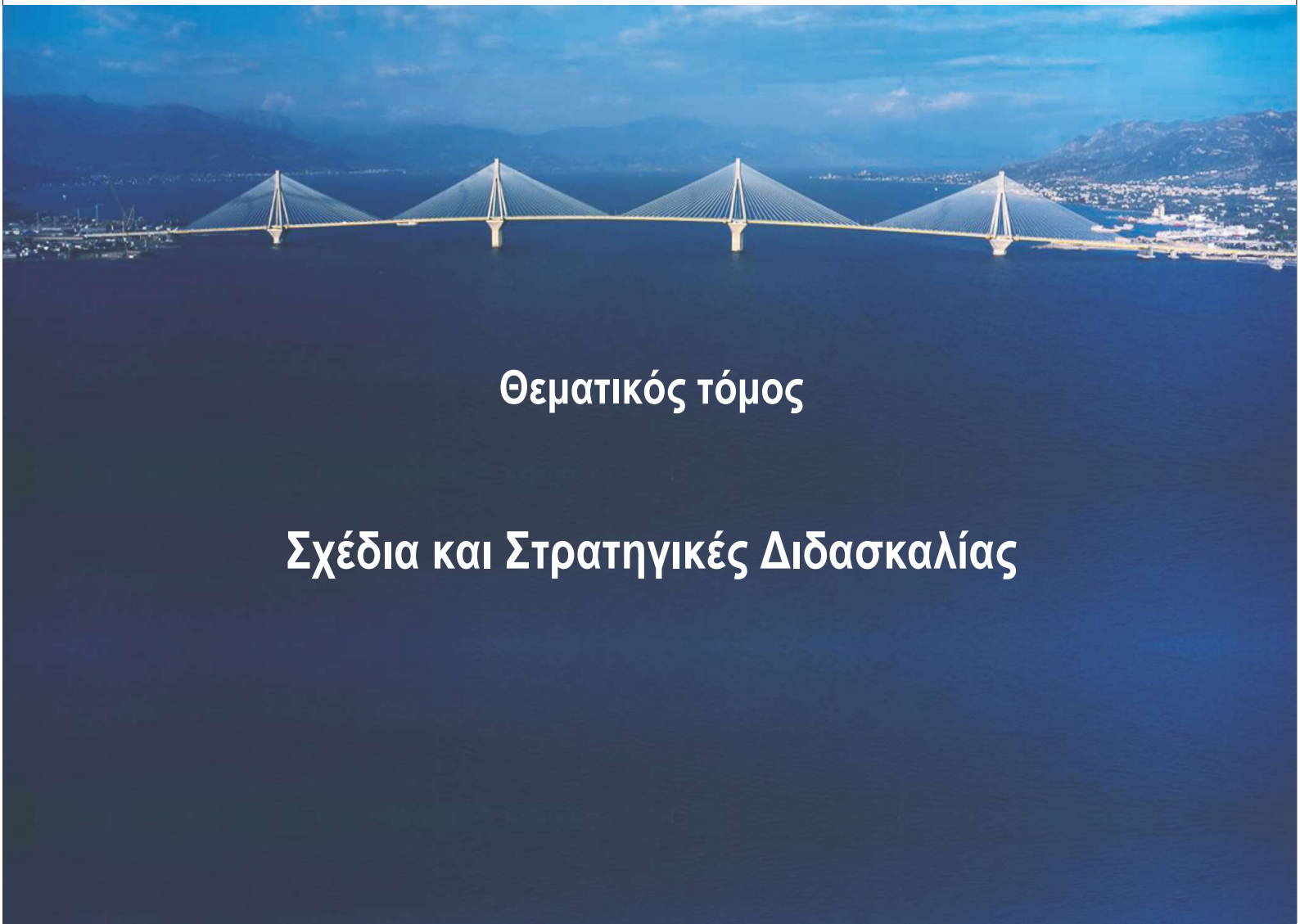


Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 52
Μάρτιος 2020

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Σχέδια και Στρατηγικές Διδασκαλίας

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 52

Πάτρα, Μάρτιος 2020

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 92, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Καρβέλη Ευγενία, Πτυχιούχος Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών
Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα, Τελειόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος
Πανεπιστημίου Πατρών

Επιμέλεια ηλεκτρονικού δοκιμίου:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας,
ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
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.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambriini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*

Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

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

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ευδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

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

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

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

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

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

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

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

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

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

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμποκλή Άννα, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

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

Περιεχόμενα

Καλλιέργεια αντιρατσιστικής συνείδησης σε τάξεις υποδοχής μέσω της διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2: Πορίσματα έρευνας	7
<i>Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα - Πάντσιου Αναστασία</i>	
Αξιοποίηση ιστοριών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης και αυτοεκτίμηση: Μια διδακτική πρόταση για πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.	33
<i>Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα - Χαλκιά Πηνελόπη</i>	
Το Πρόγραμμα Μάθε να διαβάζεις - Διάβασε να μαθαίνεις: Μια εξελικτική προσέγγιση της θεωρίας των γλωσσικών κωδίκων του Basil Bernstein	55
<i>Ευαγγελία Κ. Δορλή - Κωνσταντίνος Δ. Αντωνίου</i>	
Παιχνίδια με τα ποιήματα	69
<i>Ειρήνη Μουσιάδου</i>	

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα

Πάντσιου Αναστασία

**Καλλιέργεια αντιρατσιστικής συνείδησης
σε τάξεις υποδοχής μέσω της διδασκαλία της
ελληνικής ως Γ2: Πορίσματα έρευνας**

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την καλλιέργεια της αντιρατσιστικής συνείδησης κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε τάξεις υποδοχής. Υπό το πρίσμα αυτό στο θεωρητικό μέρος αποσαφηνίζονται αντιπαραβαλλόμενες οι έννοιες του αντιρατσισμού και του ρατσισμού όπως αυτές διαμορφώνονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα διδασκαλίας. Συνακολούθως, στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται μια μεικτή έρευνα ενιαίας μορφής με σκοπό να εξεταστεί ο βαθμός που η παρέμβαση του εκπαιδευτικού μέσω διδακτικών πρακτικών δύναται να επηρεάσει θετικά τις συνειδήσεις των μαθητών σε επίπεδο αντιρατσισμού. Συγκεκριμένα, διενεργείται μελέτη περίπτωσης σε ομάδα αλλογενών μαθητών που φοιτούν σε τμήματα υποδοχής κατά την οποία διερευνάται μέσω ερωτηματολογίων (pre-, inter-, post-) αν διακατέχονται αρχικά από ρατσιστική συνείδηση και αν είναι δυνατή η αποδυνάμωσή της μετά από σειρά στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων διαπολιτισμικού χαρακτήρα.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, πολυπολιτισμική τάξη, αντιρατσιστική συνείδηση, τάξεις υποδοχής

Developing anti-racial consciousness in host classes through teaching Greek as L2: Research findings

Abstract

The present article deals with the development of antiracial consciousness in multicultural environments through teaching Greek as a second or foreign language in host classes within the framework of both formal and non-formal educational settings in the Greek context. In a field where research is limited and at initial stage, the purpose of this study is to examine whether the teacher's intervention can positively influence the antiracial consciousness of young pupils. In this realm, the concepts of anti-racism and racism are both analyzed and clarified in the theoretical part. Next, in the research section, the implementation of a relevant mixed survey is presented. In particular, an exploratory mixed methods case study was employed through a questionnaire and observation in order for the researchers to obtain the most valid results possible. The findings of the inquiry demonstrated that, though students bare a strong racism consciousness, this may partially be shifted in consequence of teachers' multicultural teaching tasks.

Key words: teaching Greek as a second/foreign language, multicultural environments, antiracial consciousness, host classes

1. Εισαγωγή

Σε μια κοινωνία που συνεχώς αλλάζει, διεθνοποιείται και εκσυγχρονίζεται με γρήγορους ρυθμούς η εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής, καλείται να αλλάξει προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες¹. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τη δεκαετία ήδη του '70 ξεκίνησε τις πρώτες του προσπάθειες για την ενσωμάτωση των Παλινοστούντων, ενώ το 1983 νομοθετήθηκε η ίδρυση των τάξεων υποδοχής οι οποίες λειτουργούν μέχρι και σήμερα². Καθώς, όμως, το σχολείο διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στις διαδικασίες ομογενοποίησης της κοινωνίας, προωθώντας άλλες φορές την αφομοίωση και άλλες φορές τον αποκλεισμό των μειονοτικών ομάδων³, είναι εύλογο ότι σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνει αντίστοιχα και την αντιρατσιστική ή ρατσιστική συνείδηση των μαθητών/τριών. Η διαπίστωση αυτή κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας ιδίως σε μια κοινωνία όπως η ελληνική όπου μεγάλα μεταναστευτικά κύματα φτάνουν καθημερινά και συνδιαμορφώνουν τη σύνθεσή της.

1 Γιαννίκας, Α. (2011), *Η παιδαγωγική και η διδακτική διάσταση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας*. (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

2 Υπουργική απόφαση – Φ 10 / 20 / Γ 1 / 7- 9 – 99.

3 Γκόβαρης, Χ. (2011), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Στο πλαίσιο των ανωτέρω στην παρούσα ανακοίνωση διερευνάται ο βαθμός κατά τον οποίο οι φοιτούντες σε τάξεις υποδοχής διακατέχονται από ρατσιστική συνείδηση καθώς και αν στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε ανάλογες τάξεις δύνανται να αποδυναμώσουν τη ρατσιστική συνείδηση των μαθητών/τριών.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Ρατσιστική συνείδηση

Για να μιλήσουμε για τη ρατσιστική συνείδηση που αποκτούν οι μικροί μαθητές σε μια πολυπολιτισμική τάξη θα πρέπει πρώτα να αποσαφηνίσουμε τι είναι ο ρατσισμός. Ρατσισμός είναι παραδοσιακά το σύνολο υποτιμητικών μορφών συμπεριφοράς απέναντι σε άτομα τα οποία διαφέρουν ως προς κάποια φυσικά αλλά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Μπορεί να εκφραστεί με την απόρριψη κάποιων ομάδων ανθρώπων, την απομόνωσή τους από την κοινωνία, την περιθωριοποίηση, την περιφρόνησή τους. Μπορεί, επίσης, να δημιουργήσει το αίσθημα της υπεροψίας και της καχυποψίας απέναντι σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες αλλά να φτάσει και σε ακραίες μορφές όπως η βία. Τέλος, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η πεποίθηση ότι κάποιες φυλές είναι ανώτερες από κάποιες άλλες και, συνεπώς, θα έπρεπε να κυριαρχήσουν σε αυτές⁴.

Σύμφωνα, ωστόσο, με την κοινωνικοψυχολογική θεώρηση του ρατσισμού⁵, το περιεχόμενο της ρατσιστικής συνείδησης έχει αλλάξει ριζικά τα τελευταία χρόνια. Έτσι, ενώ παλιότερα εκδηλωνόταν με άμεσους και πιο επιθετικούς τρόπους, πλέον στις μέρες μας εκφράζεται έμμεσα και με υπόγειους τρόπους ακόμα και από άτομα που δε θεωρούν τον εαυτό τους ρατσιστή, στο βαθμό που ερευνητές άρχισαν να μιλούν για ένα νέο είδος ρατσισμού, τον Μοντέρνο ρατσισμό σε αντιδιαστολή προς τον Κλασικό⁶. Η αλλαγή αυτή αποδίδεται στη νόρμα κατά της προκατάληψης που φαίνεται να επικρατεί στη σύγχρονη κοινωνία. Οι περισσότεροι άνθρωποι στις μέρες μας αποδέχονται τις αρχές της ισότητας/ ανοχής και υποστηρίζουν πολιτικές υπέρ των μειονοτήτων. Παράλληλα, όμως, υπάρχουν ως κατάλοιπο αρνητικά συναισθήματα για έξω-ομάδες σε ένα υποσυνείδητο επίπεδο, τα οποία μπορεί να αναπτύσσονται

4 Livraga, A., Guzman, D. S., Schwarz, F. & Ferrandiz, R. (2005), *Κίνδυνοι του ρατσισμού*. Αθήνα: Νέα Ακρόπολη.

5 Walker, I. (2001), The changing nature of racism: From old to new? Στο M. Augoustinos και K. J. Reynolds (Επιμ.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict*. London: Sage.

6 Gaertner, S. L., & Dovidio J. F. (2005), Understanding and addressing contemporary racism: From aversive racism to the Common Ingroup Identity Model. *Journal of Social issues*, 61 (3), 615-639; McConahay, J. B. (1986), Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. Στο J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Επιμ.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 91–125). San Diego: Academic Press.

εξαιτίας του απλού διαχωρισμού σε «εμείς» και «άλλοι»⁷. Έτσι, και στην Ελλάδα έχει υποστηριχθεί ότι πολύ συχνά οι κοινωνικοί δράστες δεν μιλούν κατά των μεταναστών με επιχειρήματα βασισμένα σε φυλετική διαφορετικότητα αλλά κυρίως σε πολιτισμικές διαφορές ή με όρους διατάραξης της ασφάλειας, τα οποία προσιδιάζουν στο νέο αυτό τύπο ρατσισμού⁸.

2.1.2. Αντιρατσιστική συνείδηση

Αποσαφηνίζοντας την έννοια του ρατσισμού μπορούμε πλέον να περάσουμε στον αντιρατσισμό και την αντιρατσιστική συνείδηση. Ο Κλοντ Λεβί-Στρος συνέγραψε τη θεωρία του αντιρατσισμού και επεσήμανε πως το πρόβλημα του ρατσισμού είναι μεγαλύτερο από όσο παρουσιάζεται. Θεωρεί πως η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών αποτελεί γεγονός αλλά και αναγκαιότητα της ιστορίας. Για αυτόν οι διαφορετικοί πολιτισμοί δεν είναι κλειστοί κόσμοι απομονωμένοι ο ένας από τον άλλον όπου η αξία τους έγκειται στην παραβίαση της αδιαφάνειας μεταξύ τους, αντίθετα πιστεύει πως το μόνο που μπορεί να σταματήσει την ανθρωπινή ομάδα από το να ολοκληρώσει πλήρως τη φύση της είναι το να ζει μόνη της⁹.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της ρατσιστικής και αντιρατσιστικής συνείδησης

Η ρατσιστική συνείδηση καθιστά δυνατή την υπεράσπιση της αβεβαιότητας και του φόβου ικανοποιώντας έτσι μια φαινομενικά ασφαλή θέση έναντι της πολυσημίας του κόσμου. Παράλληλα, παρέχει μια σταθεροποίηση της ατομικής και της κοινωνικής αυτοαντίληψης, ενώ συγχρόνως επιτρέπει μια κοινωνικά αποδεκτή επιθετικότητα ενάντια σε άλλους. Υπό το πρίσμα αυτό εκπληρώνει τη συνολική, σταθεροποιητική λειτουργία για το αδύναμο «εγώ», που εμφανίζεται ανήσυχο να απειλείται απέναντι στην εμπειρία του «ξένου». Στο επίπεδο, μάλιστα, των ομάδων παραμένει έκφραση και αφορμή¹⁰ μιας «κυρίαρχης κουλτούρας»¹¹, δηλαδή έκφραση της άνισης κατανομής των συμβολικών και υλικών πόρων.

7 Σαπουτζής, Α., Μαυρομάτης, Γ., Ντομπρίντεν, Τ. & Καρούσου, Αλ.(2015), Μοντέρνος Ρατσισμός και στάσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια συγχρονική έρευνα μεταξύ πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 195-223.

8 Figgou, L. & Condor, S. (2006), Irrational Categorization, natural intolerance and reasonable discrimination: Lay representations of prejudice and racism. *British Journal of Social Psychology*, 45, 219-243. Figgou, L., Sapountzis, A., Bozatzis, N., Gardikiotis, A. & Pantazis, P. (2011), Constructing the stereotype of immigrants' criminality: Accounts of fear and risk in talk about immigration to Greece. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 21, 164-177.

9 Levi-Strauss, C. (2008), *Φυλή και ιστορία. Φυλή και πολιτισμός*. (Α. Στεφανής, μεταφρ.). (2η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

10 Αρτινοπούλου, Β.(2001), *Βία στο σχολείο. (Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη)*. Αθήνα: Μεταίχμιο

11 Berman, G. & Paradies, Y. (2008). Racism, disadvantage and multiculturalism: towards effective anti-racist praxis. *Ethnic and Racial Studies*, 1-19.

Τόσο η ρατσιστική όσο και η αντιρατσιστική συνείδηση αποκτώνται μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Στην διαμόρφωση δηλαδή της (αντι)ρατσιστικής σκέψης συμφύρονται διάφοροι οικονομικοί, πολιτικοί, κοινωνικοί, ψυχολογικοί και πολιτισμικοί παράγοντες. Ως εκ τούτου ο ρατσισμός δεν αποτελεί αυστηρά προσωπικό βίωμα, ούτε όμως και γενικευμένη στάση. Είναι η συνιστώσα υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων, που βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους¹². Εμφανίζεται πάντα κάτω από ορισμένες συνθήκες και προϋποθέσεις και στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Πρόκειται, συνεπώς, για μια διαδικασία μάθησης¹³ που διακρίνεται σε:

1. μη συνειδητή μάθηση μέσα από τακτικές συνήθειες της σκέψης και της δράσης,
2. γνωστική μάθηση κανόνων για στάσεις και τρόπους δράσεις,
3. πρακτική μάθηση για δράσεις και δηλώσεις σύμφωνα με τον ρατσιστικό κανόνα.

Εύλογα ανακύπτει το συμπέρασμα ότι το άτομο εμπλέκεται σε μια διαγενεακή κατάσταση ρατσιστικής γνώσης και εμπειρίας, η οποία δομεί στάσεις, συμπεριφορές, συνειδήσεις αλλά και δομικά συστήματα της σχετικής ομάδας¹⁴. Επομένως, πολύ πριν τα παιδιά ενταχθούν στη σχολική κοινότητα, γνωρίζουν πώς να συμπεριφερθούν στα συνομήλικά τους μεταναστούποια ή αλλοδαπά παιδιά και γενικότερα σε παιδιά κοινωνικά μειονεκτούντων ομάδων, όπως στους ρομά.

Ωστόσο, η χειρότερη μορφή ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού των ομάδων που μειονεκτούν είναι η θεσμική, αυτή δηλαδή που εκφράζεται μέσω της εκπαίδευσης. Άλλωστε, το σχολείο αναπαράγει τις ήδη υπάρχουσες (από τον κοινωνικό περίγυρο) φυλετικές ή εθνικές ανισότητες. Και μολονότι ο εθνοκεντρισμός δεν εκβάλλει απαραίτητα στην κοινωνική διάκριση, αποτελεί όμως μια ευνοϊκή προϋπόθεση για μια τέτοια εξέλιξη, κυρίως μέσω της προβολής αρνητικών στερεοτύπων (εθνικών χαρακτήρων) άλλων εθνικών ομάδων. Γενικά, πάντως, ο θεσμικός ρατσισμός, ρητός ή υπόρητος, είναι ο κύριος διαμορφωτής της ρατσιστικής συνείδησης. Είναι δε πολυπαραγοντικός στον βαθμό που εμφανίζεται σε επίπεδο εκπαιδευτικής υποδομής, οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, Αναλυτικών Προγραμμάτων, σχολικών εγχειριδίων, εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και στο επίπεδο των υιοθετούμενων παιδαγωγικών πρακτικών¹⁵.

Στον αντίποδα αυτών βρίσκεται η αντιρατσιστική εκπαίδευση (αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και Αμερική) με στόχο την υποστύλωση ή ανάπτυξη της αντιρατσιστικής

12 Παπαδημητρίου, Δ.Σ. (2000), *Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός- Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

13 Bourdieu, P. (1999), *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

14 Terkessidis, M. (1998), *Psychologie des Rassismus*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

15 Παλαιολόγου, Ν.- Ευαγγέλου, Οδ. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

συνείδησης των μαθητών/τριών¹⁶. Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον Page, ο πλουραλισμός του σχολείου, όπως αυτός διαμορφώνεται στο πλαίσιο του αντιρατσιστικού σχολείου, δεν οδηγεί στη διάβρωση των συλλογικών ταυτοτήτων αλλά αποσκοπεί στη συγκρότηση μιας σύνθετης ταυτότητας, η οποία συνδέει σε ένα ενιαίο σχήμα τις ιδιαίτερες ταυτότητες των υποκειμένων¹⁷.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο διαμόρφωσε τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, σκοπός της είναι να διερευνήσει εάν η αντιρατσιστική συνείδηση, ως κοινωνικό και σχολικό προϊόν, μπορεί να καλλιεργηθεί ή όχι μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 στις τάξεις υποδοχής.

2.4. Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα

Με δεδομένη την αρχή ότι το σχολικό περιβάλλον ως ένας χώρος διαμόρφωσης συνειδήσεων δύναται σε μεγάλο βαθμό να επηρεάσει τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών/τριών, η ερευνητική μας υπόθεση διαμορφώθηκε ως εξής: αν η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση μιας αντιρατσιστικής ιδεολογίας από τους/τις μαθητές/τριες.

Στο πλαίσιο αυτής, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/τριες της ελληνικής σε τάξεις υποδοχής του συμβατικού ελληνικού σχολείου χαρακτηρίζονται από ρατσιστική συνείδηση;
- Αν ναι, η συνείδησή τους αυτή δύναται αλλάξει μετά από σειρά στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων στο σχολείο τους;

3. Μεθοδολογία

3.1. Το δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν μαθητές που διδάσκονται τα ελληνικά ως Γ2 σε τάξεις υποδοχής.

Ειδικότερα, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δώδεκα αλλογενείς μαθητές, 7 αγόρια και 5 κορίτσια, οι οποίοι φοιτούν σε ελληνικό δημοτικό σχολείο της Β. Ελλάδας και παρακολουθούν μαθήματα σε τάξη υποδοχής για δεύτερη χρονιά. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε, γιατί κρίθηκε

16 Γεωργιάννης Π, (2000), Θεωρία και πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Πάτρα: Εκτοπωτική Αττικής.

17 Γκόβαρης, Χ.(2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού τον οποίο αφορά, αφού το 100% του δείγματος είναι μαθητές πέμπτης δημοτικού που διδάσκονται τα ελληνικά ως Γ2 σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Είναι το καταλληλότερο για τη θεματική της έρευνας και παρουσιάζει το προφίλ που προσπαθεί η έρευνα να σκιαγραφήσει. Η καταγωγή των περισσότερων είναι αλβανική, εκτός ενός μαθητή που είναι πολωνική και τριών παιδιών καταγωγής Ρομά. Το σχολείο που φοιτούν βρίσκεται στην κεντρική Μακεδονία, είναι εξατάξιο δημοτικό στο οποίο τα τελευταία δύο χρόνια λειτουργούν τάξεις υποδοχής καθώς και τμήματα παράλληλης στήριξης.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας διενεργήθηκε έρευνα ενιαίας μορφής, μικτής μεθοδολογίας. Ειδικότερα, διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα, συγκεκριμένα μια μελέτη περίπτωσης, με χρήση όμως ερωτηματολογίου (pro-, inter, post-questionnaire), στοιχείο που προσιδιάζει σε ποσοτική έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο μετρά στάσεις και πεποιθήσεις και περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου¹⁸. Ο σχεδιασμός του, άμεσα συνδεδεμένος με τους στόχους της έρευνας, στηρίχτηκε σε προηγούμενες έρευνες¹⁹. Η κλίμακα μέτρησης είναι διαβαθμισμένη και τετράβαθμη. Δίνεται δηλαδή στους μαθητές η δυνατότητα να διαλέξουν μεταξύ τεσσάρων απαντήσεων οι οποίες αριθμούνται από το ένα έως το τέσσερα και οι απαντήσεις είναι διαβάθμισης. Η τετράβαθμη κλίμακα επιλέχθηκε, γιατί κρίθηκε κατάλληλη για την ηλικία των μαθητών/τριών, δεδομένης της απλούστερης μορφής της συγκριτικά προς την πεντάβαθμη. Η απάντηση με το νούμερο ένα αντιπροσωπεύει μια αντιρατσιστική ιδεολογία και όσο οι απαντήσεις πλησιάζουν προς το τέσσερα προδίδουν μια πιο ρατσιστική συνείδηση, αριθμηση, βέβαια, την οποία οι μαθητές/τριες αγνοούν.

3.3. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η έρευνα διενεργήθηκε σε πέντε φάσεις και περιελάμβανε σε κάθε φάση, με εξαίρεση την πρώτη, δύο στάδια:

- Διδακτική παρέμβαση.
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

Ειδικότερα, μετά την πρώτη επαφή-γνωριμία με τον υπό μελέτη πληθυσμό ακολούθησαν τέσσερεις διδακτικές παρεμβάσεις διάρκειας 2 ωρών εκάστη που διενεργούνταν τη δεύτερη εβδομάδα κάθε μήνα. Η ευρύτερη, λοιπόν, παρέμβαση και, συνακόλουθα, η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε τρεις μήνες (20/09/2018

18 Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2016), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (3η εκδ.). Λευκωσία: Ιδιωτική.

19 Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003), Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, Vol. 14, No. 3, September 2003, pp. 307- 316.

- 20/12/2018). Το γνωστικό αντικείμενο και το ζητούμενο από τους/τις μαθητές/τριες παραγόμενο υλικό ανά παρέμβαση βασίστηκε στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας, στηρίχτηκε στην επικοινωνιακή και δραστηριοκεντρική προσέγγιση και παρουσιάζεται συνοπτικά στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Αναλυτική παρουσίαση διδακτικών παρεμβάσεων

Παρέμβαση	Αντικείμενο διδασκαλίας	Εμπλεκόμενες δεξιότητες	
		Προφορικός λόγος	Γραπτός λόγος
1 ^η	Σχολικό εγχειρίδιο «Ο φίλος μας ο άνεμος» σελ. 16.	Κατανόηση/παραγωγή	Παραγωγή: Θα διάλεγες όταν μεγαλώσεις ένα επάγγελμα που δε θέλουν οι γονείς σου επειδή πιστεύουν ότι δεν ταιριάζει στις συνήθειες των ανθρώπων του τόπου σου; Αν ναι, ποιο είναι και γιατί θα το διάλεγες; Αν πάλι όχι, τι θα σε έκανε να μην το διαλέξεις;
2 ^η	«Υπόγειες διαδρομές» σελ. 36 (μέσα μεταφοράς ανά τον κόσμο)		Παραγωγή: Ποια παράξενα μεταφορικά μέσα υπάρχουν στην πατρίδα σου;
3 ^η	«Τα ζώα που ζουν κοντά μας»	Παραγωγή: θεατρικό έργο. Διαλέγεις ένα ζώο της χώρας σου	
4 ^η	«Τα Χριστούγεννα στον κόσμο» σελ. 29	Κατανόηση και παραγωγή: Μιλώ για τα χριστουγεννιάτικα ήθη και έθιμα της πατρίδας μου. Κι αν δε γιορτάζω τα Χριστούγεννα, τότε μιλάω για τη δική μας μεγάλη γιορτή και τα έθιμά της.	Παραγωγή: Γράφω μια κάρτα με ευχές στη γλώσσα μου και τη στέλνω στους συμμαθητές μου.

Για τη διερεύνηση της ρατσιστικής συνείδησης των μαθητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο ανίχνευσης αντιλήψεων και στάσεων υποκειμένων, με βάση:

1. Τους σκοπούς της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.
2. Το δείγμα της έρευνας (ηλικία μαθητών και σχολική τάξη)
3. Το ερωτηματολόγιο της Χατζή²⁰ που διερευνούσε τις απόψεις Ελλήνων

20 Hantzi, A. (2001), Xenophobia: the role of status of target groups and the relation of Greece and countries of origin. Paper presented at the 8th Annual Convention of Psychological Research, Alexandroupoli, Greece, May.

ενηλίκων προς τους Αλβανούς, τους Φιλιππινέζους και τους Δυτικοευρωπαίους καθώς και αυτό των Δημάκου και Τασιοπούλου²¹ που διερευνούσε τις απόψεις Ελλήνων μαθητών σε αλλοδαπούς/ές συμμαθητές/τριες τους.

4. Τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας του Μπόμπα²² αναφορικά με τη ρατσιστική συνείδηση διευθυντών σχολικών μονάδων.
5. Το ψυχομετρικό μοντέλο καταγραφής ρατσιστικών αντιλήψεων, γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία ως Modern Racism Scale του McConahay²³ (1986), που διερευνούσε τις απόψεις των λευκών της Αμερικής προς τους Αφροαμερικανούς.
6. Την ερευνητική διαπίστωση ότι άμεσες ερωτήσεις σχετικά με τα στάση των υποκειμένων απέναντι σε θέματα ρατσισμού προκαλούν κοινωνικά επιθυμητές, αρνητικές απαντήσεις²⁴.

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω συνολικά σχεδιάστηκαν 18 ερωτήσεις (Α-Ρ), με μορφή υποθετικών και κατηγορικών προτάσεων. Αφορούσαν δηλαδή υποθετικές και πραγματικές αντίστοιχα στάσεις («Ποιον θα ήθελες να ...εάν...») και συμπεριφορές των υποκειμένων της έρευνας («Τι θα έκανες εάν ...») απέναντι σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές καταστάσεις σχετικές με τον συγχρωτισμό τους με αλλόγλωσσους/ες α) συμμαθητές/τριες τους και β) συμπολίτες τους μεγαλύτερης ηλικίας, εμπλουτίζοντας έτσι την έρευνα των Δημάκου και Τασιοπούλου που αφορούσε μόνο το ενδοσχολικό περιβάλλον. Και οι δύο κατηγορίες των αντικειμένων της παρούσας έρευνας προέρχονταν θεωρητικά από τις χώρες έλευσης του σύγχρονου μεταναστευτικού και προσφυγικού ρεύματος που γνωρίζει η Ελλάδα στις μέρες μας (π.χ. Συρία, Πακιστάν) προεκτείνοντας την προγενέστερη έρευνα της Χατζή.

Μετά από κάθε παρέμβαση οι μαθητές συμπλήρωναν το ίδιο κάθε φορά ερωτηματολόγιο, προκειμένου να διαφανεί η ενδεχόμενη αλλαγή στις στάσεις τους με άξονα τη ρατσιστική/αντιρατσιστική συνείδησή τους. Μοναδική διαφοροποίηση αποτέλεσε η προσθήκη τεσσάρων ερωτήσεων μετά τη δεύτερη παρέμβαση. Έτσι, τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν τις δύο πρώτες φορές εμπεριείχαν δεκατέσσερις ερωτήσεις, ενώ αυτά που χορηγήθηκαν τις τρεις επόμενες φορές δεκαοχτώ, οι οποίες αριθμήθηκαν αλφαβητικά. Για κάθε ερώτηση υπήρχε δυνατότητα επιλογής μεταξύ τεσσάρων απαντήσεων, ξεκινώντας από την

21 Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003), Attitudes Towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education, Vol. 14, No. 3, September 2003, pp. 307-313.*

22 Μπόμπας, Α. (1996), Σκιαγραφώντας το "σχολείο" των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 86 σσ. 47-56*. Μπόμπας, Α. (2001) 'Γλωσσικά και μη γλωσσικά ζητήματα «αλλοδαπών μαθητών μας». *Η άποψη του διευθυντή του σχολείου ως αφορμή προβληματισμού και διαλόγου*. Εισήγηση στο 4th Annual Convention of Intercultural Education, Πάτρα, Ιούνιος 2001.

23 McConahay, J. B. (1986), Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. In: Dovidio, J.F. & Gaertner, S.L. (Επιμ.) *Prejudice, Discrimination, and Racism*, pp. 91–125. New York: Academic Press.

24 Maass, A., Castelli, L. & Arcuri, L. (2000), Measuring prejudice: implicit versus explicit techniques. In: Carpoza, D. & Brown, R. (Επιμ.) *Social Identity Processes*, pp. 96–106. London: Sage.

απάντηση με το νούμερο ένα (1) η οποία εξέφραζε μια ιδεολογία με αντιρατσιστική συνείδηση και κατέληγε κλιμακωτά στην απάντηση με το νούμερο τέσσερα (4) η οποία εκπροσωπούσε ρατσιστικές αντιλήψεις. Παράλληλα, προηγήθηκε πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε μικρότερο δείγμα μαθητών/τριών (πρώτη εβδομάδα έναρξης του σχολείου), για να ελεγχθεί εάν ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις. Το σύνολο των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν στους μαθητές ήταν εξήντα εκ των οποίων συμπληρώθηκαν και τα εξήντα.

3.4. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

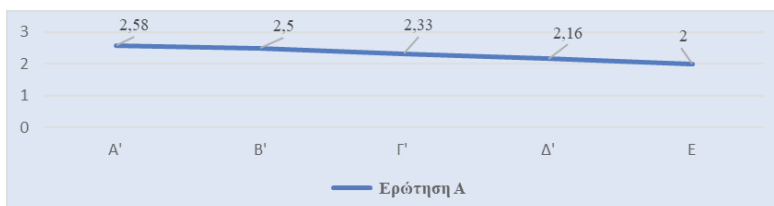
Με βάση όσα προαναφέρθηκαν ακολουθούν τα αποτελέσματα για κάθε ερώτηση, ενώ η ερμηνεία και ο σχολιασμός τους ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο. Στην αριστερή πλευρά των γραφημάτων που ακολουθούν παρατηρούμε τις διάφορες τιμές που θα μπορούσαν να πάρουν οι απαντήσεις. Οι τιμές αυτές κυμαίνονται από το ένα έως και το τέσσερα. Στο κάτω μέρος κάθε γραφήματος βλέπουμε τους αριθμούς από το ένα μέχρι και το πέντε, ο κάθε αριθμός αντιπροσωπεύει και ένα ερωτηματολόγιο από τα πέντε που συμπληρώθηκαν συνολικά. Οι μπάρες στο εσωτερικό παρουσιάζουν τον μέσο όρο (ΜΟ) όλων των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτηση. Υπενθυμίζεται ότι οι ΜΟ με το νούμερο ένα (1) εκφράζουν μια ιδεολογία με αντιρατσιστική συνείδηση, ενώ το νούμερο τέσσερα (4) εκπροσωπεί ρατσιστικές αντιλήψεις. Έτσι,

- Η παράθεση του ΜΟ των απαντήσεων των μαθητών/τριών στο πρώτο ερωτηματολόγιο κάθε ερώτησης επιτρέπει να διαφανεί κατά πόσο η αρχική τοποθέτησή τους κινείται σε ρατσιστικό επίπεδο (ΜΟ από 1-2).
- Η παράθεση των ΜΟ των επόμενων τεσσάρων ερωτηματολογίων για κάθε ερώτηση καθώς και των μεταξύ τους διαφορών επιτρέπει τη διερεύνηση της σταδιακής αποδόμησης των ρατσιστικών αντιλήψεων των μαθητών/τριών (ΜΟ από 3-4).
- Η παράθεση του ΜΟ του συνόλου των απαντήσεων για κάθε ερώτηση επιτρέπει να διαφανεί εν συνόλω η ύπαρξη ή μη ρατσιστικής συνείδησης των μαθητών/τριών, βασικό, άλλωστε, ερευνητικό ερώτημά της παρούσας έρευνας.

Ειδικότερα, οι απαντήσεις στην ερώτηση Α «*Τι θα έκανες εάν έβλεπες στην αυλή του σχολείου κάποια παιδιά να κοροϊδεύουν έναν μαθητή που μόλις ήρθε στην Ελλάδα;*» (Γράφημα 1) στην κλίμακα από το ένα μέχρι και το τέσσερα ξεκινούν από το 2,58 στο πρώτο ερωτηματολόγιο, δηλαδή πιο κοντά στην απάντηση τρία, όπου οι μαθητές επέλεξαν το «Παρακολουθώ από μακριά και αδιαφορώ», και φτάνουν το 2 στο πέμπτο ερωτηματολόγιο, δηλαδή στην απάντηση «Δεν

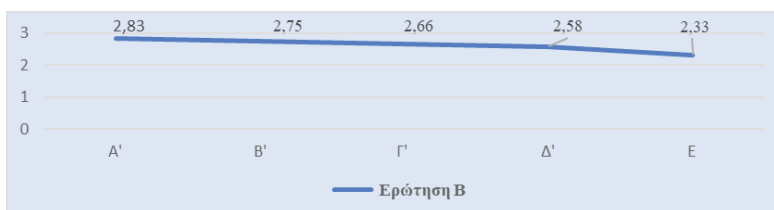
κάνεις τίποτα αλλά λυπάσαι». Ο ΜΟ όλων των απαντήσεων είναι το 2,31 με τη διαφοροποίηση μεταξύ πρώτου και πέμπτου ερωτηματολογίου να είναι 0,58.

Γράφημα 1: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Α



Στην ερώτηση Β «Τι θα έκανες εάν βρισκόσουν στην κατασκήνωση και έβλεπες πως ένα παιδί από την Συρία φορά τα ίδια ρούχα κάθε μέρα» οι απαντήσεις ξεκινούν από το 2,83 στο πρώτο ερωτηματολόγιο και φτάνουν το 2,33 στο πέμπτο (Γράφημα 2). Η απάντηση τρία «Δεν κάνεις τίποτα γιατί δεν σε αφορά» εμφανίζεται με πολύ μεγάλη συχνότητα έως και το τρίτο ερωτηματολόγιο. Στο τέταρτο παρατηρούμε διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις με την απάντηση δύο «Δίνεις στο παιδί ένα παλιό και λίγο σκισμένο δικό σου ρούχο» να ισοψηφεί με την απάντηση τρία. Έπειτα, στο πέμπτο ερωτηματολόγιο βλέπουμε ορισμένους από τους μαθητές που είχαν επιλέξει την απάντηση δύο να διαλέγουν πλέον την απάντηση ένα «Προτείνεις στην ομαδάρχισσα και στα άλλα παιδιά να δώσετε όλοι από λίγα χρήματα για να του αγοράσετε καινούρια». Ο ΜΟ των απαντήσεων είναι 2,63 με τη διαφοροποίηση μεταξύ πρώτου και πέμπτου ερωτηματολογίου το 0,5.

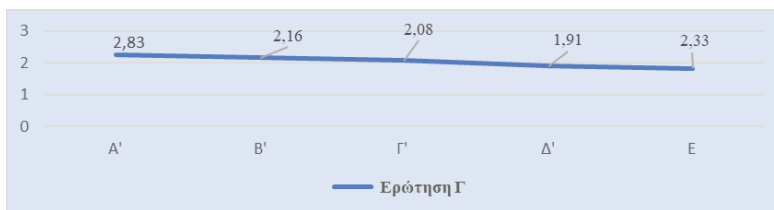
Γράφημα 2: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Β



Οι απαντήσεις για το ερώτημα Γ «Τι θα έκανες εάν μια συμμαθήτριά σου που πρόσφατα ήρθε στη χώρα δεν μιλούσε καλά ελληνικά.» (Γράφημα 3) ξεκινούν από το 2,25 στο πρώτο ερωτηματολόγιο και φτάνουν το 1,83 στο πέμπτο, με ΜΟ όλων των ερωτηματολογίων το 2,04 και τη μεταξύ τους διαφορά 0,41 μονάδες. Ειδικότερα, οι απαντήσεις κινήθηκαν μεταξύ του ένα «Προσφέρεσαι να τη βοηθήσεις να μάθει ελληνικά και αυτή να σου μάθει την γλώσσα της», του

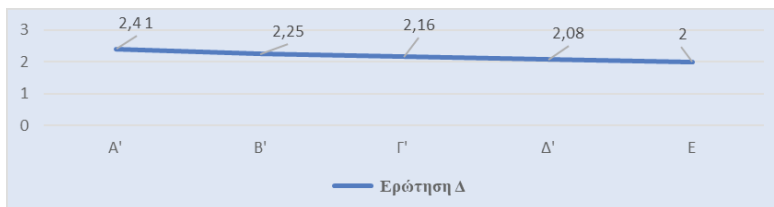
δύο «Δεν σε πειράζει που δεν ξέρει καλά ελληνικά γιατί πιστεύεις πως τα παιδιά μαθαίνουν πολύ γρήγορα» και του τρία «Αναρωτιέσαι τι δουλειά έχει στο ελληνικό σχολείο αν δεν ξέρει τη γλώσσα». Μάλιστα, η απάντηση με αριθμό τρία, ενώ στο πρώτο ερωτηματολόγιο συναντάται τέσσερις φορές, στο πέμπτο ερωτηματολόγιο εμφανίζεται μόνο μια. Αύξηση παρατηρείται, επίσης, στις απαντήσεις με αριθμό ένα, καθώς, μολονότι στο πρώτο ερωτηματολόγιο εμφανίζεται μόνο μια φορά, καταλήγει να εμφανίζεται τρεις στο πέμπτο ερωτηματολόγιο.

Γράφημα 3: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Γ



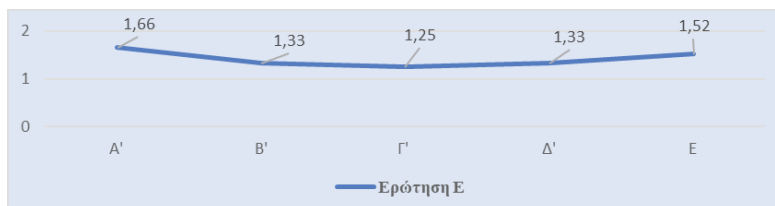
Οι απαντήσεις στην ερώτηση Δ «Τι θα έκανες αν έμπαινε στο λεωφορείο ένας κύριος από το Πακιστάν και έψαχνε θέση να καθίσει;» κινήθηκαν μεταξύ του δύο «Δεν κάνεις τίποτα και αφήνεις την τσάντα σου στο διπλανό κάθισμα για να μην καθίσει» και του τρία «Πηγαίνεις να καθίσεις με κάποιον άλλον για να μην καθίσει μαζί σου» κυρίως στα πρώτα ερωτηματολόγια (Γράφημα 4). Παρ' όλα αυτά στο τέταρτο και στο πέμπτο κάνει την εμφάνισή της η απάντηση με αριθμό το νούμερο ένα «Παίρνεις αμέσως την τσάντα σου από το διπλανό κάθισμα που την είχες αφήσει ώστε να καθίσει αυτός». Αξιοπρόσεκτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι είναι η πρώτη φορά που εμφανίζονται απαντήσεις με τον αριθμό τέσσερα «Αν καθίσει δίπλα σου σηκώνεσαι νευριασμένος», οι οποίες αντιπροσωπεύουν τη μη ύπαρξη αντιρατσιστικής συνείδησης. Ο ΜΟ των απαντήσεων ξεκινάει με το 2,41 στο πρώτο ερωτηματολόγιο και καταλήγει στο 2 στο πέμπτο (μεταξύ τους διαφοροποίηση 0,41 μονάδες), ενώ ο ΜΟ όλων των ερωτηματολογίων είναι 2,18.

Γράφημα 4: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Δ



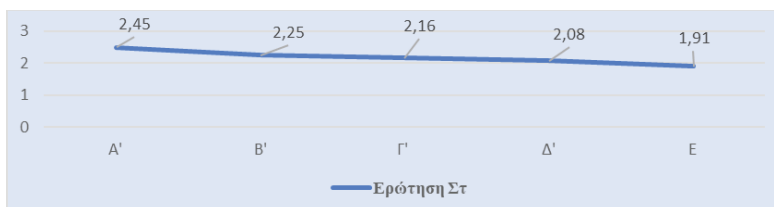
Οι απαντήσεις στην ερώτηση Ε «Θα συμφωνούσες εάν ένας συμμαθητής σου από διαφορετική χώρα καταγωγής πρότεινε στο μάθημα της μουσικής να τραγουδήσετε όλοι μαζί τραγούδια της χώρας του;», παίρνουν διάφορες τιμές στο πρώτο μόνο ερωτηματολόγιο: ένα «Φυσικά», δύο «Ίσως, αν τα καταφέρουμε με την γλώσσα» και τρία «Προτιμώ τραγούδια που γνωρίζω» ισοψηφούν. Μετά από την πρώτη παρέμβαση οι μαθητές/τριες αρχίζουν να σκέφτονται διαφορετικά και η επιλογή του νούμερου τρία ως απάντηση δίνει τη θέση της στο δύο και στο ένα σε όλα τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια. Η απάντηση τρία εμφανίζεται μόνο μια φορά στο πέμπτο ερωτηματολόγιο. Ενώ οι ΜΟ των απαντήσεων σε αυτήν την ερώτηση είναι χαμηλοί, παρατηρείται κάτι διαφορετικό απ' ό,τι στις άλλες ερωτήσεις. Στο πρώτο ερωτηματολόγιο ο ΜΟ είναι 1,66, στο δεύτερο ερωτηματολόγιο 1,33, στο τρίτο 1,25 ενώ στο τέταρτο, μολονότι θα περίμενε κανείς τον ΜΟ να πέφτει και να τείνει σε μια πιο αντιρατσιστική συνείδηση, αυτός ανεβαίνει στο τέταρτο και πέμπτο ερωτηματολόγιο παίρνοντας τις τιμές 1,33 και 1,52 αντίστοιχα (Γράφημα 5). Παρ' όλα αυτά συγκρίνοντας τον ΜΟ του πρώτου και του τελευταίου ερωτηματολογίου παρατηρείται μια διαφοροποίηση 0,16 μονάδων, αν και αναντίρρητα μικρή.

Γράφημα 5: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Ε



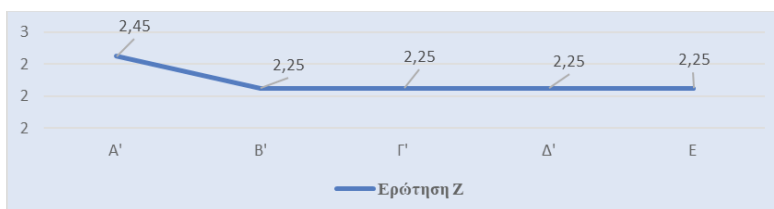
Στη ΣΤ ερώτηση οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν πώς θα αντιδρούσαν εάν ένα παιδί από την Συρία ερχόταν στην τάξη τους. Οι απαντήσεις στα τέσσερα πρώτα ερωτηματολόγια κινήθηκαν κυρίως μεταξύ των επιλογών δύο «Του λες απλά γεια όταν το συναντήσεις τυχαία» και τρία «Δεν χαιρετάς καθόλου». Η απάντηση με το νούμερο ένα «Τρέχεις να το καλωσορίσεις» εμφανίζεται στο δεύτερο ερωτηματολόγιο και παραμένει σε μικρό ποσοστό έως και το τέταρτο ερωτηματολόγιο. Μια αισθητή διαφοροποίηση παρατηρούμε στις απαντήσεις μετά την τέταρτη διδακτική παρέμβαση, όπως αυτή αποτυπώνεται στο πέμπτο ερωτηματολόγιο, όπου οι απαντήσεις ένα, δύο και τρία σχεδόν ισοψηφούν. Συνολικά, ο ΜΟ των απαντήσεων ξεκινάει από το 2,5 στο πρώτο ερωτηματολόγιο και βαθμιαία καταλήγει στο 1,91 στο πέμπτο, με ΜΟ όλων των ερωτηματολογίων 2,18 και μεταξύ τους διαφοροποίηση 0,58 μονάδες (Γράφημα 6).

Γράφημα 6: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση ΣΤ



Οι απαντήσεις στην ερώτηση Z «Ποιον θα ήθελες να καθίσει μαζί σου στο ίδιο θρανίο;» στο πρώτο από τα ερωτηματολόγια ήταν μεταξύ του ένα «Οποιοδήποτε παιδάκι, δεν με ενδιαφέρει η χώρα καταγωγής», του δύο «Ένα παιδάκι με καταγωγή από διαφορετική χώρα» και του τέσσερα «Ένα παιδάκι από την ίδια χώρα με εμένα». Από την πρώτη διδακτική παρέμβαση και τη χορήγηση του δεύτερου ερωτηματολογίου οι απαντήσεις δεν διαφοροποιήθηκαν αλλά παρέμειναν ίδιες και μετά τις επόμενες διδακτικές παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες επέλεξαν απαντήσεις μεταξύ του ένα και του τέσσερα με το ένα να έχει αριθμητική υπεροχή. Ο ΜΟ των απαντήσεων είναι 2,45 στο πρώτο ερωτηματολόγιο και σε όλα τα υπόλοιπα 2,25. Παρατηρείται, λοιπόν, μια μικρή διαφοροποίηση των 0,25 μονάδων μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις (Γράφημα 7).

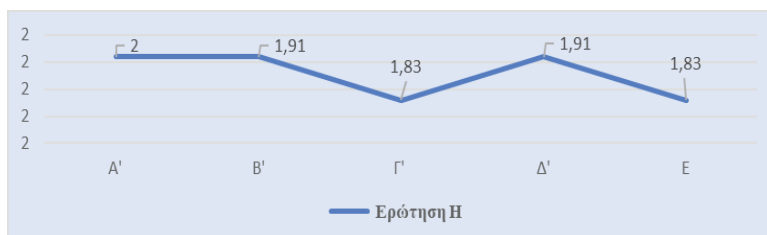
Γράφημα 7: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Ζ



Οι απαντήσεις στην ερώτηση Η «Τι θα έκανες αν έμπαινε στο λεωφορείο μια κυρία από την Ελλάδα και έψαχνε θέση να καθίσει; κινήθηκαν μεταξύ του ένα «Παίρνεις αμέσως την τσάντα σου από το διπλανό κάθισμα που την είχες αφήσει ώστε να καθίσει αυτή», του δύο «Δεν κάνεις τίποτα και αφήνεις την τσάντα σου στο διπλανό κάθισμα για να μην καθίσει» και του τρία «Πηγαίνεις να καθίσεις με κάποιον άλλον για να μην καθίσει μαζί σου». Παρατηρούνται δε πολύ μικρού βαθμού διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις. Επίσης, ενώ ο ΜΟ έχει καθοδική πορεία, στο τέταρτο ερωτηματολόγιο ανεβαίνει και πέφτει στη συνέχεια στο πέμπτο. Ο ΜΟ του πρώτου ερωτηματολογίου, 2, γίνεται 1,91 και 1,83 στο δεύτερο και τρίτο αντίστοιχα και στη συνέχεια ανεβαίνει και παίρνει την τιμή 1,91, ενώ

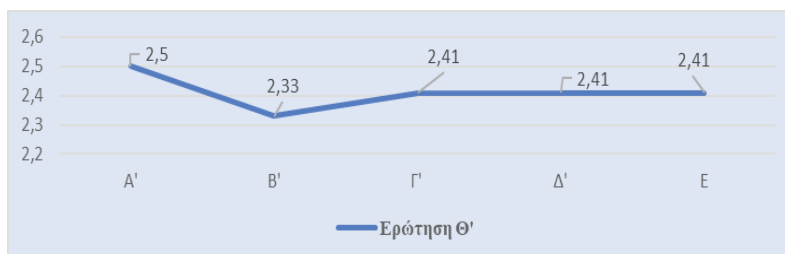
κλείνοντας, όπως και πριν, 1,83. Η διαφορά που προέκυψε στο ΜΟ μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις είναι 0,16 μονάδες και συνολικό ΜΟ 1,89 (Γράφημα 8).

Γράφημα 8: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Η



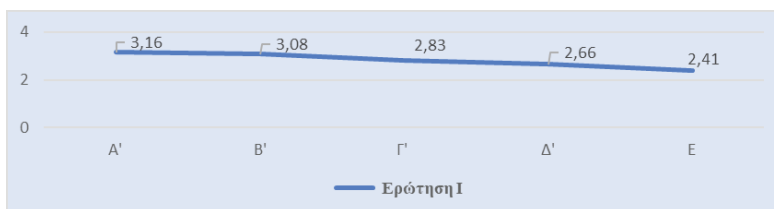
Οι απαντήσεις στην ερώτηση Θ «Έχεις ποτέ βρῖσει ή κοροϊδέψει κάποιον συμμαθητή σου, επειδή είναι διαφορετικός;» σε όλα τα ερωτηματολόγια βρίσκονται μεταξύ του δύο «Σπάνια» και του τρία «Αρκετές φορές». Στην ερώτηση αυτή βλέπουμε τον ΜΟ να διαφοροποιείται ελάχιστα μετά τις παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα, στο πρώτο ερωτηματολόγιο έχει τιμή 2,5 και καταλήγει 2,41 στο πέμπτο ερωτηματολόγιο (Γράφημα 9). Παρατηρούμε, λοιπόν, τη διαφοροποίηση μεταξύ του πρώτου και του πέμπτου ερωτηματολογίου να είναι μόλις 0,08.

Γράφημα 9: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Θ



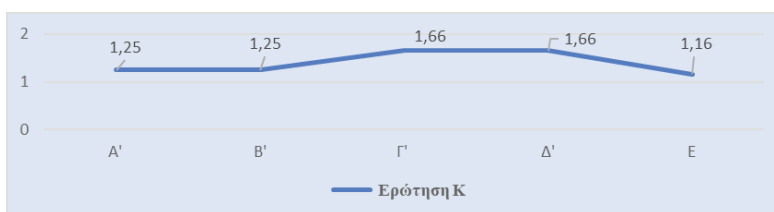
Στην ερώτηση Ι «Θα έκανες παρέα με ένα αλλοδαπό/διαφορετικό παιδί;» καταγράφηκαν όλες οι πιθανές απαντήσεις με νούμερο ένα την απάντηση «Βεβαίως», δύο την απάντηση «Κάποιες φορές», τρία «Σπάνια» και τέσσερα την απάντηση «Ποτέ». Στα δύο πρώτα ερωτηματολόγια κυριαρχούν τα νούμερα τρία και τέσσερα, ενώ μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις οι απαντήσεις αλλάζουν. Βλέπουμε, δηλαδή, τον ΜΟ 3,16 του πρώτου ερωτηματολογίου να είναι κοντά στην απάντηση τρία και στο τελευταίο ερωτηματολόγιο τον ΜΟ να είναι 2,41, δηλαδή κοντά στην απάντηση δύο (Γράφημα 10). Η μεταξύ τους διαφοροποίηση ανέρχεται στις 0,74 μονάδες, ενώ ο ΜΟ όλων των ερωτηματολογίων είναι 2,83.

Γράφημα 10: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση I



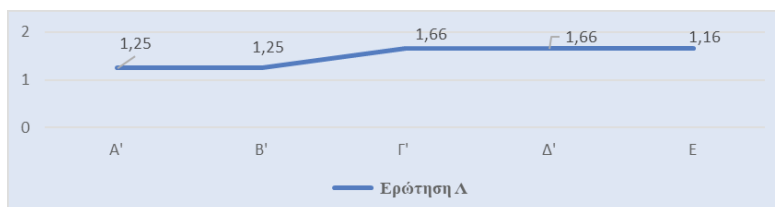
Οι απαντήσεις στην ερώτηση Κ «Πιστεύετε ότι θα πρέπει παιδιά από άλλες χώρες να μπορούν να εγγραφούν σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο;» κινήθηκαν μεταξύ του ένα «Βεβαίως» και του δύο «Κάποιες φορές». Στο πρώτο ερωτηματολόγιο υπήρχαν και οι δύο απαντήσεις, με την απάντηση νούμερο ένα να υπερέχει αριθμητικά. Από την πρώτη έως και την τελευταία παρέμβαση οι απαντήσεις διαφοροποιούνται και οι απαντήσεις με αριθμό δύο σταδιακά αντικαθίστανται από τον αριθμό ένα. Στην ερώτηση αυτή συναντάται πολύ χαμηλός ΜΟ απαντήσεων ακόμα και από το πρώτο ερωτηματολόγιο (1,41). Στο πέμπτο ερωτηματολόγιο ο ΜΟ είναι 1,16, δηλαδή πολύ κοντά στη μονάδα (Γράφημα 11). Η διαφοροποίηση, λοιπόν, του ΜΟ είναι 0,25 μονάδες και ο ΜΟ όλων των ερωτηματολογίων 1,26.

Γράφημα 11: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Κ



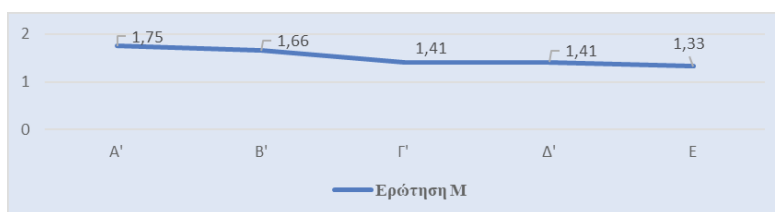
Οι απαντήσεις στην ερώτηση Λ «Σας ενοχλεί να υπάρχει στην τάξη τους μαθητής με άλλη θρησκεία;» ήταν μεταξύ του ένα «Καθόλου» και του δύο «Λίγο» με τις απαντήσεις με το νούμερο ένα να υπερέχουν αριθμητικά. Παρά την πρώτη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές/τριες δεν άλλαξαν τις απαντήσεις τους μέχρι και το δεύτερο ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια οι απαντήσεις διαφοροποιούνται μερικώς (απάντηση με το νούμερο ένα αντί της απάντησης δύο). Συγκεκριμένα, παρατηρείται μικρή διαφοροποίηση στον ΜΟ των απαντήσεων (0,08), με το πρώτο ερωτηματολόγιο να ξεκινάει με ΜΟ 1,25 και καταλήγει μετά τις παρεμβάσεις 1,16 (Γράφημα 12), ενώ ΜΟ όλων των ερωτηματολογίων το 1,19.

Γράφημα 12: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Λ



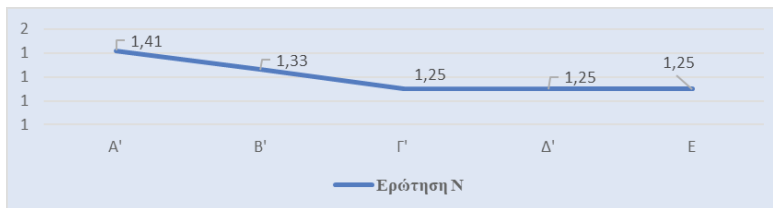
Οι απαντήσεις στην ερώτηση Μ «Θα ήθελες να οργανωθεί από το σχολείο σου μια αντιρατσιστική εκδήλωση;» κινήθηκαν κατά βάση μεταξύ του ένα «Φυσικά, θα ήταν χαρά μου να συμμετάσχω» και του δύο «Γιατί όχι;» με μόνη εξαίρεση στο πρώτο ερωτηματολόγιο όπου ένας/μία μαθητής/τρια διάλεξε την απάντηση τρία «Δεν υπάρχει λόγος». Μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις παρατηρούνται μικρές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις. Αρκετοί/ές που είχαν προηγουμένως διαλέξει την απάντηση δύο, στη συνέχεια επέλεξαν την απάντηση νούμερο ένα. Ειδικότερα, ο ΜΟ του πρώτου ερωτηματολογίου είναι 1,75 και βρίσκεται πιο κοντά στην απάντηση δύο, ενώ στο τελευταίο ερωτηματολόγιο ο ΜΟ είναι 1,33 και βρίσκεται πιο κοντά στην απάντηση ένα. Η διαφορά που προέκυψε μετά τις παρεμβάσεις είναι 0,41 (Γράφημα 13) και ο ΜΟ των ερωτηματολογίων 1,51.

Γράφημα 13: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Μ



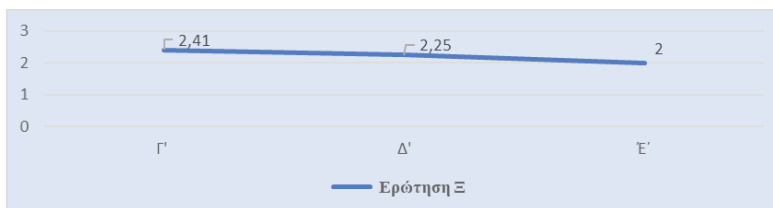
Οι απαντήσεις στην ερώτηση Ν «Σε ενοχλεί να βρίσκεσαι σε μια τάξη με μαθητές από διαφορετική χώρα καταγωγής;» κυμάνθηκαν μόνο σε δύο απαντήσεις από τις τέσσερις διαθέσιμες επιλογές, στην απάντηση ένα «Καθόλου» και στην απάντηση δύο «Λίγο». Οι απαντήσεις με το νούμερο ένα ήταν περισσότερες από τις απαντήσεις με το νούμερο δύο και αυξήθηκαν ακόμα περισσότερο μετά την πρώτη και τη δεύτερη παρέμβαση. Ωστόσο, στη συνέχεια δεν διαφοροποιήθηκαν καθόλου, αλλά παρέμειναν ίδιες. Ο ΜΟ ήταν 1,41 στο πρώτο ερωτηματολόγιο και μετά τις παρεμβάσεις κατέληξε σε 1,25 στο πέμπτο, με διαφορά μεταξύ τους 0.16 μονάδες (Γράφημα 14), ενώ ο ΜΟ όλων των ερωτηματολογίων 1,29.

Γράφημα 14: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Ν



Οι μαθητές/τριες στην ερώτηση Ξ «Θα ήθελες να φιλοξενηθείς σε μια άλλη χώρα από έναν συμμαθητή σου;», που για πρώτη φορά παρουσιάστηκε από το τρίτο ερωτηματολόγιο²⁵ και εξής, επέλεξαν μεταξύ της απάντησης δύο «Μόνο αν είναι στην Ευρώπη» και τρία «Μόνο αν είναι ανάγκη». Στη συνέχεια, στο τέταρτο ερωτηματολόγιο οι επιλογές τους επεκτάθηκαν και στην απάντηση ένα «Ναι, βέβαια» της οποίας η επιλογή πολλαπλασιάστηκε στο πέμπτο ερωτηματολόγιο. Ο ΜΟ ξεκινάει με 2,41 στο τρίτο και καταλήγει σε 2 στο πέμπτο ερωτηματολόγιο, η διαφοροποίηση του ΜΟ, όπως προέκυψε μετά τις παρεμβάσεις, είναι 0,41 (Γράφημα 15), ενώ ο ΜΟ όλων των ερωτηματολογίων 2,33.

Γράφημα 15: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Ξ

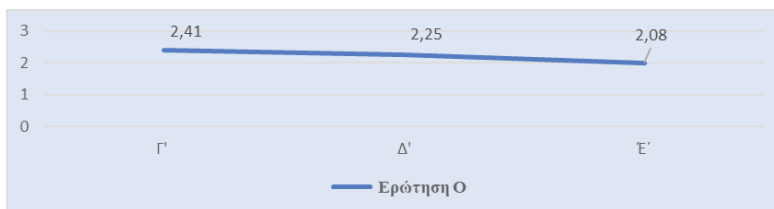


Οι απαντήσεις στην ερώτηση Ο «Τι εθνικότητας θα ήθελες να είναι ο δάσκαλός σου;» συμπεριέλαβαν όλες τις πιθανές απαντήσεις: νούμερο ένα «Οποιασδήποτε καταγωγής», δύο «Να έχει την ίδια καταγωγή με κάποιον από τους μαθητές της τάξης», τρία «Από Ευρωπαϊκή χώρα» και τέσσερα «Με καταγωγή από τη δική μου χώρα». Στο τρίτο ερωτηματολόγιο οι απαντήσεις ένα και δύο κυριαρχούν αλλά και ταυτόχρονα συνυπάρχουν με άλλες απαντήσεις. Μετά τις επόμενες διδακτικές παρεμβάσεις οι απαντήσεις αλλάζουν και πλησιάζουν ακόμα περισσότερο στο δύο (Γράφημα 16). Συγκεκριμένα, στο τρίτο ερωτηματολόγιο ο ΜΟ ήταν 2,41 και κατέληξε σε 2,25 στο τέταρτο με διαφορά μεταξύ τους 0,16 μονάδες και έφτασε το 2,08 στο πέμπτο ερωτηματολόγιο, με ΜΟ όλων των

25 Η ερώτηση Ξ καθώς και οι Ο, Π, Ρ εμφανίζονται για πρώτη φορά στο τρίτο ερωτηματολόγιο.

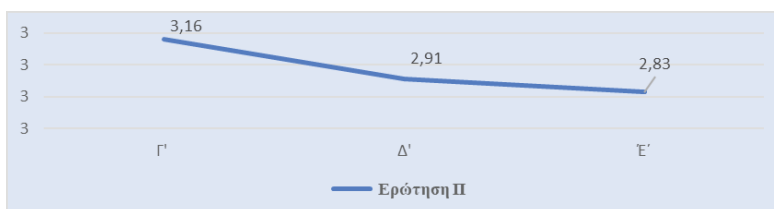
ερωτηματολογίων 2,49.

Γράφημα 16: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Ο



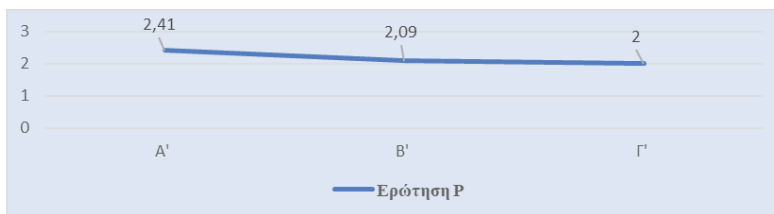
Οι μαθητές/τριες στην ερώτηση Π «Θα ήθελες να πας σχολείο σε κάποια άλλη χώρα;» διάλεξαν απαντήσεις από όλη την διαθέσιμη ποικιλία (Γράφημα 17). Επέλεξαν μεταξύ των απαντήσεων ένα «Ναι», δύο «Δεν ξέρω ίσως», τρία «Όχι αν δεν είναι μαζί και οι φίλοι μου» και τέσσερα «Όχι ποτέ». Ενώ στο τρίτο ερωτηματολόγιο συναντούμε όλες τις απαντήσεις, φαίνεται ξεκάθαρα αριθμητική υπεροχή της απάντησης τέσσερα. Στα επόμενα ερωτηματολόγια και μετά από τις παρεμβάσεις παρατηρήθηκαν διαφορές στις απαντήσεις. Συγκεκριμένα, ο ΜΟ 3,16 του τρίτου ερωτηματολογίου έγινε 2,83 στο πέμπτο, παρατηρήθηκε δηλαδή, μια αλλαγή 0,33 μονάδων, με ΜΟ όλων των ερωτηματολογίων 2,72.

Γράφημα 17: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Π



Τέλος, οι απαντήσεις στην ερώτηση Ρ «Θα φιλοξενούσες ένα προσφυγόπουλο;» εμπεριείχαν όλες τις πιθανές απαντήσεις με απάντηση νούμερο ένα «Ναι σίγουρα», δύο «Ίσως», τρία «Μόνο αν υποχρεωθώ» και τέσσερα «Όχι ποτέ» (Γράφημα 18). Οι απαντήσεις ένα και δύο είχαν την αριθμητική υπεροχή από το τρίτο ερωτηματολόγιο και έτσι συνεχίστηκε και μετά τις παρεμβάσεις. Ο ΜΟ στο τρίτο ερωτηματολόγιο ήταν 2,41 και κατέληξε 2 στο πέμπτο, με διαφοροποίηση 0,41 και ΜΟ όλων των ερωτηματολογίων 2,19.

Γράφημα 18: Τιμές που παίρνει ο μέσος όρος σε κάθε ερωτηματολόγιο για την ερώτηση Ρ



5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ των πέντε ερωτηματολογίων στο πρώτο και δεύτερο ερώτημα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες, ενώ αρχικά ήταν τουλάχιστον αδιάφοροι, σταδιακά άρχισαν να δείχνουν σχετική ευαισθησία. Στο ίδιο πλαίσιο στην ερώτηση σχετικά με το αν βοηθούσαν μια συμμαθήτριά τους που δε μιλά ελληνικά η παρουσία του ΜΟ όλων των ερωτηματολογίων γύρω από την απάντηση με αριθμό δύο δείχνει ότι οι μαθητές/τριες αρχίζουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Αντίθετα, στην ερώτηση που διερευνά τον τρόπο αντίδρασής τους σε έναν κύριο από το Πακιστάν που ζητά θέση στο λεωφορείο βλέπουμε τους/τις μαθητές/τριες να έχουν επιλέξει απαντήσεις από όλη την κλίμακα. Παρατηρείται πως μετά τις παρεμβάσεις κάποιοι/ες μαθητές/τριες, κυρίως αυτοί που επέλεξαν την απάντηση τρία, δε διαφοροποίησαν τις απαντήσεις τους. Διαφοροποιήσεις, όμως, παρατηρήθηκαν στους/στις μαθητές/τριες οι οποίοι/ες επέλεξαν αρχικά την απάντηση δύο στα πρώτα ερωτηματολόγια και στη συνέχεια διάλεξαν την απάντηση με το νούμερο ένα. Όπως προκύπτει από το παραπάνω, η σχεδόν αρνητική αυτή στάση μετατράπηκε σε αδιαφορία. Σε ανάλογο πλαίσιο στο ερώτημα που εξέταζε την αποδοχή συμμαθητών/τριών που τραγουδούν τραγούδια της χώρας τους, η μικρή διαφοροποίηση του ΜΟ ανά απάντηση επιβεβαιώνει επιφυλακτικότητα να γνωρίσουν κάτι καινούριο ακόμη και μετά τις παρεμβάσεις. Μια πιθανή εξήγηση αυτού του ευρήματος μπορεί να είναι το γεγονός ότι οι τελευταίες δεν αποτελούσαν τη μόνη πηγή διαμόρφωσης των απόψεων των μαθητών/τριών²⁶. Οι επιδράσεις της ευρύτερης κοινωνίας, της οικογένειας αλλά και των ΜΜΕ εξακολουθούν να είναι ισχυρές, καθώς, μάλιστα, έρευνες δείχνουν ότι στην Ελλάδα οι στάσεις της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες είναι σε γενικές γραμμές αρνητικές²⁷.

Την απογοητευτική εικόνα αναιρούν τα αποτελέσματα της ερώτησης που διερευνά την αντίδραση των μαθητών/τριών σε έναν νεοαφιχθέντα συμμαθητή τους από τη Συρία. Η επιφυλακτική στάση τους στην πορεία αλλάζει και γίνεται πλέον ευγενική αν όχι φιλική. Στο ίδιο πλαίσιο και στην ερώτηση που διερευνά

26 Brown, R. (1995), *Prejudice: Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell Publishing.

27 Ευροβαρόμετρο 71 (2009). Η κοινή γνώμη στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb71/eb71_el_el_nat.pdf; Tzanelli, R. (2006), "Not My Flag!" Citizenship and nationhood in the margins of Europe (Greece, October 2000/2003). *Ethnic and Racial Studies*, 29, 27-49.

την επιθυμία τους να επιλέξουν τον/την διπλανό/ή τους διαφαίνεται μια τάση τους να γνωρίσουν το διαφορετικό. Αλλά και στην ερώτηση που ακολουθεί και οι μαθητές/τριες καταθέτουν την επιθυμία τους να καθίσουν πλάι σε μια Ελληνίδα επιβάτη στο λεωφορείο οι απαντήσεις από αρνητικές τείνουν να γίνουν αδιάφορες. Την ίδια στιγμή η στασιμότητα που παρατηρήθηκε στην ερώτηση αναφορικά με το αν έχουν ποτέ βρίσει ή κοροϊδέψει κάποιον/α συμμαθητή/τρια τους λόγω της διαφορετικότητάς του/της είναι αναμενόμενη λόγω του ότι είναι μια ερώτηση που αναφέρεται στο παρελθόν και στις ενέργειες που οι μαθητές/τριες έκαναν τότε, πράγμα που δεν μπορεί να αλλάξει εφόσον, φυσικά, δεχθούμε ότι οι μαθητές/τριες ήταν ειλικρινείς. Προκύπτει, πάντως, ότι το διαφορετικό δεν γίνεται εύκολα αποδεκτό. Αυτή, βέβαια, η δυστοκία μπορεί να οφείλεται και σε μεθοδολογικά ζητήματα της ίδιας τη έρευνας, στα οποία θα αναφερθούμε αργότερα.

Ωστόσο, στην ερώτηση σχετικά με το αν θα έκαναν παρέα με ένα αλλοδαπό/διαφορετικό παιδί, διαφαίνεται ότι σταδιακά οι μαθητές/τριες δέχονται πιο εύκολα το διαφορετικό, ενδεχομένως και λόγω της ηλικίας του «άλλου», αφού σε αυτή την ερώτηση είναι παιδί. Η ηλικιακή εγγύτητα καταρρίπτει κατά πάσα πιθανότητα πιο εύκολα παγιωμένες και/ή αναδυόμενες κοινωνικές αντιλήψεις. Τα αποτελέσματα είναι το ίδιο ενθαρρυντικά και στην περίπτωση που εξετάζεται η πεποίθηση (*πιστεύεις*) ότι παιδιά και από άλλες χώρες μπορούν να εγγραφούν σε ελληνικό σχολείο (με έμφαση στο *οποιαδήποτε*). Ειδικότερα, δείχνουν ότι η εκκολαπτόμενη αντιρατσιστική ιδεολογία βελτιώνεται περισσότερο (ερώτηση Κ) αν και σε μικρό και μάλιστα ασταθή βαθμό. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν και οι απαντήσεις στην ερώτηση αναφορικά με το αν ενοχλεί η ύπαρξη στην τάξη αλλόθρησκου μαθητή/τριας (Λ), όπου η αντιρατσιστική ιδεολογία βελτιώνεται αλλά ελάχιστα. Παρ' όλα αυτά στο ερώτημα που διερευνά την επιθυμία τους να οργανωθεί από το σχολείο τους μια αντιρατσιστική εκδήλωση (Μ) δηλώνουν εξ αρχής πρόθυμοι/ες να προβούν σε δράσεις αντιρατσιστικού περιεχομένου, ενώ δεν έχουν πρόβλημα να ανήκουν σε πολυπολιτισμική τάξη (Ν). Οι ερωτήσεις αυτές κινούνται σε ένα πιο γενικό πλαίσιο και χωρίς να οπτικοποιούν παραστάσεις που σχετίζονται με απτά περιστατικά δικαιολογούν κατά πάσα πιθανότητα αυτή την απλόχερη εκδήλωση αντιρατσιστικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, στην ερώτηση για πιθανή φιλοξενία τους σε άλλη χώρα από συμμαθητή/τρια τους παρατηρείται μια επιλεκτική στάση προς την Ευρώπη και στην περίπτωση ανάγκης, επιλογές που ίσως εδράζονται στο ένστικτο αυτοσυντήρησης.

Τέλος, στις ερωτήσεις αναφορικά με την επιθυμητή εθνικότητα του δασκάλου τους (Ο), την επιθυμία παρακολούθησης σχολείου στο εξωτερικό (Π) και την πιθανότητα προσφοράς φιλοξενίας σε ένα προσφυγόπουλο (Ρ) διαφαίνεται στασιμότητα ή τουλάχιστον μερική βελτίωση των απαντήσεων που διαπνέονται από αποδοχή του διαφορετικού (Ενδεικτική είναι η τιμή 2,72 του ΜΟ για την ερώτηση Π) και, γενικά, προκύπτει πως οι μαθητές/τριες ακόμη και

μετά το τέλος της παρέμβασης αντιμετωπίζουν, ενδεχομένως και λόγω του φόβου προς το άγνωστο, με επιφύλαξη μεγάλες αλλαγές.

Συνοψίζοντας, η πρώτη ερευνητική υπόθεση σχετικά με το αν οι αλλόγλωσσοι μαθητές/τριες της ελληνικής σε τάξεις υποδοχής χαρακτηρίζονται από ρατσιστική συνείδηση επαληθεύεται επιβεβαιώνοντας την προγενέστερη έρευνα των Δημόπουλου και Τασιοπούλου²⁸ σε αντίθεση με τη δεύτερη υπόθεση ότι η συνείδησή τους αυτή δύναται να αλλάξει μετά από σειρά στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων στο σχολείο τους, καθώς φαίνεται να επαληθεύεται μόνο μερικώς. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες από τη μια ασπάζονται βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (π.χ. Μ,Ν), αλλά από την άλλη έχουν πεποιθήσεις που είναι συμβατές με τη θεωρία του ρατσισμού (π.χ. Δ). Το παράδοξο αυτό εύρημα συνάδει με πορίσματα προγενέστερων ερευνών σε ενήλικους στην Ελλάδα στις οποίες, όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, έχει καταγραφεί η προσπάθεια των κοινωνικών δραστών να αποποιηθούν τον ρατσισμό, ενώ παράλληλα εκφέρουν αρνητικό λόγο απέναντι στους μετανάστες²⁹.

Αναγκαία, λοιπόν, προβάλλει η έμπρακτη υιοθέτηση των αρχών της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης με στόχο την αλλαγή της αντίληψης των μαθητών/τριών για τους «άλλους» με ορθολογικό και ψυχολογικό τρόπο³⁰.

6. Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσα έρευνας στηρίχτηκαν σε μια σειρά προσωπικών και περιορισμένων χρονικά διδακτικών παρεμβάσεων. Συνεπώς, με διαφορετικό υλικό και/ή χρονική διάρκεια τα αποτελέσματα ίσως ήταν διαφορετικά. Επίσης, η έρευνα είναι συγχρονική, συνεπώς καθιστά πολύ δύσκολη την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με τις τυχόν αλλαγές στις στάσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Στα μελλοντικά σχέδια των συγγραφέων είναι η διεξαγωγή μιας διαχρονικής έρευνας που θα εξετάζει τα ζητήματα αυτά στο ίδιο δείγμα μαθητών.

Τέλος, ένα ακόμη μεθοδολογικό ζήτημα που μπορεί να έχει επηρεάσει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, είναι το ζήτημα της κοινωνικής επιθυμητότητας. Είναι φυσικό οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν ή να υποθέτουν ποιες θα ήταν οι απαντήσεις που θα ήθελε ο/η δάσκαλος/δασκάλα τους να δώσουν. Αν και δεν μπορεί εύκολα να καταστεί ορατό πως η κοινωνική επιθυμητότητα έπαιξε ρόλο στην παραγωγή των αποτελεσμάτων, ευελπιστούμε οι

28 Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003), Attitudes Towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education, Vol. 14, No. 3*, September 2003, pp. 307-313.

29 Hantzi, A. (2001), Xenophobia: the role of status of target groups and the relation of Greece and countries of origin [Paper presented at the 8th Annual Convention of Psychological Research, Alexandroupoli, Greece, May.

30 Blenesi, E. (2003), Peace Education: Learning about the Self and the Other. In W. Wintersteiner & V.SprajicVrkas (eds.), *Peace Education in Europe* (pp. 104-120). Mönster: Waxmann.

όποιες επιδράσεις της να μετριάστηκαν από την ανωνυμία του ερωτηματολογίου και από το γεγονός ότι αυτό δε δινόταν προς συμπλήρωση από τον δικό τους δάσκαλο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρτινοπούλου, Β. (2001), *Βία στο σχολείο. (Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννίκας, Α. (2011), Η παιδαγωγική και η διδακτική διάσταση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας. (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γκόβαρης, Χ. (2011), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Levi-Strauss, C. (2008), *Φυλή και ιστορία. Φυλή και πολιτισμός* (Α. Στεφανής, μεταφρ.). (2η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Livraga, A., Guzman, D. S., Schwarz, F. & Ferrandiz, R. (2005), *Κίνδυνοι του ρατσισμού*. Αθήνα: Νέα Ακρόπολη.
- May Levi-Strauss, C. (2008), *Φυλή και ιστορία. Φυλή και πολιτισμός*. (Α. Στεφανής, μεταφρ.) (2η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μπόμπας, Λ. (1996), Σκιαγραφώντας το “σχολείο” των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 86 σσ. 47-56.
- Μπόμπας, Λ. (2001) ‘Γλωσσικά και μη γλωσσικά ζητήματα «αλλοδαπών μαθητών μας». *Η άποψη του διευθυντή του σχολείου ως αφορμή προβληματισμού και διαλόγου*. Εισήγηση στο 4th Annual Convention of Intercultural Education, Πάτρα, Ιούνιος 2001.
- Παλαιολόγου, Ν.- Ευαγγέλου, Οδ. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδημητρίου, Δ.Σ. (2000), *Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός- Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2016), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (3η εκδ.). Λευκωσία: Ιδιωτική.
- Σαπουτζής, Α., Μαυρομάτης, Γ., Ντομπρίντεν, Τ. & Καρούσου, Αλ. (2015), Μοντέρνος Ρατσισμός και στάσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια συγχρονική έρευνα μεταξύ πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*. 4 σσ. 195-223.

Ξενόγλωσση

- Berman, G. & Paradies, Y. (2008), Racism, disadvantage and multiculturalism: towards effective anti-racist praxis. *Ethnic and Racial Studies*, 1-19.
- Blenesi, E. (2003), Peace Education: Learning about the Self and the Other. In W. Wintersteiner & V.SpajicVrkas (eds.), *Peace Education in Europe* (pp. 104-120). Mönster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1999), *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brown, R. (1995), *Prejudice: Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003), Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education, Vol. 14, No. 3, September 2003*, pp. 307- 316.
- Figgou, L. & Condor, S. (2006), Irrational Categorization, natural intolerance and reasonable discrimination: Lay representations of prejudice and racism. *British Journal of Social Psychology*, 45, 219-243.
- Figgou, L., Sapountzis, A., Bozatzis, N., Gardikiotis, A. & Pantazis, P. (2011), Constructing the stereotype of immigrants' criminality: Accounts of fear and risk in talk about immigration to Greece. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 21, 164-177.
- Gaertner, S. L., & Dovidio J. F. (2005), Understanding and addressing contemporary racism: From aversive racism to the Common Ingroup Identity Model. *Journal of Social issues*, 61 (3), 615-639.
- Hantzi, A. (2001), Xenophobia: the role of status of target groups and the relation of Greece and countries of origin [Paper presented at the 8th Annual Convention of Psychological Research, Alexandroupoli, Greece.
- Maas, A., Castelli, L. & Arcuri, L. (2000), Measuring prejudice: implicit versus explicit techniques. In: Capozza, D. & Brown, R. (Επιμ.) *Social Identity Processes*, pp. 96–106. London: Sage.
- McConahay, J. B. (1986), Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. Στο J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Επιμ.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 91–125). San Diego: Academic Press.
- Sapountzis, A., Figgou, L., Pantazis, P., Laskaridis, G., Papastavrou, D., Bozatzis, N., & Gardikiotis, A. (2006), Immigration and European integration in Greece: Greek national identity and the “Other Within”. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 3 (3), 24-47.
- Terkessidis, M. (1998), *Psychologie des Rassismus*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Tzanelli, R. (2006), “Not My Flag!” Citizenship and nationhood in the margins of Europe (Greece, October 2000/2003). *Ethnic and Racial Studies*, 29,

27-49.

Walker, I. (2001), The changing nature of racism: From old to new? Στο M. Augoustinos και K. J. Reynolds (Επιμ.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict*. London: Sage.

Ιστοσελίδες

Ευροβαρόμετρο 71 (2009). Η κοινή γνώμη στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb71/eb71_el_el_nat.pdf

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κα **Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου** είναι κάτοχος πτυχίου Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας, μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Α.Π.Θ.) και μεταδιδακτορική ερευνήτρια του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Εργάζεται ως ΕΔΙΠ Διδακτικής της Γλώσσας στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ. Στο παρελθόν έχει διδάξει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ, ενώ από το 2016 διδάσκει σε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών του πανεπιστημίου Λευκωσίας. Είναι επιστημονική συνεργάτης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία και αξιολόγηση της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης/δεύτερης, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον κριτικό γραμματισμό και στη μέθοδο CLIL. Στοιχεία επικοινωνίας: kiliopoulou@edlit.auth.gr

Η κα. **Πάντσιου Αναστασία** είναι εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απόφοιτος του τμήματος ελληνικής φιλολογίας του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και εργάζεται στην ιδιωτική εκπαίδευση. Επίσης, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος με τίτλο «Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Είχε, επίσης, παρακολουθήσει σεμινάρια που αφορούν στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων όπως επίσης και στην οργάνωση και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας σε ενήλικους και ανήλικους εκπαιδευομένους. Στοιχεία επικοινωνίας: pantsiou.a@live.unic.ac.cy

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα

Χαλκιά Πηνελόπη

**Αξιοποίηση ιστοριών στη διδασκαλία
της ελληνικής γλώσσας ως ξένης και
αυτοεκτίμηση: Μια διδακτική πρόταση για
πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.**

Περίληψη

Η αυτοεκτίμηση, ως στοιχείο της προσωπικότητας, επηρεάζει πολυδιάστατα τις διαπροσωπικές σχέσεις, την καθημερινή διάθεση και τη λειτουργικότητα κάθε μαθητή. Εστιάζοντας στους αλλόγλωσσους μαθητές της ελληνικής που εκ προοιμίου βιώνουν έντονα συγκρουσιακές καταστάσεις οι οποίες επηρεάζουν μοιραία την αυτοεκτίμησή τους, το παρόν άρθρο στόχο έχει να αναδείξει την αμφίδρομη σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) με διαμεσολαβητικό στοιχείο τις ιστορίες και να καταδείξει την ανάγκη σχεδιασμού κατάλληλων για την περίπτωση δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται αρχικά η αποσαφήνιση των όρων της αυτοεκτίμησης και των ιστοριών και ακολούθως αναδεικνύεται βιβλιογραφικά ο τρόπος με τον οποίο οι ιστορίες υποστηρίζουν τη διδασκαλία της Γ2 με ταυτόχρονη καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ως εφαρμογή των ανωτέρω διδακτική πρόταση με πρωτότυπο υλικό εστιασμένο σε ιστορία για μικρούς μαθητές επιπέδου ελληνομάθειας Α2+.

Λέξεις – κλειδιά: γλωσσική εκμάθηση, αυτοεκτίμηση, ιστορίες, διδακτική πρόταση

Using stories to enhance language learning and self-esteem of children learning Greek as a second/foreign language: teaching scenario

Abstract

Self-esteem forms a component of personality that affects multiple aspects of a pupil's activity such as interpersonal relationships and attitude. Inevitably, pupils of a different cultural and language background face various learning and emotional challenges with a direct impact on their self-perception and self-esteem. This article aims to showcase how stories contribute as a mediating factor to the reciprocating relation between self-esteem development and language learning. The first part of the article is a literature review about stories, self-esteem development and language learning and how these variables can be connected. The second part includes an integrated teaching scenario accompanied by original teaching material that is addressed to A2+ level pupils, enabling the theory-practice connection.

Keywords: language learning, self-esteem, stories, teaching scenario

1. Εισαγωγή

Η έννοια της αυτοαντίληψης εκφράζει ένα είδος αυτοαξιολόγησης που σχετίζεται με τις εμπειρίες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αλλά και τις δραστηριότητες του ατόμου. Η υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, απόρροια της αυτοαντίληψης, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τους μαθητές σχολικής ηλικίας, αν μάλιστα αναλογιστούμε και δεχτούμε ότι ισχύει η Υπόθεση του Συναισθηματικού Φίλτρου από το Μοντέλο του Εποπτικού Μηχανισμού του Krashen¹. Υπό το πρίσμα αυτό, οι ιστορίες, με τα πολλαπλά γλωσσικά και ψυχοπαιδαγωγικά οφέλη, αποτελούν ένα από τα πλέον κατάλληλα μέσα, ώστε οι μαθητές να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους και, συνακολούθως, να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Στην περίπτωση δε των μικρών σε ηλικία μαθητών, ο παράγοντας της αυτοεκτίμησης λειτουργεί καταλυτικά εξαιτίας της υπερευαισθησίας, της ανωριμότητας και της απορρέουσας ανάγκης επιβεβαίωσής τους². Η διαπίστωση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τους αλλόγλωσσους μαθητές, και στην περίπτωση μας της ελληνικής, οι οποίοι εμφανίζοντας εκ προοιμίου επιπρόσθετες γλωσσοδιδασκτικές ανάγκες (π.χ. επαναλαμβανόμενη εξάσκηση, συνεχή αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους), εκκινούν τη μαθησιακή τους πορεία με περιορισμένη αυτοαντίληψη³ που συχνά μεταφράζεται σε έναν συνεχή κύκλο ματαίωσης και

1 Cameron, L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

2 Sougari, A.M. (2006), *Teaching English in the Primary Classroom: A Guide to Teaching Practice*. Thessaloniki: University Studio Press.

3 Χατζάκη, Α. (χ.χ.), Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές τάξεις. *Διαδρομές*

τραυματισμού της αυτοεκτίμησής τους⁴.

Προς επίρρωση αυτών είναι πλέον ευρύτερα αποδεκτό ότι οι γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την εκμάθηση της Γ2 δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται⁵. Επομένως, η αρχή ότι η διδασκαλία μιας συγκεκριμένης γλωσσικής δομής θα έχει ως αποτέλεσμα την απόκτησή της δεν είναι απόλυτα ορθή. Αντίθετα, οι σύγχρονες απόψεις υποστηρίζουν ότι η μάθηση επηρεάζεται περισσότερο από εσωτερικές διαδικασίες παρά από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η διδασκαλία⁶. Συνεπώς, για να μπορέσει το άτομο να μάθει, είναι απαραίτητο να ενεργοποιηθούν οι σχετικές εσωτερικές διαδικασίες.

Ζητούμενο, λοιπόν, είναι η χρήση της Γ2 σε επίπεδο γλωσσικών δομών και μορφολογικών χαρακτηριστικών όχι μόνο ως μέσο διεκπεραίωσης ασκήσεων αλλά και ως έναυσμα διαπραγμάτευσης, διαμόρφωσης και αναδιατύπωσης αυτού που οι ίδιοι οι μαθητές επιθυμούν και εύλογα της ενδυνάμωσης της αυτοεκτίμησής τους. Προς αυτή την κατεύθυνση οι ιστορίες αποτελούν ένα ιδανικό πλαίσιο αξιοποίησης των αναγκαίων συνθηκών ανάπτυξης της αυτοαντίληψης των εμπλεκόμενων μαθητών.

1. Σκοπός της παρούσας εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη συνδρομή των ιστοριών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησής των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και να τεκμηριώσει την ανωτέρω θέση μέσα από συγκεκριμένη διδακτική πρόταση.

2. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1. Αυτοεκτίμηση – Αυτοαντίληψη

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι όροι «αυτοεκτίμηση», «αυτοαντίληψη» και «αυτοεικόνα» κατά το παρελθόν χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικά, με αποτέλεσμα να εξακολουθεί να υπάρχει μία σχετική ασάφεια ως προς τη χρήση τους⁷. Επιχειρώντας, αρχικά, τη σημασιολογική διαφοροποίησή τους, αναγκαίο κρίνεται

στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/3396/mod_resource/content/3/

4 Ηλιοπούλου Κ. (2015), *Λάθη είμαστε και ανθρώπους κάνουμε. Διδακτική αξιοποίηση των λαθών των διδασκόμενων την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα*. Κατερίνη: Τέρτιος.

5 Shehadeh, A. (2005), 'Task-based language learning and teaching: Theories and applications' In C. Edwards & J. Willis (eds), *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Great Britain: Palgrave Macmillan, pp. 13- 30.

6 Nunan, D. (2004), *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

7 Χατζηχρήστου, Χ.Γ., Λυκιστάκου, Κ., Δημητροπούλου, Π., Κάτη, Αθ., Λαμπροπούλου, Αικ., Μπακοπούλου, Α. (2011), Τεύχος 4: Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση. Στο Χ.Γ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τάξεις Γ', Δ, Ε', Στ' Δημοτικού)*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

να τονιστεί ότι η αυτοαντίληψη είναι μια ιδιαίτερα πολυδιάστατη έννοια. Οι σημαντικές διαστάσεις της είναι η φυσική εμφάνιση (αυτοαντίληψη της φυσικής εμφάνισης), ο γνωστικός εαυτός, ο κοινωνικός εαυτός και η αυτοεκτίμηση. Μια προσεκτική, λοιπόν, μελέτη των εξεταζόμενων εννοιών καθιστά ευκρινή τη μεταξύ τους διαφορά: η αυτοαντίληψη είναι η γνωστική πτυχή του εαυτού και η αυτοεκτίμηση είναι αντίστοιχα η συναισθηματική πτυχή του. Άλλωστε, η αυτοεκτίμηση σήμερα μέσα από μελέτες και σχετικές έρευνες εκτιμάται ως η αξιολογική πτυχή της αυτοαντίληψης⁸. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, με τον όρο «αυτοεκτίμηση» (self-esteem) νοείται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα άτομα τον εαυτό τους, το πώς αισθάνονται για αυτόν και πώς τον αξιολογούν, ώστε να αισθάνονται εμπιστοσύνη και να αντλούν ικανοποίηση⁹.

2.1.1. Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης στη σχολική ηλικία

Εστιάζοντας στην ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού και της αυτοεκτίμησης στην αρχή της σχολικής ηλικίας, τα παιδιά προσδιορίζουν την αυτοεκτίμησή τους μέσα από γενικά χαρακτηριστικά και συναισθηματικές καταστάσεις: σταδιακά, όμως, μετατοπίζονται σε πιο αφηρημένα χαρακτηριστικά του εαυτού και της προσωπικότητάς τους¹⁰. Από την ηλικία, μάλιστα, των 8 και 9 ετών, η αυτοεκτίμησή τους διαμορφώνεται ως η συνισταμένη των προσλαμβανουσών από το οικογενειακό περιβάλλον, των (αυτο)αξιολογήσεων στον σχολικό τομέα και των εκτιμήσεων από το στενό κοινωνικό περιβάλλον¹¹.

Αναλυτικότερα, κατά τη σχολική ηλικία, τα παιδιά χρησιμοποιούν τον μηχανισμό της κοινωνικής σύγκρισης, για να προσδιορίσουν το «εγώ», καθώς περνούν περισσότερο χρόνο με συνομηλίκους, αλλά και γιατί είναι σε θέση να αντιληφθούν ποιοτικότερα την οπτική των άλλων. Μέσω της σύγκρισης, εντοπίζουν ατομικές διαφορές και προβαίνουν σε αξιολογήσεις της επάρκειάς τους σε διάφορους τομείς (π.χ. ακαδημαϊκές επιτυχίες, σχολική επίδοση, κοινωνικές σχέσεις). Μάλιστα, αν η κοινωνική σύγκριση θέτει σε κίνδυνο την αυτοεκτίμησή τους, τότε δεν διστάζουν να προβούν σε συγκρίσεις με άτομα λιγότερο ικανά¹². Τούτο συμβαίνει, καθώς σε αυτή την ηλικία, μετέρχονται του

8 Huitt, W. (2004), *Self-concept and self-esteem. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.

9 Παπάνης, Ε. (2011), *Η Αυτοεκτίμηση-Θεωρία και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης. - Πρεκατέ, Β. (2013), *Πρόγραμμα αυτοεκτίμησης για παιδιά. Αυτοεκτίμηση, Εκπαίδευση Αξιών, Προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές εκδόσεις.

10 Cole, M. & Cole, S. (2011), *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Ενιαίο), Μ. Σόλμαν (Μτφ.), Αθήνα: Τυπωθήτω.

11 Τσίγκα, Ε. & Νάσαινα, Ε. (2012), Η συμβολή της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση των μαθητών. Στο: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου. Στο: http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/81_Tsiga_Nasaina.pdf (Προσπελάστηκε 09/12/2018).

12 Χατζηρήστου, Χ.Γ., Λυκιστάκου, Κ., Δημητροπούλου, Π., Κάτη, Αθ., Λαμπροπούλου, Αικ., Μπακοπούλου, Α. (2011), Τεύχος 4: Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης. Στο: Χ.Γ. Χατζηρήστου (Επιμ.), *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τάξεις Γ', Δ, Ε', Στ' Δημοτικού)*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

σταδίου της Φιλοπονίας/Εργατικότητα έναντι της Κατωτερότητας· σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά -στο πλαίσιο της μάθησης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης- βιώνουν προκλήσεις που επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή τους, στην προσπάθειά τους να αποδείξουν τις σωματικές και πνευματικές ικανότητές τους και την αξία τους¹³. Παιδιά που βιώνουν την ικανοποίηση και την πληρότητα από τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους (γι' αυτό και φιλοπονία/εργατικότητα), αναπτύσσουν θετική αυτοεκτίμηση που τους επιτρέπει καλύτερη κοινωνική και προσωπική προσαρμογή. Σε αντίθετη περίπτωση, αναπτύσσουν έντονο αίσθημα ανεπάρκειας και κατωτερότητας, αποδίδοντας τις όποιες αποτυχίες σε μόνιμα χαρακτηριστικά τους, και εμφανίζονται απρόθυμα να επιμείνουν στο έργο τους.

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, όπως διαγράφονται στον Πίνακα 1, αφορούν σε όλους τους τομείς της συμπεριφοράς, με προεξάρχοντες τον οικογενειακό, τον σχολικό και τον κοινωνικό¹⁴.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά παιδιών με υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση

Παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση	Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση
Δημιουργούν εύκολα φιλίες και παίζουν ευχάριστα μόνα τους ή με άλλα παιδιά	Είναι πολύ συννεσταλμένα
Έχουν στόχους και ξέρουν τι θέλουν να πετύχουν, ενθουσιάζονται με νέες προκλήσεις	Είναι ασταθή και εμφανίζονται επιφυλακτικά μπροστά σε νέες προκλήσεις
Εκφράζονται πιο αυθόρμητα και δημιουργικά	Είναι λιγότερο τολμηρά και διατηρούν μία αμυντική στάση
Είναι γεμάτα ενέργεια και αισιοδοξία	Νιώθουν απόρριψη
Συνεργάζονται πιο εύκολα	Σε κάποιες περιπτώσεις εκδηλώνουν επιθετική/αντικοινωνική συμπεριφορά
Επιβραβεύουν τον εαυτό τους και ζητούν βοήθεια όταν δυσκολευτούν	Παραιτούνται εύκολα και εκλαμβάνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως μόνιμο χαρακτηριστικό τους
Επιμένουν και προσπαθούν μετά από μία ματαίωση	Αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους και ότι μπορούν να τα καταφέρουν, γι' αυτό και εμφανίζουν αυξημένη ανησυχία
Είναι διαθέσιμα να βοηθήσουν τους συνομηλίκους τους, χωρίς να φοβούνται το λάθος	Αποφεύγουν να συμμετέχουν στο μάθημα
Είναι ανεξάρτητα και αναλαμβάνουν ευθύνες	Συχνά προβαίνουν σε συγκρίσεις και εκφράζουν την επιθυμία τους να μοιάσουν σε κάποιον άλλο
Έχουν ανθεκτικότητα απέναντι στην πίεση από την ομάδα των συνομηλίκων (peer pressure)	Αποσύρονται εύκολα και υιοθετούν τις απόψεις των άλλων, χωρίς να διερωτώνται για τις δικές τους απόψεις, και η οπτική τους για τον εαυτό τους εξαρτάται από τις κρίσεις των άλλων

13 Erikson, E. (1995), *Childhood and society*. London: Vintage.

14 Plummer, D. (2007), *Helping children to build self-esteem. A photocopiable activities book* (2nd edition) [ηλεκτρ. βιβλ.]. London: Jessica Kingslay Publishers.

Ολοκληρώνοντας, ανεξάρτητα από τη θετική ή την αρνητική χροιά της η αυτοεκτίμηση αρχίζει να επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού κατά τη σχολική ηλικία, καθώς αυτό προσπαθεί να διατηρήσει και να προφυλάξει την αίσθηση που έχει για τον εαυτό του ενάντια στις προκλήσεις, τα προβλήματα και τις εμπειρίες της σχολικής ζωής¹⁵. Λειτουργεί, λοιπόν, ως φίλτρο μέσα από το οποίο κρίνει τις επιδόσεις του και καθορίζει τον τρόπο προσέγγισης μελλοντικών καθηκόντων του¹⁶.

Το παραπάνω περιγραφόμενο τρίπτυχο «άτομο-αυτοεκτίμηση-σημαντικοί άλλοι» μάς επιτρέπει να κάνουμε τον αισιόδοξο συλλογισμό ότι η αυτοεκτίμηση είναι δυναμική και μαθαίνεται. Ο ισχυρισμός αυτός έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση που αναφερόμαστε σε παιδιά, αφού ζητούμενο είναι η ανάπτυξη αυταξίας, ως συνισταμένης του αισθήματος της φυσικής ασφάλειας, της συναισθηματικής σιγουριάς, της ταυτότητας, του ανήκειν και της επάρκειας, προκειμένου να βελτιστοποιήσουμε τη σχολική τους επίδοση¹⁷.

2.2. Ιστορίες

Με τον όρο «ιστορίες» (stories) νοείται κάθε λογοτεχνική αφήγηση η οποία μπορεί να συνδυάζει κείμενο και εικόνα, ή να αποτελείται μόνο από κείμενο ή μόνο από εικόνες και είναι σχεδιασμένες για να επικοινωνούνται και να επιτρέπουν τη συμμετοχή των ακροατών/αναγνωστών¹⁸. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αναφερόμαστε κυρίως σε έντυπες ιστορίες που καλύπτουν ένα φάσμα από μύθους, λαϊκά και σύγχρονα παραμύθια μέχρι εικονοβιβλία χωρίς κείμενο, οριοθετώντας έτσι τις επιλογές από την παιδική λογοτεχνία, τις οποίες έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός.

Οι ιστορίες μοιράζονται μία συγκεκριμένη διάρθρωση: παρουσιάζεται το πλαίσιο και οι ήρωες (context), αναδύεται το κεντρικό πρόβλημα (theme) και επέρχεται η λύση (resolution): και αυτό είναι το ουσιαστικότερο στοιχείο που διαφοροποιεί τις ιστορίες από οποιαδήποτε άλλη αφήγηση (narrative): στις ιστορίες τα γεγονότα και οι ενέργειες των ηρώων είναι πλεγμένες γύρω από την προσπάθεια υπερκερασμού ενός εμποδίου ή διλήμματος, ώστε να επέλθει λύση σε μία προβληματική για τον ήρωα¹⁹. Οι ιστορίες -πέραν της ψυχοπαιδαγωγικής τους αξίας- μπορούν να φανούν σημαντικός αρωγός στη γλωσσική εκμάθηση μέσα

15 Chapman, (1988), Coopersmith, (1967); Maruyama, Rubin & Kingsbury, (1981); Shavelson et al., (1976); West, Fish & Stevens, (1980), Όλα στο: Λεοντάρη, Αγγ. (1998), *Αυτοαντίληψη* (Γ' έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 167.

16 Παπάνης, Ε. (2011), *Η Αυτοεκτίμηση-Θεωρία και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

17 Elliott, S., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. F. (2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα (Μτφ.) Αθήνα: Gutenberg.

18 Κανατσούλη, Μ. (2002), Εικονογράφηση στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: μία διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μία λογοτεχνική ιστορία, Στο: Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, σσ. 241-250.

19 McNett, G. (2016), Using stories to facilitate learning. *College Teaching* 64(4), 184-193. .

στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της τάξης, καθώς συνδυάζουν την αυθεντική χρήση της γλώσσας με εικονογράφηση και, συνακολούθως, ανταποκρίνονται στον ξεχωριστό ψυχισμό των παιδιών²⁰.

3. Εκμάθηση της Γ2 και αυτοεκτίμηση

Οι μαθητές που εντάσσονται σε μία τάξη με διαφορετική γλώσσα και τρόπους συμπεριφοράς βιώνουν έντονες αμφιβολίες και αρνητικά αισθήματα για την αποτελεσματικότητά τους, αφού το πολιτισμικό πλαίσιο εισδοχής προσδιορίζει τους σημαντικούς τομείς (στάσεις, αξίες, ικανότητες) βάσει των οποίων οι μαθητές αυτοαξιολογούνται. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βιώνουν μία συγκρουσιακή κατάσταση λόγω της απόστασης του πολιτισμικού περιβάλλοντος προέλευσης και του περιβάλλοντος εισδοχής, η οποία σχεδόν αναπόφευκτα οδηγεί σε αρνητικές εκτιμήσεις των ικανοτήτων τους και χαμηλή σχολική επίδοση. Τελικά, η κατάσταση αυτή διαβρώνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών²¹.

Προς επίρρωση των ανωτέρω, διαφορετικά διαμορφώνουν την αυτοεκτίμησή τους όσοι ζουν στην ανέχεια (τουλάχιστον κατά τα πρώτα έτη διαμονής τους στη χώρα υποδοχής οι πρόσφυγες-μετανάστες) και διαφορετικά όσοι ζουν άνετα. Εύλογα, λοιπόν, ανακύπτει το συμπέρασμα γιατί η διαπολιτισμική διάσταση της αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης αναγνωρίζεται ως μια οπτική των πτυχών του εαυτού-μαθητή μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας²². Οι μαθητές, δηλαδή, έχουν διαφορετικά κριτήρια και διαφορετικές διεργασίες για τη σχηματοποίηση της (αυτό)εκτίμησης για τον εαυτό τους²³, καθώς οι αξίες, τα ήθη και έθιμα, η συμπεριφορά και η θέση –οι ρόλοι που αποκτούν εν τέλει κατά τη δράση τους μέσα στο σχολείο– είναι αυτοί που καθορίζουν την (αυτό) τους.

Παράλληλα, αυτή η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης γίνεται σε πλήρη ευθυγράμμιση με τους προσωπικούς στόχους του μαθητή της Γ2. Έτσι, ως προς τους προσωπικούς στόχους, οι μαθητές που εκτιμούν θετικά την αποτελεσματικότητά της μάθησής τους, λαμβάνουν μία θετική ενίσχυση που τους ωθεί σε περαιτέρω προσπάθεια με θετικά αποτελέσματα και άρα υψηλή αυτοεκτίμηση. Το ίδιο μπορεί να λειτουργήσει και μία αποτυχημένη προσπάθεια, η οποία όμως δεν γίνεται εμπόδιο, αλλά εφελτήριο για αύξηση της ενασχόλησης με τη μάθηση (φιλοπονία). Αντιθέτως, αν αυτή η αποτυχία εκτιμηθεί αρνητικά, σταδιακά ο μαθητής θα εγκλωβιστεί σε έναν φαύλο κύκλο αποτυχιών, άρνησης

20 Ellis, G. & Brewster, J. (2014), *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council. Ανακτήθηκε από https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf

21 Elliott, S., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. F. (2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα (Μτφ.) Αθήνα: Gutenberg.

22 Γεωργιαννής, Π. (2007), Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*, τόμος 5ος, Πάτρα, σ.σ. 35 – 36.

23 Richards, J. C. & Rogers, T. S. (2001), *Approaches and Methods in language teaching* [ηλεκτρ. βιβλίο]. Cambridge: Cambridge University Press.

και εγκατάλειψης που τελικά θα λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς την αυτοεκτίμησή του²⁴. Τέλος, σχετικά με την κοινωνική σύγκριση, οι μαθητές της Γ2 που μαθαίνουν μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον βιώνουν ένα επιπρόσθετο άγχος: να καλύψουν την απόσταση και ίσως να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους²⁵.

4. Αξιοποίηση των ιστοριών για την προώθηση της αυτοεκτίμησης μέσω της εκμάθησης της Γ2

Ο κόσμος των ιστοριών είναι ανιμιστικός: ζώα, αντικείμενα μέχρι φρούτα και λαχανικά αποκτούν ανθρώπινα χαρακτηριστικά, τέτοια που ταιριάζουν στις σκέψεις και τις συμπεριφορές των παιδιών. Υπάρχουν, όμως, και ιστορίες πιο κοντά στην πραγματικότητα με ήρωες συνομήλικα αγόρια και κορίτσια²⁶. Οι μικροί μαθητές ακούν ή διαβάζουν τις περιπέτειες του ήρωα και εμπλέκονται συναισθηματικά στην ιστορία. Τα παιδιά περνούν τρία στάδια κατά την επαφή τους με την ιστορία: αρχικά ταυτίζονται (*identification*), καθώς εστιάζουν στο πρόβλημα του ήρωα, που υπόρρητα είναι πρόβλημα του παιδιού-αναγνώστη/ακροατή. Έτσι, περνά στην κάθαρση (*catharsis*), όπου εξερευνά και έρχεται αντιμέτωπο με βαθύτερα ευαίσθητα ζητήματα και φτάνει στην ενδοσκόπηση (*insight*), κατά την οποία αντιλαμβάνεται καλύτερα τον εαυτό του και τους άλλους, τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, μέσα από την ιστορία²⁷.

Οι ιστορίες αποκτούν θεραπευτική διάσταση για τα παιδιά: παύουν να αισθάνονται μόνα τους ή αβοήθητα απέναντι στο συναισθηματικό τους φορτίο, το οποίο τις περισσότερες φορές δεν μπορούν -ψυχικά ή λεκτικά- ή δεν θέλουν να εκφράσουν. Οι φανταστικοί ήρωες γίνονται ένα φωτεινό, ρεαλιστικό και πλήρες νοήματος πρότυπο συμπεριφοράς, το οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν για να αντιμετωπίσουν αυτά τα ζητήματα, διαχωρίζοντας τον εαυτό τους από το πρόβλημα. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά την προώθηση της αυτοεκτίμησης, σημειώνεται πως οι ιστορίες είναι δυνατόν να μεταφέρουν στο παιδί το μήνυμα της αποδοχής του εαυτού. Η καλλιέργεια και διατήρηση της υγιούς αυτοεκτίμησης στηρίζεται ακριβώς σε αυτή τη διαδικασία ταύτισης μέσω των ιστοριών, γιατί η ακρόαση ή ανάγνωση της ιστορίας είναι μία διαδικασία αλληλεπίδρασης στην οποία το παιδί συμμετέχει πνευματικά, γνωστικά και συναισθηματικά²⁸.

24 Dornly, Z. (2005), *The psychology of the language learner*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, Inc.

25 Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R. & Vallernad, R. J. (2000), Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50, pp. 57-85.

26 Traverso, P. (2013), Enhancing self-esteem and positive attitudes through children's literature. Στο C. Lutge & J. Bland (Eds), *Children's literature in second language education*. London: Bloomsbury Publishing PLC, pp. 183-194.

27 Carlson, R. & Arthur, N. (1999), Play therapy and the therapeutic use of story. *Canadian Journal of Counselling* (33)3, 212-226.

28 Plummer, D. (2007), *Helping children to build self-esteem. A photocopiable activities book* (2nd edition). London: Jessica Kingslay Publishers.

Παράλληλα, σε επίπεδο γλωσσικής διδασκαλίας οι ιστορίες:

- Παρουσιάζουν απλούστερες τις γλωσσικές δομές μέσα σε ένα εύληπτο συγκείμενο.
- Βρίθουν επαναλήψεων λέξεων και εκφράσεων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται γλωσσικά μοτίβα.
- Γίνονται παράδειγμα προφοράς, επιτονισμού και ρυθμού της γλώσσας, όταν παρουσιάζονται με αφήγηση.
- Γίνονται η αφορμή για χρήση της γλώσσας, όταν τα παιδιά συμμετέχουν στην αφήγηση της ιστορίας, ανταλλάσσουν ιδέες ή την επαναδηγούνται²⁹.
- Παρέχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης της κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, με επικοινωνιακές δραστηριότητες (π.χ. συμμετοχή στην αφήγηση), όπου οι μαθητές προσέχουν, παρατηρούν και αναθυμούνται εκτενή τμήματα λόγου, ενεργοποιούν το λεξιλόγιο και τις γραμματικές δομές, αναπτύσσουν στρατηγικές και καλλιεργούν τη φυσικότητα στον λόγο.
- Συμβάλλουν στη μετάβαση στον γραπτό λόγο, μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες (π.χ. τοποθέτηση της ιστορίας σε άλλο πλαίσιο, αλλαγή του τέλους), εφόσον έχουν προωθηθεί οι δεξιότητες γραπτού λόγου στη Γ1³⁰.

5. Το πλαίσιο της διδακτικής πρότασης

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, σκοπός της προτεινόμενης διδακτικής πρότασης είναι η ταυτόχρονη καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της γλωσσικής εκμάθησης από παιδιά που διδάσκονται την ελληνική ως Γ2 με όχημα τις ιστορίες. Ειδικότερα:

5.1. Ομάδα-στόχος

Το διδακτικό σενάριο που προτείνεται απευθύνεται σε αλλόγλωσσους μικρούς μαθητές της ελληνικής επιπέδου ελληνομάθειας A2+ (A2 προς B1)³¹. Η επιλογή του εν λόγω επιπέδου αφορμάται από το γεγονός ότι, μολονότι για τα επίπεδα A1 και A2 υπάρχει άφθονο υλικό και εξεταστικές δομές ειδικά σχεδιασμένες για μικρούς μαθητές³², από το A2+ και μετά οι μικροί μαθητές βρίσκονται απρόσμενα αντιμέτωποι με ένα αρκετά απαιτητικό υλικό κοινό με αυτό των ενηλίκων. Η απότομη αυτή μετάβαση που μοιραία συνοδεύεται από αύξηση των «λαθών» και μείωση των επιδόσεων των μαθητών αποδυναμώνει την αυτοεκτίμησή τους και

29 Αλεξίου, Θ. (2013), Διδασκαλία ξένης/δεύτερης γλώσσας σε παιδιά. Η χρήση ιστοριών στην τάξη. Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ανακτήθηκε από <http://elearning.greek-language.gr/mod/folder/view.php?id=665> - Cameron, L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

30 Lucarevski, C. R., (2016), The role of storytelling in language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria* (26)1.

31 Για την περιγραφή των επιπέδων A2 και B1 αντίστοιχα βλ. <http://www.greek-language.gr/certification/node/98.html>, <http://www.greek-language.gr/certification/node/99.html>.

32 Βλ. σχετικά <http://www.greek-language.gr/certification/>

εκ νέου τις επιδόσεις τους.

5.2. Μεθοδολογικές αρχές

Το επιλεγμένο για το παρόν άρθρο διδακτικό σενάριο έχει δομηθεί με βάση μια σειρά μεθοδολογικών αρχών, οι οποίες έχουν κριθεί κατάλληλες για την επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου. Ειδικότερα:

5.2.1. Δραστηριοκεντρική Μέθοδος

Η επιλογή της Δραστηριοκεντρικής Μεθόδου (ΔΜ) (Task-Based Learning) ως κεντρικός άξονας σχεδιασμού εδράζεται στις εξής αρχές/διαπιστώσεις:

- Συνάδει με τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά, ακολουθώντας μία πορεία από το οικείο και συγκεκριμένο στο πιο αφηρημένο.
- Παρέχει τη δυνατότητα αξιοποίησης παιγνιωδών δραστηριοτήτων για την υπόρρητη, αρχικά, και ρητή, στη συνέχεια, γλωσσική εκμάθηση.
- Αντιμετωπίζει τη γλώσσα ολιστικά και επικοινωνιακά με ταυτόχρονη ανάπτυξη των προσληπτικών και παραγωγικών μακροδεξιοτήτων.
- Καταργεί την παραδοσιακή διάκριση μεταξύ διδακτέας ύλης και μεθοδολογίας.
- Προϋποθέτει τη συνεργασία των μαθητών για έναν κοινό εξαρχής σκοπό προσφέροντας μαθησιακά οφέλη σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο.
- Διατηρεί την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς τα στάδια διεξαγωγής της επιμερίζονται σε μικρότερες ενότητες: προδραστηριότητα (*pre-task*) - κύρια δραστηριότητα (*task cycle*) - γλωσσική εστίαση (*language focus*)³³.

5.2.2. Πολυτροπικότητα

Αρωγό στον σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης αποτελεί η αρχή της *πολυτροπικότητας* (multimodality). Ειδικότερα, πέραν της ιστορίας, χρησιμοποιούνται υποστηρικτικά ποικίλοι *τρόποι* (modes) (π.χ. εικόνες, βίντεο) και/ή αξιοποιούνται δημιουργικές δραστηριότητες (π.χ. ζωγραφική, γλωσσικά παιχνίδια). Η πολυτροπική αυτή παρουσίαση του περιεχομένου της διδακτικής πρότασης επιτρέπει την πρόσβαση στη μάθηση (γλωσσική εκμάθηση και καλλιέργεια αυτοεκτίμησης) σε όλους τους μαθητές, αφού δύνανται να προσπελάσουν την ύλη σύμφωνα με το δικό τους μαθησιακό στυλ και τύπο νοημοσύνης³⁴. Έτσι, εμπιστεύονται με μεγαλύτερη ευκολία τις γνώσεις και τις ικανότητές τους και μαθαίνουν να αξιολογούν τις μαθησιακές επιτυχίες και αποτυχίες τους ως απόρροια των δικών τους μοναδικών δυνατοτήτων.

33 Ellis, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, p.30.

34 Sankey, M., Birch, D. & Gardiner, M. (2010), Engaging students through multimodal learning environments: The journey continues. In: C.H. Steel, M.J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (Eds.), *Curriculum, technology & transformation for an unknown future*. Proceedings ascilite Sydney 2010, pp. 852-863.

5.2.3. Αυτοαξιολόγηση

Στο τέλος της διδακτικής πρότασης υπάρχει αξιολογική διαδικασία, μέσω συμπλήρωσης ατομικού φύλλου *αυτοαξιολόγησης* (self-assessment) ικανοτήτων. Το φύλλο αυτοαξιολόγησης είναι φιλικό προς τα παιδιά, με στόχο την εποπτεία τόσο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αναπτυχθεί όσο και της αυτοαντίληψης των μικρών μαθητών. Μάλιστα, με την εστίαση των ερωτήσεων στα θετικά χαρακτηριστικά και τις ικανότητές τους, η αξιολογική διαδικασία αναλαμβάνει και αυτή ρόλο παιδευτικό για την ευρύτερη καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης³⁵.

5.3. Παρουσίαση διδακτικής πρότασης: «Τι είμαι ικανός/ή να κάνω»

Θέμα της ακόλουθης διδακτικής πρότασης είναι η ανάληψη έργου και η επιμονή. Υπό το πρίσμα αυτό αξιοποιείται σχετική ιστορία με τίτλο «*Η τελεία*»³⁶. Πρόκειται για ένα εικονογραφημένο σύγχρονο παραμύθι³⁷, μεταφρασμένο στην ελληνική που απευθύνεται πρωτίστως σε παιδιά και έχει ως βασικό της άξονα την άποψη που έχει σχηματίσει ο ήρωας για τον εαυτό του και τη μεταστροφή αυτής. Η ιστορία, λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου προέλευσης, θα περίμενε κανείς ότι αντικατοπτρίζει περισσότερο πολιτισμικά-κοινωνικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας προέλευσης· ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη το κεντρικό θέμα και την ηρωίδα της ιστορίας, γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για μία ιστορία που πραγματεύεται ένα οικουμενικό θέμα και αναδεικνύει ανάγκες και προβληματισμούς που απασχολούν τα παιδιά³⁸ (Παράρτημα Ι).

Η διδακτική πρόταση είναι διάρκειας δύο διδακτικών ωρών και έχει δομηθεί με βάση το μοντέλο της Loumbourdi για την αξιοποίηση της ΔΜ στη Γ2³⁹. Πιο αναλυτικά οι ευρύτεροι σκοποί κινούνται στο δίπολο: γλωσσικοί-συναισθηματικοί σκοποί. Ειδικότερα:

- **Συναισθηματικός σκοπός:** Οι μαθητές να εκτιμήσουν τις ξεχωριστές τους ικανότητες και να τις εκλάβουν ως θετικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους.
- **Γλωσσικός σκοπός:** Οι μαθητές να εκφράσουν τις ικανότητές τους και αυτές που θέλουν να αναπτύξουν χρησιμοποιώντας γνωστό λεξιλόγιο και δομές όπως «*μπορώ να*» και «*θέλω να*».

Υπό το πρίσμα αυτών έχουν συνταχθεί οι επιμέρους στόχοι: Συγκεκριμένα,

35 Cameron, L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

36 Reynolds, P. H. (2004), *Η τελεία*. Α. Παπασταύρου (Μτφ.). Αθήνα: Αίσωπος.

37 Ο όρος σε αντιδιαστολή με τα κλασικά και τα λαϊκά παραμύθια (βλ. περαιτέρω Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://www.scribd.com/doc/155653384>

38 Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

39 Loumpourdi L. (2005), 'Developing from PPP to TBL: A focused grammar task'. In C. Edwards & J. Willis (eds.), *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Great Britain: Palgrave Macmillan. pp. 33-39.

στο πλαίσιο αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας και με συνεργατικές και ατομικές δραστηριότητες, στόχος είναι οι μαθητές:

Δομικοί στόχοι⁴⁰

- Να σχηματίσουν την εξακολουθητική υποτακτική, για να εκφράσουν τις ικανότητες που κατέχουν ή επιθυμούν να αποκτήσουν.
- Να εμπεδώσουν τη χρήση των τροπικών επιρρημάτων σε -ά, για να δείξουν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται μία ενέργεια.

Λεξιλογικοί στόχοι

- Να χρησιμοποιήσουν τις εκφράσεις «μπορώ να», «ξέρω να», «θέλω να», για να δηλώσουν τις ικανότητες που κατέχουν ή θέλουν να αποκτήσουν.
- Να χρησιμοποιήσουν σε ποικιλία κειμένων το γνωστό τους λεξιλόγιο (ρήματα, τροπικά επιρρήματα σε -ά, κ.ά.), για να μιλήσουν για ικανότητες.

Λειτουργικοί στόχοι

- Να ακολουθήσουν οδηγίες και εντολές σε παιγνιώδεις δραστηριότητες.
- Να «εξερευνήσουν» διερωτώμενοι τις μοναδικές ικανότητές τους.
- Να εκτιμήσουν θετικά τις ικανότητές τους, ώστε να τις αναγνωρίσουν ως σημαντικό στοιχείο του εαυτού τους που επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους.

Οι εμπλεκόμενες περιοχές για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων προϋποθέτουν αξιοποίηση κατάλληλων στρατηγικών (Επανάληψη, Πρόβλεψη, Εξαγωγή συμπερασμάτων, Καταιγισμός ιδεών, Αξιοποίηση εικόνων, Αξιολόγηση, Συνεργασία) και αφορούν:

- **Γραμματική:** εξακολουθητική υποτακτική, τροπικά επιρρήματα σε -α, άρνηση με το «δεν».
- **Λεξιλόγιο:** ρήματα που περιγράφουν δραστηριότητα/ικανότητα, τροπικά επιρρήματα και τις εκφράσεις «μπορώ να, ξέρω να, θέλω να».
- **Μακροδεξιότητες γλωσσομάθειας:** Κατανόηση Προφορικού λόγου (ΚΠΛ), Κατανόηση Γραπτού λόγου (ΚΓΛ), Παραγωγή Προφορικού λόγου (ΠΠΛ), Παραγωγή Γραπτού λόγου (ΠΓΛ)
- **Είδος λόγου:** αναφορικός λόγος-αφήγηση ιστορίας, κατευθυντικός λόγος-οδηγίες, εντολές.

5.3.1. Στάδια μαθήματος

• Προδραστηριότητα (10')

Διδακτικά μέσα: Κάρτες παντομίμας, κλεψύδρα (Π1)

Με στόχο την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσω της ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να χωριστούν σε δύο ομάδες εξηγώντας τους κανόνες της δραστηριότητας. Με τη σειρά τους οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και επιλέγουν ένα όνομα για την ομάδα τους και στον χρόνο μίας κλεψύδρας δείχνουν με παντομίμα αυτό

40 Για τη γραμματική των επιπέδων γλωσσομάθειας A2 και B1 στο:

που περιγράφει η κάρτα τους. Αν η ομάδα βρει την απάντηση, τότε ο μαθητής που κάνει την παντομίμα μπορεί να προχωρήσει σε δεύτερη κάρτα. Για κάθε κερδισμένη κάρτα, η ομάδα αποκτά έναν βαθμό.

• **Κύκλος δραστηριότητας: Δραστηριότητα-Σχεδιασμός-Αναφορά (35')**

Διδακτικά μέσα: Βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=t5mGeR4AQdM>),
Προτζέκτορας, Βιβλίο ιστορίας, Φύλλο δραστηριότητας (Π2)

Αρχικά ο εκπαιδευτικός προβάλλει το βίντεο της ιστορίας χωρίς ήχο και ζητά από τους μαθητές να είναι πολύ προσεκτικοί. Οι ομάδες παρουσιάζουν την πλοκή της ιστορίας όπως την έχουν αντιληφθεί. Στη συνέχεια διαβάσει την ιστορία και θέτει ερωτήσεις κατανόησης. Οι μαθητές συνεργάζονται και συμπληρώνουν το ίδιο φύλλο δραστηριότητας (Π2) για την ιστορία όπως την άκουσαν και παρουσιάζουν την εργασία τους.

Διάλειμμα

• **Εστίαση στη γλώσσα: Ανάλυση (15')**

Διδακτικά μέσα: Φύλλο δραστηριότητας (Π3)

Με στόχο την εμπέδωση της νέας γνώσης και την εξάσκηση των μαθητών ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τις εργασίες των ομάδων, παρέχοντας ενισχυτικά σχόλια, χωρίς να παρεμβαίνει στο προϊόν της εργασίας. Οι μαθητές στις ομάδες τους συμπληρώνουν το φύλλο δραστηριότητας (Π3). Με βάση τις δύο εικόνες από την ιστορία, θα πρέπει να απαντήσουν στο ερώτημα τι μπορεί/ξέρει να κάνει η Λία· στο δεύτερο μέρος, θα πρέπει να θυμηθούν την ιστορία ή να φανταστούν, ώστε να γράψουν τι άλλο μπορεί/ξέρει να κάνει η Λία. Κάθε ομάδα παρουσιάζει το αποτέλεσμα της εργασίας της.

• **Εστίαση στη γλώσσα: Πρακτική (30')**

Διδακτικά μέσα: Κάρτες εντολών (Π4), Φύλλο αυτοαξιολόγησης (Π5)

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί το παιχνίδι «Μπορείς να; Ξέρεις να;» με τον κανόνα ότι δεν πρέπει να απαντήσουν με «Ναι» ή «Όχι». Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Ένας μαθητής ρωτάει τον διπλανό του «Μπορείς να...;» και εκείνος πρέπει να απαντήσει χωρίς να πει τις απαγορευμένες λέξεις. Όποιος πει «Ναι» ή «Όχι», τραβάει μία κάρτα εντολών (Π4) και πρέπει να εκτελέσει την εντολή σε όλη την τάξη. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός μοιράζει ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης (Π5) στους μαθητές και τους εξηγεί ότι θα πρέπει να βάλουν ένα V στα κουτάκια, ώστε να δείξουν πόσο σίγουροι αισθάνονται για τον εαυτό τους σχετικά με το αναφερόμενο σε κάθε πρόταση. Οι μαθητές συμπληρώνουν το φύλλο αυτοαξιολόγησης, ενώ αν θέλουν, γράφουν τις εντυπώσεις τους για το μάθημα. Ως συμπληρωματική δραστηριότητα (Π6) και εφόσον επαρκεί ο χρόνος, καλούνται να σχεδιάσουν/ζωγραφίσουν/ κολλήσουν δύο εικόνες για όσα ξέρουν να κάνουν και να τα επεξηγήσουν.

6. Επίλογος

Η παρούσα εργασία, στηριζόμενη στην υπόθεση ότι οι συναισθηματικοί

παράγοντες όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να λειτουργήσουν ως φραγμός στη σχολική πρόοδο, έχει αναδείξει μέσα από τη σχετική βιβλιογραφική αναδίφηση τη συμβολή των ιστοριών τόσο στη διδασκαλία της Γ2 σε μικρούς μαθητές όσο και στην παράλληλη προώθηση της αυτοεκτίμησής τους. Το διδακτικό σενάριο που προτείνεται εδράζεται στις ανωτέρω διαπιστώσεις και αξιοποιεί συνθετικά ένα σύνολο αρχών:

- Δραστηριοκεντρική Μέθοδος,
- Πολυτροπικότητα,
- Αυτοαξιολόγηση.

Σκοπός είναι να επιτευχθεί η γλωσσική εκμάθηση σε συνδυασμό με την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης της ‘ομάδας στόχο’, έχοντας ως άξονα την αμφίδρομη επιδραστική σχέση μεταξύ των δύο προαναφερόμενων παραγόντων, με τελικό στόχο τη σύνδεση θεωρίας και διδακτικής πράξης. Απώτερος στόχος είναι να γίνει κατανοητό από την εκπαιδευτική κοινότητα ότι ο μικρός μαθητής επωφελείται πολλαπλά όταν επεξεργάζεται γλωσσικά ιστορίες που όχι μόνο τον εμπλέκουν ενεργητικά μέσω μίας μαθησιακής διαδικασίας με το γλωσσικό σύστημα, αλλά τον παρακινούν να εντοπίσει πρότυπα συμπεριφοράς και διαχείρισης καταστάσεων με τρόπο που ταιριάζει στον ψυχισμό του, ξεπερνώντας λεκτικούς ή/ και συναισθηματικούς περιορισμούς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Cole, M. & Cole, S. (2011), *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Ενιαίο), Μ. Σόλμαν (Μτφ.), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Elliott, S., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. F. (2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα (Μτφ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Ηλιοπούλου Κ. (2015), *Λάθη είμαστε και ανθρώπους κάνουμε. Διδακτική αξιοποίηση των λαθών των διδασκομένων την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα*. Κατερίνη: Τέρτιος.
- Κανατσούλη, Μ. (2002), Εικονογράφηση στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: μία διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μία λογοτεχνική ιστορία, Στο: Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ. 241-250), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Παπάνης, Ε. (2011), *Η Αυτοεκτίμηση-Θεωρία και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

- Πρεκατέ, Β. (2013), *Πρόγραμμα αυτοεκτίμησης για παιδιά. Αυτοεκτίμηση, Εκπαίδευση Αξιών, Προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές εκδόσεις.
- Reynolds, P. H. (2004). *Η τελεία*. Α. Παπασταύρου (Μτφ.). Αθήνα: Αίσωπος.
- Χατζηχρήστου, Χ.Γ., Λυκιστάκου, Κ., Δημητροπούλου, Π., Κάτη, Αθ., Λαμπροπούλου, Αικ., Μπακοπούλου, Α. (2011), Τεύχος 4: Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση. Στο Χ. Γ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τάξεις Γ', Δ, Ε', Στ' Δημοτικού)*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Ξενόγλωσση

- Cameron, L. (2001), *Teaching languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlson, R. & Arthur, N. (1999), Play therapy and the therapeutic use of story. *Canadian Journal of Counselling* (33)3, 212-226.
- Dornly, Z. (2005), *The psychology of the language learner*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- Ellis, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Huitt, W. (2004), *Self-concept and self-esteem. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Loumpourdi L. (2005), 'Developing from PPP to TBL: A focused grammar task'. In C. Edwards & J. Willis (eds.), *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Great Britain: Palgrave. pp. 33-39.
- Lucarevski, C. R., (2016), The role of storytelling in language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria* (26)1, 24-44.
- McNett, G. (2016), Using stories to facilitate learning. *College Teaching* (64)4, 184-193.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R. & Vallernad, R. J. (2000), Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50, 57-85.
- Nunan, D. (2004), *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Plummer, D. (2007), *Helping children to build self-esteem. A photocopiable activities book* (2nd edition) [ηλεκτρ. βιβλ.]. London: Jessica Kingslay Publishers
- Richards, J. C. & Rogers, T. S. (2001), *Approaches and Methods in language*

- teaching* [ηλεκτρ. βιβλίο]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sankey, M., Birch, D. & Gardiner, M. (2010), Engaging students through multimodal learning environments: The journey continues. In: C.H. Steel, M.J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (Eds.), *Curriculum, technology & transformation for an unknown future*. Proceedings ascilite Sydney 2010. pp. 852-863.
- Shehadeh, A. (2005), 'Task-based language learning and teaching: Theories and applications'. In C. Edwards & J. Willis (eds), *Teachers exploring tasks in English language teaching*, (pp. 13- 30). Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Sougari, A.M. (2006). *Teaching English in the Primary Classroom: A Guide to Teaching Practice*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Traverso, P. (2013), Enhancing self-esteem and positive attitudes through children's literature. Στο C. Lutge & J. Bland (Eds) *Children's literature in second language education* (pp. 183-194) [ηλεκτρ. βιβλ.]. London: Bloomsbury Publishing PLC.

Ιστοσελίδες

- Αλεξίου, Θ. (2013), Διδασκαλία ξένης/δεύτερης γλώσσας σε παιδιά. Η χρήση ιστοριών στην τάξη. *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο <http://elearning.greek-language.gr/mod/folder/view.php?id=665>
- Τσίγκα, Ε. & Νάσαινα, Ε. (2012, Οκτώβριος). *Η συμβολή της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση των μαθητών*. Ανακοίνωση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/81_Tsiga_Nasaina.pdf
- Χατζάκη, Α. (χ.χ.), Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές τάξεις. *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο <http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/3396/>
- Ellis, G. & Brewster, J. (2014), *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council. Ανακτήθηκε από https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf
<http://www.greek-language.gr/certification/>

Παράρτημα Ι

Πίνακας 1: Η υπόθεση και τα χαρακτηριστικά της ιστορίας



Η τελεία (κείμενο-εικονογράφηση P. H. Reynolds)				
Υπόθεση ιστορίας	Η Λία διαμαρτύρεται ότι δεν μπορεί να ζωγραφίσει και παραιτείται από κάθε προσπάθεια. Η δασκάλα της την ενισχύει να ζωγραφίσει έστω μία τελεία, την οποία βρίσκει σε κάδρο στην τάξη της την επόμενη μέρα. Η Λία αρχίζει με μανία να ζωγραφίζει τελείες με κάθε τρόπο που μπορεί, οι οποίες όλες μπαίνουν στην έκθεση ζωγραφικής του σχολείου και εκείνη, σαν τη δασκάλα της, δείχνει σε έναν συμμαθητή της ότι όλοι μπορούν να τα καταφέρουν.			
Θέματα/ Αξίες	Γλωσσικά στοιχεία	Λογοτεχνικά χαρακτηριστικά	Εικονογράφηση	Σκηνακό ιστορίας
<ul style="list-style-type: none"> • Θετική ενίσχυση • Επιμονή • Πίστη στις ικανότητες • Ανακάλυψη δυνατοτήτων 	<ul style="list-style-type: none"> • Σχήματα • Χρώματα • Εκφράσεις που δηλώνουν τρόπο • Αδριανός • Ξέρω/ Μπορώ να (εξακολουθητική υποτακτική) 	<ul style="list-style-type: none"> • Αφήγηση • Κυκλικό σχήμα • Διάλογος 	<ul style="list-style-type: none"> • Η κεντρική ηρωίδα ξεχωρίζει γιατί παρουσιάζεται μόνο αυτή στις περισσότερες σελίδες του βιβλίου. • Υπάρχει σε προοπτική • Άσπρο φόντο • Έντονα περιγράμματα • Ασπρόμαυρη εικονογράφηση • Εντοπισμένη χρήση χρωμάτων • Εικόνα και κείμενο σε αντικριστές σελίδες ή μία σκηνή σε δύο σελίδες με περιορισμένο κείμενο 	<ul style="list-style-type: none"> • Τάξη/ Σχολείο • Πραγματικό/ υπαρκτό



Παράρτημα ΙΙ

Π2 Φύλλο δραστηριότητας

Π11 Κάρτες παντομίμας	Ζωγραφίζω με πινέλο	Γράφω στον υπολογιστή
	Τραγουδάω στην όπερα	Παίζω βιολί
	Χορεύω μπαλέτο	Φτιάχνω ένα τσάι
	Λύνω ένα πρόβλημα στα Μαθηματικά	Πλέκω τα μαλλιά μου
	Οδηγώ αυτοκίνητο	Παίζω τένις
	Ψαρεύω με καλάμι	Κολυμπώ με μάσκα
	Περπατώ πάνω σε σχοινί	Πηγαίνω βόλτα τον σκύλο
	Σκαρφαλώνω σε ένα δέντρο	Τρέχω γρήγορα
	Ποτιζώ τα λουλούδια	Βάζω τα βιβλία μου μέσα στην τσάντα μου
	Διαβάζω περιοδικό/εφημερίδα	Πλένω τα πιάτα





Π14 Κάρτες εντολών	Τρέχω αντίθετα γύρω από τον κύκλο	Λέω γρήγορα την αλφαβήτα
	Λέω συλλαβιστά τη φράση «Ξέρω να συλλαβίζω»	Διαβάζω αντίθετα τις λέξεις «δασκάλα», «τελεία», «ζωγραφίζω»
	Λέω τραγουδιστά «Θέλω να τραγουδάω ωραία»	Χορεύω αστρία
	Ζητώ ευγενικά μία δεύτερη κάρτα	Λέω σοβαρά «Καλημέρα καμιλιέρα , καμιλιέρα καλημέρα»
	Λέω άγρια τι ώρα είναι	Λέω φιθυριστά τι μπορώ να κάνω.
	Λέω θυμωμένα «Ξέρω να λέω ανέκδοτα»	Λέω χαρούμενα «Γράφουμε τεστ σήμερα»
	Λέω φοβισμένα «Μπορώ να παίζω ποδόσφαιρο»	Λέω λυπημένα «Θέλω να μαθαίνω Μαθηματικά»
	Περπατώ αργά μέχρι τον πίνακα	Γράφω γρήγορα στον πίνακα «Ξέρω να κολυμπώ»
	Λέω άγρια «Χρόνια πολλά»	Περπατώ αστρία μέχρι την πόρτα





Π3 Φύλλο δραστηριότητας	Τι μπορεί να κάνει η Λία:
	<p>Παρατηρούμε τις εικόνες και γράφουμε προτάσεις. Τι ξέρει/μπορεί να κάνει η Λία:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"><div style="text-align: center;"> _____ _____</div><div style="text-align: center;"> _____ _____</div></div> <p>Θυμόμαστε την ιστορία ή χρησιμοποιούμε τη φαντασία μας! Τι άλλο μπορεί να κάνει η Λία:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Π6 Συμπληρωματική δραστηριότητα	Εγώ μπορώ να... Εγώ ξέρω να...
	<p>Ζωγραφίζω ή σχεδιάζω ή κολλώ εικόνες με αυτά που μπορώ ή ξέρω να κάνω. Γράφω μία πρόταση κάτω από κάθε εικόνα και εξηγώ.</p> <div style="text-align: center;"> _____ _____</div> <div style="text-align: center;"> _____ _____</div>

Όνομα: _____

Είναι ώρα για σκέψη. Γράφω ✓ και δείχνω τι μπορώ να κάνω.

	Νομίζω είναι δύσκολα. Θέλω βοήθεια από τον δασκάλο μου, την ομάδα μου ή έναν συμμαθητή μου.		Νομίζω είναι εύκολα, αλλά λίγες φορές ζητώ βοήθεια από τον δασκάλο μου, την ομάδα μου ή έναν συμμαθητή μου.
	Νομίζω είναι και εύκολα και δύσκολα. Δεν είμαι σίγουρος/σίγουρη και πολλές φορές θέλω βοήθεια από τον δασκάλο μου, την ομάδα μου ή έναν συμμαθητή μου.		Μπορώ να τα καταφέρω μόνος μου/μόνη μου και μπορώ να βοηθήσω τους συμμαθητές μου.

Εγώ μπορώ...				
1. Να γράφω σωστά τα ρήματα με το «να» (π.χ. να ζωγραφίζω, να γράφω κ.ά.)				
2. Να μιλάω για αυτά που μπορώ/ξέρω να κάνω ή θέλω να κάνω.				
3. Να κάνω αυτό που λένε οι αδελφές.				
4. Να βρίσκω τα βασικά στοιχεία της ιστορίας και να λέω τι γίνεται στην ιστορία.				
5. Να θυμάμαι λέξεις που δείχνουν πώς γίνεται κάτι (π.χ. αργά, γρήγορα, τραγουδιστά)				
6. Να ξεχωρίζω ότι αυτά που μπορώ να κάνω είναι σημαντικά για μένα.				
7. Να δουλεύω ωραία μόνος/μόνη μου.				
8. Να δουλεύω ωραία μαζί με τους άλλους.				

Αυτό που θέλω να κρατήσω για μένα...

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κα **Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου** είναι κάτοχος πτυχίου Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας, μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Α.Π.Θ.) και μεταδιδακτορική ερευνήτρια του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Εργάζεται ως ΕΔΙΠ Διδακτικής της Γλώσσας στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ. Στο παρελθόν έχει διδάξει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ, ενώ από το 2016 διδάσκει σε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών του πανεπιστημίου Λευκωσίας. Είναι επιστημονική συνεργάτης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία και αξιολόγηση της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης/δεύτερης, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον κριτικό γραμματισμό και στη μέθοδο CLIL.

Η κα **Πηνελόπη Χαλκιά** είναι κάτοχος πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και μεταπτυχιακού διπλώματος στη Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Εργάζεται ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (ΠΕ70 ΕΑΕ) και είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο κοινό εξ' αποστάσεως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο παρελθόν είχε εργαστεί ως καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας σε Κέντρο Ξένων Γλωσσών. Τα επιστημονικά

και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, τη γλωσσική διδασκαλία σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τον σχεδιασμό παιδαγωγικού υλικού για τη γλωσσική διδασκαλία.

Ευαγγελία Κ. Δορλή

Κωνσταντίνος Δ. Αντωνίου

Το Πρόγραμμα Μάθε να διαβάζεις - Διάβασε να μαθαίνεις: Μια εξελικτική προσέγγιση της θεωρίας των γλωσσικών κωδίκων του Basil Bernstein

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάζεται συνοπτικά ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό σχέδιο¹ του Πανεπιστημίου του Σίδνεϋ, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν αισθητά τις αναγνωστικές τους ικανότητες και επιπλέον, είναι δυνατό μέσα από το πρόγραμμα αυτό να περιοριστούν σε ικανοποιητικό βαθμό οι ανισότητες στο σχολικό χώρο. Η βιβλιογραφική έρευνα δεν περιορίστηκε μόνο στο άρθρο του Διευθυντή του διεθνούς προγράμματος αλφαριθμητισμού², αλλά επεκτάθηκε και στις επιρροές του συγκεκριμένου Προγράμματος, όπως είναι χαρακτηριστικά η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού³ και κατά κύριο λόγο

1 Project.

2 Ο David Rose είναι Διευθυντής του διεθνούς προγράμματος αλφαριθμητισμού «Reading to Learn» που εκπαιδεύει τους εκπαιδευτικούς σε όλους τους τομείς στο σχολείο και το πανεπιστήμιο, στην Αυστραλία, την Αφρική, την Ασία και τη Δυτική Ευρώπη. Παράλληλα, είναι Επίτιμος Συνεργάτης του Τομέα Γλωσσολογίας και στο παρελθόν υπήρξε συνεργάτης του Τμήματος Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου του Σίδνεϊ.

3 Η γνωστή σε όλους θεωρία του Vygotsky για τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Zone of Proximal Development)» στην οποία περιγράφεται η «δυνατότητα υπέρβασης» πέρα από τα καθορισμένα ή συνηθισμένα όρια της «γνωστικής ανάπτυξης», μέσα σε μια «καθορισμένη χρονική στιγμή». Επομένως ο ορισμός έγκειται στην «απόσταση» η οποία υφίσταται «μεταξύ του επίπεδου ανάπτυξης του παιδιού (η γνωστική περιοχή του

η θεωρία των γλωσσικών κωδίκων⁴. Ακολούθως, μελετήθηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα σε σχέση με άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα⁵ και αναφέρονται ενδεικτικά κάποια από τα χαρακτηριστικά του project αυτού, τα οποία θα μπορούσαν να ενισχύσουν το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.

Λέξεις – κλειδιά

Reading to Learn, Bernstein, scaffolding interaction cycle, εγγραμματισμός, PISA, ανισότητες στην εκπαίδευση

Abstract

This study summarizes an educational project by the University of Sydney, in which students can significantly improve their reading abilities and at the same time offer the possibility to reduce school inequalities to a satisfactory degree. The bibliographic research was not only restrained to the article by the Director of the International Literacy Program David Rose, but also extended to the influences of the Program, such as the theory of Vygotsky's social constructivism and the theory of language code of Basil Bernstein. Subsequently, this program was studied in relation to other educational programs such as PISA, and at the same time we suggest how some of the features of this project could improve the educational system of Greece.

Keywords

Reading to Learn, Bernstein, scaffolding interaction cycle, literacy, PISA, educational inequalities

1. Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη προσπάθεια έγκειται στην ανάδειξη των βασικών θέσεων του εκπαιδευτικού ερευνητικού σχεδίου «Μάθε να διαβάζεις: Διάβασε να μαθαίνεις»⁶ το οποίο αναλύεται διεξοδικά στο άρθρο του επιστημονικού συνεργάτη και διευθυντή του εν λόγω προγράμματος στο Πανεπιστήμιο του Σίδνεϊ όπως αναφέρθηκε ανωτέρω και στην περίληψη. Αρχικά θα αποτυπωθούν οι θέσεις του συγγραφέα. Το πρόγραμμα πραγματεύεται όλες εκείνες τις προβληματικές πτυχές

παιδιού), των όσων το παιδί μπορεί να επιτύχει από μόνο του και του επιπέδου εκείνου στο οποίο μπορεί να φτάσει το παιδί έχοντας την βοήθεια ενός ενήλικα ή ακόμη και ενός συνομήλικου (peer)» βλ. Vygotsky, L. (1978), Interaction between Learning and Development. Στο: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubelman (επιμ.), *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, σσ. 79–91.

4 Η θεωρία των γλωσσικών κωδίκων του Basil Bernstein.

5 Όπως είναι χαρακτηριστικά Το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment).

6 «Learning to Read: Reading to Learn».

της εκπαίδευσης που αναπαράγονται εντός των Αναλυτικών Προγραμμάτων και διογκώνουν τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών⁷.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο θα αναδειχθούν πέρα από την κεντρική θέση και τα επιχειρήματα του συγγραφέα, η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται από τον ίδιο στο εν λόγω άρθρο. Τέλος, θα αναπτυχθούν τα βασικά χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας της έρευνας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και θα δοθούν κάποιες συγκεκριμένες κατευθύνσεις που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες στη διερεύνηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Γλωσσικός κώδικας

Το εν λόγω εγχείρημα⁸ «οικοδομείται» επάνω σε κάποιες θεωρητικές παραδόσεις: Στην εποικοδομιστική θεωρία⁹ και στη θεωρία των παιδαγωγικών κωδίκων και πρακτικών¹⁰. Αυτές οι θεωρητικές βάσεις ενσωματώνονται σε μια σειρά από στρατηγικές διδασκαλίας που έχουν αναπτυχθεί από τους δασκάλους που μετέχουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.¹¹

Η θεωρία των κωδίκων, δεν περιορίζεται μόνο στους δύο γλωσσικούς κώδικες¹² «περιορισμένο», «επεξεργασμένο» και στους «παιδαγωγικούς κώδικες»¹³ «συλλογής» και «συγχωνευμένο». Αντιθέτως, αναφέρεται σε μια «αφηρημένη» έννοια η οποία αφομοιώνεται στη «θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής».¹⁴ Στη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων γίνεται μια εξονυχιστική

7 Βλ. Bernstein, B. (2015), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (4^η έκδοση), (μτφρ.) Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 66-73.

8 Δηλαδή το διεθνές πρόγραμμα αλφαριθμητισμού «Reading to Learn» έτσι όπως αναφέρεται από τον Rose βλ. Rose, D. (2004), Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: How Indigenous learners are left out of the chain. Στο J. Muller, A. Morais & B. Davies (επιμ.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, London: Routledge Falmer, σσ. 91-92.

9 Βλ. Vygotsky, L. (1978), *Interaction between Learning and Development*. Στο: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubelman (επιμ.), *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, σσ. 79-91.

10 Αναφερόμαστε στη θεωρία του Basil Bernstein που είναι γνωστή ως «θεωρία των γλωσσικών κωδίκων». Bernstein, B. (2015), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (4^η έκδοση), (μτφρ.) Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 23-25.

11 Ο Rose χρησιμοποιεί ως «θεωρητική αφετηρία» το μοντέλο του παιδαγωγικού μηχανισμού (pedagogic device) του Bernstein βλ. Bernstein, B. (2000), *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham & New York: Rowman & Littlefield, σσ. 26-33. Βλ. επίσης Rose, D. (2005), *Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation*. Στο: *Journal of Education*, No. 37, σσ. 131-132. Πρβλ. Moore, R. (2013), *Basil Bernstein: The Thinker and the Field*. London & New York: Routledge, σ. 154.

12 Βλ. Bernstein, B. (1964), *Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences*. *American Anthropologist*, 66(6), σσ. 55-69.

13 Bernstein, B. (2015), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (4^η έκδοση), (μτφρ.) Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 84-98.

14 Η θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bernstein, στην οποία κυριαρχούν «διαφορετικά επίπεδα και πεδία της κοινωνικής πραγματικότητας» βλ. Bernstein, B. (2015), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός*

μελέτη της σχέσης μεταξύ της γλώσσας και της κοινωνίας με κύριο άξονα τη «διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού». Στη θεωρία αυτή η γλώσσα δεν είναι μόνο φορέας αλλά είναι συγχρόνως και δέκτης της «κουλτούρας», καθώς ένα παιδί το οποίο ανατρέφεται μέσα «σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον» αναπόφευκτα διδάσκεται και «μαθαίνει τη γλώσσα και τον πολιτισμό» του περιβάλλοντος αυτού και στην πορεία «μεταβιβάζει», όπως είναι εύλογο, τη γλώσσα αυτή και στην «επόμενη γενιά». Η «μεταβίβαση της γλώσσας» είναι ένα «συγκεκριμένο είδος κοινωνικής δομής που οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο είδος γλωσσικής συμπεριφοράς».¹⁵ Παράλληλα προς αυτά, γίνεται λόγος για μια συνεχή επαναληπτικότητα της κοινωνικής δομής, καθώς «συγκεκριμένα κοινωνικά πρότυπα παράγουν συγκεκριμένα γλωσσικά πρότυπα», καταλήγοντας σε μια διαδικασία αναπαραγωγής κοινωνικών προτύπων.¹⁶ Η μάθηση των κοινωνικών ρόλων τελεσφορεί μέσα από μια διαδικασία κοινωνικοποίησης η οποία διαφέρει σε κάθε κοινωνική ομάδα.¹⁷

2.1.2. Η πρακτική του γραμματισμού απεγκλωβισμένη από το πλαίσιο της προνομιούχας κοινωνικής τάξης

Ο συγγραφέας¹⁸ μέσα από το εκπαιδευτικό ερευνητικό σχέδιο «Μάθε να διαβάζεις: Διάβασε να μαθαίνεις»¹⁹, θέλει να επισημάνει ότι οι παιδαγωγοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να διαμορφώσουν μέσω του αναλυτικού προγράμματος όλες εκείνες τις συνθήκες στις οποίες οι μαθητές θα βελτιώσουν τις αναγνωστικές τους ικανότητες καθώς και ότι μπορεί να επιτευχθεί ένας ικανοποιητικός περιορισμός των ανισοτήτων στον σχολικό χώρο μέσα από την αλλαγή στη διαδοχή και στον βηματισμό στις πρακτικές ανάπτυξης του γραμματισμού.²⁰

Σύμφωνα με τον συγγραφέα, τέτοιου είδους προγράμματα²¹, αποτελούν ένα είδος «μακροπρόθεσμης στρατηγικής» η οποία έχει ως βασική επιδίωξη μέσα από την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η διδασκαλία τους μέσα στην τάξη να επικεντρώνεται εξίσου σε όλους τους μαθητές και να μην αφορά την «προνομιούχα ή κυρίαρχη κοινωνική τάξη».²² Επομένως ο συγγραφέας εστιάζει

έλεγχος (4η έκδοση). (μτφρ.) Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 21.

15 Μπασλής, Γ. (2000), *Κοινωνιολογισσολογία: Μικρή εισαγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 123.

16 Μπασλής, Γ. (2000), *Κοινωνιολογισσολογία: Μικρή εισαγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 123-124.

17 Μπασλής, Γ. (2000), *Κοινωνιολογισσολογία: Μικρή εισαγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 124.

18 Rose, D. (2004), «Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: How Indigenous learners are left out of the chain». J. Muller, A. Morais & B. Davies (επιμ.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer. σσ. 91-107.

19 «Learning to Read: Reading to Learn».

20 Όπως υποστηρίζει ο Rose, μέσα από την θεωρία του Bernstein, περιγράφεται η επίσημη εκπαίδευση η οποία συνδυάζοντας τους κανόνες βηματισμού και τα αναλυτικά προγράμματα υιοθετεί και προωθεί τον επεξεργασμένο κώδικα ο οποίος από τη μία, ευνοεί τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης, ενώ από την άλλη «καταδικάζει» τα παιδιά της εργατικής τάξης να στραφούν σε χειρωνακτικά ή τεχνικά επαγγέλματα βλ. Rose, D. (2004), *Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: How Indigenous learners are left out of the chain*. Στο J. Muller, A. Morais & B. Davies (επιμ.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, London: Routledge Falmer, σ. 92.

21 Όπως το «Learning to Read : Reading to Learn».

22 Rose, D. (2004), *Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: How Indigenous learners are left out*

σε μία αποτελεσματική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση (ενίσχυση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων) ώστε το έργο των παιδαγωγών να μην «εγκλωβίζεται» στις συνεχώς αναπαραγόμενες νόρμες.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού ερευνητικού σχεδίου «Μάθε να διαβάζεις: Διάβασε να μαθαίνεις»

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα αναφερθούν τα βασικά επιχειρήματα του συγγραφέα, τα οποία στην πραγματικότητα λειτουργούν ως ένα σύνολο αντεπιχειρημάτων απέναντι στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και τους θεσμούς του, που ενισχύουν τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών (τα όσα δηλαδή παρατηρούνται από τον συγγραφέα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας, όπως έχει ήδη αναφερθεί και πιο πάνω). Στην ουσία, με τη χρήση αυτών των επιχειρημάτων ενισχύει τους στόχους και τις επιδιώξεις του συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος²³, καθώς ένα από τα κυρίαρχα αιτήματα είναι ο «εκδημοκρατισμός στην τάξη». Το συγκεκριμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα αφορά στην περιγραφή ενός μοντέλου «τυπικής εκπαίδευσης» το οποίο «αντιμετωπίζει» την ανάγνωση ως κύρια λειτουργία της μάθησης. Το μοντέλο αυτό, αναπτύχθηκε σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις όπως ήδη αναφέρθηκε²⁴ και η δυναμική του ερμηνεύεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις της μάθησης στην οποία αποκτώνται δεξιότητες ανάγνωσης. Στόχος του μοντέλου είναι να καταπολεμήσει τις συνθήκες εκείνες οι οποίες βρίσκονται εντός της εκπαίδευσης και παράγουν άνισα αποτελέσματα, καθώς από τη μία ενισχύουν τις δυνατότητες (αναγνωστικές ικανότητες) κάποιων μαθητών (κοινωνικές ανισότητες), ενώ από την άλλη, τροφοδοτούν την παραμονή κάποιων άλλων μαθητών στη μειονεκτική θέση. Το πρόγραμμα²⁵ αυτό, ως βάση για τον σχεδιασμό μια παιδαγωγικής πρακτικής, η δυναμική της οποίας προσδοκά να ξεπεράσει το μειονέκτημα αυτό το οποίο όπως αναφέρει και ο ίδιος ο συγγραφέας στο συγκεκριμένο άρθρο του, ανατροφοδοτείται κάθε φορά από το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σύμφωνα με τον συγγραφέα η εκπαίδευση στηρίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (κατά κύριο λόγο η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να παράγονται ανισότητες που καλλιεργούνται μέσα στην σχολική τάξη (αναπτύσσονται νόρμες οι οποίες αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης). Αυτή ακριβώς η παραδοχή αποτελεί και ένα εκ των βασικών επιχειρημάτων που τον ωθούν στη χρησιμοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου μεθοδολογίας διδασκαλίας.²⁶

of the chain. Στο J. Muller, A. Morais & B. Davies (επιμ.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, London: Routledge Falmer, σσ. 92-93.

23 Project «Learning to Read: Reading to Learn».

24 Όπως είναι χαρακτηριστικά η θεωρία του Basil Bernstein βλ. Bernstein, B. (1964), Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66(6), σσ. 55–69.

25 To project «Learning to Read: Reading to Learn».

26 Βλ. Rose, D. (2004), Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: How Indigenous learners are

Επιπροσθέτως, περιγράφει τη μεθοδολογία σχετικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Η μεθοδολογία αυτή έχει αναλυθεί λεπτομερώς μέσα από μια μακροχρόνια έρευνα και με την ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτικών της Αυστραλίας και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία που είναι γνωστή ως «Μάθε να διαβάζεις: Διάβασε να μαθαίνεις», έχει εξελιχθεί σταδιακά ως απάντηση στις τρέχουσες και ταυτόχρονα επείγουσες ανάγκες, ιδιαίτερα των αυτοχθόνων και άλλων περιθωριοποιημένων μαθητών, με κύριο σκοπό να βελτιώσει άμεσα την ανάγνωση και τη γραφή, προς επίρρωση της εκπαιδευτικής «πρόσβασης και επιτυχίας».²⁷

Αναφέρονται τέσσερα στάδια εντός του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος για την ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων. Τα στάδια αυτά, έτσι ακριβώς όπως παρατίθενται από τον συγγραφέα είναι τα εξής:

- Πριν το σχολείο (before school)
- Πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (junior primary)
- Ανώτερες τάξεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (upper primary).
- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (secondary)

Στην πρώτη περίπτωση σύμφωνα με τον συγγραφέα, επιτυγχάνεται η διαδικασία της εξοικείωσης με την ανάγνωση. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται ως επί το πλείστον ως «πρωτογενής κοινωνικοποίηση των παιδιών στο σπίτι». Κατά κύριο λόγο οι αναγνωστικές ικανότητες που κατακτούνται σε πρώιμο στάδιο με τη βοήθεια του γονέα, συνδέονται με τη μεσαία αστική τάξη. Στις αμέσως επόμενες περιπτώσεις, αναφέρεται η «πρωτογενής κοινωνικοποίηση των παιδιών στο σπίτι» ως ένας καθοριστικός παράγοντας στα πρώτα στάδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και περιγράφεται η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με την αξιολόγηση των αναγνωστικών ικανοτήτων κατηγοριοποιώντας τους μαθητές σε «δυνατούς – αδύνατους». Στην τέταρτη περίπτωση είναι φανερές πλέον οι ανισότητες που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον.²⁸

3. Ερευνητική μέθοδος του συγγραφέα

Ο συγγραφέας προκειμένου να αναδείξει τα βασικά χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής, αναφέρει κάποια παραδείγματα στα οποία είναι ενσωματωμένη η πεποίθηση της εξάλειψης των

left out of the chain. Στο J. Muller, A. Morais & B. Davies (επιμ.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, London: Routledge Falmer.

27 Στην προκειμένη περίπτωση είναι πολύ σημαντικό για την κατανόηση του εν λόγω άρθρου και πιο συγκεκριμένα για την κατανόηση της μεθοδολογίας «Learning to Read : Reading to Learn», ένα μεταγενέστερο άρθρο του Rose με τίτλο «*Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation*». Βλ. Rose, D. (2005), *Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation*. Στο: *Journal of Education*, No. 37, σ. 131.

28 Βλ. Rose, D. (2004), *Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: How Indigenous learners are left out of the chain*. Στο J. Muller, A. Morais & B. Davies (επιμ.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, London: Routledge Falmer, σσ. 93-94.

ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Σε παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται πριν την ένταξη του παιδιού στην σχολική κοινότητα ή και μετά, δίνεται μεγάλη σημασία στις τεχνικές που χρησιμοποιεί ένας γονέας και ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να «μυηθεί» το παιδί στη διαδικασία της ανάγνωσης.²⁹ Το εν λόγω μοντέλο³⁰ δύναται να υποστηρίξει εξίσου όλους τους μαθητές να λειτουργούν σε πολύ υψηλότερα επίπεδα από ότι συνήθως.³¹

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η κατάκτηση της γλώσσας ξεκινάει πριν καν το παιδί προφέρει τις πρώτες του λέξεις· όταν ακριβώς η μητέρα και το παιδί ενεργούν έτσι ώστε να παράγεται μια μορφή αλληλεπίδρασης που χρησιμοποιείται ως ένας «μικρόκοσμος επικοινωνίας» ο οποίος αποτελεί μια πραγματικότητα «αμοιβαία αποδεκτή και κατανοητή». Οι διαπραγματεύσεις που συμβαίνουν σε τέτοιου είδους μορφές αλληλεπίδρασης (αλληλεπίδραση του παιδιού με τον γονιό), συνιστούν ευκαιρία μέσα από την οποία το παιδί κατακτά τη γραμματική και ταυτόχρονα όλη αυτή η διαδικασία αποτελεί το έναυσμα μέχρι τη στιγμή που θα φτάσει στις κοινωνικές σχέσεις που λειτουργούν σύμφωνα με την χρήση της γλώσσας (μαθαίνουν δηλαδή μορφές της γλώσσας, λειτουργίες, και στον πραγματικό κόσμο σημασίες). Η κοινωνική σχέση με τον τρόπο που περιγράφεται από τον Bruner, ονομάζεται «format», που είναι στην ουσία ένας «μικρόκοσμος επικοινωνίας» και κατά κάποιον τρόπο ένας «μικρόκοσμος ανταλλαγών», όπου οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ένα είδος «στήριξης (scaffolding)³²» στις γλωσσικές δυνατότητες του παιδιού ώστε να συνεχιστεί η γνωστική του ανάπτυξη.³³ Εν προκειμένω, αυτές οι μέθοδοι εφαρμόζονται και ενισχύονται από τους εκπαιδευτικούς εντός της σχολικής τάξης.

4. Αξιοποίηση του κειμένου για την διερεύνηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας

29 Στη περίπτωση αυτή αναφέρει τη θεωρία κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Bruner και του διδακτορικού του φοιτητή Ninio (scaffolding) επάνω στην οποία στηρίζεται ο Rose, για να αναπτύξει το scaffolding interaction cycle ή αλλιώς αν μπορεί να αποδοθεί το μοντέλο στα ελληνικά ως «κύκλος στήριξης». Βλ. Rose, D. (2004), Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: How Indigenous learners are left out of the chain. Στο J. Muller, A. Morais & B. Davies (επιμ.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, London: Routledge Falmer, σσ. 96-97.

30 Σύμφωνα με τα όσα διατείνεται ο Rose στο άρθρο του.

31 Οι δάσκαλοι στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιούν μαθητές σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το ίδιο ισχύει και με το μοντέλο της «επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky. Μέσα από τα εν λόγω θεωρητικά σχήματα, κάθε μαθητής μπορεί να αναγνώσει ένα κείμενο ανεξάρτητα από τον βαθμό δυσκολίας του. Αυτό ακριβώς, όπως υποστηρίζει ο συγγραφέας, αποτελεί κατά κάποιο τρόπο την επίτευξη του οράματος του Bernstein, σύμφωνα με το οποίο είναι δυνατό να δημιουργηθεί μια παιδαγωγική η οποία θα άμβλυσε σε σημαντικό βαθμό τις ανισότητες στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Βλ. Rose, D. (2004), Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: How Indigenous learners are left out of the chain. Στο J. Muller, A. Morais & B. Davies (επιμ.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, London: Routledge Falmer, σσ. 98-99.

32 Με την μεταφορική έννοια του προσωρινού κατασκευάσματος που παρέχεται στον μαθητή, ως στήριγμα στις γλωσσικές του δεξιότητες.

33 Davies, B. et al. (2004), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, London and New York: Routledge, σσ. 95-98. Πρβλ. Garton, A. (1995), *Social Interaction and the Development of Language and Cognition*. UK: Psychology Press, σσ. 6-7. Βλ. επίσης Ninio, A. & Bruner, J. (1978), The achievement and antecedents of labelling. Στο: *Journal of Child Language*, No. 5, σσ. 1-15.

Στην περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μπορούμε να πούμε ότι δημιουργούνται έντονα ερωτήματα σχετικά με την εφαρμογή τέτοιων μεθοδολογιών διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής όπως αυτή του συγγραφέα του άρθρου³⁴ που παρουσιάσαμε, αλλά και θεωριών, όπως αντίστοιχα η θεωρία των γλωσσικών κωδίκων, η οποία δεν εφαρμόστηκε επιτυχώς σε χώρες πολυπολιτισμικές, πολυταξικές και προηγμένες τόσο τεχνολογικά όσο και οικονομικά.³⁵ Το ζήτημα είναι πως κατ' αυτό τον τρόπο όπως συνέβη και με τη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων, έτσι και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ιδιαίτερα εύκολο να παρανοηθεί μια παιδαγωγική θεωρία ή κάποιο εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα.³⁶ Συγκεκριμένα, όπως παρατηρείται σε σχετική μελέτη³⁷ την τελευταία δεκαετία είναι ιδιαίτερα εμφανής η κυριαρχική θέση της οικονομίας επάνω στην εκπαίδευση, ένας παράγοντας που λειτουργεί απαγορευτικά για την ένταξη και την ομαλή λειτουργία μιας παιδαγωγικής θεωρίας μέσα στην εκπαίδευση. Παρόμοιες αναφορές εντοπίζουμε και στην ελληνική βιβλιογραφία³⁸ στην οποία παρατηρείται ότι η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται από την μακροοικονομική πολιτική σύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και κοινωνική ορθολογικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής υπερπροσδιορίζεται από την ορθολογικότητα της μακροοικονομικής πολιτικής. Όταν η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεσμεύεται από παράγοντες όπως η οικονομία και κατ' επέκταση από έναν απώτερο σκοπό που δεν είναι άλλος από την επαγγελματική αποκατάσταση του μαθητή και μέλλοντα πολίτη, τότε είναι αναπόφευκτο να δημιουργούνται ανισότητες. Σύμφωνα με το πρόγραμμα «Μάθε να διαβάζεις: Διάβασε να μαθαίνεις» οι πρωτοβάθμιες πρακτικές πρέπει να υποστηρίζουν όλους τους μαθητές ισότιμα στη διαδικασία του διαβάσματος, να μην ωθούνται οι δάσκαλοι σε διακρίσεις των μαθητών καθώς από αυτό το πρώτο στάδιο (μιλάμε για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) η διδασκαλία της ανάγνωσης

34 Rose, D. (2004), «Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: How Indigenous learners are left out of the chain». J. Muller, A. Morais & B. Davies (επιμ.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer. σσ. 91-107.

35 Η θεωρία του Bernstein βρήκε μεγάλη απήχηση στις ΗΠΑ, είχε όμως λανθασμένη εφαρμογή από την πολιτεία, η οποία εστίασε στη δημιουργία «αντισταθμιστικών προγραμμάτων (compensatory programmes)», τα οποία εφαρμόστηκαν στους μειονοτικούς πληθυσμούς και άλλων χωρών πέρα από την Ευρώπη, προς ενίσχυση των έγχρωμων κυρίως παιδιών, παρερμηνεύοντας έτσι τη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων. Η αντιμετώπιση των έγχρωμων ομάδων που προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, με αυτό τον τρόπο από την πολιτεία, είχε σαν αποτέλεσμα να συνδεθούν οι ομάδες αυτές με ένα «ανεπαρκές κομμάτι» του πληθυσμού το οποίο, όπως πίστευαν, χρειαζόταν πολύ περισσότερο από τις άλλες ομάδες τη γλωσσική ενίσχυση. Βλ. σχετικά Tyler, W. (2010), *Towering TIMSS or Learning PISA? Vertical and horizontal models of international testing regimes*. Στο: Singh, P. et al. (επιμ.), *Toolkits, Translation Devices and Conceptual Accounts: Essays on Basil Bernstein's Sociology of Knowledge*, New York and Oxford: Peter Lang, σσ. 147-152. Πρβλ. Downey, M., Kelly, A. V. (1986), *Theory and Practice of Education*, London: Paul Chapman Publishing, σσ. 99-105.

36 Όπως είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση αυτό του Rose.

37 Βλ. Ball, S. (2006), *Education Policy and Social Class, The selected works of St. Ball*, London & New York: Routledge.

38 Βλ. Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003), *Ελληνική Παιδεία, Μια σύγχρονη τραγωδία*, Αθήνα: Σιδέρης. Ζμας, Α. (2007), *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

αποτελεί έναν παράγοντα «αλληλουχίας»³⁹ που μπορεί να λειτουργήσει σημαντικά στην πορεία της μάθησης. Δεν πρέπει επομένως, η προσοχή του εκπαιδευτικού να διασπάται από τις συνθήκες στις οποίες υποκύπτει η εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Με αφορμή το συγκεκριμένο κείμενο και με βάση το σκεπτικό του πώς μπορεί να διερευνηθεί κάποιο μέρος της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (οι πρακτικές γραμματισμού⁴⁰ σε σχολεία στην Ελλάδα), προκύπτουν κάποια πρόχειρα ερωτήματα τα οποία θα μπορούσαν να μεταβληθούν προϊόντος του χρόνου σε ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι ένα γενικότερο ερώτημα που προκύπτει είναι: Ποια είναι η διαδοχή και ο βηματισμός για την ανάπτυξη του γραμματισμού στα επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα στο νηπιαγωγείο/δημοτικό/γυμνάσιο/λύκειο στην Ελλάδα; Πώς μπορεί να αναλυθεί ο κύκλος στήριξης στην κοινωνική διεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή στη σχολική τάξη (της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης); Πώς μαθητές από διαφορετικές ομάδες είναι διαφορετικά προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στη συγκεκριμένη μορφή ανάπτυξης του γραμματισμού;

Στην εν λόγω περίπτωση το πλαίσιο ανάπτυξης του εγγραμματισμού στην Ελλάδα διαφέρει αρκετά από το πλαίσιο που μελετά ο Rose. Βάσει ερευνών που διενεργούνται σε διεθνές επίπεδο, η Ελλάδα λαμβάνει μια εκ των τελευταίων θέσεων στον πίνακα που περιλαμβάνει τον σχετικό με το πρόγραμμα του σχολικού εγγραμματισμού, τομέα (Πρόγραμμα PISA). Σύμφωνα με τον «Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία & Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ)»⁴¹ υφίστανται «τρία είδη

39 Rose, D. (2004), «Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: How Indigenous learners are left out of the chain». J. Muller, A. Morais & B. Davies (επιμ.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer. σσ. 103-104.

40 Αναφορικά προς την εκπαίδευση ο όρος εγγραμματισμός (literacy) αναφέρεται στη «μετάβαση» από την καθημερινή στην εξειδικευμένη, επιστημονική γνώση η οποία επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την «εκπαιδευτική διαμεσολάβηση» στο σχολείο. Είναι κατά κύριο λόγο, η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, κυρίως ο επαρκής χειρισμός και η δυναμική αξιοποίηση των αποκτημένων ήδη γνώσεων σε ζητήματα ανάγνωσης και γραφής, καθώς και της εφαρμογής τους στην καθημερινή ζωή του ατόμου βλ. Kelly, G. J. & Sezen, A. (2010), Activity, discourse, & meaning: Some directions for science education. Στο: Roth, W.-M. (επιμ.), *Re/Structuring Science Education: ReUniting Sociological and Psychological Perspectives*, London-New York: Springer Science & Business Media, σσ. 46-47.

41 Ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία & Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) εκπόνησε το 2000 και το 2003 το πρόγραμμα PISA (Program for International Student Assessment), το οποίο συνδέεται με τον έλεγχο του εγγραμματισμού των παιδιών. Το πρόγραμμα αυτό, είναι μια διεθνής έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης που διεξάγεται σε τακτά χρονικά διαστήματα από το 2000 μέχρι και σήμερα (Adams & Wu, 2002). Αποτελεί προϊόν συνεργασίας μεταξύ των χωρών μελών του ΟΟΣΑ και της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ. Μέσα στις αρμοδιότητες της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ συμπεριλαμβάνεται η συλλογή δεδομένων, καθώς και η παροχή συγκριτικών στοιχείων για τα εκπαιδευτικά συστήματα των συμμετεχόντων χωρών. Το πρόγραμμα PISA αξιολογεί, πόσο καλά προετοιμασμένοι είναι οι 15χρονοι μαθητές, που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, ώστε να αξιοποιούν γνώσεις και δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση των μελλοντικών προκλήσεων και την πλήρη και ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνία. Κινούμενο καθαρά εντός αυτού του πλαισίου, το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στις επιδόσεις των μαθητών σε βασικές δεξιότητες και κατά κάποιο τρόπο θα λέγαμε σε «περιοχές κλειδιά», όπως η Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες βλ. ΟΟΣΑ-PISA (2010), *PISA 2006 Έκθεση αποτελεσμάτων για*

εγγραμματισμού»: ο «αναγνωστικός», ο «μαθηματικός» και ο «επιστημονικός» εγγραμματισμός.⁴² Κεντρική έννοια του PISA είναι ο εγγραμματισμός των μαθητών στην κατανόηση του Κειμένου, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες. Ως εγγραμματισμός, όπως ήδη έχει αναφερθεί, ορίζεται η ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν στα τρία βασικά αντικείμενα, ώστε να αναλύουν, να συλλογίζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά όταν διατυπώνουν, επιλύουν και ερμηνεύουν προβλήματα της καθημερινής ζωής. Η αξιολόγηση του εγγραμματισμού των μαθητών στο PISA οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξετάζονται όχι μόνο στοιχεία του κάθε αντικειμένου, όπως η γνώση και οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επεξεργασία κάθε θέματος, αλλά και διάφοροι παράγοντες από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον που επηρεάζουν την ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών στο σχολείο και στο σπίτι.⁴³ Οι διαδικασίες και η μεθοδολογία του Rose διαφέρουν κατά πολύ από τα κρατούντα στο ελληνικό σχολείο, καθώς η διδασκαλία της γλώσσας, έτσι όπως αποτυπώνεται μέσα από τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα στην πράξη και για την ακρίβεια στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, δεν αντικατοπτρίζει τη μάθηση της γλώσσας επάνω στις τακτικές του εγγραμματισμού, ως ένα δηλαδή «δυναμικά» δομημένο σύστημα που η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι μαθητές ως επί το πλείστον, μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα στατικό προϊόν που κατασκευάζεται επάνω σε δεδομένους γραμματικο-συντακτικούς κανόνες.⁴⁴ Μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα όπως αυτό του PISA, διαφαίνονται οι εν λόγω παρατηρήσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο προσπαθεί να διαμορφώσει κάποιες βασικές αλλαγές στον τρόπο που δομεί τα Αναλυτικά Προγράμματα και την εκπαίδευση των παιδαγωγών του.

5. Συμπεράσματα

την Ελλάδα, Επιμέλεια: Βασιλεία Χατζηνικήτα, Συγγραφή: Γιώργος Γιαννικόπουλος, Πηνελόπη Παπαστράτου, Βιβή Σκούρα, Χριστίνα Σταθοπούλου, Μαριάννα Ταφλανίδου, Δώρα Τσιφλικά, Γιώργος Ψυχάρης, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σ. 7.

42 ΟΟΣΑ-PISA (2010), *PISA 2006 Έκθεση αποτελεσμάτων για την Ελλάδα*, Επιμέλεια: Βασιλεία Χατζηνικήτα, Συγγραφή: Γιώργος Γιαννικόπουλος, Πηνελόπη Παπαστράτου, Βιβή Σκούρα, Χριστίνα Σταθοπούλου, Μαριάννα Ταφλανίδου, Δώρα Τσιφλικά, Γιώργος Ψυχάρης, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σ. 7.

43 OECD-PISA (2003), *The PISA 2003 assessment framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*, Paris: OECD Publications, σ. 133. Πρβλ. ΟΟΣΑ-PISA (2010), *PISA 2006 Έκθεση αποτελεσμάτων για την Ελλάδα*, Επιμέλεια: Βασιλεία Χατζηνικήτα, Συγγραφή: Γιώργος Γιαννικόπουλος, Πηνελόπη Παπαστράτου, Βιβή Σκούρα, Χριστίνα Σταθοπούλου, Μαριάννα Ταφλανίδου, Δώρα Τσιφλικά, Γιώργος Ψυχάρης, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σ. 8.

44 Βλ. Κωστούλη, Τρ. (2001), Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. Στο: Αγγουράκη, Γεωργία, Αρβανίτη, Αμαλία, Γούτσος, Διονύσης κ.ά. (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, (Λευκωσία, 17-19 Σεπτεμβρίου 1999), Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 623-630. Πρβλ. Olsen, R. V. (2005), An exploration of cluster structure in scientific literacy in PISA: Evidence for a Nordic dimension?. Στο *NORDINA (Nordic Studies in Science Education)*, Vol. 1, No. 1, σσ. 81-94.

Το άρθρο εν ολίγοις, προσεγγίζει τη θεωρία των κωδίκων εξελικτικά. Ωστόσο, οι αποκλεισμοί (κοινωνικές ανισότητες διαχεόμενες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου) δεν είναι πρωτίστως αποτέλεσμα ανεπαρκούς παρακολούθησης, όσο η αδυναμία της αναπαραγωγικής ικανότητας χρήσης της εκπαιδευτικής γλώσσας δημιουργικά. Η εξοικείωση με τα κείμενα με βάση συγκεκριμένες τεχνικές, διαμέσου όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, προτείνεται ως η καταλληλότερη εκπαιδευτική πρόταση μείωσης αποκλεισμών εντός του εκπαιδευτικού χώρου. Ως κριτική θα έλεγα ότι η δυνατότητα δημιουργικής χρήσης και αναπαραγωγής του λόγου εν γένει, αποτελεί μια δια βίου διαδικασία που υπερβαίνει κατά πολύ τις σχολικές δραστηριότητες.

Σύμφωνα με τον συγγραφέα⁴⁵ ο μαθητής δεν μπορεί να αξιοποιήσει τον κώδικα. Έτσι, μέσα από το πρόγραμμα «Μάθε να διαβάζεις: Διάβασε να μαθαίνεις» δίνεται μεγάλη σημασία στην ανάγνωση και επεξεργασία των κειμένων με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Η ανάγνωση των κειμένων από τους μαθητές, αποτελεί ταυτόχρονα μια πολιτισμική αναφορά των γονέων και αυτό είναι κάτι που ο συγγραφέας αναπτύσσει ξεκάθαρα στο παράδειγμα με τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό (σχέση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου), όπου ο μαθητής μέσα από μια μακροχρόνια διαδικασία ανεξαρτητοποιείται. Ανεξαρτητοποιείται δηλαδή μέσα από τα κείμενα καθώς κάνει χρήση του λόγου και υπό μία έννοια παύει να εξαρτάται από τον καθηγητή. Αυτή άλλωστε είναι και η διαδικασία που περιγράφει ο συγγραφέας στο άρθρο⁴⁶ του, πως φτάνει ο μαθητής από την απλή αναπαραγωγή στην αυτονόμηση, ανεξάρτητα πάντα προς αυτό που συμβαίνει κάθε φορά μέσα στην σχολική τάξη (εκπαιδευτική διαδικασία προσκολλημένη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bernstein, B. (2015), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (4η έκδοση), (μτφρ.) Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ζμας, Α. (2007), *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωστούλη, Τρ. (2001), Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. Στο: Αγγουράκη, Γεωργία, Αρβανίτη, Αμαλία, Γούτσος, Διονύσης κ.ά. (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, (Λευκωσία, 17-19 Σεπτεμβρίου 1999), Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 623-630.

45 Δηλαδή τον Rose.

46 Rose, D. (2004), «Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: How Indigenous learners are left out of the chain». J. Muller, A. Morais & B. Davies (επιμ.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer. σσ. 91-107.

- Μπασλής, Γ. (2000), *Κοινωνιογλωσσολογία: Μικρή εισαγωγή*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΟΟΣΑ-PISA (2010), *PISA 2006 Έκθεση αποτελεσμάτων για την Ελλάδα*,
Επιμέλεια: Βασιλεία Χατζηνικήτα, Συγγραφή: Γιώργος Γιαννικόπουλος,
Πηνελόπη Παπαστράτου, Βιβή Σκούρα, Χριστίνα Σταθοπούλου,
Μαριάννα Ταφλανίδου, Δώρα Τσιφλικά, Γιώργος Ψυχάρης, Κέντρο
Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003), *Ελληνική Παιδεία, Μια σύγχρονη τραγωδία*, Αθήνα:
Σιδέρης.

Ξενόγλωσση

- Adams, R., & Wu, M. (επιμ.) (2002), *PISA 2000 technical report*. Paris: OECD Publications.
- Ball, S. (2006), *Education Policy and Social Class, The selected works of St. Ball*, London & New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1964), Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66(6), σσ. 55–69.
- Daniels, H. (επιμ.) (2012), *An Introduction to Vygotsky*. London and New York: Routledge.
- Davies, B. et al. (2004), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London and New York: Routledge.
- Downey, M. & Kelly, A. V. (1986), *Theory and Practice of Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Garton, A. (1995), *Social Interaction and the Development of Language and Cognition*. UK: Psychology Press.
- Kelly, G. J. & Sezen, A. (2010), Activity, discourse, & meaning: Some directions for science education. Στο: Roth, W.-M. (επιμ.), *Re/Structuring Science Education: ReUniting Sociological and Psychological Perspectives*, London-New York: Springer Science & Business Media, σσ. 39-52.
- Moore, R. (2013), *Basil Bernstein: The Thinker and the Field*. London & New York: Routledge.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978), The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*. (5). σσ. 1-15.
- OECD-PISA (2003), *The PISA 2003 assessment framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD Publications.
- Olsen, R. V. (2005), An exploration of cluster structure in scientific literacy in PISA: Evidence for a Nordic dimension?. Στο *NORDINA (Nordic Studies in Science Education)*, Vol. 1, No. 1, σσ. 81-94.
- Rose, D. (2004), «Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: How Indigenous learners are left out of the chain». J. Muller, A. Morais &

- B. Davies (επιμ.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer. σσ. 91-107.
- Rose, D. (2005), «Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation». *Journal of Education*. No. 37. σσ. 131-167.
- Tyler, W. (2010), Towering TIMSS or Learning PISA? Vertical and horizontal models of international testing regimes. Στο: Singh, P. et al. (επιμ.), *Toolkits, Translation Devices and Conceptual Accounts: Essays on Basil Bernstein's Sociology of Knowledge*, New York and Oxford: Peter Lang, σσ. 143-160.
- Vygotsky, L. (1978), «Interaction between. learning and development». *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. σσ. 79-91.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ευαγγελία Κ. Δορλή

Κάτοχος δύο προπτυχιακών τίτλων: 1) Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών 2) Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κάτοχος δύο μεταπτυχιακών τίτλων: 1) μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στον τομέα της διδακτικής στο Πανεπιστήμιο Artois (Université d'Artois) της Γαλλίας με Αντικείμενο η διδασκαλία των παιδαγωγικών με τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). 2) Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Υποψήφια διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), στον Τομέα των Παιδαγωγικών της Φιλοσοφικής Σχολής με αντικείμενο την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (EMAIL: liz.dorl@gmail.com)

Κωνσταντίνος Δ. Αντωνίου

Κάτοχος δύο προπτυχιακών τίτλων: 1) Τμήμα Θεολογίας, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών 2) Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου: Απόφοιτος του Π.Μ.Σ. Φιλοσοφίας - Κατεύθυνση: Ηθική, Ε.Κ.Π.Α

Υποψήφιος Διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικών Ψυχολογίας με αντικείμενο την Πολιτική Φιλοσοφία (EMAIL: kant99777@gmail.com)

Ειρήνη Μουσιάδου

Παιχνίδια με τα ποιήματα

Περίληψη

Στο παρόν ψηφιακό διδακτικό σενάριο παρουσιάζονται επιλεγμένα ποιήματα για παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας με στόχο την καλλιέργεια της αισθητικής και γλωσσικής παιδείας τους με τη συμβολή των ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων. Αποτελείται από πέντε φάσεις υλοποίησης που σταδιακά οδηγούν τους εκπαιδευόμενους από την αναγνώριση και κατανόηση των ποιημάτων στη δημιουργία δικών τους ποιητικών κατασκευών. Το σενάριο είναι συμβατό με το πρόγραμμα σπουδών για τη Γλώσσα για τα παιδιά του πρώτου ηλικιακού κύκλου. Υποστηρίζει την ομαδοσυνεργατική μάθηση, ενώ συνδυάζει την ενεργητική με την παθητική μάθηση. Με το σενάριο αυτό επιτυγχάνεται η δημιουργική γνωριμία των μαθητών/τριών με κείμενα πραγματικής λογοτεχνίας, απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική γλωσσική παιδεία των παιδιών.

Λέξεις – κλειδιά: Παιδική ποίηση, ψηφιακό διδακτικό σενάριο, ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα, Γλώσσα

Playing with poems

Abstract

In this teaching scenario selected poems for early childhood and early school children are presented, under the concept of cultivating their aesthetics and their linguistic ability through the contribution of Digital Learning Objects. It consists of five phases that gradually lead learners from identifying and understanding the poems in the creation of their own poetic constructions. The scenario is compatible with the Language Curriculum for children 6-9 years old. It supports group collaborative learning, while combining active and passive learning. This scenario enables the creative acquaintance of the pupils with real literature texts, which is prerequisite for an effective children's language education.

Keywords: Poems for young children, Digital Teaching Scenario, Digital Learning Objects, Greek Language

1. Εισαγωγή

Το διδακτικό σενάριο «παιχνίδια με τα ποιήματα» κατασκευάστηκε με σκοπό να συμπεριληφθεί στην εκπαιδευτική πλατφόρμα «Αίσωπος» του Πανελληνίου Αποθετηρίου Μαθησιακών Αντικειμένων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (<http://aesop.iep.edu.gr/>) και αφορά παιδιά 6-9 ετών. Στο σενάριο αυτό περιλαμβάνονται ποιήματα από τους: Γεώργιο Βιζυηνό, Αλέξανδρο Πάλλη, Ζαχαρία Παπαντωνίου και Μιχάλη Στασινόπουλο, που θεωρούνται πρωτεργάτες ποιητές της περιόδου από τα τέλη του 19ου αιώνα μέχρι τα μέσα του 20ου. Επίσης από τους Γιώργη Κρόκο, Ντίνα Χατζηνικολάου, Θέτη Χορτιάτη και Μάρω Λοΐζου που είναι κυρίαρχες μορφές της παιδικής ποίησης από το 1960 κι έπειτα. Επίσης, συμπεριλαμβάνεται ένα ποίημα του Τζιάννι Ροντάρι λόγω της νεωτερικότητας της γραφής του, ενώ εκπροσωπούνται και οι τρεις σημαντικοί Έλληνες ποιητές της γενιάς του '30: Γιώργος Σεφέρης, Οδυσσέας Ελύτης και Γιάννης Ρίτσος¹. Τέλος, συμπεριλαμβάνονται ένα λαϊκό ποίημα και ένα λίμερικ, που εκπροσωπούν το μεν πρώτο την προφορική παράδοση της Ελλάδας, ενώ το δεύτερο, τα σύγχρονα έντεχνα γλωσσικά παιχνίδια².

Το θέμα αυτό επιλέχθηκε διότι η βιβλιογραφία έχει δείξει πως η ενασχόληση με την έγκριτη ποίηση για παιδιά προκαλεί αισθητική τέρψη στο παιδί και του δημιουργεί συνθήκες εσωτερικής πληρότητας και αγαλλίασης. Είναι η προστιθέμενη εκείνη αξία που οδηγεί σε γνωστικές εμπειρίες «μεθ'

1 Πολίτης, Ν. (1989). *Η ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Ε' έκδοση: Παπασωτηρίου.

2 DiamantopoulouHirner, L., & Διαμαντοπούλου, Α. (2016). *Λογοτεχνικά γένη και είδη*, ρ.ρ 1020. Στο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6433> (προσπελάστηκε στις 11/8/2019).

ηδονής»³. Επίσης, έχει αποδειχτεί πως μέσα από τα ποιήματα αναδύονται όψεις της αληθινής ζωής που προκαλούν «συνκίνηση»⁴ και εγείρουν το ενδιαφέρον του παιδιού με τρόπο ψυχαγωγικό και αισθητικό. Επίσης, η ακρόαση ποιημάτων τροφοδοτεί με νέο λεξιλόγιο και συνεισφέρει έτσι στη γλωσσική εξέλιξη. Τέλος, μέσω της παιγνιώδους επεξεργασίας του κειμένου (ανακατασκευές, εικονοποιημένη απαγγελία, ανατροπές στην εξέλιξη, κ.α.) το παιδί οικειοποιείται το κείμενο και αυξάνει τα κίνητρα και την επιθυμία του για την κατασκευή δικών του συνθέσεων. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη⁵, «η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται από ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε δράσεις δόμησης και ανακατασκευής των γλωσσικών δομών».

Το σενάριο περιλαμβάνει πέντε φάσεις. Στην πρώτη φάση διερευνώνται οι υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών. Στη δεύτερη φάση οι μαθητές/τριες ακούνε τα ποιήματα και μαθαίνουν για τους δημιουργούς τους. Στην τρίτη φάση τα παιδιά προσεγγίζουν τα ποιήματα με δημιουργικούς τρόπους που περιλαμβάνουν εικονόλεξα, χρωδιακές απαγγελίες, κ.α. Στην τέταρτη φάση οι μαθητές/τριες παράγουν δικά τους ποιήματα. Στην τελευταία φάση γίνεται η αξιολόγηση του σεναρίου.

2. Το ψηφιακό διδακτικό σενάριο

2.1. Εμπλεκόμενες μαθησιακές περιοχές

Το σενάριο είναι βασισμένο στην ενότητα «Κατανόηση προφορικών κειμένων» της μαθησιακής περιοχής «Γλώσσα» του ΠΣ για το νηπιαγωγείο⁶. Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα είναι:

- Γλώσσα
- Τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών

2.2. Τάξη αναφοράς

Το σενάριο αφορά μαθητές νηπιαγωγείου και ενδείκνυται για μαθητές του πρώτου ηλικιακού κύκλου (6-9 ετών). Ενδεικτικός χρόνος υλοποίησης είναι το τελευταίο μέρος του έτους, καθώς οι μαθητές/τριες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά περιβάλλοντα, όπως επίσης με τα μέσα εγγραφής και παραγωγής ήχου της τάξης.

2.3. Προαπαιτούμενες γνώσεις

3 Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ.132133.

4 Μπακιρτζής, Κ. (2006). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

5 Χατζησαββίδης Σ. (2002). *Η Γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

6 ΥΠΑΠΘ, (2011). *ΠΣ Νηπιαγωγείου*, σ.σ.28117. Στο http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf (προσπελάστηκε στις 11/8/2019).

Οι μαθητές/τριες έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση των ψηφιακών μέσων όπως είναι ο υπολογιστής και η ταμπλέτα. Συγκεκριμένα, μπορούν να ενεργοποιούν το περιβάλλον των προτεινόμενων ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων με το ποντίκι ή και χωρίς και να εκτελούν απλές εντολές όπως «σύρε κι άσε». Επίσης γνωρίζουν τη χρήση του κασετόφωνου της τάξης. Έχουν εμπειρίες στην εργασία σε ομάδες.

2.4. Παιδαγωγική και επιστημονική προσέγγιση

Ακολουθείται η κοινωνική οικοδόμηση της γνώσης με τη συμβολή των ΤΠΕ σύμφωνα και με την Ψηφιακή Ατζέντα «Ευρώπη 2020». Το σενάριο είναι απόλυτα συμβατό με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, αποτελείται από πέντε φάσεις και στηρίζεται κυρίως στην ομαδοσυνεργατική μάθηση⁷. Περιλαμβάνει ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα⁸ που είναι μικρές μονάδες με ψηφιακό περιεχόμενο που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μάθηση (IEEE)⁹ και που έχουν κατασκευαστεί για το συγκεκριμένο σενάριο. Τα μαθησιακά αντικείμενα προσφέρουν σημαντικές ευκαιρίες μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση¹⁰ σε πολλά επίπεδα, ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα χρησιμοποιήσει ως σκαλωσιά (scaffolding) που χρειάζεται το παιδί για να κατακτήσει επιτυχέστερα τη μάθηση.

Στην πρώτη φάση του σεναρίου διερευνώνται οι υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών και εμπλέκονται και οι κηδεμόνες τους, καθώς έχει βρεθεί πως οι αποφάσεις για το περιεχόμενο του προγράμματος οφείλουν να συνάδουν με την ηλικία και τις εμπειρίες των παιδιών, να βασίζονται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και να ενισχύουν την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους και τη συνεργασία με τους γονείς^{11 12}. Στη δεύτερη φάση παρουσιάζονται τα ποιήματα και οι πληροφορίες για τη ζωή των δημιουργών. Τα παιδιά εστιάζουν και οικειοποιούνται τους ποιητές/τριες, με αποτέλεσμα να προσωποποιείται η γνωριμία τους με κάθε ποίημα. Προβαίνουν σε συγκρίσεις και συμπεράσματα σχετικά με τα ποιήματα και τους δημιουργούς και χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους σε κατάλληλα ψηφιακά παιχνίδια. Στην τρίτη φάση του σεναρίου τα παιδιά

7 ΥΠΑΠΘ, (2002). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Στο http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=368 (προσπελάστηκε στις 10/8/2019).

8 Wiley, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *The instructional use of learning objects*, 2830(435), 135. Agency for Instructional Technology Association for Educational Communications & Technology: Indiana.

9 IEEE, (2002). Learning Technology Standards Committee.

10 Cameron, T., & Bennett, S. (2010). Learning objects in practice: The integration of reusable learning objects in primary education. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 897908.

11 Bredekamp, S., & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Στο Ντολιοπούλου Ε. (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 4144.

12 ΥΠΑΠΘ, (2011). *ΠΣ Νηπιαγωγείου*, σ.σ.28117. Στο http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf (προσπελάστηκε στις 11/8/2019).

περνούνε από το στάδιο της κατανόησης σε ανώτερες νοητικές εργασίες. Εστιάζουν στη δομή των ποιημάτων, διακρίνουν τις ανακατασκευές που συμβαίνουν, εκφράζονται δημιουργικά. Γενικότερα στην τρίτη φάση τα παιδιά προσεγγίζουν το ποίημα με δημιουργικούς τρόπους¹³ με στόχο να εκμεταλλευτούμε τη συγκινησιακή γλώσσα των ποιημάτων για να δημιουργήσουμε ισχυρά βιώματα στα παιδιά¹⁴ ώστε να φθάσουν στην βαθύτερη κατανόηση της δημιουργίας ενός ποιήματος. Στην τέταρτη φάση οι μαθητές/τριες ακούνε λίμερικ και παίζουν με παιχνιδόλεξα τα οποία θεωρούνται άριστες γλωσσοφωνητικές ασκήσεις και πηγή έμπνευσης για ποιητικές δημιουργίες μέσα στην τάξη¹⁵. Είναι η φάση όπου παράγουν το δικό τους έργο χρησιμοποιώντας δομές που κατανόησαν από τις προηγούμενες φάσεις. Στην τελευταία φάση αξιολογούμε τις κατακτήσεις των παιδιών¹⁶ με δύο δραστηριότητες.

Στο μάθημα της Γλώσσας οι μαθητές/τριες κατανοούν και παράγουν προφορικό λόγο (παρουσιάζουν τα έργα τους στην ολομέλεια και επιχειρηματολογούν) και σχεδιάζουν δικά τους κείμενα (ποιήματα, τραγούδια, ιστορίες) ώστε να είναι αποτελεσματικοί μέσα στα πλαίσια της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας. Στο μάθημα των ΤΠΕ, οι μαθητές χρησιμοποιούν διάφορες ψηφιακές πηγές και εργαλεία ως «αντικείμενα με τα οποία σκέφτονται»¹⁷. Οι ΤΠΕ διατρέχουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα¹⁸, συνδυάζονται κάθε φορά με άλλα μέσα ή υλικά, ενώ ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επιλέγει τα μαθησιακά αντικείμενα που θα αξιοποιηθούν. Στο παρόν σενάριο, η προστιθέμενη αξία της τεχνολογίας εντοπίζεται στην επαφή των παιδιών με τα ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα (βίντεο, ήχοι, διαδραστικά ψηφιακά παιχνίδια, κ.α.) που προκαλούν συναισθηματικά, εγείρουν το ενδιαφέρον, αξιολογούν τις δεξιότητες και ενθαρρύνουν την παραγωγή λόγου και τις συνεργασίες στα πλαίσια των ομάδων. Στις Τέχνες τα παιδιά δημιουργούν σε όλα τα επίπεδα: θέατρο, μουσική, έκφραση, κίνηση αλλά και εικαστικά.

2.5. Διδακτικοί στόχοι

Ως προς τη Γλώσσα, τα παιδιά θα μάθουν:

- Να αναγνωρίζουν ποιητικά κείμενα. Να τα διακρίνουν από τα πεζά κείμενα. Να ονομάζουν τους δημιουργούς τους.

13 Γάκου, Ε. (1998). *Προαναγνωστικές δραστηριότητες*. Αθήνα: Καστανιώτη.

14 Γκλιάου, Ν. (2006). *Η ποίηση στο Νηπιαγωγείο*. Στο <http://www.poein.gr/archives/14841> (προσπελάστηκε στις 11/8/2019)

15 Σταυρίδου, Χ., Κυβριτζίκης, Σ. (2012). Παιχνίδια με τις λέξεις, η περίπτωση της Θέτη Χορτιάτη. *Περιοδικό Διαδρομές*, τ.108. Αθήνα: Ψυχογός.

16 ΥΠΑΙΠΘ, (2011). *ΠΣ Νηπιαγωγείου*, σ.47. Στο http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklus/Proshol_Agogi_nea/2019/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf (προσπελάστηκε στις 11/8/2019).

17 Papert S., (1980). *Children, computers and powerful ideas*. Basics Books, New York, p. 207.

18 Zevenbergen, R. (2007). Digital Natives Come to Preschool: implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8, 1.

- Να κατανοούν το περιεχόμενο των ποιημάτων και να συγκρατούν φράσεις ή λέξεις
 - Να περιγράφουν με δικά τους λόγια, τα ποιήματα
 - Να αντιλαμβάνονται τις τροποποιήσεις ή τις ανακατασκευές σε ένα ποίημα
 - Να χρησιμοποιούν τη γνώση τους για να συνθέτουν δικά τους μικρά ποιήματα
- Ως προς την παιδαγωγική, θα μάθουν:
- Να μπορούν να αξιολογούν τις πληροφορίες ως προς τη χρησιμότητά τους για ένα σκοπό
 - Να απολαμβάνουν αισθητικά τις γνώσεις τους γύρω από την ποίηση
 - Να μάθουν να επιχειρηματολογούν και να παρουσιάζουν τα έργα τους
 - Να επιλέγουν διερευνητική στάση για την επίλυση προβλημάτων
 - Να διατυπώνουν το συλλογισμό που επέλεξαν και να υποστηρίζουν τις προτάσεις τους
 - Να συνεργάζονται αποτελεσματικά για την επίτευξη ενός έργου
- Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών, τα παιδιά επιδιώκεται:
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες
 - Να έρθουν σε επαφή με ανοιχτά αλλά και κλειστά ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης
 - Να εξασκηθούν στην αξιοποίηση εφαρμογών, τόσο για την απόλαυση όσο και για την αυτοαξιολόγησή τους

3. Οι φάσεις του ψηφιακού διδακτικού σεναρίου

3.1. Α' φάση (διάρκεια 1520 λεπτά).

Τίτλος: «Αναγνωρίζουμε ποιήματα»

Χώρος διεξαγωγής: η ολομέλεια της τάξης

Μέσα και υλικά: ο ηλεκτρονικός υπολογιστής της τάξης

Ανάπτυξη: Σκοπός της Α' φάσης είναι να ενεργοποιηθούν οι πρότερες γνώσεις των παιδιών σχετικά με την ποίηση και να εξασκηθεί η ικανότητα αναγνώρισης ενός ποιήματος σε σχέση με ένα πεζό έργο. Οι μαθητές/τριες έχουν ήδη έρθει σε επαφή με ποιητικά κείμενα (για παράδειγμα στις σχολικές γιορτές), ενώ ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα όπως «Ξέρεις κανένα ποίημα;», «Γιατί πιστεύεις ότι αυτό είναι ένα ποίημα;». Στην παρούσα φάση αξιοποιούμε «το Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού» (εικόνα 1) ως πηγή για να συγκρίνουμε κείμενα και να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά των ποιημάτων, όπως η μουσικότητα, η ομοιοκαταληξία, ο ρυθμός. Οι μαθητές θα μάθουν πως λογοτεχνικά κείμενα που δεν είναι ποιήματα, λέγονται «πεζά ή πεζογραφήματα»¹⁹. Προβαίνουν έτσι σε αδρές κατηγοριοποιήσεις των

19 Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ηλεκτρονικό Λεξικό Τριανταφυλλίδη. Στο <http://www.greeklanguage>.

κειμένων με βάση τα χαρακτηριστικά τους.

Εικόνα 1. Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού. Πηγή: http://www.snhell.gr/kids/content.asp?id=89&cat_id=4



Ετοιμάζουμε ένα ενημερωτικό φυλλάδιο με αποσπάσματα από ποιήματα και πεζά κατάλληλα για παιδιά, το οποίο προωθούμε στους κηδεμόνες των παιδιών, εμπλέκοντάς τους στο θέμα²⁰. Στο φυλλάδιο αυτό ενημερώνουμε τους γονείς για την πρόθεσή μας να ασχοληθούμε με την παιδική ποίηση. Επίσης τους καλούμε να διαβάσουν κι εκείνοι με τα παιδιά τους στο σπίτι τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο ενημερωτικό φυλλάδιο. Περιγράφουμε στους γονείς πως στο σχολείο θα προχωρήσουμε σε συζήτηση για τη διάκριση ποιημάτων και πεζών κειμένων. Οι συζητήσεις στο σπίτι συζητούνται και στην τάξη, στα πλαίσια της καθημερινής ρουτίνας και αποτελούν τη διερεύνηση των εμπειριών των παιδιών, πάνω στην οποία θα στηριχθούμε για να αναπτύξουμε στη συνέχεια, το σενάριό μας. Η συμμετοχή των γονέων ή κηδεμόνων θα μας ωφελήσει τόσο στην δημιουργία καλού κλίματος μεταξύ σχολείου και οικογένειας, όσο και στην ενεργότερη ανταπόκριση των παιδιών. Άλλωστε είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι ένα σχολείο που υποστηρίζει την ενεργό επαφή με τις οικογένειες των μαθητών του και συνοδεύεται από την ενεργό παρουσία της οικογένειας στο σχολείο, μπορεί να ωφελήσει τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, ιδιαίτερα στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης²¹.

http://greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=ποιημα&dq= (προσπελάστηκε στις 10/8/2019).

20 Epstein (1995). Στο Μανταγοπούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). «Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων». *Μέντορας 11*: 2741. Στο http://amakedthrak.pde.sch.gr/symdimkav4/pdf/sxeseis_sxoleiou_oikog.pdf σ.σ. 29 (προσπελάστηκε στις 10/10/2019).

21 Epstein, Joyce L. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary*

3.2. Β΄ Φάση (διάρκεια 3045 λεπτά).

Τίτλος: «Τα ποιήματα και οι δημιουργοί τους».

Χώρος διεξαγωγής: η ολομέλεια και οι περιοχές μάθησης της τάξης.

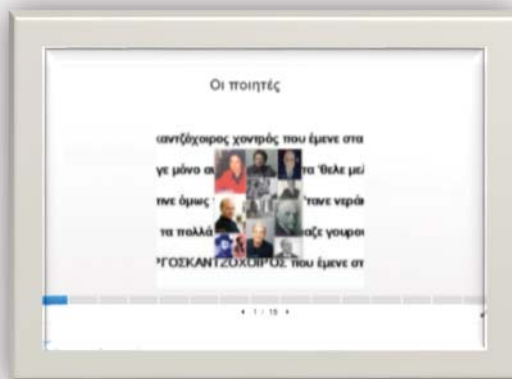
Μέσα και υλικά: ηλεκτρονικός υπολογιστής, τάμπλετ και ηχητικά συστήματα (επιτραπέζια και φορητά).

Ανάπτυξη: Τα παιδιά ακούνε τα ποιήματα και μαθαίνουν για τους δημιουργούς τους. Σκοπός της β΄ φάσης είναι να μιλήσουν για τα ποιήματα, να κάνουν εκτιμήσεις για κάτι που τους έκανε εντύπωση ή τους προκάλεσε συναισθήματα και απορίες και να συσχετίσουν το κάθε ποίημα με το δημιουργό του. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός οργανώνονται με τη σειρά τα εξής:

3.2.1. Στην ολομέλεια, παρουσίαση του συνόλου των ποιημάτων από την εκπαιδευτικό.

Τα παιδιά ακούνε τα ποιήματα, βλέποντας παράλληλα και τις εικόνες των ποιητών/τριών (εικόνα 2). Ακολουθεί η παρουσίαση ενός χρονολογίου (εικόνα 3) μέσω του οποίου παρουσιάζονται ιδιαίτερες πληροφορίες για τους δημιουργούς (ποιος/α πήρε το Νόμπελ, ποιος/α ήταν ψάλτης, ποιος/α ζει στη Θεσσαλονίκη, και άλλες). Αναπτύσσεται μία συζήτηση: «Τι σας έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση από όσα ακούσατε;», «Θυμάστε κάποια φράση που σας άρεσε, και γιατί;», «Υπάρχουν ποντικοί σε κάποιο ποίημα;» και άλλες.

Εικόνα 2. «Ακούμε ποιήματα», ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο. Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/12547/3187>



Μαθησιακό αντικείμενο «Ακούμε ποιήματα»:

School Journal, 86 (3), p.p.277294.

Οδηγίες: Τα παιδιά ακούνε όλα τα ποιήματα μέσω μιας ποικιλίας αναγνώσεων, βλέποντας παράλληλα τις εικόνες των δημιουργών. Ο/η εκπαιδευτικός απευθύνει ερωτήσεις κατανόησης όπως «Ποιο ζώο μιλάει με την κλώσσα;», «Ξέρεις ποια είναι η Πούλια», «Ποιο πουλί έχει ουρά ψαλίδι», κ.α.

Στόχος: Να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν πληροφορίες σχετικές με τα ποιήματα. Μέσο της αισθητικής απόλαυσης που προκαλούν οι διάφορες αναγνώσεις να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών.

Εικόνα 3. «Οι δημιουργοί των ποιημάτων», ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο.

Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/12547/3187>



Μαθησιακό αντικείμενο «Οι δημιουργοί των ποιημάτων»:

Οδηγίες: Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν σε χρονολογική σειρά τους ποιητές και μαθαίνουν πληροφορίες για τη ζωή τους, ενώ η/ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τους συνδέσμους που παρέχονται για να βρει επιπλέον υλικό για τον κάθε ποιητή.

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να εστιάσουν στα πρόσωπα και τη ζωή των δημιουργών των ποιημάτων, παρατηρώντας τους και μαθαίνοντας ενδιαφέρουσες πληροφορίες για αυτούς. Επίσης να κατανοήσουν το χρόνο που έζησαν (ποιος έζησε παλαιότερα, ποιος/ά ζει ακόμη σήμερα). Να προβούν σε ανάλογες συγκρίσεις και συμπεράσματα που αφορούν τη ζωή των δημιουργών.

3.2.2. Ακρόαση ποιημάτων από τις ομάδες, στις περιοχές μάθησης της τάξης.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 34 ατόμων. Ο χωρισμός των μαθητών/τριών σε ομάδες είναι ελεύθερος, δηλαδή οι μαθητές επιλέγουν μόνοι τους τα μέλη των

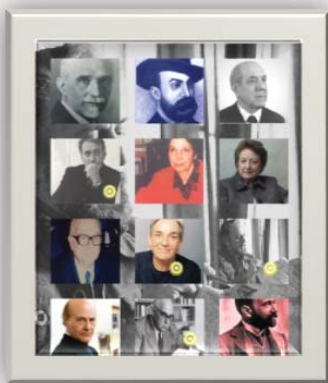
ομάδων. Αυτό προτιμάται λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών αλλά και λόγω του περιορισμένου χρόνου που προβλέπεται για το παρόν διδακτικό σενάριο²². Στην φάση αυτή κάθε ομάδα εργάζεται μόνον σε μια συγκεκριμένη περιοχή μάθησης για 10 περίπου λεπτά. Επίσης, στη φάση αυτή αλλά και σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου υιοθετούνται πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με στόχο να ικανοποιηθούν οι διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και ενδιαφέροντα των παιδιών^{23 24}. Έχουμε οργανώσει την τάξη έτσι ώστε να υπάρχουν:

- η περιοχή μάθησης της Γλώσσας με τα ποιήματα και τις εικόνες των δημιουργών, όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να τα ξεφυλλίσουν
- δύο σημεία της τάξης με πηγές ήχου, όπου μπορούν να τα ακούσουν
- ένα σημείο της τάξης με το κασετοφονάκι εγγραφής και
- η περιοχή μάθησης των Ψηφιακών Μέσων με πρόσβαση στο ίντερνετ.

Μοιράζουμε τις εργασίες στις ομάδες και υποβοηθούμε όπου χρειαστεί:

- μια ομάδα θα ακούσει τα ποιήματα στη ταμπλέτα ή στο κασετόφωνο, στην αντίστοιχη περιοχή
- μια ομάδα θα παρατηρήσει τις εικόνες των ποιητών, στην αντίστοιχη περιοχή μάθησης
- μια ομάδα θα ξεφυλλίσει το ηλεκτρονικό χρονολόγιο στον υπολογιστή (εικόνα 3)
- δύο ομάδες θα παίξουν με το τέταρτο και πέμπτο μαθησιακό αντικείμενο (εικόνα 4 και 5)

Εικόνα 4. «Σκέφτομαι για τους δημιουργούς των ποιημάτων», ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο. Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/12547/3187>.



22 Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, Τάσεις και εφαρμογές*, 89.

23 Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της Εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις Ανάγκες Όλων των Μαθητών* (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρη.

24 Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της Εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις Ανάγκες Όλων των Μαθητών* (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαθησιακό αντικείμενο «Σκέφτομαι για τους δημιουργούς»:

Οδηγίες: Οι μαθητές/τριες, βλέπουν μια σύνθεση με τις φωτογραφίες των ποιητών και πατούνε με το ποντίκι του υπολογιστή πάνω στα κίτρινα κουμπιά, όπου εμφανίζεται μια ερώτηση όπως «Τι νομίζεις ότι σκέφτεται ο Τζιάννι Ροντάρι;», «Γιατί πιστεύεις ότι χαμογελάει η Μάρω Λοΐζου;», «Τι πιστεύεις ότι έχει μπροστά του ο Γιάννης Ρίτσος;», «Τι νομίζεις ότι κάνει ο Γιώργος Σεφέρης;» και «Ποιος ποιητής κρύβεται πίσω από τους ποιητές;». Ο/η εκπαιδευτικός υποβοηθά τα παιδιά να διαβάσουν τις ερωτήσεις που εμφανίζονται στην οθόνη.

Στόχος: Να προκαλέσει τους μαθητές να νιώσουν οικείοι και να προβούν σε υποθέσεις και συμπεράσματα σχετικά με τους ποιητές. Επίσης, να εδραιώσουν τη σύνδεση μεταξύ των δημιουργών με τα ποιήματά τους.

Εικόνα 5. «Τα ζευγαράκια των δημιουργών», ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο. Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/12547/3187>.



Μαθησιακό αντικείμενο «Τα ζευγαράκια των δημιουργών»:

Οδηγίες: Οι μαθητές/τριες παίζουν ένα παιχνίδι μνήμης (memory game), ψηφιακά. Πατώντας πάνω στις εικόνες, πρέπει να βρουν τα όμοια ζευγαράκια. Παράλληλα λένε και το όνομα του/της δημιουργού.

Στόχος: Να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους για τα ονόματα των ποιητών/τριών.

3.2.3. Στην ολομέλεια, παρουσίαση των ποιημάτων από την κάθε ομάδα.

Οι εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν τις εντυπώσεις τους και εκφράζουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους. Τίθενται ερωτήσεις όπως «Ποιος ποιητής ήταν ψάλτης;», «Τι νομίζετε ότι κοιτάει ο Γιάννης Ρίτσος;», «Τι λέτε να σκέφτεται ο Τζιάννι Ροντάρι;», «Ποιος ποιητής φοράει γυαλιά και γιατί;», «Τι συμπέρασμα βγάξεις για τη Μάρω Λοΐζου και το ποίημά της» και άλλες.

3.3. Γ΄ Φάση (διάρκεια 60 λεπτά).

Τίτλος: Παιχνίδι με τα ποιήματα

Χώρος Διεξαγωγής: οι περιοχές μάθησης της τάξης.

Μέσα και υλικά: ηλεκτρονικός υπολογιστής, τάμπλετ και ηχητικά συστήματα της τάξης, υλικά εικαστικών και θεάτρου.

Ανάπτυξη: Στην τρίτη φάση οι ομάδες παίζουν με τα ποιήματα. Γενικός σκοπός μας σε αυτή τη φάση είναι η ενεργή εμπλοκή των παιδιών στην κατασκευή δικών τους ποιημάτων. Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε διαδικασίες ανάλυσης και αποσύνθεσης της δομής των ποιημάτων. Επιπλέον, κατακτούν λέξεις και εκφράσεις με παιγνιώδη ψηφιακό τρόπο αλλά και κερδίζουν την αισθητική τέρψη και απόλαυση που προέρχεται από αυτή την ενασχόληση. Η πρώτη ομάδα θα εργαστεί στον επιτραπέζιο υπολογιστή της τάξης με τα ποιήματα της Ντίνας Χατζηνικολάου (εικόνα 6) και του Τζιάννι Ροντάρι (εικόνα 7). Μια άλλη ομάδα θα εργαστεί με το κασετόφωνο, όπου θα ακούσει το μελοποιημένο ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη «Η Μάγια» (εικόνα 8) και θα σχεδιάσει μια μικρή δραματοποίηση λίγων λεπτών. Η τρίτη ομάδα θα εργαστεί στην ταμπλέτα, όπου θα παίξει με τα τρία ποιήματα (εικόνα 9). Η τέταρτη ομάδα θα εργαστεί στο κασετόφωνο της τάξης, όπου μετά την ακρόαση δύο ποιημάτων θα σκεφτεί να δώσει ένα διαφορετικό τέλος (εικόνα 10). Η πέμπτη ομάδα θα εργαστεί στα τραπέζια εργασίας για το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου και του Γιώργη Κρόκου (φύλλα εργασίας 1 και 2, παράρτημα). Οι οδηγίες βρίσκονται επάνω στο κάθε φύλλο εργασίας, ενώ στόχος της παραπάνω δραστηριότητας είναι να εκφραστούν δημιουργικά είτε μέσω της ζωγραφικής είτε μέσω της ανακατασκευής των ποιημάτων.

Εικόνα 6. Εργασία με τα «Συννεφάκια» της Ντίνας Χατζηνικολάου. Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/12547/3188>.

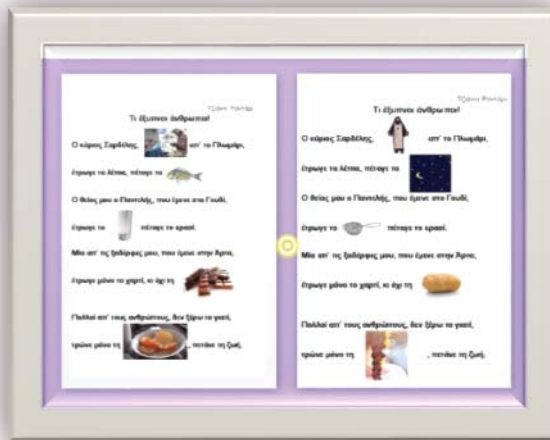


Μαθησιακό αντικείμενο «τα Συννεφάκια»:

Οδηγίες: Τα παιδιά διαβάζουν το ποίημα της Ντίνας Χατζηνικολάου και παρατηρούν τις χρωματιστές λέξεις γιατί θα τους χρειαστούν στην δράση που απαιτείται στη συνέχεια. Η/ο εκπαιδευτικός υποβοηθά σε κάθε περίπτωση τόσο στην ανάγνωση όσο και στις οδηγίες της δραστηριότητας. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες με την λειτουργία του ποντικιού «σύρε κι άσε» τοποθετούν τις λέξεις που λείπουν στη θέση τους μέσα στο ποίημα. Μετά το τέλος μπορούν να κάνουν έλεγχο απαντήσεων, πατώντας πάνω στο αντίστοιχο πράσινο κουμπί.

Στόχος: Τα παιδιά να εστιάσουν σε επιμέρους δομικά στοιχεία των ποιημάτων που θα τους βοηθήσει να περάσουν σε δικές τους συνθέσεις στην επόμενη φάση του σεναρίου.

Εικόνα 7. Εργασία με το ποίημα του Τζιάννι Ροντάρι. Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/12547/3188>



Μαθησιακό αντικείμενο «ποίηση του Τζιάννι Ροντάρι»:

Οδηγίες: Παρουσιάζονται δύο εικονόλεξα, το ένα από τα οποία είναι το ποίημα του Τζιάννι Ροντάρι, ενώ στο άλλο κάποιες λέξεις του πρώτου ποιήματος έχουν αντικατασταθεί δημιουργώντας μια νέα ποιητική κατασκευή. Έτσι έχουν αντικατασταθεί οι λέξεις «ψαράς, ψάρι, ποτήρι, σοκολάτα, φλούδα», με τις λέξεις «παπάς, φεγγάρι, σουρωτήρι, πατάτα, πλεξούδα», αντίστοιχα. Τα παιδιά υποβοηθούνται στην ανάγνωση και στην εύρεση των λέξεων των δύο εικονόλεξων.

Στόχος: Να διακρίνουν τις τροποποιήσεις που εμφανίζονται σε κάθε ποίημα, κάνοντας τις αναγκαίες συγκρίσεις. Να αναγνωρίζουν τις νέες λεξιλογικές δομές που προκύπτουν από τις τροποποιήσεις του λόγου.

Εικόνα 8. Εργασία με τη «Μάγια», του Οδυσσέα Ελύτη. Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/12547/3188>

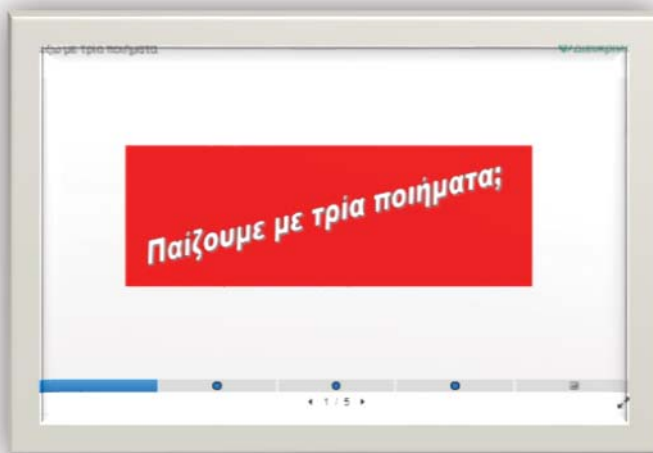


Μαθησιακό αντικείμενο «Μάγια»:

Οδηγίες: Οι μαθητές/μαθήτριες ακούνε το τραγούδι όσες φορές επιθυμούν. Θα πρέπει να σχεδιάσουν μια μικρή δραματοποίηση 2-3 λεπτών που θα την παρουσιάσουν στην τάξη. Ο/η εκπαιδευτικός υποβοηθά στη διανομή των ρόλων, όπως η Πούλια, η Μάγια, ο άντρας του ουρανού.

Στόχος: Να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τη δραματοποίηση, που παραπέμπει σε βαθύτερα επίπεδα κατανόησης των ποιημάτων.

Εικόνα 9. Εργασία με «τρία ποιήματα». Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/12547/3188>.



Μαθησιακό αντικείμενο «παίζουμε με τρία ποιήματα».

Οδηγίες: Οι μαθητές/τριες απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν το ποίημα –

προσευχή της Μάρως Λοϊζου, το ποίημα της Θέτης Χορτιάτη και το ποίημα του Μιχάλη Στασινόπουλου. Η εκφώνηση των ερωτήσεων βρίσκονται σε μορφή αρχείου ήχου στο ψηφιακό περιβάλλον της κάθε καρτέλας που επιλέγουν με το ποντίκι του υπολογιστή, ωστόσο υποβοηθά και ο/η εκπαιδευτικός σε κάθε περίπτωση. Στο πρώτο ποίημα επιλέγουν μεταξύ δύο αντίθετων εκφράσεων, στο δεύτερο επιλέγουν τις κατάλληλες εικόνες που αφορούν το ποίημα, στο τρίτο επιλέγουν τα συναισθήματα που τους δημιούργησε η ακρόαση.

Στόχος: Να συγκρίνουν τις εκφράσεις, να εκφραστούν αισθητικά και να διακρίνουν συναισθήματα που δεν είναι εμφανή με την πρώτη ανάγνωση ενός ποιήματος.

Εικόνα 10. Εργασία με δύο ποιήματα. Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/12547/3188>



Μαθησιακό αντικείμενο «εργασία με δύο ποιήματα»:

Οδηγίες: Οι μαθητές/τριες αφού πρώτα ακούσουν ένα μέρος των ποιημάτων θα σκεφτούν να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος σε αυτά. Στο ποίημα «οι Ποντικοί στο ταξίδι» θα σκεφτούν να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης μια άλλη κατάληξη για τους ποντικούς, ενώ στο ποίημα «η Πούλια» θα παρουσιάσουν μια διαφορετική απάντηση της Πούλιας.

Στόχος: Να δημιουργούν δικές τους συνθέσεις, να εκφραστούν δημιουργικά, να παράγουν δικό τους έργο

Στο τέλος, οι εκπρόσωποι όλων των ομάδων θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια: «Τι ανέλαβε ο καθένας να κάνει;», «Πώς σκέφτηκαν να βρουν την απάντηση;», «Τι χρησιμοποίησαν στην εργασία τους;», «Χρειάστηκαν επιπλέον υλικά ή μέσα για να βοηθηθούν;», «Τι άλλο θα μπορούσαν να σκεφτούν για την παρουσίασή τους;», «Ποια συναισθήματα ένιωσαν ακούγοντας ένα ποίημα», και άλλες.

3.4. Δ΄ Φάση (διάρκεια 45 λεπτά).

Τίτλος: «Παιχνίδια λέξεων».

Χώρος Διεξαγωγής: οι περιοχές μάθησης της τάξης.

Μέσα και υλικά: ηλεκτρονικός υπολογιστής, τάμπλετ και ηχητικά συστήματα, υλικά εικαστικών και θεάτρου.

Ανάπτυξη: Η τέταρτη φάση περιλαμβάνει αναγνώσεις λίμερικ της Λιάνας Αρανίτου και του Τζιάνι Ροντάρι από τον/την εκπαιδευτικό (εικόνα 11), καθώς και ένα παιχνίδι λέξεων (εικόνα 12).

Εικόνα 11. Λίμερικ της Λιάνας Αρανίτου και του Τζιάνι Ροντάρι. Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/12547/3189>.



Μαθησιακό αντικείμενο «λίμερικ»:

Οδηγίες: Διαβάζουμε τα δύο λίμερικ στην ολομέλεια της τάξης. Απευθύνουμε ερωτήσεις κατανόησης όπως «Πού έμενε ο σκαντζόχοιρος;», «Πόσα αυγά νομίζετε ότι έτρωγε και γιατί;», «Ο γέρος ήτανε καλός; τι έκανε;» και άλλες.

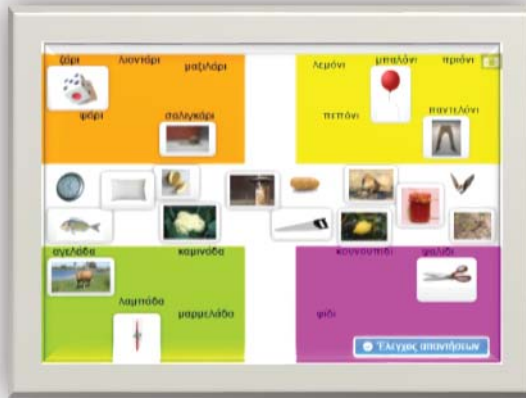
Στόχος: Να ενισχυθεί το κίνητρο για τη δημιουργία ποιημάτων από τα ίδια τα παιδιά στη συνέχεια. Αυτό επιτυγχάνεται σε συνδυασμό με το παιχνίδι «ο κουφός έμπορος» που ακολουθεί.

Στην ολομέλεια παίζουμε με τα παιδιά το παιχνίδι «ο κουφός έμπορος» για να εξασκηθούν τα παιδιά σε ζευγάρια λέξεων με παρόμοιες καταλήξεις, όπως *ζύδι-στρείδι*, *πατάτα-σαλάτα* που παίρνουμε από το φύλλο εργασίας 3

(παράρτημα). Το παιχνίδι παίζεται με δύο παιδιά, όπου το ένα έχει το ρόλο του κουφού εμπόρου, ενώ το άλλο έχει το ρόλο του πελάτη που θέλει να ψωνίσει από το μαγαζί του εμπόρου. Όταν ο πελάτης ζητάει να αγοράσει «κρεμμύδι», τότε ο κουφός έμπορος ακούει «σανίδι» και ούτω καθ' εξής.

Στο τέλος, οι μαθητές/τριες θα παίξουν με το ψηφιακό παιχνίδι «παρεούλες λέξεων» (εικόνα 12), όπου θα παίξουν με λέξεις που μοιάζουν μεταξύ τους. Το ζητούμενο είναι να ενεργοποιήσουμε τη φαντασία και την δημιουργικότητά τους και να συνθέσουν ένα ή δύο στιχάκια με τις λέξεις που μοιάζουν.

Εικόνα 12. Ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο «παρεούλες λέξεων». Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/12547/3189>.



Μαθησιακό αντικείμενο «παρεούλες λέξεων»:

Οδηγίες: Στην ολομέλεια στον προτζέκτορα της τάξης παρουσιάζουμε τις τέσσερις χρωματιστές καρτέλες με τις λέξεις. Διαβάζουμε τις λέξεις σε κάθε καρτέλα ενώ παράλληλα καλούμε κάποιον μαθητή να έρθει και με τη λειτουργία «σύρε κι άσε» να τοποθετήσει τις εικόνες που βρίσκονται έξω από τις καρτέλες, κάτω από την αντίστοιχη λέξη. Στο τέλος, καλούμε τους μαθητές/τριες να σκεφτούν και να δημιουργήσουν τα δικά τους στιχάκια. Δίνουμε κάποια παραδείγματα όπως «έδωσα το μαζιλάρι στο λιοντάρι» ή «ένα μεγάλο φίδι βρήκε το άσπρο το ψαλίδι και έκοψε στη μέση το κουνουπίδι»

Στόχος: Να προχωρήσουν στην παραγωγή δικών τους στίχων.

3.5. Ε΄ φάση (διάρκεια 45 λεπτά).

Τίτλος: «Αξιολόγηση του σεναρίου».

Χώρος Διεξαγωγής: Η τάξη με τις περιοχές μάθησης, ηλεκτρονικός υπολογιστής της τάξης, ηχητικά συστήματα της τάξης.

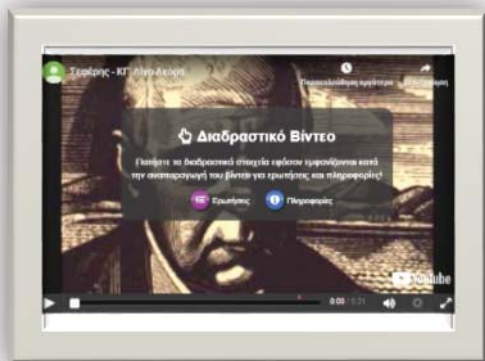
Ανάπτυξη: Στην τελευταία φάση του σεναρίου ο/η εκπαιδευτικός θα αξιολογήσει

το σενάριο. Για να γίνει αυτό θα χρησιμοποιήσουμε το φύλλο εργασίας 4 (παράρτημα) και τα δύο ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα που περιγράφονται στη συνέχεια (εικόνες 13 και 14). Οι ομάδες θα δουλέψουν κυκλικά δουλεύοντας με όλες τις δραστηριότητες. Ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει να διασφαλίζεται ομαλή ροή στην κυκλική εργασία των ομάδων και υποβοηθά όπου χρειαστεί.

Υλικά και μέσα: Η ολομέλεια, οι περιοχές μάθησης, ο υπολογιστής και οι ταμπλέτες της τάξης.

Στο φύλλο εργασίας 4 (παράρτημα) κάθε ομάδα παίρνει ένα ζευγάρι λέξεων που ακούγονται παρόμοια, για παράδειγμα «σαλάτα-γάτα» και δημιουργεί μία ποιητική σύνθεση με αυτές τις λέξεις, την οποία ζωγραφίζει ή ηχογραφεί ή δραματοποιεί. Θα την παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης. Οι οδηγίες βρίσκονται επίσης επάνω στο φύλλο εργασίας.

Εικόνα 13. Ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο «ποιος είναι ο ποιητής». Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/12547/3190>



Ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο «ποιος είναι ο ποιητής»:

Οδηγίες: Κάθε ομάδα παρακολουθεί στην ταμπλέτα ένα βιντεάκι μισού λεπτού περίπου όπου φαίνεται ένα σκίτσο του Γιώργου Σεφέρη, ενώ παράλληλα ακούγεται ο ποιητής να απαγγέλει το ποίημά του «Λίγο ακόμα». Κατά τη διάρκεια του βίντεο εμφανίζεται ένα κουμπί όπου τα παιδιά θα το πατήσουν και θα ακουστεί η ερώτηση «Ποιος ποιητής ακούστηκε; Ο Γιώργος Σεφέρης ή ο Τζιάννι Ροντάρι;», «Πώς το καταλάβατε;» και άλλες.

Στόχος: Να μπορούν να διατυπώνουν επιχειρήματα και να περιγράφουν την πορεία του συλλογισμού τους

Εικόνα 14. Ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο «οι τίτλοι σβήστηκαν!». Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/12547/3190>



Ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο «Οι τίτλοι σβήστηκαν»:

Οδηγίες: Οι μαθητές/τριες παρατηρούν στην οθόνη του υπολογιστή σε μορφή κολάζ όλα τα ποιήματα που επεξεργαστήκαμε από την αρχή του σεναρίου, αλλά με σβησμένους τους τίτλους τους. Οι τίτλοι βρίσκονται ανακατεμένοι στην δεξιά πλευρά της οθόνης και οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τη λειτουργία «σύρε κι άσε» του ποντικιού για να τουςβάλουν στη σωστή θέση.

Στόχος: Να εδραιώσουν τη γνώση τους σχετικά με τα ποιήματα και τους δημιουργούς, ολοκληρώνοντας την ενασχόλησή τους με το παρόν σενάριο

Στο τέλος, κάθε ομάδα μας παρουσιάζει την εργασία της στην ολομέλεια. Μας ενδιαφέρει να μας πούνε «πώς σκέφτηκαν να στήσουν την εργασία τους», «ποια στοιχεία χρησιμοποίησαν για να λύσουν το πρόβλημα που αντιμετώπισαν» «πόσο καλά συνεργάστηκαν και ποια προβλήματα αντιμετώπισαν», «τι χρησιμοποίησαν για να βοηθηθούν».

4. Συμπεράσματα

Στο παρόν σενάριο υποστηρίζεται πως η παιγνιώδης επαφή των μικρών παιδιών με κείμενα «πραγματικής λογοτεχνίας» είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη γλωσσική παιδεία των μαθητών της προσχολικής αγωγής, σήμερα²⁵. Η αισθητική τέρψη, ο προβληματισμός, η ψυχαγωγία, οι ανατροπές, η ενεργοποίηση της φαντασίας, η έκφραση συναισθημάτων και οι εναλλακτικοί τρόποι αφήγησης είναι τα μέσα που αξιοποιήθηκαν για να διευρύνουμε την πνευματική καλλιέργεια του παιδιού και να υποβοηθήσουμε στην δημιουργικότητά του.

Ιδιαίτερα αποτελεσματικός συνδυασμός αποδεικνύεται πως είναι η καλλιέργεια της αισθητικής και γλωσσικής παιδείας των μαθητριών/τών υπό

25 Μπέτελχάιμ & Ζελάν, 2006. *Μαθαίνοντας ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

το πρίσμα της παιγνιώδους διάστασης. Το παιχνίδι είναι συνυφασμένο με τη μαθησιακή διαδικασία σε όλο το φάσμα του προγράμματος σπουδών της προσχολικής αγωγής αλλά και της αγωγής των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας²⁶. Οι αρχές για τη Δημιουργικότητα περιλαμβάνουν την καλλιέργεια της αισθητικής παιδείας ως πρώτιστο στόχο, μέσω του οποίου το παιδί θα ξετυλίξει τη φαντασία του²⁷. Από την άλλη πλευρά, τα ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα διαμεσολαβούν θετικά και υποβοηθούν το έργο του εκπαιδευτικού στηρίζοντας τον παιγνιώδη χαρακτήρα των δραστηριοτήτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Στο: Ντολιοπούλου Ε. (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γάκου Ε. (1998). *Προαναγνωστικές δραστηριότητες*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Γκλιάου Ν. (2006). *Η ποίηση στο Νηπιαγωγείο*. Στο: <http://www.poein.gr/archives/14841> (προσπελάστηκε στις 11/8/2019)
- Γουργιώτου, Ε. (2008). *Παιχνίδι και μάθηση – αλληλένδετες έννοιες στην προσχολική πρακτική*. Στο: http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson_id=300&cp=371 (προσπελάστηκε στις 11/8/2019)
- DiamantopoulouHirner, L., & Διαμαντοπούλου, Λ. (2016). *Λογοτεχνικά γένη και είδη*, ρ.ρ 1020. Στο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6433> (προσπελάστηκε στις 11/8/2019)
- Duffy B. (2003). *Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Σαββάλας
- Erstein (1995). Στο Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). «Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων. *Μέντορας 11*: 2741. Στο http://amakedthrak.pde.sch.gr/sym-dimkav4/pdf/sxeseis_sxoleiou_oikog.pdf σ.σ. 29 (προσπελάστηκε στις 10/10/2019)
- Μπακιρτζής, Κ. (2006). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπέτελχάιμ & Ζελάν, 2006. *Μαθαίνοντας ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση
- Παπαντωνάκης Γ. (2001). *Λογοτεχνία και παιδική λογοτεχνία*. Ρόδος. Υποσελίδιες

26 Γουργιώτου, Ε. (2008). *Παιχνίδι και μάθηση – αλληλένδετες έννοιες στην προσχολική πρακτική*. Στο http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson_id=300&cp=371 (προσπελάστηκε στις 11/8/2019).

27 Duffy B. (2003). *Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Σαββάλας

- σημειώσεις του μαθήματος, Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης Παν. Αττικής.
- Πολίτης, Ν. (1989). *Η ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Ε' έκδοση: Παπασωτηρίου
- Σταυρίδου Χ., Κυβιρτζίκης Σ. (2012). Παιχνίδια με τις λέξεις, η περίπτωση της Θέτη Χορτιάτη. *Περιοδικό Διαδρομές*, τ.108. Αθήνα: Ψυχογίος
- Συμεού, Λ. (2015). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36, σ.σ. 910
- Σφυρόερα, Μ. (2007). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Στο: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3099/903.pdf> (προσπελάστηκε στις 10/8/2019)
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της Εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις Ανάγκες Όλων των Μαθητών* (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρη
- Χατζησαββίδης Σ. (2002). *Η Γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Ξενόγλωσση

- Papert S., (1980). *Children, computers and powerful ideas*. Basics Books, New York
- Cameron, T., & Bennett, S. (2010). Learning objects in practice: The integration of reusable learning objects in primary education. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 897-908.
- Epstein, Joyce L. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 86 (3), 277-294.
- Zevenbergen, R. (2007). Digital Natives Come to Preschool: implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8, 1
- Shakur, C. R., (2012). «An Analysis of Barriers to and Strategies for Improving Parent Engagement» Master's Theses. Paper 728. Στο http://ecommons.luc.edu/luc_theses/728 (προσπελάστηκε στις 11/8/2019)
- Wiley, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *The instructional use of learning objects*, 2830(435), 135. Agency for Instructional Technology Association for Educational Communications & Technology: Indiana

Ιστοσελίδες

- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. *Ηλεκτρονικό Λεξικό Τριανταφυλλίδη*. Στο: http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=ποιημα&dq= (προσπελάστηκε στις

10/8/2019)

ΥΠΑΙΠΘ, (2002). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Στο: http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=368 (προσπελάστηκε στις 10/8/2019)

ΥΠΑΙΠΘ, (2011). *ΠΣ Νηπιαγωγείου*. Στο: http://iep.edu.gr/images/IEP/EPIS-TIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Ago-gi_nea/2019/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf (προσπελάστηκε στις 11/8/2019)

Wikipedia. Ποίηση. Στο: <https://el.wikipedia.org/wiki/>. (προσπελάστηκε στις 10/8/2019)

Παράρτημα

Φύλλο εργασίας 1

Επίσης απαιτούμενες δεξιότητες:
«Ποίηση»

Φύση «3»
Τίτλος Φύσης: **«Ποίηση με τα ποιήματα»**


Χρόνος Υλοποίησης: **20 λεπτά**

Τα παιδιά θα αντικαταστήσουν τις μέρες της εβδομάδας με τους φίλους τους. Κάθε αστέρι αντικαθίσταται σε ένα φίλο. Μπορούν να τράβουν τα ονόματα των φίλων τους πάνω από διαγραμμένες λέξεις και να κολλήσουν τις φωτογραφίες τους στο αστέρι. Μετά, διασκεύαζαν το ποίημα με τις καινούριες λέξεις στην ολόκληρη της τάξης.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΡΟΚΟΣ

Ο χορός των εφτά

Η Δευτέρα με την Τρίτη
στης Τετάρτης παν' το σπίτι.
Με την Πέμπτη κουβεντάζουν
την Πάρασκευή φωνάζουν
παιρνουν και το Σάββατο
και τραβάνε παρακάτω.
Να τη η Κυριακή απ' το πλάι
το μαντήλι της πετάει
κι αρχινάνε ζωηρό
την εβδομάδα το νοού!



Φύλλο εργασίας 2

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου: «Ποίηση»
Φάση «3» Τίτλος Φάσης: «Παίζω με τα ποιήματα»
Χρόνος Υλοποίησης: 20 λεπτά
Τα παιδιά θα ακούσουν το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Το κυκλάμινο» και θα ζωγραφίσουν τις εντυπώσεις τους.


Φύλλο εργασίας 3

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου: «Ποίηση»
Φάση «3» Τίτλος Φάσης: «Παίζω με λέξεις»
Χρόνος Υλοποίησης: 10'
Λέξεις που τελειώνουν σε -άρι : ψάρι, φεγγάρι, ζάρι, λιοντάρι, σαλιγκάρι, κουκουνάρι, κοντάρι, μαξιλάρι.
Λέξεις που τελειώνουν σε -όνι : λεμόνι, χελιδόνι, χιόνι, πεπόνι, παντελόνι, μπαλόνι, πριόνι.
Λέξεις που τελειώνουν σε -ίδι : ψαλίδι, δαχτυλίδι, κατασβίδι, κουνουπίδι, βελανίδι, στρείδι, ξίδι, φίδι.
Λέξεις που τελειώνουν σε -ίδα : σανίδα, κατσαρίδα, γίδα, γαρίδα, βίδα, ακρίδα, νυχτερίδα, αλυσίδα.
Λέξεις που τελειώνουν σε -άδα : μπουγάδα, αγελάδα, λεμονάδα, αχιβάδα, γενειάδα, λαμπάδα, καμινάδα, μαρμελάδα.
Λέξεις που τελειώνουν σε -άδι : αγγάδι, πηγάδι, σκοτάδι, παξιμάδι, λάδι, λιβάδι, τραγάδι, περσάδι.

Φύλλο εργασίας 4

«Ποίηση»

Φάση «3»

Τίτλος Φάσης: **«Αξιολόγηση και επέκταση»**

Χρόνος Υλοποίησης: **15'**

Δίνουμε στον κάθε μαθητή τρία ένα ζευγάρι λέξεων, για παράδειγμα:

Σαλάτα – Γάτα

...και ζητούμε να μας φτιάξουν ένα στιχάκι με αυτές. Το στιχάκι θα το ζωγραφίσουν και θα μας το παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης.

Ζωγραφίστε το στιχάκι που βρήκε!

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Ειρήνη Μουσιάδου** είναι νηπιαγωγός, με διετή μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός». Είναι διπλωματούχος του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής Τεχνολογίες Μάθησης» (ΑΠΘ) και του ΠΜΣ «Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων» (Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Επικεντρώνει τα επιστημονικά της ενδιαφέροντά στην εφαρμογή Διαφοροποιημένων Διδακτικών Τεχνικών. Είναι αξιολογήτρια επιστημονικών άρθρων και εισηγήτρια αλλά και συγγραφέας ψηφιακών σεναρίων (πλατφόρμα Αίσωπος), δημοσιεύσεων και δύο βιβλίων.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάρτιος 2020 / Τεύχος 52 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>