

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΑΠΟ
ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Εισηγήτρια: Ευαγγελία Χατζημανώλη

Επιβλέπουσα 1^η: Ευγενία Βασιλάκη

Επιβλέπουσα 2^η: Μαρίτα Παπαρούση

Βόλος, 2011-2012



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

Αριθ. Εισ.: 10754/1
Ημερ. Εισ.: 10-07-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2012
ΧΑΤ

Ευχαριστώ θερμά:

- Την κυρία Βασιλάκη Ευγενία, η οποία επέβλεπε τη συγγραφή της παρούσας πτυχιακής εργασίας, καθώς και για τη βοήθεια που μου προσέφερε με την παροχή σχετικής βιβλιογραφίας.
- Την κυρία Παπαρούση Μαρίτα, η οποία δέχτηκε να είναι συνεπιβλέπουσα της εργασίας αυτής και βοήθησε στη βελτίωση της.
- Τους μαθητές που πρόθυμα συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, καθώς και στους εκπαιδευτικούς που με διευκόλυναν σημαντικά.
- Τους γονείς μου και τους φίλους μου για τη συναισθηματική υποστήριξη που μου παρείχαν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Στην παρούσα εργασία θα γίνει προσπάθεια να διαπιστώσουμε αν μιάοχι τόσο τυπικήδιδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος μπορεί να ευνοήσει τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης από δίγλωσσους μαθητές. Μέσο για την εξαγωγή των συμπερασμάτων σχετικά με το αν η αυθεντική προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση της γλώσσας από δίγλωσσους μαθητές θα αποτελέσει η δημιουργία μίας πιο θετικής στάσης αυτών απέναντι στην ελληνική γλώσσα με τη χρήση λογοτεχνικού κειμένου. Σε γενικές γραμμές εξετάστηκαν οι όροι που απαρτίζουν το φαινόμενο της διγλωσσίας, καθώς και τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη για να διαπιστωθεί το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας ενός ατόμου. Επίσης, θεωρήθηκε σημαντικό να αναφερθεί η λειτουργία της προηγούμενης γλωσσικής γνώσης για την κατάκτηση νέων γλωσσικών σχημάτων σε μία δεύτερη γλώσσα, καθώς και κάποιες γενικότερες μέθοδοι διδασκαλίας, που ενδεχομένως να βοηθούν στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας. Για τη μελέτη των παραπάνω ζητημάτων, σκόπιμο θεωρήθηκε να αναφερθεί η σημασία των στάσεων των μαθητών απέναντι σε ένα γνωστικό αντικείμενο και κατά πόσο αυτές, μέσα από συγκινησιακές καταστάσεις, μπορούν να συμβάλλουν στην εκμάθηση της γλώσσας. Βασική παράμετρο για την οργάνωση της έρευνας του παραπάνω ζητήματος θα αποτελέσει ο συναισθηματικός παράγοντας και συγκεκριμένα κατά πόσο το συναίσθημα πρέπει ή όχι να αποτελεί κομμάτι της διδασκαλίας. Επιλέχθηκε, λοιπόν, η διαθεματική προσέγγιση για τη διδασκαλία της γλώσσας μέσα από τη σύνδεσή της με τη λογοτεχνία. Ο λόγος που συνδυάσαμε τα δύο γνωστικά αντικείμενα βρίσκεται στην αναπόσπαστη σχέση που βρίσκεται μεταξύ τους, την οποία εξετάσαμε αναλυτικά. Επίσης, ασχοληθήκαμε συγκεκριμένα με τη συμβολή της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της γλώσσας από δίγλωσσους μαθητές και εξετάσαμε κάποιες τεχνικές προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στο κομμάτι της έρευνας για την εξαγωγή των παραπάνω συμπερασμάτων.

Παραθέσαμε τη διαδικασία έρευνας που ακολουθήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δίγλωσσους μαθητές και διδασκαλιών σε ένα «ανομοιογενές» γλωσσικά μαθητικό σύνολο Β' τάξης δημοτικού. Επιλέχθηκε να διδαχθεί το παραμύθι με τίτλο «Ο Τριγωνοφαρούλης» στη διάρκεια τεσσάρων διδακτικών ωρών. Οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου παραμυθιού θα αναλυθούν παρακάτω, καθώς και τα συμπεράσματα που βγήκαν μέσα από την ανταπόκριση των δίγλωσσων μαθητών στη διδακτική παρέμβαση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

- Δίγλωσσοι μαθητές
- Καλλιέργεια γλωσσικής ικανότητας
- Στάσεις
- Λογοτεχνία
- Β' δημοτικού

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	8
1.1 Ορισμός	8
1.2 Μορφές Διγλωσσίας	9
1.3 Κριτήρια γλωσσικής ικανότητας σε μία δεύτερη γλώσσα	10
1.3.1 Εκπαιδευτικές πολιτικές για τη γλωσσική ικανότητα σε μία δεύτερη γλώσσα.....	10
1.3.2 Όψεις γλωσσικής ικανότητας	10
1.4 Ο ρόλος προηγούμενης γλωσσικής γνώσης στη γνωστική διαδικασία	11
1.4.1 Ο ρόλος της μητρικής στην εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας.....	11
1.4.2 Σημασία ενεργοποίησης προηγούμενης γνώσης/Διαμόρφωση γνωστικού υποβάθρου	13
1.5 Στάσεις των δίγλωσσων μαθητών απέναντι στην ελληνική γλώσσα	15
Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	17
2.1 Προσέγγιση ορισμού και στόχων διαθεματικής διδασκαλίας	17
2.2 Γλώσσα και Λογοτεχνία: Μία Αμφίδρομη Σχέση.....	18
2.3 Η χρήση της Λογοτεχνίας για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.....	20
2.4 Ο ρόλος των συναισθημάτων στη γνωστική διαδικασία	21
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	23
3.1 Η σημασία της αφήγησης στη γνωστική διαδικασία.....	23
3.2 Ο μύθος ως κειμενικό είδος.....	25
3.3 Η λειτουργία της εικόνας στο λογοτεχνικό κείμενο	26
3.4 Η δραματοποίηση ως μορφή γνώσης	27
3.5 Διακειμενική προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου	29
3.6 Η θέση του ποιήματος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.....	30
3.7 Η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από τη λογοτεχνία σε δίγλωσσους μαθητές.....	31
Η Έρευνα:.....	33
4.1 Η επιλογή της τάξης	34

4.1.2 Χαρακτηριστικά των δίγλωσσων μαθητών της τάξης: αποτελέσματα αρχικής ημιδομημένης συνέντευξης:	34
4.1.3 Κριτήρια επιλογής θέματος	36
4.1.4 Κριτήρια επιλογής δραστηριοτήτων και μέσων	37
4.2 Οι διδασκαλίες.....	40
4.3 Υλοποίηση –Συμπεράσματα δεύτερης ημιδομημένης συνέντευξης	51
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	53
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	56
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	58

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται το θέμα σχετικά με τη συμβολή της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης από δίγλωσσους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου θέματος πηγάζει αρχικά από την περιορισμένη πάνω στο θέμα έρευνα. Συγκεκριμένα, ενώ έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με δίγλωσσους μαθητές, τις στάσεις τους απέναντι στην ελληνική γλώσσα, τους τρόπους βελτίωσης των διδασκαλιών για καλύτερα αποτελέσματα επίδοσης των μαθητών αυτών, καθώς και έρευνες σχετικές με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις γλωσσικά ανομοιογενείς τάξεις, δεν έχει γίνει κάποια έρευνα που να αναδεικνύει τη συμβολή της λογοτεχνίας ως μίας ιδιαίτερης μορφής της γλώσσας στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε σκόπιμο να ερευνηθεί κατά πόσο η αυθεντική διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας μέσα από ένα σύνολο αυθεντικών δραστηριοτήτων.

Για τη διερεύνηση του γενικότερου αυτού ερωτήματος τέθηκαν κάποια επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, ένα από τα οποία αφορά στο ρόλο των στάσεων των δίγλωσσων μαθητών απέναντι στην ελληνική γλώσσα, προκειμένου να καλλιεργηθεί σε αυτούς η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Βασική παράμετρο για την εξαγωγή των συμπερασμάτων σχετικά με το θέμα αποτέλεσε ο συναισθηματικός παράγοντας. Συγκεκριμένα, έγινε αναφορά στην επικρατούσα θεώρηση της μάθησης, η οποία προάγει το διαχωρισμό μεταξύ συναισθήματος και λογικής κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής παρέμβασης, ώστε να γίνει μία προσπάθεια να δούμε αν αυτή η θεώρηση εξυπηρετεί όντως τους στόχους τους οποίους τέθηκαν. Μέσα από τη δημιουργία συγκινησιακών καταστάσεων θα εξεταστεί κατά πόσο το συναίσθημα συμβάλλει στη δημιουργία θετικών ή αρνητικών στάσεων απέναντι στο γλωσσικό αντικείμενο από δίγλωσσους μαθητές, καθώς και κατά πόσο το συναίσθημα εξυπηρετεί στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση.

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα παραπάνω θέματα, ακολουθήθηκε μία συγκεκριμένη μεθοδολογία, η οποία στηρίχτηκε, αρχικά, στο βιβλιογραφικό μέρος της εργασίας, το οποίο πραγματεύεται ορισμένους από τους όρους που θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα της παρούσας εργασίας. Δόθηκε ο ορισμός της διγλωσσίας και εξετάστηκαν τα κριτήρια γλωσσικής ικανότητας ενός ατόμου σε μία δεύτερη γλώσσα, τα οποία προκύπτουν μέσα από τις τρεις όψεις της. Επιπρόσθετα, εξετάστηκε η θέση των στάσεων σε σχέση με τις

συγκινησιακές καταστάσεις και τις πεποιθήσεις ενός ατόμου, καθώς και ο ρόλος που έχουν οι στάσεις στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση. Συν τοις άλλοις, παρουσιάστηκε η επικρατούσα θεώρηση της μάθησης που διαχωρίζει το συναίσθημα από τη λογική και αναλύθηκε ο ρόλος των συναισθημάτων τόσο στη δημιουργία κινήτρων όσο και στη δημιουργία στάσεων. Από το θεωρητικό πλαίσιο δε θα μπορούσε να λείπει και η παρουσίαση της άρρηκτης σχέσης ανάμεσα στη γλώσσα και στη λογοτεχνία, με βάση την οποία αιτιολογήσαμε γιατί επιλέχθηκε η λογοτεχνία ως μέσο καλλιέργειας της γλωσσικής ικανότητας σε δίγλωσσους μαθητές. Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφίας, ασχοληθήκαμε με ορισμένες τεχνικές προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση.

Το ερευνητικό μέρος κινήθηκε στα πλαίσια δύο ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δίγλωσσους μαθητές Β' τάξης δημοτικού ενός δημοτικού σχολείου του Βόλου. Οι συνεντεύξεις αφορούσαν σε πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, τις στάσεις τους απέναντι στην ελληνική γλώσσα, καθώς και στις στάσεις τους απέναντι στο εξωσχολικό βιβλίο. Ανάμεσα στις δύο συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν στην ίδια τάξη δύο διδασκαλίες λογοτεχνίας διάρκειας τεσσάρων διδακτικών ωρών. Με βάση την ανταπόκριση των δίγλωσσων μαθητών στη διδακτική παρέμβαση της παρούσας εργασίας, δόθηκαν κάποια ενδεικτικά συμπεράσματα, καθώς διαμορφώθηκαν ανάλογα και κάποιες διδακτικές προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1.1 Ορισμός

Ως γλωσσικό αλλά και κοινωνικό φαινόμενο, η διγλωσσία έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς γλωσσολόγους, εκπαιδευτικούς αλλά και ψυχολόγους. Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν αποδοθεί, προκειμένου να περιγραφεί με ακρίβεια το φαινόμενο.

Ως *διγλωσσία* στην παιδική ηλικία, λοιπόν, ορίζεται η ικανότητα ενός παιδιού να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αναγκαστικά ή προαιρετικά δύο ή περισσότερες γλώσσες, ανάλογα με τις περιστάσεις, με σκοπό να επικοινωνήσει. Η ικανότητα αυτή προκύπτει είτε επειδή η μητρική γλώσσα του παιδιού διαφέρει της ομιλούμενης στο περιβάλλον που μεγαλώνει (σχολείο, γειτονιά, παρέα) είτε επειδή η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας γίνεται κατ' επιλογήν. Καθώς η διγλωσσία έχει πέρα από γλωσσικές και κοινωνικές προεκτάσεις, οι οποίες σχετίζονται με το σύνολο της τάξης και του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού, έχουν ακολουθηθεί δύο κυρίως κατευθύνσεις για την ακριβέστερη εξήγηση του φαινομένου:

Η γλωσσολογική κατεύθυνση: Αφορά στο πόσο καλά κατέχει ένα παιδί και τις δύο γλώσσες. Τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη, σύμφωνα με την Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη (2006:17-18) για την ικανότητα κατανόησης και χρήσης δύο γλωσσών έχουν να κάνουν με τα οχτώ ιεραρχικά επίπεδα της γλώσσας- το φωνητικό, το φωνολογικό, το μορφολογικό, το συντακτικό, το λεξιλογικό, το σημασιολογικό, το υφολογικό και το πραγματολογικό. Στην περίπτωση, λοιπόν, που το παιδί κατέχει τα παραπάνω γλωσσικά κριτήρια και στις δύο γλώσσες, μπορεί να γνωρίζει και να επικοινωνεί ολοκληρωμένα και με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο και στις δύο γλώσσες (Haugen, 1956:10, στο Σακελλαροπούλου, 2010:1).

Η ψυχοκοινωνική κατεύθυνση: Αφορά στο «πώς», «πότε» και «γιατί» το παιδί χρησιμοποιεί είτε τη μητρική ή τη γλώσσα του περιβάλλοντος στο οποίο ζει. Σε αυτή την κατεύθυνση η διγλωσσία ορίζεται ως η ικανότητα αυθόρμητης και ορθής χρήσης της δεύτερης γλώσσας από το παιδί σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις, η οποία μεταβάλλεται αυτόματα χωρίς δυσκολία στο γλωσσικό κώδικα (Weinreich, 1964:1, στο Σακελλαροπούλου, 2010:1).

1.2 Μορφές Διγλωσσίας

Ανάλογα με το βαθμό ικανότητας ορθής χρήσης μίας δεύτερης γλώσσας, η διγλωσσία λαμβάνει δύο μορφές. Ένα άτομο είναι *ισόρροπο* ή *αμφίδρομα δίγλωσσο*, όταν χρησιμοποιεί με την ίδια περίπου ευχέρεια και τις δύο γλώσσες, ανάλογα με τις επικοινωνιακές απαιτήσεις του γλωσσικού περιβάλλοντος. Αντίθετα, όταν εμφανίζονται ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις είτε στη μία είτε και στις δύο γλώσσες(λεξιλόγιο, γραμματική, σκέψη και έκφραση), τότε το άτομο αυτό χαρακτηρίζεται ως *ημίγλωσσο* ή *διπλά ημίγλωσσο*(Baker, 2001:51-52).

Σχετικά με το χρόνο εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας, οι δίγλωσσοι μαθητές διακρίνονται σε *πρώιμους δίγλωσσους* και *όψιμους δίγλωσσους*. Οι πρώτοι(earlybilinguals) κατέκτησαν τη δεύτερη γλώσσα ταυτόχρονα με τη μητρική στην παιδική τους ηλικία. Αυτό σημαίνει ότι η κατάκτηση της μητρικής έγινε παράλληλα με την κατάκτηση της γλώσσας του κοινωνικού περιβάλλοντος(επάλληλη διγλωσσία).

Οι όψιμοι δίγλωσσοι(latebilinguals), αντιθέτως, έμαθαν τη δεύτερη γλώσσα τους κατά της διάρκεια της εφηβείας ή μετά την ενηλικίωσή τους.

Σύμφωνα με τον Wode(1993), *οι μορφές δι-γλωσσικής ανάπτυξης* συνίστανται στις εξής: η πρώτη συνίσταται στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας(μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη), στην οποία το παιδί κατακτά σενάρια και σχήματα που του επιτρέπουν να επικοινωνεί με αυτή. Η κατάκτηση μίας δεύτερης γλώσσας, λοιπόν έπεται της μητρικής, την οποία κατέχει το παιδί είτε ολοκληρωμένα(προφορικός λόγος, ανάγνωση, γραφή, παραγωγή γραπτού λόγου άρτια δομημένα νοηματικά και ορθογραφικά) είτε όχι. Η δεύτερη μορφή αφορά στην ταυτόχρονη εκμάθηση δύο ή περισσότερων γλωσσών(δίγλωσση ή πολύγλωσση κατάκτηση) ως πρώτες γλώσσες, ενώ ως μορφή γλωσσικής ανάπτυξης εκτιμάται και η φυσική κατάκτηση μίας δεύτερης γλώσσας κάτω από φυσικές συνθήκες(π.χ. μέσω της συχνής επαφής με μητρικούς ομιλητές). Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση της κατάκτησης της πρώτης γλώσσας. Τέλος, η δεύτερη γλώσσα μπορεί να αποτελεί επιλογή του ίδιου του ατόμου μέσω της φροντιστηριακής εκπαίδευσης(Wode 1993:89-90).

1.3 Κριτήρια γλωσσικής ικανότητας σε μία δεύτερη γλώσσα

1.3.1 Εκπαιδευτικές πολιτικές για τη γλωσσική ικανότητα σε μία δεύτερη γλώσσα

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν τη γλωσσική ικανότητα (language proficiency) σε μία δεύτερη γλώσσα βασίζονται σε συγκεκριμένες υποθέσεις σχετικά με τη φύση της ικανότητας αυτής, καθώς και στο χρόνο που απαιτείται για να αποκτηθεί. Σημαντικό ρόλο παίζει τόσο η νοητική ανάπτυξη του παιδιού όσο και η εξέλιξη της μόρφωσής του. Παράγοντας αύξουσας σημασίας, επίσης, για την γρήγορη ή όχι κατάκτηση μίας δεύτερης γλώσσας είναι το κοινωνικό περιβάλλον, το σχολείο, η τηλεόραση, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και γενικότερα η συνεχής ή μη έκθεση του παιδιού σε επικοινωνία που στηρίζεται στη γλώσσα αυτή.

Καθοριστικός είναι και ο ρόλος της δι- γλωσσικής συνειδητοποίησης από τον ίδιο το μαθητή, να κατανοήσει δηλαδή την ικανότητά του να επικοινωνεί με επιτυχία σε μία δεύτερη γλώσσα. Η γλωσσική συνειδητοποίηση (language awareness) εξυπηρετεί στην ανάπτυξη στρατηγικών από τους μαθητές για την πρόσληψη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που υπάρχουν στην προφορική και γραπτή γλώσσα.

1.3.2 Όψεις γλωσσικής ικανότητας

Σύμφωνα με τον Cummins, η γλωσσική ικανότητα εμπεριέχει τρεις όψεις, δύο από τις οποίες είναι η επικοινωνιακή και η ακαδημαϊκή (Cummins 2005:102-103). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται και οι τρεις όψεις της γλωσσικής ικανότητας (language proficiency), οι οποίες συνίστανται στις εξής:

α) Στη συνομιλιακή ευχέρεια, που αφορά την ικανότητα της επικοινωνίας σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής κατά πρόσωπο, στοιχείο που κατακτιέται από φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας από την ηλικία των πέντε ετών. Αυτού του είδους η επικοινωνία στηρίζεται στη χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και σε απλή γραμματική δομή.

β) Στις διακριτές γλωσσικές ικανότητες, που αφορούν ειδικές γραμματικές και φωνολογικές γνώσεις, καθώς και δεξιότητες όπως η γραφή και η ανάγνωση.

γ) Στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Συνίσταται στη γνώση σύνθετου λεξιλογίου και στην ικανότητα παραγωγής απαιτητικότερου προφορικού και γραπτού λόγου. Τέτοιου είδους

γλωσσική επικοινωνία καλλιεργείται από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις, όπου οι μαθητές καλούνται να παράγουν λόγο σε μαθήματα όπως η φυσική και η λογοτεχνία με σύνθετη σύνταξη και αφηρημένες εκφράσεις που δεν ακούν στην καθημερινή τους ομιλία (Cummins 2005:104). Για την ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, προβλέπεται η σταδιακή εστίαση α) στο νόημα, β) στη γλώσσα και γ) στη χρήση. Στις δύο όψεις, την επικοινωνιακή και την ακαδημαϊκή, άμεση σχέση έχει η σχολική πρόοδος και εμπειρία, η ευχέρεια λόγου (fluency) και η ακαδημαϊκή επάρκεια (ικανότητα αφηρημένης σκέψης, ικανότητα κατανόησης θεωρητικών νοημάτων). Οι γλωσσικές όψεις διαχωρίζονται. Αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος με σκοπό την επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους, διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από αυτή που καλούνται να χρησιμοποιήσουν μέσα στην τάξη. Στην πρώτη περίπτωση η γλώσσα συνοδεύεται από οπτικά και σωματικά συμφοραζόμενα (visual context). Στη δεύτερη, αντιθέτως, οι μαθητές καλούνται να αντεπεξέλθουν σε ένα πολύ πιο σύνθετο κλίμα επικοινωνίας, αφού η γλώσσα της τάξης απαιτεί υψηλότερου επιπέδου λεξιλόγιο και αφηρημένη γλώσσα. Συνεπώς η διαδικασία επιτυγχάνεται έχοντας ήδη αναπτύξει οι μαθητές τις απαιτούμενες νοητικές δεξιότητες, όπως η αφαιρετική σκέψη, η αξιολόγηση κτλ.

1.4 Ο ρόλος προηγούμενης γλωσσικής γνώσης στη γνωστική διαδικασία

1.4.1 Ο ρόλος της μητρικής στην εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας

Κατά τη διαδικασία εκμάθησης της πρώτης γλώσσας ενεργοποιούνται κάποιες εγγενείς διαδικασίες κατάκτησής της, προκειμένου να δημιουργηθούν και να αναπτυχθούν οι γνωστικές αναπαραστάσεις, «σχήματα», δηλαδή, ή «σενάρια», που οργανώνονται με βάση τις επαναλαμβανόμενες καταστάσεις και δραστηριότητες. Έτσι δημιουργούνται οι λεγόμενες γλωσσικές φόρμες, οι οποίες κατακτώνται μέσα από τις κοινωνικές επαφές και κατά τη διαδικασία γνωστικής ανάπτυξης (Μητακίδου & Τρέσσου, 2009). Συγκεκριμένα, ως τα πέντε του χρόνια το παιδί έχει φτάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο όσον αφορά το σύνθετο σύστημα της προφορικής μητρικής γλώσσας με μία παγκόσμια κοινή διαδικασία. Στο σχολείο, στη συνέχεια πραγματοποιείται ο εμπλουτισμός στη φωνολογία, στο λεξιλόγιο, στη γραμματική, στο συντακτικό και στη σημασιολογία, μέσω της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής.

Παρόμοια διαδικασία ακολουθείται και με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Βέβαια πρόκειται για μία πιο σύνθετη διαδικασία, καθώς η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας

δέχεται πιο πολλές κοινωνικές, γνωστικές και ψυχολογικές επιρροές λόγω της απόστασης των ομιλητών της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας, αλλά και των προκαταλήψεων που ενδεχομένως να εμφανίζονται ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Ωστόσο, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει το επίπεδο επάρκειας του παιδιού σε σχέση με τη μητρική του γλώσσα, καθώς αυτό επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Το ίδιο ισχύει και για τη σχολική εμπειρία, αφού όσο μεγαλύτερη είναι τόσο περισσότερες στρατηγικές σκέψης, μάθησης, επεξεργασίας και μνήμης έχει αναπτύξει το παιδί, τις οποίες και χρησιμοποιεί για την κατάκτηση μίας δεύτερης γλώσσας. Όσο μεγαλύτερη η σχολική εμπειρία στην πρώτη γλώσσα, λοιπόν, τόσο πιο καλές οι προοπτικές για υψηλές σχολικές επιδόσεις στη χώρα υποδοχής, καθώς δεξιότητες και γνώσεις μεταφέρονται από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα. Κι αυτό γιατί η ανάκληση προηγούμενης γνώσης παίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Έτσι, αν τα παιδιά δε φτάσουν σε ένα επίπεδο «επάρκειας» στο γραπτό και προφορικό λόγο της πρώτης τους γλώσσας, είναι πολύ πιθανό να συναντήσουν δυσκολίες στην κατάκτηση της δεύτερης.

Συχνός είναι ο προβληματισμός σχετικά με την επαφή που θα πρέπει να έχει το παιδί με την πρώτη του γλώσσα, ενώ έχει ξεκινήσει να μαθαίνει τη γλώσσα περιβάλλοντος στο σχολείο. Πολλοί εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν κατά καιρούς τους γονείς δίγλωσσων μαθητών να επικοινωνούν με το παιδί τους όσο λιγότερο γίνεται στη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι, καθώς θα πρέπει να εξασκηθούν στη συνεχή χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά αυτή τη διαδικασία. Σε περίπτωση π.χ. που οι γονείς δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό επίπεδο τη γλώσσα του κοινωνικού περιβάλλοντος που τους υποδέχεται, το επίπεδο σκέψης κι επικοινωνίας τους με το παιδί δεν μπορεί να είναι τόσο υψηλό όσο θα ήταν με τη χρήση της δικής τους γλώσσας. Επομένως, είναι πολύ σημαντική η ενθάρρυνση του δίγλωσσου μαθητή να σκέφτεται, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια εκμάθησης της δεύτερης του γλώσσας με βάση τη μητρική του, την οποία ενδεχομένως να κατέχει καλύτερα.

Σημαντική για την ενίσχυση της πρώτης γλώσσας του παιδιού καθίσταται η στάση του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να αντεπεξέλθει στην ετερογένεια της τάξης του, όταν αυτή αποτελείται από δίγλωσσους μαθητές με την ίδια ή όχι πρώτη γλώσσα. Πρόκειται για μία δύσκολη προσαρμογή της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς ο δάσκαλος δεν μπορεί να γνωρίζει τα πάντα σχετικά με τις πρώτες γλώσσες των μαθητών του. Η πρόκληση συνίσταται

στο να μπει στη διαδικασία να μάθει και ο ίδιος από τους μαθητές. Η εισαγωγή στοιχείων από το σπίτι του κάθε δίγλωσσου μαθητή εξυπηρετεί στη γνωριμία με την άλλη ταυτότητα του μαθητή. Παρούσα θα πρέπει να είναι και η ενθάρρυνση των γονιών των δίγλωσσων μαθητών από τον εκπαιδευτικό να παράγουν με τα παιδιά τους όσο το δυνατόν περισσότερο λόγο στο σπίτι, σε οποιαδήποτε γλώσσα. Η διατήρηση της μητρικής γλώσσας επεκτείνει τη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, ενισχύοντας έτσι τη σχολική επιτυχία και στη δεύτερη γλώσσα.

1.4.2 Σημασία ενεργοποίησης προηγούμενης γνώσης/Διαμόρφωση γνωστικού υποβάθρου

Είναι σαφές ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα ενσωμάτωσης καινούργιων δεδομένων(input) στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές/σχήματα. «Όσο περισσότερα γνωρίζει κανείς τόσο περισσότερα καταλαβαίνει. Κι όσα περισσότερα καταλαβαίνει τόσο περισσότερη είναι η καινούργια γνώση που παίρνει, η οποία επιτρέπει την κατάκτηση μίας μεγαλύτερης σειράς πραγμάτων, θεμάτων ή κειμένων»(Fielding και Peason,1994, στο Cummins,2005:164). Για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η αέναη χρήση της μητρικής γλώσσας κατά τη διάρκεια της σκέψης, καθώς πάνω σε αυτή οι δίγλωσσοι μαθητές διαθέτουν μία συγκριτικά πλουσιότερη γκάμα γνωστικών σχημάτων. Αντίθετα οι μαθητές που χρησιμοποιούν μόνο την οριοθετημένη μέσα στη δεύτερη γλώσσα γνώση τους, έχουν περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης. Άλλωστε, η προηγούμενη γνώση και εμπειρία πλαισιώνει αποτελεσματικότερα την εισερχόμενη πληροφορία, κάνοντας το παιδί να δραστηριοποιήσει τη γνώση του και να λειτουργήσει σε ένα πνευματικά και γλωσσικά ανώτερο επίπεδο, όμοιο με το επίπεδο των μαθητών που έχουν ως μητρική τους τη γλώσσα του περιβάλλοντος. Συνοψίζοντας λοιπόν, σύμφωνα με τον Cummins(2005:175), η ενεργοποίηση της προηγούμενης γλωσσικής γνώσης:

α) Κάνει την εισερχόμενη πληροφορία περισσότερο πλαισιωμένη και κατανοητή, δίνοντάς της περισσότερο νόημα. Αυξάνει, έτσι, τη γνωστική δραστηριοποίηση και επιτρέπει την ερμηνεία εννοιών μέσω των ήδη υπαρχόντων σχημάτων.

β) Ενθαρρύνει τους υπόλοιπους μαθητές να γνωρίσουν τους δίγλωσσους ως ανθρώπους με ξεχωριστή πολιτισμική ταυτότητα, τους οποίους προτρέπει να επενδύσουν μεγαλύτερο μέρος του εαυτού τους στη μαθησιακή διαδικασία.

γ) Βοηθά τον εκπαιδευτικό της τάξης να γνωρίσει καλύτερα το δίγλωσσο μαθητή ως άτομο με ξεχωριστή ιστορία και να εφαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες και ικανότητες του κάθε παιδιού.

Οι προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή, μπορούν να ενεργοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό με τις παρακάτω στρατηγικές:

α) Με τη χρήση ποικίλου διδακτικού υλικού, που κεντρίζει το ενδιαφέρον. Η χρήση οπτικών μέσων δίνει ερεθίσματα που μπορούν να υποκινήσουν τη συζήτηση με παρατηρήσεις και υποθέσεις των μαθητών πάνω σε αυτά.

β) Με την αποδοχή και αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας και της κουλτούρας του δίγλωσσου μαθητή. Η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ μαθητών με διαφορετική προέλευση μπορεί να πραγματοποιηθεί με συζητήσεις που κατευθύνει ο εκπαιδευτικός με ερωτήσεις.

γ) Με τη χρήση συνεργατικής μάθησης σε ζεύγη ή ομάδες, που απαρτίζονται από μαθητές διαφορετικών επιπέδων γλωσσομάθειας.

δ) Με την αξιοποίηση της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας μέσα από αυθεντικές δραστηριότητες. Ιδανική είναι η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, πάνω στα οποία μπορούν να συγκροτηθούν δραστηριότητες με καταιγισμό ιδεών(brainstorming), συγγραφής της συνέχειας μίας ιστορίας του κειμένου κτλ.

Σε γενικές γραμμές, για να φανεί η προηγούμενη γλωσσική γνώση χρήσιμη, εύστοχη θεωρείται η διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας. Μέσω του λογοτεχνικού κειμένου η εισερχόμενη πληροφορία πλαισιώνεται και αποκτά νόημα μέσα σε ένα ενιαίο σύστημα νοημάτων, προκειμένου το λογοτέχνημα να αποκτήσει υπόθεση και πλοκή. Επίσης, μέσω της λογοτεχνίας, επιτυγχάνεται αυτό που αναφέρθηκε προηγουμένως σχετικά με την επαφή των παιδιών με το πολιτισμικό υπόβαθρο των δίγλωσσων μαθητών. Προσεγγίζοντας ένα κείμενο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με νέα πολιτισμικά στοιχεία, ήθη και έθιμα άλλων λαών και εποχών. Αυτό μπορεί να επιτευχτεί με διάφορες χρήσεις της γλώσσας, προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι πληροφορίες. Επιπλέον, για τη διεξαγωγή του μαθήματος της λογοτεχνίας προσφέρεται η χρήση ποικίλου οπτικού και ακουστικού υλικού, όπως ένα βίντεο, ένα τραγούδι, μία ηχογραφημένη αφήγηση ή μία γραπτή σχετική με το κείμενο πηγή/αφήγηση. Οι γλωσσικές πληροφορίες, έπειτα, γίνεται δυνατό μέσα από τη λογοτεχνία να υποστηριχθούν μέσα από αυθεντικές δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική και η δραματοποίηση. Το λογοτεχνικό κείμενο, τέλος, δίνει στο μαθητή το ερέθισμα να σκεφτεί και να προβληματιστεί

πάνω σε διάφορα κάθε φορά θέματα, ενισχύοντας την παραγωγή γλώσσας και τη γλωσσική επικοινωνία ανάμεσα στον ίδιο το μαθητή και τον εκπαιδευτικό ή ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές.

1.5 Στάσεις των δίγλωσσων μαθητών απέναντι στην ελληνική γλώσσα

Ένας μαθητής μπορεί να ενταχθεί στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον χωρίς να γνωρίζει άλλη γλώσσα, πέρα από τη μητρική του, την οποία χρησιμοποιεί ως μοναδικό μέσο επικοινωνίας με τους γύρω του. Σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής καθίσταται δίγλωσσος κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και καλείται να μάθει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν μαθητές που έχουν στη γκάμα τους ήδη δύο γλώσσες, εκ των οποίων η μητρική τους δεν είναι η ελληνική. Και στις δύο περιπτώσεις το παιδί καλείται να επικοινωνήσει μέσω μίας δεύτερης γλώσσας, την οποία κατέχει σε ικανοποιητικό ή όχι βαθμό. Για τη δημιουργία των στάσεων των δίγλωσσων μαθητών απέναντι στην ελληνική, αποφασιστικό ρόλο παίζει το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον. Υπάρχουν μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι γνώριμη σε κανένα άτομο του σχολικού περιβάλλοντος, πράγμα που δυσκολεύει την επικοινωνία και καθιστά την εκμάθηση της ελληνικής αναγκαία ή αναγκαστική. Σε πολλές περιπτώσεις οι δίγλωσσοι μαθητές βιώνουν ρατσισμό είτε από τους συμμαθητές τους είτε από τους εκπαιδευτικούς τους, οι οποίοι τις περισσότερες φορές επιμένουν στην εκμάθηση της ελληνικής σε βάρος της μητρικής γλώσσας(Νικολάου, 2000 στο Ιωάννου, 2009:32).

Τέτοιου είδους εμπειρίες προκαλούν αρνητική στάση των δίγλωσσων μαθητών έναντι της ελληνικής, την οποία θεωρούν υπεύθυνη για αυτό που βιώνουν. Με τον όρο στάσεις εννοούμε τις τάσεις του υποκειμένου να ανταποκρίνεται με κάποιο ομοιόμορφο τρόπο, ευμενώς ή δυσμενώς, έναντι συγκεκριμένων γεγονότων, ατόμων και μαθημάτων(Σπανούδη 2011:5). Οι *γλωσσικές στάσεις*, συγκεκριμένα, αφορούν υποκειμενικές αξιολογήσεις των ομιλητών απέναντι σε μία ή περισσότερες γλωσσικές ποικιλίες(Τσιτσιπής,2006, στο Ιωάννου, 2009:36). *«Στάσεις απέναντι στη γλώσσα είναι η εσωτερική νοητική κατάσταση ετοιμότητας, που οργανώνεται από την εμπειρία και ασκεί ρυθμιστική και δυναμική αντίδραση του ατόμου απέναντι σε όλα όσα σχετίζονται με το γλωσσικό φαινόμενο»*(Baker,1992, στο Ιωάννου, 2009:36). Συνεπώς, οι στάσεις αποτελούν αποτέλεσμα εμπειριών που δημιουργούν κάποια συναισθηματικά αποτελέσματα.

Το παρακάτω σχήμα περιγράφει σύμφωνα με τον Mandler(1989) τη θέση που βρίσκονται οι



στάσεις σε σχέση με τις πεποιθήσεις και τις συγκινησιακές καταστάσεις. (Φιλίππου & Χρίστου, 2001, στο Σπανούδη, 2011:6)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Η διαθεματικότητα στο πλαίσιο οργάνωσης της διδασκαλίας της γλώσσας με τη χρήση λογοτεχνικού κειμένου σε δίγλωσσους μαθητές

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως (βλ. εισαγωγή), στην παρούσα εργασία θα γίνει μία προσπάθεια να ελέγξουμε κατά πόσο η διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας μπορεί να ενισχύσει την εκμάθηση της γλώσσας και συγκεκριμένα την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας σε δίγλωσσους μαθητές. Στο υποκεφάλαιο 2.1 παρουσιάζονται κάποιες πτυχές της διαθεματικής διδασκαλίας, καθώς θα επιχειρήσουμε να δούμε τη γλώσσα μέσα από μία αυθεντική διδασκαλία λογοτεχνίας. Βέβαια, δεν μπορούμε να πούμε ότι η γλώσσα και η λογοτεχνία αποτελούν δύο κλάδους διακριτούς, αφού η λογοτεχνία αποτελεί μία μορφή χρήσης της γλώσσας. Εξάλλου και το ΑΠΣ στο δημοτικό σχολείο είναι κοινό και για τα δύο μαθήματα, ο λόγος όμως που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος, είναι κυρίως η περιθωριοποίηση του λογοτεχνικού μαθήματος ως αυτόνομου στις μικρές τάξεις, καθώς επίσης και η σχέση γλώσσας-λογοτεχνίας. Η παρουσία του λογοτεχνικού κειμένου, ωστόσο, περιορίζεται στις διδακτικές ενότητες της γλώσσας και προσφέρεται κυρίως για τη λύση γραμματικών, λεξιλογικών και συντακτικών ασκήσεων. Συνεπώς, ο όρος της διαθεματικότητας δεν αναφέρεται στη φύση των δύο κλάδων αλλά στη διδακτική αξιοποίησή τους.

2.1 Προσέγγιση ορισμού και στόχων διαθεματικής διδασκαλίας

Αρχικά, εύστοχο θα ήταν να οριστείτο περιεχόμενο του όρου της διαθεματικότητας, καθώς και οι στόχοι που επιτυγχάνονται μέσω της διαθεματικής διδασκαλίας. Ως *διαθεματική διδασκαλία*, λοιπόν, ορίζεται ένα είδος διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο το διδακτικό πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο και οργανωμένο, έτσι ώστε οι διακριτοί κλάδοι να είναι συνδεδεμένοι μεταξύ τους σε ένα ενιαίο πλαίσιο, που α) καλύπτει τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών και β) ενισχύει τη σύνδεση της μάθησης με τρόπους που έχουν νόημα στις παρούσες ή σε προγενέστερες εμπειρίες των μαθητών. (Roberts & Kellough, 2000, στο Κούσουλας, 2004:24). «*Η διαθεματικότητα*», δηλαδή, «*θυσιάζει την αυτοτέλεια και τη μονομέρεια σε μία συνολική, πολύπλευρη και αμφίδρομη θεώρηση του θέματος μεταξύ των διάφορων επιστημών*» (Παπάς, 1988, στο Κούσουλας, 2004:24).

Η υλοποίηση της διαθεματικής διδασκαλίας, μέσα από τη σύζευξη των διακριτών κλάδων του διδακτικού προγράμματος, στοχεύει αρχικά στην αυθεντική επικοινωνία του μαθητή με το περιβάλλον και κατ' επέκταση στην προσπάθεια αυθεντικής προσέγγισης της γνώσης. Αυτό καθίσταται εφικτό λόγω της ίδιας της φύσης της διαθεματικότητας, που επιτρέπει την ευέλικτη προσαρμογή της διδασκαλίας σε ανάγκες, που δημιουργούνται από τη φυσική προσπάθεια για κατάκτηση της γνώσης, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών.

Σύμφωνα με τη στοχοθεσία της διαθεματικής διδασκαλίας, γίνονται αντιληπτά και τα οφέλη της προς τους μαθητές(Κούσουλας, 2004:44):

- βαθύτερη κατανόηση και ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων
- δημιουργία/αύξηση κινήτρων και ενδιαφέροντος
- σύνδεση με την καθημερινή πραγματική ζωή.

2.2 Γλώσσα και Λογοτεχνία: Μία Αμφίδρομη Σχέση

Με δεδομένο τον ορισμό, τη στοχοθεσία και τα οφέλη που προσφέρει η διαθεματική διδασκαλία στη μάθηση, σε αυτή την εργασία θα επιχειρηθεί η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης με τη σύνδεση του γλωσσικού και λογοτεχνικού μαθήματος, προκειμένου να ανιχνευτεί η ανταπόκριση των δίγλωσσων μαθητών στο μάθημα της γλώσσας με τη χρήση λογοτεχνικού κειμένου.

Ο λόγος που συνέβαλε στη σύζευξη των δύο αυτών μαθημάτων είναι η η σχέση που υπάρχει ανάμεσά τους. Αρχικά, αυτό που αποδεικνύει την αμφίδρομη σχέση της γλώσσας με τη λογοτεχνία είναι η ίδια η ετυμολογία της δεύτερης. Λογοτεχνία σημαίνει «η τέχνη του λόγου», η τέχνη των λέξεων και κατ' επέκταση η τέχνη της ίδιας της γλώσσας. Τόσο η γλώσσα όσο και η λογοτεχνία αφορούν στη διαμόρφωση του πολιτισμικού υποβάθρου του παιδιού και συνάμα στη δημιουργία της ταυτότητάς του. Έπειτα, αυτό που τις χαρακτηρίζει είναι ο διαχρονικός τους χαρακτήρας. Η λογοτεχνία θίγει ζητήματα διαχρονικά και καθολικά μέσω του γραπτού λόγου που αποτελεί γλώσσα.

Η σύνδεσή τους αποδεικνύεται αν λάβουμε υπόψη μας και τους στόχους που επιτελεί η λογοτεχνία. Ένας από αυτούς είναι, αρχικά, η αισθητική απόλαυση, η τέρψη. Μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο το παιδί αναπτύσσει τη δημιουργική του φαντασία, ευαισθητοποιείται κοινωνικά, καλλιεργεί την αίσθηση και την κρίση του και αναπτύσσει τις μεταγνωστικές του ικανότητες. Η ανάγνωση διεγείρει το στοχασμό, δημιουργεί στάση ζωής και είναι ικανή να δώσει απαντήσεις σε καθολικά ερωτήματα(Καλογήρου,2009:12-15). Για να δημιουργηθούν κίνητρα, που θα οδηγήσουν πρώτα στην ευχαρίστηση, έπειτα στην επεξεργασία και, ακολούθως, στον προβληματισμό, απαραίτητη καθίσταται η κατανόηση του κειμένου, που συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή. Το επίπεδο γνώσης της γλώσσας, βέβαια, λειτουργεί και αντίστροφα. Πέρα από την κατανόηση, το υψηλό επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας μπορεί να οδηγήσει σε ένα ωραίο «λογοτέχνημα».

Η σχέση γλώσσας και λογοτεχνίας γίνεται κατανοητή και μέσα από τα χαρακτηριστικά που διέπουν το λογοτεχνικό κείμενο. Η εστίαση, η οπτική γωνία, το ύφος, η πλοκή, η αφήγηση, η περιγραφή κτλ, γίνονται αντιληπτά μέσα από τη μορφή γλώσσας που επιλέγει ο δημιουργός για το κείμενό του. Επιπρόσθετα, η γλώσσα καθορίζει τόσο το είδος όσο και την εποχή που αυτό ανήκει. Με τη σχέση γλώσσας και λογοτεχνίας, άλλωστε, έχουν ασχοληθεί και διάφορα λογοτεχνικά κύματα, όπως ο υπερρεαλισμός, όπου ο Breton χαρακτηρίζει τη λογοτεχνία ως «επιχείρηση με στόχο τη γλώσσα», πράγμα που επιτυγχάνεται με την ανάδειξη της αυτοτέλειας της λέξης. Γενικότερα, η γλώσσα και η λογοτεχνία διαθέτουν χαρακτηριστικά που θυμίζουν έργα τέχνης: είναι και οι δύο κώδικες επικοινωνίας, κοινωνικά προσδιορισμένοι ,που έχουν μορφή και περιεχόμενο(Χατζησαββίδης, 2006:110). «Η λογοτεχνία είναι γλώσσα μέσα στη γλώσσα, μορφοδοτεί το βίωμα, δημιουργεί ένταση και αναδεικνύει την ανθρώπινη εμπειρία συναρτημένη με συναισθήματα»(Σπανός,2006:97).

Εμφανής γίνεται η σύνδεση του γλωσσικού με το λογοτεχνικό μάθημα ,αν λάβει κανείς υπόψη του και τη θέση της λογοτεχνίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με το ΔΕΕΠΣ του γλωσσικού μαθήματος(<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>). «Τα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονται στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας ως είδη-ή επίπεδα- λόγου, όπως προσεγγίζονται και τα άλλα είδη λόγου. Στο βαθμό που η λογοτεχνία προσφέρεται ως υλικό γλωσσικής διδασκαλίας, αξιοποιείται για την ενεργέστερη προβολή της δομής, της λειτουργίας και των ορίων της γλώσσας, ειδικότερα όταν προσεγγίζονται ακραίες ποιητικές φράσεις». Θεωρείται σκόπιμο να εμπεριέχεται το λογοτεχνικό κείμενο στο γλωσσικό βιβλίο, αφού όπως γίνεται φανερό η λογοτεχνία αποτελεί πρόσφορο πεδίο για την εφαρμογή στρατηγικών, που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των πτυχών της γλωσσικής

ικανότητας και κυρίως της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Σε όλα τα τεύχη, άλλωστε, η εισαγωγή και επεξεργασία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων πραγματοποιείται με την αξιοποίηση ενός κειμένου. Μόνο που είναι εμφανές ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας, θυσιάζοντας το λογοτεχνικό κείμενο στο βωμό των γραμματικών, λεξιλογικών και συντακτικών ασκήσεων.

Η γλώσσα μέσω της χρήσης της αποκτά νόημα, το οποίο οι μαθητές συχνά καλούνται να βρουν. Πολλές φορές το νόημα αυτό μπορεί να ανήκει σε ένα λογοτέχνημα. Η προσέγγιση του νοήματος πραγματοποιείται μέσα από την ίδια την εστίαση στη χρήση της γλώσσας αλλά και μέσα από την εστίαση στα πολλαπλά νοήματά της. Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να ενισχύσει την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, η οποία σύμφωνα με τον Cummins(2005:173), συνίσταται στο εξής σχήμα:

Εστίαση στο νόημα	Εστίαση στη γλώσσα	Εστίαση στη χρήση για:
-κάνουμε την εισερχόμενη πληροφορία κατανοητή -αναπτύσσουμε τον κριτικό αλφαριθμητισμό	-Συνειδητοποίηση των μορφών και χρήσεων της γλώσσας. -Κριτική ανάλυση των μορφών και χρήσεων της γλώσσας	-τη δημιουργία νέας γνώσης -τη δημιουργία λογοτεχνίας -δράση σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα

Από το παραπάνω σχήμα γίνεται φανερό η συμβολή της λογοτεχνίας στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας. Αυτό που καλούμαστε να εξετάσουμε είναι πώς μπορεί να συμβάλει η λογοτεχνία στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας σε δίγλωσσους μαθητές.

2.3 Η χρήση της Λογοτεχνίας για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Γενικότερα η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία μίας δεύτερης/ξένης γλώσσας θεωρείται εύλογη και εύστοχη, αφού η λογοτεχνία ενισχύει την καλλιέργεια της γλώσσας και συμβάλλει στην πολιτισμική συνειδητοποίηση και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού. Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επέκταση και ανάκληση του λεξιλογικού ορίζοντα, τη γλωσσική ανάπτυξη, αντίληψη και γλωσσική συνειδητοποίηση του μαθητή, ενώ συνεισφέρει στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας(Pickett,1986:276).

Επιπλέον το λογοτεχνικό κείμενο προσφέρεται για τη φυσική επαφή του μαθητή με τις λέξεις, την πληρέστερη κατανόηση και κατάκτηση σύνθετων γραμματικών, συντακτικών και λεξιλογικών δομών(Lukashvili,2009:1-2) και για την ενίσχυση του γραπτού και προφορικού λόγου.

Πέρα από την άμεση σύνδεση της λογοτεχνίας με τη γλώσσα, το λογοτεχνικό κείμενο θεωρείται χρήσιμο και λόγω της καθολικότητας από την οποία χαρακτηρίζεται. Η λογοτεχνία δεν απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό ούτε το νόημα που προωθεί είναι μεμονωμένο. Το συμπέρασμα στηρίζεται στην προσωπικότητα του δέκτη, που πλάθεται από την εμπειρία. Συνεπώς, δεν υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία στο μήνυμα που στέλνει ο πομπός και στο συμπέρασμα που εξάγεται από τον δέκτη. Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί προσωπική και υποκειμενική υπόθεση.«*Η μοναδικότητα της ερμηνείας κάθε κειμένου δημιουργείται από τον αναγνώστη, και οφείλεται στο συνδυασμό της υποκειμενικότητας κάθε συγκεκριμένου αναγνώστη (με ιδιαίτερη προσωπική του ιστορία, τις ιδιαίτερες κοινωνικό οικονομικές αναφορές, τις πεποιθήσεις του τη συγκεκριμένη συναισθηματική του κατάσταση) με το συγκεκριμένο κείμενο (το περιεχόμενο, τις αναφορές και τη γλωσσική του οργάνωση) υπό τους όρους του συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η δραστηριότητα της ανάγνωσης και το οποίο επιβάλλει, εκτός των άλλων, και συγκεκριμένες σχέσεις αναγνώστη και κειμένου*»(Eco,1979, Karey & Harste, 1985, στο Σπανούδη,2011:12).

Διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας σημαίνει προσωπική εμπλοκή του διδάσκοντος με το διδασκόμενο, προκειμένου να δημιουργηθεί μία αμφίδρομη σχέση μεταξύ του συγγραφέα και του μαθητή. Η λογοτεχνία απευθύνεται στο ανθρώπινο συναίσθημα και μπορεί να δημιουργήσει κίνητρα για μεγαλύτερη διανοητική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών της δεύτερης γλώσσας, αφού τα θέματα που θίγει μπορεί να είναι κοινωνικά, ηθικά, πολιτισμικά κτλ. Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν με άξονα αναφοράς τα δεδομένα του λογοτεχνικού προϊόντος της άλλης γλώσσας.

2.4 Ο ρόλος των συναισθημάτων στη γνωστική διαδικασία

Όπως ήδη αναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο 1.5, οι συγκινησιακές καταστάσεις παίζουν σημαντικότατο ρόλο στη δημιουργία στάσεων, οι οποίες είναι αποτέλεσμα των

συναισθημάτων που προκαλεί ένα γνωστικό αντικείμενο. Συνεπώς το συναίσθημα καλείται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατασκευή γνωστικών σχημάτων.

Σύμφωνα με την επικρατούσα θεώρηση της μάθησης, το συναίσθημα και η λογική αποτελούν δύο ανεξάρτητους μαθησιακούς παράγοντες. Θα λέγαμε ,μάλιστα, ότι επικρατεί ο δυϊσμός συναισθήματος και λογικής. Συναίσθημα και λογική αντιμετωπίζονται ως δύο διαφορετικά μεταξύ τους φαινόμενα του ανθρώπινου ψυχισμού(Χασάπης,2009, στο Σπανούδη:17). Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι εκμάθηση της γλώσσας σημαίνει κατασκευή και αφομοίωση γλωσσικών σχημάτων, τα οποία συγκροτούνται από κάθε άνθρωπο προσωπικά, αξίζει να γίνει αντιληπτή η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα και τη Λογοτεχνία. Η δεύτερη δημιουργείται με την ιδιαίτερη χρήση της πρώτης, για να παράγει ποικίλα νοήματα. Τα νοήματα αυτά έχουν για τον καθένα διαφορετική σημασία, αφού το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί υποκειμενική υπόθεση. Άλλωστε γι' αυτό προσεγγίζεται και δε διδάσκεται. Έπειτα, το λογοτέχνημα στοχεύει, όπως ήδη αναφέρθηκε, στην τέρψη, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της δημιουργίας συναισθημάτων. Είναι ευρέως αποδεκτό, άλλωστε, ότι θυμόμαστε καλύτερα κάτι το οποίο μας έχει κάνει κάποια εντύπωση, συνεπώς μας έχει δημιουργήσει στιγμιαία κάποια συναισθήματα. Άρα οι συναισθηματικές λειτουργίες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται όχι μόνο ως ισότιμες, αλλά συστατικές της ανάπτυξης κάθε γνωστικής λειτουργίας. Μία θεώρηση της μάθησης, λοιπόν, οφείλει να ξεπερνάει το δυϊσμό συναισθήματος και λογικής(Χασάπης, 2009, στο Σπανούδη:17).

Αξίζει να λάβουμε υπόψη μας, συν τοις άλλοις, και το ρόλο των κινήτρων στη γνωστική διαδικασία. Η πιο συνηθισμένη μέθοδος δημιουργίας κινήτρων για ένα γνωστικό αντικείμενο συνίσταται στην εμπλοκή κάποιων ενδιαφερόντων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Γενικότερα η σχέση κινήτρων και συναισθημάτων είναι αμφίδρομη. Το μέσο για τη δημιουργία κινήτρων και συναισθημάτων στη μάθηση μπορεί να το αποτελέσει η λογοτεχνία. Ένα λογοτεχνικό κείμενο που ανταποκρίνεται στην ηλικία και στα ενδιαφέροντα των μαθητών μπορεί να αντικρούσει την επικρατούσα θεώρηση της μάθησης σχετικά με το δυϊσμό λογικής και συναισθήματος στη διδασκαλία. Η αφήγηση, θα μπορούσε σίγουρα να αποτελέσει μια γενεσιουργό κατάσταση συγκινήσεων κατά την διδασκαλία και να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο(συγκεκριμένα για τη γλώσσα), ώστε οι δίγλωσσοι μαθητές να δημιουργήσουν θετικές στάσεις απέναντι σε αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Στο υποκεφάλαιο 1.5 αναπτύχθηκε η σημασία των συγκινησιακών καταστάσεων στη μάθηση, αφού μέσα από αυτές δημιουργούνται και οι ανάλογες στάσεις απέναντι σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια να αναδείξουμε τη σημασία των στάσεων των δίγλωσσων μαθητών απέναντι στην ελληνική γλώσσα και το ρόλο τους στην εκμάθησή της, καθώς και κατά πόσο αυτές μπορεί να αλλάξουν μέσα από την αυθεντική διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου. Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν κάποιες τεχνικές προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα θέματα που αναφέραμε, δηλαδή κατά πόσο λειτουργική είναι η λογοτεχνία για την εκμάθηση της γλώσσας από δίγλωσσους μαθητές και κατά πόσο συμβάλλει στη δημιουργία θετικών ή αρνητικών στάσεων απέναντι στην ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε να αναλυθεί η παιδαγωγική σημασία της αφήγησης, αφού το κείμενο θα παρουσιαστεί στους μαθητές μέσω αυτής. Επιπρόσθετα, θα παρουσιαστεί η θέση και η λειτουργία του μύθου στη γνωστική διαδικασία, καθώς το κειμενικό είδος που θα αξιοποιηθεί θα είναι παραμύθι, ενώ στη συνέχεια θα αναλυθούν τεχνικές, όπως αυτή της εικόνας, της δραματοποίησης, καθώς και της διακειμενικής και πολυτροπικής προσέγγισης, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στη διδακτική μας παρέμβαση.

3.1 Η σημασία της αφήγησης στη γνωστική διαδικασία

Σύμφωνα με τον Δοξιάδη(2007, στο Σπανούδη:18), η αφήγηση δημιουργεί στο δέκτη κίνητρα, απορίες και συναισθήματα. Κάθε αφηγούμενη ιστορία αποτελείται από τρία στάδια: αρχίζει με το ενδεχόμενο, επεκτείνεται με την εξέλιξη και την πλοκή και ολοκληρώνεται με μία έκβαση. Συνεπώς, η αφήγηση αποτελεί ένα συμβολικό σύστημα που αποσκοπεί στην κατανόηση γεγονότων και προβλημάτων της ζωής. Κατά τον Brunner(2004, στο Σπανούδη,2011:18), το ανθρώπινο νοητικό δυναμικό διαθέτει δύο τρόπους, προκειμένου να γνωρίσει και να κατανοήσει την πραγματικότητα: τον παραδειγματικό, δηλαδή τον επαγωγικό, και τον αφηγηματικό. Πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικούς μεταξύ τους τρόπους, που μπορούν να συνεργαστούν,όχι όμως να υποκαταστήσουν ο ένας τον άλλον(Σπανούδη,2011:17-18).

Στον παραδειγματικό τρόπο κατανόησης εκπληρώνεται το ιδανικό ενός τυπικού συστήματος περιγραφής και ερμηνείας. Η χρήση λογικών κριτηρίων είναι απαραίτητη για την περιγραφή του κόσμου. Αντίθετα, στον αφηγηματικό κυριαρχεί η χρήση της μεταφοράς και της αναλογίας για την κατανόηση των καταστάσεων. Για τον Brunner αυτός ο τρόπος προσέγγισης αποτελεί «μορφή τέχνης»(Brunner, 2004, στο Σπανούδη,2011:19).

Η ικανότητα της αφήγησης αποτελεί ανθρώπινο γενετικό χαρακτηριστικό και μέσο που βοηθά τους ανθρώπους να εκφράσουν τις σχέσεις τους μέσω της γλώσσας. Η δημιουργία της αφήγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γλωσσική ικανότητα. Όσο καλύτερα γνωρίζει κανείς μία γλώσσα τόσο πιο πολλές δυνατότητες έχει να δημιουργήσει μία πετυχημένη αφήγηση αλλά και μία πλήρη ακρόαση. Σύμφωνα με το Vygotsky(2000, στο Λέρη,2008:18), η γλώσσα είναι το πιο σημαντικό σύστημα συμβόλων και σχετίζεται άμεσα με τη σκέψη. Η ικανότητα του να διαβάζεις, να γράφεις και να ακούς ιστορίες οδηγεί στην ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων υψηλής νοητικής απαίτησης, όπως η αναγνώριση, η συγκέντρωση, η αφαίρεση, η εικασία, η πρόβλεψη και η μνήμη.

Ως βασικές επιδιώξεις της αφηγηματικής διαδικασίας ορίζονται οι εξής:

- 1.Η επικοινωνία ανάμεσα στον πομπό και στο δέκτη.
- 2.Η φυσική δημιουργία και έκφραση της σκέψης.
- 3.Η περιγραφή της φαντασίας και των συναισθημάτων μας.
- 4.Η διάσωση, η διερεύνηση και η μετάδοση της γνώσης.
- 5.Η δημιουργία ενός συναισθηματικού αποτελέσματος.
- 6.Η κατάκτηση γλωσσικής ικανότητας μέσα από τη δημιουργία ιστοριών.

Η αφηγηματική ικανότητα, λοιπόν, αποτελεί ένα κοινό ανθρώπινο χαρακτηριστικό και όχι ένα ιδιαίτερο γνώρισμα μερικών ανθρώπων. Η παραδοχή του καθολικού χαρακτήρα της αφήγησης στηρίζεται στη φυσική ανάγκη των ανθρώπων να εκφραστούν μέσα από αυτή.

3.2 Ο μύθος ως κειμενικό είδος

Γενικότερα, για πολλά χρόνια, το παραμύθι αποτελούσε ένα μέσο ευχαρίστησης και χαλάρωσης, επομένως ήταν έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί η συμβολή του μύθου στη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου, αφού προσφέρεται και για διαθεματική προσέγγιση.

Ο μύθος συνδέεται σχεδόν άμεσα με την τεχνική της αφήγησης, αφού για την προφορική ή γραπτή έκφραση/μετάδοση ενός μύθου ή μιας ιστορίας, χρησιμοποιείται η αφηγηματική διαδικασία. Αναφορικά με τα Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 2010, ο μύθος αποτελεί στοιχείο το οποίο, αρχικά, φαίνεται ικανό να αιχμαλωτίσει την προσοχή του αναγνώστη-ακροατή. Ειδικά όταν πρόκειται για μία καλή ιστορία, η προσοχή του παιδιού παγιδεύεται από τα πρώτα κιόλας λεπτά της αφήγησης. Ο μύθος εξυπηρετεί τη γνωστική διαδικασία, καλεί το μικρό αναγνώστη να καλλιεργήσει τη φαντασία του, να μπει μέσα στην ιστορία, να τη συνδέσει με δικές του εμπειρίες και να συμπάσχει με τους ήρωες. Μία ενδιαφέρουσα πλοκή μπορεί να κάνει τον αναγνώστη να ταυτιστεί με τα πρόσωπα της ιστορίας. Ειδικά όταν πρόκειται για μία έκβαση που ανταποκρίνεται στις βασικές προσδοκίες που έχει θέσει το παιδί κατά τη διάρκεια πρόσληψης της ιστορίας, ο μαθητής ξεπερνά την ηθική του ατέλεια και μπαίνει σε διαδικασία «ανεξαρτητοποίησης», όπου φαντάζεται τον εαυτό του ως αυτόνομη οντότητα. Αρκετά σημαντικός παράγοντας είναι και η δημιουργία συναισθημάτων. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το συναίσθημα καλείται να παίξει σημαντικότατο ρόλο στην κατάκτηση της γνώσης. Ο μύθος αποτελεί το πρώτο, ίσως και το μοναδικό, μέσο δημιουργίας συγκινησιακών καταστάσεων.

Σημαντικότερη καθίσταται η συμβολή του μύθου και στην επέκταση της γλωσσικής ικανότητας. Η επαφή του παιδιού με μία ιστορία εξασκεί την ικανότητα πρόσληψης νοημάτων αλλά και παραγωγής λόγου, είτε γραπτού είτε προφορικού. Οι ρεαλιστικές και φανταστικές ιστορίες πλουτίζουν την προσωπικότητα, βελτιώνουν την αφηγηματική ικανότητα, αυξάνοντας έτσι τις δυνατότητες έκφρασης κι επικοινωνίας. Ακολούθως, δημιουργούνται ερωτήματα από το παιδί για τον κόσμο γύρω του αλλά και για τον ίδιο του τον εαυτό. Το παιδί γίνεται κοινωνός της δικής του αλλά και της κουλτούρας άλλων (Αναγνωστοπούλου, 2002:269).

Επιπλέον, ο μύθος βοηθά το παιδί να καλλιεργηθεί διαπολιτισμικά, αφού μέσα από αυτόν γίνονται αντιληπτά πολλά λαογραφικά και ιστορικά στοιχεία. Τα θέματα που θίγουν οι μύθοι είναι παγκοσμίως εδραιωμένα, όπως και η θέση του παραμυθιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Lesh & Larson, 2006, η δύναμη των ιστοριών συνίσταται, αρχικά, στην επέκταση της αρχικής γνώσης και προσωπικής εμπειρίας των μαθητών, στα πλαίσια σύλληψης του νοήματος. Έπειτα, η λογοτεχνική δραστηριότητα απαιτεί από τους μαθητές να περάσουν από μία σειρά κύκλων, κατά την οποία εκφράζουν, επανεξετάζουν και αναθεωρούν τον τρόπο σκέψης τους. Οι λογοτεχνικές ιστορίες, επιπρόσθετα, επεκτείνουν τη φυσική περιέργεια, ενθαρρύνουν τη δημιουργία συναισθημάτων και βοηθούν τους μαθητές να σκέφτονται τον κόσμο με έναν νέο τρόπο (Lesh & Larson, 2006 στο Σπανούδη, 2011:10-11). Μέσα από την ιστορία επιβεβαιώνεται η άρρηκτη σχέση ανάμεσα σε «διαβάζω», «σκέφτομαι», «μιλάω» και «μαθαίνω».

Γενικότερα, οι ιστορίες και οι μύθοι είναι απαραίτητο να ενταχθούν στα πλαίσια διδασκαλίας των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων, κυρίως σε τάξεις με δίγλωσσους μαθητές, αφού βοηθάνε στη δημιουργία κινήτρων. Έτσι οι μαθητές αναπτύσσουν υψηλού επιπέδου νοητικές διεργασίες, όπως είναι η οικοδόμηση νοημάτων.

3.3 Η λειτουργία της εικόνας στο λογοτεχνικό κείμενο

Βασικότατη συνίσταται η λειτουργία της εικόνας κατά τη διαδικασία πρόσληψης του λογοτεχνικού νοήματος. Ο ρόλος της είναι κατά βάση υποστηρικτικός, αφού προσφέρει στον αναγνώστη μια πληρέστερη και ουσιαστικότερη εικόνα για το κείμενο. Δίνει στο μικρό αναγνώστη το έναυσμα να παρατηρήσει και να παράγει λόγο ελεύθερα και με ασφάλεια για αυτό που απεικονίζεται. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Berger, 1986, «η όραση έρχεται πριν από τις λέξεις». Η όραση κινεί τα πράγματα κυκλικά, συνιστώντας το παρόν για τον αναγνώστη (Berger, 1986:7-9).

Η εικόνα εμπλουτίζει την ανάγνωση, σπάζοντας την ενδεχόμενη μονοτονία του κειμένου, ενώ δημιουργεί κίνητρα για δημιουργία ποικίλων νοερών αναπαραστάσεων. Σύμφωνα με την Καλογήρου, 2003, η εικόνα αποτελεί αντικείμενο πολυεπίπεδης αναγνωστικής εξερεύνησης και προσφέρει μία δυναμική ανασύνθεση των δεδομένων. Εμπλουτίζει σημασιολογικά το κείμενο, υποβάλλοντας τον αναγνώστη σε συναισθήματα και ψυχικές διαθέσεις, δίνοντας στο λογοτέχνημα νέες νοηματικές διαστάσεις (Καλογήρου, 2003:151).

Οι εικόνες του παιδικού βιβλίου δημιουργούν αισθητικές αξίες μέσω της εικαστικής γλώσσας, ενώ στοχεύουν στην επιτυχημένη επικοινωνία συγγραφέα-αναγνώστη. Προσφέρουν νόμους αισθητικής και χρωματικής αρμονίας(Καλογήρου,2003:153) και αφορούν συγκεκριμένο κώδικα διοχέτευσης μηνυμάτων(Καλογήρου,2003:191).

Σε γενικές γραμμές ο ρόλος της εικόνας στο λογοτεχνικό κείμενο είναι σημαντικότερος, καθώς τόσο πριν όσο και μετά την ανάγνωση, αποκτά ένα διαφορετικό διδακτικό νόημα. Βάζει τον αναγνώστη σε διαδικασία αναζήτησης και αξιοποίησης του εικονιζόμενου νοήματος, ενώ τον προτρέπει να χτίσει νοερά την εικόνα των γραμμάτων στο μυαλό του. Η ανάγνωση αποτελεί διαδικασία κατασκευής εικόνων και ο αναγνώστης καθίσταται θεατής αυτών.

3.4 Η δραματοποίηση ως μορφή γνώσης

Όταν μιλάμε για δραματοποίηση, εννοούμε τη μεταγραφή του αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό, στοχεύοντας στη σκηνική αναπαράσταση. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αξιοποιήσει τη δραματοποίηση ως κοινωνική και αυτοσχέδια διαδικασία ανάπτυξης της εμπειρίας μέσω της αυτοέκφρασης. Πρόκειται για μία διαδικασία βιωματικής προσέγγισης του φαινομένου της ζωής και της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως αυτές ξεδιπλώνονται μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο. Ένας από τους στόχους της δραματικής μεθόδου θα λέγαμε ότι είναι η αλλαγή στην αντίληψη για τον κόσμο και η αναθεώρηση σχετικά με τη θέση του ανθρώπου σε αυτόν. Οι σύγχρονοι μελετητές έχουν περιγράψει τη δραματική μέθοδο ως *«μέσο προσέγγισης κειμένων ή άλλων γνωστικών αντικειμένων που χρησιμοποιεί το σώμα, τη φαντασία και τη σκέψη του παιδιού ως παιδαγωγική πρακτική που ενεργοποιεί τις πνευματικές και φυσικές ικανότητες των παιδιών και συνεπάγεται τον κριτικό στοχασμό και τη σύνδεση –επικοινωνία με το πολιτισμικό γίγνεσθαι»*(Τσαρμποπούλου, 2006:369). Έπειτα, η δραματοποίηση *«επιτρέπει στους μαθητές να βιώνουν το περιεχόμενο του κειμένου, συμμετέχοντας σε δράσεις που αναφέρονται σε αυτό, ενώ καλλιεργεί την προφορική και γραπτή έκφραση»*(Κουρετζής, 1994:203).

Η δραματοποίηση είναι μία ενέργεια συνυφασμένη με το θέατρο. Το θέατρο βασίζει το περιεχόμενό του σε ένα φάσμα της ανθρώπινης εμπειρίας και ως αφηγηματικό είδος επιλέγει και παρουσιάζει ορισμένες πλευρές της εμπειρίας αυτής, χρησιμοποιώντας κριτικές και αισθητικές αναπαραστάσεις των εμπειριών και των ατόμων που εμπλέκονται στο έργο της ίδιας της ζωής. Μέσα από τη δραματοποίηση, γίνεται αντιληπτή η θεατρικότητα της ίδιας

της ζωής και ο ηθοποιός αντιλαμβάνεται κι άλλες πτυχές του εαυτού του. Σχετίζεται άμεσα με τη λογοτεχνία, αφού και τα δύο στοχεύουν στην ταύτιση του αναγνώστη-θεατή με τους ήρωες του έργου, ώστε να επιτευχθεί η τέρψη μέσα από την κάθαρση. Άλλωστε, το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί το σενάριο, ενώ η δραματοποίηση τη σκηνική παράσταση και έκφραση του σεναρίου αυτού. Συνεπώς, το θέατρο θεωρείται απαραίτητο για τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου, γιατί τοποθετεί τα υποκείμενα στη βιωμένη ιστορία-εμπειρία, σε πολιτισμικά συμφραζόμενα, το συνδέει με την καθημερινή ζωή των μαθητών και του επιτρέπει να αναπτυχθεί και να εκφραστεί, τελικά να ερμηνευτεί στη βάση της επικοινωνίας του υποκειμένου με το περιβάλλον.

Όσον αφορά τα **παιδαγωγικά γνωρίσματα της δραματικής μεθόδου**, σύμφωνα με τα Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 2010, συνίστανται στα εξής:

Δίνει έμφαση στη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας:

Οι μαθητές, σε μία πορεία συλλογικότητας, προβληματίζονται σχετικά με τη δράση τους, αντλούν συναισθήματα και προσπαθούν να τα ερμηνεύσουν, μέσα από δραματικούς κώδικες και τεχνικές. Η συλλογική αυτή δράση οδηγεί σε έναν βαθύτερο στοχασμό για την κοινωνική πραγματικότητα και πετυχαίνει μία βαθύτερη κατανόηση του κόσμου.

Καλλιεργεί την επικοινωνία και το διάλογο:

Μέσα από τη διεκπεραίωση του ρόλου, η επικοινωνία καθίσταται αυθεντική, αφού οι καταστάσεις διερεύνησης αποτελούν μέρος της πραγματικότητας των μαθητών.

Αναπτύσσει την κοινωνική και διαπολιτισμική συνείδηση:

Μέσα από τη δραματοποίηση, το παιδί γνωρίζει την έννοια του άλλου, του διαφορετικού, που για να το αποδεχτούν χρειάζεται να το κατανοήσουν, βάζοντας τον εαυτό τους σε αυτή τη θέση.

Δίνει προτεραιότητα στο στοχασμό σε σχέση με την εμπειρία:

Οι μαθητές εμπλέκονται στις φανταστικές καταστάσεις και προβληματίζονται γι' αυτές. Η δραματοποίηση δίνει αξία στη σκέψη πάνω στην εμπειρία.

Αναπτύσσει τη γλώσσα:

Η δημιουργία κινήτρων, που προκαλείται από τη δραματική μέθοδο, επιφέρει περισσότερο στοχασμό, οπότε ευνοεί την παραγωγή περισσότερης γλώσσας (Κυριακοπούλου & Λαζάρη, 2010:7-9).

3.5 Διακειμενική προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου

Η διακειμενικότητα καθίσταται ιδιαίτερα χρήσιμη για την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου ή ποιήματος. Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος συνδέεται πρωταρχικά με μεταστρουκτουραλιστές θεωρητικούς, που αντίκρισαν τη σημασία που έχει το προηγούμενο κείμενο για τη συγγραφή του επόμενου. Σύμφωνα με τη διακειμενική προσέγγιση, κάθε κείμενο επικοινωνιακού μέσου υπάρχει σε σχέση με άλλα κείμενα. Δηλαδή, τα κείμενα χρωστούν τη συγγραφή τους σε προηγούμενα κείμενα. Επιπλέον, η διακειμενικότητα ενισχύει τη σχέση αναγνώστη-συγγραφέα κι αυτό γιατί τόσο ο συγγραφέας όσο και ο αναγνώστης απολαμβάνουν τη διαδικασία της συγγραφής και της ανάγνωσης αντίστοιχα, αναλογικά με την εμπειρία που έχουν από άλλα κείμενα. Κάθε ανάγνωση είναι μοναδική, αφού στηρίζεται σε προσωπικές εμπειρίες και βιώματα. Το ίδιο και κάθε συγγραφή. Ο δημιουργός αντλεί έμπνευση από άλλα κείμενα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δικά του προηγούμενα κείμενα δεν αποτελούν τη βάση για ένα νέο λογοτέχνημα. Η «επικοινωνία» των κειμένων μεταξύ τους υφίσταται τόσο σε μορφή όσο και σε περιεχόμενο. Γενικότερα η διακειμενικότητα αποτελεί μία εσωτερική λειτουργία του κειμένου που η εκδήλωσή της πραγματοποιείται σε επίπεδο μορφής και ορίζει τη διαδικασία μετασχηματισμού κι αφομοίωσης ενός ή περισσότερων κειμένων από ένα άλλο, που διατηρεί την προσωπική στρατηγική και ιδεολογία του (Σιαφλέκης, 2010:18).

Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να ενταχθεί και η **διεπιστημονική** προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, δηλαδή η προσέγγισή του μέσα από άλλες τέχνες, όπως είναι το τραγούδι, το θέατρο, το βίντεο και η ζωγραφική. Η διεπιστημονικότητα ευνοεί την αισθητική έκφραση και ανάπτυξη του παιδιού και κάνει το λογοτεχνικό νόημα να αποκτά διάφορες μορφές, σε συνάρτηση πάντα με την υποκειμενικότητα του μαθητή. Η λογοτεχνία όπως και η τέχνη γίνονται αντιληπτές με μία μοναδικότητα που είναι συνυφασμένη με την εμπειρία και την προσωπικότητα του δέκτη. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, η πρώτη είναι υποσύνολο της δεύτερης. Η διεπιστημονική προσέγγιση, τέλος, καθίσταται ιδιαίτερα εύστοχη για την προσέγγιση ενός λογοτεχνήματος, αφού έρχεται πολύ κοντά σε ένα μεγάλο φάσμα

ενδιαφερόντων των μαθητών. Μέσα από τη διεπιστημονική προσέγγιση, οι λέξεις αποκτούν εικόνα, ήχο και υπόθεση.

3.6 Η θέση του ποιήματος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Ο ποιητικός λόγος είναι μία ιδιαίζουσα μορφή γλώσσας, στην οποία οι λέξεις και το νόημα κρύβονται πίσω από τις σκέψεις και τις επιδιώξεις του δημιουργού. Στην ουσία, οι δυσκολίες στη διδασκαλία της ποίησης πηγάζουν από την ίδια τη φύση και τις δυσκολίες του ποιητικού λόγου. Η διαφορετική χρήση της γλώσσας καθιστά «κρυφό» το νόημα των στίχων με την πρώτη ματιά, ενώ η εξοικείωση με το ρυθμό είναι καθοριστική για τη δημιουργία του ποιητικού αποτελέσματος. Οι λέξεις αποκτάνε άλλα νοήματα, τα οποία για να γίνουν αντιληπτά απαιτείται γλωσσική εξοικείωση(Καπλάνη, 2002:359).

Γενικότερα, η ποίηση επιτελεί πολλούς ρόλους:

- είναι υπόδειγμα γραπτού λόγου
- μεταφέρει και διδάσκει ηθικές και κοινωνικές αξίες
- πολλές φορές αποτελεί τον καθρέφτη της εθνικότητας.

Στη διδακτική της ποίησης, ο προσανατολισμός αποκτά ερμηνευτικό χαρακτήρα. Οι συναισθηματικές και διανοητικές ικανότητες του μαθητή παραμένουν σχεδόν σε αδράνεια μέχρι τη στιγμή της ερμηνείας(Καπλάνη,2002:360). Η ποίηση ενισχύει την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή μέσα από διάφορα στοιχεία της, όπως είναι το νόημα του ποιήματος, τα βιογραφικά στοιχεία του ποιητή ή των ηρώων κτλ.

Ιδιαίτερα εύστοχη θεωρείται η χρήση του ποιήματος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε τάξη με δίγλωσσους μαθητές. Η ποίηση ενεργοποιεί τα ήδη υπάρχοντα γλωσσικά σχήματα και μετατρέπει την κυριολεκτική αντίληψη της γλώσσας σε μεταφορική. Έτσι, παράγεται ένα νόημα που ανήκει σε μία άλλη διάσταση, ελεύθερη και διαφορετική από την προφανή, η οποία ανταποκρίνεται στην υποκειμενικότητα των παιδιών και είναι ανάλογη με τον αριθμό των μαθητών της τάξης.

Ιδιαίτερα σημαντική, τέλος, καθίσταται και η βιωματική επαφή των μαθητών με την ποίηση. Οι ποιητικές παύσεις, η μουσικότητα και ο ρυθμός των λέξεων δίνουν υψηλό νόημα

σε κάθε λέξη. Αυτή άλλωστε είναι και η νοηματική διαφοροποίηση του ποιητικού από το πεζό κείμενο.

3.7 Η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από τη λογοτεχνία σε δίγλωσσους μαθητές

Οι παραπάνω στρατηγικές προσέγγισης λογοτεχνικού κειμένου αναλύθηκαν, καθώς λόγω των παιδαγωγικών τους χαρακτηριστικών και της λειτουργίας τους στη μαθησιακή διαδικασία, επιλέχθηκε να εφαρμοστούν, προκειμένου να γίνει αντιληπτό αν και πόσο η λογοτεχνία μπορεί να συμβάλλει στην εκμάθηση της γλώσσας από δίγλωσσους μαθητές. Στο υποκεφάλαιο 1.5 παρουσιάστηκε η σημασία των στάσεων και των κινήτρων στη μάθηση. Παρουσιάστηκε, επιπρόσθετα, η λειτουργία των συναισθηματικών καταστάσεων στη μάθηση. Στη συνέχεια, θα γίνει μία εφαρμογή των παραπάνω τεχνικών, προκειμένου να δούμε αν η λογοτεχνία αποτελεί μέσο για τη δημιουργία ορισμένων στάσεων-θετικών ή αρνητικών-απέναντι στη γλώσσα από δίγλωσσους μαθητές και κατά πόσο αυτές οι στάσεις μπορούν να συμβάλλουν στη συμμετοχή των δίγλωσσων μαθητών στο μάθημα. Επίσης, η λογοτεχνία θα χρησιμοποιηθεί για να δούμε πώς ο συναισθηματικός παράγοντας μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία μάθησης και να γίνει σαφές αν τελικά αξίζει να υπάρχει δυϊσμός συναισθήματος και λογικής στη μάθηση. Ο λόγος που επιλέχθηκε ο συνδυασμός των δύο μαθημάτων, δηλαδή η διδακτική της γλώσσας μέσα από τη λογοτεχνία, βρίσκεται αρχικά στην άρρηκτη σχέση που υπάρχει μεταξύ τους, η οποία αναλύθηκε διεξοδικά προηγουμένως(κεφ.2.2), αλλά και στην προσφορά της λογοτεχνίας ως πεδίο για εφαρμογή αυθεντικών και βιωματικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να παραχθεί περισσότερος λόγος από δίγλωσσους μαθητές. Επιπλέον, πέρα από τη συμβολή της λογοτεχνίας στην καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, το λογοτεχνικό κείμενο θα είναι το κύριο μέσο για την πρόκληση συναισθημάτων και συνάμα συναισθηματικού και αυθόρμητου λόγου.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η Έρευνα:

Με βάση τις θεωρητικές παραδοχές που αναπτύχθηκαν στο πρώτο μέρος της εργασίας όσον αφορά τη σχέση γλώσσας και λογοτεχνίας και λαμβάνοντας υπόψη ότι ένας βασικός στόχος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε μικτές γλωσσικά τάξεις είναι η καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των δίγλωσσων μαθητών, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η διδακτική εφαρμογή που παρουσιάζεται στην εργασία αυτή.

Το γενικότερο ερώτημα που θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στην παρούσα εργασία, είναι κατά πόσο η αυθεντική διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας σε δίγλωσσους μαθητές. Από το γενικότερο αυτό ερώτημα προκύπτουν τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα ως εξής:

- 1) Κατά πόσο η διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των στάσεων των δίγλωσσων μαθητών απέναντι στην ελληνική γλώσσα;
- 2) Θα πρέπει να υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ συναισθήματος και λογικής κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής παρέμβασης;
- 3) Κατά πόσο βοηθάει το συναίσθημα στην παραγωγή περισσότερης γλώσσας;
- 4) Πώς συμβάλλουν τα κίνητρα που δημιουργεί ένα λογοτεχνικό κείμενο στην παραγωγή λόγου;

Εργαλεία έρευνας

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, αρχικά, πραγματοποιήθηκε απλή παρατήρηση της τάξης. Ακολούθως, υλοποιήθηκαν δύο διδασκαλίες διάρκειας τεσσάρων διδακτικών ωρών, η περιγραφή των οποίων πραγματοποιήθηκε μέσω απομαγνητοφώνησης. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε Β' τάξη δημοτικού, αποτελούμενη από 18 μαθητές εκ των οποίων οι 4 μαθήτριες ήταν δίγλωσσες. Για να αναδειχτούν οι στάσεις των μαθητριών πριν και μετά τη διδακτική μας παρέμβαση, πραγματοποιήθηκαν δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα η πρώτη συνέντευξη υλοποιήθηκε πριν τη διδακτική παρέμβαση και η δεύτερη μετά την ολοκλήρωσή της.

4.1 Η επιλογή της τάξης

Όπως προαναφέρθηκε, η τάξη που επιλέχθηκε για την εφαρμογή των παρεμβάσεων, είναι η Β' δημοτικού, αποτελούμενη από 18 μαθητές. Ανάμεσά τους υπήρχαν 4 μαθήτριες, οι οποίες κατάγονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Το μαθησιακό επίπεδο της τάξης ήταν συνολικά ικανοποιητικό. Όλοι οι μαθητές ήταν περίπου στο ίδιο επίπεδο, με εξαίρεση τρία παιδιά, εκ των οποίων ο ένας μαθητής είχε αρκετά υψηλή επίδοση συγκριτικά με τους υπόλοιπους, μία μαθήτρια με συναισθηματικές διαταραχές που υποστηρίζεται με παράλληλη στήριξη και μία δίγλωσση μαθήτρια, η οποία είχε αρκετά χαμηλού επιπέδου επίδοση.

Ο λόγος που επιλέχθηκε η Β' δημοτικού ήταν αρχικά το γεγονός ότι οι μαθητές σε αυτή την ηλικία βρίσκονται στο σημείο που αναπτύσσονται ταυτόχρονα και οι δύο γλώσσες, ενώ η σχολική τους εμπειρία είναι βραχύχρονη. Επομένως, οι παράγοντες που θα διαμόρφωναν τα αποτελέσματά μας θα στηρίζονταν περισσότερο στη δύναμη της διδακτικής παρέμβασης και όχι τόσο στην ήδη υπάρχουσα γλωσσική γνώση των μαθητών. Επιπλέον, θεώρησα σκόπιμο να γίνει μία προσπάθεια «ανανέωσης» της διδακτικής μεθόδου της λογοτεχνίας σε μαθητές μικρής ηλικίας, όπου το συναίσθημα καλείται να παίξει πρωταρχικό ρόλο στην παραγωγή περισσότερης γλώσσας.

4.1.2 Χαρακτηριστικά των δίγλωσσων μαθητών της τάξης: αποτελέσματα αρχικής ημιδομημένης συνέντευξης:

Πριν την πραγματοποίηση των παρεμβάσεων, υλοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη στους δίγλωσσους μαθητές της τάξης σχετικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία, τις στάσεις τους απέναντι στην ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία, καθώς και τις αιτίες των στάσεων αυτών(βλ. Παράρτημα 1, οδηγός συνέντευξης).

Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τέσσερις μαθήτριες της Β' δημοτικού, ενώ ολόκληρη η τάξη αποτελούταν από δεκαοχτώ μαθητές. Οι ερωτήσεις τέθηκαν έμμεσα στη ροή μίας φιλικής συζήτησης και όχι με μορφή συνέντευξης. Αρχικά, κατόπιν παρατήρησης του δώρου γλωσσικού μαθήματος, συγκέντρωσα τις μαθήτριες σε ζευγάρια στην αίθουσα. Το περιεχόμενο της συζήτησης αφορούσε σε πρώτη φάση τα δημογραφικά τους στοιχεία, δηλαδή τον τόπο καταγωγής τους, τη διάρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα, τη γλώσσα που χρησιμοποιούν εκτός σχολείου, καθώς και το χρονικό διάστημα που μιλάνε ελληνικά. Οι τρεις από τις τέσσερις μαθήτριες κατάγονται από την Αλβανία, ενώ η τέταρτη από τη Βουλγαρία. Όλες βρίσκονται στην Ελλάδα από πολύ μικρή ηλικία και επικοινωνούν

ικανοποιητικά και στις δύο τους γλώσσες. Όσον αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιούν στο σπίτι, οι δύο από τις τέσσερις χρησιμοποιούν και αλβανικά και ελληνικά, ενώ οι υπόλοιπες μόνο την πρώτη τους γλώσσα. Επιπλέον, όλες ξεκίνησαν να μιλάνε ελληνικά με την ένταξή τους σε σχολικό περιβάλλον(δηλαδή 3-4 χρόνων).

Όσον αφορά τις στάσεις τους απέναντι στην ελληνική γλώσσα, τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά. Και οι τέσσερις μαθήτριες δήλωσαν ότι έχουν θετική στάση απέναντι στα ελληνικά. Μάλιστα θα προτιμούσαν να τα μιλάνε συνεχώς και εκτός σχολείου. Μοναδικό αποτρεπτικό παράγοντα στις δύο από τις μαθήτριες αποτελεί το γεγονός ότι ο ένας γονιός μιλάει μόνο αλβανικά, ενώ στην περίπτωση των υπολοίπων μαθητριών δεν μιλάει κανένας από τους δύο γονείς ελληνικά. Αυτό σημαίνει ότι στον προφορικό λόγο αναπτύσσονται παράλληλα και οι δύο γλώσσες. Αντιθέτως, όσον αφορά το γραπτό λόγο, και τα τέσσερα κορίτσια μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν μόνο στα ελληνικά.

Σχετικά με τη στάση τους ως προς το κομμάτι της λογοτεχνίας, οι δύο από τις τέσσερις μαθήτριες εξέφρασαν θετική άποψη, καθώς απάντησαν ότι τους αρέσει πολύ να διαβάζουν και εκτός σχολείου, παρόλο που οι γονείς τους δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με την αναγνωστική δραστηριότητα. Από τις υπόλοιπες μαθήτριες, καμία δε φάνηκε ιδιαίτερα ένθερμη ή αρνητική ως προς το διάβασμα γενικότερα. Σχετικά με τα κείμενα προτίμησής τους, το παραμύθι κατείχε την υψηλότερη θέση. Δεν εξέφρασαν άποψη σχετικά με ποιήματα ή πεζά, εξέφρασαν χωρίς ερώτηση, όμως, ότι τους αρέσουν ιδιαίτερα τα κόμικς. Όσον αφορά τη γλώσσα προτίμησής τους κατά την ανάγνωση, απάντησαν ομόφωνα ότι προτιμάνε τα ελληνικά κείμενα. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δεν γνωρίζουν ανάγνωση στην πρώτη τους γλώσσα.

Στη συζήτησή μου με τις μαθήτριες συμπεριλήφθηκαν και ερωτήματα που κατά προσέγγιση αιτιολογούν τις στάσεις που έχουν αναπτύξει απέναντι στη γλώσσα και στη λογοτεχνία. Οι μαθήτριες ρωτήθηκαν εάν οι γονείς τους ασχολούνται με το διάβασμα στο σπίτι, καθώς και σε ποια γλώσσα διαβάζουν. Μία μαθήτρια απάντησε ότι κανένας από τους δύο γονείς δε διαβάζει βιβλία, πόσο μάλλον στα ελληνικά. Δύο ισχυρίστηκαν ότι διαβάζουν και οι δύο γονείς στα αλβανικά, ενώ η τελευταία απάντησε ότι μόνο ο πατέρας ασχολείται με αλβανικά κείμενα.

Γενικότερα, οι μαθήτριες στο σύνολό τους έδειξαν προτίμηση στην ελληνική γλώσσα έναντι της βουλγαρικής και της αλβανικής. Επιπρόσθετα, εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για την εκμάθηση των ελληνικών στο σχολείο, ενώ καμία δεν ήταν δυσαρεστημένη που δε

γνώριζε ανάγνωση και γραφή στην πρώτη της γλώσσα. Όσον αφορά το γλωσσικό μάθημα, οι δύο στις τέσσερις μαθήτριες ισχυρίστηκαν ότι τους αρέσει, ενώ οι υπόλοιπες ήταν διστακτικές στην απάντησή τους, μολονότι τους αρέσει να μιλάνε ελληνικά.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι η στάση των μαθητριών απέναντι στην ενασχόλησή τους με την ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση των γονιών τους απέναντι στο βιβλίο και τα σχολικά μαθήματα. Όσον αφορά τη γλώσσα διαβάσματος, στην προτίμησή τους υπερίσχυσαν τα ελληνικά, πράγμα που φαίνεται φυσιολογικό-κατά τη γνώμη μου-μιας και συγκριτικά με τα αλβανικά και τα βουλγάρικα έχουν πολύ υψηλότερη κοινωνική αποδοχή. Συγκεκριμένα μία μαθήτρια απάντησε ότι τα ελληνικά της φαίνονται «πιο ωραία γιατί είναι περισσότερο στη μόδα», αφού όλα τα ξένα παιδικά σήριαλ είναι μεταγλωττισμένα στα ελληνικά. Σαφώς λόγω ηλικίας, οι μαθήτριες δεν ήταν σε θέση να αντιληφθούν ότι αυτό συμβαίνει επειδή η προβολή τους απευθύνεται σε Έλληνες και ότι το ίδιο συμβαίνει με σήριαλ που μεταδίδονται στη Βουλγαρία ή στην Αλβανία.

Σχετικά με το γλωσσικό μάθημα, όπως αναφέρθηκε, καμία δε φάνηκε ιδιαίτερα αρνητική, διακρίθηκε όμως μία διστακτικότητα ως προς αυτό. Κατά την παρατήρηση της τάξης πριν τις διδασκαλίες, ήταν εμφανές ότι στο δίωρο της γλώσσας, όλες έδειχναν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είχαν να κάνουν με εικόνες. Στις γραμματικές ασκήσεις οι τρεις από τις τέσσερις δε συμμετείχαν καθόλου, ενώ, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δε δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο κείμενο της ενότητας για να διευκρινιστεί η αντίδρασή τους στα κείμενα.

4.1.3 Κριτήρια επιλογής θέματος

Το θέμα που επιλέχθηκε να διδαχθεί στη διάρκεια των τεσσάρων διδακτικών ωρών, προέρχεται από εξωτερική πηγή και συγκεκριμένα από το βιβλίο του Βαγγέλη Ηλιόπουλου με τίτλο «Ο Τριγωνοψαρούλης».

Ο λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο βιβλίο είναι αρχικά η ίδια η υπόθεση. Βρισκόμενη σε μία τάξη όπου η πολιτισμική ετερογένεια ήταν αισθητή, θεώρησα σκόπιμο να διδαχθεί ένα κείμενο που να θίγει τη διαφορετικότητα σε ένα βαθμό όπου οι μαθητές θα έβρισκαν ενδιαφέρον και ανταπόκριση. Πρόθεσή μου ήταν να έρθουν οι μαθητές στη θέση των ηρώων και να δουν από μία άλλη οπτική την προσέγγιση ενός κειμένου. Σημαντικότατο

ρόλο στην επιλογή του κειμένου, βέβαια, έπαιξε το ίδιο το είδος του. Ο μύθος πάντοτε σχεδόν αγγίζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών μικρής ηλικίας και είναι το πρώτο και βασικό κειμενικό είδος με το οποίο τα παιδιά έρχονται σε επαφή. Άλλωστε και η ίδια η υπόθεση του Τριγωνοψαρούλη φάνηκε ιδανική για την πραγματοποίηση μίας τέτοιας παρέμβασης.

Ο Τριγωνοψαρούλης, λοιπόν, είναι ένα ψάρι διαφορετικό σε εμφάνιση. Εμφανίζεται χωρίς οικογένεια και με διαφορετική μορφή και ικανότητες, οι οποίες δε γίνονται αντιληπτές από την αρχή. Βιώνει το ρατσισμό και το χλευασμό των συμμαθητών και της δασκάλας του, που τον έχουν στο περιθώριο. Η κοροϊδία που δέχεται οφείλεται τόσο στο περίεργο σχήμα του, που δε μοιάζει με κανενός άλλου ψαριού όσο και στην αδυναμία του να τα καταφέρει στα σχολικά μαθήματα του βυθού. Κι ενώ λοιπόν όλοι τον αντιμετώπιζαν ως παράδειγμα προς αποφυγή, όλα ανατρέπονται, όταν αποδεικνύει πόσο έξυπνος και γενναίος είναι, σώζοντας όλη την κοινωνία του βυθού. Στο ιδανικό του τέλος, όλοι τον θεωρούν ήρωα και πρότυπο εξυπνάδας. Μάλιστα το βιβλίο τελειώνει με τη φράση: «όταν μάλιστα τα ψάρια θέλουν να πουν για κάποιον ότι είναι πολύ έξυπνος λένε: Τριγωνοψαρούλης είναι!».

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η ιστορία είναι ικανή να αγγίξει τους μαθητές, να τους βάλει στη θέση του διαφορετικού ήρωα και να τους προσφέρει «κάθαρση» με την ιδανική της έκβαση. Θεώρησα επίσης ότι προσφέρεται για ποικίλες δραστηριότητες, όπως αυτή της δραματοποίησης, της φανταστικής συνέχειας και της επεξεργασίας εικόνων. Καθοριστικό, τέλος, φάνηκε το ότι προσφέρεται για υιοθέτηση αξιών και στάσεων σχετικά με τη διαφορετικότητα.

Ο Τριγωνοψαρούλης διδάχθηκε στη διάρκεια και των τεσσάρων διδακτικών ωρών, κι αυτό γιατί προτίμησα να αντιληφθούν οι μαθητές τα αποσπάσματα ως κομμάτια ενός βιβλίου. Έτσι θίξαμε και τα γνωρίσματα ενός λογοτεχνικού βιβλίου(τίτλος, εξώφυλλο, εικονογράφηση, περίληψη περιεχομένου, συγγραφέας), τα οποία αποτελούν και τα βασικά κριτήρια για να το επιλέξει κανείς.

4.1.4 Κριτήρια επιλογής δραστηριοτήτων και μέσων

Αρχικά, πριν γίνει η αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε, θεωρήθηκε σκόπιμο να περιγραφούν οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος, η οποία απαρτίζεται από ένα σύνολο φάσεων, μέσων και τεχνικών.

Την πρώτη φάση θα αποτελέσει η προετοιμασία περιβάλλοντος, κατά την οποία οι μαθητές θα προετοιμαστούν ως ένα βαθμό για το κείμενο που θα επεξεργαστούμε. Η προετοιμασία θα στηριχτεί στην ενεργοποίηση του «αποθέματος» και των «μνημονικών αποσκευών των μαθητών»(Benton&Fox, 1985). Μέσω των ερεθισμάτων που θα δοθούν στους μαθητές σε αυτή τη φάση, θα προσπαθήσουμε να ενεργοποιήσουμε τη φαντασία τους και να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις για αυτό που θα ακολουθήσει. Για το σχεδιασμό της διδακτικής πορείας, αρχικά θα πραγματοποιηθεί η αρχική ανταπόκριση των μαθητών στο κείμενο, η οποία στοχεύει στην ενθάρρυνση ανταλλαγής απόψεων, έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού ή των μαθητών μεταξύ τους. Σε αυτή τη φάση θα γίνει προσπάθεια ώστε οι μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις βιωματικού χαρακτήρα αλλά και να ανακαλέσουν σχήματα σχετικά με άλλα κείμενα-στη συγκεκριμένη παρέμβαση θα κληθούν να ανακαλέσουν στοιχεία από ένα κινούμενο σχέδιο. Το επόμενο στάδιο θα αποτελέσει η τελειοποίηση ανταπόκρισης, στην οποία οι μαθητές θα κληθούν να απαντήσουν από συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, ώστε να τεκμηριώνουν τις απαντήσεις τους. Πρόκειται για μία φάση εμβάθυνσης στα γεγονότα της ιστορίας και των συναισθημάτων των ηρώων της. Επίσης γίνεται προσπάθεια να συμπληρωθούν τα απροσδιόριστα κομμάτια της ιστορίας από τους μαθητές(Benton&Fox, 1985). Αφού ολοκληρωθεί η φάση αυτή, θα ακολουθήσει η έκφραση ανταπόκρισης, η οποία θα είναι και η τελική φάση. Η φάση αυτή στοχεύει στη συναισθηματική έκφραση των μαθητών είτε μέσω κάποιας συγγραφής κειμένου ή εικαστικής απόδοσης είτε μέσω κάποιας δραματοποίησης.

Στο κεφάλαιο 3 αναλύθηκαν κάποιες τεχνικές προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου, τις οποίες και συμπεριέλαβα στη διαδικασία. Συγκεκριμένα, για την υλοποίηση του πρώτου δίωρου χρησιμοποιήθηκαν, αρχικά, ως αφορμή δύο αποσπάσματα ενός κινούμενου σχεδίου υπό τη μορφή προβολής βίντεο. Η επιλογή αυτή έγινε για να εξυπηρετήσει τη δημιουργία ενός χαλαρού και θετικού κλίματος στην τάξη. Έπειτα, στόχος ήταν να προσελκύσω από την αρχή την προσοχή των μαθητών και θεώρησα ότι ένα κινούμενο σχέδιο θα ήταν ιδανικό, ειδικά όταν μπορεί να συσχετιστεί και να συγκριθεί με το κείμενο που θα προσεγγίζαμε στη συνέχεια. Επίσης, το βίντεο αποτέλεσε κι ένα από τα μέσα που χρησιμοποιήθηκε για τη διακειμενική και πολυτροπική προσέγγιση του παραμυθιού αλλά και για λόγους ανάκλησης μερικών στοιχείων της ιστορίας από τους μαθητές.

Όσον αφορά τη φάση της αρχικής ανταπόκρισης, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις εξαγωγής γενικότερων νοημάτων του κειμένου, οι οποίες εστίαζαν αρχικά στην ολική κατανόηση των γεγονότων αλλά και μερικών αιτιών ή στάσεων. Ζητήθηκε από τους μαθητές

να εκφέρουν την προσωπική τους άποψη για κάποια πρόσωπα και συμβάντα της ιστορίας, ώστε να μην υπάρχει ο κίνδυνος κι ο φόβος του λάθους. Οι μαθητές κλήθηκαν να κάνουν μία σύγκριση του βίντεο και της ιστορίας μας, η οποία υποβοηθήθηκε με επιμέρους ερωτήσεις.

Για τη φάση της τελειοποίησης, η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με πιο σύνθετες ερωτήσεις, αφού χρειάστηκε να ανατρέξουν σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου για να βρουν απαντήσεις. Θίχθηκαν τα στοιχεία που διέπουν ένα παραμύθι και δικαιολογήθηκε γιατί ο Τριγωνοσαρούλης ανήκει σε αυτό το κειμενικό είδος. Ζητήθηκε από τους μαθητές να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και με βάση αυτή αλλά και τα συναισθήματα που τους προκάλεσε, να δώσουν το δικό τους τέλος.

Από την όλη διαδικασία δεν μπορούσε να λείπει και η εικόνα. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο ατόμων και επεξεργάστηκαν τις εικόνες του κειμένου, οι οποίες όμως δόθηκαν ξεχωριστά. Διαβάστηκε σε πρώτη φάση το κείμενο, πραγματοποιήθηκε η ερμηνεία του και στη συνέχεια η εικόνα υπήρξε το ιδανικότερο μέσο για να αποτυπωθεί η ιστορία οπτικά. Οι μαθητές κλήθηκαν να εντάξουν τις εικόνες σε διάφορα σημεία του κειμένου, πράγμα που εξυπηρέτησε τόσο την τεχνική της ανάκλησης αλλά και της «περίληψης» αυτών των σημείων.

Για την έκφραση ανταπόκρισης ιδανική φάνηκε η τεχνική της δραματοποίησης. Όπως προαναφέρθηκε, η δραματοποίηση βάζει το άτομο στη θέση των ηρώων, ενεργοποιεί κι άλλες οπτικές προσέγγισης, ο αναγνώστης συμπάσχει την ώρα της εκτέλεσης και αντιλαμβάνεται διαφορετικά τα γεγονότα. Γενικότερα, οι μαθητές υποδυόμενοι έναν ρόλο αποκτούν βιωματική εμπειρία, αφού ενεργούν ουσιαστικά. Επίσης, στόχος υπήρξε και παραγωγή προφορικού λόγου όχι ανάμεσα στο μαθητή και στον/στην εκπαιδευτικό, αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών.

Για την υλοποίηση του δεύτερου δίωρου, οι τεχνικές ήταν κατά βάση οι ίδιες. Στη φάση της αρχικής ανταπόκρισης, της τελειοποίησης και της έκφρασης ανταπόκρισης η διαδικασία ακολουθήθηκε με την ίδια τακτική. Διαφοροποίηση υπήρξε ως προς τη χρήση των εικόνων. Ενώ στο προηγούμενο δίωρο η εικόνα χρησιμοποιήθηκε καθαρά υποστηρικτικά, εδώ δόθηκε ως αφορμή. Αποτέλεσε, δηλαδή, το έναυσμα για να κάνουν οι μαθητές τις προβλέψεις τους για τη συνέχεια της ιστορίας. Το κείμενο, έπειτα, αποτέλεσε το μέσο επαλήθευσης των προβλέψεων αυτών. Ως τελευταία δραστηριότητα, χρησιμοποιήθηκε ένα ποίημα, ίδιας θεματικής, προκειμένου να προσεγγίσουν οι μαθητές το κείμενο διακειμενικά. Αρχικά, επιλέχτηκε ποίημα, για να δούμε πώς αντιδράνε οι μαθητές στο ποιητικό κειμενικό

είδος. Ισχύουν όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τη θέση του ποιήματος στη διδασκαλία ή όχι; Αυτό, όπως και το αν η χρήση του ποιήματος θεωρείται εύστοχη για την υλοποίηση του σκοπού που θέσαμε παραπάνω, είναι δύο ερωτήματα που θεώρησα ότι πρέπει να απαντηθούν. Η διακειμενική προσέγγιση επιλέχθηκε, αρχικά, για να γίνει η τελική επεξεργασία της θεματικής του πρώτου κειμένου αλλά και για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι μπορούν να υπάρχουν όμοια νοήματα ανάμεσα σε κείμενα διαφορετικού είδους, όπως είναι ένα παραμύθι κι ένα ποίημα. Επίσης, λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, θεώρησα ότι η διακειμενική προσέγγιση θα αποτελούσε μεν μία σύνθετη διαδικασία γι' αυτούς, αλλά δε θα έπαυε να αποτελεί πρόκληση έστω και σε λανθάνουσα μορφή.

Παρακάτω θα παρουσιαστεί η αντίδραση των μαθητών στη συγκεκριμένη παρέμβαση.

4.2 Οι διδασκαλίες

Οι γενικοί διδακτικοί στόχοι των δύο διδασκαλιών έχουν ως εξής:

- Να αποκτήσουν οι δίγλωσσοι μαθητές μία πιο θετική στάση απέναντι στη γλώσσα μέσα από την αυθεντική διδασκαλία της λογοτεχνίας.
- Να γίνει εμφανές κατά πόσο το συναίσθημα επηρεάζει τη μάθηση και ,συγκεκριμένα, κατά πόσο η δημιουργία κινήτρων ευνοεί την παραγωγή περισσότερου λόγου και έκφρασης.
- Να δοθεί έμφαση στο νόημα(κατανόηση) και στην επικοινωνία και όχι τόσο στη γραμματική.
- Να ενθαρρυνθεί η αυθόρμητη έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών.
- Να δοθεί έμφαση στην ανάγνωση και μελέτη του λογοτεχνικού κειμένου ως ολότητας και όχι ως αποσπάσματος ή θεματικής ενότητας.
- Να προσεγγίσουν οι μαθητές το κείμενο διακειμενικά.
- Να αποκτήσουν μία πιο θετική στάση απέναντι στο λογοτεχνικό βιβλίο γενικότερα.

Περιγραφή πρώτης διδασκαλίας

Οι ειδικότεροι διδακτικοί στόχοι του πρώτου δίωρου διδασκαλίας προσδιορίστηκαν ως εξής:

- Να παράγουν οι μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερο προφορικό λόγο.
- Να αναγνωρίσουν τα στοιχεία που διέπουν ένα παραμύθι.
- Να είναι σε θέση να συνδέσουν το παραμύθι με εικόνες.
- Να είναι ικανοί να εξάγουν τα βασικά νοήματα του κειμένου και να ανατρέχουν σε συγκεκριμένα σημεία του όταν τους ζητείται.
- Να εμπλακούν συναισθηματικά με τους ήρωες.

Αρχικά οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι στο συγκεκριμένο δίωρο θα ασχοληθούμε με ένα παραμύθι. Η διδασκαλία σχεδιάστηκε βασισμένη σε τέσσερις φάσεις: την προετοιμασία περιβάλλοντος, την αρχική ανταπόκριση, την τελειοποίηση ανταπόκρισης και την έκφραση ανταπόκρισης.

Για να προετοιμαστούν οι μαθητές σε πρώτη φάση για αυτό που θα διάβαζαν στη συνέχεια, επιλέχθηκε να παρουσιαστούν δύο μικρά αποσπάσματα από ένα κινούμενο σχέδιο με τίτλο «Ψάχνοντας το Νέμο». Η προβολή έγινε αποσπασματικά, προκειμένου να σχολιάζουμε ενδιάμεσα τα νέα στοιχεία που βλέπαμε. Όταν ολοκληρώθηκε το βίντεο, έγινε σχολιασμός στην ολομέλεια της τάξης. Συζητήθηκε η υπόθεση του έργου, τα χαρακτηριστικά του πρωταγωνιστή, καθώς και τα στοιχεία που διέφερε αυτός από τα υπόλοιπα ψάρια. Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν αρκετά ικανοποιητική. Οι μαθητές κατανόησαν την υπόθεση και απαντούσαν σχεδόν αμέσως στις ερωτήσεις που τους έθετα. Οι δίγλωσσες μαθήτριες ανταποκρίθηκαν εξίσου ικανοποιητικά. Οι 3 από τις 4 έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη διαδικασία και συμμετείχαν αρκετά, σε αντίθεση με τη μία που δε συμμετείχε ιδιαίτερα.

Αναγνώρισαν εύκολα τα ιδιαίτερα στοιχεία του πρωταγωνιστή και κατανόησαν σε ικανοποιητικό βαθμό την υπόθεση.

Στη συνέχεια, περάσαμε στην αρχική ανταπόκριση. Σε αυτή τη φάση οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις γενικότερων νοημάτων του κειμένου. Δε χρειάστηκε δηλαδή να ανατρέξουν σε κάποια συγκεκριμένα σημεία του κειμένου τους. Σε πρώτη φάση διαβάστηκε το κείμενο. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης επικρατούσε απόλυτη ησυχία και οι μαθητές έδειχναν μεγάλη προσοχή. Ακολούθησαν κάποιες ερωτήσεις που αφορούσαν στα συναισθήματα των μαθητών για τον ήρωα και την ιστορία, ενώ κάποιες από αυτές ήταν βιωματικού χαρακτήρα. Ρωτήθηκαν π.χ. αν συμπαθούν τον Τριγωνοψαρούλη και στη συνέχεια κλήθηκαν να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Η ανταπόκρισή τους ήταν επίσης ικανοποιητική, καθώς δεν υπήρχε σωστό και λάθος, αφού η απάντηση ήταν υποκειμενικού χαρακτήρα. Βέβαια δεν υπήρξε κάποια απόκλιση στις απόψεις και τα συναισθήματα των μαθητών για τον ήρωα. Οι μαθητές συμφώνησαν μεταξύ τους και ο καθένας έλεγε τη γνώμη του, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές πολλές φορές συμπλήρωναν τις ιδέες των συμμαθητών τους. Η ανταπόκριση των δίγλωσσων μαθητριών ήταν ικανοποιητική και πάλι. Η μία μαθήτρια μάλιστα έδειξε πολύ μεγάλη συμμετοχή και αιτιολόγησε αρκετά εύστοχα τις απαντήσεις της. Στη συνέχεια, ακολούθησε μία ερώτηση βιωματικού χαρακτήρα, στην οποία και πάλι το σύνολο της τάξης ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ρωτήθηκαν αν έχουν βρεθεί ποτέ στη θέση του ήρωα. Σε αυτό το σημείο παρατηρήθηκε ότι μία δίγλωσση μαθήτρια δεν ήθελε να απαντήσει, αυτό όμως άλλαξε μόλις απάντησαν οι υπόλοιπες. Κατά τη γνώμη μου αυτό ήταν ένα σημείο στο οποίο έγινε εμφανές το συναίσθημα. Προφανώς η μαθήτρια κατανόησε πλήρως τη θέση του ήρωα και όπως φάνηκε στη συνέχεια έχει βρεθεί σε παρόμοια κατάσταση. Αυτό που ήταν αρκετά θετικό ήταν το γεγονός ότι επέλεξε να απαντήσει μόνη της στη συνέχεια, δείχνοντας να έχει ξεπεράσει τους ενδοιασμούς της. Αυτό βέβαια συνέβη-και μάλιστα δικαιολογημένα-κατόπιν των απαντήσεων των υπόλοιπων δίγλωσσων μαθητριών, που απάντησαν παρόμοια. Θεωρώ ότι αυτό ήταν ένα πολύ καλό σημείο, καθώς σχολιάστηκαν κάποιες πτυχές της διαφορετικότητας και ανάμεσα σε αυτές ήταν και η γλώσσα. Έπειτα οι μαθητές χρειάστηκε να ανακαλέσουν ορισμένα στοιχεία από το κινούμενο σχέδιο που παρακολούθησαμε, καθώς τους ζητήθηκε να συγκρίνουν ορισμένα κομμάτια του βίντεο και στις ιστορίες που διαβάσαμε. Η δραστηριότητα αποδείχτηκε πιο απαιτητική συγκριτικά με τις προηγούμενες. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά, χρειάστηκαν όμως περισσότερο χρόνο για να απαντήσουν. Από τις τέσσερις δίγλωσσες μαθήτριες, συμμετείχαν ενεργά μόνο οι δύο, ενώ οι υπόλοιπες χρειάστηκαν δική μου

παρακίνηση. Συνολικά όμως και οι 4 κατανόησαν τις διαφορές και ήταν σε θέση να απαντήσουν. Έτσι ολοκληρώθηκε και η φάση της αρχικής ανταπόκρισης.

Έπειτα ακολούθησε η φάση της τελειοποίησης ανταπόκρισης, στην οποία οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις, που σημαίνει ότι έπρεπε να αναζητήσουν τις απαντήσεις τους σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου. Έγιναν ερωτήσεις που αφορούσαν σε περιγραφή και σε αφήγηση και σχολιάστηκαν περιληπτικά τα στοιχεία που δείχνουν ότι το κείμενό μας είναι παραμύθι. Οι μαθητές στο σύνολό τους δυσκολεύτηκαν, ιδιαίτερα όταν έπρεπε να ανατρέξουν σε περισσότερα από ένα σημεία του κειμένου. Από τις δίγλωσσες μαθήτριες της τάξης μόνο η μία συμμετείχε ικανοποιητικά, παρατηρήθηκε όμως ότι όλες έκαναν μεγάλη προσπάθεια. Αυτό σημαίνει ότι ήθελαν να βρουν την απάντηση, δείχνοντας μεγάλο ενδιαφέρον. Μεγάλη δυσκολία αντιμετωπίστηκε όταν περάσαμε στα στοιχεία του παραμυθιού. Οι μαθητές στο σύνολό τους δεν ήταν εξοικειωμένοι με το χαρακτηρισμό κειμένων, πράγμα που φαίνεται πολύ λογικό λόγω της μικρής τους ηλικίας. Σε αυτή τη δραστηριότητα δυσκολεύτηκε η πλειοψηφία των μαθητών και οι απαντήσεις δόθηκαν ουσιαστικά από έναν μαθητή υψηλής επίδοσης, ο οποίος είπε ότι «τα ψάρια δε μιλάνε». Από τις δίγλωσσες μαθήτριες δεν βρέθηκε καμία σε θέση να απαντήσει στην ερώτηση. Μπορώ να πω μάλιστα ότι δεν έκαναν ιδιαίτερη προσπάθεια να βρουν την απάντηση. Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη συνέχεια που ήθελαν οι μαθητές για την ιστορία. Εδώ η ανταπόκριση σχεδόν όλων των μαθητών ήταν ικανοποιητική, ενώ οι δύο δίγλωσσες μαθήτριες ανταποκρίθηκαν άριστα. Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον στο εκφράσουν τη φαντασία και τις ιδέες τους και ακούστηκαν πολύ εύστοχα πράγματα από όλους. Οι υπόλοιπες δίγλωσσες ήταν σκεπτικές και απάντησαν, με δική μου, όμως, παρακίνηση.

Ακολούθως, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο ατόμων και μοιράστηκε σε κάθε ομάδα από μία εικόνα(βλ. Παράρτημα 3: εικόνες διδακτικής παρέμβασης). Τους ζητήθηκε να εντάξουν την εικόνα τους στο σημείο της ιστορίας όπου ανήκει. Έπρεπε δηλαδή και πάλι να ανακαλέσουν και να ανατρέξουν σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου. Η δραστηριότητα δούλεψε ικανοποιητικά, οι μαθητές εργάστηκαν ομαλά με το ζευγάρι τους, υπήρξε όμως μία δυσκολία. Μερικά ζευγάρια αντιστοίχιζαν την ίδια εικόνα σε διαφορετικά σημεία, δηλαδή υπήρξαν διαφορετικές απαντήσεις για μερικές από τις εικόνες. Όταν μπήκαμε στη διαδικασία να αναζητήσουμε στην ολομέλεια τη σωστή απάντηση, μερικοί από τους μαθητές δήλωσαν ότι η δραστηριότητα τους φάνηκε δύσκολη. Οι δίγλωσσες μαθήτριες δούλεψαν με μονόγλωσσους μαθητές και ανταποκρίθηκαν αρκετά ικανοποιητικά. Θα έλεγα

μάλιστα ότι οι 2 από τις 4 ανταποκρίθηκαν άριστα, καθώς μπόρεσαν και ανακάλεσαν-χωρίς να ανατρέξουν-τα σημεία του κειμένου όπου αντιστοιχούσαν οι εικόνες τους.

Ακολούθησε η φάση της έκφρασης ανταπόκρισης, η οποία ήταν και η τελευταία φάση της διδασκαλίας. Εδώ οι μαθητές και πάλι δούλεψαν ομαδικά. Ζητήθηκε από τα ζευγάρια να υποδυθούν δύο ήρωες του κειμένου-τον ήρωα και τη δασκάλα του-και οι ρόλοι θα εναλλάσσονταν. Η ανταπόκριση των μαθητών στη δραματοποίηση ήταν άριστη. Πολλοί λίγοι ήταν αυτοί που δυσκολεύτηκαν και αναπαρήγαγαν διαλόγους που είχαν ακούσει από άλλα ζευγάρια. Οι δίγλωσσες μαθήτριες δούλεψαν άριστα και πραγματοποίησαν αρκετά ικανοποιητικούς διαλόγους. Κατά τη γνώμη μου, έγινε εμφανές ότι οι μαθητές είχαν ταυτιστεί συναισθηματικά με τους ήρωες και ο χαρακτήρας που έδωσαν στην «κακιά δασκάλα» ήταν ο ακριβώς αντίθετος από αυτόν που είχε στο κείμενο. Οι δίγλωσσες μαθήτριες εξέφρασαν πολύ καλές ιδέες και ακούστηκαν λέξεις συναισθηματικού περιεχομένου όπως «βοήθεια, αγάπη, φιλία» κτλ. Παράχθηκε αρκετός προφορικός λόγος και όλα τα ζευγάρια έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Η δραματοποίηση γενικότερα ήταν μία διαδικασία που οι μαθητές τη ζητούσαν. Πριν αρχίσω να εξηγώ στα ζευγάρια τι θα κάνουν, ήδη μία δίγλωσση μαθήτρια είχε προλάβει ήδη να ζητήσει μόνη της να υποδυθεί ένα ρόλο.

Με τη δραστηριότητα αυτή ολοκληρώθηκε η πρώτη διδασκαλία.

Περιγραφή δεύτερης διδασκαλίας

Οι ειδικότεροι στόχοι του δεύτερου δώρου διδασκαλίας ορίστηκαν ως εξής:

- Να παράγουν οι μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερο προφορικό λόγο, υποκινούμενοι από τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το κείμενο.
- Να είναι σε θέση να απαντάνε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου και να ανατρέχουν σε συγκεκριμένα σημεία, όταν τους ζητείται.
- Να αντιληφθούν τον Τριγωνοψαρούλη ως λογοτεχνικό βιβλίο και συγκεκριμένα ως παραμύθι.
- Να αποτυπώσουν οπτικά το κείμενο με εικόνες.
- Να εμπλακούν συναισθηματικά με τους ήρωες.
- Να προσεγγίσουν το κείμενο διακειμενικά.

Η δεύτερη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε απόσταση δύο ημερών από την πρώτη και κινήθηκε στα ίδια πλαίσια, εννοώντας ότι οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν του ίδιου τύπου με ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Με το που ξεκινήσαμε τη διδασκαλία, οι μαθητές γνώριζαν ότι θα ασχολούμασταν με τη συνέχεια του παραμυθιού μας, οπότε δε χρειάστηκε κάποια ιδιαίτερη προεργασία. Στην προετοιμασία περιβάλλοντος, ως αφόρμηση χρησιμοποιήθηκαν ορισμένες από τις εικόνες του παραμυθιού(βλ. παράρτημα 3: εικόνες διδακτικής παρέμβασης). Οι μαθητές, ατομικά αυτή τη φορά, κλήθηκαν να κάνουν υποθέσεις για το τι μπορεί να δείχνουν οι εικόνες και με βάση αυτό να εικάσουν τη συνέχεια της

ιστορίας. Η συμμετοχή τους ήταν πολύ μεγάλη, ανταποκρίθηκαν σχεδόν όλοι πολύ ικανοποιητικά και μερικοί μαθητές άρχισαν εκείνη την ώρα να σχεδιάζουν εικόνες με τον ήρωα. Οι δίγλωσσες μαθήτριες ανταποκρίθηκαν εξίσου καλά, και μάλιστα η μία έκανε πολύ σωστές υποθέσεις, για τις οποίες στη συνέχεια έδειξε ικανοποιημένη. Το γεγονός ότι η εικόνα χρησιμοποιήθηκε κατά αυτόν τον τρόπο ήταν πολύ πιο εύκολο για τους μαθητές. Ζητούμενοι να κάνουν υποθέσεις και να στηριχτούν μόνο στη φαντασία τους, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν αρκετά καλά. Επιπλέον, το γεγονός ότι άρχισαν να ζωγραφίζουν ήταν-κατά τη γνώμη μου-πολύ θετικό εξίσου. Σημαίνει ότι οι εικόνες ενθάρρυναν την καλλιτεχνική τους απόδοση και αυτά που ζωγράφισαν ήταν εξαιρετικά και πολύ αντιπροσωπευτικά της ιστορίας. Στη συνέχεια περάσαμε στη φάση της αρχικής ανταπόκρισης, η οποία ξεκίνησε με την ανάγνωση του κειμένου. Όπως και στην προηγούμενη διδασκαλία, έτσι και τώρα, οι μαθητές πρόσεχαν καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης, διατηρώντας απόλυτη ησυχία. Επανήλθαμε στις εικόνες που παρουσιάστηκαν προηγουμένως, για να δούμε εάν οι υποθέσεις που έκαναν οι μαθητές επαληθεύονται. Ξεκίνησε λοιπόν και πάλι η παρουσίαση των εικόνων. Οι μαθητές στις περισσότερες από τις εικόνες έδωσαν πολύ σωστές απαντήσεις και τις τοποθέτησαν σε σωστά σημεία της ιστορίας. Η συμμετοχή όλων ήταν μεγάλη και πολύ ικανοποιητική. Ενώ και στην προηγούμενη διδασκαλία η εικόνα είχε χρησιμοποιηθεί με μία μικρή διαφοροποίηση, εξυπηρετώντας όμως τον ίδιο διδακτικό στόχο, λόγω του μικρού χρονικού διαστήματος ανάμεσα στην ανάγνωση και τη δραστηριότητα, οι μαθητές δε δυσκολεύτηκαν να αντιστοιχίσουν τις εικόνες με σημεία του κειμένου και στηρίχτηκαν κυρίως στην ανάκληση των σημείων του. Το ίδιο έκαναν και οι δίγλωσσες μαθήτριες. Και οι τέσσερις δεν έψαξαν το κείμενο αλλά προσπάθησαν να θυμηθούν και να περιγράψουν προφορικά και με δικά τους λόγια τα σημεία στα οποία αντιστοιχίζαν τις εικόνες. Βέβαια η περιγραφή ολοκληρώθηκε επιτυχώς και από τις τέσσερις, ακόμα και από αυτές που δεν ήθελαν να συμμετέχουν ιδιαίτερα. Έπειτα ακολούθησαν ερωτήσεις γενικών νοημάτων του κειμένου, για τις απαντήσεις των οποίων οι μαθητές στηρίχτηκαν και πάλι στη μνήμη τους. Οι ερωτήσεις ήταν συναισθηματικού χαρακτήρα, οπότε και πάλι οι απαντήσεις κινήθηκαν σύμφωνα με την υποκειμενικότητα των μαθητών. Η ανταπόκριση όλων ήταν πολύ ικανοποιητική και η δραστηριότητα προκάλεσε αρκετή παραγωγή λόγου από τις δίγλωσσες μαθήτριες. Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν για το πώς νιώθουν για το τέλος της ιστορίας, ακούστηκαν φράσεις όπως «πολύ καλά γιατί έπρεπε να τον αγαπάνε», ενώ μία δίγλωσση μαθήτρια είπε ότι «έπρεπε όλοι να είναι αγαπημένοι και χαρούμενοι». Συνεπώς, γίνεται εμφανές ότι και στις δύο φράσεις η μία τουλάχιστον λέξη δηλώνει συναίσθημα, το οποίο φάνηκε να εκδηλώνεται σε αυτή τη δραστηριότητα.

Ακολούθησε η φάση της τελειοποίησης ανταπόκρισης, η οποία κινήθηκε στα ίδια πλαίσια με αυτά της προηγούμενης διδασκαλίας. Τέθηκαν κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις του κειμένου, τις οποίες για να απαντήσουν οι μαθητές έπρεπε να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένα σημεία του κειμένου. Όπως και στην προηγούμενη διδασκαλία, η δραστηριότητα δυσκόλεψε τους μαθητές. Χρειάστηκαν μερικές επεξηγήσεις για να κατανοήσουν οι μαθητές τι έπρεπε να απαντήσουν. Γενικότερα οι μαθητές συμμετείχαν περισσότερο από την προηγούμενη διδασκαλία και ήταν πολύ θετικό το γεγονός ότι ενώ την προηγούμενη φορά οι δίγλωσσες μαθήτριες δε συμμετείχαν ιδιαίτερα, αυτή τη φορά προσπάθησαν και μάλιστα οι 2 από τις 4 ανταποκρίθηκαν αρκετά ικανοποιητικά. Χρησιμοποιήθηκε από αυτές αρκετά καλό λεξιλόγιο όπως «θαρραλέος,γενναίος» και όταν ρωτήθηκαν αν άξιζε στον ήρωά μας αυτό το τέλος, οι μαθητές παρήγαγαν αρκετό συναισθηματικό λόγο. Συγκεκριμένα μία δίγλωσση μαθήτρια εξέφρασε τη γνώμη της περιγράφοντας την καλοσύνη του Τριγωνοψαρούλη: «Του αξίζει να τον αγαπάνε γιατί είναι καλός κι ευγενικός. Δεν πειράζει που δεν κάνει σχέδια, είναι έξυπνος». Έτσι ολοκληρώθηκε και η τελειοποίηση ανταπόκρισης.

Για την έκφραση ανταπόκρισης χρησιμοποιήθηκε και πάλι η τεχνική της δραματοποίησης. Οι μαθητές δε δούλεψαν σε ζευγάρια αυτή τη φορά. Η διαδικασία τροποποιήθηκε, καθώς ένας μαθητής σηκωνόταν όρθιος για να υποδυθεί ένα διαφορετικό μαθητή από τους υπόλοιπους και η συζήτηση γινόταν στην ολομέλεια της τάξης. Σε γενικές γραμμές η ανταπόκριση των μαθητών στη δραματοποίηση ήταν πολύ θετική και πάλι. Ακούστηκαν πολύ ενδιαφέρουσες ιδέες και έγιναν αρκετά καλές συζητήσεις μεταξύ των μαθητών. Θα έλεγα, μάλιστα, ότι η δραματοποίηση εξυπηρέτησε εξ'ολοκλήρου τους στόχους για τους οποίους χρησιμοποιήθηκε. Οι μαθητές επικοινωνήσαν μεταξύ τους, προωθήθηκε ο διάλογος και η παραγωγή προφορικού λόγου, η δραματοποίηση ενεργοποίησε η φαντασία τους και έδινε κίνητρα στους μαθητές να συμμετέχουν. Η ανταπόκριση των δίγλωσσων μαθητριών ήταν ικανοποιητική και μία από τις μαθήτριες που γενικότερα δεν είχε ιδιαίτερη συμμετοχή, έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για τη διαδικασία.

Στη συνέχεια περάσαμε στη διακειμενική προσέγγιση του κειμένου. Διαβάστηκε ένα ποίημα ίδιας θεματικής και οι μαθητές κλήθηκαν να συγκρίνουν τα δύο κείμενα ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή. Αρχικά, κανένας μαθητής δεν κατάλαβε τι έλεγε το ποίημα, πράγμα που δείχνει ότι οι μαθητές δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένοι με το ποιητικό κειμενικό είδος. Στη συνέχεια η διαδικασία κύλησε με δικές μου ερωτήσεις, οι οποίες εστίαζαν σε ορισμένες λέξεις, προκειμένου να γίνει κατανοητό το θέμα. Μπορώ να πω ότι σε αυτό το

σημείο οι μαθητές χρειάστηκαν πολύ μεγάλη υποστήριξη. Πέρα από την αδυναμία κατανόησης του ποιήματος-πράγμα λογικό λόγω της ηλικίας των μαθητών-οι μαθητές χρειάστηκαν μεγάλη καθοδήγηση και κατά τη διάρκεια της σύγκρισης με το αρχικό μας κείμενο. Έπρεπε συνεχώς να τους καθοδηγώ με ερωτήσεις και έγινε φανερό ότι δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένοι με τη διακειμενική προσέγγιση. Ίσως να μην είχαν προσεγγίσει ποτέ ξανά ένα κείμενο διακειμενικά. Η επίδοση της ολομέλειας της τάξης σε αυτό το σημείο της διδασκαλίας ήταν αρκετά μέτρια. Από τους 14 μονόγλωσσους μαθητές συμμετείχαν ικανοποιητικά οι 4 και από τις 4 δίγλωσσες μαθήτριες μόνο η μία. Διαπιστώθηκε μάλιστα ότι δεν έγινε και ιδιαίτερη προσπάθεια για να ανταποκριθούν. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ποιητικό κειμενικό είδος, το οποίο έχει κάποια ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά, με τα οποία οι δίγλωσσες μαθήτριες-και όχι μόνο- δεν ήταν εξοικειωμένες.

Για την τελική επεξεργασία του κειμένου, επιλέχθηκε να παρουσιαστεί το βιβλίο του Τριγωνοσαρούλη και να γίνει συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός βιβλίου. Μιλήσαμε για τον τίτλο, το περιεχόμενο, το εξώφυλλο, την εικονογράφηση, το συγγραφέα και την περίληψη στο πίσω μέρος του βιβλίου. Οι μαθητές ήταν ενήμεροι σχετικά με κάποια από αυτά τα στοιχεία και μάλιστα αναγνώρισαν στην εικονογράφηση μερικές από τις εικόνες που τους είχα δείξει. Με το τέλος της παρουσίασης μία δίγλωσση μαθήτρια μου ζήτησε το βιβλίο, το οποίο και πήρε να διαβάσει στο θρανίο της. Οι υπόλοιποι μαθητές πήραν ορισμένα παραμύθια που είχαν φέρει και είχαν τοποθετήσει στη βιβλιοθήκη της τάξης και άρχιζαν να τα διαβάζουν. Προφανώς πρόκειται για ένα πολύ καλό δείγμα ως προς τη βελτίωση των στάσεων των μαθητών, τουλάχιστον απέναντι στο παραμύθι.

Έτσι ολοκληρώθηκε και η δεύτερη διδασκαλία.

Η λειτουργικότητα των δραστηριοτήτων

Σε αυτό το σημείο επιχειρείται να αξιολογηθεί η λειτουργικότητα των τεχνικών και των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν για τις διδασκαλίες, με άξονα τα παιδαγωγικά γνωρίσματα και τους στόχους που επιτελούν οι συγκεκριμένες τεχνικές, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία(βλ. σχετικά κεφ.3 της εργασίας). Λαμβάνοντας υπόψη μας την ανταπόκριση των μαθητών στη διδακτική παρέμβαση και συγκεκριμένα των δίγλωσσων μαθητριών, μπορούμε να πούμε ότι το παραμύθι ενδείκνυται ανεπιφύλακτα για διδασκαλίες με γλωσσικούς στόχους. Αρχικά, η υπόθεση κατάφερε να αιχμαλωτίσει την προσοχή των

μαθητών από τα πρώτα λεπτά της ανάγνωσης. Όπως αναφέρθηκε στην περιγραφή, και στις δύο διδασκαλίες κατά τη διάρκεια της αφήγησης επικρατούσε απόλυτη ησυχία. Οι μαθητές έδειξαν να έχουν αγωνία για την εξέλιξη της ιστορίας και σε αυτό πιστεύω ότι οφείλεται η άριστη ανταπόκρισή τους στη δεύτερη αφήγηση. Ο μύθος «απέδειξε» κατά τη γνώμη μου τα παιδαγωγικά του χαρακτηριστικά, καθώς σε πολλά σημεία των διδασκαλιών φάνηκε ότι ενεργοποιήθηκε το συναίσθημα των μαθητών και συνάμα παρήγαγαν αρκετό προφορικό λόγο. Όσον αφορά τις δίγλωσσες μαθήτριες, η συμμετοχή τους συγκριτικά με το δίωρο της γλώσσας όπου τις είχα παρακολουθήσει, ήταν πολύ μεγαλύτερη. Το παραμύθι φάνηκε να τους δημιουργεί κίνητρα και συναισθήματα, πράγμα που έγινε φανερό στις ερωτήσεις βιωματικού χαρακτήρα, όπου η μία τουλάχιστον έδειχνε να ταυτίζεται με την κατάσταση του ήρωα. Η υπόθεση δημιούργησε πολλούς προβληματισμούς πάνω στη διαφορετικότητα και ο Τριγωνοψαρούλης εξυπηρέτησε στο έπακρο το συγκεκριμένο διδακτικό στόχο. Το παραμύθι βοήθησε στο να ενεργοποιηθεί η φαντασία των μαθητών, πράγμα που έγινε φανερό όταν κλήθηκαν να δώσουν τη δική τους συνέχεια αλλά και στην παραγωγή των μεταξύ τους διαλόγων. Όσον αφορά τους γλωσσικούς στόχους, έγινε φανερό ότι προσφέρεται για επέκταση της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, αφού για να κατανοήσουν και να εκφραστούν οι δίγλωσσες-και όχι μόνο-μαθήτριες, σχετικά με το περιεχόμενο, μπήκαν σε διαδικασία εστίασης στο νόημα κατά την αφήγηση και εστίασης στη χρήση κατά την παραγωγή προφορικού λόγου. Επίσης ο μύθος συμβάλλει στην βελτίωση της αφηγηματικής ικανότητας, πράγμα που αποδείχτηκε από την έκφραση αυτών που ανακαλούσαν οι μαθητές από το κείμενο.

Όσον αφορά την εικόνα, ο ρόλος της ήταν καθαρά υποστηρικτικός. Προφανώς συνέβαλε στη νοερή αναπαράσταση των γραμμάτων, αφού με την παρουσίαση της πρώτης εικόνας οι μαθητές άρχιζαν να ζωγραφίζουν στιγμιότυπα του παραμυθιού. Η εικόνα λειτούργησε, επίσης, πολύ θετικά ως προς τη διαδικασία της ανάκλησης. Οι μαθητές κατέληξαν ουσιαστικά να κάνουν μικρές περιλήψεις του κειμένου στην προσπάθειά τους να αντιστοιχίσουν τις εικόνες με το παραμύθι, πράγμα που επίσης ενόησε την αύξηση του προφορικού λόγου των δίγλωσσων μαθητριών. Επίσης, η εικόνα φάνηκε να προσφέρει ένα συναίσθημα ασφάλειας για ελεύθερη έκφραση στην περίπτωση όπου χρησιμοποιήθηκε ως αφορμή. Οι μαθητές απελευθερωμένοι από το φόβο του λάθους, άφησαν τη φαντασία τους να εκφραστεί ελεύθερα.

Στο υποκεφάλαιο 3.4 αναλύθηκαν τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της τεχνικής της δραματοποίησης, η οποία, όπως αναφέρθηκε στην περιγραφή, χρησιμοποιήθηκε και στις δύο

διδασκαλίες. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν άψογα, οι δίγλωσσες μαθήτριες φάνηκαν να ταυτίζονται με τον ήρωα και μέσω της δραματοποίησης που τους ζητήθηκε να εκτελέσουν και όλοι έδειχναν να έχουν συνδυάσει την ιστορία με την καθημερινότητά τους. Οι διάλογοι που πραγματοποιήθηκαν ήταν αρκετά ικανοποιητικοί, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές προβληματίστηκαν πάνω στο θέμα. Γενικότερα η τεχνική της δραματοποίησης έδωσε κίνητρα για στοχασμό και ευνόησε την παραγωγή περισσότερης γλώσσας. Πάνω στον προβληματισμό τους τα παιδιά εξέφρασαν πολύ ενδιαφέρουσες ιδέες και λέξεις, π.χ. μία δίγλωσση μαθήτρια χρησιμοποίησε το ρήμα «συμπεριφέρομαι». Αυτό δείχνει ότι η δραματοποίηση καλλιέργησε την προφορική έκφραση και ενίσχυσε την αυθεντική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και την ενεργή συμμετοχή των δίγλωσσων μαθητριών στη διαδικασία .

Σχετικά με τη διακειμενικότητα, οι μαθητές δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένοι με την ταυτόχρονη εστίαση σε δύο κείμενα. Η δραστηριότητα αποδείχτηκε ιδιαίτερα απαιτητική και οι μαθητές δυσκολεύτηκαν αρκετά. Πολλοί από αυτούς, λόγω της δυσκολίας που συνάντησαν, δεν έκαναν σχεδόν καμία προσπάθεια να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Πέρα από την έλλειψη εξοικείωσής τους με τη διακειμενική προσέγγιση, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το πώς θα αντιδρούσαν σε περίπτωση άλλου κειμένου. Επιλέχτηκε το ποίημα για να δούμε πώς αντιδράνε οι δίγλωσσοι μαθητές και σε αυτό το κειμενικό είδος. Σε περίπτωση που είχαν να αντιμετωπίσουν ένα πεζό κείμενο, ενδεχομένως η διαδικασία να μη φαινόταν τόσο απαιτητική. Οι μαθητές χρειάζονταν αρκετή υποστήριξη ως προς τη σύγκριση, ενώ τους δυσκόλεψαν έννοιες όπως «μορφή» και «υπόθεση». Παρόλο αυτά, όταν άρχισε να γίνεται η πρώτη επεξεργασία, η διαδικασία τους κίνησε το ενδιαφέρον και ενεργοποιήθηκαν αρκετοί στο να ανακαλέσουν το περιεχόμενο του Τριγωνοψαρούλη, προκειμένου να κάνουν τις συγκρίσεις τους. Για τις δίγλωσσες μαθήτριες η δραστηριότητα ήταν αρκετά απαιτητική. Και οι 4 συνάντησαν μεγάλη δυσκολία κι έδειξαν να ζορίζονται. Γενικότερα, όμως, αν η εξοικείωση των μαθητών ήταν μεγαλύτερη, ίσως η δραστηριότητα να δούλευε πιο ικανοποιητικά.

Όσον αφορά το ποίημα, στο υποκεφάλαιο 3.6 παρουσιάστηκε η θέση του ποιητικού λόγου στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του ποιήματος ήταν πολύ ήρεμοι και η ρυθμικότητα των στίχων φάνηκε να τους κέντρισε το ενδιαφέρον. Όλα όμως όσα ειπώθηκαν παραπάνω σχετικά με το ποίημα, επιβεβαιώθηκαν. Το ποίημα δεν έγινε κατανοητό από κανένα μαθητή με την πρώτη ανάγνωση. Στην αρχική ερμηνεία άρχισε να κυλάει η διαδικασία και φάνηκε ενδιαφέρον στους μαθητές το ότι

έμπαιναν σε διαδικασία να δουλέψουν ταυτόχρονα σε δύο κείμενα. Η μεγάλη υποστήριξη που χρειάστηκαν, όμως, απέδειξε ότι για την κατανόηση της ποίησης απαιτούνται υψηλές νοητικές διεργασίες και επαρκής γλωσσική ικανότητα, γεγονός που δικαιολογεί τη δυσκολία των δίγλωσσων κοριτσιών.

4.3 Υλοποίηση –Συμπεράσματα δεύτερης ημιδομημένη συνέντευξης

Με την ολοκλήρωση της δεύτερης διδασκαλίας, προχωρήσαμε στο επόμενο βήμα, το οποίο αφορούσε την υλοποίηση μίας ακόμα συνέντευξης από τις δίγλωσσες μαθήτριες της τάξης. Οι ερωτήσεις πραγματοποιήθηκαν πολύ έμμεσα υπό τη μορφή μίας χαλαρής συζήτησης, όπως και την προηγούμενη φορά. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξε απόσταση μεταξύ του χρονικού διαστήματος μεταξύ της υλοποίησης των διδασκαλιών και της τελευταίας συνέντευξης.

Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία, δε χρειάστηκε να γίνει καμία διευκρίνιση, αφού αναλύθηκαν στην προηγούμενη συνέντευξη. Η πρώτη ερώτηση που έθεσα στις μαθήτριες είναι αν θυμούνται τι κάναμε τις ημέρες που μπήκα στην τάξη τους. Όλες θυμόντουσαν τον Τριγωνοψαρούλη και μάλιστα οι δύο από τις τέσσερις άρχισαν να διηγούνται την ιστορία. Έπειτα ρωτήθηκαν αν τους άρεσε το παραμύθι και απάντησαν ομόφωνα θετικά. Σε κάποια στιγμή, η μία μαθήτρια άρχισε να βγάζει διάφορα παραμύθια από τη βιβλιοθήκη της αίθουσας, λέγοντας ότι τα έχει διαβάσει όλα και ότι έχει δανειστεί τις τελευταίες ημέρες κι άλλα παραμύθια από τη βιβλιοθήκη. Θετική στάση έδειξε να έχει αποκτήσει και μία άλλη μαθήτρια, η οποία μου ζήτησε να της διαβάσω ένα παραμύθι. Οι υπόλοιπες δύο, εξέφρασαν ότι τους αρέσουν πολύ τα παραμύθια όμως δε διαβάζουν γιατί δυσκολεύονται στην ανάγνωση. Δήλωσαν όμως ότι τους αρέσει πολύ να τους τα αφηγούνται. Σχετικά με τη γλώσσα προτίμησης, οι 3 από τις 4 προτιμάνε τα ελληνικά, καθώς δε γνωρίζουν ανάγνωση στα αλβανικά. Η μία μαθήτρια, μάλιστα, είπε πως «θα ήταν πολύ ωραία να διαβάζω στα αλβανικά γιατί θα ήξερα δύο γλώσσες». Η τελευταία μαθήτρια είπε ότι προτιμάει τα αλβανικά, γιατί τα καταλαβαίνει ευκολότερα. Στο τέλος οι μαθήτριες ρωτήθηκαν αν κατανοούν τα παραμύθια στα ελληνικά και απάντησαν όλες θετικά. Σχετικά με το μάθημα της γλώσσας, 2 από τις 4 είπαν ότι τους αρέσει, η μία φάνηκε ουδέτερη και η 3η ήταν κάπως διστακτική. Έπειτα η τελευταία ρωτήθηκε πώς θα της φαινόταν αντί για το κείμενο που υπάρχει στο βιβλίο της να υπάρχει σε κάθε σελίδα ένα διαφορετικό παραμύθι. Όταν το

άκουσε ενθουσιάστηκε και φυσικά απάντησε θετικά, ενώ συμφώνησαν ταυτόχρονα και όλες οι υπόλοιπες.

Ανακεφαλαιώνοντας, όλες είπαν ότι μετά τον Τριγωνοψαρούλη διάβασαν σίγουρα άλλα 3 με 4 παραμύθια και ότι πέρα από παραμύθια οι 2 διαβάζουν περιοδικά και μερικές φορές την εφημερίδα που φτιάχνουν στην τάξη.

Προηγουμένως αναφέρθηκε ότι υπήρξε απόσταση μεταξύ της δεύτερης διδασκαλίας και της συνέντευξης. Θεωρήθηκε σκόπιμο να δούμε αν ακόμα και μετά το πέρασμα του χρόνου η διδασκαλία που υλοποιήθηκε αποτυπώθηκε στη μνήμη τους, καθώς και στα σχόλιά τους σχετικά με το παραμύθι αλλά και τη διαδικασία του μαθήματος. Οι μαθήτριες θυμόντουσαν άψογα την ιστορία και μάλιστα αναφέρθηκαν και στο βίντεο που είχε προβληθεί με την έναρξη της πρώτης διδασκαλίας. Μου ζήτησαν να ξαναπάω για να κάνουμε κι άλλα παραμύθια κι έδειχναν πολύ ενθουσιασμένες με τον Τριγωνοψαρούλη. Η μία μάλιστα είχε αγοράσει το βιβλίο, όμως σε πιο νέα έκδοση και παραπονέθηκε ότι αυτό που τους έδειξα δεν ήταν το ίδιο με αυτό που διάβασε στο σπίτι. Ακολούθησε ένας σχολιασμός για τις μετέπειτα εκδόσεις του Τριγωνοψαρούλη και μου ζήτησαν όλες να τους ξαναπώ την ιστορία.

Γίνεται σαφές από τα παραπάνω ότι τα αποτελέσματα της συνέντευξης ήταν παραπάνω από θετικά. Οι μαθήτριες ανακάλεσαν το περιεχόμενο αμέσως και το διηγήθηκαν με μεγάλη επιτυχία, τόσο γνωστικά όσο και γλωσσικά. Παρακάτω θα παρουσιαστεί αναλυτικά ο σχολιασμός τόσο των συνεντεύξεων όσο και της διδακτικής παρέμβασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της διδακτικής μας παρέμβασης στηρίχτηκε, όπως αναφέρθηκε στην αρχή του ερευνητικού μέρους, σε κάποια ερευνητικά ερωτήματα. Αυτά αφορούν στη συμβολή της λογοτεχνίας στη δημιουργία στάσεων απέναντι στη γλώσσα από δίγλωσσους μαθητές, στο ρόλο που έχουν τα κίνητρα που αντλούνται από το λογοτεχνικό κείμενο στη μάθηση και στην παραγωγή λόγου, καθώς και στη θέση που πρέπει να έχει το συναίσθημα κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής παρέμβασης. Με την υλοποίηση των διδασκαλιών και λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν, δόθηκαν κάποια ενδεικτικά αποτελέσματα.

Αρχικά, ως κύριο συμπέρασμα προκύπτει το γεγονός ότι το συναίσθημα είναι εύστοχο και εύλογο να αποτελεί συστατικό στοιχείο κατά τη διάρκεια μίας διδασκαλίας. Διαπιστώθηκε ότι με την πρόκληση συναισθημάτων οι μαθητές αφομοιώνουν τις εισερχόμενες πληροφορίες και αποκτούν κίνητρα κατά τη διδακτική διαδικασία. Μέσω του συναισθήματος που προκλήθηκε στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, το μεγαλύτερο ποσοστό των δίγλωσσων μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας μπήκε σε διαδικασία ενεργής συμμετοχής κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Ο συναισθηματικός παράγοντας-κατά τη γνώμη μου-λειτουργήσε υποστηρικτικά στις δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν και θα έλεγα μάλιστα ότι απέβαλε οποιονδήποτε φόβο περί λάθους. Οι δίγλωσσοι μαθητές παρήγαγαν αυθόρμητο λόγο και η καλλιτεχνική τους απόδοση εκφράστηκε μέσω των σχεδίων που έκαναν με στιγμιότυπα της ιστορίας. Επιπλέον, το συναίσθημα φάνηκε ιδιαίτερα λειτουργικό σε δραστηριότητες όπως η δραματοποίηση, καθώς οι δίγλωσσες μαθήτριες φάνηκαν να προβληματίζονται για την εκτέλεση των διαλόγων που τους ζητήθηκε να κάνουν. Φάνηκε πώς μπήκαν στη θέση του ήρωα της ιστορίας και αυτό τους βοήθησε στο να παράγουν αυθόρμητο και συναισθηματικό λόγο. Ιδιαίτερα εμφανές έγινε αυτό σε ερωτήσεις βιωματικού χαρακτήρα, όπου συνδέσαμε τη θέση του ήρωα του κειμένου μας με τη δική τους.

Επιπρόσθετα, το λογοτεχνικό κείμενο φάνηκε ικανό να αιχμαλωτίσει εξ'αρχής την προσοχή όλων των μαθητών. Μερικές από τις δίγλωσσες μαθήτριες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης δεν κοιτούσαν το κείμενο, παρόλο αυτά όμως η μνήμη τους λειτούργησε άψογα. Η εστίαση στο νόημα της γλώσσας και η κατανόηση των νοημάτων του κειμένου έκανε τις δίγλωσσες μαθήτριες να εκφράσουν τα νοήματα αυτά σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό.

Ανακαλούσαν σχετικά εύκολα, γεγονός που δείχνει ότι κατανόησαν πλήρως την ιστορία. Η ανάκληση, επιπλέον, συνέβαλε και στην παραγωγή μικρών αφηγήσεων, πράγμα που δείχνει την παραγωγή προφορικού λόγου που προκλήθηκε από την αφήγηση της ιστορίας, καθώς και την εστίαση των δίγλωσσων μαθητριών στη χρήση της γλώσσας. Συνεπώς, το συναίσθημα έπαιξε σημαντικότερο ρόλο στη δημιουργία κινήτρων, γεγονός που ευνόησε την ομαλή λειτουργία της παρέμβασης, ενώ καλύφθηκαν ως ένα βαθμό τα «στάδια» για την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, όπως περιγράφηκαν σύμφωνα με τον Cummins στον πίνακα του υποκεφαλαίου 2.2.

Όσον αφορά τις στάσεις των δίγλωσσων μαθητριών απέναντι στη γλώσσα, αυτές έγιναν περισσότερο εμφανείς μέσω των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν. Συγκρίνοντας τις δύο συνεντεύξεις πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, καταλήγουμε στο ότι το λογοτεχνικό κείμενο και συγκεκριμένα το κειμενικό είδος του παραμυθιού, συνέβαλε αρκετά στη δημιουργία θετικότερων στάσεων απέναντι στη φιλιαναγνωσία. Συγκριτικά με το γλωσσικό μάθημα έδειξαν πολύ μεγαλύτερη προτίμηση στη λογοτεχνία, μιας και στη συνέντευξη εξέφρασαν ότι θα προτιμούσαν να κάνουν γλώσσα με παραμύθια. Όπως προαναφέρθηκε, οι δύο συνεντεύξεις είχαν κάποια χρονική απόσταση μεταξύ τους. Αυτό εξυπηρέτησε στο να δούμε αν αυξήθηκε ο αριθμός των εξωσχολικών βιβλίων που είχαν διαβάσει σε αυτό το χρονικό διάστημα. Οι στάσεις τους απέναντι στο παραμύθι τουλάχιστον, ήταν πολύ θετικές και έδειξαν θετικότερες απέναντι στη γλώσσα σε σύγκριση με την πρώτη συνέντευξη. Η αλλαγή στη στάση των μαθητών έγινε αισθητή και στο τέλος της 2ης διδασκαλίας, όπου οι μαθητές σηκώθηκαν και άρχισαν να διαβάζουν τα παραμύθια των συμμαθητών τους από τη βιβλιοθήκη της τάξης. Συνεπώς το λογοτεχνικό κείμενο φαίνεται ικανό στο να συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση των στάσεων των δίγλωσσων μαθητών απέναντι στη γλώσσα, υπό κάποιους περιορισμούς τους οποίους θα αναφέρω παρακάτω. Εν κατακλείδι, η απάντηση στο ερώτημα σχετικά με τη σημασία των στάσεων απέναντι σε ένα γνωστικό αντικείμενο βρίσκεται στο συμπέρασμα ότι θετική στάση απέναντι σε ένα γνωστικό αντικείμενο σημαίνει δημιουργία περισσότερων κινήτρων για μάθηση.

Σε γενικές γραμμές στα πλαίσια αυτής της έρευνας θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η λογοτεχνία φαίνεται λειτουργική στο να ενισχύσει σημαντικά την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας σε δίγλωσσους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, οι περιορισμοί που τίθενται ως προς το γενικευτικό χαρακτήρα του ισχυρισμού αυτού, αφορούν

τόσο στην έκταση όσο και στον τρόπο υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης της παρούσας έρευνας.

Αρχικά, για το θέμα της παρούσας εργασίας έχει γίνει περιορισμένη έρευνα ως προς τους δίγλωσσους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνεπώς, τα αποτελέσματα/συμπεράσματα που βγήκαν από την παρούσα ερευνητική δραστηριότητα θα ήταν πιο έγκυρα αν είχαν υλοποιηθεί περισσότερες διδασκαλίες και συμπεριλαμβάναμε και άλλα κειμενικά είδη πέρα από το παραμύθι. Το παραμύθι αποδείχτηκε εύστοχο για τους στόχους που θέσαμε κατά το σχεδιασμό. Το ερώτημα είναι αν ένα άλλο κείμενο θα μπορούσε να επιτελέσει ορισμένους από τους παραπάνω διδακτικούς στόχους. Ένας δεύτερος περιορισμός τίθεται στο μικρό δείγμα των δίγλωσσων μαθητών της τάξης. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η έρευνα εστίασε σε μόνο 4 δίγλωσσες μαθήτριες. Θα ήταν συνεπώς πιο έγκυρα τα αποτελέσματά μας αν το δείγμα απαρτιζόταν από περισσότερους μαθητές και ήταν ανομοιογενές ως προς το φύλο. Έπειτα, η δική μου επαφή με τους μαθητές έγινε μόνο μέσω των συνεντεύξεων και των δύο διδασκαλιών. Οι μαθητές βλέποντας ένα καινούργιο πρόσωπο στην τάξη στο ρόλο του εκπαιδευτικού, πιθανώς να μπήκαν σε διαδικασία μεγαλύτερης ενεργοποίησης για διάφορους υποθετικούς λόγους. Συνεπώς η καλή τους επίδοση να μην οφείλεται τόσο στη λογοτεχνία όσο στο καινούργιο και χαλαρό κλίμα που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια των 4 διδακτικών ωρών.

Με βάση όλα τα παραπάνω καταλήγουμε αρχικά στο ότι η λογοτεχνία, μέσα από την περιορισμένη έρευνά μας, φαίνεται ικανή να ενισχύσει τη γλωσσική ικανότητα μέσα από αυθεντικές δραστηριότητες, όπως η δραματοποίηση, ερωτήσεις βιοματικού χαρακτήρα, πρόσθετο οπτικοακουστικό υλικό σχετικό με το κείμενο, καθώς και αυτόματη γραφή(brainstorming) σε μεγαλύτερες, όμως, τάξεις. Έπειτα, ως προς το κειμενικό είδος προτείνονται τα παραμύθια, καθώς ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και σχεδόν πάντοτε μαθητές μικρής ηλικίας βρίσκουν ενδιαφέρον σε αυτά. Επιπλέον, επειδή δόθηκε έμφαση στην ενεργοποίηση συναισθήματος, θα ήταν καλό να χρησιμοποιούνται δραστηριότητες, όπως αυτές που σχετίζονται με το κύμα του ιμπεριαλισμού(οι μαθητές κλείνουν τα μάτια και ακούνε την αφήγηση, δίνουν δική τους συνέχεια στην ιστορία η οποία μπορεί να δοθεί υπό τη μορφή παιχνιδιού, εκφράζουν την ιστορία με τη δημιουργία εικόνων κτλ.). Σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων προτείνονται οι ομαδικές δραστηριότητες, όπου οι μαθητές μπορούν να κάνουν και γραπτά τη δική τους ιστορία. Σχετικά με τη διακειμενική προσέγγιση των κειμένων, καλό θα ήταν οι μαθητές να αρχίσουν να εξασκούνται από μικρή ηλικία. Η διακειμενικότητα αποτελεί μεν σύνθετη διαδικασία, εξασκεί όμως τις γνωστικές

και μεταγνωστικές δεξιότητες και οι μαθητές εμπλουτίζουν μέσω αυτής τα νοηματικά και γλωσσικά τους ερεθίσματα. Ως προς το είδος των κειμένων που προσεγγίζονται διακειμενικά, η παρέμβαση έδειξε ότι σε μαθητές μικρής ηλικίας είναι καλό να χρησιμοποιούνται κείμενα μικρής έκτασης και παρόμοιας θεματικής, ενώ το κειμενικό είδος καλό θα ήταν να είναι το ίδιο. Σε αυτό το σημείο θα θέσω έναν περιορισμό: αν το αρχικό κείμενο που έχει ερμηνευτεί/αναλυθεί αφορά σε ποίημα, τότε δε θα υπάρξει-κατά τη γνώμη μου-μεγάλη δυσκολία στο να το επεξεργαστούν οι δίγλωσσοι μαθητές συγκριτικά με ένα πεζό. Βέβαια, μεγάλο ρόλο παίζει και το επίπεδο γνώσης τους στην ελληνική γλώσσα. Στην αντίστροφη περίπτωση, την οποία εφαρμόσαμε στη διδακτική μας παρέμβαση, τα πράγματα δυσκολεύουν λόγω της ιδιαιτερότητας του ποιητικού λόγου, ο οποίος απαιτεί επαρκή σχετικά γλωσσική και σχολική εμπειρία.

Επιλογικά, για να γίνει πιο έγκυρη η συμβολή της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης από δίγλωσσους μαθητές, καλό θα ήταν να πραγματοποιηθεί εκτενέστερη έρευνα, σε ένα μεγαλύτερο δείγμα δίγλωσσων μαθητών με τη χρήση αυθεντικών δραστηριοτήτων, όπως αυτές που αναφέρθηκαν, οι οποίες ενισχύουν στην αυθόρμητη έκφραση και στην αποφυγή ενός τυπικού κλίματος διδασκαλίας, όπου κυριαρχεί ο φόβος του λάθους. Επιπλέον, η διγλωσσία, ως κοινωνικό φαινόμενο, έχει να κάνει με τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα, την οποία καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να την εισάγουν ως βασικό στοιχείο στη διδασκαλία τους και να μπουν σε διαδικασία να μαθαίνουν και οι ίδιοι από τους δίγλωσσους μαθητές τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου Δ. (2002): «Λογοτεχνικό βιβλίο και εκπαίδευση: σχέση συναλληλίας ή αποκλεισμού;», στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 269-274. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος
- Ιωάννου Μαρία (2009): *Η πολύγλωσση τάξη στην Κύπρο. Στάσεις μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στους ξενόγλωσσους (συμ)μαθητές*, Πτυχιακή Εργασία: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Καλογήρου Τζίνα (2003): *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης, Α' και Β' τόμος*, εκδόσεις ΙΠΜ
- Καπλάνη Β. (2002), «Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές», στο Αποστολίδου & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 359-360. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος
- Κούσουλας Φώτης (2004): *Σχεδιασμός και Εφαρμογή Διαθεματικής Διδασκαλίας*: Εκδόσεις Σατράπος
- Κουρετζής Λάκης (1994): *Θεατρικό Παιχνίδι Και Παιδική Λογοτεχνία*: εκδόσεις Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας
- Λέρη Βαρβάρα (2008): *Η αξιοποίηση της «μαθηματικής λογοτεχνίας» ως μέσο βελτίωσης των στάσεων των μαθητών για τα μαθηματικά*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Μητακίδου Σούλα και Ευαγγελία Τρέσσου (2005), *Διδάσκοντας Γλώσσα και Μαθηματικά με Λογοτεχνία, Θεσσαλονίκη*: εκδόσεις Επίκεντρο.
- Παπαβασιλείου-Χαραλαμπάκη Ιωάννα (2006): *Λογοτεχνία, Γλώσσα Και Εκπαίδευση*: εκδόσεις Πατάκη
- Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010, Πηγή από το διαδίκτυο: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Kyriakopoulou_Lazarh.pdf
- Σακελλαροπούλου Ευδοκία, *Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη*: Πηγή από το διαδίκτυο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/%CE%94%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%84%CF%81%CF%8C%CF%80%CE

<http://gcla.phil.uoa.gr/newfiles/syngrisi1/1.siaflekis.pdf>

- Σιαφλέκης Ζ.Ι.(2010), *Επίδραση και διακειμενικότητα στη συγκριτική έρευνα της λογοτεχνίας*: Πηγή από το διαδίκτυο: <http://gcla.phil.uoa.gr/newfiles/syngrisi1/1.siaflekis.pdf>
- Σπανούδη Αναστασία(2011): *Η διδακτική Αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στη διδασκαλία των Μαθηματικών, Πτυχιακή Εργασία*: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Σπανός Γ.(2002): «*Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*», στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε.(επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 97-98. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος
- Τσαρμποπούλου Α.(2002), «*Η χρήση της δραματικής μεθόδου σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας*», στο Αποστολίδου & Χοντολίδου Ε.(επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 369-370. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος
- Χατζησαββίδης Σ.(2002), «*Γλώσσα και Λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος*», στο Αποστολίδου & Χοντολίδου Ε.(επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 110. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος
- Colin Baker(2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*: εκδόσεις Gutenberg
- Jim Cummins(2005), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*: εκδόσεις Gutenberg

Ξενόγλωσση:

- Burger John(1984), *'And Our Faces, My Heart, Brief as Photos'*, Pantheon books
- Benton, M. & Fox. G., (1985). *Teaching Literature. Nine to Fourteen*, Oxford: Oxford University Press.

- Lukashvili, N.(2009), «ορόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης. Προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας». Πανελλήνιο Συνέδριο. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής/δεύτερης/ξένης). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα Νηπιαγωγών. Εργαστήριο γλώσσας και προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας. 4-6 Σεπτεμβρίου 2009, Νυμφαίο Φλώρινας. Πρακτικά υπό έκδοση.
- Pickett, G. D. (1986), 'Reading Speed and Literature Teaching.' in Brumfit, C. & Carter, R. (eds.). *Literature and Language Teaching*, 262-280. Oxford: Oxford University Press.
- Wode, H.(1993) : *Psycholinguistik-Eine Einfuehrung in die Lehr-und lernbakeit von sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Hueber, Ismaning

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: οδηγός συνέντευξης

1^η Συνέντευξη

Ερωτήσεις:

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

- 1) Χώρα καταγωγής:_____
- 2) Διάρκεια διαμονής στην Ελλάδα:_____
- 3) Γλώσσα που μιλάνε στο σπίτι:_____
- 4) Χρόνος εκμάθησης των ελληνικών:_____

ΣΤΑΣΕΙΣ :

- 1) Βαθμός αρεσκείας εξωσχολικών βιβλίων:_____
- 2) Σε περίπτωση καλής σχέσης με βιβλία, πόσο συχνά διαβάζουν;_____
- 3) Προτίμηση γλώσσας σε κείμενα(ελληνικά ή την πρώτη τους γλώσσα;)_
- 4) Πώς τους φαίνεται να διαβάζουν ελληνικά βιβλία;_____
- 5) Έχουν κάποια συγκεκριμένη προτίμηση σε κείμενα;(πχ παραμύθια)_
- 6) Τους αρέσει το μάθημα της γλώσσας;_____

ΑΙΤΙΕΣ:

- 1) Διαβάζουν οι γονείς στο σπίτι;_____
- 2) Αν ναι σε ποια γλώσσα διαβάζουν;_____
- 3) Τους αρέσει να μιλάνε στα ελληνικά και εκτός σχολείου;_____
- 4) Σε περίπτωση που δεν τους αρέσει το μάθημα της γλώσσας, γιατί συμβαίνει αυτό;_____

2^η Συνέντευξη

Ερωτήσεις:

ΣΤΑΣΕΙΣ :

- 1) Βαθμός αρεσκείας εξωσχολικών βιβλίων: _____
- 2) Σε περίπτωση καλής σχέσης με βιβλία, πόσο συχνά διαβάζουν; _____
- 3) Προτίμηση γλώσσας σε κείμενα(ελληνικά ή την πρώτη τους γλώσσα;)_ _____
- 4) Πώς τους φαίνεται να διαβάζουν ελληνικά βιβλία; _____
- 5) Έχουν κάποια συγκεκριμένη προτίμηση σε κείμενα;(πχ παραμύθια)_ _____
- 6) Τους αρέσει το μάθημα της γλώσσας; _____

ΣΤΑΣΕΙΣ ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ(συγκεκριμένα)

Σας άρεσε ο Τριγωνοπαρούλης σαν παραμύθι;

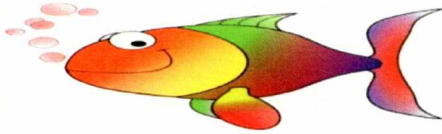
Τώρα που μάθατε τον Τριγωνοπαρούλη, θα θέλατε να διαβάσετε κι άλλα παραμύθια;

Αν ναι, σε ποια γλώσσα θα θέλατε να είναι αυτά τα παραμύθια;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: κείμενα διδακτικής παρέμβασης

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 1^ο

Ο ΤΡΙΓΩΝΟΨΑΡΟΥΛΗΣ



Στο βάθος της θάλασσας, κάτω από την επιφάνεια των αγριεμένων κυμάτων βρίσκεται η κοινωνία των ψαριών. Εκεί όλα παραμένουν ίδια για αιώνες. Τα ψαράκια, μόλις βγουν από το αυγό ξέρουν ότι πρέπει να πάνε στο σχολείο της κυρά- Σκουπιάς. Στο σχολείο μαθαίνουν να σχεδιάζουν στο βυθό, να διαβάζουν τα μυστικά των βράχων, μα κυρίως να φυλάγονται από τα δίχτυα και τα αγκίστρια του ψαρά. (...)

Όσο περνούσαν οι μέρες όλα τα ψαράκια θύμιζαν τους γονείς τους. Τα μικρά γλωσσάκια έμοιαζαν με τις μεγάλες γλώσσες και τα μπαρμπουνάκια με τα κοκκινωπά μπαρμπούνια.(...) Όλα θύμιζαν το είδος τους. Ωστόσο, καθώς όλα τα ψαράκια πήγαιναν προς το σχολείο της κυρα-Σκουπιάς, ένα ξεχώριζε. Ήταν παράξενο κι αστείο! Ήταν κοντό, πλατύ σαν φεγγαρόψαρο, με μία μύτη μυτερή σαν του ξιφία και πλακουτσωτή σαν της κουτσομούρας, με ματάκια λαμπερά σαν της τσιπούρας και στόμα λοξό σαν του καρχαρία. Η ουρά του ήταν κι αυτή ένα μικρό τρίγωνο. Θα έλεγε κανείς πως το σχήμα του έμοιαζε με το τριγωνάκι που λέμε τα κάλαντα.

Τα άλλα ψαράκια του έλεγαν γελώντας:

-Παράξενο που είσαι! Από ποια οικογένεια κατάγεσαι;

Μα αυτό δεν ήξερε να απαντήσει. Δεν έβλεπε κανένα ψαράκι που να του μοιάζει.

Η κυρα-Σκουπιά, δεν ήξερε τι να πει μόλις αντίκρισε το περίεργο ψαράκι. Και τότε της ήρθε η ιδέα:

-Καλώς ήρθες Τριγωνοψαρούλη!

Από τότε όλοι τον φώναζαν Τριγωνοψαρούλη.

Τις πρώτες μέρες η δασκάλα δε μάλωνε τα ψαράκια για τις σκανδαλιές που έκαναν. Γρήγορα όμως οι μέρες πέρασαν και άρχισαν τα μαθήματα. Αν και στην αρχή όλα τα ψαράκια δυσκολεύονταν, σιγά σιγά το σχέδιο στο βυθό τους φάνηκε παιχνίδι. Μόνο ο Τριγωνοψαρούλης δυσκολευόταν. Ό,τι κι αν ήθελε να σχεδιάσει του έβγαине σαν τριγωνάκι! Τα άλλα ψαράκια που μάθαιναν γρήγορα τον κορόιδευαν: -Τριγωνοψαρούλη είσαι ο τελευταίος μαθητής! Είσαι τεμπέλης, δεν προσπαθείς!
- Είσαι αφηρημένος και απρόσεκτος, του έλεγε η κυρα-Σκουπιά! Κι όμως προσπαθούσε, μα δεν τα κατάφερνε! Ήταν τόσο δυστυχισμένος!(...)

Όταν έφτασαν στο μάθημα με τα τρίγωνα, περίμενε να ακούσει επιτέλους κι αυτός ένα «μπράβο». Αντίθετα πάλι τον κορόιδευαν όλοι: -Αυτό έλειπε, να μην κάνεις σωστά τα τρίγωνα! Τι Τριγωνοψαρούλης θα ήσουν;

Ούτε και στο διάλειμμα τα άλλα ψαράκια του συμπεριφέρονταν καλύτερα. Δεν τον έκαναν παρέα. Το σχολείο γι' αυτόν ήταν ένα μαρτύριο. Καθόταν λοιπόν μόνος του στη γωνία, σχεδίαζε τριγωνάκια και καμιά φορά σιγοτραγουδούσε μελαγχολικά:

*Δεν είμαι χαζούλης,
δεν είμαι κουτός,
είμαι ο Τριγωνοψαρούλης
και είμαι **διαφορετικός**.*

Καθώς οι μέρες περνούσαν, η κυρα-Σουπιιά μάθαινε στα ψαράκια τι είναι δίχτυ, τι είναι αγκίστρι, τι καθετή, πετονιά, παραγάδι. Η πρώτη βόλτα όμως αργούσε. Μόνο ο Τριγωνοψαρούλης, που είχε καταλάβει τις περίεργες επισκέψεις των μεγάλων ψαριών, ανησυχούσε. –Γιατί, ενώ έχουμε μεγαλώσει, δεν έχουμε βγει ακόμα την πρώτη μας βόλτα; Τι να συμβαίνει άραγε; Αναρωτιόταν.

Ένα μεσημέρι, Τριγωνοψαρούλης περνούσε τυχαία έξω από το βράχο όπου μιλούσαν τα καλαμαράκια και άκουσε το φοβερό νέο: –Ο ψαράς έχει φτιάξει ένα καινούργιο δίχτυ που πιάνει ακόμα και τα πιο μικρά ψάρια, έλεγε το ένα. –Κινδυνεύουν λοιπόν οι μαθητές και μαζί τους όλη η κοινωνία των ψαριών.(...) Ο Τριγωνοψαρούλης, που φοβήθηκε πολύ, είπε το νέο στα άλλα ψαράκια με ένα τραγούδι, για να μην τα τρομάξει:

*πριν καταλήξουμε στα δίχτυα του ψαρά,
πριν πέσουμε στην ψησταριά,
ας κάνουμε κάτι βρε παιδιά!*

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 2^ο

Ο ΤΡΙΓΩΝΟΨΑΡΟΥΛΗΣ

Κι ενώ τα μεγάλα ψάρια και η κυρα-Σκουπιά αγωνιούσαν για τα καινούργια δίχτυα, έψαχναν να βρούνε λύσεις.. Στο μεταξύ ο Τριγωνοψαρούλης σχεδίαζε το σχέδιο διάσωσης. Τα άλλα ψάρια, δεν καταλάβαιναν τι συμβαίνει.. Αποφάσισαν να πάνε λοιπόν στην κυρα-Σκουπιά...

-Γιατί δε μας βγάζεις βόλτα; Μεγαλώσαμε κι ακόμα δεν ξέρουμε να κυκλοφορούμε στα νερά των βυθών!

- Κάντε υπομονή, ψαράκια μου, κι όλα θα γίνουν όπως πρέπει. Βρείτε κάτι να ασχοληθείτε, να, όπως ο Τριγωνοψαρούλης, και θα έρθει η ώρα για τη βόλτα σας.

- Εσύ πάντα μας έλεγες να μην τεμπελιάζουμε όπως ο Τριγωνοψαρούλης και τώρα μας ζητάς να τον μιμηθούμε; Αναρωτήθηκε ο μπακαλιάρος.(...)

Στο μεταξύ η γλώσσα πρότεινε στα ψαράκια να βγούνε μόνα τους βόλτα.

Σχημάτισαν λοιπόν ομάδες και πήγαν προς την έξοδο. Μόνο ο

Τριγωνοψαρούλης τα είδε. Τον έπιασε πανικός! Τι να κάνει για να τα σταματήσει;

- Γυρίστε πίσω, δεν πρέπει να φύγετε! τους φώναξε. Εκείνα δε του έδωσαν σημασία.

Μόλις άφησαν την αυλή του σχολείου, φάνηκε μπροστά τους απειλητικό το δίχτυ. Ο Τριγωνοψαρούλης έβαλε όση δύναμη είχε, κούνησε την ουρά του γρήγορα και σβέλτος σαν σαΐτα, κάνοντας κι ένα εντυπωσιακό άλμα, βρέθηκε μπροστά τους φωνάζοντας: - Αυτό είναι το δίχτυ του ψαρά, που πιάνει ακόμα και τα πιο μικρά ψάρια! Το έχει απλώσει γύρω από το σχολείο! Θα πιαστείτε! Ούτε μαρίδα δε θα γλιτώσει!

Τα ψαράκια τρόμαξαν. Δεν τον είχαν δει να τρέχει τόσο γρήγορα, ούτε ήξεραν πως είχε τόσο δυνατή φωνή. Πράγματι αυτό το πλέγμα μπροστά τους έμοιαζε με το δίχτυ που έλεγε η κυρά-Σκουπιά στο μάθημα, μα από τη λαχτάρα τους δεν το είχαν προσέξει! Αμέσως γύρισαν πίσω και τρύπωσαν στους βράχους φοβισμένα και ντροπιασμένα. Η γλώσσα έτρεξε στον Τριγωνοψαρούλη και του είπε:

-'Ηρωά μου, μας έσωσες!

Αλλά και τα καλαμαράκια και η κυρα-Σκουπιά, που από τις φωνές είχαν βγει απ' τους βράχους, τον ευχαριστούσαν που έσωσε τους συμμαθητές του.(...)

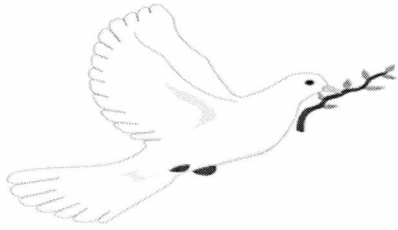
Ο Τριγωνοψαρούλης έμεινε στην ιστορία του βυθού σαν το πιο έξυπνο ψάρι. Έγινε σοφός σε όλους και είχε πάντα μία συμβουλή να δώσει.

Η ιστορία του διδάσκεται ακόμα και σήμερα από τις σουπιές στα σχολεία. Όλα τα είδη των ψαριών λένε πως ήταν συγγενής τους. Πολλά μικρά ψαράκια έχουν τη φωτογραφία του στο βραχάκι τους. Όταν μάλιστα τα ψάρια θέλουν να πουν για κάποιον ότι είναι πολύ έξυπνος, λένε: -Τριγωνοψαρούλης είναι!

Τ Ε Λ Ο Σ

ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ

«Όλου του κόσμου τα παιδιά»



Κίτρινο, μαύρο ή μελαμψό
έχω ένα χρώμα και τι με αυτό;
Μήπως και τ' άνθη τα ευωδιαστά,
χρώμα δεν έχουν και μια θωριά;

Μες στις μανούλας την αγκαλιά
το γάλα πήρα και τη μιλιά.
Μήπως στο λόγγο και τα πουλιά,
γλυκολαλούνε με μια λαλιά;

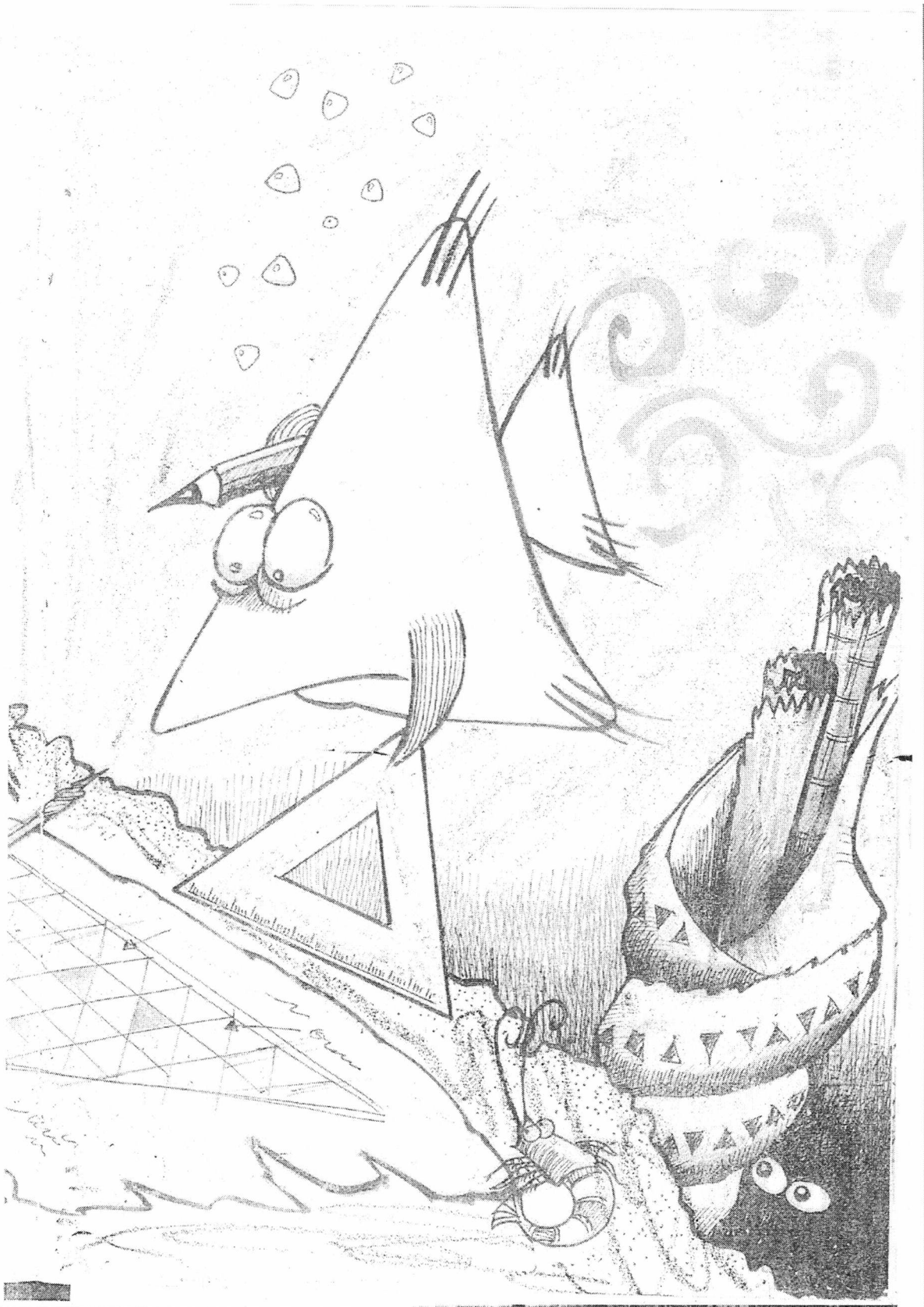
Σαν το λουλούδι, σαν το πουλί,
Σαν κάθε πλάσμα σ' αυτή τη γη,
Για λίγη αγάπη, λίγη χαρά,
Διψά η καρδιά μου και λαχταρά.

Τα χέρια ανοίγω με την καρδιά

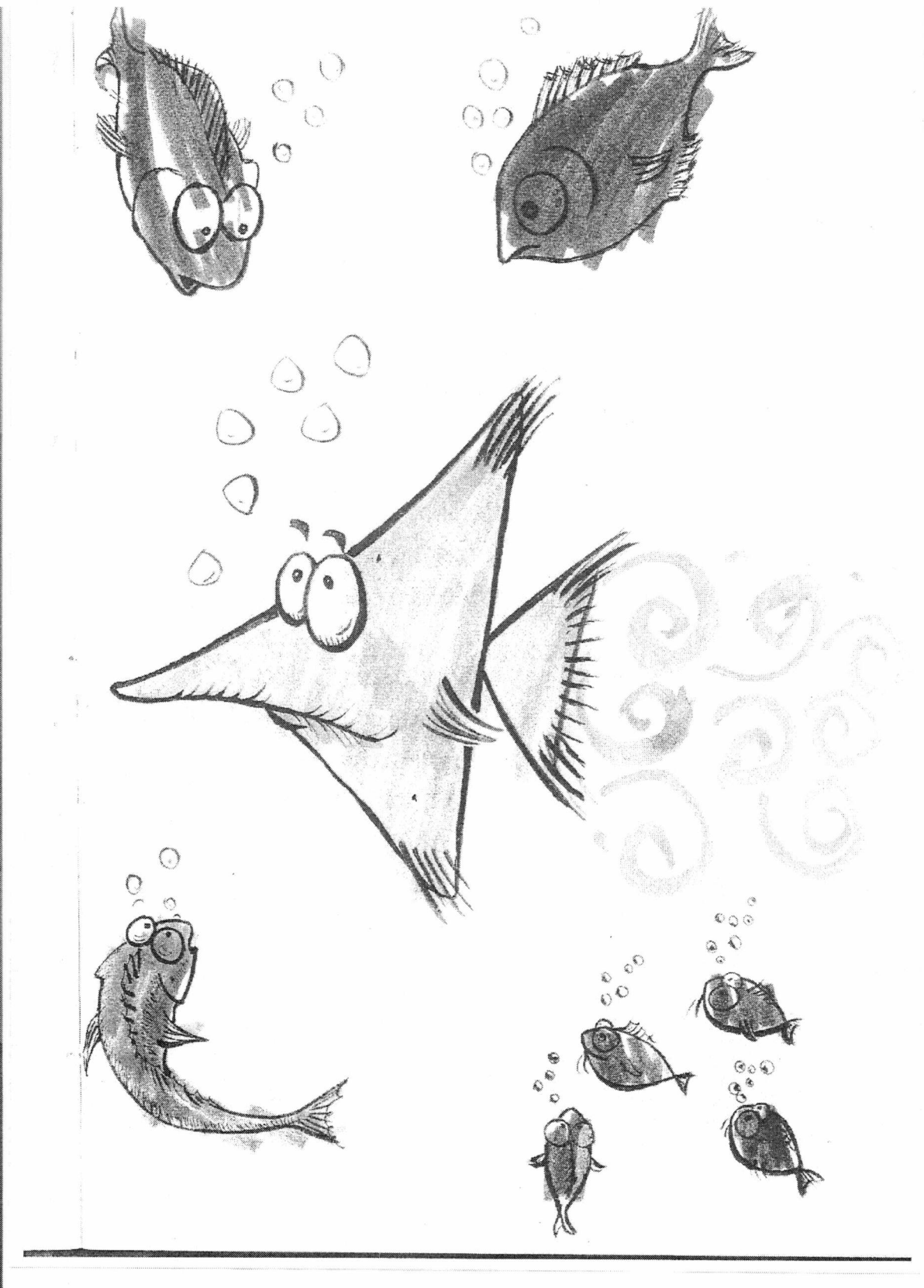
Σ' όλα του κόσμου τ' άλλα παιδιά!

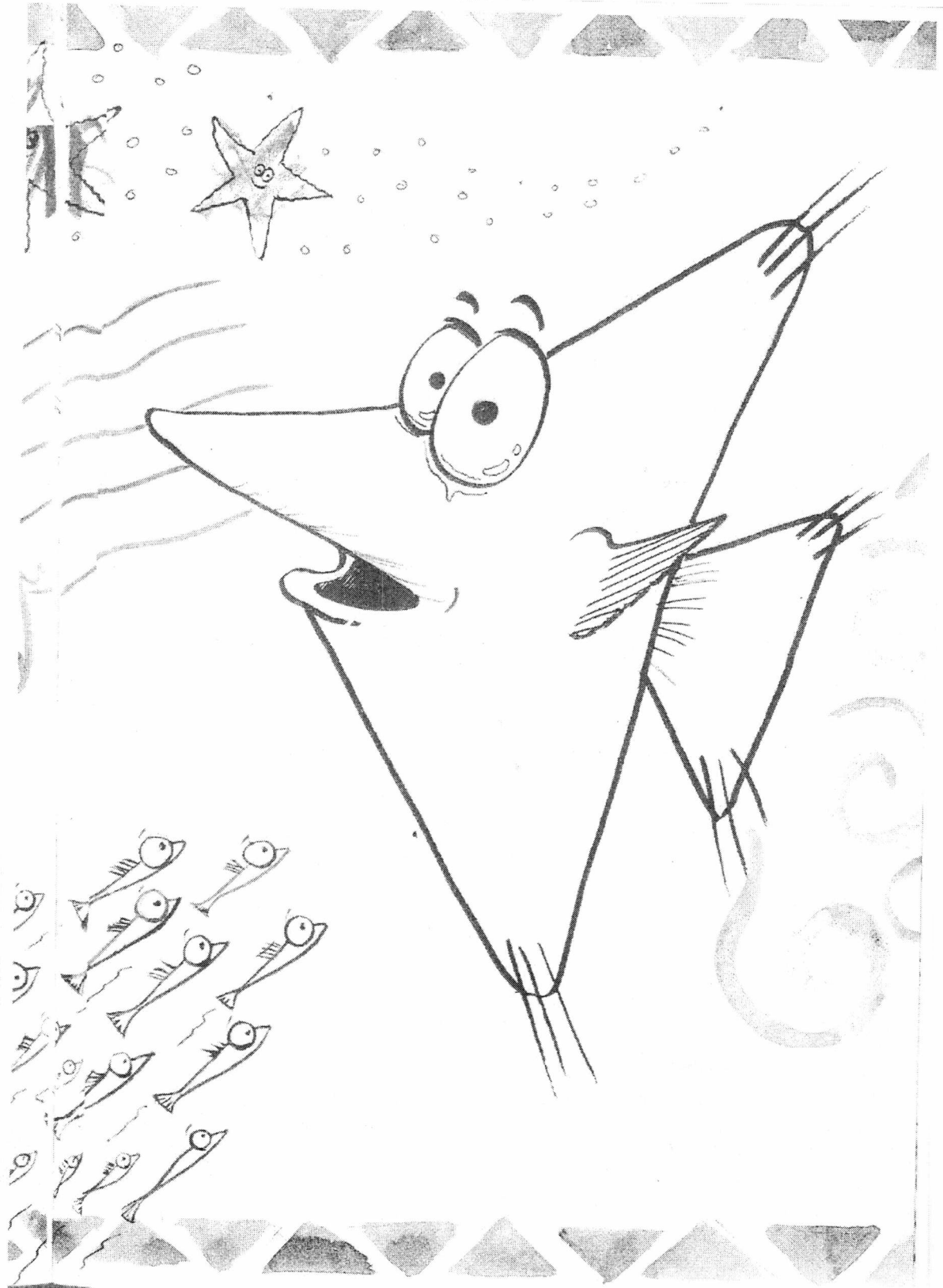
Ελάτε αδέρφια κι εμπρός μαζί! Να λάμψει ο κόσμος σαν την αυγή!

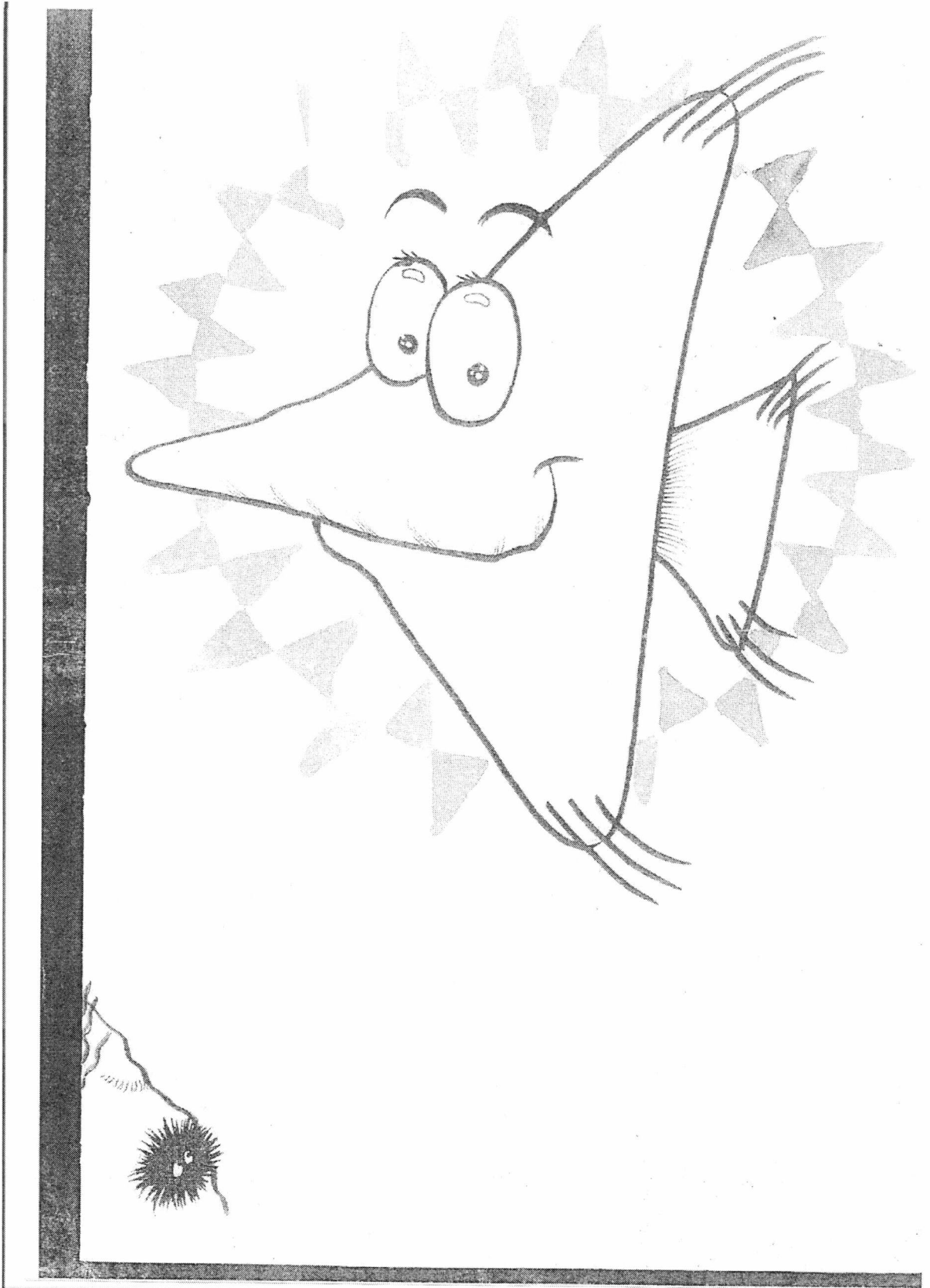
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: εικόνες διδακτικής παρέμβασης











ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: πλάνα διδασκαλιών

Δίωρο πλάνο λογοτεχνίας – Ο Τριγωνοψαρούλης(απόσπασμα 1^ο)

Ειδικοί διδακτικοί στόχοι:

- 1) Να παράγουν οι μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερο προφορικό λόγο
- 2) Να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά που διέπουν ένα παραμύθι
- 3) Να συνδέσουν το παραμύθι με εικόνες
- 4) Να είναι σε θέση να εξάγουν τα βασικά νοήματα του κειμένου και να ανατρέχουν σε συγκεκριμένα σημεία όταν τους ζητείται
- 5) Να εμπλακούν συναισθηματικά με τους ήρωες

Προετοιμασία

περιβάλλοντος:

Ως αφόρμηση, βάζουμε στους μαθητές ένα βίντεο, στο οποίο θα παρακολουθήσουν ένα απόσπασμα της ταινίας «Ψάχνοντας το Νέμο». Τους έχω ενημερώσει ότι ο Νέμο είναι ένα ψαράκι διαφορετικό, που πάει πρώτη μέρα στο σχολείο και ότι το κείμενο που θα ασχοληθούμε έχει παρόμοια υπόθεση. Στη συνέχεια σχολιάζουμε αυτά που είδαμε, πχ ότι ο Νέμο είναι διαφορετικός από τα υπόλοιπα ψάρια, καθώς το ένα του πτερύγιο είναι μικρότερο από το άλλο. Σχολιάζουμε με τους μαθητές τη σχέση που έχει ο Νέμο με τους γύρω του και το πώς αυτοί τον αντιμετωπίζουν για τη διαφορετικότητά του. Σημειώνω αυτά που είπαν στον πίνακα.(Διάρκεια: 10')

Αρχική

ανταπόκριση:

Διαβάζω στους μαθητές το κείμενο. Στη συνέχεια θα τεθούν οι εξής ερωτήσεις:

α) Ποια είναι τα συναισθήματά σας για τον τριγωνοψαρούλη; Τι είναι αυτό που τον κάνει αγαπητό ή αντιπαθητικό; (ανάλογα με την πρώτη απάντηση διατυπώνουμε τη 2^η ερώτηση).

Β) Έχετε βρεθεί ποτέ στη θέση του Τριγωνοψαρούλη; (αν ναι, πότε και πώς;)

Γ) Έχει κάποια ίδια και διαφορετικά στοιχεία η ιστορία του Νέμο και η δική μας; Δηλαδή πόσο διαφορετικός είναι ο Νέμο από τον Τριγωνοψαρούλη; Πώς δέχονται οι μαθητές τον Νέμο και πώς τον Τριγωνοψαρούλη;

(διάρκεια 20')

τελειοποίηση

ανταπόκρισης:

Αφού συζητηθούν όλα τα παραπάνω, περνάμε στην επεξεργασία του κειμένου. Γίνονται οι εξής ερωτήσεις:

A) Ο Τριγωνοψαρούλης είναι παραμύθι. Πώς φαίνεται αυτό; Θα αναφέρουμε τα στοιχεία που αποδεικνύουν ότι είναι παραμύθι (πχ: οι προσωποποιήσεις, η φανταστική ιστορία κτλ), ενώ θα σχολιάσουμε την απουσία της φράσης «μια φορά κι έναν καιρό».

B) Πώς περιγράφεται ο Τριγωνοψαρούλης στο κείμενο; Τι είναι αυτό που τον κάνει διαφορετικό από τα υπόλοιπα ψάρια;

Γ) Γιατί οι συμμαθητές του τον κορόιδευαν; Πού φαίνεται στο κείμενο;

Δ) Ποια συνέχεια θέλετε να έχει το παραμύθι; Γιατί;(διάρκεια 25')

Στη συνέχεια οι μαθητές θα δουλέψουν σε ζευγάρια. Μοιράζω τέσσερις εικόνες σε κάθε θρανίο και οι μαθητές θα κληθούν να υποθέσουν σε ποιο σημείο της ιστορίας αντιστοιχεί η κάθε εικόνα. Αρχικά τους δίνουμε χρόνο να τις επεξεργαστούν. Στη συνέχεια απαντάνε και σχολιάζουμε όλοι μαζί τις απαντήσεις(διάρκεια 10').

έκφραση ανταπόκρισης:

δραματοποίηση: Έπειτα ,οι μαθητές σε ζευγάρια, θα κληθούν να παράγουν προφορικό λόγο. Το ένα παιδί θα υποδυθεί τη δασκάλα και το άλλο τον Τριγωνοψαρούλη. Το θέμα συζήτησης θα είναι το εξής : «*Ο τριγωνοψαρούλης κάθεται μόνος του λυπημένος στην αυλή. Η κυρα-Σκουπιά τον πλησιάζει και του μιλάει για να τον κάνει να νιώσει όμορφα*». Καθοδηγώ τα ζευγάρια λέγοντας ότι στο διάλογο θα πρέπει να μιλάνε και οι δύο το ίδιο. Θα δώσω παραδείγματα όπως: γιατί κλαις Τριγωνοψαρούλη; (διάρκεια 20').

Πλάνο διδασκαλίας – Ο Τριγωνοψαρούλης(απόσπασμα 2ο)

Ειδικοί διδακτικοί στόχοι:

- 1) Να παράγουν οι μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερο προφορικό λόγο, υποκινούμενοι από τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το κείμενο
- 2) Να είναι σε θέση να απαντάνε σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου και να ανατρέχουν σε συγκεκριμένα σημεία όποτε τους ζητείται
- 3) Να αντιληφθούν τον Τριγωνοψαρούλη ως λογοτεχνικό βιβλίο και συγκεκριμένα ως παραμύθι
- 4) Να αποτυπώσουν οπτικά το κείμενο με εικόνες
- 5) Να εμπλακούν συναισθηματικά με τους ήρωες
- 6) Να προσεγγίσουν το κείμενο διακειμενικά

Προετοιμασία περιβάλλοντος:

Οι μαθητές έχουν ενημερωθεί ότι σε αυτό το δίωρο θα ασχοληθούμε με τη συνέχεια της ιστορίας. Θα δείξω μερικές φωτογραφίες από την ιστορία και οι μαθητές θα κληθούν να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το τι γεγονότα της ιστορίας μπορεί αυτές να αντιπροσωπεύουν. (διάρκεια: 5')

Αρχική ανταπόκριση:

Διαβάζω εγώ το κείμενο στους μαθητές. Στη συνέχεια επανερχόμαστε στις εικόνες που δείξαμε προηγουμένως και σχολιάζουμε τις υποθέσεις που έκαναν οι μαθητές πριν την ανάγνωση. Αφού γίνει αυτό, κάνουμε προφορικά τις εξής ερωτήσεις:

A) Γιατί η κυρά-Σκουπιά δεν έβγαζε βόλτα τα ψαράκια; Τι φοβόταν;

B) Τι σχέδιο ετοίμαζε ο Τριγωνοψαρούλης;

Γ) Πώς αισθάνεστε για το τέλος της ιστορίας; Γιατί;(διάρκεια: 15')

Τελειοποίηση ανταπόκρισης:

Απαντάμε προφορικά στις εξής ερωτήσεις:

A) Τι διαφορετικό έκανε ο Τριγωνοψαρούλης από τα άλλα ψάρια; Πού φαίνεται στο κείμενο;

B) Πώς σας φάνηκε ο Τριγωνοψαρούλης, χαζός, έξυπνος, φοβητσιάρης;(τα επίθετα θα είναι βοηθητικά σε περίπτωση που δεν καταλάβουν την ερώτηση). Γιατί;

Γ) Πώς τον έβλεπαν στο τέλος τα υπόλοιπα ψάρια; Πού φαίνεται αυτό στο κείμενο;

δ) Άξιζε στον Τριγωνοψαρούλη να τον θεωρούν ήρωα; Πώς το κατάφερε αυτό; (διάρκεια: 15')

Έκφραση ανταπόκρισης:

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί δραματοποίηση. Το θέμα είναι το εξής:«Έρχεται στην τάξη ένα παιδί, που δεν ήταν όπως εσείς, και δεν μπορεί να ζωγραφίζει καλά ή να κάνει παζλ ή όλα αυτά που μπορείτε εσείς να κάνετε. Τι θα του πείτε,αν θέλετε να τον κάνει να νιώσει όμορφα; Θα του κάνατε παρέα ή θα τον αφήνατε μοναχό σε μια γωνιά όπως τα ψάρια τον Τριγωνοψαρούλη;» οι μαθητές θα δουλέψουν σε ζευγάρια. Ένας μαθητής θα υποδυθεί το καινούργιο παιδί και ο άλλος τον εαυτό του(διάρκεια: 20')

Στη συνέχεια μοιράζω στους μαθητές το ποίημα «όλου του κόσμου τα παιδιά», το οποίο θα επεξεργαστούμε και θα συγκρίνουμε κυρίως θεματικά με τον Τριγωνοψαρούλη. Διαβάζω το ποίημα. Τίθενται οι εξής ερωτήσεις:

A) Για ποιο πράγμα μιλάει το ποίημα;

B) πώς παρουσιάζει ο ποιητής τα παιδιά όλου του κόσμου;

Γ) ποια είναι τα κοινά σημεία όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως καταγωγής και χρώματος στο σύμφωνα με το ποίημα;

Δ) τι προτείνει ο ποιητής να κάνουν όλα τα παιδιά του κόσμου; Συμφωνείτε;(διάρκεια: 15')

Σύγκριση κειμένου και ποιήματος:

Αφού σχολιάσουμε το περιεχόμενο του ποιήματος, συζητάμε ως προς τα κοινά θεματικά σημεία με τον Τριγωνοψαρούλη. Ερωτήσεις:

(περιεχόμενο)Τι είναι κοινό στις δύο ιστορίες; Μοιάζει το τέλος του ποιήματος με το τέλος του Τριγωνοψαρούλη;

(μορφή) μοιάζουν στη μορφή τα δύο κείμενα; Ποια είναι η διαφορά τους; (θα σχολιάσουμε ότι το ένα είναι ποίημα και το άλλο πεζό. Θα επισημανθούν τα χαρακτηριστικά της στροφής και της ομοιοκαταληξίας. Θα ρωτήσω τους μαθητές αν διέκριναν κάποια ποιητική μορφή στον Τριγωνοψαρούλη. Αναμένω να θυμηθούν το τραγουδάκι που επεξεργαστήκαμε στο προηγούμενο απόσπασμα. Δεν αποτελεί κύριο στόχο, θα πραγματοποιηθεί σε περίπτωση που έχω χρόνο). (διάρκεια 20')

Τελική επεξεργασία:

Παρουσιάζουμε το βιβλίο του Τριγωνοψαρούλη και συζητάμε τις εντυπώσεις των μαθητών.(διάρκεια:5')

