

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 11

Σεπτέμβριος 2016
Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Γλώσσα και Λογοτεχνία

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 11

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2016

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Ταχυδρομική διεύθυνση: Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Τηλ/Fax: 2613019948
website: <http://www.elppo.gr>
email: elppo@inpatra.gr

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Κοτοφόλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας
Πανεπιστημίου Πατρών

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Κοτοφόλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας
Πανεπιστημίου Πατρών

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Κοτοφόλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας
Πανεπιστημίου Πατρών

ISSN: 2407-9669

σ.σ.106, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της όλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθυντές σύνταξης

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Departamento de Filología Clásica, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Αρχάκης Αργύρης, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επικ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Καμαριανός Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κατσιμάρδος Βασίλης Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης

Περιφέρειας Αθήνας

Καβάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Kolioussi Lambirini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Λαζαρίδου Αγγελική, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μήτσης Ναπολέον, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μουσένα Ελένη, Σχολική Σύμβουλος, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Πανταζής Σπύρος, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Πλακίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Φραγκούλης Ιωσήφ, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Φτερνιάτη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

Περιεχόμενα

Συναισθηματικός Εγγραμματισμός στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία	7
<i>Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα - Μαυρίδου Αλεξάνδρα</i>	
Διδασκαλία του ποιήματος «Δέησις» του Κ.Π. Καβάφη με την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής	23
<i>Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα - Ψυχογιουπούλου Παναγιώτα</i>	
Η χρήση της ηθικοπλαστικής γλώσσας στη μεταφρασμένη διδακτική λογοτεχνία του 19ου αιώνα. Το μυθιστόρημα του Christoph von Schmid, Η Μαρία ή το ανθοφόρον κάνιστρον (1823/1856)	45
<i>Μαργαρώνη Μαίρη</i>	
Η ορθογραφημένη γραφή μαθητών Δ΄ - ΣΤ΄ δημοτικού σε κείμενα γραφής καθ' υπαγόρευση και κείμενα ελεύθερης γραφής	67
<i>Ξάνθη Στυλιανή</i>	
Το Λεύκωμα του Έλληνα Μετανάστη. Συνδυαστική διδασκαλία Ιστορίας και Λογοτεχνίας, με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.	85
<i>Βορβή Ιωάννα - Παπαγάλου Φωτεινή</i>	

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα
Μαυρίδου Αλεξάνδρα

Συναισθηματικός Εγγραμματισμός στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εστιάζει στις δεξιότητες που απαιτούνται για την πρόσληψη της Λογοτεχνίας ως «πράξης» βασισμένης σε πτυχές της γλωσσολογικής θεωρίας. Καθώς η πρόσληψη και ακολούθως η επιτέλεση της Λογοτεχνίας, λειτουργεί πάντα σε σχέση με τη δεδομένη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα, διερευνώνται οι πολλαπλές δυνατότητες αλληλεπίδρασης της Νεοελληνικής (ΝΕ) Γλώσσας και της Νεοελληνικής (ΝΕ) Λογοτεχνίας ως γνωστικά διδακτικά αντικείμενα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα, δίδεται έμφαση στα περιθώρια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης μέσα από τα συγκεκριμένα μαθήματα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Θεωρώντας την ενσυναίσθηση ως εφελτήριο μιας διαφοροποιημένης αγωγής με απώτερο στόχο την ανάδειξη και καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, που παρέχει στους μαθητές εναλλακτικές επιλογές αφομοίωσης και αποτίμησης παρεχόμενων γνώσεων, μεταβαίνουμε από τη θεωρία στην πράξη και σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές συναισθηματικής αγωγής.

Λέξεις - κλειδιά: Νεοελληνική Γραμματεία, συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματικός εγγραμματισμός, εικαστική εκπαίδευση.

Sentimental Literacy within the subjects of Greek language and Literature

Abstract

The emerging focus on Emotional Intelligence in the field of contemporary educational practices while teaching Modern Greek Language and Literature in secondary education has been this paper's main point of interest. In doing so it focuses on the skills required for the understanding of Literature as an "act" based on aspects of linguistic theory. The imperative need to provide people with the required for their lives' fulfillment levels of Emotional Literacy, is also highlighted. Considering empathy as a springboard for a differentiated treatment with a view to fostering emotional intelligence and providing students with alternative option, we move from theory to practice and specific teaching emotional therapy practices.

Key words: Modern Greek Language/ Literature, Empathy, Emotional Intelligence, Emotional Literacy, Art Education.

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης και ιδιαίτερα ο κοινωνικός εποικοδομισμός εστιάζουν την προσοχή τους κυρίως στις γνωστικές διεργασίες που πηγάζουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση¹. Πέρα όμως από τη γνωστική διάσταση της διδασκαλίας, τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και σε άλλους σημαντικούς παράγοντες: στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών², στη βελτίωση της αυτοαντίληψης ή αυτοεικόνας τους³ και στην καλλιέργεια της ικανότητάς τους να κατανοούν τον εαυτό τους ως μέρος του κοινωνικού γίνεσθαι⁴.

Χώρο έκφρασης και δράσης του προαναφερθέντος θεωρητικού πλαισίου αποτελεί το μάθημα της Λογοτεχνίας, καθώς, σύμφωνα με τον Todorov, η τέχνη των λέξεων ή αλλιώς, η τέχνη της γλώσσας, εξαρτάται από τη γλωσσική πράξη ως βασικό υλικό παραγωγής, έκφρασης και ερμηνείας⁵. Αντίστοιχα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το λογοτεχνικό κείμενο διδάσκεται και αξιολογείται με βάση τη διάδρασή του με τον μαθητή – αναγνώστη και επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και προσλήψεις ανάλογα με τον εκάστοτε αποδέκτη, λειτουργία που

1 Dymoke, S., & Harrison, J., (eds.) (2008), *Reflective Teaching & Learning*. London: SAGE Publications Ltd.

2 Hawkey, K. (2006), Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 14(2), pp. 137-147.

3 Πλατσίδου, Μ. (2006), Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο: Ε. Συγκολλίτου (επιμ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ.σ. 139-146.

4 Fleischer, L. (2010), Developing Emotional Literacy: Transition Planning for Youth at Risk. *Reclaiming Children and Youth*, 19(1), pp. 50-53.

5 Todorov, T. (1977), Λογοτεχνία και Σημειωτική (μτφρ. Α. Παρίση). *Σπείρα*, 6, σ.σ. 175-181.

θεμελιώνεται επιστημονικά στις θεωρίες της αισθητικής της πρόσληψης του H. R. Jauss και της αναγνωστικής ανταπόκρισης του W. Iser⁶. Συνακολούθως, οι ποικίλες εκφάνσεις της αναγνωστικής ανταπόκρισης δύνανται να αξιοποιούνται στη διδακτική πράξη παράλληλα με την εκλεκτική συγγένεια των συγγραφικών με τις γλωσσικές δραστηριότητες και να αποβαίνουν κατά αυτόν τον τρόπο ωφέλιμες για τους μαθητές, στο μέτρο, βέβαια, που παραμένουν διακριτές οι οπτικές γωνίες της διδασκαλίας της γλώσσας και του λογοτεχνικού γραμματισμού⁷.

Με βάση την αρχή ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο στόχο έχει, μεταξύ άλλων, να συμβάλει «στην αισθητική, γλωσσική, κοινωνική ευαισθητοποίηση του μαθητή και στην ψυχοπνευματική του ωρίμανση»⁸, όσο πιο ουσιαστικά επικοινωνεί ο μαθητής-αναγνώστης με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία, τόσο μεγαλώνει και το ενδιαφέρον του γι' αυτές⁹. Για να επιτευχθεί όμως αυτό χρειάζονται τρόποι διδακτικής και αξιολόγησης αντίστοιχοι κατά ένα μέρος με τη δυνατή νοημοσύνη του μαθητή¹⁰. «Αν μπορούμε να διδάξουμε με 8 διαφορετικούς τρόπους, μπορούμε και οφείλουμε να αξιολογήσουμε με 8 διαφορετικούς τρόπους»¹¹.

Αυτή η διδακτική και αξιολογική προσέγγιση επιτυγχάνεται με τη συναισθηματική αγωγή σε μια προσπάθεια καλλιέργειας όλων των ικανοτήτων που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Το γεγονός δε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι ένα απλό προσόν το οποίο φέρει ο άνθρωπος ως έμφυτο χαρακτηριστικό, αλλά αποτελεί παράγοντα τον οποίο θα αποκτήσει με τον καιρό, καταδεικνύει τη δυνατότητας μετάδοσής της προς τους εκπαιδευόμενους μαθητές. Σύμφωνα μάλιστα με την Gibbs¹², πουθενά δεν είναι τόσο επιβεβλημένη ως αντικείμενο συζήτησης η συναισθηματική νοημοσύνη όσο στο σχολείο. Η συναισθηματική συμπεριφορά μαθαίνεται και αναπτύσσεται μόνο όταν παρέχονται οι κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, όπως συμβαίνει και με τη γνωστική συμπεριφορά¹³.

6 Φρυδάκη, Ευ. (2003), *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 162-163.

7 Νικολαΐδου, Σ., Ηλιοπούλου, Κ., Κούντη, Μ., Μαυρίδου, Α., Μεταξοπού, Αικ. & Ρουβάς, Γ. (2015), «Η δημιουργική γραφή είναι το αντίθετο της έκθεσης»: η συστηματική διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2011-2015). Στο: *Πρακτικά 2^ο Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής* (Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015) (υπό έκδοση).

8 Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007), *Δημιουργοί και Αναγνώσεις*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 224.

9 Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (1999), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, σ. 97.

10 Ηλιοπούλου, Κ. (2013), Αξιολόγηση βάσει φακέλου στο μάθημα της Γλώσσας: Δυνατότητες και περιορισμοί στο πλαίσιο των νέων Α.Π. στο Γυμνάσιο. Στο: Μ. Ματθαίουδάκη (επιμ.), *Πρακτικά του 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Προτύπων Πειραματικών Σχολείων Προτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Θεσσαλονίκη 26-27 Απριλίου 2013). Στο: <http://3dim-evosm.web.auth.gr/conference/pp.419-428.pdf> (προσπελάστηκε στις 5/3/2016).

11 Ηλιοπούλου, Κ. & Μαυρίδου, Α. (υπό έκδοση), *Η διδασκαλία της ΝΕ Λογοτεχνίας υπό το πρίσμα των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης: μια καινοτόμα εναλλακτική προσέγγιση*.

12 Gibbs, N. (1995), The E.Q. Factor: New Brain Research suggests that emotions, not I.Q., may be the true measures of human intelligence. *Time Magazine*, 146 (14). Στο: <http://www.eqi.org/timeart.html> (προσπελάστηκε στις 5/3/2016).

13 Βρεττός, Γ. & Κανάλης, Α. (1997), *Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1 Θεωρίες Λογοτεχνίας

Σύμφωνα με τον ρώσο κριτικό Victor Shklovsky στο άρθρο του “Η τέχνη ως τεχνική”¹⁴ ο ρόλος της τέχνης είναι η άρση της συνήθειας, μια έκκληση για ενεργοποίηση των αισθήσεων και της άμεσης, βιωματικής σχέσης με τα πράγματα. Από την άλλη με βάση την ανάλυση της ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας κάθε παράγοντας της γλωσσικής επικοινωνίας ορίζει μία λειτουργία της γλώσσας¹⁵. Είναι γενικά αποδεκτή αρχή ότι η φύση της δομής ενός λογοτεχνικού κειμένου συναρτάται με τη μορφή και το περιεχόμενό του. Η γλωσσική και η μη γλωσσική ύλη της λογοτεχνίας δεν διαφέρει από την ύλη των άλλων ειδών λόγου. Έτσι, επιχειρείται εδώ ο συγκερασμός των δύο αυτών προσεγγίσεων στο πλαίσιο διδακτικών δραστηριοτήτων από την οπτική όσων διδάσκουν και διδάσκονται λογοτεχνία ακολουθώντας την ανάπτυξη της γλωσσολογικής σκέψης και τον αντίκτυπό της στις λογοτεχνικές σπουδές¹⁶.

Οι βασικές θεωρητικές αρχές αυτών των δραστηριοτήτων συνοψίζονται στα εξής¹⁷:

- Έμφαση στη διαδικασία, όχι στο τελικό προϊόν
- Εκμάθηση της γλώσσας μέσω λεκτικής και επικοινωνιακής διεπίδρασης
- Έμφαση των δραστηριοτήτων στη σημασία και στην επικοινωνία
- Δραστηριότητες με αντιστοίχιση στον πραγματικό κόσμο ή με συγκεκριμένο παιδαγωγικό σκοπό
- Πολλές, μικρής διάρκειας και βαθμιαίας δυσκολίας δραστηριότητες

Παράλληλα, η ταυτόχρονη επεξεργασία της σημασίας, της λειτουργίας και της γραμματικής, βασική αρχή των Δραστηριοκεντρικών Προσεγγίσεων (TBL), έχει ως αποτέλεσμα η προσοχή στους γλωσσικούς τύπους να μη διακόπτει την επεξεργασία της σημασίας και της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων.

2.2 Ενσυναίσθηση

Ο G. Mead ορίζει την ενσυναίσθηση ως την «ικανότητα να παίρνει κανείς το ρόλο ενός άλλου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον εαυτό του». Ο Goutou υποστηρίζει ότι «ενσυναίσθηση είναι η διαδικασία κατά την

14 Shklovsky, V. (1924), Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα. Ανθολόγιο κειμένων . Κ. Μ. Newton (επιμ.), Κατσικερός, Α. – Σπαθαράκης, Κ.(μτφ).Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης (2013), σ.σ. 5-9.

15 Jakobson, R. (1960), Γλωσσολογία και Ποιητική. Στο: R. Jakobson (επιμ) (2009), *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας* (μτφρ. Μπερλής, Α.). Αθήνα: Εστία, σ.σ. 57-98.

16 Πολίτης, Π., *Γένη και είδη του λόγου: Ο Λογοτεχνικός Λόγος*. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_2_5/index.html (προσπελάστηκε στις 11/3/2016).

17 Lightbown, P. & Spada, N. (1999), *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

οποία το άτομο για μια στιγμή προσποιείται στον εαυτό του ότι είναι κάποιος άλλος ώστε να μπορεί να διεισδύσει στην πιθανή συμπεριφορά του άλλου σε μια δεδομένη κατάσταση»¹⁸. Ο Piaget βλέπει την ενσυναίσθηση ως γνωστική διεργασία που αφορά τη δυνατότητα που έχει ένα άτομο να παίρνει το ρόλο του άλλου¹⁹. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσέγγιση του Goleman, ο οποίος αντιμετωπίζει την ενσυναίσθηση ως επιμέρους διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης²⁰. Η συναισθηματική συμμετοχή περιλαμβάνει το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλονται για την υποδοχή του άλλου μέσα στην ιδιαιτερότητά του. Αυτό σημαίνει πρόθεση και ικανότητα κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου²¹.

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποτελεί βασικό στόχο του σύγχρονου σχολείου, καθώς υπάρχουν συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές και προσεγγίσεις με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, κατάλληλες για τα μαθήματα της ΝΕ Γλώσσας και ΝΕ Λογοτεχνίας²². Η καλλιέργειά της δύναται να ωφελήσει με πολλούς τρόπους και μακροπρόθεσμα τον μαθητή, καθώς δεν αποτελεί απλά στατική νοητική κατάσταση, αλλά ένα συναισθηματικό και διανοητικό κίνητρο. Η κατανόηση των συναισθημάτων και σκέψεων των άλλων, εξάλλου αναπτύσσει την αναλογική σκέψη.

2.3 Εκπαίδευση και Πολλαπλή Νοημοσύνη

Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης²³ εκλαμβάνοντας τη φύση της ανθρώπινης νοημοσύνης ως απότοκο ενός πολυδιάστατου φάσματος ικανοτήτων προβάλλει έναν πολύπλευρο μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας μέσα από εποικοδομιστικές στρατηγικές με στόχο να ανακαλύψει ο μαθητής τις δυνάμεις του, να εντοπίσει τυχόν αδυναμίες του και να εργαστεί πάνω σε αυτές ενεργοποιώντας όλους τους τύπους νοημοσύνης του²⁴. Υπό το πρίσμα αυτό τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία «οι νέες συνθήκες εργασίας απαιτούν την ανάπτυξη όλου του φάσματος των τύπων νοημοσύνης για να μπορέσει το άτομο

18 Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004), *Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 27.

19 Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004), *Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.29.

20 Goleman, D. (1995), *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 43.

21 Harris, R. & Foreman-Peck, L. (2004), Stepping into other people's shoes: teaching and assessing empathy in the secondary history curriculum. *International Journal of Historical Teaching, Learning and Research*, 4(2), pp. 1-14.

22 Κορρέ, Ε. (2015), Ενσυναίσθηση: εμπύωση του άλλου και αυτοεπίγνωση. Δεξιότητα συναισθηματικού στόχου. Η διδακτική αξιοποίηση της ενσυναίσθησης στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο: Π. Συμεωνίδου (επιμ.), *Ταυτότητες, Γλώσσα & Λογοτεχνία. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με αφορμή τα 20 χρόνια λειτουργίας του ΤΕΦ ΔΠΘ, Βιβλίο περιλήψεων* (Κομοτηνή 9-11 Οκτωβρίου 2015). Κομοτηνή: Εκδόσεις Σαΐτα, σ.σ. 78-79.

23 Gardner, H. (1999), *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21st century*. New York: Basic.

24 Ηλιοπούλου, Κ. & Μαυρίδου, Α. (υπό έκδοση), Η διδασκαλία της ΝΕ Λογοτεχνίας υπό το πρίσμα των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης: μια καινοτόμα εναλλακτική προσέγγιση.

να ανταπεξέλθει στις προκλητικές απαιτήσεις των επαγγελματιών»²⁵.

Προς επίρρωση αυτών η εκπαίδευση στον δυτικό κυρίως κόσμο, έχει επιφορτιστεί από την κοινωνία με το δύσκολο έργο να παράσχει στα παιδιά τις απαραίτητες σχεδιασμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για να ενισχύσουν τις δυνατότητες που έχουν, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις γνώσεις και τις αξίες που αποκτούν στο σχολείο. Βέβαια, η εξάσκηση στις κοινωνικές δεξιότητες επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδικασία απόκτησης ενός συνόλου κοινωνικών μορφών συμπεριφοράς, όπως η αναγνώριση και ο χειρισμός των συναισθημάτων και η επικοινωνία με «ενσυναίσθηση» με τους άλλους²⁶.

Γίνεται, επομένως, ολοένα και πιο επιτακτική η ανάγκη ύπαρξης πρωτοποριακών εκπαιδευτικών στρατηγικών που θα σέβονται τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και θα εστιάζουν στην καλλιέργεια και ενίσχυση τόσο ακαδημαϊκών όσο και μη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως είναι η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και η συναισθηματική ρύθμιση. Τέτοιου είδους δεξιότητες φαίνεται να είναι άρρηκτα συνυφασμένες με την σχολική επίδοση των μαθητών²⁷. Στο πλαίσιο αυτό, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, η χρήση εννοιολογικών χαρτών ή γραφικών οργανωτών (graphic organizers) και η υλοποίηση σχεδίων εργασίας είναι μερικές μόνο από τις καινοτόμες εκπαιδευτικές στρατηγικές που έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

2.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και συναισθηματικός εγγραμματισμός

Ο αρχικός ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει δοθεί το 1990 από τους Salovey και Mayer σύμφωνα με τους οποίους ως συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται «Το υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης που αφορά την ικανότητα να ανιχνεύει κανείς τα δικά του καθώς και τα αισθήματα και συναισθήματα των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τη δική του σκέψη και τις δικές του πράξεις»²⁸. Αυτός ο ορισμός δηλώνει ότι τα συναισθήματα δύνανται να καθοδηγήσουν τη λογική σκέψη και τις ενέργειες που προσανατολίζονται στην επίτευξη στόχων.

Ωστόσο, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε ευρέως δημοφιλής το 1995 από τον Goleman σύμφωνα με τον οποίο οι άνθρωποι, οι

25 Φλουρής, Γ. (2001), Από το δείκτη νοημοσύνης στο δείκτη της επιτυχίας στο χώρο της εργασίας. Στο: *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του ΕΚΕΠ* (Αθήνα 9-11 Μαΐου 2001). Αθήνα, σ.σ. 292-304.

26 Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998), *Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς - Πρόγραμμα Ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

27 Conner, N. & Fraser, M. (2011), Preschool Social-Emotional Skills Training: A Controlled Pilot Test of the Making Choices and Strong Families Programs. *Research on Social Work Practice*, 21 (6), pp. 699-711.

28 Mayer, J. & Salovey, P. (1997), What is Emotional Intelligence?. In: P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic, p.189.

οποίοι έχουν υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ) κατορθώνουν να γίνουν πιο επιτυχημένοι στη ζωή τους από όσους, πέρα από τον κλασικό δείκτη ευφυΐας τους (I.Q.), διαθέτουν χαμηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης. Το μικτό μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη αφορούσε «τις ικανότητες να μπορεί να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του και να επιμένει ενάντια στις ματαιώσεις, να ελέγχει τις παρορμήσεις και να καθυστερεί την ικανοποίηση, να ρυθμίζει τις διαθέσεις του και να μην αφήνει την ανησυχία να εμποδίζει την ικανότητα για σκέψη, να έχει ενσυναίσθηση και να ελπίζει»²⁹. Επίσης, προχωρώντας σε έναν πληρέστερο ορισμό δήλωσε ότι «Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα να κινητοποιείς τον εαυτό σου, και να επιμένεις ενάντια στη ματαιώση, να ελέγχεις τον παρορμητισμό και να καθυστερείς την ικανοποίηση, να ρυθμίζεις τις διαθέσεις και να συναισθάνεσαι τους άλλους»³⁰.

Πράγματι, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στο σχολείο ιδίως σε παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα σε αυτήν είναι το πιο ωφέλιμο μέσο για να μπορέσουν να αναστρέψουν κάθε είδους προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν στη ζωή τους και τα οποία μπορεί να αφορούν είτε στο χαμηλό επίπεδο της ακαδημαϊκής τους προόδου, είτε στον τρόπο που χειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς και στις πιθανές δυσκολίες στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς³¹.

Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά σε άρθρο τους οι Zins, Elias, Greenberg και Weissberg³², η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών είναι το μέσο που θα τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις, να παραμείνουν προσηλωμένοι σε μια δραστηριότητα μέχρι να τελειώσει, να κινητοποιούνται θέτοντας στόχους, καθώς και επιμένοντας παρά τα τυχόν εμπόδια. Επιπλέον, όπως επισημαίνει και η Panju για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, «αυτή τους βοηθάει να καταλαβαίνουν την άποψη των άλλων, τους ενθαρρύνει προς την ανάληψη της ευθύνης των πράξεών τους, καθώς και να σχετίζονται και να επικοινωνούν σωστά με τους άλλους»³³.

Τα τελευταία χρόνια μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει πεισθεί ότι τα συναισθήματα οφείλουν να αντιμετωπίζονται πρωτίστως ως «δεξιότητες επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών»³⁴, ως οργανωμένες

29 Goleman, D. (1995), *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 34.

30 Goleman, D. (1995), *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 43.

31 Brackett, M. & Katulak, N. (2007), The emotionally intelligent classroom: Skill-based training for teachers and students. In: J. Ciarrochi & J.D. Mayer (eds.), *Improving emotional intelligence: A practitioner's guide*. New York: Taylor & Francis, pp. 1-27.

32 Zins, J., Elias, M., Greenberg, M.T. & Weissberg, R.P. (2000), Promoting social and emotional, competence in children. In: K.M. Minke & G.C. Bear (eds.), *Preventing school problems - promoting school success: Strategies and programs that work*. Bethesda: NASP, pp. 71- 100.

33 Chiarrochi, J. & Panju, M. (2008), *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. UK: MPG, p. 53.

34 Hoffman, D. (2009), Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), pp. 533-556.

αντιδράσεις, που καθιστούν εφικτή τη λειτουργία της λογικής. Δεν αποτελεί έκπληξη η διαπίστωση ότι η Συναισθηματική Αγωγή αποτελεί πλέον σε διεθνές επίπεδο «έναν επίσημο στόχο της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής»³⁵. Στο πλαίσιο αυτό, γίνονται οργανωμένες προσπάθειες ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υιοθετήσουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές και να εφαρμόσουν προγράμματα Συναισθηματικού Εγγραμματισμού στη σχολική τάξη, αναπτύσσοντας και ενδυναμώνοντας τη συναισθηματική σχολική κουλτούρα³⁶.

2.5 Εικαστική εκπαίδευση

Ζούμε σε μια εποχή όπου τα πολιτισμικά της επιτεύγματα εκφράζονται και επικοινωνούν σε μεγάλο βαθμό μέσα από εικόνες. Το φαινόμενο αυτό διαγράφεται με την παραγωγή εικαστικών έργων που εκτίθενται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους, αλλά και με την παραγωγή οπτικών προϊόντων σε κάθε λογής καθημερινών και ελεύθερων χώρων. Η παραγωγή αυτή απηχεί και αποδεικνύει τη θεμελιώδη ανάγκη του ανθρώπου να κατανοεί οπτικές μορφές και να εκφράζεται μέσω αυτών.

Η ικανότητα εικαστικής έκφρασης δεν προκύπτει ως αυτόματη συνέπεια της ωρίμανσης των παιδιών αλλά ως αποτέλεσμα σύνθετων μορφών μάθησης³⁷. Η συστηματική καθοδήγηση, η γνωριμία και η εξάσκηση με ποικίλα υλικά και τεχνικές και η συνολικότερη αισθητική καλλιέργεια αποτελούν προϋποθέσεις της εικαστικής εξέλιξης των παιδιών και αναγκαίες συνθήκες στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή σχολικών εικαστικών προγραμμάτων³⁸. Συνεπώς, η αντίληψη σύμφωνα με την οποία η καλλιτεχνική εξέλιξη των παιδιών υπηρετείται με την ελαχιστοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης θα πρέπει να θεωρηθεί πλέον παρωχημένη.

Την ίδια στιγμή η αισθητική και συναισθηματική απόλαυση που απορρέει από την αντιληπτική ή παραγωγική εικαστική εμπειρία αποτελεί μια επιπρόσθετη σημαντική λειτουργία της Τέχνης, στενά συνδεδεμένη με τη συναισθηματική της διάσταση. Κατά αυτή την έννοια, οι εικαστικές τέχνες προσφέρουν οπτικές, απτικές και αισθητικές εμπειρίες, καθώς μαθαίνουν στα παιδιά να διακρίνουν και να απολαμβάνουν οπτικές ποιότητες (Γραφάκου-Λαμπίτση, 2011, 63), αξιοποιούν και διευρύνουν τη φαντασία, την εφευρετικότητα, τη δημιουργικότητα και την αντίληψη των μαθητών, καλλιεργούν τη γλωσσική επικοινωνία και ανάπτυξη και

35 Ecclestone, K., (2007), Resisting images of the “diminished self”: the implications of emotional well-being and emotional engagement in educational policy. *Journal of Education Policy*, 22(4), pp. 455-470.

36 Sharp, P. (2000), Promoting Emotional Literacy: Emotional Literacy Improves and Increases your Life Chances. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 18(3), pp. 8-10.

37 Eisner, E. (1985), *The Educational Imagination*. New York: Macmillan.

38 Magouliotis, A. (2009), Lines as Ideas and Structure Elements for Preschool Children’s Plastic Art Works. *International Journal of Learning*, 16, pp. 423-434.

βοηθούν στην απόκτηση νέων γνώσεων. Με δεδομένο δε ότι η Τέχνη αποτελεί μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας και έκφρασης και συμβολική οδό επικοινωνίας, βοηθάει τους μαθητές όχι μόνο να εκφράσουν όσα είναι δύσκολο ή ακατόρθωτο να ειπωθούν με λόγια αλλά και να επενδύσουν εικαστικά τα λογοτεχνικά κείμενα. Άλλωστε, η διαθεματική προσέγγιση της Λογοτεχνίας με όχημα το γνωστικό αντικείμενο των εικαστικών όχι απλά συνάδει αλλά ενθαρρύνεται από τα ΑΠΣ³⁹. Οι διαθεματικές εργασίες διεύρυνσης και επέκτασης του λογοτεχνικού υλικού με άξονα την εικαστική απόδοσή του επιτυγχάνουν την οπτική επικοινωνία των λογοτεχνικών ιδεών, νοημάτων και πληροφοριών με τρόπους ιδιαίτερους που ίσως κανένα άλλο μάθημα δεν μπορεί να αποδώσει.

Συνακόλουθα, η αναγκαιότητα παροχής συστηματοποιημένης εκπαίδευσης στο γνωστικό αντικείμενο των Εικαστικών αποδίδει μέσα από τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα αλλά και μέσα από κάθε διδακτική σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης⁴⁰. Άλλωστε, είναι γνωστό ότι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να υλοποιήσουν στην πράξη καινοτόμες διδακτικές πρακτικές⁴¹.

3. Από τη θεωρία στην πράξη

Με δεδομένη την αδιαμφισβήτητη εμπειρική –και όχι μόνο– διαπίστωση ότι το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προάγει κυρίως τις λογικομαθηματικές και γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, εύλογα ανακύπτει το συμπέρασμα ότι αποδυναμώνεται ή έστω δεν ενισχύεται η ανάπτυξη άλλων δυνατοτήτων και/ή κλίσεων τους. Συνακολούθως, οι μαθητές με έντονες γλωσσικές και λογικομαθηματικές δεξιότητες επιδεικνύουν αποτελεσματικότερη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξασφαλίζουν σχολική επιτυχία και αυτοπεποίθηση. Αντίθετα, οι μαθητές που δεν εμπίπτουν στην προαναφερθείσα κατηγορία, μολοντί ενδέχεται να έχουν εξαιρετες δεξιότητες κινούμενες στο πλαίσιο άλλων τύπων νοημοσύνης, υστερούν και βιώνουν αισθήματα απομόνωσης και αποτυχίας. Ωστόσο, αποτελεί δεδομένο ότι ο βασικότερος στόχος της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας είναι η επίτευξη του γραμματισμού των μαθητών (literacy), της ικανότητάς τους, δηλαδή, να λειτουργούν αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου καθώς και μη γλωσσικά κείμενα. Το σχολείο

39 Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών νεοελληνικής λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf

40 Ηλιοπούλου, Κ. & Μαυρίδου, Α. (2015), Διαβαθμισμένο πλαίσιο εναλλακτικής αξιολόγησης της ΝΕ λογοτεχνίας: μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση. Στο: *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (Λάρισα 23-25 Οκτωβρίου 2015). Λάρισα: ΕΕΠΕΚ, σ.σ. 826-836.

41 Ματσαγγούρας, Η. & Χατζηγεωργίου, Γ. (2009), *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

καλείται να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να καλλιεργήσουν τις πρακτικές κατανόησης και ανάγνωσης δεδομένου κειμένου, καθώς και να αναπτύξουν κριτική σκέψη απέναντι στην ερμηνεία των δηλώσεων και των συνυποδηλώσεων των διαφόρων κειμενικών τύπων⁴².

Με αφορμή τις ανωτέρω διαπιστώσεις σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΠΣΠΘ) από τις συντάκτριες τριετής ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση στα μαθήματα της ΝΕ Γλώσσας και ΝΕ Λογοτεχνίας στη διάρκεια των σχολικών ετών 2013-2014, 2014-2015 και 2015-2016. Η επιδίωξη καινοτόμων γνωστικών και παιδαγωγικών στόχων εκφραζόμενη από την εφαρμογή τεχνικών εξατομικευμένης και ομαδοσυνεργατικής εργασίας των μαθητών και συνεπικουρούμενη από την ισχύουσα θεωρητική και ερευνητική επιστημονική βιβλιογραφία κατέστησε επιτακτική την ανάγκη σχεδιασμού μιας διδακτικής διαθεματικής προσέγγισης της ΝΕ Λογοτεχνίας και της ΝΕ Γλώσσας. Απώτερος στόχος η ανάδειξη και καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Κατά τις φάσεις του σχεδιασμού και της παραγωγής έργου από τους μαθητές αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ και η δημιουργική γραφή⁴³ ως διδακτικά εργαλεία αναδεικνύοντας το μηχανισμό της πρόσληψης και της συγγραφής ενός κειμένου⁴⁴, ενισχύοντας τη βιωματική ερμηνεία και ευνοώντας τον πειραματισμό και την καινοτομία⁴⁵.

Αναλυτικότερα, το εγχείρημα περιλαμβάνει ετήσια εναλλακτική διδακτική και αξιολόγηση των μαθητών στα μαθήματα της ΝΕ Γραμματείας στο πλαίσιο του Πιλοτικού προγράμματος για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία και κινείται σε βασικούς θεματικούς, κατανομημένους ανά τρίμηνο, άξονες, όπως αυτοί ορίζονται στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών⁴⁶. Εναρμονισμένη με το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο, η παρουσιαζόμενη καινοτόμα δράση κινείται «μαθητοκεντρικά» απαιτώντας προσωρινή κατάργηση της παραδοσιακής αξιολογικής ιεραρχίας στην τάξη (αλλαγή ρόλων

42 Κουτσογιάννης, Δ. (2007), Οι «άλλες» γλώσσες των μαθητών μας: βοήθημα ή εμπόδιο στη μάθηση;. Στο: Ν. Μήτσης & Δ. Καραδήμος (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

43 Νικολαΐδου, Σ., Μαυρίδου, Α. & Ρουβάς, Γ. (2014), Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Πλαίσιο, εφαρμογή και διαπιστώσεις από την σχολική πράξη. Στο: *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα: «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη»* (Νάουσα 4-6 Απριλίου 2014). Στο: <http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/index.html> (προσπελάστηκε στις 5/3/2016).

44 Ηλιοπούλου, Κ., Μαυρίδου, Α., Νικολαΐδου, Σ. & Ρουβάς, Γ. (2014), Όταν η γραφή γίνεται παιχνίδι: Δημιουργική Γραφή, Κριτικός Γραμματισμός & ΤΠΕ. Το παράδειγμα του Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στο: *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ»* (Αθήνα 22-23 Νοεμβρίου 2014). Αθήνα, σ.σ. 317-324.

45 Ηλιοπούλου, Κ., Μαυρίδου, Α., Νικολαΐδου, Σ. & Ρουβάς, Γ. (2014), Δημιουργική Γραφή: καινοτόμο γνωστικό εργαλείο παραγωγής και αξιολόγησης γραπτού λόγου, στο πλαίσιο του σχολικού μαθήματος και του οικείου Ομίλου. Το παράδειγμα του Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στο: *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Δ.Ε.Π.Π.Σ. «Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο»* (Αθήνα 26□28 Σεπτεμβρίου 2014). Στο: http://depps.minedu.gov.gr/?page_id=1536 (προσπελάστηκε στις 3/3/2016).

46 <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.pdf>

μεταξύ δασκάλου και μαθητών) εστιάζει στην ανάδειξη και αξιοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών.

Παράλληλα, η αξιοποίηση πληθώρας τεχνολογικών εφαρμογών, της δημιουργικής γραφής και του κριτικού γραμματισμού συνθέτει τις κατάλληλες δομές ενσωμάτωσης του συναισθηματικού εγγραμματισμού. Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους προσφέρει τη δυνατότητα εφαρμογής ενός διαφορετικού, διαδραστικού μοντέλου πρόσληψης της λογοτεχνίας και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμβαθύνει δημιουργικά στα νέα κειμενικά είδη που έχουν εμφανιστεί και αναδιατάσσουν την έννοια της λογοτεχνίας. Εξάλλου, ο συνδυασμός ενδοκειμενικότητας και υπερκειμενικότητας ως απότοκο της ψηφιακής λογοτεχνίας και της διάδοσης των πολυτροπικών κειμένων εισάγει καινούρια δεδομένα. Ένα νέο αναγνωστικό συναισθηματικά εμφορούμενο περιβάλλον διαμορφώνεται, το οποίο αναμορφώνει τη λογοτεχνία ως θεωρία και πράξη⁴⁷.

4. Συμπεράσματα

Η ενσυναίσθηση, ως απώτερη βαθμίδα κατανόησης και ως μορφή συμπεριφοράς με μειωμένο τον βαθμό συγκρούσεων, ευκολία αποδοχής της ετερότητας και αλτρουιστικές τάσεις, αποτελεί μία από τις βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συνεπώς, η εφαρμογή και υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ερευνητικών προσπαθειών στο επιστημονικό πεδίο της Συναισθηματικής Αγωγής υποδηλώνει τη σπουδαιότητα της καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Συνιστά δε κεντρική προτεραιότητα ενός παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος μάθησης, ενώ παράλληλα οφείλει να διατρέχει όλες τις επιμέρους μαθησιακές περιοχές των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, ότι η αποτελεσματική ανίχνευση, η διαχείριση των συναισθημάτων και η ικανότητα ενσυναίσθησης είναι στοιχεία άρρηκτα συνυφασμένα με την κοινωνική συνοχή, την ένταξη, την επαγγελματική επιτυχία αλλά και τη διαμόρφωση πολιτών με συμμετοχική δράση η παρούσα διδακτική παρέμβαση εστιάζει στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών.

Με την αναγνώριση των συναισθημάτων που υποκρύπτονται στον λογοτεχνικό λόγο, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας επανατοποθετείται στο πλαίσιο που αυτός επιτάσσει, ως της υπέρτατης μορφής συγκινησιακής χρήσης της γλώσσας. Αναδεικνύοντας το λογοτεχνικά νοούμενο, προκαλώντας αισθητική απόλαυση, συγκινησιακή διέγερση και εμπύωση του λογοτεχνικού λόγου, οι μαθητές μέσω της παρούσας παρέμβασης απομακρύνονται από σχολειοποιημένες (ανα)γνώσεις και προσεγγίσεις γραμματολογικού περιεχομένου που υποβάλλουν το κείμενο

47 Ηλιοπούλου, Κ., Μαυρίδου, Α., Νικολαΐδου, Σ. & Ρουβάς, Γ. (2015), Τα παιδιά παίζει με τις λέξεις: Από τη «Δημιουργική Γραφή» στο «Δημιουργικό Γράμμα». Το παράδειγμα του Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. *Νέα Παιδεία*, τ. 153, σ.σ. 114-126.

σε ανατομική ανάλυση για την εξεύρεση ρητορικών και άλλων σχημάτων. Η αναγνώριση και η εμπάθυνση στην πραγματικότητα του καλλιτέχνη, η βαθύτερη εσωτερικοποιημένη κατανόηση της παραγωγής, η δικαιολόγηση πρακτικών και η αποτίμησή τους ορίζει πλέον τη «μέθεξη» του μαθητή με το κείμενο. Με αυτήν την παράλληλη ανάπτυξη γλωσσικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, συντελείται η ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης, η οποία κατάλληλα αξιοποιημένη στο χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (1999), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997), *Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ηλιοπούλου, Κ. & Μαυρίδου, Α. (υπό έκδοση), Η διδασκαλία της ΝΕ Λογοτεχνίας υπό το πρίσμα των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης: μια καινοτόμα εναλλακτική προσέγγιση.
- Ηλιοπούλου, Κ. & Μαυρίδου, Α. (2015), Διαβαθμισμένο πλαίσιο εναλλακτικής αξιολόγησης της ΝΕ λογοτεχνίας: μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση. Στο: *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (Λάρισα 23-25 Οκτωβρίου 2015). Λάρισα: ΕΕΠΕΚ, σ.σ. 826-836.
- Ηλιοπούλου, Κ., Μαυρίδου, Α., Νικολαΐδου, Σ. & Ρουβάς, Γ. (2014), Όταν η γραφή γίνεται παιχνίδι: Δημιουργική Γραφή, Κριτικός Γραμματισμός & ΤΠΕ. Το παράδειγμα του Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στο: *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ»* (Αθήνα 22 - 23 Νοεμβρίου 2014). Αθήνα, σ.σ. 317-324.
- Ηλιοπούλου, Κ., Μαυρίδου, Α., Νικολαΐδου, Σ. & Ρουβάς, Γ. (2015), Τα παιδιά παίζει με τις λέξεις: Από τη «Δημιουργική Γραφή» στο «Δημιουργικό Γράψιμο». Το παράδειγμα του Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. *Νέα Παιδεία*, τ. 153, σ.σ. 114-126.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007), *Δημιουργοί και Αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κορρέ, Ε. (2015), Ενσυναίσθηση: εμπίωση του άλλου και αυτοεπίγνωση. Δεξιότητα συναισθηματικού στόχου. Η διδακτική αξιοποίηση της ενσυναίσθησης στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο: Π. Συμεωνίδου (επιμ.), *Ταυτότητες, Γλώσσα & Λογοτεχνία. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με αφορμή τα 20*

- χρόνια λειτουργίας του ΤΕΦ ΔΠΘ, Βιβλίο περιλήψεων (Κομοτηνή 9-11 Οκτωβρίου 2015). Κομοτηνή: Εκδόσεις Σαΐτα, σ.σ. 78-79.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007), Οι «άλλες» γλώσσες των μαθητών μας: βοήθημα ή εμπόδιο στη μάθηση;. Στο: Ν. Μήτσης & Δ. Καραδήμος (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χατζηγεωργίου, Γ. (2009), *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολαΐδου, Σ., Ηλιοπούλου, Κ., Κούντη, Μ., Μαυρίδου, Α., Μεταξωτού, Αικ. & Ρουβάς, Γ. (2015), «Η δημιουργική γραφή είναι το αντίθετο της έκθεσης»: η συστηματική διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2011-2015). Στο: *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής* (Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015) (υπό έκδοση).
- Πλατσίδου, Μ. (2006), Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο: Ε. Συγκολλίτου (επιμ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ.σ. 139-146.
- Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004), *Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998), *Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς - Πρόγραμμα Ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Γ. (2001), Από το δείκτη νοημοσύνης στο δείκτη της επιτυχίας στο χώρο της εργασίας. Στο: *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του ΕΚΕΠ* (Αθήνα 9-11 Μαΐου 2001). Αθήνα, σ.σ. 292-304.
- Φρυδάκη, Ευ. (2003), *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Goleman, D. (1995), *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jakobson, R. (1960), Γλωσσολογία και Ποιητική. Στο: R. Jakobson (επιμ) (2009), *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας* (μτφρ. Μπερλής, Α.). Αθήνα: Εστία, σ.σ. 57-98.
- Shklovsky, V. (1924), *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*. Ανθολόγιο κειμένων. Κ. Μ. Newton (επιμ.), Κατσικερός, Α. – Σπαθαράκης, Κ. (μτφ). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης (2013), σ.σ. 5-9.
- Todorov, T. (1977), *Λογοτεχνία και Σημειωτική* (μτφρ. Α. Παρίση). Σπείρα, 6, σ.σ. 175-181.

Ξενόγλωσση

- Brackett, M. & Katulak, N. (2007), The emotionally intelligent classroom: Skill-based training for teachers and students. In: J. Ciarrochi & J.D. Mayer

- (eds.), *Improving emotional intelligence: A practitioner's guide*. New York: Taylor & Francis, pp. 1-27.
- Chiarrochi, J. & Panju, M. (2008), *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. UK: MPG.
- Conner, N. & Fraser, M. (2011), Preschool Social-Emotional Skills Training: A Controlled Pilot Test of the Making Choices and Strong Families Programs. *Research on Social Work Practice*, 21 (6), pp. 699-711.
- Dymoke, S., & Harrison, J., (eds.) (2008), *Reflective Teaching & Learning*. London: SAGE Publications Limited.
- Ecclestone, K., (2007), Resisting images of the “diminished self”: the implications of emotional well-being and emotional engagement in educational policy. *Journal of Education Policy*, 22(4), pp. 455-470.
- Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination*. New York: Macmillan.
- Fleischer, L. (2010), Developing Emotional Literacy: Transition Planning for Youth at Risk. *Reclaiming Children and Youth*, 19(1), pp. 50-53.
- Gardner, H. (1999), *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21st century*. New York: Basic.
- Goleman D., (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Harris, R. & Foreman-Peck, L. (2004), Stepping into other people's shoes: teaching and assessing empathy in the secondary history curriculum. *International Journal of Historical Teaching, Learning and Research*, 4(2), pp. 1-14.
- Hawkey, K. (2006), Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 14(2), pp. 137-147.
- Hoffman, D. (2009), Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), pp. 533-556.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999), *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Magouliotis, A. (2009), Lines as Ideas and Structure Elements for Preschool Children's Plastic Art Works. *International Journal of Learning*, 16, pp. 423-434.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997), What is Emotional Intelligence?. In: P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic, p.189.
- Mead, G. H. (1934), *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1967), *Six psychological studies*. New York: Random House.
- Sharp, P. (2000), Promoting Emotional Literacy: Emotional Literacy Improves

and Increases your Life Chances. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 18(3), pp. 8-10.

Zins, J., Elias, M., Greenberg, M.T. & Weissberg, R.P. (2000), Promoting social and emotional, competence in children. In: K.M. Minke & G.C. Bear (eds.), *Preventing school problems - promoting school success: Strategies and programs that work*. Bethesda: NASP, pp. 71- 100.

Ιστοσελίδες

Γραφάκου Ε. & Λαμπίτση Β. (2011). Αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση. Στο <http://84.205.248.3/images/stories/ebookepimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf> (προσπελάστηκε στις 16/7/20001116)

Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών νεοελληνικής λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο. Στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf

Ηλιοπούλου, Κ. (2013), Αξιολόγηση βάσει φακέλου στο μάθημα της Γλώσσας: Δυνατότητες και περιορισμοί στο πλαίσιο των νέων Α.Π. στο Γυμνάσιο. Στο: Μ. Ματθαίουδάκη (επιμ.), Πρακτικά του 1^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου Προτύπων Πειραματικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Θεσσαλονίκη 26-27 Απριλίου 2013). Στο: <http://3dim-evosm.web.auth.gr/conference/pp.419-428.pdf> (προσπελάστηκε στις 5/3/2016).

Ηλιοπούλου, Κ., Μαυρίδου, Α., Νικολαΐδου, Σ. & Ρουβάς, Γ. (2014), Δημιουργική Γραφή: καινοτόμο γνωστικό εργαλείο παραγωγής και αξιολόγησης γραπτού λόγου, στο πλαίσιο του σχολικού μαθήματος και του οικείου Ομίλου. Το παράδειγμα του Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στο: Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Δ.Ε.Π.Π.Σ. «Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο» (Αθήνα 26-28 Σεπτεμβρίου 2014). Στο: http://depps.minedu.gov.gr/?page_id=1536 (προσπελάστηκε στις 3/3/2016).

Νικολαΐδου, Σ., Μαυρίδου, Α. & Ρουβάς, Γ. (2014), Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της Δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Πλαίσιο, εφαρμογή και διαπιστώσεις από την σχολική πράξη. Στο: Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα: «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη» (Νάουσα 4-6 Απριλίου 2014). Στο: <http://hmath-ia14.ekped.gr/praktika14/index.html> (προσπελάστηκε στις 5/3/2016).

Πολίτης, Π., Γένη και είδη του λόγου: Ο Λογοτεχνικός Λόγος. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_2_5/index.html

(προσπελάστηκε στις 11/3/2016).

Gibbs, N. (1995), The E.Q. Factor: New Brain Research suggests that emotions, not I.Q., may be the true measures of human intelligence. Time Magazine, 146 (14). Στο: <http://www.eqi.org/timeart.html> (προσπελάστηκε στις 5/3/2016).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα** είναι κάτοχος πτυχίου Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας, μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Α.Π.Θ.) Εργάζεται ως φιλόλογος στο Πειραματικό Σχολείο του Α.Π.Θ., είναι επιστημονική συνεργάτης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΔΕΚ), ενώ διδάσκει σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών του πανεπιστημίου Λευκωσίας. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης/δεύτερης, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σε μεθόδους (εναλλακτικής) αξιολόγησης των μαθητών, στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, στον κριτικό γραμματισμό και στη μέθοδο CLIL.

Η κ. **Μαυρίδου Αλεξάνδρα** κατέχει πτυχίο Νεοελληνικής Φιλολογίας (ΑΠΘ), πτυχίο Ευρωπαϊκού Πολιτισμού (ΕΑΠ), μεταπτυχιακό δίπλωμα στις Επιστήμες της Αγωγής με ειδίκευση στη Δημιουργικά Γραφή (ΠΔΜ). Είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εργάζεται ως φιλόλογος στο Πειραματικό Σχολείο του Α.Π.Θ. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στη Δημιουργική Γραφή, στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και στην εναλλακτική αξιολόγηση της ΝΕ Γλώσσας και Γραμματείας.

Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα
Ψυχογιουπούλου Παναγιώτα

**Διδασκαλία του ποιήματος «Δέησις»
του Κ.Π. Καβάφη με την αξιοποίηση
της Δημιουργικής Γραφής**

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, κατά την οποία οι μαθητές, αφού διδάχτηκαν το ποίημα «Δέησις» του Κ.Π. Καβάφη, συμμετείχαν με επίκεντρο το ποίημα, σε ένα δίωρο εργαστήριο δημιουργικής γραφής. Η διδασκαλία του ποιήματος στηρίχτηκε τόσο στην ερμηνευτική του ανάλυση, όσο και στην εξωτερίκευση της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα φύλλα εργασίας. Με την ολοκλήρωση του εργαστηρίου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν με θετικότερη διάθεση το μάθημα της λογοτεχνίας, γιατί συμμετείχαν βιωματικά στην προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου αρθρώνοντας το δικό τους λόγο και ασκήθηκαν στη συγγραφή διαφόρων κειμενικών ειδών, αποκτώντας συγγραφικές δεξιότητες και προωθώντας την ελεύθερη έκφραση και την αυτενέργειά τους, απελευθερωμένοι από τις συμβάσεις του δασκαλοκεντρικού σχολείου

Teaching the poem “Prayer” by C.P. Cavafy with the use of Creative Writing

Abstract

This paper refers to an alternative teaching approach that was part of the course of Modern Greek Literature, in which students after having taught the poem “Prayer” by C.P. Cavafy participated in a two-hour creative writing workshop having at the epicenter this poem. The teaching of the poem was based both on the interpretation of the analysis, and the externalization of the creative expression of students through properly designed worksheets. Upon completion of the workshop it was found that students had a more positive attitude for the literature course which was manifested through the experiential participation in approaching the literary work by articulating their own reason and exercising in writing different textual types, acquiring literary skills and promoting free expression and self-activity, freed from the conventions of teacher-centered school.

1. Εισαγωγή

Είναι αναντίρρητα αποδεκτό ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων, η καινοτομία και η εφαρμογή καλών διδακτικών πρακτικών βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος του σημερινού σχολείου, το οποίο σύμφωνα με το νόμο 1566/1985 έχει ως σκοπό «...να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική κι ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»¹.

Ειδικότερα, όσον αφορά στο μάθημα της Νεοελληνικής λογοτεχνίας, οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να εφαρμόσουν και να αξιοποιήσουν τέτοιου είδους καλές πρακτικές, ευελπιστώντας ότι θα συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ουσιαστική κατανόηση, πρόσληψη και δημιουργική ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων ², ενισχύοντας την ελεύθερη έκφραση και τη δημιουργική σκέψη. Στοχεύοντας λοιπόν στα παραπάνω, η παρούσα εργασία προβάλλει μια εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε σε τμήμα της Α΄ γυμνασίου περιιαστικού σχολείου της Πάτρας από τη διδάσκουσα σε συνεργασία με τη Σχολική Σύμβουλο ειδικότητας, με αφορμή την πραγματοποίηση δειγματικής διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, με αφορμή την ποίηση του Κ.Π. Καβάφη και το

1 ΦΕΚ 167/ Τεύχος Α, Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

2 Μπαλά, Β. (2015), Προγράμματα Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αναζητώντας τις προϋποθέσεις μιας δημιουργικής σύνθεσης. Στο ΕΚΠΑ, *Η νεοελληνική λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και εκπαίδευση*, Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου (Αθήνα 28-30 Νοεμβρίου 2013). ΕΚΠΑ Τμήμα Φιλολογίας, Αθήνα, σ.σ. 95-103.

ποίημά του «Δέησις», η εν λόγω παρέμβαση ολοκληρώθηκε με δίωρο εργαστήριο δημιουργικής γραφής, αφού είχε προηγηθεί σε άλλη διδακτική ώρα, γνωριμία με το δημιουργό, οπτικοποίηση, νοηματική και υφολογική προσέγγιση του ποιητικού κειμένου. Η προαναφερθείσα προσέγγιση στηρίχτηκε στην ερμηνευτική θεωρία (αποκωδικοποίηση και ανάλυση του ποιήματος), στη δομική (στον εντοπισμό συγκεκριμένων ποιητικών τεχνικών) και στη θεωρία πρόσληψης³, (οι μαθητές επέλεξαν στίχους και έδιναν τις δικές τους ερμηνείες)⁴.

2. Κ. Π Καβάφη «Δέησις» (1898): Το έναυσμα

Τόσο η επιλογή του Αλεξανδρινού ποιητή, όσο και η πρόκριση του διδαχθέντος κειμένου δεν ήταν τυχαίες. Αναλυτικότερα, κρίθηκε σκόπιμο από τις εκπαιδευτικούς ότι το πρώτο βήμα για να «ξεκλειδώσουν το κείμενο» και να φέρουν σε επαφή τους μαθητές με αυτό, ήταν η συνοπτική παρουσίαση των βασικών γνωρισμάτων της ιδιότυπης και «ασεβούς στη μορφή και στην ουσία ποιήσής του»⁵, η οποία δεν βλέπει σε «κατευθείαν γραμμή» αλλά στον εσωτερικό κόσμο ποιητικών υποκειμένων και αναγνώστη⁶. Κι αυτό, «γιατί ο Καβάφης είναι ο δυσκολότερος νεοέλληνας ποιητής και τον καταλαβαίνουμε καλύτερα όταν τον διαβάζουμε με το συναίσθημα παρουσίας του συνολικού του έργου»⁷.

Η «Δέησις» είναι ένα ολιγόστιχο διδακτικό ποίημα που δημοσιεύτηκε το 1898 και εντάσσεται στα 154 «αναγνωρισμένα» ποιήματα του Κ.Π. Καβάφη (1863-1933), το οποίο παρά τη μικρή του έκταση, αποτελεί όπως άλλωστε και κάθε δημιούργημα του Καβάφη, έναν ολόκληρο κόσμο⁸. Οι λόγοι που επιλέχτηκε το παραπάνω ποίημα για διδασκαλία αιτιολογούνται μερικώς από το Γ. Ξενόπουλο που σε άρθρο του για τον Κ. Π. Καβάφη αναφέρει ότι το ποίημα αυτό έχει τη σφραγίδα του ποιητή. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση για να αιτιολογήσει τον παραπάνω χαρακτηρισμό, στα γλωσσικά του στοιχεία που δηλώνουν την χαρακτηριστική ιδιαιδιότητα του ποιητή, στην πλουσιότητα ομοιοκαταληξία και στο περιεχόμενο που «έχει κάτι τι το σεμνόν και μαλακόν, το σχεδόν κρυφίον, που δεν καταστρέφει ως απότομος έκρηξις ρουκέτας το θρηνώδη λυρισμό και την ήρεμη μελαγχολία της φράσης»⁹. Επιπλέον, στο ποίημα είναι έντονη η παρουσία

3 Φρυδάκη, Ε. (2003), *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 162-163.

4 Τσακρής Π. (1999), *Στοιχεία θεωριών της λογοτεχνίας και εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ.σ. 57-61.

5 Βάρναλης, Κ. (χ.χ). Π. Καβάφης, από το βιβλίο *Άνθρωποι*. Στο Γ. Πικρού (παρουσίαση), *Κ. Π Καβάφης, Κριτικές Μελέτες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Οικονόμου, σ. 12.

6 Forster E.M. (χ.χ). Η ποίηση του Κ.Π Καβάφης. Στο Γ. Πικρού (παρουσίαση), *Κ. Π Καβάφης, Κριτικές Μελέτες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Οικονόμου, σ. σ. 193-203.

7 Σεφέρης Γ. (1946), Κ. Π Καβάφης Θ. Σ. Έλιοτ, Παράλληλοι. Στο Μ. Πιερής (επιμ), *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη*. Επιλογή κριτικών κειμένων. Ηράκλειο 1994: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, σ. 144.

8 Πετρίδης Π. (1909). Ένας Αλεξανδρινός ποιητής. Στο Μ. Πιερής (επιμ), *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη*. Επιλογή κριτικών κειμένων. Ηράκλειο 1994: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, σ. 46.

9 Ξενόπουλος, Γ. (1903), Ένας ποιητής. Στο Μ. Πιερής (επιμ), *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη*. Επιλογή κριτικών κειμένων. Ηράκλειο 1994: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, σ.σ 23-34.

της δραματικής αναπαράστασης και της καβαφικής ειρωνείας που δημιουργεί αντιθέσεις καταστάσεων, η οποία υποβάλλοντας την αληθινή όψη των πραγμάτων αποδεικνύει ότι η ιδέα των ηρώων για την πραγματικότητα είναι μια τραγική αυταπάτη, που τελικά οδηγεί σε ένα είδος ποιητικής κάθαρσης¹⁰. Η ιδιότυπη γλώσσα, πηγή λεκτικής ειρωνείας, εντείνει την προαναφερθείσα δραματική ειρωνεία που ως λογοτεχνικός όρος είναι ήδη γνωστός στους μαθητές από την προσέγγιση της ομηρικής Οδύσσειας.

Εν κατακλείδι, αν και η «*Δέησης*» δεν ανήκει στα πολύ γνωστά κείμενα του Κ.Π. Καβάφη και η εξωτερική μορφή της παρουσιάζει σύμφωνα με τον Ξενόπουλο ελλείψεις, (προσεύχεται και δέεται/ πλεονασμός, η φράση «να 'ναι καλοί οι καιροί» έπεται της φράσης «να επιστρέψει γρήγορα», ενώ αποτελεί λογική προϋπόθεσή της)¹¹, το ποίημα, σε πρώτο τουλάχιστον αναγνωστικό επίπεδο, είναι εύληπτο για τους μαθητές της Α' Γυμνασίου και τους φέρνει σε επαφή με τις δυσκολίες της ζωής των ναυτικών, τη μητρική αγάπη και το ρόλο του θεϊκού στοιχείου στη ζωή του ανθρώπου. Τέλος μέσα από το ποίημα γίνονται κατανοητές οι απόψεις του ποιητή σχετικά με την πεπερασμένη ικανότητα του ανθρώπου να κάνει σχέδια και προβλέψεις για το αύριο και το φόβο του ποιητή για το άγνωστο που μπορεί να κρύβει το μέλλον, ο οποίος κορυφώνεται στα μεταγενέστερα ποιήματά του «*Νέρων*» και «*Τα Βήματα*», που μπορούν να συνεξεταστούν ως παράλληλα κείμενα.

Το εν λόγω ποίημα επιλέχτηκε να παρουσιαστεί στο τέλος του διδακτικού έτους για διάφορους λόγους, που παρατίθενται στη συνέχεια. Καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς κι επειδή απουσίαζε η πρότερη εξοικείωση των διδασκομένων με τον τρόπο διδασκαλίας και το περιεχόμενο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, οι μαθητές ήρθαν σταδιακά σε επαφή με κείμενα που παρουσίαζαν διαβαθμισμένη δυσκολία, ως προς την κατανόηση του περιεχομένου και την ανάλυση των μορφοσυντακτικών δομών τους και των τεχνικών χαρακτηριστικών. Συγκεκριμένα και με βάση το χρονολογικό άξονα, προσεγγίστηκαν με τη σειρά κείμενα που ανήκαν στο είδος του παραμυθιού, των νανουρισμάτων, των δημοτικών τραγουδιών και άλλα, πεζά και ποιητικά, που αν και ήταν δημιουργίες Ελλήνων και ξένων καταξιωμένων λογοτεχνών, διακρίνονταν από περιγραφικό αισθησιασμό, απλότητα και ακρίβεια νοημάτων, ενώ παράλληλα επέτρεπαν την κατά πρόσωπο «συνομιλία» με τον εκάστοτε δημιουργό, γιατί η νοηματική τους προσέγγιση ευνοούσε το εύκολο ξεκλείδωμα των κυρίαρχων εννοιών και την αποκωδικοποίηση της συμπεριφοράς των δρώντων προσώπων.

Το ποίημα «*Δέησης*», που αποτελεί τη μοναδική εκπροσώπηση της ποιητικής τέχνης του μεγάλου Αλεξανδρινού στο βιβλίο Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της

10 Βαγενάς, Ν. (1977), Η ειρωνική γλώσσα. Στο Μ. Πιερής (επιμ), *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη*. Επιλογή κριτικών κειμένων. Ηράκλειο 1994: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, σ.σ. 347- 356.

11 Ξενόπουλος, Γ. (1903). Ένας ποιητής. Στο Μ. Πιερής (επιμ), *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη*. Επιλογή κριτικών κειμένων. Ηράκλειο 1994: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, σ. 27.

Α΄ Γυμνασίου, είναι αρκετά δύσκολο στην εις βάθος προσέγγιση σε σχέση με τα προαναφερθέντα κειμενικά είδη, λόγω των ιδιότυπων χαρακτηριστικών της ποίησής του και απαιτεί προϋπάρχουσα εξοικείωση των μαθητών με λογοτεχνικούς όρους και με την τεχνική του αποσυμβολισμού, η οποία είχε αποκτηθεί σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Αν και το εξετασθέν ποίημα δεν εντάσσεται στις πλέον γνωστές ποιητικές του δημιουργίες, η προσέγγισή του μας επιτρέπει τη γνωριμία με τον Καβάφη και την επεξεργασία του μέσω της δημιουργικής γραφής, έχοντας κατά νου ότι κάθε φορά που μελετάμε ένα λογοτεχνικό δημιούργημα συνομιλούμε με έναν πραγματικό ποιητή, γιατί οι λέξεις έχουν κυρίαρχη θέση στις ποιητικές δημιουργίες και αυτός κατέχει πραγματικά τη δυνατότητα να υφαίνει με αυτές ποίηση¹².

3. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Κειμενοκεντρικές θεωρίες

Είναι γεγονός ότι η εποχή μας, εποχή της ψηφιακής εικόνας της τεχνολογίας και της πολυτροπικής γλώσσας των ΜΜΕ, δεν προάγει τη φιλιαναγνωσία με την κλασική της μορφή και οι νέοι δεν μελετούν στην πλειοψηφία τους λογοτεχνικά βιβλία με συνέπεια να προάγουν σε μικρό ή μηδενικό βαθμό τις στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης και γραφής.

Καθοριστικό ρόλο για την ενίσχυση της «λογοτεχνικής» εξέλιξης των εφήβων και της απόκτησης των βασικών δεξιοτήτων του κριτικού λογοτεχνικού γραμματισμού, καλείται να διαδραματίσει το σχολείο μέσω της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, με δεδομένα ότι το συγκεκριμένο μάθημα «*συντελεί στην αισθητική, γλωσσική, κοινωνική εναισθητοποίηση των μαθητών /τριών και στην ψυχοπνευματική τους ωρίμανση*»¹³, διαμορφώνει τις αναγνωστικές συνήθειες των μελλοντικών «καθημερινών αναγνωστών»¹⁴ και δύναται να συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία μελλοντικών πολιτών ικανών να ανταποκρίνονται επαρκώς και με κριτικά αντανακλαστικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες¹⁵.

Για πολλά χρόνια η διδασκαλία της λογοτεχνίας στηρίχτηκε στη διάκριση του εξεταζόμενου κειμένου σε περιεχόμενο και μορφή. Συγκεκριμένα στις αρχές τις δεκαετίας του 1990 η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στηριζόταν στην κειμενοκεντρική προσέγγιση με έμφαση στην ειδολογική και υφολογική ανάλυση και στο δομικό χαρακτήρα της γλώσσας, παραγκωνίζοντας την προϋπάρχουσα συγγραφοκεντρική. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση στηρίζεται

12 Μπόρχες, Χ.Λ. (2006), *Η τέχνη του σίχου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, σ. 127.

13 Κατσίκη –Γκίβαλου, Α. (2007), *Φιλολογικές διαδρομές Γ. Δημιουργοί και Αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκης, σ. 224.

14 Hawthorn, J. (1993), *Εκκλειδώνοντας το κείμενο*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 13.

15 Καραμανέ, Ε. (2013), Η πρόκληση της διδασκαλίας του κριτικού γραμματισμού. Διδακτική εφαρμογή στη Νεοελληνική Λογοτεχνία και Γλώσσα Α΄ Λυκείου. Στο: Ο κριτικός γραμματισμός στην τάξη, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου κριτικού γραμματισμού. (Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013). Δράμα, σ. 9.

στις θεωρίες του δομισμού, του ρωσικού φορμαλισμού και της Νέας Κριτικής που τις ενώνουν δύο πολύ βασικά στοιχεία: η εμμονή στα μορφικά στοιχεία του κειμένου και η απόρριψη της βιογραφίας του συγγραφέα αλλά και όλων των κοινωνικοοικονομικών, ιστορικών και πολιτικών στοιχείων που βρίσκονται έξω από το κείμενο¹⁶. Οι προσεγγίσεις αυτής της μορφής απομακρύνουν τους μαθητές από την ελεύθερη αναγνωστική πρόσληψη.

Από την πλευρά τους, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών επιχειρούν να εισάγουν στη διδασκαλία εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και στοχεύουν στη δημιουργία μηχανισμών μάθησης, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην ανακαλυπτική μάθηση και στην προαγωγή της ικανότητας του παιδιού να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» και της δημιουργικότητας. Μέσω της «γνωσιακής μαθητείας», τα μαθητικά υποκείμενα υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν γνωστικά εργαλεία και στρατηγικές για την κατανόηση και παραγωγή προφορικών και γραπτών κειμένων¹⁷. Το περιβάλλον της σχολικής τάξης με την ασφάλεια που προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τους επιτρέπει να ενισχύσουν τη δημιουργικότητά τους, η οποία δεν αντιστοιχεί στο εξωτερικό σπάσιμο της φόρμας αλλά στην εσωτερική σύλληψη και ανανέωση της υπόστασης του ατόμου, μέσω της ισόρροπης δράσης των διαφόρων στοιχείων της προσωπικότητάς τους.¹⁸

Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2011-2012 για τα πιλοτικά γυμνάσια και την Α΄ Λυκείου, σημαντική είναι η παρουσία της δημιουργικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής, ως ουσιαστικές τεχνικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις του λογοτεχνικού κειμένου, τόσο σε επίπεδο κατάκτησης δεξιοτήτων όσο και σε επίπεδο ποικιλίας δραστηριοτήτων που οδηγούν σε μια προνομιακή συνάντηση με το εργαστήρι του συγγραφέα και κατ' επέκταση με τον ίδιο το δημιουργό και συμβάλλουν στην ενίσχυση της μαθητικής δημιουργικότητας και στην προώθηση της σχολικής καινοτομίας. Ειδικότερα, μέσω της «δημιουργικής γραφής», δίνεται έμφαση στη δημιουργική δραστηριότητα, στην αυτο-αποκάλυψη μέσω της γλώσσας και στην ευφάνταστη αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων¹⁹.

Από τα παραπάνω απορρέει ως αυτονόητο συμπέρασμα ότι η δημιουργικότητα δεν μπορεί να αποκτηθεί μέσα από την παροχή προκατασκευασμένων γνώσεων και από την τυποποιημένη διδακτική διαδικασία, γιατί είναι απρόβλεπτη και ζητά διαφορετικές από τις θεσμοθετημένες, σχολειοποιημένες διεξόδους, μια από τις οποίες είναι και η δημιουργική γραφή²⁰.

16 Γερακίνη, Α. (2016), Φορμαλισμός, Νέα Κριτική και Δομισμός: μια κριτική προσέγγιση στις κειμενοκεντρικές θεωρίες της Λογοτεχνίας, Έρευνα, τεύχος 8°, σ. σ. 231-240.

17 ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

18 Φράγκος, Χ. (2006), Η δημιουργική σκέψη στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχος 144, σ.σ. 23-29.

19 Protherough, R. (1983), *Encourage Writing*. London, New York: Methuen, σ. 56.

20 Φύκαρης, Ι. (2015), Προσεγγίζοντας τη δημιουργική αυτοέκφραση στη διδακτική διαδικασία. *Τα*

4. Η «Δέησις» υπό το πρίσμα της Δημιουργικής Γραφής

Ο όρος Δημιουργική Γραφή, είναι αποτέλεσμα προσπάθειας απόδοσης στην ελληνική γλώσσα των ξενόγλωσσων όρων «creative writing» και «écriture creative»²¹. Η δημιουργική γραφή είναι μια μορφή εκτόνωσης, εσωτερικής λύτρωσης και ψυχικής απελευθέρωσης, γιατί όπως έχει επισημανθεί από την κλασική ψυχανάλυση η γραφή ενός ποιήματος ή ακόμη μιας λογοτεχνικής αφήγησης λειτουργεί θεραπευτικά και λυτρωτικά. Η συγγραφή, αλλά και η ανάγνωση των δημιουργιών των μαθητών στην ομάδα, μπροστά στο κοινό των συμμετεχόντων σε ένα εργαστήριο δημιουργικής γραφής ενέχει και στοιχεία λυτρωτικής επικοινωνίας, αυτοεπιβεβαίωσης, ένταξης και αποδοχής από και προς την ομάδα²².

Λογοτεχνία και δημιουργική γραφή εμφανίζουν μια εκλεκτική σχέση. Σύμφωνα με τον Sorin (2005) «η σχέση μεταξύ ανάγνωσης και λογοτεχνικής (δημιουργικής) γραφής είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Τούτο σημαίνει ότι οι δύο πρακτικές εμπλουτίζονται αμοιβαία και μετασχηματίζονται όταν έρχεται σε επαφή η μια με την άλλη». Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί το κεντρικό σημείο αναφοράς σε όλες τις διαδικασίες οι οποίες έχουν σχέση με την εφαρμογή της δημιουργικής γραφής στην τάξη: ανάγνωση, αισθητική απόλαυση, πρόσληψη, ανάλυση και σύνθεση του λογοτεχνικού κειμένου, εφαρμογή και μετασχηματισμό των ιδεών του συγγραφέα. Τα ποιήματα γεννούν και πολλές φορές γιγαντώνουν την επιθυμία μας να γράψουμε. Με το κατάλληλο ερέθισμα (αφήγηση, ποίηση) ο μαθητής τείνει να δημιουργήσει φανταστικούς κόσμους και να εισχωρήσει μέσα τους, όχι μόνο με το παιχνίδι αλλά και με το γράψιμο. Η διαδικασία της δημιουργικής γραφής ενθαρρύνει τον μαθητή στη διαχείριση των προσωπικών του νοημάτων με στόχο την εσωτερίκευση της νοηματοδότησης του κειμένου και ταυτόχρονα, θέτει στο επίκεντρο την «ποιητική» λειτουργία της γλώσσας, γιατί αυτή η λειτουργία συμβάλλει στην εκδήλωση αποκλίνουσας σκέψης μέσω της γλώσσας και οδηγεί στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του γραπτού λόγου και στην ανακάλυψη προσωπικών τρόπων γραπτής έκφρασης²³.

Στόχος της αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής στο σχολείο δεν είναι η δημιουργία μελλοντικών συγγραφέων. Η επιτυχία της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής κρίνεται από το αν και κατά πόσο μπορεί να διαμορφώσει περισσότερους και επαρκέστερους αναγνώστες της λογοτεχνίας. Οι συγγραφικές πρακτικές της δημιουργικής γραφής έρχονται να εμπλουτίσουν τη φιλολογική

Εκπαιδευτικά, τεύχος 101-102, σ. σ. 164-172.

21 Γρόσδος, Σ. (2014), *Δημιουργικότητα & Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ. 11.

22 Καρακίτσιος, Α. (2013), *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός, σ.σ. 13-15.

23 Γρόσδος, Σ. (2014), *Δημιουργικότητα & Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ.σ. 41-43.

προσुकειώση του λογοτεχνήματος. Ειδικότερα, με τη δημιουργική γραφή η πρόσληψη της λογοτεχνίας από αποκλειστικά παθητική γίνεται παράλληλα και ενεργητική και η εκλεκτική συγγένεια των συγγραφικών με τις γλωσσικές ασκήσεις αποβαίνει ωφέλιμη για μαθητές και μαθήτριες²⁴.

Το ποίημα «*Δέησις*» προσφέρεται για πολυεπίπεδες αναγνώσεις και για διδακτική προσέγγιση μέσω της δημιουργικής γραφής. Σε πρώτο αναγνωστικό επίπεδο οι μαθητές προσλαμβάνουν την εικόνα της μητέρας ενός ναυτικού που προσεύχεται στην Παναγία για να προστατεύει τον γιο της από τις φουρτούνες, ενώ αυτός έχει ήδη πνιγεί. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποτελέσει το ερέθισμα - έναυσμα για τη σύνθεση δημιουργικών φύλλων εργασίας από τους διδάσκοντες. Όμως το ποίημα μπορεί να προσεγγιστεί και σε δεύτερο, πιο απαιτητικό επίπεδο, που σχετίζεται με την τραγική ειρωνεία και την τραγική άγνοια ως κύρια χαρακτηριστικά της Καβαφικής ποίησης, στοιχεία που είχαν εντοπιστεί από τη διδάσκουσα κατά την προηγηθείσα της δημιουργικής γραφής προσέγγιση²⁵. Όπως διαφαίνεται από την περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης που ακολουθεί, τα παραπάνω στοιχεία λειτούργησαν ως γέφυρες συσχέτισης του εσωτερικού κόσμου των παιδιών με εξωτερικά ερεθίσματα, διαδικασία που θεωρείται απαραίτητη για τη δημιουργία των επιζητούμενων δημιουργικών γραπτών²⁶.

5. Διδακτική διαδικασία

Η σχολική τάξη για δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες χωρίστηκε, για την υλοποίηση του εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής, σε ομάδες. Τα φύλλα εργασίας σχεδιάστηκαν από τις εκπαιδευτικούς και είχαν άμεση σχέση με τα θεματικά κέντρα του ποιήματος. Οι 16 μαθητές χωρίστηκαν τυχαία σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων αξιοποιώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξία των διαπροσωπικών σχέσεων και του θετικού ψυχολογικού κλίματος, στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα ως πλαίσιο πραγμάτωσης της παιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης γενικότερα. Οι μαθητές στις ομάδες κλήθηκαν να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα, χρησιμοποιώντας ως εφόδια, όσα παρουσιάστηκαν κατά την εισήγηση - διδασκαλία της προηγούμενης ώρας.

Αφού διανεμήθηκαν τα φύλλα εργασίας, οι μαθητές ενεπλάκησαν σε μια δημιουργική διαδικασία, αντάλλαξαν απόψεις και από κοινού, εμπνεόμενοι από το ποίημα «*Δέησις*», συνέγραψαν κείμενα, εξωτερικεύοντας «στοιχεία του εαυτού τους», βιώνοντας τη δημιουργική διαδικασία και ανταλλάσσοντας ιδέες και

24 Σουλιώτης, Μ. (2012), Δημιουργική Γραφή: Οδηγίες Πλεύσεως (Βιβλίο Εκπαιδευτικού). Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, σ.σ.13-14.

25 Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ. (2006), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α΄ Γυμνασίου*, Βιβλίο καθηγητή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ.45-46

26 Παπάς, Α. (1995), *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*, β. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.172

απόψεις μέσα στην ομάδα. Έτσι, εξοικειώθηκαν με τη γραφή, το προσωπικό ύφος και την προσωπικότητα του Κ.Π. Καβάφη παίρνοντας έστω και για περιορισμένο χρονικό διάστημα το ρόλο του δημιουργού, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοπεποίθησή τους καθώς παρουσίασαν τα προϊόντα της εργασίας τους στην ολομέλεια της τάξης.

Παράλληλα, αναβαθμίστηκε και ο ρόλος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, που μετατράπηκαν σε εμπυχωτές και διευκολυντές της όλης διαδικασίας, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για ένα δημιουργικό και δυναμικό πεδίο μάθησης.

Στο πλαίσιο της λειτουργίας του εργαστηρίου της δημιουργικής γραφής, σχεδιάστηκαν τα παρακάτω φύλλα εργασίας που στόχευαν κυρίως στην απελευθέρωση της φαντασίας και στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και ασφάλειας, όχι μόνο μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας, αλλά και στην ολομέλεια της τάξης. Την παράθεση κάθε φύλλου εργασίας ακολουθούν τα «αποστάγματα γραφής», ενδεικτικές δηλαδή μαθητικές δημιουργίες, που καταδεικνύουν τον τρόπο που εργάστηκαν οι συμμετέχοντες μαθητές και το βαθμό που προσέλαβαν τα νοήματα του καβαφικού ποιήματος.

6. Φύλλα εργασίας και «αποστάγματα γραφής»

Α) Το πειραγμένο ποίημα

Η σελίδα του βιβλίου της λογοτεχνίας που περιέχει το ποίημα του Κ.Π. Καβάφη «Δέησις»²⁷ βράχθηκε και κάποιες λέξεις έσβησαν. Δοκίμασε να συμπληρώσεις τις λέξεις που λείπουν και να δώσεις νέα πνοή στο ποίημα.

«Δέησις»

Η θάλασσα στα πήρ'* έναν ναύτη.
Η μάνα του,, παίνει* κι ανάφτει
στην Παναγία μπροστά ένα κερί
για να γρήγορα και να* καιροί
και όλο προς στήνει τ' αυτί.
Αλλά ενώ προσεύχεται και αυτή,
η εικών ακούει, και,
ξέυροντας πως

Απόσταγμα γραφής...

Η θάλασσα στα βρόχια της πήρε ένα ναύτη

27 Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ. (2006), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Α' Γυμνασίου. Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, σ. 56.

Η μάνα του η χαροκαμένη πιαίνει* κι ανάφτει
στην Παναγία μπροστά ένα αναθηματικό αγνό κερι
για να επιστρέψει γρήγορα και ναν* ευνοϊκοί καιροί
και όλο προς το skyre στήνει τ' αυτί.
Αλλά ενώ προσεύχεται και αγωνιά αυτή,
η εικόν ακούει, αδιάφορα και μελαγχολικά
ξεύροντας πως το πλοίο του βούλιαξε μες στα βαθιά νερά.

Β) Ακροστιχίδα: είναι μια μορφή ποιήματος όπου τα άκρα των στίχων του – το αρχικό ή το τελικό τους γράμμα – σχηματίζουν καθέτως μια ολοκληρωμένη λέξη ή φράση, η οποία συνδέεται νοηματικά με το ποίημα και συνήθως αποτελεί και τον τίτλο του.

Μπορείτε να δημιουργήσετε ένα κείμενο-ποίημα, αφού πρώτα ορίσετε τη λέξη που θα εμφανίζεται κάθετα²⁸, επιλέγοντας ανάμεσα στις λέξεις: **Καβάφης, μάνα, Παναγία, θάλασσα, εικόνα, ναύτης.**

Προσοχή! Σημασία έχει το περιεχόμενο του ποιήματος που θα δημιουργηθεί να σχετίζεται άμεσα με τη λέξη της ακροστιχίδας.

Απόσταση γραφής...

Κωνσταντίνος είναι το όνομά του
Αλεξάνδρεια ο τόπος γέννησής του
Βαμβάκια και υφάσματα εμπορευόταν ο πατέρας του
Αρχόντισσα από το Φανάρι η μητέρα του
Φήμη απόκτησε παγκόσμια
Η ποίησή του μεταφράστηκε
Σπουδαία ποιήματα, Αναγνωρισμένα ή Αποκηρυγμένα.

Μοναδική, ιδιαίτερη είσαι στο μυαλό μου
Αγάπη, αγκαλιές, φιλιά και γλυκές ματιές είναι η πραγματικότητά μας.
Να την, την έχω στην καρδιά μου, τη βλέπω στα όνειρά μου
Αναστενάζω, έρχεσαι, σ' αγαπώ μαμά μου.

Πίστη σε σένα έχουμε
Απλόχερα αγάπη και ελπίδα δίνεις
Να επιστρέψει ο γιος μου σε παρακαλώ
Από τα μακρινά πελάγη.
Γοργά να τον αγκαλιάσω
Τσως έτσι ηρεμήσω

28 Πασσιά, Α. & Μανδηλαράς, Φ. (2001), *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη, σ. 54

Αν στην αγκαλιά μου τον κλείσω.
Θέλω συνέχεια να σ' αγναντεύω
Ανθρώπους δικούς μου στην αγκαλιά σου έχεις
Λάμπει ο ήλιος πάνω σου και σε χαϊδεύει
Απέραντη καθώς απλώνεσαι γαλάζια.
Στα μάγια σου χάνομαι σαν σε κοιτάζω
Σαηηνευτικά μηνύματα μου στέλνεις
Αχ, να ήσουν πάντα γαλήνια.

Είναι μια αίσθηση μαγική
Ίσως κάτι θέλει να μας πει
Κάτι θεόσταλτο και θεϊκό
Ουράνιο τόξο χαραγμένο στον ουρανό
Νοερά σε ευχαριστώ
Άγια μορφή, μητέρα του Θεού.

Νέοι στην πολύβουη θάλασσα
Άφοβοι σαλπάρουν
Υπερπόντια ταξίδια για χρόνια κάνουν
Την πατρίδα και τη μάνα έχοντας στο νου
Ήλιο, θάλασσα και ουρανό κοιτούν
Συχνά τον Αι Νικόλα και την Παναγιά παρακαλούν.

Γ) Προσευχή: οι μαθητές καλούνται να γράψουν μια προσευχή, αφού πρώτα τους δοθεί ένα παράδειγμα προσευχής.

Πρωινή προσευχή

Μείνε και σήμερα βοηθός
και σύντροφός μου,
οδήγησε Θεέ τα βήματά μου
μόνο σαν είσαι συ προστάτης,
οδηγός μου το φόβο
δεν αισθάνομαι κοντά μου²⁹.

Α. «...Η θάλασσα στα βάθη της πήρ' έναν ναύτη...»: Γράψτε την προσευχή του ναύτη, όπως εσείς τη φαντάζεστε.

29 Κανταρτζή Ε., Μπαλογιάννης Π.. (2014), *Προσευχές για τα παιδιά από τα παλιά μας αλφαβητάρια*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Έρευνας & Διάσωσης Σχολικού Υλικού, (ΕΚΕΔΙΣΥ), σ. 9.

Απόσταγμα γραφής...

Άγιε μου Νικόλα,

Τα κύματα είναι βουνά. Ο άνεμος σφυρίζει μανισμένα τρυπώντας μου τα αυτιά. Το καράβι κλυδωνίζεται σαν μικρό καρυδότσουφλο, χωρίς ελπίδα σωτηρίας. Κάποτε όταν ήμουν μικρός η μάνα μου για να μην γίνω ναυτικός μου διάβαζε την Οδύσσεια και την περιπέτεια του πανούργου Ιθακήσιου, όταν αναχώρησε από το νησί της Καλυψώς. Θυμάμαι ότι ο περιπλανώμενος Οδυσσεάς σώθηκε, όταν η νύμφη Λευκοθέα του έδωσε το θαυματουργό της μαντήλι, κι αυτός της το επέστρεψε, μόλις η δοκιμασία τελείωσε. Δώσε και σε μένα έναν τρόπο να σωθώ, προστάτεψε το καράβι και άσε εμένα και τους συντρόφους μου να βρούμε το δρόμο για το νησί μας και τα αγαπημένα μας πρόσωπα. Με ένα σου νεύμα μπορείς να γαληνέψεις τα κύματα. Το μαντίλι της Λευκοθέας σου είναι άχρηστο, γιατί η δύναμή σου είναι μεγαλύτερη από της αρχέγονης θεότητας. Είσαι παντοδύναμος.

Βοήθησέ μας προστάτη μας.

Β. «...για να επιστρέψει γρήγορα και ναν καλοί καιροί,...»: Γράψτε την προσευχή της μάνας, όπως εσείς τη φαντάζεστε.

Απόσταγμα γραφής...

Παναγιά μου βοήθησε ο γιος μου να γυρίσει. Κάθε φουρτούνα διάλυσε, γιατί η αγωνία με ταλανίζει. Το παιδί μου γρήγορα να 'ρθει και να ξαναταμώσουμε. Στην αγκαλιά μου τη ζεστή σφικτά να το κρατήσω. Παρακαλώ σε Παναγιά φέρε τον πίσω και κάνε μου πέτρα την καρδιά, όταν πάλι στο λιμάνι θα τον αποχαιρετήσω...

Δ) Δημιουργία Διαλόγου: Ο Γιάννης Ιωάννου, ο οποίος είναι ασυρματιστής σε επιβατικό πλοίο, συνομιλεί με τη μητέρα του μέσω skype. Γράψτε το διάλογο ανάμεσα σ' αυτά τα δυο πρόσωπα.

Απόσταγμα γραφής...

- Γεια σου μάνα
- Γεια σου γιόκα μου. Τι κάνεις καμάρι μου;
- Καλά είμαι. Μου λείπετε.
- Και σε μας λείπεις παιδί μου. Έχει θάλασσα; Πότε θα γυρίσεις;
- Ένα, ένα μάνα. Η θάλασσα είναι άγρια και εγώ θα αργήσω.
- Καλά παιδί μου. Ο Θεός και η Παναγιά μαζί σου.
- Ευχαριστώ. Ο πατέρας πώς είναι;

- Καλά παιδί μου. Είναι στα χτήματα.
- Να του δώσεις φιλιά μητέρα και πες του πως τον αγαπάς.
- Εντάξει παιδί μου. Να προσέχεις.
- Μητέρα πρέπει να κλείσω σε λίγο πιάνουμε λιμάνι. Πολλά φιλιά.
- Γεια σου γιόκα μου.

Ε) Επίκληση: Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω απόσπασμα:

“Κ’ ήτον καλής ψυχής άνθρωπος”

«“Η Παναγιά Κονίστρια” είναι αμπελακιώτικο ιστιοφόρο. Το φούσκωμα των πανιών του το κάνει όμοιο με πουλί, έτοιμο να πετάξει και να φτάσει ασφαλές στο απάνεμο λιμάνι, με φλουριά, αγαθά και της Προύσας το μετάξι...». Το πλοίο πέφτει σε άγρια θαλασσοταραχή, ανοιχτά της Σύρας και το ναυτόπουλο μονολογεί:

«Μέγ’ Αι- Νικόλα απ’τα Χανιά κι Αγιά – Σοφιά απ’ την Πόλη
και Χρυσοκασσωπίτρα μου απ’ των Κορφών τα μέρη,
πολλές φορές μ’ εβόηθησες, βοήθα με και τώρα
κι εγώ να μπω στη χάρη σου μ’ ένα μεγάλο τάμα.
Να φέρω αμάξι το κερί και με τ’ ασκί το λάδι
και με τ’ αργυροκάνιστρο να φέρω το λιβάνι...³⁰» (Παραλογή)

Υπόθεσε ότι είσαι το ναυτόπουλο κα βρίσκεσαι σε μεγάλο κίνδυνο. Συνέχισε το κείμενο, την επίκληση... με λόγο έμμετρο ή αφηγηματικό.

Απόσπασμα γραφής...

Άγιε Νικόλα, προστάτη των ναυτικών και της θάλασσας, το κύμα σταματάς.
Το έλεός σου δείξε μου, βοήθα με και μένα. Σώσε με από τη θαλασσοταραχή,
δώσε μου αντοχή να κολυμπήσω και σώως τη στεριά να πατήσω. Στης μάνας μου
την αγκαλιά γλυκά να ξαποστάσω.

Είμαι μικρός κι αδύναμος
με τσάκισε η μπόρα.
Μες το καράβι έχουμε φλουριά, χρυσά και δώρα,
όλα σου τα προφέρουμε για να μας σώσεις τώρα.
Έχω αγοράσει ένα σταυρό
μάλαμα και μπριλάντια

30 Μπίλλια, Ισ. (2009). «Παναγιά Κονίστρια». Στο: περιοδικό «ΒΑΚΙΛΟΣ» (ΦΥΛΛΑ ΣΥΓΚΛΙΣΗΣ ΤΟΥ ΤΟΠΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΟΥΤΟΠΙΑ), Σαλαμίνα, τευχ. Χειμώνα 20,σ.σ. 90-91

να τον χαρίσω στη Μυρτώ
στα Άγια Θεοφάνια.

Της είχα ορκιστεί
ότι όταν θα γυρίσω
θα πάω μπρος στον κύρη της
για να του την ζητήσω.

Φοβάμαι αυτό δεν θα συμβεί.
Πίσω δεν θα γυρίσω.
Σήμερα θα πνιγώ εδώ
τον όρκο μου θα πατήσω.

Αν βάλεις το χεράκι σου
και σώσεις το καράβι
και στου νησιού ξαναβρεθώ
το απάνεμο λιμάνι.

Μπρος στην εικόνα σου θα 'ρθω
στα γόνατα θα πέσω
και τον σταυρό τον όμορφο
στο εικόνισμά σου θα θέσω.

Άγιε Νικόλα βόηθα μας.
Σώσε μας απ' το ναυάγιο
το γιο μου τον πρωτότοκο
Νικόλα θα τον βγάλω.

ΣΤ) Με φαντασία...

Πάνω στο τραπέζι ήταν ακουμπισμένος ένας ωραίος λευκός φάκελος. Η μητέρα του Γιάννη, ο οποίος ήταν ναυτικός, έγραφε σκεφτική και δακρυσμένη. Πήρε το χαρτί της, το έβαλε μέσα στον άσπρο φάκελο, τον έκλεισε προσεκτικά και πήγε στο ταχυδρομείο ...

Φανταστείτε το περιεχόμενο αυτής της επιστολής.

Απόσταγμα γραφής...

Αγαπημένε και μονάκριβε γιέ μου,
Ανταπόκριση σου ζητώ για να ξεφύγω από την ανησυχία, που με ταλανίζει.
Ελπίζω τα μύρια κύματα που διασχίζεις να μην σε πληγώσουν και χαθείς. Να μη

σε χάσω από τη θάλασσα, τη μεγαλύτερή σου αγάπη. Από μικρός σου άρεσε να παίζεις με τα κύματα θαλασσινά παιχνίδια και ελπίζω ότι η αγάπη σου αυτή δεν θα σε οδηγήσει στο χαμό. Τις τελευταίες μέρες ακούω συνέχεια στην τηλεόραση για ναυάγια και η καρδιά μου είναι μαυρισμένη. Οι σκόπελοι της θάλασσας που ανιχνεύεις το ομολογώ ότι είναι πολύ μικρότεροι από αυτόν που θα πέσω, αν σε χάσω για πάντα στα βαθιά νερά της.

Με αγάπη
Η μάνα σου

Ζ) Με αφορμή τον πίνακα ζωγραφικής



Ράλλης Θεόδωρος (1852 - 1909), Ικεσία, π. 1905-1909, (Λάδι σε μουσαμά, 35 x 27 εκ., Κληροδότημα Θεόδωρου Ράλλη, Αρ. έργου: Π.486)

Γράψε την ιστορία της γυναίκας που προσεύχεται σε πεζό ή ποιητικό λόγο.

Απόσπασμα γραφής...

Αυτή η μάνα τον γιο της νοσταλγεί
Και την Παναγιά παρακαλεί
Πάλι πίσω για να 'ρθει
Με αγάπη να τον ζεστάνει
Και φαγητό σπιτικό να τον χορτάσει
Άλλο κακό μην του συμβεί
Πάντα στην αγκαλιά της να τον κρατεί.

Η) Δημιουργία Μονολόγου

Γράψτε έναν μονόλογο στον οποίο ο ήρωας (ναυτικός ή πατέρας ναυτικού ή μάνα ναυτικού) είναι στη φάση που:

- α) ταξιδεύει ως καπετάνιος με φορτηγό πλοίο
- β) το παιδί του/της ταξιδεύει με φορτηγό πλοίο
- γ) μόλις τον απέλυσε η ναυτιλιακή εταιρεία

Απόσταση γραφής...

Τίποτε στον ορίζοντα. Απέραντη η θάλασσα μακριά από το νησί μου. Πόσο μεγάλος ο ωκεανός και πόσο μικρός εγώ σ' αυτό το ταξίδι. Άραγε πότε θα γυρίσω στην πατρίδα; Θα προλάβω να είμαι εκεί όταν γεννήσει η γυναίκα μου; Έχω τόση μοναξιά...

Στον Αι Νικόλα και την Παναγιά προσεύχομαι για τον γιο μου, το βλαστάρι μου. Φοβάμαι μην τον χάσω. Λείπει καιρό και τον επιθύμησα. Να επιστρέψει θέλω γρήγορα. Μάνα είμαι και μου λείπει ο γιός μου. Έχει μέρες να μου τηλεφωνήσει κι ανησυχώ. Αν του συμβεί κάτι θα πεθάνω κι εγώ. Κάθομαι ώρες και αγναντεύω τη θάλασσα. Χάνομαι στο πέλαγος κι εγώ. Ταξιδεύω μαζί του σε μέρη άγνωστα και μακρινά. Ζω και αναπνέω μόνον για αυτόν.

Χρόνια ολόκληρα δούλευα στα καράβια. Η θάλασσα είναι όλη μου η ζωή. Δεν έκανα οικογένεια, γιατί έλειπα διαρκώς στα καράβια. Και τώρα είμαι άνεργος. Νιώθω ότι δεν μπορώ να δουλέψω πουθενά αλλού. Η αλμύρα της θάλασσας μου λείπει. Γιατί να μου συμβεί αυτό τώρα; Στη δουλειά μου ήμουν καλός. Δεν είχε παράπονο κανένας από μένα. Είμαι θύμα της κρίσης και εγώ όπως και τόσοι άλλοι...

7. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας υλοποιήθηκε σε δυο φάσεις: τη διαμορφωτική και την τελική. Οι μαθητές στο σύνολό τους συμμετείχαν και στις δύο φάσεις της αξιολόγησης. Κατά τη διάρκεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης αυτοαξιολογήθηκαν ως μέλη της ομάδας που ανήκαν, εγκρίνοντας ή απορρίπτοντας προτάσεις και δημιουργίες τους σχετικές με τα διανεμηθέντα φύλλα εργασίας, ενώ στην τελική αξιολόγηση αυτοαξιολογήθηκαν ως ομάδα και παράλληλα αξιολόγησαν και τα προϊόντα της εργασίας των άλλων ομάδων, μέσω της παρουσιάσής τους στην ολομέλεια της τάξης. Η αξιολόγηση έγινε με συγκεκριμένα κριτήρια (φαντασία, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, πρωτοτυπία σύνθεσης).

Οι εκπαιδευτικοί σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης της καινοτόμου διδασκαλίας λειτούργησαν ως συντονιστές, διαμεσολαβητές και παρατηρητές.

Κατέγραψαν τα τεκταινόμενα, αξιολόγησαν στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες, σε επίπεδο ατομικό και σε επίπεδο ομάδας και παρενέβησαν διορθωτικά, όπου χρειάστηκε. Αξιολόγησαν το όλο εγχείρημα σε κάθε φάση του, από την αρχή μέχρι το τελικό αποτέλεσμα, στηριζόμενοι σε συγκεκριμένα κριτήρια (λειτουργία ομάδας, επίτευξη στόχων, οργάνωση και παρουσίαση εργασιών) για τα οποία είχε προηγηθεί συζήτηση μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων.

Η αξιολόγησή επεδίωξε να εκτιμήσει όλα τα στάδια εφαρμογής του σχεδίου μαθήματος καθώς και τη συμμετοχή των μαθητών. Έγινε ανατροφοδότηση, καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του εργαστηρίου για την πορεία εξέλιξής του, με στόχο τη συνεχή διάγνωση των αναγκών των μαθητών, αλλά και τη διαχείριση του χρόνου. Οι μαθητές παρουσίασαν τις εργασίες τους στην ολομέλεια και αξιολογήθηκαν στη νέα γνώση που έλαβαν. Με τον τρόπο αυτό έγινε αποτίμηση του έργου τους και έλεγχος τη επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναστοχάστηκαν αναφορικά με τον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους και προβληματίστηκαν σχετικά με τις δυσκολίες, τα σφάλματα και τις αδυναμίες που συνάντησαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, την επιτυχία επικοινωνίας με τους μαθητές και την συγκίνηση της δημιουργικής διαδικασίας.

Η τελική αξιολόγηση των μαθητών μετά την ολοκλήρωση των δημιουργικών δραστηριοτήτων -λόγω έλλειψης χρόνου -πραγματοποιήθηκε με ένα οπτικοποιημένο φύλλο εργασίας, στο οποίο έπρεπε να κυκλώσουν δυο πρόσωπα, πάνω στα οποία αποτυπώνονταν διαφορετικά συναισθήματα. Ο σκοπός ήταν να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν μέσα από ένα παιγνιώδη και ελκυστικό τρόπο που τους είναι οικείος, τόσο από το δημοτικό όσο και από τις φιγούρες emoticons, που χρησιμοποιούν ευρέως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (ποσοστό 93%) προτίμησε τις «φατσούλες» που έδειχναν ικανοποίηση, χαρά και ενθουσιασμό.

8. Συμπεράσματα

Η δημιουργική και πρωτότυπη επαφή με αντιπροσωπευτικά έργα της συγγραφικής μας κληρονομιάς, διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών και τους καθιστά πολίτες ικανούς να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να αναπτύσσουν τις αισθητικές αντιλήψεις τους, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής και να διαμορφώνουν επιλεκτικά και υπεύθυνα τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις.

Η επαφή των μαθητών με το έργο του Καβάφη τους κατέστησε ικανούς να αντιληφθούν την ευρύτητα και τη δύναμη του λόγου του, ενός λόγου διαχρονικού και επίκαιρου, ενώ επιτεύχθηκε ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας που σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο είναι η

ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ωρίμανσης των μαθητών, μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιολογών έργων σημαντικών ελλήνων και ξένων λογοτεχνών.

Μέσω της εφαρμογής καινοτόμων τεχνικών, όπως η συνεργατική διδασκαλία και η δημιουργική γραφή, οι μαθητές προσέγγισαν τη νέα γνώση βιωματικά, διερευνητικά, και ανακαλυπτικά. Με «όχημα» τη δημιουργική Γραφή που αποτελεί ένα δυναμικό, εμπεδωτικό εργαλείο καλλιέργειας και κατανόησης του γραπτού λόγου, δημιούργησαν δικά τους κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη και εκφράστηκαν, παρά την πίεση του χρόνου, έμμετρα και πεζά με φρεσκάδα, πρωτοτυπία και δυναμική χρήση των λέξεων. Μέσα από τις ατομικές τους δημιουργίες αναδείχθηκαν και αξιολογήθηκαν οι εμπειρίες και οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει από το σχολικό, κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον.

Οι μαθητές κατά το συνεχόμενο δίωρο υλοποίησης του βιωματικού εργαστηρίου, ασκήθηκαν σε παραγωγή γραπτών κειμένων, μ' έναν τρόπο που ανταποκρινόταν στις βασικές αρχές πρόσληψης και κατανόησης της ποίησης του Κ.Π. Καβάφη, κατανοώντας την αξία των επάλληλων διορθώσεων για την ποιότητα του τελικού κειμένου, αφού συχνά δεν έμεναν ικανοποιημένοι με το πρώτο γραπτό κείμενο που δημιουργούσαν, αλλά επεδίωκαν τη συνεχή του βελτίωση και συνειδητοποίησαν τη σημασία τήρησης των τιθέμενων χρονικών ορίων. Με την τεχνική της δημιουργικής γραφής μεταλλάχτηκε ο παθητικός τρόπος της διδασκαλίας και της σχολικής ζωής γενικότερα, σε μια ευχάριστη δημιουργική διαδικασία, χωρίς να θίγεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν τόσο στις διδάσκουσες όσο και στους διδασκόμενους ήταν πολλά και έντονα. Το μάθημα θεωρήθηκε ευχάριστο και ενδιαφέρον και έδωσε στους εκπαιδευτικούς και στο σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών, ανεξάρτητα σχολικής επίδοσης και τυχόν μαθησιακών δυσκολιών, τη δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και επικοινωνίας. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων οι μαθητές έδειξαν χαρά και ενθουσιασμό, συμμετείχαν και παρακολουθούσαν χωρίς να καταβάλλονται από ανία και να αποσπάται η προσοχή τους τις δραστηριότητες της ομάδας, ενώ πρόθυμα ανακοίνωναν τα κείμενά τους στην ολομέλεια της τάξης.

Κοινή διαπίστωση των εμπυχωτριών του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής ήταν ότι με την καθοδήγηση, την πρακτική άσκηση και την ανάλογη ενασχόληση και εμπύχωση οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν βασικές συγγραφικές δεξιότητες, ο καθένας στο μέτρο των δυνατοτήτων του, επιβεβαιώνοντας ανάλογες διαπιστώσεις από συναφείς διδακτικές δραστηριότητες³¹. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι όλοι οι μαθητές

31 Κοτόπουλος, Γρ. (2012b) Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους. Στο Τριαντάφυλλος Η. Κοτόπουλος και Δανάη Σουλιώτη (επιμ.), *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ.σ. 93-162.

ακόμα και οι αδιάφοροι κινητοποιήθηκαν για να πάρουν ενεργό μέρος στο μάθημα και μάλιστα μερικές «δημιουργίες» των τελευταίων ήταν ευρηματικότερες και αρτιότερες από τις αντίστοιχες των αρίστων μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η συνεργασία της εκπαιδευτικού-διευθύντριας με τη Σχολική Σύμβουλο ήταν θετική και δημιουργική καθ' όλη τη διαδικασία σχεδίασης, οργάνωσης και εφαρμογής της υλοποίησης του εργαστηρίου.

Εν κατακλείδι, θεωρούμε ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των δημιουργικών δραστηριοτήτων με ερέθισμα το ποίημα «*Δέησις*» του Κ.Π. Καβάφη μετέτρεψε την καθημερινότητα του μαθήματος της λογοτεχνίας σε μια εκπαιδευτική γιορτή έκφρασης και δημιουργίας των μαθητών επιβεβαιώνοντας τη ρήση του R. Barthes: «*η Λογοτεχνία δεν μας βοηθά να βαδίζουμε, μας βοηθά όμως να αναπνέουμε καλύτερα*».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαγενάς, Ν. (1977), Η ειρωνική γλώσσα. Στο Μ. Πιερής (επιμ), *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη*. Επιλογή κριτικών κειμένων. Ηράκλειο 1994: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης
- Βάρναλης, Κ. (χ.χ). Π. Καβάφης, από το βιβλίο Άνθρωποι. Στο Γ. Πικρού (παρουσίαση), *Κ. Π. Καβάφης, Κριτικές Μελέτες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Οικονόμου.
- Γερακίνη, Α. (2016), Φορμαλισμός, Νέα Κριτική και Δομισμός: μια κριτική προσέγγιση στις κειμενοκεντρικές θεωρίες της Λογοτεχνίας, *Περιοδικό Έρκυνα*, τεύχος 8^ο, σ.σ. 231-240.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα & Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Καραμανέ, Ε. (2013), Η πρόκληση της διδασκαλίας του κριτικού γραμματισμού. Διδακτική εφαρμογή στη Νεοελληνική Λογοτεχνία και Γλώσσα Α' Λυκείου. Στο: Ο κριτικός γραμματισμός στην τάξη, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου κριτικού γραμματισμού. (Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013). Δράμα.
- Κανταρτζή Ε. & Μπαλογιάννης Π.. (2014), *Προσευχές για τα παιδιά από τα παλιά μας αλφαβητάρια*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Έρευνας & Διάσωσης Σχολικού Υλικού, (ΕΚΕΔΙΣΥ).
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2007), *Φιλολογικές διαδρομές Γ. Δημιουργοί και Αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κωτόπουλος, Τρ. (2012b), Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, Η

- περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους. Στο Τ. Η. Κωτόπουλος και Δ. Σουλιώτη (επιμ.), *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ.σ. 93-162.
- Μπίλλια, Ισ. (2009). «Παναγιά Κονίστρια». Στο: περιοδικό «ΒΑΚΙΛΟΣ» (ΦΥΛΛΑΣΥΓΚΛΙΣΗΣ ΤΟΥ ΤΟΠΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΟΥΤΟΠΙΑ), Σαλαμίνα, τευχ. Χειμώνα 20.
- Μπαλτά, Β. (2015), Προγράμματα Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αναζητώντας τις προϋποθέσεις μιας δημιουργικής σύνθεσης. Στο ΕΚΠΑ, *Η νεοελληνική λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και εκπαίδευση*, Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου (Αθήνα 28-30 Νοεμβρίου 2013). ΕΚΠΑ Τμήμα Φιλολογίας Αθήνα. σ.σ. 95-103.
- ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ξενόπουλος, Γ. (1903), Ένας ποιητής. Στο Μ. Πιερής (επιμ), *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη*. Επιλογή κριτικών κειμένων. Ηράκλειο 1994: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, σ.σ. 23-34.
- Παπάς, Α. (1995), *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*, β. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πασσιά, Α. και Μανδηλαράς Φ. (2001), *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη.
- Πετρίδης Π. (1909), Ένας Αλεξανδρινός ποιητής. Στο Μ. Πιερής (επιμ), *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη*. Επιλογή κριτικών κειμένων. Ηράκλειο 1994: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ.(2006), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», Α' Γυμνασίου*, Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ.(2006), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», Α' Γυμνασίου*, Βιβλίο καθηγητή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Σεφέρης Γ. (1946), Κ. Π Καβάφης Θ. Σ. Έλιοτ, Παράλληλοι. Στο Μ. Πιερής (επιμ), *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη*. Επιλογή κριτικών κειμένων. Ηράκλειο 1994: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή: Οδηγίες Πλεύσεως* (Βιβλίο Εκπαιδευτικού). Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Τσακρής Π. (1999), *Στοιχεία θεωριών της λογοτεχνίας και εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΦΕΚ 167/ Τεύχος Α, Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Φράγκος, Χ. (2006), Η δημιουργική σκέψη στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Τεύχος 144.

- Φρυδάκη, Ε. (2003), *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φύκαρης, Ι. (2015), Προσεγγίζοντας τη δημιουργική αυτοέκφραση στη διδακτική διαδικασία. *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 101-102.

Ξενόγλωσση

- Μπόργες, Χ.Λ. (2006), *Η τέχνη του στίχου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Forster E.M. (χ.χ). Η ποίηση του Κ.Π Καβάφη. Στο Γ. Πικρού (παρουσίαση), *Κ. Π Καβάφης, Κριτικές Μελέτες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Οικονόμου.
- Hawthorn J. (1993), *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Protherough, R. (1983), *Encourage Writing*. London, New York: Methuen.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα** είναι Διευθύντρια του Γυμνασίου Ρίου Αχαΐας, απόφοιτος του Ιστορικού – Αρχαιολογικού Τμήματος ΕΚΠΑ, Διδάκτορας Ιστορίας του Ιόνιου Πανεπιστημίου και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στις «Επιστήμες της Αγωγής» κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική, από το ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Είναι συν-συγγραφέας του 18^{ου} τόμου της πρόσφατης Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους (εκδόσεις Λυμπερή) και έχει δημοσιεύσει πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες σε πρακτικά επιστημονικών συνεδρίων και σε επιστημονικά περιοδικά. Στοιχεία Επικοινωνίας: alexroula66@gmail.com

Η κ. **Ψυχογιοπούλου Παναγιώτα** είναι Σχολική Σύμβουλος φιλολόγων Αχαΐας. Απόφοιτος Βυζαντινής & Νεοελληνικής Φιλολογίας ΕΚΠΑ, Βιβλιοθηκονομίας & Συστημάτων Πληροφόρησης, κάτοχος μεταπτυχιακού Διοίκησης Σχολικών Μονάδων, τελειόφοιτος μεταπτυχιακού Δημιουργικής Γραφής (κατεύθυνση Εκπαίδευση). Επιμορφώτρια Β΄ Επιπέδου, έχει διδάξει στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Δημιουργική Γραφή, Τοπική Ιστορία, Βιβλία –Βιβλιοθήκες, Λαογραφία: Παραδοσιακός Πολιτισμός, Ελληνική Γλώσσα, Εκπαίδευση και Υποστήριξη γονέων Μεταναστών- Παλινοστούντων, Εισαγωγή στο Αλφαβητικό Σύστημα. Στοιχεία Επικοινωνίας: ppsixol@gmail.com

Μαργαρώνη Μαίρη

**Η χρήση της ηθικοπλαστικής γλώσσας
στη μεταφρασμένη διδακτική λογοτεχνία
του 19ου αιώνα. Το μυθιστόρημα
του Christoph von Schmid,
Η Μαρία ή το ανθοφόρον κάμιστρον
(1823/1856)**

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά τη χρήση της ηθικοπλαστικής γλώσσας στο διδακτικό λογοτεχνικό έργο του Christoph von Schmid, *Η Μαρία ή το ανθοφόρον κάμιστρον*, τόσο στην ελληνική του μετάφραση, όσο και αφενός στο γερμανικό πρωτότυπο και αφετέρου στο γαλλικό του μετάφρασμα, στο οποίο στηρίχτηκε το ελληνικό κείμενο. Δίνεται έμφαση κυρίως στη βασική στοχοθεσία του έργου, που πρεσβεύει την απόλυτη ανθρώπινη υποταγή στο θείο, όπως επίσης την ταξική, την έμφυλη και την ηλικιακή υποταγή, και στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα (στο γερμανικό, το γαλλικό και το ελληνικό κείμενο) υπηρετεί τη στοχοθεσία αυτή με στόχο τη διατήρηση του κοινωνικού *status quo*.

The use of moralistic language in the translated instructional literature of the 19th century. The novel *The Basket of Flowers* by Christoph von Schmid (1823/1856)

Abstract

The present research examines the use of moralistic language in the instructional

literary work by Christoph von Schmid *The Basket of Flowers* not only in its Greek translation, but also in the original German text and the French version, upon which the Greek text was based. I emphasize the basic content elements of the text, which upholds the utter subjugation of the human to the divine, in addition to the class, gender and age subjugation. I look at how language serves this purpose (in the German, French and Greek text) in order to maintain the social status quo.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να μελετήσει τη χρήση της ηθικοπλαστικής γλώσσας στο διδακτικό λογοτεχνικό έργο του Christoph von Schmid, *Η Μαρία ή το ανθοφόρον κάμιστρον*, τόσο στην ελληνική του μετάφραση¹, όσο και αφενός στο γερμανικό πρωτότυπο² και αφετέρου στο γαλλικό του μετάφρασμα³, στο οποίο στηρίχτηκε το ελληνικό κείμενο. Το υπό εξέταση έργο του von Schmid μεταφράστηκε για πρώτη φορά στην ελληνική γλώσσα το 1856 από την Ασπασία Δελενάρδου ως *Το ανθοφόρον κάμιστρον. Διήγημα ηθικόν*. Το 1876, η Στυλιανή Μυσιρλάκη μετέφρασε το συγκεκριμένο έργο ως *Η Μαρία ή το κάμιστρον των ανθέων*. Η Μυσιρλάκη στηρίχτηκε σε μεταγενέστερο γαλλικό κείμενο, που έφερε τον τίτλο *Marie ou la corbeille de fleurs*. Η τρίτη μεταφραστική προσπάθεια του εν λόγω έργου έγινε το 1981 από τον Αριστείδη Βαμπά. Η μετάφρασή του φέρει τον τίτλο *Η Μαρία ή το ανθοφόρον κάμιστρον*. Στη συνέχεια, επανεκδόθηκε το 1900 με πολύ μικρές διαφοροποιήσεις από την έκδοση του 1881⁴.

Η εργασία αρχίζει με δύο σύντομες εισαγωγικές ενότητες, που αφορούν αφενός κάποιες βασικές θεωρητικές αρχές της μετάφρασης της λογοτεχνίας για παιδιά και εφήβους και αφετέρου μια συνοπτική παρουσίαση του βίου και της εργογραφίας του von Schmid, η οποία έτυχε ευρείας μεταφραστικής υποδοχής σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή ήπειρο αλλά και πέραν αυτής. Στη συνέχεια, η εργασία μελετά τη βασική στοχοθεσία του έργου, το οποίο πρεσβεύει την απόλυτη ανθρώπινη υποταγή στο θείο, όπως επίσης την ταξική, την έμφυλη και την ηλικιακή υποταγή. Το ιδεολογικό αυτό πλαίσιο δύναται να εξηγήσει γιατί το συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο είχε καταστεί το αρχέτυπο εργαλείο-ανάγνωσμα των κατηχητικών σχολείων της εποχής του. Επίσης, η εργασία μελετά πώς τα ηθικοπλαστικά αυτά μηνύματα του γερμανικού πρωτοτύπου αναπαράγονται

1 Σμιθ, Χ. (1900). *Η Μαρία ή το ανθοφόρον κάμιστρον* (μτφρ. Α. Βαμπάς). Αθήνα: Τυπογραφείον Σ. Κ. Βλαστού.

2 Schmid, Ch., von (1823). *Das Blumenkörbchen: eine Erzählung, dem blühenden Alter gewidmet von dem Verfasser der Ostereyer*. Landshut: Verlag von Philipp Krüll.

3 Schmid, Ch., von (1829). *La corbeille de fleurs. Histoire dédiée à la jeunesse, par l'auteur des Œufs de paques. Traduit de l'allemand*. Paris: Levrault.

4 Ντελόπουλος, Κ. (1995). *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, σ. 205.

(στη γαλλική και) στην ελληνική μετάφραση, καθώς εναρμονίζονται με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής. Τέλος, εξετάζονται επιγραμματικά και ενδεικτικά κάποιες αποκλίσεις των τριών κειμένων (γερμανικού, γαλλικού και ελληνικού) σε μεσο- και μικροεπίπεδο μετάφρασης, δηλαδή σε υφολογικό και μορφολογικό επίπεδο, όπως επίσης και ο ιδεολογικός στόχος στον οποίο οι αποκλίσεις αυτές αποσκοπούν.

Όσον αφορά την ένταξη των ελληνικών μεταφράσεων του υπό συζήτηση έργου του von Schmid στο ιστορικό, πολιτικο-κοινωνικό πλαίσιο της εποχής (δεύτερο μισό του 19ου αιώνα), ας θυμηθούμε ότι: Την εποχή εκείνη, δύο ήταν τα λογοτεχνικά έργα για παιδιά και νέους, τα οποία μεσουρανούσαν στην Ελλάδα: η τρίτομη *Ελληνική Χρηστομάθεια* (1841) του Αλέξανδρου Ρίζου Ραγκαβή και *Ο Γεροστάθης ή Αναμνήσεις της παιδικής μου ηλικίας* του Λέοντος Μελά (1858). Τα δύο αυτά έργα, προωθώντας τον τριπλό ηθικοπλαστικό εννοιολογικό άξονα «θρησκεία-πατρίδα-οικογένεια», θεωρείται ότι οριοθετούσαν τα διδακτικά και επιπλέον αισθητικά πλαίσια μέσα στα οποία κινήθηκε η παιδική λογοτεχνία των μέσων του 19ου αιώνα⁵.

Το ευρύτερο πολιτικο-κοινωνικό ιστορικό πλαίσιο του νεοελληνικού κράτους μέσα στο οποίο έλαβαν χώρα οι πρώτες ελληνικές μεταφράσεις του εν λόγω έργου του von Schmid, είχε τα εξής χαρακτηριστικά: ταχύτατη άνοδος του ρομαντικού εθνικισμού και συνεχής διαδικασία διαμόρφωσης της νεοελληνικής εθνικής ταυτότητας σύμφωνα με τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη⁶: έντονες κοινωνικές αντιπαράθεσεις και βαθύτατη οικονομική ισχνότητα, με αποτέλεσμα την επιβολή οικονομικού ελέγχου από τις Μεγάλες Δυνάμεις⁷: ολοένα και μεγαλύτερη ανάμειξη της εκκλησίας στο κράτος, όπως η πρόταση του Δ. Στρούμπου το 1855 για την προτίμηση των ιερέων ως δασκάλων, όπως στην περίπτωση του von Schmid, η εγκύκλιος του 1856 για τη θρησκευτική ανατροφή των μαθητών, η υποχρεωτική επιβολή του μαθητικού εκκλησιασμού από το 1857 και έπειτα σύμφωνα με τον Κανονισμό των Γυμνασίων και των Ελληνικών Σχολείων⁸: η οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αρχής γενομένης με την τυπικά υποχρεωτική αλλά ουσιαστικά ανεφάρμοστη, ειδικά για τα κορίτσια, επτάχρονη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στην οποία χρησιμοποιούνταν η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, ιδιαίτερα χαρακτηριστική για τον μηχανιστικό τρόπο διδασκαλίας και την αυστηρότατη απαιτούμενη πειθαρχία.

5 Αναγνωστόπουλος, Β. (1994). «Πορεία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας», *Διαβάζω*, 346 (αφιέρωμα: *Θεωρία και κριτική της παιδικής Λογοτεχνίας*), σσ. 54-59.

6 Πολίτης, Α. (2003³). *Ρομαντικά χρόνια. Ιδεολογίες και Νοοτροπίες στην Ελλάδα του 1830-1880* (Θεωρία και Μελέτες Ιστορίας, 14). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού – Μνήμων.

7 Τσουκαλάς, Κ. (1984). «Κράτος και κοινωνία στην Ελλάδα του 19ου αιώνα». Στο: Δ. Τσαούσης (επιμ.), *Όψεις της ελληνικής κοινωνίας του 19ου αιώνα* (Ελληνική κοινωνία, 2). Αθήνα: Εστία, σσ. 39-54.

8 Μαργαρώνη, Μ. (2012). «*Ο Γεροστάθης ή αναμνήσεις της παιδικής μου ηλικίας* του Λέοντος Μελά: συγκρότηση ταυτοτήτων στην ηθικοπλαστική παιδική λογοτεχνία στα μέσα του 19ου αιώνα». Στο: Σ. Πανταζής & Χ. Ζάραγκας (επιμ.), *Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο*. Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής (Ιωάννινα, 11-13.5.2012), σσ. 85-97.

Αποτέλεσμα της ουσιαστικά μη εφαρμόσιμης υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν ο αναλφαβητισμός και η ημιμάθεια του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού μέχρι και τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, παράλληλα με ένα ελάχιστο μέρος, υπέρμετρα μορφωμένο⁹.

Στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, της Γερμανίας συμπεριλαμβανομένης όπου έζησε και συνέγραψε ο von Schmid, κατά τον 19ο αιώνα μεσουρανούσαν οι ερβαρτιανές φιλοσοφικές-παιδαγωγικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες σκοπός της διδασκαλίας και απώτερη επιδίωξη της αγωγής ήταν η βούληση του ατόμου για την ηθικοποίησή του¹⁰. Η ερβαρτιανή διδακτική μέθοδος και παιδαγωγική, πολύ αυστηρά δομημένη, χαρακτηριζόταν –μεταξύ άλλων– από την αρχή της αυθεντίας του δασκάλου, καθώς θεωρούνταν ότι εκείνος ήταν η μοναδική πηγή της γνώσης, η οποία έπρεπε να μεταδοθεί στους μαθητές, που λειτουργούσαν ως παθητικοί, στατικοί και αδρανείς αποδέκτες¹¹.

2. Βασικές θεωρητικές αρχές της μετάφρασης της παιδικής λογοτεχνίας

Η παιδική λογοτεχνία της κάθε εποχής, τόσο η συγγραφή της όσο και η ανάγνωσή της, εγγράφονται στα πλαίσια μιας ευρύτερης παιδικής κουλτούρας που επικρατεί, η οποία, σαφώς όπως κάθε κουλτούρα, στο εσωτερικό της δεν είναι συμπαγής, σταθερή και ομοιογενής αλλά εμφανίζει ασυνέχειες και ποικιλομορφία. Η παιδική κουλτούρα κάθε κοινωνίας σε συγκεκριμένο χωροχρόνο αντανακλά τις εκάστοτε (κοινωνικοπολιτισμικά κατασκευασμένες) εικόνες για την παιδικότητα και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις για την παιδική ηλικία, οι οποίες –όσον αφορά την ευρωπαϊκή ήπειρο– αναπτύχθηκαν κατά την περίοδο του Διαφωτισμού και του Ρομαντισμού¹². Επιπλέον, η παιδική κουλτούρα στο σύνολό της αντανακλά τους τρόπους με τους οποίους αφενός τα ίδια τα παιδιά βιώνουν την παιδική τους ηλικία και αφετέρου οι ενήλικες την ενθυμούνται¹³. Δύναται δε να μελετηθεί με όρους πολιτισμικής ιστορίας (*cultural history*) ή ιστορίας νοοτροπιών (*history of mentalities*)¹⁴.

9 Σολομών, Ι. (2000). «Κοινωνική αταξία και σχολική τάξη: παιδικό παιχνίδι και εκπαιδευτικές πρακτικές (1830-1913)». Στο: Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί / Κ. Γκογκουλή & Α. Κούρια (επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ός αιώνες)*. Αθήνα: Καστανιώτη, σσ. 173-243.

10 Πρβλ. Βελισσάριος, Α. (2007). *Η επίδραση της ερβαρτιανής παιδαγωγικής και των εκπροσώπων της στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ρευμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1877-1909*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, σσ. 89-94 (Στο: nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/6621, προσπελάστηκε στις 15.2.2016).

11 Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία*. Τόμ. Β'. *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση, σσ. 241-247.

12 Ο'Sullivan, E. (2010). *Συγκριτική Παιδική Λογοτεχνία βασισμένη στο βιβλίο της Kinderliteratur Komparatistik* (μτφρ. Π. Πανάου & Ε. Ξενή). Αθήνα: Επίκεντρο, σ. 149.

13 Oittinen, R. (2006). "No Innocent Act. On the Ethics of Translating for Children", in: J.V. Coillie & W.P. Verschuere (eds), *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester, UK & Kinderhook, USA: St Jerome Publishing, p. 35.

14 Ο'Sullivan, E. (2010). *Συγκριτική Παιδική Λογοτεχνία βασισμένη στο βιβλίο της Kinderliteratur Komparatistik*

Καθίσταται σαφές ότι η εκάστοτε παιδική λογοτεχνία δεν παράγεται στο κενό αλλά τοποθετείται μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, αποτελώντας μέρος ενός πολυσυστήματος με πυκνές εσωτερικές διασυνδέσεις¹⁵. Τίθεται στην υπηρεσία τόσο λογοτεχνικών-αισθητικών σκοπών όσο και παιδαγωγικών. Τοιουτοτρόπως, εγγράφεται διπλά σε λογοτεχνικά και σε εκπαιδευτικά συστήματα, δεσμευόμενη και κατευθυνόμενη ταυτόχρονα από λογοτεχνικά και παιδαγωγικά κριτήρια¹⁶.

Οι μεταφράσεις της παιδικής λογοτεχνίας, επίσης, δε λαμβάνουν χώρα σε ένα πολιτισμικό κενό. Αντίθετα, λαμβάνουν χώρα σε μια δεδομένη κουλτούρα και σε συγκεκριμένο χωροχρόνο. Το γεγονός αυτό μας υποχρεώνει να προσλαμβάνουμε τις μεταφράσεις όχι ως προϊόντα αμιγούς λεξιλογικής αντικατάστασης αλλά ως ευρύτερα πολιτισμικά προϊόντα τόσο της κουλτούρας-πηγής όσο και της κουλτούρας-στόχου. Στην πραγματικότητα, μάλιστα, η αποκωδικοποίηση αυτών των πολιτισμικών σημείων δημιουργεί συχνά για τη μεταφραστική διαδικασία και για τον ίδιο τον μεταφραστή μεγαλύτερες δυσκολίες από ό,τι οι αντίστοιχες σημασιολογικές ή συντακτικές δυσκολίες που ο τελευταίος συναντά¹⁷.

Οι μεταφράσεις είναι προϊόντα τέχνης του δημιουργού τους¹⁸, στα οποία αντικατοπτρίζονται, περισσότερο ή λιγότερο εμφανώς, η ιδεολογία του¹⁹. Ο τελευταίος (ο δημιουργός/ο μεταφραστής), ανάλογα με τις προσωπικές του επιλογές και συχνά ανάλογα με ευρύτερες κοινωνικές επιταγές, δύναται να επιλέξει ανάμεσα σε δύο μεταφραστικές μεθόδους, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αντιθετικές μεταφραστικές αρχές και τακτικές: αφενός, τη μέθοδο της οικειοποίησης, η οποία διευκολύνει την πρόσληψη του μεταφρασμένου κειμένου, καθιστώντας το μετάφρασμα πιο κοντινό και πιο οικείο στην κουλτούρα του αναγνώστη του· αφετέρου, τη μέθοδο της ξενοποίησης, η οποία προϋποθέτει ότι ο αναγνώστης του μεταφράσματος είναι διατεθειμένος να ταξιδέψει στην κουλτούρα του πρωτότυπου κειμένου και του συγγραφέα του²⁰. Σε κάθε περίπτωση, από τη στιγμή που το μετάφρασμα αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα σε δύο διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, υπάρχει σαφώς πολιτισμική

(μτφρ. Π. Πανάου & Έ. Ξενή). Αθήνα: Επίκεντρο, σ. 126.

15 Shavit, Z. (2006). "Translation of Children's Literature", in: G. Lathey (ed.), *The Translation of Children's Literature. A Reader* (Topics in Translation 31). Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, p. 25.

16 O'Sullivan, E. (2010). *Συγκριτική Παιδική Λογοτεχνία, βασισμένη στο βιβλίο της Kinderliteratur Komparatistik* (μτφρ. Π. Πανάου & Έ. Ξενή). Αθήνα: Επίκεντρο, σ. 56.

17 Cascallana, B. G. (2006). "Translating Cultural Intertextuality in Children's Literature", in: J.V. Coillie & W.P. Verschuere (eds), *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester, UK & Kinderhook, USA: St Jerome Publishing, pp. 97-98.

18 Μπατσαλιά, Φ. (2001-2003). «Παράμετροι της μεταφραστικής διαδικασίας και Συγκριτική Γλωσσολογία», *Παρουσία*, ΙΕ-ΙΣΤ', σ. 279.

19 Oittinen, R. (2000). *Translating for Children* (Children's Literature and Culture). New York & London: Garland Publishing, p. 10.

20 Βηδενμάιερ, Α. (2011). *Το αζήλ της μετάφρασης*. Θεσσαλονίκη: Ένεκεν, σσ. 60-61.

διακειμενικότητα²¹. Ωστόσο, ο βαθμός της ύπαρξής της καθορίζεται από το πόσο πολύ ή λίγο ο μεταφραστής διατίθεται να προσκαλέσει τον αναγνώστη του μεταφράσματος στη γνωριμία με την ετερότητα και την κουλτούρα του Άλλου.

Οι μεταφράσεις της παιδικής λογοτεχνίας αποτελούν πράξεις ισορροπίας ανάμεσα στην προσαρμογή των ξένων στοιχείων, στο επίπεδο κατανόησης του παιδιού-αναγνώστη, και τη διατήρηση των διαφορών, οι οποίες συμβάλλουν στον εμπλουτισμό του πολιτισμού-στόχου μέσω του μεταφράσματος. Στις παραδοσιακές, λειτουργιστικές μεταφραστικές προσεγγίσεις (*functionalist approaches*), που έχουν ως στόχο την πηγή, επικρατούν *a priori* συμβατικοί, συντηρητικοί και κανονιστικοί ισχυρισμοί περί μεταφραστικής πιστότητας και ισοδυναμίας, για να μπορεί να χαρακτηριστεί μία μετάφραση ως «καλή» και «σωστή». Ωστόσο, οι νέες εμπειρικές και περιγραφικές μεταφραστικές προσεγγίσεις (*empirical and descriptive approaches*) δεν περιορίζονται απλά και μόνο στην εξέταση του γλωσσικού τρόπου μεταφοράς της πληροφορίας. Πολύ περισσότερο, εστιάζουν και διερευνούν το τι και γιατί έχει μεταφραστεί, πότε, με ποιον τρόπο και για ποιο λόγο μεταφράστηκε με τον συγκεκριμένο τρόπο. Επιπλέον, ενδιαφέρονται να εντοπίσουν τις κυρίαρχες συμβάσεις της κουλτούρας-στόχου, τόσο τις γλωσσικές όσο και τις λογοτεχνικές, οι οποίες άσκησαν επίδραση στις στρατηγικές και τις αποφάσεις του μεταφραστή. Τέλος, προσλαμβάνοντας το μετάφρασμα ολιστικά, δηλαδή όχι ως απλό γλωσσικό δημιούργημα αλλά ως ευρύτερο πολιτισμικό προϊόν, ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν τις επιδράσεις των μεταφρασμάτων στο νέο τους κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και ασχολούνται, έτσι, με ζητήματα πρόσληψης. Αυτές οι νέες μεταφραστικές προσεγγίσεις, που έχουν γίνει γνωστές ως Μεταφρασεολογία (*translation studies*), υπογραμμίζουν τη μεθοδολογική αλλαγή από την πηγή στον στόχο και τη μετατροπή της μετάφρασης από γλωσσολογικής σε πολιτισμικής ιστορίας. Οι δε λειτουργίες της μετάφρασης της παιδικής λογοτεχνίας συμπυκνώνονται σε μία θεμελιώδη αρχή: το κείμενο-στόχος να δύναται να είναι κατανοητό και εύκολα αποδεκτό από τα παιδιά-αναγνώστες, γεγονός που δηλώνει εμφανώς την παιδοκεντρική οπτική της μετάφρασης²².

Σύμφωνα με αυτές τις νέες μεταφραστικές προσεγγίσεις, στα μεταφρασμένα έργα ενδιαφέρει να εντοπιστεί η φωνή του μεταφραστή, και μάλιστα σε ένα άλλο επίπεδο λόγου, που δεν έχει αφομοιωθεί από τη φωνή του αφηγητή του πρωτότυπου κειμένου. Πρόκειται για τη φωνή του αφηγητή της μετάφρασης, που βέβαια στις κλασικές-λειτουργιστικές μεταφραστικές προσεγγίσεις δε διαδραμάτιζε απολύτως κανέναν ρόλο²³.

21 Cascallana, B. G. (2006). "Translating Cultural Intertextuality in Children's Literature", in: J.V. Coillie & W.P. Verschueren (eds), *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester, UK & Kinderhook, USA: St Jerome Publishing, p. 97.

22 O'Sullivan, E. (2010). *Συγκριτική Παιδική Λογοτεχνία, βασισμένη στο βιβλίο της Kinderliteratur Komparatistik* (μτφρ. Π. Πανάου & Έ. Ξενή). Αθήνα: Επίκεντρο, σσ. 181-186, 192.

23 O'Sullivan, E. (2006). "Narratology meets Translation Studies, or The Voice of the Translator in Children's Literature", in: G. Lathey (ed.), *The Translation of Children's Literature. A Reader* (Topics in Translation 31).

3. Ο Christoph von Schmid και το έργο του

3.1. Συνδυάζοντας το ιερατικό με το παιδαγωγικό λειτουργήμα

Ο Christoph von Schmid γεννήθηκε στις 5 Αυγούστου 1768 στη μικρή γερμανική πόλη Dinkelsbühl, που βρίσκεται νοτιοδυτικά της βαυαρικής Νυρεμβέργης. Πέθανε από χολέρα στις 3 Σεπτεμβρίου 1854 σε ηλικία 87 ετών στην πόλη Augsburg, βορειοδυτικά του Μονάχου. Γεννημένος σε μία μεσοαστική, θρησκευόμενη, δημοσιούπαλληλική οικογένεια, είχε τη δυνατότητα να λάβει δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αρχικά στη γενέτειρα πόλη του. Κατόπιν, έλαβε ιδιωτική εκπαίδευση σε μοναστήρι της πόλης του και στη συνέχεια έλαβε δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη μικρή βαυαρική, παραδουνάβια πόλη Dillingen, όπου, μετά την απόφασή του να ακολουθήσει το ιερατικό λειτουργήμα, εγγράφηκε στην Ανώτερη Επισκοπική Σχολή. Εκεί μαθήτευσε και δέχτηκε σημαντικές επιδράσεις από τον Καθολικό Θεολόγο Καθηγητή και Επίσκοπο του Regensburg, Johann Michael Sailer, πρωτεργάτη ενός ρεύματος του Καθολικισμού, που πρέσβευε την εσωτερικότητα και την αρετή της υπομονής. Ο von Schmid, αφού χειροτονήθηκε ιερέας το 1791, υπηρέτησε σε διάφορες ενορίες μέχρι και το 1796. Τη χρονιά αυτή, τοποθετήθηκε διευθυντής σε δημοτικό σχολείο της παραποτάμιας, βαυαρικής πόλης Thannhausen, που βρίσκεται δυτικά του Augsburg. Έτσι, στο ιερατικό του έργο προστέθηκε και το παιδαγωγικό, οι βασικές χριστιανικές αρχές του οποίου συνοψίζονται και παρουσιάζονται στη δημοσιευμένη αυτοβιογραφία του *Erinnerungen aus meinem Leben* (1853-1857).

3.2. Η συγγραφική δραστηριότητα του Christoph von Schmid και οι μεταφράσεις των έργων του στην ελληνική γλώσσα

Ο von Schmid θεωρείται από τους πιο επιτυχημένους συγγραφείς παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας της εποχής του. Το έργο του είχε παγκόσμια απήχηση και μεταφράστηκε σε 24 γλώσσες. Στα πιο γνωστά και πιο πολυμεταφρασμένα του έργα λογοτεχνίας για παιδιά και νέους ανήκουν με χρονολογική σειρά έκδοσης τα εξής: *Die Ostereyer: eine Erzählung zum Ostergeschenke für Kinder* (1816), *Erzählungen für Kinder und Kinderfreunde: Von dem Verfasser der Ostereyer* (1821), *Das Blumenkörbchen. Eine Erzählung, dem blühenden Alter gewidmet* (1823), *Blüthen, dem blühenden Alter gewidmet* (1823), *Der Weihnachtsabend. Eine Erzählung zum Weihnachtsgeschenke für Kinder* (1825), *Die kleine Lautenspielerin. Schauspiel* (1832) και *Jesus am Ölberge. Sechs Betrachtungen vorzüglich für die heilige Fastenzeit* (1832). Τα έργα του, στη συντηρητική τους πλειοψηφία, ενσωματώνονται στο σύνολο της κλασικής παιδικής λογοτεχνίας, με την έννοια ότι θεωρήθηκαν «καλά» για τα παιδιά και –για τον λόγο αυτό–

Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, pp. 104-105.

εκδίδονταν και ανατυπώνονταν συνεχώς²⁴.

Ήδη οι προαναφερθέντες τίτλοι των έργων του von Schmid καθιστούν πρόδηλο τον θρησκευτικό προσανατολισμό του περιεχομένου τους, γεγονός που από μόνο του θεωρήθηκε ότι τα καθιστά διδακτικά²⁵. Συχνά, οι τίτλοι, επιλεγμένοι από το εορταστικό ρεπερτόριο των σημαντικότερων εορτών της χριστιανισμής, τα Χριστούγεννα και το Πάσχα, προσδιορίζουν επιπρόσθετα και το αναγνωστικό κοινό, στο οποίο απευθυνόταν η συγγραφική δημιουργία του von Schmid: την «ανθηρή ηλικία» (das blühende Alter). Στα έργα του κυριαρχεί ξεκάθαρα ο παιδαγωγικός-διδακτικός παράγοντας και, ως τέτοια, αποσκοπούν στην άμεση μετάδοση νορμών και αξιών, χαρακτηριστικό γνώρισμα στις λογοτεχνικές ιστορίες του 18ου και 19ου αιώνα²⁶.

Σύμφωνα με τον βιβλιογραφικό οδηγό του Κ. Ντελόπουλου για τα μεταφρασμένα παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα στην Ελλάδα, τα έργα του von Schmid που μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα, είναι, με βάση τη χρονολογική σειρά της ελληνικής μεταφρασμένης έκδοσης, τα εξής: Σύμφωνα με τον βιβλιογραφικό οδηγό του Κ. Ντελόπουλου για τα μεταφρασμένα παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα στην Ελλάδα, τα έργα του von Schmid που μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα, είναι, με βάση τη χρονολογική σειρά της ελληνικής μεταφρασμένης έκδοσης, τα εξής: *Das verlorene Kind*, που μεταφράστηκε ως *Το χαμένο παιδίον*, το 1832, από τη γαλλική μετάφραση του 1830· *Wie Heinrich von Eichenfels zur Erkenntnis Gottes kam; eine Erzählung für Kinder und Kinderfreunde*, που μεταφράστηκε ως *Ιστορία Ερρίκου του Αϊσενφέλς*, το 1832, από τη γαλλική μετάφραση επίσης του 1832· *Die Ostereyer*, που μεταφράστηκε ως *Τα αυγά του Πάσχα*, το 1837, από τη γαλλική μετάφραση του 1835-1836· *Die Waldkapelle*, που μεταφράστηκε ως *Το εξωκλήσιον του δάσους*, το 1837, από τη γαλλική μετάφραση του 1835-1836· *Das Täubchen*, που μεταφράστηκε ως *Η περιστέρα*, το 1837, από τη γαλλική μετάφραση του 1835-1836· *Genovefa*, που μεταφράστηκε, ως *Γενοβέφα ή η Αρετή θριαμβεύουσα*, το 1846, από τη γαλλική μετάφραση του 1837· *Das Blumenkörbchen. Eine Erzählung dem blühenden Alter gewidmet*, που μεταφράστηκε ως *Το ανθοφόρον κάنيστρον. Διήγημα ηθικόν*, το 1856, από τη γαλλική μετάφραση του 1829· *Der Kanarienvogel*, που μεταφράστηκε ως *Το καναρίνιον*, το 1857, από τη γαλλική μετάφραση· *Der hölzerne Kreuz*, που μεταφράστηκε ως *Ο ξύλινος σταυρός*, το 1859, από τη γαλλική μετάφραση· *Timotheus und Philemon. Eine Geschichte christlicher Zwillingsbrüder*, που μεταφράστηκε ως *Ο Τιμόθεος και ο Φιλήμων*.

24 O'Sullivan, E. (2006). "Does Pinocchio have an Italian Passport? What is Specifically National and what is International about Classics of Children's Literature", in: G. Lathey (ed.), *The Translation of Children's Literature. A Reader* (Topics in Translation 31). Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, p. 147.

25 Lathey, G. (2010). *The Role of translators in Children's Literature. Invisible Storytellers*. New York & London: Routledge, pp. 15-29.

26 O'Sullivan, E. (2010). *Συγκριτική Παιδική Λογοτεχνία βασισμένη στο βιβλίο της Kinderliteratur Komparatistik* (μτφρ. Π. Πανάου & Έ. Ξενή). Αθήνα: Επίκεντρο, σ. 198.

Διήγημα ηθικόν, το 1862, από τη γαλλική μετάφραση· *Lehrreiche Kleine Erzählungen für Kinder. Ein Lesebüchlein für Volksschulen. Von dem Verfasser der Biblischen Geschichte. 2 Bändchen*, που μεταφράστηκε, ως *Μικρά διηγήματα προς χρήσιν των δημοτικών σχολείων*, το 1862, από τη γαλλική μετάφραση του 1835-1836• *Gottfried, der junge Einsiedel*, που μεταφράστηκε ως *Ο Θεόφιλος Ἡ ο ερημίτης νέος*, το 1878, από τη γαλλική μετάφραση του 1831· *Die christliche Familie*, που μεταφράστηκε ως *Η χριστιανική οικογένεια Ἡτοι τέσσερα ηθικά διηγήματα*, το 1879, από τη γαλλική μετάφραση του 1864²⁷. Ὅπως διαπιστώνεται, οι γαλλικές μεταφράσεις των έργων του von Schmid αποτέλεσαν τις γέφυρες ανάμεσα στα γερμανικά πρωτότυπα και τα ελληνικά μεταφράσματα.

3.3. Η Μαρία ή το ανθοφόρον κάνιστρον: υπόθεση και στοχοθεσία του έργου

Το έργο αφηγείται την ιστορία και τις περιπέτειες της Μαρίας από το Eichburg, μιας φτωχής και έντιμης κοπέλας, από την ηλικία των πέντε ετών, όταν πεθαίνει η μητέρα της, μέχρι τον γάμο της με έναν κοινωνικά ανώτερό της, ενάρετο νέο.

Ο αφηγηματικός λόγος ξεκινά με τον πατέρα της Μαρία, τον Ιάκωβο που μαθαίνει –μεταξύ άλλων– την τέχνη του κηπουρού και χρησιμοποιεί τις ιδιότητες των δέντρων, των φυτών και των λουλουδιών, για να διδάξει στην κόρη του τις αρετές που πρέπει να στολίζουν έναν άνθρωπο, και συγκεκριμένα μια νέα κοπέλα. Ο Ιάκωβος τίθεται στην υπηρεσία ενός κόμη και μιας κόμισσας, οι οποίοι έχουν μία κόρη, την Αμαλία. Η Μαρία, με την κόσμια και γλυκιά συμπεριφορά της, προσελκύει την εύνοια της νεαρής Αμαλίας. Κυρίως, όμως, την γοητεύει με το θαυμάσιο δώρο που της πρόσφερε την παραμονή των γενεθλίων της: ένα καλάθι γεμάτο λουλούδια, από το οποίο προέρχεται ο τίτλος του έργου.

Ταυτόχρονα, όμως, το νεαρό κορίτσι έλκει τη ζήλια της αρχιθαλαμηπόλου της Αμαλίας, της Αικατερίνης, η οποία την κατηγορεί για κλοπή, γεγονός που γίνεται η αιτία της σύλληψης της Μαρίας, του εγκλεισμού και βασανισμού της στη φυλακή, της εξορίας της από τον τόπο γέννησής της μαζί με τον γέροντα πατέρα της και την περιπλάνησή τους προς αναζήτηση νέας πατρίδας. Τη νέα αυτή πατρίδα βρίσκουν τελικά χάρη στη φιλοξενία τους από ένα ζευγάρι ηλικιωμένων σε ένα απομακρυσμένο χωριό.

Τα χρόνια περνούν και ο Ιάκωβος πεθαίνει. Η Μαρία, έχοντας απομείνει ορφανή και μόνη, κατηγορείται εκ νέου για κλοπή, αυτή τη φορά από την κακεντρεχή και ζηλόφθονη νύφη του ηλικιωμένου ζευγαριού. Έτσι, εκδιώχνεται από το σπίτι. Ωστόσο, η αλήθεια αποκαθίσταται και η Αμαλία οδηγεί ξανά τη Μαρία στους κόμεις γονείς της, οι οποίοι, ως ένδειξη αναγνώρισης της αδικίας που ακούσια διέπραξαν σε βάρος της, της συμπεριφέρονται φιλόστοργα σαν κόρη τους. Αποκαθιστούν την κοινωνική της τιμή στα μάτια όλων των συμπολιτών

27 Ντελόπουλος, Κ. (1995). *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, σ. 205.

της και την παντρεύουν με τον γιο του δημάρχου. Έτσι, στο αρχικό θεματικό μοτίβο της ορφάνειας προστίθεται αυτό της υπεργαμίας, δηλαδή της μετάβασης σε ανώτερη κοινωνική τάξη διαμέσου του γάμου.

Από την υπόθεση του έργου, που ουσιαστικά θεματίζει την επιβράβευση της «καλής» συμπεριφοράς, όπου το «καλός» αποτελεί σημασιολογικό ισοδύναμο του «πειθήνιος» και «υποταγμένος», γίνεται κατανοητό για ποιον λόγο το συγκεκριμένο έργο είχε ευρεία διάδοση και αποτελούσε το αρχέτυπο εγχειρίδιο-ανάγνωσμα των κατηχητικών σχολείων. Είχε, μάλιστα, συμπεριληφθεί στα Reward Books (δηλαδή στα βιβλία επιβράβευσης της «καλής» συμπεριφοράς), που διανέμονταν στις φτωχογειτονιές της Αγγλίας από τους κοινωνικούς λειτουργούς της εποχής, ενώ κυκλοφορούσε στην Αφρική από τις αγγλικές ιεραποστολές²⁸.

Η ρητή στοχοθεσία του έργου, τόσο του πρωτότυπου όσο και των μεταφράσεών του στη γαλλική και την ελληνική γλώσσα, είναι απερίφραστα και ευκρινώς διατυπωμένη: η γέννηση αγαθών συναισθημάτων «στα παιδιά και στα κορίτσια». Καθώς η ανάγνωση είναι μία συμμετοχική, συναισθηματική διεργασία²⁹, η χρήση ενός ιδιαίτερα συγκινητικοποιητικού λόγου συμβάλλει τα μέγιστα στην επίτευξη του στόχου αυτού: «*Το κάνιστρον τούτο παριστά πολύ καλλιτέραν ιδέαν. Οι χωρικοί μας βλέποντες αυτό ενθυμούνται συγκινητικήν ιστορίαν. Το έδαφος το οποίον πατούμεν εβράχη με τα δάκρυα της δυστυχίας και της υικής στοργής.*» Και τότε διηγείτο την ιστορίαν της Μαρίας και του πατρός της, και όλοι ανεχώρουν φέροντες αγαθάς αναμνήσεις. Ευχόμεθα όμοια αγαθά αισθήματα να γεννήση και εις τας καρδίας των παιδων και των κορασιών η ιστορία αύτη.» (σ. 166).

4. Διδακτική λογοτεχνία, γλώσσα και ιδεολογία. Ζητήματα μετάφρασης σε μακροεπίπεδο

Συγκρίνοντας κανείς το πρωτότυπο γερμανικό κείμενο με τη γαλλική και την ελληνική μετάφραση, διαπιστώνει ότι αποδίδεται με ιδιαίτερη επιτυχία η γενική ατμόσφαιρα και η στοχοθεσία του πρωτότυπου κειμένου, που, υπόρρητα αλλά αρκετά εμφανώς, είναι τετραπλός. Συγκεκριμένα, ο von Schmid πρεσβεύει α) την ανθρώπινη υποταγή στο θείο, β) την ταξική, γ) την έμφυλη και δ) την ηλικιακή υποταγή.

4.1. Η ανθρώπινη υποταγή στο θείο

«Allein dieses Mal hat Gott, der Richter im Verborgenen, der einst alles Gute

28 Ντελόπουλος, Κ. (1995). *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, σ. 205.

29 Oittinen, R. (2000). *Translating for Children* (Children's Literature and Culture). New York & London: Garland Publishing, p. 16.

belohnen und alles Böse bestrafen wird, beschlossen schon hier auf Erden die verkannte Unschuld und die geheime Bösheit offenbar werden zu lassen.» (κεφ. 17ο, σσ. 135-136).

«Dieu seul est un juge infaillible, le seul qu'on ne puisse tromper; seul il sait tout, seul il savait comment la bague avait disparu et seul il connaissait le lieu ou elle est restée cachée jusqu'à ce jour. Des juges humains sont sujets à l'erreur, et souvent ici-bas l'innocence succombe et le vice triomphe; mais en cette occasion Dieu, notre juge secret, lui qui doit récompenser un jour toutes les bonnes actions et punir toutes les mauvaises, Dieu a résolu de manifester encore ici-bas l'innocence méconnue et le crime caché. Voyez et admirez de quelle manière merveilleuse sa sainte volonté a su tous diriger vers ce but! » (κεφ. 17ο, σ. 133).

«Ο Θεός είναι ο μέγας δικαστής, αυτός μόνος είναι αλάνθαστος, οι άνθρωποι υποκείμεθα εις λάθη και πολλάκις συμβαίνει να τιμωρούμεν τον αθών και να αφήνωμεν να θριαμβεύη ο ένοχος. Αλλ' ο Θεός, ο αόρατος αυτός δικαστής κρίνει όλας τας πράξεις μας, όπως ανταμείψη τας καλὰς και τιμωρήση τας κακάς εις τον άλλον κόσμον. Πολλάκις μάλιστα, καθώσ συμβαίνει σήμερον, φανερώνει εδώ επί της γης τας πλάνας της ανθρωπίνης δικαιοσύνης, και τιμωρεί την θριαμβεύουσαν κακίαν και αποδεικνύει την παθούσαν αθωότητα.» (κεφ. 17ο, σ. 129).

Ο von Schmid, πιστός στην ιερατική του ειδικότητα, δε θα μπορούσε παρά να χρησιμοποιεί το έργο του ως μέσο για τη διακήρυξη των θρησκευτικών του πεποιθήσεων. Παρά το γεγονός ότι την περίοδο στην οποία τοποθετείται η ιερατική και εκπαιδευτική του δράση έχει, ήδη προ πολλού, ανθίσει ο Διαφωτισμός (τέλη 17ου-αρχές 18ου αιώνα) και είναι εμφανή τα φωτοδότα μηνύματά του, μεταξύ των οποίων η πρόταξη της εκκοσμίκευσης σε αντίθεση με την πρωτοκαθεδρία της θεϊκής εξουσίας, ωστόσο, το εν λόγω λογοτέχνημα αποτελεί έναν ύμνο στην απόλυτη εξουσία του θεϊκού στοιχείου στον ανθρώπινο βίο. Ο άνθρωπος καλείται να εμπιστευθεί εξ ολοκλήρου τη ζωή του στη θεϊκή δύναμη ως τη μοναδική δίκαια και πανταχού παρούσα. Οποιαδήποτε άλλη επιλογή ισοδυναμεί με ασέβεια προς την άνωθεν προδιαγεγραμμένη τάξη πραγμάτων. Το θείο επισκιάζει το ανθρώπινο, αναδεικνύεται σε *de facto* ανώτερό του και δεν επιτρέπει τυχόν αμφισβητήσεις. Μόνο η απόλυτη συμμόρφωση με αυτήν τη θεϊκή τάξη πραγμάτων εξασφαλίζει την ανταμοιβή του συμβιβασθέντος υποκειμένου στο μεταθανάτιο επέκεινα αλλά και στο επίγειο εδώ, σύμφωνα με τη διδακτική προσέγγιση του von Schmid στο παρόν έργο.

4.2. Η ταξική υποταγή

«Ach, gnädige Gräffin! sagte Marie, mein Vater hatte nie die geringste Bitterheit gegen seine gnädige Herrschaft. Er schloss sie alle Morgen und alle Abende in sein Gebeth ein, wie er schon zu Eichburg gewohnt war: Er segnete sie noch im Tode. Marie, sagte er kurz vor seinem Ende, ich glaube fest, unsere gnädige

Herrschaft werde deine Unschuld noch einmal erkennen und dich aus deiner Verbannung wieder zurück rufen. Versichere alsdann den edlen Grafen, und die gütige Gräfin, und den Engel Amalia, den ich, als ich noch ein Kind war, oft auf meinen armen trug, dass mein Herz voll Verehrung, Liebe und Dankbarkeit gegen sie war, bis es brach.» (κεφ. 15ο, σσ. 113-114).

«Ah! mon noble comtesse, s'écria Marie, jamais mon père n'a nourri le moindre sentiment d'amertume envers ses maîtres. Soir et matin il les comprenait dans sa prière, ainsi qu'il avait l'habitude de le faire à Eichbourg: il les bénit encore à l'heure de sa mort. Marie, me dit-il, peu avant de rendre le dernier soupir, je crois fermement que nos dignes maîtres reconnaîtront un jour ton innocence et te rappelleront de l'exil. Assure alors au noble comte, à la bonne comtesse et à leur angélique fille, que si souvent j'ai portée entre mes bras dans son enfance, assure-leur que jusqu'au dernier moment mon cœur a battu pour eux de vénération, d'amour et de reconnaissance.» (κεφ. 15ο, σ. 117).

«Ο πατήρ μου ποτέ δεν ησθάνθη μίσος κατά των κυρίων του· αλλά πάντοτε εις την προσευχήν του ανέφερε το όνομά των και παρεκάλει τον Θεόν υπέρ αυτών και εδώ εις την εξορίαν μας καθώς και εις το Εσβούργον· και την τελευταίαν ακόμη ώραν τους ευλόγησε. “– Μαρία, μου είπε, μίαν στιγμήν πριν κλείση τους οφθαλμούς, αποθνήσκω βέβαιος ότι οι σεβαστοί κύριοί μας θα αναγνωρίσωσιν ημέραν τινά την αθωότητά μας και θα σε καλέσωσιν από την εξορίαν. Τότε, παιδί μου, να βεβαιώσης τον ευγενή κύριόν μου, την ελεήμονα κυρίαν και τον καλόν άγγελον την δεσποινίδα Αμαλίαν, την οποία έφερα εις τας αγκάλας μου ότε ήτο μικρόν παιδίον, ότι μέχρι της τελευταίας στιγμής η καρδιά μου ήτο πλήρης ευγνωμοσύνης και αγάπης δι' αυτούς.”» (κεφ. 15ο, σ. 120).

Επιπρόσθετα με την υποταγή στη θεϊκή εξουσία, ο von Schmid υποστηρίζει και την υποταγή στην εγκόσμια εξουσία. Συγκεκριμένα, ο Ιάκωβος, αν και αναγκασμένος να υπηρετεί μία αριστοκρατική οικογένεια, από την οποία η κόρη του κατηγορήθηκε για κλοπή, διασύρθηκε και εκδιώχθηκε μαζί με τον ίδιο, δε σταματά ποτέ σε όλη τη διάρκεια της ζωής του να εκφράζει την ευγνωμοσύνη του απέναντι στη συγκεκριμένη οικογένεια και το κοινωνικό *status*, που αυτή εκπροσωπεί. Τοιουτοτρόπως, ο von Schmid, πρεσβεύοντας την υποταγή των κοινωνικά χαμηλότερων στρωμάτων προς την ηγεμονική τάξη, χρησιμοποιεί τη λογοτεχνική του δημιουργία στρατευμένα ως κλασικό και ισχυρό μηχανισμό αναπαραγωγής του *status quo*.

Σαφώς, πρόκειται για την αυθαίρετα, επιβεβλημένη διχοτομία της κοινωνίας και των κοινωνικών ομάδων από τη μία πλευρά σε «ευγενείς» και «καλλιεργημένους» και από την άλλη πλευρά σε «παρακατιανούς» και «υποδεέστερους»³⁰. Αυτή η κατασκευασμένη από την ηγεμονική τάξη διχοτομία της κοινωνίας και η άνωθεν επιβολή της σε όλες τις υπόλοιπες λαμβάνει ιδιαίτερες προεκτάσεις, όταν οι κοινωνικά χαμηλότερες τάξεις την εσωτερικεύουν.

30 Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία* (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Καρδαμίτσα, σ. 128.

Σύμφωνα με τον Scott, η χαμηλή αυτοεικόνα και οι αυτο-αναπαραστάσεις που έχουν τα άτομα χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, όπως στο υπό εξέταση έργο, ο Ιάκωβος και η Μαρία, οδηγούν συχνά στην προσπάθεια υπερδιόρθωσης της συμπεριφοράς τους, σύμφωνα με τις άνωθεν επιβεβλημένες κοινωνικές προσδοκίες και επιταγές, συνήθως όχι επειδή τα ίδια το θέλουν αλλά επειδή εσωτερικεύουν αυτό που τους επιβάλλεται. Με άλλα λόγια, υπερδιορθώνουν τη συμπεριφορά τους, για να γίνουν αποδεκτοί από τα κυρίαρχα στρώματα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια διάθεση (σαφώς όχι ενσωμάτωσης, αλλά) συμμόρφωσης με τις προσμονές της ηγεμονικής τάξης³¹, η οποία αντικατοπτρίζεται αριστοτεχνικά τόσο στο γερμανικό πρωτότυπο κείμενο όσο και στις δύο μεταφράσεις.

Μάλιστα, τα μαρτυρικά βιώματα των δύο πρωταγωνιστών, του Ιακώβου και της Μαρίας, μέσα από τα οποία αναδεικνύονται σχεδόν σε εγκόσμιους αγίους, φαίνεται όχι μόνο στο να μη συντελούν, στο παραμικρό, στη δημιουργία μιας ταξικής συνείδησης αλλά, αντίθετα, να επαυξάνουν τη διατήρηση του κοινωνικού *status quo* ως καλού έχοντος. Έτσι, η τοποθέτηση της αριστοκρατίας στην κορυφή της αξιολογικής κοινωνικής ιεραρχίας νομιμοποιεί την (ουτοπική μεν, επίμονη δε) αξίωση περί της ανέπαφης διατήρησής της. Η κοινωνική της ανωτερότητα αποκτά, τοιούτοτρόπως, χαρακτήρα ουσιοκρατικό (*essentialist-substantialist*) και φυσιοκρατικό (*naturalist*), καθώς κατασκευάζεται λογοτεχνικά και, ευρύτερα, πολιτισμικά η υπερβατικότητα και η αμεταβλητότητα της καθ' εαυτόν κοινωνικής της αξίας.

4.3. Η έμφυλη υποταγή

«*Nachdem Jacob mit seiner Gattin, die in jeder Hinsicht eine vortreffliche Frau war, mehrere Jahre in der glücklichsten Ehe gelebt hatte...*» (κεφ. 10, σ. 2).

«*Jacques, après avoir vécu pendant quelques années dans la plus douce union avec son épouse, femme accomplie sous les rapports...*» (κεφ. 10, σ. 4).

«*Έν έτος μετά τον γάμον του απέκτησε ο Ιάκωβος μίαν κόρην, την οποία ωνόμασε Μαρίαν. Τότε έγεινε περισσότερον εργατικός, και ενώ η σύζυγός του έμενεν εις την οικίαν και επεριποιείτο την κόρην των, αυτός έκαμνεν όλας τας εργασίας εις τον κήπον και επήγαινε εις την πόλιν και επώλει τα προϊόντα του.*» (κεφ. 10, σ. 8).

Χαρακτηριστική ιδεολογία που προωθεί το έργο του von Schmid, αναφορικά με τις έμφυλες σχέσεις, αποτελεί η υποταγή, και συγκεκριμένα η υποταγή της γυναίκας προς τον άντρα. Στα παραπάνω αποσπάσματα είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι τόσο το γερμανικό πρωτότυπο όσο και η γαλλική μετάφραση κάνουν λόγο γενικά για μια εξαιρετική σύζυγο, χωρίς αναλυτική επεξήγηση, όπως στο ελληνικό κείμενο, του οποίου ο μεταφραστής είχε αντιληφθεί

31 Scott, J.C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance. Hidden Transcripts*. New Haven & London: Yale University Press, p. 31.

τα ιδεολογικά μηνύματα του συγγραφέα και για τον λόγο αυτό πρόσθεσε κάποιες χαρακτηριστικές ενδοσυζυγικές περιγραφές.

Συγκεκριμένα, στο παραπάνω ελληνικό μεταφρασμένο κείμενο ορίζεται ο χώρος δράσης των δύο φύλων: άντρας vs γυναίκα : δημόσιος vs ιδιωτικός χώρος. Η διάκριση του δημόσιου και του ιδιωτικού χώρου³² έχει κοινωνικές επιπτώσεις. Ο προορισμός του δημόσιου, ανοικτού χώρου για τον ανδρικό πληθυσμό σε διάφορες κοινωνίες και σε διαφορετικές εποχές και ταυτόχρονα ο προορισμός του ιδιωτικού, κλειστού χώρου για τον γυναικείο πληθυσμό παραπέμπει στις έμφυλες σχέσεις εξουσιάζοντος και εξουσιαζομένου. Η κλασική και στερεοτυπική αναπαράσταση των έμφυλων ρόλων στο υπό μελέτη έργο του von Schmid, όπου λ.χ. η γυναίκα αυτο- και ετεροκαθορίζεται ως τροφός των παιδιών και νοικοκυρά, ενώ για τον άντρα επιφυλάσσεται η διαχείριση των οικονομικών του νοικοκυριού, συμβάλλει στην αναπαραγωγή των έμφυλων κοινωνικών στερεοτύπων για τον παραγωγικό και αναπαραγωγικό ρόλο των ανδρών και των γυναικών αντίστοιχα³³, στην αξιολογική αναπαράσταση των ανδρικών και γυναικείων εργασιών ως ανώτερων και κατώτερων αντίστοιχα και, κατ' επέκταση, στην κατασκευή του υποβαθμισμένου κοινωνικού φύλου της γυναίκας³⁴, η οποία ανατρέφεται ως μέλλουσα καλή νοικοκυρά:

«Ότε η Μαρία έγεινε δέκα πέντε ετών έκαμινεν όλας τας εργασίας της οικίας. Ήτο η καλλιτέρα οικοκυρά. Εμαγειρεύεν, έρραπτεν και διετήρην μεγάλην τάξιν εις όλα τα πράγματα της οικίας. Εις το μικρόν της δωμάτιον υπήρχεν η μεγαλύτερα καθαριότης και ήτο δύσκολον να εύρη τις την παραμικράν κόνιν· εις το μαγειρείον όλα τα σκεύη ήτο καθαρά και λάμποντα, μολονότι η Μαρία ειργάζεται και εις την καλλιέργειαν του κήπου βοηθούσε τον πατέρα της με πολλήν προθυμίαν, αισθανομένη μεγάλην ευχαρίστησιν να ειργάζεται πλησίον του και να τον αναπαύη από τους πολλούς κόπους· διότι ο καλός πατήρ εγνώριζε να κάμνη την εργασίαν ευχάριστον μανθάνων εις αυτήν και διασκεδαστικά και ωφέλιμα πράγματα.» (σ. 10).

Ακόμη και όταν η σύζυγος του Ιακώβου πεθαίνει, ο ίδιος καταφέρνει να αναλάβει την ανατροφή της κόρης του, χωρίς να αποποιηθεί τις υποχρεώσεις που του επιβάλλει το φύλο του και ο ρόλος που εγγράφεται σε αυτό. Όταν ο ίδιος και η κόρη του εκδιώχονται από τον κόμη και την οικογένειά του, είναι αυτός που αναζητά και βρίσκει λύσεις στον δρόμο της εξορίας και της αναγκαστικής τους μετανάστευσης. Φιλοξενούμενοι από το ζευγάρι των ηλικιωμένων, ενσωματώνεται με την κόρη του στο νοικοκυριό τους, συμβιώνοντας μαζί τους. Μέχρι το τέλος της ζωής του, στο σπιτικό του ηλικιωμένου ζευγαριού, ο Ιάκωβος, αν και σωματικά/βιολογικά αδύναμος, διατηρεί συμβολικά τη δύναμη που απορρέει από το *status* του ως *pater familiae*.

32 Sennett, R. (1999). *Η τυραννία της οικειότητας. Ο δημόσιος χώρος στον δυτικό πολιτισμό* (μτφρ. Γ. Μέρτικας). Αθήνα: Νεφέλη.

33 Αβδελά, Ε. & Ψαρρά Α. (1985). *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του μεσοπολέμου*. Αθήνα: Γνώση, σσ. 36-38.

34 Laqueur, T. (2003). *Κατασκευάζοντας το φύλο. Σώμα και κοινωνικό φύλο από τους αρχαίους Έλληνες έως τον Φρόιντ* (Ιστορία – Πολιτισμός) (μτφρ. Π. Μαρκέτου). Αθήνα: Πολύτροπον, σσ. 7-15.

4.4. Η ηλικιακή υποταγή

«O du guter Vater, guter Vater (...) Mit innigem Danke küsse ich deine kalte, starre Hand, die mir so viele Wohlthaten erwies – für mich so viel arbeitete – mich in den Jahren meiner Kindheit wohl auch väterlich züchtigte. Jetzt erst sehe ich es ein, wie gut du es auch da meintest, und wie heilsam mir es war! O habe Dank, habe Dank für alles, und verzeihe, wenn ich dich durch kindlichen Leichtsinn betrübte!» (κεφ. 12ο, σ. 93).

«Oh! toi mon si bon père (...) C'est avec une profonde gratitude que je baise cette main glacée, cette main qui m'a comblée de tant de bienfaits, qui si souvent a travaillé pour moi, et qui dans les années de mon enfance m'a infligé des corrections paternelles. Je reconnais en ce moment seulement combien alors tes intentions étaient bonnes; je reconnais l'effet salutaire de la sévérité dont tu croyais devoir user. Merci, merci encore pour tant de bonté, et pardonne si jamais j'ai pu t'affliger par une légèreté enfantine.» (κεφ. 12ο, σ. 97).

«Φιλώ μετ' ευγνωμοσύνης την παγωμένην αυτήν χείρα σου, ήτις ειργάσθη τόσω δι' εμέ, και η οποία με ετιμώρει ότε ήμην παιδίον. Τώρα αναγνωρίζω πόσον ο σκοπός σου ήτο καλός και πόσο η αυστηρότης σου με ωφέλησε. Ναι, σε ευχαριστώ, σε ευχαριστώ πατέρα μου, εξ όλης ψυχής δι' όσα καλά μου έκαμες, και σου ζητώ συγχώρησιν αν ποτε σε ελύπησα με τας παιδικάς απροσεξίας μου...» (κεφ. 12ο, σ. 97).

Στο ενδεικτικό αυτό απόσπασμα αποτυπώνεται έκδηλα μία επιπλέον υποταγή, η οποία αφορά τις διαγενεακές σχέσεις και την οποία προωθεί το έργο του von Schmid τόσο στην πρωτότυπη γερμανική έκδοση όσο και στις δύο μεταφράσεις. Πρόκειται για την ηλικιακή υποταγή του μικρότερου προς τον μεγαλύτερο. Στον τελευταίο προσδίδεται η σοφία, που συγκεντρώνει από την πείρα της ζωής και η οποία αυξάνεται ποσοτικά και ποιοτικά με τον χρόνο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, προωθείται το μοντέλο μιας αυστηρής ενδοοικογενειακής παιδαγωγικής, στην οποία η τιμωρία προσλαμβάνεται ως το κατάλληλο παιδαγωγικό μέσο για τη σύνεση και τη βελτίωση του παιδιού.

Μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση αντανακλά, σε κάθε περίπτωση, δύο κυρίαρχες, αντιφατικές μεταξύ τους αναπαραστάσεις για την παιδική ηλικία, δύο κυρίαρχους μύθους για αυτήν, που βέβαια δεν είναι τίποτε άλλο από απλοϊκές εκδοχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με τη μία εκδοχή, τα παιδιά χαρακτηρίζονται από τις εγγενείς ποιότητες της αγριότητας και της απειθαρχίας και για τον λόγο αυτό χρήζουν κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με την άλλη εκδοχή, τα παιδιά χαρακτηρίζονται από τις επίσης εγγενείς ποιότητες της αγνότητας και της αθωότητας, γεγονός που τα καθιστά ευάλωτα και τρωτά και, για τον λόγο αυτό, χρήζουν φροντίδας και προστασίας³⁵.

35 Πεχτελίδης, Γ. & Κοσμά, Υ. (2012). *Αγ(ρ)ια παιδιά. Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Αθήνα: Επίκεντρο, σσ. 33-39.

Στο υπό εξέταση έργο, η Μαρία ως παιδί είναι εξ ορισμού απείθαρχο και απρόσεκτο. Ο τιμωρητικός ρόλος του παιδαγωγού-πατέρα είναι *sine qua non* προϋπόθεση για τη μετάβαση του παιδιού από το στάδιο της αγριότητας στο στάδιο του πολιτισμού, όπου σύμφωνα με το τριμερές εξελικτικό μοντέλο (αγριότητα, βαρβαρότητα, πολιτισμός) του E. Tylor για την εξέλιξη της ανθρωπότητας, το τελευταίο (το στάδιο του πολιτισμού) αποτελεί το ύψιστο πολιτισμικό στάδιο³⁶. Βασικά, αποτελεί το στάδιο που θεωρείται ότι αντιστοιχεί στον δυτικό πολιτισμό, ωστόσο, μόνο συγκεκριμένες ομογενοποιητικές πτυχές του. Από την άλλη πλευρά, η Μαρία, ως παιδί αγνό και αθώο, χρειάζεται εξ ορισμού την καλοσύνη και την προστασία του πατέρα της στις εγκόσμιες δυσκολίες. Η πατρική προστασία θα την οδηγήσει στο να «ανθίσει», όπως τα φυτά και τα άνθη στον κήπο τους. Αυτή η πρόσληψη της παιδικής και κυρίως της νεανικής ηλικίας ως «άνθισης», δηλαδή ως μίας γέννησης ενός πνευματικού και ενάρετου ανθρώπου, σύμφωνα με τις επιταγές της θεικής και της κοσμικής εξουσίας, συμβάλλει στη βιολογικοποίηση της παιδικής ηλικίας: «*Με τοιαύτας συμβουλές και με το παράδειγμα του ενάρετου πατρός της εμεγάλωνεν η καλή κόρη, αθώα ως τα κρίνα, ωραία και δροσερά ως τα ρόδα του κήπου της, και ήτο η χαρά και η ελπίς του γέροντος Ιακώβου, όστις την ανέτρεψε με τόσην αγάπην και επιμέλειαν.*» (σ. 16).

5. Συγκριτική προσέγγιση του γερμανικού πρωτότυπου λογοτεχνικού κειμένου με την ελληνική και τη γαλλική μετάφραση σε μεσο- και μικροεπίπεδο. Ζητήματα οικειοποίησης και στοχολατρίας

Από τη μέχρι τώρα συγκριτική προσέγγιση των τριών κειμένων (του πρωτότυπου γερμανικού και των δύο μεταφράσεων), όσον αφορά το μακροεπίπεδο, διαπιστώνεται η σύμπτωση των κειμένων σχετικά με τους στόχους του συγγραφέα και την ιδεολογία που πρεσβεύει.

Όσον αφορά το μεσοεπίπεδο και το μικροεπίπεδο υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις (υφολογικές και μορφολογικές) ανάμεσα στο πρωτότυπο και στις μεταφράσεις του, στις οποίες θα αναφερθώ μόνο ενδεικτικά και πολύ επιλεκτικά.

Συγκεκριμένα, οι μεταφραστές, επιθυμώντας να μεταφέρουν το (θρησκευτικό, αριστοκρατικό, ανδροκρατικό και πατριαρχικό) ιδεολογικό υπόβαθρο του έργου στο αναγνωστικό κοινό της κουλτούρας-στόχου, προβαίνουν συχνά σε στρατηγικές οικειοποίησης και στοχολατρίας. Ακολουθούν τρία επιλεγμένα παραδείγματα από τον χώρο της ονοματοδοσίας, της εθνονομισματικής και της εθνοβοτανολογίας.

Τα ονόματα, τόσο στη γαλλική όσο και στην ελληνική μετάφραση, έχουν γαλλοποιηθεί και ελληνοποιηθεί αντίστοιχα. Η Amalia έγινε Amilie στο γαλλικό

36 Tylor, E. (1871). *Primitive Culture*. London: John Murray. Tylor, E. (1895). *Anthropology*. New York: McMillan.

κείμενο και η Marie Μαρία στο ελληνικό. Ο Jacob έγινε Jacques στη γαλλική μετάφραση και Ιάκωβος στην ελληνική, ενώ το επώνυμο Rode στην ελληνική μετατράπηκε σε Ρόδιος, που παραπέμπει συνειρμικά στον καταγώμενο από τη Ρόδο. Παρόμοια, η γερμανική πόλη Eichburg παίρνει στο τέλος τη γαλλική κατάληξη -bourg και γίνεται Eichbourg, για να μετατραπεί στα ελληνικά σε Εσβούργο. Αν και οι αλλαγές ονομάτων ηρώων απαντώνται συχνά στην παιδική λογοτεχνία είτε για λόγους οικειοποίησης³⁷, είτε για άλλους λόγους, όπως λ.χ. ο προσδιορισμός των χαρακτήρων, η διασκέδαση του αναγνώστη, η μετάδοση της γνώσης ή η πρόκληση συναισθημάτων³⁸, εντούτοις, οι μεταφραστές στα δύο υπό εξέταση μεταφρασμένα λογοτεχνικά κείμενα περιορίζονται στις ελάχιστες αλλαγές στα ονόματα (ελληνοποίηση), που θα επιτρέψουν το αναγνωστικό κοινό να θεωρήσει ότι η όλη διδακτική ιστορία δε συμβαίνει με πρόσωπα και σε χώρους εντελώς ανοίκειους στην κουλτούρα τους.

Επίσης, ο Έλληνας μεταφραστής εισαγάγει στη μετάφρασή του τη δραχμή ως νόμισμα αμοιβής της Μαρίας από την κόμισσα και την κόρη της. Διαπιστώνεται ότι, παρόλο που το γερμανικό πρωτότυπο εκφράζεται γενικά ως προς το είδος της αμοιβής της Μαρίας («ήθελε να κάνει δώρο»), εντούτοις, ο Α. Βαμπάς επιλέγει να προσδιορίσει την αμοιβή, εξελληνίζοντάς την.

Τέλος, ιδιαίτερα αξιοσημείωτη είναι η ενδελεχής περιγραφή των φυτών και των λουλουδιών στο γερμανικό πρωτότυπο, που χρησιμοποιεί ο Ιάκωβος για να διδάξει την κόρη του, και ο τρόπος που αυτά μεταφράζονται στα γαλλικά και τα ελληνικά. Από τη λεπτομερή εξέταση των αντίστοιχων σημείων των τριών κειμένων, διαπιστώνεται ότι μόνο ελάχιστα λουλούδια και φυτά του πρωτοτύπου μεταφέρονται στις δύο μεταφράσεις. Τα *Leukojeen*, τα *Nelken* ή τα *Vergissmeinnicht* του γερμανικού κειμένου δύσκολα μεταφέρονται στην ελληνική γλώσσα, όχι επειδή εννοιολογικά/πραγματολογικά δεν υπάρχουν αλλά επειδή χρησιμοποιούνται πολύ λιγότερο στον ελληνικό πληθυσμό από ό,τι τα τριαντάφυλλα και τα «γαρόφαλλα», που επιλέγονται στο ελληνικό κείμενο.

Ομοίως, ακολουθώντας την τακτική της απλουστευτικής αφήγησης (*reductive narration*)³⁹, ο Έλληνας μεταφραστής παραλείπει πολλά στοιχεία από την περιγραφή για το ρόδο του πρωτοτύπου κειμένου, όπου ο Jacob χρησιμοποιεί τα εγγενή χαρακτηριστικά των λουλουδιών, για να περιγράψει τις επίκτητες ιδιότητες, που πρέπει να καλλιεργήσουν τα «καλά» κορίτσια. Η ελληνική μετάφραση παραλείπει τις εκτενείς περιγραφές του γερμανικού πρωτοτύπου

37 Stolt, B. (2006). "How Emil Becomes Michel: On the Translation of Children's Books", in: G. Lathey (ed.), *The Translation of Children's Literatur: A Reader* (Topics in Translation 31). Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, pp. 67-83.

38 Coille, J., Van (2006). "Character Names in Translation", in J. Van Coillie & W.P. Verschueren (eds), *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester, UK & Kinderhook, USA: St Jerome Publishing, p. 123.

39 O'Sullivan, E. (2010). *Συγκριτική Παιδική Λογοτεχνία βασισμένη στο βιβλίο της Kinderliteratur Komparatistik* (μτφρ. Π. Πανάου & Έ. Ξενή). Αθήνα: Επίκεντρο, σ. 269.

για τον βίκιο (Wicke), τη ρεζεδά (οινάνθη/Resede), τη μυρτιά (Sinngrön) και τη δάφνη (Lorberblätter) και περιορίζεται μόνο στο ρόδο με τα αγκάθια, ενώ μαζί με τις περιγραφές των υπόλοιπων λουλουδιών λείπουν σαφώς και οι ηθικοφιλοσοφικοί στοχασμοί του συγγραφέα πάνω σε αυτά (σσ. 32-33). Άλλες φορές πάλι ο μεταφραστής επιλύει τη δυσκολία των προφανώς λιγότερο γνωστών ή και άγνωστων, για το ελληνικό αναγνωστικό κοινό, ονομάτων των λουλουδιών, επιλέγοντας ένα υπερώνυμο. Έτσι, λ.χ. τα *Maiblümchen* του πρωτοτύπου (σ. 10) αποδίδονται γενικά και περιφραστικά ως «*άγρια άνθη ερώδη και ωραία*» (σ. 18) ή απλά ως «*άνθη*» (σ. 19) στην ελληνική μετάφραση.

Σαφώς και η αναλυτική βοτανολογική περιγραφή, πέρα από την άμεση σύνδεση με ηθικολογικές φιλοσοφίες θρησκευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, αναδεικνύεται έμμεσα σε μία ολόκληρη τοπογραφία με βαθιές πολιτισμικές αναφορές: στην τοπογραφία της γερμανικής υπαίθρου και όλες τις συνυποδηλώσεις, που αυτή δημιουργεί, εικόνες της «πατρίδας» και κειμενικές αναπαραστάσεις της πολιτισμικής, εθνικής και τοπικής ταυτότητας. Η γερμανική υπαίθρος με την πανέμορφη, πολύχρωμη πανίδα της λειτουργεί ως μετωνύμιο κοινωνικών νοημάτων και πολιτισμικής κληρονομιάς. Οι εσωτερικές ποιότητες των φυτών και των λουλουδιών αντιστοιχούν –σαφώς, σε συλλογικό φαντασιακό επίπεδο– σε ποιότητες εξωτερικών κοινωνικοπολιτισμικών πραγματικοτήτων, όπως αυτές γίνονταν αντιληπτές από τη γερμανική κοινωνία τη δεδομένη πολιτισμική στιγμή, έχοντας συνήθως ως αποτέλεσμα την εσωτερίκευση των αναπαραστάσεων και των συνοδών μύθων από το αναγνωστικό κοινό⁴⁰. Ούτε το γαλλικό, ούτε το ελληνικό μετάφρασμα καταφέρνουν να ταξιδέψουν το αναγνωστικό τους κοινό σε αυτήν την ιδιαίτερη γερμανική κουλτούρα, μια και άλλωστε δεν ήταν αυτός ο πρωταρχικός τους στόχος αλλά η μετάδοση θρησκευτικών, αριστοκρατικών, ανδροκρατικών και πατριαρχικών αξιών.

6. Επίλογος

Η Μαρία ή το ανθοφόρον κάνιστρον του von Smith αποτελεί μία δακρύβρεχτη ιστορία ορφάνειας, άδικης καταδίωξης και κοινωνικής υπεργαμίας. Είναι διδακτικό λογοτεχνικό έργο και ως τέτοιο γνώρισε τεράστια επιτυχία, εντός και εκτός Ευρώπης, για τη θρησκευτική γαλούχιση και κατήχηση των παιδιών. Ο συγγραφέας, ιερέας και εκπαιδευτικός ο ίδιος, συνέγραψε ένα παιδικό λογοτέχνημα, προκειμένου να εμφυσήσει στα παιδιά (τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες) την έννοια της υποταγής, και μάλιστα πολύπλευρα: την ανθρώπινη υποταγή στο θείο, όπως επίσης και την ταξική, την έμφυλη και την ηλικιακή υποταγή. Πρεσβεύει ότι τα παιδιά πρέπει να υπακούουν στους ενήλικες, οι οποίοι καλούνται, ως σε κενά δοχεία, να τους μεταλαμπαδεύουν τις γνώσεις τους και να τους επιβάλουν τη

40 Ο'Sullivan, E. (2010). *Συγκριτική Παιδική Λογοτεχνία βασισμένη στο βιβλίο της Kinderliteratur Komparatistik* (μτφρ. Π. Πανάου & Έ. Ξενή). Αθήνα: Επίκεντρο, σσ. 102-103.

γνώμη τους, συχνά με τη συνεπικουρική χρήση της τιμωρίας «για το καλό τους». Οι γυναίκες, με τη σειρά τους, καλούνται να υπακούουν και να υποτάσσονται στους άντρες, ως τάχα βιολογικά και κοινωνικά υποδεέστερες από αυτούς. Οι χαμηλότερες κοινωνικά τάξεις πρέπει να υπακούουν με δουλοπρέπεια την αριστοκρατική τάξη ως τη δίκαια επιβεβλημένη κοσμική εξουσία. Και όλοι μαζί, ως ταπεινά ανθρώπινα όντα, καλούνται να υποτάσσονται πλήρως και ασυζητητί στη θεϊκή παντοδυναμία. Ολόκληρη η κοινωνία του von Smith κατασκευάζεται σύμφωνα με το καρτεσιανό μοντέλο των –εκ διαμέτρου αντίθετων– δυισμών, κυρίαρχο μοντέλο του δυτικού τρόπου σκέψης και πρόσληψης της κοινωνίας, όπου το ένα μέρος αυτοανακηρύσσεται ως *de juris* και *de facto* εξουσιάζον το έτερο. Τα μεταφράσματα, τόσο το γαλλικό όσο και το ελληνικό, καταφέρνουν με ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα, όσον αφορά το μακροεπίπεδο, να μεταφέρουν αυτήν την κυρίαρχη ιδεολογία του πρωτοτύπου και, με τη σειρά τους, να συμβάλουν στην εδραίωση παρόμοιων νοοτροπιών στις κοινωνίες υποδοχής του έργου, οι οποίες αποπνέουν –έως έναν σημαντικό βαθμό– συντηρητισμό, όπως τουλάχιστον είδαμε στην επιγραμματική παρουσίαση του ιστορικού πλαισίου της εποχής στο νεοελληνικό κράτος.

Όσον αφορά τα μεταφράσματα, σε μεσοεπίπεδο και μικροεπίπεδο, διαπιστώνεται ότι ακολουθούνται από τους μεταφραστές συχνά οι τακτικές της οικειοποίησης και της στοχολατρίας, με αποτέλεσμα την ύπαρξη αρκετών αλλαγών σε επίπεδο ύφους και μορφολογίας. Κυρίως, η ελληνική μετάφραση, προκειμένου να καταστήσει το ξένο λογοτέχνημα πιο οικείο στο αναγνωστικό κοινό-στόχο, προβαίνει στην ελληνοποίηση ονομάτων, νομισμάτων, φυτών και λουλουδιών, μεταφέροντας την έτερη κουλτούρα στις οικείες συνήθειες. Έτσι, το ελληνόγλωσσο παιδικό αναγνωστικό κοινό μπορεί ευκολότερα να οικειοποιηθεί ως «δική» του την ιστορία, να ταυτιστεί καλύτερα με τους πρωταγωνιστές του, να αποκτήσει μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και συναισθηματική εμπλοκή και, τοιουτοτρόπως, να υιοθετήσει πιο αβίαστα τα βασικά ιδεολογικά μηνύματα του κειμένου, που συμβάλλουν στη συντήρηση του *status quo*.

Πρωτότυπες πηγές

Schmid, Ch., von (1823). *Das Blumenkörbchen: eine Erzählung, dem blühenden Alter gewidmet von dem Verfasser der Ostereyer*. Landshut: Verlag von Philipp Krüll.

Schmid, Ch., von (1829). *La corbeille de fleurs. Histoire dédiée à la jeunesse, par l'auteur des Œufs de paques. Traduit de l'allemand*. Paris: Levraut.

Σμυθ, Χ. (1900). *Η Μαρία ή το ανθοφόρον κάμιστρον* (μτφρ. Α. Βαμπάς). Αθήνα: Τυπογραφείον Σ. Κ. Βλαστού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. & Ψαρρά, Α. (1985). *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του μεσοπολέμου*. Αθήνα: Γνώση.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1994). «Πορεία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας», *Διαβάζω*, 346 (αφιέρωμα: *Θεωρία και κριτική της παιδικής Λογοτεχνίας*), σσ. 54-59.
- Βελισσάριος, Α. (2007). *Η επίδραση της ερβαριανής παιδαγωγικής και των εκπροσώπων της στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ρευμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1877-1909*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, σσ. 89-94. Στο: nemertes.lis.upatras.gr/jsrui/handle/10889/6621, προσπελάστηκε στις 15.2.2016.
- Βηδενμάιερ, Α. (2011). *Το παζλ της μετάφρασης*. Θεσσαλονίκη: Ένεκεν.
- Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία* (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία*. Τόμ. Β'. *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Laqueur, T. (2003). *Κατασκευάζοντας το φύλο. Σώμα και κοινωνικό φύλο από τους αρχαίους Έλληνες έως τον Φρόιντ* (Ιστορία – Πολιτισμός) (μτφρ. Π. Μαρκέτου). **Αθήνα: Πολύτροπον.**
- Μαργαρώνη, Μ. (2012). «Ο Γεροστάθης ή αναμνήσεις της παιδικής μου ηλικίας του Λέοντος Μελά: συγκρότηση ταυτοτήτων στην ηθικοπλαστική παιδική λογοτεχνία στα μέσα του 19ου αιώνα». Στο: Σ. Πανταζής & Χ. Ζάραγκας (επιμ.), *Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο*. Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής (Ιωάννινα, 11-13.5.2012), σσ. 85-97.
- Μπατσαλιά, Φ. (2001-2003). «Παράμετροι της μεταφραστικής διαδικασίας και Συγκριτική Γλωσσολογία», *Παρουσία*, ΙΕ-ΙΣΤ', σσ. 279-291.
- Ντελόπουλος, Κ. (1995). *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Ο'Sullivan, E. (2010). *Συγκριτική Παιδική Λογοτεχνία βασισμένη στο βιβλίο της Kinderliteratur Komparatistik* (μτφρ. Π. Πανάου & Έ. Ξενή). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πεχτελίδης, Γ. & Κοσμά, Υ. (2012). *Άγ(ρ)ια παιδιά. Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πολίτης, Α. (2003³). *Ρομαντικά χρόνια. Ιδεολογίες και Νοοτροπίες στην Ελλάδα του 1830-1880* (Θεωρία και Μελέτες Ιστορίας, 14). Αθήνα: Εταιρεία

Μελέτης Νέου Ελληνισμού – Μνήμων.

- Sennett, R. (1999). *Η τυραννία της οικειότητας. Ο δημόσιος χώρος στον δυτικό πολιτισμό* (μτφρ. Γ. Μέρτικας). Αθήνα: Νεφέλη.
- Σολομών, Ι. (2000). «Κοινωνική αταξία και σχολική τάξη: παιδικό παιχνίδι και εκπαιδευτικές πρακτικές (1830-1913)». Στο: Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί / Κ. Γκουγκουλή & Α. Κούρια (επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ός αιώνες)*. Αθήνα: Καστανιώτη, σσ. 173-243.
- Τσουκαλάς, Κ. (1984). «Κράτος και κοινωνία στην Ελλάδα του 19ου αιώνα». Στο: Δ. Τσαούσης (επιμ.), *Ώψεις της ελληνικής κοινωνίας του 19ου αιώνα* (Ελληνική κοινωνία, 2). Αθήνα: Εστία, σσ. 39-54.

Ξενόγλωσση

- Cascallana, B. G. (2006). “Translating Cultural Intertextuality in Children’s Literature”, in: J. Van Coillie & W.P. Verschueren (eds), *Children’s Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester, UK & Kinderhook, USA: St Jerome Publishing, pp. 96-110.
- Coille, J., Van (2006). “Character Names in Translation”, in: J. Van Coillie & W.P. Verschueren (eds), *Children’s Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester, UK & Kinderhook, USA: St Jerome Publishing, pp. 123-139.
- Lathey, G. (2010). *The Role of translators in Children’s Literature. Invisible Storytellers*. New York & London: Routledge.
- Oittinen, R. (2000). *Translating for Children* (Children’s Literature and Culture). New York & London: Garland Publishing.
- Oittinen, R. (2006). “No Innocent Act. On the Ethics of Translating for Children”, in: J. Van Coillie & W.P. Verschueren (eds), *Children’s Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester, UK & Kinderhook, USA: St Jerome Publishing, pp. 35-45.
- O’Sullivan, E. (2006). “Narratology meets Translation Studies, or The Voice of the Translator in Children’s Literature”, in: G. Lathey (ed.), *The Translation of Children’s Literature. A Reader* (Topics in Translation 31). Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, pp. 98-109.
- O’Sullivan, E. (2006). “Does Pinocchio have an Italian Passport? What is Specifically National and what is International about Classics of Children’s Literature”, in: G. Lathey (ed.), *The Translation of Children’s Literature. A Reader* (Topics in Translation 31). Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, pp. 146-162.
- Shavit, Z. (2006). “Translation of Children’s Literature”, in: G. Lathey (ed.), *The Translation of Children’s Literature. A Reader* (Topics in Translation 31).

- Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, pp. 25-40.
- Scott, J.C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance. Hidden Transcripts*. New Haven & London: Yale University Press.
- Stolt, B. (2006). "How Emil Becomes Michel: On the Translation of Children's Books", in: G. Lathey (ed.), *The Translation of Children's Literature: A Reader* (Topics in Translation 31). Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, pp. 67-83.
- Taylor, E. (1871). *Primitive Culture*. London: John Murray.
- Taylor, E. (1895). *Anthropology*. New York: McMillan.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Μαργαρώνη Μαίρη** διδάσκει νέα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στο Σχολείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Έχει ολοκληρώσει βασικές σπουδές στην Ελληνική και τη Γερμανική Φιλολογία, την Ιστορία-Αρχαιολογία-Κοινωνική Ανθρωπολογία και την Ειδική Αγωγή, όπως επίσης και μεταπτυχιακές σπουδές στην Κοινωνική Ανθρωπολογία-Ιστορία, την Εκπαίδευση Ενηλίκων, τη Θεατρική Αγωγή και την Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία και τον Πολιτισμό σε διάφορα πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού. Είναι υποψήφια Δρ Κοινωνικής Ιστορίας.

Ξάνθη Στυλιανή

**Η ορθογραφημένη γραφή μαθητών
Δ΄- ΣΤ΄ δημοτικού σε κείμενα γραφής
καθ' υπαγόρευση
και κείμενα ελεύθερης γραφής**

Περίληψη

Η ορθογραφία αξιολογείται τόσο μέσα από την ελεύθερη γραφή όσο και μέσα από ορθογραφικά κριτήρια καθ' υπαγόρευση. Στην παρούσα εργασία αξιολογήθηκε η ορθογραφημένη γραφή 89 μαθητών¹ Δημοτικού τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης, 22 με υψηλή σχολική επίδοση και 67 με μαθησιακές δυσκολίες, με μία δοκιμασία γραφής κειμένου καθ' υπαγόρευση και δύο ελεύθερης γραφής. Ο στόχος ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός δυσκολίας μεταξύ αυτών των ορθογραφικών έργων και η σχέση που τα συνδέει. Θεωρήθηκε ότι αυτή η διερεύνηση θα επέτρεπε την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται στα δύο είδη ορθογραφικών έργων και τις επιρροές στις επιδόσεις των μαθητών και ειδικά αυτών με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία. Έρευνες έχουν αναδείξει ότι η ορθογραφημένη γραφή περιορίζεται από δεξιότητες νευροαναπτυξιακού, γλωσσικού και γνωστικού χαρακτήρα.

¹ Το αρσενικό καλύπτει και τις μαθήτριες συμβατικά.

The spelling of pupils D - F grades of primary school in the writing texts with dictation and in the free writing

Abstract

The spelling may be assessed through the free writing and through the spelling tests with dictation. In the present study was evaluated the spelling of 89 pupils of the last three grades of primary school, 22 with high school performance and 67 with learning disabilities, with a dictation test and two free writing tests. The aim was to explore both the degree of difficulty between these spelling tests and the relationship that links them. It was thought that this investigation will allow useful conclusions for the mechanisms that are activated in the two kinds of spelling tests and how they affect the performance of pupils and especially those with learning disabilities in the spelling. Studies have shown that the spelling is limited by neurodevelopmental, language and cognitive skills.

1. Εισαγωγή

Η ικανότητα για ορθογραφημένη γραφή δεν είναι έμφυτη αλλά αναπτύσσεται σταδιακά και είναι μια παρατεταμένη και πολύπλοκη διαδικασία. Συνδέεται άμεσα με τις γλωσσικές γνώσεις του παιδιού, τη φωνολογική, τη μορφοσυντακτική και σημασιολογική επίγνωση, τις γνωστικές λειτουργίες (νοημοσύνη, αντίληψη, μνήμη) και τις μεταγνωστικές ικανότητες (έλεγχος και επιλογή ορθογραφικών στρατηγικών). Κατά τη διαδικασία της ορθογραφημένης γραφής ενεργοποιούνται μηχανισμοί όπως: η οπτική αντίληψη, η ακουστική αντίληψη, η φωνολογική επίγνωση, η κινητική ικανότητα, ο οπτικοκινητικός συντονισμός, ο προσανατολισμός, η μνήμη, (βραχύχρονη-εργαζόμενη και μακρόχρονη), η επιλεκτική προσοχή και τα κίνητρα. Η αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας είναι μια σημαντική πηγή πληροφόρησης για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη ή για πιθανά ελλείμματα σε συγκεκριμένες δεξιότητες και μπορεί να πραγματοποιηθεί με μορφές του γραπτού λόγου όπως η γραφή καθ' υπαγόρευση και η αυθόρμητη – ελεύθερη γραφή. Καθεμία από αυτές τις μορφές γραπτού λόγου παρουσιάζει διαφορετικό βαθμό δυσκολίας ανάλογα με τις απαιτήσεις που έχει και τους μηχανισμούς του γνωστικού συστήματος που ενεργοποιεί.

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να προσδιορίσει το βαθμό δυσκολίας αυτών των δύο μορφών γραπτού λόγου και την επιρροή τους στην ορθογραφική επίδοση των μαθητών και ειδικά αυτών με μαθησιακές δυσκολίες. Κάτι τέτοιο κρίνεται σκόπιμο, καθώς η ορθογραφημένη γραφή περιορίζεται και επηρεάζεται από δεξιότητες νευροαναπτυξιακού, γλωσσικού και γνωστικού χαρακτήρα, στις οποίες έχει αναδειχτεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα. Αν και η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει καθορίσει με

σαφήνεια ένα κεντρικό προφίλ, ωστόσο συναντώνται σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό σε αρκετούς μαθητές ορισμένα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την γνωστική ανάπτυξη, την προσοχή, τη συγκέντρωση, τις επιτελικές λειτουργίες και τη μνήμη. Η διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ της γραφής καθ' υπαγόρευση και της αυθόρμητης – ελεύθερης γραφής θα αναδείξουν πιθανά προβλήματα και δυσκολίες σε κάποιους από αυτούς αλλά και διαφορετική ορθογραφική ικανότητα ανάλογα με το είδος του ορθογραφικού έργου.

Προκειμένου, λοιπόν, να διερευνηθεί η ορθογραφημένη γραφή σε συνάρτηση με την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων αξιολογήθηκε η ορθογραφική επίδοση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού συγκριτικά με την ορθογραφική επίδοση μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση αντίστοιχης ηλικίας σε ένα έργο ορθογραφικής παραγωγής κειμένου καθ' υπαγόρευση και σε δύο έργα ορθογραφικής παραγωγής κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές κατ' απαίτηση το ένα με τη βοήθεια ανακατεμένων φράσεων και το άλλο με τη βοήθεια εικόνων. Από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν προέκυψαν αξιοσημείωτα συμπεράσματα.

2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

2.1. Δεξιότητες που περιορίζουν και επηρεάζουν την ορθογραφημένη γραφή

Η ορθή απόδοση του γραπτού λόγου στο χαρτί επηρεάζεται από τις ικανότητες του μαθητή για μεταφορά, όπως: η λεπτή κινητικότητα, η γνώση των γραμμάτων, η ορθογραφία, η γνώση των συμβάσεων, η στίξη. Οι μαθητές διαφέρουν σημαντικά ως προς την ωριμότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος και παρουσιάζονται ατομικές διαφορές ως προς τις νευροεκτελεστικές λειτουργίες που απαιτούνται για την παραγωγή γραπτού κειμένου. Αυτές είναι η ικανότητα του μαθητή για λεπτή κινητικότητα, το ορθό πιάσιμο του μολυβιού και ο οπτικο-κινητικός συντονισμός. Επιπλέον, υπάρχουν διαφορές ως προς τη διαμόρφωση του ορθογραφικού κώδικα, ο οποίος επηρεάζει την ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται, αλλά και να παράγουν γραπτές λέξεις, καθώς και στην ταχύτητα κίνησης των δακτύλων και στην ευχέρεια γραφής.

Όπως επισημαίνεται από τη Μουζάκη και τον Πρωτόπαπα², η ικανότητα για ορθογραφημένη γραφή αναπτύσσεται σταδιακά και είναι μια παρατεταμένη και πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται γλωσσικές δεξιότητες, όπως η φωνολογική επίγνωση, η μορφολογική επίγνωση, η ορθογραφική, η γραμματική και η σημασιολογική γνώση³. Σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε μαθητές

2 Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) (2010), *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
3 Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014), Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing*, vol. 27, p. 338.

Δημοτικού σχολείου έχει παρατηρηθεί πρόωμη χρήση φωνολογικών στρατηγικών τόσο σε φωνημικό όσο και σε συλλαβικό επίπεδο. Οι συγκεκριμένες στρατηγικές συμπληρώνονται βαθμιαία από μορφολογικές στρατηγικές με αποτέλεσμα την ορθότερη γραφή γραμματικών μορφημάτων⁴.

Τόσο οι φωνολογικές δεξιότητες στα πρώτα στάδια της ορθογραφικής εξέλιξης, όσο και οι δεξιότητες εφαρμογής των ορθογραφικών κανόνων σε πιο προχωρημένα ορθογραφικά έργα φαίνονται να επηρεάζουν καθοριστικά την ορθογραφική επίδοση των παιδιών του Δημοτικού σχολείου. Μαθητές με χαμηλές δεξιότητες φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επεξεργασίας τείνουν να κάνουν περισσότερα λάθη⁵. Στην ανάπτυξη της ορθογραφικής γραφής θεωρείται ότι συντελεί και η ορθογραφική γνώση ως ένας επιπλέον παράγοντας. Οι μαθητές μέσω της διαρκούς και συστηματικής έκθεσης στον τυπωμένο γραπτό λόγο αναγνωρίζουν συγκεκριμένες ορθογραφικές αναπαραστάσεις και αποθηκεύουν λέξεις στο οπτικό - ορθογραφικό τους νοητικό λεξικό με βάση την ορθογραφική τους ταυτότητα, την προφορά και το νόημα. Οι αδυναμίες των μαθητών τόσο ως προς τη φωνολογική ενημερότητα όσο και της δυσκολίας συσχετισμού της εικόνας ενός αντικειμένου με το όνομά του για την κωδικοποίηση μιας τέτοιας ενότητας στη βραχυπρόθεσμη και τη μακροπρόθεσμη μνήμη οδηγούν αναπόφευκτα σε προβλήματα. Τα ορθογραφικά λάθη που κάνουν, μπορεί να προέρχονται από προβλήματα στην οπτική μνήμη, στην ακουστική μνήμη, στην ακουστική και οπτική διάκριση και τις κινητικές δεξιότητες.

Πολλοί μαθητές εμφανίζουν προβλήματα ορθογραφίας διότι, ενώ έχουν επαρκή γνώση της σχέσης ήχου και συμβόλου, δε θυμούνται τη σειρά των γραμμάτων. Βασίζονται κυρίως στη γνώση της σχέσης ήχου – γράμματος και δεν αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική μνήμη και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων⁶. Παιδιά με προβλήματα μνήμης μπορεί να μη θυμούνται πως σχηματίζονται τα διάφορα γράμματα και δυσκολεύονται να θυμηθούν τους διάφορους ορθογραφικούς και γραμματικούς κανόνες. Ειδικότερα προβλήματα στην οπτική μνήμη τα δυσκολεύουν να θυμηθούν τη σωστή ορθογραφία των λέξεων, ιδιαίτερα αυτών με ιστορική ορθογραφία. Προβλήματα στην οπτική διάκριση τα δυσκολεύουν να συγκρατούν στο νου τους την εικόνα των λέξεων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους και να αναγνωρίζουν τις λεπτές διαφορές μεταξύ μερικών γραμμάτων. Πολλά γράμματα τα βλέπουν καθρεπτικά όπως και λέξεις, ή από δεξιά προς τα αριστερά, και δυσκολεύονται να θυμηθούν την ορθογραφία τους. Προβλήματα στη φωνολογική μνήμη μπορεί να τα δυσκολεύουν να

4 Loizidou-Ieridou, N., Masterson, J., & Hanley, J. R. (2010), Spelling development in 6–11 year-old Greek speaking Cypriot children. *Journal of Research in Reading*, vol. 33, p. 260-261.

5 Αϊδίνης, Α. (2010), Ο ρόλος της μορφολογικής γνώσης στη γραφή του θέματος των λέξεων. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

6 Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2009), *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση* (έκδοση 8^η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

εντοπίσουν τη λέξη στη μνήμη τους ώστε να αποδώσουν όλους τους φθόγγους. Το πρόβλημα αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο σε πολυσύλλαβες λέξεις, όπου μπορεί να παραλείπουν συλλαβές.

Ο γνωστικός παράγοντας της προσοχής και συγκέντρωσης είναι πολύ σημαντικός καθώς συνδέεται άμεσα με την ορθογραφική ορθότητα και την επιλογή σημασιολογικών, συντακτικών και μορφολογικών συστατικών σε προτάσεις και κείμενα. Πολλά λάθη των μαθητών μπορεί να προέρχονται από προβλήματα που σχετίζονται με την ελλειμματική προσοχή. Άλλα μπορεί να προέρχονται από προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα. Επειδή έχουν αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία, συγχέουν φωνήματα τα οποία διαφέρουν λίγο μεταξύ τους. Έτσι δεν διακρίνουν τα ηχηρά από τα άηχα σύμφωνα, συγχέουν φθόγγους που μοιάζουν, παραλείπουν φθόγγους που δεν είναι ευδιάκριτοι και συγχέουν φωνήεντα που προφέρονται παρόμοια. Δυσκολεύονται να αναλύσουν όλα τα φωνήματα σε μια λέξη με αποτέλεσμα είτε να προσθέτουν είτε να παραλείπουν συλλαβές. Μερικοί μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται να καταλάβουν τη μορφολογία των λέξεων και τον τρόπο με τον οποίο τα συμφραζόμενα επηρεάζουν την ορθογραφία. Επίσης, επειδή δυσκολεύονται να συσχετίσουν εννοιολογικά τις λέξεις δυσκολεύονται να δουν και την ορθογραφική τους συγγένεια.

2.2. Αξιολόγηση της ορθογραφημένης γραφής βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων

Διεθνώς, η αξιολόγηση της ορθογραφημένης γραφής των μαθητών (μεμονωμένες λέξεις ή συνεχές κείμενο) γίνεται συνήθως με σταθμισμένα τεστ ορθογραφίας (σε επίπεδο τάξης, σχολείου και περιφέρειας) ή με τεστ ορθογραφίας βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων⁷. Τα τεστ βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων μπορεί να είναι παραγωγή κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές πάνω σε κάποιο θέμα καθώς και κείμενα που γράφονται από τους μαθητές καθ' υπαγόρευση. Αν και η σχέση τους δεν έχει επαρκώς μελετηθεί, ωστόσο έχει αναδειχτεί⁸ ότι καθεμία από αυτές τις μορφές αξιολόγησης της ορθογραφημένης γραφής παρουσιάζει διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και οι επιδόσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος του ορθογραφικού έργου.

Η γραφή καθ' υπαγόρευση είναι μια λειτουργική ενέργεια του λόγου που απαιτεί σύνδεση της ακουστικής εικόνας της λέξης, με τη μνημονική οπτική εικόνα, την οποία θα αποτυπώσει ο μαθητής πάνω στο χαρτί. Η αυθόρμητη γραφή προέρχεται από την εσωτερική ομιλία που συντελείται μέσα στο μυαλό του μαθητή. Η αυθόρμητη σκέψη του αποτυπώνεται πάνω στο χαρτί αφού προηγουμένως ανασυρθούν από τη μνήμη του οι κατάλληλες λέξεις⁹. Στη μορφή

7 Moats, L. C. (1995), *Spelling: Development, disability and instruction*. Baltimore, MD: York Press.

8 Μαυροειδή, Α. (2011), Διαφορές στα ορθογραφικά λάθη μεταξύ δυσλεξικών και κανονικών ενηλίκων. Διπλωματική εργασία. Έκδοση: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.

9 Γεωργούδης, Γ. Θ., & Ιωακειμίδης, Χ. Η. (2003), *Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία, Θεωρία και Πράξη*.

αξιολόγησης της ορθογραφημένης γραφής με κείμενα που γράφονται από τους μαθητές καθ' υπαγόρευση το περιεχόμενο και η διατύπωση είναι ήδη έτοιμα και εκφωνούνται από ένα άλλο άτομο. Τα ορθογραφικά έργα παραγωγής κειμένων ελεύθερα από τους ίδιους τους μαθητές πάνω σε κάποιο θέμα θεωρούνται πιο δύσκολα και απαιτούν από τους μαθητές να μεταφράσουν τις ιδέες τους σε γραπτό κώδικα μέσω γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών.

Στην καθ' υπαγόρευση γραφή ο μαθητής ανακωδικοποιεί τον προφορικό λόγο (του άλλου) σε γραπτό. Όμως για να γράψει σωστά ορθογραφικά, ό,τι ακούει είναι απαραίτητη η κατανόηση του περιεχομένου κατά τη διαδικασία της ανακωδικοποίησης, η οποία προϋποθέτει τη γνώση και εφαρμογή των κανόνων και συστημάτων της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα, φωνολογικό, μορφολογικό, γραμματικό – συντακτικό, σημαντικό παραγωγής και σύνθεσης. Προφανώς η ανακωδικοποίηση του προφορικού λόγου (του άλλου) σε γραπτό δεν είναι μία απλή μηχανική μεταφορά από τον ένα κώδικα στον άλλον με βάση τη φωνημική – γραφημική αντιστοιχία. Οι μαθητές χρειάζεται να έχουν αναπτύξει και να ενεργοποιήσουν πολλές δεξιότητες προκειμένου να αντεπεξέλθουν επαρκώς σ' αυτού του τύπου τα ορθογραφικά έργα. Θα πρέπει να γράφουν με άνεση, να έχουν γνώση ορθογραφίας και φωνημική επίγνωση και να διαθέτουν καλή ακουστική μνήμη και διάκριση. Να είναι σε θέση να κωδικοποιήσουν τους ήχους σε γράμματα, λέξεις και προτάσεις. Να γνωρίζουν τα σημεία στίξης και να μπορούν να τονίζουν σωστά.

Στην αυθόρμητη γραφή οι μαθητές μεταφράζοντας τις ιδέες τους στο χαρτί προσπαθούν να αποδώσουν γραπτώς το αρχικό τους σχέδιο μέσα σε ένα ορθογραφικά, γραμματικά και συντακτικά αποδεκτό κείμενο, με σωστά δομημένες προτάσεις και παραγράφους, ως ότου παραχθεί ένα νοηματικώς ορθό γραπτό κείμενο. Απαραίτητη προϋπόθεση για να διεκπεραιωθεί η μεταφορά των ιδεών στο χαρτί είναι οι παραγόμενες ιδέες να δομηθούν σε επίπεδο πρότασης και να τηρηθούν οι συμβάσεις του γραπτού λόγου, όπως η ορθογραφία και η σωστή στίξη. Για να γίνει αυτό, πρέπει να ανασύρουν πληροφορίες συντακτικού, μορφολογικού τύπου και ορθογραφίας από το νοητικό λεξικό της μακρόχρονης μνήμης¹⁰. Οι μαθητές χρειάζεται να διαθέτουν καλή φωνολογική ενημερότητα. Να έχουν γρήγορη πρόσβαση στο κατάλληλο λεξιλόγιο για να εκφραστούν τα νοήματα και να μπορούν να τα εκφράζουν με ορθή σύνταξη. Θα πρέπει, λαμβάνοντας υπ' όψιν τους τις συμβάσεις που χαρακτηρίζουν μια γραπτή πρόταση και μια παράγραφο, να χρησιμοποιούν τη σωστή στίξη και να ακολουθούν τη συμβατή ορθογραφία¹¹.

Βόλος: Ιδιωτική Έκδοση.

10 Olive, T., Favart, M., Beauvais, C., & Beauvais, L. (2009), Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisisation. *Learning and Instruction*, vol. 19, p. 300.

11 Berninger, V., Nagy, W., & Beers, S. (2010), Child writers' construction and reconstruction of single sentences and construction of multi-sentence texts: contributions of syntax and transcription to translation.

Ο Βογινδρούκας και η Γρηγοριάδου¹² θεωρούν ότι τα στάδια επεξεργασίας και ο βαθμός δυσκολίας αυτών των δύο ειδών γραφής είναι τα ίδια και πιθανόν γι' αυτό το λόγο δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στον αριθμό των λαθών που παρουσιάζουν τα παιδιά στην αυθόρμητη γραφή και στην άγνωστη καθ' υπαγόρευση γραφή. Η ορθογραφημένη αυθόρμητη γραφή ξεκινά από τη σύλληψη της ιδέας και ταυτόχρονα τον έλεγχο της συνοχής της ιδέας με το υπόλοιπο κείμενο ή με το θέμα του κειμένου και προχωρά στην εύρεση των κατάλληλων λέξεων που θα την εκφράσουν. Η βασική της διαφορά από τη γραφή καθ' υπαγόρευση είναι ότι στη θέση αυτών των σταδίων υπάρχει η ακουστική πρόσληψη και η βραχύχρονη αποθήκευση της ακουστικής πληροφορίας συνδεδεμένη όμως με την κατανόηση του περιεχομένου. Κατόπιν και στα δύο είδη γραφής αναλύονται φωνημικά οι λέξεις, ελέγχεται η γραμματική και ετυμολογική τους ποιότητα μέσω της κατανόησης του περιεχομένου της πρότασης, γίνεται η γραφοφωνημική αντιστοίχιση, βρίσκονται τα κατάλληλα γραφήματα με τη βοήθεια των ορθογραφικών κανόνων, ανακαλείται το κινητικό μοντέλο απεικόνισης των γραφημάτων και προκύπτει το τελικό αποτέλεσμα που είναι η γραφή ενός κειμένου.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Όπως φάνηκε από την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, παρατηρείται έλλειψη ερευνητικών δεδομένων στην ελληνική βιβλιογραφία όσον αφορά τις μορφές αξιολόγησης της ορθογραφημένης γραφής σε συνάρτηση με τη διαφοροποίηση της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών και ειδικά αυτών με μαθησιακές δυσκολίες. Προφανώς το θέμα της παρούσας έρευνας παρουσιάζει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον για τον ελληνικό χώρο εφόσον ελάχιστες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη σύνδεση ορθογραφίας και παραγωγής γραπτού κειμένου ελεύθερα ή καθ' υπαγόρευση. Ο σκοπός της έρευνάς μας είναι να μελετηθεί κατά πόσο δύο είδη ορθογραφικών έργων, δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση και δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής κειμένου από τους μαθητές, επηρεάζουν γενικά τους μαθητές και ειδικότερα αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού στο να γράψουν σύμφωνα με τις ορθογραφικές συμβάσεις της γλώσσας τους χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες προς αυτό στρατηγικές.

2.4. Υποθέσεις της έρευνας

Οι βασικές υποθέσεις της έρευνας είναι ότι όλοι οι μαθητές θα συναντήσουν

Springer Sciencet, vol. 24, p. p. 175-177.

12 Βογινδρούκας, Ι., & Γρηγοριάδου, Ε. (2000), *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσορθογραφία. Θέματα ειδικής αγωγής*, τ. 10, σ. σ. 51-52.

λιγότερες δυσκολίες στη δοκιμασία ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση σε σχέση με τις δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές και οι επιδόσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε όλα τα ορθογραφικά έργα θα είναι πολύ χαμηλότερες σε σχέση με αυτές των τυπικών μαθητών αντίστοιχης ηλικίας με υψηλή σχολική επίδοση.

3. Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα της Έρευνας

Για να αποκλειστούν πιθανοί περιορισμοί που πηγάζουν από μεγάλες ατομικές διαφορές στις ικανότητες των μαθητών και να ελεγχθεί το πώς δουλεύουν τα δύο είδη ορθογραφικών έργων «κανονικά», δηλαδή σε μαθητές που δεν έχουν ελλείψεις γνωστικής φύσεως, επιλέχθηκαν ως δείγμα 22 μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση. Πρόκειται για 14 κορίτσια και 8 αγόρια ηλικίας 9-12 ετών, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ' (N=5), Ε' (N=9) και ΣΤ' (N=8). Τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες μας τους υπέδειξαν οι δάσκαλοι των αντίστοιχων τάξεων με κριτήριο την υψηλή ανταπόκριση των παιδιών στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σε όλα τα μαθήματα. Για να ελεγχθούν τα ελλείμματα και οι αδυναμίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφική παραγωγή, επιλέχθηκαν 67 μαθητές, 27 κορίτσια και 40 αγόρια, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ' (N=20), Ε' (N=33) και ΣΤ' (N=14). Τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες μας τους υπέδειξαν οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης. Οι μαθητές αυτοί δέχονταν υποστηρικτική διδακτική παρέμβαση σε τμήματα ένταξης και είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από ΚΕΔΔΥ ή άλλη ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. Όλοι οι συμμετέχοντες φοιτούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γειτονικών περιοχών της πόλης των Αθηνών Ζωγράφου, Αθήνας (Γουδί, Παγκράτι) και Καισαριανής.

3.2. Ερευνητικά Εργαλεία

Η ορθογραφική ικανότητα των συμμετεχόντων αξιολογήθηκε με μία κοινή, σ' αυτού του τύπου τις έρευνες, δοκιμασία ορθογραφικής παραγωγής κειμένου καθ' υπαγόρευση (Δοκιμασία 1). Περιελάμβανε ένα κείμενο που αποτελούνταν από μία παράγραφο, 48 λέξεων συνολικά κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού¹³. Το κείμενο αυτό ικανοποιούσε δύο σημαντικές απαιτήσεις: περιελάμβανε λέξεις με μορφολογική ποικιλία καθώς και κάποιες συντακτικές αμφισημίες. Για την εκτέλεσή της οι μαθητές ανακαλούν πληροφορίες από τη μνήμη τους που αφορούν τη φωνολογική, γραμματική (μορφολογική) ή ιστορική (οπτική) ταυτότητα των λέξεων.

13 Ζάχος, Γ. Η., & Ζάχος, Δ. Η. (1998), *Δυσλεξία. Αντιμετώπιση-Αποκατάσταση. Οδηγίες εφαρμογής προγράμματος*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν άλλες δύο δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές είτε με τη βοήθεια ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων είτε με τη βοήθεια εικόνων. Η δοκιμασία Συγγραφής Κειμένου με Φράσεις (Δοκιμασία 2) αντλήθηκε από τη Γλώσσα της Ε΄ τάξης (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Ε΄ τάξη, ενότητα 4, σ. 30, Α΄ τεύχος)¹⁴ και περιείχε τις εξής φράσεις: *Ξαφνικά ένιωσα ένα δυνατό χτύπημα ... Ευτυχώς ... Μετά είδα κάτι που έμοιαζε με ... Δεν πίστευα στα μάτια μου ... Είχα ανακαλύψει ... Έπειτα από ώρα, βρέθηκα ... Και τότε είδα ... Συνεχίσαμε να προχωράμε προς τα κάτω ... Ύστερα, το μόνο που πρόλαβα να δω ... Τέλος, καθώς ανεβαίναμε ...* Οι μαθητές καλούνταν να συνεχίσουν την κάθε φράση ελεύθερα και να τις οργανώσουν κατάλληλα ώστε να προκύψει ένα αφήγημα. Το τελευταίο αναμενόταν να αναφέρεται σε ένα ταξίδι εξερεύνησης του βυθού, το οποίο «κρύβει» πολλές εκπλήξεις όπως: η συνάντηση με έναν τεράστιο λευκό καρχαρία, ένα γιγάντιο καλαμάρι, ένα ναυάγιο πειρατικού πλοίου ...

Η δοκιμασία Συγγραφής Κειμένου με εικόνες (Δοκιμασία 3), βασίστηκε σε μια εικονογραφημένη ιστορία χωρίς λόγια και αντλήθηκε από τη Γλώσσα της ΣΤ΄ τάξης (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών ΣΤ΄ τάξη, ενότητα 1, σ. 14, Α΄ τεύχος). Οι μαθητές έπρεπε να συνεχίσουν, με βάση έξι εικόνες, την αρχή της: *Είναι ένα χειμωνιάτικο απόγευμα. Τα δυο αδέρφια περνούν από το πάρκο της γειτονιάς, καθώς επιστρέφουν στο σπίτι τους μετά το μάθημα των αγγλικών. Ξαφνικά ...* Οι εικόνες δείχνουν δύο παιδιά που συναντούν στο πάρκο της γειτονιάς έναν τραυματισμένο σκύλο και τον μεταφέρουν στην κλινική μικρών ζώων. Αφού τον εξετάσει ο κτηνίατρος και περιποιηθεί τα τραύματά του, τον παίρνουν στο σπίτι τους. Τον περιποιούνται καθημερινά για έναν μήνα. Τελικά γίνεται καλά και τον πηγαίνουν βόλτα.

3.3. Αξιολόγηση – Επεξεργασία

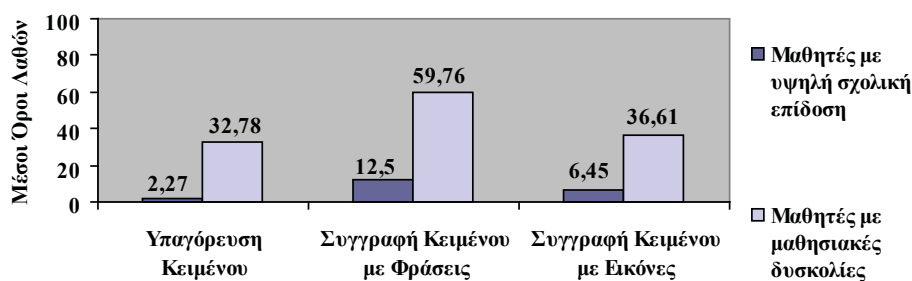
Για τη βαθμολόγηση των μαθητών σε κάθε δοκιμασία καταμετρήθηκαν όλα τα λάθη που αφορούσαν τη φωνολογική, τη γραμματική (μορφολογική) και την ιστορική (οπτική) ταυτότητα της λέξης συμπεριλαμβανομένων των λαθών τονισμού, στίξης, σύνταξης και σωστής χρήσης πεζών – κεφαλαίων. Αρχικά υπολογίστηκε ο συνολικός αριθμός λαθών σε κάθε δοκιμασία και κατόπιν με βάση τον αριθμό των λέξεων και τον αριθμό των λαθών ορθότητας, δηλαδή όλα τα λάθη που προαναφέρθηκαν εκτός από τα λάθη στίξης και σύνταξης, υπολογίστηκε η αναλογία λαθών ορθότητας σε ποσοστό. Με βάση τον αριθμό των προτάσεων σε κάθε δοκιμασία και τον αριθμό των λαθών στίξης ή σύνταξης υπολογίστηκε η αναλογία λαθών στίξης ή σύνταξης σε ποσοστό. Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS έκδοση 22.0.

14 ΥΠΕΠΘ - ΠΙ. (2007). *Νέα Σχολικά εγχειρίδια - Γλώσσα Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Στο: www.pi-schools.gr (προσπελάστηκε 1/11/2007).

4. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έκαναν πολύ περισσότερα λάθη από ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση σε όλες τις δοκιμασίες. Και οι δύο ομάδες των μαθητών έκαναν περισσότερα λάθη στα κείμενα που έγραψαν οι ίδιοι και ιδιαίτερα στα κείμενα με τη βοήθεια ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων που ήταν και πιο εκτενή. Τα λιγότερα λάθη με μεγάλη διαφορά από τη δοκιμασία Συγγραφή Κειμένου με Φράσεις και μικρότερη από τη δοκιμασία Συγγραφή Κειμένου με Εικόνες και οι δύο ομάδες τα έκαναν στη δοκιμασία ορθογραφικής παραγωγής κειμένου καθ' υπαγόρευση. Ο μέσος συνολικός αριθμός λαθών για την ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και στις τρεις δοκιμασίες ήταν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερος σε επίπεδο $p < .001$ από εκείνον της ομάδας των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση.

Διάγραμμα 1: Μέσοι όροι λαθών κάθε κατηγορίας μαθητών σε κάθε δοκιμασία



Στον παρακάτω πίνακα απεικονίζονται ο μέσος αριθμός των λέξεων, ο μέσος συνολικός αριθμός λαθών και η αντίστοιχη αναλογία λαθών σε ποσοστό ανά ομάδα μαθητών σε κάθε δοκιμασία. Τα στοιχεία του πίνακα δείχνουν ότι η αναλογία του συνολικού αριθμού λαθών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι μεγαλύτερη στη δοκιμασία καθ' υπαγόρευση και μικρότερη στις δοκιμασίες συγγραφής κειμένου από τους ίδιους με μικρή διαφορά. Αντίθετα για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση η αναλογία του συνολικού αριθμού λαθών είναι μεγαλύτερη στις δοκιμασίες συγγραφής κειμένου από τους ίδιους με μικρή διαφορά και σχετικά μικρότερη στη δοκιμασία καθ' υπαγόρευση. Η ανάλυση της διακύμανσης ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση μόνο για το είδος της επίδοσης $F(1,87)=147.790$, $p < .001$, $n^2=0.36$). Περαιτέρω συγκρίσεις χρησιμοποιώντας το T-test για συσχετισμένες ομάδες ανέδειξαν μόνο μία στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας $p < .05$, μεταξύ της Δοκιμασίας 1 και 2, στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση.

Πίνακας 1: Αναλογία συνόλου λαθών (σε ποσοστό) κάθε κατηγορίας μαθητών (Υ.Ε./Μ.Δ.) σε κάθε δοκιμασία

Είδος Δοκιμασίας	Σύνολο Λέξεων		Σύνολο Λαθών		Αναλογία Λαθών (%)	
	Υ.Ε.	Μ.Δ.	Υ.Ε.	Μ.Δ.	Υ.Ε.	Μ.Δ.
Δοκιμασία 1	48.00 (0.00)	48.00 (0.00)	2.23 (0.21)	32.78 (20.77)	4.73 (3.41)	68.28 (43.27)
Δοκιμασία 2	174.76 (52.96)	92.25 (35.01)	7.27 (6.68)	59.76 (39.38)	6.94 (3.55)	66.87 (40.31)
Δοκιμασία 3	102.91 (42.53)	59.00 (24.18)	3.55 (3.30)	36.61 (24.70)	6.33 (3.99)	65.89 (37.91)

Στους Πίνακες 2, 3 και 4, απεικονίζονται ο μέσος αριθμός λέξεων και προτάσεων, ο μέσος αριθμός λαθών ορθότητας, στίξης και σύνταξης και οι αντίστοιχες αναλογίες σε ποσοστό ανά ομάδα μαθητών σε κάθε δοκιμασία. Η αναλογία λαθών σύνταξης υπολογίστηκε μόνο για τις δοκιμασίες συγγραφής κειμένου από τους μαθητές.

Πίνακας 2: Αναλογία λαθών ορθότητας (σε ποσοστό) κάθε κατηγορίας μαθητών (Υ.Ε./Μ.Δ.) σε κάθε δοκιμασία

Είδος Δοκιμασίας	Σύνολο Λέξεων		Λάθη Ορθότητας		Αναλογία Λαθών (%)	
	Υ.Ε.	Μ.Δ.	Υ.Ε.	Μ.Δ.	Υ.Ε.	Μ.Δ.
Δοκιμασία 1	48.00 (0.00)	48.00 (0.00)	2.23 (0.21)	31.19 (2.11)	4.64 (3.33)	64.98 (42.16)
Δοκιμασία 2	174.76 (52.96)	92.25 (35.01)	7.27 (6.68)	51.24 (36.59)	4.09 (3.14)	57.41 (38.01)
Δοκιμασία 3	102.91 (42.53)	59.00 (24.18)	3.55 (3.30)	31.24 (23.55)	3.60 (3.33)	56.27 (36.34)

Πίνακας 3: Αναλογία λαθών στίξης (σε ποσοστό) κάθε κατηγορίας μαθητών (Υ.Ε./Μ.Δ.) σε κάθε δοκιμασία

Είδος Δοκιμασίας	Σύνολο Προτάσεων ¹		Λάθη Στίξης		Αναλογία Λαθών (%)	
	Υ.Ε.	Μ.Δ.	Υ.Ε.	Μ.Δ.	Υ.Ε.	Μ.Δ.
Δοκιμασία 1	7.00 (0.00)	7.00 (0.00)	0.08 (0.27)	1.66 (2.15)	0.64 (3.04)	22.60 (30.26)
Δοκιμασία 2	18.41 (6.59)	10.25 (3.83)	5.00 (4.20)	6.56 (4.24)	19.62 (16.42)	59.71 (32.08)
Δοκιμασία 3	9.91 (5.06)	6.42 (2.81)	5.20 (3.13)	2.34 (1.66)	16.78 (20.33)	55.07 (34.84)

Παραπομπή: Ξάνθη, Σ. (2016). Η ορθογραφημένη γραφή μαθητών Δ'- ΣΤ' δημοτικού σε κείμενα γραφής καθ' υπαγόρευση και κείμενα ελεύθερης γραφής. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 11/2016, σ.σ. 67-84. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Πίνακας 4: Αναλογία λαθών σύνταξης (σε ποσοστό) κάθε κατηγορίας μαθητών (Υ.Ε./Μ.Δ.) σε κάθε δοκιμασία

Είδος Δοκιμασίας	Σύνολο Προτάσεων		Λάθη Σύνταξης		Αναλογία Λαθών (%)	
	Υ.Ε.	Μ.Δ.	Υ.Ε.	Μ.Δ.	Υ.Ε.	Μ.Δ.
Δοκιμασία 2	18.41 (6.59)	10.25 (3.83)	2.00 (1.87)	2.28 (2.06)	8.04 (8.84)	24.66 (22.08)
Δοκιμασία 3	9.91 (5.06)	6.42 (2.81)	1.54 (1.85)	2.02 (1.97)	13.56 (17.01)	31.26 (30.03)

Μελετώντας τα στοιχεία των πινάκων διαπιστώνεται ότι και στις δύο ομάδες η αναλογία των λαθών ορθότητας είναι μεγαλύτερη στη δοκιμασία καθ' υπαγόρευση και μικρότερη στη συγγραφική κείμενου με εικόνες. Επίσης, η αναλογία των λαθών στίξης είναι πολύ μικρότερη στη γραφή καθ' υπαγόρευση και η αναλογία των λαθών σύνταξης είναι μεγαλύτερη στα κείμενα με εικόνες. Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση του είδους της επίδοσης σε όλες τις αναλογίες [ορθότητας: $F(1,87)=78.062, p<.001, n^2=0.23$), στίξης: $F(1,87)=65.025, p<.001, n^2=0.20$) και σύνταξης: $F(1,87)=17.076, p<.001, n^2=0.09$] και του είδους της δοκιμασίας στην αναλογία ορθότητας $F(1,87)=10.895, p<.001, n^2=0.08$ και στην αναλογία στίξης $F(1,87)=17.970, p<.001, n^2=0.12$). Για την αλληλεπίδρασή τους αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο για την αναλογία ορθότητας $F(1,87)=4.717, p=.010, n^2=0.04$. Περαιτέρω συγκρίσεις χρησιμοποιώντας το T-test για συσχετισμένες ομάδες ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στα λάθη στίξης μεταξύ της Δοκιμασίας 1 και 2 σε επίπεδο σημαντικότητας $p<.001$ και στις δύο ομάδες των μαθητών και μεταξύ της Δοκιμασίας 1 και 3 σε επίπεδο σημαντικότητας $p<.05$ στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση και σε επίπεδο σημαντικότητας $p<.001$ στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και στα λάθη ορθότητας μεταξύ των Δοκιμασιών 1 και 2 και 1 και 3 σε επίπεδο σημαντικότητας $p<.05$.

5. Συζήτηση – συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της μελέτης αναδεικνύουν ότι η ορθογραφημένη γραφή των δύο ομάδων των μαθητών επηρεάζεται διαφορετικά ανάλογα με το είδος του ορθογραφικού έργου σε κάποια είδη λαθών, ενώ σε κάποια άλλα όχι. Συγκεκριμένα, συγκρίνοντας τα συνολικά λάθη ανεξάρτητα από τον αριθμό των λέξεων διαπιστώνεται ότι όλοι οι μαθητές έκαναν λιγότερα λάθη στη γραφή καθ' υπαγόρευση και περισσότερα στη συγγραφική κείμενου με τη βοήθεια φράσεων. Παρόμοια ευρήματα για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση παρατηρούνται και στην αναλογία των συνολικών λαθών ανάλογα με τον αριθμό των λέξεων

κάθε δοκιμασίας. Όμως στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες το ποσοστό των συνολικών λαθών ήταν υψηλότερο στη γραφή καθ' υπαγόρευση και χαμηλότερο στη συγγραφή κειμένου με εικόνες. Από τη σύγκριση της αναλογίας των λαθών ορθότητας προκύπτει ότι και οι δύο ομάδες έκαναν περισσότερα λάθη στη γραφή καθ' υπαγόρευση. Εύρημα που συμφωνεί με μελέτη της Μαυροειδή¹⁵ σε δυσλεξικούς και κανονικούς ενήλικες, η οποία διαπίστωσε ότι τα περισσότερα λάθη και στις δύο ομάδες ήταν στη γραφή κειμένου με υπαγόρευση και μετά στην ελεύθερη γραφή κειμένου.

Αν και η ανάλυση της διακύμανσης ANOVA δεν ανέδειξε επίδραση του είδους της δοκιμασίας στο σύνολο των λαθών, ωστόσο η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) ανέδειξε επίδραση του είδους της δοκιμασίας στα λάθη ορθότητας και στίξης. Σε συμφωνία με τον Βογινδρούκα και τη Γρηγοριάδου¹⁶ διαπιστώνεται ότι ο βαθμός δυσκολίας αυτών των δύο ειδών γραφής είναι ο ίδιος συνολικά για όλα τα λάθη και πιθανόν γι' αυτό δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του συνολικού αριθμού των λαθών στην αυθόρμητη και στην καθ' υπαγόρευση γραφή. Η υπόθεσή μας ότι όλοι οι μαθητές θα συναντήσουν λιγότερες δυσκολίες στη δοκιμασία ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση σε σχέση με τις δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές φαίνεται να επιβεβαιώνεται για την αναλογία του συνόλου των λαθών μόνο για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση αλλά όχι για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ούτε για την αναλογία των λαθών ορθότητας και στις δύο ομάδες.

Η αναλογία των λαθών στίξης όταν υπαγορεύεται το κείμενο και πρέπει οι μαθητές να ανασύρουν από τη μνήμη τους το αντίστοιχο σύμβολο είναι μικρότερη και για τις δύο ομάδες των μαθητών. Αντίθετα όταν οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν μόνοι τους το κατάλληλο σημείο στίξης στο κείμενο που παράγουν οι ίδιοι, η αναλογία των λαθών είναι πολύ μεγαλύτερη και για τις δύο ομάδες με στατιστικά σημαντική διαφορά. Μεγαλύτερη δυσκολία συνάντησαν όλοι οι μαθητές όταν τους δόθηκαν φράσεις, αλλά χωρίς ιδιαίτερη διαφοροποίηση από τις εικόνες. Η αναλογία των λαθών σύνταξης είναι μικρότερη και στις δύο ομάδες των μαθητών όταν δίνονται φράσεις με πολύ μικρή διαφορά στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σχετικά μεγαλύτερη στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές και ειδικά αυτοί με μαθησιακές δυσκολίες δεν αντιλαμβάνονται τα όρια μιας πρότασης/περιόδου και γράφουν ένα συνεχές κείμενο. Δεν καταλαβαίνουν πότε πρέπει να μπει το κατάλληλο σημείο στίξης, το οποίο μπορεί να σημάνει το τέλος μιας περιόδου ή να εισάγει

15 Μαυροειδή, Α. (2011). Διαφορές στα ορθογραφικά λάθη μεταξύ δυσλεξικών και κανονικών ενηλίκων. Διπλωματική εργασία. Έκδοση: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.

16 Βογινδρούκας, Ι., & Γρηγοριάδου, Ε. (2000). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσορθογραφία. *Θέματα ειδικής αγωγής*, τ. 10, σ. σ. 51-52.

μια δευτερεύουσα πρόταση. Οι βοηθητικές φράσεις βοήθησαν τους μαθητές να συντάξουν το κείμενό τους καλύτερα, αλλά όχι και στο να εντοπίσουν τα όρια αυτών των φράσεων και να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα σημεία στίξης. Όταν οι μαθητές έγραψαν ελεύθερα με βάση τις εικόνες που τους δόθηκαν, τα κείμενά τους αφενός ήταν περιορισμένα, αποφεύγοντας λέξεις που δε γνωρίζουν ορθογραφικά, και αφετέρου είχαν πολλά συντακτικά λάθη ειδικά αυτά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι μαθητές έκαναν αρκετά λάθη στίξης χρησιμοποιώντας κυρίως την τελεία.

Από τη μελέτη συνολικά όλων των αναλογιών των λαθών στις τρεις δοκιμασίες ανά ομάδα μαθητών προκύπτει ότι το ορθογραφικό έργο γραφής κειμένου καθ' υπαγόρευση είναι δυσκολότερο όσον αφορά τη φωνημική ανάλυση των λέξεων, τον έλεγχο της γραμματικής και ετυμολογικής τους ποιότητας, τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση και την εφαρμογή των ορθογραφικών κανόνων. Η σύνδεση της ακουστικής εικόνας των λέξεων με τη μνημονική οπτική τους εικόνα που αποτύπωσαν οι μαθητές στο χαρτί φαίνεται να δυσκόλεψε περισσότερο τους μαθητές από ότι η ανάσυρση των κατάλληλων λέξεων από τη μνήμη τους στην αυθόρμητη γραφή και οι επιδόσεις τους επηρεάστηκαν από πιθανά προβλήματα στην οπτική μνήμη, στην ακουστική μνήμη και στην ακουστική και οπτική διάκριση.

Από την άλλη τα ορθογραφικά έργα συγγραφής κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές με τη βοήθεια φράσεων ή εικόνων απαιτώντας από τους μαθητές να μεταφράσουν τις ιδέες τους σε γραπτό κώδικα μέσω γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών προκάλεσαν δυσκολίες που αφορούσαν τις συμβάσεις του γραπτού λόγου όπως η σωστή στίξη και σύνταξη σε επίπεδο πρότασης και παραγράφου. Τα λάθη που αφορούσαν την ορθογραφική ορθότητα ήταν λιγότερα προφανώς γιατί οι μαθητές επέλεξαν οικείες λέξεις και απέφευγαν αυτές που δεν ήταν σίγουροι για την ορθογραφική τους ορθότητα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν εν συνόλω, όπως αναμενόταν, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε όλα τα ορθογραφικά έργα έκαναν πολύ περισσότερα λάθη από ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση με στατιστικά σημαντική διαφορά. Τα συγκεκριμένα ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με έρευνα της Αλευριάδου και συναδέλφων της¹⁷, η οποία εξετάζοντας γραπτά δυσλεξικών μαθητών και μαθητών με χαμηλή απόδοση στην γραφή κατέληξε στη διαπίστωση ότι τα γραπτά αυτά χαρακτηρίζονται από πολλά ορθογραφικά λάθη, λάθη στίξης και ορθής χρήσης των κεφαλαίων γραμμμάτων. Επιπλέον, τόσο από την έκταση των κειμένων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και από τη σωστή χρήση των σημείων στίξης και τη συντακτική δομή των προτάσεων διαπιστώνεται συμφωνία με ευρήματα των

17 Αλευριάδου, Α., Σέμογλου, Κ., & Οικονομίδου, Γ. (2011), Συγκριτική διερεύνηση δυσκολιών στο γραπτό λόγο σε μαθητές με χαμηλή απόδοση στη γραφή και σε μαθητές με δυσλεξία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 167, σ. σ. 48-50.

Dimako και Helmi¹⁸, οι οποίοι από σχετική μελέτη και έρευνα της παραγωγής και επεξεργασίας του γραπτού λόγου έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές που έχουν δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου, συνήθως συνθέτουν προτάσεις, παραγράφους ή κείμενα τα οποία είναι μικρότερης έκτασης και έχουν πολλά λάθη ορθογραφίας, γραμματικής και στίξης.

Συνεπώς, φαίνεται ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση ελέγχουν την ορθογραφική γνώση τους, την επεξεργάζονται και τη χρησιμοποιούν καλύτερα απ' ό τι οι συνομήλικοί τους με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι περισσότερο ικανοί στο να εφαρμόσουν την ήδη κεκτημένη τους φωνολογική, γραμματική και λεξιλογική γνώση, στο να αντιληφθούν και να εντοπίσουν τα λάθη και στο να κρίνουν ποιο γραμματικό κανόνα ή πηγή ορθογραφικής γνώσης χρειάζεται να επιλέξουν. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να παρουσιάζουν ελλείμματα σε γνωστικούς και γλωσσικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ορθογραφημένη γραφή και σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη, την προσοχή, τη συγκέντρωση, τις επιτελικές λειτουργίες και τη μνήμη. Ο μεγαλύτερος αριθμός λαθών οφείλεται σε ανεπάρκειες που εστιάζονται είτε στην οπτικοαντιληπτική είτε στην ακουστικοφωνητική λειτουργία είτε στην μνήμη (βραχύχρονη, εργαζόμενη και μακρόχρονη) είτε στην ανάπτυξη του λόγου ή/και φωνολογικές δυσκολίες είτε στην επιλεκτική προσοχή είτε στην επάρκεια λειτουργιών που συνδέονται με τη μεταγνωστική επίγνωση.

Για τον εμπλουτισμό των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προτείνονται και άλλες μελέτες πάνω στο θέμα, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα και πιο διευρυμένα συμπεράσματα και να προσδιοριστούν επακριβώς τόσο η συνάρτηση της ορθογραφημένης γραφής με την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων όσο και η σχέση των δύο μορφών αξιολόγησης της ορθογραφημένης γραφής και ο βαθμός δυσκολίας τους. Ενδείκνυται η περαιτέρω διερεύνηση χρησιμοποιώντας δύο εξισωμένες ομάδες ελέγχου, μία χρονολογικά και μία «αναγνωστικά» (γλωσσικά), με την ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς να αποκλειστούν οι ενδιάμεσες ομάδες, χαμηλή και κανονική επίδοση. Επιπλέον, η χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών για την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας θα οδηγούσε σε περισσότερο ασφαλή δεδομένα τόσο για τις ποιοτικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων των μαθητών όσο και των δύο ορθογραφικών έργων.

Σημειώσεις

1 Συνολικά απλές και σύνθετες προτάσεις.

18 Dimakos, I. C., & Helmi, M. (2006), Students' knowledge of writing skills and behaviors, Research paper presented at the 26th International Congress of Applied Psychology, July 16-21 2006, Athens, Greece.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αϊδίνης, Α. (2010), Ο ρόλος της μορφολογικής γνώσης στη γραφή του θέματος των λέξεων. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αλευριάδου, Α., Σέμογλου, Κ., & Οικονομίδου, Γ. (2011), Συγκριτική διερεύνηση δυσκολιών στο γραπτό λόγο σε μαθητές με χαμηλή απόδοση στη γραφή και σε μαθητές με δυσλεξία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 167, σ. σ. 36-51.
- Βογινδρούκας, Ι., & Γρηγοριάδου, Ε. (2000), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσορθογραφία. *Θέματα ειδικής αγωγής*, τ. 10, σ. σ. 50-61.
- Γεωργούδης, Γ. Θ., & Ιωακειμίδης, Χ. Η. (2003), *Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία, Θεωρία και Πράξη*. Βόλος: Ιδιωτική Έκδοση.
- Ζάχος, Γ. Η., & Ζάχος, Δ. Η. (1998), *Δυσλεξία. Αντιμετώπιση-Αποκατάσταση. Οδηγίες εφαρμογής προγράμματος*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Μαυροειδή, Α. (2011), Διαφορές στα ορθογραφικά λάθη μεταξύ δυσλεξικών και κανονικών ενηλίκων. Διπλωματική εργασία. Έκδοση: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) (2010), *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2009), *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση* (έκδοση 8^η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠΕΠΘ - ΠΙ. (2007), *Νέα Σχολικά εγχειρίδια - Γλώσσα Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Στο: www.pi-schools.gr (προσπελάστηκε στις 1/11/2007).

Ξενόγλωσση

- Berninger, V., Nagy, W., & Beers, S. (2010), Child writers' construction and reconstruction of single sentences and construction of multi-sentence texts: contributions of syntax and transcription to translation. *Springer Science*, vol. 24, p. p. 151-182.
- Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014), Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing*, vol. 27, p. p. 337-358.
- Dimakos, I. C., & Helmi, M. (2006), Students' knowledge of writing skills and behaviors, Research paper presented at *the 26th International Congress*

- of Applied Psychology*, July 16-21 2006, Athens, Greece.
- Loizidou-Ieridou, N., Masterson, J., & Hanley, J. R. (2010), Spelling development in 6–11 year-old Greek speaking Cypriot children. *Journal of Research in Reading*, vol. 33, p. p. 247-262.
- Moats, L. C. (1995), *Spelling: Development, disability and instruction*. Baltimore, MD: York Press.
- Moseley, D. (1989), How lack of confidence in spelling affects children's writing expression. *Educational Psychology in Practice*, vol. 5, p. p. 42-46.
- Olive, T., Favart, M., Beauvais, C., & Beauvais, L. (2009), Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatization. *Learning and Instruction*, vol. 19, p. p. 299-308.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Ξάνθη Στυλιανή** είναι τελειόφοιτος της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων και του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ με μετεκπαίδευση στο ΜΔΔΕ του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ στην Ειδική Αγωγή και Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό στη Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωστική Επιστήμη του ΕΚΠΑ. Συμμετείχε ως ερευνήτρια σε διαχρονικές έρευνες και έχει δημοσιεύσει αρκετές εργασίες σε επιστημονικά περιοδικά. Διετέλεσε κριτής σε επιστημονικά περιοδικά, σε συνέδρια, σε διαδικτυακούς διαγωνισμούς, σε θεσμούς αριστείας και καλών πρακτικών και συμμετείχε ως επιμορφώτρια σε ΠΕΚ της Αθήνας. Διδάσκει σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βορβή Ιωάννα Παπαγάλου Φωτεινή

Το Λεύκωμα του Έλληνα Μετανάστη. Συνδυαστική διδασκαλία Ιστορίας και Λογοτεχνίας, με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται πρόταση συνδυαστικής διδασκαλίας Ιστορίας και Λογοτεχνίας για την Α΄ Γυμνασίου με διαθεματικές και διαχρονικές προεκτάσεις. Θέμα της διδακτικής πρότασης είναι οι μετακινήσεις των Ελλήνων, από τη αποικιακή εξάπλωση της αρχαιότητας μέχρι τα σύγχρονα μεταναστευτικά ρεύματα. Βασικοί στόχοι είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε σημαντικά θέματα-προβλήματα του ανθρώπου και η ανάπτυξη ικανότητας ενσυναίσθησης προς τα άτομα που κατάγονται από άλλες χώρες. Επιδιώκεται, επίσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων κλασικού, ψηφιακού, κριτικού, οπτικοακουστικού γραμματισμού, καθώς και μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και δεξιοτήτων συνεργατικής, αυτορρυθμιζόμενης και δια βίου μάθησης. Στην πρόταση ενσωματώνονται δημιουργικά οι Τ.Π.Ε., και δίνεται έμφαση στο σχεδιασμό συνεργατικών διερευνητικών δραστηριοτήτων.

The Greek Immigrant Album. Combination of teaching History and Literature, making use of new technology

Abstract

The paper presents a proposal for a combination of teaching history and literature with interdisciplinary and timeless overtones, as well as transversal and longitudinal extensions. Subject of teaching proposal is the movements of the Greeks, from the colonial expansion in ancient times until the contemporary migratory flows. The main objectives are to raise awareness among students on important issues-human problems and the capacity development of empathy towards the people originating from other countries. It also aims to develop skills of classic, digital, critic, audiovisual literacy, as well as meta-cognitive, cooperative and social skills of the students and skills of self-regulating and lifelong learning. The proposal creatively incorporates new technology emphasizing on the design of collaborative exploratory activities.

1. Εισαγωγή

Από τα αρχαία χρόνια μέχρι και σήμερα οι Έλληνες ξενιτεύονταν για διάφορους λόγους - ιστορικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς - αναζητώντας νέους τόπους, με ευνοϊκότερες συνθήκες ζωής. Οι μετακινήσεις πληθυσμού, μαζικές ή μεμονωμένες, οργανωμένες ή όχι, εθελούσιες ή αναγκαστικές αποτέλεσαν και αποτελούν ένα μεγάλο, ανοιχτό και επίκαιρο κεφάλαιο της ελληνικής ζωής και ιστορίας. Το θέμα αυτό προσεγγίζεται στο σχολείο και ειδικότερα στο Γυμνάσιο, κυρίως μέσα από τα μαθήματα της Ιστορίας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σε σημαντικά θέματα-προβλήματα του ανθρώπου και της κοινωνικής ζωής. Στην Ιστορία ο μαθητής μαθαίνει διαχρονικά για τις μετακινήσεις, από τους αποίκους των αρχαίων αποικισμών μέχρι τους μικρασιάτες πρόσφυγες και τους σύγχρονους μετανάστες, ενώ είναι αξιοσημείωτο ότι στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου αφιερώνεται στο συγκεκριμένο θέμα ολόκληρη ενότητα, η 8η, με τίτλο «Η αποδημία. Ο καημός της ξενιτιάς. Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα. Τα μικρασιατικά. Οι πρόσφυγες»¹.

Η συνδυαστική ανάγνωση και ερμηνεία και η συγκριτική μελέτη ενδείκνυνται ως εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας των κειμένων της ενότητας, τα οποία αναφέρονται στην κοινωνική κατάσταση και στη ζωή των μεταναστών, ώστε

1 Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ. & Βαρελάς, Α. (2006), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου*. Βιβλίο Μαθητή, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 129 κ.ε.
Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ. & Μέντη, Θ. (2006), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*. Βιβλίο Μαθητή, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 125 κ.ε.

να συσχετισθούν διαφορετικοί κοινωνικοί ρόλοι και βιώματα και να εξετασθεί το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, με ανάλογες δραστηριότητες². Τα κείμενα, εξάλλου, ταξινομούνται σε ενότητες για συγκριτική ανάγνωση, ωστόσο, μπορούν να αξιοποιηθούν σχετικά κείμενα και από άλλες θεματικές ενότητες.

Στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και στη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία προτείνεται η σύνδεση με την επικαιρότητα, η σύγκριση γεγονότων και φαινομένων ήδη γνωστών με τα διδασκόμενα, ο συνδυασμός στοιχείων από άλλα μαθήματα, η έρευνα πηγών, οι ατομικές και ομαδικές εργασίες εντός και εκτός της σχολικής τάξης, η βιωματική προσέγγιση και η χρήση εποπτικών μέσων και Νέων Τεχνολογιών³. Το φαινόμενο των μετακινήσεων προσφέρεται εξαιρετικά για ευρύτερη διαθεματική προσέγγιση, με αξιοποίηση στοιχείων πολλών και διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Επίσης, προσφέρεται για την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών και μαθησιακών προσεγγίσεων και για την ένταξη και αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας, η οποία συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης όσο και στην εμπάθυνση και κατανόηση του θέματος και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, με τη διερεύνηση των ιστορικών δεδομένων διαχρονικά και τη μετάβαση από τη διαχρονική προσέγγιση στους σύγχρονους προβληματισμούς.

Με το σκεπτικό αυτό παρουσιάζεται μια διαθεματική πρόταση συνδυαστικής και εμπλουτισμένης με πρόσθετο υλικό διδασκαλίας για την Α΄ Γυμνασίου, με εστίαση στα μαθήματα Ιστορίας και Λογοτεχνίας και με αξιοποίηση άλλων γνωστικών αντικειμένων και της σύγχρονης τεχνολογίας. Η Ιστορία συμβάλλει στην κατανόηση της εθνικής φυσιογνωμίας, της ιστορικής συνέχειας, αλλά και των σύγχρονων προβλημάτων. Η Λογοτεχνία, από την άλλη πλευρά, «παιδαγωγεί, εισάγει τον αναγνώστη στην πολιτισμική κατανόηση, στην αντίληψη της ταυτότητας και της πολυπολιτισμικότητας» και δίνει τη δυνατότητα για αναστοχαστικές πρακτικές που ευαισθητοποιούν τους μαθητές σε θέματα της κοινωνικής τους πραγματικότητας και της προσωπικής και οικογενειακής τους ιστορίας και μνήμης⁴. Επιπλέον, με την επεξεργασία κατάλληλων κειμένων οι μαθητές ενδιαφέρονται και προσεγγίζουν τη διαφορετικότητα των «άλλων» είτε πρόκειται για μετανάστες είτε για πρόσφυγες και αμβλύνονται ενδεχόμενα συναισθήματα ρατσισμού και ξενοφοβίας. Θέμα της διδακτικής πρότασης είναι η διαχρονική πορεία του Έλληνα μετανάστη και τελικά προϊόντα είναι η δημιουργία

2 Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ. & Μέντη, Θ. (2006), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 107.

3 Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, τόμος Α΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 3736-3740, 3741-3743, 3805, 3958-3959.

4 Αργυροπούλου, Χ. (2010), *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 9.

Καντασούλη, Μ. (2002), *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Press Studio, σ.σ. 121-139.

βίντεο που συνθέτει δημιουργικά τα αντιπροσωπευτικότερα αποτελέσματα της διερεύνησης των μαθητών και ενός ψηφιακού λευκώματος με τίτλο «Το Λεύκωμα του Έλληνα Μετανάστη», με τη μορφή ιστολογίου (blog), στο οποίο ενσωματώνονται όλα τα αρχεία που δημιουργούν οι μαθητές.

2. Η συμβολή των Τ.Π.Ε. στη μετεξέλιξη της διδακτικής πρακτικής και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων διερευνητικής μάθησης

Η Κοινωνία της Πληροφορίας και της Γνώσης επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό των αναγκών για το μαθητή γνώσεων και δεξιοτήτων. Η διδασκαλία με αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) εντάσσεται στις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και τις ενισχύει, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη μάθηση και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων σημαντικών για την ιστορική επιστήμη, δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας και χρήσης ψηφιακών λειτουργιών, καθώς και δεξιοτήτων κοινωνικών/επικοινωνιακών, κλασικού, ψηφιακού, κριτικού, οπτικοακουστικού γραμματισμού και, γενικότερα, δεξιοτήτων πολυγραμματισμού και συνεργατικής, αυτορρυθμιζόμενης και δια βίου μάθησης⁵.

Οι πληροφορίες αλληλεπιδρούν με τα υποκείμενα μάθησης, τα οποία, λειτουργώντας συνεργατικά, παράγουν γνώση και δεν την αναπαράγουν απλώς, με συνακόλουθη σημαντική παιδαγωγική αξία και θετικά μαθησιακά αποτελέσματα⁶.

Οι Τ.Π.Ε. αποτελούν μέσα πρόσβασης σε πολυμεσικό/πολυτροπικό, αρχαιακό, κειμενικό και εικαστικό μαθησιακό υλικό και συντελούν σημαντικά στο σχεδιασμό ιδιαίτερων και καινοτόμων δραστηριοτήτων, που βασίζονται στις αρχές της διερευνητικής, βιωματικής, διαδραστικής και συνεργατικής μάθησης⁷. Τα μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν στη συνδυαστική πρόταση διδασκαλίας της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας είναι πολλά και ποικίλα, όπως εφαρμογές Web 2.0, πλοήγηση στο Διαδίκτυο, συνεργατικοί διαδικτυακοί χώροι, εκπαιδευτικά λογισμικά, διαδραστικός πίνακας, με τα οποία δίνεται η δυνατότητα να δημιουργηθούν δραστηριότητες ενδιαφέρουσες για τους μαθητές.

5 Lemke, J. L. (1998), *Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media*, In D. Reinking, D., McKenna, M., Laddo, L., Kieffer, R., (eds), «*Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*», 269-281. Hillsdale NJ: Erlbaum.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.

Γιακουμάτου, Τ. (2006), Διδάσκοντας ιστορία την εποχή του διαδικτύου, *Φιλολογική* 97, 69-75.

McMichael, A. (2007), "PC Games and the Teaching of History", *The History Teacher*, 40(2), 203-216.

Κουτσογιάννης, Δ. (2008), Χρήση βασικών εργαλείων πληροφορικής στα φιλολογικά μαθήματα. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΚΣΕ*, Τεύχος 3, 158-185: κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ.

6 Μαυροσκούφης, Δ. (2008), Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΚΣΕ*, Τεύχος 3, 114-149: κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ.

7 Kress, G. (2003), *Literacy in the New Media Age*. Routledge Chapman & Hall.

Το ψηφιακό βιβλίο αξιοποιείται στο διαδραστικό πίνακα που διευκολύνει την ενσωμάτωση και την άμεση χρήση όλων των άλλων ψηφιακών τεχνολογιών και δομούνται δραστηριότητες που προσεγγίζουν ιστορικά γεγονότα και έννοιες με αισθητηριακό τρόπο, εγκαθιδρύοντας μια διαλεκτική σχέση και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή κάθε μαθητή.

Το Διαδίκτυο δίνει, μεταξύ άλλων, τη δυνατότητα να δημιουργηθούν προσομοιώσεις, εικονικά περιβάλλοντα και άλλες πολυμεσικές εφαρμογές, που προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες ευχάριστης προσέγγισης της γνώσης. Με εφαρμογές Web 2.0 οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν χρονογραμμές, εννοιολογικούς χάρτες, ασκήσεις άστρου, βίντεο, ταινίες, ηλεκτρονικές αφίσες, να χρησιμοποιήσουν εικόνα, ήχο και να δημιουργήσουν το δικό τους ψηφιακό λεύκωμα, εν προκειμένω για τον Έλληνα μετανάστη, συγκεντρώνοντας σχετικά έργα και δημιουργώντας πολυτροπικά κείμενα.

Η χρήση του προγράμματος αναπαραγωγής πολυμέσων (windows media player) επιτρέπει στους μαθητές να ακούσουν μουσική και τραγούδια για τη μετανάστευση/ξενιτιά/προσφυγιά, να δουν σχετικά βίντεο και ταινίες, ενώ με το βοήθημα της ζωγραφικής και το πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνων (photoshop) επεξεργάζονται και αρχειοθετούν θεματικό εικαστικό υλικό.

Με τις εφαρμογές Microsoft Office (excel, word, power point) οι μαθητές δημιουργούν καταλόγους, τα δικά τους κείμενα και συνεργάζονται για να διαχειριστούν τις δικές τους δυναμικές παρουσιάσεις και να δημιουργήσουν υπερσυνδέσμους που οδηγούν σε άλλο ψηφιακό οπτικοακουστικό υλικό. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να κοινοποιήσουν την εργασία τους με CD εγγραφής ή μέσω Διαδικτύου σε τοποθεσίες κοινωνικής δικτύωσης, όπως το YouTube και το Facebook.

Η χρήση του wiki, του ιστολογίου (blog) και των εκπαιδευτικών διαδικτυακών κοινοτήτων (forums) θεματικής ανοιχτής συζήτησης δίνει τη δυνατότητα έρευνας, συνδιαμόρφωσης της γνώσης, αλληλεπίδρασης, έκφρασης, ενώ καθίσταται ελκυστικότερη και περισσότερο βιωματική η εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές ασκούνται στην επικοινωνία και στο γραπτό λόγο, διαμορφώνονται δίκτυα ανθρώπινων σχέσεων και καλλιεργούνται θετικές σχέσεις και πνεύμα αποδοχής του «άλλου», που διευκολύνουν την ένταξη μαθητών με άλλη εθνική ταυτότητα, διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπλέον, διαμορφώνεται θετικό κλίμα μεταξύ των παραγόντων του σχολείου, γονέων και τοπικού και ευρύτερου περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα ένα σχολείο «ανοιχτό στην κοινωνία».

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά και η πλοήγηση στο Διαδίκτυο μπορούν να χρησιμοποιηθούν υποστηρικτικά και παράλληλα με τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας. Η διδασκαλία εμπλουτίζεται, πλαισιώνεται με ποικίλες δραστηριότητες και αναμορφώνεται η καθιερωμένη διδακτική προσέγγιση⁸.

8 Yelland, N. (2006), *Shift to the Future: Rethinking Learning with New Technologies in Education* (New Ed.),

Η αξιοποίησή των Νέων Τεχνολογιών, αφενός ως νοητικών εργαλείων, αφετέρου ως πηγών πληροφόρησης και περιβαλλόντων αναζήτησης, προβληματισμού, εργασίας και επικοινωνίας, βεβαίως, δεν αποβλέπει απλώς στη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά κυρίως στην ενίσχυση της αυτόνομης και της συνεργατικής μάθησης⁹. Το θέμα του Έλληνα μετανάστη προσεγγίζεται πολυπρισματικά, με παραστατικό τρόπο και η γνώση ανακαλύπτεται βιωματικά. Επιπλέον, προωθείται η ενιαιοποιημένη γνώση, με διαθεματικές, διεπιστημονικές δραστηριότητες που είναι δύσκολο να υλοποιηθούν με συμβατικά μέσα στο παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης¹⁰.

3. Εφαρμογή της διδακτικής πρότασης

Η πρόταση είναι πλήρως συμβατή με τα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, καθώς το αντικείμενό της περιλαμβάνεται στην ύλη και στους στόχους τους. Γενικός σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι να οργανώσει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία μιας ενότητας, η οποία αναφέρεται σε ένα σημαντικό και σύνθετο φαινόμενο της Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας, σε μία μεγάλης κλίμακας μετανάστευση ελληνικών πληθυσμών, που επηρέασε τις εξελίξεις σε ευρύ γεωγραφικό πεδίο, με δυνατότητα αναγωγής σε νεότερα μεταναστευτικά ρεύματα, συνδυάζοντας τη διδασκαλία της Ιστορίας με παράλληλη διδασκαλία σχετικών κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και ικανοποιώντας μαθησιακές και παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών με βάση την ενεργοποίηση, συμμετοχή και αυτενέργειά τους και έχοντας το ρόλο του διευκολυντή της γνώσης, του εμπνευστή και συντονιστή των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

Σε επίπεδο γνώσεων

- να διερευνήσουν οι μαθητές και να αξιολογήσουν το φαινόμενο του μεγάλου αποικισμού εξετάζοντας και την ηθική/θρησκευτική του διάσταση
- να αξιολογήσουν το γεγονός ότι ο ελληνισμός ξεπερνάει τα όριά του
- να συσχετίσουν τις συνέπειες με τις μεταβολές και τις εξελίξεις που ακολούθησαν

Routledge.

9 Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε. (2002), Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στη γενική παιδεία. Στο Χρ. Κυνηγός και Ε. Β. Δημαράκη (επιμ.) «*Νοητικά εργαλεία και πληροφορικά μέσα*». Αθήνα: Καστανιώτης, σσ.18-19.

10 Μπουμπουρέκα, Π. (2013), *Εκπαιδευτικό υλικό, Ενότητα: Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας: Διδακτική προγραμμάτων και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*. Επιμορφωτικό πρόγραμμα Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών Προτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ).

- να εντοπίσουν βασικές ομοιότητες και διαφορές του β' αποικισμού με προγενέστερες, μεταγενέστερες και σημερινές μετακινήσεις

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

- να ασκηθούν οι μαθητές στην ομαδική εργασία, στη συνεργατική μάθηση και στη συνέντευξη
- να αναπτύξουν δεξιότητες κλασικού, ψηφιακού, κριτικού, οπτικοακουστικού γραμματισμού
- να ασκηθούν στην παραγωγή λόγου σε επικοινωνιακό πλαίσιο

Σε επίπεδο στάσεων

- να διακρίνουν αξίες και αρχές στον τομέα των σχέσεων της αποικίας με τη μητρόπολη και στους τρόπους που διατηρούν τους δεσμούς με την πατρίδα και τις παραδόσεις τους οι σύγχρονοι μετανάστες, με την οργάνωσή τους σε κοινότητες ομοεθνών
- να παραβάλουν στάσεις και συμπεριφορές της εποχής του β' αποικισμού με σύγχρονες
- να ευαισθητοποιηθούν σε σημαντικά θέματα/προβλήματα του ανθρώπου και να αναπτύξουν ικανότητα ενσυναίσθησης, που οδηγεί σε υιοθέτηση θετικής στάσης προς τα άτομα που κατάγονται από άλλες χώρες.

Στην πρόταση, εκτός από την Ιστορία και τη Λογοτεχνία, αξιοποιούνται γνώσεις από τα μαθήματα Γεωγραφίας (χάρτες), Μουσικής (τραγούδια για μετανάστες, μουσική Κάτω Ιταλίας), Πληροφορικής (ψηφιακά μέσα και εργαλεία), Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (Οδύσσεια, Ηρόδοτος), Νέας Ελληνικής Γλώσσας (παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), Καλλιτεχνικών (φωτογραφίες μεταναστών και σχετικά έργα τέχνης), Μαθηματικών (στατιστικά στοιχεία), Ξένων Γλωσσών (λεξικό).

Υιοθετούνται σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές, όπως η ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση, ο καταγισμός ιδεών, η ομαδοσυνεργατική, βιωματική, διαθεματική και διαπολιτισμική προσέγγιση, η δραματοποίηση-παιχνίδι ρόλων, η προσέγγιση της γνώσης μέσω της Τέχνης (εικόνες, τραγούδια) και των Τ.Π.Ε.¹¹.

Ο συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων/τεχνικών αξιοποιείται στο πλαίσιο σχεδίου εργασίας (project), του οποίου η διάρκεια ποικίλλει, ανάλογα με τα λογοτεχνικά κείμενα που θα διδάξει ο εκπαιδευτικός και το πλήθος των δραστηριοτήτων που θα αναθέσει στους μαθητές, εκτιμώντας τις ανάγκες και τις δυνατότητες της τάξης του. Ενδεικτικά προτείνονται τρεις διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία της Ιστορίας (τρεις πρώτες φάσεις). Για τους προβληματισμούς της

11 Χατζηδημού, Δ. (2007), *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

φάσης της παράλληλης διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων και τη διαθεματική προσέγγιση, αξιοποιούνται οι ώρες κανονικής διδασκαλίας των παράλληλων λογοτεχνικών κειμένων. Οι τελικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια ενός τριμήνου, οπότε και ολοκληρώνεται «Το Λεύκωμα του Έλληνα Μετανάστη». Στις δραστηριότητες συμπεριλαμβάνονται και ορισμένες αυξημένης δυσκολίας, που προαπαιτούν ευχέρεια στη χρήση του Διαδικτύου και των ψηφιακών μέσων και υλοποιούνται εφόσον αυτή υπάρχει ή, διαφορετικά, τροποποιούνται. Απαραίτητη θεωρείται η συνεργασία με καθηγητή/ρια Πληροφορικής.

Αξιοποιούνται διδακτικά τα εκπαιδευτικά λογισμικά «Ιστορία α' β' γ' Γυμνασίου» και «Περιπλάνηση στο Χωρο-Χρόνο», έγκυρες ηλεκτρονικές διευθύνσεις και εφαρμογές Web 2.0¹². Χρήσιμη είναι η χρήση διαδραστικού πίνακα για τη συλλογική επεξεργασία του υλικού. Οι τελικές εργασίες των μαθητών δημοσιεύονται σε δικτυακούς τόπους, όπως η ιστοσελίδα του σχολείου και μαθητικό blog. Οι μαθητές, με την καθοδήγηση του διδάσκοντα, θα πρέπει να έχουν ασκηθεί στην προσεκτική χρήση των Τ.Π.Ε., ώστε να επιλέγουν τις κατάλληλες πηγές πληροφόρησης.

4. Διδασκαλία της Ιστορίας

4.1. Πρώτη φάση διδασκαλίας

Η ενότητα της Ιστορίας Α' Γυμνασίου «Αποικιακή εξάπλωση» αποτελεί την αφετηρία και το πλαίσιο του σχεδίου εργασίας¹³. Η διδασκαλία αρχίζει με ακρόαση του τραγουδιού «Ο μετανάστης» (Γιώργος Νταλάρας, http://www.youtube.com/watch?v=myZBFY_rA28) ή κάποιου άλλου τραγουδιού με το ίδιο θέμα, π.χ. «Σαν το μετανάστη» (Μαρία Φαραντούρη), «Δύο ξένοι» (Νίκος Πορτοκάλογλου). Γίνεται αναφορά στην Ελλάδα που υπήρξε χώρα προέλευσης και τώρα είναι χώρα υποδοχής μεταναστών. Ακολουθεί καταιγισμός ιδεών και προβληματισμός των μαθητών για τους λόγους που ωθούν διαχρονικά τους ανθρώπους στη μετανάστευση (οικονομικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς, ιστορικούς, λόγους παιδείας)¹⁴. Αξιοποιούνται προσωπικές εμπειρίες μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες και μαθητών που έχουν συγγενείς, φίλους, γνωστούς που υπήρξαν μετανάστες. Μεταφορά στη νέα ύλη: οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν αν η μετανάστευση είναι μόνο σύγχρονο φαινόμενο ή υπήρχε κάτι ανάλογο και στα αρχαία χρόνια και

12 Κανδύλη, Α., Κασσιός, Α., Ξιφράς, Δ., Παπαθεοδώρου, Θ. & Στυλιάρος, Γ. (α.χ.), *Ιστορία α' β' γ' Γυμνασίου*. Εκπαιδευτικό λογισμικό, ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βασιλείου, Β., Γκίκα, Ε. & Ζαρωτιάδης, Χ. (2008), «Περιπλάνηση στο Χωροχρόνο (μέσα από διαδραστικούς χάρτες και χρονο-χάρτες)», Α-Γ Γυμνασίου, Λογισμικό Ιστορίας για το Γυμνάσιο, βιβλίο καθηγητή, τετράδιο μαθητή. ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

13 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού – Αλευρά, Γ. & Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. σ. 43-44.

14 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού – Αλευρά, Γ. & Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 41.

αν γνωρίζουν μετακινήσεις που έγιναν στην αρχαιότητα (σύνδεση με τον πρόσφατα διδαγμένο α' ελληνικό αποικισμό και πέρασμα στο β' ελληνικό αποικισμό).

Διάκριση εννοιών: Εξηγείται η διαφορά ανάμεσα στη σημασία των λέξεων «αποικισμός», «μετανάστευση», «αστυφιλία». Διευκρινίζονται οι έννοιες «ξένος», «ξενιτεμένος», «μετανάστης», «πρόσφυγας». Επίσης, γίνεται διάκριση ανάμεσα στην εσωτερική και στην εξωτερική μετανάστευση.

Χρονική πλαισίωση της ενότητας. Με παρατήρηση του χάρτη του βιβλίου μαθητή (σελ. 44), συνδυάζονται τα γεγονότα με το χρόνο και με τον ιστορικό χώρο στον οποίο διαδραματίστηκαν.

Με κεντρικό άξονα την αποικιακή εξάπλωση γίνεται προσδιορισμός των επιμέρους αξόνων/θεμάτων που θα εξετασθούν, με τη βοήθεια και των πλαγιότιτλων: αίτια, διαδικασία ίδρυσης αποικίας, οργάνωση και σχέσεις με τη μητρόπολη, επιλογή περιοχής, συνέπειες. Ο διαδραστικός πίνακας χρησιμοποιείται για την παρουσίαση και επεξεργασία υλικού από το ψηφιακό βιβλίο και από τα εκπαιδευτικά λογισμικά και για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της διερεύνησης κάθε ομάδας.

- **Κοινές δραστηριότητες για όλους τους μαθητές, με αξιοποίηση ψηφιακού βιβλίου, διαδραστικού πίνακα, λογισμικού «Περιπλάνηση στο Χωρο-Χρόνο», Διαδικτύου:**

Προβάλλονται στο διαδραστικό πίνακα χάρτες του α' και του β' αποικισμού και σύγχρονων μετακινήσεων των Ελλήνων (π.χ. χάρτης ελληνικής διασποράς http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%BF:50_largest_Greek_diaspora.png). Οι μαθητές προσανατολίζονται στο χώρο, παρατηρώντας τις κατευθύνσεις που ακολούθησαν οι κατά καιρούς Έλληνες «μετανάστες».

Επίσης, με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα, στο χάρτη της αντίστοιχης ενότητας του εκπαιδευτικού λογισμικού «Περιπλάνηση στο Χωρο-Χρόνο», οι μαθητές χαράσσουν πορείες, μετρούν αποστάσεις μητροπόλεων-αποικιών και συνειδητοποιούν το μέγεθος και τις δυσκολίες του εγχειρήματος για την εποχή, ενώ βλέπουν τις αποστάσεις των νεότερων μετακινήσεων.

Παρατηρώντας τις θέσεις των αποικιών οι μαθητές αντιλαμβάνονται κάποια από τα κριτήρια επιλογής τους. Προσδιορίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά του β' αποικισμού και επισημαίνεται η διαφορά του από τον α' αποικισμό, αλλά και από τα σύγχρονα μεταναστευτικά ρεύματα. Οι μαθητές μελετούν το σύγχρονο χάρτη της Μεσογείου και του Εύξεινου Πόντου και αναγνωρίζουν σύγχρονες πόλεις που ιδρύθηκαν κατά το β' αποικισμό. Γίνεται καταγραφή τοπωνυμίων και σύγκριση με τα σημερινά.

4.2. Δεύτερη φάση διδασκαλίας

Οι μαθητές, στη συνέχεια, εργάζονται ανά ομάδες στο εργαστήριο Πληροφορικής, με διαφορετικά φύλλα εργασίας και αξιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου, των εκπαιδευτικών λογισμικών και του Διαδικτύου.

- **Δραστηριότητες με αξιοποίηση του λογισμικού «Ιστορία α΄ β΄ γ΄ Γυμνασίου», εφαρμογών Microsoft Office (word) και του Youtube (τραγούδια ελληνόφωνων περιοχών Νότιας Ιταλίας):**

Ομάδα 1^η. Πολιτικοί (οι λόγοι που οδήγησαν στον β΄ ελληνικό αποικισμό): Οι μαθητές εντοπίζουν τα αίτια του αποικισμού, με την επεξεργασία του γραπτού παραθέματος «Σιωπηλό εμπόριο» και της εικόνας «Το ζύγισμα των προϊόντων» του βιβλίου του μαθητή, καθώς και του γραπτού παραθέματος «Η Κυρήνη, αποικία της Θήρας στη βόρεια Αφρική» και της 7ης εικόνας με τα σχόλιά της (ενημερία της Κυρήνης) από την αντίστοιχη ενότητα του λογισμικού «Ιστορία α΄ β΄ γ΄ Γυμνασίου». Η γραπτή πηγή «Ίδρυση της πόλης της Ιμέρας στην Κάτω Ιταλία» από το λογισμικό οδηγεί τους μαθητές να εντοπίσουν τους πολιτικούς λόγους της αποικιακής εξάπλωσης και να προετοιμαστούν για τις πολιτικές εξελίξεις και την πόλη-κράτος στις ενότητες που ακολουθούν. Οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν το ρόλο του πολιτικού της εποχής και να γράψουν σε word σύντομο κείμενο (100 λέξεων περίπου), για να εξηγήσουν στους συμμαθητές/συμπολίτες τους γιατί η πόλη τους θα πρέπει να ιδρύσει αποικία, προβάλλοντας τον σπουδαιότερο, κατά τη γνώμη τους, λόγο.

Ομάδα 2^η. Οικιστές (η διαδικασία ίδρυσης μιας αποικίας, η οργάνωσή της και οι σχέσεις μητρόπολης - αποικίας): Οι μαθητές μελετούν τις γραπτές πηγές «Η Κυρήνη, αποικία της Θήρας στη βόρεια Αφρική», «Η ίδρυση μιας αποικίας» και την 5η εικόνα, του Απόλλωνα, από το λογισμικό, εντοπίζουν τις σχετικές πληροφορίες στο βιβλίο τους και καταγράφουν σε word τη διαδικασία ίδρυσης μιας αποικίας και το ρόλο των μαντείων. Από τη γραπτή πηγή «Η ίδρυση της πόλης της Ιμέρας στην Κάτω Ιταλία» και το βιβλίο τους παίρνουν πληροφορίες για την οργάνωση της αποικίας και τις σχέσεις μητρόπολης-αποικίας. Επίσης, υποθέτουν ότι είναι οικιστές και οι συμμαθητές τους φίλοι και συμπολίτες τους και τους ενημερώνουν για τις ενέργειες που έγιναν για την προετοιμασία της αποικιακής αποστολής, τονίζοντας εκείνη που θεωρούν σημαντικότερη και συνθέτουν σύντομο κείμενο (100 λέξεων περίπου).

Ομάδα 3^η. Πολίτες (επιλογή περιοχής για ίδρυση αποικίας): Με τη βοήθεια της γραπτής πηγής «Η ίδρυση μιας αποικίας», του παραθέματος «Οι οικονομικές

δυνατότητες των ελληνικών αποικιών της Κάτω Ιταλίας» και της 2ης εικόνας, της Ποσειδωνίας, από το λογισμικό, παίρνοντας υπόψη τους χάρτες Κάτω Ιταλίας, Σικελίας και Μαύρης Θάλασσας και τις πληροφορίες του βιβλίου τους, οι μαθητές καταγράφουν τις παραμέτρους επιλογής μιας περιοχής για ίδρυση αποικίας. Ακόμη, υποθέτουν ότι είναι πολίτες έτοιμοι να αφήσουν την πόλη τους για να ζήσουν στην αποικία, συζητούν με τους συμπολίτες τους προσπαθώντας να τους πείσουν ότι η ζωή στη νέα πόλη θα είναι καλύτερη από τη ζωή στη μητρόπολη και δημιουργούν σε word σύντομο κείμενο (100 λέξεων περίπου) τονίζοντας το σημαντικότερο, κατά τη γνώμη τους, επιχείρημα.

Ομάδα 4^η. Αποικοί (ποιοι παράγοντες διευκόλυναν τις μετακινήσεις και ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν, ενδεχομένως, οι άποικοι): Οι εικόνες των πλοίων από το βιβλίο μαθητή (σελ. 38, 42) βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν ότι τα πλοία με τη γερή τους κατασκευή διευκόλυναν και ενίσχυσαν την ίδρυση των αποικιών. Οι γραπτές πηγές «Ο ιστορικός Θουκυδίδης για τον αποικισμό» του λογισμικού και «Οι μαρτυρίες των ανασκαφών» του βιβλίου δίνουν, επίσης, πολλές πληροφορίες για τον ειρηνικό ή εχθρικό τρόπο που αντιμετώπισαν οι γηγενείς τους αποίκους. Οι μαθητές, υποθέτοντας ότι είναι άποικοι που έχουν εγκατασταθεί από χρόνια στη νέα γη, θυμούνται με τους φίλους τους τι δυσκόλεψε περισσότερο, κατά τη γνώμη τους, το ταξίδι τους προς το νέο τόπο και τον τρόπο που τους αντιμετώπισαν οι γηγενείς και γράφουν σε word σύντομο κείμενο (100 λέξεων περίπου). Τελειώνουν το κείμενο με τις εντυπώσεις τους από τη συμβίωση με τους αυτόχθονες «τώρα».

Ομάδα 5^η. Ιστορικοί (οι συνέπειες του β' ελληνικού αποικισμού): Πληροφορίες από το παράθεμα «Οι οικονομικές δυνατότητες των ελληνικών αποικιών της Κάτω Ιταλίας», από χάρτες και εικόνες σχετικές με νομίσματα, πλοία και εμπόριο, από το λογισμικό, καθώς και από τη γραπτή πηγή «Το νόμισμα και η σημασία του», το χάρτη και το κείμενο του βιβλίου τους διευκολύνουν τους μαθητές να προσδιορίσουν τις συνέπειες του αποικισμού και τις αλλαγές στη ζωή των ανθρώπων. Επιπλέον, τα μέλη της ομάδας υποθέτουν ότι είναι ιστορικοί που μελέτησαν, αξιολόγησαν και κατηγοριοποίησαν τις συνέπειες του β' αποικισμού και τώρα ανακοινώνουν τις σημαντικότερες, κατά τη γνώμη τους, σε ένα ιστορικό συνέδριο συνθέτοντας σε word σύντομο κείμενο (100 λέξεων περίπου).

Η διδασκαλία αυτής της φάσης κλείνει με αναφορά στη Magna Graecia και στη διάλεκτο Griko (γρεκάνικη) - η οποία έχει διατηρήσει πολλά δωρικά λεξιλογικά στοιχεία - και με ακρόαση τραγουδιών ελληνόφωνων περιοχών της Νότιας Ιταλίας από το Youtube.

- **Κοινές δραστηριότητες για το σπίτι, με αξιοποίηση Διαδικτύου, εφαρμογών Microsoft Office και λογισμικού «Ιστορία α΄ β΄ γ΄ Γυμνασίου»:**

Οι μαθητές επιλέγουν μία ή δύο:

1. Συλλογή εικαστικού υλικού από μνημεία αρχαίων ελληνικών αποικιών σε Μικρά Ασία, Εύξεινο Πόντο, Κάτω Ιταλία και Σικελία.
2. Συλλογή πληροφοριών για τα ελληνόφωνα μέρη στην Καλαβρία.
3. Συλλογή τραγουδιών των ελληνόφωνων περιοχών της Κάτω Ιταλίας.
4. Άσκηση «άστρου» με λέξεις που σχετίζονται με τον αποικισμό.
5. Πίνακες συσχετισμών: α) Αποικισμός-μετανάστευση: διαφορές. β) Αίτια: Αρχαιότητα και σήμερα. Διαπίστωση-ομοιότητα: και τότε και τώρα, αίτια πρωταρχικά οικονομικά. γ) Προβλήματα-Δυσκολίες, τότε και τώρα. δ) Παράγοντες ευνοϊκοί για τις μετακινήσεις τότε και σήμερα.
6. Ασκήσεις του λογισμικού «Ιστορία α΄ β΄ γ΄ Γυμνασίου».
7. Επεξεργασία μεταφρασμένων αποσπασμάτων με αναφορές σε ιδρύσεις αποικιών, από το έργο του Ηρόδοτου.

Με στόχο την ανάπτυξη της φιλιανγνωσίας, ο εκπαιδευτικός συστήνει στους μαθητές την ανάγνωση κειμένων σχετικών με το θέμα ή ολόκληρων των μυθιστορημάτων από το οποία προέρχονται τα κείμενα του βιβλίου.

4.3. Τρίτη φάση διδασκαλίας

Οι εργασίες των ομάδων παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης των μαθητών, αναδεικνύονται η συμβολή κάθε ομάδας και η σημασία της διεργασίας της συμπαραγωγής γνώσης και πραγματοποιείται σύνθεση των δεδομένων σε ενιαίο σύνολο.

5. Παράλληλη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των προηγούμενων φάσεων γίνεται παράλληλη συνδυαστική διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων και συνδέεται έτσι η διδασκαλία της Ιστορίας με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Κάθε μάθημα διδάσκεται στις προβλεπόμενες ώρες του ωρολογίου προγράμματος, αλλά η διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας της Ιστορίας γίνεται σε παράλληλο χρόνο με τη διδασκαλία συγκεκριμένων λογοτεχνικών κειμένων, σχετικών με το θέμα των μετακινήσεων πληθυσμού.

Κατά τη σύνδεση της διδασκαλίας της Ιστορίας με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν μεταφορά στη νεότερη και σύγχρονη εποχή, προβληματισμούς, συγκρίσεις, διαπολιτισμικές αναφορές, διαθεματικές προεκτάσεις. Τα φύλλα εργασίας με τις δραστηριότητες για το μάθημα

της Λογοτεχνίας μοιράζονται στις 5 ομάδες εργασίας - όπως αυτές διαμορφώθηκαν στην α' φάση της συνδυαστικής διδασκαλίας - ή σε νέες ομάδες.

Με αφορμή την εργασία της 1ης ομάδας της α' φάσης, για τα αίτια του αποικισμού, γίνεται μεταφορά από την Ιστορία στη Λογοτεχνία και από την αρχαία εποχή στη σύγχρονη. Διδάσκεται το κείμενο «Η καλή μέρα από το πρωί φαίνεται», του Θανάση Βαλτινού (βιβλίο μαθητή, σελ. 140), που παρουσιάζει τις συνθήκες που ωθούσαν στην ξενιτιά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν όσοι επρόκειτο να μεταναστεύσουν.

- **Δραστηριότητες με αξιοποίηση του Διαδικτύου, εφαρμογών Web 2.0 και εφαρμογών Microsoft Office (excel, word):**

1^η ομάδα. Αναζητήστε μεγάλα ελληνικά μεταναστευτικά ρεύματα στις σελίδες του Συλλόγου Ελληνικού Μουσείου Μετανάστευσης http://elmme2010.blogspot.gr/p/blog-page_04.html και http://galaxy.hua.gr/~metanastes/MKO_Metanaston.pdf και κατασκευάστε πίνακα με τη χρήση υπολογιστικών φύλλων (excel).

2^η ομάδα. Επισκεφθείτε την ιστοσελίδα <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=117495> και συγκεντρώστε σε word πληροφορίες για τους Έλληνες μετανάστες και τους λόγους μετανάστευσης.

3^η ομάδα. Καταγράψτε σε word ποιες κοινωνικές συνθήκες στην Ελλάδα των αρχών του 20^{ου} αιώνα οδήγησαν τους ανθρώπους σε μετανάστευση.

4^η ομάδα. Καταγράψτε σε word τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα όσοι επρόκειτο να μεταναστεύσουν.

Με αφορμή την εργασία της 3^{ης} ομάδας της α' φάσης, για τη θέση ίδρυσης μιας αποικίας, μεταφορά στο σήμερα:

- **Δραστηριότητες με αξιοποίηση του Διαδικτύου και εφαρμογών Microsoft Office (excel, βοήθημα ζωγραφικής) :**

5^η ομάδα. Βρείτε τον παγκόσμιο χάρτη σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις, όπως http://geogr.eduportal.gr/maps/world_map/World_map.htm, www.google.gr (εικόνες) και χρωματίστε με το βοήθημα ζωγραφικής του υπολογιστή τις περιοχές που κατευθύνθηκαν Έλληνες μετανάστες. Καταρτίστε κατάλογο excel με τις ονομασίες των περιοχών αυτών.

Με αφορμή την εργασία της 5^{ης} ομάδας α' φάσης, για τις συνέπειες του β' ελληνικού αποικισμού και την κατάργηση του ανταλλακτικού εμπορίου με την καθιέρωση του νομίσματος, μεταφορά στη νεότερη εποχή και στο σήμερα.

- **Δραστηριότητες με αξιοποίηση του Διαδικτύου και εφαρμογών Microsoft Office (word):**

1^η ομάδα. Καταγράψτε πληροφορίες που θα βρείτε από το Διαδίκτυο για το ανταλλακτικό εμπόριο, που ίσχυε ως πρακτική στη Γερμανική Κατοχή (1941-44).

2^η ομάδα. Καταγράψτε σε word τις σκέψεις σας για το ρόλο του δολαρίου και του κοινού ευρωπαϊκού νομίσματος (Ευρώ), ως παράγοντα διευκόλυνσης μετακινήσεων, εμπορίου, απλοποίησης συναλλαγών και ενίσχυσης της οικονομικής προόδου και της γενικότερης ανάπτυξης.

Η εργασία της ίδιας ομάδας της α' φάσης λειτουργεί, επίσης, ως πλαίσιο προβληματισμού και διαλόγου για το διαχρονικό ζήτημα της μετανάστευσης και τις διάφορες μορφές του, μία από τις οποίες είναι η αναγκαστική μετακίνηση και η προσφυγιά. Διδάσκεται παράλληλα το λογοτεχνικό κείμενο «Ταξίδι χωρίς επιστροφή», της Διδώς Σωτηρίου (σελ.136), που μας μεταφέρει στη Σμύρνη λίγα εικοσιτετράωρα πριν από τον ξεριζωμό των Μικρασιατών, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές διερευνούν τις αντιδράσεις των προσώπων όταν πληροφορούνται ότι πρέπει να φύγουν από την πατρίδα και τα σπίτια τους.

- **Δραστηριότητες με αξιοποίηση του Διαδικτύου, εφαρμογών Microsoft Office (βοήθημα ζωγραφικής, excel, word) και windows media player:**

3^η ομάδα. Βρείτε το χάρτη της Ελλάδας με μηχανές αναζήτησης, όπως www.google.gr (εικόνες) και χρωματίστε προσφυγικές περιοχές, με το βοήθημα ζωγραφικής του υπολογιστή.

4^η ομάδα. Βρείτε με μηχανές αναζήτησης, όπως www.google.gr, ονομασίες περιοχών της Ελλάδας και ονομασίες οδών που σχετίζονται με τους πρόσφυγες του 1922 και καταρτίστε καταλόγους excel.

5^η ομάδα. Ακούστε το δίσκο «Μικρά Ασία» των Καλδάρα και Πυθαγόρα και καταγράψτε σε word όσα σας έκαναν εντύπωση, αιτιολογώντας γιατί.

Με αφορμή την εργασία της 4^{ης} ομάδας της α' φάσης, για τις δυσκολίες που συνάντησαν ορισμένοι άποικοι στον τόπο εγκατάστασης, μεταφερόμαστε στη νεότερη εποχή και στο σήμερα και συζητούμε τα προβλήματα, τις δυσκολίες των σύγχρονων μεταναστών και την ψυχολογία τους. Διδάσκεται παράλληλα το ποίημα «Πουλάκ», του Ιωάννη Βηλαρά (σελ. 130) και οι μαθητές διερευνούν τα προβλήματα που αντιμετώπιζε το ξενιτεμένο πουλί και αξιολογούν ποιο είναι το σοβαρότερο.

- **Δραστηριότητες με αξιοποίηση του Διαδικτύου και εφαρμογών Microsoft Office (word):**

1^η ομάδα. Ποια είναι τα προβλήματα και οι δυσκολίες των σύγχρονων μεταναστών;

2^η ομάδα. Να πάρετε μικρές συνεντεύξεις από αλλοεθνείς του περίγυρού σας, για τα αισθήματα ενός ξενιτεμένου στη χώρα μας.

Τη διαχρονικότητα της ψυχολογίας του ξενιτεμένου οι μαθητές μπορούν να την αντιληφθούν με αναφορές στην ψυχολογία του Οδυσσέα, καθώς η Ομήρου Οδύσσεια διδάσκεται στην ίδια τάξη.

3^η ομάδα. Συγκεντρώστε από το Διαδίκτυο δημοτικά τραγούδια για το γυρισμό του ξενιτεμένου και βρείτε ομοιότητες με την Οδύσσεια (ραψωδία ψ, στίχοι 109-121 και 177-209).

Επίσης, διδάσκεται το λογοτεχνικό κείμενο «Ο δρόμος για τον παράδεισο είναι μακρύς», της Μαρούλας Κλιάφα (σελ. 144). Οι μαθητές εντοπίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν η Βερόνικα και η οικογένειά της λόγω της αλβανικής καταγωγής τους και τις συνθήκες υποδοχής στον τόπο εγκατάστασης. Επισημαίνεται ότι το αίσθημα της απόρριψης, της ψυχικής και κοινωνικής αποξένωσης λόγω του εκπατρισμού επιδεινώνεται από ενδεχόμενη κακή αντιμετώπιση και υποδοχή και από αφιλόξενο περιβάλλον στη χώρα μετανάστευσης.

- **Δραστηριότητες με αξιοποίηση του Διαδικτύου και εφαρμογών Microsoft Office (word, excel):**

4^η ομάδα. Συγκεντρώστε στατιστικά και άλλα στοιχεία από ιστοσελίδες του συλλόγου ελληνικού μουσείου μετανάστευσης ή άλλων συλλόγων, οργανώσεων, ενώσεων μεταναστών και από τη διεύθυνση http://el.wikipedia.org/wiki/Απόδημος_ελληνισμός), για την ελληνική διασπορά.

5^η ομάδα. Συγκεντρώστε από τα αρχεία της τοπικής αυτοδιοίκησης τις βασικές χώρες προέλευσης των αλλοδαπών που ζουν στην περιοχή σας.

Με αφορμή την εργασία της 2^{ης} ομάδας της α' φάσης, για το ρόλο των μαντείων στην ίδρυση αποικίας, γίνεται μεταφορά στο σήμερα.

- **Δραστηριότητες με αξιοποίηση του Διαδικτύου και εφαρμογών Microsoft Office (excel, word):**

1^η ομάδα. Από την ιστοσελίδα της Γενικής Γραμματείας Απόδημου

Ελληνισμού <http://www.sae.gr?id=17468&tag=Παρουσίαση+έρευνας+Καπα+Research+για+τον+Ελληνισμό+της+Διασποράς>, βρείτε πληροφορίες και στοιχεία για τους Έλληνες που ζουν και εργάζονται στο εξωτερικό.

2^η ομάδα. Καταρτίστε πίνακα excel με τους τρόπους διατήρησης των δεσμών των Ελλήνων μεταναστών με την πατρίδα και τα μέσα που αποτελούσαν και αποτελούν συνδετικούς κρίκους επαφής με αυτήν από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα (π.χ. αλληλογραφία, περιοδικά, βιβλία, ταινίες, συναυλίες και παραστάσεις καλλιτεχνών από την Ελλάδα, τηλέφωνο, τηλεοπτικές εκπομπές, ηλεκτρονική επικοινωνία).

3^η ομάδα. Γράψτε σε word μία παράγραφο για το βασικό ρόλο της Εκκλησίας και πώς βοηθάει με διάφορους τρόπους στην εγκατάσταση στη νέα χώρα.

4^η ομάδα. Καταρτίστε πίνακα με τους τρόπους διατήρησης των παραδόσεων των μεταναστών.

5^η ομάδα. Γράψτε σε word μία παράγραφο για τη συσπείρωση και την οργάνωση των μεταναστών σε κοινότητες ομοεθνών.

5.1. Παράλληλες δραστηριότητες

- **A) Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του τριμήνου, ανά ομάδα μαθητών, με αξιοποίηση Διαδικτύου, ηλεκτρονικών λεξικών, εφαρμογών Microsoft Office (excel, power point):**

1^η ομάδα. Τραγούδια: Αναζητήστε τραγούδια σχετικά με μετανάστες, ξενιτεμένους, πρόσφυγες, με μηχανές αναζήτησης και σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις, όπως <http://www.youtube.com> και δημιουργήστε ψηφιακή δισκοθήκη με τους τίτλους τους και ηλεκτρονικές διευθύνσεις.

2^η ομάδα. Λογοτεχνικά έργα: Αναζητήστε ποιήματα, διηγήματα και μυθιστορήματα σχετικά με τη μετανάστευση σε διάφορες μορφές της, με μηχανές αναζήτησης και στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις www.snhell.gr, www.poetsagainstar.org.uk, www.nthposition.com/100poets0.pdf και δημιουργήστε ψηφιακή βιβλιοθήκη με τίτλους και ηλεκτρονικές διευθύνσεις.

3^η ομάδα. Εικόνες: Αναζητήστε εικαστικά έργα, εικόνες, φωτογραφίες με θέμα τη μετανάστευση και την προσφυγιά, με μηχανές αναζήτησης και σε ιστοσελίδες του απόδημου ελληνισμού, π.χ. της Αυστραλίας <http://el.sae.gr/?id=13226>. Δημιουργήστε ψηφιακή πινακοθήκη με τίτλους και ηλεκτρονικές διευθύνσεις.

4^η ομάδα. Ταινίες, θέατρο: Αναζητήστε κινηματογραφικές ταινίες, θεατρικά έργα, ντοκουμαντέρ, βίντεο με θέμα τη μετανάστευση, με μηχανές αναζήτησης, σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις μουσείων κινηματογράφου, σε ψηφιακά αρχεία τηλεοπτικών σταθμών και στο YouTube. Ενδεικτικά: www.ert-archives.gr, <http://www.youtube.com>. Δημιουργήστε μια ψηφιακή ταινιοθήκη με τίτλους και ηλεκτρονικές διευθύνσεις.

5^η ομάδα. Λεξιλόγιο για τη μετανάστευση: Επισκεφθείτε την ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html> και με παράλληλη αναζήτηση σε ηλεκτρονικά λεξικά και έντυπα βρείτε την ερμηνεία των λέξεων «άποικος», «ξένος», «ξενιτεμένος», «μετανάστης», «πρόσφυγας», «εξόριστος», «αυτοεξόριστος». Βρείτε λέξεις σχετικές με τη μετανάστευση και το μετανάστη και καταρτίστε ένα μικρό λεξικό. Σε ξεχωριστή σελίδα καταγράψτε τη λέξη «μετανάστης» σε διάφορες γλώσσες.

Κάθε ομάδα θα παρουσιάσει τα πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα της αναζήτησής της με το λογισμικό παρουσίασης (power point).

Ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο και το βαθμό ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών του, μπορεί να αναθέσει, επιπλέον, τις παρακάτω δραστηριότητες:

- **Β) Δραστηριότητες ανά ομάδα μαθητών, με αξιοποίηση εφαρμογών Microsoft Office και ψηφιακών μέσων και εφαρμογών Web 2.0 (προγράμματα δημιουργίας οικογενειακού δέντρου (π.χ. Myheritage), εννοιολογικής χαρτογράφησης (π.χ. CmapTools), ηλεκτρονικής διαδραστικής αφίσας (π.χ. Glogster EDU, Smore), βίντεο (π.χ. Movie Maker) και χρονογραμμής (π.χ. Timeline), ιστολόγιο (Blog), Wiki, διαδικτυακές κοινότητες (YouTube, εκπαιδευτικά forums)):**

1^η ομάδα: Δημιουργία οικογενειακού δέντρου και διερεύνηση τόπων γέννησης και μετακινήσεων συγγενών ή/και των ίδιων των παιδιών. Συνειδητοποίηση ότι πολλοί υπήρξαμε ή είμαστε εν δυνάμει «ξένοι», ανάλογα με τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες.

2^η ομάδα: Δημιουργία εννοιολογικού χάρτη για το μετανάστη, με λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης.

3^η ομάδα: Δημιουργία ψηφιακής αφίσας, με θέμα «Ο Έλληνας μετανάστης».

4^η ομάδα: Κατασκευή γραμμής του χρόνου για τις σημαντικές μετακινήσεις Ελλήνων είτε με τη χρήση ενός διαδικτυακού εργαλείου Web 2.0 δημιουργίας χρονοδιαγράμματος/χρονογραμμής είτε με τη χρήση υπολογιστικών φύλλων

(excel). Στη χρονογραμμή συμπεριλαμβάνονται σύντομα κείμενα με τα σημαντικότερα στοιχεία, εικόνες/φωτογραφίες, σχετικά με το θέμα ή και βίντεο, όπου υπάρχουν.

5^η ομάδα: Συγγραφή κειμένου των μαθητών προσπαθώντας να φανταστούν τον εαυτό τους ξένο σε άλλη χώρα.

5.2. Τελικά προϊόντα της εργασίας

Κοινές δραστηριότητες για όλες τις ομάδες:

1. Δημιουργία βίντεο με συνεργασία όλων των ομάδων και σύνθεση επιλεγμένων αποτελεσμάτων της διερεύνησης των μαθητών, με κατάλληλη μουσική επένδυση.
2. Ανάρτηση σε ιστολόγιο-«λεύκωμα» (blog) των αρχείων που δημιουργούν όλες οι ομάδες και κειμένων με σκέψεις/εντυπώσεις από την έρευνα των μαθητών. Κατηγοριοποίηση σε σελίδες/ετικέτες του ψηφιακού λευκώματος-ιστολογίου, με ανάλογους τίτλους: Πληροφορίες/Ιστορικό – Δισκοθήκη – Βιβλιοθήκη – Πινακοθήκη - Ταινιοθήκη – Λεξικό – Παρουσιάσεις - Σκέψεις/ Εντυπώσεις - Μαθητικά κείμενα (Πώς φαντάζομαι τον εαυτό μου ξένο σε άλλη χώρα) - Διάφορα (χρονογραμμή, ψηφιακή αφίσα, άσκηση «άστρου», εννοιολογικός χάρτης, οικογενειακά δέντρα, στατιστικά στοιχεία, πίνακες συσχετισμών κ.τ.λ.). Γενικός τίτλος ιστολογίου (blog): «Το Λεύκωμα του Έλληνα Μετανάστη».

Οι μαθητές, μέσω wiki, επεξεργάζονται τα κείμενα και ανταλλάσσουν απόψεις, επικοινωνούν με άλλους μαθητές σε διαδικτυακές κοινότητες (forums) και προβάλλουν την εργασία τους. Το βίντεο μπορεί να κοινοποιηθεί σε ευρύτερο κοινό, μέσω του YouTube.

6. Συμπέρασμα

Με την αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας αποβλέπουμε σε συμμετοχική, δημιουργική, βιωματική, διαφοροποιημένη και καινοτόμο προσέγγιση της διδακτέας ύλης, καθώς αξιοποιούνται οι διδακτικές αρχές της αυτενέργειας, εποπτείας, βιωματικότητας, άσκησης και εμπέδωσης και προσεγγίζεται με ευχάριστο τρόπο και μεγαλύτερη εμπάθυνση η γνώση, ενώ διαφοροποιούνται το μέσο διδασκαλίας, το περιβάλλον, οι ρόλοι και οι σχέσεις μαθητών-καθηγητή¹⁵.

Η διδασκαλία με ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. προτείνεται τόσο στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου όσο και στα Νέα Πιλοτικά

15 Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002), «Σύγχρονη διδακτική». Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1997), *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τελέθριον.

Προγράμματα Σπουδών, καθώς οι μαθητές, οδηγούνται από την παθητικότητα στη δραστηριοποίηση «μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν»¹⁶. Παράλληλα, η αυτενέργεια και η πρωτοβουλία που αναπτύσσουν οι μαθητές προκαλούν αισθήματα ικανοποίησης και επιτυχίας, τα οποία βελτιώνουν την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή τους.

Με δημιουργική αξιοποίηση οι Νέες Τεχνολογίες έχουν ρόλο σημαντικό, ως διαδραστικά εργαλεία για υποστήριξη, ενίσχυση και εμπλουτισμό της διδασκαλίας. Η προώθηση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης της γνώσης και της πολυμορφικής μάθησης, σε συνδυασμό με ενεργητικές/συμμετοχικές διδακτικές μεθόδους, θα οδηγήσει σε μια νέα δυναμική διάσταση της διδασκαλίας της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας, με ενεργό συμμετοχή, δράση, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, αύξηση των κινήτρων μάθησης και συμβολή στη γενικότερη αναπτυξιακή τους πορεία¹⁷.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αργυροπούλου, Χ. (2010), *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βασιλείου, Β., Γκίκα, Ε. & Ζαρωτιάδης, Χ. (2008), «*Περιπλάνηση στο Χωροχρόνο (μέσα από διαδραστικούς χάρτες και χρονο-χάρτες)*», Α-Γ Γυμνασίου, Λογισμικό Ιστορίας για το Γυμνάσιο, βιβλίο καθηγητή, τετράδιο μαθητή. ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ. & Μέντη, Θ. (2006), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*. Βιβλίο Μαθητή, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γιακουμάτου, Τ. (2006), Διδάσκοντας ιστορία την εποχή του διαδικτύου, *Φιλολογική* 97, 69-75.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κανατσούλη, Μ. (2002), *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Press Studio.
- Κανδύλη, Α., Κασσιός, Α., Ξιφαράς, Δ., Παπαθεοδώρου, Θ. & Στυλιάρος, Γ.

16 Κουτσογιάννης, Δ. (2008). Χρήση βασικών εργαλείων πληροφορικής στα φιλολογικά μαθήματα. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΚΣΕ*, Τεύχος 3, 158-185: κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ.

17 Ματσαγγούρας, Η. (2006), «*Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*», 5^η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

- (α.χ.), *Ιστορία α' β' γ' Γυμνασίου*. Εκπαιδευτικό λογισμικό. ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού – Αλευρά, Γ. & Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Βιβλίο Μαθητή, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2008), Χρήση βασικών εργαλείων πληροφορικής στα φιλολογικά μαθήματα. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΚΣΕ*, Τεύχος 3, 158-185: κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ.
- Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε. (2002), Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στη γενική παιδεία. Στο Χρ. Κυνηγός και Ε. Β. Δημαράκη (επιμ.) «*Νοητικά εργαλεία και πληροφορικά μέσα*». Αθήνα: Καστανιώτης, σ.σ.18-19.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006), «*Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*», 5^η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008), Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΚΣΕ*, Τεύχος 3, 114-149: κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ.
- Μπουμπουρέκα, Π. (2013), *Εκπαιδευτικό υλικό, Ενότητα: Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας: Διδακτική προγραμμάτων και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*. Επιμορφωτικό πρόγραμμα Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ).
- Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002), «*Σύγχρονη διδακτική*». Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ. & Βαρελάς, Λ. (2006), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου*. Βιβλίο Μαθητή, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1997), *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Χατζηδήμου, Δ. (2007), *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

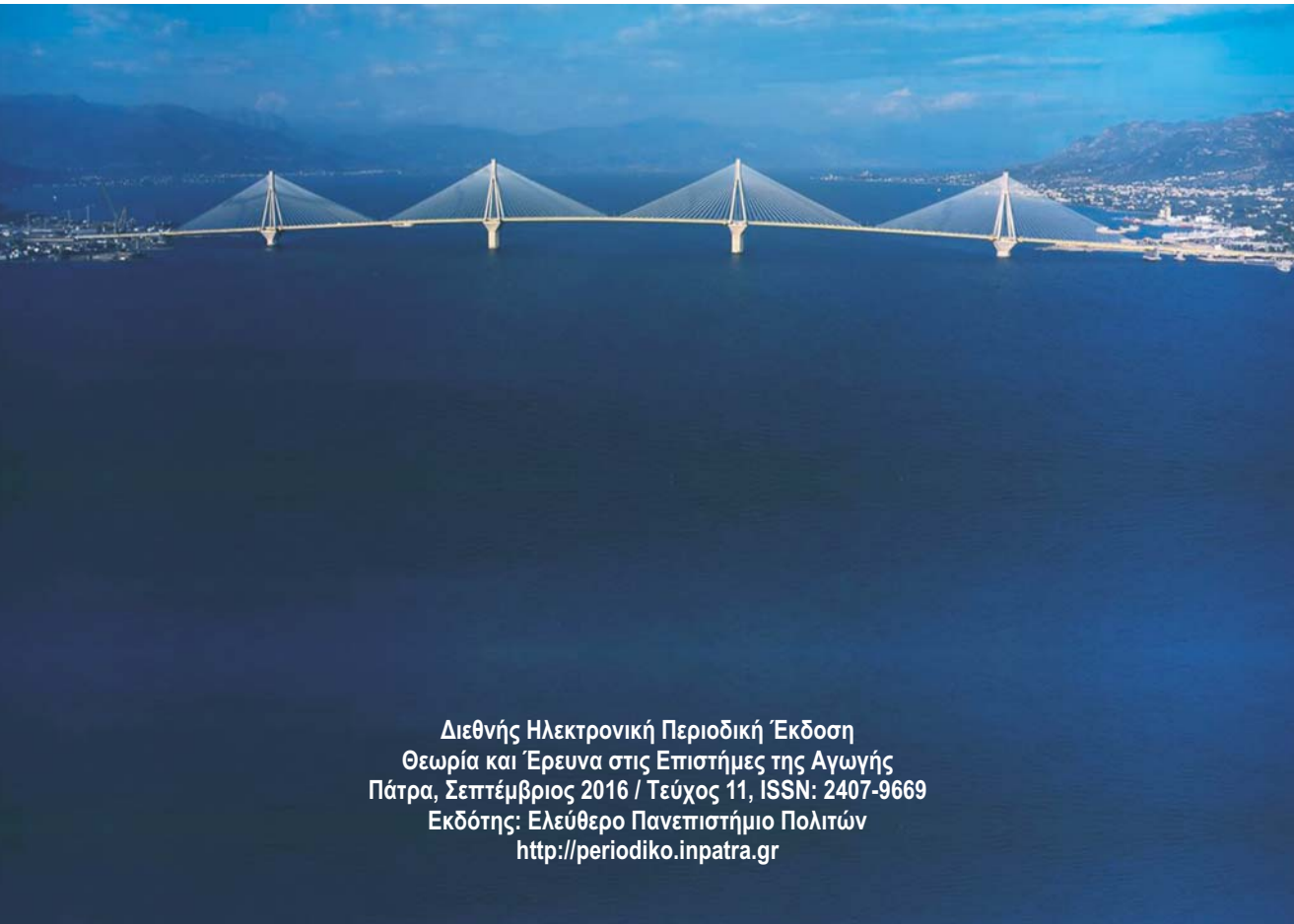
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Kress, G. (2003), *Literacy in the New Media Age*. Routledge Chapman & Hall.

- Lemke, J. L. (1998), *Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media*, In D. Reinking, D., McKenna, M, Laddo, L., Kieffer, R., (eds), «*Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*», 269-281. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- McMichael, A. (2007), “PC Games and the Teaching of History”, *The History Teacher*, 40(2), 203-216.
- Yelland, N. (2006), *Shift to the Future: Rethinking Learning with New Technologies in Education* (New Ed.). Routledge.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Βορβή Ιωάννα** είναι σχολική σύμβουλος φιλολόγων στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και διδάκτορας του ίδιου Πανεπιστημίου. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα, τα βιβλία και οι δημοσιεύσεις της εστιάζονται σε θέματα παιδαγωγικά, διδακτικής, καθώς και σε θέματα γραμματισμών (γλωσσικού, ψηφιακού), αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία και διαπολιτισμικής, ενταξιακής εκπαίδευσης. Στοιχεία Επικοινωνίας: ioaborb@gmail.com

Η κ. **Παπαγάλου Φωτεινή** είναι καθηγήτρια Πληροφορικής, πτυχιούχος του Τμήματος Πληροφορικής της Σχολής Θετικών Επιστημών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου του Τμήματος Επιστήμης των Υπολογιστών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Υπηρέτησε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και στο Κέντρο Λειτουργίας & Διαχείρισης Δικτύου Δεδομένων του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Έχει δημοσιεύσει σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά και υπήρξε εισηγήτρια σε συνέδρια και επιμορφωτικά σεμινάρια. Στοιχεία Επικοινωνίας: foteinh@gmail.com



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Σεπτέμβριος 2016 / Τεύχος 11, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
<http://periodiko.inpatra.gr>