



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ - ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

Η διδασκαλία του αυτοτελούς- εκτενούς έργου στο Δημοτικό Σχολείο



Χατζή Άννα – Μαρία

ΑΕΜ: 7687

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Οικονομοπούλου Βασιλική

Φλώρινα, 2024

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ - ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: Η διδασκαλία του αυτοτελούς- εκτενούς έργου στο Δημοτικό Σχολείο.

Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας: Χατζή Άννα- Μαρία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: **Οικονομοπούλου Βασιλική**, Διδάκτωρ Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Συνεπιβλέποντες καθηγητές:

Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος, Καθηγητής Δημιουργικής Γραφής και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας – Ποιητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Βακάλη Άννα Π., Διδάκτωρ Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Δημιουργικής Γραφής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Οικονομοπούλου Βασιλική

Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος

Βακάλη Άννα

Αφιέρωση

Η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη στους γονείς μου, Χρύσα και Γιώργο, για όλη την αγάπη και την στήριξή τους.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ από καρδιάς την επιβλέπουσά μου κ. Οικονομοπούλου Βασιλική για την πάντα άμεση ανταπόκρισή της στις απορίες μου, την κατανόησή της, την πολύτιμη βοήθειά της σε όλη τη διαδικασία εκπόνησης της εργασίας, από την εύρεση θέματος μέχρι την τελευταία τελεία, και την καλή της διάθεση. Ευχαριστώ επίσης θερμά τον κ. Κωτόπουλο Τριαντάφυλλο και την κ. Βακάλη Άννα, για τη θετική τους ενέργεια, για τα εργαλεία που μας παρείχαν στα μαθήματά τους καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος και την πάντα ευγενική τους ανταπόκριση σε ό,τι προβληματισμό είχαμε.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη- Abstract.....	6
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή.....	10
A' Μέρος- Θεωρητικό πλαίσιο.....	13
1. Ο ρόλος της Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση.....	13
2. Η θέση της Λογοτεχνίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού...15	
2.1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.....	15
2.2. Ιστορικές εξελίξεις και νέες ανάγκες.....	15
2.3. Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό.....	17
2.4. Τα Ανθολόγια.....	19
2.5. Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα.....	21
2.6. Η ανάγνωση του ολόκληρου αυτοτελούς κειμένου- βιβλίου και η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.....	24
3. Δημιουργική Γραφή και Λογοτεχνία.....	27
4. Θεωρία και διδακτική μεθοδολογία της Λογοτεχνίας.....	31
4.1. Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων.....	31
4.2. Η αναγνωστική ανταπόκριση και η πρόσληψη του κειμένου.....	32
4.3. Διακειμενικότητα – Διαθεματικότητα.....	34
4.4. Η Συναλλακτική Θεωρία της Louise Rosenblatt και το μοντέλο των τεσσάρων φάσεων.....	35
4.5. Διδακτικές μέθοδοι.....	42
B' Μέρος – Σενάριο διδασκαλίας.....	44
B1. Ταυτότητα.....	44
B2. Σχέδιο μαθήματος (ανά φάση μελέτης με καταγραφή δραστηριοτήτων).....	49
Συμπεράσματα.....	59
Παράρτημα.....	62
Βιβλιογραφία.....	64

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται εν συντομία η θεωρία της διδακτικής της Λογοτεχνίας και η σημαντικότητα αυτής να υπάρχει στο σχολείο με την μύηση των παιδιών σε αυτήν σε μικρή ηλικία . Ως συνέπεια αυτού καλλιεργείται η λεγόμενη «φιλιαναγνωσία», η οποία για να ενισχυθεί στο σχολείο χρειάζεται κάποια εργαλεία. Ένα από αυτά είναι και η Δημιουργική Γραφή¹: ένα αντικείμενο νέο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που συνδέεται άμεσα με τη Λογοτεχνία όπως και το Εκπαιδευτικό Δράμα.

Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η σημασία της διδακτικής ενός ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στο Δημοτικό και δίνεται ένα παράδειγμα-πρόταση πλαισιωμένο με δραστηριότητες ΔΓ και Εκπαιδευτικού Δράματος. Σκοπός είναι η εργασία να αποτελέσει έμπνευση και κίνητρο για τις/τους εκπαιδευτικούς και να αποτελέσει ένα εργαλείο που θα μπορέσουν να το αξιοποιήσουν – αναδημιουργήσουν στην τάξη τους.

Λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία, διδακτική, φιλιαναγνωσία, ολόκληρο έργο, δημοτικό σχολείο, νέο αναλυτικό πρόγραμμα, συναλλακτική θεωρία, αναγνωστική ανταπόκριση, δημιουργική γραφή, εκπαιδευτικό δράμα

ABSTRACT

This thesis introduces shortly the pedagogy of teaching Literature in elementary schools and also its importance to be part of Greek educational system, because we think that it is crucial for children to be familiar with Literature from a young age. As a result children educated to read books for pleasure and this habit has many impacts for their grown. To achieve this habit we recommend some educational tools such as Creative Writing and Drama in Education techniques. Creative Writing is a new topic in the Greek curriculum which combines perfectly both Literature and Drama in Education.

More specifically, we introduce the essence of reading a whole book in the elementary school by giving an example as a recommendation of how you can teach a book in a classroom. We also recommend a number of creative writing activities and a theatre

¹Στο εξής ΔΓ

technique that can make the process easier. We hope that this thesis will be a working tool for every teacher that wants to enter Literature in their class.

Key words: Literature, education, reading for pleasure, primary school, new curriculum, whole book, theory of transaction, reading response, creative writing, educational drama.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το θέμα που πραγματευόμαστε είναι πως θα διδάξουμε- προσεγγίσουμε ένα ολόκληρο βιβλίο στις τάξεις του Δημοτικού με σκοπό οι μαθητές/μαθήτριες να οικειοποιηθούν το τελετουργικό που κρύβει η ανάγνωση ενός βιβλίου. Με τα καινούργια Προγράμματα Σπουδών² να προβλέπουν μία τουλάχιστον διδακτική ώρα αφιερωμένη στη Λογοτεχνία και στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, πήραμε το θάρρος και την έμπνευση να δημιουργήσουμε ένα σενάριο μαθήματος βασισμένο στο βιβλίο *Η ιστορία του γάτου που έμαθε σ' έναν γλάρο να πετάει* του *Louis Sepúlveda*.

Το σενάριο μαθήματος είναι βασισμένο στις θεωρίες της Λογοτεχνίας, της αναγνωστικής ανταπόκρισης, της συναλλακτικής θεωρίας, της φιλιαναγνωσίας, της Δημιουργικής Γραφής και του θεατρικού παιχνιδιού. Συμπεριλαμβάνονται όλα και αλληλοσυνδέονται με τη μέθοδο project και εφαρμόζονται με τις διδακτικές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, όπως προβλέπουν οι οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, περιγράφονται οι θεωρίες της Λογοτεχνίας και ο ρόλος που επιτελεί στο σχολείο, για ποιο λόγο δηλαδή είναι σημαντικό να έρχονται τα παιδιά από μικρή ηλικία σε επαφή με ολόκληρα- αυτοτελή κείμενα. Εστιάζουμε στις αναγνωστικές θεωρίες της ανταπόκρισης και στη συναλλακτική θεωρία, καθώς πλέον ο ρόλος του μαθητή-αναγνώστη είναι καίριος και είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πώς θα τον ενισχύσουμε ως εκπαιδευτικοί. Ακόμα γίνεται αναλυτική αναφορά στα ΠΣ τόσο του 2002 όσο και του 2021 προκειμένου να δείξουμε τη θέση που κατέχει η Λογοτεχνία στην εκπαίδευση όλα αυτά τα χρόνια καθώς και την εξέλιξή της.

Στο δεύτερο μέρος, βρίσκεται το σενάριο διδασκαλίας, στο οποίο περιγράφεται η διαδικασία και η προσέγγιση του βιβλίου που προτείνεται βήμα - βήμα και ενδεικτικές δραστηριότητες ΔΓ και Εκπαιδευτικού Δράματος. Το μάθημα οργανώνεται σύμφωνα με τη μέθοδο project και οι δραστηριότητες πλαισιώνονται ομαδοσυνεργατικά αλλά και ατομικά λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Προβλέπεται προσαρμογή του σεναρίου σε τυχόν δυσκολίες και εμπόδια και δίνονται εναλλακτικές δραστηριότητες που μπορεί να φανούν χρήσιμες. Στα πλαίσια διαθεματικότητας και διακειμενικότητας προτείνεται επίσης, η σύνδεση του βιβλίου με το έργο *Ο γλάρος Ιωνάθαν* του *Richard Bach*

² Στο εξής ΠΣ.

και το ποίημα *Ιθάκη* του *Κωνσταντίνου Καβάφη* καθώς και σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως αυτά της γεωγραφίας και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία είναι αποτέλεσμα μιας σειράς προσωπικών πειραματισμών με το αντικείμενο της Λογοτεχνίας, της Δημιουργικής Γραφής και του Θεατρικού Παιχνιδιού. Όλα αυτά σε ένα γενικότερο πλαίσιο μιας βαθύτερης ανάγκης το μάθημα στο σχολείο να προσεγγίζεται ολιστικά. Θεωρώντας πολύ σημαντικό η γνώση να βιώνεται και όχι απλά να προσλαμβάνεται σαν απλή πληροφορία που χάνεται στο πέρασμα του χρόνου, τα μαθήματα πήραν τη μορφή θεματικών κύκλων που ξεκινούσαν με μια αφορμή (ένα ερέθισμα, ένα ερώτημα κ.α.) και ολοκληρώνονταν με ένα συμπέρασμα. Η Διαθεματικότητα και η Διαφοροποιημένη διδασκαλία³ βοηθούν πολύ αυτή τη διαδικασία, καθώς αφ' ενός όλα τα μαθήματα έχουν συνδετικούς κρίκους (όπως άλλωστε συμβαίνει και στη ζωή) και αφ' ετέρου η διδασκαλία πλέον οφείλει να προσαρμόζεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών αλλά και της εποχής και να εισάγονται νέες μέθοδοι μάθησης.

Ο κόσμος γύρω μας αλλάζει διαρκώς και ιδιαίτερα στην εποχή μας παρατηρείται η τάση η πληροφορία να διαδίδεται γρήγορα και σε μεγάλη ποσότητα μέσω της εύκολης πρόσβασης στο διαδίκτυο, που είναι αποτέλεσμα της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας. Αυτό, ενθαρρύνει έναν γρήγορο τρόπο ζωής και απομακρύνει τον άνθρωπο από μια αργή και πιο ποιοτική καθημερινότητα. Το γραπτό αρχίζει και φθίνει, το βιβλίο, επίσης. Στην εποχή της ψηφιοποίησης και του γρήγορου τρόπου ζωής απαντάμε με ένα ολόκληρο λογοτεχνικό κείμενο. Ένα βιβλίο που θα διαβαστεί στην τάξη ολοκληρωμένα και όχι με αποσπάσματα και χωρίς να κάνουμε «skip». Τα σημερινά παιδιά- αυριανοί πολίτες έχουν ανάγκη να εκπαιδευτούν σε μια άλλη προσέγγιση της ζωής, αυτής της υπομονής και της συγκέντρωσης.

Στην εργασία αυτή ασχολούμαστε με το ολόκληρο λογοτεχνικό κείμενο προκειμένου η διδασκαλία να επικεντρωθεί περισσότερο στον άνθρωπο παρά στο «μάθημα». Το συγκεκριμένο βιβλίο που επιλέχθηκε *Η ιστορία του γάτου που έμαθε σ' έναν γλάρο να πετάει* του Luis Sepúlveda δεν ήταν τυχαίο. Φυσικά ο/η κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει όποιο βιβλίο θέλει αρκεί να του/της αρέσει πραγματικά. Το βιβλίο της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε για την ιδιαιτερότητά του και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τη διαφορετικότητα και τη δύναμη της αγάπης η οποία μπορεί να δώσει σε ένα πλάσμα φτερά. Είναι ένα βιβλίο που έχει αγαπηθεί ιδιαίτερα από μικρούς και μεγάλους γι' αυτό και δεν θα μπορούσε να λείπει από την σχολική τάξη. Ασχοληθήκαμε με αυτό με παιδιά της Ε' δημοτικού, στο πλαίσιο θεματικού κύκλου με θέμα τον άνθρωπο, όπου ξεκινήσαμε με το

³ ΟΠΣ Επιμόρφωσης ΙΕΠ: <https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/book/tool/print/index.php?id=1214#ch19> .

ερώτημα: «Πώς φτάσαμε έως εδώ;» . Ένα ερώτημα το οποίο το έθεσαν κάποια στιγμή οι ίδιοι οι μαθητές/τριες μέσα από μια συζήτηση που είχαμε στο μάθημα της γεωγραφίας. Κάπως έτσι δειλά- δειλά ξεκίνησε ένας μεγάλος θεματικός κύκλος, στον οποίο μάθαμε μέσω της αστρονομίας και της φυσικής πώς δημιουργήθηκε ο κόσμος και μέσω της βιολογίας πώς εμφανίστηκε ο άνθρωπος στη γη και τι τον διαφοροποίησε από τα υπόλοιπα ζώα και εξελίχθηκε σε αυτό που είναι σήμερα. Σε όλο αυτό το ταξίδι συνοδοιπόροι μας ήταν η γλώσσα, η γεωγραφία, η ιστορία, τα μαθηματικά και φυσικά η λογοτεχνία.

Κάποια στιγμή όταν φτάσαμε στο σήμερα, επηρεασμένα τα παιδιά από τη βυζαντινή ιστορία (ή αλλιώς την ιστορία του Μεσαίωνα) με ρώτησαν με αγανάκτηση: «Μα γιατί πολεμάνε συνέχεια οι άνθρωποι;!» . Έτσι λοιπόν , ήταν η ώρα να εμβαθύνουμε λίγο και να ασχοληθούμε με τη φύση του ανθρώπου. Σε αυτή την εμβάθυνση δεν θα μπορούσε να μας είχε βοηθήσει καλύτερα η λογοτεχνία.

Ξεκινήσαμε με την ανάγνωση του βιβλίου *Στο δάσος* της Σοφίας Ζαραμπούκα, το οποίο θεωρείται για μικρότερα παιδιά, αλλά κατά τη γνώμη μου είναι για όλες τις ηλικίες, καθώς εξηγεί με πολύ απλό τρόπο πώς μπορεί να ξεκινήσει ένας πόλεμος. Η συγγραφέας χρησιμοποιεί για την πλοκή της ιστορίας με πολύ έξυπνο τρόπο τα ζώα του δάσους και αυτά που συμβολίζουν. Πολύ συνοπτικά, αυτό που συμβαίνει στο βιβλίο, είναι ότι τα ζώα προκειμένου να αποφύγουν το κίνδυνο των κυνηγών εμπιστεύονται τον ελέφαντα για να φυλάει το ποτάμι που είναι το φυσικό σύνορο του δάσους και αγνοούν τις συμβουλές της κουκουβάγιας. Οι κυνηγοί βρίσκουν τρόπο να περάσουν απέναντι και να εισβάλλουν στο δάσος, έτσι ξεσπάει πόλεμος και σώζονται χάρη στην κουκουβάγια. Έγινε μια συζήτηση πάνω σε αυτό που συνέβη στα ζώα του δάσους, τα οποία εμπιστεύτηκαν τον φαινομενικά δυνατό ελέφαντα και αγνόησαν την φαινομενικά αδύναμη κουκουβάγια, που όμως τους συμβούλευε πολύ σοφά για το τι μπορούν να κάνουν για να αποφύγουν τους κυνηγούς. Εκεί εμφανίστηκαν οι λέξεις «προκατάληψη» και «διαφορετικότητα» και έτσι ο δρόμος μας οδήγησε στην *Ιστορία του γάτου που έμαθε σ' έναν γλάρο να πετάει*.

Αφιερώσαμε αρκετό χρόνο σε αυτό το βιβλίο, γιατί νιώθαμε ότι η ομάδα το θέλει και δεν θέλαμε να διακόψουμε τη ροή της διαδικασίας. Τα παιδιά ταυτίστηκαν με την γλαροπούλα και ένιωσαν μεγάλη συμπάθεια για το γάτο «που ήταν μαύρος, πελώριος και χοντρός»⁴, τους πρωταγωνιστές του βιβλίου τους οποίους σκιαγραφήσαμε και ζωγραφίσαμε προκειμένου να καταλάβουμε τον χαρακτήρα τους καλύτερα. Τα παιδιά ήταν παρόντα στην

⁴ Φράση του βιβλίου.

προσπάθεια που έκανε ο γάτος να μεγαλώσει τη μικρή γλαροπούλα και αγωνιούσαν για το τι τρόπο θα βρει για να της μάθει να πετάξει. Σκέφτηκαν και τα ίδια ιδέες: είδαμε τι ταξίδια κάνουν οι γλάροι, πώς τους χρησιμοποιούσαν οι ναυτικοί, πού συχνάζουν οι γλάροι, τι τρώνε και πώς είναι το σώμα τους. Αντίστοιχα, κάναμε έρευνα και για τους γάτους, για τις διάφορες ράτσες, για την ιστορία τους, για την αρχαία Αίγυπτο που είχαν την τιμητική τους, για τις συνήθειές τους, το σώμα τους και το τι τρώνε. Αναρωτηθήκαμε πώς θα μπορούσε να ζήσει ένας γλάρος με έναν γάτο αφού είναι τόσο διαφορετικοί; Και ο γάτος μας που *«ήταν μαύρος, πελώριος και χοντρός»* πώς θα μπορούσε να βοηθήσει ένα μικρό γλαράκι;

Την απάντηση σε αυτά και σε ακόμα περισσότερα όπως: τι σημαίνει αποδέχομαι, τι σημαίνει διαφορετικός, τι σημαίνει αγαπώ και πώς αγαπώ, γιατί υπάρχουν προκαταλήψεις σε σχέση με το χρώμα, τα κιλά και το μέγεθος- σωματότυπο κάποιου πλάσματος μας τη δίνει το βιβλίο με τον πιο αλληλέγγυο και συγκινητικό τρόπο.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, στο σχέδιο μαθήματος θα γίνει πιο εκτενής ανάλυση του βιβλίου. Δυστυχώς, όταν πραγματοποιήθηκε αυτό το project η εργασία αυτή δεν υπήρχε ούτε σαν ιδέα στο μυαλό μου και γι' αυτό το λόγο δεν υπάρχει το υλικό που χρησιμοποιήθηκε και παράχθηκε: τα γραπτά και οι ζωγραφιές των παιδιών και οι πηγές που παρακολουθήσαμε παράλληλα για να μπορέσουμε να τα παρουσιάσουμε. Ωστόσο, με την εισαγωγή μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής στο τμήμα της Εκπαίδευσης και την ενασχόλησή μου με τις εργασίες και τα μαθήματα, γεννήθηκε η ανάγκη αυτό το project που αγάπησα τόσο πολύ, να δομηθεί ολοκληρωμένα και πλαισιωμένα με θεωρία, έτσι ώστε να το έχω και εγώ καταγεγραμμένο και να μπορέσω να το μοιραστώ με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Στόχος μου είναι με το μοίρασμα αυτό, να εμπνεύσω συναδέλφισσες και συναδέλφους να πειραματιστούν και να ανοίξουν τα φτερά τους να πετάξουν θαρραλέα μέσα στον μαγικό κόσμο της δημιουργίας μαζί με τα παιδιά και κυρίως να απολαύσουν το ταξίδι!

Α' ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Ο ρόλος της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση

«Διδάσκω λογοτεχνία δεν σημαίνει καθιστώ κάποιον ικανό να δημιουργεί λογοτεχνία, σημαίνει καθιστώ κάποιον ικανό να την απολαμβάνει»⁵ (Πάτσιου, Καλογήρου 2013:9)⁶. Η Λογοτεχνία είναι ένα αντικείμενο το οποίο έχει απασχολήσει αρκετές φορές την εκπαιδευτική κοινότητα ως προς το αν διδάσκεται ή όχι και γιατί. Με τα χρόνια και με την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης έχουμε καταλήξει πως η Λογοτεχνία αποτελεί κάτι πιο βαθύ από ένα απλό μάθημα · αποτελεί μια εμπειρία.

Η εμπειρία αυτή είναι μια πνευματική διαδικασία, η οποία στην εποχή μας τείνει να εκλείπει όλο και περισσότερο από την καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι άνθρωποι να αναζητούν εύκολη και γρήγορη γνώση, την οποία δεν έχουν το χρόνο να την επεξεργαστούν, ώστε να γίνει βίωμα και έτσι η γνώση αυτή να ξεχνιέται γρήγορα. Σε άλλες περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί το συχνό φαινόμενο της «παραπληροφόρησης» και της «ημιμάθειας», όπου διαμορφώνονται απόψεις βασισμένες, είτε σε ψευδείς πληροφορίες είτε σε πληροφορίες που δεν αναζητήθηκε η αιτία τους και το περιεχόμενό τους παραπάνω και κατέληξαν σε ένα ελλιπές άρα και άτοπο συμπέρασμα.

Η εποχή που ζούμε και ο ρυθμός της σύγχρονης κοινωνίας δεν ευνοούν μια «αργή» συνήθεια όπως είναι το διάβασμα. Ωστόσο, ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά- και αυριανούς πολίτες, σε μια διαδικασία που εκτός από μάθημα και γνώση θα γίνει βίωμα, συνήθεια και θα τους μνήσει σε έναν πιο βαθύ τρόπο σκέψης. Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο, το παιδί- αναγνώστης έχει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με έναν άλλο κόσμο, διαφορετικό, τον οποίο καλείται να φανταστεί και να αισθανθεί. Αυτόματα λοιπόν, ενεργοποιείται η φαντασία και η ενσυναίσθηση.

Ο αναγνώστης συμμετέχει με όλο του το είναι στην ανάγνωση, κομίζοντας στο κείμενο τα στοιχεία της δικής του ανεπανάληπτης προσωπικότητας (Καλογήρου,

⁵ S. Dubrovsky, « Η άποψη του καθηγητή». Στο Συνέδριο του Σεριζί (1985). *Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, ό.π., σ. 20.

⁶ Πάτσιου Β., Καλογήρου Τζ. *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας- Διδακτικές προσεγγίσεις- Αξιοποίηση Διδακτικού υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο)*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2013.

Λαλαγιάννη, 2005: 28)⁷. Η φαντασία του διεγείρεται και συνδέεται συναισθηματικά με τους ήρωες. Αισθάνεται χαρά, λύπη, απέχθεια, ενθουσιασμό, αγωνία και αποκτά σιγά-σιγά άποψη για την ιστορία. Έτσι, μέσα από τη Λογοτεχνία ο νεαρός- ειδικότερα- αναγνώστης γνωρίζει καλύτερα τον κόσμο που τον περιβάλλει και αναπτύσσει θετικές στάσεις και συμπεριφορές, όπως η αυτοεκτίμηση, η ανεκτικότητα απέναντι στους άλλους και η περιέργεια για τη ζωή (Καλογήρου, Λαλαγιάννη 2005: 28). «Σύμφωνα με τον Giasson⁸ η λογοτεχνία δεν δίνει απλώς πληροφορίες για τη ζωή, νοηματοδοτεί τη ζωή ή την αλλάζει» (Καλογήρου, Λαλαγιάννη 2005: 29).

Ένα λογοτεχνικό κείμενο έχει ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, αυτό του συγγραφέα και της εποχής που γράφτηκε, την προσωπική του γραφή και τις γνώσεις του. Διαβάζοντάς το λοιπόν, ερχόμαστε σε επαφή με όλα αυτά τα στοιχεία που το συνθέτουν, όπως επίσης με έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης, ο οποίος μπορεί να μας ταιριάζει μπορεί και όχι. Σε κάθε περίπτωση όμως έχουμε ήδη εμπλουτίσει το δικός μας τρόπο σκέψης καθώς σε κάθε μας επαφή με ένα νέο πνευματικό κόσμο, μας φέρνει πιο κοντά στον δικό μας · μαθαίνουμε πτυχές του νου, της ψυχής και των συναισθημάτων μας. Κατά αυτόν τον τρόπο η Λογοτεχνία θα λέγαμε πως συμβάλει στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου.

Ο συνειδητοποιημένος αναγνώστης, που διαβάζει επειδή το επιθυμεί, μέσα σε συνθήκες ολοένα και αυξανόμενης αναγνωστικής αυτονομίας, γνωρίζει πάρα πολύ καλά ότι η ενασχόλησή του με τη λογοτεχνία έχει ως κύριο αποτέλεσμα, όχι την απόκτηση επαγγελματικών εφοδίων, αλλά την πρόσκτηση μορφωτικών αγαθών μέσω της διερεύνησης και χειραφέτησης της σκέψης, της ουσιαστικής αυτογνωσίας και ανθρωπογνωσίας. Ο άνθρωπος- σημερινό παιδί, αυριανός ενήλικας- που εκτίθεται συχνά στα ερεθίσματα του βιβλίου είναι ανοιχτόμυαλος και ανεκτικός, προσαρμόζεται ευκολότερα σε διαφορετικές καταστάσεις και το κυριότερο είναι πρόθυμος να αφήσει το στίγμα του στον κόσμο, εκδηλώνοντας ζωηρό ενδιαφέρον για τα ζητήματα που θέτει η κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα (Πάτσιου, Καλογήρου, 2013:10). Μέσα από την ανάγνωση ενός κειμένου εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο του ατόμου, ανοίγονται οι ορίζοντές του, αποκτά χιούμορ, αντίληψη, κριτική σκέψη, κοινωνικές δεξιότητες καθώς όλα αυτά τον καθιστούν έναν καλό συνομιλητή και πάνω από όλα έναν άνθρωπο που μπορεί και συναισθάνεται τους ανθρώπους

⁷Καλογήρου Τζ., Λαλαγιάννη Κ. εισαγωγή Κατσίκη-Γκιβάλου Α., *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο- Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2005.

⁸ J. GIASSON, *De la Theorie á la Pratique*, Gaëtan Morin éditeur, Boucheville, 1997, σ.10.

που έχει γύρω του. Η Λογοτεχνία είναι σημαντικός διάυλος γνώσης και επικοινωνίας με τον κόσμο, νοηματοδότησης του παρόντος και κατανόησης του παρελθόντος (Πάτσιου, Καλογήρου, 2013:10)

2. Η θέση της Λογοτεχνίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού

2.1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

«Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αποτελούν μία θεμελιώδη και ουσιαστική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το περιεχόμενό τους συγκεκριμενοποιείται με τα σχολικά εγχειρίδια, αποτελώντας μαζί το σύνολο των μορφωτικών αγαθών, τον καθρέφτη του επιπέδου της παιδείας και του πολιτισμού μιας χώρας. Εκφράζουν τους σκοπούς, τους στόχους, και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης βάσει της Πολιτείας υπό μορφή νομικών διατάξεων και κειμένων (νόμοι, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις κ.ά.). Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου θεμελιώνεται στην επιτυχή σύνταξη και λειτουργία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η αναμόρφωση των οποίων αποτελεί βασικό στόχο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Γερογιάννης & Μπούρας 2010:484). Ο όρος «αναλυτικό πρόγραμμα» αντιστοιχεί στον όρο «curriculum» που σημαίνει μεταφορικά «κύκλο μελέτης, κύκλο σπουδών στο σχολείο». Εμπεριέχει τις έννοιες «πρόγραμμα», όπου διακρίνουμε σχεδιασμό και εσωτερική οργάνωση για την επίτευξη σκοπού και «αναλυτικό», δηλ. περιεχόμενο, οδηγίες και δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων (Αφράτης 2014:1).

Ουσιαστικά, πρόκειται για το πρόγραμμα ενός γνωστικού αντικειμένου, που απαντά σε ερωτήματα όπως για ποιο σκοπό, σε ποια τάξη, ποιες γνώσεις να διδαχθούν στους μαθητές μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας (Δενδρινού & Ξωχέλλης 2014:1). Αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό που το χρησιμοποιεί καθημερινά στη διδακτική πράξη και τον βοηθάει να γνωρίζει το τι, το πώς και το πότε της διδασκαλίας (Κουρέα 2012: 430)».⁹

2.2. Ιστορικές εξελίξεις και νέες ανάγκες

Τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί παγκοσμίως σημαντικές αλλαγές οι οποίες έχουν αλλάξει ριζικά την καθημερινότητα και το τοπίο γύρω μας: Παγκοσμιοποίηση,

⁹ Μεταπτυχιακή διατριβή, Νίκη Σαμαρά, «Η θέση της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Κριτική Αποτίμηση των Ανθολογίων της Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού στην Ελλάδα και την Κύπρο», Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, επιβλ. Παναγιώτα Καραβία, Ιούνιος, 2015.

κλιματική κρίση, ανάδυση νέων κρατών-εθνών, πόλεμοι, οικονομικές ανισότητες, πολιτικές και θρησκευτικές συγκρούσεις λόγω ανέχειας, πανδημία και μια σειρά οικονομικών και κοινωνικών κρίσεων που έχουν ως αποτέλεσμα συνεχείς εντάσεις και αβεβαιότητα για το μέλλον¹⁰.

Όλα τα παραπάνω έχουν φέρει αλλαγές σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, τις αλλαγές σε αξίες, συμπεριφορές των ανθρώπων και σε τρόπους προσέγγισης κάποιων πολιτισμικών αγαθών¹¹. Όσον αφορά το κομμάτι της γλώσσας, «η οθόνη» έχει επηρεάσει και έχει αλλάξει πολύ τον τρόπο πρόσληψης και κατανόησης της πληροφορίας και του κειμένου. Η εικόνα και ο ήχος είναι παρόντα σε μεγάλο βαθμό και έκταση και αποτελούν το βασικότερο μέσο μετάδοσης μεγάλης ποσότητας κειμένων και ερεθισμάτων προφορικά, γραπτά και υβριδικά. Η παρουσία αυτή των μορφών εικονιστικής αναπαράστασης σε συνδυασμό με τον ήχο έχει διαμορφώσει νέες κοινωνικές πρακτικές έκφρασης και επικοινωνίας και μια νέα σύλληψη της έννοιας του κειμένου και της γλώσσας η οποία είναι τελείως διαφορετική από αυτήν που είχαν οι άνθρωποι πριν μερικές δεκαετίες¹².

Τα νέα αυτά δεδομένα δημιουργούν αυτόματα την ανάγκη για αναθεώρηση των στόχων στη γλώσσα και στη λογοτεχνία, καθώς το σχολείο δεν μπορεί να μένει έξω από την επικαιρότητα και τις αλλαγές που συμβαίνουν στον κόσμο, αφού είναι μέρος αυτού και βασικός πυλώνας της κοινωνίας. Το σχολείο οφείλει να ενημερώνεται και να ενημερώνει, να προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες για τη ζωή έξω από αυτό, να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται με σθένος στις αλλαγές και στις ανάγκες της κοινωνίας.

Με τον ίδιο τρόπο που επηρεάστηκε η γλώσσα, επηρεάστηκε και η λογοτεχνία τόσο ως προς την παραγωγή, την έκδοση, τη διάδοση όσο και ως προς την πρόσληψη των λογοτεχνικών έργων, πρωτοτύπων ή μεταφρασμένων¹³. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει διαθέσιμος ένας μεγάλος αριθμός κειμένων και απόψεων προς ανάγνωση, τα οποία χάνονται μέσα στον όγκο της υπερπληροφόρησης και πολλές φορές οδηγούν στον αναγνωστικό κορεσμό¹⁴.

¹⁰ Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο «*NEO ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, - Οριζόντια Πράξη*», Αθήνα, 2011, βλ. σ. 2.

¹¹ Στο ίδιο, βλ. σ.2.

¹² Στο ίδιο, βλ. σ.3.

¹³ Στο ίδιο, βλ. σ. 3.

¹⁴ Στο ίδιο, βλ. σ.3.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από μια μακροσκελή σειρά μεταρρυθμίσεων προκειμένου να εξελιχθεί και να συμβαδίσει με τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο, σήμερα περισσότερο από ποτέ καλείται να αναθεωρήσει ριζικά την στοχοθεσία της και τις μεθόδους διδασκαλίας.

2.3. Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό

Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο τρόπος διδακτικής προσέγγισης στο μάθημα της γλώσσας και της λογοτεχνίας παραμένει με μικρές σποραδικές παραλλαγές εγκλωβισμένος στη διδασκαλία μιας τυποποιημένης γραμματικής, η οποία με τα χρόνια παγιώθηκε σαν αντικείμενο στείρας αποστήθισης και έχασε την πρωταρχική της διάσταση ως μορφής στοχασμού πάνω στη γλώσσα¹⁵. Η λογοτεχνία, ως γνωστικό αντικείμενο εντάσσεται, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του Δημοτικού και με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) 2002, στο μάθημα της γλώσσας, αποτελεί δηλαδή μέρος της διδακτικής διαδικασίας της γλώσσας και δεν αντιμετωπίζεται σαν ένα αυτόνομο αντικείμενο. Εξυπηρετεί έναν συμπληρωματικό ρόλο και εστιάζει περισσότερο στη γνωριμία του/ της μαθητή/τριας με ένα ευρύ φάσμα λογοτεχνικών ειδών και όχι τόσο στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, κάτι που προβλέπεται με τη χρήση των Ανθολογίων¹⁶. Τα λογοτεχνικά κείμενα των εγχειριδίων *Η Γλώσσα μου* υπηρετούν, σχεδόν αποκλειστικά, τη γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών.¹⁷

Γίνεται ωστόσο προσπάθεια από τότε, να ενταχθεί η λογοτεχνία με έναν διαφορετικό τρόπο στο σχολείο, καθώς στην τρίτη ενότητα του ισχύοντος ΑΠΣ *Διδακτική Μεθοδολογία*, στο Β' μέρος που αφορά τη Λογοτεχνία, αναφέρεται «η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής»¹⁸. Ακόμα, γίνεται λόγος για «διακειμενική προσέγγιση» των κειμένων, για «ερμηνεία βάση του

¹⁵ Στο ίδιο, βλ. σ.3.

¹⁶ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, ΥΠΕΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2002 και ειδικότερα ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, σ. 14-16.

¹⁷ Άντα Κατσίκη-Γκιβάλου, *Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της*, βλ. στο *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Καλογήρου Τζ., Λαλαγιάννη κ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2007, σ. 15.

¹⁸ ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002, σ.44.

περικείμενού τους» και «τη μελέτη των στοιχείων της μορφής και της δομής τους [...] χωρίς ιδιαίτερο σχολαστικισμό». Προβλέπεται επίσης, η διαθεματική προσέγγιση της λογοτεχνίας, «να διδάσκεται δηλαδή και στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων και σχολικής ζωής», καθώς και «σε συνδυασμό με μαθήματα των καλλιτεχνικών και της μουσικής». Στο τελευταίο μέρος, αναφέρεται πως «τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου - ή αυτά που παρουσιάζονται την ώρα ελεύθερης ανάγνωσης - είναι καλό να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας» μέσα στις οποίες είναι το *Δημιουργικό Γράψιμο*, οι *δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης*, η σύνδεση με την επικαιρότητα, η σιωπηρή ανάγνωση¹⁹ και γενικότερα γίνεται αναφορά για σύνδεση της λογοτεχνίας με πιο σύγχρονες πρακτικές.

Στους άξονες που αφορούν τη Λογοτεχνία το ΑΠΣ μιλά για «βιωματικό λόγο και γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων»²⁰ και στους γενικούς στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες) κάνει λόγο «για απόλαυση του λόγου ως έργου τέχνης, της εξοικείωσης του μαθητή με δομικά, υφολογικά και στοιχεία του περιεχομένου των κειμένων, καθώς και την εξοικείωσή του με τα αξιόλογα έργα των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας και της νεωτερικής, καθώς και με δείγματα βαλκανικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας»²¹. Ακόμα στην Δ' ενότητα, *Γραπτός Λόγος-Λογοτεχνία*, γίνεται αναφορά στις πρώτες τάξεις για «επαφή του παιδιού [...] με καταξιωμένα από αισθητική άποψη κείμενα κυρίως της ελληνικής, έντεχνης και λαϊκής λογοτεχνίας, η εξοικείωσή του με το εξωσχολικό βιβλίο και η ενθάρρυνσή του να αναπτύξει τη δημιουργική φαντασία» στόχος που στις μεγαλύτερες τάξεις διευρύνεται με την προσθήκη κειμένων από την παγκόσμια λογοτεχνία για «την σταδιακή εξοικείωση του μαθητή [...] με πιο διευρυμένες δυνατότητες γλώσσας»²². Μεταξύ άλλων στις ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται είναι τα γλωσσικά παιχνίδια, οι παιγνιώδεις ασκήσεις, η σιωπηρή ανάγνωση, οι ενθάρρυνση συζητήσεων για την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, η ψυχαγωγία, η ώρα ελεύθερης ανάγνωσης καθώς και η σύνδεση της λογοτεχνίας με άλλα μαθήματα²³.

Σύμφωνα με την Άντα Κατσίκη- Γκίβαλου τα συγκεκριμένα ΑΠΣ αποτελούν ένα βήμα σημαντικό, αλλά όχι ικανό, ούτε αποτελεσματικό για τον πολύπλευρο ρόλο που μπορεί να παίξει η λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο. Πιο συγκεκριμένα γράφει πως οι συντάκτες του ΑΠΣ αντιμετωπίζουν αποσπασματικά και «εμβλωματικά», το ζήτημα της διδασκαλίας

¹⁹ Στο ίδιο, βλ. σ. 44.

²⁰ Στο ίδιο, βλ. 24.

²¹ Στο ίδιο, βλ. σ. 24.

²² Στο ίδιο, βλ. σ. 30-31.

²³ Στο ίδιο, βλ. σ. 30-31.

της Λογοτεχνίας. Προτείνουν βελτιώσεις για τη διδασκαλία της, οι οποίες όμως περιέχουν αντιφάσεις και δε λύνουν το πρόβλημα στην ουσία του. Γράφει ακόμα πως στο κεφάλαιο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας- Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών» στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που αναφέρεται γενικά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας σημειώνεται ότι «στο Δημοτικό Σχολείο μπορεί να γίνει λόγος μόνο για τη λεγόμενη “παιδική λογοτεχνία” συνδεδεμένη με τη γλωσσική διδασκαλία. Στις δύο ανώτερες τάξεις του δημοτικού μπορεί να γίνει λόγος για μια στοιχειώδη εισαγωγή στη λογοτεχνία»²⁴. Μ’ αυτήν την παράγραφο, σχολιάζει, πως αναιρούνται όσα γράφονται στο ΑΠΣ (Καλογήρου, Λαλαγιάννη, 2007: 16-17).

2.4. Τα Ανθολόγια

Τα Ανθολόγια αποτελούν διδακτικό υλικό της λογοτεχνίας και είναι βιβλία που εμπεριέχουν ένα σύνολο αποσπασμάτων από λογοτεχνικά (και μη) κείμενα Ελλήνων αλλά και ξένων πεζογράφων καθώς και ποιήματα σπουδαίων ποιητών. Στο τέλος κάθε αποσπάσματος υπάρχουν ανάλογες ερωτήσεις κατανόησης και προτεινόμενες δραστηριότητες καθώς και διάφορες πληροφορίες για το έργο και τον/την δημιουργό συνήθως συνοδευόμενες από κάποιον πίνακα ζωγραφικής ή κάποια πηγή. Σκοπός τους είναι να φέρουν τον μαθητή σε επαφή με ευρύ φάσμα κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων που κατέχουν κεντρική θέση στην λογοτεχνική μας κληρονομιά (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002: 46). Η επιλογή των κειμένων γίνεται με κοινό παρονομαστή έννοιες και αξίες όπως η αγάπη, η εντιμότητα, ο ισχυρός χαρακτήρας, η οικογένεια, η γλώσσα, το εθνικό αυτοαίσθημα, η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, η αποδοχή της ετερότητας, η παγκοσμιότητα και διάρκεια του ελληνισμού, κυρίως όμως οι σημερινές δυνατότητές του (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002: 60).

Η ανάγνωση της λογοτεχνίας στο Δημοτικό αλλά και στις υπόλοιπες βαθμίδες γινόταν ανέκαθεν από τα σχολικά ανθολόγια, πρακτική η οποία αντίκειται στις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, την ίδια στιγμή που εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών έχουν ενσωματώσει την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο (ΠΣ, 2011: 23). Όπως υπογραμμίζει και η Άντα Κατσίκη- Γκίβαλου γίνεται άμεσα αντιληπτό το ενδιαφέρον της Πολιτείας κυρίως για την ηθικοδιδασκτική και εθνική διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Όμως η λογοτεχνία δεν εκφράζει μόνο εθνικά, θρησκευτικά ή ηθικά συναισθήματα, αλλά αντανακλά κοινωνικές συγκρούσεις [...] και με την πολυφωνία

²⁴ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΕΠΠΣ, «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», <http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic/>.

της δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να γνωρίσει ποικίλες αξίες διαφόρων πολιτισμών, εποχών και κοινωνιών (Καλογήρου, Λαλαγιάννη, 2007: 17-18).

«Στη χώρα μας, η έλλειψη σχολικών βιβλιοθηκών ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό, αλλά όχι αποκλειστικά, για την εμμονή του εκπαιδευτικού μας συστήματος στην αποκλειστική οργάνωση του μαθήματος της λογοτεχνίας βάσει ανθολογίων. Σε κάποιον άλλο βαθμό, η προσκόλληση στα ανθολόγια σχετίζεται με την επιδίωξη ιδεολογικής ομοιομορφίας καθώς και με την έλλειψη εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν λογοτεχνικά κείμενα τα οποία θα εξυπηρετούν τη στοχοθεσία του Π.Σ. αλλά θα μπορούν ταυτόχρονα να διαφοροποιούνται, ανάλογα με τις ανάγκες, το επίπεδο, τις προτιμήσεις των μαθητών»²⁵

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων, δεν ενθαρρύνει την επικοινωνία με τη λογοτεχνία και δεν απαντά πλέον στις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας. Τα Ανθολόγια δημιουργούν μια σχέση ρουτίνας με το κείμενο και η διδακτική τους χροιά είναι πολύ έντονη, λόγω των ερωτήσεων που παρατίθενται στο τέλος του κειμένου και περιορίζουν την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό²⁶. «Αν θέλουμε να καλλιεργήσουμε τη φιλιαναγνωσία δεν θα πρέπει να σταθούμε μόνο σ' αυτά. Θα πρέπει να μεταβούμε από το ένα κείμενο στα πολλά, από τα κείμενα στο βιβλίο, από τη λογοτεχνία μας στη λογοτεχνία των άλλων, από τον πολιτισμό μας στον πολιτισμό των άλλων και, εντέλει από αναγνώστες της ιστορίας των άλλων να γίνουμε αναγνώστες και γνώστες του εαυτού μας»²⁷

Η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στην τάξη είναι ένας τρόπος για να δημιουργηθεί μια σχέση μεταξύ βιβλίου και μαθητή/μαθήτριας καθώς και να γίνει το μάθημα πιο βιωματικό. Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, δεν θα επηρεάσει μόνο το μάθημα της λογοτεχνίας, αλλά θα αλλάξει τόσο το γενικότερο κλίμα στην εκπαίδευση και στη σχέση διδασκόντων- διδασκόμενων όσο και τη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή. Τα σχολικά εγχειρίδια δεν απαξιώνονται, ωστόσο δεν θεωρούνται το μοναδικό εκπαιδευτικό υλικό²⁸.

²⁵ Π.Σ., 2011, βλ. σ. 23.

²⁶ Στο ίδιο, βλ. σ. 24.

²⁷ Άντα Κατσίκη-Γκιβαλου, *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση, Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας*, βλ. στο *Φιλιαναγνωσία και Σχολείο*, επιμ. Κατσίκη-Γκιβαλου Α., Καλογήρου Τζ., Χαλκιαδάκη Α., εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 2008, σ. 33-34.

²⁸ Στο ίδιο, βλ. σ. 24.

2.5. Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα

Όπως προαναφέρθηκε, το κοινωνικοπολιτικό σκηνικό σε παγκόσμιο επίπεδο άλλαξε ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες, η τεχνολογία εξελίχθηκε και εξελίσσεται με εξίσου ραγδαίο ρυθμό και οι αλλαγές στον κόσμο επηρεάζουν αλυσιδωτά όλους τους τομείς της ζωής και συνεπώς και της εκπαίδευσης. Πλέον είναι φανερό πως βρισκόμαστε σε ένα πολύ κομβικό σημείο για την εκπαίδευση στη χώρα μας, όπου γίνεται μια προσπάθεια για ριζική αλλαγή μέσω των Νέων ΑΠΣ. (2021) τα οποία έχουν εφαρμοστεί στα Πειραματικά Σχολεία. Πριν από αυτήν την προσπάθεια έγινε άλλη μία απόπειρα για ανανέωση των ΠΣ το 2011 τα οποία όμως δεν εφαρμόστηκαν τελικά. Αποτέλεσαν ωστόσο, μια βάση γι' αυτά που ακολούθησαν αφού μετά από λίγα χρόνια το 2014 ξανασυντάχθηκε συγγραφική ομάδα για να γραφτούν εκ νέου ΠΣ.

Το 2011 λοιπόν, έγινε λόγος πρώτη φορά για διαχώριση της λογοτεχνίας από την διδασκαλία της γλώσσας και για καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας με στόχους όπως «η ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας όλων των μαθητών και μαθητριών έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού»²⁹. Εισάγονται έννοιες όπως η «διαφοροποιημένη διδασκαλία», η «δημιουργική γραφή», προτάσσεται η διδασκαλία ενός ολόκληρου βιβλίου και γίνεται λόγος για συμπερίληψη: για μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες καθώς και μαθητές με ειδικές και εκπαιδευτικές ανάγκες³⁰. Με λίγα λόγια γίνεται μια προσπάθεια να ληφθούν υπόψη του/ της εκπαιδευτικού παράγοντες που σήμερα είναι καθημερινότητα, αλλά εκείνο το διάστημα δεν δινόταν η ανάλογη βαρύτητα. Ακόμα η βασική τους διαφορά με τα ΠΣ του 2002 είναι ότι ενώ γινόταν λόγος για ανάγνωση βιβλίων, ο τρόπος που δομούσε το μάθημα βάσει ανθολογίου, δεν άφηνε χώρο, ούτε πρότεινε τρόπους διδασκαλίας των ολόκληρων έργων³¹. Εδώ, για πρώτη φορά γίνεται μια ολοκληρωμένη προσπάθεια με σαφή στοχοθεσία και δραστηριότητες για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες, χωρίς να επιβάλλει συγκεκριμένα κείμενα αλλά με προτάσεις και οδηγίες για την επιλογή κειμένων.

Τα νέα ΑΠΣ του 2021 συμπεριλαμβάνουν όλα τα παραπάνω με σύγχρονες προσθήκες και γίνονται ακόμα πιο συγκεκριμένα ως προς την προσέγγιση, τη

²⁹ Π.Σ., 2011, βλ. σ. 21-22.

³⁰ Στο ίδιο, βλ. σ. 4-24.

³¹ Στο ίδιο, βλ. σ. 25.

μεθοδολογία και τη στοχοθεσία. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο οι διαφορές του ΑΠΣ 2021 με του ΑΠΣ 2002 σημειώνονται ως εξής:

1. Προσέγγιση στη Διδασκαλία:

- 2002: Η διδασκαλία της λογοτεχνίας επικεντρωνόταν κυρίως στην ανάλυση κειμένων και στην κατανόηση της γλώσσας και του ύφους των συγγραφέων.
- 2021: Υπάρχει μεγαλύτερη έμφαση στην εκφραστική και την κατανοούσα ανάγνωση και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω της λογοτεχνίας. Οι μαθητές/μαθήτριες ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις απόψεις τους και να συνδέουν τα λογοτεχνικά έργα με τη σύγχρονη κοινωνία.

2. Εκπαιδευτικά Υλικά:

- 2002: Τα εκπαιδευτικά υλικά ήταν κυρίως έντυπα βιβλία του Υπουργείου και τα κείμενα του Ανθολογίου.
- 2021: Προτείνεται η χρήση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων και χρησιμοποιούνται πολυμέσα και ψηφιακά εργαλεία για την ενίσχυση της διδασκαλίας. Οι μαθητές/μαθήτριες έχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονικά βιβλία, βίντεο και διαδραστικές πλατφόρμες.

3. Διαθεματικότητα και Διεπιστημονικότητα:

- 2002: Η διδασκαλία της λογοτεχνίας ήταν περισσότερο απομονωμένη από τα άλλα μαθήματα και αποτελούσε κομμάτι της διδασκαλίας της γλώσσας.
- 2021: Υπάρχει μεγαλύτερη διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα. Η λογοτεχνία συνδέεται με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η ιστορία και η γεωγραφία, για να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία.

4. Στόχοι και Αξιολόγηση:

- 2002: Οι στόχοι ήταν περισσότερο επικεντρωμένοι στην απομνημόνευση και στην κατανόηση των κειμένων.

- 2023: Οι στόχοι περιλαμβάνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης, σύνθεσης και κριτικής σκέψης. Η αξιολόγηση είναι πιο πολυδιάστατη και περιλαμβάνει έργα, παρουσιάσεις και συνεργατικές δραστηριότητες.

Με λίγα λόγια το νέο ΑΠΣ 2021 προβλέπει³²:

1. Σκοποί και Δεξιότητες:

- Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών.
- Ενθαρρύνει την «αισθητική απόλαυση» και την «καλλιέργεια του ενδιαφέροντος» των λογοτεχνικών κειμένων.
- Ενθαρρύνει την κατανόηση και την εκτίμηση της λογοτεχνίας ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας.

2. Μεθοδολογικές Αρχές:

- Χρήση διαδραστικών και πολυμεσικών εργαλείων για την ενίσχυση της διδασκαλίας.
- Εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της μεθόδου project.

3. Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες:

- Ενσωμάτωση ψηφιακών βιβλίων και άλλων ηλεκτρονικών πόρων στη διδασκαλία.
- Χρήση διαδραστικών πλατφορμών για την ανάγνωση και την ανάλυση λογοτεχνικών έργων.

4. Διδακτικές Πρακτικές:

- Ενθάρρυνση της δημιουργικής γραφής και της δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων.
- Παρουσίαση βιβλίων και συζητήσεις για την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας.

³² Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πρώτη Έκδοση, Αθήνα, 2021, βλ. σ. 5-6.

5. Διαθεματικότητα:

- Σύνδεση της λογοτεχνίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η ιστορία και η γεωγραφία για μια πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία.

2.6. Η ανάγνωση του ολόκληρου- αυτοτελούς κειμένου-βιβλίου και η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας

Το ΑΠΣ 2021 δομείται από πέντε κεντρικούς άξονες οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως Θεματικά Πεδία (ΘΠ) με το κάθε πεδίο να κινείται γύρω από μια θεμελιώδη περιοχή της γλώσσας³³: 1. Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες (ΘΠ 1), 2. Κειμενικοί τύποι- Πολυτροπικότητα (ΘΠ 2), 3. Γραμματική περιγραφή (ΘΠ 3), Λεξιλόγιο (ΘΠ 4), Ανάγνωση βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων (ΘΠ 5)³⁴. Στην προκειμένη περίπτωση θα ασχοληθούμε με το ΘΠ 5, δηλαδή την ανάγνωση εκτεταμένων βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων.

Σε αυτό το πεδίο προβλέπεται μία αυτόνομη ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα για την ανάγνωση βιβλίων- εκτεταμένων κειμένων προκειμένου η Λογοτεχνία να αυτονομηθεί³⁵. Αυτό συμβαίνει καθώς πλέον η καλλιέργεια της Φιλιαναγνωσίας θεωρείται βασικό συστατικό της σύγχρονης εκπαίδευσης για όλους τους λόγους που έχουν αναφερθεί στα παραπάνω κεφάλαια και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την Λογοτεχνία.

«Ο όρος *Φιλιαναγνωσία*, αναφέρεται στη θετική στάση του μαθητή προς τα κείμενα και τις εκπαιδευτικές δράσεις που στοχεύουν προς αυτό το αποτέλεσμα, μέσα από την ανάπτυξη αισθητικών κριτηρίων και δεξιοτήτων (Αρτζανίδου, Γουλής, Γρόσδος, Καρακίτσιος, 2011:20)»³⁶. Η στάση αυτή καλλιεργείται και η σχολική ηλικία είναι ιδανική για το ξεκίνημα αυτής της καλλιέργειας, καθώς είναι εφικτό να δημιουργήσουμε κίνητρα στα παιδιά μέσω της έμφυτης περιέργειας που έχουν για τον κόσμο και την εύκολη πρόσβαση στην φαντασία. Ο/ Η εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών του προσεγγίζοντας τα θέματα ενός λογοτεχνικού

³³ Στο ίδιο, βλ. σ. 7.

³⁴ Στο ίδιο, βλ. σ. 9-13.

³⁵ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), Οδηγός Εκπαιδευτικού (ΟΕ), ΘΠ 5, Δημήτρης Κανελλόπουλος, 2021, σ. 4.

³⁶ Στο ίδιο, βλ. σ. 5.

βιβλίου με τέτοιον τρόπο, ώστε να συνειδητοποιήσουν πως δεν είναι ξένα, αλλά ότι αφορούν τόσο τους/τις ίδιους/ ίδιες όσο και τη ζωή και ότι παρουσιάζονται με έναν τρόπο πιο ιδιαίτερο³⁷. Η βάση για τη δημιουργία κινήτρων είναι οι ίδιες οι εμπειρίες των παιδιών οι οποίες μπορούν να αναδυθούν από τη συζήτηση πριν από την επιλογή του βιβλίου. Το να ταυτιστούν οι νεαροί αναγνώστες με τον ήρωα και με την ιστορία του βιβλίου είναι η μεγαλύτερη επιτυχία, καθώς αυτό θα δημιουργήσει ενδιαφέρον για μια επόμενη ανάγνωση. Είναι σημαντικό να μεταδώσουμε στα παιδιά τις απόψεις του Marcel Proust πως «ο αναγνώστης την ώρα που διαβάζει είναι αναγνώστης του εαυτού του»³⁸ και του William Gray πως «κάποια διαβάσματά μας δεν μας προσφέρουν γνώσεις, δε μας ωθούν σε επανεκτίμηση κάποιων θέσεών μας, αλλά μας αναγκάζουν να αλλάξουμε θεμελιώδεις απόψεις για τον κόσμο και τον τρόπο ζωής»³⁹.

Οι αναγνωστικές εμπυρώσεις στα πλαίσια της Φιλαναγνωσίας πρωτεύοντα στόχο έχουν την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, απευθυνόμενες κυρίως στη φαντασία και στο συναίσθημα του αναγνώστη και όχι την πληροφόρηση ή τη γνώση⁴⁰. Επιδίωξη των φιλαναγνωστικών πρακτικών είναι οι μαθητές να οδηγηθούν στην ανάγνωση βιβλίων ως ελεύθερη επιλογή και όχι ως υποχρέωση, μέσα από τη βιωματική εμπλοκή τους με το κείμενο και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με το συγγραφέα, με την κατανόηση του κειμένου, με τη δομή και τις αφηγηματικές του τεχνικές⁴¹. Η Λογοτεχνία, ανάλογα με το περιεχόμενο κάποιου βιβλίου ή μιας ομάδας βιβλίων (π.χ. οικολογικά, διαπολιτισμικά, ιστορικά κτλ.) μόνο έμμεσα μπορεί να ενταχθεί σε πλαίσια γνώσης και άμεσα όσον αφορά τις συναφείς περιοχές της όπως είναι η μουσική, οι εικαστικές τέχνες, το θέατρο κ.α.⁴². «Η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες μπορεί να εγγράψει στο παιδί την ανάγκη της ανάγνωσης, όχι μόνο ως ανάγκη

³⁷ Κατσίκη-Γκίβαλου Α., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση: Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας*, στο *Φιναλγνωσία και Σχολείο*, επιμ. Κατσίκη-Γκίβαλου Α., Καλογήρου Τζ., Χαλκιαδάκη Α., Αθήνα, 2008, βλ. σ.28.

³⁸ Σπινκ, Τζ., *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μτφ Κ. Ντελόπουλος, Αθήνα, 1990, εκδ. Κατσανιώτη, σ. 70.

³⁹ Στο ίδιο, βλ. σ. 29.

⁴⁰ Κατσίκη –Γκίβαλου Α. *Αναγκαίες διαψεύσεις και θεωρητικές ιστορικές αναζητήσεις της εφηβικής λογοτεχνίας, στο Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της* (επιμ. Κανατσούλη και Πολίτης) Αθήνα, 2011, εκδ. Πατάκης, σ. 19-30.

⁴¹ Στο ίδιο.

⁴² Παπαδάτος Γ. *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία*, Αθήνα, 2009, εκδ. Πατάκης, σ. 164-165.

πληροφορίας και γνώσης, αλλά κυρίως ως ανάγκη ευχαρίστησης, απόλαυσης και δημιουργικότητας. Ζητούμενο η ανάγνωση – απόλαυση»⁴³.

Στόχος, λοιπόν, των φιλαναγνωστικών πρακτικών είναι η πρόσκληση-πρόκληση της ανάγνωσης βιβλίων ακόμη και από παιδιά που δεν αγαπούν το διάβασμα, μέσα από τη δημιουργία μιας ιδιαίτερης ατμόσφαιρας μεταξύ του βιβλίου και του αναγνώστη, των μαθητών/τριών μεταξύ τους και των μαθητών/τριών με τον/την εκπαιδευτικό. Αυτό θα συμβεί αν το πλαίσιο ανάγνωσης στην τάξη αποκτήσει χαρακτήρα προαιρετικό, συναρπαστικό και παιχνιδιό με έντονο το στοιχείο της έκπληξης⁴⁴. Με λίγα λόγια, αν η ανάγνωση συνοδεύεται με παιχνίδι και δραστηριότητες που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών και ταυτόχρονα τους εξάπτουν την περιέργεια για το τι πρόκειται να ακολουθήσει, το αποτέλεσμα είναι η διαμόρφωση θετικής στάσης του παιδιού απέναντι στο βιβλίο⁴⁵. Το περιεχόμενο των φιλαναγνωστικών πρακτικών είναι ποικίλο και ανάλογο με το είδος του μπορεί να κατηγοριοποιηθεί. Ωστόσο δεν πρέπει να ξεχνάμε πως κάθε βιβλίο έχει τα δικά του μονοπάτια και μας οδηγεί σε δραστηριότητες και δράσεις που πιθανώς δεν μπορούν να ενταχθούν κάπου ή δεν έχουν αναφερθεί ξανά⁴⁶.

Σε γενικότερο πλαίσιο λοιπόν, σκοπός είναι οι μαθητές/ μαθήτριες να αποκτήσουν μια αισθητική εμπειρία με κυρίαρχο το αισθητικό στοιχείο που θα αποσυνδέσει το διάβασμα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και θα αποκτήσει μια διαφορετική χροιά αυτή της απόλαυσης και θα εμπλουτίσει το φανταστικό και συναισθηματικό τους κόσμο. Όπως αναφέρει και η Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου η εμπειρία αυτή είναι πολύτιμη όχι μόνο για την αποτίμηση του κειμένου ή για την πολιτισμική τους παιδεία, που είναι ένα κεφάλαιο σε κρίση σήμερα, αλλά και για την ουσιαστική τους επαφή με τον κόσμο της μυθοπλασίας, έναν κόσμο τόσο όμοιο όσο και εντελώς διαφορετικό από τον πραγματικό, στον οποίο ζούμε (Καλογήρου, Χαλκιαδάκη, 2008: 30).

Στον οδηγό του εκπαιδευτικού του ΙΕΠ για το ΘΠ 5, γίνεται λόγος τόσο για τα πολλαπλά οφέλη της φιλαναγνωσίας που είναι η καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, η ενεργοποίηση της φαντασίας και η διερεύνηση της αισθητικής καλλιέργειας όσο και για τα οφέλη του λογοτεχνικού βιβλίου το οποίο συμβάλλει στην

⁴³ Γούλης Δ. – Γρόσδος Σ. *Φιλαναγνωσία: Ερωτήσεις και Απαντήσεις* στο Αρτζανίδου Ε., Γούλης Δ., Γρόσδος Σ., Καρακίτσιος Α. (σ. 57-72) *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές και αναγνωστικές εμπνεύσεις*. Αθήνα, 2011, εκδ. Guttenberg, σ. 63.

⁴⁴ Αρτζανίδου Ε., Κουράκη Χ. (2014), *Φιλαναγνωσία και δημιουργική γραφή*, πηγή: Πρακτικά 1ου Διεθνούς συνεδρίου «Δημιουργικής Γραφής» 4-6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα-Φλώρινα: Π.Μ.Σ «Δημιουργική Γραφή».

⁴⁵ Στο ίδιο.

⁴⁶ Στο ίδιο.

ανάπτυξη του ψυχικού σθένους⁴⁷. Μέσα στους στόχους γίνεται αναφορά για «πνευματική ανάπτυξη και ηθική καλλιέργεια» των μαθητών/μαθητριών και ορίζονται ως συντεταγμένες του πλαισίου οργάνωσης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας: α) η ανάγνωση και η ακρόαση, β) η φιλιανγνωσία, γ) η παιδαγωγική του Θεάτρου- Θεατρικές τεχνικές και δ) η δημιουργική γραφή⁴⁸.

Στο ΠΣ αναλύεται ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ο/η οποίος/α είναι συντονιστής, καθοδηγητής και εμπνευστής⁴⁹ και στρέφει όλη την προσοχή του/της στον/στην μαθητή/τρια - αναγνώστη/στρια. Δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα, ενθαρρύνοντας τη συζήτηση, την αναζήτηση και την ανακάλυψη, διαχειρίζεται τις σχέσεις της ομάδας έτσι ώστε να δημιουργήσει έναν ασφαλή χώρο όπου θα κυριαρχήσει ο αυτό-έλεγχος και ο σεβασμός. Ο/Η μαθητής/τρια βρίσκεται στο κέντρο της προσοχής και γι' αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί και ο όρος «συμπερίληψη» καθώς η έννοια της ομοιογένειας δεν υπάρχει και το κάθε παιδί φέρει τα δικά του βιώματα και τις ιδιαιτερότητές του απ' όπου προέρχεται.

Για την διδασκαλία του εκτεταμένου κειμένου - βιβλίου προτείνεται για τον/ την εκπαιδευτικό όχι μόνο μεθοδολογία, η οποία θα αναφερθεί παρακάτω, αλλά και βιβλία για κάθε ηλικία, αναλυτική στοχοθεσία ανά δύο τάξεις καθώς και σενάρια διδασκαλίας με αντίστοιχες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και δραματοποίησης.

3. Δημιουργική γραφή και λογοτεχνία

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής αποτελούν το κατεξοχήν πεδίο σύνδεσης της Λογοτεχνίας με τη δημιουργικότητα και την αισθητική απόλαυση, καθώς στόχος της είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές και η δημιουργία επαρκέστερων αναγνωστών μέσω της βιωματικής δραστηριότητας⁵⁰. Παράλληλα μέσω της δημιουργικής γραφής τα παιδιά με παιγνιώδη τρόπο, αβίαστα και χωρίς περιορισμούς εισάγονται στις αφηγηματικές τεχνικές

⁴⁷ ΙΕΠ, ΟΕ, ΘΠ 5, 2021, σ. 5-6.

⁴⁸ Στο ίδιο, βλ. σ. 17.

⁴⁹ ΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό, ΙΕΠ, 2021, βλ. σ. 14

⁵⁰ Αρτζανίδου Ε., Κουράκη Χ. (2014), *Φιλιανγνωσία και δημιουργική γραφή*, Πρακτικά 1ου Διεθνούς συνεδρίου «Δημιουργικής Γραφής» 4-6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα-Φλώρινα: Π.Μ.Σ «Δημιουργική Γραφή»

ενός κειμένου, καθώς και στα βασικά δομικά του στοιχεία όπως είναι η πλοκή, οι χαρακτήρες και το χωρο-χρονικό πλαίσιο. Τα βασικά αυτά στοιχεία της δημιουργικής γραφής αξιοποιεί και η φιλιαναγνωσία, καθώς οι στόχοι τους συναντώνται στα σημεία της δημιουργικότητας, που προϋποθέτει το παιχνίδι και την εθελούσια συμμετοχή⁵¹, της φαντασίας και της ανάδειξης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε λογοτεχνικού έργου μέσα από την αποκάλυψη των μηχανισμών της συγγραφής και κατασκευής του στην πράξη και όχι στη θεωρία⁵².

Η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας στο χώρο του σχολείου αποτελούν πλέον σταθερά ζητούμενα και στο πλαίσιο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας αναδεικνύονται δυνατότητες προώθησής τους μέσα από βιωματικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Συγκεκριμένα, η δημιουργική γραφή παρωθεί τους/τις μαθητές/ μαθήτριες στη συγγραφή και συνιστά έναν αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να καταστεί η λογοτεχνία διδακτική μέσα από σύγχρονες βιωματικές μεθόδους μάθησης. Ο μαθητής δύναται να εισέλθει παιγνιωδώς στα άδυτα της συγγραφής του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου αναλαμβάνοντας να το αναδομήσει και να το νοηματοδοτήσει εκ νέου. Άλλωστε η δημιουργική γραφή και η φιλιαναγνωσία μπορούν «να αποτελέσουν τους δύο βασικούς πυλώνες της διδασκαλίας της λογοτεχνίας»⁵³, διότι προωθούν την ιδέα ότι η λογοτεχνία αρμόζει να διδάσκεται ως μια ενότητα μελέτης και συγγραφής λογοτεχνικών κειμένων. Στην περίπτωση της αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής σε φιλιαναγνωστικές δράσεις, πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζει το βιβλίο. Ξεκινώντας και τελειώνοντας με αυτό οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής αποκτούν ακόμη ένα στόχο: την ανάδειξη του κειμένου και τη μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που προκαλεί η ανάγνωσή του σε νέο κείμενο κάθε είδους όπως, μυθιστόρημα, ποίημα, παραμύθι, διήγημα, δοκίμιο, θεατρικό έργο ή κόμικ⁵⁴. Η δημιουργική γραφή επιτρέπει την ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων στο διδασκόμενο και η φιλιαναγνωσία του επιτρέπει να μετεξελιχθεί σε ένα σοβαρό αναγνώστη»⁵⁵.

⁵¹ Μουλά Ε., *Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων*, Ηλεκτρονικό περιοδικό Κείμενα15., 2012, σ. 5

⁵² Νικολαΐδου Σ., *Δημιουργική γραφή στο σχολείο. Το τερπόν μετά του ωφελίμου*, Κείμενα 15, 2012, σ. 7.

⁵³ Καρακίτσιος Α. *Φιλιαναγνωσία...φανατική συνήθεια*. Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυψώσεις Αθήνα, 2011, εκδ. Gutenberg, σ. 27.

⁵⁴ Στο ίδιο, βλ. σ. 7-8.

⁵⁵ Καρακίτσιος Α. *Φιλιαναγνωσία...φανατική συνήθεια*. Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυψώσεις, Αθήνα, 2011, εκδ. Gutenberg, σ. 27-28.

Οι συγγραφικές πρακτικές της δημιουργικής γραφής δημιουργούν μια οικεία σχέση του/της μαθητή/τριας και του λογοτεχνήματος. Με την δημιουργική γραφή η πρόσληψη της λογοτεχνίας από αποκλειστικά παθητική γίνεται και ενεργητική⁵⁶. Η συνανάγνωση λογοτεχνικών έργων, με την εμπλοκή της δημιουργικής γραφής και τη συνεξέταση και άλλων καλλιτεχνικών μορφών έκφρασης διαμορφώνει το κατάλληλο πλαίσιο, για να αναδειχθούν τα λογοτεχνικά κείμενα και να καλλιεργηθούν οι ερμηνευτικές δεξιότητες της αναγνωστικής κοινότητας (Παπαρούση, 2019: 135-137· Καλογήρου, 2019: 139-140)⁵⁷. Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στο σχολείο έχει τη δυναμική να σημάνει την αφετηρία αλλαγών στο μάθημα της Λογοτεχνίας⁵⁸. Η λογοτεχνική ανάγνωση – δημιουργικό διάβασμα– συνιστά σπουδαία αφετηρία και δύναται να αποτελέσει τον προθάλαμο της δημιουργικής γραφής⁵⁹. Σύμφωνα με τον Poslaniek, ο οποίος σχηματοποίησε τα τυπικά μοντέλα του ενεργητικού αναγνώστη για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, η λογοτεχνική ανάγνωση συνιστά το καταληκτικό στάδιο της ανάγνωσης, κατά το οποίο το παιδί - αναγνώστης αναπτύσσει δεξιότητες για την κατανόηση του τρόπου σύνθεσης και κατασκευής ενός λογοτεχνικού κειμένου, πέρα από τους μηχανισμούς για τη νοηματική του επεξεργασία και πρόσληψη (Καρακίτσιος 2011: 27-28 και 49-54)⁶⁰.

Σύμφωνα με το νέο ΠΣ η διδακτική αξιοποίηση της δημιουργικής έκφρασης αποτελεί αυτοσκοπό στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς ενεργοποιεί τις αναγνωστικές εμπειρίες των μαθητών/τριών οδηγώντας τους/τες στην ενεργητική ανάγνωση και την ισότιμη εμπλοκή τους με τα λογοτεχνικά κείμενα (Φρυδάκη, 2003: 166)⁶¹. Το νέο ΠΣ, έχοντας αφομοιώσει όλο τον προγενέστερο διάλογο της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με τον ρόλο της δημιουργικής γραφής, θεωρεί πλέον πως αποτελεί μια φυσική προέκταση της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Iser, 1978: 72, 86· Ζερβού, 2010: 3-4)⁶².

Η συγγραφή είναι μια διαδικασία που συνεχώς εξελίσσεται και αλλάζει. Είναι μια υπόθεση προσωπική που μέσα από αυτήν μπορούμε να ανακαλύψουμε και πτυχές του εαυτού μας που στον προφορικό λόγο είναι δύσκολο να φανούν. Η δημιουργική συγγραφή,

⁵⁶ Στο ίδιο.

⁵⁷ Μιχαηλίδης Τ., Οικονομοπούλου Β., (2022).

⁵⁸ Καρακίτσιος Α. Δημιουργική Γραφή: Μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; Κείμενα 14 πηγή: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>, 2012 α, σ. 5.

⁵⁹ Σουλιώτη Δ., *Δημιουργική γραφή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διδακτική αξιοποίηση ενός ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στο δημοτικό σχολείο*, Δημοσιευμένο άρθρο.

⁶⁰ Στο ίδιο.

⁶¹ Μιχαηλίδης Τ., Οικονομοπούλου Β., (2022), *Η δημιουργική γραφή, ο διακαλλιτεχνικός διάλογος και η διδασκαλία της συστάδας λογοτεχνικών κειμένων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Λογοτεχνία/Γυμνάσιο)*, Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής.

⁶² Στο ίδιο.

σχετίζεται με τη δυνατότητα παραγωγής μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης ή ανασύνθεσης, η οποία μπορεί να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών (Κωτόπουλος, 2012: 1· Οικονομοπούλου, 2007: 824-825)⁶³. Οι συγγραφικές ασκήσεις καλλιεργούν το γλωσσικό γούστο, διαπλάθουν απαιτητικότερους αναγνώστες και εκλεπτύνουν την λογοτεχνική ανάγνωση. Σημαντική παράμετρος γι' αυτό, είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ο/η οποίος/α, ενθαρρύνει όποια έκφραση προφορικού ή γραπτού λόγου μπορεί να θεωρηθεί πρωτότυπη, αντισυμβατική, αυτο-αναθεωρητική και πιθανότατα ψυχοθεραπευτική για τον/την γράφοντα/-ουσα (Κωτόπουλος, 2013: 114, 120)⁶⁴.

Ακόμα μεγαλύτερη ανάγκη αποτελεί η σύνδεση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με δραστηριότητες δημιουργικού γραμματισμού συγκεκριμένα σε «ολόκληρα» λογοτεχνικά κείμενα. Η αλλαγή αυτή αναμένεται να μεγιστοποιήσει τη λογοτεχνική αισθητική απόλαυση και να προετοιμάσει επαρκείς αναγνώστες/στρίες ικανούς/ές να διαχειρίζονται μεγάλο όγκο πληροφοριών σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής⁶⁵. Και για να θυμηθούμε τους στρατηγικούς στόχους της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ο επαρκής αναγνώστης είναι συστατική παράμετρος για τον ενεργό πολίτη του αύριο⁶⁶. Η Δ.Γ κατά την ανάγνωση «ολόκληρων» λογοτεχνικών έργων συμβάλλει ουσιαστικά στον μετασχηματισμό των τάξεων σε αλληλεπιδραστικές Κοινότητες Ανάγνωσης-Γραφής, συντελώντας στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και της φιλιαναγνωσίας με αξιοποίηση των γραμματισμών (Κωτόπουλος 2011: 21-36)⁶⁷. *Επιπλέον, οι μέθοδοι της Δ.Γ. αξιοποιώντας σύγχρονα παιδαγωγικά δεδομένα, συνδέουν την επιστημονική εγκυρότητα με τα κρίσιμα ζητούμενα της καλλιέργειας μεταγνωστικών ικανοτήτων, πρωτοβουλιών και θετικών στάσεων απέναντι στη γνώση. Ακολουθώντας στρατηγικές ενός δυναμικού και ενεργητικού (δια)μαθητικού περιβάλλοντος και εντείνοντας τις συνεργατικές και αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών, καθώς και επιμέρους στοιχεία της γλωσσικής και γνωστικής επάρκειάς τους, αναμένεται να αποδομηθούν παγιωμένες αναγνωστικές αντιλήψεις/διδακτικές προσεγγίσεις⁶⁸.*

⁶³ Στο ίδιο.

⁶⁴ Στο ίδιο.

⁶⁵ Κωτόπουλος Η.Τ., Σταματάκη Α.Μ., (2022), *Διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Λύκειο. Η ένταξη στη διδασκόμενη ύλη του αυτοτελούς έργου. Διπλωματική Εργασία*, Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής.

⁶⁶ Σουλιώτης Μ., Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως, βιβλίο εκπαιδευτικού, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012, σ. 13.

⁶⁷ Κωτόπουλος Η.Τ., Σταματάκη Α.Μ., (2022).

⁶⁸ Στο ίδιο.

4. Θεωρία και διδακτική μεθοδολογία της λογοτεχνίας

4.1. Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων

Η προσέγγιση των κειμένων θα πρέπει να είναι πολύμορφη και πολύτροπη⁶⁹, καθώς όπως έχει προαναφερθεί η λογοτεχνία είναι ένα πολυδιάστατο αντικείμενο. Υπάρχουν τρεις βασικοί παράμετροι α) ο συγγραφέας, β) το κείμενο και γ) ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια οι οποίες βρίσκονται συνεχώς σε μια διαλεκτική σχέση⁷⁰. Στις πιο σύγχρονες θεωρίες όπως στην *αισθητική της πρόσληψης* (Iser), της *αναγνωστικής ανταπόκρισης* (Fish, Bleich) και της *συναλλακτικής θεωρίας* (Rosenblatt), το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από τον/την συγγραφέα και το κείμενο στον/στην αναγνώστη/αναγνώστρια⁷¹. Υπάρχει μεγάλος κίνδυνος βέβαια με αυτόν τον τρόπο να χαθεί η αντικειμενική θεώρηση του κειμένου, για το λόγο αυτό ο/η δάσκαλος/δασκάλα θα πρέπει να εξισορροπεί αυτές τις παραμέτρους⁷². Η λογοτεχνία επιδέχεται πολλές ερμηνείες και όλα τα στοιχεία που τη συνθέτουν είναι εξίσου σημαντικά.

Στην Α/βάθμια Εκπαίδευση μπορούμε να δώσουμε έμφαση στις θεωρίες ανταπόκρισης, χωρίς να αποκλείεται κάποια άλλη, καθώς η υιοθέτηση μιας και μόνο θεωρίας πιθανώς να στερεί το κείμενο από ερμηνευτικές πολυσημίες και τον/την μαθητή/μαθήτριά-αναγνώστη/αναγνώστρια από πολλαπλές προσεγγίσεις⁷³. Θα ασχοληθούμε παραπάνω με τις συγκεκριμένες θεωρίες, καθώς μέσω αυτών ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει τον/την μαθητή/τρια στο παιχνίδι της λογοτεχνικής ανάγνωσης και από απαθή καταναλωτή κειμένου να τον μετατρέψει σε παράγοντα ενεργητικό και κρίσιμο που δεν θα αποδέχεται παθητικά την ερμηνεία του/της εκπαιδευτικού, ούτε θα θεωρεί πως μοναδικός ερμηνευτής είναι ο/η συγγραφέας και θα επανεξετάζει και θα επαναπροσδιορίζει συνεχώς τις αξίες και τις ερμηνείες του κειμένου με βάση τα δικά του κριτήρια και τα δικά του βιώματα και εμπειρίες⁷⁴.

⁶⁹ Κατσίκη-Γκίβαλου Α. Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο «Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Καλογήρου Τζ.- Λαλαγιάννη Κ. (επιμ.), Κατσίκη- Γκίβαλου Α. (εισαγ.), Αθήνα, 2007, Τυπωθήτω/ Γ. Δαρδανός, βλ. σ. 20.

⁷⁰ Στο ίδιο.

⁷¹ Στο ίδιο, βλ. σ. 21.

⁷² Στο ίδιο, βλ. σ. 22.

⁷³ Στο ίδιο.

⁷⁴ Στο ίδιο.

Ο/Η μαθητής/τρια λοιπόν, θέλουμε να αποκτήσει μια δημιουργική σχέση με το κείμενο. Θα πρέπει πρώτα να αποκτήσει κίνητρο για να το διαβάσει, να ενεργοποιηθεί μέσα από τη συζήτηση και να αποκτήσει ενδιαφέρον. Έπειτα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης να βρει κομμάτια του εαυτού του/της μέσα σε αυτό καθώς συνδιαλέγεται μαζί του και να μπορέσει να τα επικοινωνήσει με τους/τις συμμαθητές/τριες- συναναγνώστες/στριες θέματα που προβλημάτισαν για την κοινωνία και τη ζωή⁷⁵. Η ανάδειξη του κοινωνικού χαρακτήρα του λογοτεχνικού κειμένου το εντάσσει στην πραγματικότητα του παιδιού και παράλληλα επηρεάζει και απελευθερώνει τη σκέψη του⁷⁶.

4.2. Η αναγνωστική ανταπόκριση και η πρόσληψη του κειμένου

Σύμφωνα με τις Αναγνωστικές Θεωρίες, το λογοτεχνικό κείμενο γίνεται αποδεκτό ως ανοικτό σύστημα που αλληλενεργεί διαφορετικά με κάθε αναγνώστη. Το νόημα του κειμένου δεν είναι μια ιδιότητα σταθερή και αναλλοίωτη, αλλά κάτι που μεταβάλλεται ανάλογα με την προσωπικότητα του ενός και μοναδικού αναγνώστη⁷⁷. Ο Iser αντιλαμβάνεται το νόημα ενός λογοτεχνικού κειμένου ως το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης κειμένου- αναγνώστη, υποστηρίζοντας ότι το κείμενο επιτρέπει την παραγωγή και τη διευθέτηση του νοήματος⁷⁸.

Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης ανιχνεύεται τις δεκαετίες του '20 και του '30 και έρχεται να ανατρέψει τη μέχρι τότε λογική του ενός και μοναδικού νοήματος του κειμένου και να δώσει την ελευθερία στον/στην αναγνώστη/τρια να βρει όλα τα κρυμμένα μηνύματα⁷⁹. Το κείμενο θεωρείται σύστημα ανοικτό στο οποίο ο/η αναγνώστης/τρια συμμετέχει ενεργά στη νοηματοδότησή του με βάση τα στοιχεία που έχει γι' αυτό και τις εμπειρίες του και όχι αυθαίρετα⁸⁰. Κατά τον Stanley Fish ο/η αναγνώστης/τρια είναι αυτός/αυτή που κατασκευάζει τη λογοτεχνία, δηλαδή το ίδιο κείμενο αν το διαβάσουν δύο διαφορετικοί άνθρωποι με διαφορετική κουλτούρα και βιώματα θα δώσουν δύο διαφορετικές ερμηνείες. Ακόμα και ο ίδιος άνθρωπος αν διαβάσει ένα κείμενο

⁷⁵ Στο ίδιο, βλ. σ. 22-23.

⁷⁶ Στο ίδιο.

⁷⁷ Αριστοδήμου-Ιακωβίδου Ντ., «Για ένα πουκάμισο αδειανό, για μιαν Ελένη...» Συνδυασμός των λογοτεχνικών θεωριών- Νέα Κριτική και Αναγνωστικές Θεωρίες- Στην διδασκαλία της ποίησης (Γυμνάσιο), στο «Η δύναμη της λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις- Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό- Γυμνάσιο- Λύκειο)», Πάτσιου Β.- Καλογήρου Τζ. (εισαγ.-επιμ.), Αθήνα, 2013, Gutenberg, σ. 33.

⁷⁸ Παπαντωνιάκης Γ., Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους, Αθήνα, 2013, Πατάκης, σ. 273-280.

⁷⁹ Στο ίδιο.

⁸⁰ Στο ίδιο.

δεύτερη φορά σε μια άλλη συνθήκη και κατάσταση της ζωής του θα εστιάσει σε διαφορετικά πράγματα και θα κάνει μια άλλη προσέγγιση⁸¹.

Το παράδειγμα της αναγνωστικής ανταπόκρισης, το οποίο στοχεύει στην ενεργοποίηση των ανταποκρίσεων των μαθητών/τριών και στην αξιοποίηση των βιωμάτων τους προκειμένου να αποδώσουν νόημα στο κείμενο⁸².

- *Πρώτη φάση. Πριν από την ανάγνωση: Αφόρμηση, προετοιμασία μαθησιακού περιβάλλοντος*
- *Δεύτερη φάση. Κατά την ανάγνωση: Οι μαθητές/τριες σημειώνουν τις πρώτες σκέψεις τους στα περιθώρια του κειμένου και στη συνέχεια τις ανακοινώνουν στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός παρέχει ερεθίσματα με τις κατάλληλες ερωτήσεις*
- *Τρίτη φάση. Μετά την ανάγνωση: Πραγματοποιείται η τελειοποίηση της ανταπόκρισης μέσω της ελεύθερης ανταλλαγής ιδεών, της λογοτεχνικής συζήτησης, του ερμηνευτικού διαλόγου, η οποία οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στο να εμβαθύνουν και να αναλύσουν την ανταπόκρισή τους. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να διεγείρει τους μαθητές/τριες και με τεχνικές, όπως η πλήρωση κενών απροσδιοριστίας ή η διακοπτόμενη ανάγνωση. Οι μαθητές/τριες, επιδίδονται σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής θεατρικής έκφρασης, εικαστικής απόδοσης του κειμένου και γενικά στην αξιοποίησή του μέσω οποιασδήποτε διακαλλιτεχνικής οπτικής με έμφαση στη διάχυση και τη δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των μορφών τέχνης με το λογοτεχνικό κείμενο. Στη φάση αυτή ενδείκνυται και η αξιοποίηση των ΤΠΕ.*

Το νόημα λοιπόν, ενός κειμένου εξαρτάται από τον άνθρωπο που το διαβάσει, τις εμπειρίες, την κουλτούρα, το περιβάλλον που ζει, τα οποία δημιουργούν προσδοκίες κατά την ανάγνωση και από τη μεριά του, το κείμενο «απαντά» με το να τις υποστηρίζει και να τις τροφοδοτεί⁸³. Ο/Η αναγνώστης/τρια και το κείμενο βρίσκονται σε μια διαρκή επικοινωνία ή αλλιώς συναλλαγή, γι' αυτό και η Rosenblatt ονόμασε τη θεωρία της *συναλλακτική*.

⁸¹ Στο ίδιο.

⁸² Οδηγός Εκπαιδευτικού για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο σύμφωνα με το νέο Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2011.

⁸³ Στο ίδιο.

Το πρόβλημα που δημιουργείται κατά τη θεωρία αυτή είναι πως η υποκειμενικότητα της ανάγνωσης μπορεί να αλλοιώσει την αντικειμενικότητα του κειμένου. Σε αυτό δίνει τη λύση ο Michael Steig, ο οποίος αναγνωρίζει πως ο/η αναγνώστης/τρια έχει τους δικούς του/της «τρόπους κατανόησης ενός λογοτεχνικού κειμένου, οι οποίοι στηρίζονται στις προσωπικές εμπειρίες» (McGillis 1996: 182)⁸⁴, αλλά ταυτόχρονα υποστηρίζει πως υπάρχει μια αντικειμενική γνώση από πίσω που στηρίζεται στο βιογραφικό του/της συγγραφέα/έως και στο ιστορικό πλαίσιο τα οποία λαμβάνονται υπόψη.

4.3. Διακειμενικότητα- Διαθεματικότητα

Η προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να ολοκληρωθεί όχι μόνο από τα βιώματα του/της αναγνώστη/τριας, αλλά και με διακειμενικές αναφορές από άλλα κείμενα λογοτεχνικά και μη και άλλες μορφές τέχνης. Οι θεωρίες της λογοτεχνίας όπως η διακειμενικότητα, η σημειωτική ή η αισθητική της πρόσληψης αναδεικνύουν την οικουμενική αξία της τέχνης και επισημαίνουν τις πολύμορφες πολιτισμικές σχέσεις των τεχνών μεταξύ τους, διερευνώντας ζητήματα πολιτισμικής ταυτότητας και ετερότητας⁸⁵. Ο συνδυασμός και η σύγκριση διαφορετικών μορφών τέχνης συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αισθητικής του/της μαθητή/τριας καθώς και στην καλλιέργεια της συνθετικής ικανότητας.

«Η λογοτεχνία μπορεί ακόμα να συμβάλλει στη διαθεματική προσέγγιση αξιών, εννοιών, γνώσεων τόσο μέσα από ποικίλες καλλιτεχνικές εκφράσεις, όσο και μέσα από επιστημονικά κείμενα. Θέματα όπως π.χ. πόλεμος, ειρήνη, φιλία, παιχνίδι· ακόμη ένα ιστορικό γεγονός, ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα, ένα φυσικό φαινόμενο, μια μαθηματική έννοια ή ένα αισθητικό ρεύμα: (ρομαντισμός, συμβολισμός, υπερρεαλισμός) μπορούν να εξεταστούν είτε σε διαθεματικό είτε σε διεπιστημονικό επίπεδο μέσα από τη λογοτεχνία»⁸⁶.

⁸⁴ Στο ίδιο

⁸⁵ [Τζ. Καλογήρου, *Εικόνα- μουσική- κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία*, στο Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές, Δημοτικό- Γυμνάσιο- Λύκειο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001, σ. 85.] Στο Α. Κατσίκη- Γκίβαλου, *Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της*. Στο *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Καλογήρου Τζ.- Λαλαγιάννη Κ. (επιμ.), Κατσίκη- Γκίβαλου Α. (εισαγ.), Αθήνα, 2007, Τυπωθήτω/ Γ. Δαρδανός, βλ. σ. 23-25.

⁸⁶ Στο ίδιο.

4.4. Η Συναλλακτική Θεωρία της Louise Rosenblatt και το μοντέλο των τεσσάρων φάσεων

Η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, είναι ένα εργαλείο που απαντά στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας της λογοτεχνίας καθώς τονίζει τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη και τη μοναδικότητα της αναγνωστικής πράξης⁸⁷. Πρωτοπόρος στο είδος της και η μοναδική γυναίκα θεωρητικός της αναγνωστικής θεωρίας που αμφισβήτησε τη Νέα Κριτική⁸⁸, ταυτίζοντας στη συγκεκριμένη περίπτωση τον αναγνώστη με το μαθητή⁸⁹.

Η «συναλλακτική θεωρία» στην οποία βασίζεται και «το μοντέλο των τεσσάρων φάσεων», το οποίο θα αναλυθεί παρακάτω, έρχεται να ανταποκριθεί στις ανάγκες των καιρών για ανανέωση και εμπλουτισμό της διδακτικής της Λογοτεχνίας⁹⁰. Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών καλεί τους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν σε σχέση με τη διδακτική της Λογοτεχνίας να αναδομήσουν και να εκσυγχρονίσουν το ρόλο τους⁹¹. Στην πρόταση αυτή προτείνεται αφ' ενός το μοντέλο των τεσσάρων φάσεων της Rosenblatt ως εργαλείο και η προσαρμογή της διδακτικής του βιβλίου *Η ιστορία του γάτου που έμαθε σ' έναν γλάρο να πετάει* ως παράδειγμα – πρόταση εφαρμογής του μοντέλου συνδυαστικά με τις παιδαγωγικές μεθόδους: *ομαδοσυνεργατική μάθηση* και τη *μέθοδο project*, με τη διαφορά πως η 2^η φάση θα αξιοποιείται κάθε φορά ύστερα από την ανάγνωση κάθε κεφαλαίου ή κάθε ενότητας.

Η Rosenblatt υποστήριζε πως η λογοτεχνία είναι μια ζωντανή εμπειρία, ένα βίωμα, δεν είναι απλώς πληροφορίες και γνώσεις⁹². Δημιουργεί αισθητική απόλαυση και προωθεί την ευαισθητοποίηση του ατόμου σε ζητήματα κοινωνικής, ηθικής ή συναισθηματικής

⁸⁷ Η Λογοτεχνία στο Σχολείο, θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση βλ. Καλογήρου Τζ., Βησσαράκη Ε., *Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας*, εκδ. Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2005, σ. 56.

⁸⁸ Θεωρία η οποία δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στη δομή του κειμένου και στο πως ο αναγνώστης με την τεχνική «close reading», δηλαδή «πλησία/στενή ανάγνωση», θα το αποδομήσει προκειμένου να κατανοήσει τους μηχανισμούς και την αισθητική αξία του και τελικά να το απολαμβάνει. Ο πιο γνωστός υποστηρικτής της θεωρίας αυτής είναι ο I. A. Richards, ο οποίος ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη σχέση κειμένου- αναγνώστη με προτεραιότητά του την αισθητική εμπειρία. Θεωρούσε πως με την αναλυτική μελέτη των λέξεων ο αναγνώστης εμβαθύνει περισσότερο στο κείμενο, το κατανοεί, μιλάει μαζί του και το απολαμβάνει. *Αριστοδήμου-Ιακωβίδου Ντ., «Για ένα πουκάμισο αδειανό, για μιαν Ελένη...» Συνδυασμός των λογοτεχνικών θεωριών- Νέα Κρητική και Αναγνωστικές Θεωρίες- Στη διδασκαλία της ποίησης (Γυμνάσιο)* στο Η δύναμη της λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις – Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό- Γυμνάσιο- Λύκειο), Πάτσιου Β.- Καλογήρου Τζ. (εισαγ.- επιμ.), Αθήνα, 2013, Gutenberg.

⁸⁹ Στο ίδιο, σ. 56.

⁹⁰ Στο ίδιο, σ. 55.

⁹¹ Στο ίδιο, σ. 55.

⁹² Στο ίδιο, σ. 58.

υφής⁹³. Εισήγαγε τον όρο «transaction» (συναλλαγή)⁹⁴ προκειμένου να τονίσει τη σπουδαιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου, η οποία είναι «ένα διαρκές σπειροειδές και όχι γραμμικό δούναι και λαβείν»⁹⁵. Η ανάγνωση σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία είναι μια διαδικασία ζωντανή κατά την οποία «συμμετέχουν τόσο η διάνοια όσο και τα συναισθήματα»⁹⁶. Η αισθητική απόλαυση είναι στενά συνδεδεμένη με τις τέχνες καθώς είναι αποτέλεσμα έκφρασης συναισθημάτων και βαθύτερων σκέψεων. «Ο αναγνώστης ενεργοποιώντας το δικό του κόσμο δημιουργεί μια σχέση συναλλαγής με το λογοτεχνικό κείμενο»⁹⁷ το οποίο θα ερμηνεύσει και θα αισθανθεί σύμφωνα με τα βιώματά του και την προσωπικότητά του.

Με βάση όλα τα παραπάνω, προτάθηκε από επιστήμονες που ασχολούνται με τη διδακτική της Λογοτεχνίας η διδακτική μεθοδολογία τεσσάρων σταδίων- φάσεων:

1. Προετοιμασία περιβάλλοντος
2. Αρχική ανταπόκριση των μαθητών
3. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης
4. Έκφραση της ανταπόκρισης

Προετοιμασία περιβάλλοντος

Λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο- κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό- μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το λογοτεχνικό γεγονός,⁹⁸ οργανώνεται ο χώρος και δημιουργείται από τον/την εκπαιδευτικό η κατάλληλη ατμόσφαιρα προκειμένου η διαδικασία να είναι δημιουργική, ανακαλυπτική και όχι «καταναγκαστική και τυπική»⁹⁹.

Είναι βασικό το λογοτεχνικό κείμενο που θα επιλεγεί να συνάδει με την ηλικία των μαθητών, προκειμένου να παρακολουθούν ευχάριστα την ανάγνωση και να δημιουργηθούν κίνητρα για τη διαδικασία, τα οποία θα οξύνουν την περιέργεια και την φαντασία. Εισαγωγικά ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερώσει για το θέμα του κειμένου και τους/τις

⁹³ Στο ίδιο.

⁹⁴ Στο ίδιο.

⁹⁵ Στο ίδιο, σ. 58. βλ. L.M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, ο.π., σ. xvi.

⁹⁶ Στο ίδιο, σ. 58. βλ. L.M. Rosenblatt, *The Reader. The Text, the Poem*, ο.π., σ. 28. « Ο αναγνώστης ενός κειμένου «δημιουργεί» το λογοτεχνικό έργο με την ίδια έννοια που ένας πιανίστας ερμηνεύει μία σονάτα διαβάζοντάς την από την παρτιτούρα».

⁹⁷ Στο ίδιο, σ. 58.

⁹⁸ Στο ίδιο, σ. 61.

⁹⁹ Στο ίδιο.

μαθητές/τριες να «μαντέψουν» περί τίνος πρόκειται. Μπορεί να γίνει προβολή σχετικών slides ή διαφανειών με φωτογραφίες ή ζωγραφικά έργα καθώς και ακρόαση μουσικών κομματιών και ήχων¹⁰⁰. «Επίσης η ανάγνωση παράλληλων κειμένων με ανάλογη θεματολογία μπορεί να λειτουργήσει προϊδεαστικά»¹⁰¹. Τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού και δραματοποίησης όπως ο «Δάσκαλος σε Ρόλο»¹⁰² μπορούν όχι μόνο να προετοιμάσουν συναισθηματικά τους/τις μαθητές/τριες αλλά και να ψυχαγωγήσουν.

Ο τίτλος μπορεί να αποτελέσει μια αρχή, καθώς γεννά σκέψεις, προσδοκίες και συναισθήματα. Από έναν τίτλο και το εξώφυλλο ενός βιβλίου δημιουργείται μια «πρώτη εντύπωση». Οι μαθητές/τριες μπορούν να κάνουν υποθετικά σενάρια για την ιστορία του βιβλίου, να μαντέψουν τους ήρωες και τον τόπο που θα εκτυλιχτεί η ιστορία. Αυτά μπορούν να γίνουν αφορμή για μια εισαγωγική δραστηριότητα, για έναν «χάρτη» ιδεών ή για μια απλή συζήτηση. Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να δοθούν στοιχεία του/της συγγραφέα/ συγγραφέως μέσα από τη βιογραφία για πιθανή συσχέτιση με την ιστορία του βιβλίου. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε το υπόβαθρο του χεριού που γράφει καθώς και το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννήθηκε η ιστορία.

Τέλος αν κριθεί πως μια τέτοια εισαγωγή θα φέρει φασαρία και αναστάτωση στην ομάδα μπορεί η προετοιμασία των παιδιών για την ανάγνωση να γίνει με ασκήσεις χαλάρωσης, όπως ασκήσεις αναπνοής και αυτοσυγκέντρωσης, έτσι ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία με ησυχία. Σε αυτήν την περίπτωση προτείνεται να υπάρχουν στο χώρο μαξιλάρια και χαλιά έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια πιο ζεστή ατμόσφαιρα.

Αρχική ανταπόκριση

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/τριες διαμορφώνουν μια πρώτη άποψη για το κείμενο που είτε ακούνε είτε διαβάζουν. Είναι στην κρίση του/της εκπαιδευτικού αν το κείμενο που θα διδαχθεί είναι σε θέση οι μαθητές/τριες να το διαβάσουν μεγαλόφωνα είτε να είναι ακροατές¹⁰³. Η μεγαλόφωνη και η σιωπηρή ανάγνωση είναι και αυτά μέρος της διαδικασίας

¹⁰⁰ Στο ίδιο.

¹⁰¹ Στο ίδιο.

¹⁰² Πρόκειται για μια τεχνική του Εκπαιδευτικού Δράματος που επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να «τσαλακωθεί» και να καταρρίψει της θέση ισχύος μεταξύ δασκάλου και μαθητή καθώς και να πετύχει σημαντικούς στόχους: να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να χτίσουν τον φανταστικό κόσμο του δράματος και να βιώσουν μια εμπειρία μέσα σε αυτόν, να κινήσει το ενδιαφέρον, να δημιουργήσει την επιθυμητή ατμόσφαιρα, να δώσει την ένταση και το συναίσθημα που θέλει, να εστιάσει σε σημαντικά θέματα, να προωθήσει τον αναστοχασμό, οι μαθητές/τριες να αναλάβουν ευθύνη και να πάρουν ενεργό θέση. Αυδή Α., Χατζηγεωργίου Μ., (2018), *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο. 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*, Αθήνα: Μεταίχμιο

¹⁰³ Στο ίδιο, σ. 65.

και «οι μαθητές/τριες πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιχειρήσουν τις δικές τους μεγαλόφωνες αναγνώσεις και να ακούσουν τις ζωντανές ερμηνείες άλλων αναγνωστών-συμμαθητών/τριων τους ή του/της εκπαιδευτικού. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση καθιστά έκδηλο τον μοναδικό και ιδιότυπο τρόπο με τον οποίο ο/η κάθε αναγνώστης/τρια προσλαμβάνει το κείμενο»¹⁰⁴. Φυσικά το ίδιο σημαντική είναι και η σιωπηρή ανάγνωση κατά την οποία ο/η μαθητής/τρια απομονώνεται και εστιάζει στα κομμάτια που θέλει στο χρόνο του και σε ησυχία.

Στη φάση της αρχικής ανταπόκρισης ενεργοποιείται η «επιλεκτική προσοχή» του/της αναγνώστη/τριας ένας όρος τον οποίο δανείστηκε η Rosenblatt από την επιστήμη της ψυχολογίας¹⁰⁵. Οι αναγνώστες/τριες μαθητές/τριες αρχίζουν να εστιάζουν εκεί που θέλουν στο κείμενο ανάλογα με το τι συναισθήματα τους/τις προκαλούν¹⁰⁶ και σιγά-σιγά μέσα από αυτή τη διαδικασία αποκτούν άποψη για το αν αυτό που διαβάζουν τους αρέσει ή όχι και πόσο τους αρέσει ή τους ενδιαφέρει. Η Rosenblatt τονίζει τη σημαντικότητα της «πρώτης επαφής»¹⁰⁷ γιατί τα συναισθήματα και οι ιδέες που διαμορφώνονται είναι καθοριστικά για τη συνέχεια της ανάγνωσης. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να ασχοληθεί με τις ιδέες και τα συναισθήματα που προκαλεί στους/στις μαθητές/τριες το κείμενο που διαβάζουν, να λύσει απορίες, να αποσαφηνίσει έννοιες, να συζητήσει και να είναι ανοιχτός/ή να ακούσει τους/τις μαθητές/τριες.

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης προτείνεται οι μαθητές/τριες να καταγράφουν ιδέες, να κρατάνε σημειώσεις προκειμένου να εμπλακούν ενεργά με το κείμενο εφόσον βέβαια η διαδικασία των σημειώσεων έχει δουλευτεί στην τάξη και τα παιδιά είναι εξοικειωμένα. Σκοπός είναι πάντα να απολαύσουν τη διαδικασία και να εισχωρήσουν βαθιά στο κείμενο. Αν ο/η εκπαιδευτικός κρίνει ότι κρατώντας σημειώσεις οι μαθητές/τριες θα χάνουν από το κείμενο καλύτερα να παραλειφθεί αυτή η δραστηριότητα ή να γίνει ομαδικά μαζί με τον/την εκπαιδευτικό.

¹⁰⁴ Στο ίδιο, σ. 65.

¹⁰⁵ Στο ίδιο, σ. 64.

¹⁰⁶ Στο ίδιο, σ. 64.

¹⁰⁷ Στο ίδιο, σ. 65.

Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

Μετά την πρώτη επαφή με το κείμενο και όσο προχωράει η διαδικασία της ανάγνωσης οι μαθητές/τριες έχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του. Έχουν διαμορφώσει πλήρη άποψη, ανάλογα με τον χαρακτήρα του κάθε απόμου, συναισθήματα, έχουν ταυτιστεί ή όχι με τον ήρωα, με την ιστορία, έχουν δηλαδή δημιουργήσει μια σχέση προσωπική με το κειμενικό σύμπαν¹⁰⁸. Σε αυτό το σημείο λοιπόν, όλες αυτές οι σκέψεις και τα συναισθήματα κοινοποιούνται σε ένα συλλογικό μοίρασμα μέσα στην τάξη. «Οι μαθητές ανακοινώνουν τις αρχικές ανταποκρίσεις, τις συγκρίνουν και τις σχολιάζουν οι ίδιοι, επιχειρηματολογώντας την άποψή τους»¹⁰⁹. «Αυτή η ανταλλαγή απόψεων με άλλους/ες αναγνώστες/τριες προσφέρει τη δυνατότητα στον/στην αναγνώστη/τρια να κατανοήσει καλύτερα τη δική του σχέση με το κείμενο»¹¹⁰.

Το μοίρασμα μεταξύ των αναγνωστών/τριων αποτελεί ένα βαθύτερο τρόπο επικοινωνίας. Μέσω αυτής της διαδικασίας επικοινωνούνται διαφορετικές απόψεις και συναισθήματα με έναν κοινό παρονομαστή- το κείμενο. Οι μαθητές/τριες – αναγνώστες/τριες βρίσκουν κοινά και διαφορές μεταξύ τους τα οποία μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχαν ανακαλύψει. Δημιουργούνται νέες σχέσεις μεταξύ τους και νέες ισορροπίες στην ομάδα. Χτίζονται πιο βαθιά θεμέλια στις φιλίες και νέες σχέσεις εμφανίζονται, όλα αυτά μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Τα ίδια τα παιδιά ανακαλύπτουν νέες πτυχές τους εαυτού τους, σκέψεις και ιδέες που δεν είχαν γεννηθεί ακόμα και εξελίσσουν την προσωπικότητά τους.

Σε ό,τι αφορά τις τέχνες, είτε είναι κάτι που βλέπουμε, που ακούμε ή στην περίπτωση μας κάτι που διαβάζουμε όταν το μοιραζόμαστε, μοιραζόμαστε ένα κομμάτι από τον εαυτό μας. Το μοίρασμα αυτό προέρχεται από ένα σύνολο μηχανισμών που ενεργοποιούνται όταν ερχόμαστε σε επαφή με την τέχνη και αποτελεί ολοκλήρωση ή ακόμα επανεξέταση των αντιλήψεων που διαμορφώθηκαν.

Η συναλλακτική θεωρία αποδίδει στον/στην αναγνώστη μαθητή/ αναγνώστρια μαθήτρια ένα ρόλο με περισσότερες ευθύνες. Ο/Η μαθητής/τρια έχει πλέον τη δυνατότητα όχι μόνο να απομνημονεύει ή να ανακαλεί πληροφορίες και γνώσεις, αλλά να ανακαλύπτει τη γνώση, να βιώνει εμπειρίες, να δημιουργεί προσωπικές σχέσεις με το λόγο των κειμένων, με τους/τις συμμαθητές/τριες και τον/την εκπαιδευτικό. Ο/Η μαθητής/τρια εμπιστεύεται τη

¹⁰⁸ Στο ίδιο, σ. 68.

¹⁰⁹ Στο ίδιο, σ. 69.

¹¹⁰ Στο ίδιο, σ. 69.

φαντασία του και «μαθαίνει πώς να μαθαίνει», χωρίς να δέχεται τη γνώση από «δεύτερο χέρι»¹¹¹. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία και αποκτούν κρίση.

Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίσει πως η κρίση αυτή θα είναι αποδεκτή από την ομάδα και όχι κατακριτέα. Οφείλει λοιπόν, να δημιουργήσει έναν χώρο εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αμοιβαιότητας όπου όλες οι απόψεις θα αγκαλιαστούν και θα τους δοθεί η πρέπουσα σημασία. Σκοπός σε αυτό το στάδιο είναι οι μαθητές/τριες να λειτουργήσουν αυθόρμητα και να γίνει μια μεγάλη συζήτηση με σεβασμό και ανοιχτό μυαλό¹¹². «Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συντονιστικός, διευκολυντικός αλλά και διαμεσολαβητικός όπου και όποτε οι συνθήκες το ζητούν, σύμφωνα άλλωστε και με τη μεταπροοδευτική παιδαγωγική¹¹³». Οι μαθητές/τριες για να νιώσουν την ελευθερία να εκφραστούν δεν πρέπει να νιώσουν από τον/την εκπαιδευτικό ότι κρίνονται γι' αυτά που λένε ούτε από το ύφος ούτε από βλέμμα του/της. «Δεν πρέπει επίσης να βομβαρδίζονται με κλειστές ερωτήσεις που ακολουθούν γραμμικά την κειμενική γραφή. Αντίθετα, ανοιχτές ερωτήσεις όπως «τι νομίζεις ότι σημαίνει αυτό;» «σε ποιο σημείο αναφέρεται;» «γιατί;» «τι εννοείς;» «πες μας περισσότερα» ενθαρρύνουν το διάλογο και διευκολύνουν την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας. Ο/Η εκπαιδευτικός παρωθεί και παροτρύνει τους/τις μαθητές/τριες παρέχοντας συγχρόνως την απαραίτητη βοήθεια με νύξεις και επισημάνσεις κατά περίπτωση. Οι μαθητές/τριες μπορούν ακόμα να καταγράφουν τις δικές τους ερωτήσεις¹¹⁴».

Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη, η συζήτηση και προωθείται η εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης «constructive thinking»¹¹⁵ και όχι μια απλή και στεία διαδικασία εκμάθησης πληροφοριών. Στόχος είναι με τη συζήτηση, το μοίρασμα και την ανατροφοδότηση από την ομάδα να γίνει ανταλλαγή ιδεών, να αναθεωρηθούν αρχικές ιδέες, να προαχθεί η αυτοοργάνωση και η αυτορρύθμιση την ομάδας και οι μαθητές/τριες να εκπαιδευτούν στον ανοιχτό διάλογο. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν να ελίσσονται μέσα σε μια συζήτηση, να διαφωνούν και να συμφωνούν στηρίζοντας τις απόψεις τους με επιχειρήματα. Συνεπώς προετοιμάζονται στο να μπορούν να ζήσουν ως ενεργοί πολίτες μέσα στην κοινωνία.

¹¹¹ Στο ίδιο, σ. 70.

¹¹² Στο ίδιο.

¹¹³ Στο ίδιο.

¹¹⁴ Στο ίδιο, σ. 70-71.

¹¹⁵ Στο ίδιο, σ. 71. L.M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, ό.π., σ. 216. Η Rosenblatt παραθέτει εδώ και πάλι τον Dewey. Βλ. και Θ. ΤΡΙΑΝΟΣ, *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*, Αθήνα, 2002, σσ. 62 κ.ε.

Σε αρκετές περιπτώσεις προτείνεται η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων μέσα στην τάξη να σταματήσει σε αυτή τη φάση. Στην παρούσα εργασία το θέμα της διδακτικής της Λογοτεχνίας προσεγγίζεται όσο πιο ολιστικά γίνεται και θεωρούμε σημαντικό να υπάρξει παραγωγή έργου και μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωση. Φυσικά είναι στην ευχέρεια του/της κάθε εκπαιδευτικού να δράσει όπως επιθυμεί και όπως πιστεύει πως θα ανταποκριθεί και θα ωφεληθεί καλύτερα η ομάδα.

«Η Rosenblatt τονίζει ότι η λογοτεχνία δεν είναι τέχνη του λόγου αλλά είναι ιστορικοκοινωνικό φαινόμενο που ασκεί και εντάσσει το άτομο σε μια πολιτισμική κοινότητα»¹¹⁶. Η άποψη αυτή της Rosenblatt είναι βασική αρχή στην παρούσα εργασία και αυτό που κινεί όλη τη διαδικασία. Η μαγεία ενός λογοτεχνικού έργου έγκειται στο ότι μπορεί να προσεγγιστεί διαθεματικά και να ανοίξει πάρα πολλούς παράλληλους κόσμους. Η λογοτεχνία όχι μόνο τέρπει αλλά και θέτει προβληματισμούς, υπαινίσσεται απόψεις και θέσεις για σημαντικά θέματα, κοινωνικά, πολιτικά, περιβαλλοντικά, ιστορικά, συντελώντας με αυτόν τον τρόπο στην ομαλή ωρίμανση και στην κοινωνικοποίηση του ανθρώπου¹¹⁷. Κατά την ανάγνωση ερχόμαστε σε επαφή με την προσωπικότητα του/της συγγραφέα/-έως, το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο γράφτηκε το κείμενο, με τις επιρροές που δέχτηκε, το περιβάλλον και τον τόπο. Όλα αυτά αποτελούν μια πύλη για έναν καινούργιο κόσμο, για καινούργια γνώση και ανακάλυψη.

Έκφραση ανταπόκρισης

Όπως προαναφέρθηκε, η διαδικασία της ανταπόκρισης μπορεί κάλλιστα να ολοκληρωθεί στη φάση της τελειοποίησης της ανταπόκρισης καθώς ένα κείμενο μπορεί να διαβαστεί απλώς για να διαβαστεί και είναι αυτό μέρος της διαδικασίας.

Ωστόσο, προτείνεται όλες οι ιδέες και απόψεις που συζητήθηκαν στην προηγούμενη φάση να αποκτήσουν μορφή. Η ανταπόκριση μπορεί να εκφραστεί με πολλούς τρόπους σε ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες, με παραγωγή γραπτού λόγου με την βοήθεια της Δημιουργικής Γραφής, τη συγγραφή του λογοτεχνικού κειμένου μιας μικρής ιστορίας ή και ποιήματος, τραγουδιού, στίχων, θεατρικού κειμένου που αργότερα μπορεί να δραματοποιηθεί, δραματοποίηση του ίδιου του κειμένου, εικαστική απόδοση, σύνδεση με

¹¹⁶ Στο ίδιο, σ. 74.

¹¹⁷ Στο ίδιο.

άλλες τέχνες (μουσική, ζωγραφική, κινηματογράφος)¹¹⁸. Οι μαθητές/τριες μπορούν επίσης, να εργαστούν σε ομάδες και να εντοπίσουν θέματα Διαθεματικότητας του κειμένου να επιλέξουν ένα από αυτά, να εργαστούν με τη μέθοδο project και να παράξουν πρωτότυπο υλικό πολλαπλών μορφών πάνω στο θέμα που διάλεξαν¹¹⁹.

Η μεθοδολογία αυτή της συναλλακτικής θεωρίας επιλέχθηκε, γιατί κρίθηκε πως προάγει τη δημιουργική και κριτική σκέψη των παιδιών, ενισχύοντας ταυτόχρονα τον συναισθηματικό και φανταστικό τους κόσμο. Ταυτόχρονα, απαντά στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής για πολίτες με κριτικό και ανοιχτό πνεύμα και αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα του/της κάθε μαθητή/τριας, αφού αναγνωρίζει την ανάγκη για ιδιωτικότητα, αλλά παράλληλα ικανοποιεί και την ανάγκη για συντροφικότητα, αφού προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες για κοινωνικοποίηση¹²⁰.

4.5. Διδακτικές μέθοδοι

Δεδομένου ότι ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί μια ομάδα ατόμων με διαφορετικό υπόβαθρο και χαρακτήρα, με διαφορετική κουλτούρα-γλώσσα-ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορεί παρά να υιοθετήσει τις μεθόδους και τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της ομαδοσυνεργατικής μάθησης¹²¹ και της μεθόδου *project*.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες των μαθητών¹²², ενώ η ομαδοσυνεργατική μάθηση προσφέρει αυθεντικές συνθήκες ανάπτυξης διαδικασιών επεξεργασίας και όχι απλής καταγραφής της πληροφορίας της διδασκαλίας, αντιλαμβανόμενη την ανάπτυξη της ομαδικότητας ως βασική αποστολή του σχολείου, αφού η ομαδικότητα ταυτίζεται με την κοινωνικοποίηση, στην οποία στοχεύει το σχολείο και ως ιδανικό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου σε ολοκληρωμένο και αυτόνομο πρόσωπο¹²³.

¹¹⁸ Στο ίδιο, σ. 75.

¹¹⁹ Στο ίδιο.

¹²⁰ Στο ίδιο, σ. 76.

¹²¹ ΑΠΣ 2021, σ. 14.

¹²² ΟΠΣ Επιμόρφωσης- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Εισαγωγικές έννοιες στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, <https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/book/tool/print/index.php?id=1214>.

¹²³ Μатσαγούρας Η., (2000), *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «Για ποιους»*, στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*.

Η μέθοδος project περικλείει μέσα της και τις δύο παραπάνω διδασκαλίες ως «εργαλεία» της για την πραγματοποίηση ενός ολοκληρωμένου μαθήματος. Με αφετηρία κάποιους προβληματισμούς, που μπορεί να είναι κάποιο ερώτημα ή μια πρόταση του/ της εκπαιδευτικού προκειμένου να την κινητοποιήσει την ομάδα, γίνεται ο σχεδιασμός του μαθήματος με ευθύνη της ομάδας και στόχος είναι η ολοκλήρωση κάποιου έργου ή η λύση ενός προβλήματος¹²⁴.

¹²⁴ Χρυσοφίδης Κ., (1998), *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο)*, Αθήνα: Gutenberg · Παιδαγωγική Σειρά.

B' ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

B1. Ταυτότητα

- Τάξεις στις οποίες απευθύνεται: Ε' – Στ' Δημοτικού
- Θεματικό πεδίο 5: Διδασκαλία Εκτενούς – Αυτοτελούς Λογοτεχνικού έργου
- Λογοτεχνικό Έργο: Η ιστορία του γάτου που έμαθε σ' ένα γλάρο να πετάει
- Απαιτούμενος χρόνος: 15-19 διδακτικές ώρες
- Τόπος υλοποίησης σεναρίου: Τάξη
- Συμβατότητα με το Α.Π.: Συμβατό με τη στοχοθεσία του ΠΣ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό

Προαπαιτούμενες γνώσεις μαθητών/τριών:

Για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών είναι χρήσιμο να έχουν εξασκηθεί στο παρελθόν σε ομαδοσυνεργατικές εργασίες και project, να είναι εξοικειωμένοι/ες σε τεχνικές θεάτρου και δραματοποίησης όπως ο πρωινός κύκλος ιδεών¹²⁵, να έχουν εργαστεί με bullet planner¹²⁶ και να είναι εξοικειωμένοι/ες με τη διαδικασία των σημειώσεων, να ξέρουν να χειρίζονται ηλεκτρονικούς υπολογιστές και να πλοηγούνται στο διαδίκτυο.

¹²⁵ Ο κύκλος ιδεών ή κύκλος της τάξης (ή όποιον χαρακτηρισμό θέλει να δώσει η εκάστοτε ομάδα), είναι μια διαδικασία στην οποία τα παιδιά εξασκούνται από την πρώτη μέρα που πηγαίνουν στο σχολείο. Ο κύκλος είναι το πιο δημοκρατικό σχήμα γιατί όλοι/όλες είναι ίσοι. Είναι πολύ ωφέλιμο για την κοινωνικοποίηση και την ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας, τα παιδιά να κάθονται κάθε πρωί σε έναν κύκλο μαζί με τον/την εκπαιδευτικό και να κοιτάζονται όλοι/όλες με όλους/όλες, να λένε καλημέρα, τα νέα τους, κάτι σημαντικό που τους συνέβη την προηγούμενη μέρα, να λύσουν κάποια διαφορά τους με τον/την εκπαιδευτικό να έχει συμβουλευτικό και συντονιστικό ρόλο και με αυτόν τον τρόπο μπορεί να γίνει ανάγνωση βιβλίων για διασκέδαση διαβάζοντας ένα κομμάτι κάθε πρωί (ανεξάρτητα από το project). Η διαδικασία αυτή είναι βασισμένη και εμπνευσμένη στις αρχές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου που ίδρυσε ο Αουγκούστο Μπόάλ που αποτελεί μια κατ' εξοχήν δημοκρατική πράξη. *Όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να ενεργούν και να αναλαμβάνουν δράση, έχοντας επίγνωση της κοινωνικής κατάστασης της οποίας αποτελούν μέλη. Οι βασικοί στόχοι λοιπόν είναι να εκπαιδεύσει τους ανθρώπους, ώστε αυτοί να δράσουν με ένα συνεργατικό, δημοκρατικό τρόπο προκειμένου να λύσουν ένα πρόβλημα ή μία κατάσταση που επιδέχεται αντιμετώπιση (Burlison, 2003). Βασίζεται στο να αναπτύξει στα άτομα μία κριτική συνείδηση, με τρόπο που τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις και να αναλαμβάνουν δράση εναντίων των καταπιεστικών στοιχείων της πραγματικότητάς τους (Freire, 1997). Στη διπλωματική εργασία Κότσιας Χ., *Δημιουργική Γραφή και θέατρο στην εκπαίδευση: τεχνικές Θεάτρου του Καταπιεσμένου με στόχο τη Δημιουργική Γραφή*, Φλώρινα, 2020.*

¹²⁶ Το κατεξοχήν εργαλείο για την υλοποίηση project, διαθεματικών και μη, καθώς είναι ένα τετράδιο που δεν έχει γραμμές αλλά μικρές τελείες σε όλη την επιφάνεια της σελίδας δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να διαχειριστούν τη σελίδα όπως θέλουν: ζωγραφίζοντας, γράφοντας, σχεδιάζοντας, μετρώντας κλπ. Το bullet planner είναι ένα τετράδιο το οποίο δίνει την ελευθερία στους/ στις μαθητές/τριες να οργανώσουν τις σημειώσεις τους δημιουργικά, να τις διακοσμήσουν, να τις ζωγραφίσουν, να τις γράψουν όπως τους/τις αρέσει, κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον για το project με το οποίο ασχολούνται, αφού οικειοποιούνται τα γνωστικά αντικείμενα μέσω της διαδικασίας των προσωπικών σημειώσεων.

Γενικός σκοπός

Ο γενικός σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να απολαύσουν την διαδικασία και έπειτα να ενεργοποιηθεί ο συναισθηματικός τους κόσμος, να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα διαφορετικότητας και να εισέλθουν σε έναν καινούργιο, φαντασιακό-φανταστικό κόσμο.

Έπειτα στοχεύουμε:

- Στη βιωματική εμπλοκή τους και η φιλιαναγνωσία.
- Στην σύνδεση δημιουργικής ανάγνωσης και δημιουργικής γραφής.
- Στη δημιουργία της τάξης σε αναγνωστική κοινότητα.
- Στην ελεύθερη συγγραφή θεατρικού κειμένου με αποτέλεσμα τη δραματοποίηση του λογοτεχνικού έργου.
- Στην διακειμενικότητα, συνδέοντας κείμενα της κλασσικής λογοτεχνίας με το βασικό λογοτεχνικό έργο που θα ασχοληθούν.
- Στην διαθεματικότητα της λογοτεχνίας, βρίσκοντας θέματα γεωγραφίας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα στο έργο.

Διδακτικοί στόχοι

A. Γλωσσικός Γραμματισμός

- Οι μαθητές/τριες να εξασκηθούν στην παραγωγή ατομικών και συλλογικών κειμένων καθώς και στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.

B. Λογοτεχνικός Γραμματισμός

- Οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με εκτενές, αυτοτελές λογοτεχνικό έργο και να το απολαύσουν και ως προς το περιεχόμενο και ως προς την αισθητική του.
- Οι μαθητές/τριες να σκιαγραφήσουν τους ήρωες του έργου και να παρακολουθήσουν την εξέλιξή τους μέσα στην ιστορία.
- Οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν το κείμενο ως κοινωνικό – πολιτισμικό τοπίο, που βρίσκεται σε συνάρτηση με τα βιώματα και την εποχή του συγγραφέα.
- Οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν τη διαθεματικότητα της λογοτεχνίας συνδέοντας το βιβλίο με θέματα γεωγραφίας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

- Οι μαθητές/τριες μέσω να συνδέσουν την *ιστορία του γάτου που έμαθε σ' ένα γλάρο να πετάει* με το κλασικό λογοτεχνικό έργο *Ο γλάρος Ιωνάθαν*, χτίζοντας μια γέφυρα μεταξύ σύγχρονης και κλασικής λογοτεχνίας.
- Οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν αυτονομία στο διάβασμα και να καλλιεργήσουν την φιλιαναγνωσία.

Γ. Κριτικός Γραμματισμός

Οι μαθητές/τριες να αντιμετωπίζουν κριτικά τις αξίες, τις στάσεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων, ώστε να διατυπώνουν το προσωπικό τους ερμηνευτικό σχόλιο¹²⁷.

Δ. Δεξιότητες Δημιουργικής Γραφής

Οι μαθητές/τριες να εκφραστούν δημιουργικά με τη χρήση των τεχνικών και ασκήσεων της Δ.Γ., παράγοντας ατομικά και συνεργατικά κείμενα και να αφεθούν στην συγγραφική διαδικασία χωρίς φόβο.

Ε. Αξιακό Περιεχόμενο

Οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με τους όρους «διαφορετικότητα» και «στερεότυπα» και να αντιληφθούν πως στη ζωή συμπορευόμαστε αρμονικά με τους ανθρώπους γύρω μας όταν έχουμε ανοιχτό μυαλό και ανοιχτή καρδιά.

ΣΤ. Ψηφιακός Γραμματισμός

Οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με ψηφιακά εργαλεία – περιβάλλοντα, ώστε να μάθουν πως να κάνουν αναζήτηση με λέξεις κλειδιά, να ξεχωρίζουν τις έγκυρες πηγές και να διασταυρώνουν πληροφορίες ώστε κάνουν έξυπνη χρήση του διαδικτύου.

Μέσα διδασκαλίας

- Το αυτοτελές λογοτεχνικό έργο *Η ιστορία του γάτου που έμαθε σ' ένα γλάρο να πετάει*
- Βιντεοπροβολέας
- Η/Υ
- Ηχεία
- Πίνακας

¹²⁷ Κωτόπουλος Η.Τ., Σταματάκη Α.Μ., (2022).

Υλικά

- Bullet planner
- Γραφική ύλη
- Χαρτί του μέτρου
- Κόλλες
- Χαρτιά posted
- Ηλεκτρονικός/ έντυπος χάρτης
- Εκπαιδευτικά βιβλία από τη βιβλιοθήκη της τάξης¹²⁸
- Φωτοτυπίες με το απόσπασμα του *γλάρου Ιωνάθαν* και του ποιήματος *Ιθάκη*
- Μαξιλάρια και χαλί για τον κύκλο ιδεών, ή ό,τι αντικείμενα έχει ευχέρεια ο/η εκπαιδευτικός ώστε να δημιουργήσει την «ατμόσφαιρα διαβάσματος» που επιθυμεί.

Οργάνωση της τάξης

3-4 ομάδες των 4-5 μαθητών/τριών περιμετρικά της τάξης με προσανατολισμό στον πίνακα και στο κέντρο της τάξης κενός χώρος για κύκλο ιδεών και την ανάγωση- διάβασμα.

Μέθοδος διδασκαλίας

Διάλογος, κύκλος ιδεών, δημιουργική γραφή, παιγνιώδης, διαφοροποιημένη, ομαδοσυνεργατική, διερευνητική-ανακαλυπτική, με χρήση δραματοποίησης.

Ρόλος εκπαιδευτικού

Διαμεσολαβητικός, συμβουλευτικός, υποστηρικτικός.

Ρόλος μαθητή

Ενεργός - κριτικός αναγνώστης, δημιουργικός παραγωγός λόγου¹²⁹.

¹²⁸ Εφόσον οργανώνεται ένα project με φιλανθρωπικούς στόχους και εφόσον ο/η εκπαιδευτικός θέλει να βάλει στην καθημερινότητα των παιδιών το βιβλίο, θεωρούμε την ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης στην τάξη απαραίτητη προϋπόθεση καθώς και την ενίσχυσή της από τον/την εκπαιδευτικό. Για το συγκεκριμένο project μπορούν να υπάρξουν σχετικά βιβλία για αναζήτηση πληροφοριών που θα προταθούν παρακάτω.

¹²⁹ Κωτόπουλος Η.Τ., Σταματάκη Α.Μ., (2022).

Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής πρακτικής

Το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίζεται η διδακτική παρέμβαση είναι η ενσωμάτωση στοιχείων της συναλλακτικής θεωρίας, της αναγνωστικής ανταπόκρισης, της ΔΓ, της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, της μεθόδου project, όλα αυτά στο πλαίσιο της τάξης του δημοτικού. Η συναλλακτική θεωρία συνδυαστικά με την αναγνωστική ανταπόκριση θεωρήθηκε πως ταιριάζει περισσότερο στις ανάγκες του δημοτικού σχολείου καθώς στη βαθμίδα αυτή υπάρχει η δυνατότητα ο/η εκπαιδευτικός να συνδυάσει την ώρα της ανάγνωσης με την ώρα κάποιου άλλου μαθήματος όπως στην προκειμένη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, της γεωγραφίας, του εργαστηρίου δεξιοτήτων, κλπ. έτσι ώστε να υπάρξει ο κατάλληλος χρόνος οι μαθητές/τριες να απολαύσουν τη διαδικασία ανάγνωσης του ολόκληρου- εκτενούς έργου και να δημιουργηθεί ένα μάθημα όπου διάφορα αντικείμενα θα συνδέονται μεταξύ τους. Ακόμα, αυτές οι μέθοδοι (προσαρμοσμένες πάντα στα δεδομένα του δημοτικού σχολείου και της ηλικιακής ομάδας των μαθητών/τριών) δίνουν την ελευθερία στον/στην εκπαιδευτικό να μάθει πως να εργάζεται ως συντονιστής της ομάδας χτίζοντας βήμα- βήμα ένα δημοκρατικό κλίμα στην τάξη η οποία έχει τη δυνατότητα να εξελιχθεί σε μια κοινότητα. Η ΔΓ είναι το μέσο για να καλλιεργηθεί το πνεύμα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την υγιή κοινωνικοποίηση και η μέθοδος project καλλιεργεί την πολύτροπη σκέψη.

B2. Σχέδιο μαθήματος (ανά φάση μελέτης με καταγραφή δραστηριοτήτων)

1. Προετοιμασία περιβάλλοντος- πριν την ανάγνωση/εισαγωγή – αφόρμηση (1-2 διδακτικές ώρες)

Υλικά: Εικόνες του βιβλίου σε ψηφιακή μορφή, bullet planners, γραφική ύλη

- Αφόρμηση, κινητοποίηση ενδιαφέροντος και εξασφάλιση της ενεργούς εμπλοκής συμμετοχής.
- Ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να καθίσουν σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας μαζί με τα bullet planners. Προβάλλεται στον βιντεοπροβολέα η εικόνα 1 του παραρτήματος που δείχνει τους ήρωες του βιβλίου, χωρίς να διευκρινίζεται στους/στις μαθητές/τριες ποιοι είναι.
- Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να μαντεύουν: «ποιοι είναι; γιατί αγκαλιάζονται; τι κοιτάνε; τι τους συνέβη;».
- **Δραστηριότητα 1** (προτεινόμενος χρόνος: 5 λεπτά) **brainstorming**
Γράψτε ακατάπαυστα ό,τι λέξη- πρόταση σας έρχεται στο μυαλό βλέποντας αυτήν την εικόνα (την εικόνα 1 του παραρτήματος).
- **Δραστηριότητα 2** (προτεινόμενος χρόνος: 7 λεπτά)
Με βάση αυτά που γράψατε, γράψτε τώρα έναν διάλογο.
- **Δραστηριότητα 3** (προτεινόμενος χρόνος: 30-40 λεπτά)
Αφού ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες 1 και 2, οι μαθητές/τριες μοιράζονται στον κύκλο αυτά που έχουν γράψει. Ο/Η εκπαιδευτικός γράφει τον τίτλο του βιβλίου στον πίνακα *η ιστορία του γάτου που έμαθε σ' ένα γλάρο να πετάει* και ακολουθεί συζήτηση κατά την οποία οι μαθητές/τριες μαντεύουν πώς μπορεί να εξελιχθεί η ιστορία και πώς συνδέεται η εικόνα που είδαν. Σημειώνουν τον τίτλο του βιβλίου ως ερώτημα-τίτλο του project. Ο/Η εκπαιδευτικός σημειώνει διάφορες απαντήσεις στον πίνακα και παροτρύνει τους/τις μαθητές/τριες να σημειώνουν παράλληλα στα bullet planners. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στον συγγραφέα και στα βιογραφικά του στοιχεία και προβάλλεται το εξώφυλλο του βιβλίου (εικόνα 2 του παραρτήματος).
- Ο/ η εκπαιδευτικός στοχεύει στο να εισάγει τους/τις μαθητές/τριες στο θέμα του βιβλίου που είναι η συνύπαρξη δύο διαφορετικών πλασμάτων: αφ' ενός ο Ζορμπάς, ο

γάτος που είναι μαύρος και πελώριος και χοντρός¹³⁰ συμβολίζει την κακοτυχία και συγκεντρώνει μια πληθώρα στερεοτύπων που στη σύγχρονη κοινωνία είναι λόγοι για να απομονωθεί ένα άτομο από το κοινωνικό σύνολο (π.χ. το χρώμα του δέρματος, τα παραπάνω κιλά, μια ιδιαιτερότητα στην εμφάνιση, περίεργη συμπεριφορά) και αφ' ετέρου η Καλότυχη, η άσπρη, όμορφη, γλαροπούλα¹³¹ που συμβολίζει την καλή τύχη, την ομορφιά και την αγνότητα. Για να επιτευχθεί αυτό γίνεται συζήτηση για ευαισθητοποίηση ως προς τη φύση των δύο πλασμάτων.

- Στη συνέχεια γίνεται χωρισμός ομάδων και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να κάνει μια έρευνα είτε στο διαδίκτυο, είτε στα βιβλία της βιβλιοθήκης της τάξης. Η κάθε ομάδα θα μπορούσε να διαλέξει και να αυτοπροσδιορίζεται με έναν παιγνιώδη τρόπο π.χ. «Ονειροφάγοι», «Ιπτάμενα βιβλία», «Οι ατρόμητοι αναγνώστες», κτλ. Οι ομάδες και τα θέματα μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών/τριών. Ακόμα η δραστηριότητα αυτή μπορεί να συνεχιστεί και ως εργασία στο σπίτι και να ολοκληρωθεί την επόμενη μέρα:

A ομάδα: Πώς είναι εμφανισιακά οι γλάροι; Τι χαρακτηριστικά έχουν; Τι συμβολίζουν; Πώς τους χρησιμοποιούσαν οι ναυτικοί; Σκεφτείτε ή βρείτε διάσημους γλάρους απ' όπου μπορείτε (π.χ. ο γλάρος της διαφήμισης για την προστασία των παραλιών, ο γλάρος της Άριελ κ.α.).

B ομάδα: Πώς είναι εμφανισιακά οι γάτοι; Τι χαρακτηριστικά έχουν; Τι συμβολίζουν; Τι συμβολίζουν οι μαύροι γάτοι; Σκεφτείτε ή βρείτε διάσημους γάτους απ' όπου μπορείτε (π.χ. γάτος σπιρουνάτος, αριστόγατες, γάτες της Αιγύπτου κ.α.).

Γ ομάδα: Σκεφτείτε αν γνωρίζετε ή βρείτε τραγούδια για γάτους και γλάρους ή στίχους που να αναφέρονται σε γάτο ή γλάρο (π.χ. *Η ιστορία του γάτου* από τον Φοίβο Δεληβοριά, *νιάου βρε γατούλα*, *Μια βάρκα ήταν μόνη της σε θάλασσα γαλάζια κι ήτανε κι ένας γλάρος με ολόλευκα φτερά...* (από τον γλάρο του Μ. Χατζιδάκη), *όλοι οι γάτοι είναι μουσικοί* από τις *Αριστόγατες*, *ο γλάρος των Locomondo*, *το τραγούδι της λίμνης-ο γλάρος* της Ελένης Καραϊνδρου, *ο μαύρος γάτος* του Β. Παπακωνσταντίνου κ.α.).

Δ ομάδα : Βρείτε ή ρωτήστε κάποιον μεγαλύτερο να σας πει παροιμίες και γνωμικά με πουλιά και γάτους (π.χ. το έξυπνο πουλί από τη μύτη πιάνεται, όσο πατάει η γάτα, ούτε γάτα ούτε ζημιά, το καλό πουλί απ' τ' αυγό κελαηδεί κ.α.).

¹³⁰ Φράση του βιβλίου

¹³¹ Χαρακτηρισμοί του βιβλίου

2. Αρχική ανταπόκριση- Κατά την ανάγνωση επεξεργασία διδακτικού υλικού (10-13 διδακτικές ώρες)

Υλικά: Βιβλίο σε έντυπη μορφή που θα έχουν προμηθευτεί οι μαθητές/τριες και ο/η εκπαιδευτικός, bullet planners, χαρτιά posted, χαρτί μέτρου, κόλλα, γραφική ύλη, βιντεοπροβολέας

- Σε αυτή τη φάση οι μαθητές/τριες εργάζονται ατομικά και σε κύκλο.
- Σταδιακή εξοικείωση με την ανάγνωση εκτενούς λογοτεχνικού κειμένου:
Η ανάγνωση του βιβλίου γίνεται σε κύκλο. Για τα πρώτα κεφάλαια συστήνεται μεγάλωφονη ανάγνωση του κειμένου από τον/την εκπαιδευτικό με κατάλληλο ύφος, ρυθμό, ένταση, ηχώχρωμα, επιτονισμό, ώστε να διευκολύνεται η κατανόηση των ρητών και υπόρρητων νοημάτων, ενώ οι μαθητές/τριες μπορούν να εμπλέκονται στην ανάγνωση των διαλογικών σημείων, ώστε να προκληθεί μία στοιχειώδης δραματοποίηση και να δοθεί η αίσθηση του διαλόγου, όπου απαντάται (ReaderTheater)¹³².
- Οι μαθητές/τριες κρατούν παράλληλα σημειώσεις στο bullet planner και μετά την ολοκλήρωση κάθε κεφαλαίου σε ένα χαρτάκι posted γράφουν ένα πράγμα που τους έκανε εντύπωση. Τη διαδικασία αυτή μπορούν να την κάνουν και στο σπίτι και παροτρύνονται να υπογραμμίζουν- σημειώνουν και στο βιβλίο με μολύβι προτάσεις και λέξεις-φράσεις που τους/τις αρέσουν καθώς και άγνωστες λέξεις κ.α.
- Από ένα σημείο και έπειτα η διαδικασία της ανάγνωσης γίνεται πιο γρήγορη και συμμετέχουν και οι μαθητές/τριες διαβάζοντας μεγάλωφωνα μέσα στην τάξη, γιατί και αυτό είναι κομμάτι της διαδικασίας.
- Μετά την ολοκλήρωση ενός κεφαλαίου ή μιας ενότητας αφιερώνονται μερικά λεπτά για συζήτηση- αναστοχασμό σχετικά με εντυπώσεις και συναισθήματα που δημιουργήθηκαν.
- Τίθενται ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπως: «Πώς σας φάνηκε...;», «Πώς νιώσατε;», «Τι πιστεύετε...;» και προωθείται η συνδιάλεξη μεταξύ των μαθητών/τριών.

¹³² Κωτόπουλος Η.Τ., Σταματάκη Α.Μ., (2022).

- Η φάση αυτή ενδείκνυται για την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών, ώστε να αποδοθεί το συναίσθημα και η ένταση του κειμένου.
- Προτείνεται ο χωρισμός του βιβλίου σε θεματικές ενότητες για την καλύτερη διαχείριση του χρόνου και ενδεικτικές δραστηριότητες :

1^η ενότητα: συστήνεται ο βασικός ήρωας, ο Ζορμπάς και το κεντρικό θέμα του βιβλίου (α' μέρος κεφάλαια 1, 2, 3, 4), προτεινόμενος χρόνος: 2 διδακτικές ώρες.

2^η ενότητα: ο Ζορμπάς ζητάει βοήθεια από τους γάτους του λιμανιού (α' μέρος κεφάλαια 5, 6, 7, 8), προτεινόμενος χρόνος: 2 διδακτικές ώρες.

3^η ενότητα: η Κενγκά φεύγει από τη ζωή και ο Ζορμπάς αποκτά την ευθύνη ενός γονέα (α' μέρος κεφάλαιο 9 και β' μέρος κεφάλαια 1, 2, 3, 4) προτεινόμενος χρόνος: 2-3 διδακτικές ώρες.

4^η ενότητα: η πρώτη απόπειρα πετάγματος (β' μέρος κεφάλαια 5, 6, 7) προτεινόμενος χρόνος: 2 διδακτικές ώρες.

5^η ενότητα: η προετοιμασία για την δεύτερη απόπειρα (β' μέρος κεφάλαια 8, 9, 10) προτεινόμενος χρόνος: 2 διδακτικές ώρες.

6^η ενότητα: το πέταγμα (β' μέρος κεφάλαιο 11) προτεινόμενος χρόνος: 2 διδακτικές ώρες.

- **Δραστηριότητα 4**

Προτεινόμενη εφαρμογή: καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου

Σε χαρτί του μέτρου που κολλάει ο/η εκπαιδευτικός σε εμφανές σημείο στην αίθουσα (π.χ. κάτω από τον πίνακα) δημιουργείται μια συλλογιστική διαδρομή του βιβλίου με τα χαρτιά posted. Μπορεί να πιάσει κι έναν ολόκληρο τοίχο και να σχηματιστεί μια εικόνα ή ένα «κολάζ ιδεών».

- **Δραστηριότητα 5**

Προτεινόμενη εφαρμογή: καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου

Σκιαγράφηση των ηρώων (Ζορμπά και Καλότυχης) με βάση τα ερωτήματα: «ποιος/α είναι;», «πώς είναι;», «τι θέλει;», «τι έχει ανάγκη;». Τι σημαίνουν τα ονόματα Ζορμπάς και Καλότυχη; Σκεφτείτε έναν από τους δύο ήρωες και γράψτε μια περιγραφή του/της με χαρακτηρισμούς π.χ. είναι μαύρος, είναι άσπρη, είναι χοντρός, κλπ., ζωγραφίστε τους, γράψτε ατάκες τους που σας έκαναν εντύπωση και κινήσεις και τις βρήκατε ενδιαφέρουσες (π.χ. όταν ο Ζορμπάς προσπάθησε να καθαρίσει την Κενγκά γλείφοντας το πετρέλαιο από τα φτερά της). Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του project και κάθε τόσο να προστίθενται

στοιχεία όσο εξελίσσονται οι ήρωες στην ιστορία. Έτσι θα μπορέσουμε να δούμε την εξέλιξή τους πιο ολοκληρωμένα.

- **Δραστηριότητα 6**

Προτεινόμενη εφαρμογή: κατά τη διάρκεια της 1^{ης} ενότητας

Στα κεφάλαια 1-4 γίνεται πολύ έντονο το θέμα της παρέμβασης του ανθρώπου στο περιβάλλον και το θέμα επανέρχεται και στο κεφάλαιο 5 του β' μέρους του βιβλίου. Γίνεται αναφορά στα σκουπίδια και τα απόβλητα που καταλήγουν στη θάλασσα καθώς και στο «μαύρο κύμα» που είναι οι πετρελαιοκηλίδες που σχηματίζονται στη θάλασσα από την εξόρυξη πετρελαίου και δημιουργούν τεράστια οικολογικά προβλήματα και όχι μόνο. Σε αυτό το σημείο προτείνεται να γίνει μια συζήτηση για τις γενικότερες παρεμβάσεις που έχει κάνει ο άνθρωπος στη φύση καθώς και τις επιπτώσεις που έχουν επιφέρει αυτές οι ενέργειες (κλιματική κρίση). Ακόμα έχει ενδιαφέρον οι μαθητές/τριες να δουν πού τοποθετείται η ιστορία με τη βοήθεια των ψηφιακών χαρτών (Βόρεια Θάλασσα και Αμβούργο).

- **Δραστηριότητα 7**

Προτεινόμενη εφαρμογή: κατά τη διάρκεια της 1^{ης} ενότητας

Δραματοποίηση του 3^{ου} κεφαλαίου α' μέρους: η προσπάθεια της Κενγκά να βγει από τη θάλασσα, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των παιδιών στα θέματα της κλιματικής κρίσης και των επιπτώσεων της παρέμβασης του ανθρώπου στη φύση. Ο/Η εκπαιδευτικός μπαίνει σε ρόλο, στο ρόλο της Κενγκά. Ζητάει βοήθεια από τους γλάρους- μαθητές/τριες προκειμένου να της δώσουν μια λύση, δείχνοντας όλη την προσπάθεια της Κενγκά να βγει από το νερό και να πετάξει με τα φτερά της λερωμένα με πετρέλαιο. Στο τέλος της δράσης ο/η εκπαιδευτικός απευθύνεται στους μαθητές/τριες για ανατροφοδότηση. Το βασικό ερώτημα είναι πώς ένιωσαν για την Κενγκά. Στο σημείο αυτό μπορούν να προβληθούν στον βιντεοπροβολέα ρεαλιστικές φωτογραφίες (εικόνες 3, 4, 5, 6, 7 και 8 του παραρτήματος) από πετρελαιοκηλίδες και ζώα που έχουν καλυφθεί με πετρέλαιο, διευκρινίζοντας ότι σκοπός δεν είναι η τρομοκρατία αλλά η ευαισθητοποίηση επί του θέματος και η πρόταση λύσεων.

- **Δραστηριότητα 8- Εργασία για το σπίτι**

Προτεινόμενη εφαρμογή: μετά την ολοκλήρωση της 4^{ης} ενότητας

Το «αλλά» του ήρωα: γράψτε μια παράγραφο για έναν από τους δύο ήρωες, ξεκινώντας με τη λέξη «αλλά», για να βρείτε πώς οδηγήθηκε σε αυτό, τι είναι αυτό

πού θέλει και που θα καταλήξει. Τι θέλει η Καλότυχη αλλά τι έχει ανάγκη πραγματικά; Τι θέλει ο Ζορμπάς αλλά τι έχει ανάγκη πραγματικά;

- **Δραστηριότητα 9**

Προτεινόμενη εφαρμογή: κατά τη διάρκεια της 4^{ης} ενότητας

Δραματοποίηση κεφαλαίου 6. Στο κεφάλαιο αυτό ο Ματίας προσβάλλει την Καλότυχη λέγοντάς της πως δεν είναι γάτος, αλλά γλάρος και ότι οι γάτοι που την προσέχουν την μεγαλώνουν για να τη φάνε. Η Καλότυχη μετά από αυτό το περιστατικό, απομονώνεται καθώς έχει φοβηθεί, στεναχωρηθεί και έχει κλονιστεί η εμπιστοσύνη της. Ο/Η εκπαιδευτικός μπαίνει σε ρόλο πρώτα της Καλότυχης με σκοπό να ευαισθητοποιήσει και να προτρέψει τους/τις μαθητές/τριες σε δράση, είτε παρηγορητικά προς την Καλότυχη, είτε να σχολιάζοντας τα λόγια του Ματίας. Στη συνέχεια βγαίνοντας από το ρόλο της Καλότυχης, μπαίνει στο ρόλο του Ζορμπά σε έναν μονόλογο που αξίζει να δοθεί έμφαση, καθώς μιλάει για την αποδοχή της διαφορετικότητας. Προκειμένου λοιπόν, να γίνει κατανοητό αυτό ο/η εκπαιδευτικός παροτρύνει σε ρόλο Ζορμπά τους/τις μαθητές/τριες να σχολιάσουν τα λόγια του για να τον υποστηρίξουν και να παρηγορήσουν την Καλότυχη την οποία θα παραστήσει ένας μαθητής/τρια που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός εκείνη την στιγμή. Σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να σκεφτούν επιχειρήματα που θα ενισχύσουν το αίσθημα της ενότητας.

- **Δραστηριότητα 11**

Προτεινόμενη εφαρμογή: μετά την ολοκλήρωση της 6^{ης} ενότητας, μέσα στην τάξη

Προτεινόμενος χρόνος: 20 λεπτά

«Πως τολμάει μόνο αυτός που τολμάει να πετάξει»¹³³. Σχολιάστε τη φράση αυτή του Ζορμπά σε μια παράγραφο σαν να είστε εσείς ο ίδιος ο Ζορμπάς. Ποιες είναι οι σκέψεις σας; Πώς νιώθετε για τον εαυτό σας; Πώς νιώθετε για την Καλότυχη;

3. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης- μετά την ανάγνωση (1-2 διδακτικές ώρες)

Υλικά: bullet planners, βιβλίο

- Σε αυτή τη φάση οι μαθητές/τριες έχουν διαμορφώσει άποψη και συναισθήματα για την ιστορία, το κείμενο, τους ήρωες και έχουν δημιουργήσει πλέον μια προσωπική

¹³³ Φράση του βιβλίου

σχέση. Ενθαρρύνεται λοιπόν, συζήτηση-ανατροφοδότηση σε κύκλο, σχετικά με την ιστορία. Οι προσωπικές σημειώσεις και το «κολάζ ιδεών» με τα posted θα βοηθήσουν στην ανάκληση πληροφοριών έτσι ώστε να συγκρίνουμε την αρχική ανταπόκριση με την τελική.

- Γίνονται ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπως: «τι νομίζεις ότι σημαίνει αυτό;», «πες μας περισσότερα», «τι εννοείς με αυτό;», «γιατί;».
- Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να θέσουν τα δικά τους ερωτήματα, να ασκήσουν κριτική ως προς το βιβλίο και το θέμα του και να τοποθετηθούν για όλη τη διαδικασία.

4. Έκφραση ανταπόκρισης- παραγωγή έργου (1-2 διδακτικές ώρες)

Υλικά: χαρτί του μέτρου, γραφική ύλη, φωτοτυπίες με το απόσπασμα από το γλάρο *Ιωνάθαν*, φωτοτυπίες του ποιήματος *Ιθάκη*, Η/Υ, βιντεοπροβολέας, ηχεία

- Σε αυτή τη φάση προτείνεται όσα ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου να πάρουν τη μορφή ενός έργου έκφρασης συνδέοντας έτσι τη λογοτεχνία με άλλες μορφές τέχνης όπως η μουσική αλλά και με άλλα είδη κειμένων όπως το ποίημα *Ιθάκη* του Κ. Καβάφη και τον *Γλάρο Ιωνάθαν* του Ρίτσαρντ Μπαχ.
- Οι μαθητές/τριες σε αυτή τη φάση θα εργαστούν σε ομάδες.

• **Δραστηριότητα 12**

Δραματοποίηση της τελευταίας σκηνής του βιβλίου με ελευθερία παρέμβασης στο κείμενο¹³⁴. Οι μαθητές/τριες δημιουργούν το δικό τους ελεύθερο σενάριο και δημιουργούν ρόλους. Συνεργάζονται δημιουργικά, ώστε να παρουσιάσουν τις ενότητες 5 και 6.

• **Δραστηριότητα 13**

Δημιουργία αφίσας /νέου εξώφυλλου /εικονογράφηση μιας αγαπημένης σκηνής¹³⁵.

Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά και η κάθε ομάδα διαλέγει τι από τα παραπάνω θα ήθελε να ζωγραφίσει. Τα τελικά έργα θα στολίσουν την αίθουσα.

• **Δραστηριότητα 14**

¹³⁴ Ο.Ε., (2021) Θ.Π. 5, ΙΕΠ, βλ. σ. 31.

¹³⁵ Στο ίδιο.

Σύνδεση της Καλότυχης με τον γλάρο Ιωνάθαν. Διαβάζουμε το απόσπασμα του βιβλίου από τις σελίδες 20-23¹³⁶ και βρίσκουμε κοινά σημεία μεταξύ των δύο γλάρων και σημειώνουμε ατάκες που μας φαίνονται όμορφες και τις «στολίζουμε» στην τάξη.

• **Δραστηριότητα 15**

Γίνεται σύνδεση του βιβλίου με το θέμα «ταξίδι» και το ποίημα *Ιθάκη* του Κωνσταντίνου Καβάφη. Παράλληλα η δραστηριότητα συνοδεύεται από μουσική και ακούγονται τα τραγούδια:

- *Ταξίδι για να σε βρω*- Λεωνίδας Μπαλάφας
- *Θαλασσάκι μου* – παραδοσιακό
- *Μετρώ τα κύματα*- Νίκος Πορτοκάλογλου

Οι στίχοι προβάλλονται στον πίνακα με βιντεοπροβολέα και οι μαθητές/τριες μπορούν να προτείνουν κάποιο αντίστοιχο τραγούδι που ξέρουν, να συνδέσουν τους στίχους με τα κείμενα των βιβλίων και του ποιήματος, να αναζητήσουν εικόνες με τις οποίες θα συνοδεύσουν τα νέα κείμενα και να δημιουργήσουν ένα καινούργιο διακαλλιτεχνικό project.

• **Δραστηριότητα 16**

Το Netflix αποφασίζει να κάνει μια μίνι σειρά βασισμένη στο βιβλίο¹³⁷ *η ιστορία του γάτου που έμαθε σ' έναν γλάρο να πετάει*. Καλείστε να γράψετε ένα σενάριο βασισμένο στο βιβλίο που διαβάσατε και να το παρουσιάσετε στην παραγωγή.

Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει από δύο ενότητες και κάνει για αρχή μια περίληψη αυτών. Διαλέγουν αυτούσιες φράσεις του κειμένου οι οποίες να είναι χαρακτηριστικές των ηρώων και αποδίδουν την ατμόσφαιρα της ιστορίας. Από και έπειτα όλες οι ομάδες συνεργάζονται με σκοπό την παραγωγή ενός κειμένου – σεναρίου, αποδίδοντας την αίσθηση που τους προκάλεσε το βιβλίο. Καλούνται να δημιουργήσουν ένα καινούργιο κείμενο βάση της εμπειρίας τους με το πρωτότυπο και με τα διακείμενα. Το σενάριο πρέπει να είναι «ντυμένο» με την ανάλογη μουσική, σκηνικό, εικόνες κλπ. Το τελικό έργο θα παρουσιαστή στον/στην παραγωγό-εκπαιδευτικό.

Για ιδέες σχετικά με την εμπύχωση των μαθητών/τριών σε θέματα θεατρικής εκπαίδευσης και πρακτικές θεατρικού παιχνιδιού προτείνονται τα βιβλία: *για ένα δημιουργικό νεανικό*

¹³⁶ Bach R., *Ο γλάρος Ιωνάθαν*, Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη.

¹³⁷ Βακάλη Α.Π., Γεωργιάδης Γ., (2022), *Μπλε βαθύ σχεδόν μαύρο: μια πρόταση διδασκαλίας αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου*, Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής.

θέατρο, ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές του Γκόβα Ν.¹³⁸, από το θεατρικό παιχνίδι στην οργανωμένη παράσταση του Κουρετζή Λ.¹³⁹ και καλωσήρθες στον κόσμο που μπορείς του Μάζαρη Μ.¹⁴⁰ Τα βιβλία αυτά προτείνουν δραστηριότητες και ασκήσεις βασισμένες σε θεατρικές τεχνικές (π.χ. παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας, επικοινωνίας, σωματικής έκφρασης κ.α.) τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να βάλει σε εφαρμογή όλη τη διάρκεια της χρονιάς προκειμένου να δεθεί η ομάδα και να εξοικειωθούν τα μέλη της με την έκθεση και τη σωματική έκφραση. Οι πρακτικές αυτές βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να οικειοποιηθούν το σώμα τους και την παρουσία των συμμαθητών/τριών σε πλαίσιο παιχνιδιού και ελεύθερης έκφρασης όπου όλοι και όλες είναι ίσοι και αποδεκτοί. Ο ρόλος του/ της εκπαιδευτικού είναι πάντα διαμεσολαβητικός, συντονιστικός και φροντίζει για τη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου όπου όλοι και όλες θα νιώθουν άνετα και ελεύθερα να εκφραστούν. Ακόμα στα παραπάνω βιβλία περιγράφονται ολόκληρες δραστηριότητες με θέματα ευαισθητοποίησης (π.χ. ρατσισμός, αποδοχή της διαφορετικότητας, αποδοχή του εαυτού, βία, κ.α.) που είναι πιο επίκαιρα παρά ποτέ, καθώς και οδηγίες για το πώς μπορεί να στηθεί μια θεατρική παράσταση. Όλα αυτά είναι εργαλεία για τη δημιουργία μιας εμπειρίας που θα δέσει όχι μόνο τα παιδιά μεταξύ τους αλλά και τον/ την εκπαιδευτικό με τα παιδιά.

Αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες, μέσα από τη συζήτηση, αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της παρούσας διδακτικής πρακτικής και μάλιστα κατά φάσεις, ώστε, να συντελείται αξιολόγηση¹⁴¹.

Όπως προβλέπεται από τον Ο.Ε. του ΙΕΠ για το Θ.Π. 5 αυτό που εξετάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ο βαθμός μύησης του/της μαθητής/τριας στο φαινόμενο της Λογοτεχνίας¹⁴², το κατά πόσο έχει δείξει ενδιαφέρον για τη Λογοτεχνία σαν αντικείμενο αλλά και για το εκάστοτε κείμενο. Κατά τη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί το κατά πόσο οι μαθητές/τριες έδειξαν ενδιαφέρον για τη διαδικασία

¹³⁸Γκόβας Ν., (2003), *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο, ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

¹³⁹Κουρετζής Λ., (2018), *Από το θεατρικό παιχνίδι στην οργανωμένη παράσταση και το θεατρικό παιχνίδι στην παράσταση θέατρον για παιδιά*, Αθήνα: Ταξιδευτής

¹⁴⁰Μάζαρη Μ., (2023), *Καλώς ήρθες στον έναν κόσμο που μπορείς- 50+2 δραστηριότητες για την ψυχική ενδυνάμωση του παιδιού*, Αθήνα: Μεταίχμιο

¹⁴¹Κωτόπουλος Η.Τ., Σταματάκη Α.Μ., (2022).

¹⁴²Ο.Ε., (2021) Θ.Π. 5, ΙΕΠ, βλ. σ. 23.

ανάγνωσης του ολόκληρου-αυτοτελούς έργου, αν τους/τις δημιουργήθηκαν κίνητρα για να επαναληφθεί η διαδικασία, αν έδειξαν ενδιαφέρον για την ιστορία, το κατά πόσο συμμετείχαν και αν απέκτησαν φιλιαναγνωστικό ενδιαφέρον. Τα στοιχεία μπορούν να συλλεχθούν από την ανατροφοδότηση στο τέλος κάθε ενότητας και να καταγραφούν σε ημερολογιακή μορφή για την αυτοαξιολόγησή του/της εκπαιδευτικού.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διδασκαλία του εκτενούς- αυτοτελούς έργου αποτελεί μια καινοτόμο διαδικασία μάθησης, πολλά υποσχόμενη και με πολλές δυνατότητες εξέλιξης. Βρισκόμαστε στην αρχή μιας σειράς ριζικών αλλαγών στην εκπαίδευση, αλλά και συνεχών ανατροπών. Παλαιότερες παγιωμένες διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες έβαλαν τα θεμέλια για να χτιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο υπηρετούμε, καλούνται να δώσουν τη θέση τους στην εξέλιξη. Όπως κάθε αλλαγή επιφέρει ρήξεις, διαφωνίες, αντιστάσεις έτσι και στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος η αλλαγή δεν θα είναι εύκολη. Το σχολείο του 2024 όμως δεν μπορεί να λειτουργεί όπως το σχολείο του 2000 και δεν μιλάμε για μια αλλαγή σε μια εκπαίδευση βραχυπρόθεσμη αλλά για μια αλλαγή που θα καταστήσει την εκπαίδευση βιώσιμη, ευπροσάρμοστη και πάνω απ' όλα ευχάριστη για τους μαθητές και τις μαθήτριάς μας.

Η εργασία αυτή είναι ένα μικρό λιθαράκι και μια προσωπική ελάχιστη προσπάθεια να γίνει μέρος αυτής της αλλαγής. Θεωρούμε πως η διδασκαλία του εκτενούς- αυτοτελούς έργου απαντά στις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας και στις ανάγκες των μαθητών/τριών για καλλιέργεια του πνεύματος και της κριτικής τους σκέψης. Είναι ένα εργαλείο που μπορεί να συνδυάσει την ευαισθησία του λογοτεχνικού λόγου με θέματα κοινωνικά, ανθρωπιστικά, περιβαλλοντικά, πολιτικά, ιστορικά κ.α. και να τα κάνει προσιτά στον/στην μαθητή/τρια.

Το βιβλίο *η ιστορία του γάτου που έμαθε σ' έναν γλάρο να πετάει*, θεωρούμε πως επιτυγχάνει αυτόν τον σκοπό με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, χωρίς φυσικά να αποκλείεται οποιοδήποτε άλλο έργο. Πιστεύουμε στη δυνατή γραφή του Louis Sepúlveda, ο οποίος έχει ένα πολύ επαναστατικό ιστορικό. Γνωστός υπέρμαχος της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας των ανθρώπων, με βιβλία στο βιογραφικό του που εγείρουν το πνεύμα και τη σκέψη. Χρησιμοποιεί με έναν πολύ ευφάνταστο και αλληγορικό τρόπο τα ζώα για ήρωες και φροντίζει να αναδείξει οικολογικά θέματα όπως αυτό της ανθρώπινης παρέμβασης στους ωκεανούς που το συναντάμε και στο βιβλίο του *η ιστορία μιας λευκής φάλαινας*.

Από την άλλη, η συναλλακτική θεωρία και η αναγνωστική ανταπόκριση μας επιτρέπει να αναδείξουμε τον/την μαθητή/τρια σε ενεργό μέλος μιας αναγνωστικής κοινότητας που θα αναδείξει όλα τα παραπάνω θέματα μέσω της συζήτησης, της συναλλαγής

και της ανταλλαγής ιδεών. Οι προσεγγίσεις αυτές μας δίνουν την ελευθερία ως εκπαιδευτικοί να διδάξουμε τι σημαίνει δημοκρατία, τι σημαίνει δηλαδή μια υγιής συμβίωση με διαφορετικά άτομα γύρω μας με τα οποία ενίοτε διαφωνούμε, μαλώνουμε, συμφωνούμε, συνεργαζόμαστε στο παιχνίδι, στην τάξη, και περνάμε παραγωγικό (και μη) χρόνο. Η βία και το bullying δεν εμφανίστηκαν ξαφνικά στα σχολεία, ήταν πάντα μέρος τους και θα συνεχίσουν να είναι και να εντείνονται αν δεν μάθουμε στα παιδιά να μπορούν να συνυπάρχουν αρμονικά μεταξύ τους ακόμα κι αν κάποιου/ες δεν ταιριάζουν σαν προσωπικότητες.

Για να το επιτύχουμε αυτό οφείλουμε πρώτα εμείς να αποτελέσουμε ζωντανό πρότυπο. Με τις νέες (για τα ελληνικά δεδομένα) διδακτικές αυτές μεθόδους ο/η εκπαιδευτικός αποκτά έναν ρόλο συντονιστικό και διαμεσολαβητικό που τον κατεβάζει από τον «θρόνο» του/της και τον/ την καλεί να γίνει και αυτός/ή μέλος της κοινότητας. Οι μαθητές/τριες έχουν ανάγκη να νιώσουν αποδεκτά από τον/την εκπαιδευτικό και όταν συμμετέχουν και οι δύο για τη δημιουργία ενός έργου, είναι ίσοι και νιώθουν την παρουσία του/της υποστηρικτική, δημιουργείται αυτόματα μια σχέση εμπιστοσύνης. Όπου υπάρχει εμπιστοσύνη, υπάρχει και διάλογος και όταν χτίζετε μια σχέση πάνω σε αυτά τα δύο αποφεύγονται και εντάσεις και βιαιοπραγίες.

Όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη μέθοδο project είναι ο τρόπος να εφαρμοστούν όλα τα παραπάνω. Χάρη στις δύο πρακτικές μπορούμε να χτίσουμε βήμα-βήμα μια θεματική ενότητα η οποία θα έρθει σε πέρας πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά με τη δύναμη της ομάδας. Η μέθοδος project είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για τον/ την εκπαιδευτικό που βοηθάει και τον/την ίδιο/α να εμβαθύνει και να αναλύσει ένα θέμα μέχρι να φτάσει στη ρίζα του. Πολλές φορές (αν όχι τις περισσότερες) οι μαθητές/τριες παίζουν καθοριστικό ρόλο σε αυτό καθώς η σκέψη τους είναι ακόμα πιο απλή και βλέπουν πιο καθαρά από τους ενήλικες. Στον κόσμο του ενήλικου έχουν μπει τα προβλήματα της καθημερινότητας, το άγχος, ο φόβος και η ανασφάλεια τα οποία έχουν κάνει τη σκέψη περίπλοκη και πολλές φορές επισκιάζουν την απλότητα της σκέψης. Τα παιδιά ως πιο «καθαρά» μυαλά έχουν πάντα μια καλή και όμορφη λύση αρκεί να την αναδείξουμε και να την επικροτήσουμε. Μέσα στην ομάδα αυτό επιτυγχάνεται πάντα. Με περίσσιο ενθουσιασμό και πάθος πάντα θα αναδειχθούν οι καλές ιδέες και πάντα θα βρεθεί η λύση.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο παρόν σενάριο είναι επίσης ένα δείγμα για να δώσουμε έμπνευση και θάρρος σε όποιον/α θελήσει να δημιουργήσει ένα αντίστοιχο σενάριο γύρω από το εκτενές- αυτοτελές έργο. Πάντα βέβαια υπάρχει χώρος για βελτίωση

και ενίσχυση όπως έχει γίνει και στην περίπτωση αυτή. Όπως έχει προαναφερθεί και στην εισαγωγή, έχει επιχειρηθεί να διδαχθεί το παρόν βιβλίο σε παιδιά Ε' δημοτικού με μερικές από τις δραστηριότητες που προτείνονται και εδώ. Η δραματοποίηση της τελευταίας ενότητας του βιβλίου ήταν και μέρος της γιορτής λήξης της σχολικής χρονιάς και ακόμα και σήμερα μετά από τέσσερα χρόνια τα παιδιά θυμούνται το θεατρικό κείμενο που έγραψαν και έπαιζαν καθώς και ατάκες από το βιβλίο. Τότε ήταν μια απόπειρα χωρίς ιδιαίτερη γνώση πάνω στο αντικείμενο της διδασκαλίας ενός αυτοτελούς- εκτενούς κειμένου, ήταν απλώς η συγκίνηση που με είχε συνεπάρει για το βιβλίο και ένα ένστικτο που έλεγε πως «αυτό πρέπει να το διαβάσουν τα παιδιά». Σήμερα, το 2024 μετά από την εμπειρία μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής αυτό το ένστικτο έγινε γνώση και έμπνευση για ακόμα καλύτερα πράγματα. Συμπεριέλαβα θεωρία και ολοκληρωμένες δραστηριότητες ΔΓ και τεχνικές θεάτρου που ενίσχυσαν στα μέγιστα το σενάριο διδασκαλίας και έτσι νιώθω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς την πραγματοποίησή του και την αναδημιουργία του με κάποιο άλλο βιβλίο.

Η διαδικασία όμως ήταν αυτή που με εισάγαγε σε έναν κόσμο που στρέφεται προς μια εκπαίδευση όπως την οραματίζομαι.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



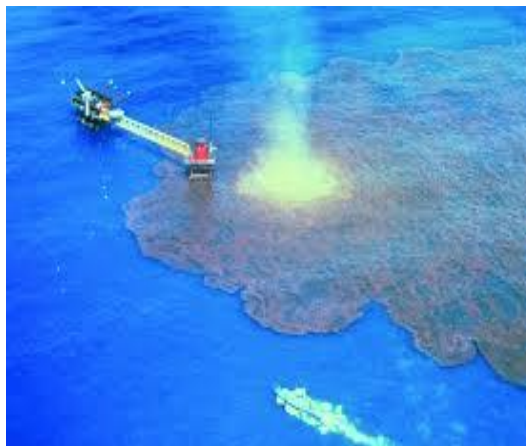
Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4



© Triplex Monkeys

Εικόνα 5



Εικόνα 6



Εικόνα 7

Εικόνα 8

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bach R., *Ο γλάρος Ιωνάθαν*, μτφ. Π. Α. Ζάννας, Νέα Σύννορα Α.Α. Λιβάνη
- Burleson, J. D. (2003). *Augusto Boal's Theatre of the Oppressed in the public speaking and Interpersonal Communication classrooms*. Phd Thesis, Louisiana State University
- Bloom H. (2004) *Πώς και γιατί διαβάζουμε*, μτφ. Ταβαρτζόγλου κ., εισαγωγή Ουίλιαμ Σουλτς, Αθήνα: Παραφερνάλια Τυπωθήτω.
- Dawson P. (2005) *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.
- Duclaux L.T (1996) *Το δημιουργικό γράψιμο*, μτφ. Παρίσης Γ., Αθήνα: Πατάκη.
- Freire, P. (1997). *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire*. (P. Lang, Επιμ.) Counterpoints vol. 60.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. London and Henley: The Johns Hopkins University Press.
- J. GIASSON (1997), *De la Theorie á la Pratique*, Gaëtan Morin éditeur, Boucheville.
- L.M. Rosenblatt (1968), *Literature as Exploration*, London:Heinemann.
- L.M. Rosenblatt (1994), *The Reader. The Text, the Poem, The Transactional Theory of the Literary Work*, Illinois: Southern Illinois University.
- L. Sepúlveda, *Η ιστορία του γάτου που έμαθε σ' ένα γλάρο να πετάει*, μτφ. Αχιλλέας Κυριακίδης, Ένατη έκδοση, Αθήνα: opera, 2013.
- McGillis, Roderick. *The Nimble Reader*. New YorkQ Twane, 1996: 177-200.
- S. Dubrovsky, « *Η άποψη του καθηγητή*». Στο *Συνέδριο του Σεριζί (1985)*.
- Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε. (επιμ.) (2004), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω/ Γ. Δαρδανός .
- Αυδή Α., Χατζηγεωργίου Μ., (2018), *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο. 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Αρτζανίδου Ε., Γούλης Δ., Γρόσδος Στ. & Καρακίτσιος Α. (2011), *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές πρακτικές*, Αθήνα: Guttenberg .

- Αρτζανίδου Ε., Κουράκη Χ. (2014), *Φιλαναγνωσία και δημιουργική γραφή*, πηγή: Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς συνεδρίου «Δημιουργικής Γραφής» 4-6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα-Φλώρινα: Π.Μ.Σ «Δημιουργική Γραφή» .
- Αφράτης, Γ. (2014). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και Γνώση: <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fusers.uoa.gr%2F~spapast%2FSynedrKozan%2FPraktika%2F06Programmata%2F3043afraths.doc&ei=LVgtVLaROaWfygOihoHAAw&usq=AFQjCNHGZph8HPSAXsRizLPQu7OTBT0Q&sig2=vdz053qo6iljz558-G0Txw>
- Βακάλη Α. Π., Γεωργιάδης Γ., (2022), *Μπλε βαθύ, σχεδόν μαύρο: μια πρόταση διδασκαλίας αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου*, Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής.
- Γκόβας Ν., (2003), *Για ένα νεανικό, δημιουργικό, θέατρο. Ασκήσεις- παιχνίδια- τεχνικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουλής Δ. – Γρόσδος Σ. (2011) *Φιλαναγνωσία: Ερωτήσεις και Απαντήσεις* στο Αρτζανίδου Ε., Γουλής Δ., Γρόσδος Σ., Καρακίτσιος Α. (σ. 57-72) *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές και αναγνωστικές εμπυχωσεις*. Αθήνα: Guttenberg.
- Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π. (2014). Προγράμματα Σπουδών στη Σχολική Εκπαίδευση: Έννοιες και Όρια <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. 2003. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (27/12/2013): http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson_id=1000 .
- Ζερβού, Α. (2010). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Συνανάνωση και πνευματική ενηλικίωση*. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης & Β.Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Περί παιδείας διάλογος* (σσ. 167-181). Ρέθυμνο: Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Καλογήρου Τζ. & Λαλαγιάννη Κ. (2005). «Προλεγόμενα» στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω/ Γ. Δαρδανός .

- Καλογήρου Τζ., Λαλαγιάννη Κ., εισαγ. Κατσίκη- Γκίβαλου Α. (επιμ.) (2007), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο- Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω/ Γ. Δαρδανός.
- Καλογήρου Τζ., (2019) *Λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά. Θεωρητικές και κριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Επτάλοφος.
- Καρακίτσιος Α. (2011) *Φιλαναγνωσία...φανατική συνήθεια . Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωσεις* Αθήνα: Guttenberg .
- Καρακίτσιος Α. (2012 α) *Δημιουργική Γραφή: Μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;* Κείμενα 14 πηγή: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf> .
- Κατσίκη- Γκίβαλου Α. (2001) *Λογοτεχνία ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα .
- Κατσίκη- Γκίβαλου Α., Καλογήρου Τζ., Χαλκιαδάκη Α. (επιμ.) (2008), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη – Γκίβαλου Α. (2011) *Αναγκαίες διαψεύσεις και θεωρητικές ιστορικές αναζητήσεις της εφηβικής λογοτεχνίας, στο Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της. Σελίδες 19-30* (επιμ. Κανατσούλη και Πολίτης) Αθήνα: Πατάκης .
- Κότσινας Χ., (2020) Διπλωματική εργασία: *Δημιουργική Γραφή και θέατρο στην εκπαίδευση: τεχνικές Θεάτρου του Καταπιεσμένου με στόχο τη Δημιουργική Γραφή*, Φλώρινα.
- Κουρέα Π. (2012). *Οι Ανησυχίες των Εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου για την Αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Η κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνίας. 8-9 Ιουνίου 2012, σ.σ.430-442, Λευκωσία .
- Κουρετζής Λ., (2018), *Από το θεατρικό παιχνίδι στην οργανωμένη παράσταση και το θεατρικό παιχνίδι στην παράσταση θεάτρου για παιδιά*, Αθήνα: Ταξιδευτής
- Κωτόπουλος Η.Τ., (2011), *Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής*, στο Παπαντωνάκης Γ., Κωτόπουλος Η.Τ. (επιμ.), *Τα ετεροθαλή*, Αθήνα: Ίων .
- Κωτόπουλος Η.Τ., (2012), *Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους*, Στο Πρακτικά Επιστημονικής Δημερίδας Ζητήματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, Κομμοτηνή, Mare Poncticum.

- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2013). *Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή*. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (επιμ.). *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία Πραγματικότητες και Προοπτικές* (σσ. 113-125). Αθήνα: Διάδραση
- Κωτόπουλος Η.Τ., Σταματάκη Α.Μ., (2022) *Η ένταξη της διδασκαλίας «ολόκληρων» λογοτεχνικών έργων στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Λύκειο. Μεθοδολογία και δυνατότητες αξιοποίησης της Δημιουργικής Γραφής*, Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής.
- Μάζαρης Μ., (2023), *Καλώς ήρθες στον έναν κόσμο που μπορείς- 50+2 δραστηριότητες για την ψυχική ενδυνάμωση του παιδιού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας Η., (2000), *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «Για ποιους»*, στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*.
- Μιχαηλίδης Τ., Οικονομοπούλου Β., (2020), *Η δημιουργική γραφή, ο διακαλλιτεχνικός διάλογος και η διδασκαλία της συστάδας λογοτεχνικών κειμένων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Λογοτεχνία/Γυμνάσιο)*, Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής
- Μουλά Ε. (2012) *Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων*. Ηλεκτρονικό περιοδικό Κείμενα15.
http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=258:15-moula&catid=59:tefxos15&Itemid=95
- Νικολαΐδου Σ. (2012), *Δημιουργική γραφή στο σχολείο. Το τερπόν μετά του ωφελίμου.*, *Κείμενα 15*, πηγή: keimena.ece.uth.gr .
- Νικολαΐδου Σ. (2014), *Πως έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής*, Αθήνα: Μεταίχμιο .
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο σύμφωνα με το νέο Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2011.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού Θεματικού πεδίου 5, *Ανάγνωση βιβλίων/ εκτεταμένων κειμένων*, Δημήτρης Κανελλόπουλος, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, πηγή: <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli> .

- Οικονομοπούλου Β., (2007), *Λογοτεχνικό βιβλίο και δραστηριότητες Φιλαναγνωσίας*, Πρακτικά του Συνεδρίου *Η πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σς. 823-827), επιμ. Γ.Δ. Καυάλης- Α.Π. Ν. Κατσίκης, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαδάτος Γ. (2009), *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία*, Αθήνα: Πατάκης
- Παπαντωνάκης Γ. (2013), *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους*, Αθήνα: Πατάκης .
- Παπαρούση Μ., (2019), *Η λογοτεχνία στη διδακτική πράξη. Αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Gutenberg.
- Πατέρα Α., Τσιλιμένη Τ. (2012), *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα: Επίκεντρο .
- Πάτσιου Β. & Καλογήρου Τζ. (εισαγ.-επιμ.) 2013. *Η δύναμη της λογοτεχνίας: διδακτικές προσεγγίσεις, αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό- Γυμνάσιο-Λύκειο)*, Αθήνα: Guttenberg .
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. 2011. ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ηλ. διευθ. (27/12/2013): <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE>
- Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό, Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, πηγή: <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli> , πρώτη έκδοση, Αθήνα, 2021.
- Σαμαρά Νίκη, Μεταπτυχιακή διατριβή, «Η Θέση της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Κριτική Αποτίμηση των Ανθολογίων της Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού στην Ελλάδα και την Κύπρο», Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, επιβλ. Παναγιώτα Καραβία, Ιούνιος, 2015 .
- Σουλιώτης Μ. (2012), *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως, βιβλίο εκπαιδευτικού*, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο .
- Σουλιώτη Δ. (2013), *Δημιουργική γραφή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διδακτική αξιοποίηση ενός ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στο δημοτικό σχολείο*, πηγή: cwconference.web.uowm.gr .

- Σπινκ Τζ. (2009), *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μτφ. Κ. Ντελόπουλος, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Φρυδάκη Ε., (2003), *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική.
- Χρυσοφίδης Κ., (1998), *Βιοματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο)*, Αθήνα: Gutenberg · Παιδαγωγική Σειρά.