



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΓΡΑΦΗ-ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑΣ

ΑΕΜ: 3662

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2017

Φύλλο Εξέτασης

1.Επόπτης: κος Ακριτόπουλος Αλέξανδρος

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2.Δεύτερος βαθμολογητής: κα Σακελλαρίου Αγγελική

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: _____

Η συγγραφέας Χριστοδούλου Ευγενία βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Λέξεις – Κλειδιά	6
Abstract	7
Keywords	7
Θεωρία της διδασκαλίας της λογοτεχνίας	8
Ανάγνωση – Λογοτεχνική ανάγνωση	8
i. Τι ορίζουμε ως «ανάγνωση»	8
ii. Η ανάγνωση στο σχολικό πλαίσιο	9
iii. Η συμβολή της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων στην ανάπτυξη του παιδιού.....	10
iv. Παράγοντες που επηρεάζουν τη δεκτικότητα του αναγνώστη	13
v. Η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών και τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα τους κατά ηλικία	15
vi. Τυπολογία αναγνωστών	19
vii. Αναγνωστικές θεωρίες: Θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης.....	23
Γραφή – Δημιουργική γραφή.....	25
i. Η δημιουργική γραφή στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα	25
ii. Η αξία της δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο	26
iii. Η έννοια της δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο της λογοτεχνικής ανάγνωσης	28
iv. Η δημιουργική γραφή και η σύνδεσή της με τη Φιλαναγνωσία	28
Φιλαναγνωσία – Διδακτική της Λογοτεχνίας	30
i. Πώς ορίζεται η έννοια «Φιλαναγνωσία»	30
ii. Ο σκοπός και το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον της Φιλαναγνωσίας	31
iii. Παράγοντες που ενισχύουν τη Φιλαναγνωσία	31
iv. Η Διδακτική της Λογοτεχνίας στα Νέα Προγράμματα Σπουδών.....	34
v. Η δημιουργική διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας με σκοπό την καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας	39
Η πράξη της διδασκαλίας της λογοτεχνίας: η περίπτωση μιας διδακτικής παρέμβασης	41

i.	Σκοπός της παρέμβασης	41
ii.	Στόχοι της παρέμβασης	42
iii.	Διάρκεια και οργάνωση της εκπαιδευτικής διδακτικής παρέμβασης	42
iv.	Αποτελέσματα	43
v.	Συμπεράσματα – Συζήτηση	53
Βιβλιογραφία		54

Περίληψη

Η Λογοτεχνία ως ξεχωριστό γνωστικό πεδίο, όπως καταχωρίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ), με τις διάφορες μορφές έργων που την συναπαρτίζουν είναι δυνατόν να βοηθήσει τον μαθητή και να τον καταστήσει καλό αναγνώστη, προσφέροντάς του γλωσσική και αισθητική καλλιέργεια και όταν, όπως προβλέπεται, γίνεται η σύνδεσή της με το παιχνίδι, προσφέρει ψυχαγωγία, καλλιέργεια του συναισθήματος, καθώς και προβληματισμό και κριτική σκέψη πάνω σε διάφορα θέματα με τον δικό της ξεχωριστό, δημιουργικό και ανοιχτό στη φαντασία τρόπο. Η παρούσα εργασία μελετάει την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων και τη δημιουργική γραφή στα πλαίσια της διδακτικής της Λογοτεχνίας η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας. Η περίπτωση μιας διδακτικής παρέμβασης στοχεύει στην πρακτική εφαρμογή της μελέτης αυτής.

Λέξεις – κλειδιά: δημιουργική γραφή, Φιλαναγνωσία, λογοτεχνική ανάγνωση, κοινότητα αναγνωστών, διδακτική λογοτεχνίας

Abstract

Literature, being a unique field of knowledge recorded in the analytical curriculum of mandatory education and combined with the various forms of projects by which is constituted, is able to help the students by turning them into experienced readers and providing linguistic and aesthetic cultivation. When used in combination with games, literature can offer entertainment, cultivation of emotions and critical thinking on various issues in its own special, creative and open to the imagination way. This thesis analyzes the study of literary books and the creative writing in the context of teaching literature, which aims in fostering the love for literature reading. The intervention of literature in the teaching procedure aims to the practice of this study.

Keywords: creative writing, love for literature reading, reading, readers community, teaching literature

Θεωρία της διδασκαλίας της λογοτεχνίας

Ανάγνωση – Λογοτεχνική Ανάγνωση

i. Τι ορίζουμε ως «ανάγνωση»;

Η ανάγνωση είναι μια δυναμική πράξη στην οποία ο αναγνώστης εμπλέκεται ενεργητικά και έχει μεγάλη σχέση με τις διαδικασίες της σκέψης. Οι πιο πρόσφατοι ορισμοί και περιγραφές της διαδικασίας της ανάγνωσης αναγνωρίζουν την πολυσύνθετη φύση της και βοηθούν στην ερμηνεία της: Κατά τον Allan Kennedy (1985,15), «ανάγνωση είναι ο τρόπος προσέγγισης των ιδεών μέσω της παρατήρησης του τυπωμένου κειμένου. Είναι μια ενέργεια η οποία συνδέεται με την κατανόηση». Και ο Robert G. Crowder (1982, 78): «ανάγνωση δεν είναι μόνο η μετάδοση πληροφοριών από το έντυπο στο μυαλό του αναγνώστη. Είναι και μια ενεργητική χρησιμοποίηση των αποθηκευμένων γνώσεων του αναγνώστη. Χρησιμοποιούμε και τη δική μας εμπειρία συμπληρώνοντας κενά, ερμηνεύοντας και εξάγοντας συμπεράσματα από το περιεχόμενο του κειμένου». Κατά τους Tinker και McCullough (1961) «η ανάγνωση συνεπάγεται την αναγνώριση τυπωμένων ή χειρόγραφων συμβόλων τα οποία χρησιμεύουν ως ερεθίσματα για την ανάκληση νοημάτων τα οποία έχουν κατακτηθεί από προηγούμενες εμπειρίες και τη δόμηση καινούριων με τη βοήθεια αντιλήψεων τις οποίες κατέχει ήδη ο αναγνώστης. Τα νοήματα τα οποία προκύπτουν οργανώνονται σε διαδικασίες σκέψης σύμφωνα με τους σκοπούς τους οποίους έχει επιλέξει ο αναγνώστης. Η οργάνωση αυτή οδηγεί σε μια νέα συμπεριφορά η οποία διαδραματίζει ρόλο είτε στην προσωπική είτε στην κοινωνική ανάπτυξη» (Σπινκ, 1990, 26). Κανείς δεν έχει επισημάνει το ρόλο του αναγνώστη και την κεντρική θέση του περισσότερο από τον Frank Smith (1985) ο οποίος λέει ότι «οι αναγνώστες πρέπει να δίνουν νοήματα στο κείμενο αντί να προσδοκούν να πάρουν νοήματα από αυτό». (Σπινκ, 1990, 26). Όλα αυτά σημαίνουν ότι δεν επιδιώκουμε μόνο να καταστήσουμε τα παιδιά ικανά να προσεγγίζουν την πληροφόρηση, τη γνώση και τη λογοτεχνία αλλά και ότι τα βοηθάμε να αναπτύξουν κριτική και ανεξάρτητη σκέψη. Με τον τρόπο αυτό, το άτομο αποκομίζει νοήματα από την αχανή έκταση της γνώσης, της γνώμης και της δραστηριότητας, από εκείνα τα στοιχεία δηλαδή τα οποία συγκροτούν την καθημερινή ζωή. Το αντίθετο του «να αποκομίζει νοήματα» είναι να καταπνίγεται, να χάνει την ατομικότητα του και τον έλεγχο του.

ii. Η ανάγνωση στο σχολικό πλαίσιο

Η ανάγνωση, ως σχολική δραστηριότητα, ανήκει στους πιο σπουδαίους τομείς της εκπαιδευτικής πρακτικής, αφού η παιδεία βασίζεται κυρίως στα βιβλία. Αποτελεί μέρος του γλωσσικού μαθήματος (όπως και η λογοτεχνική ανάγνωση) και σκοπό έχει την κατανόηση του κειμένου εκ μέρους του αναγνώστη και την ψυχική απόλαυσή του. Από παιδαγωγικής πλευράς, με την ανάγνωση αποκρυπτογραφείται το μήνυμα και ανακατασκευάζεται από το μαθητή. Δυστυχώς, οι διδακτικές προτεραιότητες του σχολείου, το δεσμευτικό αναλυτικό πρόγραμμα, η έλλειψη έγκαιρου προγραμματισμού και η πλημμελής καθοδήγηση ελαχιστοποιούν την ανάπτυξη της ευχαρίστησης και της δημιουργικότητας μέσα από την ανάγνωση, έτσι ώστε η ανάγνωση να μην μπορεί να αποβεί μια πράξη πολύμορφη και επικοινωνιακή (Αναγνωστόπουλος, 1990, 167-74). Οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν και κατευθύνουν την ανάγνωση, είναι η αναγνωσιμότητα του βιβλίου, το ύφος, το λογοτεχνικό είδος, το λεξιλόγιο, η δομή, το θέμα, η δεξιότητα ανάγνωσης των μαθητών, που συνδέεται με τα ενδιαφέροντα τους τα οποία διαμορφώνονται ανάλογα με την ηλικία τους. Η αναγνωσιμότητα του βιβλίου είναι η αρετή του και εξαρτάται από το σύνολο όλων εκείνων των στοιχείων που ενυπάρχουν σε αυτό και έχει να κάνει με την κατανόηση του, για αυτό και επηρεάζει την επιτυχία που έχει μαζί του μια ομάδα αναγνωστών. Η επιτυχία είναι η έκταση μέχρι την οποία το κατανοούν οι αναγνώστες, η μέγιστη ταχύτητα που το διαβάζουν και το ως πού το βρίσκουν ενδιαφέρον. Ο ορισμός της διευκρινίζει ότι η αναγνωσιμότητα δεν είναι θέμα δεξιότητας ανάγνωσης, αλλά εξαρτάται και από παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την κατανόηση και τα κίνητρα (Σπινκ, 1990, 94-95).

Όσο αναπτύσσεται η δεξιότητα ανάγνωσης του παιδιού, η ανάγνωση αντιμετωπίζεται, όχι ως ένα μεμονωμένο μάθημα, αλλά σε συνδυασμό με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, των κοινωνικών και φυσικών επιστημών. Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος της σπουδής της λογοτεχνίας, από το συγγραφέα και τα κείμενα της στην πλευρά του αναγνώστη. Σύμφωνα με τις ψυχολογικές θεωρίες της ανάπτυξης, οι ικανότητες των παιδιών εξαρτώνται από την ηλικία τους. Με την ανταπόκριση του παιδιού στη λογοτεχνία, σύμφωνα με την εξέλιξη της ηλικίας του, διαφωνούν άλλοι μελετητές και εκφράζουν μια δεύτερη τάση της Παιδικής Λογοτεχνίας που κατακτά όλο και περισσότερο έδαφος. Αυτοί λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του αναγνώστη, το γνωστικό του υπόβαθρο και την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει (Χοντολίδου, 1999, 379-390).

Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που πήρε μέρος στη συνέντευξη του Doris Roettger, όταν ρωτήθηκε πώς το σχολείο και η ανάγνωση θα μπορούσαν να γίνουν περισσότερο απολαυστικά, συνέστησε να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να διαβάζουν καθημερινά και στους εκπαιδευτικούς να βοηθούν τα παιδιά να επιλέγουν βιβλία ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Πρότεινε ακόμη, να συστήνουν στα παιδιά βιβλία και να τους δίνουν χρόνο να συζητούν για βιβλία μεταξύ τους (Norton, 1987, 435).

Όσον αφορά τα είδη της ανάγνωσης, στο ελληνικό δημοτικό σχολείο εφαρμόζονται η σιωπηρή και η μεγαλόφωνη ανάγνωση, η ατομική και η ομαδική. Διακρίνονται ακόμη και τα ακόλουθα είδη: η εξελικτική (το προαναγνωστικό και αρχικό στάδιο ανάγνωσης Α΄ και Β΄ δημοτικού), η ανεξάρτητη (προκειμένου για της τάξεις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄) και η ανάγνωση ελεύθερων αναγνωσμάτων, λογοτεχνικών και μη. Η σημασία της εξελικτικής ανάγνωσης είναι μεγάλη, αφού κρίνει και την ποιότητα των άλλων ειδών (Αναγνωστόπουλος, 1995, 21).

iii. Η συμβολή της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων στην ανάπτυξη του παιδιού

Διανοητική ανάπτυξη: Ο κύριος λόγος για τον οποίο διαβάζουμε είναι για να αποκτήσουμε γνώσεις, για να μάθουμε περισσότερα για το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον όπως: για τη φύση, το χώρο, το ανθρώπινο στοιχείο που την περιστοιχίζει κλπ. Στην πορεία αναπτύσσουμε δεξιότητες οι οποίες οφείλονται στην επαφή με μια σειρά διανοητικών στρατηγικών. Τα πρώτα βιβλία γνώσεων δίνουν στοιχεία με άμεσο αφηγηματικό τρόπο για διάφορα πράγματα ενώ σε δεύτερη φάση χρησιμοποιούν έναν πιο περίπλοκο τρόπο εξέτασης και ερμηνείας, απαιτώντας την κατανόηση της δομής των θεμάτων, ποιο είναι το αίτιο και αιτιατό, η σύγκριση και αντίθεση, η ανάλυση και σύνθεση, η χρονική εξέλιξη, η εξελικτική ανάπτυξη, η έννοια του γενικού και του ειδικού. Μερικά είδη ανάγνωσης οδηγούν από το σημείο αυτό σε σκέψεις διανοητικά πιο απαιτητικές, σε αμφισβητήσεις ιδεών, σε αντιλήψεις και δομές οι οποίες συνιστούν την ικανότητα της κριτικής παρατήρησης, σε ενότητες γνώσεων.

Οι διαδικασίες που διδάσκουν τους τρόπους ανάγνωσης, και μάλιστα της αποδοτικής ανάγνωσης, συνδέονται με την ανάπτυξη των διανοητικών

δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Δεν προσφέρουν μόνο το υλικό για διανοητική δραστηριότητα αλλά εμπεριέχουν και την αρετή να ενθαρρύνουν τη στοχαστική σκέψη και την επίγνωση των διαδικασιών της νόησης. Επομένως, η ανάγνωση είναι σκέψη η οποία βρίσκεται υπό την επήρεια της διέγερσης που προκαλεί ο έντυπος λόγος και η εικόνα. Η σκέψη αυτή λαβαίνει χώρα με την ταυτόχρονη ανάπτυξη της διανοητικής ικανότητας (Σπινκ, 1990, 61-63).

Γλωσσική ανάπτυξη: Η ανάγνωση κατά ένα ποσοστό σχετίζεται με την ευχαρίστηση που προσφέρει η γλώσσα, αυτή η εντυπωσιακή χρησιμοποίηση του γλωσσικού οργάνου των ανθρώπων από ανθρώπους οι οποίοι έχουν την ικανότητα να χειρίζονται τη γραπτή γλώσσα. Η ανάγνωση των παιδιών στο παρελθόν έβρισκε δικαίωση μόνο επειδή εθεωρείτο ότι συνέβαλλε στην ανάπτυξη του λεξιλογίου: η ανάγνωση πλουτίζει το λεξιλόγιο. Η ανάπτυξη της γλώσσας είναι πολύ σημαντική υπόθεση όπως και η συγκρότηση του λεξιλογίου καθώς αποτελεί κομμάτι της γλώσσας και προσφέρει υψηλές προσδοκίες στη γραπτή και προφορική έκφραση. Ανάπτυξη της γλώσσας σημαίνει βελτίωση της σκέψης και μεγαλύτερο άπλωμα στον κόσμο και κατά συνέπεια μεγαλύτερη δυνατότητα εξερεύνησής του και προϋποθέσεων να τον χαρείς περισσότερο. Εξωραϊζει την έκφραση και τις ιδέες των ανθρώπων και συμβάλλει στη μετάδοση της. Η γλώσσα προσφέρει τη χαρά της ομιλίας, των αστεϊσμών και του δημιουργικού γραψίματος: ποίησης, μυθιστορημάτων, προσωπικών ημερολογίων, επιστολών (Σπινκ, 1990, 63-65).

Συγκινησιακή ανάπτυξη: Οι Margaret και Rustin (1987) γράφουν ότι όλοι σύγχρονοι συγγραφείς μυθιστορημάτων για παιδιά τους οποίους μελέτησαν «ασχολούνται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο με ζητήματα που σχετίζονται με τη συγκινησιακή ανάπτυξη των παιδιών». Αυτό είναι γεγονός καθώς μια από τις κυριότερες δραστηριότητες της παιδικής ηλικίας ταυτίζεται με συγκινήσεις και την εδραίωση της αποδοχής αυτών των συγκινήσεων εκ μέρους της κοινωνίας, της κοινότητας που ζούμε και της οικογένειας. Έχει αποδειχτεί ότι τα περισσότερα αναγνώσματα ευνοούν την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (ενσυναίσθηση) και ταυτόχρονα των δικών μας. Βοηθούν τον νεαρό αναγνώστη να συμβιβαστεί με τα δικά του συναισθήματα – και τα συναισθήματα των άλλων – καθώς και με τη μη λογική, την κυριαρχούμενη από το ασυνείδητό του συμπεριφορά του (Σπινκ, 1990, 65-66).

Τα αναγνώσματα μας προσφέρουν τη δυνατότητα να αισθανθούμε την εμπειρία πολλών συγκινήσεων και αποτελεί και αυτό απόλαυση. Κατά τη διάρκεια μιας ανάγνωσης αισθανόμαστε σιγουριά γιατί γνωρίζουμε ότι μπορούμε να αποτραβηχτούμε από τη συγκινησιακή κατάσταση που μας έχει δημιουργήσει η ανάγνωση του κειμένου οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουμε ή

όποτε παραστεί ανάγκη. Η δυνατότητα αυτή είναι που δίνει στην ανάγνωση την εμπειρία της ικανοποίησης (Σπινκ, 1990, 65-66).

Ανάπτυξη της προσωπικότητας: Η ανάγνωση κατά ένα μεγάλο μέρος σχετίζεται με τη διερεύνηση της συμπεριφοράς και των στάσεων των άλλων. Ο Marcel Proust (1983) λέει ότι «η ανάγνωση είναι ένα από τα μέσα της αυτοανακάλυψης καθώς στην πραγματικότητα ο αναγνώστης την ώρα που διαβάζει είναι αναγνώστης του εαυτού του. Δουλειά του συγγραφέα είναι να προμηθεύει στον αναγνώστη ένα είδος οπτικού οργάνου, για να μπορεί να διακρίνει αυτό το οποίο χωρίς το βιβλίο ποτέ ίσως δε θα είχε βρει στον εαυτό του». Αλλά δεν είναι μόνο τα μυθιστορήματα και οι ιστορίες που διερευνούν συγκινησιακά και νοητικά την προσωπικότητα, είναι και τα βιβλία γνώσεων, οι βιογραφίες, η ποίηση και τα θεατρικά έργα. Πολλά είναι τα αναγνώσματα που συντελούν στη γνωριμία του εαυτού μας στον τομέα της εθνικής ταυτότητας, της πολιτιστικής, ηθικής και θρησκευτικής (Σπινκ, 1990, 70-71).

Κοινωνική ανάπτυξη: Η ανάγνωση παιδικών λογοτεχνικών κειμένων έχει ιδιαίτερη αξία στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού καθώς καλλιεργεί ευγενικά αισθήματα στη ψυχή του και προβάλλει τις ανθρωπιστικές αξίες, όπως είναι η αγάπη, η φιλία, ο αλtruισμός, η ανωτερότητα, η ηθικότητα, η θρησκευτικότητα, ο πατριωτισμός, ο ηρωισμός, η αξιοπρέπεια. Προβάλλει τις κοινωνικές αξίες όπως είναι η κοινωνικότητα και η συνεργασία ανάμεσα στους ανθρώπους και τους λαούς, το σεβασμό της ανθρώπινης προσωπικότητας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Διαπαιδαγωγεί τον αυριανό πολίτη, που θα αγωνιστεί για την κοινωνική δικαιοσύνη και την επικράτηση των ανθρωπιστικών αξιών. Ωθεί επομένως το παιδί σε υγιή κοινωνική συμπεριφορά και καταπολεμά τον εγωκεντρισμό του.

Ηθική και πνευματική ανάπτυξη: Οι σύγχρονοι συγγραφείς δε δίνουν έμφαση σε ηθικές απόψεις. Ωστόσο, επειδή δεν τους λείπει η πίστη σε αυτές, τις αφήνουν να αναβλύσουν στα βιβλία τους και στην καθημερινή ζωή. Στα «καλά παιδικά βιβλία», υποστηρίζεται ότι οι αξίες περνούν με δύναμη και αμεσότητα. Δεν κάνουν την ιδεολογία κήρυγμα και περνούν με μια μάλλον υπαινικτική γραφή. Όσον αφορά την πνευματική ανάπτυξη, τα βιβλία που απεικονίζουν κόσμους εκτός από τον πραγματικό διεγείρουν τον αναγνώστη και τον κάνουν να αντιλαμβάνεται ότι ο άμεσος, υλικός κόσμος τους δεν είναι η μόνη πραγματικότητα αλλά και κάτι «άλλο» το οποίο το αισθάνονται καλύτερα με ένα τέτοιου είδους λογοτεχνικό ανάγνωσμα (Σπινκ, 1990, 73-77).

iv. Παράγοντες που επηρεάζουν τη δεκτικότητα του αναγνώστη

Η ανάγνωση δεν είναι μια απλή υπόθεση, όπως φαίνεται σε πρώτη όψη, ούτε ο αναγνώστης είναι ένας παθητικός δέκτης, όπως εθεωρείτο κάποτε. Ο Gray (1960) κατέδειξε ότι ο επαρκής αναγνώστης έχει την ικανότητα «να διαβάζει πέρα από της γραμμές». Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης διαβάζει αυτό που έχει μπροστά του, διαβάζει όμως και ό,τι υπονοείται σε αυτό που διαβάζει. Ακόμη, επεκτείνει τις ιδέες του συγγραφέα χρησιμοποιώντας τις γνώσεις του και τις εμπειρίες του (Σπινκ, 1990, 29).

Αν μια ομάδα παιδιών και μια ομάδα ενηλίκων διαβάσουν το ίδιο κείμενο, είναι πιθανό ότι το κάθε μέλος της θα φτάσει σε διαφορετική «ανάγνωση» και ότι θα αντιδράσει στο κείμενο με διαφορετικό τρόπο. Οι παράγοντες που καθορίζουν τη μοναδικότητα των αντιδράσεων του αναγνώστη είναι ποικίλοι. (Σπινκ, 1990, 29).

Ο βαθμός επάρκειας στην ανάγνωση. Η ικανότητα του ατόμου να «λειτουργεί» σε σχέση με ένα τυπωμένο κείμενο προϋποθέτει γενικές αναγνωστικές δεξιότητες αλλά και άλλες, πιο ειδικές, για ορισμένου είδους κείμενα. Η ανάπτυξη της αναγνωστικής επάρκειας είναι μια διά βίου διαδικασία για τον επαρκή «γενικό» αναγνώστη ο οποίος μπορεί να αισθάνεται την ανάγκη να μάθει πώς να διαβάζει και άλλα πιο ειδικά κείμενα, ένα επιστημονικό, ένα θεολογικό ή ένα νομικό. Τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν εύκολα ένα στρωτό αφηγηματικό κείμενο, αλλά θα βρουν δυσκολίες μπροστά σε ένα κείμενο με περίπλοκη δομή ή σε ένα κείμενο το οποίο συνδυάζει την καθημερινή πραγματικότητα με κάτι υπερφυσικό ή όταν το κείμενο απαιτεί κάποιες ειδικές ιστορικές γνώσεις. Ένα κείμενο είναι δυνατόν να προβάλλει ορισμένο τρόπο ανάγνωσης για τον οποίο δεν είμαστε προετοιμασμένοι. Για το λόγο αυτό λοιπόν έχει μεγάλη σπουδαιότητα η διδασκαλία της ανάγνωσης σε όλη τη διάρκεια της μαθητείας του παιδιού στο σχολείο και ακόμη πιο πέρα (Σπινκ, 1990, 30).

Οι «συνθήκες ανάγνωσης». Στις συνθήκες ανάγνωσης υπάγεται ο χρόνος και οι όροι κάτω από τους οποίους γίνεται. Υπάρχουν συνθήκες κατά τις οποίες η ανάγνωση καταλήγει να γίνεται με επιπόλαιο τρόπο. Μια από αυτές είναι όταν αισθανόμαστε αδιαθεσία ή όταν είμαστε κουρασμένοι. Αντίθετα, άλλες φορές μετατρέπομαστε σε αποδοτικούς αναγνώστες. Άλλοτε η ανάγνωση απαιτεί ηρεμία και ησυχία, και άλλοτε αποζητά να γίνει από μία παρέα, ίσως και μεγαλοφώνως (Σπινκ, 1990, 30).

Σχέση αναγνώστη και συγγραφέα. Μεγάλο μέρος από την αποτυχία ή την επιτυχία της σύνδεσής με ένα βιβλίο εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά ο αναγνώστης στο πρόσωπο του συγγραφέα, δηλαδή στη δόση της προσωπικότητάς του την οποία διοχετεύει στο βιβλίο. Χωρίς αμφιβολία δεν είναι δυνατόν να περάσει σε αυτό ούτε όλο ούτε και τον πραγματικό χαρακτήρα του.

Η αρέσκεια σε ένα συγγραφέα είναι ένα ζήτημα υποκειμενικό και κατεξοχήν θέμα προσωπικής επιλογής και αντίδρασης. Οι παράγοντες που την επηρεάζουν είναι εντελώς φευγαλέοι: ο τόνος της φωνής, η στάση απέναντι στο χαρακτήρα των άλλων, κάποιες πινελιές που αποκαλύπτουν φιλικές διαθέσεις ή συμπλέγματα ανωτερότητας. Ο ολοκληρωμένος και έμπειρος αναγνώστης μπορεί να ξεπεράσει, μετά την αρχική αντίδραση του, κάτι που δεν του άρεσε σε ένα συγγραφέα. Ο νεαρός όμως αναγνώστης μάλλον έχει την ανάγκη να αισθάνεται συμπάθεια – ή αντιπάθεια – για ένα συγγραφέα, για να συνδεθεί μαζί του (Σπινκ, 1990, 31).

Οι προσδοκίες του αναγνώστη. Αυτές γεννιούνται από την πείρα που έχει αποκτήσει από προηγούμενες αναγνώσεις των βιβλίων του συγγραφέα, από έναν τίτλο, από το περιβάλλον του βιβλίου, από μία εικονογράφηση. Αλλά και άλλοι λιγότερο εμφανείς λόγοι μπορούν να επηρεάσουν το νεαρό αναγνώστη και να τον κάνουν να χαρακτηρίσει ένα βιβλίο (Σπινκ, 1990, 31).

Η πνευματική υποδομή του αναγνώστη. Κάθε συγγραφέας υπολογίζει από πριν, και ως ένα βαθμό βασίζεται, στις γνώσεις και στις εμπειρίες των αναγνωστών του. Είναι φυσικό ο συγγραφέας να αναμένει από τους αναγνώστες του κάποια γενική ιδέα και ορισμένες στοιχειώδεις γνώσεις σχετικά με διάφορα ζητήματα που αφορούν την καθημερινή πραγματικότητα π.χ. ηλεκτρονικοί υπολογιστές, λαϊκή μουσική κ.ά. (Σπινκ, 1990, 32).

Εμπειρίες και συνειρμοί του αναγνώστη. Τα στοιχεία αυτά είναι εκείνα που θα τον καταστήσουν ικανό να επικοινωνήσει με ένα βιβλίο σε προσωπική βάση και να αξιοποιήσει το κείμενο μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες και την κατανόηση που διαθέτει. Είναι πιθανό να συσχετιστούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του αναγνώστη με τον τρόπο που θα αντιδράσει διαβάζοντας μια συγκεκριμένη ιστορία ή ένα βιβλίο γνώσεων. Σε αυτό το σημείο παραμονεύει ο κίνδυνος της υπεραπλούστευσης, ιδιαίτερα όταν κάποιος ξεχνάει πως χαρακτηριστικά του ατόμου όπως η εσωστρέφεια/ εξωστρέφεια, η αισιοδοξία/ απαισιοδοξία δεν είναι, στην καλύτερη περίπτωση, παρά επιφανειακές ενδείξεις (Σπινκ, 1990, 32-33).

ν. Η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών και τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα τους κατά ηλικία

Η αναγνωστική ικανότητα και τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των παιδιών επηρεάζονται εκτός από τα ενδιαφέροντα και την ηλικία και από τους προσωπικούς, κοινωνικούς, και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως το φύλο, η νοημοσύνη, το οικογενειακό περιβάλλον (η μόρφωση των γονέων, το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδό τους), το σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Υπάρχουν όμως και κάποιοι παραμελημένοι αλλά βασικοί παράγοντες, όπως η εξωτερική εμφάνιση και η ελκυστικότητα του βιβλίου που επηρεάζουν τις αναγνωστικές προτιμήσεις κάθε ηλικίας (Αναγνωστόπουλος, 1990, 64).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της ψυχολογίας, το ενδιαφέρον είναι η κινητήρια δύναμη της ψυχής, που τροφοδοτείται, ανανεώνεται και πολλαπλασιάζεται με τα ανάλογα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και συνδέεται με την προσπάθεια (Dale H. Schunk, Paul R. Pintrich, Judith Meece, 2010). Τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού ποικίλλουν και διαμορφώνονται σταδιακά με τη βαθμιαία εξέλιξη του, την ψυχική ιδιοσυστασία, την ηλικία, τις επιδράσεις από το στενό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τα ενδιαφέροντα του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του συνδέονται με την αναγνωστική του ικανότητα. Εξαρτάται, δηλαδή, η ικανότητα για ανάγνωση, η αγάπη προς το βιβλίο, και το διάβασμα από τα ενδιαφέροντα που εμφανίζει κάθε παιδί κατά τη σταδιακή εξέλιξη του.

Σύμφωνα με την Sutherland (1986) τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα διακρίνονται από τις αναγνωστικές προτιμήσεις. Οι περισσότερες μελέτες που αναφέρονται, είναι πραγματικά μελέτες αναγνωστικών προτιμήσεων που βασίζονται σε καταστάσεις όπου τα παιδιά ερωτώνται να επιλέξουν μεταξύ διαφόρων προτεινόμενων θεμάτων για ανάγνωση ή να τοποθετήσουν σε σειρά τις προτιμήσεις τους. Τα αποτελέσματα αναφέρουν το τι θα διάβαζαν τα παιδιά, εάν έρχονταν αντιμέτωπα με μια βιαστική επιλογή. Αυτά μπορεί να αποκαλύψουν τάσεις ενδιαφέροντος που παρουσιάζονται στα παιδιά μιας ομάδας ορισμένης ηλικίας. Εξάλλου, τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα είναι περισσότερο προσωπικά, τα οποία αντανακλούν τις απόψεις του περιεχομένου και ύφους που επικαλούνται οι αναγνώστες και ιδιαίτερα στην περίπτωση του περιεχομένου, τα ενδιαφέροντα αλλάζουν, καθώς στα παιδιά κινείται η περιέργεια για νέα θέματα (Παρρά, 2002, 55).

Το ζήτημα αυτό έχει αντιμετωπιστεί από αρκετούς μελετητές, που με βάση θεωρίες της ανάπτυξης κυρίως του Piaget και του Erikson, συσχετίζουν τα

στάδια ανάπτυξης του παιδιού με τις αναγνωστικές του ικανότητες και προτιμήσεις. Οι προτάσεις που έχουν διατυπωθεί και που επαναλαμβάνονται από τους συγγραφείς των κλασικών εγχειριδίων για την Παιδική Λογοτεχνία υποστηρίζονται από μακροχρόνιες έρευνες και εμπειρικές παρατηρήσεις. Οι Huck, Herpler και Hickman (1979) αλλά και η Norton χωρίζουν τη σχολική ηλικία σε τρεις περιόδους (6-8, 8-10, 10-12 ετών) (Norton, 1987, 41).

Η πρώτη σχολική ηλικία (6-8 ετών): Τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ανάπτυξης του παιδιού, κατά τη διάρκεια της, είναι οι αλλαγές στη σωματική διάπλαση, η σταδιακή υποχώρηση του εγωκεντρισμού και της διαισθητικής λογικής, η χρησιμοποίηση λογικών νοηματικών πράξεων (Piaget), η έντονη κινητικότητα, η ανθρωπομορφική αντίληψη και φιλοσοφία του κόσμου, η εντυπωσιακή χρήση της γλώσσας, η επίδειξη και επιζήτηση της επιδοκιμασίας και του θαυμασμού των άλλων, η ανάπτυξη της ικανότητας για επινόηση, της τεχνικής δεξιοτεχνίας, ο περιορισμός της φαντασίας.

Το παιδί έχει αναπτύξει ικανοποιητικά τα αναγνωστικά του ενδιαφέροντα και εκδηλώνει ενδιαφέρον για διάβασμα. Προσπαθεί μόνο του να διαβάζει και να προσφέρει ικανοποίηση στον εαυτό του. Αρχίζει να αυτοτροφοδοτείται, καλλιεργώντας την ικανότητα για διάβασμα, ακούγοντας τη φωνή του, διαβάζοντας ή απαγγέλλοντας ποιήματα. Έτσι σιγά-σιγά μαθαίνει την τέχνη να αποκρυπτογραφεί το γραπτό κώδικα επικοινωνίας, να αποκαλύπτει και να κατανοεί το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων και γενικά του λόγου. Η ευδοκίμηση της προσπάθειας του εξαρτάται κυρίως από τρεις παράγοντες: το σχολείο, την οικογένεια και το βιβλίο.

Στα παιδιά αυτής της ηλικίας αρέσουν τα βιβλία με παραμύθια, ελληνικά και ξένα, οι μύθοι (π.χ Αισώπου), θέματα και ήρωες από την ελληνική και παγκόσμια μυθολογία, ιστορίες από τη φύση, για ζώα, πουλιά, χιουμοριστικές ιστορίες για ζώα, για παιδιά, ποιήματα, λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια, απλές γνώσεις για φυσικά φαινόμενα που παρουσιάζονται με ανθρωπομορφικό τρόπο, και για τη μουσική, το θέατρο, τη ζωγραφική (Παρρά, 2002, 56-57).

Η μεσαία σχολική ηλικία (8-10 ετών): Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ηλικίας αυτής είναι η ανάπτυξη της πρακτικής σκέψης, η σύνδεση αιτίου και αποτελέσματος, η εμπιστοσύνη που δείχνουν τα παιδιά στο σώμα τους, η υποχώρηση του εγωκεντρισμού, η ανάπτυξη της κοινωνικότητας και των φιλιών, η ένταξη στην ομαδική ζωή, η εμφάνιση της αναστρεψιμότητας (σύμφωνα με τον Piaget), της συνείδησης του καλού και του κακού, των εννοιών του χρόνου (παρελθόν – παρόν – μέλλον), της ταχύτητας, της απόστασης, ο έλεγχος της κινητικότητας, η διαμόρφωση της ηθικής συμπεριφοράς, των ατομικών ενδιαφερόντων και της τάσης για ανεξαρτησία.

Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν αναγνωστική αυτοδυναμία –εκτός εξαιρέσεων- κι έχουν υπερπηδήσει όλες σχεδόν τις βασικές αναγνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες. Η αναγνωστική ικανότητα του παιδιού ως σταδιακή κατάκτησή του έχει ολοκληρωθεί. Φυσικά, υπάρχει πάντα ένας μικρός αριθμός παιδιών που έχουν τις δυσκολίες τους, αλλά αυτή η ομάδα δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις. Για τα παιδιά αυτά, θα ισχύουν ακόμα τα κριτήρια του μεγέθους των στοιχείων της πλούσιας εικονογράφησης, της έκτασης του βιβλίου. (Παρρά, 2002, 57).

Στην ηλικία αυτή διαμορφώνονται τα ατομικά ενδιαφέροντα των παιδιών. Η ηλικία αυτή ονομάζεται και “Ηλικία του Ροβινσόνα”, γιατί στο παιδί κυρίαρχα στοιχεία είναι η τάση από τον ομώνυμο ήρωα του μυθιστορήματος “Ο Ροβινσών Κρούσος” του Daniel Defoe για περιπέτεια (ανεξαρτητοποίηση), η ταύτιση με τους ήρωες, η έκφραση ευγενικών συναισθημάτων, η διαφοροποίησή του από τα άλλα παιδιά, η αποστασιοποίησή του από την ομάδα, η αγάπη για την οικογενειακή ζωή (ιδιαίτερα στα κορίτσια), η τάση για υποχώρηση του μύθου και το ενδιαφέρον για την ένταξη στην ομάδα και τη διάκριση μέσα σε αυτήν (συλλογική και ατομική ευθύνη αντίστοιχα) (Αναγνωστόπουλος, 1990, 64-66).

Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία διαβάζουν ό,τι τους τύχει, γίνονται βιβλιοφάγοι. Στην αναζήτηση τους συναντούν και τα κόμικς που προσφέρουν περιπέτεια και δράση. Εντυπωσιάζονται περισσότερο από τη δύναμη (πραγματική ή φανταστική), που οδηγεί στη νίκη, την επιβολή και την αναγνώριση. Το παιδί αυτής της ηλικίας, αγαπά την περιπέτεια, τις φανταστικές και αστυνομικές ιστορίες (αρκεί να είναι απλές), ιστορίες με διασκεδαστικές περιπέτειες, εύθυμες ιστορίες, τις ιστορίες όπου κυριαρχεί ο ήρωας. Αρχίζει να έχει ιστορικά ενδιαφέροντα μέσα από τα ιστορικά γεγονότα. Περνά, δηλαδή, από τη μυθολογία στην ιστορία. Ενδιαφέρεται για βιβλία ελληνικά και ξένα, με τυπογραφικά στοιχεία που δεν κουράζουν, με ασπρόμαυρη εικονογράφηση και με περιεχόμενο όπου κυριαρχούν τα ανθρωπιστικά ιδεώδη (αλληλεγγύη, κοινωνική συνεργατικότητα, ηρωισμός και αλτρουισμός, φιλία, ζωή στη θάλασσα, στο δάσος) (Παρρά, 2002, 58).

Τα αναγνώσματα που απευθύνονται σε αυτή την ηλικία, θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: τα ηθοπλαστικά, τα φυσιολογικά και τα ψυχαγωγικά. Στα ηθοπλαστικά κατατάσσονται τα αναγνώσματα θρησκευτικού, ιστορικού, κοινωνικού περιεχομένου. Στα φυσιολογικά όσα αναφέρονται σε τόπους, ζώα, φυτά, επιστημονικά επιτεύγματα και στα ψυχαγωγικά, τα παραμύθια, οι ταξιδιωτικές ιστορίες, και οι περιπέτειες σε άγνωστους τόπους (Αναγνωστόπουλος, 1990, 65).

Η τελευταία σχολική ηλικία (10-12 ετών): Το παιδί της ηλικίας αυτής παρουσιάζει βιοσωματικές αλλαγές που έχουν σχέση με τη γενετική λειτουργία, τάση για αυτονόμηση και απομάκρυνση από την οικογενειακή κηδεμονία, τάση για ανεξαρτησία, έντονη ή επαναστατική διάθεση, απόρριψη του “κατεστημένου”, αφηρημένη σκέψη, κρίση ταυτότητας, κυριαρχία του συναισθήματος, τάση για ονειροπόληση (Παρρά, 2002, 59).

Η ηλικία αυτή είναι η ηλικία της Τυπικής Νοημοσύνης (το παιδί έχει κατακτήσει την υπόθεση που τη χρησιμοποιεί ως αφετηρία για να εξάγει συμπεράσματα με τη λογική του). Είναι ακόμη η ηλικία των ηρώων, γιατί είναι η περίοδος εκείνη κατά την οποία πολλοί νέοι αναζητούν πρότυπα για μίμηση, πρότυπα ζωής που στη σημερινή κοινωνία είναι καταναλωτικά, υπηρετούν, δηλαδή, το μηχανισμό της εμπορευματοποίησης του ανθρώπου και προέρχονται από το χώρο του αθλητισμού, του ποδοσφαίρου, της μουσικής, του θεάτρου, του κινηματογράφου, της τηλεόρασης (Αναγνωστόπουλος, 1990, 65). Το παιδί της ηλικίας αυτής δεν υπεισέρχεται καθόλου στον ψυχικό κόσμο των ηρώων στους οποίους πιστεύει. Γοητεύεται από τα εξωτερικά στοιχεία ταυτότητας (εμφάνιση, ντύσιμο, τρόποι, συνήθειες) και άκριτα τους μιμείται σε όλα.

Τα ενδιαφέροντα των νέων συσχετίζονται με τον αθλητισμό, την τέχνη, την επιστήμη, την ιστορία, τον πολιτισμό, τη σύγχρονη ζωή και τα προβλήματα της (διαζύγιο, ναρκωτικά, ρατσισμός), τις σχέσεις των ανθρώπων και το άλλο φύλο. Τα κείμενα που απευθύνονται σε αυτή την ηλικία οφείλουν να συντελούν στην πλήρη ανάπτυξη των γνωρισμάτων της και να προετοιμάζουν για ανώτερο επίπεδο ωριμότητας. Θέματα αντλημένα από το διάστημα, το φυσικό περιβάλλον, τον τεχνικό πολιτισμό, την κοινωνική ζωή, την ιστορία, την περιπέτεια, τα ταξίδια ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Ακόμη, συνιστώνται και βιβλία με ασπρόμαυρη εικονογράφηση που διαπραγματεύονται νεανικά θέματα, κοινωνικούς προβληματισμούς και θέματα όπου προβάλλονται αξίες θεμελιακές όπως η ειρήνη, η ισοτιμία των δύο φύλων (Δελώνης, 1988, 61).

Είναι σημαντικό, σύμφωνα με τη Sutherland (1986), να δοθούν στα παιδιά βιβλία με πρότυπα στα οποία η συμπεριφορά του πρωταγωνιστή ενισχύεται από ένα πρόσωπο υψηλού γοήτρου. Για τα μικρά παιδιά πρέπει να δίνονται βιβλία στα οποία τα πρότυπα είναι γονείς και άλλοι ενήλικοι με υψηλό κοινωνικό γόητρο. Για τα μεγαλύτερα παιδιά και τους εφήβους ενδείκνυται βιβλία στα οποία τα πρότυπα είναι ήρωες του πολιτισμού, αθλητές ή άτομα που συνδέονται με τον λαϊκό πολιτισμό. Επιπροσθέτως, υποδηλώνεται η σπουδαιότητα των χαρακτήρων και των καταστάσεων στις ιστορίες που

συσχετίζονται στενά με τη ζωή των παιδιών, έτσι ώστε να μπορούν να ταυτιστούν με τα κίνητρα και τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς τους (Παρρά, 2002, 60)

Συνοψίζοντας σχετικά με την αναγνωστική ικανότητα, τα γνωρίσματα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών κάθε ηλικίας, συμπεραίνεται ότι κάθε ηλικία έχει τα δικά της ιδιαίτερα γνωρίσματα και ενδιαφέροντα. Όλα τα παιδιά της ίδιας ηλικίας δεν έχουν την ίδια πρόοδο στην εξέλιξή τους και δεν παρουσιάζουν τα ίδια ενδιαφέροντα και στον ίδιο βαθμό. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, με την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη του σχολείου και της οικογένειας, αρχίζουν να δοκιμάζουν και να καλλιεργούν την αναγνωστική ικανότητα. Τα βιβλία που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα τους επιβεβαιώνουν την προσπάθειά τους και δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς, πράγμα που καθορίζει και την περαιτέρω αναγνωστική τους συμπεριφορά. Κατά το στάδιο της μέσης σχολικής ηλικίας σταθεροποιείται η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών, καθώς τα ενδιαφέροντα διευρύνονται και εξατομικεύονται, διαγράφοντας καθαρά μια περαιτέρω σχέση ανάμεσα στο άτομο και το βιβλίο. Μια σχέση που κρίνει τελικά σε μεγάλο βαθμό την πνευματική πορεία και τον προσανατολισμό του ανθρώπου. Τα παιδιά της τελευταίας σχολικής ηλικίας έχουν ασταθή ενδιαφέροντα και ευμετάβλητο συναισθηματικό κόσμο. Κατά τη διάρκεια της εμφανίζονται οι πρώτοι πολιτικοί και υπαρξιακοί προβληματισμοί. (Παρρά, 2002, 60).

vi. Τοπολογία αναγνωστών

Ο τρόπος με τον οποίο διαβάζουν τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας απασχολεί γενικώς της ανθρώπους της Εκπαίδευσης. Εξαιρετικές στην περιοχή αυτή είναι οι θεμελιωμένες προτάσεις του Ch. Poslaniek (Poslaniek Ch., & Houyel Ch., 2000). Με βάση την προσωπική του εμπειρία και την πολύχρονη έρευνα ο Poslaniek παρατηρεί και κατατάσσει συγκεκριμένα σχήματα που συνιστούν συγκεκριμένους τύπους και ευδιάκριτα τυπικά αναγνωστικά μοντέλα (Καρακίτσιος, 2012, 27).

1. Είναι πρώτα ο τύπος του *τελετουργικού αναγνώστη ή της τελετουργικής ανάγνωσης (lecture rituelle)*
2. Ο τύπος του *χαλαρού αναγνώστη ή του αναγνώστη παίχτη ή της διασκεδαστικής ανάγνωσης (lecture distraire)*

3. *Ο εμπλεκόμενος αναγνώστης, ή η ανάγνωση εμπλοκής (lecture impliquée)*
4. *Ο έμπειρος αναγνώστης (lecture experte)*
5. *Η λογοτεχνική ανάγνωση (lecture littéraire)*

Η αναγνωστική συμπεριφορά του παιδιού προσχολικής ηλικίας 3, 4, 5 έως και 6 ετών μπορεί να αναγνωρισθεί σε έναν ή και περισσότερους από τους πρώτους τρεις παραπάνω αναφερόμενους τύπους. Στους δυο τελευταίους τύπους (έμπειρος αναγνώστης και λογοτεχνική ανάγνωση) αναγνωρίζονται οι αναγνώστες της σχολικής ηλικίας (Καρακίτσιος, 2012, 28).

Τελετουργικός αναγνώστης (τελετουργική ανάγνωση)

Εάν το παιδί είναι συνηθισμένο να ακούει κάθε βράδυ μια ιστορία είναι πολύ φυσικό να επιζητά για μια μεγάλη χρονική περίοδο την ίδια ιστορία και μάλιστα να διαμαρτύρεται σε οποιαδήποτε τροποποίηση φράσεων και λέξεων που συνήθως έρχεται από την πλευρά του ενήλικου για μια σειρά από διαφορετικές αιτίες (λάθη, παραλείψεις, έλλειμμα χρόνου κ.λπ.). Ανάλογες διαμαρτυρίες εκφράζονται από τα μικρά παιδιά και στις διασκευές των κλασικών παραμυθιών, τουλάχιστον αρχικά. Ενδεχομένως η όποια διαμαρτυρία στην αλλαγή φράσεων και λέξεων συνδέεται με την ανάγκη του παιδιού για αιώνια διάρκεια και σταθερότητα του κειμένου ή της ιστορίας, κάτι που ερμηνεύεται με την ανάγκη του μικρού παιδιού να νοιώθει αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στη σχέση του με το άψυχο και έμψυχο περιβάλλον. Πρόκειται για μια συμπεριφορά που εξηγείται με βάση την κατάκτηση της δεξιότητας της μονιμότητας και της σταθερότητας του αντικειμένου από το μικρό παιδί. Η στερεότυπη επανάληψη των ίδιων φράσεων και των ίδιων λέξεων επιτρέπει στα μικρά παιδιά να αντιληφθούν τη σταθερότητα του κειμένου έναντι του προφορικού λόγου. Αυτά τα χαρακτηριστικά ορίζουν την τελετουργική ανάγνωση και τον αντίστοιχο αναγνώστη (Καρακίτσιος, 2012, 28).

Ο τύπος του αναγνώστη-παίχτη ή ο τύπος του χαλαρού αναγνώστη – η διασκεδαστική ανάγνωση

Το ίδιο το παιδί σε ορισμένες στιγμές και συνήθως σε μεγαλύτερη ηλικία ενδέχεται να ξεφυλλίζει κάποια βιβλία ανάμεσα σε σωρούς πεταμένων και διασκορπισμένων βιβλίων, να παρατηρεί κάποιες εικόνες για λίγο, να επιμένει σε κάποιες, ίσως για να θυμηθεί κάποια ιστορία παλιά ή απλά για να περάσει η ώρα χωρίς συγκεκριμένο σκοπό. Είναι μια αναγνωστική δραστηριότητα ψυχαγωγίας και χαλάρωσης, όπου κυριαρχεί το ξεφύλλισμα, η παρατήρηση των εικόνων χωρίς συγκεκριμένο σκοπό, η παραμονή σε μια σελίδα. Είναι η κλασική περίπτωση αναγνωστικής συμπεριφοράς που συναντιέται πολύ συχνά

σε ενήλικους αναγνώστες που ένα βιβλίο θεωρείται κάτι σαν ελεύθερη χαλαρή και δημιουργική απασχόληση (Καρακίτσιος, 2012, 29).

Ανάγνωση εμπλοκής

Μια ανάγνωση εμπλοκής σημαίνει ότι το παιδί εισβάλλει στο σύμπαν του βιβλίου και η φαντασία του λειτουργεί υπερβαίνοντας τους τυπικούς κανόνες. Πιο συγκεκριμένα αυτού του τύπου η ανάγνωση μεταφράζεται ως η ταύτιση με τους ήρωες του βιβλίου, με προβολές επί των πράξεων των ηρώων με ένα διαρκή διάλογο ανάμεσα στο βιβλίο και στον αναγνώστη, δηλαδή μια διαρκής και γόνιμη συσχέτιση του προσωπικού του κόσμου με τον κόσμο του βιβλίου. Πάντως οι αναγνωστικές συμπεριφορές, όπου τα παιδιά εκφράζονται με αυθόρμητη ομιλία (επιφωνήματα, κραυγές) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συναντώνται κυρίως στην προσχολική ηλικία. Αντίθετα, στη σχολική ηλικία οι ταυτίσεις και οι προβολές στους ήρωες και στις ηρωίδες είναι πιο σύνθετα φαινόμενα και κυρίως έχουν ένα σιωπηρό και υποκειμενικό χαρακτήρα (Καρακίτσιος, 2012, 29-30).

Αυτά τα τρία μοντέλα αναγνωστικής συμπεριφοράς (τελετουργική, διασκέδασης και εμπλοκής) μπορεί να ανιχνευτούν κυρίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά μπορεί και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Πολλά παιδιά του Δημοτικού για παράδειγμα διαβάζουν βιβλία με πολύ διασκεδαστικό και ψυχαγωγικό τρόπο, κυρίως σε στιγμές που δεν έχουν κάτι καλύτερο να κάνουν, καθώς η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων θεωρείται σχεδόν μια πολιτιστική άσκηση ψυχής και πνεύματος πολύ κοντά στην έννοια της ψυχαγωγίας ή έστω στη λογική μιας χαλαρής ή δημιουργικής ενασχόλησης, όπου τα επίπεδα συγκέντρωσης του αναγνώστη είναι πολύ χαμηλά σε σχέση με αναγνώσεις που χρειάζονται στα σχολικά καθήκοντα και διαβάσματα. Άλλα παιδιά επιμένουν να ξαναδιαβάζουν τα ίδια βιβλία παρόλο που απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες και κυρίως για να κοιμηθούν, για να ξεχαστούν (Καρακίτσιος, 2012, 30).

Τέλος, σε έρευνες έχει φανεί ότι αναγνώστες σε ηλικία Δημοτικού είναι εμπλεκόμενοι αναγνώστες, τους οποίους η εμπλοκή μετατοπίζεται από το ενδιαφέρον για το τέλος της ιστορίας, στο γεγονός ότι βιώνουν εσωτερικά την ιστορία και συμπάσχουν με τις ατυχίες ή χαίρονται με τις επιτυχίες του ήρωα. Πολλά παιδιά του Δημοτικού διαβάζουν στο στυλ της ανάγνωσης του αναγνώστη-παίχτη ή της ανάγνωσης ως διασκέδαση και ιδίως εκείνα που δεν έχουν ανεπτυγμένη πολύ την αίσθηση της φιλιαναγνωσίας. Το κάνουν γιατί αυτή η πρακτική επαινείται από το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και από το σχολικό. Ίσως γιατί οι στενοί φίλοι το κάνουν και το συζητούν μεταξύ τους, ίσως γιατί η ανάγνωση βιβλίων και ιδίως λογοτεχνίας αποτελεί μια τυπική χαλαρή ενασχόληση έστω ως τρίτη ή τέταρτη επιλογή. Τέτοιου τύπου αναγνώστες ενδιαφέρονται για βιβλία τρόμου, για βιβλία με περιπέτειες και φανταστικά στοιχεία (Καρακίτσιος, 2012, 30-31).

Υπάρχουν και ακόμη δυο τύποι, μοντέλα αναγνώστη που προφανώς εμφανίζονται συχνότερα σε μεγαλύτερες ηλικίες, αλλά δεν παύουν να συναντώνται και σε παιδιά των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού.

Ο έμπειρος αναγνώστης ή η έμπειρη ανάγνωση

Αυτός ο τύπος ανάγνωσης συνίσταται στην ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τους υπαινιγμούς, τις υποδηλώσεις και τις συνδηλώσεις του κειμένου, να αντιλαμβάνεται την ιδεολογία του κειμένου αλλά και τη λογική και εφαρμογή της διακειμενικότητας, τόσο στο γλωσσικό όσο και στο εικονιστικό κείμενο. Σε πάρα πολλά βιβλία εγγράφεται ένας μεγάλος αριθμός ιστορικών προσώπων, ιστορικών και πολιτιστικών γεγονότων που θεωρούνται ως γνωστές και αναγνωρίσιμες πτυχές της πραγματικότητας από τον αναγνώστη.

Ο έμπειρος αναγνώστης μπορεί να διακρίνει τα ειδικά στοιχεία και συστατικά του κειμένου (εικόνα και γλώσσα) που νοηματοδοτούν τις καταστάσεις που παραπέμπουν σε άλλα νοήματα και σε άλλες εκδοχές των συγκεκριμένων βιβλίων και ακόμη να συλλάβει τα υπονοούμενα και τα αποσιωπημένα. Να βάλει δηλαδή ο αναγνώστης λόγια και νοήματα στις τρεις τελίτσες ή στα κενά που αφήνει σκοπίμως ο συγγραφέας. Στην κατηγορία αυτή των αναγνωστών απευθύνεται μια μεγάλη ομάδα βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που προκαλεί και απαιτεί τη συνεργασία των μικρών αναγνωστών, δηλαδή τα νεότερα κείμενα στα οποία ο αναγνώστης συμμετέχει στην επιλογή του τέλους ή στην εξέλιξη της ιστορίας.

Ο έμπειρος αναγνώστης είναι ένας αναγνώστης που μετατρέπεται από έναν ικανό αποκωδικοποιητή σε έναν στρατηγικό αναγνώστη, δηλαδή έναν αναγνώστη που ξέρει να χρησιμοποιήσει τις προγενέστερες γνώσεις του, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, έτσι ώστε να μπορέσει να αποφασίσει ποια είναι τα σημαντικά και ουσιώδη στοιχεία του κειμένου, να συνθέσει πληροφορίες, να εξαγάγει συμπεράσματα, να θέσει ερωτήματα και να αποκαταστήσει τις πιθανές παρανοήσεις και παρερμηνείες. (Καρακίτσιος, 2012, 31-32).

Η λογοτεχνική ανάγνωση

Είναι αυτό που αποκαλεί ο Προυστ ως η θεϊκή απόλαυση προερχόμενη από τη βύθιση στην αναγνωστική πράξη. Είναι μια μοναδική εμπειρία στην οποία ο αναγνώστης αντιμετωπίζει το κάθε βιβλίο σαν μια ψυχή με εκθετική δύναμη, εκείνου που το έγραψε, που το διάβασε πριν από αυτόν και όλων όσων το ονειρεύτηκαν, το σχεδίασαν αλλά δεν μπόρεσαν να το γράψουν. Αυτός ο τύπος ανάγνωσης πολύ περισσότερο από τους προηγούμενους μεταφέρει την αναγνωστική πρακτική έξω από το Σχολείο, την επεκτείνει σε συναισθηματικές και πνευματικές ανατάσεις. Εάν υποθέσουμε ότι οι τρεις

βασικές λειτουργίες του αναγνώστη είναι η αναγνώριση συμβόλων, ο σχεδιασμός στρατηγικής και το συναίσθημα, τότε μπορούμε εντελώς υποθετικά βέβαια να πούμε ότι στη λογοτεχνική ανάγνωση ενεργοποιείται ιδιαίτερα και η συναισθηματική κατάσταση του αναγνώστη.

Ο όρος λογοτεχνική ανάγνωση δεν πρέπει να συνδέεται με τις αναγνώσεις λογοτεχνικών έργων που συνήθως επικεντρώνουν το ενδιαφέρον είτε στη διδασκαλία του νοήματος είτε στην αναζήτηση της λογοτεχνικότητας.

Αφορά κυρίως τις αναγνώσεις λογοτεχνικών έργων που προσδιορίζονται από την ιδιαίτερη προσπάθεια στην ερμηνεία του έργου, δηλαδή ο αναγνώστης προσπαθεί να συμπληρώσει τα κενά και τις ελλείψεις, να αναδιατάξει το αφηγηματικό υλικό, να συνδέσει το κείμενο με άλλα κείμενα, να ανακαλύψει τις συσχετίσεις συγγραφέα κειμένου και εποχής. Ειδικότερα η «λογοτεχνική ανάγνωση» είναι εκείνη που υποχρεώνει ή καθοδηγεί τον αναγνώστη να ανακαλύπτει τα βασικά στοιχεία των λογοτεχνικών έργων, το χτίσιμό της και τις τεχνικές (ακόμη και τους κανόνες και τις αρχές) που τα συνδέουν, τα συνθέτουν και ολοκληρώνουν τη γραφή της. Έτσι τα εργαλεία της θεωρίας της λογοτεχνίας έρχονται στο προσκήνιο μαζί και η γνώση στοιχειωδών εννοιών, όπως το είδος του αφηγητή, της οπτικής γωνίας, των λογοτεχνικών ειδών, κάτι που ενδεχομένως και να δυσκολεύει το νεαρό αναγνώστη της σχολικής ηλικίας αλλά τον οδηγεί ουσιαστικά στο χώρο της δημιουργικής γραφής (Καρακίτσιος, 2012, 32-33).

vii. Αναγνωστικές θεωρίες: Θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης

Αυτό που κυρίως τονίζεται ως ουσιαστική επιδίωξη, μέσα από την ανάγνωση της Παιδικής Λογοτεχνίας στο σχολείο, δεν είναι η ανάγνωση με μια γενική και αφηρημένη έννοια αλλά οι ειδικές εκείνες συνθήκες-πρακτικές ανάγνωσης που θα επιτρέψουν στο κείμενο να γίνει το «όχημα» για την ανάγνωση-«ταξίδι»: με την έννοια και το περιεχόμενο της ερμηνευτικής διαδικασίας, της απόλαυσης και τελικά, της έκφρασης των μαθητών-αναγνωστών. Στην κατεύθυνση αυτή, καθοριστική είναι η συμβολή της σύγχρονης λογοτεχνικής θεωρίας, η οποία, τοποθετώντας το μαθητή-αναγνώστη στο επίκεντρο της αναγνωστικής διαδικασίας, προσδιορίζει αναγνωστοκεντρικά το παραγόμενο νόημα της ανάγνωσης μέσα από τις θεωρίες της πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου, της ερμηνείας του και κατ' επέκταση, της ανταπόκρισης του μαθητή-αναγνώστη σε αυτό. Πρόκειται για τη λογοτεχνική θεωρία, η οποία αμφισβητεί απολύτως την αυτονομία και αυτοδυναμία του λογοτεχνικού κειμένου –αλλά και του συγγραφέα– ως μέσου επικοινωνίας (Κουνούπης, 2007, 204).

Αποτελώντας, στροφή ή νέο παράδειγμα, κατά την επιστημολογική ορολογία του T. Kuhn (1987), στη λογοτεχνική θεωρία, προκειμένου να ερμηνεύσει την επικοινωνιακή λειτουργία του κειμένου, η Θεωρία της Πρόσληψης εστιάζει την προσοχή της –και όχι τυχαία, όπως επισημαίνεται – στον αναγνώστη, τον οποίο θεωρεί κυρίαρχο αποδέκτη ή προσλήπτη, νοηματοδότη, ερμηνευτή και ανταποκριτή του λογοτεχνικού κειμένου. Ως εκ τούτου, το λογοτεχνικό κείμενο δεν κλείνει δογματικά μέσα στις λέξεις του το νόημά του, αλλά μένει στον αναγνώστη να το νοηματοδοτήσει/ερμηνεύσει ανάλογα με την εμπειρία και τη συνείδησή του. Αυτό σημαίνει ότι η Θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το κείμενο στον αναγνώστη· δηλαδή, στο νόημα που προσλαμβάνει ο (εκάστοτε) αναγνώστης από το κείμενο και όχι στο νόημα που κρύβει το «κείμενο καθεαυτό». Με άλλα λόγια, η ουσία των αναζητήσεων της τοποθετείται όχι στο συγγραφέα ή το κείμενο, αλλά στο πώς προσλαμβάνεται ή πώς αναδημιουργείται το λογοτεχνικό έργο ανάλογα με τον ορίζοντα των προσδοκιών, των προκαταλήψεων και πεποιθήσεων του κάθε αναγνώστη (Κουνούπης, 2007, 205).

Το βασικότερο συμπέρασμα που ανακύπτει είναι ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για κάποιο έγκυρο νόημα και κάποια έγκυρη ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς τόσο το ένα όσο και το άλλο δεν είναι ενσωματωμένα εξ αρχής στο κείμενο, αλλά γεννώνται ως αποτέλεσμα της εκάστοτε αναγνωστικής αλληλεπίδρασης κειμένου-αναγνώστη. Ειδικότερα μάλιστα, σε επίπεδο διδασκαλίας της λογοτεχνίας, θα λέγαμε ότι ο διάλογος του μαθητή-αναγνώστη με το κείμενο και η τελική ανταπόκρισή του σε αυτό είναι, σύμφωνα με τη Θεωρία της Πρόσληψης, συνάρτηση πλείστων όσων παραγόντων- παραμέτρων και μπορεί να εμφανίζει διάφορες διαβαθμίσεις και επίπεδα ανάλογα με τις συναντήσεις-συγχωνεύσεις των δύο οριζόντων ή αλλιώς: των «κωδίκων “ζωής”» και των «κωδίκων “κειμένου”» των διαφόρων κάθε φορά αναγνωστών και κειμένων. Ωστόσο, γενικά, ο διάλογος αυτός παρουσιάζεται άλλοτε μεν σε επίπεδο νοήματος και απλής κατανόησης του κειμένου, άλλοτε δε, σε επίπεδο ερμηνευτικής ανταπόκρισης σε αυτό, διαλεκτικής αντιπαράθεσης κειμένου- αναγνώστη κι ακόμα, βαθύτερου στοχασμού του αναγνώστη με αφορμή τα αισθητικά μηνύματα που εισπράττει από το κείμενο (Κουνούπης, 2007, 210).

Γραφή – Δημιουργική Γραφή

ι. Η δημιουργική γραφή στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η Δημιουργική Γραφή είναι μία εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά σύμφωνα με την Tsimbidy (2008) «την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και απαιτεί το συντονισμό των νευροφυσιολογικών, ψυχολογικών και πνευματικών διεργασιών, προσφέροντας παράλληλα απόλαυση» (Βακάλη Α., Ζωγράφου – Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013, 37). Οι διεργασίες αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη συγγραφικών ικανοτήτων στην ανάπτυξη δημιουργικότητας και φαντασίας των παιδιών. Δίνεται έτσι η ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στις γλωσσικές και λογοτεχνικές διαδικασίες με δημιουργικό τρόπο. Εκτός αυτού τα παιδιά έχουν επίσης την ευκαιρία να ασχοληθούν με όλα τα λογοτεχνικά είδη χωρίς να φοβούνται το σωστό και το λάθος, με φαντασία και δημιουργικότητα. Η Δ.Γ κάνει την εμφάνιση της στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα την τελευταία δεκαετία ως άτυπη μη θεσμοποιημένη εκπαίδευση αλλά από φέτος διδάσκεται επισήμως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσια). Ωστόσο φαίνεται να μην επηρεάζεται ιδιαίτερα από την επικράτηση του διαδικτύου και τα ψηφιακά βιβλία. Πρόσφατη έρευνα των Ντιούδη (2012) & Φιλιππούλου (2013) έδειξε ότι η Δ.Γ διδάσκεται στην τυπική εκπαίδευση: στα καλλιτεχνικά σχολεία της χώρας, σε πανεπιστημιακά τμήματα με προπτυχιακά μεταπτυχιακά τμήματα και σεμινάρια, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, σε πιλοτικά προγράμματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (επισήμως από φέτος), με τη μορφή επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και επισκέψεων σε σχολεία, από φορείς δια βίου εκπαίδευσης (εκπαίδευσης ενηλίκων). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης μπορούμε να τη συναντήσουμε και σε μορφή λεσχών και εργαστηρίων Δ.Γ (Λέσχες φοιτητών στα Πανεπιστήμια, μαθητικές λέσχες και εργαστήρια σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία). Στη μη τυπική εκπαίδευση ένα πλήθος φορέων, δημόσιων και ιδιωτικών προσφέρει μαθήματα Δ.Γ των οποίων η απарίθμηση δεν προσφέρει τίποτα. Ανάμεσα σε αυτές δεν λείπουν οι σοβαρές και συγκροτημένες προσπάθειες, αλλά σίγουρα περισσεύουν οι επιπόλαιες προσεγγίσεις από άτομα και ομάδες που βαυκαλίζονται ότι κατέχουν την γνώση και διαθέτουν την εμπειρία της διδασκαλία της (Βακάλη Α., Ζωγράφου – Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013, 52-55).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν δίνει ακόμα και σήμερα την απαιτούμενη προσοχή στη γραπτή αποτύπωση των προσωπικών ιδεών, των συγκινήσεων και των συναισθημάτων των μαθητών.

Σημαντικό είναι επίσης να διδάσκεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και η ποίηση, η καθημερινή χρήση της οποίας σύμφωνα με την Skelton (2006), αυξάνει την αυτοπεποίθηση των παιδιών σε σχέση με τον γραπτό λόγο και οξύνει την ικανότητα τους να σκέφτονται (Βακάλη Α., Ζωγράφου – Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013, 55). Σήμερα το μάθημα της Δημιουργικής Γραφής δεν υπάρχει αυτόνομο στην πρωτοβάθμια, αλλά μόνο στη δευτεροβάθμια όπως προαναφέρθηκε. Τα πιλοτικά προγράμματα 2011-2012 αναφέρονται «στην 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 ενεργητικοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού.»

ii. Η αξία της δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο

Η Δημιουργική γραφή βοηθά στην κατανόηση της δομής μιας ιστορίας. Ο αναγνώστης μυείται στη λογική της κατασκευής της ιστορίας, στις όποιες διαστάσεις σύγκλισης ή απόκλισης μπορούν να οδηγήσουν πιθανές διαφορετικές επιλογές (ηρώων και επιλογών τους, χρονικότητας, αφηγηματικής πράξης κτλ.) και τελικά σε διαφορετικές εκδοχές της ιστορίας και ερμηνείες των αναγνωστών. Έτσι γίνεται αντιληπτό και μέσω της πράξης ότι ενισχύει και την παραγωγή προφορικού λόγου και αυτή του γραπτού λόγου, μέσα από εξειδικευμένες ασκήσεις, με τις οποίες τα παιδιά εμπλουτίζουν την έκφρασή τους και τη δομή λόγου τους, η οποία γίνεται συνθετότερη σταδιακά.

Ο Dawson (2005) τονίζει ότι η λειτουργία της Δ.Γ στην Παιδική Λογοτεχνία δεν αποσκοπεί στην παραγωγή άτυπων κριτικών δοκιμίων αλλά στη δημιουργία κειμένων που προσδιορίζονται και προσδιορίζουν τη λογοτεχνική (δημιουργική) φόρμα αναφοράς. Με τους όρους αυτούς το παιδί δεν χαρακτηρίζεται μόνο ως αναγνώστης αλλά και ως εν δυνάμει συγγραφέας. Η Δ.Γ οδηγεί το παιδί στην αποκωδικοποίηση των συμβόλων του κειμένου, στην κατανόηση της στρατηγικής του σχεδιασμού του και στην ενεργοποίηση της συναισθηματικής του κατάστασης, επικεντρώνοντας το όχι στη προσπάθεια διδασκαλίας των νοημάτων του έργου ή την ανίχνευση της ‘λογοτεχνικότητας’ αλλά στην προσπάθεια συμπλήρωσης των κενών του και της αναδιάταξης του

αφηγηματικού υλικού, καθώς και στη σύνθεση κειμένου με άλλα κείμενα και την ανακάλυψη συσχετίσεων του συγγραφέα με την εποχή του. Η Δ.Γ μας δίνει την ευκαιρία εκτός του να περιγράψουμε και να ξανά δημιουργήσουμε το περιβάλλον μας και να το αναδιατάξουμε (Βακάλη Α., Ζωγράφου – Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013, 39). Παρακάτω θα παρουσιάσουμε τους τρόπους με τους οποίους η Δ.Γ και η ενασχόληση με αυτή βοηθάνε τα παιδιά:

- Βοηθούνται στην ανάλυση και περιγραφή, ενώ παράλληλα μούνται στη σύγκριση και στη ταξινόμηση
- Έρχονται σε επαφή με τη λογική ανάλυση/ ερμηνεία, υπόθεση/ πιθανολογία, φαντασία/ επινόηση (πχ ‘πως νομίζετε ότι νιώθει ο ήρωας αν...’),
- Αναπτύσσουν την ικανότητα σύνθεσης πληροφοριών και ιδεών καθώς επικεντρώνονται σε αντιπαραθέσεις, αντιφάσεις διαφορετικές αποδεικτικές πηγές(πχ ‘τι νομίζετε ότι συμβαίνει στην πραγματικότητα;’)
- Ενθαρρύνονται στην αξιολόγηση, λήψη αποφάσεων και κρίση (πχ θα ήταν δίκαιο αν...’)
- Ενθαρρύνονται στη μετάδοση ιδεών και την εφαρμογή γνώσεων (πχ ‘σε τι χρησιμεύει αυτό το στοιχείο στην πλοκή;’)
- Ασκούνται στην υπομονή, μέσω της διερεύνησης νέων δεδομένων, που συχνά μπορεί να εκπλήττουν ή να λειτουργούν προσθετικά στις παλαιές γνώσεις – οδηγούνται στην επεξεργασία των νέων δεδομένων
- Διατυπώνουν υποθέσεις και αντιλαμβάνονται τη κρισιμότητα των καταστάσεων
- Αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη, καθώς συμμετέχουν σε συζητήσεις και γίνονται αποδέκτες διαφορετικών απόψεων ή προτάσεων για τη συνέχιση της ιστορίας
- Μαθαίνουν να λειτουργούν ως ομάδα (συνεργατική μάθηση), να μοιράζονται χώρο και υλικά, να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες και αναλαμβάνουν την ευθύνη που τους αναλογεί. (Βακάλη Α., Ζωγράφου – Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., 2013, 89-90).

Άλλωστε από την μεριά του Tompkins (1982) η Δ.Γ βοηθάει στην ανάπτυξη του παιδιού αλλά και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Ο ίδιος αναφέρει επτά λόγους για τους οποίους το παιδί θα πρέπει να γράφει τις δικές του ιστορίες : για διασκέδαση, για την προώθηση της καλλιτεχνικής έκφρασης, για την διερεύνηση των λειτουργιών και αξιών της γραφής, για τη διέγερση της φαντασίας, για τη διασαφήνιση της σκέψης του, για την αναζήτηση ταυτότητας, και για να μάθει γραφή και ανάγνωση (Μπράτιτσης Θ. , Μουταφίδου. Α, 2013, 3).

iii. Η έννοια της δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο της λογοτεχνικής ανάγνωσης

Όταν μια λογοτεχνική ανάγνωση ακολουθείται από μια πράξη δημιουργικής γραφής, το παιδί μυείται σε μια διαδικασία που σταδιακά το καθιστά ωριμότερο και επαρκέστερο αναγνώστη. Ιδιαίτερα όταν το ζήτημα έρχεται στο χώρο της εκπαίδευσης, η κριτική στη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής χαλαρώνει ακόμη περισσότερο. Σύμφωνα με τον Dawson (2005) «αντικρίζεται σαν μια ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του παιδιού, σαν μια λεκτική διατύπωση της ατομικής δημιουργικότητας ή σαν μια γραπτή έκφραση στην οποία τα παιδιά τοποθετούν στο χαρτί τις ιδέες, τα συναισθήματα τους και τις εντυπώσεις τους με τα δικά τους λόγια. Πρόκειται για μια γραφή που είναι πρωτότυπη, σε αντίθεση με τη μιμητική γραφή» (Κωτόπουλος- Παπαντωνάκης, 2011, 30-31).

Η δημιουργική γραφή παρωθεί τους μαθητές 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. (Κωτόπουλος- Παπαντωνάκης, 2011, 30-31).

Παρόλο που οι προσωπικές ποιότητες που διέπουν το δημιουργικό γράψιμο δεν είναι δυνατό να κατέχονται ούτε να μεταδίδονται από τους διδάσκοντες, αναφέρει ο Moxley (1989), είναι εφικτό να προπαρασκευάζουμε τους μαθητές, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν τα δικά τους δημιουργικά αποθέματα, με την εγκαθίδρυση του υποστηρικτικού περιβάλλοντος που επιτρέπει τον πειραματισμό και την ανακάλυψη (Κωτόπουλος - Παπαντωνάκης, 2011, 31).

iv. Η δημιουργική γραφή και η σύνδεσή της με τη Φιλαναγνωσία

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής αποτελούν το κατεξοχήν πεδίο σύνδεσης της Λογοτεχνίας με τη δημιουργικότητα και την αισθητική απόλαυση, καθώς στόχος της δημιουργικής γραφής είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής της με συγγραφικές πρακτικές και η δημιουργία επαρκέστερων αναγνωστών μέσω

της βιωματικής δραστηριότητας. Παράλληλα μέσω της δημιουργικής γραφής τα παιδιά με παιγνιώδη τρόπο, αβίαστα και χωρίς περιορισμούς εισάγονται στις αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου, καθώς και στα βασικά δομικά του στοιχεία του όπως είναι η πλοκή, οι χαρακτήρες, το χωρο-χρονικό πλαίσιο (Καραγιάννης, 2010, 12).

Τα βασικά αυτά στοιχεία της δημιουργικής γραφής χρησιμοποιεί και η Φιλαναγνωσία, καθώς οι στόχοι της συναντώνται στα σημεία της δημιουργικότητας, που προϋποθέτει το παιχνίδι και την εθελούσια συμμετοχή (Μουλά, 2012, 3), 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 θεωρία (Νικολαΐδου, 2012, 7). Γιατί στην περίπτωση της αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής σε φιλαναγνωστικές 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, μυθιστόρημα, ποίημα, παραμύθι, διήγημα, δοκίμιο, θεατρικό έργο ή κόμικ. Ταυτόχρονα και η φιλαναγνωσία λειτουργεί επικουρικά της στόχους της δημιουργικής γραφής, καθώς επιτυγχάνει την έκθεση σε ποικίλα αναγνωστικά ερεθίσματα και την εξοικείωση των μαθητών σε όλα τα είδη της Λογοτεχνίας (Νικολαΐδου, 2012, 7-8).

Συνεπώς, η δημιουργική γραφή και η φιλαναγνωσία με τις ειδικές διδακτικές τεχνικές και τις ξεχωριστές διδακτικές παρεμβάσεις μπορεί να αποτελέσουν τους δύο βασικούς πυλώνες της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και γενικότερα του λογοτεχνικού πολιτισμού. Η δημιουργική γραφή επιτρέπει την ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων στο διδασκόμενο και η Φιλαναγνωσία του επιτρέπει να μετεξελιχθεί σε ένα σοβαρό αναγνώστη (Καρακίτσιος, 2011, 27-28).

Συμπερασματικά, οι Πασσιά και Μανδηλαράς (2001, 17) βάζουν ως στόχο της Δημιουργικής Γραφής στο σχολείο «την εξοικείωση του παιδιού με το λόγο, την εξερεύνηση των δυνατοτήτων του» την ανακάλυψη και την εφεύρεση των προσωπικών του τρόπων γραφής. Ο Oliver (2001) τονίζει ότι τα συμπεράσματα του στα πολλά εργαστήρια ποιητικής γραφής στην Αμερική που ο ίδιος έχει πραγματοποιήσει, είναι πως όλα τα παιδιά είναι ικανά να εκφραστούν και να εντυπωσιάσουν, και αυτό είναι αποτέλεσμα της δουλειάς που έχουν κάνει και μας πείθουν ότι επαφίεται στον δάσκαλο να συμβάλει στην κατεύθυνση αυτή, δημιουργώντας την κατάλληλη ατμόσφαιρα και

προσφέροντας κίνητρα και εργαλεία, αφού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν έχουν θεσμοθετηθεί μαθήματα δημιουργικής γραφής και οι αρχές της δεν εφαρμόζονται παρά μονάχα αποσπασματικά. Μέχρι σήμερα η εμπειρία της δημιουργικής γραφής αποδεικνύει ότι καλλιεργεί πολύπλευρα το παιδί, αυξάνει την αυτοπεποίθησή του, ενώ ταυτόχρονα δρα ως αθέατη υποστήριξη σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, βελτιώνοντας κατά πολύ τη γλωσσική, διανοητική και συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή. (Κωτόπουλος-Παπαντωνάκης, 2011, 33).

Φιλαναγνωσία – Διδακτική της Λογοτεχνίας

i. Πως ορίζεται η έννοια «Φιλαναγνωσία»

Η «φιλαναγνωσία» σύμφωνα με τον Makridis (2011) «παραπέμπει στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο ως το κατεξοχήν είδος και έκφραση της γραπτής ύλης και εμπεριέχει ταυτόχρονα τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκαίων γνωστικών δεξιοτήτων κυρίως, αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων» (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2014, 2). Ο όρος «φιλαναγνωσία» εμπεριέχει ένα ευρύ πεδίο σημασιών, δράσεων και αξιών που συνδέονται με της πολυεπίπεδες σχέσεις παιδιού και βιβλίου. Φαίνεται ότι ο όρος της ταυτίζεται με το γαλλικό όρο ‘*aimer lire*’ (αγάπη για ανάγνωση) ή βιβλιοφιλία (Καρακίτσιος, 2011, 20- 21, 57-72, Χαλκιάδακη, 2008, 150). Το κεντρικό στοιχείο της φιλαναγνωσίας είναι η ανάγνωση. Ο ορισμός της άλλοτε σχετίζεται με μια σύνθεση νοητική διαδικασία που αφορά την αποκωδικοποίηση μηνυμάτων και άλλοτε σχετίζεται με μια σύνθετη νοητική διαδικασία που βασίζεται στην ψυχαγωγία και τη διασκέδαση (Καρακίτσιος, 2011, 25, Σπινκ, 1990, 23).

ii. Ο σκοπός και το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον της Φιλαναγνωσίας

Σκοπός της φιλαναγνωσίας είναι η εξοικείωση του μικρού μαθητή με το βιβλίο και την ανάγνωση και η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης με το λογοτεχνικό βιβλίο. Αυτή η σχέση θα το βοηθήσει να αναπτύξει την κριτική και δημιουργική του σκέψη, να δραστηριοποιήσει τη φαντασία του και την εφευρετικότητά του, να εμπλουτίσει την αισθητική του καλλιέργεια, να δοκιμάσει τα συναισθήματά του, αναπτύσσοντας έτσι τη συναισθηματική του νοημοσύνη, να καλλιεργήσει τη γλωσσική του έκφραση με έμμεσο και βιωματικό τρόπο, και εν κατακλείδι να συγκροτήσει ολόπλευρα την προσωπικότητά του (Ε.ΚΕ.ΒΙ). Ο όρος ‘φιλαναγνωσία’ παραπέμπει στην αγάπη για το βιβλίο. Η αγάπη για το βιβλίο δεν είναι έμφυτη. «Καθετί που προσφέρεται αγαπιέται μόνο όταν διεγείρει το ενδιαφέρον και προκαλεί ευχαρίστηση» (Οικονόμου, 1998, 35).

Μέσα από τη διαδικασία της φιλαναγνωσίας επιτυγχάνονται και επιμέρους στόχοι, όπως: καλλιέργεια αναγνωστικής απόλαυσης, άσκηση της δεξιότητας της προσεκτικής ακρόασης και ως εκ τούτου πρόληψη φαινομένων διάσπασης προσοχής, όταν δεν οφείλεται σε παθογόνα αίτια, που είναι πολύ συχνά στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου, καλλιέργεια δεξιότητας αναδιήγησης ιστοριών, συναισθημάτων ή καταστάσεων, ανάπτυξη δυνατότητας κατανόησης κειμένου, ανάπτυξη συνεργατικής ικανότητας, ανάπτυξη αφηγηματικής ικανότητας, εξοικείωση με τη λειτουργία ομάδων, δημιουργία κλίματος συντροφικότητας και δημιουργικότητας μέσα στην τάξη, η οποία σταματά να αποτελεί ένα άθροισμα μεμονωμένων μαθητών αλλά γίνεται μια «κοινότητα αναγνωστών» (Ε.ΚΕ.ΒΙ).

iii. Παράγοντες που ενισχύουν τη Φιλαναγνωσία

Η συμβολή της οικογένειας: Η οικογένεια κατέχει το σπουδαιότερο ρόλο στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και της ανάπτυξης μιας σωστής σχέσης μεταξύ παιδιού και βιβλίου. Οι γονείς έχουν την ευθύνη να αποτελέσουν σωστά πρότυπα για τα παιδιά τους, επειδή, σύμφωνα με τα δεδομένα της εξελικτικής ψυχολογίας του παιδιού τα παιδιά μιμούνται τους γονείς τους και συνεπώς η αναγνωστική συμπεριφορά των γονέων προσδιορίζει και το είδος της στάσης των παιδιών απέναντι στο βιβλίο. Τα παιδιά επηρεάζονται πολύ από το κατά πόσο και το τι διαβάζουν οι γονείς τους (Οικονόμου, 1998, 23, 62)

Θεωρείται ότι δεν υπάρχει παιδί που να μην αγαπά το νανούρισμα, το τραγούδι, το παραμύθι, τα παιχνίδια του λόγου και αυτό σημαίνει ότι «ο άνθρωπος αγαπά τη λογοτεχνία από την πρώτη ανάσα της ζωής του». (Χορτιάτη, 1944, 208). Εάν αυτή η αγάπη καλλιεργηθεί από τους γονείς, τότε τα παιδιά θα εξελιχθούν σε μελλοντικούς ενσυνείδητους φιλοαναγνώστες. Το διάβασμα είναι μια συνήθεια στη ζωή του ανθρώπου. Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να διαμορφώσουν τη συνήθεια του διαβάσματος.

Συνιστάται στους γονείς να ενθαρρύνουν το παιδί στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου να διαβάζει από μόνο του, γιατί έχει πλέον κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης. Να το βεβαιώνουν ότι θα ξεπεράσει τις τυχόν γλωσσικές δυσκολίες και θα μάθει σιγά σιγά να διαβάζει πολύ άνετα. Να αποφεύγουν να το μαλώνουν για τα τυχόν λάθη του, να μην το συγκρίνουν με άλλα παιδιά, αλλά αντίθετα να είναι υπομονετικοί και να δείχνουν αγάπη και κατανόηση και να υιοθετήσουν να κάνουν ασκήσεις διαβάσματος μαζί με τα παιδιά τους (Οικονόμου, 1998, 62). Η ηλικία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για το είδος της σχέσης που θα αναπτύξει το παιδί με το βιβλίο. Θα γίνει μελλοντικός διαβίου αναγνώστης, εάν διαμορφώσει θετική στάση απέναντι σε αυτό. Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο συμπληρώνει και ολοκληρώνει το έργο του σχολείου. Οι ειδικοί θεωρούν ότι αυτό είναι ένας σημαντικός λόγος για το ότι η οικογένεια μπορεί κατευθύνει σωστά τα παιδιά της στο βιβλίο. Για να γίνει αυτό, οι γονείς είναι υπεύθυνοι να ελέγχουν το είδος του εντύπου που εισέρχεται στο σπίτι τους (Παρρά, 2002, 84).

Σχετικά με την υποστήριξη των προσπαθειών του σχολείου για το πρόγραμμα ανάγνωσης των παιδιών, υποστηρίζεται πως ο δάσκαλος πρέπει να απευθυνθεί στους γονείς με ένα γράμμα όπου θα τους συνιστά τρόπους με τους οποίους μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών τους, επιλέγοντας ιδιαίτερο αναγνωστικό υλικό και να τους βοηθά να κατανοήσουν το σημαντικό ρόλο της μεγαλόφωνης ανάγνωσης και το να διαβάζουν οι ίδιοι βιβλία, γιατί αποτελούν πρότυπα μίμησης για τα παιδιά. Ακόμη, ο δάσκαλος μπορεί να στείλει στους γονείς έναν κατάλογο με βιβλία ευχάριστα στα παιδιά για να τα διαβάσουν μαζί τους. Οι γονείς μπορούν ακόμη να συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως: επίσκεψη στην τοπική βιβλιοθήκη, εθελοντές ακροατές των παιδιών που διαβάζουν, δημιουργικές εργασίες που προκύπτουν από την ανάγνωση των παιδιών αλλά και στα πλαίσια της συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων και των γονέων μπορεί να δημιουργηθεί μια ομάδα για διάβασμα γονέων και παιδιών, όπου είναι δυνατόν η δραστηριότητα της κοινής ανάγνωσης να αποβεί ώρα διασκέδασης και για τους γονείς και για τα παιδιά (Παρρά, 2002, 85).

Επιπλέον, οι ειδικοί συνιστούν στους γονείς να προσπαθούν, όσο μπορούν βέβαια, να προσφέρουν δώρα-βιβλία στα παιδιά τους, όχι μόνο στις γιορτές και στις διακοπές, αλλά όσο το δυνατόν συχνότερα, χωρίς να γίνονται υπερβολές και να παραβιάζεται η ισορροπία μεταξύ των παιχνιδιών και των εντύπων (Κωνσταντίνου – Χριστοδούλου, 1994, 201-203).

Η φροντίδα των γονέων συμπεριλαμβάνει και τη δημιουργία μιας “γωνιάς του βιβλίου” στο παιδικό δωμάτιο, όπου θα μπορεί το παιδί να συγκροτήσει τη δική του προσωπική βιβλιοθήκη της οποίας η τακτοποίηση θα αποτελεί δική του φροντίδα. Η βιβλιοθήκη αυτή είναι προσιτή στο παιδί, για να μπορεί να επιλέγει το βιβλίο που θα διαβάσει και να το τοποθετεί στη θέση του, όταν τελειώσει. Οι γονείς μπορούν να τα παρακολουθούν και φροντίζουν να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά να προσέχουν τα βιβλία τους. Τα βιβλία βέβαια μπορούν να βρίσκονται παντού μέσα στο σπίτι, εκτός από τη γωνιά του καθημερινού δωματίου.

Θεωρείται επιπροσθέτως σημαντικό, εκτός από το βιβλιοπωλείο οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους, να επισκέπτονται τις δημόσιες παιδικές βιβλιοθήκες και εκθέσεις βιβλίων, να σχολιάζουν τις καινούριες εκδόσεις βιβλίων με τα παιδιά τους, να πηγαίνουν σε διάφορες εκδηλώσεις που διοργανώνονται από φορείς για το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, τις βιβλιοπαρουσιάσεις από τους συγγραφείς στο χώρο των παιδικών τμημάτων των βιβλιοπωλείων.

Συμπερασματικά, ο παράγων οικογένεια θεωρείται σημαντικός για να γίνουν τα παιδιά αναγνώστες που αγαπούν τα βιβλία και το διάβασμα (Παρρά, 2002, 86).

Η συμβολή του εκπαιδευτικού: Θεωρείται πολύ σημαντικό στο σχολείο να ληφθούν μέτρα για να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το βιβλίο και την ανάγνωση γενικότερα. Το σχολείο έχει την ευθύνη για το βαθμό, που ένα παιδί θα γίνει φίλος του διαβάσματος. Οι εκπαιδευτικοί παίζουν τον κυριότερο ρόλο στις αρχές της ζωής του αναγνώστη, αφού ό,τι γίνεται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, είναι καθοριστικό για τα παιδιά για το αν θα γίνουν αναγνώστες ή όχι.

Βασικές προϋποθέσεις, για να είναι αποτελεσματικός ο εκπαιδευτικός στον τομέα της αγωγής του παιδιού μέσα από τη λογοτεχνία, που μακροπρόθεσμα οδηγεί το παιδί στη φιλιαναγνωσία είναι: Η γνώση των πορισμάτων της εξελικτικής ψυχολογίας, των επιστημών της αγωγής και της κοινωνιολογίας. Η βαθιά γνώση της λογοτεχνίας, της ιστορίας της λογοτεχνίας, των θεωριών της λογοτεχνικής ανάγνωσης, και η αγάπη για το παιδί και τη λογοτεχνία.

Οι ειδικοί επισημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός που πιστεύει στη σπουδαιότητα της λογοτεχνικής και αισθητικής καλλιέργειας για τη διαμόρφωση του νέου ανθρώπου, φροντίζει: να έρχονται σε επαφή οι μαθητές του με την ποίηση και την πεζογραφία, να συνδυάζει τα λογοτεχνικά κείμενα με εικαστικά έργα και μουσικές συνθέσεις, να χρησιμοποιεί τη λογοτεχνία στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, να ενδιαφερθεί για τη δημιουργία ή την ενημέρωση της σχολικής βιβλιοθήκης και της βιβλιοθήκης της τάξης, να προτείνει βιβλία σε παιδιά και γονείς και να ενθαρρύνει με διάφορους τρόπους την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων.

Προτείνεται στον εκπαιδευτικό να οργανώνει ορισμένες δραστηριότητες ώστε να συμβάλλει αποφασιστικά στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας των παιδιών και στη διαμόρφωση δια βίου αναγνωστών όπως: ηχογραφήσεις βιβλίων, βραβεία, διαφημιστικές εκστρατείες, παιχνίδια, έκδοση εφημερίδας ή περιοδικού, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλείο και εκθέσεις βιβλίων για παιδιά, διοργάνωση θεατρικής παράστασης.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαβάζουν παιδικά λογοτεχνικά βιβλία πρώτα από όλα οι ίδιοι, να σκέφτονται για την ανταπόκριση τους σχετικά με όσα διάβασαν και να συζητούν για αυτά με τους ανθρώπους. Όσο διασκεδάζουν οι ίδιοι με αυτές τις δραστηριότητες και θεωρούν ότι εάν τις διδάξουν, θα νιώσουν απόλυτη ευχαρίστηση, μπορούν να σχεδιάσουν πρακτικές στην τάξη που προσφέρουν τέρψη στα παιδιά και παράλληλα τους διδάσκουν να μάθουν να εκτιμούν το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο και το διάβασμα.

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών προς το βιβλίο, στο πώς θα εφαρμόσει μια αγωγή, ώστε να οδηγήσει τα παιδιά να γίνουν ισόβιοι αναγνώστες (Παρρά, 2002, 93-94, 98-99).

iv. *Η Διδακτική της Λογοτεχνίας στα Νέα Προγράμματα Σπουδών*

Όσο αφορά τη Διδακτική της Λογοτεχνίας σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, 28-32) αναφέρονται τα εξής: Θεμέλιος λίθος του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η ανάγνωση, ένα πολιτισμικό φαινόμενο που σχετίζεται με σχεδόν όλες τις πλευρές της ζωής και του πολιτισμού της ομάδας των ανθρώπων για την οποία μιλούμε. Η επιθυμία για ανάγνωση μεταδίδεται μέσω των ανθρώπινων σχέσεων: των σχέσεων του μαθητικού κοινού με τον εκπαιδευτικό, των μαθητών και

μαθητριών μεταξύ τους, των μαθητών και μαθητριών με την οικογένειά τους. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι κάτι εντελώς διαφορετικό από τη σπουδή της Φιλολογίας και δεν έχει αποκλειστική σχέση με τα κείμενα. Δεν διδάσκουμε απρόσωπα το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο. Διδάσκουμε τον μαθητή με την υποκειμενικότητά του, δηλαδή την κοινωνική του προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς του, τη θρησκευτική και εθνική του ταυτότητα, το φύλο και τα ιδιαίτερα προβλήματα του.

Στην ίδια τη σχέση της με τη λογοτεχνία ανακαλύπτουμε έναν κώδικα συμπεριφοράς, ένα ηθικό κανόνα επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με τον πολιτισμικό Άλλο. Η λογοτεχνία, το πιο συχνά μεταφραζόμενο είδος λόγου, αποτελεί έναν τόπο συνάντησης, όχι απλώς της συγγραφέα και του αναγνώστη, αλλά, κυρίως, των ιδιαίτερων πολιτισμικών αναφορών της γιατί, το λογοτεχνικό κείμενο συντελεί στην κατανόηση άλλων τρόπων ζωής εκτός του δικού της.

Εξάλλου, το μάθημα της λογοτεχνίας έχει προκριθεί ως προνομιακό μέσο για την καλλιέργεια του ήθους και των αξιών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας της κοινωνίας, δηλαδή, στην οποία οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και παραδόσεις συνυπάρχουν, συνδιαλλέγονται και δημιουργούν χωρίς αποκλεισμούς ή στιγματισμούς.

Η μεθοδολογική της προσέγγιση βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project. Και οι δύο είναι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και προσφέρουν δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης στους αδύναμους και στους αδιάφορους μαθητές και μαθήτριες, προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελούν στην αναβάθμιση της εικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα και δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η μέθοδος project μπορούν να διευκολύνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, επιπέδων και «γλωσσών», κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει. Οι μαθητές, όταν εργάζονται σε ομάδες παρουσιάζουν ανετότερα τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματά τους, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο. Σε συνδυασμό με τη μέθοδο project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δίνει στους μαθητές και στις μαθήτριες την αίσθηση της ενεργού συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις

επικοινωνιακές συνθήκες σε μια τάξη, αυξάνει το σεβασμό των μαθητών για όλους τους συμμαθητές και συμβάλλει στην αποδοχή της ετερότητας. Η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project αναδεικνύουν τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών: τόσο των ‘ικανών’, όσο και των ‘αδύνατων’ μαθητών.

Η μονάδα οργάνωσης του προτεινόμενου Π.Σ. είναι η διδακτική ενότητα. Διδακτική ενότητα ονομάζουμε μια ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία η οποία στηρίζεται σε μια αρχική ιδέα που μπορεί να είναι ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος, πραγματοποιείται μέσα από ένα σύνολο ομοειδών ή ομόθεμων κειμένων και διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα. Για κάθε τάξη προτείνονται τρεις διδακτικές ενότητες. Κάθε διδακτική ενότητα είναι σχεδιασμένη ως project, προσαρμοσμένο της ιδιαιτερότητας της λογοτεχνίας. Η διάρκειά του είναι δύο με τρεις μήνες, ανάλογα με τη συχνότητα των ωρών διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων που θα γίνουν. Σε όλα τα project, η διδασκαλία των ενοτήτων αναπτύσσεται σε φάσεις, με διακριτή στοχοθεσία στην καθεμία. Οι φάσεις αυτές είναι συνήθως τρεις. Κάθε ενότητα ξεκινά με τη φάση που ονομάζουμε συνήθως: Πριν από την ανάγνωση. Η φάση αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς προετοιμάζει την επαφή μεταξύ των κειμένων και των μαθητών και μαθητριών της. Ο κυριότερος σκοπός της είναι να δώσει κίνητρα για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει και να πλουτίσει το γνωστικό και πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών και μαθητριών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού που θα διευκολύνει την εξαγωγή νοήματος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έρχονται στο μάθημα έχοντας ήδη την επιθυμία να διαβάσουν και δεν διαπιστώνουν με αυτονόητο και φυσικό τρόπο τη λογοτεχνική αξία των κειμένων. Οι προσπάθειές σ’ αυτή τη φάση κατατείνουν στο να εισαγάγουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες στο θέμα της διδακτικής ενότητας επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα, τις προηγούμενες γνώσεις τους (σχολικές και εξωσχολικές), τις παραστάσεις και τις εμπειρίες τους. Γίνονται συζητήσεις στην τάξη και διάφορες δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές, προφορικές ή γραπτές, συνήθως ερευνητικής φύσεως (σε μη λογοτεχνικές πηγές ή στο πεδίο). Τα κείμενα που χρησιμοποιούμε σε αυτή τη φάση είναι συνήθως μη λογοτεχνικά (πληροφοριακά, δημοσιογραφικά, οπτικά, ηλεκτρονικά) αλλά και μικρά λογοτεχνικά κείμενα (σύντομες ιστορίες, παραμύθια, ποιήματα και τραγούδια) που διαβάζονται μέσα στην τάξη και προετοιμάζουν την κυρίως ανάγνωση που θα ακολουθήσει. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται όταν θεωρήσουμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν εξοικειωθεί με κάποιες έννοιες και ζητήματα και έχουν δημιουργηθεί κάποια ερωτήματα που θα απευθύνουν στα κείμενα που θα διαβάσουν. Οπωσδήποτε χρειάζονται το λιγότερο τέσσερις διδακτικές ώρες για να ολοκληρωθεί.

Τότε περνούμε στη φάση της κυρίως ανάγνωσης, που είναι και η σημαντικότερη φάση. Εδώ οι μαθητές και οι μαθήτριες διαβάζουν μεγαλύτερα κείμενα (διηγήματα, κεφάλαια από μυθιστορήματα και στο τέλος ολόκληρα βιβλία) στο σπίτι τους. Στο σημείο αυτό θα πρέπει ιδιαίτερος να τονιστεί πως έχει μεγάλη σημασία το σχολείο να ζητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες να διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα στο σπίτι. Δεν γίνεται κανείς αναγνώστης μόνο με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο, όσο πετυχημένη κι αν είναι αυτή. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας είναι κατά βάση μια μοναχική δραστηριότητα η οποία γίνεται σε προσωπικό χρόνο, επειδή αποτελεί ανάγκη του αναγνώστη. Σκοπός της είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν τη συνήθεια να διαβάζουν λογοτεχνία στον προσωπικό τους χρόνο. Μεγάλη βοήθεια και κίνητρα θα προσφέρει στην κατεύθυνση αυτή η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο ή στην τάξη, στην οποία μπορεί να καταφεύγει το μαθητικό κοινό σε ολόημερη βάση.

Η φάση της κυρίως ανάγνωσης έχει μεγάλη διάρκεια, γιατί περιλαμβάνει πολλά υπο-στάδια, διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ξεκινούμε δηλαδή από μικρότερα και ευκολότερα κείμενα, περνάμε σε μεγαλύτερα και δυσκολότερα και καταλήγουμε στην ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων. Η κάθε τάξη, ανάλογα με τις δυνατότητές της, μπορεί να προχωρήσει σε όσα περισσότερα στάδια μπορεί. Πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια σε μόνιμη βάση, έτσι ώστε η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων να ενταχθεί σταθερά και ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα ακριβώς από τη μεθόδευση της διδασκαλίας σε διδακτικές ενότητες-project.

Στη φάση της κυρίως ανάγνωσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ομαδική εργασία, η οποία οργανώνεται ως εξής: η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει και να παρουσιάσει ένα διαφορετικό κείμενο. Έτσι, λοιπόν, μπορεί να επιτευχθεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει ένα κείμενο που να ταιριάζει στις δυνατότητές της και τις επιθυμίες της. Στο πλαίσιο της ομάδας, οι μαθητές και οι μαθήτριες αλληλοβοηθούνται και διαπραγματεύονται το νόημα του κειμένου: κάποιος μπορεί να κατάλαβε καλύτερα ένα σημείο, ένας κάποιος άλλο, ανταλλάσσουν απόψεις και αξιοποιούν τις όποιες ικανότητες έχει ο καθένας. Όταν εμφανίζονται μπροστά στην τάξη για να παρουσιάσουν το κείμενό τους και τις εργασίες τους, έχουν τιθασειώσει κάπως το «άγχος του νοήματος» που τυραννά όλους τους μαθητές και ιδίως τους αδύνατους, εκείνους που υστερούν στη γλώσσα ή στο πολιτισμικό κεφάλαιο.

Οι εργασίες που συνοδεύουν την παρουσίαση του κειμένου σχετίζονται στενότερα ή ευρύτερα με το κείμενο, λ.χ. επιδιώκουν οι μαθητές και οι

μαθήτριες να αναπτύξουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη γι' αυτά που διαβάζουν, να αναγνωρίζουν τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία που υπάρχουν στα κείμενα και να προσδιορίζουν την ιστορικότητά της. Να περιγράφουν και να ερμηνεύουν την εποχή, το κοινό και τις συνθήκες παραγωγής του έργου, να επισημαίνουν τους συγκρουόμενους κώδικες συμπεριφοράς και τις αξίες που εκφράζονται από τους ήρωες, να διατυπώνουν προτάσεις και πιθανές λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες, όσο και για τις επιλογές που πρέπει να πραγματοποιήσουν, να συγκρίνουν κείμενα (λογοτεχνικά και οπτικοακουστικά, πεζά και ποιητικά) ως έναν παράγοντα (π.χ. κοινή θεματική). Στις εργασίες αναπτύσσουν δεξιότητες εικονοποίησης και δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων, και αντίστροφα, λεκτικοποίησης οπτικοακουστικών κειμένων. Στις εργασίες εστιάζουν στην οπτική γωνία από την οποία μιλά ο αφηγητής, στη συγκεκριμένη στάση ζωής στην οποία παραπέμπει και ζητούν να σχολιάσουν τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης, τις διαφορετικές αξίες που καθορίζουν τις συμπεριφορές των ηρώων.

Επομένως, οργανώνονται κοινότητες αναγνωστών (discourse community) στις οποίες συζητούνται και διαπραγματεύονται τα ποικίλα νοήματα κάθε κειμένου που διαβάστηκε και τα οποία έχουν ως συνδημιουργούς τους μαθητές. Τα παιδιά συνεισφέρουν την προσωπική τους γνώση, κρίνουν και αποκρυπτογραφούν. Η λειτουργία της κοινότητας προϋποθέτει την επικράτηση δημοκρατικού/επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη. Η επιβολή της μιας και μοναδικής ερμηνείας την οποία θα νομιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός ως αυθεντία, ελαχιστοποιεί την αυτοδιαθετική στάση των μαθητών. Τα παιδιά παρακινούνται να παίρνουν πρωτοβουλίες, στο πλαίσιο του διαλόγου, ώστε να μεγεθυνθεί ο βαθμός συμμετοχής τους στο επικοινωνιακό γεγονός. Εν κατακλείδι, κάθε αναγνωστική ομάδα παιδιών ασχολείται με ένα κοινό για τα μέλη της βιβλίο με αποτέλεσμα την πολύπλευρη και πολυπρισματική πρόσληψή του, αλλά και τον ολόπλευρο φωτισμό του θέματος καθώς κάθε ομάδα έχει να επεξεργαστεί διαφορετικό βιβλίο.

Τέλος, περνούμε στην Τρίτη και τελευταία φάση, που συνήθως ονομάζεται: μετά την ανάγνωση. Στη φάση αυτή οι μαθητές και οι μαθήτριες παράγουν το δικό τους λόγο όχι πια γύρω από τα κείμενα, αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Ο σκοπός της φάσης της είναι να διαπιστώσουν όλοι, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, τι καινούριο έμαθαν, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν, ποια συναισθήματα ένιωσαν μέσα από τις αναγνώσεις και τις συζητήσεις τους. Η παραγωγή λόγου νοείται ως έκφραση προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων που μπορεί να επιτευχθεί με γλωσσικές αλλά και μη γλωσσικές δραστηριότητες. Σ' αυτή τη φάση ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να γράψουν, ατομικά ή ομαδικά, ένα κείμενο

ανάλογο του είδους που διάβασαν, να κάνουν έρευνα και παρέμβαση στο πεδίο, να οργανώσουν μια έκθεση ή μια εκδήλωση στο σχολείο τους. Στις εργασίες αυτής της φάσης αξιοποιούνται συνήθως μοτίβα, λογοτεχνικοί χαρακτήρες και επεισόδια από τα βιβλία που διαβάστηκαν. Με τις τελικές αυτές δραστηριότητες, άλλοτε πιο κοινωνικές και δημόσιες και άλλοτε πιο εσωστρεφείς, ολοκληρώνεται η διδακτική ενότητα, δηλ. το project.

Στο μάθημα της λογοτεχνίας αξιολογούμε την πορεία και την εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών από τη στιγμή που αρχίσαμε τη διδασκαλία της. Ζητούμε να αξιολογήσουμε τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των διδακτικών της ενοτήτων και είχαν τεθεί από την αρχή στη σκοποθεσία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Με άλλα λόγια, οι μαθητές και οι μαθήτριες στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν αξιολογούνται με βάση τις γενικότερες γνώσεις και την κουλτούρα, αλλά με βάση αυτά που διδάχτηκαν και αυτά που έκαναν στην τάξη. Οι μαθητές αξιολογούνται τόσο για τις ατομικές εργασίες τους όσο και για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες. Αξιολογούνται για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους. Η αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας εξαρτάται από το είδος της εργασίας που του/της αναθέτουμε. Οι δραστηριότητες στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι σκόπιμα σχεδιασμένες ώστε να είναι ποικίλες. Η αξιολόγηση γίνεται στη βάση της παραγωγής προσωπικού λόγου για το κείμενο ή για το θέμα για το οποίο μιλά το κείμενο και απομακρύνεται από τη λογική του σωστού/λάθους ή της αναπαραγωγής έτοιμων απαντήσεων που βρίσκονται στα κάθε είδους βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Η άρθρωση προσωπικού λόγου στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών και μαθητριών είναι προϊόν των επικοινωνιακών σχέσεων που επικρατούν μέσα στην τάξη, του κλίματος ισοτιμίας, διαλόγου και αλληλοσεβασμού των μελών της κοινότητας της τάξης, τα οποία είναι αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση προκύπτει από τις εργασίες των μαθητών και μαθητριών και δεν τους αιφνιδιάζει ζητώντας τους άγνωστα στοιχεία ή δραστηριότητες που δεν έχουν συζητηθεί και δουλευτεί μέσα στην τάξη.

v. Η δημιουργική διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας με σκοπό την καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας

Οι αναγνωστικές εμπυχώσεις 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 γνώση (Κατσίκη – Γκίβαλου: Επιμορφωτικό υλικό). 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 τεχνικές (Κατσίκη-Γκίβαλου: Επιμορφωτικό υλικό). 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. (Παπαδάτος, 2009, 164-165). Η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες μπορεί να εγγράψει στο παιδί την ανάγκη της ανάγνωσης, όχι μόνο ως ανάγκη πληροφορίας και γνώσης, αλλά κυρίως ως ανάγκη ευχαρίστησης, απόλαυσης και δημιουργικότητας. Ζητούμενο η ανάγνωση – απόλαυση (Γούλης, Γρόσδος, 2011, 63).

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 μεταξύ τους και των μαθητών με το δάσκαλο. Αυτό θα συμβεί αν το πλαίσιο ανάγνωσης στην τάξη αποκτήσει χαρακτήρα προαιρετικό, συναρπαστικό και παιγνιώδη με έντονο το στοιχείο της έκπληξης. 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 βιβλίο. Το περιεχόμενο των φιλαναγνωστικών πρακτικών είναι ποικίλο και ανάλογα 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 ξανά. Ενδεικτικά ορισμένες από τις κατηγορίες δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τους στόχους της φιλαναγνωσίας είναι τα εικαστικά (προτείνονται δραστηριότητες όπως: ζωγραφικές συνθέσεις οι οποίες δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφραστούν και να εργαστούν ομαδικά, κατασκευή βοηθητικών μέσων για την αναδιήγηση της ιστορίας από τα παιδιά, όπως φιγούρες για το φελοπίνακα, και χρονοδιάγραμμα των γεγονότων της ιστορίας. Τα παιδιά που δημιουργούν τα δικά τους βοηθητικά μέσα για την αναδιήγηση της ιστορίας, αναπτύσσουν σπουδαίες ικανότητες. Μαθαίνουν να επιστρέφουν στο βιβλίο για πληροφόρηση και επιβεβαίωση, να αποσπών σπουδαία σημεία, να βάζουν στη

σειρά τα γεγονότα να φαντάζονται το περιεχόμενο του βιβλίου και να γίνονται ευαίσθητα στη γλώσσα του αφηγητή), το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, η μουσική και ο χορός (προτείνεται ο προσδιορισμός της κατάλληλης μουσικής για να συνοδέψει επιλογές ποίησης με τη βοήθεια ρυθμικών οργάνων, συμπεριλαμβανομένων και των κουδουνιών, καμπανών, ντεφιών καθώς βοηθά τα παιδιά να εκτιμήσουν τη διάθεση και τις αλλαγές του τόνου στο βιβλίο. Η ποίηση μπορεί να μελοποιηθεί, καθώς τα παιδιά δημιουργούν μελωδία και αναγνωρίζουν τα ρυθμικά στοιχεία), η αφηγηματολογία, η δημιουργία παιχνιδιών (επιτραπέζιων, ομαδικών, επιδαπέδιων κτλ.), η προφορική έκφραση, η αξιοποίηση της τεχνολογίας και των Η/Υ, ο κινηματογράφος, οι επισκέψεις σε χώρους σχετικούς με το βιβλίο, η επικοινωνία με συγγραφείς και βέβαια η δημιουργική γραφή (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2014, 4).

Η πράξη της διδασκαλίας της λογοτεχνίας: η περίπτωση μιας διδακτικής παρέμβασης

i. Σκοπός της παρέμβασης

Προκειμένου να εφαρμόσουμε στην πράξη όσα προαναφέρθηκαν στο θεωρητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας, επιχειρήσαμε να οργανώσουμε και να υλοποιήσουμε μια διδακτική παρέμβαση για το μάθημα της Λογοτεχνίας σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών αξιοποιώντας τη μέθοδο project και τη διδακτική ενότητα που αφορά τη διαφορετικότητα στην ΣΤ τάξη του δημοτικού στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας. Σκοπός της παρέμβασης αυτής ήταν να καλλιεργήσουμε το αίσθημα της Φιλαναγνωσίας των παιδιών μέσω της δημιουργικής προσέγγισης της ανάγνωσης των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων μέσα από ποικίλες δραστηριότητες συμπεριλαμβανομένης και της δημιουργικής γραφής.

ii. Στόχοι της παρέμβασης

Επιμέρους στόχοι ήταν:

- Να νιώσουν τη λογοτεχνική ανάγνωση ως μια δημιουργική διαδικασία
- Να καλλιεργήσουν την αγάπη τους για τη λογοτεχνική ανάγνωση μέσα από την παιγνιώδη αξιοποίηση των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων
- Να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας μέσα από τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία
- Να αποκτήσουν στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες στην ενήλικη ζωή τους θα τα βοηθήσουν να γίνουν πολίτες του κόσμου μακριά από κάθε προκατάληψη και μισαλλοδοξία
- Να μάθουν να σέβονται και να αποδέχονται την ιδιαιτερότητα του άλλου είτε αφορά διαφορές στη σωματική ή την πνευματική του κατάσταση, το φύλο, τη φυλή, το χρώμα, τη θρησκεία ή τη γλώσσα.
- Να εξελιχθούν σε γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο και να αναπτυχθούν ολόπλευρα, σωματικά, πνευματικά, ψυχοκινητικά, κοινωνικοσυναισθηματικά
- Να μάθουν να συνεργάζονται στο πλαίσιο μιας ομάδας
- Να καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους ικανότητα και τη δημιουργική γραφή
- Να προσεγγίζουν με τρόπο δημιουργικό κάθε παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο μέσω του παιχνιδιού και των Τεχνών
- Να συζητούν και να ανταλλάσσουν απόψεις πάνω σε όσα διάβασαν

iii. Διάρκεια και οργάνωση της εκπαιδευτικής διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική ενότητα αφορούσε το θέμα της διαφορετικότητας και ολοκληρώθηκε σε 10 διδακτικές ώρες. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος project και η διδακτική ενότητα χωρίστηκε σε τρεις φάσεις: πριν την ανάγνωση, κυρίως ανάγνωση, μετά την ανάγνωση. Για τη φάση “πριν την ανάγνωση” χρειάστηκε ένα διδακτικό δίωρο, για τη φάση “κυρίως ανάγνωση” χρειάστηκαν τρία διδακτικά δίωρα και για τη φάση “μετά την ανάγνωση” χρειάστηκε ένα διδακτικό δίωρο.

iv. Αποτελέσματα

Πριν την ανάγνωση:

Πριν ξεκινήσουμε την λογοτεχνική ανάγνωση, το πρώτο διδακτικό δίωρο κάναμε μια γενική εισαγωγή στην έννοια της διαφορετικότητας με διάφορες δραστηριότητες προκειμένου να προϊδεάσουμε και να προετοιμάσουμε τα παιδιά για το περιεχόμενο των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων που στη συνέχεια κλήθηκαν να διαβάσουν.

Η πρώτη δραστηριότητα που πραγματοποιήσαμε ήταν η εξής:

Ζήτησα από τα παιδιά σε μια κόλλα Α4 που έδωσα στο καθένα με σχεδιασμένο ένα μεγάλο κομμάτι πάζλ να ζωγραφίσουν μέσα σε αυτό εικόνες που να δείχνουν 4-5 αγαπημένα τους πράγματα, όπως: φαγητό, τοποθεσία, αντικείμενο, ήρωα/ηρωίδα, φυτό κ.λπ. Αφού ολοκληρώσουν τις ζωγραφιές τους, έκοψαν τα κομμάτι του πάζλ, έκαναν με τον διακορευτή δύο τρυπούλες δεξιά και αριστερά και πέρασαν μια κορδέλα και τις κρέμασαν γύρω από τον λαιμό τους. Στην συνέχεια τους ζήτησα να κυκλοφορήσουν ελεύθερα στον χώρο και να προσπαθήσουν να βρουν κοιτάζοντας τα κομμάτια του πάζλ του κάθε συμμαθητή τους ομοιότητες. Όταν έβρισκαν κάποιον που έχει ένα κοινό στοιχείο μαζί τους τότε πιάνονταν χέρι-χέρι και συνέχιζαν να κυκλοφορούν στο χώρο μαζί. Η δραστηριότητα τελείωσε με όλα τα παιδιά να έχουν πιαστεί με κάποιον. Έπειτα συζητήσαμε για τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές που έχει το κάθε παιδί με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Τα παιδιά ανέφεραν τόσο κοινά σημεία όσο και διαφορές ως προς την προτίμηση τους στο φαγητό, τη μουσική, την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους κ.α. Έγινε αντιληπτό από το σύνολο της τάξης, πως όλοι μεταξύ μας έχουμε αρκετά κοινά στοιχεία, αλλά οι διαφορές είναι που μας κάνουν αυτό που είμαστε. Διαπιστώσαμε πως δεν μπορούμε να έχουμε μόνο διαφορές ή μόνο κοινά στοιχεία με κάποιον και αυτό συμβαίνει επειδή ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός σαν ένα κομμάτι πάζλ που δεν είναι ποτέ ακριβώς ίδιο με κάποιο άλλο. Στη συνέχεια, κολλήσαμε όλα τα κομμάτια του πάζλ ενωμένα σε ένα μεγάλο χαρτόνι και ως τίτλο γράψαμε “Όλοι διαφορετικοί – Όλοι ίσοι”.

Στην επόμενη δραστηριότητα ζήτησα από τα παιδιά να μου πουν αν υπάρχουν εκτός από τα πράγματα που αναφέραμε προηγουμένως κάποια άλλα πράγματα που μπορεί να κάνουν τους ανθρώπους να διαφέρουν μεταξύ τους και τα γράψαμε στον πίνακα (καταιγισμός ιδεών). Μεταξύ των άλλων αναφέρθηκαν η φυλή, η θρησκεία, το φύλο, η εξωτερική εμφάνιση, στοιχεία του χαρακτήρα και προβλήματα ειδικών αναγκών. Τα παιδιά φάνηκε να είναι

αρκετά ευαισθητοποιημένα ως προς το θέμα και συμμετείχαν με μεγάλη πρόθεση.

Στη συνέχεια, τους ανέφερα πως θα κάνουμε κάτι ξεχωριστό και έτσι κατασκευάσαμε τα “γυαλιά της διαφορετικότητας” από έτοιμο πατρόν σε χρωματιστό χαρτόνι. Ο καθένας έπαιρνε ότι χρώμα χαρτόνι ο ίδιος επιθυμούσε για να φτιάξει τα γυαλιά του, κάτι που μας έδωσε το έναυσμα να αναφερθούμε για ακόμη μια φορά στην διαφορετικότητα του κάθε ατόμου, καθώς έκαναν σχέδια και ζωγραφιές πάνω στον σκελετό των γυαλιών. Τα παιδιά στη συνέχεια έκοψαν τα γυαλιά και αφού τα ετοίμασαν τα φόρεσαν. Όλοι τους αναρωτήθηκαν τι είδους γυαλιά μπορεί να είναι αυτά και σε τι θα μας χρησιμεύσουν, αφού είναι ψεύτικα. Τους εξήγησα πως όταν φοράμε αυτά τα γυαλιά βλέπουμε με αγάπη, κατανόηση και σεβασμό την διαφορετικότητα του άλλου αλλά και του ίδιου μας του εαυτού. Έτσι λοιπόν, μπορεί να είναι ψεύτικα, φτιαγμένα από χαρτόνι, αλλά κρύβουν μια “αλήθεια”, την ανάγκη για αποδοχή του άλλου και ενσυναίσθηση.

Στη συνέχεια, έχοντας εξοικειωθεί με τα “γυαλιά της διαφορετικότητας” προσπάθησα να τους ευαισθητοποιήσω ακόμη περισσότερο για αυτό και τους μοίρασα χαρτάκια post-it σε διάφορα χρώματα πάλι και έγραψαν φορώντας τα γυαλιά αυτά φράσεις υποστήριξης της διαφορετικότητας. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής: “Δεν πειράζει που έχεις άλλο χρώμα δέρματος”, “Οι διαφορές σου σε κάνουν ξεχωριστό” “Είμαστε όλοι ίσοι και αγαπημένοι”, “Πρέπει να μιλάμε καλά σε όλους και να μην τους ξεχωρίζουμε γιατί όλοι είμαστε διαφορετικοί σε πολλά πράγματα”, “Ο καθένας έχει τις δικές του ικανότητες και προτερήματα”, “Η διαφορετικότητα είναι όμορφη γιατί αν ήμασταν όλοι ίδιοι δεν θα ήταν τόσο ωραίο”, “Πιστεύω πως όλοι μας θα πρέπει να είμαστε ίσοι και να είμαστε ενωμένοι και να έχουμε αγάπη και ειρήνη”. Τα χαρτάκια αφού τα διαβάσαμε τα κολλήσαμε στο περίγραμμα της προηγούμενης ομαδικής εργασίας με το πάζλ, επιτυγχάνοντας ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα.

Μετά είδαμε ένα μικρό βίντεο με τίτλο “Η διαφορετικότητα στο σχολείο” διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=YEyEdfSRaAk>. Αφού το παρακολουθήσαμε, ακολούθησε μια σχετική συζήτηση, στην οποία τα παιδιά ανέφεραν ότι παρόλο που όλοι μας είμαστε διαφορετικοί, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, έχουμε όλοι μας τις ίδιες ανάγκες και τα ίδια συναισθήματα. Είμαστε όλοι άνθρωποι για αυτό και θα πρέπει να αντιμετωπιζόμαστε ίσα. Σε αυτό το σημείο ορισμένα παιδιά εξέφρασαν και δικές τους προσωπικές εμπειρίες αναφέροντας πως και οι ίδιοι έχουν φίλους που είναι διαφορετικοί

από αυτούς (π.χ. διαφορετικής εθνικότητας) αλλά αυτό δεν τους εμποδίζει από το να κάνουν παρέα και να παίζουν μαζί.

Έπειτα, καθίσαμε όλοι κάτω σε κύκλο και στη συνέχεια χώρισα τα παιδιά σε τρεις ομάδες. Τους παρουσίασα τρία παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που είχα φέρει τα οποία είχαν ως θέμα τη διαφορετικότητα. Αυτά ήταν: "Το Κάτι Άλλο" - Kathryn Cave, "Ο Τριγωνοψαρούλης" - Ηλιόπουλος Βαγγέλης, "Ο μικρός Ντουπ" - Μάρρα Ειρήνη. Έδωσα τα βιβλία αυτά σε όλα τα παιδιά ώστε να τα ξεφυλλίσουν λιγάκι, να δουν τις εικόνες, το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο ώστε να τα επεξεργαστούν με μια πρώτη ματιά. Σε κάθε ομάδα έπειτα έδωσα από ένα βιβλίο και τους εξήγησα πως θα πρέπει να διαβάσουν όλοι σε κάθε ομάδα το βιβλίο που τους αντιστοιχεί και έπειτα να ετοιμάσουν μια γραπτή βιβλιοπαρουσίαση, την δραματοποίηση της ιστορίας, μια ομαδική κατασκευή ή ατομικές με βάση το βιβλίο, να γράψουν ένα διαφορετικό τέλος, ένα παιχνίδι βασισμένο στην ιστορία ή οτιδήποτε άλλο θεωρούσαν τα ίδια τα παιδιά δημιουργικό. Όλα αυτά θα μας τα παρουσίαζαν στην τάξη. Κάθε δίωρο παρουσίαζε και μια ομάδα.

Κυρίως ανάγνωση:

Το δεύτερο διδακτικό δίωρο παρουσιάστηκε από την πρώτη ομάδα το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο 'Ο Τριγωνοψαρούλης' του Βαγγέλη Ηλιόπουλου. Η υπόθεση έχει ως εξής: "Ο Τριγωνοψαρούλης είναι ένα ψάρι με τριγωνικό σχήμα, τόσο που δε μοιάζει με κανένα άλλο. Και το μυαλό του όμως είναι τριγωνικό: διαβάζει και γράφει μόνο ό,τι έχει σχέση με τρίγωνα, κι έτσι δεν τα καταφέρνει καθόλου καλά στα μαθήματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όλο το σχολείο στο βυθό να τον κοροϊδεύει και εκείνος νιώθει αδικημένος και απομονωμένος. Όταν όμως έρχεται η κρίσιμη στιγμή, αποδεικνύει ότι όχι απλώς αξίζει την αναγνώριση των συμμαθητών του, αλλά και κάτι παραπάνω. Ο Τριγωνοψαρούλης σώζει όλους τους συμμαθητές του με τη σοφία του από τα δίχτυα των ψαράδων και έτσι από αντικείμενο χλευασμού μετατρέπεται σε αδιαμφισβήτητο σωτήρα της κοινότητάς του. Με αυτό τον τρόπο κερδίζει την αγάπη όλων".

Έτσι λοιπόν, πραγματοποιήθηκε μια περιληπτική αφήγηση της ιστορίας από την πλευρά των παιδιών και έπειτα παρουσίασαν ένα διαφορετικό τέλος που είχαν γράψει ομαδικά αλλάζοντας στοιχεία της ιστορίας, το οποίο ήταν: «Ο Τριγωνοψαρούλης ήταν πολύ στενοχωρημένος που ήταν διαφορετικός από τα άλλα ψαράκια και δεν μπορούσε να κάνει φίλους. Αυτός τους συμπαθούσε όλους, παρόλο που πολλές φορές τον κοροϊδεύαν οι υπόλοιποι, αυτός δεν τους

κρατούσε κακία. Συχνά τους έδειχνε τη συμπάθεια του, αφού πολλές φορές τους βοηθούσε όταν είχαν κάποιο πρόβλημα. Έλεγε πάντα καλά λόγια για τους συμμαθητές του και τους υποστήριζε. Τα άλλα ψαράκια όμως δεν το εκτιμούσαν αυτό και συνέχιζαν να μην κάνουν τόσο παρέα μαζί του γιατί εξακολουθούσε να είναι διαφορετικός. Μια ημέρα όμως, ο Τριγωνοψαρούλης βρέθηκε σε μεγάλο κίνδυνο. Ένας καρχαρίας, ο πιο φοβερός από όλους, πήγε να τον ξεγελάσει και να τον φάει. Μόλις το είδαν αυτό τα υπόλοιπα ψαράκια πήγαν και τον έσωσαν γιατί θυμήθηκαν πόσες φορές τους είχε βοηθήσει εκείνος στο παρελθόν. Έτσι ο Τριγωνοψαρούλης τους ευχαρίστησε και από τότε όλοι έγιναν φίλοι».

Στη συνέχεια, έγινε η δραματοποίηση της ιστορίας κατά την οποία τα παιδιά αυτοσχεδίασαν και παρουσιάστηκαν ζωγραφιές ατομικές οι οποίες απεικόνιζαν ένα διαφορετικό εξώφυλλο του συγκεκριμένου παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου που είχαν δημιουργήσει με μαρκαδόρους και ξυλομπογιές.

Έπειτα, παρουσιάστηκε ένα ποίημα που έγραψαν πάλι ομαδικά τα παιδιά με το θέμα της ιστορίας το οποίο όλοι μαζί στην τάξη μελοποιήσαμε και τραγουδήσαμε με αυτοσχέδιες μαράκες. Το ποίημα αυτό ήταν:

«Ο Τριγωνοψαρούλης το μικρό ψαράκι,
δεν έκανε παρέα με κανένα άλλο παιδάκι.
Όλοι έπαιζαν και γελούσαν και καθόλου δεν τον συμπαθούσαν.
Εκείνος προσπαθούσε να καταλάβει το γιατί
μα δεν του έδιναν καμιά επιλογή.
Του ψαρά τα δίχτυα όμως προσπαθούσαν
να πιάσουν τα ψάρια που κολυμπούσαν.
Ο Τριγωνοψαρούλης αμέσως έλαβε δράση με τη δική του τη σοφία
και τον αγάπησαν όλοι τους τότε με τη μία».

Τέλος, τα παιδιά είχαν γράψει ένα μικρό κείμενο που χαρακτήριζε κάθε ήρωα και με αφορμή αυτό παίξαμε πάλι όλοι μαζί ένα θεατρικό παιχνίδι στο οποίο δινόταν κάθε φορά το όνομα ενός από τους ήρωες και έπρεπε τα παιδιά να αναπαραστήσουν ένα χαρακτηριστικό στοιχείο του συγκεκριμένου ήρωα. Για τον Τριγωνοψαρούλη και τη δασκάλα κυρα-Σουπιά, τα παιδιά έγραψαν: «Ο Τριγωνοψαρούλης είναι ένα ψάρι με σχήμα τριγωνικό. Είναι κίτρινο και από τα άλλα διαφορετικό. Με κανένα άλλο δεν μοιάζει στο βυθό και στο σχολείο δεν είναι καθόλου καλός. Είναι λιγάκι ντροπαλός και νιώθει άσχημα που τον κοροϊδεύουν οι άλλοι. Είναι όμως πολύ σοφός και έτσι θα γίνει ο ήρωας», «Ο κυρά Σουπιά είναι η δασκάλα του σχολείου. Είναι πολύ καλή και αυτή θα δώσει το όνομα στον Τριγωνοψαρούλη και από τότε όλοι θα τον φωνάζουν έτσι για να τον αναγνωρίζουν. Ήταν φοβισμένη πολύ όταν το

σχολείο της και όλα τα ψαράκια πήγαν να πιαστούν από τα δίχτυα του ψαρά. Όταν όμως τους έσωσε ο Τριγωνοψαρούλης ήταν πολύ χαρούμενη και τον αγάπησε όπως και τα άλλα ψαράκια πολύ». Μετά έγινε και το ανάποδο όπου δινόταν ένα χαρακτηριστικό και τα παιδιά έπρεπε να αναπαραστήσουν τον ήρωα που είχε το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Μετά από όλες αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά της ομάδας που ανέλαβαν να παρουσιάσουν τον «Τριγωνοψαρούλη» μας είπαν τις εντυπώσεις τους από την ανάγνωση, τι τους ενθουσίασε και τι τους έμεινε από την ιστορία και αν θα ήθελαν να ξαναδιαβάσουν κάτι παρόμοιο. Ανέφεραν λοιπόν, ότι τους άρεσε πολύ σαν ιστορία και συνειδητοποίησαν πως το να είναι κάποιος διαφορετικός δεν σημαίνει ότι είναι λιγότερο άξιος, καλός ή χρήσιμος από τους άλλους. Μπήκαν στη θέση του Τριγωνοψαρούλη και κατάλαβαν πως είναι να νιώθει κανείς μη αποδεκτός. Μάλιστα, ανέφεραν πως η ιστορία αυτή μας δείχνει αυτό που πολλές φορές συμβαίνει και στο δικό μας το σχολείο όπου πολλά παιδιά μπορεί να είναι διαφορετικά και για τον λόγο αυτό δεν έχουν πολλούς φίλους. Τέλος, ένας μαθητής μας ανέφερε πως είχε διαβάσει παλαιότερα ένα παρόμοιο βιβλίο με τίτλο «Το ψαράκι που δεν μπορούσε να κολυμπήσει» το οποίο θίγει και αυτό το ζήτημα της διαφορετικότητας.

Το τρίτο διδακτικό δίωρο η δεύτερη ομάδα μας παρουσίασε το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο «Το Κάτι Άλλο» από την συγγραφέα Κέιβ Κάθριν. Η υπόθεση έχει ως εξής: "Το Κάτι Άλλο" προσπαθεί με κάθε τρόπο να μοιάσει με τους άλλους. Αλλά, ό,τι κι αν κάνει, το μόνο που καταφέρνει είναι να δείξει πόσο διαφέρει από αυτούς. Τότε εμφανίζεται το Κατιτί και του ζητάει να γίνουν φίλοι. Αλλά "Το Κάτι Άλλο" αντιλαμβάνεται ότι το Κατιτί δεν τού μοιάζει σε κάτι όμως μπορεί να κάνει παρέα μαζί του γιατί ο καθένας είναι ξεχωριστός".

Πραγματοποιήθηκε αρχικά, μια περιληπτική αφήγηση της ιστορίας από τα παιδιά και έπειτα προχώρησαν στην δραματοποίηση της με αυτοσχέδιο τρόπο. Η δραματοποίηση έγινε δύο φορές ώστε να συμμετέχουν όλοι και ο καθένας σε διαφορετικό ρόλο. Είχαν ετοιμάσει μια μεγάλη αφίσα με ζωγραφιές από το θέμα της ιστορίας και τον κεντρικό χαρακτήρα της ιστορίας που τον είχαν φτιάξει ομαδικά με χρωματιστές πλαστελίνες.

Στη συνέχεια, είχαν γράψει και μας διάβασαν ο καθένας ατομικά ένα γράμμα στην συγγραφέα στο οποίο της ζητούσαν να συγγράψει ένα ακόμη παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο με το ίδιο θέμα και του περιέγραφαν πώς θέλουν να είναι (σκηνικό, ήρωες, χρόνος, αρχή και τέλος ιστορίας κ.α.). Ορισμένα από τα γράμματα αυτά ήταν: «Αγαπητή κυρία Κάθριν, διάβασα στην τάξη μου με τους υπόλοιπους συμμαθητές μου το βιβλίο σας «Το Κάτι Άλλο» και μας άρεσε όλους πολύ! Θα ήθελα αν μπορείτε να γράψετε ένα ακόμη παιδικό

βιβλίο για την διαφορετικότητα το οποίο να έχει ως πρωταγωνιστή ένα παιδί που πηγαίνει πρώτη ημέρα σε ένα καινούριο σχολείο και δεν μοιάζει με κανέναν εκεί. Θα ήθελα να περιγράψετε τα συναισθήματα του και πώς τελικά καταφέρνει να γίνει αγαπητός από τους άλλους συμμαθητές του μέσα από τη συμμετοχή του στην ομάδα ποδοσφαίρου του σχολείου. Σας ευχαριστώ», «Γεια σας κυρία Κάθριν, είμαι μια αναγνώστρια σας που σας θαυμάζει πολύ. Έχω διαβάσει το βιβλίο “Το Κάτι Άλλο” και με εντυπωσίασε πολύ η ιστορία σας γιατί δεν είχα ξανά διαβάσει παρόμοιο βιβλίο. Σας στέλνω αυτό το γράμμα γιατί θα ήθελα σας παρακαλώ πολύ να γράψετε μια ακόμη ιστορία σαν και αυτή. Το βιβλίο αυτό θα ήθελα να έχεις ως ήρωες δύο αδέρφια τα οποία είναι δίδυμα αλλά διαφορετικά μεταξύ τους. Στην ιστορία αυτή θα ήθελα να γράψετε πως τα αδέρφια αυτά μεγαλώνοντας συμπυλιώνονται και καταλαβαίνουν τις διαφορές του ενός με του άλλου και ότι στην πραγματικότητα τα κοινά τους είναι πιο σημαντικά από τις διαφορές τους για να τους χωρίζουν».

Έπειτα, μας περιέγραψαν τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης τους, αναφέροντας πως ένιωσαν άσχημα όταν κανένας δεν αποδεχόταν το “Κάτι Άλλο” και το έδιωξαν αναγκάζοντας το να μείνει μόνο του και μακριά από όλους τους άλλους. Όταν όμως το “Κάτι Άλλο” βρήκε παρέα το “Κατιτί” που ήταν και αυτό διαφορετικό τότε ένιωσαν χαρά γιατί κατάλαβαν και οι ίδιοι πως όλοι είμαστε διαφορετικοί και ότι δεν υπάρχει άνθρωπος που να είναι εντελώς ίδιος με κάποιον άλλο. Αυτό όμως είναι και το όμορφο γιατί αν ήμασταν όλοι ίδιοι θα ήταν βαρετό. Με βάση τις απαντήσεις τους παίξαμε ένα παιχνίδι στο οποίο αντιστοιχίζαμε εικόνες και φράσεις του βιβλίου με διάφορα συναισθήματα τα οποία και αιτιολογούσαμε. Για παράδειγμα, υπήρχε η φράση «Σ’έναν ανεμοδαρμένο λόφο πάνω σ’ένα σπιτάκι ζούσε μόνο του το Κάτι Άλλο χωρίς κανένα μα κανένα φιλαράκι» την οποία αντιστοιχίσαμε με το συναίσθημα της λύπης. Μια άλλη φράση ήταν η εξής: «Αχ, δεν είσαι σαν και εμάς. Είσαι Κάτι Άλλο. Δεν μπορείς να μείνεις μαζί μας» και την αντιστοιχίσαμε με το συναίσθημα της απογοήτευσης και του θυμού. Επίσης, την φράση «Δεν είσαι σαν και εμένα καθόλου και δεν με νοιάζει καθόλου! Όμως μπορείς να έρθεις και να μείνεις μαζί μου» την αντιστοιχίσαμε με το συναίσθημα της χαράς και την φράση «Και, όταν κάτι αλλιώτικο και πολύ περίεργο τους χτύπησε την πόρτα, δεν είπαν ότι δεν τους έμοιαζε ή ότι η θέση του δεν ήταν μαζί τους» με το συναίσθημα της κατανόησης και ευγένειας.

Τέλος, αναπαριστούσε ένα παιδί κάποιο πρόσωπο της ιστορίας και ένα άλλο παιδί του έπαιρνε συνέντευξη με διάφορες ερωτήσεις που είχαν ετοιμάσει. Για παράδειγμα, ένα παιδί υποδύοταν το Κάτι Άλλο και οι

ερωτήσεις που του έκανε ένας συμμαθητής τους ήταν οι εξής: «Πως ένιωθες στην αρχή όταν ήσουν διαφορετικός από τους άλλους και δεν μπορούσαν να σε δεχτούν;» με απάντηση «Ένωθα άσχημα που δεν ήμουν ίδιος με τους άλλους και για αυτό προσπαθούσα να τους μοιάσω ώστε να θέλουν να είναι μαζί μου. Όμως δεν τα κατάφερα και ήμουν λυπημένος». «Τι έκανες για να σταματήσεις να νιώθεις λυπημένος;» με απάντηση «Ήρθε ξαφνικά κάποιος που ήταν διαφορετικός από εμένα στο σπίτι μου και κατάλαβα πως αυτό δεν μπορεί να με εμποδίσει από το να κάνω παρέα μαζί του και να τον συμπαθώ. Δεν μπορούσα να του συμπεριφερθώ όπως συμπεριφέρονταν οι άλλοι σε εμένα. Απέκτησα έτσι έναν καλό φίλο και ήμουν χαρούμενος». Σε μια δεύτερη περίπτωση, ένα παιδί υποδύθηκε ένα από τα ζώα του μέρους όπου ζούσε το Κάτι Άλλο και οι ερωτήσεις που έγιναν ήταν οι εξής: «Γιατί κανένας σας δεν αποδεχόταν το Κάτι Άλλο;» με απάντηση «Γιατί ήταν διαφορετικός και δεν έμοιαζε σε κανένα. Δεν μπορούσε να κάνει τίποτα σωστά και μας δημιουργούσε πρόβλημα. Δεν θέλαμε κάποιον που είναι περίεργος», «Τι ήταν αυτό που σας ενοχλούσε σε αυτόν;» με απάντηση «Εβλεπε τα πράγματα διαφορετικά από εμάς, δεν μπορούσε να παίξει όπως εμείς, δεν μπορούσε να ζωγραφίσει ή να φάει όπως και εμείς. Δεν ήταν ένας από εμάς και για αυτό δεν μπορούσε να μείνει άλλο μαζί μας».

Τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν μέσα από την ανάγνωση αρκετά ως προς το θέμα της διαφορετικότητας. Παρουσίασαν διάθεση για ενασχόληση με το συγκεκριμένο βιβλίο και συνειδητοποίησαν μέσω της ενσυναίσθησης πως όλοι μας πρέπει να συμπεριφερόμαστε σωστά στους άλλους ακόμη και αν δεν έχουν τίποτα που να είναι κοινό με εμάς γιατί στην πραγματικότητα όλοι μας είμαστε διαφορετικοί και αξίζουμε την αγάπη, φιλία και αποδοχή όλων.

Το τέταρτο διδακτικό δίωρο η τρίτη και τελευταία ομάδα μας παρουσίασε το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο ‘Ο μικρός Ντουπ’ της Ειρήνης Μάρρας με μια μικρή αφήγηση της ιστορίας. Η υπόθεση έχει ως εξής: ‘Ένα μικροκαμωμένο μυρμήγκι νιώθει από την πρώτη στιγμή που γεννιέται ότι ολόκληρη η φωλιά του το περιγελά για την απροσεξία του. Έτσι περιθωριοποιείται βάζοντας σε κίνδυνο τη ζωή του. Την ώρα όμως που όλα μοιάζουν τόσο μαύρα, από το τέλμα θα τον βγάλει ένα φιλικό χέρι που θα τον οδηγήσει σε ένα στάδιο. Θα μπορέσει έτσι ο αθλητισμός να αλλάξει τη ζωή του’.

Στη συνέχεια είχαν τα πρόσωπα της ιστορίας σε φιγούρες κουκλοθέατρου που έφτιαζαν με χρωμοσελίδες και ξυλάκια χειροτεχνίας και έκαναν την δραματοποίηση της με αυτό τον τρόπο. Έφτιαζαν και παρουσίασαν ένα ομαδικό πορτρέτο του ήρωα και περιμετρικά της ζωγραφιάς έγραψαν κάποιες φράσεις χαρακτηριστικές του νοήματος της ιστορίας όπως: «Να πιστεύεις

πάντοτε στον εαυτό σου γιατί μπορείς να καταφέρεις τα πάντα», «Όταν έχουμε αυτοπεποίθηση δεν μας νικάει τίποτα. Όποιο πρόβλημα και αν έχουμε μπορούμε να το ξεπεράσουμε», «Πάντα πρέπει να δέχεσαι την βοήθεια των φίλων σου», «Μπορεί να έχω ειδικές ανάγκες όμως είμαι σπουδαίος», «Ο αθλητισμός μας βοηθάει να πιστέψουμε περισσότερο στον εαυτό μας και να γίνουμε καλύτεροι», «Όπως και ο Ντουπ, πρέπει να συνεχίζουμε να προσπαθούμε».

Έπειτα, μας παρουσίασαν τις ατομικές τους εργασίες στις οποίες είχαν γράψει το πώς θα ένιωθαν και το πώς θα αντιδρούσαν οι ίδιοι αν ήταν οι πρωταγωνιστές της ιστορίας. Ορισμένα παραδείγματα: «Αν ήμουν ο μικρός Ντουπ θα ένιωθα στην αρχή άσχημα και μειονεκτικά απέναντι στους άλλους όταν θα με κορόιδευαν. Θα θύμωνα με τον εαυτό μου που δεν μπορεί να καταφέρει τίποτα. Στη συνέχεια όμως, και εγώ θα ανακάλυπτα ότι παρόλο που είμαι διαφορετικός και έχω αυτή την ιδιαιτερότητα, αν πιστέψω στον εαυτό μου και πιστέψουν και οι φίλοι μου σε εμένα, τότε θα καταφέρω να κάνω περισσότερα από όσα πίστευα ότι θα μπορούσα. Όμως, αντί για τον αθλητισμό θα ασχολιόμουν με τη μουσική και το τραγούδι», «Μπαίνοντας στη θέση του μικρού Ντουπ θα ένιωθα απογοήτευση που δεν μπορώ να καταφέρω κάτι. Πιστεύω όμως ότι αν με κορόιδευαν οι υπόλοιποι τότε θα προσπαθούσα να τους αποδείξω ότι και εγώ είμαι χρήσιμος και καλός σε κάτι, παρόλο που δεν είμαι τέλειος. Εξάλλου κανένας δεν είναι. Δεν θα τα παρατούσα και θα έπαιρνα και εγώ μέρος σε διαγωνισμό τρεξίματος ακόμη και αν είχα αυτό το κινητικό πρόβλημα και θα προσπαθούσα να δώσω τον καλύτερο μου εαυτό. Όπως ο ψύλλος βοήθησε τον Ντουπ έτσι και εγώ θα είχα κάποιους φίλους που θα με υποστήριζαν», «Αν ήμουν ο μικρός Ντουπ θα έβρισκα κάποιους φίλους που δεν θα είχαν πρόβλημα να κάνουν παρέα μαζί μου και θα με βοηθούσαν να γίνω καλός σε αυτό που μου αρέσει να κάνω. Δεν θα με ένοιαζε αν με κορόιδευαν άλλα άτομα και μπορεί να ένιωθα λίγη στεναχώρια, όμως θα προσπαθούσα κάθε μέρα να γίνω και καλύτερος».

Στη συνέχεια, κάθε παιδί έλεγε μια λέξη ή φράση που του έμεινε από την ιστορία και γράψαμε όλοι μαζί στο σύνολο της τάξης το τραγούδι του ‘Μικρού Ντουπ’ το οποίο είναι: «Είναι ένα μυρμήγκι τόσα δα μικρό, με πρόβλημα κινητικό. Έτσι γεννήθηκε και βγήκε από το αυγό, να πηγαίνει μια από εκεί και μια από εδώ και να σκοντάφτει στο λεπτό. Όλοι το κορόιδευαν και το περιγελούσαν, φαίνεται καθόλου δεν το αγαπούσαν. Δεν μπορούσε να κάνει τίποτα σωστό και όλοι του έλεγαν πως είναι άχρηστο για αυτό. Όταν έπεσε πάνω σε ένα ρεβίθι, η παπαρούνα το ζάλισε που ήταν πιο εκεί. Ξαφνικά μια κότα εμφανίστηκε μπροστά του και εκείνο αμέσως έχασε τη μιλιά του. Ο ψύλλος την τσίμπησε την κότα και ξέφυγε ο Ντουπ και ήταν όπως πρώτα.

Εκείνος του είπε να πάει για να τρέξει, γιατί με τον αθλητισμό όλα θα μπορούσε να τα αντέξει. Έτσι και εκείνο στον διαγωνισμό πήρε μέρος και όλοι το ζητωκραύγαζαν και ήταν πλέον ευτυχισμένος.

Ο Ντουπ είναι πολύ καλός, είναι ήρωας σωστός

Τίποτα πια δεν τον τρομάζει, και ότι και να λένε οι άλλοι δεν τον νοιάζει.

Ο Ντουπ είναι θαρραλέος και τρανός, ένας αθλητής δυναμικός.

Τέλος, παιδιά της ομάδας μας ανέφεραν τι τους άρεσε από την ιστορία, τι θα προτιμούσαν να ήταν διαφορετικό και αν θα το ξαναδιάβαζαν στο μέλλον, αναφέροντας πως το διάβασαν με ευχαρίστηση και αυτό που τους άρεσε περισσότερο από την ιστορία είναι η δύναμη ψυχής που έδειξε ο μικρός Ντουπ, ο οποίος ξεπέρασε κάθε φόβο και πρόβλημα που είχε, ξεπέρασε και τον ίδιο του τον εαυτό και έτσι συνειδητοποίησε την αξία του. Οι περισσότεροι δεν θα προτιμούσαν να ήταν κάτι διαφορετικό στην ιστορία γιατί τους άρεσε η κατάληξη της και θα το ξανά διάβαζαν στο μέλλον και με τα αδέρφια τους.

Μετά την ανάγνωση:

Το τελευταίο διδακτικό δίωρο, εφόσον η κάθε ομάδα διάβασε και παρουσίασε το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο που είχε αναλάβει με θέμα τη διαφορετικότητα, κλείσαμε τη διδακτική ενότητα με διάφορες δραστηριότητες με βάση τα αναγνώσματα που παρουσιάστηκαν.

Έτσι αρχικά κάναμε μια ομαδική συζήτηση και εξέφρασαν τα παιδιά κάθε ομάδας τις απόψεις τους σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται πλέον μέσα από την αναγνωστική τους εμπειρία το θέμα της διαφορετικότητας, αν αυτά που διάβασαν τους βοήθησαν να καταλάβουν καλύτερα την έννοια αυτή καθώς και τα συναισθήματα που ένιωσαν. Τα παιδιά ανέφεραν πως μέσα από τα βιβλία αντιλήφθηκαν ακόμη καλύτερα την έννοια της διαφορετικότητας, γιατί κατά την ανάγνωση της ιστορίας βίωσαν πληθώρα συναισθημάτων και είδαν την διαφορετικότητα από την οπτική γωνία του κάθε ήρωα. Ταυτίστηκαν με τους πρωταγωνιστές και ευαισθητοποιήθηκαν ως προς το θέμα αυτό. Έγινε επιπλέον λόγος για τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στα τρία αυτά βιβλία. Οι ομοιότητες που παρατηρήθηκαν αφορούσαν τους πρωταγωνιστές που και οι τρεις ήταν διαφορετικοί και ιδιαίτεροι. Ο Τριγωνοψαρούλης ήταν τρίγωνος και δεν έμοιαζε με κανένα, το Κάτι Άλλο ήταν επίσης εντελώς διαφορετικό τόσο εμφανισιακά όσο και στην συμπεριφορά από τα υπόλοιπα ζώα και ο μικρός Ντουπ ήταν διαφορετικός από τα άλλα μυρμηγκία γιατί είχε πρόβλημα κινητικό. Διαπιστώσαμε τότε πως οι πρωταγωνιστές ήταν σε όλα τα βιβλία ζώα. Και στις τρεις ιστορίες οι πρωταγωνιστές ήταν μη αποδεκτοί,

κατακριτέοι και αντικείμενο περιφρόνησης από το σύνολο. Ως προς τις διαφορές τους, διαπιστώθηκε πως στο βιβλίο του Τριγωνοψαρούλη ο ήρωας κέρδισε την αγάπη και αποδοχή των άλλων επειδή έκανε κάποιο κατόρθωμα. Αντιθέτως, στα άλλα δύο βιβλία οι πρωταγωνιστές αντιλήφθηκαν οι ίδιοι την αξία τους χωρίς να χρειάζεται να αποδείξουν κάτι στους άλλους για να τους αποδεχτούν. Συγκεκριμένα, αυτό μπορούμε να το διακρίνουμε ακόμη περισσότερο στο “Κάτι Άλλο”.

Αμέσως μετά δημιουργήσαμε όλοι μαζί μια ομαδική ιστορία η οποία συνδύαζε και τα τρία βιβλία παιδικής λογοτεχνίας που διαβάστηκαν εφόσον μπλέξαμε τους ήρωες, τους τόπους και τις καταστάσεις. Η ομαδική αυτή μικρή σε έκταση ιστορία γράφτηκε σε μεγάλο χαρτί του μέτρου με τη συμβολή όλων των παιδιών και έπειτα κάθε παιδί ζωγράφησε ένα ενδεικτικό εξώφυλλο για την ιστορία μας, τα οποία και κολλήσαμε περιμετρικά στο χαρτί του μέτρου και τα κρεμάσαμε στον τοίχο της τάξης. Η ιστορία αυτή ήταν: «Μια φορά και έναν καιρό, ήταν τρεις πολύ καλοί φίλοι. Ήταν και οι τρεις τους διαφορετικοί, μοναδικοί και ξεχωριστοί. Σίγουρα κανένας δεν μπορούσε να τους μπερδέψει. Ο ένας ήταν ένα τρίγωνο ψαράκι, ο δεύτερος ένα περίεργο ζωάκι και ο τελευταίος ένα ιδιαίτερο μυρμηγκάκι. Ο Τριγωνοψαρούλης, το τρίγωνο ψαράκι, ζούσε στο βυθό της θάλασσας για αυτό και δεν μπορούσε να κάνει τόσο πολύ παρέα με τους άλλους δύο φίλους του, αλλά πάντα εκείνοι τον επισκέπτονταν για λίγο, για όσο μπορούσε να αντέξει να βγάλει το κεφάλι του λιγάκι από τη θάλασσα για να τους μιλήσει. Το Κάτι Άλλο και το μυρμηγκι έκαναν αρκετή παρέα. Βέβαια ο μικρός Ντουπ, το μυρμηγκι, πάντοτε καθυστερούσε στα ραντεβού του λιγάκι γιατί δεν μπορούσε να τρέξει σαν τα άλλα μυρμηγκάκια. Αυτό όμως δεν τον πείραζε καθόλου, αφού οι φίλοι του και συναγωνιστές του στο στίβο πάντοτε υποστήριζαν την κάθε προσπάθεια του και ήταν περήφανος για αυτό που ήταν, δεν ήθελε να αλλάξει. Το ίδιο όμως ένιωθε και το Κάτι Άλλο. Ήταν όλοι τους τόσο χαρούμενοι που αποδέχονταν ο ένας τον άλλο και ενωμένοι ήταν ακόμη πιο δυνατοί. Όλοι τους ρωτούσαν τί κοινό μπορεί να έχουν οι τρεις τους και κάνουν τόσο πολύ παρέα, αφού είναι εντελώς διαφορετικοί μεταξύ τους. Εκείνοι τους απαντούσαν πως το ότι είναι διαφορετικοί δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να είναι φίλοι γιατί το μεγαλύτερο κοινό τους στοιχείο ήταν η καλοσύνη που είχαν στην καρδιά τους. Στην πραγματικότητα, όση περισσότερη παρέα έκαναν, τόσο ανακάλυπταν και κοινά χαρακτηριστικά που είχαν, αλλά και διαφορές. Όλα αυτά ήταν όμως που τους έκαναν να ενωθούν ακόμη περισσότερο. Η ευγένεια που έδειχναν και η καλοσύνη τους αυτή ήταν προς όλα τα ζωάκια. Μια ημέρα λοιπόν αποφάσισαν να διοργανώσουν μια γιορτή για όλους. Στη γιορτή αυτή θα έδειχναν πως όλα τα ψάρια, έντομα και τα υπόλοιπα ζώα ενώ διαφέρουν έχουν πολλά κοινά που δεν θα μπορούσαν να ανακαλύψουν αν δεν επιδίωκαν να συναναστραφούν

μεταξύ τους. Στη γιορτή αυτή, ήρθαν όλοι οι καλεσμένοι. Έφαγαν, ήπιαν, τραγούδησαν, χόρεψαν και μίλησαν. Μίλησαν πολύ. Άνοιξαν τις καρδιές τους και η αποδοχή προς το διαφορετικό δεν άργησε να έρθει. Μετά τη γιορτή αυτή κατάλαβαν πως όλοι θα πρέπει να είναι αγαπημένοι και να μην κατακρίνουν κανένα. Όλοι τους είναι διαφορετικοί, άλλοι πολύ και άλλοι λίγο. Όμως όλοι τους είναι μοναδικοί, το ίδιο σημαντικοί και ίσοι».

Έπειτα τα παιδιά έφτιαξαν κοστούμια για τη δραματοποίηση της ιστορίας και μουσικά κομμάτια τα οποία έψαξαν και βρήκαν από τον υπολογιστή για να τα προσθέσουμε και αυτά ώστε να βγει σαν μια θεατρική παράσταση. Τέλος, κλείσαμε τη διδακτική αυτή ενότητα καθισμένοι όλοι μαζί σε ένα κύκλο. Ζητήθηκε από κάθε παιδί, να γράψει σε μια χρωματιστή κορδέλα που τους μοιράστηκε με μαρκαδοράκι, ένα στοιχείο του διπλανού του από τα αριστερά ατόμου που τον κάνει ξεχωριστά μοναδικό. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά ήρθαν περισσότερο κοντά μεταξύ τους και αναγνώρισαν στους άλλους και αλλά και στον ίδιο τους τον εαυτό λεπτομέρειες που τους κάνουν να είναι μοναδικοί. Όλες αυτές οι χρωματιστές κορδέλες δέθηκαν μεταξύ τους σαν μια αλυσίδα η οποία κρεμάστηκε στην επάνω μεριά του πίνακα της τάξης.

v. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η διδακτική ενότητα υλοποιήθηκε επιτυχώς και οι διδακτικοί στόχοι θα μπορούσαμε να πούμε πως επιτεύχθηκαν. Υπήρξε μεγάλο ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών και η στάση τους ήταν ιδιαίτερα ενεργητική. Το θέμα της «διαφορετικότητας» ήταν κάτι το οποίο τους άγγιξε και αυτό έγινε ιδιαίτερα αντιληπτό καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, συνεργασίας, επικοινωνίας, αναδιήγησης ιστοριών και έκφρασης προφορικού και γραπτού λόγου ενώ απόλαυσαν την ανάγνωση και ενίσχυσαν μέσω δημιουργικών πρακτικών τη Φιλαναγνωσία τους. Η ένταξη του βιβλίου στη ζωή της τάξης με κάθε αφορμή και όχι μόνο στην ώρα της φιλαναγνωσίας, μαθαίνει στα παιδιά ότι η ανάγνωση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας. Η διδακτική της λογοτεχνίας στο σχολείο θα πρέπει να συνδέεται με νέες μεθόδους (συμπεριλαμβανομένης και της δημιουργικής γραφής η οποία αναπτύσσει τη γλωσσική και κριτική ικανότητα του παιδιού και συντελεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του) ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν θετική στάση για τα βιβλία και να γίνουν δια βίου αναγνώστες. Συμπερασματικά, η κατάλληλη διδακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας στο σχολείο οδηγεί στη καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας των

παιδιών και επομένως στην ενδυνάμωση της λογοτεχνικής ανάγνωσης ενώ σημαντικό ρόλο κατέχει και η δημιουργική γραφή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα

Αναγνωστόπουλος Β.Δ., (1990), «*Λογοτεχνία και Εκπαιδευτικός*», Διαδρομές, αρ.19, σελ. 167-174

Αναγνωστόπουλος Β.Δ., (1995), «*Ποίηση και σχολείο*», Εκδόσεις Πατάκης, Αθήνα, σελ. 21

Αναγνωστόπουλος Β.Δ., (1990), «*Η αναγνωστική ικανότητα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών κατά ηλικία*», Διαδρομές, αρ.242, σελ. 64-66

Άντα Κατσίκη - Γκίβαλου, Ανδρέας Καρακίτσιος, Δημήτρης Πολίτης, Μάνος Κοντολέων, Christiane Raabe, Γιάννης Παπαδάτος, (2012), *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλιαναγνωσίας των μαθητών: επιμορφωτικό υλικό: θεωρητικές προσεγγίσεις, βασικές έννοιες, ιδέες, πρακτικές προτάσεις*, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Αθήνα, σελ. 27-33

Αποστολίδου, Β. – Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα : τυπωθήτω-Δαρδανός, σελ. 379-390

Αρτζανίδου Έλενα, Γουλής Δημήτρης, Γρόσδος Σταύρος , Καρακίτσιος Ανδρέας. (2011). *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωώσεις*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 20-21, 27-28, 57-72, 63

Αρτζανίδου Ε. & Κουράκη Χ. (2014). «*Φιλιαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή*» στο Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 4 - 6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή» (επιστημονική επιμ. Κωτόπουλος Η.Τ., Βακάλη Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ.), σελ. 2, 4

Βακάλη Π. Άννα, Ζωγράφου-Τσαντάκη Μαρία, Κωτόπουλος Η. Τριαντάφυλλος. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Επίκεντρο, σελ. 37, 39, 52-55, 89-90

Δελώνης Α. (1988), *Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο*, Αθήνα, σελ. 61

Κουνούπης Κ. (2007). *Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο σχολείο σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και ανταπόκρισης* (pdf), σελ. 204-205, 210

Καραγιάννης, Σ. (2010). «*Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις*» Ημερίδα «Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη», (27 Φεβρουαρίου 2010), ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών Κολλέγιο Ψυχικού, www.scribd.com/doc, σελ. 12

Κωνσταντίνου – Χριστοδούλου Δ. (1994), «*Οικογένεια και βιβλίο*», Διαδρομές, αρ.35, σελ. 201-203

Κωτόπουλος Τ. – Παπαντωνάκης Γ., (2011), *Ελληνικής Λογοτεχνίας: Τα Ετεροθαλή, Μελέτες για την Παιδική, τη Νεανική και τη Λογοτεχνία για Ενήλικες*, Εκδ. Όμιλος Ίων, Αθήνα, σελ. 30-31, 33

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, σελ. 3

Μπράττισης Θ., Μουταφίδου Α. (2013) *Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο*, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου "Δημιουργική Γραφή", 4-6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ " Δημιουργική Γραφή", σελ. 3

Νικολαΐδου Σ. (2012). *Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου*. Ηλεκτρονικό περιοδικό, κείμενα 7,8

Οικονόμου Β., (1998). *Οι βιβλιοθήκες και ο ρόλος τους*. Εκδ. Ατραπός, Αθήνα, σελ. 23, 35, 62

Παπαδάτος Γ., (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία, θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*, Εκδ. Πατάκης, Αθήνα, σελ. 164-165

Παρρά Β., (2002), *Αξιοποίηση των παιδικών λογοτεχνικών έργων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σελ. 55-60, 84-86, 93-94, 98-99

Πασσιά, Α. Μανδηλαράς Φ. (2001), *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*, Αθήνα: Πατάκης, σελ. 17

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011), *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, σελ. 28-32, διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/info/newps>

Σπινκ Γ., (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα. σελ. 23, 26, 29-33, 61-66, 70-71, 73-77, 94-95

Χαλκιαδάκη Α., (2008). «*Τα πολλαπλά 'στοιχήματα' μιας ερευνητικής προσπάθειας*», στο Γκίβαλου Α., Καλογήρου Γ., Χαλκιαδάκη Α. (επιμ.) *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Εκδ. Πατάκης, Αθήνα, σελ. 150

Χορτιάτη Θ., (1944), «*Οικογένεια η πρώτη παιδεία*», *Διαδρομές*, αρ. 35, σελ.208

Ξενόγλωσση

Crowder Robert G. (1982). *The psychology of reading: An introduction*. Publisher: Oxford University Press, σελ. 78

Dale H. Schunk, Paul R. Pintrich, Judith Meece, (2010), *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*, Pearson

Kennedy Allan, (1985). *The psychology of reading*. Publisher: Routledge Kegan & Paul, σελ. 15

Norton Donna. (1987). *Through the eyes of a child: An Introduction to Children's Literature*, Texas A and M. University, Merrill Publishing Company, A Bell and Howell Information Company, Columbus, Toronto, London, Melburne, σελ. 41, 435

Ηλεκτρονική

Ε.ΚΕ.ΒΙ. Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, διαθέσιμο στο:

<http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=138>