



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχεδιασμός Μαθήματος και
Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»

Προσεγγίζοντας την έννοια της φιλίας μέσα από ένα δίκτυο αναγνώσεων λογοτεχνικών κειμένων

Διπλωματική εργασία

Αντώνης Γιαννακούρας

A.M.: 00242

Επιβλέποντες καθηγητές:

Μ. Παπαρούση

Γ. Βλειώρας

Ν. Χανιωτάκης

Βόλος, 2022

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
RÉSUMÉ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	9
1. ΔΙΚΤΥΑ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΝ.....	9
1.1. Ορισμός	9
1.2. Δίκτυα αναγνώσεων και διακειμενικότητα	10
1.3. Λειτουργίες των δικτύων αναγνώσεων	11
1.4. Τύποι και παραδείγματα δικτύων αναγνώσεων.....	14
2. ΤΑ ΔΙΚΤΥΑ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ.....	19
2.1. Διαδικασία οικοδόμησης ενός δικτύου αναγνώσεων	19
2.2. Μεθοδολογικές επιλογές και διδακτικές πρακτικές.....	21
2.3. Έρευνες για τα δίκτυα αναγνώσεων	23
3. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ	26
3.1. Γενικά.....	26
3.2. Η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt	28
3.3. Αξιοποίηση των αναγνωστικών θεωριών στη διδακτική πράξη.....	29
4. ΦΙΛΙΑ	35
4.1. Οφέλη της φιλίας	36
4.2. Εξέλιξη μιας φιλίας.....	36
4.3. Αναπτυξιακές αλλαγές στην αντίληψη της φιλίας.....	38
4.4. Αναπαραστάσεις της φιλίας στη λογοτεχνία.....	41
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	43
1. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	43
2. ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	43
2.1. Ζητήματα σχεδιασμού.....	44
2.2. Συμμετέχοντες/ουσες.....	51
2.3. Συλλογή των ερευνητικών δεδομένων	52
2.4. Παρουσίαση των διδασκαλιών	52

2.5. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων	57
2.6. Ζητήματα δεοντολογίας	59
2.7. Φερεγγυότητα και μεταβιβασιμότητα.....	59
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	61
3.1. Συμβολή της δικτύωσης στη νοηματοδότηση των κειμένων	61
3.2. Επιρροή των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία (I)	68
3.3. Επιρροή των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία (II)	73
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	79
Ξενόγλωσση	79
Ελληνόγλωσση	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Σχέδια διδασκαλίας και διδακτικό υλικό	87
1η διδασκαλία: Ο Λου και ο Τομ.....	87
2η διδασκαλία: Ο λύκος και ο λαγός	91
3η διδασκαλία: Δάμων και Φιντίας	95
4η διδασκαλία: Ο πιστός φίλος.....	101
5η διδασκαλία: Η Κωνσταντίνα και ο Λουμίνης	105
6η διδασκαλία: Οι πρώτες μέρες στο καινούργιο σχολείο	109
7η διδασκαλία: Ε.Π.....	115
8η διδασκαλία: Αναστοχασμός.....	119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Μερικές ιστορίες που έγραψαν τα παιδιά	120
Ο Χανς συναντάει τον Δάμωνα	120
Η Κωνσταντίνα συνειδητοποιεί την αρνητική επιρροή από τον Λουμίνη.....	122
Ο Χιου μιλάει με την Τίφани.....	122
Ιστορίες με θέμα τη φιλία (τελευταία δραστηριότητα).....	123

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα δίκτυα αναγνώσεων (δίκτυα κειμένων) είναι μια καινούργια για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μέθοδος προσέγγισης της λογοτεχνίας στην τάξη, η οποία βασίζεται στη διακειμενικότητα. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται έρευνα σε διδασκαλίες με ένα δίκτυο αναγνώσεων για τη φιλία σε μια ΣΤ' τάξη δημοτικού. Στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής της δικτύωσης στη νοηματοδότηση των κειμένων και η διερεύνηση της επιρροής των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία. Το δίκτυο αναγνώσεων οικοδομήθηκε με επτά λογοτεχνικά κείμενα με θέμα τη φιλία, ενώ οι διδασκαλίες με αυτό (συνολικής διάρκειας 15 διδακτικών ωρών) σχεδιάστηκαν με αξιοποίηση των αναγνωστικών θεωριών. Στην έρευνα συμμετείχαν 18 παιδιά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ηχογράφηση των διδασκαλιών και μέσα από τα γραπτά των παιδιών (φύλλα εργασίας και αναστοχασμού). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με κωδικοποίηση και δημιουργία κατηγοριών. Η ανάλυση έδειξε ότι η δικτύωση συνέβαλε στη νοηματοδότηση των κειμένων με δημιουργία υποθέσεων για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες και με αξιολόγηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων και στοιχείων γι' αυτούς, καθώς και ότι οι διδασκαλίες επηρέασαν την αντίληψη των παιδιών για τη φιλία με εμπλουτισμό και με δημιουργία προβληματισμών για την προσωπική ζωή. Επίσης, η ανάλυση έδειξε ότι, παρά την επιρροή στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία, δεν υπήρχε διαφορά, ανάμεσα στην αρχή και στο τέλος των διδασκαλιών, στα βασικά στοιχεία που αναφέρθηκαν από τα παιδιά ως σχετικά με τη φιλία (άτομα, ψυχολογική διάσταση, αλληλεπίδραση). Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση αυτών των αποτελεσμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: δίκτυο αναγνώσεων, δικτύωση, διακειμενικότητα, αναγνωστικές θεωρίες, νοηματοδότηση, αντίληψη παιδιών για τη φιλία

ABSTRACT

Title: Teaching with a linked literary text set (“literary network”) about friendship

Author: Antonis Giannakouras

Using linked literary text sets (“literary networks”) is a new approach for teaching literature in Greece that is based on intertextuality. This study was about teaching with a linked literary text set about friendship in 6th graders (in a Greek primary school). The aims of the study were researching how making intertextual connections contributes to the meaning making of the texts, and how the classroom sessions affect children’s conceptions of friendship. The linked literary text set consisted of seven texts about friendship, while the classroom sessions (the duration of whom was 15 hours) were based on reader-response theories. 18 children participated in the study. Data was collected by recording the classroom sessions and through the children’s writings (their answers in worksheets and their written reflection). Data was analyzed with coding and development of categories. The analysis showed that making intertextual connections contributed to the meaning making of the texts by creating hypotheses about the literary characters and by evaluating the literary characters and elements about them, and that the classroom sessions influenced children’s conceptions of friendship with enrichment and questioning about their own lives. The analysis also showed that, although there was an influence on children’s conceptions of friendship, there was no difference, between the first and the last classroom session, to what children mentioned as the core elements that are relevant to friendship (people, psychological dimension, interaction). These results are discussed in the last chapter.

Keywords: literary linked text set (“literary network”), intertextuality, making intertextual connections, reader-response theories, meaning making, children’s conceptions of friendship

RÉSUMÉ

Titre: Aborder le concept de l'amitié à travers un réseau littéraire

Auteur: Antonis Giannakouras

La lecture en réseaux consiste une pratique éducative nouvelle pour l'école grecque, la quelle se lie sur l'intertextualité. Au mémoire présent on a recherché sur une séquence d'enseignement en sixième classe (de l'école primaire grecque) à travers un réseau littéraire pour le thème de l'amitié. La recherche consiste à mener la séquence d'enseignement afin de tester la contribution de la mise en réseau sur l'interprétation des textes. En plus elle examine l'influence de la séquence d'enseignement sur la conception de l'amitié des élèves. Pour la création du réseau littéraire on a sélectionné sept textes sur le thème de l'amitié. La séquence d'enseignement (durée: 15 heures) s'est planifiée en se basant aux théories de la réception et de la lecture littéraire. À la recherche 18 élèves se sont participés. La collecte de données s'est réalisée par l'enregistrement de la séquence d'enseignement et par les écrits des élèves (des fiches d'exercices et des feuilles de réflexion). Au cours de l'analyse, les données ont été codées et des catégories ont été développées. Par l'analyse s'est mis en évidence que la mise en réseau se contribue à l'interprétation des textes à travers des créations des hypothèses sur les personnages et à travers des évaluations des personnages et des éléments sur eux. Par l'analyse s'est mis en évidence aussi que la séquence d'enseignement a influencé la conception de l'amitié des élèves à travers l'enrichissement et la création des problématiques sur leur vie personnelle. En plus par l'analyse s'est mis en évidence que, malgré l'influence à la conception de l'amitié des élèves, n'existait pas de différence entre le début et la fin de la séquence d'enseignement en ce qui concerne les éléments essentiels lesquels ont été référés par les élèves à propos de l'amitié (personnages, dimension psychologique, interaction). Au dernier chapitre ces résultats sont commentés.

Mots-clés: lecture en réseaux, réseau littéraire, mise en réseau, intertextualité, théories de la réception et de la lecture littéraire, interprétation, conception de l'amitié des élèves

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως έφηβος, ο γράφων παρακολουθούσε μια τηλεοπτική σειρά για τους λεπρούς ανθρώπους στη Σπιναλόγκα. Ήξερε τότε, από παλιότερα, ότι η λέπρα ήταν μια σοβαρή ασθένεια, αλλά δεν ήξερε πώς ακριβώς έμοιαζε ένας λεπρός και τι συνέβαινε στο σώμα του. Η σειρά δεν έδειχνε σοκαριστικές εικόνες για τη λέπρα, ενώ προέβαλλε περισσότερο την ανθρώπινη πλευρά της ζωής στο νησί, επομένως ο γράφων δεν κατανοούσε όσα έβλεπε με τον ίδιο τρόπο που θα τα κατανοούσε αν ήξερε περισσότερα πράγματα.

Την ίδια περίοδο, κάποια στιγμή, ξεκίνησε να διαβάζει μερικά λογοτεχνικά κείμενα για τους λεπρούς στη Σπιναλόγκα, που εστίαζαν, όμως, περισσότερο στην ασθένεια, τη φρίκη και τη δυστυχία. Συνδέοντας όσα έβλεπε στη σειρά και όσα διάβαζε στα λογοτεχνικά κείμενα, κατανόησε καλύτερα τι σήμαινε να είσαι λεπρός και να ζεις στη Σπιναλόγκα, ενώ, με επιρροή από τη σειρά, κράτησε στο μυαλό του ότι οι λεπροί ήταν άνθρωποι και όχι τέρατα, όπως αισθανόταν κάποιες στιγμές διαβάζοντας τα λογοτεχνικά κείμενα. Έτσι, αυτές οι συνδέσεις τον έκαναν να εμπλουτίσει τα γνωστικά σχήματα που είχε για τη λέπρα και τη Σπιναλόγκα και να κατανοήσει ουσιαστικότερα και τη σειρά και τα λογοτεχνικά κείμενα.

Αξιοποιημένα σε σχολικά πλαίσια, αποσπάσματα από αυτή τη σειρά και τα λογοτεχνικά κείμενα, και με συζήτηση για το πώς το ένα συνδέεται με το άλλο, θα μπορούσαν να αποτελούν ένα δίκτυο αναγνώσεων γύρω από την προβληματική «*Πώς ζούσαν οι λεπροί στη Σπιναλόγκα;*».

Τα δίκτυα αναγνώσεων (ή, αλλιώς, ανάγνωση μέσα από δίκτυα) είναι μια καινούργια για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μέθοδος προσέγγισης της λογοτεχνίας στην τάξη, για την οποία ο γράφων έμαθε κατά τη φοίτησή του στο ΠΜΣ Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να οικοδομηθεί ένα δίκτυο αναγνώσεων για τη φιλία και να διεξαχθεί έρευνα σε διδασκαλίες με αυτό, σε μια ΣΤ' δημοτικού. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, για την εργασία, έγινε με βάση διάφορους προβληματισμούς του γράφοντα, που αφορούσαν την ανάπτυξη των παιδιών και την επιθυμία του για βαθύτερη κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων και του κοινωνικού κόσμου.

Επιπλέον, η προσέγγιση της φιλίας μέσα από ένα δίκτυο αναγνώσεων φάνηκε ενδιαφέρουσα να δοκιμαστεί σε τάξη, καθώς στις διδασκαλίες θα συμπεριλαμβάνονταν

κείμενα με διάφορες αναπαραστάσεις της φιλίας και θα γινόταν συζήτηση για διάφορες όψεις της, μερικές από τις οποίες δεν συζητιούνται συχνά.

Όπως σημειώνεται, στην προσπάθειά μας να επαινέσουμε τη φιλία, συχνά παραβλέπουμε πιο «σκοτεινές» και επώδυνες όψεις της (Nehamas, 2016). Ωστόσο, γιατί να μην δοκιμαζόταν να γίνει συζήτηση με τα παιδιά και γι' αυτές τις όψεις (εφόσον είναι μέσα στη ζωή), με προσοχή και διάκριση, μέσα σε ένα «ασφαλές πλαίσιο» που προσφέρει η λογοτεχνία;

Η ολοκλήρωση της εργασίας δεν ήταν κάτι εύκολο να γίνει. Οφείλονται ευχαριστίες σε διάφορα άτομα που βοήθησαν, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο.

Κυρίως, βέβαια, οφείλονται ευχαριστίες στους επιβλέποντες: την κα Παπαρούση, για την καθοδήγηση και τη στήριξη που παρείχε, τον κ. Βλειώρα, για τα εύστοχα σχόλια και τις διορθώσεις που έκανε, και τον κ. Χανιωτάκη, για ό,τι ζήτησε να ληφθεί υπόψη κατά την εφαρμογή των διδασκαλιών. Καθένας από τους επιβλέποντες προσέφερε στην εργασία κάτι που συμπλήρωνε εκείνο που προσέφερε ο άλλος, ενώ άφηνε διαθέσιμο χώρο και για πρωτοβουλίες στον γράφοντα.

Επίσης, οφείλονται ευχαριστίες στη Μαρία, συμφοιτήτρια και φίλη του γράφοντα, που άκουγε τις ιδέες του και τις σχολίαζε, σε στιγμές που αυτός ένιωθε μπερδεμένος.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΔΙΚΤΥΑ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΝ

1.1. Ορισμός

Ένα δίκτυο αναγνώσεων είναι ένα σύνολο κειμένων που συνδέονται μεταξύ τους (Cappiello & Dawes, 2012· Tauveron, 2002). Συνήθως, τα κείμενα σε ένα δίκτυο αναγνώσεων είναι λογοτεχνικά, αλλά μπορούν να περιλαμβάνονται και κόμικς, ταινίες (οπτικά κείμενα), τραγούδια κλπ (Wold, Elish-Piper, & Schultz, 2010). Σε πολλές περιπτώσεις, επίσης, τα κείμενα είναι από διαφορετικές εποχές και συγγραφείς.

Κατά την ανάγνωση μέσα από δίκτυα, ο/η εκπαιδευτικός και τα παιδιά στην τάξη συνδέουν τα κείμενα που διαβάζουν, συγκρίνοντάς τα και βλέποντας πώς το ένα μοιάζει, διαφέρει ή συμπληρώνει το άλλο. Όπως εξηγούν οι Boutevin & Richard-Principalli (2008, σ. 226), «η λέξη “δίκτυο” δείχνει τις συνδέσεις μεταξύ των λογοτεχνικών έργων που δημιουργούνται και συζητιούνται» στην τάξη, ενώ ο εντοπισμός ή η δημιουργία μιας σύνδεσης μεταξύ των κειμένων ονομάζεται *δικτύωση*.

Βασικά χαρακτηριστικά των δικτύων αναγνώσεων είναι η δικτύωση και η ύπαρξη ποικιλίας στα κείμενα (η οποία εξηγείται περισσότερο στη συνέχεια). Λόγω αυτών των χαρακτηριστικών, η ανάγνωση μέσα από δίκτυα δεν συνιστά μια απλή θεματική προσέγγιση της λογοτεχνίας (δηλαδή, ανάγνωση κειμένων με το ίδιο θέμα) (Παπαρούση, 2019β· Φρυδάκη, 2003· Tauveron, 2002), ούτε μια απλή διαδοχική εξέταση κειμένων (De Siqueira, 2018, σ. 24).

Οι όροι *δίκτυα αναγνώσεων*, *ανάγνωση μέσα από δίκτυα* και *δικτύωση* προέρχονται, αντίστοιχα, από τους όρους *réseaux littéraires*, *lecture en réseau* και *mise en réseau*, που συναντώνται στη γαλλική βιβλιογραφία. Στα αγγλική βιβλιογραφία, από την άλλη, τα δίκτυα αναγνώσεων συναντώνται ως *text sets* ή *linked text sets*.¹

Σαν πρακτική, η ανάγνωση λογοτεχνίας μέσα από δίκτυα προβλέπεται στα προγράμματα σπουδών της Γαλλίας του 2002 για το δημοτικό σχολείο, ενώ εφαρμόζεται και σε άλλες χώρες. Το 2019 εισήχθη και στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, στη Γ' τάξη γενικού λυκείου, με την ονομασία *δίκτυα κειμένων*.

¹ Αν και η προσέγγιση είναι κατά βάση η ίδια, ο ορισμός των *text sets* στην αγγλική βιβλιογραφία φαίνεται να είναι πιο γενικός από τον ορισμό των *réseaux littéraires* στη γαλλική βιβλιογραφία, που εστιάζει, κυρίως, στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και στις συνδέσεις μεταξύ τους.

1.2. Δίκτυα αναγνώσεων και διακειμενικότητα

Τα δίκτυα αναγνώσεων βασίζονται στη διακειμενικότητα και αποτελούν ένα τρόπο αξιοποίησής της στη διδασκαλία. Η διακειμενικότητα αναφέρεται στους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους ένα λογοτεχνικό κείμενο απηχεί ή συνδέεται («συνομιλεί») με άλλα κείμενα, και οι οποίοι έχουν να κάνουν τόσο με την παραγωγή του κειμένου, από την πλευρά του/της συγγραφέα, όσο και με την πρόσληψή του, από την πλευρά του/της αναγνώστη/τριας (Παπαρούση, 2019β, σσ. 53-55).

Ως όρος, η διακειμενικότητα επινοήθηκε από την Julia Kristeva τη δεκαετία του 1960, με επιρροή από τη θεωρία της διαλογικότητας του Mikhail Bakhtin, για να δηλωθούν, αρχικά, οι επιρροές που έχει ένα κείμενο, από προηγούμενα κείμενα, και οι αναφορές που γίνονται σε εκείνα, από τον/τη συγγραφέα – συνειδητά ή μη, άμεσα ή έμμεσα. Όπως εξηγεί, συγκεκριμένα, η Kristeva (1969), «κάθε κείμενο δημιουργείται σαν ένα μωσαϊκό παραθεμάτων· κάθε κείμενο είναι η απορρόφηση και η μεταμόρφωση κάποιου άλλου [κειμένου]».²

Μετά την επινόηση του όρου από την Kristeva, η σημασία της διακειμενικότητας διευρύνθηκε, με τη συμβολή διάφορων θεωρητικών (Barthes, Genette, Riffaterre κλπ), ενώ το ενδιαφέρον στράφηκε και στον/στην αναγνώστη/τρια (Allen, 2000· Alfaro, 1996· Worton & Still, 1990). Έτσι, η διακειμενικότητα κατέληξε να αφορά, γενικότερα, τη σχέση (σύνδεση) δυο κειμένων, μεταξύ τους – ακόμα κι αν αυτή δημιουργείται από τον/την αναγνώστη/τρια, στο μυαλό του/της, χωρίς οι συγγραφείς να γνωρίζουν ο/η ένας/μία το κείμενο του/της άλλου/ης.³

Σε διδασκαλίες με δίκτυα αναγνώσεων, επομένως, η αξιοποίηση της διακειμενικότητας αφορά είτε το να εντοπίσουν ο/η εκπαιδευτικός και τα παιδιά επιρροές και αναφορές σε προηγούμενα κείμενα (δηλαδή, συνδέσεις που έγιναν από τους/τις συγγραφείς),

² Με μια παρόμοια διατύπωση, κάθε κείμενο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα κομμάτι ύφασμα, που αποτελεί δίκτυο από κλωστές, και κάθε κλωστή σε αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι δηλώνει την επιρροή από ένα άλλο, προηγούμενο κείμενο, ή την αναφορά σε εκείνο (Hartman, 1992, σ. 297).

³ Όπως αναφέρεται, η διακειμενικότητα «δεν παράγεται μόνο από τη γραφή, αλλά είναι και αποτέλεσμα της ανάγνωσης» (Παπαρούση, 2019β, σ. 54), αφού ο/η αναγνώστης/τρια υφαίνει δίκτυα στο μυαλό του/της, συνθέτει «διάφορους λόγους, μοτίβα και εικόνες» και ενώνει «τις κειμενικές φωνές των άλλων σε ένα διακείμενο που μοιάζει με κολάζ» (Hartman, 1992, σσ. 298-299). Με άλλα λόγια, κατά την ανάγνωση, ο/η αναγνώστης/τρια μπορεί να εντοπίσει επιρροές και αναφορές σε προηγούμενα κείμενα (αρκεί, βέβαια, να γνωρίζει εκείνα τα κείμενα), αλλά και να δημιουργήσει δικές του/της συνδέσεις, ανάμεσα σε -άσχετα, κατά τα άλλα- κείμενα.

είτε το να δημιουργήσουν δικές τους συνδέσεις, ανάμεσα στα κείμενα (οι οποίες δεν έγιναν από τους/τις συγγραφείς).

Με άλλα λόγια, η διακειμενικότητα αξιοποιείται για να γίνει συζήτηση για «αναλογίες, συγγένειες, δανεισμούς, παραλλαγές, αντιθέσεις, [και] κενά» (Costantini & Leleu-Galland, 2016, σ. 107) στα κείμενα, καθώς και, γενικότερα, για να τονιστεί ότι «τα κείμενα έχουν σχέσεις μεταξύ τους, χτίζουν γέφυρες που τα διασυνδέουν, [...] συναντιούνται αλλά και αμφισβητούν το ένα το άλλο» και, τελικά, εγγράφονται «σε μια κοινή λογοτεχνική ιστορία» (Παπαρούση, 2018).⁴

1.3. Λειτουργίες των δικτύων αναγνώσεων

Όπως εξηγεί η Catherine Tauveron (2014, σ. 16), τα δίκτυα αναγνώσεων στη διδασκαλία επιτελούν, κυρίως, δυο λειτουργίες (χωρίς, ωστόσο, να είναι απαραίτητη η επιτέλεση και των δυο αυτών λειτουργιών, ταυτόχρονα, από ένα δίκτυο αναγνώσεων):

- επίτευξη ουσιαστικότερης νοηματοδότησης ή κατανόησης των κειμένων
- οικοδόμηση γνώσης για διάφορες πλευρές ενός θέματος ή/και την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών από τις οποίες μπορεί να προσεγγιστεί.

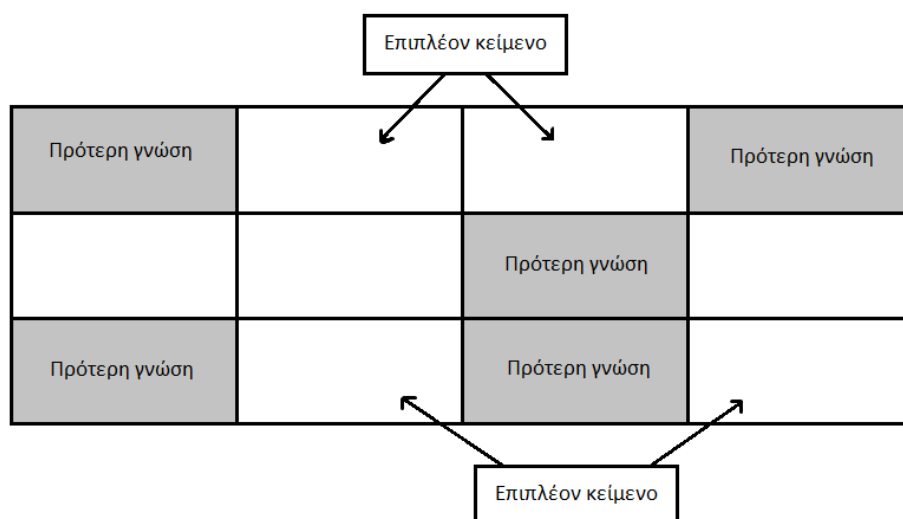
Όσον αφορά την πρώτη λειτουργία των δικτύων αναγνώσεων, μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, με συμβολή τόσο της ανάγνωσης διάφορων κειμένων όσο και της δικτύωσης.

Ένας τρόπος αφορά τον εμπλουτισμό των γνωστικών σχημάτων (της πρότερης γνώσης) του/της αναγνώστη/τριας σχετικά με ένα θέμα, που αναφέρεται σε ένα κείμενο, μέσω της ανάγνωσης επιπλέον κειμένων, για το ίδιο θέμα, και της σύνδεσης αυτών των κειμένων μεταξύ τους (Armstrong & Newman, 2011, σσ. 9-10).

Για παράδειγμα, σε μια τάξη εφαρμόστηκαν διδασκαλίες με ένα δίκτυο αναγνώσεων γύρω από ένα κείμενο, στο οποίο εμφανίζονταν λογοτεχνικοί χαρακτήρες από διάφορα άλλα κείμενα. Αρχικά, τα παιδιά, που δεν γνώριζαν αυτούς τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες και τα κείμενα, διάβασαν το συγκεκριμένο κείμενο και δεν το κατανόησαν ουσιαστικά. Έπειτα, διάβασαν τα άλλα κείμενα, με αυτούς τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες,

⁴ Παρόμοια, η Καλογήρου (2012) σημειώνει ότι, με την αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδασκαλία, τα παιδιά καλούνται να προσλάβουν τα λογοτεχνικά κείμενα «ως μέρη ενός ευρύτερου αστερισμού έργων που βρίσκονται μεταξύ τους σε διαρκή διαλογική διαπραγμάτευση».

εμπλούτισαν τα γνωστικά σχήματά τους, έκαναν σύνδεση με το πρώτο κείμενο και οδηγήθηκαν, τελικά, σε ουσιαστικότερη κατανόησή του (Dupin de Saint-André, 2018, σ. 51) (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Πώς η ανάγνωση επιπλέον κειμένων μπορεί να εμπλουτίσει ένα γνωστικό σχήμα και να συμβάλει σε ουσιαστικότερη κατανόηση

(Προσαρμογή από Armstrong & Newman, 2011, σ. 10)

Ένας δεύτερος τρόπος σχετίζεται με το ότι, κάποιες φορές, η δικτύωση μπορεί να κάνει τον/την αναγνώστη/τρια να προσέξει μερικά σημεία, φράσεις ή ενέργειες λογοτεχνικών χαρακτήρων σε ένα κείμενο, τα οποία ίσως να μην πρόσεχε αλλιώς. Η δικτύωση, δηλαδή, μας επιτρέπει, ως αναγνώστες/τριες, «να ανακαλύπτουμε περιοχές [του κειμένου] που αλλιώς θα ήταν δυσπρόσιτες, να φωτίζουμε περιοχές που αλλιώς θα αφήνονταν στο σκοτάδι» (Tauveron, 2002, σ. 145, στο Clerget, 2005, σ. 7).

Ένας τρίτος τρόπος σχετίζεται με το ότι, άλλες φορές, μέσω της δικτύωσης, καθώς ο/η αναγνώστης/τρια «αξιολογεί, κρίνει και οδηγείται σε συμπεράσματα συγκρίνοντας το κείμενο που διαβάζει τώρα με κείμενα που είχε διαβάσει παλιότερα» (Lenski, 1998, στο Armstrong & Newman, 2011, σ. 11), μπορεί να «συντελείται και μια ανοικείωση από το λογοτεχνικό κείμενο», η οποία «απεργάζεται στο μαθητικό κοινό την κριτική ανάγνωση» (Αλεξίου, 2015, σ. 55).

Δηλαδή, ένα δίκτυο αναγνώσεων μπορεί να υποστηρίζει την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού και την αποστασιοποιημένη ανάγνωση στα παιδιά, οδηγώντας τα στη συνειδητοποίηση ότι ένα κείμενο επηρεάζεται από το κοινωνικο-πολιτισμικό και

ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε (κάτι που είναι σημαντικό και για την ουσιαστικότερη κατανόηση του κειμένου· McLaughlin & DeVogd, 2004).

Ωστόσο, ακόμα και σε περιπτώσεις που η δικτύωση δεν συμβάλλει στη νοηματοδότηση ή κατανόηση ενός κειμένου, όταν δηλαδή είναι «άχρηστη για μια καλή ανάγνωση», μπορεί να δώσει μια επιπλέον ευχαρίστηση στον/στην αναγνώστη/τρια (De Siqueira, 2018, σσ. 22-23). Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις που τα παιδιά δυσκολεύονται στην κατανόηση των κλασικών κειμένων και δεν έχουν κίνητρο να τα διαβάσουν -αφενός επειδή φαίνονται παλιά και ασύνδετα με τις ζωές τους, αφετέρου λόγω της γλώσσας (Barshel, 2020, σ. 15)-, αναφέρεται ότι η δικτύωση των κλασικών κειμένων με σύγχρονα μπορεί να λειτουργήσει ως «γέφυρα» για την προσέγγισή τους, δίνοντας μια ευχαρίστηση στα παιδιά (Wold, Elish-Piper, & Schultz, 2010, σ. 393· Herz & Gallo, 2005).

Όσον αφορά τη δεύτερη λειτουργία των δικτύων αναγνώσεων, μπορεί να γίνει, και αυτή, με συμβολή τόσο της ανάγνωσης διάφορων κειμένων όσο και της δικτύωσης. Έτσι, όπως αναφέρεται, τα παιδιά μπορούν να οικοδομήσουν γνώση ή να διευρύνουν την οπτική τους (Risse, 2020· Αλεξίου, 2015, σ. 54) για ένα θέμα από τον κόσμο, αλλά και για κάτι αμιγώς λογοτεχνικό.

Ταυτόχρονα, μπορούν να οικοδομήσουν και να εμπλουτίσουν την «εσωτερική βιβλιοθήκη» τους (Tauveron, 2002, σ. 207, στο De Siqueira, 2018, σ. 25) με διαφορετικά κείμενα, που μπορεί να είναι κλασικά και σύγχρονα. Μάλιστα, μερικά από αυτά τα κείμενα μπορεί να έχουν σημαντική θέση στον πολιτισμό αλλά να μην είναι γνωστά σε κάποια παιδιά (καθώς δεν διαθέτουν όλα τα παιδιά το ίδιο πολιτισμικό κεφάλαιο), ενώ άλλα κείμενα μπορεί να εκφράζουν τα βιώματα και την οπτική παιδιών από μη κυρίαρχες ή περιθωριοποιημένες ομάδες, που βρίσκονται στην τάξη (Ciecierski, Bintz, & Chaghervand, 2021· Dodge & Crutcher, 2015).

Με άλλα λόγια, μέσω των δικτύων αναγνώσεων μπορεί να προωθηθεί η πολιτισμική μάθηση (De Siqueira, 2018, σ. 25· Morin & Roger, 2014) και τα παιδιά μπορούν αφενός να εξοικειωθούν «με τον πολιτισμικό πλουραλισμό που αποτυπώνεται στα λογοτεχνικά κείμενα» και να μάθουν «να αναγνώθουν και να προσλαμβάνουν ποικίλες φωνές, όχι μία» (Αλεξίου, 2015, σσ. 54-55), αφετέρου να «μοιράζονται τις ίδιες πολιτισμικές αναφορές» και να έχουν μια «κοινή κουλτούρα στην τάξη» (Tauveron, 2002, σ. 207, στο De Siqueira, 2018, σ. 25).

1.4. Τύποι και παραδείγματα δικτύων αναγνώσεων

Στη βιβλιογραφία συναντώνται δυο γενικοί τρόποι ταξινόμησης των δικτύων αναγνώσεων: α) ως προς την επιλογή των κειμένων και β) ως προς την οργάνωση των κειμένων, ενώ με βάση τους τρόπους ταξινόμησης αναφέρονται διάφοροι τύποι δικτύων αναγνώσεων. Ένα δίκτυο αναγνώσεων θα ανήκει υποχρεωτικά σε κάποιον τύπο και από τους δυο τρόπους ταξινόμησης – ο ένας τρόπος ταξινόμησης, δηλαδή, δεν αναιρεί τον άλλο.

1.4.1. Ως προς την επιλογή των κειμένων

Η Tauveron (2002, σσ. 207-208, στο Chauviré, 2012, σ. 14) συνοψίζει τους διάφορους τύπους δικτύων αναγνώσεων που υπάρχουν, ως προς την επιλογή των κειμένων, σε δυο κατηγορίες.

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τύπους δικτύων αναγνώσεων για να ανακαλύψουμε ή να οικοδομήσουμε τη βάση των κοινών πολιτισμικών αναφορών. Οι πιο βασικοί τύποι αυτής της κατηγορίας είναι:

- **Δίκτυο για ένα θέμα:** για παράδειγμα, ένα δίκτυο για τη φιλία, την οικογένεια, τα Χριστούγεννα, τα ψάρια του βυθού (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Bourdeau, 2015), τον έρωτα, το Ολοκαύτωμα (Dodge & Crutcher, 2015), τον αθλητισμό (Rodesiler, 2017), την επιθυμία για φυγή, τον φόνο (ΥΠΕΘ-ΙΕΠ, 2019α· 2019β), τη διαμόρφωση ταυτότητας (Tatum, Wold, & Elish-Piper, 2009), τη δυσκολία της ενηλικίωσης (Elish-Piper, Wold, & Schwingendorf, 2014), τα τείχη (Cintori, 2019), τη σιωπή (Γεωργιάδου, Δεμερτζή, & Δουζίνα, 2020), κλπ.
- **Δίκτυο για ένα λογοτεχνικό είδος:** για παράδειγμα, ένα δίκτυο για τη λυρική ποίηση (Παπαρούση, 2019α) ή ένα δίκτυο για αστυνομικά μυθιστορήματα.
- **Δίκτυο για ένα στερεότυπο χαρακτήρα:** ως στερεότυποι χαρακτήρες νοούνται λογοτεχνικοί χαρακτήρες με επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά και ιδιότητες σε διαφορετικά κείμενα (ο λύκος, η μάγισσα, τα τέρατα κλπ).

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τύπους δικτύων αναγνώσεων για τον εντοπισμό της ιδιαιτερότητας. Οι πιο βασικοί τύποι αυτής της κατηγορίας είναι:

- **Δίκτυο για την ιδιαιτερότητα ενός/μιας συγγραφέα:** σκοπός είναι, μέσα από αυτό, να ανακαλύψουν τα παιδιά τα χαρακτηριστικά του ύφους ενός/μιας συγγραφέα.

Μπορεί, επίσης, να οικοδομηθεί ένα δίκτυο για την ιδιαιτερότητα ενός/μιας εικονογράφου.

- **Δίκτυο για την ιδιαιτερότητα μιας επαναδιήγησης:** για παράδειγμα, ένα δίκτυο για ένα κλασικό παραμύθι (Η Κοκκινোসκουφίτσα, Τα τρία γουρουνάκια, Η Σταχτοπούτα, Η Ραπουνζέλ κλπ) και διάφορες παραλλαγές του. Σκοπός μπορεί να είναι τα παιδιά να αποκτήσουν περισσότερη επίγνωση γιατί φαίνεται αστεία η παραλλαγή ενός παραμυθιού (όταν, λόγου χάρη, υπάρχει μια ανατροπή στην υπόθεση), ή το πώς το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο του/της συγγραφέα επηρεάζει μια επαναδιήγηση. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα το δίκτυο αναγνώσεων να οικοδομηθεί με ιστορίες που έχουν απλώς παρόμοια υπόθεση και χαρακτήρες, χωρίς, ωστόσο, να αποτελούν επαναδιηγήσεις ή παραλλαγές μιας συγκεκριμένης ιστορίας.

Ακόμα, με βάση αυτόν τον τρόπο ταξινόμησης, ένα δίκτυο αναγνώσεων μπορεί να αποτελεί συνδυασμό μερικών τύπων, και από τις δυο κατηγορίες. Για παράδειγμα, ένα δίκτυο αναγνώσεων που οικοδόμησε μια δασκάλα για ένα συγγραφέα θεατρικών κειμένων αξιοποιήθηκε ώστε τα παιδιά να ανακαλύψουν τόσο τα χαρακτηριστικά των θεατρικών κειμένων ως λογοτεχνικό είδος, όσο και την ιδιαιτερότητα του ύφους αυτού του συγγραφέα (Dupin de Saint-André, 2018, σ. 52).

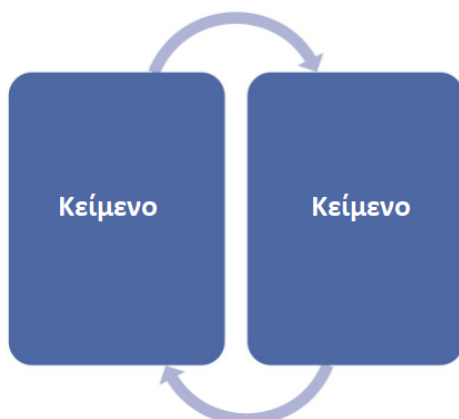
Παρόμοια, σε ένα δίκτυο αναγνώσεων για τον ηρωισμό (στο οποίο -μεταξύ άλλων- προσεγγίστηκαν η κλασική ιστορία του μυθικού Beowulf, η ιστορία του Luke Skywalker στο *Star Wars*, ένα σύγχρονο μυθιστόρημα για ένα στρατιώτη στο Βιετνάμ και ένα επίσης σύγχρονο μυθιστόρημα για έναν έφηβο που άφησε έγκυο μια κοπέλα και ύστερα φρόντιζε το μωρό που γεννήθηκε), τα παιδιά προβληματίστηκαν για το θέμα του ηρωισμού και το τι σημαίνει να συμπεριφέρεσαι ηρωικά (για παράδειγμα, ο έφηβος συμπεριφέρθηκε ηρωικά ή με υπευθυνότητα;), ενώ, ταυτόχρονα, εντόπισαν στα κείμενα τα στερεότυπα χαρακτηριστικά ενός ήρωα (Wold, Elish-Piper, & Schultz, 2010).

1.4.2. Ως προς την οργάνωση των κειμένων

Οι Carpiello & Dawes (2021, σσ. 24-27) αναφέρουν πέντε βασικούς διαφορετικούς τύπους δικτύων αναγνώσεων, ως προς την οργάνωση των κειμένων, και δίνουν ένα όνομα για τον καθένα (βέβαια, μπορούν να υπάρχουν και παραλλαγές αυτών των τύπων).

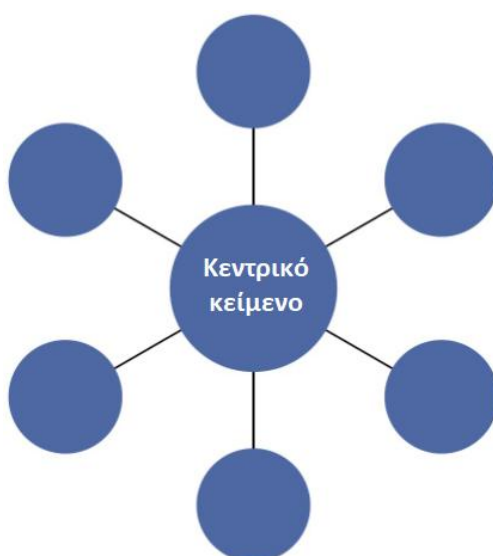
Στον πρώτο τύπο (Εικόνα 2), το δίκτυο περιλαμβάνει δυο παρόμοια κείμενα που συγκρίνονται από τον/την εκπαιδευτικό και τα παιδιά στην τάξη. Οι Carpiello & Dawes

ονομάζουν αυτόν τον τύπο *duet text set*, ωστόσο στην αγγλική βιβλιογραφία συναντάται και ο συνώνυμος όρος *paired texts* (Ciecierski & Bintz, 2016).



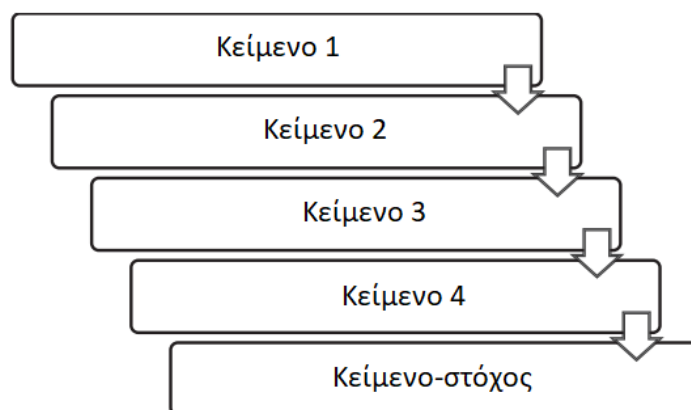
Εικόνα 2. Ο πρώτος τύπος (*duet text set*)
(Προσαρμογή από Carpiello & Dawes, 2021, σ. 25)

Στον δεύτερο τύπο (Εικόνα 3), ένα κείμενο κατέχει κεντρική θέση ενώ τα υπόλοιπα κείμενα του δικτύου συνδέονται με αυτό. Οι Carpiello & Dawes ονομάζουν αυτόν τον τύπο *sunburst*, έχοντας στο μυαλό τους το πώς ζωγραφίζουν συχνά τα παιδιά τον ήλιο, ενώ στη βιβλιογραφία συναντάται, επίσης, και ο -ουσιαστικά- συνώνυμος όρος *quad text set* (Lewis, Walpole, & McKenna, 2014, σσ. 48-56). Σε αυτόν τον τύπο ανήκει εκείνο το δίκτυο που αναφέρθηκε προηγουμένως, γύρω από ένα κείμενο με λογοτεχνικούς χαρακτήρες από διάφορα παραμύθια (το οποίο δυσκολεύονταν τα παιδιά να το κατανοήσουν, επειδή δεν ήξεραν αυτούς τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες).



Εικόνα 3. Ο δεύτερος τύπος (*sunburst*)
(Προσαρμογή από Carpiello & Dawes, 2021, σ. 26)

Σε μια παραλλαγή αυτού του τύπου (Εικόνα 4), το ένα κείμενο μπορεί να «οδηγεί» στο άλλο, οικοδομώντας γνώση απαραίτητη για την κατανόησή του, ώσπου, τελικά, ο/η εκπαιδευτικός και τα παιδιά να ασχοληθούν με το, πιο κεντρικό, κείμενο-στόχο (Luro, Strong, Lewis, Walpole, & McKenna, 2018).



Εικόνα 4. Μια παραλλαγή του δεύτερου τύπου
(Προσαρμογή από Luro, Strong, Lewis, Walpole, & McKenna, 2018)

Στον τρίτο τύπο (Εικόνα 5), τα κείμενα είναι οργανωμένα σε μορφή ομόκεντρων κύκλων: τα παιδιά διαβάζουν ένα κείμενο με κεντρική θέση, μερικά σχετικά κείμενα και μερικά άλλα κείμενα. Οι Carpiello & Dawes ονομάζουν αυτόν τον τύπο *tree ring*. Ένα δίκτυο που ανήκει σε αυτόν τον τύπο οικοδομήθηκε από την Raymond (2014). Στις διδασκαλίες που έκανε, τα παιδιά ξεκίνησαν να επεξεργάζονται ένα κείμενο με πρωταγωνιστή τον γάτο Milton. Έπειτα, επεξεργάστηκαν άλλα κείμενα με τον ίδιο πρωταγωνιστή (ένα κείμενο για τα παιδικά του χρόνια κλπ), καθώς και κείμενα με πρωταγωνιστές άλλες γάτες, οι οποίες αναπαρίστανται διαφορετικά.



Εικόνα 5. Ο τρίτος τύπος (tree ring)
(Προσαρμογή από Carpiello & Dawes, 2021, σ. 26)

Στον τέταρτο τύπο (Εικόνα 6), τα κείμενα απαντούν σε μια προβληματική για ένα θέμα (ή ένα λογοτεχνικό είδος, ένα στερεότυπο χαρακτήρα, την ιδιαιτερότητα ενός συγγραφέα κλπ), προβάλλοντας διαφορετικές πλευρές αυτού του θέματος. Η προβληματική αφορά ένα ζήτημα ή ερώτημα για μια συγκεκριμένη κατάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης (Tauveron, 2002, στο Γουβέλη, 2019, σ. 31). Μπορεί να πρόκειται για ένα γενικό προβληματισμό, κάπως ασαφή, που δημιουργεί διάφορα επιμέρους ερωτήματα για συζήτηση στην τάξη, με βάση τα κείμενα, ή για ένα σαφώς διατυπωμένο κεντρικό ερώτημα (*essential question*), που περιορίζει τη συζήτηση σε ένα μόνο κομμάτι του θέματος. Τα κείμενα, σε αυτόν τον τύπο δικτύου, είναι μεταξύ τους «ισότιμα» (Pytash, Batchelor, Kist, & Srsen, 2014, σ. 54) και «δεν είναι δορυφόροι» κάποιου κειμένου (ΥΠΕΘ-ΙΕΠ, 2019α, σ. 6). Αυτός, επίσης, είναι ο πιο συχνός τύπος δικτύου. Οι Carpiello & Dawes τον ονομάζουν *solar system*.



Εικόνα 6. Ο τέταρτος τύπος (*solar system*)

(Προσαρμογή από Carpiello & Dawes, 2021, σ. 27)

Στον πέμπτο τύπο (Εικόνα 7), όλα τα παιδιά μιας τάξης ξεκινούν να επεξεργάζονται τα ίδια κείμενα και, στην πορεία, επιλέγουν να διαβάσουν διαφορετικά κείμενα από τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ενώ ταυτόχρονα τα συνδέουν με όσα διάβασαν ήδη (Batchelor, 2019, σ. 381· Pytash, Batchelor, Kist, & Srsen, 2014, σ. 54). Έτσι, δηλαδή, δίνεται η δυνατότητα, σε κάποια φάση, να γίνει διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των κειμένων, με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα ή το μαθησιακό προφίλ των παιδιών (Carpiello & Dawes, 2012, σ. 26· Circonscription Montauban ASH, 2009, σσ. 3-4). Η επιλογή

διαφορετικών κειμένων, ωστόσο, μπορεί να γίνει και από την αρχή. Οι Carriello & Dawes ονομάζουν αυτόν τον τύπο *mountain*.



Εικόνα 7. Ο πέμπτος τύπος (*mountain*)

(Προσαρμογή από Carriello & Dawes, 2021, σ. 27)

2. ΤΑ ΔΙΚΤΥΑ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

2.1. Διαδικασία οικοδόμησης ενός δικτύου αναγνώσεων

Για να οικοδομήσει ο/η εκπαιδευτικός ένα δίκτυο αναγνώσεων, χρειάζεται, κατ' αρχάς, να αποφασίσει τι θα αφορά το δίκτυο, ποιον τύπο δικτύου θα οικοδομήσει (ως προς την επιλογή και την οργάνωση των κειμένων) και ποιοι θα είναι οι διδακτικοί στόχοι των διδασκαλιών με αυτό. Έπειτα, επιλέγει τα κείμενα.

Για να επιλέξει ένα κείμενο, χρειάζεται να σκεφτεί πώς αυτό μπορεί να συνδεθεί με άλλα και τι θα μπορούσε να προσφέρει στα παιδιά η συζήτηση για την κάθε σύνδεση. Δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος αριθμός κειμένων για να περιλαμβάνονται σε ένα δίκτυο, ωστόσο ο αριθμός χρειάζεται να είναι διαχειρίσιμος και, ταυτόχρονα, ικανοποιητικός για την επίτευξη των διδακτικών στόχων (Finley, 2015, σ. 43). Συνήθως, επιλέγονται, στο περίπου, 4-6 κείμενα (Dupin de Saint-André, 2018, σ. 52), ενώ το πρώτο κείμενο μπορεί να είναι ήδη γνωστό και αγαπητό στα παιδιά (Famelart, 2014).

Τα κείμενα που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχουν μεταξύ τους ποικιλία, ώστε να δημιουργείται συζήτηση κατά τη σύνδεσή τους. Για παράδειγμα, αν ο/η εκπαιδευτικός οικοδομήσει ένα δίκτυο γύρω από την προβληματική για ένα θέμα, θα συμπεριλάβει κείμενα που δείχνουν διαφορετικές πλευρές αυτού του θέματος και δίνουν

διαφορετικές απαντήσεις σε αυτή την προβληματική. Ή, αν οικοδομήσει ένα δίκτυο για την ιδιαιτερότητα ενός/μιας συγγραφέα, μπορεί να συμπεριλάβει, λόγου χάρη, κείμενα του/της συγγραφέα που είναι αστεία, αλλά και κείμενά του/της πιο σοβαρά.

Στην περίπτωση που όλα τα κείμενα που θέλει να επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός προβάλλουν την ίδια πλευρά ενός θέματος ή δίνουν την ίδια απάντηση σε μια προβληματική, η ποικιλία μπορεί να αφορά το είδος των κειμένων, το ύφος και τον αφηγηματικό τρόπο τους, την εποχή που γράφτηκαν ή την ιδεολογία του/της συγγραφέα τους. Όπως σημειώνεται, άλλωστε, όταν η «ίδια» απάντηση εκφέρεται μέσα από διαφορετικό λόγο (ρομαντικό, τραγικό, ρεαλιστικό, σατιρικό κλπ), μπορούμε πάλι να δούμε τα κείμενα να συνομιλούν γύρω από το κεντρικό ερώτημα, αφού ο διαφορετικός λόγος τους συνιστά διαφορετικές θεωρήσεις της ζωής (Αλεξίου, 2015, σ. 54).

Εκτός από ποικιλία, τα κείμενα χρειάζεται να έχουν, επίσης, λογοτεχνική αξία, να είναι κατάλληλα για την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να λειτουργούν ερεθιστικά για σκέψη και προβληματισμό, και να βρίσκονται σε ίση αναλογία μεταξύ τους (για παράδειγμα, να υπάρχει ίση αναλογία μεταξύ πεζών και ποιημάτων, κλασικών και σύγχρονων, ελληνικών και μεταφρασμένων, κλπ) (ΥΠΕΘ-ΙΕΠ, 2019α, σ. 5).

Ως προς την οργάνωση των κειμένων, ο/η εκπαιδευτικός αποφασίζει αν θα δώσει «έμφαση» σε κάποιο κείμενο ή αν όλα τα κείμενα θα είναι «ισάξια», ενώ μπορεί να αποφασίσει να οικοδομήσει και ένα υπο-δίκτυο ή μια σειρά από υπο-δίκτυα, για ένα γενικότερο θέμα.

Η επιλογή και οργάνωση των κειμένων είναι, ίσως, το πιο δύσκολο και χρονοβόρο σημείο στη διαδικασία οικοδόμησης ενός δικτύου αναγνώσεων. Σε κάθε περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να έχει στο μυαλό του/της ότι «ένα δίκτυο δεν είναι ποτέ ουσιαστικά ολοκληρωμένο» (De Siqueira, 2018, σ. 26) – έτσι, τα παιδιά μπορούν να συνδέσουν τα κείμενα που προσέγγισαν στην τάξη και με κάποιο άλλο κείμενο, το οποίο δεν συμπεριέλαβε ο/η εκπαιδευτικός στο δίκτυο αναγνώσεων που οικοδόμησε.

Τέλος, μετά την επιλογή και οργάνωση των κειμένων, ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να σκεφτεί, επίσης, πώς θα οργανώσει τις διδασκαλίες (Carrillo & Dawes, 2012, σσ. 29-30) – δηλαδή, ποιες μεθοδολογικές επιλογές και διδακτικές πρακτικές θα ακολουθήσει για την προσέγγιση των κειμένων και τη δικτύωσή τους. Άλλωστε, όπως έχει τονιστεί, τα κείμενα ενός δικτύου αναγνώσεων είναι μεν σημαντικά, για την επίτευξη των διδακτικών στόχων, ωστόσο είναι σημαντικότερο το πώς θα τα προσεγγίσει ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη (Tracy, Menickelli, & Scales, 2017).

2.2. Μεθοδολογικές επιλογές και διδακτικές πρακτικές

Η ανάγνωση μέσα από δίκτυα, ως μέθοδος προσέγγισης της λογοτεχνίας, δεν προσφέρει ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για την προσέγγιση κάθε κειμένου ξεχωριστά (πχ δεν προσφέρει έναν τρόπο οργάνωσης μιας διδασκαλίας, με αναφορά για το τι θα συμβαίνει σε κάθε διδακτική φάση). Αντίθετα, προσφέρει μόνο μερικές μεθοδολογικές επιλογές και διδακτικές πρακτικές, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για την προσέγγιση των κειμένων, συμπληρωματικά με την αξιοποίηση των αναγνωστικών θεωριών ή του πλαισίου του κριτικού γραμματισμού.⁵

Έτσι, η ανάγνωση μέσα από δίκτυα στην τάξη μπορεί να γίνει με δυο τρόπους: είτε ο/η εκπαιδευτικός να δώσει στα παιδιά όλα τα κείμενα του δικτύου για να τα επεξεργαστούν ταυτόχρονα, στη διάρκεια δυο-τριών διδακτικών ωρών, είτε να τα προσεγγίσουν το ένα μετά το άλλο, σε ξεχωριστές διδασκαλίες (ΥΠΕΘ-ΙΕΠ, 2019α, σ. 6· Φρυδάκη, 2003, σ. 280).

Στον δεύτερο τρόπο, ο/η εκπαιδευτικός αποφασίζει τη σειρά με την οποία θα προσεγγίσουν τα κείμενα. Ειδικότερα, αν τα κείμενα δεν έχουν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας στην κατανόηση, μπορούν να ξεκινήσουν από ένα εύκολο κείμενο και, σταδιακά, να μεταβούν σε ένα πιο δύσκολο, ή να ξεκινήσουν κατευθείαν με ένα πιο δύσκολο και να το πλαισιώσουν, κατόπιν, με άλλα, ευκολότερα (Ταυνερον, 2016, σ. 12). Σε αυτό τον τρόπο, επίσης, ο/η εκπαιδευτικός αποφασίζει αν θα κάνει, σε κάποια φάση, διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των κειμένων.

Γενικότερα, κατά την ανάγνωση μέσα από δίκτυα, ο/η εκπαιδευτικός έχει σημαντικό και ενεργό ρόλο στη δικτύωση («ύφανση») των κειμένων (De Siqueira, 2018, σ. 26).⁶ Ειδικότερα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί είτε να εξηγήσει από την αρχή στα παιδιά πώς συνδέονται μεταξύ τους τα κείμενα, είτε, στην πορεία των διδασκαλιών, να καθοδηγεί τα παιδιά μέχρι να αντιληφθούν πώς συνδέονται τα κείμενα.

Μέχρι να εξοικειωθούν, δηλαδή, τα παιδιά με τη σύνδεση των κειμένων και να κάνουν και δικές τους συνδέσεις, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να λέει ότι το ένα κείμενο που

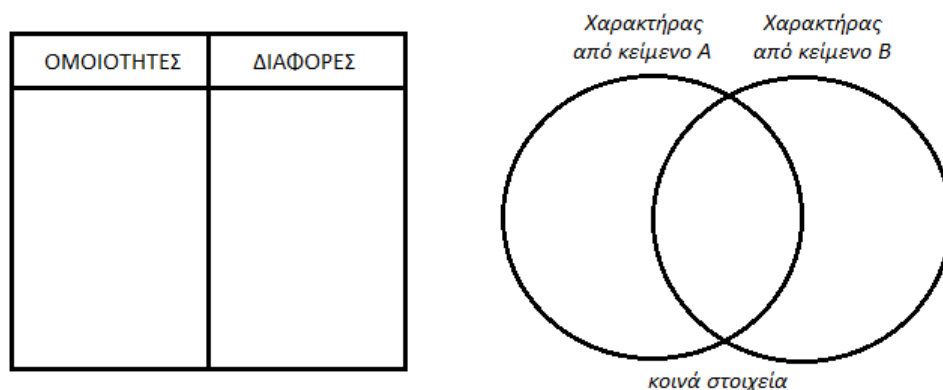
⁵ Φυσικά, με βάση παράγοντες όπως το περιεχόμενο, τον βαθμό δυσκολίας, την έκταση και το είδος των κειμένων του δικτύου, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών, τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, κλπ (Γαλάζης, 2019).

⁶ Μάλιστα, ο El-Boubsi (2013, σσ. 6-7), θέλοντας να τονίσει τον σημαντικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού στη δικτύωση των κειμένων, τον/την παρομοιάζει με τον/τη μαέστρο μιας ορχήστρας.

διάβασαν του/της θυμίζει το άλλο, να ζητά από τα παιδιά να συγκρίνουν τα κείμενα ή να ζητά να ξαναδιαβάσουν ένα κείμενο και να τους κατευθύνει να το συνδέσουν με άλλο, μέσα από συζήτηση. Φυσικά, δεν χρειάζεται να αναφέρει ως έννοιες τη διακειμενικότητα ή τη δικτύωση των κειμένων (ό.π., σ. 30).

Ακόμα, ο/η εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να εξηγεί λεπτομερώς κάθε κείμενο (Circonscription Montauban ASH, 2009, σ. 4), αλλά να εστιάζει στο θέμα του δικτύου και στα σημεία του κειμένου που μπορούν να συνδεθούν με άλλα κείμενα.

Διάφορες δραστηριότητες μπορούν να γίνουν ώστε να κατευθυνθεί και να διευκολυνθεί η σύνδεση των κειμένων, όπως η συζήτηση στην ολομέλεια, η συζήτηση σε ομάδες και η συμπλήρωση απαντήσεων σε πίνακες ή διαγράμματα Venn για εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε κείμενα (Εικόνα 8).



Εικόνα 8. Δραστηριότητες για εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε κείμενα

Επιπλέον, στις διδασκαλίες με δίκτυα αναγνώσεων, προτείνεται (χωρίς να είναι απαραίτητο) να έχουν τα παιδιά ένα μέσο «υπενθύμισης» των κειμένων που διάβασαν, ώστε να ανατρέχουν σε εκείνα και να κάνουν ευκολότερα συνδέσεις μεταξύ τους. Πρακτικά, αυτό μπορεί να γίνει με το να υπάρχουν γραμμένοι σε ένα χαρτόνι, στον τοίχο της αίθουσας, οι τίτλοι των κειμένων που διαβάστηκαν (στο οποίο τα παιδιά μπορούν να σημειώνουν και πράγματα για τα κείμενα), ή, αν πρόκειται για βιβλία, να είναι συγκεντρωμένα σε ένα ράφι, ένα κιβώτιο ή μια γωνιά στην αίθουσα (όπου τα παιδιά τα ταξινομούν σε ομάδες, με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους) (Reymond, 2014, σσ. 68-71).⁷

⁷ Ειδικότερα για διδασκαλίες σε νηπιαγωγείο, προτείνεται όλα τα βιβλία του δικτύου αναγνώσεων να τοποθετούνται στο πάτωμα, στη μέση ενός κύκλου που σχηματίζουν τα παιδιά, καθιστά, γύρω από τον/την εκπαιδευτικό. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάζει στα παιδιά, σε κάθε διδασκαλία, ένα από τα βιβλία, να δείχνει τις εικόνες από αυτό και να κάνει σύνδεση με τα υπόλοιπα βιβλία που υπάρχουν μπροστά τους (Cornée, 2019, σ. 13).

Αφού τα παιδιά εξοικειωθούν με το να συνδέουν μεταξύ τους κείμενα, μπορούν να προσθέσουν κι άλλα σχετικά κείμενα στο δίκτυο αναγνώσεων, πέρα από όσα έχει ήδη επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός, και να τα διαβάσουν και αυτά στην τάξη.

Στο τέλος των διδασκαλιών, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει με τα παιδιά έναν αναστοχασμό για το θέμα του δικτύου αναγνώσεων και τα κείμενα που διάβασαν,⁸ ενώ τα παιδιά μπορούν να παράξουν ένα σχετικό μαθησιακό προϊόν: μια αφίσα, ένα κολάζ, μια κατασκευή, ένα κείμενο (δημιουργική γραφή), κλπ (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Bourdeau, 2015, σ. 25· DeRoy-Ringuette, 2013).

Επίσης, χωρίς να είναι και αυτό απαραίτητο, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει στοιχεία ενός από τα κείμενα που προσεγγίστηκαν στην τάξη για να κάνει μετάβαση σε ένα άλλο δίκτυο αναγνώσεων, με διαφορετικό θέμα, τα κείμενα του οποίου θα προσεγγιστούν στη συνέχεια (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Bourdeau, 2015, σ. 28).

2.3. Έρευνες για τα δίκτυα αναγνώσεων

Διάφοροι/ες ερευνητές/τριες έχουν μελετήσει τα δίκτυα αναγνώσεων στη διδακτική πράξη. Τα αποτελέσματα των ερευνών τους αναδεικνύουν διάφορες πτυχές των δικτύων αναγνώσεων και τεκμηριώνουν τη χρησιμότητά τους σε μερικά θέματα.

Για παράδειγμα, η Short (1991) ανέδειξε διάφορες στρατηγικές που ανέπτυξαν τα παιδιά για την ανάγνωση και τη σύνδεση των κειμένων μεταξύ τους σε διδασκαλίες με δίκτυα αναγνώσεων, και υπογράμμισε ότι για κάθε δίκτυο αναγνώσεων, ανάλογα με τον τύπο του και τα κείμενα, τα παιδιά έκαναν διαφορετικές συζητήσεις και διαφορετικού είδους συνδέσεις. Στην ίδια έρευνα έδειξε, ακόμα, ότι τα δίκτυα αναγνώσεων, με κατάλληλες μεθοδολογικές και παιδαγωγικές επιλογές, μπορούν να προωθήσουν τη μάθηση και να κάνουν την τάξη να λειτουργεί ως κοινότητα.

⁸ Η Lambadaris (2014, σσ. 47-48) αναφέρει μια ιδιαίτερη πρακτική αναστοχασμού, από διδασκαλία σε νηπιαγωγείο με ένα δίκτυο αναγνώσεων για τον στερεότυπο χαρακτήρα του λύκου. Σε χαρτί του μέτρου τοποθετήθηκαν εικόνες των λύκων από τα βιβλία που είχαν διαβάσει τα παιδιά (όλα τα βιβλία ήταν εικονογραφημένα). Με μια χρωματιστή γραμμή ανάμεσά τους, τα παιδιά ένωσαν τους λύκους που έμοιαζαν, «οπτικοποιώντας» τη δικτύωση. Οι γραμμές είχαν διαφορετικά χρώματα, ενώ το κάθε χρώμα αντιστοιχούσε σε μια αναπαράσταση του λύκου (ο κακός λύκος, ο καλός λύκος, κλπ).

Ο Sipe (2001), στην έρευνά του για διδασκαλίες με ένα δίκτυο αναγνώσεων με παραλλαγές της Ραπουνζέλ, διέκρινε διαφορετικά είδη συνδέσεων μεταξύ των κειμένων που έγιναν από τα παιδιά, ενώ μελέτησε και το πώς, στην πορεία, μέσω αυτών των συνδέσεων, τροποποιήθηκαν τα γνωστικά σχήματα των παιδιών για το συγκεκριμένο παραμύθι.

Η Beck (2014) έδειξε ότι η ανάγνωση μέσα από δίκτυα μπορεί να προσφέρει σε παιδιά κίνητρο για ανάγνωση και να τους δώσει «επιτυχημένες εμπειρίες» με τα κείμενα.

Η Reymond (2014), διδάσκοντας με ένα δίκτυο αναγνώσεων ιστοριών με τον γάτο Milton και άλλες γάτες (αυτό το δίκτυο αναφέρθηκε, ξανά, προηγουμένως), ανέδειξε στην έρευνά της τη σημασία του χαρτονιού με τους τίτλους των κειμένων, την ταξινόμηση των βιβλίων σε ομάδες στη βιβλιοθήκη και των σχολίων του/της εκπαιδευτικού, για τη δικτύωση των κειμένων. Επιπλέον, έδειξε τρόπους με τους οποίους η ανάγνωση μέσα από δίκτυα βοήθησε τα παιδιά στην κατανόηση των κειμένων, σχολιάζοντας, μάλιστα, ότι στα δίκτυα αναγνώσεων «τα ίχνη της μάθησης μπορεί να είναι διάχυτα και να εμφανίζονται σε διάφορα πλαίσια και χρονικά σημεία» (σ. 124) και, έτσι, να μην είναι πάντα εύκολος ο εντοπισμός τους.

Η Bally (2016), στη δική της έρευνα, παραδέχτηκε ότι τα παιδιά, κάποια φορά, ίσως δυσκολευτούν να κάνουν κάτι που ο/η εκπαιδευτικός νόμιζε ότι μπορούν να κάνουν. Βέβαια, στις διδασκαλίες της, που έγιναν με ένα δίκτυο αναγνώσεων παρόμοιων ιστοριών με ένα δέντρο και ένα παιδί (μεταξύ των οποίων, *Το δέντρο που έδινε*), τα παιδιά κατάφεραν, τουλάχιστον, σε ικανοποιητικό βαθμό, να συζητήσουν και να συγκρίνουν τους χαρακτήρες των ιστοριών.

Οι Scales & Tracy (2017), στην έρευνά τους σε διδασκαλίες με ένα δίκτυο αναγνώσεων για το κουράγιο, έδειξαν ότι, μέσω των διδασκαλιών, αναπτύχθηκε κριτική σκέψη στα παιδιά. Ακόμα, ανέδειξαν τον σημαντικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία με δίκτυα αναγνώσεων, και υπογράμμισαν ότι διάφοροι παράγοντες (όπως η πίεση στον/στην εκπαιδευτικό να καλύψει συγκεκριμένη ύλη από τα αναλυτικά προγράμματα ή να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας) μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στη διδασκαλία με δίκτυα αναγνώσεων.

Η De Siqueira (2018), στην έρευνά της σε διδασκαλίες με ένα δίκτυο αναγνώσεων για τέρατα, έδειξε, μεταξύ άλλων, ότι τα παιδιά, μέσω των διδασκαλιών, εμπλούτισαν τις

νοητικές αναπαραστάσεις τους για τα τέρατα, χωρίς, ωστόσο, τελικά, να κατασταλάξουν στο σχηματισμό μιας μοναδικής, ενιαίας, αναπαραστάσης γι' αυτά.

Οι Altun & Ulusoy (2019), στην έρευνά τους σε διδασκαλίες με την Κοκκινোসκουφίτσα και παραλλαγές της (ουσιαστικά, ένα δίκτυο αναγνώσεων για την ιδιαιτερότητα μιας επαναδιήγησης), έδειξαν ότι τα παιδιά, κάποια φορά, μπορεί να προβάλουν αντίσταση σε μερικά κείμενα και να προτιμήσουν ένα κείμενο πιο οικείο ή πιο κατάλληλο για τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά.

Η Deleuze (2019) μελέτησε τι έλαβε υπόψη της μια εκπαιδευτικός κατά τον σχεδιασμό διδασκαλιών με ένα δίκτυο αναγνώσεων για τον στερεότυπο χαρακτήρα του λύκου και πώς τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις διδασκαλίες με αυτό, καταλήγοντας στην ανάδειξη διαφορών μεταξύ των παιδιών κατά τη συζήτηση για κάθε κείμενο και τη σύνδεσή του με άλλα, και σε προβληματισμούς («εμπόδια-στόχους») για επόμενες διδασκαλίες.

Από την άλλη, η Tauveron, όπως αναφέρει σε συζήτηση για τα γαλλικά προγράμματα σπουδών του 2002 (2014, σ. 16), μελέτησε πώς εφάρμοζαν γενικά τα δίκτυα αναγνώσεων στη Γαλλία οι εκπαιδευτικοί, στη διδασκαλία τους. Τα αποτελέσματα των ερευνών της έδειξαν ότι σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί συνέχισαν τα δίκτυα αναγνώσεων με τη θεματική προσέγγιση της λογοτεχνίας, ενώ δεν έκαναν στην τάξη τους δικτύωση των κειμένων και, με βάση αυτή, συζήτηση για ουσιαστικότερη νοηματοδότηση ή κατανόηση των κειμένων.

Στον ελλαδικό χώρο, η Γουβέλη (2019) παρακολούθησε και ερεύνησε διδασκαλίες σε μια Γ' τάξη πειραματικού λυκείου στην οποία τα παιδιά άρχισαν να διδάσκονται λογοτεχνία με δίκτυα αναγνώσεων (δίκτυα κειμένων).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι η ανάγνωση μέσα από δίκτυα προωθεί, στην τάξη, τον διάλογο για την κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων. Τα παιδιά άρχισαν, σταδιακά, να δείχνουν περισσότερη συμμετοχή και ζωντάνια στο μάθημα, να προσέχουν περισσότερα σημεία στα κείμενα και να μιλάνε γι' αυτά, αλλά και να αναπτύσσουν με μεγαλύτερη έκταση λόγου και με μεγαλύτερη συνθετικότητα τις ερμηνευτικές υποθέσεις και τοποθετήσεις τους για τα κείμενα, κάνοντας συνδέσεις με άλλα κείμενα. Ακόμα, κατά τον διάλογο για την ερμηνεία των κειμένων, τα παιδιά λάμβαναν υπόψη και επέκτειναν τις οπτικές των συμμαθητών/τριών τους, ή διαφωνούσαν και πρότειναν τη δική τους οπτική.

Η ίδια έρευνα έδειξε ότι για την ανάπτυξη του διαλόγου παίζουν ρόλο η σειρά των κειμένων (αν θα διαβάζεται πρώτα ένα πεζό κείμενο και μετά ένα ποίημα, ή πρώτα ένα ποίημα και μετά ένα πεζό), το νόημα (αν ένα κείμενο είναι πολύ σαφές ή αν παρουσιάζει «πλούτο» και «βάθος»), ο αριθμός των κειμένων και ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος (αν υπάρχουν πολλά κείμενα, κάποιος μπορεί, αναγκαστικά, να προσεγγιστεί σύντομα και επιφανειακά, χωρίς να συζητηθεί πολύ το περιεχόμενό του ή να γίνουν συνδέσεις με άλλα κείμενα).

Καταλήγοντας, στον σχολιασμό των αποτελεσμάτων, η ερευνήτρια προτείνει, για την ανάγνωση μέσα από δίκτυα, την ανεύρεση τρόπων που «θα προωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό τον αναστοχασμό» των παιδιών και «τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων τους για τον λογοτεχνικό και τον πραγματικό κόσμο», και τη διεξαγωγή έρευνας για το «πώς [τα δίκτυα κειμένων] θα λειτουργήσουν σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα» (σ. 71).

3. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

3.1. Γενικά

Με τον όρο *αναγνωστικές θεωρίες* (*reader-response theory* ή *reader-response criticism*) δηλώνεται, στη μελέτη της λογοτεχνίας, ένα ετερόκλητο σύνολο θεωρητικών σχημάτων, ακόμα και αντιφατικών μεταξύ τους (Wolfreys, 1999, σ. 144), σχετικών με την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου και τον ρόλο του/της αναγνώστη/τριας σε αυτή.

Όπως εξηγεί η Tyson (2006, σ. 170), οι αναγνωστικές θεωρίες, στο σύνολό τους, υποστηρίζουν δυο βασικές θέσεις:

- Η κατανόησή μας για τη λογοτεχνία δεν μπορεί να παραβλέπει τον ρόλο του/της αναγνώστη/τριας.
- Σε μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, ο/η αναγνώστης/τρια ανταποκρίνεται στο κείμενο που διαβάζει, αλληλεπιδρά με αυτό και οικοδομεί ενεργά το νόημά του – δεν το καταναλώνει παθητικά. Έτσι, ένα κείμενο διακρίνεται από τη νοηματοδότησή (ερμηνεία) του, ενώ διαφορετικοί/ές αναγνώστες/τριες (αλλά και ο/η ίδιος/α αναγνώστης/τρια, σε διαφορετικές στιγμές) μπορεί να διαβάζουν το ίδιο κείμενο και να το νοηματοδοτούν διαφορετικά.⁹

⁹ Η διαφορετική νοηματοδότηση, από διαφορετικά άτομα και σε διαφορετικές στιγμές, είναι κάτι που αφορά γενικότερα τη ζωή, όχι μόνο την ανάγνωση. Ο Χόρχε Μπουκάι, για παράδειγμα,

Αυτές οι θέσεις κάνουν τις αναγνωστικές θεωρίες να έρχονται σε αντίθεση με τις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις στη μελέτη της λογοτεχνίας, οι οποίες εστίαζαν στον/στη συγγραφέα και στο κείμενο, παραβλέποντας τον/την αναγνώστη/τρια (Beach, 1993), και έβλεπαν το κείμενο ως μια κλειστή και γραμμική ύπαρξη, με μια και μοναδική σημασία που ανακαλύπτεται κατά την ανάγνωση (Γερακίνη, 2016).

Οι αναγνωστικές θεωρίες, επιπλέον, μπορούν να ταξινομηθούν σε *κειμενικές (textual)*, *εμπειρικές/βιωματικές (experiential)*, *ψυχολογικές (psychological)*, *κοινωνικές (social)* και *πολιτισμικές (cultural)* (Beach, 1993). Βέβαια, καθεμιά από αυτές τις κατηγορίες έχει περιορισμούς και δεν εξηγεί πλήρως το σύνθετο φαινόμενο της ανάγνωσης και της ανταπόκρισης σε ένα κείμενο, ωστόσο εξηγεί περισσότερο μια συγκεκριμένη πλευρά του.

Οι κειμενικές αναγνωστικές θεωρίες εστιάζουν στο πώς η ανταπόκριση του/της αναγνώστη/τριας επηρεάζεται από τη γνώση των κειμενικών συμβάσεων, καθώς και, γενικότερα, από το πώς είναι γραμμένο ένα κείμενο. Όπως αναφέρεται, για παράδειγμα, καθώς ο/η αναγνώστης/τρια διαβάζει μια ιστορία μυστηρίου, αξιοποιεί τη γνώση που έχει ήδη για το πώς είναι μια ιστορία μυστηρίου, για να προβλέψει το τι θα διαβάσει, στη συνέχεια, σε αυτή (ό.π., σ. 8). Επιπλέον, όταν ένα κείμενο έχει κενά (ασάφειες), ο/η αναγνώστης/τρια χρησιμοποιεί τη φαντασία του/της για τα να καλύψει (Iser, 1972).

Οι εμπειρικές/βιωματικές αναγνωστικές θεωρίες εστιάζουν στο πώς ο/η αναγνώστης/τρια αλληλεπιδρά με το κείμενο και «βιώνει» την ανάγνωση. Για παράδειγμα, αν ο/η αναγνώστης/τρια ταυτίζεται με τους χαρακτήρες του κειμένου, αν νιώθει απολαυστική την ανάγνωση, τι επίδραση έχει σε αυτόν/ή το κείμενο, καθώς και το πώς τα διάφορα προσωπικά βιώματα του/της αναγνώστη/τριας, τα διαβάσματά του/της, οι ανησυχίες και οι προβληματισμοί του/της, σε μια δεδομένη στιγμή, οι γνώσεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις του/της, κλπ, επηρεάζουν τη νοηματοδότηση του κειμένου.

Οι ψυχολογικές αναγνωστικές θεωρίες εστιάζουν στο πώς η ανταπόκριση του/της αναγνώστη/τριας σχετίζεται με γνωστικές διαδικασίες, με την προσωπικότητα και το υποσυνείδητό του/της, καθώς και με αναπτυξιακούς παράγοντες, όπως το φύλο και η ηλικία του/της.

αναφέρει την περίπτωση ενός βασιλιά που, σε δυο διαφορετικές στιγμές της ζωής του, νοηματοδότησε πράξεις της γυναίκας του με εντελώς διαφορετικό τρόπο, πρώτα θετικά και ύστερα αρνητικά, για να σχολιάσει, κατόπιν, ότι «Η πραγματικότητα είναι πάντα η ίδια. [...] Ωστόσο [...] ο άνθρωπος μπορεί να ερμηνεύσει μια κατάσταση με τον έναν τρόπο ή με τον ακριβώς αντίθετο» (Μπουκά, 2008, σσ. 116-117).

Οι κοινωνικές αναγνωστικές θεωρίες εστιάζουν το πώς η ανταπόκριση του/της αναγνώστη/τριας επηρεάζεται από τους κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνει (πχ εκπαιδευτικός, γονέας), καθώς και το πώς κοινωνικοποιείται, αλληλεπιδρά και αντιλαμβάνεται το κοινωνικό πλαίσιο.

Οι πολιτισμικές αναγνωστικές θεωρίες, τέλος, εστιάζουν στο πώς η ανταπόκριση του/της αναγνώστη/τριας επηρεάζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει, τις διάφορες νόρμες και αξίες που υπάρχουν σε αυτό, τις ιστορικές συγκυρίες κλπ. Για παράδειγμα, όπως αναφέρεται, *Ο Έμπορος της Βενετίας* του Shakespeare, θεατρικό έργο με πρωταγωνιστή έναν μοχθηρό Εβραίο, δεν προσλαμβάνεται σήμερα, μετά το Ολοκαύτωμα, με τον ίδιο τρόπο που προσλαμβανόταν στην Αναγέννηση, την εποχή που γράφτηκε (Wolfreys, 1999, σ. 143).

3.2. Η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt

Η *συναλλακτική θεωρία (transactional theory)* της Louise Rosenblatt είναι μια από τις πιο γνωστές και αξιοσημείωτες αναγνωστικές θεωρίες, που ανήκει στην κατηγορία των εμπειρικών/βιωματικών αναγνωστικών θεωριών. Επίσης, όπως σημειώνεται, είναι η μόνη, από τις αναγνωστικές θεωρίες, που αναπτύχθηκε σε σχέση με την εκπαίδευση, ταυτίζοντας τον/την αναγνώστη/τρια με το παιδί που διαβάζει λογοτεχνία στην τάξη, την ώρα της διδασκαλίας (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005, σ. 56).

Στη σκέψη της Rosenblatt, το κείμενο δεν είναι τίποτα άλλο πέρα από σημάδια σε χαρτί, μέχρι να «συναλλαχθεί» με έναν/μία αναγνώστη/τρια (δηλαδή, το παιδί στην τάξη) και, έτσι, να νοηματοδοτηθεί (Rosenblatt, 1986, σ. 123).

Η «συναλλαγή» του κειμένου με τον/την αναγνώστη/τρια έγκειται στο ότι το κείμενο φέρνει στο μυαλό του/της αναγνώστη/τριας ορισμένα πράγματα, μέσω των λέξεων, ενώ ο/η αναγνώστης/τρια φέρνει στο κείμενο «χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του/της, αναμνήσεις παλιών γεγονότων, τωρινές ανάγκες και ανησυχίες, τη συγκεκριμένη διάθεση της στιγμής και μια συγκεκριμένη σωματική κατάσταση» (Rosenblatt, 1938, σ. 37). Γι' αυτό, μάλιστα, για τη Rosenblatt, η κάθε ανάγνωση είναι μοναδική, εφόσον ο/η κάθε αναγνώστης/τρια, ανάλογα με τις εμπειρίες του/της και το πώς νιώθει, μπορεί να «δώσει» και να «πάρει» διαφορετικά πράγματα από το κείμενο, σε κάθε στιγμή.

Για τη Rosenblatt, ακόμα, το κείμενο και ο/η αναγνώστης/τρια είναι «ισότιμοι συμμετέχοντες και δημιουργοί του λογοτεχνικού γεγονότος» (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005, σ. 59). Με άλλα λόγια, ο/η αναγνώστης/τρια έχει μεν σημαντικό και ενεργό ρόλο κατά την ανάγνωση, ωστόσο το κείμενο δεν παύει να είναι εξίσου σημαντικό. Έτσι, η θεωρία της Rosenblatt έρχεται σε αντίθεση με άλλες αναγνωστικές θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι ο/η αναγνώστης/τρια έχει σημαντικότερο ρόλο από το κείμενο (Tyson, 2006, σ. 172) και ότι, κατά συνέπεια, δεν χρειάζεται να υπάρχει προβληματισμός για την αξιοπιστία μιας νοηματοδότησης.

Επιπλέον, η Rosenblatt χρησιμοποιεί τις λέξεις *κείμενο (text)* και *ποίημα (poem)*, για να διακρίνει το κείμενο από τη νοηματοδότησή του, ενώ εξηγεί ότι η ανάγνωση και η νοηματοδότηση ενός κειμένου μπορούν να γίνουν με μια *αισθητική (aesthetic)* ή *μη αισθητική (effereant)* στάση· στην πρώτη, ο/η αναγνώστης/τρια διαβάζει το κείμενο για να το «εξερευνήσει» και να βιώσει αισθητική απόλαυση, ενώ στη δεύτερη για να αποσπάσει χρήσιμες πληροφορίες από αυτό (Rosenblatt, 1978).

3.3. Αξιοποίηση των αναγνωστικών θεωριών στη διδακτική πράξη

Στο σύνολό τους, οι αναγνωστικές θεωρίες μπορούν να αξιοποιηθούν για την προσέγγιση της λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη, δίνοντας σε αυτή μια διαφορετική κατεύθυνση, από τις πιο παραδοσιακές – άλλωστε, όπως αναφέρεται, ο τρόπος που ένας/μία εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις έννοιες της λογοτεχνικής σημασίας και της λογοτεχνικής ανάγνωσης σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που προσεγγίζει τη λογοτεχνία στη διδακτική πράξη (Παπαρούση, 2019β, σ. 17· Beach, 1993, σσ. 2-5).

Βέβαια, οι αναγνωστικές θεωρίες δεν προσφέρουν στον/στην εκπαιδευτικό μια «συνταγή που [...] μπορεί να εφαρμόζεται πάντα και παντού» (Χρονάκη, 2015, σ. 137). Αντίθετα, προσφέρουν το «υπόβαθρο» για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας -ένα «βατήρα» για να «βουτήξουν» και να εξερευνήσουν τα παιδιά το κείμενο (Mart, 2019)- και μια σειρά από δυνατότητες και επιλογές, σχετικά με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και των παιδιών, τις δραστηριότητες για την προσέγγιση ενός κειμένου, και την οργάνωση της διδασκαλίας.

3.3.1. Ρόλος του/της εκπαιδευτικού και των παιδιών

Από τις αναγνωστικές θεωρίες προκύπτει ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην τάξη δεν είναι να διδάσκει τη μια και μοναδική σημασία του κειμένου, σαν να πρόκειται για περιεχόμενο προς εκμάθηση, ούτε να περιορίζεται μόνο στο να εξηγεί τι σημαίνει το κείμενο για τον/την ίδιο/α (Mitchell, 1993).

Αντίθετα, ο ρόλος του/της είναι, κυρίως, να βοηθάει τα παιδιά να ανταποκριθούν στο κείμενο, να αλληλεπιδράσουν με αυτό και να το νοηματοδοτήσουν. Ακόμα, να καθοδηγεί τα παιδιά ώστε να ακούν διαφορετικές νοηματοδοτήσεις και να συζητούν γι' αυτές, καθώς και εξηγούν, τα ίδια, γιατί οδηγήθηκαν σε μια συγκεκριμένη νοηματοδότηση. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, δηλαδή, είναι συντονιστικός και διαμεσολαβητικός (Πολίτης, 1996, σσ. 31-32).¹⁰

Από την άλλη, ο ρόλος των παιδιών είναι να εξασκούνται στην επεξεργασία και οργάνωση των στοιχείων του κειμένου, με σκοπό τη νοηματοδότησή του και τη συζήτηση γι' αυτή. Ο ρόλος τους, δηλαδή, είναι ενεργός, σαν αναγνώστες/τριες.

Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι οποιαδήποτε νοηματοδότηση ή απάντησή τους γίνεται δεκτή. Όπως εξηγεί η Tyson (2006, σ. 169), ανάλογα με το αν ο/η αναγνώστης/τρια και το κείμενο θεωρούνται ισότιμοι ή όχι, μια νοηματοδότηση ή απάντηση ενός παιδιού μπορεί να αξιολογηθεί, από τον/την εκπαιδευτικό (ή ένα άλλο παιδί), ως μη αξιόπιστη, ως λιγότερο αξιόπιστη (σε σχέση με άλλες νοηματοδοτήσεις) ή ως μη εξηγημένη επαρκώς.

3.3.2. Δραστηριότητες για την προσέγγιση ενός κειμένου και στρατηγικές αναγνωστικής ανταπόκρισης

Οι αναγνωστικές θεωρίες επιτρέπουν στον/στην εκπαιδευτικό να σχεδιάσει και να εφαρμόσει μια πληθώρα δραστηριοτήτων για την προσέγγιση ενός κειμένου, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και το περιεχόμενο του κειμένου: διεξαγωγή συζήτησης για το κείμενο, συμπλήρωση φύλλων εργασίας, δραματοποίηση, δημιουργική γραφή, ζωγραφική, δημιουργία κατασκευών, κλπ.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ζητούμενο είναι, μέσα από τις δραστηριότητες, να προωθείται και να υποβοηθείται η αναγνωστική ανταπόκριση των παιδιών – δηλαδή, να

¹⁰ Φυσικά, ως αναγνώστης/τρια και ο/η ίδιος/α, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εξηγήσει στα παιδιά τι σημαίνει το κείμενο για τον/την ίδιο/α, χωρίς, ωστόσο, να παραβλέπει (ή να μην αφήνει να συζητηθεί) το τι σημαίνει το κείμενο για εκείνα.

καλλιεργείται η προσωπική τους έκφραση και μια δημιουργική και επικοινωνιακή σχέση με το κείμενο, να υπάρχει παραγωγή ποικίλων νοημάτων και απελευθέρωση από την ενασχόληση με τη μια και μοναδική σημασία του κειμένου (Γερακίνη, 2016), και να λειτουργεί η τάξη ως μια ερμηνευτική κοινότητα (Fish, 1980).

Στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί διάφοροι τρόποι και στρατηγικές προώθησης ή υποβοήθησης της αναγνωστικής ανταπόκρισης των παιδιών, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ή να ενσωματωθούν στις δραστηριότητες που σχεδιάζει και εφαρμόζει ο/η εκπαιδευτικός (είτε πρόκειται για διεξαγωγή συζήτησης για το κείμενο, είτε για συμπλήρωση φύλλων εργασίας, δραματοποίηση, δημιουργία κατασκευών κλπ).

Για παράδειγμα, ο Benton (1984, σ. 270) κατασκεύασε υποβοηθητικές ερωτήσεις για την ενεργοποίηση τεσσάρων νοερών δραστηριοτήτων κατά την ανάγνωση ενός πεζού λογοτεχνικού κειμένου (*νοερό σχηματισμό εικόνων, προσδοκία και πρόβλεψη, αλληλεπίδραση, αξιολόγηση*) (Πίνακας 1).

<p>Νοερός σχηματισμός εικόνων</p> <p>(Ο/Η αναγνώστης/τρια δημιουργεί εικόνες με τη φαντασία του/της, ώστε να δώσει νόημα στον κειμενικό λόγο)</p> <p><u>Παράδειγμα ερώτησης:</u> <i>Αν ο ήρωας της ιστορίας εμφανιζόταν ξαφνικά έξω από την πόρτα σου, πώς θα περιέγραφες την εμφάνισή του;</i></p>
<p>Προσδοκία και πρόβλεψη</p> <p>(Ο/Η αναγνώστης/τρια κάνει υποθέσεις για την εξέλιξη της πλοκής και προβλέψεις για το τέλος της ιστορίας, στηριζόμενος/η στα στοιχεία που έχει μέχρι εκείνη τη στιγμή)</p> <p><u>Παράδειγμα ερώτησης:</u> <i>Τι πιστεύεις ότι θα γίνει στη συνέχεια; Πώς θα τελειώσει η ιστορία;</i></p>
<p>Αλληλεπίδραση</p> <p>(Ο/Η αναγνώστης/τρια «μπαίνει» μέσα στην ιστορία και τη διαμορφώνει ανάλογα με τις εμπειρίες που έχει)</p> <p><u>Παράδειγμα ερώτησης:</u> <i>Πώς αισθάνεσαι γι' αυτό το γεγονός;</i></p>
<p>Αξιολόγηση</p> <p>(Ο/Η αναγνώστης/τρια αξιολογεί τη σπουδαιότητα της ιστορίας και εδραιώνει ή όχι την απόφασή του/της να τη διαβάσει)</p> <p><u>Παράδειγμα ερώτησης:</u> <i>Ποια είναι η γνώμη σου για το πώς παρουσιάζεται η ιστορία;</i></p>

Πίνακας 1. Νοερές δραστηριότητες κατά την ανάγνωση ενός πεζού λογοτεχνικού κειμένου και υποβοηθητικές ερωτήσεις για την ενεργοποίησή τους (Benton, 1984)

Παρόμοια, οι Beach & Marshall (1990) αναφέρουν επτά στρατηγικές αναγνωστικής ανταπόκρισης, τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός στις δραστηριότητες για ένα κείμενο (περιγράψω, εμπλέκομαι, αντιλαμβάνομαι, εξηγώ, ερμηνεύω, συνδέω, κρίνω), και υποβοηθητικές ερωτήσεις για την εφαρμογή τους (Πίνακας 2).

Στρατηγική αναγνωστικής ανταπόκρισης	Ενδείκτες	Υποβοηθητικές ερωτήσεις
Περιγράψω	Λογοτεχνικοί χαρακτήρες, σκηνικό, πλαίσιο, θέμα, ύφος	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τι πιστεύετε για τον λογοτεχνικό χαρακτήρα; Είναι καλός ή κακός; Σας άρεσε ή όχι; 2. Πού εξελίσσεται η ιστορία; Σας αρέσει το σκηνικό; Γιατί; 3. Νομίζετε ότι το θέμα είναι ενδιαφέρον; 4. Ποιο πιστεύετε ότι είναι το σημαντικότερο γεγονός; Γιατί;
Εμπλέκομαι	Αισθήματα, φαντασία, σκέψη	<ol style="list-style-type: none"> 1. Μπορείτε να αισθανθείτε αυτό που αισθάνεται ο λογοτεχνικός χαρακτήρας; Τι αισθάνεται; 2. Θα κάνατε το ίδιο πράγμα, αν ήσασταν ο λογοτεχνικός χαρακτήρας; Εξηγήστε το. 3. Μπορείτε να φανταστείτε τι θα συμβεί; Εξηγήστε το.
Αντιλαμβάνομαι	Λογική	Γιατί ο λογοτεχνικός χαρακτήρας απαγορεύεται να κάνει κάτι;
Εξηγώ	Δράση λογοτεχνικών χαρακτήρων, συμφωνία	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ένας λογοτεχνικός χαρακτήρας υποφέρει, αλλά δεν αντιδρά. Τι γνώμη έχετε για τη δράση του; 2. Συμφωνείτε με ό,τι γίνεται εναντίον του; Γιατί;
Ερμηνεύω	Γνώμη	Κατά τη γνώμη σας, τι θα έπρεπε να γίνει;
Συνδέω	Εμπειρίες, άλλο λογοτεχνικό κείμενο, ταινία, κλπ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Έχετε ζήσει παρόμοιες εμπειρίες; 2. Μπορείτε να συνδέσετε την ιστορία με την κοινωνική ζωή;
Κρίνω	Πλοκή, ηθικές αξίες, συγγραφέας	<ol style="list-style-type: none"> 1. Είναι ενδιαφέρουσα η ιστορία; 2. Τι πιστεύετε για τον/τη συγγραφέα;

Πίνακας 2. Στρατηγικές αναγνωστικής ανταπόκρισης και υποβοηθητικές ερωτήσεις για την εφαρμογή τους (Beach & Marshall, 1990)

Ειδικότερα, όπως εξηγούν οι Keene & Zimmermann (1997), η στρατηγική «συνδέω», από τις παραπάνω, αφορά τη δημιουργία τριών ειδών συνδέσεων κατά την

ανάγνωση ενός κειμένου, με σκοπό τη νοηματοδότησή του: *σύνδεση με τον εαυτό (text to self)*, *σύνδεση με τον κόσμο (text to world)* και *σύνδεση με άλλο κείμενο (text to text)*.

Στο πρώτο είδος (σύνδεση με τον εαυτό), τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν κάτι προσωπικό που σχετίζεται με το κείμενο (πχ ένα παρόμοιο προσωπικό βίωμα με αυτό ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα). Στο δεύτερο είδος (σύνδεση με τον κόσμο), τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν κάτι που άκουσαν ή είδαν να γίνεται στον κόσμο και τους θυμίζει το κείμενο (πχ μια παρόμοια ιστορία που άκουσαν στις ειδήσεις στην τηλεόραση). Στο τρίτο είδος (σύνδεση με άλλο κείμενο), τα παιδιά, ουσιαστικά, κάνουν δικτύωση με ένα άλλο κείμενο που διάβασαν.¹¹

3.3.3. Οργάνωση της διδασκαλίας

Όπως συμβαίνει με τις δραστηριότητες σε μια διδασκαλία βασισμένη στις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις στη μελέτη της λογοτεχνίας, οι δραστηριότητες σε μια διδασκαλία βασισμένη στις αναγνωστικές θεωρίες ακολουθούν μια λογική σειρά, για την επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Με άλλα λόγια, μια διδασκαλία, είτε βασίζεται στις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις είτε στις αναγνωστικές θεωρίες, οργανώνεται σε φάσεις πριν την ανάγνωση, κατά την ανάγνωση και μετά την ανάγνωση του κειμένου, με διάφορες δραστηριότητες να εφαρμόζονται σε κάθε φάση.

Η διαφορά, ως προς την οργάνωση, ανάμεσα σε μια διδασκαλία βασισμένη σε πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις και σε μια διδασκαλία βασισμένη στις αναγνωστικές θεωρίες, αφορά το περιεχόμενο και τη στόχευση των δραστηριοτήτων κάθε φάσης. Όπως σημειώνει η Γερακίνη (2016), μια διδασκαλία βασισμένη στις αναγνωστικές θεωρίες οργανώνεται με τρόπο ώστε η προσέγγιση ενός κειμένου να μοιάζει με «ένα ταξίδι στο οποίο υπάρχουν αρχικές προσδοκίες, προβλέψεις, φάσεις και ανατροπές, εκτιμήσεις και συμπεράσματα» (κάτι που δεν συμβαίνει -τουλάχιστον, με τον ίδιο τρόπο- όταν η διδασκαλία είναι βασισμένη στις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις).

Έχουν γίνει διάφορες προτάσεις για τρόπους οργάνωσης μιας διδασκαλίας βασισμένης στις αναγνωστικές θεωρίες.

¹¹ Έτσι, μάλιστα, η διαφορετική νοηματοδότηση ενός κειμένου, από διαφορετικά άτομα και σε διαφορετικές στιγμές, μπορεί να περιγραφεί ως δημιουργία διαφορετικών, σε κάθε περίπτωση, συνδέσεων (King-Shaver, 2005, σ. 4).

Για παράδειγμα, η Langer (1994) προτείνει η προσέγγιση του κειμένου να γίνεται με *έναρξη της λογοτεχνικής εμπειρίας* (δραστηριότητες πριν την ανάγνωση) και *συνέχιση της λογοτεχνικής εμπειρίας* (δραστηριότητες για πρόσκληση αρχικών ανταποκρίσεων-κατανοήσεων, ανάπτυξη νοηματοδοτήσεων, υιοθέτηση κριτικής στάσης και σύνοψη-αναστοχασμό).

Στην Ελλάδα είναι γνωστή η πρόταση των Καλογήρου & Βησσαράκη (2005), για την προσέγγιση ενός κειμένου, με βάση τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, σε τέσσερις φάσεις: α) προετοιμασία περιβάλλοντος, β) αρχική ανταπόκριση, γ) τελειοποίηση ανταπόκρισης, και δ) έκφραση ανταπόκρισης.

Στη φάση της προετοιμασίας περιβάλλοντος, τα παιδιά εισάγονται στο θέμα ή κάνουν προβλέψεις για την υπόθεση του κειμένου που θα διαβάσουν. Έπειτα, στη φάση της αρχικής ανταπόκρισης, διαβάζουν το κείμενο και κάνουν μια πρώτη επεξεργασία του. Κατόπιν, στη φάση της τελειοποίησης ανταπόκρισης, εμβαθύνουν σε κάποια σημεία του, ενώ, στο τέλος, στη φάση της έκφρασης ανταπόκρισης, με αφορμή το κείμενο, κάνουν κάτι δημιουργικό ή εκφράζουν κάτι προσωπικό.

Να σημειωθεί, ακόμα, ότι αυτές οι φάσεις, από αυτές τις προτάσεις, μπορούν είτε να περιλαμβάνονται όλες σε μια διδασκαλία (πχ σε δίωρη διδασκαλία, για την προσέγγιση ενός κειμένου μικρής έκτασης), είτε να «επεκτείνονται» σε περισσότερες διδασκαλίες (πχ, για την προσέγγιση ενός κειμένου μεγάλης έκτασης, σε μια πρώτη διδασκαλία, να περιλαμβάνονται οι φάσεις της προετοιμασίας περιβάλλοντος και της αρχικής ανταπόκρισης, και, σε μια δεύτερη -ξεχωριστή- διδασκαλία, οι φάσεις της τελειοποίησης ανταπόκρισης και της έκφρασης ανταπόκρισης).

4. ΦΙΛΙΑ

Παρότι η φιλία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής κάθε ανθρώπου και γίνεται συχνά αντικείμενο συζήτησης ή μελέτης, υπάρχει δυσκολία να δοθεί ένας σαφής, πλήρης και γενικά αποδεκτός ορισμός γι' αυτή. Όπως αναφέρεται, «όλοι/ες ξέρουν τι είναι η φιλία – μέχρι να τους/τις ζητηθεί να δώσουν έναν ορισμό γι' αυτή» (Fehr, 1996, σ. 5, στο Wrench, Punyanunt-Carter & Thweatt, 2020, σ. 327).

Ένας λόγος για την ύπαρξη αυτής της δυσκολίας είναι το ότι δεν είναι όλες οι φιλίες ίδιες. Όπως σημειώνει ο Aymard (1986, στο Maisonneuve & Lamy, 1993, σ. 37), ως όρος, η φιλία «ταλαντεύεται ανάμεσα σε δυο ακραίους και αντιφατικούς πόλους»: από τη μια πλευρά, μπορεί να δηλώνει τις «γενικές πρακτικές της κοινωνικότητας», ενώ, από την άλλη, τη σχέση με ένα άτομο που έχει εξυψωθεί – με άλλα λόγια, ως φίλος/η μπορεί να χαρακτηριστεί, από ένα άτομο, ένας/μια γνωστός/ή, ένας/μια -όχι στενός/ή- φίλος/η, και ένας/μια στενός/ή φίλος/η («κολλητός/ή»).

Σε γενικές γραμμές, πάντως, η φιλία μπορεί να οριστεί σαν μια διαπροσωπική σχέση, μεταξύ δυο ατόμων του ίδιου ή διαφορετικού φύλου, η οποία διαθέτει πέντε βασικά χαρακτηριστικά: α) τα άτομα επιλέγουν να βρίσκονται σε αυτή και να είναι, μεταξύ τους, φίλοι/ες, β) τα άτομα διαπραγματεύονται, μεταξύ τους, το πώς είναι η σχέση, γ) τα άτομα είναι ισότιμα, μεταξύ τους, δ) μεταξύ των ατόμων υπάρχει αμοιβαιότητα, και ε) στη σχέση υπάρχουν συναισθηματικά στοιχεία (Rawlins, 1992, στο Wrench, Punyanunt-Carter & Thweatt, 2020, σσ. 328-330).¹²

Ακόμα, η φιλία, σαν σχέση, μπορεί να συζητηθεί ή να μελετηθεί είτε με εστίαση στα άτομα σε αυτή (πχ οφέλη της φιλίας για τα άτομα, συμπεριφορά και προσδοκίες ενός ατόμου σε μια φιλία), είτε με εστίαση στην ίδια τη σχέση (πχ ποιότητα και εξέλιξη μιας φιλίας) (Bowker & Ramsay, 2018).

Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για τα οφέλη της φιλίας, την εξέλιξη μιας φιλίας, τις αναπτυξιακές αλλαγές στην αντίληψη της φιλίας και τις αναπαραστάσεις της φιλίας στη λογοτεχνία.

¹² Με βάση αυτόν τον ορισμό, η φιλία διακρίνεται από άλλες διαπροσωπικές σχέσεις (πχ συγγενικές, ερωτικές), τη σχέση ενός ατόμου με τον Θεό (η οποία, σύμφωνα με τη χριστιανική σκέψη, μπορεί να χαρακτηριστεί ως η μόνη τέλεια φιλία: Stern-Gillet & Gurtler, 2014), τη σχέση με ένα κατοικίδιο, την ειρηνική συνύπαρξη ή συνεργασία μεταξύ κρατών ή οργανισμών, κλπ.

4.1. Οφέλη της φιλίας

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορα οφέλη της φιλίας, τα οποία σχετίζονται με την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ψυχική υγεία τους (Bagwell & Schmidt, 2013· Γαλανάκη, 2003).

Για παράδειγμα, όπως αναφέρεται, μέσα από τις φίλιες τους, τα παιδιά αποκτούν πληροφορίες για τον κόσμο και τους άλλους ανθρώπους, αλλά και τον ίδιο τον εαυτό τους (Feldman, 2018, σ. 354). Ακόμα, αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους (ομιλία, χαμόγελο, γέλιο, βλεμματική επαφή, στάση του σώματος, κατάλληλες χειρονομίες, έναρξη μιας αλληλεπίδρασης, συνεργασία, ακρόαση, παροχή ενίσχυσης, κλπ), μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (ιδιαίτερα τα αρνητικά, όπως τον θυμό), βιώνουν συναισθηματική εγγύτητα και οικειότητα (κάτι που, με τη σειρά του, διευκολύνει την αυτοαποκάλυψη των παιδιών και τα προετοιμάζει για μετέπειτα σχέσεις), βιώνουν χαρά και συντροφικότητα, έχουν ένα άτομο για να βασιστούν σε αυτό, λαμβάνουν βοήθεια και καθοδήγηση, και αποκτούν ενισχυμένη προσωπική αξία (Γαλανάκη, 2003).

Επιπλέον, έρχονται σε επαφή με την οπτική γωνία των άλλων, μειώνουν τον εγωκεντρισμό τους, μαθαίνουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των άλλων, συγκρίνουν και αξιολογούν τις δικές τους ηθικές αξίες, με βάση αυτές των φίλων τους (ό.π.), δοκιμάζουν και αποκτούν εμπειρίες, και επηρεάζονται ως προς τα ενδιαφέροντα και τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Cocking & Kennett, 1998).¹³

Αυτά τα οφέλη εξηγούν γιατί η φιλία είναι σημαντική και γιατί, κατ' επέκταση, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, σαν έννοια, δεν έχει πάψει να απασχολεί θεωρητικούς, συγγραφείς, ερευνητές/τριες κλπ.

4.2. Εξέλιξη μιας φιλίας

Για να αρχίσει μια φιλία στα παιδιά, χρειάζεται να υπάρχει εγγύτητα στον χώρο (δηλαδή, τα παιδιά να βρίσκονται στο ίδιο μέρος, πχ στην ίδια γειτονιά ή στο ίδιο σχολείο). Επιπλέον, παίζει σημαντικό ρόλο η ομοιότητα σε ορισμένα χαρακτηριστικά, με κυριότερα την ηλικία, το φύλο και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς (Γαλανάκη, 2003, σσ. 194-195).

¹³ Βέβαια, μπορεί να υπάρχει και αρνητική επιρροή από τη φιλία, ως προς τα ενδιαφέροντα και τη συμπεριφορά ενός παιδιού, πχ με εμπλοκή σε αποκλίνουσες δραστηριότητες ή παραπρωματικές πράξεις (Γαλανάκη, 2003, σσ. 202-203· Bukowski, 2001, σ. 96).

Με την έναρξη της φιλίας, η σχέση διέρχεται από διάφορα στάδια (όπως συμβαίνει και με κάθε άλλη σχέση). Για τον Rawlins (1981, στο Wrench, Punyanunt-Carter & Thweatt, 2020, σσ. 336-340), υπάρχουν επτά στάδια στη φιλία: α) αλληλεπίδραση με οριοθετημένους ρόλους, β) φιλικές σχέσεις, γ) κινήσεις προς τη φιλία, δ) αναδυόμενη φιλία, ε) σταθεροποιημένη φιλία, στ) εξασθενίζουσα φιλία, ζ) μετά τη φιλία.

Στο πρώτο στάδιο (αλληλεπίδραση με οριοθετημένους ρόλους), τα παιδιά αρχίζουν να αλληλεπιδρούν και να γνωρίζουν το ένα το άλλο, μέσα σε ένα πλαίσιο (πχ σχολική τάξη), έχοντας συγκεκριμένους ρόλους (πχ μαθητές/τριες).

Στο δεύτερο στάδιο (φιλικές σχέσεις), τα παιδιά διατηρούν τους ρόλους που είχαν στην αρχή, όταν γνωρίστηκαν, και έχουν ευχάριστες αλληλεπιδράσεις (πχ πριν την έναρξη του μαθήματος, συζητούν για θέματα του σχολείου).

Στο τρίτο στάδιο (κινήσεις προς τη φιλία), τα παιδιά αλληλεπιδρούν «έξω» από τους ρόλους που είχαν στην αρχή (πχ ένα απόγευμα συναντιούνται έξω από το σχολείο και κάνουν κάποια δραστηριότητα).

Στο τέταρτο στάδιο (αναδυόμενη φιλία), τα παιδιά αναπτύσσουν συνήθειες και «νόρμες» για τα θέματα που θα συζητούν, καθώς και το πότε και πώς θα συζητούν και θα αλληλεπιδρούν (πχ τα παιδιά αποφασίζουν να συναντιούνται τα απογεύματα, μετά το φροντιστήριο).

Στο πέμπτο στάδιο (σταθεροποιημένη φιλία), τα παιδιά ακολουθούν τις συνήθειες και τις «νόρμες» που ανέπτυξαν, ενώ μπορούν να δοκιμάσουν και νέες δραστηριότητες, πέρα από τις συνηθισμένες.

Στο έκτο στάδιο (εξασθενίζουσα φιλία), τα παιδιά αρχίζουν να αποξενώνονται και να περνούν λιγότερο χρόνο μαζί, για διάφορους λόγους (πχ διαφωνία, μετακόμιση). Μπορεί, επίσης, το ένα παιδί να μην θέλει πλέον τη συντροφιά του άλλου, ενώ το άλλο να εξακολουθεί να την επιζητεί (Γαλανάκη, 2003, σ. 198).

Στο έβδομο στάδιο (μετά τη φιλία), το παιδί προσαρμόζεται στις συνθήκες μετά τη διάλυση της φιλίας, ενώ μπορεί να αποκτήσει καινούργιους/ες φίλους/ες.

Βέβαια, όπως σημειώνει η Γαλανάκη (ό.π., σσ. 197-198), δεν διέρχονται όλες οι φιλίες από αυτά τα στάδια, καθώς κάποιες τερματίζονται χωρίς να περάσουν από τα ενδιάμεσα στάδια, ενώ άλλες μπορεί να συνεχίσουν να υπάρχουν, με σπανιότερη επικοινωνία μεταξύ των μελών.

4.3. Αναπτυξιακές αλλαγές στην αντίληψη της φιλίας

Όπως αναφέρει ο Feldman (2018, σ. 355), ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια της φιλίας «υφίσταται αξιοσημείωτες αλλαγές», με την πάροδο της ηλικίας. Βέβαια, δεν υπάρχει μια ενιαία θεωρία για να ερμηνεύσει αυτές τις αλλαγές, αλλά διάφορες προσεγγίσεις που βασίζονται σε ευρήματα ερευνών (Γαλανάκη, 2003, σ. 188).

Οι Afshordi & Liberman (2021), επίσης, αναφέρουν ότι οι έρευνες για τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη φιλία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε κλασικές και νεότερες. Στις κλασικές έρευνες χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο η συνέντευξη με τα παιδιά και, με επιρροή από το έργο του Piaget, διατυπώθηκαν προσεγγίσεις με αναπτυξιακά επίπεδα-στάδια για την αντίληψη της φιλίας. Αντίθετα, στις νεότερες έρευνες (κυρίως, όσες απευθύνονται στα πιο μικρά παιδιά) χρησιμοποιούνται απλούστερα μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία δεν βασίζονται απαραίτητα στον λόγο (πχ ερωτήσεις με απαντήσεις ναι/όχι, ή παρουσίαση ιστοριών με χαρακτήρες και ερωτήσεις γι' αυτούς), για να επεκταθούν τα ευρήματα των κλασικών ερευνών.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται δυο από τις πιο γνωστές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της έννοιας της φιλίας στα παιδιά, με βάση τα ευρήματα κλασικών ερευνών: στον Πίνακα 3, η προσέγγιση του Selman (1979· 1980· 1981) και, στον Πίνακα 4, η προσέγγιση του Damon (1977).

Επίπεδο-στάδιο	Περιγραφή	Τυπικές δηλώσεις των παιδιών
<u>Επίπεδο-στάδιο 0</u> Στιγμαία φυσική/σωματική αλληλεπίδραση (περίπου 3-7 ετών)	Τα παιδιά είναι εγωκεντρικά και δεν διακρίνουν τις σωματικές και τις ψυχικές ιδιότητες των ατόμων. Ως φίλοι/ες θεωρούνται άτομα που βρίσκονται στον ίδιο χώρο, ενώ ως φιλία ορίζεται το να κάνουν τα παιδιά το ίδιο πράγμα και να λαμβάνουν ευχαρίστηση από αυτό (πχ να παίζουν το ίδιο παιχνίδι). Ακόμα, οι συγκρούσεις επιλύονται με παύση της αλληλεπίδρασης ή με σωματικό τρόπο.	«Είναι φίλοι/ες γιατί κά- νουν τα ίδια πράγματα» «Αν μαλώσω με τον/τη φί- λο/η μου, τον/τη χτυπάω, ή πηγαίνω να παίξω με ένα άλλο παιδί»
<u>Επίπεδο-στάδιο 1</u> Μονόδρομη βοήθεια (περίπου 4-9 ετών)	Ένας/Μια φίλος/η θεωρείται σημαντικός/ή επει- δή προσφέρει βοήθεια, ενώ η βοήθεια γίνεται αντιληπτή ως μονόδρομη. Η οικειότητα-εγγύτη- τα αφορά την ομοιότητα στα ενδιαφέροντα, ενώ, ως μονόδρομη, επίσης, γίνεται αντιληπτή η επίλυση των συγκρούσεων, η οποία συνίσταται στην ακύρωση της ανεπιθύμητης πράξης, από το άλλο παιδί.	«Για να κάνεις ένα/μια φίλο/η, πρέπει να του/της δώσεις ένα δώρο κι έτσι θα θελήσει να παίξει μαζί σου» «Για να τα ξαναφτιάξεις με τον/τη φίλο/η σου, πρέπει να πάρεις πίσω αυτό που του/της είπες»

<p><u>Επίπεδο-στάδιο 2</u></p> <p>Συνεργασία στις καλές στιγμές</p> <p>(περίπου 6-12 ετών)</p>	<p>Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη φιλία ως αμφίδρομη σχέση, στην οποία εξυπηρετούνται τα συμφέροντα και των δυο μελών. Με άλλα λόγια, η δικαιοσύνη και η αμοιβαιότητα είναι σημαντικές για τα παιδιά, ενώ ως φίλος/η θεωρείται ένα άτομο που ανταποδίδει μια χάρη. Ωστόσο, η οικειότητα-εγγύτητα δεν αποσκοπεί να ωφελήσει την ίδια τη σχέση, αλλά τα δύο μέλη ξεχωριστά.</p>	<p>«Ο/Η φίλος/η σε κάνει χαρούμενο/η όταν είσαι λυπημένος/η, σου λέει ανέκδοτα»</p> <p>«Αν εσύ θες να κάνεις κάτι και ο/η φίλος/η σου δεν θέλει και δεν μπορείτε να αποφασίσετε, θα βρεις έναν/μια άλλο/η φίλο/η»</p>
<p><u>Επίπεδο-στάδιο 3</u></p> <p>Στενή, αμοιβαία και συμμετοχική σχέση</p> <p>(περίπου 9-15 ετών)</p>	<p>Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη φιλία με την οπτική ενός τρίτου ατόμου, το οποίο παρατηρεί τη σχέση από έξω. Στη σχέση υπάρχει συμμετοχή και αμοιβαιότητα, καθώς και αποκάλυψη σκέψεων και συναισθημάτων. Ως φίλος/η θεωρείται, από τα παιδιά, ένα άτομο που μπορούν να του πουν πράγματα και εκείνο δεν θα τα πει σε άλλους/ες. Επίσης, υπάρχει κτητική διάθεση, που μπορεί να οδηγήσει σε ζήλεια.</p>	<p>«Οι φίλοι/ες συζητούν τα προσωπικά τους προβλήματα, με την οικογένεια και το σχολείο»</p> <p>«Δεν είναι φιλία όταν μόνο το ένα άτομο βοηθά και το άλλο δεν προσφέρει τίποτα»</p>
<p><u>Επίπεδο-στάδιο 4</u></p> <p>Αυτόνομη αλληλεξάρτηση</p> <p>(περίπου 12 ετών και άνω)</p>	<p>Γίνεται αντιληπτό ότι στους ανθρώπους υπάρχουν πολύπλοκες ανάγκες, ακόμα και αλληλοσυγκρουόμενες. Οι διαφορές με τον/τη φίλο/η γίνονται αποδεκτές, ενώ η κτητικότητα μειώνεται. Το κάθε μέλος βοηθά το άλλο και αναγνωρίζει, ταυτόχρονα, την ανάγκη του για αυτονομία. Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις μπορεί να επηρεάσουν τη φιλία, ενώ η διάλυσή της μπορεί να έρθει ως αποτέλεσμα έλλειψης επικοινωνίας και αλλαγής των ενδιαφερόντων ή της προσωπικότητας.</p>	<p>«Στην αρχή απλώς νιώθει κοντά στο άλλο άτομο, μετά χτίζει σιγά-σιγά την εμπιστοσύνη και, τελικά, η σχέση γίνεται δέσμευση του ενός προς τον άλλο»</p> <p>«Χρειάζεται να μπορείς να κατανοείς βαθύτερα τον εαυτό σου, αν θες να τα πηγαίνεις καλά με τους άλλους ανθρώπους»</p>

Πίνακας 3. Αναπτυξιακά στάδια-επίπεδα στην αντίληψη της φιλίας
– Η προσέγγιση του Selman (1979· 1980· 1981)

(Προσαρμογή από Lally & Valentine-French, 2019, σσ. 197-198· Γαλανάκη, 2003, σσ. 189-191)

Επίπεδο-στάδιο	Περιγραφή	Τυπικές δηλώσεις των παιδιών
<p><u>Επίπεδο-στάδιο 1</u></p> <p>Φιλία που βασίζεται στη συμπεριφορά των άλλων</p> <p>(περίπου 4-7 ετών)</p>	<p>Ως φίλοι/ες θεωρούνται άτομα που προσφέρουν ευκαιρίες για ευχάριστη συναναστροφή (παιδιά που μοιράζονται τα παιχνίδια τους και δεν χτυπάνε, ενώ το παιδί περνάει χρόνο μαζί τους). Η φιλία ορίζεται σαν προσωρινή σχέση, η οποία διαμορφώνεται και διαλύεται με ευκολία.</p>	<p>«Είναι φίλος/η μου γιατί παίζει μαζί μου και μου δίνει πολλά παιχνίδια»</p>

<p><u>Επίπεδο-στάδιο 2</u></p> <p>Φιλία που βασίζεται στην εμπιστοσύνη <i>(περίπου 8-10 ετών)</i></p>	<p>Ως φίλοι/ες θεωρούνται άτομα που βοηθούν το ένα το άλλο σε μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Τα παιδιά συμπαθούν τον/τη φίλο/η τους επειδή εκείνος/η έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (όχι απλώς επειδή έχουν συχνή επαφή μαζί του/της), ενώ, όταν υπάρχει παραβίαση της εμπιστοσύνης, από τη μεριά του ενός παιδιού, χρειάζεται να ζητηθεί συγγνώμη.</p>	<p>«Φίλος/η είναι κάποιος/α που σε βοηθάει αν πέσεις από το ποδήλατό σου»</p>
<p><u>Επίπεδο-στάδιο 3</u></p> <p>Φιλία που βασίζεται στην ψυχολογική εγγύτητα <i>(περίπου 11-15 ετών)</i></p>	<p>Ως φίλοι/ες θεωρούνται άτομα που καταλαβαίνουν το ένα το άλλο και μοιράζονται τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Με άλλα λόγια, κριτήρια που ορίζουν τη φιλία αποτελούν η οικειότητα και η αφοσίωση, ενώ η φιλία ορίζεται ως μακροπρόθεσμη σχέση στην οποία υπάρχει ταίριασμα στα ενδιαφέροντα και στην προσωπικότητα.</p>	<p>«Φίλος/η είναι κάποιος/α που μπορείς να του/της μιλήσεις, να του/της πεις τα προβλήματά σου και να σε καταλάβει»</p>

Πίνακας 4. Αναπτυξιακά επίπεδα-στάδια στην αντίληψη της φιλία
– Η προσέγγιση του Damon (1977)

(Προσαρμογή από Feldman, 2018, σσ. 355-356· Γαλανάκη, 2003, σ. 192)

Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτών των προσεγγίσεων μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: α) αρχικά, η φιλία ορίζεται από τα παιδιά ως μια επιφανειακή σχέση, με όρους συγκεκριμένων συμπεριφορών (πχ «παίζουμε μαζί»), και, σταδιακά, με όρους που αφορούν εσωτερικά ψυχικά χαρακτηριστικά, πιο αφηρημένους (πχ «νοιιάζομαι για τον άλλον»), β) ενώ, αρχικά, τα παιδιά θεωρούν ως φίλο/η ένα άτομο που ικανοποιεί προσωπικές ανάγκες τους, σταδιακά ανάγονται στην αντίληψη της φιλίας ως αμοιβαία ικανοποιητικής σχέσης, και γ) ενώ, αρχικά, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη φιλία ως παροδική σχέση, στην πορεία την αντιλαμβάνονται ως σχέση με διαχρονική σταθερότητα (Γαλανάκη, 2003, σσ. 191-192).

Στην παρούσα εργασία δίνεται έμφαση στο επίπεδο-στάδιο 3, από την προσέγγιση του Selman, και, επίσης, στο επίπεδο-στάδιο 3, από την προσέγγιση του Damon, καθώς σε αυτά τα επίπεδα-στάδια θεωρείται ότι βρίσκονταν οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας (παιδιά ΣΤ΄ τάξης, 11-12 ετών). Ωστόσο, λαμβάνεται υπόψη ότι η αναπτυξιακή πορεία όλων των παιδιών, όπως αναφέρεται, δεν ακολουθεί με τον ίδιο τρόπο -αυστηρά- τα επίπεδα-στάδια αυτών των προσεγγίσεων (Schofield & Kafer, 1985).

4.4. Αναπαραστάσεις της φιλίας στη λογοτεχνία

Η φιλία, σαν σημαντικό κομμάτι της ζωής, εμφανίζεται στη λογοτεχνία, είτε σαν βασικό θέμα ενός κειμένου, είτε σαν ένα επιπλέον στοιχείο, κομμάτι της ζωής των λογοτεχνικών χαρακτήρων.

Μπορούν, μάλιστα, να αναφερθούν διάφορα γνωστά παραδείγματα φίλων, που εμφανίζονται σε κείμενα. Από τα αρχαία χρόνια, ο Αχιλλέας και ο Πάτροκλος (στην *Ιλιάδα* του Ομήρου), ο Δάμων και ο Φιντίας (σε κείμενα διάφορων συγγραφέων και στοχαστών), ο Νίσος και ο Ευρύαλος (στην *Αινειάδα* του Βιργιλίου), καθώς και ο Δαβίδ και ο Ιωνάθαν (στην *Παλαιά Διαθήκη*). Από τα μεσαιωνικά χρόνια, στον δυτικό κόσμο, ο Roland και ο Olivier (στο *Chanson de Roland*), και ο Amis και ο Amiles (στο ομώνυμο ποίημα). Από τα νεότερα χρόνια, ο Ντ' Αρτανιάν, ο Άθως, ο Πόρθος και ο Άραμις (στο *Οι τρεις σωματοφύλακες* του Dumas), και ο Bouvard και ο Pécuchet (στο ομώνυμο μυθιστόρημα του Flaubert). Από τη σύγχρονη εποχή, ο Γουίνι το αρκουδάκι και η παρέα του (στις ιστορίες του Milne και της Disney), ο μικρός πρίγκηπας και η αλεπού (στο βιβλίο του Saint-Exupéry), ο Τζες και η Λέσλι (στο *Η γέφυρα για την Τεραμπίθια* της Paterson), ο Χάρι Πότερ, ο Ρον και η Ερμιόνη (στα μυθιστορήματα της Rowling), ο Μπρούνο και ο Σμούελ (στο *Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα* του Boyne), κλπ.¹⁴

Φυσικά, από εποχή σε εποχή, υπάρχουν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές στην αναπαράσταση της φιλίας στα κείμενα (Contarello & Volpato, 1991).¹⁵

Όπως αναφέρεται, σε κείμενα από τα αρχαία χρόνια η φιλία φαίνεται εξιδανικευμένη και χρησιμοποιείται, γι' αυτή, μια «γλώσσα που μπερδεύει πολλά σύγχρονα αυτιά» (Williams, 2012, σ. 3).

Στα μεσαιωνικά χρόνια, στον δυτικό κόσμο, και στην Αναγέννηση, οι συγγραφείς και στοχαστές επηρεάστηκαν από τα αρχαία ιδανικά για τη φιλία και την αναπαρέστησαν, στα έργα τους, και αυτοί, με εξιδανικευμένο τρόπο, αλλά σε συνδυασμό με τις αξίες και τις παραδόσεις του χριστιανισμού, της ιπποσύνης και του ανθρωπισμού (Hyatte, 1994).

¹⁴ Όπως φαίνεται από τα παραδείγματα, και όπως αναφέρουν οι Maisonneuve & Lamy (1993, σ. 60), σε πολλές εποχές οι γυναίκες, σαν λογοτεχνικοί χαρακτήρες, φαίνονται «αποκλεισμένες» από τα κείμενα για τη φιλία.

¹⁵ Ως αναπαράσταση εννοείται η αποτύπωση της σημασίας μιας έννοιας, μεταξύ των μελών μιας κουλτούρας, μέσω της γλώσσας (Hall, 2020).

Στα νεότερα χρόνια, εμφανίστηκε στα κείμενα «ένα κλασικό στυλ που βασίζεται στην εμπιστοσύνη και την ηρεμία», μεταξύ των φίλων, και «ένα ρομαντικό στυλ που συνδέεται με την αδιαλλαξία και τη συναισθηματική ένταση» (Maisonneuve & Lamy, 1993, σ. 59).

Βασικό κοινό χαρακτηριστικό στα κείμενα όλων αυτών των εποχών ήταν η αναπαράσταση της φιλίας με εξιδανικευμένο τρόπο – συγκεκριμένα, με υπερτόνιση της πιστότητας/αφοσίωσης μεταξύ των φίλων (ό.π.). Ωστόσο, προς τα τέλη του 19ου αιώνα, αυτή η αναπαράσταση της φιλίας «δέχθηκε σοβαρή επίθεση» (Carolyn, 2016), με την εμφάνιση κειμένων που αναδείκνυαν και αρνητικές όψεις της φιλίας, πέρα από θετικές.¹⁶

Αργότερα, τον 20ό αιώνα, με την εμφάνιση διάφορων προβληματισμών για την παιδική λογοτεχνία, αναδείχθηκε, σαν ένα επιπλέον βασικό κοινό χαρακτηριστικό των κειμένων για τη φιλία, όλων των προηγούμενων εποχών, το ότι προέβαλλαν αντιλήψεις και έγνοιες των ενηλίκων, όχι των παιδιών (Kinnell, 1989). Έτσι, σήμερα, συναντώνται και κείμενα που παρουσιάζουν τη φιλία με ένα τρόπο πιο κοντινό στο πώς την αντιλαμβάνονται τα παιδιά σε διάφορες ηλικίες.

¹⁶ Αυτή η διαφορά, με κείμενα προηγούμενων εποχών, μπορεί να δημιουργήσει, σε κάποιον/α, την εντύπωση ότι οι άνθρωποι εκείνης της εποχής άρχισαν να έχουν διαφορετικές φιλίες, σε σχέση με τους ανθρώπους των προηγούμενων εποχών. Ωστόσο, όπως εύστοχα εξηγούν οι Maisonneuve & Lamy (1993, σσ. 59-60), κάτι τέτοιο δεν ισχύει.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα αφορά το πεδίο της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση διδασκαλιών με ένα δίκτυο αναγνώσεων λογοτεχνικών κειμένων για τη φίλια, σε μια ΣΤ' τάξη δημοτικού.

Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής της δικτύωσης στη νοηματοδότηση των κειμένων, και η διερεύνηση της επιρροής των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών αυτής της τάξης για τη φίλια. Κατά συνέπεια, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Πώς η δικτύωση συμβάλλει στη νοηματοδότηση των κειμένων;
2. Πώς οι διδασκαλίες επηρεάζουν την αντίληψη των παιδιών για τη φίλια;

2. ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα είναι μια μελέτη περίπτωσης με στοιχεία έρευνας δράσης, στην οποία ακολουθήθηκε ποιοτική προσέγγιση.

Όπως αναφέρεται, από τη μια, οι μελέτες περίπτωσης είναι ένα σχέδιο έρευνας που επιδιώκει την ακριβή περιγραφή ή ανακατασκευή περιπτώσεων, ενώ ως «περιπτώσεις» εννοούνται άτομα, κοινότητες, οργανώσεις και ιδρύματα (Flick, 2009, σ. 134). Έτσι, η μελέτη μιας σχολικής τάξης μπορεί να αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης. Επίσης, η έρευνα δράσης είναι ένα σχέδιο έρευνας με συστηματικές διαδικασίες από εκπαιδευτικούς (ή κάποιο άλλο άτομο σε εκπαιδευτικό πλαίσιο) για την επίλυση ενός προβλήματος και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Creswell, 2015, σ. 579).

Από την άλλη, η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα είναι «ένας τρόπος γνώσης στον οποίο ο/η ερευνητής/τρια συλλέγει, οργανώνει και ερμηνεύει πληροφορίες από ανθρώπους, χρησιμοποιώντας τα μάτια και τα αυτιά του/της σαν φίλτρα» (Lichtman, 2012, σ. 7). Αυτές οι πληροφορίες συλλέγονται συνήθως με προφορικές συνεντεύξεις με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, ώστε να εξαχθούν διάφορα συμπεράσματα, ωστόσο μπορούν να συλλεχθούν και μέσα σε μια τάξη, την ώρα της διδασκαλίας, μέσα από τις απαντήσεις και τα σχόλια των παιδιών (προφορικά ή γραπτά), κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτικό, ή μέσα από την παρατήρηση.

2.1. Ζητήματα σχεδιασμού

2.1.1. Η θέση του ερευνητή (*positionality*) και ο ρόλος του στην έρευνα

Ο ερευνητής (και συγγραφέας της παρούσας εργασίας) είναι ένας 26χρονος μεταπτυχιακός φοιτητής στο ΠΜΣ Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, με προπτυχιακές σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του ίδιου ακαδημαϊκού ιδρύματος. Από παιδί θεωρούσε ευχάριστη δραστηριότητα την ανάγνωση λογοτεχνίας και του άρεσε το θέμα της φιλίας σε ιστορίες, ενώ σαν φοιτητής ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για τη διδακτική, καθώς και για ζητήματα κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ο ερευνητής να υιοθετήσει, ταυτόχρονα, και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, αυτού που σχεδιάζει και εφαρμόζει τις διδασκαλίες στην τάξη (αυτό, άλλωστε, είναι κάτι που μπορεί να συμβεί σε έρευνα σε τάξη· Alexakos, 2015· Anderson & Shattuck, 2012· Hubbard & Power, 2003), και ο σχεδιασμός των διδασκαλιών να γίνει παράλληλα με τον σχεδιασμό της έρευνας. Οι λόγοι για αυτή την επιλογή ήταν αρκετοί:

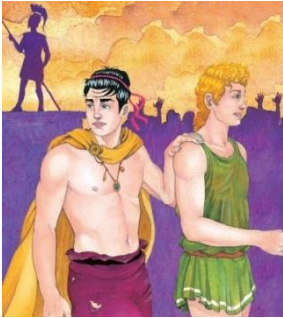

- Με την ύπαρξη διπλού ρόλου, ερευνητή και εκπαιδευτικού, θα υπήρχε άμεση επαφή του ερευνητή με το πεδίο της έρευνας (την τάξη) και αλληλεπίδραση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (τα παιδιά στην τάξη). Συνεπώς, δεν θα χρειαζόταν να υπάρχει συνεννόηση ανάμεσα στον ερευνητή και κάποιον/α άλλον/η εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α θα εφαρμόζε τις διδασκαλίες. Επιπλέον, με την ύπαρξη διπλού ρόλου θα ήταν και πιο εύκολη μια πιθανή τροποποίηση των διδασκαλιών, σε στιγμές που θα κρινόταν αναγκαία.
- Το ΠΜΣ Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών, ως εκπαιδευτικών, παράλληλα με την παραγωγή νέας γνώσης μέσω της έρευνας. Έτσι, η υιοθέτηση, από τον ερευνητή, ταυτόχρονα, και του ρόλου του εκπαιδευτικού θα βοηθούσε να αναπτυχθεί ο ίδιος σαν εκπαιδευτικός, εφόσον θα δοκίμαζε να διδάξει με έναν τρόπο που δεν είχε διδάξει ξανά, θα αντιμετώπιζε διάφορες προκλήσεις (όπως συμβαίνει γενικά στη διδακτική πράξη), θα λάμβανε ικανοποίηση από πιθανές επιτυχίες, αλλά και θα προβληματιζόταν μετά από πιθανές αποτυχίες ή άστοχες ενέργειες, ώστε να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές που ακολούθησε και τις συνθήκες που υπήρξαν στην τάξη.

- Όπως αναφέρεται, κατά τη διεξαγωγή έρευνας από εκπαιδευτικό σε τάξη παράγεται και καταγράφεται με συστηματικό τρόπο, σχετικά με τη διδακτική πράξη, «γνώση εκ των έσω» (Lampert, 2000). Αυτή η γνώση ίσως μπορεί να γίνει περισσότερο αποδεκτή από διάφορους/ες άλλους/ες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες στέκονται επιφυλακτικά προς όσα λένε για τη διδακτική πράξη ερευνητές/τριες από τον ακαδημαϊκό χώρο, χωρίς διδακτική εμπειρία σε σχολείο.

2.1.2. Οικοδόμηση του δικτύου αναγνώσεων για τη φιλία

Μετά την ανάγνωση διάφορων λογοτεχνικών κειμένων με θέμα τη φιλία, από τον ερευνητή, οικοδομήθηκε ένα δίκτυο αναγνώσεων με διασκευές και αποσπάσματα επτά κειμένων, «ισότιμων» μεταξύ τους, που θεωρήθηκε ότι μπορούσαν να προβληματίσουν τα παιδιά για διάφορες όψεις της φιλίας (Πίνακας 5).

Τίτλος, συγγραφέας και υπόθεση κειμένου	Κείμενα με τα οποία μπορεί να γίνει δικτύωση
<p>1. Ο Λου και ο Τομ (τίτλος πρωτότυπου: <i>Loulou</i>) Grégoire Solotareff</p> <p>Ένας λύκος γνωρίζει ένα λαγό, γίνονται φίλοι και περνάνε όμορφα. Καθώς, όμως, ο λύκος μεγαλώνει, φαίνεται άγριος και τρομάζει τον λαγό. Μια μέρα τον τρομάζει τόσο πολύ, που ο λαγός δεν θέλει να τον ξαναδεί. Καθώς ο λύκος φεύγει, του επιτίθενται άλλοι λύκοι, τρομάζει, καταλαβαίνει πόσο τρομακτικός έγινε και ο ίδιος, γυρίζει και ζητάει συγνώμη από τον λαγό. Έπειτα, συνεχίζουν να είναι φίλοι, όπως παλιά.</p> 	
<p>2. Ο λύκος και ο λαγός (τίτλος πρωτότυπου: <i>Ami-ami</i>) Rascal</p> <p>Ένας λαγός και ένας λύκος θέλουν να έχουν ένα φίλο. Μια μέρα ο λύκος βλέπει τον λαγό, τον αποκαλεί φίλο του και τον πιάνει από το χέρι. Ο λαγός αντιδράει, λέγοντας ότι δεν θέλει να γίνει φίλος του. Έπειτα, ο λύκος τρώει τον λαγό.</p> 	Ο Λου και ο Τομ

<p>3. Δάμων και Φιντίας (διασκευή) Πόπη Μαγουλά-Γαϊτάνου</p> <p>Ο τύραννος Διονύσιος συλλαμβάνει τον Φιντία για να τον εκτελέσει. Ο Φιντίας ζητάει λίγο χρόνο για να τελειώσει κάποιες προσωπικές υποθέσεις του, πριν εκτελεστεί. Ο Δάμων μπαίνει εγγυητής ότι, αν δεν επιστρέψει ο Φιντίας για να εκτελεστεί, θα εκτελεστεί αυτός στη θέση του. Ο Φιντίας επιστρέφει και ο Διονύσιος τους αφήνει και τους δυο ελεύθερους.</p>		
<p>4. Ο πιστός φίλος (διασκευή) Όσκαρ Ουάιλντ</p> <p>Ο Χανς, ένας φτωχός αγρότης, θεωρεί σαν καλύτερο φίλο του τον πλούσιο μυλωνά. Ο μυλωνάς του τάξει ότι θα του χαρίσει το καρτσάκι του, για να μπορεί να δουλεύει πιο σκληρά, και του ζητάει χάρες, σαν αντάλλαγμα. Ενώ ο Χανς του κάνει μια χάρη, σκοτώνεται. Μετά την κηδεία του, ο μυλωνάς λέει ότι το καρτσάκι είναι σε πολύ άσχημη κατάσταση και ότι έπρεπε να το είχε πουλήσει στον Χανς, αντί να του τάξει ότι θα το δώσει.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Δάμων και Φιντίας - Ο λύκος και ο λαγός
<p>5. Η Κωνσταντίνα και ο Λουμίνης (αποσπάσματα από το <i>Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της</i>) Άλκη Ζέη</p> <p>Η Κωνσταντίνα μένει στη Γερμανία με τους γονείς της. Κάποια στιγμή τη στέλνουν να ζήσει στην Αθήνα, μαζί με τη γιαγιά της. Η Κωνσταντίνα δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο καινούργιο περιβάλλον και δεν συμπεριφέρεται φιλικά προς τα υπόλοιπα παιδιά, στο καινούργιο σχολείο. Κάνει παρέα μόνο με τον Λουμίνη, που επίσης ζούσε στη Γερμανία παλιότερα, και επηρεάζεται αρνητικά από αυτόν.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Ο Λου και ο Τομ - Ο πιστός φίλος
<p>6. Οι πρώτες μέρες στο καινούργιο σχολείο</p> <p>(αποσπάσματα από το <i>Ημερολόγιο μιας ξενέρωτης: Ιστορίες μιας -όχι και τόσο καλής- δήθεν φίλης</i>) Ρέιτσελ Ρενέ Ράσελ</p> <p>Η Νίκι πηγαίνει σε ένα καινούργιο σχολείο, στο οποίο γνωρίζει την Τίφани και τις φίλες της. Όταν η Τίφани συμπεριφέρεται άδικα σε ένα αγόρι, η Νίκι υποστηρίζει το αγόρι και η Τίφани και οι φίλες της απομακρύνονται από τη Νίκι. Την επόμενη μέρα, μέσα στην τάξη, η Τίφани παίρνει κρυφά τις σημειώσεις ενός καθηγητή. Όσο ο καθηγητής ψάχνει τις σημειώσεις του, η Τίφани πλησιάζει τη Νίκι, της ζητάει συγγνώμη, την αγκαλιάζει, βάζει τις σημειώσεις του καθηγητή μέσα στην τσάντα της και λέει στον καθηγητή ότι η Νίκι πήρε τις σημειώσεις.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Ο πιστός φίλος - Η Κωνσταντίνα και ο Λουμίνης

<p>7. Ε.Π. (απόσπασμα) Ζωρζ Σαρή</p> <p>Η Ζωρζ και η Άλκη έχουν μαλώσει και δεν μιλάνε. Η Άλκη αλλάζει σχολείο και αποκτά μια καινούργια φίλη εκεί. Η Ζωρζ, εν τω μεταξύ, είναι στενοχωρημένη που έχει χάσει την Άλκη και ζηλεύει την καινούργια φίλη της, που είναι μαζί της, αντί για εκείνη. Στο σχολείο της Άλκης ετοιμάζονται για ένα αποκριάτικο πάρτι. Ένα πρωί, η Ζωρζ πηγαίνει έξω από το σχολείο της Άλκης, σκαρφαλώνει στον τοίχο για να τη δει, πέφτει, χτυπάει και γυρίζει στο σπίτι με γύψο. Η Άλκη μαθαίνει ότι χτύπησε και πηγαίνει να την επισκεφτεί, αντί να πάει στο αποκριάτικο πάρτι.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ο Λου και ο Τομ - Δάμων και Φιντίας - Οι πρώτες μέρες στο καινούργιο σχολείο
--	--

Πίνακας 5. Τα κείμενα του δικτύου αναγνώσεων για τη φιλία που οικοδομήθηκε

Για την επιλογή των κειμένων, λήφθηκε υπόψη ότι σε ένα δίκτυο αναγνώσεων για τη φιλία δεν είναι επιθυμητό να περιλαμβάνονται μόνο κείμενα που παρουσιάζουν τη φιλία με εξιδανικευμένο τρόπο, και με ανιδιοτέλεια μεταξύ των φίλων, αλλά και «κείμενα που θέτουν ζητήματα συγκρούσεων και απογοητεύσεων και διατρέχουν όλους τους αφηγηματικούς τρόπους (ρομαντικό, ρεαλιστικό, κωμικό, σατιρικό-ανατρεπτικό)» (ΥΠΕΘ-ΙΕΠ, 2019α, σ. 6), σε ισορροπία μεταξύ τους.

Επίσης, ότι σε ένα δίκτυο αναγνώσεων για τη φιλία μπορούμε να δούμε «από την αρμονική φιλία μέχρι την αδύνατη ή διφορούμενη φιλία» και «να θέσουμε μια ολόκληρη σειρά ερωτημάτων» για συζήτηση, όπως ποια είναι τα «συστατικά» της φιλίας, τα εμπόδια στη φιλία και οι «ιδιαιτέρες» φίλιες, ποια κοινά σημεία και ποιες διαφορές υπάρχουν μεταξύ διαφορετικών ιστοριών φιλίας, αν η φιλία είναι πάντα η πιο «δυνατή» και σε τι χρησιμεύει η φιλία (Maréchal, 2013, σσ. 9-10).

Σαν πρότυπα χρησιμοποιήθηκαν τα δίκτυα αναγνώσεων που αναφέρουν ο Bakhti (2020) και ο Couture (2016, σ. 9), γύρω από την προβληματική «Μπορεί να υπάρχει φιλία ανάμεσα σε διαφορετικά άτομα (ως προς τα χαρακτηριστικά του σώματος και του πνεύματος);». Μάλιστα, συμπεριλήφθηκαν και δυο από τα κείμενα αυτών των δικτύων αναγνώσεων (*Ο Λου και ο Τομ* και *Ο λύκος και ο λαγός*), που μεταφράστηκαν στα ελληνικά και έγινε αλλαγή στον τίτλο τους, ώστε να ταιριάζουν περισσότερο στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα.

Τέλος, τα κείμενα οργανώθηκαν με μια σειρά που παρουσιάζει τη φιλία με όλο και πιο σύνθετο τρόπο και που θεωρήθηκε ότι θα βοηθούσε τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των κειμένων και να συζητήσουν.

2.1.3. Σχεδιασμός των διδασκαλιών και ανάπτυξη διδακτικού υλικού

Για την προσέγγιση των κειμένων του δικτύου αναγνώσεων, επιλέχθηκε να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν οκτώ διδασκαλίες, διάρκειας 15 διδακτικών ωρών, συνολικά: επτά δίωρες διδασκαλίες για τα κείμενα (ένα κείμενο σε κάθε διδασκαλία) και μια μονώωρη διδασκαλία, στο τέλος, για αναστοχασμό.

Ο γενικός διδακτικός στόχος ήταν τα παιδιά να προβληματιστούν για διάφορες όψεις της φιλίας, διαβάζοντας και νοηματοδοτώντας τα κείμενα. Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι, για κάθε διδασκαλία, αναφέρονται στον Πίνακα 6. Να αναφερθεί, βέβαια, ότι αυτοί οι διδακτικοί στόχοι διατυπώθηκαν ως «ανοιχτοί» και ελαστικοί, με την έννοια ότι δεν επιδιωκόταν η επίτευξή τους από όλα τα παιδιά και με τον ίδιο τρόπο.

Διδασκαλία		Διδακτικοί στόχοι
1 ^η	Ο Λου και ο Τομ	Τα παιδιά να αντιληφθούν ότι μεταξύ των φίλων υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές.
2 ^η	Ο λύκος και ο λαγός	Τα παιδιά να αντιληφθούν ότι υπάρχουν περιπτώσεις που οι διαφορές μεταξύ των ατόμων εμποδίζουν την ανάπτυξη φιλίας.
3 ^η	Δάμων και Φιντίας	Τα παιδιά να αντιληφθούν ότι για χάρη ενός/μιας φίλου/ης μπορείς να απαρνηθείς κάτι σημαντικό για σένα.
4 ^η	Ο πιστός φίλος	Τα παιδιά να αντιληφθούν ότι ένας άνθρωπος μπορεί να εκμεταλλεύεται ένα/μία φίλο/η του.
5 ^η	Η Κωνσταντίνα και ο Λουμίνης	Τα παιδιά να αντιληφθούν ότι ένας άνθρωπος μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά από ένα/μία φίλο/η, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει τέτοια πρόθεση από τη μεριά του/της.
6 ^η	Οι πρώτες μέρες στο καινούργιο σχολείο	Τα παιδιά να αντιληφθούν ότι σε μια φιλία μπορείς να θέτεις τα όριά σου και, ακόμα, να μην παίρνεις πάντα το μέρος του/της φίλου/ης σου.
7 ^η	Ε.Π.	Τα παιδιά να αντιληφθούν ότι η δημιουργία μιας καινούργιας φιλίας δεν σημαίνει απαραίτητα τη διάλυση μιας παλιάς.
8 ^η	Αναστοχασμός	Τα παιδιά να αναστοχαστούν για το θέμα της φιλίας και τις διδασκαλίες.

Πίνακας 6. Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι, για κάθε διδασκαλία

Οι διδασκαλίες σχεδιάστηκαν με βάση τις μεθοδολογικές επιλογές και διδακτικές πρακτικές που προτείνονται για τα δίκτυα αναγνώσεων. Συμπληρωματικά, αξιοποιήθηκαν οι αναγνωστικές θεωρίες (στις δραστηριότητες υπήρχε προσπάθεια νοηματοδότησης των κειμένων, ενώ οι διδασκαλίες για τα κείμενα οργανώθηκαν κατά την πρόταση των Καλογήρου & Βησσαράκη με βάση τη θεωρία της Rosenblatt).

Επίσης, κατά τον σχεδιασμό των διδασκαλιών και των δραστηριοτήτων λήφθηκε υπόψη η θεωρία για τη φιλία (διαφορετικές φιλίες, οφέλη της φιλίας, εξέλιξη μιας φιλίας, αναπτυξιακές αλλαγές στην αντίληψη της φιλίας, και αναπαραστάσεις της φιλίας στη λογοτεχνία), ως «υπόβαθρο» για να μην ειπωθεί κάτι «άστοχο» σχετικά με τη φιλία, από τη μεριά του ερευνητή-εκπαιδευτικού.

Το διδακτικό υλικό που αναπτύχθηκε αποτέλεσαν αφενός τα κείμενα του δικτύου, διασκευασμένα και μορφοποιημένα στον κειμενογράφο, αφετέρου τα φύλλα εργασίας και αναστοχασμού.

Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν στις διδασκαλίες και στα φύλλα εργασίας αφορούσαν, κυρίως, την επεξεργασία και οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, και συζήτηση για τις φιλίες τους και, γενικότερα, για όψεις της φιλίας.

Επίσης, παρότι στα κείμενα υπήρχαν διαφορετικές αναπαραστάσεις της φιλίας, προτιμήθηκε να μην γίνει κάποια δραστηριότητα ή συζήτηση γι' αυτές, καθώς θεωρήθηκε ως ένα θέμα πιο αφηρημένο και όχι ενδιαφέρον για τα παιδιά. Με άλλα λόγια, η ύπαρξη των διαφορετικών αναπαραστάσεων για τη φιλία στα κείμενα αξιοποιήθηκε μόνο για να συζητηθούν όψεις της φιλίας, με βάση την υπόθεση των κειμένων και τη δράση των λογοτεχνικών χαρακτήρων.

Στην τελευταία διδασκαλία, τον αναστοχασμό, σχεδιάστηκε να γίνει συζήτηση με τα παιδιά για το θέμα της φιλίας, έτσι όπως προσεγγίστηκε στις διδασκαλίες, και για τη δικτύωση των κειμένων.

Συνοπτικά, ο σχεδιασμός των διδασκαλιών αναφέρεται παρακάτω, στον Πίνακα 7. Πιο αναλυτικά, όλα τα σχέδια διδασκαλίας, μαζί με το διδακτικό υλικό που αναπτύχθηκε (κείμενα και φύλλα εργασίας), βρίσκονται στο Παράρτημα Α.

Διδασκαλία		Διδακτικές φάσεις και δραστηριότητες
1 ^η	Ο Λου και ο Τομ	<p><u>Α. Προετοιμασία περιβάλλοντος:</u> Καταιγισμός ιδεών για φιλία</p> <p><u>Β. Αρχική ανταπόκριση:</u> Ανάγνωση κειμένου και επεξεργασία λογοτεχνικών χαρακτήρων με καταγραφή στοιχείων γι' αυτούς σε πίνακα</p> <p><u>Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης:</u> Συζήτηση και εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε Λου και Τομ</p> <p><u>Δ. Έκφραση ανταπόκρισης:</u> Φύλλο εργασίας για έναν/μια αγαπημένο/η φίλο/η, να γράψουν γιατί είναι φίλοι/ες και τι ομοιότητες και διαφορές έχουν μεταξύ τους</p>

2 ^η	Ο λύκος και ο λαγός	<p><u>A. Προετοιμασία περιβάλλοντος:</u> Προβλέψεις με βάση τίτλο και εικόνες</p> <p><u>B. Αρχική ανταπόκριση:</u> Ανάγνωση κειμένου και συζήτηση</p> <p><u>Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης:</u> Εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε λύκο και λαγό, Τομ και λαγό, Λου και λύκο, και συζήτηση</p> <p><u>Δ. Έκφραση ανταπόκρισης:</u> Συζήτηση για αναστοχασμό</p>
3 ^η	Δάμων και Φιντίας	<p><u>A. Προετοιμασία περιβάλλοντος:</u> Υπενθύμιση των προηγούμενων κειμένων</p> <p><u>B. Αρχική ανταπόκριση:</u> Ανάγνωση κειμένου και επεξεργασία λογοτεχνικών χαρακτήρων με καταγραφή στοιχείων σε πίνακες</p> <p><u>Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης:</u> Δραματοποίηση (ανάκριση στον Δάμωνα και στον Φιντία)</p> <p><u>Δ. Έκφραση ανταπόκρισης:</u> Συζήτηση</p>
4 ^η	Ο πιστός φίλος	<p><u>A. Προετοιμασία περιβάλλοντος:</u> Συζήτηση με βάση τον τίτλο</p> <p><u>B. Αρχική ανταπόκριση:</u> Ανάγνωση κειμένου και συζήτηση</p> <p><u>Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης:</u> Επεξεργασία λογοτεχνικών χαρακτήρων με καταγραφή στοιχείων σε πίνακα, και συζήτηση</p> <p><u>Δ. Έκφραση ανταπόκρισης:</u> Δημιουργική γραφή, τι θα συνέβαινε αν ο Χανς συναντούσε τον Δάμωνα</p>
5 ^η	Η Κωνσταντίνα και ο Λουμίνης	<p><u>A. Προετοιμασία περιβάλλοντος:</u> Υπενθύμιση των προηγούμενων κειμένων</p> <p><u>B. Αρχική ανταπόκριση:</u> Ανάγνωση κειμένου και εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε Κωνσταντίνα και Λουμίνη</p> <p><u>Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης:</u> Συζήτηση</p> <p><u>Δ. Έκφραση ανταπόκρισης:</u> Δημιουργική γραφή, πώς θα μπορούσε να συνεχιστεί η ιστορία</p>
6 ^η	Οι πρώτες μέρες στο καινούργιο σχολείο	<p><u>A. Προετοιμασία περιβάλλοντος:</u> Συζήτηση πώς θα αντιμετώπιζαν τα παιδιά ορισμένα περιστατικά με φίλους/ες</p> <p><u>B. Αρχική ανταπόκριση:</u> Ανάγνωση κειμένου και συζήτηση</p> <p><u>Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης:</u> Εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε Νίκι και Τίφани, και συζήτηση</p> <p><u>Δ. Έκφραση ανταπόκρισης:</u> Φύλλο εργασίας, εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε Νίκι ή Τίφани και έναν άλλο χαρακτήρα, από προηγούμενο κείμενο, και δημιουργία διαλόγου μεταξύ τους (δημιουργική γραφή)</p>

7 ^η	Ε.Π.	<p><u>A. Προετοιμασία περιβάλλοντος:</u> Σύντομα σχόλια για το κείμενο και τον τίτλο</p> <p><u>B. Αρχική ανταπόκριση:</u> Ανάγνωση κειμένου και συζήτηση</p> <p><u>Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης:</u> Επεξεργασία λογοτεχνικών χαρακτηρισμών με καταγραφή στοιχείων σε πίνακα, και συζήτηση</p> <p><u>Δ. Έκφραση ανταπόκρισης:</u> Συζήτηση για τρόπους διατήρησης μιας φιλίας</p>
8 ^η	Αναστοχασμός	<p><u>A. Συζήτηση για το θέμα της φιλίας:</u> Καταιγισμός ιδεών για φιλία, υπενθύμιση κειμένων και συμπλήρωση φύλλων αναστοχασμού</p> <p><u>B. Συζήτηση για τα κείμενα και τις συνδέσεις μεταξύ τους</u></p> <p><u>Γ. Άλλες ιστορίες με θέμα τη φιλία:</u> Παρουσίαση και δημιουργία άλλων ιστοριών για τη φιλία, από τα παιδιά</p>

Πίνακας 7. Ο σχεδιασμός των διδασκαλιών, συνοπτικά

2.2. Συμμετέχοντες/ουσες

Στην έρευνα συμμετείχαν τα παιδιά της ΣΤ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου του Βόλου, σε περιοχή όπου υπάρχουν εργατικές κατοικίες, απομακρυσμένη από το κέντρο. Συνολικά, στην τάξη υπήρχαν 18 παιδιά (9 αγόρια και 9 κορίτσια), ωστόσο δεν συμμετείχαν όλα τα παιδιά σε όλες τις διδασκαλίες (λόγω κακοκαιρίας, ασθένειας κλπ). Τα παιδιά, επίσης, συμμετείχαν στην έρευνα με τη γραπτή συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων τους.

Το σχολείο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα επιλέχθηκε λόγω ευκολίας στην πρόσβαση και προηγούμενης επαφής με αρκετά από τα παιδιά που φοιτούσαν πλέον στη ΣΤ' τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, ο ερευνητής δεν δούλευε σε σχολείο ως εκπαιδευτικός, ώστε να έχει δική του τάξη και να διεξάγει την έρευνα σε εκείνη, επομένως χρειαζόταν να απευθυνθεί σε κάποιο σχολείο της περιοχής και να ζητήσει να του παραχωρηθεί μια τάξη. Έτσι, ο ερευνητής επέλεξε να απευθυνθεί στο σχολείο που είχε κάνει παλιότερα την πρακτική του άσκηση, σαν προπτυχιακός φοιτητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σε εκείνο το σχολείο ο ερευνητής είχε αναπτύξει μια σχέση οικειότητας με αρκετούς/ές από τους/τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά διάφορων τάξεων, και είχε την άνεση να ζητήσει να του παραχωρηθεί μια τάξη.

2.3. Συλλογή των ερευνητικών δεδομένων

Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ηχογράφηση των διδασκαλιών, κατά την εφαρμογή τους, στην ολομέλεια της τάξης και των συζητήσεων στις ομάδες (όταν υπήρχαν ομαδικές δραστηριότητες). Επίσης, συλλέχθηκαν από τα γραπτά των παιδιών (φύλλα εργασίας και αναστοχασμού).

Παρακάτω, στον Πίνακα 8, αναφέρονται οι ημερομηνίες και ώρες εφαρμογής των διδασκαλιών, κατά τις οποίες συλλέχθηκαν τα δεδομένα.

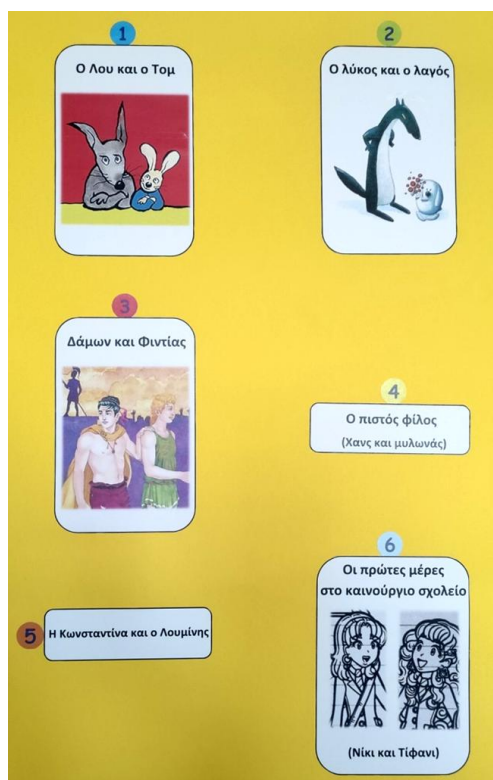
	Διδασκαλία	Ημερομηνία	Διδακτικές ώρες
1 ^η	Ο Λου και ο Τομ	10/2/2022	1 ^η -2 ^η
2 ^η	Ο λύκος και ο λαγός	14/2/2022	3 ^η -4 ^η
3 ^η	Δάμων και Φιντίας	17/2/2022	1 ^η -2 ^η
4 ^η	Ο πιστός φίλος	21/2/2022	3 ^η -4 ^η
5 ^η	Η Κωνσταντίνα και ο Λουμίνης	28/2/2022	3 ^η -4 ^η
6 ^η	Οι πρώτες μέρες στο καινούργιο σχολείο	3/3/2022	1 ^η -2 ^η
7 ^η	Ε.Π.	10/3/2022	1 ^η -2 ^η
8 ^η	Αναστοχασμός	11/3/2022	1 ^η

Πίνακας 8. Οι ημερομηνίες και ώρες εφαρμογής των διδασκαλιών

2.4. Παρουσίαση των διδασκαλιών

Γενικά, οι διδασκαλίες εφαρμόστηκαν στην τάξη έτσι όπως σχεδιάστηκαν. Κάποιες φορές, βέβαια, χρειάστηκε να υπάρξει ευελιξία ώστε να αφιερωθεί περισσότερος ή λιγότερος χρόνος σε κάποια δραστηριότητα, απ' όσος είχε σχεδιαστεί, και να γίνουν επιπλέον δραστηριότητες και συζητήσεις.

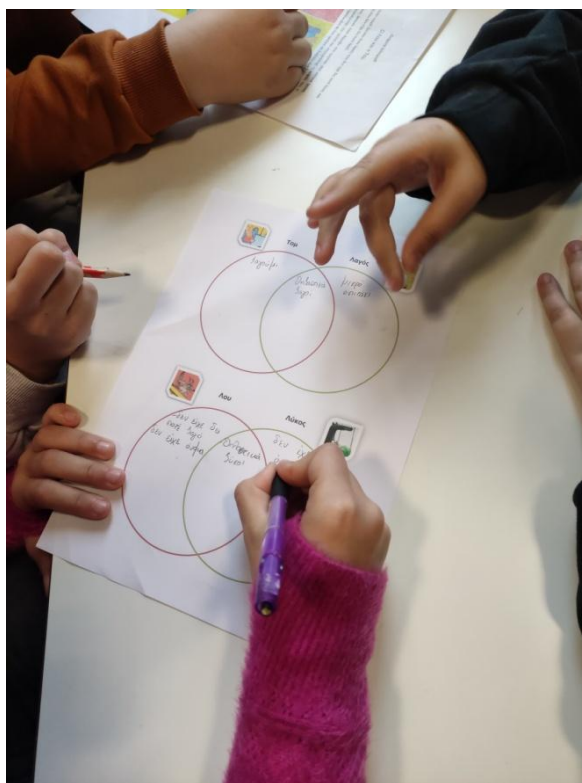
Από την αρχή των διδασκαλιών, τοποθετήθηκε μέσα στην τάξη ένα χαρτόνι, στο οποίο, μετά από κάθε διδασκαλία, κολλιόνταν ένα αυτοκόλλητο με τον τίτλο και τους χαρακτήρες του κειμένου που διαβάστηκε (Εικόνα 9). Όταν ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ήθελε να κάνει σύνδεση με ένα άλλο κείμενο, κατά τη διδασκαλία, πολλές φορές πήγαινε κοντά στο χαρτόνι και έδειχνε το αυτοκόλλητο για το κείμενο που είχε στο μυαλό του. Αλλά και τα παιδιά, όταν χρειάζονταν, σε διάφορες στιγμές, κοιτούσαν το χαρτόνι για να θυμηθούν κάποιο κείμενο και να μιλήσουν γι' αυτό.



Εικόνα 9. Το χαρτόνι με τους τίτλους (φωτογραφία από την 6η διδασκαλία)

Η 1η διδασκαλία ξεκίνησε με καταιγισμό ιδεών για το τι σκέφτονται τα παιδιά όταν ακούνε τη λέξη φίλια. Έπειτα, διαβάστηκε το *Ο Λου και ο Τομ*, έγινε επεξεργασία των χαρακτήρων και συζήτηση για τη φίλια τους. Στο τέλος, δόθηκε στα παιδιά, ατομικά, ένα φύλλο εργασίας για να γράψουν για έναν/μια αγαπημένο/η φίλο/η τους, γιατί είναι φίλοι/ες, σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν.

Στη 2η διδασκαλία διαβάστηκε το *Ο λύκος και ο λαγός*. Συζητήθηκαν πιθανές ερμηνείες για το ότι ο λύκος έφαγε τον λαγό, εξηγήθηκε η διαφορά γεγονότος και ερμηνείας και έγινε επεξεργασία των χαρακτήρων. Έπειτα, έγινε χωρισμός των παιδιών σε ομάδες και ζητήθηκε να συζητήσουν και να συμπληρώσουν, σε ένα φύλλο εργασίας, σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν οι χαρακτήρες αυτού του κειμένου με τους χαρακτήρες του προηγούμενου (Εικόνα 10). Μερικά παιδιά, μάλιστα, έβγαλαν το προηγούμενο κείμενο από το ντοσιέ με τις φωτοτυπίες τους, για να το θυμηθούν και να το κοιτούν ενώ συζητούν. Στο τέλος, συζητήθηκε στην ολομέλεια πώς φάνηκε στα παιδιά ότι διάβασαν αυτά τα δυο κείμενα μαζί και αν σκέφτηκαν κάτι για τη φίλια, με αφορμή αυτά.



Εικόνα 10. Τα παιδιά μιας ομάδας συμπληρώνουν ένα φύλλο εργασίας

Στην 3η διδασκαλία διαβάστηκε το *Δάμων και Φιντίας*. Τα παιδιά επεξεργάστηκαν, σε ομάδες, τους χαρακτήρες. Έπειτα, έγινε στην ολομέλεια συζήτηση για τη φιλία τους και μια δραστηριότητα δραματοποίησης (ανακριτική καρέκλα), στην οποία δυο παιδιά υποδύθηκαν τους χαρακτήρες και τα υπόλοιπα παιδιά τους έκαναν ερωτήσεις. Στο τέλος, έγινε συζήτηση για το τι θα μπορούσαν να απαρνηθούν τα παιδιά σήμερα, για ένα/μια φίλο/η τους που το είχε ανάγκη, και αν θα το έκαναν για κάθε φίλο/η τους.

Η 4η διδασκαλία ξεκίνησε με τον ερευνητή-εκπαιδευτικό να ρωτά πότε κάποιος/α θεωρείται πιστός/ή φίλος/η και αν τα παιδιά έχουν διαβάσει κάποια ιστορία με έναν/μια πιστό/ή φίλο/η. Έπειτα, διαβάστηκε το *Ο πιστός φίλος*. Έγινε επεξεργασία των χαρακτήρων, συζήτηση για τη φιλία τους και σύνδεση με προηγούμενα κείμενα. Στο τέλος, ζητήθηκε από τα παιδιά να φανταστούν ότι ο Χανς, αφού έφτιαξε τη στέγη του μυλωνά, συνάντησε τον Δάμωνα και να γράψουν, ατομικά, σε ένα φύλλο εργασίας, τι θα συζητούσαν μεταξύ τους και πώς θα εξελισσόταν η ιστορία στη συνέχεια. Μερικά παιδιά δεν πρόλαβαν να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα, μέχρι το τέλος της διδακτικής ώρας, και τη συνέχισαν στο σπίτι.

Στην 5η διδασκαλία διαβάστηκε το *Η Κωνσταντίνα και ο Λουμίνης*. Καθώς γινόταν επεξεργασία των χαρακτήρων και συζήτηση για τη φιλία τους, αναφέρθηκε από τον

ερευνητή-εκπαιδευτικό ότι στην ιστορία, στο βιβλίο, μιλάει για ναρκωτικά και ότι ο Λουμίνης πεθαίνει από αυτά.¹⁷ Ύστερα, τα παιδιά κατευθύνθηκαν να κάνουν σύνδεση με προηγούμενα κείμενα και, επίσης, ρωτήθηκαν αν επηρεάστηκαν ποτέ, θετικά ή αρνητικά, από ένα/μια φίλο/η τους. Έπειτα, τους ζητήθηκε, σε ομάδες, να φανταστούν ότι η Κωνσταντίνα συνειδητοποίησε την αρνητική επιρροή από τον Λουμίνη και να γράψουν πώς θα ήθελαν να συνεχιστεί η ιστορία. Στο τέλος, ένα παιδί ζήτησε και προβλήθηκαν φωτογραφίες της Άλκης Ζέη στον προτζέκτορα της τάξης.

Η 6η διδασκαλία ξεκίνησε με συζήτηση για το πώς θα αντιμετώπιζαν τα παιδιά, αν τους συνέβαιναν, τρία περιστατικά με φίλους/ες, που τους δόθηκαν να διαβάσουν. Έπειτα, διαβάστηκε το *Οι πρώτες μέρες στο καινούργιο σχολείο*, στο οποίο η μια χαρακτήρας, η Νίκι, αντιμετώπισε τα περιστατικά που συζητήθηκαν. Έγινε επεξεργασία των χαρακτήρων (της Νίκι και της Τίφани), συζήτηση για τη φιλία τους και σύνδεση με προηγούμενα κείμενα. Συζητήθηκε, επίσης, αν τα παιδιά έχουν αλλάξει ποτέ παρέες, αν υπήρξε κάποια φορά που δεν πήραν το μέρος ενός/μιας φίλου/ης τους και αν, μετά από αυτό, συνέχισαν να είναι φίλοι/ες. Στο τέλος, τους δόθηκε, σε δυάδες, ένα φύλλο εργασίας για να συγκρίνουν τη Νίκι ή την Τίφани με ένα χαρακτήρα από προηγούμενο κείμενο και να γράψουν τι θα μπορούσαν να συζητήσουν μεταξύ τους, για τη φιλία, αυτοί οι χαρακτήρες.

Η 7η διδασκαλία ξεκίνησε με προβολή, στον προτζέκτορα, φωτογραφιών της Ζωρζ Σαρή και της Άλκης Ζέη, που ήταν φίλες από τα νεανικά τους χρόνια. Διαβάστηκε το *Ε.Π.*, έγινε επεξεργασία των χαρακτήρων, συζήτηση για τη φιλία τους και σύνδεση με προηγούμενα κείμενα. Έπειτα, συζητήθηκαν τρόποι για να διατηρηθεί μια φιλία όταν υπάρχει απόσταση, ενώ ένα παιδί πρότεινε και συζητήθηκαν, επίσης, τρόποι δημιουργίας μιας καινούργιας φιλίας.

Στο μεταξύ, σε διαφορετικές στιγμές, ζητήθηκε από δυο παιδιά να διαβαστούν, επίσης, στην τάξη η ιστορία του *Naruto* (μάνγκα του Masashi Kishimoto), ο οποίος ήταν φίλος με τον Sasuke, και αποσπάσματα από το *Τα τελευταία παιδιά στη Γη* (το πρώτο από μια σειρά βιβλίων του Max Brallier), με την περιπέτεια που έζησαν κάποιοι φίλοι όταν εμφανίστηκαν τέρατα στην πόλη τους.

Έτσι, στην 8η διδασκαλία, τον αναστοχασμό, έγινε ξανά καταιγισμός ιδεών για το τι σκέφτονται τα παιδιά όταν ακούνε τη λέξη φιλία και τους ζητήθηκε να δώσουν ένα τίτλο

¹⁷ Τα παιδιά ήταν ήδη πληροφορημένα και ευαισθητοποιημένα για το θέμα των ναρκωτικών, καθώς είχε γίνει σχετική συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης, λίγο καιρό πριν.

στο χαρτόνι με τα κείμενα. Ύστερα, τους ζητήθηκε να γράψουν σε ένα χαρτί (φύλλο αναστοχασμού), ατομικά, σκέψεις τους για τις διδασκαλίες και τη φίλια, καθώς και ποιο κείμενο τους άρεσε περισσότερο, ποιο λιγότερο και γιατί. Επίσης, ζητήθηκε από τα παιδιά να θυμηθούν ποια κείμενα συνδέθηκαν μεταξύ τους στις διδασκαλίες. Οι απαντήσεις σημειώθηκαν, με ένα μαρκαδόρο, στο χαρτόνι με τους τίτλους, «οπτικοποιώντας» τη δικτύωση (Εικόνα 11), και έγινε συζήτηση για το αν τα παιδιά είχαν καταλάβει ότι στις διδασκαλίες γινόταν σύνδεση των κειμένων και για το τι ένιωσαν ότι τους προσέφερε η σύνδεση.



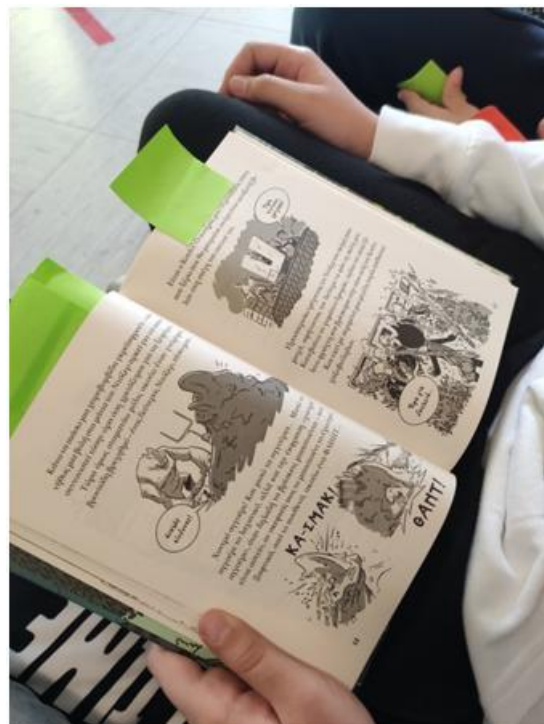
Εικόνα 11. Το χαρτόνι με τους τίτλους, στο τέλος των διδασκαλιών

Έπειτα, δόθηκε χρόνος στα δυο παιδιά που ζήτησαν να διαβαστεί το *Naruto* και το *Τα τελευταία παιδιά στη Γη*, για να διαβάσουν αποσπάσματα και να δείξουν εικόνες από αυτά: το ένα παιδί επέλεξε να διηγηθεί την ιστορία της φιλίας του *Naruto* και του *Sasuke* και να δείξει μερικές εικόνες από το μάνγκα (Εικόνα 12), ενώ το άλλο παιδί να διαβάσει από το βιβλίο μερικά αποσπάσματα, που θεώρησε εκείνο ως πιο ενδιαφέροντα και πιο σχετικά με το θέμα της φιλίας, και να δείξει, επίσης, μερικές εικόνες (Εικόνα 13).

Στο τέλος, ζητήθηκε από όλα τα παιδιά να γράψουν, στο σπίτι, μια ιστορία με θέμα τη φίλια. Μερικές από αυτές τις ιστορίες που έγραψαν, μαζί με άλλες, από προηγούμενες διδασκαλίες, βρίσκονται στο Παράρτημα Β.



Εικόνα 12. Οι εικόνες από το *Naruto* που έδειξε το ένα παιδί



Εικόνα 13. Αποσπάσματα από το *Τα τελευταία παιδιά στη Γη*, που διάβασε το άλλο παιδί

2.5. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Όπως σημειώνει η Bazeley (2021, σ. 3), η ανάλυση των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων μπορεί να περιγραφεί ως

μια διαδικασία αποδόμησης και αναδόμησης στοιχείων, η οποία περιλαμβάνει σκόπιμη διερώτηση και κριτική σκέψη για τα δεδομένα, προκειμένου να παραχθεί μια ουσιαστική ερμηνεία ή σχετική κατανόηση που απαντάει στα ερωτήματα που τέθηκαν ή προέκυψαν κατά τη διαδικασία της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα, σε ένα πρώτο βήμα για να αναλυθούν τα δεδομένα, έγινε απομαγνητοφώνηση των διδασκαλιών (ηχογραφήσεις στην ολομέλεια και ηχογραφήσεις των συζητήσεων στις ομάδες, όταν υπήρχαν ομαδικές δραστηριότητες). Η απομαγνητοφώνηση συνέβαλε στην εξοικείωση του ερευνητή με τα δεδομένα, καθώς ήταν μια διαδικασία που χρειάστηκε πολλές ώρες για να ολοκληρωθεί.

Στην απομαγνητοφώνηση, τα ονόματα των παιδιών αντικαταστάθηκαν από έναν αριθμό, μαζί με το γράμμα Π, αρχικό της λέξης «παιδί» (Π1, Π2 κλπ). Όταν ήταν δύσκολο να γίνει αντιληπτό ποιο παιδί μιλούσε, σημειωνόταν ένα ερωτηματικό αντί για αριθμό (ή δύο ερωτηματικά, όταν υπήρχε και δεύτερο παιδί που μιλούσε στη συνέχεια, και δεν γινόταν αντιληπτό ποιο είναι). Τα λόγια του ερευνητή-εκπαιδευτικού δηλώθηκαν με το γράμμα Ε.

Ακόμα, οι λέξεις και φράσεις (σχετικές με τη φιλία) που ειπώθηκαν από τα παιδιά στους καταγισμούς ιδεών, στην αρχή και στο τέλος των διδασκαλιών, σημειώθηκαν σε ένα ξεχωριστό αρχείο κειμένου, και έγινε μεταγραφή-αντιγραφή των γραπτών των παιδιών (φύλλα εργασίας και αναστοχασμού) στον κειμενογράφο, στον υπολογιστή.

Έτσι, δημιουργήθηκαν δυο σύνολα δεδομένων, που αναλύθηκαν ξεχωριστά. Το πρώτο περιλάμβανε τις απαντήσεις και τα σχόλια των παιδιών κατά την πορεία των διδασκαλιών (συζητήσεις στην ολομέλεια, σε ομάδες και γραπτά), ενώ το δεύτερο περιλάμβανε τις λέξεις και φράσεις που ειπώθηκαν στους καταγισμούς ιδεών, στην αρχή και στο τέλος.

Τα δεδομένα από το πρώτο σύνολο χρησιμοποιήθηκαν για να απαντηθούν και τα δυο ερευνητικά ερωτήματα (*Πώς η δικτύωση συμβάλλει στη νοηματοδότηση των κειμένων;* και *Πώς οι διδασκαλίες επηρεάζουν την αντίληψη των παιδιών για τη φιλία;*), ενώ τα δεδομένα από το δεύτερο σύνολο χρησιμοποιήθηκαν για να δοθεί μια συμπληρωματική απάντηση, με διαφορετικό τρόπο, στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Στα δεδομένα από το πρώτο σύνολο, μονάδα ανάλυσης ήταν οι προτάσεις στις απαντήσεις των παιδιών, ενώ στα δεδομένα από το δεύτερο σύνολο, μονάδα ανάλυσης ήταν οι λέξεις και οι φράσεις που ειπώθηκαν.

Τα δεδομένα από το πρώτο σύνολο αναλύθηκαν με τη βοήθεια του λογισμικού ATLAS.ti (έκδοση 7.5.7). Συγκεκριμένα, ο ερευνητής έκανε ανοιχτή κωδικοποίηση (open coding) των δεδομένων και αναζήτησε μοτίβα νοήματος σε αυτά, με σκοπό τη δημιουργία κατηγοριών που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, με επαγωγικό τρόπο.

Η κωδικοποίηση (ή, αλλιώς, δεικτοδότηση) είναι μια διαδικασία που αποτελεί αφετηρία σε πολλές μορφές ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (Bryman, 2012, σ. 575) και στοχεύει στην κατηγοριοποίηση του υλικού ή/και την ανάπτυξη θεωρίας (Flick, 2009, σ. 306). Κατά την κωδικοποίηση, ο/η ερευνητής/τρια διαβάζει το απομαγνητοφωνημένο υλικό (τα ποιοτικά δεδομένα, γενικότερα) και σημειώνει δίπλα στις προτάσεις σύντομες φράσεις ή λέξεις («κωδικούς»), οι οποίες «συμπυκνώνουν» το νόημά τους. Όταν αυτή η διαδικασία

κατευθύνεται από τα ερευνητικά ερωτήματα και τα ίδια τα δεδομένα (όχι από ήδη υπάρχουσες κατηγορίες στη θεωρία), ονομάζεται ανοιχτή κωδικοποίηση.

Στις απομαγνητοφωνήσεις των πρώτων διδασκαλιών, η κωδικοποίηση έγινε ανά γραμμή (line by line), ενώ στις απομαγνητοφωνήσεις των επόμενων διδασκαλιών, καθώς και των γραπτών των παιδιών, έγινε κωδικοποίηση μόνο σε ό,τι φαινόταν πιο σχετικό με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους κωδικούς που είχαν ήδη τεθεί. Στην πορεία, έγινε αναδιαμόρφωση των κωδικών και συγχώνευση όσων έμοιαζαν, ένταξη σε κατηγορίες και, κατόπιν, δημιουργία ευρύτερων κατηγοριών.

Τα δεδομένα από το δεύτερο σύνολο ήταν χωρισμένα σε όσες λέξεις και φράσεις ειπώθηκαν στην αρχή και σε όσες ειπώθηκαν στο τέλος. Για την ανάλυση, τοποθετήθηκαν όλες μαζί, σε μια λίστα, και ομαδοποιήθηκαν με βάση το νόημά τους, δημιουργώντας κατηγορίες. Έπειτα, έγινε ξανά διαχωρισμός, για κάθε κατηγορία, ανάμεσα σε όσες λέξεις και φράσεις ειπώθηκαν στην αρχή και σε όσες ειπώθηκαν στο τέλος.

2.6. Ζητήματα δεοντολογίας

Κατ' αρχάς, για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, ο ερευνητής πήρε άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του ΠΜΣ Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία επικυρώθηκε από τη Συνέλευση του Τμήματος.

Επιπλέον, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας και την εφαρμογή των διδασκαλιών, ο ερευνητής έδωσε στους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών της τάξης ένα έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης, για να το υπογράψουν. Σε αυτό, ο ερευνητής περιέγραφε το θέμα της έρευνας/εργασίας, ανέφερε τα οφέλη που θα αποκόμιζαν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους, δεσμευόταν για την προστασία της ανωνυμίας των παιδιών και παρείχε τα προσωπικά του στοιχεία (αριθμό κινητού τηλεφώνου και email), ώστε να μπορούν οι γονείς/κηδεμόνες να επικοινωνούν μαζί του σχετικά με την έρευνα.

2.7. Φερεγγυότητα και μεταβιβασιμότητα

Όπως αναφέρεται από τον Συμεού (2007) και τους Χασσάνδρα & Γούδα (2003), υπάρχουν διάφορα κριτήρια για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας

ποιοτικής έρευνας (η εμπιστευσιμότητά της), με κυριότερα τη φερεγγυότητα (credibility) και τη μεταβιβασιμότητα (transferability). Η φερεγγυότητα αναφέρεται στην ποιότητα των δεδομένων, ενώ η μεταβιβασιμότητα στον βαθμό που τα αποτελέσματα μιας έρευνας μπορούν να γενικευθούν ή να μεταφερθούν σε άλλα πλαίσια.

Για την υποστήριξη φερεγγυότητας, ακολουθήθηκαν οι στρατηγικές της παρατεταμένης επαφής με το πεδίο της έρευνας και της τριγωνοποίησης.¹⁸

Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε παρατεταμένη επαφή με το πεδίο της έρευνας, καθώς ο ερευνητής πέρασε ένα ικανοποιητικό χρονικό διάστημα μέσα στην τάξη ως παρατηρητής, πριν την εφαρμογή των διδασκαλιών με το δίκτυο αναγνώσεων, προκειμένου να γνωρίσει περισσότερο τα παιδιά και το κλίμα της τάξης.

Επίσης, υπήρξε τριγωνοποίηση, καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν από διαφορετικές πηγές (ηχογραφήσεις, φύλλα εργασίας και φύλλα αναστοχασμού), ενώ το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (*Πώς οι διδασκαλίες επηρεάζουν την αντίληψη των παιδιών για τη φιλία;*) απαντήθηκε μέσω της ανάλυσης δυο συνόλων δεδομένων.

Για την υποστήριξη μεταβιβασιμότητας, ο ερευνητής προσπάθησε να περιγράψει λεπτομερώς και με «πυκνό» τρόπο τη διαδικασία και τα αποτελέσματα, ώστε ο/η αναγνώστης/τρια να μπορεί να αναγνωρίσει την εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών και του ερευνητή και να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα για το αν αυτά τα στοιχεία είναι δυνατό να του/της φανούν χρήσιμα, για την αναφορά σε ένα άλλο πλαίσιο.

¹⁸ Η τριγωνοποίηση αναφέρεται στη χρήση περισσότερων από μια πηγές δεδομένων, μεθόδους συλλογής και ανάλυσης, κλπ (Creswell, 2015, σ. 259· Flick, 2009, σ. 405). Όπως σχολιάζει ο Συμεού (2007), η τριγωνοποίηση προσδίδει φερεγγυότητα εξασφαλίζοντας την επάρκεια και καταλληλότητα των ερμηνειών που προκύπτουν από τα ευρήματα της έρευνας.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Συμβολή της δικτύωσης στη νοηματοδότηση των κειμένων

Από τις απαντήσεις και τα σχόλια των παιδιών, κατά την πορεία των διδασκαλιών, αναδύθηκαν δυο βασικές κατηγορίες, σχετικές με τη συμβολή της δικτύωσης στη νοηματοδότηση των κειμένων: **α) δημιουργία υποθέσεων για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, και β) αξιολόγηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων και στοιχείων γι' αυτούς.**

3.1.1. Δημιουργία υποθέσεων για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, τη δημιουργία υποθέσεων για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, οι απαντήσεις και τα σχόλια των παιδιών, κατά την πορεία των διδασκαλιών, που σχετίζονται με τη συμβολή της δικτύωσης στη νοηματοδότηση των κειμένων αναφέρονται σε σκέψεις που εξέφρασαν τα παιδιά για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, κάνοντας υποθέσεις για τη δράση τους στην ιστορία, για την εξωτερική τους εμφάνιση, και για τις σκέψεις και τα συναισθήματα ενός από αυτούς, σε σύνδεση με τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες άλλων κειμένων.

Αναλυτικότερα, στην κατηγορία της δημιουργίας υποθέσεων για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, η δικτύωση συνέβαλε στη νοηματοδότηση των κειμένων με υποθέσεις για τη δράση των λογοτεχνικών χαρακτήρων στην ιστορία, με υποθέσεις για το τι θα συμβεί στην ιστορία από τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, μια υπόθεση για την ταυτότητα του δράστη, υποθέσεις για τη δράση των λογοτεχνικών χαρακτήρων σε διαφορετικές συνθήκες, και υποθέσεις για τη δράση των λογοτεχνικών χαρακτήρων με χιουμοριστική διάθεση.

Οι υποθέσεις για το τι θα συμβεί στην ιστορία από τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, με δικτύωση, έγιναν σε διάφορες στιγμές κατά τις διδασκαλίες, είτε πριν την ανάγνωση ενός κειμένου είτε κατά τη διάρκειά της.

Για παράδειγμα, πριν την ανάγνωση του *Ο λύκος και ο λαγός* (2η διδασκαλία), μερικά παιδιά σκέφτηκαν ότι στην ιστορία θα συμβεί, από τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, κάτι παρόμοιο με το κείμενο που προσεγγίστηκε στην προηγούμενη διδασκαλία:

P2: *Θα είναι όπως το προηγούμενο... Θα μαλώσουν και θα τα ξαναβρούνε.*

P16: *Θα είναι κάτι παρόμοιο, όπως εκείνο [το κείμενο Ο Λου και ο Τομ].*

Επίσης, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του *Οι πρώτες μέρες στο καινούργιο σχολείο* (6η διδασκαλία), μερικά παιδιά εντόπισαν κοινά στοιχεία ανάμεσα στην πρωταγωνίστρια, τη Νίκι, και τον πρωταγωνιστή άλλου κειμένου, τον Χανς, επειδή η Νίκι φαινόταν «αθώα» και έκανε χάρες στην Τίφани, όπως ο Χανς στον μυλωνά, και, έτσι, έκαναν την υπόθεση ότι στη συνέχεια της ιστορίας η Νίκι θα πεθάνει, όπως ο Χανς:

Π13: [...] πιστεύω [μιοιάζει με τον Χανς]. Γιατί της κάνει τις χάρες της Τίφани.

Π2: Ναι.

Π?: Θα πεθάνει.

Η υπόθεση για την ταυτότητα του δράστη, με δικτύωση, έγινε σε μια περίπτωση, κατά την προσέγγιση του *Ο λύκος και ο λαγός*, όταν ένα παιδί πρόσεξε ότι ο τρομακτικός λύκος έμενε σε ορεινό μέρος, θυμήθηκε τους λύκους στο *Ο Λου και ο Τομ* (οι οποίοι επιτέθηκαν στον Λου πάνω στο βουνό και τον τρόμαξαν) και είπε ότι ο τρομακτικός λύκος μπορεί να ήταν ένας από εκείνους:

«Κύριε, αυτός ο λύκος μπορεί να ήταν ένας από τους λύκους που τρόμαξαν τον προηγούμενο λύκο! [...] Γιατί, κύριε, είχε πει στο προηγούμενο [κείμενο], ο Λου πήγε στο δάσος, σε μια πλαγιά. Κι εδώ πέρα [σε αυτό το κείμενο], ο λύκος αυτός μένει στο δάσος, πάνω στο βουνό» (Π15, 2η διδασκαλία)

Οι υποθέσεις για τη δράση των λογοτεχνικών χαρακτήρων σε διαφορετικές συνθήκες, με δικτύωση, έγιναν σε στιγμές κατά τη συζήτηση για τη νοηματοδότηση των κειμένων, με βάση το τι πίστευαν τα παιδιά για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες.

Για παράδειγμα, ένα παιδί (το οποίο είχε αρνητική στάση προς τον λαγό, από το *Ο λύκος και ο λαγός*, επειδή φάνηκε αγενής και μη φιλικός, όταν είπε, στην ιστορία, ότι δεν ήθελε να κάνει παρέα με τον λύκο), έκανε την υπόθεση ότι ο λαγός, ακόμα και σε διαφορετικές συνθήκες (δηλαδή αν συναντούσε τον Τομ και τον Λου), θα εξακολουθούσε να φαίνεται αγενής και να μην θέλει να κάνει παρέα με έναν λύκο. Ωστόσο, ο Λου (για τον οποίο έλεγαν τα παιδιά ότι είναι ένας καλόκαρδος λύκος), θα συμπεριφερόταν ευγενικά και δεν θα τον έτρωγε, όπως έκανε ο άλλος λύκος, στο *Ο λύκος και ο λαγός*:

«Αν ο λαγός, ο άσπρος, έβλεπε τον Τομ, θα τον έκανε παρέα. Αν έβλεπε τον άλλο λύκο, τον Λου, και πάλι τα ίδια θα έλεγε, και ο Λου δε θα τον έτρωγε» (Π14, 2η διδασκαλία)

Οι υποθέσεις για τη δράση των λογοτεχνικών χαρακτήρων με χιουμοριστική διάθεση, με δικτύωση, έγιναν κάποιες φορές κατά την προσέγγιση του *Ε.Π.* (7η διδασκαλία), με μερικά παιδιά να αναφέρουν το ζήτημα των ναρκωτικών που θίχτηκε στην προηγούμενη διδασκαλία, κατά την προσέγγιση του *Η Κωνσταντίνα και ο Λουμίνης*. Για παράδειγμα, κατά τη δραστηριότητα καταγραφής των σκέψεων και των πράξεων της Ζωρζ και της Άλκης στον πίνακα, ένα παιδί σκέφτηκε ότι η Άλκη ήταν στενοχωρημένη, όπως η Κωνσταντίνα, και είπε, γελώντας, ότι θα κατέφευγε και εκείνη στα ναρκωτικά:

Π13: *Σκεφτόταν η Άλκη να κάνει drugs απ' τη στενοχώρια της [όπως η Κωνσταντίνα]!*

Ε: *Αυτό λέει το κείμενο;!*

Π13: *Ερμηνεία!*

Στην κατηγορία της δημιουργίας υποθέσεων για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, επίσης, η δικτύωση συνέβαλε στη νοηματοδότηση των κειμένων μέσω δημιουργίας υποθέσεων για την εξωτερική εμφάνιση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, κάνοντας σύνδεση ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα με έναν άλλο, είτε από κάποιο κείμενο του δικτύου αναγνώσεων για τη φιλία, που προσεγγίστηκε στην τάξη, είτε από κάποιο άλλο κείμενο που είχε διαβαστεί από τα παιδιά, το οποίο δεν περιλαμβανόταν στο δίκτυο αναγνώσεων για τη φιλία.

Για παράδειγμα, ένα παιδί έκανε την υπόθεση ότι ο Χανς (ο οποίος, στο κείμενο, αποκαλείται «μικρούλης» και αναφέρεται να έχει δυσκολίες στη φιλία του με τον μυλωνά) ήταν λαγός, βρίσκοντας ομοιότητες ανάμεσα σε αυτόν και στους λαγούς από τα προηγούμενα κείμενα που προσεγγίστηκαν στην τάξη, οι οποίοι είχαν μικρό σώμα και συνάντησαν δυσκολίες στη σχέση τους με τους λύκους:

«Φαντάζομαι ότι είναι λαγός. [...] Χανς ο λαγός» (Π18, 4η διδασκαλία)

Επίσης, ένα παιδί έκανε την υπόθεση ότι ο Χανς μοιάζει, εξωτερικά, με τον πρωταγωνιστή ενός άλλου κειμένου που είχε διαβάσει:

«Πιστεύω πως ο Χανς είναι, δεν ξέρω πόσο χρονών, αλλά είναι κοντούλης και μικρόσωμος. Τον φαντάζομαι σαν τον Τζακ, απ' το "Τζακ και η φασολιά". [...] Είναι πάντα με ένα χαμόγελο» (Π9, 4η διδασκαλία)

Στην κατηγορία της δημιουργίας υποθέσεων για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, τέλος, η δικτύωση συνέβαλε στη νοηματοδότηση των κειμένων μέσω δημιουργίας υποθέσεων για τις σκέψεις και τα συναισθήματα ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα. Αυτό συνέβη κατά τη σύγκριση του Χανς με τον Δάμωνα (4η διδασκαλία), όταν ένα παιδί έκανε την υπόθεση ότι ο Χανς είχε διαφορετικές σκέψεις και συναισθήματα για τον μυλωνά, απ' ό,τι ο Δάμων για τον Φιντία, παρά τις όποιες ομοιότητες στη συμπεριφορά, μεταξύ τους:

P2: *Δε νομίζω [ο Χανς] να 'θελε και να πεθάνει για το μυλωνά. Γιατί δεν του φερότανε ο μυλωνάς όπως θα 'πρεπε.*

E: *Άρα πιστεύεις ότι ο Χανς δεν είχε μέσα του πάντα την καλύτερη γνώμη γι' αυτόν, αλλά δεν τα 'λεγε;*

P2: *Ναι. Ο Δάμων και ο Φιντίας θα έδιναν τη ζωή τους γιατί ήταν πάρα πολύ καλοί φίλοι.*

3.1.2. Αξιολόγηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων και στοιχείων γι' αυτούς

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία, την αξιολόγηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων και στοιχείων γι' αυτούς, οι απαντήσεις και τα σχόλια των παιδιών, κατά την πορεία των διδασκαλιών, που σχετίζονται με τη συμβολή της δικτύωσης στη νοηματοδότηση των κειμένων, αναφέρονται σε απόδοση χαρακτηρισμών και σε κρίσεις που διατύπωσαν τα παιδιά για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, συνδέοντας τα κείμενα μεταξύ τους, με αξιολόγηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων ως άτομα, αξιολόγησή τους ως φίλων, αξιολόγηση των φίλων τους, ανάδειξη τρόπων με τους οποίους οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες θα μπορούσαν να συμπεριφερθούν διαφορετικά, και επαναξιολόγηση και αναθεώρηση γνώμης γι' αυτούς.

Αναλυτικότερα, στην κατηγορία της αξιολόγησης των λογοτεχνικών χαρακτήρων και στοιχείων γι' αυτούς, η δικτύωση συνέβαλε στη νοηματοδότηση των κειμένων μέσω αξιολόγησης των λογοτεχνικών χαρακτήρων ως άτομα, σε διάφορες στιγμές κατά τις διδασκαλίες, με βάση ομοιότητες και διαφορές, με χαρακτήρες άλλων κειμένων.

Για παράδειγμα, κατά την ανάγνωση του *Οι πρώτες μέρες στο καινούργιο σχολείο* (6η διδασκαλία), αφού τα παιδιά παρατήρησαν ομοιότητες ανάμεσα στην Νίκη και τον Χανς, απέδωσαν στη Νίκη διάφορους χαρακτηρισμούς, με βάση αυτές τις ομοιότητες, ενώ ένα παιδί την αποκάλεσε «Χανς»:

Π6: *Η Νίκη, ανυποψίαστη.*

E: *Ανυποψίαστη;*

Π?: *Αθώα.*

Π??: *Έχει καλό χαρακτήρα.*

E: *Θα τη λέγατε ανυποψίαστη;*

Π8: *Θα την έλεγα Χανς.*

E: *Χανς; Είναι ακριβώς όπως ο Χανς;*

Π12: *Μόνο που δεν πνίγηκε!*

Βέβαια, αυτοί οι χαρακτηρισμοί για τη Νίκη άλλαξαν στην πορεία, μετά την ανάγνωση ολόκληρου του κειμένου και την αξιολόγησή της, ως άτομο, με βάση μια διαφορά που φάνηκε να έχει από τον Χανς (συγκεκριμένα, ότι η Νίκη ξεχώρισε τη θέση της από την Τίφани και σταμάτησε την παρέα μαζί της, αντίθετα με τη στάση του Χανς προς τον μυλωνά):

«Θαρραλέα η Νίκη, γιατί, αντί να φοβηθεί μη χάσει τη φίλη της την καινούργια, έκανε το σωστό» (Π9, 6η διδασκαλία)

Στην κατηγορία της αξιολόγησης των λογοτεχνικών χαρακτήρων και στοιχείων γι' αυτούς, επίσης, η δικτύωση συνέβαλε στη νοηματοδότηση των κειμένων μέσω αξιολόγησης των λογοτεχνικών χαρακτήρων ως φίλων, σε διάφορες στιγμές κατά τις διδασκαλίες, με βάση ομοιότητες και διαφορές, με χαρακτηριστές άλλων κειμένων.

Για παράδειγμα, ένα παιδί παρατήρησε ομοιότητες ανάμεσα στον Δάμωνα και τον Χανς και τους αξιολόγησε, με βάση αυτές, ως φίλους, ότι σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο για τη φιλία και για τη συμπεριφορά τους προς στους φίλους τους:

«έχουν την ίδια γνώμη για την φιλία και θα έκαναν τα πάντα για τους φίλους τους» (Π5, φύλλο εργασίας 4ης διδασκαλίας)

Επίσης, σε άλλη περίπτωση, ένα παιδί παρατήρησε διαφορές ανάμεσα στον Δάμωνα και τον Λουμίνη, και, έτσι, αξιολόγησε τον Λουμίνη ότι δεν ενδιαφέρθηκε, ως φίλος, για την Κωνσταντίνα, όταν εκείνη του είπε ότι αποφάσισε να ξυρίσει το κεφάλι της (επειδή νευρίασε με τη γιαγιά της):

«ο Δάμων ενδιαφέρθηκε για το φίλο του, τον Φιντία, όταν ήρθε... όταν φώναξαν τον Φιντία να πάει στον αυτοκράτορα. Σε αντίθεση με τον Λουμίνη, που όταν είπε να της κουρέψουν τα μαλλιά γουλί, είπε εντάξει, και δεν ρώτησε γιατί. Δεν ενδιαφέρθηκε» (Π8, 5η διδασκαλία)

Στην κατηγορία της αξιολόγησης των λογοτεχνικών χαρακτήρων και στοιχείων γι' αυτούς, ακόμα, η δικτύωση συνέβαλε στη νοηματοδότηση των κειμένων μέσω αξιολόγησης των φιλιών των λογοτεχνικών χαρακτήρων, σε διάφορες στιγμές κατά τις διδασκαλίες, με βάση ομοιότητες και διαφορές με φιλίες λογοτεχνικών χαρακτήρων άλλων κειμένων.

Για παράδειγμα, ένα παιδί, απέδωσε έναν αρνητικό χαρακτηρισμό για τις φιλίες της Κωνσταντίνας με τον Λουμίνη και της Νίκι με την Τίφани, με βάση ομοιότητες σε αυτές:

«Πώς να το πω... Δεν ήταν καλές [φιλίες]» (Π8, 8η διδασκαλία)

Επίσης, σε άλλη περίπτωση, μετά την ανάγνωση του *Ο πιστός φίλος*, ένα παιδί αξιολόγησε τη φιλία του Χανς με τον μυλωνά, με βάση διαφορές με τη φιλία του Δάμωνα και του Φιντία, ως μια σχέση που, ουσιαστικά, δεν ήταν φιλία:

«[Η φιλία του Δάμωνα και του Φιντία] ήτανε μια φιλία η οποία είχε δέσει αρκετά και ήταν αρκετά καλοί φίλοι, εμπιστευόταν ο ένας τον άλλο... Ήτανε κάτι σαν την... τέλεια φιλία. Ενώ, αντιθέτως με τη σημερινή την ιστορία, ε... δεν ήτανε καν φιλία, ήταν απλά, από τη μεριά του μυλωνά, εκμετάλλευση, κι απ' τη μεριά του Χανς, αγάπη, την οποία ήθελε κάπου να τη δώσει, αλλά ο μυλωνάς δεν την ήθελε» (Π9, 4η διδασκαλία)

Στην κατηγορία της αξιολόγησης των λογοτεχνικών χαρακτήρων και στοιχείων γι' αυτούς, επίσης, η δικτύωση συνέβαλε στη νοηματοδότηση των κειμένων μέσω ανάδειξης τρόπων με τους οποίους οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες θα μπορούσαν να συμπεριφερθούν διαφορετικά. Αυτό συνέβη σε μια περίπτωση, όταν ένα παιδί, σχολιάζοντας τη συμπεριφορά του λύκου και του λαγού, από το *Ο λύκος και ο λαγός*, ανέφερε ότι θα μπορούσαν να είχαν συμπεριφερθεί σαν τον Λου και τον Τομ:

«Πιστεύω ότι ήταν λάθος αυτό που κάναν και οι δύο, γιατί ο λαγός έπρεπε να δώσει μια ευκαιρία στον λύκο και να μην έχει απαιτήσεις, αλλά και ο λύκος έπρεπε να μην φερθεί έτσι, να χαιρετηθούν πρώτα, όπως ο Λου με τον Τομ, να μην πάει [να του μιλήσει] έτσι κατευθείαν» (Π13, 2η διδασκαλία)

Στην κατηγορία της αξιολόγησης των λογοτεχνικών χαρακτήρων και στοιχείων γι' αυτούς, τέλος, η δικτύωση συνέβαλε στη νοηματοδότηση των κειμένων μέσω επαναξιολόγησης και αναθεώρησης γνώμης για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, είτε με αναθεώρηση αρχικών υποθέσεων είτε με αλλαγή στάσης γι' αυτούς.

Έτσι, όπως ήδη αναφέρθηκε, τα παιδιά, μετά την ανάγνωση του *Οι πρώτες μέρες στο καινούργιο σχολείο* (6η διδασκαλία), αναθεώρησαν ότι η Νίκη μοιάζει με τον Χανς και ότι στη συνέχεια της ιστορίας θα πέθαινε, όπως εκείνος:

E: *Τελικά η Νίκη μοιάζει με τον Χανς;*

Π?: *Όχι!*

E: *Γιατί; [...]*

Π3: *[Ο Χανς] δεν ξέκοψε την παρέα [...] με τον μυλωνά. Ενώ αυτή....*

E: *Χμ... Ξεχώρισε τη θέση της.*

Π3: *Ναι.*

Επίσης, μετά την ανάγνωση του *Ο πιστός φίλος* (4η διδασκαλία), αρκετά παιδιά προβληματίστηκαν με τη συμπεριφορά του Χανς, που φαινόταν πολύ ανεκτικός και σαν να μην είχε καμιά απαίτηση από τον μυλωνά, ως φίλο (εφόσον συνέχιζε να βρίσκεται μαζί του και να κάνει πράγματα για εκείνον, παρά την άσχημη συμπεριφορά του μυλωνά προς αυτόν), και οδηγήθηκαν σε σύγκριση του Χανς με τον λαγό, από το *Ο λύκος και ο λαγός*, και αλλαγή στάσης για τον λαγό (αρχικά, για τον λαγό, κάποια παιδιά είχαν αρνητική στάση, επειδή, στην ιστορία, δεν ήθελε να κάνει παρέα με τον λύκο):

Π1: *Κάτι ενδιάμεσο [από αυτό που έκαναν ο Χανς και ο λαγός] είναι, κύριε, το σωστό.*

E: *Μήπως τώρα δίνετε λίγα δίκια στο λαγό;*

Π1: *Ναι.*

3.2. Επιρροή των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία (I)

Από τις απαντήσεις και τα σχόλια των παιδιών, κατά την πορεία των διδασκαλιών, αναδύθηκαν δυο βασικές κατηγορίες, σχετικά με την επιρροή των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία: **α) εμπλουτισμός**, και **β) δημιουργία προβληματισμών για την προσωπική ζωή**.

3.2.1. Εμπλουτισμός

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, τον εμπλουτισμό, οι απαντήσεις και τα σχόλια των παιδιών, κατά την πορεία των διδασκαλιών, που σχετίζονται με την επιρροή των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία αναφέρονται στο ότι τα παιδιά, μέσα από την προσέγγιση των κειμένων, ήρθαν σε επαφή με καταστάσεις και βιώματα που δεν είχαν ακούσει ή ζήσει τα ίδια, στο ότι ήρθαν σε επαφή με ιδέες ή έννοιες που δεν είχαν ακούσει ξανά, καθώς και στο ότι διατύπωσαν απόψεις και εξήγαγαν διάφορα συμπεράσματα για τη φιλία.

Αναλυτικότερα, στην κατηγορία του εμπλουτισμού, η επιρροή των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία φάνηκε να γίνεται, σε κάποιες περιπτώσεις, καθώς τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με καταστάσεις και βιώματα που δεν είχαν ακούσει ή ζήσει τα ίδια.

Για παράδειγμα, όπως δήλωσαν αρκετά παιδιά, πριν από τις διδασκαλίες δεν είχαν ακούσει ξανά ότι ένα άτομο μπορεί να απαρνηθεί κάτι σημαντικό δικό του, για χάρη ενός/μιας φίλου/ης, και ότι από ένα/μια φίλο/η μπορεί να υπάρχει αρνητική επιρροή:

«σκέφτηκα ότι [...] υπάρχουν άνθρωποι που θα θυσιάζαν μέχρι και τη ζωή τους για έναν φίλο ή φίλη τους» (Π2, φύλλο αναστοχασμού)

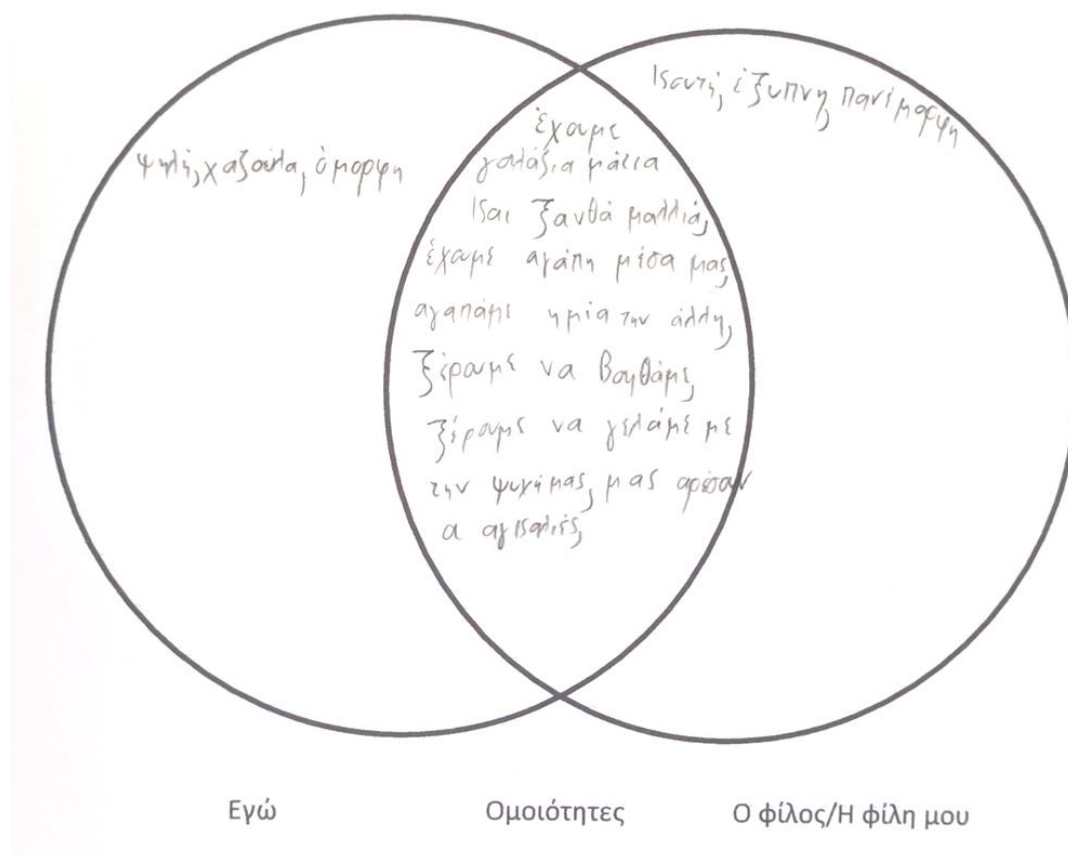
«Δεν είχα σκεφτεί ποτέ ότι η φιλία μπορεί να σε παρασύρει σε κακές συνήθειες, όπως τα ναρκωτικά» (Π1, φύλλο αναστοχασμού)

Βέβαια, για μερικά άλλα παιδιά -λίγα στον αριθμό-, όπως δήλωσαν, οι διδασκαλίες δεν προσέφεραν εμπλουτισμό, με επαφή με καταστάσεις και βιώματα που δεν είχαν ακούσει ή ζήσει τα ίδια:

«Κατά τη γνώμη μου [όσα συμβαίνουν σε] όλες τις ιστορίες είναι μέσα στη ζωή. Οπότε δεν ένιωσα [=είδα] κάτι καινούργιο» (Π3, φύλλο αναστοχασμού)

Στην κατηγορία του εμπλουτισμού, ακόμα, η επιρροή των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία φάνηκε να γίνεται, σε κάποιες περιπτώσεις, καθώς τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με ιδέες και έννοιες που δεν είχαν ακούσει ξανά.

Για παράδειγμα, αρκετά από τα παιδιά δεν είχαν ακούσει ξανά (και δεν είχαν σκεφτεί) την έννοια των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στους/στις φίλους/ες. Έτσι, ως αποτέλεσμα, στην τελευταία δραστηριότητα της 1ης διδασκαλίας (στην οποία καλούνταν να σημειώσουν ομοιότητες και διαφορές του εαυτού τους με έναν/μία αγαπημένο/η τους φίλο/η), τα παιδιά σημείωσαν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές (βλ. Εικόνα 14). Όπως δήλωσαν, τους ήταν δύσκολο να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές (ιδιαίτερα διαφορές), γιατί ήταν κάτι που δεν είχαν σκεφτεί ξανά.



Εικόνα 14. Απάντηση ενός παιδιού στο φύλλο εργασίας της 1ης διδασκαλίας

Στην κατηγορία του εμπλουτισμού, τέλος, η επιρροή των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία φάνηκε να γίνεται, σε κάποιες περιπτώσεις, καθώς τα παιδιά διατύπωσαν απόψεις και εξήγαγαν διάφορα συμπεράσματα για τη φιλία, λαμβάνοντας ερεθίσματα από ένα συγκεκριμένο κείμενο, λαμβάνοντας ερεθίσματα από διαφορετικά κείμενα, και κάνοντας δικτύωση.

Για παράδειγμα, λαμβάνοντας ερεθίσματα από το *Ο Λου και ο Τομ*, ένα παιδί διατύπωσε την άποψη ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν πληγώσει, αλλά και πληγωθεί, από ένα/μια φίλο/η (όπως συνέβη με τον Λου και τον Τομ):

«Νομίζω ο καθένας το έχει ζήσει αυτό. Νομίζω ότι έχει μπει και στις δύο θέσεις [του Λου και του Τομ] ο καθένας» (Π3, 1η διδασκαλία)

Επίσης, λαμβάνοντας ερεθίσματα από διαφορετικά κείμενα, ένα παιδί διαπίστωσε ότι δεν είναι όλες οι φιλίες ίδιες και ότι υπάρχουν διαφορές ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους:

«Σκέφτηκα ότι υπάρχουν διάφορα είδη φιλίας, και κάποια από αυτά είναι καλά, κάποια άλλα είναι κακά. Τα οποία εγώ δεν τα... δεν τα βλέπουμε, τέλος πάντων, τόσο συχνά» (Π16, 8η διδασκαλία)

Επιπλέον, κάνοντας δικτύωση ανάμεσα στο *Ο Λου και ο Τομ* και στο *Ο λύκος και ο λαγός*, ένα παιδί εξήγαγε το συμπέρασμα ότι οι χαρακτήρες και η διάθεση των ατόμων (φιλική ή μη) παίζουν σημαντικό ρόλο στο αν αυτά τα άτομα θα γίνουν μεταξύ τους φίλοι/ες:

«[Αυτό που κάνει στη μια περίπτωση να υπάρχει φιλία και στην άλλη να μην υπάρχει είναι] οι διαφορετικοί χαρακτήρες. Ενωώ, ο Λου ήταν καλόκαρδος, ήθελε να κάνει παρέα, ασχέτως με το αν είναι ο άλλος λαγός. Και ο Τομ έδωσε μία ευκαιρία. Ενώ εδώ ο λαγός δεν έδωσε καμία ευκαιρία... δεν πρόλαβε, αρχικά... Και ο λύκος ήταν σε διαφορετικό τρόπο σκέψης, δηλαδή ήθελε να πάει εκεί για να τον φάει. Είναι μία ερμηνεία αυτό, δεν είναι γεγονός» (Π1, 2η διδασκαλία)

3.2.2. Δημιουργία προβληματισμών για την προσωπική ζωή

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία, τη δημιουργία προβληματισμών για την προσωπική ζωή, οι απαντήσεις και τα σχόλια των παιδιών, κατά την πορεία των διδασκαλιών, που σχετίζονται με την επιρροή των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία αναφέρονται στο ότι τα παιδιά, μέσα από την προσέγγιση των κειμένων, οδηγήθηκαν σε σκέψεις για τη ζωή τους, σχετικά με το πώς θέλουν να συμπεριφέρονται τα ίδια, ως φίλοι/ες, με συμπεριφορές που δεν θα ήθελαν να έχει ένας/μια φίλος/η τους, και με την «ετοιμότητα» να συναντήσουν δυσκολίες σε μελλοντικές φιλίες τους.

Αναλυτικότερα, στην κατηγορία της δημιουργίας προβληματισμών για την προσωπική ζωή, οι διδασκαλίες επηρέασαν την αντίληψη των παιδιών για τη φιλία καθώς αυτά οδηγήθηκαν σε σκέψεις σχετικά με το πώς θέλουν να συμπεριφέρονται τα ίδια, ως φίλοι/ες, με ερεθίσματα από ένα συγκεκριμένο κείμενο, και κάνοντας δικτύωση.

Οι σκέψεις σχετικά με το πώς θέλουν να συμπεριφέρονται τα παιδιά, ως φίλοι/ες, με ερεθίσματα από ένα συγκεκριμένο κείμενο, αφορούσαν τρόπους διαχείρισης δυσκολιών στη φιλία και ένα αίσθημα «χρέους» απέναντι στους/στις φίλους/ες.

Σχετικά με τις σκέψεις για τρόπους διαχείρισης δυσκολιών στη φιλία, για παράδειγμα, κατά την προσέγγιση του *Ο Λου και ο Τομ* (1η διδασκαλία), όταν ένα παιδί παραξενεύτηκε με το ότι ο Τομ απομακρύνθηκε από τον Λου, ενώ ήταν φίλοι, χωρίς να του μιλήσει, ένα άλλο παιδί οδηγήθηκε στη σκέψη ότι χρειάζεται (και θέλει) να συζητάει με ένα/μια φίλο/η του μια δυσκολία που εμφανίζεται στη φιλία, πριν απομακρυνθεί από εκείνον/η:

Π1: Εφόσον ένας φίλος είναι πιστός στον άλλον, δεν μπορεί να πάει να κάνει ό,τι έκανε ο Τομ, που τρόμαξε. Δεν ήταν σωστό να κλειστεί στο λαγούμι του, έπρεπε να καταλάβει πως απ' τη φύση του ο Λου το κάνει αυτό, κι άμα του το έλεγε, θα καταλάβαινε. [...]

Π2: Πρέπει να το συζητάμε πριν κάνουμε πέρα κάποια άτομα.

Σχετικά με το αίσθημα «χρέους» απέναντι στους/στις φίλους/ες, αυτό δημιουργήθηκε σε ένα παιδί με την προσέγγιση του *Δάμων και Φιντίας*:

«Από 'δω και πέρα νομίζω πως θα προστατεύω περισσότερο τους/τις φίλους/ες μου. Το κείμενο που με έμπνευσε για αυτό ήταν ο Δάμων και ο Φιντίας» (Π7, φύλλο αναστοχασμού)

Οι σκέψεις σχετικά με το πώς θέλουν να συμπεριφέρονται τα παιδιά, ως φίλοι/ες, κάνοντας δικτύωση, έγιναν, κι αυτές, σε διάφορες περιπτώσεις κατά τις διδασκαλίες.

Για παράδειγμα, κατά τη δικτύωση ανάμεσα στο *Ο πιστός φίλος* και το *Ο λύκος και ο λαγός*, όταν τα παιδιά έκαναν σύγκριση ανάμεσα στον Χανς και τον λαγό, ένα παιδί οδηγήθηκε στη σκέψη ότι, σαν φίλος/η, στις φίλιες του, επιθυμεί να έχει μερικές «απαιτήσεις», αλλά όχι πάρα πολλές, σε σημείο που δυσκολεύουν την ύπαρξη φιλίας:

«Και να έχουμε λίγες απαιτήσεις, αλλά και να ανεχόμαστε κάποια πράγματα που θέλει και ο άλλος. [...] Να μην είμαστε εντελώς σαν τον Χανς γιατί, άμα τα ανεχόμαστε όλα, θα μας θεωρεί ο άλλος σαν υπηρέτη του. Ενώ, αν έχουμε πάρα πολλές απαιτήσεις [σαν τον λαγό], θα μας είναι πολύ δύσκολο να συνυπάρξουμε με έναν άνθρωπο και να γίνουμε φίλοι» (Π1, 4η διδασκαλία)

Στην κατηγορία της δημιουργίας προβληματισμών για την προσωπική ζωή, επίσης, οι διδασκαλίες επηρέασαν την αντίληψη των παιδιών για τη φιλία καθώς αυτά οδηγήθηκαν σε σκέψεις σχετικά με συμπεριφορές που δεν θα ήθελαν να έχει ένας/μια φίλος/η τους, σε διάφορες στιγμές κατά τις διδασκαλίες.

Για παράδειγμα, μετά την προσέγγιση του *Οι πρώτες μέρες στο καινούργιο σχολείο*, ένα παιδί δήλωσε εκνευρισμένο με τη συμπεριφορά της Τίφани, και ότι δεν θα ήθελε να έχει μια φίλη με αυτή τη συμπεριφορά:

«Κύριε, το σημερινό κείμενο μου άρεσε, όμως δεν μου άρεσε η συμπεριφορά της Τίφани. Εκνευρίστηκα και ξαφνιάστηκα με αυτά που έκανε. Δεν θα ήθελα ποτέ να έχω μια τέτοια φίλη» (Π9, 6η διδασκαλία)

Στην κατηγορία της δημιουργίας προβληματισμών για την προσωπική ζωή, τέλος, οι διδασκαλίες επηρέασαν την αντίληψη των παιδιών για τη φιλία καθώς αυτά οδηγήθηκαν σε σκέψεις σχετικά με την «ετοιμότητα» να συναντήσουν δυσκολίες σε μελλοντικές φιλίες τους.

Πιο συγκεκριμένα, όπως δήλωσαν μερικά παιδιά, στο τέλος των διδασκαλιών (8η διδασκαλία), μέσα από τα κείμενα που προσεγγίστηκαν στην τάξη και την επαφή με διαφορετικές φιλίες, σκέφτηκαν ότι, και τα ίδια, είναι πιθανό να συναντήσουν δυσκολίες σε φιλίες τους, στη μετέπειτα ζωή τους:

Π8: Σχεδόν όλη μας η ζωή, μπροστά μας, θα έχει πολλές ιστορίες φιλίας και ουσιαστικά, θα μάθουμε [=θα είμαστε προετοιμασμένοι/ες] από αυτά [τα κείμενα].

Π2: [...] Μπορεί στη ζωή μας να έρθουμε σε επαφή με άτομα τέτοια [παρόμοια με διάφορους χαρακτήρες στα κείμενα]. Με συμπεριφορές τέτοιες.

3.3. Επιρροή των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία (II)

Από τις λέξεις και τις φράσεις που ειπώθηκαν από τα παιδιά, στους καταγισμούς ιδεών για το τι σκέφτονται όταν ακούνε τη λέξη «φιλία», στην αρχή και στο τέλος των διδασκαλιών, αναδύθηκαν τρεις βασικές κατηγορίες, που δηλώνουν τρία βασικά στοιχεία σχετικά με τη φιλία στη σκέψη των παιδιών: **α) άτομα, β) ψυχολογική διάσταση, και γ) αλληλεπίδραση.**

3.3.1. Παρουσίαση των κατηγοριών

Η κατηγορία **άτομα** περιέχει λέξεις σχετικές με πρόσωπα σε μια φιλία (όπως «φίλοι» και «κολλητός»). Σε αυτή την κατηγορία, επίσης, εντάχθηκε η αναφορά, από ένα παιδί, στον πρωταγωνιστή του κειμένου *Ο πιστός φίλος*, το οποίο προσεγγίστηκε στην τάξη («Χανς»).

Η κατηγορία **ψυχολογική διάσταση** περιέχει λέξεις και μια φράση σχετικές με το τι νιώθει ένα άτομο (όπως «χαρά», «αγάπη», «λύπη» και «εμπιστοσύνη») και το τι μπορεί να προσφέρει να δεχθεί ένα άτομο (όπως «συντροφιά», «συμφωνία», «αλληλεγγύη», «στήριξη» και «κατανόηση»).

Η κατηγορία **αλληλεπίδραση** περιέχει λέξεις και φράσεις σχετικές με περιπτώσεις αλληλεπίδρασης στην καθημερινότητα (όπως «σχολείο», «ομαδικές εργασίες», «βόλτες», «για μπάνιο παραλία», «*sleeperover*», «*πάρτυ*» και «γενέθλια»), πράγματα που μπορεί να ειπωθούν κατά την αλληλεπίδραση (όπως «αλήθεια», «ψέματα», «αστεία», «μυστικά», καθώς και η φράση «*Ενωμένες Πάντα*», που χρησιμοποιούνταν ως συνθηματικό από τις πρωταγωνίστριες του κειμένου *Ε.Π.*), πράγματα που μπορεί να γίνουν κατά την αλληλεπίδραση (όπως «*παιχνίδι*», «*σκανταλιές*», «*γέλιο*», «*διασκέδαση*», «*αγκαλιά*», «*μακριά από βία*», «*ανταλλαγή δώρων*», «*να μοιράζουμε πράγματα*» και «*θυσίες*») και πράγματα που δυσχεραίνουν την αλληλεπίδραση (όπως «*φίλοι φίδια*», «*ναρκωτικά*» και «*κακίες*»).

Παρακάτω, στον Πίνακα 9, αναφέρονται όλες οι λέξεις και φράσεις αυτών των κατηγοριών, με διάκριση σε αυτές που ειπώθηκαν στην αρχή και αυτές που ειπώθηκαν στο τέλος των διδασκαλιών.

Κατηγορίες και υποκατηγορίες	Αρχή των διδασκαλιών	Τέλος των διδασκαλιών
Άτομα	φίλοι, κολλητός, αυτοκόλλητος	Χανς

<p>Ψυχολογική διάσταση</p> <p><u>Τι νιώθει ένα άτομο</u></p> <p><u>Τι μπορεί να προφέρει και να δεχθεί ένα άτομο</u></p>	<p>χαρά, αγάπη, λύπη, εμπιστοσύνη, ασφάλεια</p> <p>παρέα, συντροφιά, συμφωνία, αλληλεγγύη, στήριξη, βοήθεια, συμπαράσταση</p>	<p>συναισθήματα, συναισθήματα πάρα πολλά, αγάπη, εμπιστοσύνη</p> <p>συντροφιά, αλληλεγγύη, κατανόηση</p>
<p>Αλληλεπίδραση</p> <p><u>Περιπτώσεις αλληλεπίδρασης στην καθημερινότητα</u></p> <p><u>Πράγματα που μπορεί να ειπωθούν κατά την αλληλεπίδραση</u></p> <p><u>Πράγματα που μπορεί να γίνουν κατά την αλληλεπίδραση</u></p> <p><u>Πράγματα που δυσχεραίνουν την αλληλεπίδραση</u></p>	<p>σχολείο, ομαδικές εργασίες, σινεμά, εκδρομές, βόλτες, για μπάνιο παραλία, sleerover, πάρτυ, γενέθλια, σουβλάκια, πίτσα</p> <p>αλήθεια, ψέματα, αστεία, χαζομάρες, μυστικά</p> <p>παιχνίδι, φάρσες, αταξίες, γέλιο, διασκέδαση, καλοπέραση, αγκαλιά, μακριά από βία, ανταλλαγή δώρων</p> <p>φίλοι φίδια</p>	<p>βόλτες, αγώνες, sleerover, μαξιλαιοπόλεμος, σουβλάκια, πίτσα, κρέπες, παγωτό, μακαρονάδες</p> <p>αλήθειες, ψέματα, «Ενωμένες Πάντα»</p> <p>παιχνίδι, σκανταλιές, αγκαλιές, να μοιράζουμε πράγματα, θυσίες</p> <p>ψεύτικες φιλίες, ναρκωτικά, κακίες</p>

Πίνακας 9. Οι λέξεις και φράσεις των κατηγοριών, με διάκριση σε αυτές που ειπώθηκαν στην αρχή και αυτές που ειπώθηκαν στο τέλος των διδασκαλιών

3.3.2. Σύγκριση ανάμεσα στην αρχή και στο τέλος

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, εκτός από ομοιότητες, υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στην αρχή και στο τέλος στις λέξεις και τις φράσεις που ειπώθηκαν από τα παιδιά. Αυτές οι διαφορές (σημειωμένες με έντονη γραφή στον πίνακα) είναι σημαντικές καθώς μπορούν να ερμηνευτούν ως επιρροή των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία, επιβεβαιώνοντας και συμπληρώνοντας όσα έδειξε η ανάλυση του πρώτου συνόλου δεδομένων.

Πιο συγκεκριμένα, στην κατηγορία **άτομα**, ενώ στην αρχή ειπώθηκαν λέξεις αρκετά γενικές και προφανείς (όπως «*φίλοι*», «*κολλητός*»), στο τέλος αυτές δεν αναφέρθηκαν, και ειπώθηκε η λέξη «*Χανς*». Αυτή η διαφορά μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της ανάγνωσης των κειμένων. Στο τέλος των διδασκαλιών, δηλαδή, τα παιδιά φαίνεται ότι ανέφεραν λέξεις σχετικές με τα κείμενα, αντί για λέξεις γενικές και προφανείς. Επίσης, το ότι αναφέρθηκε συγκεκριμένα ο Χανς, αντί για κάποιον άλλο λογοτεχνικό χαρακτήρα, μπορεί να υποδηλώνει προβληματισμό για τη δράση του συγκεκριμένου χαρακτήρα – κατ' επέκταση και επιρροή στην αντίληψη για τη φιλία, με επαφή με καταστάσεις και βιώματα που δεν είχαν ακούσει ή ζήσει τα παιδιά.

Στην κατηγορία **ψυχολογική διάσταση**, ανάμεσα στην αρχή και στο τέλος υπάρχει διαφορά ως προς το ότι, στο τέλος, τα παιδιά μίλησαν πιο αφηρημένα για συναισθήματα («*συναισθήματα*», «*συναισθήματα πάρα πολλά*»), καθώς και στο ότι μίλησαν για «*κατανόηση*» αντί για «*συμφωνία*». Η αναφορά με πιο αφηρημένο τρόπο στα συναισθήματα μπορεί να σχετίζεται με ένα βαθμό αισθητικής ανταπόκρισης των παιδιών στα κείμενα, αλλά μπορεί, επιπλέον, να σχετίζεται με δημιουργία προβληματισμών για την προσωπική ζωή. Επίσης, η αναφορά σε «*κατανόηση*» αντί για «*συμφωνία*» μπορεί να σχετίζεται με εμπλουτισμό στην αντίληψη για τη φιλία και συνειδητοποίηση ότι μεταξύ των φίλων υπάρχουν και διαφορές, πέρα από ομοιότητες, και ότι δεν είναι απαραίτητο πάντα να παίρνει κάποιος/α το μέρος ενός/μιας φίλου/ης του/της.

Στην κατηγορία **αλληλεπίδραση**, ανάμεσα στην αρχή και στο τέλος υπάρχει διαφορά ως προς το ότι, στο τέλος, οι απαντήσεις των παιδιών δείχνουν εμπλουτισμό της αντίληψης για τη φιλία, με αναφορά λέξεων και φράσεων που δείχνουν επαφή των παιδιών με καταστάσεις και βιώματα που δεν είχαν ακούσει ή ζήσει τα ίδια: τα παιδιά ανέφεραν τη φράση «*Ενωμένες Πάντα*» (που σχετίζεται με τη συγχώρηση και την προσπάθεια διατήρησης μιας φιλίας), τη λέξη «*θυσίες*» (που δηλώνει το ότι κάποιος/α μπορεί να απαρνηθεί κάτι σημαντικό δικό του/της για χάρη ενός/μιας φίλου/ης), καθώς και τη φράση «*ψεύτικες φιλίες*» και τις λέξεις «*ναρκωτικά*» και «*κακίες*» (αντί για τη στερεότυπη φράση «*φίλοι φίδια*», η οποία ειπώθηκε στην αρχή και, μάλιστα, μπορεί να μην γινόταν αντιληπτή από τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο που την αντιλαμβάνεται ένα άτομο μεγαλύτερης ηλικίας).

Βέβαια, παρά την ύπαρξη επιρροής στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία, οι κατηγορίες που εμφανίστηκαν στην αρχή διατηρήθηκαν στο τέλος, χωρίς να απουσιάσει κάποια ή να εμφανιστεί κάποια καινούργια. Με άλλα λόγια, από τις απαντήσεις των

παιδιών δεν αναδύθηκε σαν ένα βασικό στοιχείο σχετικό με τη φιλία, στη σκέψη των παιδιών, κάτι διαφορετικό από όσα αναδύθηκαν στην αρχή, παρά τις διαφορές στις λέξεις και φράσεις που ειπώθηκαν.

Ένας πιθανός λόγος γι' αυτό είναι ότι οι διδασκαλίες σχεδιάστηκαν με εστίαση σε όψεις της φιλίας, οι οποίες είναι κοντά στην καθημερινότητα των παιδιών, χωρίς να συζητηθούν ζητήματα αναπαράστασης της φιλίας σε διαφορετικές εποχές (ή κάτι άλλο, εξίσου αφηρημένο και μακριά από την καθημερινότητα των παιδιών, το οποίο θα μπορούσε να δικαιολογήσει την απουσία κάποιας κατηγορίας ή την εμφάνιση μιας καινούργιας στο τέλος). Έτσι, από τα παιδιά, τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος, ειπώθηκαν λέξεις και φράσεις σχετικές με τη φιλία, κοντινές στην καθημερινότητά τους.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα δίκτυα αναγνώσεων είναι μια καινούργια για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μέθοδος προσέγγισης της λογοτεχνίας στην τάξη. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση διδασκαλιών με ένα δίκτυο αναγνώσεων λογοτεχνικών κειμένων για τη φιλία, σε μια ΣΤ' τάξη δημοτικού, ενώ ειδικότεροι στόχοι ήταν η διερεύνηση της συμβολής της δικτύωσης στη νοηματοδότηση των κειμένων και η διερεύνηση της επιρροής των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία.

Όπως φάνηκε από την ανάλυση του πρώτου συνόλου ερευνητικών δεδομένων, η δικτύωση συνέβαλε στη νοηματοδότηση των κειμένων με δημιουργία υποθέσεων για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες και αξιολόγηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων και της δράσης τους, ενώ οι διδασκαλίες επηρέασαν την αντίληψη των παιδιών για τη φιλία με εμπλουτισμό και με δημιουργία προβληματισμών για την προσωπική ζωή.

Επιπλέον, όπως φάνηκε από την ανάλυση του δεύτερου συνόλου ερευνητικών δεδομένων, τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος των διδασκαλιών, στους καταγισμούς ιδεών για το τι σκέφτονται τα παιδιά όταν ακούνε τη λέξη φιλία, ειπώθηκαν λέξεις και φράσεις σχετικές με άτομα, ψυχολογική διάσταση και αλληλεπίδραση. Παρότι δεν υπήρξε διαφορά στις κατηγορίες που εμφανίστηκαν στην αρχή και στο τέλος, υπήρξαν διαφορές στο περιεχόμενο – κάτι που δηλώνει επιρροή των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία, και επιβεβαιώνει και συμπληρώνει όσα έδειξε η ανάλυση του πρώτου συνόλου δεδομένων.

Όσον αφορά τη συμβολή της δικτύωσης στη νοηματοδότηση των κειμένων, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει (και υποστηρίζει εμπειρικά) ότι η δικτύωση είναι μια σημαντική διαδικασία – η οποία, ωστόσο, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως (υποκεφάλαιο 2.3 του θεωρητικού μέρους), παραλειπόταν από αρκετούς/ές εκπαιδευτικούς που δίδασκαν με δίκτυα αναγνώσεων στη Γαλλία (Tauveron, 2014, σ. 16).

Μάλιστα, τα παιδιά έκαναν δικτύωση ακόμα και σε περιπτώσεις (ή με τρόπους) που δεν είχαν προβλεφθεί από τον ερευνητή κατά τον σχεδιασμό των διδασκαλιών, νοηματοδοτώντας τα κείμενα με τη συμβολή της. Έτσι, η ανάγνωση μέσα από δίκτυα δεν μπορεί να θεωρηθεί μια «τυποποιημένη» διαδικασία στη διδασκαλία, ενώ σημαντικό ρόλο για το πώς θα γίνει η δικτύωση και το τι θα επιτευχθεί μέσω αυτής παίζουν τα παιδιά – το «δυναμικό» της τάξης. Αυτή η σκέψη συμφωνεί με τις διαπιστώσεις της Bally (2016), στην έρευνά της σε διδασκαλίες με ένα δίκτυο αναγνώσεων παρόμοιων ιστοριών με ένα δέντρο και ένα παιδί, για το ότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να επιτύχουν πράγματα που νόμιζε ότι μπορούσαν, και της Deleuze (2019), στην έρευνά της σε διδασκαλίες με ένα δίκτυο αναγνώσεων για τον χαρακτήρα του λύκου, για το ότι υπήρξαν διαφορές μεταξύ των παιδιών κατά τη συζήτηση και τη σύνδεση των κειμένων.

Όσον αφορά την επιρροή των διδασκαλιών στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία, παρουσιάζει ενδιαφέρον το ότι δεν φάνηκε να υπάρχει επιρροή μόνο από τα κείμενα και το περιεχόμενό τους (την υπόθεση), αλλά και από την γενικότερη προσέγγισή τους στην τάξη (πχ από τις δραστηριότητες και τις συζητήσεις). Αναδεικνύεται, έτσι, η σημασία της προσέγγισης των κειμένων στην τάξη, η οποία προσφέρει στα παιδιά διαφορετικά πράγματα από την κατά μόνας ανάγνωση (πχ στο σπίτι).

Επίσης, παρουσιάζει ενδιαφέρον ότι αρκετά παιδιά αναφέρθηκαν στο *Δάμων και Φιντίας* σαν ένα κείμενο που τους έκανε εντύπωση και δήλωσαν επηρεασμένα από αυτό. Φαίνεται ότι, εκτός από τη συχνή παράλειψη «σκοτεινών» και επώδυνων όψεων (Nehamas, 2016), κατά την προσέγγιση του θέματος της φιλίας, παραλείπεται επίσης η αναφορά σε μια εξιδανικευμένη μορφή της (η οποία αποτελούσε κυρίαρχη αναπαράσταση για αιώνες). Ταυτόχρονα, παρουσιάζει ενδιαφέρον ότι μερικά παιδιά δήλωσαν «ετοιμότητα» να συναντήσουν δυσκολίες σε μελλοντικές φιλίες τους.

Σε κάθε περίπτωση, η επιρροή στην αντίληψη των παιδιών για τη φιλία δεν θα πρέπει να νοηθεί ως επιρροή στις σχέσεις των παιδιών. Ο ερευνητής δεν πιστεύει ότι άλλαξε τις φιλίες των παιδιών (ούτε είχε τέτοια πρόθεση), μέσα από τις διδασκαλίες. Όπως

σημειώνει, άλλωστε, η Γαλανάκη (2003, σ. 112), «η γνώση εκ μέρους του παιδιού των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων και η ικανότητά του να συλλογίζεται για αυτές δεν ταυτίζεται [...] με τις ίδιες τις σχέσεις», αφού το παιδί μπορεί να έχει τη γνώση αλλά να συμπεριφέρεται σαν να βρίσκεται σε κατώτερο επίπεδο-στάδιο.

Περιορισμό της παρούσας έρευνας αποτελεί η μη χρήση, συμπληρωματικά, ενός ποσοτικού εργαλείου μέτρησης και αξιολόγησης της αντίληψης των παιδιών για τη φιλία στην αρχή και στο τέλος των διδασκαλιών (πχ όπως αυτό που χρησιμοποιήθηκε από τους Schofield & Kafer, 1985).

Επόμενες έρευνες μπορούν να μελετήσουν πώς οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά στη Γ' λυκείου (στην οποία εφαρμόζονται τα δίκτυα αναγνώσεων, επισήμως, στην Ελλάδα) αντιλαμβάνονται τον ρόλο και τη σημασία της δικτύωσης. Επίσης, μπορούν να μελετήσουν περισσότερο τους διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν την αντίληψη των παιδιών για τη φιλία, πέρα από την ηλικία.

Συμπερασματικά, η διδασκαλία με ένα δίκτυο αναγνώσεων για τη φιλία σε μια ΣΤ' δημοτικού φάνηκε να αποτελεί μια «καλή πρακτική», η οποία μπορεί να ακολουθηθεί και από άλλους/ες εκπαιδευτικούς, σε άλλα πλαίσια, τόσο λόγω του θέματος, που είναι κοντά στην καθημερινότητα των παιδιών, όσο και της ίδιας της προσέγγισης, με τη δικτύωση και τα διάφορα ερεθίσματα που προσφέρουν τα κείμενα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Afshordi, N., & Liberman, Z. (2021). Keeping friends in mind: Development of friendship concepts in early childhood. *Social Development, 30* (2), σσ. 331-342.

Alexakos, K. (2015). *Being a teacher/researcher: A primer on doing authentic inquiry research on teaching and learning*. Springer.

Alfaro, M. J. (1996). Intertextuality: Origins and development of the concept. *Atlantis, 18* (1/2), σσ. 268-285.

Allen, G. (2000). *Intertextuality*. Routledge.

Altun, D., & Ulusoy, M. (2019). Intertextuality or Story Resistance? A Deconstruction of Stories with Preschoolers: An Example of "The Little Red Riding Hood". *Universal Journal of Educational Research, 7* (3), σσ. 811-819.

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher, 41* (1), σσ. 16-25.

Armstrong, S. L., & Newman, M. (2011). Teaching textual conversations: Intertextuality in the college reading classroom. *Journal of College Reading and Learning, 41* (2), σσ. 6-21.

Aymard, M. (1986). Amitié et convivialité. Στο P. Ariès, & G. Duby (Επιμ.), *Histoire de la vie privée*. Paris: Éditions du Seuil.

Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2013). *Friendships in childhood and adolescence*. Guilford Press.

Bakhti, S. (2020). *Un réseau de lectures: l'amitié*. Ανάκτηση από Inspection de l'Éducation Nationale du Blanc-Mesnil: <http://ien-blancmesnil.circo.ac-creteil.fr/spip.php?article144>

Bally, M. (2016). *Enseigner la lecture en réseau: conception et mise en oeuvre d'une séquence d'enseignement autour de "l'arbre lecteur"*. Ανάκτηση από <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86408>

Barshel, A. (2020). Using Text Sets to Engage Students while Reading Canonical Literature in a Language Arts Classroom. *Learning to Teach, 9* (1), σσ. 14-19.

Batchelor, K. E. (2019). Using linked text sets to promote advocacy and agency through a critical lens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 62* (4), σσ. 379-386.

Bazeley, P. (2021). *Qualitative data analysis: Practical strategies* (2η έκδ.). Sage.

Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Beach, R., & Marshall, J. (1990). *Teaching Literature in the Secondary School*.

- Beck, P. (2014). Multigenre text set integration: Motivating reluctant readers through successful experiences with text. *Journal of Reading Education*, 40 (1).
- Benton, M. (1984). The methodology vacuum in teaching literature. *Language Arts*, 61 (3), σσ. 265-275.
- Boutevin, C., & Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse à l'usage des professeurs des écoles*. Paris: Vuibert.
- Bowker, A., & Ramsay, K. (2018). Friendship Characteristics. Στο R. Levesque (Επιμ.), *Encyclopedia of Adolescence* (σσ. 1487–1494). Springer.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4η έκδ.). Oxford University Press.
- Bukowski, W. M. (2001). Friendship and the worlds of childhood. Στο D. W. Nangle, & C. A. Erdley (Επιμ.), *The role of friendship in psychological adjustment* (σσ. 93–105). Jossey-Bass.
- Cappiello, M. A., & Dawes, E. T. (2012). *Teaching with text sets*. Teacher Created Materials.
- Cappiello, M. A., & Dawes, E. T. (2021). *Text Sets in Action: Pathways through Content Area Literacy*. Stenhouse Publishers.
- Carolyn, W. (2016). *Romantic friendship in Victorian literature*. Routledge.
- Chauviré, F. (2012). *Aborder l'intertextualité du cycle 1 au cycle 3 par des lectures en réseaux: Quelles spécificités d'apprentissages?*
- Ciecierski, L. M., Bintz, W. P., & Chaghervand, S. M. (2021). Using Diverse Youth Literature to Expand Knowledge and Consider Multiple Perspectives Through Tri-Texts. Στο *Handbook of Research on Teaching Diverse Youth Literature to Pre-Service Professionals* (σσ. 142-162). IGI Global.
- Ciecierski, L., & Bintz, W. (2016). Paired texts: A way into the content area. *Middle School Journal*, 47 (4), σσ. 32-44.
- Cintori, A. (2019). *Lecture en réseau: les murs*. Ανάκτηση από <https://dupala.be/article.php?a=286>
- Circonscription Montauban ASH (2009). *Lecture en réseau*. Ανάκτηση από http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82-ais/IMG/pdf/Microsoft_Word_-_Lecture_en_reseau-_site-2.pdf
- Clerget, I. (2005). *La lecture en réseau*. Ανάκτηση από https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_0362067B.pdf
- Cocking, D., & Kennett, J. (1998). Friendship and the Self. *Ethics*, 108 (3), σσ. 502-527.
- Contarello, A., & Volpato, C. (1991). Images of friendship: Literary depictions through the ages. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8 (1), σσ. 49-75.
- Corvée, C. (2019). *Philosopher sur le concept de l'amitié en maternelle*.

- Costantini, C., & Leleu-Galland, È. (2016). *Dictionnaire de la maternelle: Ouvrage numérique*. Nathan.
- Couture, M. (2016). *Lecture en réseau: définition*. Ανάκτηση από <https://slideplayer.fr/slide/17310621/>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5η έκδ.). Pearson.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- De Séqueira, C. (2018). *Les réseaux littéraires et la production d'écrit*.
- Deleuze, G. (2019). Questionner la progression à travers la planification et la pratique d'une mise en réseau autour du personnage du loup. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* (59), σσ. 131-150.
- DeRoy-Ringuette, R. (2013). *Place à la littérature jeunesse...: L'utilisation de réseaux littéraires*. Ανάκτηση από Association pour la promotion des services documentaires scolaires: <https://apsds.org/place-a-la-litterature-jeunesse-lutilisation-de-reseaux-litteraires/>
- Dodge, A. M., & Crutcher, P. A. (2015). Inclusive classrooms for LGBTQ students: Using linked text sets to challenge the hegemonic "single story". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59 (1), σσ. 95-105.
- Dupin de Saint-André, M. (2018). Varier les réseaux littéraires. *Vivre le primaire*, 31 (4), σσ. 49-52. Ανάκτηση από <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/11/3-Varier-les-reseaux-litteraires.pdf>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61 (1), σσ. 22-31.
- El-Boubsi, E. (2013). Lire autrement: un réseau de livres. *Caractères*, 46, σσ. 5-19.
- Elish-Piper, L., Wold, L. S., & Schwingendorf, K. (2014). Scaffolding high school students' reading of complex texts using linked text sets. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57 (7), σσ. 565-574.
- Famelart, M. (2014). *Livres en réseau: lire des histoires autrement*. Ανάκτηση από <https://naitreetgrandir.com/fr/chroniques/livres-en-reseau-une-autre-facon-de-raconter-des-histoires/>
- Fehr, B. (1996). *Friendship processes*. Sage.
- Feldman, R. S. (2018). *Development Across the Life Span* (8η έκδ.). Pearson.
- Finley, K. A. (2015). *Intertextual Connections in Text Sets: Creating Common Core Curriculum for Middle School Readers*.

- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4η έκδ.). Sage.
- Hall, S. (2020). The work of representation. Στο *The Applied Theatre Reader* (σσ. 74-76). Routledge.
- Hartman, D. K. (1992). Intertextuality and reading: The text, the reader, the author, and the context. *Linguistics and education*, 4, σσ. 295-311.
- Herz, S. K., & Gallo, D. R. (2005). *From Hinton to Hamlet: Building bridges between young adult literature and the classics*. Greenwood Publishing Group.
- Hubbard, R. S., & Power, B. M. (2003). *The art of classroom inquiry: A handbook for teacher-researchers*. Heinemann.
- Hyatte, R. (1994). *The arts of friendship: The idealization of friendship in medieval and early renaissance literature*. E. J. Brill.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3 (2), σσ. 279-299.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- King-Shaver, B. (2005). *When text meets text: Helping high school readers make connections in literature*. Heinemann.
- Kinnell, M. (1989). Friendship in children's fiction. Στο R. Porter, & S. Tomaselli (Επιμ.), *The dialectics of friendship*. Routledge.
- Kristeva, J. (1969). *Σημειωτική. Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lally, M., & Valentine-French, S. (2019). *Lifespan development: A psychological perspective*. Ανάκτηση από <http://dept.clcillinois.edu/psy/LifespanDevelopment.pdf>
- Lambadaris, V. (2014). *Travailler les réseaux d'albums en Maternelle*. Ανάκτηση από <https://docplayer.fr/45629313-Travailler-les-reseaux-d-albums-en-maternelle.html>
- Lampert, M. (2000). Knowing teaching: The intersection of research on teaching and qualitative research. *Harvard educational review*, 70 (1), σσ. 86-99.
- Langer, J. A. (1994). A Response-Based Approach to Reading Literature. *Language Arts*, 71 (3), σσ. 203-211.
- Lenski, S. D. (1998). Intertextual intentions: Making connections across texts. *The Clearing House*, 72 (2), σσ. 74-80.

Lewis, W. E., Walpole, S., & McKenna, M. C. (2014). Designing Challenging Text Sets. Στο *Cracking the Common Core: Choosing and using texts in grades 6-12* (σσ. 39-57). Guilford Publications.

Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage publications.

Lupo, S. M., Strong, J. Z., Lewis, W., Walpole, S., & McKenna, M. C. (2018). Building background knowledge through reading: Rethinking text sets. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61 (4), σσ. 433-444.

Maisonneuve, J., & Lamy, L. (1993). *Psychosociologie de l'amitié*. Paris: Presses Universitaires de France.

Maréchal, J. (2013). *Dossier pédagogique: l'amitié dans la littérature jeunesse*. Ανάκτηση από <https://andrzeieux-sud.circo.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article287>

Mart, C. (2019). Reader-response theory and literature discussions: A Springboard for exploring literary texts. *The New Educational Review*, 56 (2), σσ. 78-87.

McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (1), σσ. 52-62.

Mitchell, D. (1993). Reader response theory: Some practical applications for the high school literature classroom. *Language Arts Journal of Michigan*, 9 (1).

Morin, M.-F., & Roger, L. (2014). Les réseaux littéraires: clé du passeur culturel. *Québec français*, 171, σσ. 95-97.

Nehamas, A. (2016). *On friendship*. Basic Books.

Pytash, K. E., Batchelor, K. E., Kist, W., & Srsen, K. (2014). Linked text sets in the English classroom. *The ALAN Review*, 42 (1), σσ. 52-62.

Rawlins, W. K. (1981). *Friendship as a communicative achievement: A theory and an interpretive analysis of verbal reports*. Temple University.

Rawlins, W. K. (1992). *Friendship matters: Communication, dialectics, and the life course*. Transaction.

Reymond, E. (2014). *La lecture en réseau: un dispositif pour enseigner la mise en lien des textes dès l'entrée à l'école*. Ανάκτηση από <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38956>

Risse, M. (2020). Teaching Paired Middle Eastern and Western Literary Texts. Στο W. Zoghbor, & T. Alexiou (Επιμ.), *Advancing English Language Education* (σσ. 221-233). Dubai: Zayed University Press.

Rodesiler, L. (2017). Sports-based Text Sets: Fostering Critical Literacy at the Intersections of Sport and Society. *The Clearing House*, 90 (2), σσ. 35-40.

Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as Exploration*. New York: Appleton-Century.

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

Rosenblatt, L. M. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20 (4), σσ. 122-128.

Scales, R. Q., & Tracy, K. N. (2017). Using text sets to facilitate critical thinking in sixth graders. *Literacy Research and Instruction*, 56 (2), σσ. 132-157.

Schofield, M. J., & Kafer, N. F. (1985). Children's Understanding of Friendship Issues: Development by Stage or Sequence? *Journal of Social and Personal Relationships*, 2 (2), σσ. 151-165.

Selman, R. L. (1979). *Assessing interpersonal understanding: An interview and scoring manual in five parts constructed by the Harvard-Judge Baker Social Reasoning Project*.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.

Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. Στο S. R. Asher, & J. M. Gottman (Επιμ.), *The development of children's friendships* (σσ. 242-272). Cambridge University Press.

Short, K. G. (1991). *Intertextuality: Making Connections across Literature and Life*. Ανάκτηση από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342001.pdf>

Sipe, L. R. (2001). A palimpsest of stories: Young children's construction of intertextual links among fairytale variants. *Literacy Research and Instruction*, 40 (4), σσ. 333-352.

Stern-Gillet, S., & Gurtler, G. M. (Επιμ.). (2014). *Ancient and medieval concepts of friendship*. SUNY Press.

Tatum, A., Wold, L. S., & Elish-Piper, L. (2009). Adolescents and texts: Scaffolding the English canon with linked text sets. *The English Journal*, 98 (6), σσ. 88-91.

Tauveron, C. (Επιμ.). (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris: Hatier Pédagogie.

Tauveron, C. (2014). Réflexions sur la lecture et l'apprentissage de la compréhension aux cycles 2 et 3. *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4*. Conseil supérieur des programmes - Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Ανάκτηση από <https://www.education.gouv.fr/media/14663/download>

Tauveron, C. (2016). *La lecture en réseau*. Ανάκτηση από https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienvandoeuvre/sites/ienvandoeuvre/IMG/pdf/la_lecture_en_reseau.pdf

Tracy, K. N., Menickelli, K., & Scales, R. Q. (2017). Courageous voices: Using text sets to inspire change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60 (5), σσ. 527-536.

Tyson, L. (2006). *Critical theory today: a user-friendly guide*. Routledge.

Williams, C. A. (2012). *Reading roman friendship*. Cambridge University Press.

Wold, L. S., Elish-Piper, L., & Schultz, B. (2010). Engaging high school students in reading and understanding the canon through the use of linked text sets. Στο *Mentoring literacy professionals: Continuing the spirit of CRA/ALER after 50 years* (σσ. 391-401).

Wolfreys, J. (Επιμ.). (1999). *Literary theories: A reader and guide*. NYU Press.

Worton, M., & Still, J. (Επιμ.). (1990). *Intertextuality: Theories and practices*. Manchester University Press.

Wrench, J. S., Punyanunt-Carter, N. M., & Thweatt, K. S. (2020). *Interpersonal Communication: A Mindful Approach to Relationships*. Milne Library Publishing.

Ελληνόγλωσση

Αλεξίου, Α. (2015). Από το αναγνωστικό δίκτυο στη δημιουργική γραφή: Μια υποστηρικτική διαδικασία για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»* (σσ. 53-66, Τόμος Α'). Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015. Ανάκτηση από http://cwconference.web.uowm.gr/archives/2nd_cw_conference_volume_1.pdf

Γαλάζης, Λ. (2019). *Ανάμεσα στα δίκτυα των κειμένων και των διδακτικών επιλογών. Εφαρμογές της θεωρίας της διακειμενικότητας στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο 3ο Διεθνές Συνέδριο «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί». Λευκωσία, 11-12 Οκτωβρίου 2019.

Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: Γνωστική - κοινωνική - συναισθηματική ανάπτυξη*. Ατραπός.

Γερακίνη, Α. (2016). Η προσέγγιση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου με άξονα τις αναγνωστικές θεωρίες και τη δημιουργική γραφή. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας* (23).

Γεωργιάδου, Α., Δεμερτζή, Κ., & Δουζίνα, Μ. (2020). *Προσεγγίζοντας το αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο*. Εκδόσεις Πατάκη.

Γουβέλη, Κ. (2019). *Τα δίκτυα κειμένων ως μέσα προώθησης του ερμηνευτικού διαλόγου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Διπλωματική εργασία).

Καλογήρου, Τ. (2012). Στον ιστό των κειμένων: η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας. *Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου*, (σσ. 68-79). Λευκωσία, 6-7 Μαΐου 2011.

Καλογήρου, Τ., & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Τ. Καλογήρου, & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μπουκάι, Χ. (2008). *Να σου πω μια ιστορία; - Διηγήσεις που μ' έμαθαν να ζω*. (Κ. Ηλιόπουλος, Μετάφρ.) Ορεγα.

Παπαρούση, Μ. (2018). Διαβάζουμε λογοτεχνία φτιάχνοντας δίκτυα αναγνώσεων. Στο Τ. Τσιλιμένη, Ε. Κονταξή, & Ε. Σηφάκη (Επιμ.), *Θεωρήσεις της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. «*Ἡδονῶν ἥδιον ἔπαινος*». Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.

Παπαρούση, Μ. (2019α). Η αξιοποίηση της ειδολογικής θεωρίας στη διδασκαλία της λυρικής ποίησης. *Journal of Literary Education*, 2, σσ. 153-177.

Παπαρούση, Μ. (2019β). *Η λογοτεχνία στη διδακτική πράξη: Αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις*. Gutenberg.

Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11, σσ. 21-33.

Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας»* (σσ. 333-339, Τόμος Β'). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.

ΥΠΕΘ-ΙΕΠ (2019α). *Λογοτεχνία: Φάκελος Εκπαιδευτικού - Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*. ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

ΥΠΕΘ-ΙΕΠ (2019β). *Λογοτεχνία: Φάκελος Υλικού-Δίκτυα Κειμένων - Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*. ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, σσ. 31-47.

Χρονάκη, Α. (2015). Βασικές θεωρητικές αρχές της αναγνωστικής ανταπόκρισης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, σσ. 127-139.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Σχέδια διδασκαλίας και διδακτικό υλικό

1η διδασκαλία: Ο Λου και ο Τομ

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες (90')

Διδακτικός στόχος

Τα παιδιά να αντιληφθούν ότι μεταξύ των φίλων υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές.

A. Προετοιμασία περιβάλλοντος (ενδεικτικός χρόνος: 15')

- Καταιγισμός ιδεών: Ζητώ από τα παιδιά να πουν τι σκέφτονται όταν ακούν τη λέξη φίλια και σημειώνω στον πίνακα τις απαντήσεις.

- Εξηγώ ότι θα διαβάσουμε μερικά κείμενα για τη φίλια και ότι σε ένα χαρτόνι θα γράφουμε τους τίτλους των κειμένων, για να τα θυμόμαστε. Κολλάω στον τοίχο το χαρτόνι. Το πρώτο κείμενο είναι «Ο Λου και ο Τομ».

B. Αρχική ανταπόκριση (35')

- Διαβάζω το κείμενο και ρωτώ τι έγινε στην ιστορία.

- Ρωτώ γιατί ο Λου και ο Τομ είναι φίλοι.

- Επεξεργαζόμαστε τους χαρακτήρες. Σημειώνω στον πίνακα της τάξης, σε δυο στήλες (μια για τον Λου και μια για τον Τομ), πώς είναι εμφανισιακά, πού ζούνε, τι τους αρέσει να κάνουν, τι έμαθαν ο ένας από τον άλλο και τι μπορούν να πουν τα παιδιά για τον χαρακτήρα τους.

Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης (20')

- Σχολιάζω: «Μου κάνει εντύπωση ότι ένας λύκος έγινε φίλος με έναν λαγό, γιατί είναι πολύ διαφορετικοί. Θα περιμένατε να γίνουν φίλοι; [...] Θα γινόσασταν φίλοι/ες με κάποιον/α διαφορετικό/ή από εσάς; [...]». Συζητάμε.

- Ρωτώ: «Ο Λου και ο Τομ, ωστόσο, είναι μόνο διαφορετικοί; Δεν έχουν τίποτα κοινό?».

- Σχηματίζω στον πίνακα ένα διάγραμμα Venn με δυο κύκλους και σημειώνουμε ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στον Λου και τον Τομ, κοιτάζοντας αυτά που ήδη είχαμε γράψει στις στήλες πιο πριν.

Δ. Έκφραση ανταπόκρισης (20')

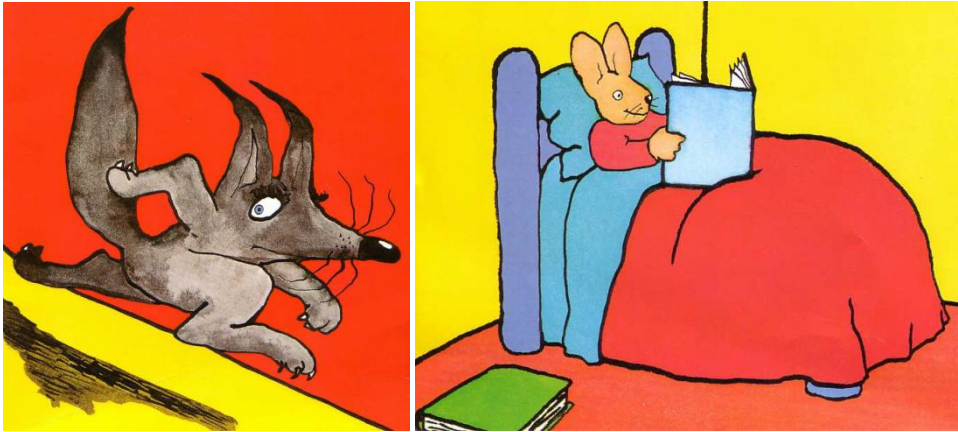
Ζητώ από τα παιδιά να σκεφτούν έναν/μια αγαπημένο/η φίλο/η τους και να γράψουν, ατομικά, σε ένα φύλλο εργασίας πώς τον/τη λένε, γιατί είναι φίλοι/ες και σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν. Το κάθε παιδί σημειώνει τις απαντήσεις του. Ύστερα, ζητώ να συγκρίνουν, μεταξύ τους, τις απαντήσεις.

Grégoire Solotareff

Ο Λου και ο Τομ

Μια φορά κι έναν καιρό ζούσαν ένας λαγός που δεν είχε δει ποτέ λύκο, και ένας μικρός γκρι λύκος που δεν είχε δει ποτέ λαγό.

Μια μέρα ο λύκος άκουσε έναν θόρυβο που ερχόταν από κάποια τρύπα, σκαμμένη στο χώμα. Πλησιάζοντας την τρύπα και σπρώχνοντας το κεφάλι του, ο λύκος είδε ένα μικρό ζώο ξαπλωμένο σε ένα κρεβάτι να διαβάζει ένα βιβλίο.



- Γεια, είπε ο λύκος. Είσαι λαγός;
- Ναι, με λένε Τομ, απάντησε ο λαγός. Είσαι λύκος;
- Ναι, απάντησε ο λύκος, αλλά δεν έχω όνομα.
- Να σε λέω Λου;, ρώτησε ο λαγός.
- Μου αρέσει σαν όνομα, απάντησε ο λύκος.
- Είναι αλήθεια ότι οι λύκοι τρώνε λαγούς;, ρώτησε ο Τομ.
- Έτσι έχω ακούσει, είπε ο Λου, όμως ακόμα δεν έχω φάει κανέναν.
- Τέλος πάντων, είπε ο Τομ. Δεν σε φοβάμαι.

Ο Λου και ο Τομ ξεκίνησαν να κάνουν παρέα και έγιναν φίλοι. Πέρασαν μήνες και μήνες μαζί. Ο Λου έμαθε στον Τομ να τρέχει πιο γρήγορα από άλλους λαγούς, ενώ ο Τομ έμαθε στον Λου να διαβάζει και να ψαρεύει.





Στο μεταξύ, ο Λου μεγάλωνε και άρχισε να φαίνεται άγριος και τρομακτικός, σαν λύκος. Στα παιχνίδια που έπαιζαν μεταξύ τους, ο Λου διασκέδαζε και δεν φοβόταν, όμως ο Τομ είχε αρχίσει να φοβάται τον Λου.

Μια μέρα, χωρίς να το καταλάβει, ο Λου τρόμαξε τόσο πολύ τον Τομ, που ο Τομ κρύφτηκε στο λαγούμι του και αποφάσισε να μην βγει. Έκλαιγε, ξαπλωμένος στο κρεβάτι του, και δεν ήθελε να δει τον Λου. Μάλιστα, το βράδυ ονειρεύτηκε ότι ο Λου, που στην πραγματικότητα είχε γκρι τρίχωμα, ήταν πολύ μεγαλόσωμος και με μαύρο τρίχωμα, και ότι τον έφαγε.

Ο Λου περίμενε για μερικές μέρες έξω από το λαγούμι του Τομ. Όταν κατάλαβε ότι ο Τομ δεν ήθελε πια να είναι φίλοι, έφυγε μακριά, στο βουνό, όπου θα μπορούσε να βρει έναν άλλο φίλο.

Εκεί στο βουνό υπήρχαν μόνο λύκοι. Όταν οι άλλοι λύκοι είδαν τον Λου να έρχεται από μακριά, δεν κατάλαβαν ότι ήταν λύκος και του επιτέθηκαν. Ο Λου τρόμαξε και κατάλαβε πόσο τρομακτικός μπορεί να γίνει ένας λύκος. Έπειτα γύρισε γρήγορα να βρει τον Τομ.

«Τομ, κατάλαβα πόσο τρομακτικός μπορεί να γίνει ένας λύκος, φοβήθηκα κι εγώ από λύκους», του είπε. «Δεν θα σε τρομάξω ξανά, στο υπόσχομαι! Σε παρακαλώ, βγες από το λαγούμι σου!».

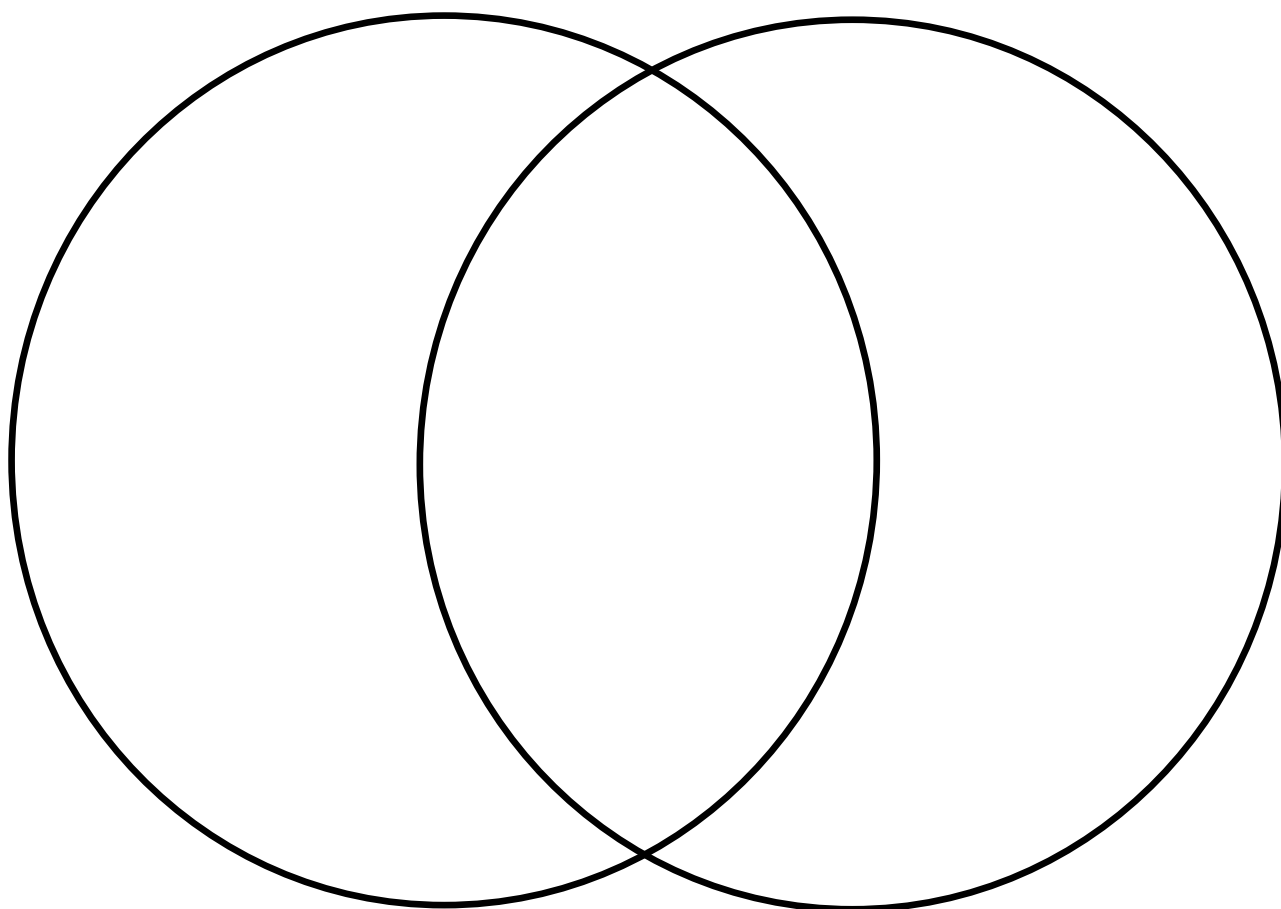
Ο Τομ σκέφτηκε: «Αν όντως φοβήθηκα, όπως φοβήθηκα κι εγώ, τότε δεν θα το ξανακάνει». Βγήκε από το λαγούμι του και αγκαλιάστηκαν.

Ύστερα πήγαν για ψάρεμα, όπως παλιά.

Όνομα: _____

Σκεφτείτε έναν αγαπημένο φίλο/φίλη σας. Πώς τον/τη λένε; Γιατί είστε φίλοι/φίλες;

Σε τι μοιάζετε και σε τι διαφέρετε;



Εγώ

Ομοιότητες

Ο φίλος/Η φίλη μου

2η διδασκαλία: Ο λύκος και ο λαγός

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες (90')

Διδακτικός στόχος

Τα παιδιά να αντιληφθούν ότι υπάρχουν περιπτώσεις που οι διαφορές μεταξύ των ατόμων εμποδίζουν την ανάπτυξη φιλίας.

A. Προετοιμασία περιβάλλοντος (10')

Διαβάζουμε με τα παιδιά τον τίτλο του κειμένου και βλέπουμε τις εικόνες. Ρωτώ τι φαντάζονται ότι θα συμβεί στην ιστορία.

B. Αρχική ανταπόκριση (35')

- Διαβάζω το κείμενο. Ρωτώ τι τους έκανε εντύπωση και αν στην ιστορία συνέβησαν αυτά που είχαν φανταστεί στην αρχή.

- Σχολιάζω: «Αυτή η ιστορία μου θυμίζει τον Λου και τον Τομ. Και στις δυο ιστορίες πρωταγωνιστές είναι ένας λύκος και ένας λαγός, και ο λύκος πλησιάζει τον λαγό και ξεκινά να του μιλάει για να γίνουν φίλοι. Όμως, υπάρχουν και διαφορές στις ιστορίες. Κατ' αρχάς, τι διαφορά έχει η σχέση του Λου και του Τομ με τη σχέση αυτού του λύκου και του λαγού;» *(στη μια περίπτωση αναπτύχθηκε φιλία, στην άλλη όχι).*

- Ρωτώ γιατί πιστεύουν ότι ο λύκος έφαγε τον λαγό, θέλοντας να δώσουν τη δική τους ερμηνεία *(μερικές πιθανές ερμηνείες: 1. Ίσως είπε ότι ήθελε έναν φίλο για να τον πλανέψει και να τον φάει, 2. Νευρίασε με τον λαγό που δεν ήθελε να γίνει φίλος του και γι' αυτό τον έφαγε)*. Εξηγώ ότι ο συγγραφέας δεν μας λέει τι έγινε και μας αφήνει να νομίζουμε ό,τι θέλουμε, ενώ ρωτώ και τι τους φαίνεται πιο πιθανό να συνέβη και ποια από τις ερμηνείες που είπαμε προτιμούν.

Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης (45')

- Σχηματίζω στον πίνακα της τάξης ένα διάγραμμα Venn με δύο κύκλους και ρωτώ τι ομοιότητες και διαφορές έχουν μεταξύ τους ο λύκος και ο λαγός αυτού του κειμένου. Περιμένω από τα παιδιά να παρατηρήσουν ότι, αντίθετα με τον Λου και τον Τομ, ο λύκος και ο λαγός δεν έχουν καμιά ομοιότητα.

- Δίνω, σε ομάδες, ένα φύλλο εργασίας με διαγράμματα Venn για να σημειώσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στον Λου και τον λύκο και τον Τομ και τον λαγό. Μετά ζητώ από μια ομάδα να πει τις απαντήσεις. Οι υπόλοιπες ομάδες συμπληρώνουν αν έχουν γράψει κάτι διαφορετικό. Επίσης, κατευθύνω τα παιδιά να προσέξουν ότι ο Λου, που στην πραγματικότητα ήταν γκρι, στο όνειρο του Τομ ήταν μαύρος και έμοιαζε με τον λύκο σε αυτή την ιστορία.

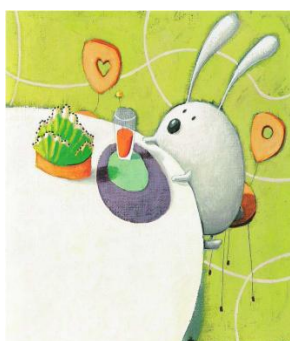
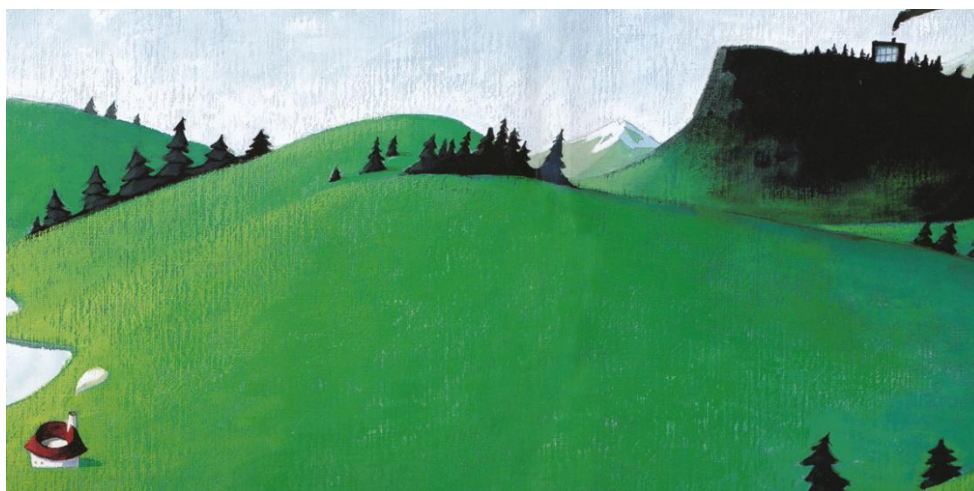
- Συζητάμε τι εμπόδια υπήρχαν για να αναπτύξουν φιλία ο λύκος και ο λαγός, γιατί ο Λου και ο Τομ δεν είχαν τα ίδια εμπόδια, και πώς τους φαίνεται ότι ο λαγός ήθελε συγκεκριμένα πράγματα από τον φίλο του. Μπορώ να συνδέσω τη στάση του λαγού με τις απαντήσεις των παιδιών στην προηγούμενη διδασκαλία, για το αν θα έκαναν παρέα με κάποιον/α διαφορετικό/ή.

Δ. Έκφραση ανταπόκρισης (10')

Ρωτώ πώς τους φάνηκε ότι διαβάσαμε αυτά τα δυο κείμενα για τη φιλία. Τους άρεσε; Πιστεύουν ότι τους βοήθησε να δουν με άλλο μάτι κάτι στα κείμενα; Τους βοήθησε να σκεφτούν κάτι για τη φιλία;

Ο λύκος και ο λαγός

Σε μια κοιλάδα ζούσαν, χωρίς να γνωρίζουν ο ένας τον άλλο, ένας μικρός, ευγενικός λαγός και ένας μεγάλος, τρομακτικός λύκος. Ο μικρός λαγός ζούσε σε μια μεριά της κοιλάδας, σε ένα μικρό λευκό σπίτι. Ο τρομακτικός λύκος ζούσε σε άλλη μεριά της κοιλάδας, πιο ψηλά, σε ένα μεγάλο σκοτεινό σπίτι.



«Θέλω να έχω ένα φίλο, μικρό σαν εμένα», σκεφτόταν κάθε μέρα ο μικρός λαγός, που δεν είχε κανένα φίλο σαν αυτόν που ήθελε.

Ο μικρός λαγός, κάθε πρωί, ετοιμάζε να φάει πρωινό με καρότα και σπανάκι. «Θέλω να έχω ένα φίλο που να είναι χορτοφάγος, όπως εγώ», σκεφτόταν, αλλά δεν είχε κανένα φίλο σαν αυτόν που ήθελε.

Αφού έτρωγε πρωινό, ζωγράφιζε σε ένα τετράδιο κάστρα, πριγκίπισσες, ηρωικούς ιππότες και φανταστικά, πολύχρωμα πλάσματα. «Θέλω να έχω ένα φίλο που θα ζωγραφίζει όπως εγώ», σκεφτόταν, αλλά δεν είχε κανέναν.

Ο μικρός λαγός, επίσης, έπαιζε σκάκι. «Θέλω να έχω ένα φίλο που να παίζει σκάκι όπως εγώ», σκεφτόταν, αλλά δεν είχε κανέναν.

Από την άλλη, στο μεγάλο σκοτεινό του σπίτι, ο τρομακτικός λύκος σκεφτόταν: «Θέλω να έχω ένα φίλο, που θα τον αγαπήσω. Θα τον αγαπήσω, κι ας μην έχει κάποιο χόμπι να του αρέσει να κάνει. Για 'μένα, η φιλία είναι σημαντική».





Μια μέρα ο μεγάλος, τρομακτικός λύκος κατέβηκε στην κοιλάδα, προς τη μεριά που έμενε ο μικρός λαγός. Στην άκρη ενός δρόμου είδε τον μικρό λαγό να μαζεύει λουλούδια. Μόλις ο λαγός είδε τον λύκο, τρόμαξε και δεν ήξερε τι να κάνει.

Ο μεγάλος, τρομακτικός λύκος έπιασε τον μικρό λαγό από το χέρι και άρπαξε, με το άλλο του χέρι, τα λουλούδια που είχε μαζέψει. «Κανένας δεν μου έχει προσφέρει λουλούδια εκτός από εσένα, φίλε μου», του είπε.

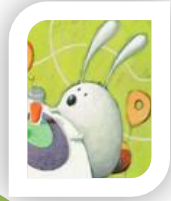
«Δεν θέλω να είμαι φίλος σου», αντέδρασε ο μικρός λαγός. «Θέλω ο φίλος μου να είναι μικρός, κι εσύ είσαι ψηλός. Θέλω να του αρέσουν τα λαχανικά, κι εσένα σου αρέσει το κρέας. Θέλω να ζωγραφίζει και να παίζει σκάκι, και μου φαίνεται ότι ούτε αυτά τα κάνεις».



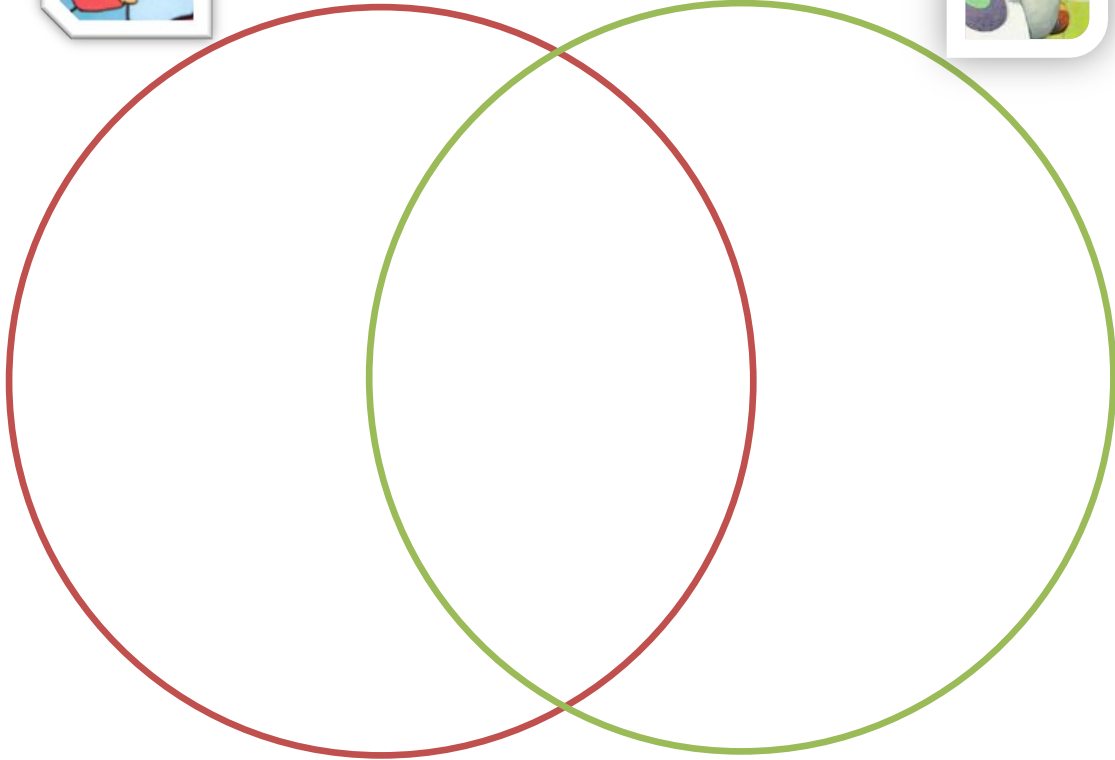
Ο λύκος ξεκίνησε να περπατά προς το σπίτι του. «Εμένα, πάντως, μου αρέσεις όπως είσαι», είπε στον λαγό. Και τον έφαγε.



Τομ



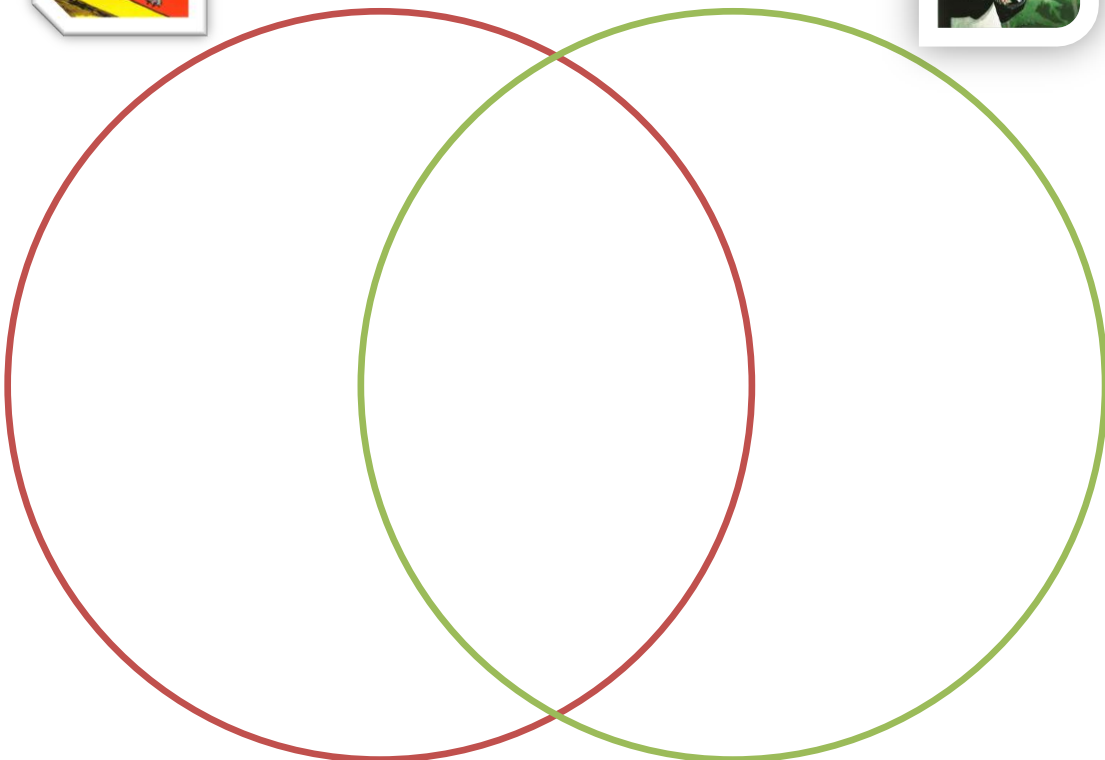
Λαγός



Λου



Λύκος



3η διδασκαλία: Δάμων και Φιντίας

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες (90')

Διδακτικός στόχος

Τα παιδιά να αντιληφθούν ότι για χάρη ενός/μιας φίλου/ης μπορείς να απαρνηθείς κάτι σημαντικό για σένα.

A. Προετοιμασία περιβάλλοντος (10')

Δείχνω το χαρτόνι με τους τίτλους των κειμένων που διαβάσαμε στα παιδιά και ζητώ να θυμηθούν τα κείμενα. Εξηγώ ότι σήμερα θα διαβάσουμε ένα ακόμα κείμενο με φίλους.

B. Αρχική ανταπόκριση (40')

- Διαβάζω το κείμενο. Ρωτώ τι τους έκανε εντύπωση.

- Δίνω σε κάθε ομάδα φύλλα εργασίας για να σημειώσουν, με βάση το κείμενο, στοιχεία για τον Δάμωνα και τον Φιντία (εμφάνιση, σκέψεις, συμπεριφορά, λόγια, συναισθήματα κλπ).

- Ζητώ από τις ομάδες να πουν τι έγραψαν. Επίσης, κάνω διάφορες ερωτήσεις, όπως «Από πού μαθαίνουμε για την εμφάνισή τους;» (από τις εικόνες).

Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης (25')

- Ρωτώ πώς τους φαίνεται η απόφαση του Δάμωνα να μπει εγγυητής στη θέση του Φιντία και η απόφαση του Φιντία να γυρίσει για να εκτελεστεί, πόσο εύκολο ήταν να πάρουν αυτές τις αποφάσεις και τι θα έκαναν στη θέση τους (και γιατί). Επίσης, αν ο Δάμωνας και ο Φιντίας θα μπορούσαν να κάνουν κάτι διαφορετικό (πχ να μην παρουσιαστεί ο Φιντίας στον Διονύσιο και να δραπετεύσουν).

- Δραματοποίηση (ανακριτική καρέκλα): Επιλέγω ένα παιδί στο ρόλο του Δάμωνα. Στέκεται στο κέντρο της αίθουσας και οι υπόλοιποι του κάνουμε ερωτήσεις για τις σκέψεις και τα συναισθήματά του μέχρι την ώρα της εκτέλεσης (πχ «Γιατί πήγες μόνος σου και ζήτησες να μπει εγγυητής στη θέση του Φιντία, χωρίς να σου το ζητήσει κανείς;», «Σκέφτηκες κάποια στιγμή ότι ο Φιντίας δεν θα έρθει; Πώς θα ένιωθες αν σε πρόδιδε;»). Όποιο παιδί θέλει να κάνει ερώτηση σηκώνει πρώτα το χέρι του.

- Κάνουμε το ίδιο για τον Φιντία, επιλέγοντας άλλο παιδί στο ρόλο του («Γιατί γύρισες πίσω και δεν άφησες τον Δάμωνα να πεθάνει στη θέση σου;», «Πώς ένιωσες όταν είδες τη μητέρα σου για τελευταία φορά; Της είπες ότι θα γυρνούσες στην πόλη για να σε εκτελέσουν;»).

Δ. Έκφραση ανταπόκρισης (15')

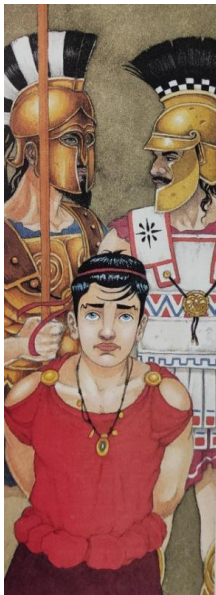
Συζητάμε: «Σκεφτείτε περιπτώσεις σήμερα που θα βοηθούσατε έναν/μια φίλο/η σας με το να απαρνηθείτε κάτι σημαντικό για εσάς. Θα το κάνατε; Γιατί; [...] Θα το κάνατε για έναν/μια οποιοδήποτε/οποιαδήποτε φίλο/η; Γιατί; [...]».

Πόπη Μαγουλά-Γαϊτάνου

Δάμων και Φιντίας

Στα αρχαία χρόνια, στις Συρακούσες, άρχοντας ήταν ο τύραννος Διονύσιος. Στην ίδια πόλη ζούσαν και δυο νέοι άντρες, ο Δάμων και ο Φιντίας, που τους έδενε μια μεγάλη και ξεχωριστή αδελφική αγάπη.

Μια μέρα, ενώ ο Δάμων και ο Φιντίας κάθονταν μαζί με άλλους φίλους τους και συζητούσαν, εμφανίστηκε μπροστά τους ένας απεσταλμένος του Διονυσίου και είπε στον Φιντία να τον ακολουθήσει στο ανάκτορο. Ο Φιντίας υπάκουσε και πήγε μαζί του. Από πίσω ακολούθησε και ο Δάμων διακριτικά, χωρίς να τον πάρουν είδηση, γιατί ανησύχησε για την τύχη του αγαπημένου του φίλου.



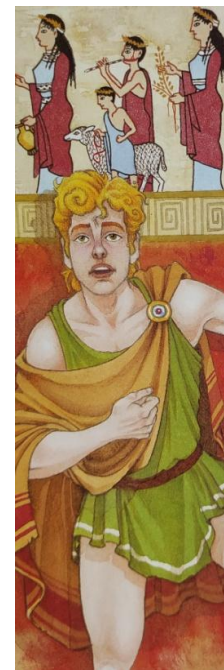
Τι είχε συμβεί; Κάποιοι που ζήλευαν τον Φιντία τον συκοφάντησαν στον Διονύσιο ότι συνωμοτούσε εναντίον του για να τον ρίξει από την εξουσία. Και αυτά τα ψέματα ο Διονύσιος τα πίστεψε και αποφάσισε να ξεπαστρέψει τον Φιντία, για να έχει ήσυχο το κεφάλι του και σίγουρο τον θρόνο του.

Σαν έφτασε στο ανάκτορο ο Φιντίας, βρήκε τον άρχοντα των Συρακουσών να κάθεται στον μεγαλόπρεπο θρόνο του. Ο Διονύσιος απάγγειλε με φωνή βροντερή την καταδίκη του σε θάνατο, ως προδότη.

Ο Φιντίας είπε ότι είναι αθώος, αλλά κατάλαβε ότι δεν θα γλίτωνε με τίποτα τον θάνατο. Ζήτησε χάρη από τον τύραννο να τον αφήσει να τελειώσει κάποιες προσωπικές του υποθέσεις και ύστερα, πριν δύσει ο ήλιος, να γυρίσει για να εκτελεστεί. Είπε ότι η μητέρα του, που έμενε έξω από την πόλη, ήταν βαριά άρρωστη και ήθελε να την δει και να την φιλήσει για τελευταία φορά.

Την ίδια στιγμή, προς μεγάλη έκπληξη του Διονυσίου παρουσιάστηκε ο Δάμων, που είχε δει κρυφά τη σκηνή και τα είχε ακούσει όλα. Προχώρησε, στάθηκε θαρρετά μπροστά του και του είπε με σιγουριά:

«Άρχοντά μου Διονύσιε, άκουσέ με, σε παρακαλώ! Θέλω να πάρω τη θέση του φίλου μου του Φιντία σαν εγγυητής μέχρι να επιστρέψει εκείνος, αλλά και να θυσιάσω και τη ζωή μου ακόμη για χάρη του, αν τυχόν αργήσει και έχει ο ήλιος δύσει. Σε παρακαλώ, άφησέ τον να φύγει!».



Ο Διονύσιος έμεινε έκπληκτος. Δεν πίστευε στ' αυτιά του. «Είναι δυνατόν να υπάρχει στον κόσμο τέτοια φιλία, ώστε και μπροστά στον θάνατο να παίρνει ο ένας φίλος τη θέση του άλλου;». Τελικά, αποδέχτηκε την πρόταση και έδωσε άδεια στον Φιντία να φύγει μέχρι να πέσει η νύχτα, κρατώντας τον Δάμωνα για εγγύηση του γυρισμού του.

Τότε, μερικοί από τους κατοίκους της πόλης που πληροφορηθήκανε με έκπληξη τα καθέκαστα, επαίνεσαν τον Δάμωνα γι' αυτή την υπέρμετρη αφοσίωσή του στον φίλο του, ενώ άλλοι τον επέκριναν για την τρέλα του και την απερίσκεπτη βιασύνη του να παίξει κορόνα-γράμματα την ίδια του τη ζωή. Κάποιοι άλλοι, πάλι, τον χλεύασαν λέγοντας ότι ήταν το εξιλαστήριο θύμα που δόθηκε σε αντάλλαγμα του αληθινού ενόχου που έπρεπε να πληρώσει.

Την ίδια στιγμή που ο τύραννος επέτρεψε στον Φιντία να λείψει, εκείνος έβαλε φτερά στα πόδια του για να προφτάσει να τακτοποιήσει τις προσωπικές του υποθέσεις και να δει την ετοιμοθάνατη μητέρα του. Και βέβαια, ήθελε πάνω απ' όλα, να μην παραβεί την υπόσχεση που έδωσε να γυρίσει προτού νυχτώσει. Διαφορετικά, θα κινδύνευε άδικα η ζωή του φίλου του.

Ο λαός πάνδημος, νέοι, γέροι, παιδιά, είχε συγκεντρωθεί στην κεντρική πλατεία της πόλης, για να παρακολουθήσει με περιέργεια την εκτέλεση, λες και θα έβλεπαν θεατρική παράσταση για διασκέδαση. Μια μεγάλη βουή από το πλήθος είχε απλωθεί πάνω απ' όλη την πόλη. Και καθώς η μέρα έκανε τη διαδρομή της και η ώρα περνούσε και το σούρουπο άρχισε να πέφτει δειλά-δειλά και ο Φιντίας δεν φαινόταν πουθενά, όλοι άρχισαν να μουρμουρίζουν με κακεντρέχεια ότι ο ένοχος δεν θα κρατούσε τον λόγο του.

Ο Διονύσιος, που παρακολουθούσε από την επίσημη θέση του στην πλατεία, φώναζε στον Δάμωνα ότι ήταν ανόητος να πιστέψει πως θα επέστρεφε ποτέ ο Φιντίας. «Τώρα βρίσκεται κάπου μακριά, πανευτυχής που γλίτωσε τη θανατική καταδίκη, κι εσύ θα πεθάνεις». Ο Δάμων, που στεκόταν στην πλατεία ψύχραιμος, έτοιμος να εκτελεστεί, είπε ότι ο Φιντίας θα έρθει.

Η στιγμή της εκτέλεσης πλησίαζε. Κανένας δεν έτρεφε πια ελπίδες ότι ο Φιντίας θα γυρνούσε. Όλοι ήταν σίγουροι ότι θα θανατωθεί ο Δάμων και το θεωρούσαν μεγάλη αδικία. «Είναι κρίμα να θανατωθεί ένας αθώος αντί για τον πραγματικό ένοχο», φώναζαν μερικοί στον δήμιο.

Και ξαφνικά, ένα σούσουρο κύλησε από στόμα σε στόμα και όλοι έμειναν έκπληκτοι. Γύρισαν και είδαν τον Φιντία να έρχεται βαριανασαίνοντας, με το

πρόσωπό του μούσκεμα στον ιδρώτα, για να προφτάσει να πάρει τη θέση του στην εκτέλεση, αντί του αφοσιωμένου φίλου του.

Ο Φιντίας πλησίασε τρεκλίζοντας και με όση δύναμη του απέμεινε, στάθηκε μπροστά τον τύραννο Διονύσιο. «Πρόφτασα... ευτυχώς...», ακούστηκε να λέει ξεψυχισμένα. Ήταν ακριβώς η ώρα που ο ήλιος έδυε και η διορία που είχε ορίσει ο Διονύσιος έφτανε στο τέλος της.

Παρόλο, όμως, που ο Φιντίας είχε προφτάσει να επιστρέψει στην ώρα του, ο Δάμων αρνιόταν να παραχωρήσει τη θέση του, επιμένοντας να θανατωθεί εκείνος. Ο Φιντίας αντέτεινε ότι κανένας δεν θα έπρεπε να θανατωθεί στη θέση του. Οι δυο φίλοι συνέχισαν να προσπαθούν να γλιτώσουν ο ένας τη ζωή του άλλου, λέγοντας, ο καθένας για τον εαυτό του, να εκτελεστεί.

Ο Διονύσιος, αφοπλισμένος, έδωσε χάρη στον καταδικασμένο και άφησε και τους δυο φίλους ελεύθερους. Ζήτησε, μάλιστα, συγκινημένος, να τον δεχτούνε σαν τρίτο μέλος στη φιλία τους, πράγμα, όμως, που εκείνοι δεν δέχτηκαν.

Ύστερα, για να ξεχάσουν την περιπέτεια που έζησαν, ο Δάμων και ο Φιντίας πήγαν μαζί ένα ταξίδι.



Δάμων

ΕΜΦΑΝΙΣΗ

ΣΚΕΨΕΙΣ

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ – ΤΙ ΕΚΑΝΕ ΓΙΑ ΤΟΝ ΦΙΛΟ ΤΟΥ

ΛΟΓΙΑ

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΤΟΥ

ΟΙ ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ ΜΑΣ

- Μας αρέσει; Δεν μας αρέσει; Γιατί;
- Μας θυμίζει...

Φιντίας

ΕΜΦΑΝΙΣΗ

ΣΚΕΨΕΙΣ

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ – ΤΙ ΕΚΑΝΕ ΓΙΑ ΤΟΝ ΦΙΛΟ ΤΟΥ

ΛΟΓΙΑ

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΤΟΥ

ΟΙ ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ ΜΑΣ

- Μας αρέσει; Δεν μας αρέσει; Γιατί;
- Μας θυμίζει...

4η διδασκαλία: Ο πιστός φίλος

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες (90')

Διδακτικός στόχος

Τα παιδιά να αντιληφθούν ότι ένας άνθρωπος μπορεί να εκμεταλλεύεται ένα/μια φίλο/η του.

A. Προετοιμασία περιβάλλοντος (5')

Διαβάζουμε τον τίτλο. Ρωτώ τα παιδιά τι κάνει ένας/μια πιστός/ή φίλος/η και τι φαντάζονται ότι θα συμβεί στην ιστορία (και τι τους κάνει να το λένε αυτό, αν τους έρχεται στο μυαλό μια άλλη ιστορία που διάβασαν με ένα/μια πιστό/ή φίλο/η).

B. Αρχική ανταπόκριση (35')

- Διαβάζω το πρώτο κομμάτι του κειμένου. Ζητώ να σχολιάσουν τα λόγια και τη συμπεριφορά του μυλωνά.
- Διαβάζω το δεύτερο κομμάτι του κειμένου. Ζητώ, ξανά, να σχολιάσουν τα λόγια και τη συμπεριφορά του μυλωνά. Ρωτάω τι πιστεύουν ότι θα κάνει ο Χανς στη συνέχεια.
- Διαβάζω το τρίτο κομμάτι του κειμένου. Ρωτώ τι έκαναν ο Χανς και ο μυλωνάς και τι δείχνει αυτό για τον καθένα.
- Ρωτώ τι τους έκανε εντύπωση, συνολικά, από το κείμενο, και αν στην ιστορία συνέβη αυτό που είχαν φανταστεί στην αρχή.

Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης (30')

- Σε δυο στήλες στον πίνακα (μια για τον Χανς και μια για τον μυλωνά) σημειώνουμε τα χαρακτηριστικά τους: τι ξέρουμε για τον καθένα (περιγραφή), τι έκανε για τον φίλο του και τι ζήτησε από τον φίλο του.

- Συζητάμε:

1. Τι προβλήματα υπήρχαν στη φιλία του Χανς με τον μυλωνά;
2. Τι διαφορά είχε η φιλία τους από τη φιλία Δάμωνα-Φιντία;
3. Μπορεί κάποιος/α να μας κάνει παρέα για να μας εκμεταλλεύεται;
4. Σε τι μπορεί να μοιάζει ο μυλωνάς με τον λύκο;
5. Τώρα που έχετε διαβάσει όλα αυτά τα κείμενα για τη φιλία, σκέφτεστε κάτι επιπλέον ή κάτι διαφορετικό για το αν θα απαρνιόσασταν κάτι δικό σας για ένα/μια φίλο/φίλη σας; Υπάρχει κάτι στα κείμενα που σας βοήθησε;

Δ. Έκφραση ανταπόκρισης (15')

Δημιουργική γραφή: Ζητώ από τα παιδιά να φανταστούν ότι, αφού έφτιαξε τη στέγη της αποθήκης του Χιου του μυλωνά, ο μικρούλης Χανς συνάντησε τον Δάμωνα και συζήτησαν σχετικά με τους φίλους τους και τη φιλία. Το κάθε παιδί γράφει τη συζήτηση που έκαναν και το πώς εξελίχθηκε η ιστορία στη συνέχεια.

(Αν τα παιδιά δεν έχουν τελειώσει τη δραστηριότητα μέχρι το τέλος της διδακτικής ώρας, τη συνεχίζουν μετά, κάποια στιγμή, και, αφού τελειώσουν, μου δίνουν το φύλλο εργασίας).

Όσκαρ Ουάιλντ
Ο πιστός φίλος

Ο μικρούλης Χανς, που ήταν ένας φτωχός αγρότης και είχε πολλούς φίλους, θεωρούσε σαν τον καλύτερό του φίλο τον Χιου, τον πλούσιο μυλωνά.

Ο μικρούλης Χανς περνούσε τον καιρό του δουλεύοντας στον κήπο του. Την άνοιξη, το καλοκαίρι και το φθινόπωρο ήταν πολύ ευτυχισμένος. Όταν όμως ήρθε ο χειμώνας και δεν είχε πολλούς καρπούς να πουλήσει, υπέφερε πολύ από το κρύο και την πείνα, και συχνά αναγκαζόταν να πηγαίνει για ύπνο έχοντας φάει μονάχα μερικά ξερά αχλάδια ή τίποτα σκληρά καρύδια. Κι ακόμα, τον χειμώνα υπέφερε από μοναξιά, γιατί ο μυλωνάς δεν ερχόταν να τον δει.

Ο μυλωνάς επισκεπτόταν τον μικρούλη Χανς μόνο όταν είχε καλό καιρό. «Δεν ωφελεί να πάω να δω τον Χανς όσο κρατάει το χιόνι», είπε μια μέρα ο μυλωνάς στη γυναίκα του, που καθόταν στην αναπαυτική πολυθρόνα της μπροστά στο τζάκι. «Αφού έχει στενοχώριες τώρα, θα τον αφήσω ήσυχο και δεν θα τον ενοχλώ με επισκέψεις. Θα πάω να τον δω άλλη φορά, όταν θα έχει καλό καιρό».

«Δεν μπορούμε να καλέσουμε τον Χανς να μείνει μαζί μας τον χειμώνα;», ρώτησε τότε ο γιος του μυλωνά. «Αν έρθει, θα του δίνω το μισό από το φαγητό μου και θα του δείξω τ' άσπρα μου κουνέλια».

«Τι κουτό παιδί που είσαι!», φώναξε ο μυλωνάς. «Μα αν έρθει εδώ ο Χανς και δει τη ζεστή φωτιά μας, τα πλούσια φαγητά μας και το μεγάλο μας βαρέλι με το κόκκινο κρασί, ίσως να ζηλέψει, και η ζήλια είναι πράγμα τρομερό και πολύ κακό για όλους. Δεν θα επιτρέψω να πάθει κάτι τέτοιο ο Χανς. Είμαι ο καλύτερός του φίλος και πάντα θα τον προσέχω και θα φροντίζω να μην μπει σε κανέναν πειρασμό. Εξάλλου, αν έρθει εδώ ο Χανς, μπορεί να μου ζητήσει να του δίνουμε να φάει τζάμπα, κι αυτό δεν θα μπορούσα να το κάνω. Άλλο το να δίνεις τζάμπα φαγητό σε κάποιον κι άλλο η φιλία, αυτά τα πράγματα δεν θέλω να τα μπερδεύουμε».

Ωστόσο, πριν έρθει ο χειμώνας, κάθε φορά που ο μυλωνάς πήγαινε στο σπίτι του Χανς, πριν γυρίσει στο δικό του σπίτι, έκοβε και έτρωγε διάφορα φρούτα από τα δέντρα στον κήπο του Χανς. «Οι φίλοι πρέπει να μοιράζονται τα πάντα», έλεγε τότε ο μυλωνάς στον Χανς, και ύστερα τον χαιρετούσε και έφευγε.

Όταν ήρθε ξανά η άνοιξη, ο Χιου ο μυλωνάς επισκέφτηκε τον μικρούλη Χανς για να του ζητήσει σαν χάρη να φτιάξει, χωρίς να τον πληρώσει, τη στέγη της αποθήκης του. Ήταν νωρίς το πρωί και ο μικρούλης Χανς, που ένιωθε κουρασμένος,

δεν είχε σηκωθεί ακόμα από το κρεβάτι. Ο μυλωνάς χτύπησε την πόρτα του σπιτιού και ο Χανς του άνοιξε.

«Μα την πίστη μου», είπε ο μυλωνάς, που κατάλαβε ότι ο Χανς μέχρι πριν λίγο κοιμόταν. «Είσαι πολύ τεμπέλης, ακόμα κοιμόσουν; Δεν μου αρέσει να έχω φίλους τεμπέληδες! Εγώ μάλιστα σκεφτόμουν να σου χαρίσω το καρτσάκι μου για να μπορείς να δουλέψεις πιο σκληρά. Λοιπόν, θέλω να 'ρθεις να φτιάξεις τη στέγη της αποθήκης μου. Αφού είσαι φίλος μου, θέλω να με βοηθήσεις».

Ο Χανς βιαζόταν να πάει να δουλέψει στον κήπο του και προτιμούσε να μην κάνει το χατίρι στον μυλωνά, αλλά δεν ήθελε να του πει όχι, μια και ήταν τόσο καλός φίλος του. Πήγε στην αποθήκη και έφτιαξε τη στέγη. Δούλεψε εκεί όλη μέρα, ως το ηλιοβασίλεμα, μόνος, και το ηλιοβασίλεμα ο μυλωνάς ήρθε να δει πώς τα πήγαινε. Είδε ότι ο μικρούλης Χανς είχε τελειώσει τη δουλειά και, χωρίς να τον ευχαριστήσει, του είπε να γυρίσει στο σπίτι του για να ξεκουραστεί.

Μετά από καιρό, ένα βράδυ που είχε καταιγίδα, ο Χανς άκουσε ένα δυνατό χτύπημα στην πόρτα του. Ακολούθησε ένα δεύτερο χτύπημα κι έπειτα ένα τρίτο, ακόμη πιο δυνατό. Ο Χανς άνοιξε την πόρτα και είδε τον μυλωνά μ' ένα φανάρι στο ένα χέρι και μια μεγάλη μαγκούρα στο άλλο.

Ο μυλωνάς του είπε ότι ο γιος του έπεσε και χτύπησε και του ζήτησε να πάει να φωνάξει εκείνος τον γιατρό, αντί γι' αυτόν. Άλλωστε, του είπε, αφού θα του χαρίσει το καρτσάκι του, πρέπει τώρα να κάνει και εκείνος κάτι για να του το ανταποδώσει.

Ο Χανς πήγε, μέσα στην καταιγίδα, και φώναξε τον γιατρό. Όμως, καθώς επέστρεφε, σκόνταψε σε ένα χαντάκι, έπεσε σε ένα νερόλακκο και πνίγηκε. Δεν υπήρχε εκεί γύρω κάποιος για να τον βοηθήσει. Την επόμενη μέρα κάποιοι γιδοβοσκοί βρήκαν το πτώμα του και το μετέφεραν στο χωριό.

Όλοι οι κάτοικοι πήγαν στην κηδεία του Χανς γιατί τον αγαπούσανε πολύ. Πιο λυπημένος απ' όλους φαινόταν να είναι ο μυλωνάς, που έκλαιγε και σκούπιζε τα δάκρυά του την ώρα της κηδείας. Ωστόσο, όταν τέλειωσε η κηδεία και οι άνθρωποι βολεύτηκαν στο πανδοχείο, πίνοντας κρασί με κανέλα και τρώγοντας γλυκό, ο μυλωνάς είπε: «Κρίμα που πέθανε. Του είχα δώσει σχεδόν το καρτσάκι μου και τώρα δεν ξέρω τι να το κάνω. Πιάνει τόπο στο σπίτι κι είναι σε τόσο κακή κατάσταση, που και να το πουλήσω δεν θα πιάσω φράγκο. Ίσως θα ήταν καλύτερο να του το είχα πουλήσει από την αρχή, αντί να του πω ότι θα του το χαρίσω».

Όνομα: _____

Φανταστείτε ότι ο μικρούλης Χανς, αφού έφτιαξε τη στέγη της αποθήκης του Χιου του μυλωνά, συνάντησε τον Δάμωνα και συζήτησαν σχετικά με τους φίλους τους και τη φιλία. Γράψτε τη συζήτηση που έκαναν και το πώς εξελίχθηκε η ιστορία στη συνέχεια.

5η διδασκαλία: Η Κωνσταντίνα και ο Λουμίνης

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες (90')

Διδακτικός στόχος

Τα παιδιά να αντιληφθούν ότι ένας άνθρωπος μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά από ένα/μια φίλο/η, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει τέτοια πρόθεση από τη μεριά του/της.

A. Προετοιμασία περιβάλλοντος (10')

Κοιτάζουμε το χαρτόνι στον τοίχο με τους τίτλους των κειμένων που έχουμε διαβάσει για να τα θυμηθούμε. Μπορώ, επίσης, να σχολιάσω σύντομα τα κείμενα που έγραψαν τα παιδιά για τη συνάντηση Χανς και Δάμωνα.

B. Αρχική ανταπόκριση (30')

- Διαβάζω το κείμενο. Ρωτώ τι τους έκανε εντύπωση και πώς θα σχολίαζαν τη φιλία της Κωνσταντίνας με τον Λουμίνη και τη συμπεριφορά τους.

- Κάνουμε στον πίνακα ένα διάγραμμα Venn για την Κωνσταντίνα και τον Λουμίνη.

Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης (30')

Συζητάμε με τα παιδιά:

1. Γιατί λέει το κείμενο ότι «Αν η Κωνσταντίνα ένιωθε ευτυχισμένη, δεν θα έκανε παρέα μαζί του»;
2. Τι σας έρχεται στο μυαλό από τα προηγούμενα κείμενα και σας βοηθά να σκεφτείτε κάτι για τη φιλία της Κωνσταντίνας και του Λουμίνη;
 - ο Εμένα μου έρχεται στο μυαλό η φιλία του Λου με τον Τομ. Τι διαφορετικό έχει εκείνη η φιλία από τη φιλία της Κωνσταντίνας με τον Λουμίνη; *(Στη μια υπήρχε θετική επιρροή, στην άλλη αρνητική)*
 - ο Μου έρχεται επίσης στο μυαλό ο Χιου ο μυλωνάς. Τι διαφορά έχει ο Λουμίνης, σαν φίλος, από τον μυλωνά;
3. Έχετε επηρεαστεί ποτέ αρνητικά από μια φιλία; Τι είχε γίνει τότε;

Δ. Έκφραση ανταπόκρισης (20')

Ζητώ να φανταστούν ότι η Κωνσταντίνα συνειδητοποίησε την αρνητική επιρροή από τον Λουμίνη και να γράψουν, σε ένα φύλλο εργασίας, τι θα μπορούσε να συμβεί μετά. Μπορούν, επίσης, να προσθέσουν και έναν χαρακτήρα από προηγούμενη ιστορία. Τα παιδιά κάθε ομάδας συζητούν πώς θα συνεχιστεί η ιστορία και γράφουν το κείμενο (ένα παιδί αναλαμβάνει να γράφει, ενώ τα υπόλοιπα βοηθούν). Πηγαίνω από ομάδα σε ομάδα, ακούω τι συζητάνε και βλέπω τι γράφουν. Στην περίπτωση που προσθέσουν έναν χαρακτήρα από άλλο κείμενο, ρωτώ γιατί επέλεξαν τον συγκεκριμένο χαρακτήρα.

[Η Κωνσταντίνα και ο Λουμίνης]

Η Κωνσταντίνα και οι γονείς της είναι Έλληνες που μένουν στη Γερμανία. Κάποια στιγμή αποφασίζουν να πάει η Κωνσταντίνα να μείνει στην Αθήνα, μαζί με τη γιαγιά της, και οι γονείς της να συνεχίσουν να μένουν και να δουλεύουν στη Γερμανία. Εκτός από τους γονείς της, η Κωνσταντίνα αναγκάζεται να αποχωριστεί, επίσης, το σπίτι της, την αγαπημένη της φίλη, τη Σίγκριντ, το σχολείο τους, και ό,τι είχε συνηθίσει να κάνουν στη Γερμανία.

Στην Αθήνα η ζωή της φαίνεται διαφορετική. Με τη γιαγιά της, στο σπίτι, τσακώνονται πολύ συχνά, ενώ, επειδή της λείπει η ζωή στη Γερμανία, οι γονείς της και η Σίγκριντ, δεν της αρέσει το καινούργιο της σχολείο και δεν θέλει να κάνει παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά σε αυτό. Η Κωνσταντίνα νιώθει θυμωμένη και δυστυχισμένη.

Μια μέρα, στο σχολείο, γνωρίζει τον Λουμίνη, ένα αγόρι που επίσης ζούσε στη Γερμανία, ήρθε στην Ελλάδα και του λείπει η ζωή εκεί. Ο Λουμίνης, επειδή δεν του αρέσει η τωρινή του ζωή, πολλά πρωινά αρνείται να πάει στο σχολείο. Προτιμάει να κοιμάται ή να κάνει κάποια βόλτα. Επίσης, μένει άλουστος και συχνά δεν έχει διάθεση να συζητάει με κανέναν.

Αν η Κωνσταντίνα ένιωθε ευτυχισμένη, δεν θα έκανε παρέα μαζί του. Ωστόσο, τώρα χαίρεται που γνώρισε ένα άτομο με παρόμοια βιώματα με αυτή και ξεκινάει να κάνει παρέα μαζί του. Τις μέρες που ο Λουμίνης δεν πηγαίνει στο σχολείο, η Κωνσταντίνα τον συναντάει, μετά το σχολάσμα, στον δρόμο ή σε κάποιο μαγαζί. Επίσης, η Κωνσταντίνα επηρεάζεται από τον Λουμίνη και κάποιες μέρες δεν πηγαίνει ούτε αυτή στο σχολείο.

Μια μέρα η Κωνσταντίνα κάνει ένα χτένισμα στα μαλλιά της, που δεν αρέσει στη γιαγιά της.

- Τι είναι αυτό το κοκοράκι στα μαλλιά σου;
- Εσύ δεν είπες να μην πέφτουν τα μαλλιά στα μάτια;
- Μπορούσες να βάλεις ένα κοκαλάκι, όχι να πετάνε σαν λοφίο.
- Μαλλιά μου είναι, ό,τι θέλω τα κάνω.
- Το κοκοράκι να μην το ξαναδώ, και το λέω σοβαρά.
- Δε θα το ξαναδείς.

Η Κωνσταντίνα νευριάζει. Μέσα σε δευτερόλεπτα, αποφασίζει να ξυρίσει το κεφάλι της. Δε θα το ξαναδεί η γιαγιά το κοκοράκι.

Μετά το σχόλασμα, βρίσκει τον Λουμίνη σε ένα πεζοδρόμιο. Του λέει ότι θέλει να κουρέψει τα μαλλιά της σύρριζα. Ο Λουμίνης δεν παραξενεύεται και δεν τη ρωτάει γιατί. Θέλει να τη βοηθήσει, όμως, γι' αυτό της λέει ότι έχει ένα φίλο κομμωτή. Πηγαίνουν μαζί και ο κομμωτής της ξυρίζει το κεφάλι.

Η Κωνσταντίνα γυρίζει στο σπίτι της. Η γιαγιά της την κοιτάζει μια στιγμή σαν να μην τη γνωρίζει, ύστερα χλομιάζει. «Δε σου υποσχέθηκα να μην ξαναδείς το κοκοράκι;», της κάνει χαζοχαρούμενα η Κωνσταντίνα.

Την επόμενη μέρα, στο σχολείο, η Κωνσταντίνα λέει ψέματα ότι είχε ψείρες και γι' αυτό ξύρισε το κεφάλι της. Ένα κορίτσι της λέει: «Είμαι σίγουρη ότι το έκανες για μόδα. Έχω δει σ' ένα περιοδικό μια ηθοποιό του Χόλιγουντ που έχει ξυρισμένο το κεφάλι της. Να 'βλεπες όμως τι σώμα έχει! Ενώ εσύ μοιάζεις σαν φαλακρή ακρίδα».

«Τι είπαν στο σχολείο για τα μαλλιά σου;», ρωτάει το μεσημέρι την Κωνσταντίνα η γιαγιά της.

«Πως μοιάζω με ηθοποιό του Χόλιγουντ», της απαντά. Ύστερα φεύγει από το σπίτι για να συναντήσει τον Λουμίνη, λέγοντας ψέματα ότι πάει πρώτα να βρει κάποια παιδιά να κάνουν μαζί μια εργασία και ότι μετά θα πάει στο φροντιστήριο.

(Από το μυθιστόρημα Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της)

Φανταστείτε ότι η Κωνσταντίνα συνειδητοποίησε την αρνητική επιρροή από τον Λουμίνη και γράψτε τι θα μπορούσε να συμβεί μετά. Μπορείτε, επίσης, να προσθέσετε και έναν χαρακτήρα από προηγούμενες ιστορίες.

6η διδασκαλία: Οι πρώτες μέρες στο καινούργιο σχολείο

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες (90')

Διδακτικός στόχος

Τα παιδιά να αντιληφθούν ότι σε μια φίλια μπορείς να θέτεις τα όριά σου και, ακόμα, να μην παίρνεις πάντα το μέρος του/της φίλου/ης σου.

A. Προετοιμασία περιβάλλοντος (20')

- Δίνω στις ομάδες τρία περιστατικά με φίλους/ες και ζητώ να συζητήσουν μεταξύ τους πώς (και γιατί), το κάθε παιδί, θα αντιδρούσε αν του συνέβαιναν. Τα περιστατικά είναι ίδια με την υπόθεση του κειμένου που θα δώσω στη συνέχεια, αλλά δεν το λέω εξ αρχής. Πηγαίνω από ομάδα σε ομάδα και ακούω τις συζητήσεις.

- Συζητάμε στην ολομέλεια το πώς είπαν ότι θα αντιδρούσαν, ενδεχομένως βλέπουμε και τις διαφορές μεταξύ τους. Επίσης, συζητάμε αν τους έχει συμβεί κάτι παρόμοιο.

B. Αρχική ανταπόκριση (30')

- Διαβάζω το πρώτο κομμάτι του κειμένου. Ζητώ από τα παιδιά να σχολιάσουν τα λόγια και τη συμπεριφορά της Τίφανι. Ρωτώ ποιος άλλος χαρακτήρας από ένα κείμενο που είχαμε διαβάσει ζητούσε από τον φίλο του να κάνει πράγματα γι' αυτόν (ο μυλωνάς) και αν πιστεύουν ότι η Νίκι θα μοιάζει στον Χανς.

- Διαβάζω το δεύτερο κομμάτι του κειμένου. Σχολιάζω ότι σε αυτό το κομμάτι του κειμένου συμβαίνουν δύο περιστατικά σαν αυτά που συζητήσαμε πριν λίγο. Συζητάμε τώρα πώς τα αντιμετώπισε η Νίκι, σε τι μοιάζει με το πώς είπαν τα παιδιά ότι θα το αντιμετώπιζαν και σε τι οφείλονται οι διαφορές. Επίσης, αν τελικά τους φαίνεται η Νίκι να μοιάζει με τον Χανς.

- Διαβάζω το τρίτο κομμάτι του κειμένου. Και πάλι, σχολιάζω ότι σε αυτό το κομμάτι συμβαίνει ένα περιστατικό σαν αυτό που συζητήσαμε πριν και συζητάμε τώρα πώς το αντιμετώπισε η Νίκι και σε τι μοιάζει και σε τι διαφέρει με το πώς είπαν τα παιδιά ότι θα το αντιμετώπιζαν. Επίσης, ζητώ να σχολιάσουν τη συμπεριφορά της Τίφανι.

- Ρωτώ τι τους έκανε εντύπωση στο κείμενο.

Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης (20')

- Ρωτώ σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν η Νίκι με την Τίφανι. Σημειώνω τις απαντήσεις σε ένα διάγραμμα Venn στον πίνακα.

- Λέω πως εμένα μου έκανε εντύπωση το ότι στην αρχή η Νίκι ξεκίνησε να κάνει παρέα με την Τίφανι και τα κορίτσια, αλλά μετά έκανε παρέα με τον Πάτρικ και τα αγόρια. Συζήτηση: «Έχετε αλλάξει παρέες κι εσείς κάποια στιγμή στη ζωή σας; Τι είχε γίνει τότε; [...] Επίσης, υπήρξε κάποια φορά που δεν πήρατε το μέρος ενός/μιας φίλου/ης σας; Συνεχίσατε να κάνετε παρέα μετά; [...]».

- Συζήτηση: «Τι θα μπορούσε να κάνει η Τίφανι, αν ήθελε να συνεχίσει να κάνει παρέα με τη Νίκι; [...] Θυμάστε κάτι από προηγούμενα κείμενα και το λέτε αυτό; [...]».

Δ. Έκφραση ανταπόκρισης (20')

Δίνω σε κάθε ομάδα ένα φύλλο εργασίας με διάγραμμα Venn. Τα παιδιά επιλέγουν να συγκρίνουν την Νίκι ή την Τίφανι με έναν λογοτεχνικό χαρακτήρα από προηγούμενο κείμενο (πχ την Νίκι με τον Χανς ή την Κωνσταντίνα), και σημειώνουν τι θα μπορούσε να ρωτήσει αυτός ο χαρακτήρας την κοπέλα, σχετικά με τη φίλια, αν μιλούσε μαζί της. Στο τέλος η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τι σημείωσαν και ρωτώ γιατί διάλεξαν να συγκρίνουν τους συγκεκριμένους χαρακτήρες.

Συζητήστε πώς θα αντιμετωπίζατε αυτά τα περιστατικά

1^ο περιστατικό

Πηγαίνεις σε ένα καινούργιο σχολείο. Γνωρίζεις ένα παιδί, που είναι πολύ φιλικό μαζί σου, και ξεκινάτε να κάνετε παρέα. Σου γνωρίζει δυο άλλα παιδιά, με τα οποία κάνει επίσης παρέα. Τα άλλα δυο παιδιά, όμως, φαίνονται να μη σε συμπαθούν. Όταν βρίσκεστε όλοι μαζί, το ένα παιδί χαίρεται που σε βλέπει και που είστε όλοι μαζί, ενώ τα άλλα δυο παιδιά δεν σου μιλάνε, ούτε καν σε χαιρετάνε.

2^ο περιστατικό

Ένας φίλος/φίλη σου συμπεριφέρεται άσχημα σε έναν άλλο άνθρωπο, μπροστά σου.

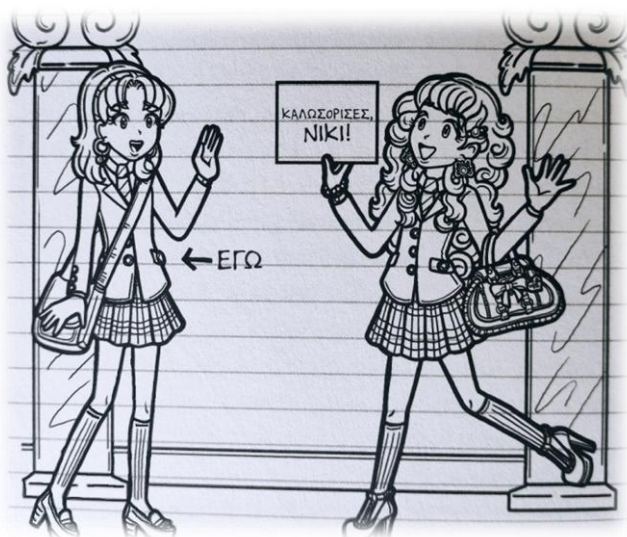
3^ο περιστατικό

Μάλωσες με ένα φίλο/φίλη σου, που πάτε στο ίδιο σχολείο. Την επόμενη μέρα, πριν το μάθημα, σε βρίσκει και σου ζητάει συγνώμη. Σε αγκαλιάζει και βάζει κρυφά στην τσάντα σου ένα τετράδιο, που έκλεψε από τον δάσκαλο. Ύστερα λέει στον δάσκαλο ότι εσύ έκλεψες το τετράδιό του.

[Οι πρώτες μέρες στο καινούργιο σχολείο]

Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι από το ημερολόγιο της Νίκι, μαθήτριας της Β΄ Γυμνασίου. Η Νίκι πηγαίνει σε ένα καινούργιο σχολείο. Της λείπουν οι φίλες της από το παλιό σχολείο, αλλά είναι χαρούμενη για το καινούργιο σχολείο. Την πρώτη μέρα στο σχολείο οι καθηγητές είχαν πει σε ένα άλλο κορίτσι, την Τίφανι, να την ξεναγήσει. Η Νίκι και η Τίφανι θα ήταν στην ίδια τάξη, συμμαθήτριες. Η Νίκι περίμενε την Τίφανι να έρθει και την χαιρέτησε μόλις την είδε να πλησιάζει...

ΔΕΥΤΕΡΑ, πρώτη μέρα στο σχολείο



«Γεια, με λένε Νίκι και είμαι από το Γυμνάσιο Γουέστσεστερ. Είσαι η Τίφανι;».

Δεν πρόλαβα να πω τίποτα άλλο, γιατί η Τίφανι με αγκάλιασε και ξεκίνησε να λέει ότι χαιρέται που με γνώρισε και ότι έχει ακούσει πολλά για μένα.

«Ε... Κι εγώ χαιρόμαι που σε γνωρίζω», απάντησα, ενώ αναρωτιόμουν τι ακριβώς είχε ακούσει για μένα, αφού τα παιδιά στο καινούργιο σχολείο δεν με ήξεραν.

«Κάτι μου λέει ότι θα γίνουμε ΚΟΛΛΗΤΕΣ!», τσίριξε έπειτα όλο χαρά η Τίφανι.

Υστερα η Τίφανι ξενάγησε την Νίκι στο σχολείο. Επίσης, της γνώρισε τις κολλητές της, την Χέλι και την Άβα, που φάνηκαν να μην τη συμπαθούν. Έπειτα η Τίφανι ξεκίνησε να ζητά συνέχεια από την Νίκι να κάνει διάφορα πράγματα γι' αυτήν, όπως να την βγάλει φωτογραφία με το κινητό της, να της φέρει το φαγητό και να κουβαλήσει τα βιβλία της. Η Νίκι στην αρχή χάρηκε που η Τίφανι ήθελε να γίνει φίλη της, αλλά ύστερα άρχισε να εκνευρίζεται με τη συμπεριφορά της. Δεν είπε τίποτα, όμως.

ΤΡΙΤΗ, δεύτερη μέρα στο σχολείο

Σήμερα το πρωί, η Τίφανι, η Χέιλι και η Άβα με συνάντησαν στη μπροστινή είσοδο. Η Τίφανι με υποδέχτηκε με μια μεγάλη αγκαλιά και ματς μουτς στον αέρα. Η Χέιλι και η Άβα με κοίταξαν και δεν μου μίλησαν.

Ενώ προχωρούσαμε στον διάδρομο, η Τίφανι έβγαζε μια σέλφι με το κινητό της και τράκαρε τυχαία με ένα αγόρι. Η Τίφανι του μίλησε πολύ άσχημα επειδή έπεσε πάνω της.

Εγώ καθόμουν εκεί, σοκαρισμένη.

«Βασικά, Τίφανι, ΕΣΥ έπεσες σ' αυτόν», είπα. «Πάλι καλά που δεν χτύπησε».

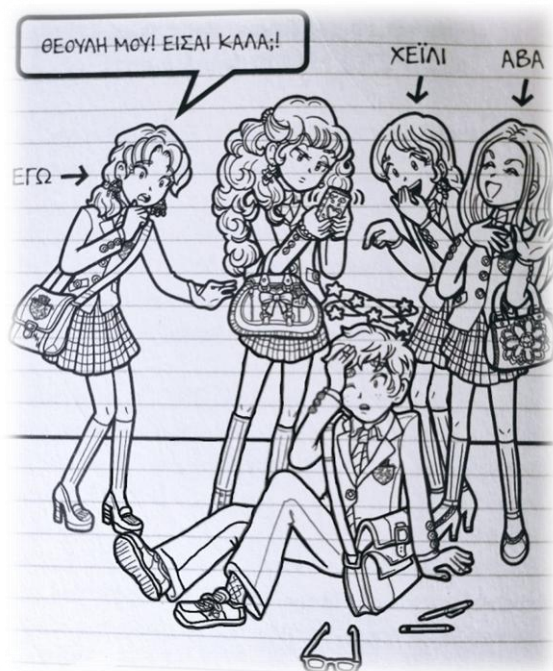
Τότε τα τρία κορίτσια με κοίταξαν αυστηρά.

«Νίκη, τι θέμα έχεις ΕΣΥ; Μου φαίνεται ότι απλώς έχεις λυσσαίξει από τη ΖΗΛΙΑ σου για τις ΦΟΒΕΡΕΣ σέλφι μου», με κατηγορήσε η Τίφανι, ενώ η Χέιλι και η Άβα συμφώνησαν κουνώντας τα κεφάλια τους.

«ΤΟ ΎΧΕΙΣ ΧΑΣΕΙ, ΜΟΥ ΦΑΙΝΕΤΑΙ!», απάντησα εγώ.

«Σόρι, Νίκη! Αλλά σε ΞΕΚΑΝΩ από φίλη! Ελάτε, κορίτσια, πάμε!», φώναξε η Τίφανι. Και έφυγαν.

Ύστερα, στο μεσημεριανό, εκείνο το αγόρι με ευχαρίστησε που τον υπερασπίστηκα και μου γνώρισε την παρέα του. Όλοι ήταν συμπαθητικοί.



ΤΕΤΑΡΤΗ, τρίτη μέρα στο σχολείο

Στο μάθημα κάποιο παιδί πήρε το τετράδιο με τις σημειώσεις του κυρίου Γουίντερ. Ο κύριος Γουίντερ το έψαχνε, αγχωμένος, κι εμείς περιμέναμε καθισμένοι στα θρανία.

Ξαφνικά, η Τίφανι σηκώθηκε από το θρανίο της, ήρθε στο δικό μου και μου έκανε μια αγκαλιά. «Νίκη, θέλω να σου ζητήσω συγνώμη για ό,τι έγινε χθες», είπε.

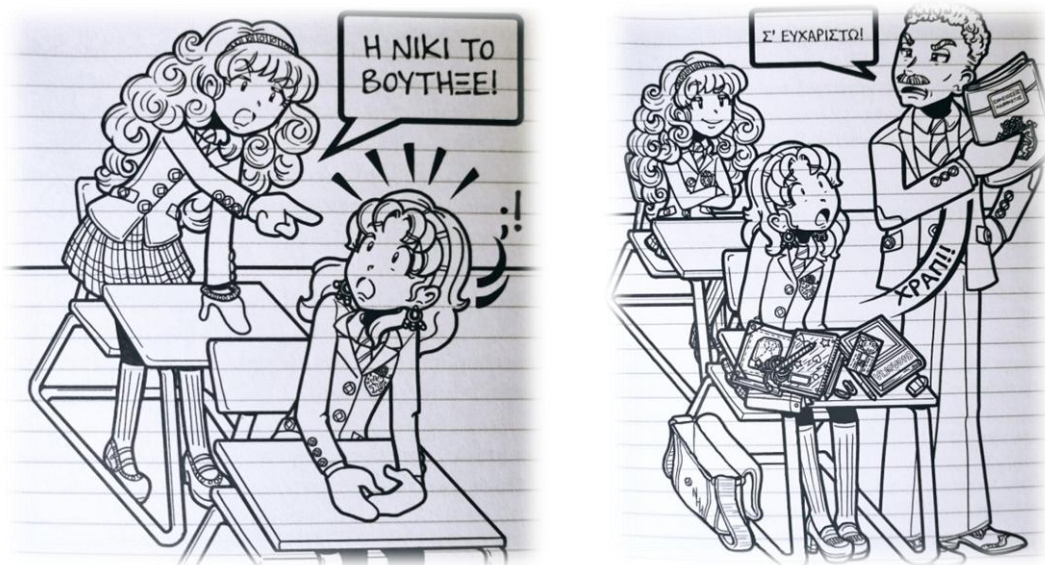
Αποφάσισα να της δώσω μια ακόμα ευκαιρία. Αλλά, και πάλι, δεν της είχα απόλυτη εμπιστοσύνη. «Ε, δεν τρέχει τίποτα, περασμένα ξεχασμένα», χαμογέλασα εγώ.

«ΓΙΟΥΠΙ!», φώναξε αυτή. «Τα ξανάφτιαξα με την κολλητούλα μου!». Ύστερα γύρισε στο θρανίο της.

Ο καθηγητής ήταν έτοιμος να ξεκινήσει το μάθημα, χωρίς να έχει βρει τις σημειώσεις του. Τότε η Τίφανι σήκωσε το χέρι της. «Κύριε Γουίντερ, η Νίκη το βούτηξε! Αυτή πήρε το τετράδιο με τις σημειώσεις σας!», είπε.

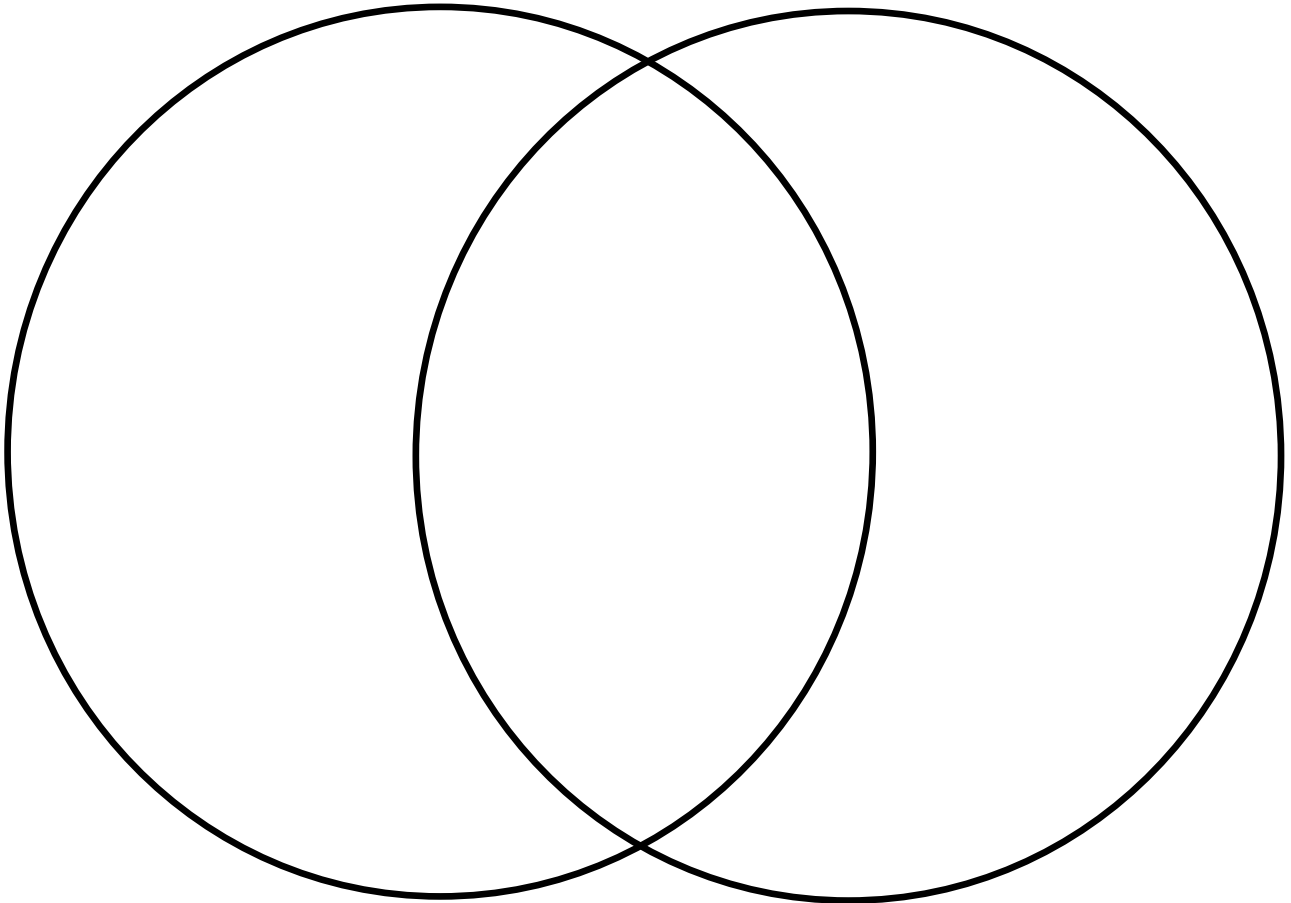
Εγώ είχα μείνει και απλώς την κοίταζα χωρίς να πιστεύω στα μάτια μου, σοκαρισμένη για μια ακόμα φορά μαζί της. «Κύριε Γουίντερ, ΔΕ... ΔΕΝ είναι αλήθεια!», ψέλλισα εγώ. «Δεν πήρα εγώ το τετράδιο με τις σημειώσεις σας!»

Ο καθηγητής ήρθε και βρήκε το τετράδιό του μέσα στην τσάντα μου... Το πήρε, είπε ευχαριστώ στην Τίφανι και ξεκίνησε το μάθημα. Ευτυχώς δεν με τιμώρησε. Κατάλαβα ότι η Τίφανι ήθελε να με εκδικηθεί για το χθεσινό περιστατικό, γι' αυτό έκρυψε το τετράδιο όταν ήρθε να με αγκαλιάσει. Από τότε σταμάτησα να ασχολούμαι μαζί της, ξεκίνησα να κάνω παρέα με τους νέους μου φίλους (τα παιδιά που γνώρισα) και περνάω όμορφα στο σχολείο.



(Από το Ημερολόγιο μιας ξενέρωτης: Ιστορίες μιας -όχι και τόσο καλής- δήθεν φίλης)

Να συγκρίνετε την Νίκη ή την Τίφани με έναν λογοτεχνικό χαρακτήρα από προηγούμενο κείμενο.



Τι θα μπορούσε να ρωτήσει την κοπέλα αυτός ο λογοτεχνικός χαρακτήρας, σχετικά με τη φίλια, αν μιλούσε μαζί της;

7η διδασκαλία: Ε.Π.

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες (90')

Διδακτικός στόχος

Τα παιδιά να αντιληφθούν ότι η δημιουργία μιας καινούργιας φιλίας δεν σημαίνει απαραίτητα τη διάλυση μιας παλιάς.

A. Προετοιμασία περιβάλλοντος (5')

- Εξηγώ: «Το κείμενο που θα διαβάσουμε σήμερα είναι μια αληθινή ιστορία. Το έγραψε η Ζωρζ Σαρή, μια γνωστή συγγραφέας, που ήταν από παιδιά φίλες με την Άλκη Ζέη, μια άλλη γνωστή συγγραφέα. Έχουμε διαβάσει και ένα κείμενο που έγραψε η Άλκη Ζέη, ήταν η Κωνσταντίνα και ο Λουμίνης».

- Διαβάζουμε τον τίτλο και ρωτώ τι μπορεί να σημαίνει.

B. Αρχική ανταπόκριση (30')

- Διαβάζω το κείμενο και ρωτώ τι τους έκανε εντύπωση.

- Ρωτώ ποια από τα προηγούμενα κείμενα τους θυμίζει αυτό το κείμενο και γιατί *(εμένα μου θυμίζει τον Λου και τον Τομ, επειδή υπήρχε διακοπή της φιλίας και επανασύνδεση, και τον Δάμωνα και τον Φιντία, επειδή η Άλκη, σαν τον Φιντία, απαρνήθηκε κάτι σημαντικό για εκείνη)*.

Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης (40')

- Σημειώνουμε στον πίνακα της τάξης, σε στήλες, τις σκέψεις και τις πράξεις της Ζωρζ και της Άλκης. Συζητάμε τι αποκαλύπτουν αυτές για τις ίδιες και τη φιλία τους.

- Συζητάμε:

1. Πότε μπορούν να απομακρυνθούν δυο φίλοι/ες; Για ποιους λόγους; Σε ποια κείμενα που διαβάσαμε απομακρύνθηκαν φίλοι/ες και για ποιους λόγους;
2. Όταν η Τίφανι πλησίασε την Νίκι, της ζήτησε συγγνώμη και είπε ότι θέλει να συνεχίσουν να είναι φίλες, η Νίκι δέχτηκε τη συγγνώμη, της έδωσε μια ακόμα ευκαιρία αλλά είπε ότι δεν της είχε πλέον εμπιστοσύνη. Πιστεύετε έγινε το ίδιο και στην περίπτωση της Ζωρζ και της Άλκης, αλλά και στην περίπτωση του Λου και του Τομ; Τι διαφορά έχουν μεταξύ τους αυτές οι περιπτώσεις;
3. Έχετε νιώσει ποτέ έτσι όπως η Ζωρζ; Δηλαδή να στενοχωριέστε που απομακρυνθήκατε με ένα φίλο/η και να ζηλεύετε που ξεκίνησε καινούργιες παρέες. Τι είχε γίνει τότε;
4. Πιστεύετε ότι, αν η Ζωρζ γνώριζε την καινούργια φίλη της Άλκης, θα μπορούσε να γίνει φίλη και με εκείνη;

Δ. Έκφραση ανταπόκρισης (15')

Συζήτηση: «Με ποιους τρόπους μπορεί να διατηρηθεί μια φιλία, ειδικά όταν τα άτομα δεν έχουν μια κοινή καθημερινότητα; [...] Σας βοήθησε να σκεφτείτε έναν τρόπο κάποιο από τα κείμενα που διαβάσαμε; [...]».

Ζωρζ Σαρή

Ε.Π.

Η Ζωρζ ήταν φίλη με την Άλκη, την Αθηνά και την Αννούλα, ωστόσο είχε μια πιο στενή φιλία με την Άλκη. Τα κορίτσια, συμμαθήτριες στο σχολείο, συχνά έλεγαν μεταξύ τους, σαν συνθηματικό, «Ε.Π.», τα αρχικά γράμματα των λέξεων ενωμένες πάντα. Κάποια στιγμή η Ζωρζ και η Άλκη μάλωσαν και σταμάτησαν να μιλάνε.

Έπειτα, για άλλους λόγους, η Άλκη άλλαξε σχολείο και δημιούργησε καινούργιες φίλιες σ' αυτό. Τα κορίτσια στο σχολείο της Άλκης ανυπομονούσαν για ένα αποκριάτικο πάρτι που ετοιμάζαν. Στο μεταξύ, όλο αυτό το διάστημα η Ζωρζ ήταν στενοχωρημένη, ήθελε να συνεχίσουν να είναι φίλες με την Άλκη και ζήλευε που πλέον έκανε παρέα με τις καινούργιες φίλες της και όχι με εκείνη. Ένα πρωί η Ζωρζ, αντί να πάει στο δικό της σχολείο, πήγε έξω από το σχολείο της Άλκης.

Τριγύρω από την αυλή του σχολείου υπήρχε ένας τοίχος και μια πράσινη πόρτα, κλειστή. Πίσω από τον τοίχο, πίσω από τη μεγάλη πράσινη πόρτα, φωνές, χαρούμενες φωνές. Μέσα στις φωνές θα σεριανούσε και η φωνή της Άλκης...

Ο τοίχος δεν ήταν και τόσο ψηλός, ένα κεφάλι πιο ψηλός από το ανθρώπινο μπόι. Η Ζωρζ θα κατάφερνε να κρυφοδεί σκαρφαλώνοντας κάπου. Όμως, πού; Στο δέντρο που φύτευε στην άκρη του πεζοδρομίου; Δεν είχε ούτε ένα χαμηλό κλαδί. Γάτα ήταν να σκαρφαλώσει; Πιο πέρα ήταν παρατημένα δυο καφάσια μανάβη. Να τα στοιβάξει, ν' ανεβεί πάνω τους, τα μάτια της να φτάσουν στο ίσο του μαντρότοιχου και να δει μέσα στην αυλή του σχολείου.

Τα καφάσια ήταν άδεια κι ελαφριά. Η Ζωρζ τα κουβάλησε αθόρυβα, τα 'βαλε το 'να πάνω στο άλλο και ανέβηκε προσέχοντας πολύ. Το μισό κεφάλι της ξεπερνούσε το μαντρότοιχο. Με τα δυο της χέρια γαντζώθηκε απ' αυτόν, σηκώθηκε στις μύτες των ποδιών και κοίταξε. Είδε την Άλκη να κάνει βόλτες και να μιλάει με μια καινούργια της φίλη.

Τα μάτια της Ζωρζ βούρκωσαν, τα χέρια της παράτησαν τον τοίχο για να σκουπίσουν τα δάκρυα στα μάτια της, που την έκαναν να βλέπει θολή την αυλή, και τότε χάθηκε η ισορροπία της. Η Ζωρζ έπεσε με γδούπο στο πεζοδρόμιο.

Ο αντικρινός μπακάλης την είδε και έτρεξε. Η Ζωρζ πονούσε πολύ, πάρα πολύ. Ο μπακάλης και ένας άλλος άνθρωπος την κουβάλησαν στο νοσοκομείο, ειδοποίησαν τους γονείς της, και γύρισε η Ζωρζ στο σπίτι μ' έναν κατάλευκο γύψο από πάνω ίσαμε τον αστράγαλο.

«Στραβοπάτησα... γλίστρησα...» είπε μόνο.

Όταν την ξάπλωσαν στο κρεβάτι, η μαμά της έπλυνε το πρόσωπο και τα χέρια με μια βρεγμένη πετσέτα, χωρίς να την κουράζει με ερωτήσεις. Της ζέστανε μια κούπα γάλα, να την πιει να χαλαρώσει και βγήκε από το δωμάτιο. Τότε η Ζωρζ άρχισε να θυμάται στιγμές μαζί με την Άλκη και να κλαίει, επειδή την είχε χάσει...

Η Άλκη... Ήταν η πιο έξυπνη, θα μπορούσε να γίνει αρχηγός της τάξης. Δεν τη ζήλευε γι' αυτό. Συχνά τσακώνονταν κι έπειτα ακολουθούσε η συμφιλίωση. Είχαν σιγοψιθυρίσει η μια στην άλλη τα μικρά και τα μεγάλα μυστικά τους και τα όνειρά τους για το μέλλον. Η Άλκη θα γινόταν συγγραφέας και 'κείνη ηθοποιός. Η Άλκη της είχε πει: «Ο Μπάμπης μου αρέσει... μπορεί και να 'μαι ερωτευμένη μαζί του...». Κι είχαν κοκκινίσει κι οι δυο.

Τώρα, αυτή την ώρα, θα χορεύει στο πάρτι του σχολείου της. Ένα καρφί μπήγεται στην καρδιά. Ποτάμι τρέχουν τα δάκρυα, χώνονται στο στόμα, αλατίζουν την πίκρα, μαλακώνουν τον πόνο και φέρνουν τον ύπνο.

Η μαμά της Ζωρζ μπήκε στο δωμάτιο να τη ρωτήσει τι ήθελε να φάει και τη βρήκε κοιμισμένη. Δεν την ξύπνησε. Έκλεισε την πόρτα και έφυγε. Ποιος ξέρει γιατί να γλίστρησε το κοριτσάκι της... Η Ζωρζ, στο μεταξύ, έβλεπε σε όνειρο την Άλκη να είναι στο πάρτι.

Όταν άνοιξε τα μάτια της, η Ζωρζ είδε μπροστά της την Άλκη, ντυμένη τσιγγάνα, με μια αποκριάτικη στολή. «Εσύ είσαι;». Η Άλκη χαμογέλασε: «Εγώ είμαι».

Τραύλισε η Ζωρζ:

- Μα εσύ... ο χορός... θέλω να πω... το όνειρο;

Πάλι γέλασε η Άλκη:

- Όχι, δεν είμαι όνειρο ούτε εφιάλτης. Η Άλκη είμαι.

- Το πάρτι; Ψιθύρισε η Ζωρζ.

- Δεν ήξερα ότι ήσουν γυψωμένη. Μόλις το έμαθα, ήρθα.

- Τι θες να πεις; Δε θα πας στο χορό;

- Μα τι σου λέω τόση ώρα; Θα πάω, με εσένα στο κρεβάτι; Τρελάθηκες;

Η καρδιά της Ζωρζ φτερούγισε, έτοιμη να πετάξει, ν' ανέβει στα ουράνια.

- Άλκη μου, προλαβαίνεις... έρχεσαι αύριο... πήγαινε να χορέψεις.

Η Άλκη έκατσε δίπλα στη Ζωρζ και, βγάζοντας μια μαντίλα από τα μαλλιά της και πίνοντας βουσσινάδα, άρχισε να μιλάει σαν να ήταν τσιγγάνα:

- Ήρθα να σου πω τη μοίρα σου, κακομοίρα μου...

- Δηλαδή;

- Λοιπόν, δεν πρόκειται να με ξεφορτωθείς με τίποτε. Θα σου τα πω όλα. Άκου: το καινούργιο σχολείο έχει όλα τα καλά. Μακάρι να μπορούσες να 'ρθεις κι εσύ. Ζωρζ, χωρίς εσένα δεν κάνω, σε σκέφτομαι συνέχεια. Μην κοιτάς τις πρώτες μέρες. Θέλω να γνωρίσεις και μια φίλη που έκανα, είναι κορίτσι θαύμα. Όμορφη, έξυπνη, πεταχτούλα... έι, μη στραβομουτσουνιάζεις... δε φτάνει ούτε το νυχάκι σου. Όλο έλεγα: «Να ήταν η Ζωρζ κοντά μου!». Όσπου σήμερα έμαθα πως γκρεμοτσακίστηκες, μου το 'πε ο απέναντι μανάβης, και δε χρειάζεται να κοκκινίζεις.

Η Ζωρζ γελούσε, έκλαιγε, έτρεχε η μύτη της, δεν είχε μαντίλι, τη σκούπιζε με την άκρη του σεντονιού, δε βαριέσαι, η Άλκη ήταν εδώ, κοντά της. Παναγίτσα μου, σ' ευχαριστώ!

- Φτάνει πια να κλαις. Θα τσαλακώσεις την ομορφιά σου και θα είναι πιο όμορφη η άλλη μου φίλη. Έλα τώρα, δώσε μου να υπογράψουμε το συμβόλαιο...

- Τι να υπογράψουμε;

- Το συμβόλαιο φιλίας.

Και η Άλκη έσκυψε και άρχισε να γράφει πάνω στον κατάλευκο γύψο:

Ε.Π.

Ε.Π.

Ε.Π. ...

8η διδασκαλία: Αναστοχασμός

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα (45')

Διδακτικός στόχος

Τα παιδιά να αναστοχαστούν για το θέμα της φιλίας και τις διδασκαλίες.

A. Συζήτηση για το θέμα της φιλίας (15')

- Καταιγισμός ιδεών: Ζητώ από τα παιδιά, ξανά, να πουν τι σκέφτονται όταν ακούν τη λέξη φιλία και σημειώνω στον πίνακα τις απαντήσεις.
- Δείχνω το χαρτόνι με τα κείμενα και ζητώ να σκεφτούν έναν τίτλο γι' αυτό (πχ «Ποιος είναι ένας αγαπημένος φίλος;», «Τι διαφορετικές φιλίες υπάρχουν;», «Τι είναι φιλία;»).
- Ζητώ από τα παιδιά να γράψουν ατομικά, σε ένα χαρτί (φύλλο αναστοχασμού), σκέψεις τους για τις διδασκαλίες και τη φιλία.

B. Συζήτηση για τα κείμενα και τις συνδέσεις μεταξύ τους (15')

- Δείχνω ξανά το χαρτόνι με τα κείμενα και ρωτώ πώς τους φάνηκε ότι διαβάσαμε όλα αυτά τα κείμενα για τη φιλία. Ζητώ από τα παιδιά να γράψουν, στο ίδιο χαρτί με πριν, ποιο κείμενο τους άρεσε περισσότερο, ποιο λιγότερο, και γιατί.
- Σχολιάζω: «Στις διδασκαλίες με αυτά τα κείμενα κάναμε κάτι ιδιαίτερο. Προσέξατε τι ήταν αυτό;». Περιμένω να αναφέρουν ότι συνδέαμε τα κείμενα μεταξύ τους.
- Ρωτώ ποια κείμενα είχαμε συνδέσει μεταξύ τους και σημειώνω τις συνδέσεις στο χαρτόνι, τραβώντας γραμμές ανάμεσα στους τίτλους, με ένα μαρκαδόρο.
- Ρωτώ πώς τους φάνηκε ότι συνδέαμε τα κείμενα, αφού τα διαβάζαμε, και αν νιώθουν ότι η σύνδεση των κειμένων τους βοήθησε ή τους δυσκόλεψε σε κάτι.

Γ. Άλλες ιστορίες με θέμα τη φιλία (15')

Τον προηγούμενο καιρό, ένα παιδί (Π15) ήθελε να δούμε στην τάξη την ιστορία του Naruto και του Sasuke (μάνγκα/άνιμε του Masashi Kishimoto) και ένα άλλο παιδί (Π8) ζήτησε να διαβάσουμε αποσπάσματα από το Τα τελευταία παιδιά στη Γη (του Max Brallier), στο οποίο οι χαρακτήρες είναι φίλοι.

- Εξηγώ, στην ολομέλεια, ότι μου άρεσε η ιδέα αυτών των παιδιών να δούμε και αυτές τις ιστορίες.
- Αυτά τα παιδιά (με τα οποία έχω ήδη συνεννοηθεί από πριν, ώστε να είναι προετοιμασμένα) σηκώνονται και παρουσιάζουν (δείχνουν, διηγούνται ή διαβάζουν) τις ιστορίες στα υπόλοιπα παιδιά.

Άσκηση για το σπίτι: Ζητώ από τα παιδιά, ατομικά, να γράψουν σε ένα φύλλο χαρτιού μια ιστορία με θέμα τη φιλία. Αν θέλουν, επίσης, μπορούν να ζωγραφίσουν κάτι ή να κάνουν την ιστορία σαν κόμικ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Μερικές ιστορίες που έγραψαν τα παιδιά

Ο Χανς συναντάει τον Δάμωνα

Αφού συστήθηκαν, ο Χανς ρώτησε τον Δάμωνα πώς βρέθηκε εδώ. Εκείνος του απάντησε πως, μαζί με τον φίλο του, τον Φιντία, είχαν περάσει μια πολύ μεγάλη περιπέτεια και, για να τα ξεχάσουν όλα αυτά, ήρθαν εδώ για διακοπές.

Τότε άρχισαν να συζητούν για το πώς ένωθε ο κάθε ένας για τον φίλο του. Ο Χανς είπε πως ο φίλος του, ο μυλωνάς, δεν τον σεβόταν πολύ, καθώς έλεγε πως ήταν ο καλύτερός του φίλος, αλλά τον χρησιμοποιούσε για να του κάνει χάρες. Ο Δάμων εκπλήχθηκε με αυτά που άκουσε και λυπόταν πολύ για τον φίλο του.

Στη συνέχεια, οι δύο φίλοι είπαν για τις συνήθειές τους και ο Δάμων ρώτησε τον μικρούλη Χανς άμα ήθελε να μπει στην παρέα τους. Εκείνος, με πολλή χαρά, δέχθηκε και έγιναν μια υπέροχη παρέα.

~

Χανς: Γεια σου, Δάμωνα.

Δάμων: Γεια σου, Χανς. Τι γίνεται, πώς πάει;

Χανς: Ε... να, είμαι λίγο κουρασμένος.

Δάμων: Γιατί, τόσο πολύ κουράζεσαι με τη δουλειά σου;

Χανς: Όχι, είχα πάει στον Χιου να του φτιάξω τη στέγη της αποθήκης.

Δάμων: Α, κατάλαβα, και μόνος σου την έκανες;

Χανς: Ναι.

Δάμων: Χωρίς καμία βοήθεια, ούτε από αυτόν, ούτε από κανέναν;

Χανς: Ναι, εντάξει, δεν ήταν κάτι το τόσο δύσκολο.

Δάμων: Μα τι κολλητός είναι αυτός που δεν σε βοηθάει σε τίποτα;

Ο Χανς έμεινε άφωνος, σκεφτόταν αυτό που του είπε ο Δάμων και έλεγε «μήπως έχει δίκιο;».

Χανς: Τώρα που το λες, δεν το είχα σκεφτεί αυτό.

Δάμων: Σκέψου το και, αν χρειαστείς κάτι, εδώ θα είμαι.

Χανς: Ευχαριστώ, θα τα πούμε, γεια!

Δάμων: Καλή σου μέρα!

Ο Χανς σκέφτηκε να εφαρμόσει αυτό που του είπε ο Δάμων και από εδώ και πέρα να είναι πιο προσεκτικός με τους φίλους του!

~

Ο μικρούλης Χανς, φεύγοντας από τον μυλωνά, συναντά τον Δάμωνα, ο οποίος του μιλά για την αξία της φιλίας. Η συζήτησή τους κράτησε ώρα, αφού και οι δύο συμφωνούν στο θέμα αυτό. Μοιραστήκανε τις εμπειρίες τους και αναφέρανε τι κάνει κανείς για τη φιλία. Συμφωνήσανε ότι χρειάζεται να μοιράζεσαι και να νοιάζεσαι, να βοηθάς και να ακούς. Γιατί, πράγματι, με έναν φίλο σου θα κλάψεις και θα γελάσεις, θα μοιραστείς πόνο και χαρά.

Αφού, λοιπόν, έχουν ευχαριστηθεί τη συζήτηση που έκαναν, βρίσκοντας το ίδιο αίσθημα για το θέμα αυτό, ο καθένας συνέχισε τη δουλειά του γεμάτος, σίγουρος και ευχαριστημένος. Ο Δάμων πήγε να βρει τον φίλο του τον Φιντία να του πει για τη συνάντησή του με τον Χανς, ενώ ο Χανς πήγε στον μυλωνά για το πώς νιώθει.

~

(Ο Χανς λίγο πριν πάει στο γιατρό. Ποιον βρίσκει; Τον Δάμωνα)

Δάμων: Γεια σου φίλε μου. Τι κάνεις με τέτοια καταιγίδα έξω;

Χανς: Πάω να φωνάξω τον γιατρό για τον φίλο μου τον Χιου, έναν μυλωνά, γιατί το παιδί του είναι άρρωστο.

Δάμων: Καταλαβαίνω ότι είστε πολύ καλοί φίλοι, όπως εγώ με τον Φιντία, και στηρίζει ο ένας τον άλλον.

Χανς: Πω, πω, τι να σου πω. Εγώ κάνω τα πάντα για εκείνον και εκείνος τίποτα για εμένα.

Δάμων: Όπως;

Χανς: Ε, του έφτιαξα την στέγη, έκανα τα χατίρια του αντί να κάνω τις δουλειές μου και τώρα πάω να φωνάξω έναν γιατρό.

Δάμων: Α, κατάλαβα. Αλλά, αφού κατάλαβες ότι δεν είναι καλός φίλος, γιατί δεν σπας την φιλία μαζί του;

Χανς: Γιατί θέλω να είμαι ένας καλός φίλος και γιατί η φιλία είναι σημαντική για έναν άνθρωπο, γεια σου τώρα!

Δάμων: Γεια, και να προσέχεις!

Η Κωνσταντίνα συνειδητοποιεί την αρνητική επιρροή από τον Λουμίνη

Με όλη αυτήν την κατάσταση η Κωνσταντίνα είχε εξουθενωθεί. Αποφάσισε τότε να πάει για ύπνο. Στο όνειρο που έβλεπε καθώς κοιμόταν είδε τον Χανς. Άκουσε στο βάθος μία φωνή, «μην κάνεις το ίδιο λάθος». Το επόμενο πρωινό η Κωνσταντίνα ξύπνησε με σκέψεις. Προσπαθούσε να καταλάβει τι σήμαινε εκείνη η φωνή. Μετά από ώρες κατάλαβε πως έπρεπε να ξεκόψει με τον Λουμίνη. Ήταν κακή επιρροή, σκέφτηκε. Από τότε προσπαθούσε να τον αποφεύγει. Ο Λουμίνης αναρωτήθηκε γιατί τον αποφεύγει. Ψάχνοντας, όμως, την Κωνσταντίνα τον πάτησε ένα αυτοκίνητο.

~

Η Κωνσταντίνα τσακώνεται με τον Λουμίνη ώστε να καταλάβει ότι κάνει άσχημα πράγματα και παρέσυρε και εκείνη. Αν θέλει να παραμείνουν φίλοι, να σταματήσει να κάνει παρανομίες και να πηγαίνει σχολείο. Ο Τομ μπήκε στη ζωή της Κωνσταντίνας ως κατοικίδιο ώστε, αν μαλώσει με τον Λουμίνη, να έχει φίλο.

~

Η Κωνσταντίνα, αφού κατάλαβε την αρνητική επιρροή του Λουμίνη, σταμάτησε την παρέα μαζί του και προσπάθησε να φτιάξει τις σχέσεις της με την γιαγιά της και τους φίλους της. Μετά από κάποιες μέρες η Κωνσταντίνα έκανε κάποιους φίλους που την βοήθησαν. Μετά από κάποιες μέρες ήρθαν τα γενέθλιά της. Στο σχολάσμα η Κωνσταντίνα πήγε σπίτι και τι να δει! Τους γονείς της μαζί με την Σίγκριντ, οι οποίοι έμειναν 1 βδομάδα στην Αθήνα. Μετά η Κωνσταντίνα «έστρωσε» την ζωή της και ζούσε σαν να είναι στην Γερμανία.

Ο Χιου μιλάει με την Τίφани

Χιου: Έχεις καρτσάκι να δώσεις στην καλύτερή σου φίλη;

Τίφани: Όχι, δεν έχω.

Χιου: Τέλεια, θα σου δώσω εγώ.

Τίφани: Ο-MI-TZI οκ ευχαριστώ!

Ιστορίες με θέμα τη φιλία (τελευταία δραστηριότητα)

Ήταν Σεπτέμβρης, μια μέρα πριν την καινούργια σχολική χρονιά, και οι δυο κολλητές, η Una και η Sophie, ετοιμάζαν τα πράγματά τους για την επόμενη ημέρα, έχοντας πάρει κλήση η μια την άλλη. Η Sophie θα πήγαινε πρώτη γυμνασίου και η Una έκτη δημοτικού, γι' αυτό ήταν πολύ στενοχωρημένες και ενθουσιασμένες ταυτόχρονα, και συζητούσαν τα παράπονά τους:

- Θα μου λείψεις πολύ κολλητούλα μου ☹️. Με ποιον θα κάνω παρέα; Μου λες εμένα πώς θα περιμένω έναν ολόκληρο χρόνο μέχρι να βρεθούμε ξανά στο ίδιο σχολείο;
- Ευκαιρία να δεθείς με τις φίλες σου στην τάξη σου, αλλά και εμένα θα μου λείψεις πολύ. Ποιος θα είναι αυτός ο σπαστικός τύπος που θα έρχεται στα διαλείμματα και θα μου λέει χαζά;;

Χαιρετηθήκανε και κλείσανε, μια και η ώρα είχε περάσει πολύ.

Μια εβδομάδα μετά, τα κορίτσια κανόνισαν να βρεθούν στο κοντινότερο πάρκο της γειτονιάς τους, ενώ η Sophie είπε στην Una ότι της έχει ετοιμάσει μια έκπληξη. Η Una περίμενε αγχωμένη την έκπληξη της φίλης της, αλλά τι να δει; Την Sophie με μια συμμαθήτριά της:

- Una, από εδώ η Jany. Jany, από εδώ η Una.
- Γεια σου Una.

Και λέει νευριασμένη η Una:

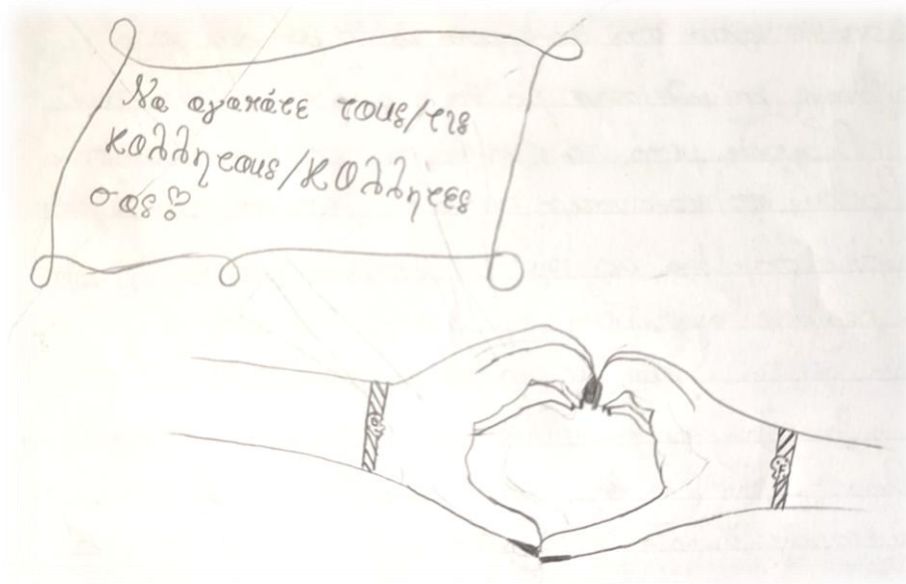
- Sophie έλα λίγο να σου πω κάτι. Αυτή ήταν η έκπληξη που ετοιμάζεις; Δηλαδή, έλεος, σκέψου με λίγο, μπορεί να ζηλεύει ο άλλος!!
- Γιατί ζηλεύεις; Βρήκα κι εγώ μια φίλη να κάνω παρέα...

Την διέκοψε η Una και της είπε ότι δεν θέλει να της μιλήσει άλλο πια και έφυγε με δάκρυα στα μάτια. Η φίλη της προσπάθησε να της εξηγήσει, αλλά αυτή δεν ήθελε.

Για πολύ καιρό τα κορίτσια είχαν χαθεί, μέχρι που ένα απόγευμα η Una είδε την Jany να κοροϊδεύει με κάτι άλλα κορίτσια την Sophie και εκείνη να κλαίει. Χωρίς να διστάσει, η Una έτρεξε να υπερασπιστεί την φίλη της, παρόλο που την είχε πληγώσει.

Με βαριά λόγια, η Una κατάφερε να διώξει τα κορίτσια και κάθισε δίπλα της και την αγκάλιασε σφιχτά λέγοντας:

- Δεν χρειάζεται να κλαις, εγώ φταίω για όλα και ζητάω χίλια συγνώμη κολλητούλα μου!!
- Το ήξερα από την αρχή που σε γνώρισα ότι είσαι ένα καλό άτομο και μετανιώνεις για κάτι που έκανες. Και εγώ σου ζητάω συγνώμη που σε πλήγωσα. Φίλες;
- Όχι φίλες, κολλητές ♡.



~

Μια φορά κι έναν καιρό ζούσαν σε ένα χωριό ο Νίκος και ο Τάκης. Ήταν και οι δυο τους γύρω στα 14 και από μικροί ήταν πολύ δεμένοι μεταξύ τους. Μια μέρα, όμως, οι γονείς του Τάκη αποφάσισαν να μετακομίσουν στην Καλαμάτα. Έφτασαν και ο Τάκης δεν ήταν καθόλου χαρούμενος. Κάποιος θα έλεγε πως είχε πέσει σε κατάθλιψη. Του έλειπε πάρα πολύ ο Νίκος. Είπε τότε στους γονείς του πως ήθελε πίσω τον κολλητό του. Αυτοί δεν έδωσαν σημασία. Τότε έγινε ακόμη πιο στενοχωρημένος. Πού να ήξερε, όμως, τι τον περίμενε...

Μετά από περίπου ένα χρόνο χτύπησε η πόρτα. Ο Τάκης άνοιξε και τι να δει. Ήταν ο Νίκος. Ήρθε να μείνει με τους γονείς του στην Καλαμάτα για πάντα. Τότε χάρηκαν και οι δυο πάρα πολύ. Από τότε δεν ξαναχωρίστηκαν.