

**«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών»
με κωδικό ΟΠΣ: 295450
Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ.**

Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης»

**Οδηγός για τον εκπαιδευτικό
«Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»**

Επιστημονικό Πεδίο:

ΓΛΩΣΣΑ-ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/Τάξη/επίπεδο εκπαίδευσης:

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ & ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ,

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ & ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ,

**ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
& ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΗ ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2014



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΕΡΟΣ Ι. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΔΗΜΟΤΙΚΟ & ΓΥΜΝΑΣΙΟ)

I.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
I.2. ΟΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	7
2.1. Η νεοελληνική (ΝΕ) γλώσσα στην προσχολική και σχολική ηλικία και στο Γυμνάσιο	7
2.2. Η Λογοτεχνία	9
2.3. Η αρχαία ελληνική (ΑΕ) γλώσσα και γραμματεία	10
I.3. Η ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΜΗΤΡΙΚΗ.....	13
3.1 Εισαγωγή	13
3.1.1 Στρατηγικές: τι είναι, πώς αναπτύσσονται, σε τι χρησιμεύουν	14
3.1.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	18
3.1.3 Η γλωσσική ποικιλότητα.....	18
3.1.4 Γνωσιακή μαθητεία.....	19
3.2 Προσεγγίσεις για την πρώτη ανάγνωση και γραφή.....	22
3.3. Διδακτικά σενάρια	27
3.3.1. Εισαγωγή	27
3.3.2 Διδακτικά σενάρια κατά τάξη.....	30
Διδακτικά σενάρια Α΄ Δημοτικού (Παραγωγή γραπτού λόγου)	30
α) Η γειτονιά μου	30
β) Διδακτικό σενάριο Α΄ Δημοτικού: <i>Επικοινωνώ με τους άλλους</i>	40
Διδακτικά σενάρια Β΄ Δημοτικού.....	53
α) <i>Να το κρατήσουμε;</i>	53
β) <i>Διοργάνωση λαογραφικής έκθεσης</i>	64
Διδακτικό σενάριο Γ΄ Δημοτικού: <i>Ποιος μιλάει τώρα;</i>	70
Διδακτικό σενάριο Δ΄ Δημοτικού: <i>Το νερό είναι η ζωή μου</i>	73
Διδακτικό σενάριο Ε΄/Στ΄ Δημοτικού: <i>Με ένα ποδήλατο παντού, στην πόλη και αλλού</i>	82
Διδακτικό σενάριο Α΄ Γυμνασίου: <i>Προστατεύουμε τη φύση και το περιβάλλον</i>	88
Διδακτικά σενάρια Β΄ Γυμνασίου.....	106
α) <i>Ταξιδεύοντας στον μαγικό κόσμο του διαστήματος</i>	106
β) <i>Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα</i>	122
Διδακτικό σενάριο Γ΄ Γυμνασίου: <i>Η Ελλάδα: η χώρα-ο πολιτισμός</i>	130
3.4. Οργάνωση και υλοποίηση των σχολικών γιορτών στο νέο σχολείο	144
3.4.1 Μια νέα προσέγγιση των σχολικών γιορτών	144
3.4.2. Ενδεικτικά σχέδια εργασίας για τον εορτασμό των σχολικών γιορτών	145
I.4. Η ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ.....	149
4.1. Εισαγωγή	149
4.1.1. Πρόγραμμα Σπουδών για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.....	149
4.1.2. Οι ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών	150
4.1.3. Το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους.....	151
4.1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της Γ2.....	152
4.1.5. Στάδια πολιτισμικής ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών.....	153

4.1.6 Οργάνωση της εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2	153
4.1.7. Στρατηγικές μάθησης ¹¹	154
4.1.8. Διδακτικές προσεγγίσεις.....	154
4.1.9 Ανάλυση λαθών ¹⁴	155
4.1.10 Διόρθωση λαθών.....	159
4.1.11 Η γλώσσα ως μέσο κατανόησης των γνωστικών αντικειμένων	160
4.1.12 Στάδια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.....	161
4.1.13. Διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2	164
4.2. Διδακτικά σενάρια.....	169
4.2.1. Επίπεδο ελληνομάθειας Α2: <i>Πάμε στην αγορά</i> ...	169
4.2.2. Διδακτικό σενάριο Β΄ Γυμνασίου (μικτή τάξη): <i>Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα</i>	183
I.5. ΣΥΧΝΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ & ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	1987
I.6. ΓΛΩΣΣΑΡΙ ΟΡΩΝ.....	2143

ΜΕΡΟΣ ΙΙ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΔΗΜΟΤΙΚΟ & ΓΥΜΝΑΣΙΟ)

II.1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	224
1.1 Σκοποί και δεξιότητες.....	224
1.2. Βασικές μεθοδολογικές αρχές	226
1.3. Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες.....	230
1.4. Βασικές πρακτικές για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.....	231
1.5. Συνήθη ερωτήματα-προβλήματα της διδακτικής πράξης.....	242
1.6. Σενάρια	249
1.6.1 Εισαγωγή	249
1.6.2 <i>Σημείωση για την Α΄ Δημοτικού</i>	250
1.6.3 Διδακτικό σενάριο Β΄ Δημοτικού: <i>Ποίηση και τραγούδι</i>	253
1.6.4 Διδακτικό σενάριο Γ΄ Δημοτικού: <i>Ταξιδεύουμε με τα βιβλία</i>	260
1.6.5 Διδακτικό σενάριο Δ΄ Δημοτικού: <i>Κόμικς</i>	267
1.6.6 Διδακτικό σενάριο Ε΄ Δημοτικού: <i>Χιονοριστικές ιστορίες</i>	273
1.6.7 Διδακτικό σενάριο Στ΄ Δημοτικού: <i>Επιστημονική Φαντασία</i>	279
1.7. Βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τη φιλιαναγνωσία	285
II.2 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	288
2.1. Σκοποί και δεξιότητες.....	288
2.2. Βασικές μεθοδολογικές αρχές	290
2.3. Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες.....	294
2.4. Βασικές πρακτικές για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.....	295
2.4.1 <i>Η μέθοδος project</i>	295
2.4.2 <i>Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία</i>	297
2.4.3 <i>Η παρουσίαση βιβλίου</i>	300
2.4.4 <i>Η μέθοδος της δραματοποίησης</i>	302
2.5. Συνήθη ερωτήματα-προβλήματα της διδακτικής πράξης.....	306
2.6. ΣΕΝΑΡΙΑ.....	313
2.6.1 <i>Εισαγωγή</i>	313
2.6.2 Διδακτικό σενάριο Α΄ Γυμνασίου: <i>Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση</i>	315
2.6.3 Διδακτικό σενάριο Β΄ Γυμνασίου: <i>Πορτρέτα εφήβων</i>	322
2.6.4 Διδακτικό σενάριο Γ΄ Γυμνασίου: <i>Άτομο και κοινωνία</i>	330

2.7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ	337
---	-----

**ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ
ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ**

ΙΙΙ. 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	342
ΙΙΙ. 2. ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ	343
2.1 Οι αρχές της επιλογής των προς διδασκαλία κειμένων	344
2.2 Οι αρχές μετάφρασης των κειμένων της α΄ ενότητας της Α΄ Γυμνασίου	347
2.3 Επισημάνσεις σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου	347
2.4 Βασικές μεθοδολογικές επιλογές	348
2.5 Αξιολόγηση	349
2.5.1 Ατομικές δοκιμασίες επίδοσης διαμορφωτικής και τελικής φάσης	350
2.6 Συνήθη ερωτήματα	352
ΙΙΙ. 3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	363
3.1. Α) Διδακτικό Σενάριο Α΄ Γυμνασίου: <i>Η ελληνική γλώσσα στο πέρασμα των αιώνων</i>	363
3.1.1. Αποτύπωση της γραφής	363
3.1.2. Οδηγίες διδασκαλίας	365
3.1.3. Χαρακτηριστικά κείμενα των φάσεων εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας	367
3.1.4. Οδηγίες διδασκαλίας	374
3.1 Β) Διδακτικό σενάριο Α΄ Γυμνασίου: <i>Η λειτουργία της προσωπικής αντωνυμίας στην επίκληση του θείου</i>	378
3.1 Γ) Διδακτικό Σενάριο Α΄ Γυμνασίου: <i>Τα παιδιά παίζει</i>	391
3.2 Α) Διδακτικό σενάριο Β΄ Γυμνασίου: <i>Ο λοιμός στην Αθήνα</i>	409
3.2 Β) Διδακτικό Σενάριο Β΄ Γυμνασίου: <i>Το τέχνασμα του Θεμιστοκλή</i>	425
3.3 Α) Διδακτικό σενάριο Γ΄ Γυμνασίου: <i>Η δομή και το περιεχόμενο του επιταφίου λόγου από την ΑΕ έως σήμερα</i>	437
3.3 Β) Διδ. σενάριο Γ΄ Γυμνασίου: <i>Γραπτοί και άγραφοι νόμοι: Τότε και σήμερα</i>	444
3.3 Γ) Οδηγίες Διδασκαλίας και διδακτικού εμπλουτισμού των ενοτήτων 1,4,5,6 ..	449
ΙΙΙ. 4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ	456
4.1. Α) Διδακτικό σενάριο Α΄ Γυμνασίου: <i>Η αντιμετώπιση του ξένου στην αρχαία και τη νεότερη Ελλάδα</i>	456
4.1. Β) Εκτεταμένα διδακτικά σενάρια Α΄ Γυμνασίου:	463
1. Κοινά στοιχεία μορφής ανάμεσα στα δημοτικά τραγούδια και την ομηρική ..ποίηση	463
2. Δημιουργώ την ομηρική κοινωνία και περιδιαβαίνω στα παλάτια της	464
3. Αποκτώ άποψη για τις μεταφράσεις της ομηρικής Οδύσσειας	464
4. Η θέση των γυναικών στην αρχαία Ελλάδα: πόσο διαφέρει από τη θέση των γυναικών στη σύγχρονη εποχή;	466
5 Αναζητώ πληροφορίες για τους ήρωες και τις ηρωίδες και τους θεούς και τις θεές της Οδύσσειας μέσα από τα μάτια των άλλων	467
4.2 Διδακτικό σενάριο Β΄ Γυμνασίου: <i>Ανθρώπινες σχέσεις στην Ιλιάδα: Οι ομηρικές ομιλίες</i>	470
4.3. Α) Διδακτικό σενάριο Γ΄ Γυμνασίου: <i>Η Ελένη στην αρχαία ελληνική λογοτεχνία</i>	476
4.3. Β) Διδακτικό σενάριο Γ΄ Γυμνασίου (συνοπτικό): <i>Σύγκριση της Έλενης με την Ίφιγένεια εν Ταύροις</i>	487
ΙΙΙ. 5. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	488

III. 6. ΓΕΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	489
--	-----

**ΜΕΡΟΣ Ι. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
(ΔΗΜΟΤΙΚΟ & ΓΥΜΝΑΣΙΟ)**

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Συντονισμός: Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδα
Καθηγήτρια Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.

Ομάδα Εργασίας

Γαβριηλίδου Ζωή, καθηγήτρια ΔΠΘ

Ζάγκα Ελευθερία, δρ. σχολική σύμβουλος

Ιορδανίδου Άννα, καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Μητσιάκη Μαρία, δρ. φιλόλογος Μ.Ε.

Παπαδοπούλου Μαρία, καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πηγελόπη Παπαϊωάννου, εκπαιδευτικός Δ.Ε., ΙΕΠ

Παρασκευά Αργυρώ, εκπαιδευτικός Π.Ε.

Ποιμενίδου Μαρία, π. σχολική σύμβουλος

Σπαντιδάκης Ιωάννης, αν. καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Τζεβελέκου-Πούλου Μαρία, δρ. διευθύντρια ερευνών ΙΕΛ-ΕΚ
«Αθηνά»

Τάντος Αλέξανδρος, λέκτορας ΑΠΘ

Αθήνα 2014

I.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών η διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας οργανώνεται με βάση τον μαθητή. Η συγκεκριμένη επιλογή του ΠΣ εξυπηρετεί ευρύτερους παιδαγωγικούς σκοπούς της διδασκαλίας και ταυτόχρονα διευκολύνει την επιτυχή υλοποίηση των ειδικότερων διδακτικών στόχων του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Κεντρική στόχευση του προγράμματος είναι η ‘διαφοροποιημένη διδασκαλία’ σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης. Οι μαθητές/τριες μιας τάξης δεν θεωρούνται ένα ενιαίο σύνολο εκπαιδευομένων στο οποίο εφαρμόζεται μια κοινή διδασκαλία, επειδή διαφέρουν ως προς τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες, τη γλωσσική ποικιλία ή τις γλώσσες που ομιλούν, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν κ.ά. Εξίσου κεντρική επιλογή του νέου ΠΣ για τη διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι η αυτονόμηση του μαθητή απέναντι στη μάθηση, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση στρατηγικών. Μέσω της ‘γνωσιακής μαθητείας’ οι μαθητές υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν γνωστικά εργαλεία και στρατηγικές για την κατανόηση και παραγωγή προφορικών και γραπτών κειμένων.

I.2. ΟΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών (στο εξής ΠΣ) συνίστανται στα ακόλουθα:

2.1. Η νεοελληνική (NE) γλώσσα στην προσχολική και σχολική ηλικία και στο Γυμνάσιο

1. Σε επίπεδο *περιεχομένου* δίνεται για πρώτη φορά έμφαση στην καλλιέργεια όχι μόνο *γλωσσικών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων*, έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να ελέγχουν και να συνδιαμορφώνουν κριτικά το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι. Αυτό επιτυγχάνεται με τον ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης των κειμένων (προφορικών και γραπτών) που προτείνεται στο νέο ΠΣ, και ο οποίος στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αντιληφθούν ότι α) οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, και β) η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική και υπό την έννοια αυτή οι μαθητές μπορούν να επανασχεδιάζουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας.

2. Σε επίπεδο *οργάνωσης της ύλης*, το νέο ΠΣ είναι ανοικτού τύπου, δηλ. παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό μεγάλη ευελιξία ως προς το διδακτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη των στόχων του νέου ΠΣ, εφόσον ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει από ένα μεγάλο αριθμό διαφορετικών κειμενικών ειδών ή τύπων κειμένων εκείνα που αρμόζουν στο επίπεδο και τα ενδιαφέροντα της τάξης του. Μπορεί ακόμη, αν το κρίνει αναγκαίο, να δουλέψει με διαφορετικά (π.χ. ως προς το βαθμό δυσκολίας) κείμενα για διαφορετικές ομάδες της ίδιας τάξης, οι οποίες εμφανίζουν διαφοροποιημένες ανάγκες, προκειμένου να επιτύχει κοινούς γενικούς στόχους (λ.χ. την εξοικείωση με τα βασικά χαρακτηριστικά του κατευθυντικού λόγου)

αλλά και ταυτόχρονα ειδικούς για κάθε ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες της (λ.χ. καλλιέργεια λεξιλογίου στη μία ομάδα, εξοικείωση με βασικές γραμματικές δομές του κατευθυντικού λόγου στην άλλη κτλ.). Υπό την έννοια αυτή καθίσταται συνδημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο είναι πια δυνατό χάρη και στη συνδρομή των νέων τεχνολογιών (χρήση διαδικτύου, διαδραστικού πίνακα, κτλ.) να προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε τάξης, ακόμη και του κάθε μαθητή σύμφωνα με τις αρχές της *διαφοροποιημένης παιδαγωγικής*.

3. Η επίτευξη όλων των παραπάνω δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί με γλωσσική διδασκαλία παραδοσιακού τύπου. Επομένως, το νέο ΠΣ για τη ΝΕ γλώσσα διαφοροποιείται από τα προηγούμενα και ως προς τις διδακτικές μεθόδους με τις οποίες καλεί τους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν τους στόχους του. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη συστηματική εργασία σε ομάδες οι μαθητές/μαθήτριες αναλαμβάνουν σχέδια εργασίας (project), τα οποία έχουν ως στόχο αφενός να τους βοηθήσουν να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση (*διερευνητική μάθηση*) μέσω της δημιουργίας υποθέσεων και της επιβεβαίωσης ή διάψευσής τους και γενικότερα μέσω της *χρήσης στρατηγικών*, και αφετέρου να τους οδηγήσουν να αποκτήσουν γνώση και εκτός τάξης μέσα από την καθημερινή διεπίδραση με άλλους και τη συνεχή χρήση της γλώσσας. Αυτό οδηγεί αναπόφευκτα και στην αλλαγή του *τρόπου αξιολόγησης* των μαθητών, ο οποίος βασίζεται περισσότερο σε μεθόδους όπως το portfolio, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση με τη χρήση βοηθημάτων αναφοράς (π.χ. χρήση λεξικού, γραμματικής) και λιγότερο σε παραδοσιακές μεθόδους όπως τεστ ή διαγωνίσματα, που αντικατοπτρίζουν την επίδοση του μαθητή σε μία μόνο χρονική στιγμή της μαθησιακής του πορείας.

4. Επίσης, η αξιοποίηση των *ΤΠΕ* στο μάθημα της ΝΕ γλώσσας αποτελεί μια κεντρική επιλογή του παρόντος ΠΣ: οι νέες τεχνολογίες παρέχουν πρόσβαση σε μια αστείρευτη πηγή πληροφοριών και αποτελούν απαραίτητο επικουρικό μέσο για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, εφόσον μπορούν να μετατρέψουν την απόκτηση πληροφοριών σε απόκτηση γνώσεων. Η γνώση όμως, όπως νοείται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού που υιοθετείται στο παρόν ΠΣ, είναι προϊόν κριτικής αντιμετώπισης της πληροφορίας. Τα εργαλεία του web 2.0 που υιοθετούνται στο ΠΣ προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών σε γλωσσικές δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου. Ενδεικτικά, εκτός από τη χρήση κειμενογράφων, προτείνεται α) αξιοποίηση βελτιωμένων μέσων παρουσίασης για το διδάσκοντα αλλά και τους μαθητές, όταν πρόκειται για παρουσίαση εργασιών, β) χρήση ιστολογίων για βελτιωμένη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες.

5. Ειδικότερα το ΠΣ κάθε βαθμίδα εμφανίζει και κάποιες επιμέρους καινοτομίες. Για παράδειγμα το πρόγραμμα της Προσχολικής Εκπαίδευσης διαχωρίζει και περιγράφει με σαφήνεια σε διαφορετικές στήλες τις *δεξιότητες* που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές αλλά και τους τρόπους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν τις δεξιότητες αυτές. Στο ΠΣ του Δημοτικού και του Γυμνασίου από την άλλη μεριά δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην για πολύ καιρό παραμελημένη *καλλιέργεια του προφορικού λόγου*, ο οποίος τώρα και με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών (χρήση ψηφιακών μέσων εγγραφής και αναπαραγωγής φωνής) είναι δυνατόν να αναπαραχθεί στην τάξη και να σχολιαστεί από τους μαθητές ή να αξιολογηθεί σύμφωνα με παραμέτρους και κριτήρια που έχουν συζητηθεί εκ των προτέρων.

6. Στο νέο ΠΣ η γλώσσα αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως αντικείμενο αλλά και ως μέσο διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη *διδασκαλία της γλώσσας μέσω γνωστικών αντικειμένων* (ιστορίας, μαθηματικών, βιολογίας, μορφών τέχνης κτλ.), ενώ παράλληλα γίνεται προσπάθεια να «εμποτιστούν» τα γνωστικά αντικείμενα και με γλωσσικούς στόχους. Για το λόγο αυτό η ομάδα του γλωσσικού γραμματισμού

συνεργάστηκε με τις ομάδες της Ιστορίας και Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Γεωγραφίας στη δημιουργία σεναρίων που συμπεριλήφθηκαν στους αντίστοιχους Οδηγούς για τον Εκπαιδευτικό.

7. Τέλος προτείνονται επιπλέον τρόποι *διδασκαλίας της ΝΕ ως δεύτερης γλώσσας*, για να διευκολυνθεί το έργο του/της εκπαιδευτικού στην περίπτωση που έχει στην τάξη του μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτό επιτυγχάνεται με την επισήμανση των κυριότερων λαθών που εντοπίζονται στον λόγο των αλλόγλωσσων, καθώς και με προτάσεις για τη θεραπεία/διόρθωσή τους.

2.2. Η Λογοτεχνία

1. Ως προς τους *σκοπούς*: Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό».

2. Ως προς το *περιεχόμενο*: Το εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της λογοτεχνίας συγκροτείται από μια ποικιλία κειμένων, κάποια από τα οποία μπορεί να προέρχονται από τα σχολικά ανθολόγια, μαζί με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία αλλά και άλλα είδη «κειμένων» τα οποία, ευρισκόμενα στις παρυφές της λογοτεχνίας, κτίζουν ένα γόνιμο διάλογο μαζί της, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να ελκύσουν τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς (*visual, media, computer literacy*) όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες και τραγούδια. Η ιστορία είναι πάντοτε παρούσα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ακολουθώντας, όμως, τη μεθοδολογική ανανέωση του περιεχομένου της.

3. Ως προς τη *διδακτική μεθοδολογία*: Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται στις παιδαγωγικές μεθόδους της *διδασκαλίας σε ομάδες* και της *μεθόδου project*. Θέτουμε ως σκοπό την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής πρότασης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

4. Ως προς την *αξιολόγηση* στο μάθημα της λογοτεχνίας: Οι δραστηριότητες στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι σκόπιμα σχεδιασμένες να είναι πολλές και ποικίλες. Η αξιολόγηση των μαθητών 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 αξιολόγηση προκύπτει από τις εργασίες των μαθητών/μαθητριών και δεν τους αιφνιδιάζει ζητώντας τους άγνωστα στοιχεία ή δραστηριότητες που δεν έχουν συζητηθεί και δουλεύεται μέσα στην τάξη. Στο Γυμνάσιο που υπάρχουν γραπτές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς, προτείνεται οι μαθητές/μαθήτριες να εξετάζονται σε άγνωστο λογοτεχνικό κείμενο, ομοειδές ή ομόθεμο με τις διδακτικές ενότητες που διδάχτηκαν και με ασκήσεις παρόμοιες με αυτές που δούλεψαν μέσα στην τάξη. Συνολικά, αξιολογούνται μέσω μιας πλούσιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, ερωτήσεων ή/και εργασιών σε μία, αντιστοίχως, πλούσια ποικιλία δεξιοτήτων οι κυριότερες από τις οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού καθώς και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο εικόνας (ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού γραμματισμού). Η άσκηση –και η αξιολόγηση– των μαθητών/μαθητριών στις δραστηριότητες αυτές αποτελεί την καλύτερη προετοιμασία, ώστε να καλλιεργηθεί στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης μια αυθεντική σχέση με τη «γλώσσα» της λογοτεχνίας. Το ΠΣ δίνει έμφαση στη διαδικασία/τη μέθοδο, το μάθημα είναι παιδοκεντρικό, ξεκινά από τον προσδιορισμό εννοιών που βοηθούν στον επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, άρα και των σκοπών της: δημιουργικότητα, εγγραμματοσύνη, λογοτεχνικός κανόνας, υποκειμενικότητα, ιδεολογία, θεωρία της ανάγνωσης. Το ΠΣ διακατέχεται από αισιοδοξία για τις δυνατότητες μάθησης του ανθρώπου, θεωρεί

τη μάθηση του/της εκπαιδευτικού εξίσου σημαντική με τη μάθηση του μαθητή και θεωρεί τη μέθοδο διδασκαλίας άκρως σημαντικό παιδαγωγικό μέσον. Στη μέθοδο αυτή, οι βιβλιοθήκες, τα βιβλιοπωλεία, οι συγγραφείς, οι ανοικτές τάξεις, τα κάθε είδους πολυτροπικά κείμενα, καθώς και τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης δεν μπορεί παρά να είναι παρόντα.

2.3. Η αρχαία ελληνική (ΑΕ) γλώσσα και γραμματεία

Με βάση την αρχή της ολιστικής/διαθεματικής μάθησης οι δύο κλάδοι του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και ορίζουν γνωστικές περιοχές που διαπλέκονται, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι χάνουν τον διακριτό τους ρόλο. Ειδικά για το μάθημα της ΑΕ γλώσσας σημειώνεται ότι, αν και παραμένει πρωτίστως γλωσσικό, ενισχύεται, χωρίς να χάνει την αυτονομία του, από αρχαιογνωστικού τύπου πληροφορίες με στόχο την αρχαιομάθεια και την αναβίωση της εποχής μέσα στην οποία έζησαν οι συγγραφείς και δημιούργησαν τα έργα τους. Παράλληλα με το μάθημα της ΑΕ γραμματείας, οι μαθητές ασκούνται στην κριτική ανάγνωση, στο σχολιασμό των απόψεων, στην ερμηνεία των ιδεών με έμφαση στη διαχρονική ισχύ τους, στην αποτίμηση πράξεων και γεγονότων και στο χαρακτηρισμό προσώπων.

Ως προς τη *διδασκτική μεθοδολογία* χρησιμοποιείται το συνδυαστικό μοντέλο διαδικασίας και περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία προχωρά με ερωταποκρίσεις με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/μαθητριών: ελάχιστες γνώσεις δίνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς (οι έννοιες, οι λέξεις-κλειδιά) και όλα τα υπόλοιπα παράγονται από τους μαθητές, καθώς καλλιεργείται, με τις κατάλληλες στρατηγικές, η ικανότητα του μαθητή να οδηγείται όλο και πιο αυτόνομα στη διερεύνηση και στη διατύπωση της νέας γνώσης. Επίσης με βασική αρχή τη μαθητοκεντρική διδασκαλία στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η μετωπική μάθηση μετατρέπεται σε βιωματική-συνεργατική: από τους μαθητές ζητείται να συμμετέχουν στη διδασκαλία, να κρίνουν και να επιλέγουν, να ερευνούν και να αποφασίζουν μέσα σε κλίμα συνεργασίας. Ταυτόχρονα προωθούνται τόσο η ομαδοσυνεργατική μέθοδος όσο και τα σχέδια εργασίας (πρότζεκτ). Στόχος είναι αφενός να ενεργοποιούνται οι κλίσεις και τα μαθησιακά στίλ του συνόλου των μαθητών/τριών, και αφετέρου να ασκούνται και οι διδάσκοντες/διδάσκουσες σε πρακτικές που θα τους επιτρέψουν να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τις προσωπικές τους στρατηγικές. Ουσιαστική βαρύτητα δίνεται στη διαθεματικότητα: η διαπλοκή των μαθησιακών-διδασκτικών αντικειμένων γίνεται με αμφίδρομες συνδέσεις, σταθερά και όχι ευκαιριακά.

Επίσης αξιοποιούνται στρατηγικές όπως η μορφολογική, ετυμολογική, σημασιολογική σύνδεση του λεξιλογίου της ΑΕ και της ΝΕ, η αντιπαραθετική προσέγγιση των δομών της ΑΕ και της ΝΕ (π.χ. απαρέμφατο), έτσι ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τους τρόπους λειτουργίας της γλώσσας στη διαχρονία της. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες αφενός έχουν προσωπική εμπλοκή στην κατανόηση της ΑΕ (άρα είναι σε θέση να κατακτήσουν όσο καλύτερα γίνεται το σύστημά της και να μην καταφεύγουν σε αποστήθιση κλιτικών παραδειγμάτων και συντακτικών κανόνων) και αφετέρου είναι σε θέση να κατανοήσουν τη χρησιμότητα της διδασκαλίας της ΑΕ γλώσσας.

Ειδικότερα για την *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα*

1. Ως προς τους *στόχους*: επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν βασικές γνώσεις του συστήματος της ΑΕ (συντακτικές, μορφολογικές, λεξιλογικές) και να γνωρίσουν τις επιβιώσεις του παρελθόντος στη σύγχρονη εποχή, ώστε να

βελτιώσουν παράλληλα το λόγιο χρηστικό επίπεδο της νέας ελληνικής. Οι στόχοι αυτοί θα υπηρετηθούν αποτελεσματικά, αν το μάθημα παρουσιάζεται με ελκυστικό τρόπο, ώστε να πάσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αντιμετωπίζουν με απέχθεια τα ΑΕ, τα οποία όχι μόνο συμβάλλουν στη γλωσσική τους διαμόρφωση, αλλά ενισχύουν και την ιδεολογική τους στήριξη με ιδέες που μπορεί και πρέπει να τους γίνουν προσφιλείς.

Η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού είναι το μέσο και όχι ο τελικός στόχος, η προϋπόθεση δηλαδή για την κατανόηση των κειμένων. Από τη γραμματική και το συντακτικό οι μαθητές και μαθήτριες του Γυμνασίου μαθαίνουν όσα χρειάζονται για να κατανοήσουν εύληπτα ευσύνοπτα κείμενα στην ΑΕ γλώσσα. Για τον λόγο αυτό ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναγνωρίσουν τους τύπους και όχι να τους παράγουν, δίνοντας έμφαση στους τύπους που διασώζονται στη λόγια μορφή της ΝΕ γλώσσας. Στο επίπεδο της ετυμολογίας οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να δημιουργήσουν το προσωπικό τους λεξικό, στο οποίο καταγράφουν τις δύσκολες/άγνωστες λέξεις που συναντούν στα κείμενα και μαθαίνουν να τις τεμαχίζουν στα συστατικά τους, καθώς και να τις συνδέουν ετυμολογικά με λέξεις της ΝΕ (αντί των ατελείωτων καταλόγων που δίνονταν έως τώρα και τους οποίους έπρεπε να αποστηθίσουν).

2. Ως προς τα **κείμενα**: επιλέγονται κείμενα με κριτήριο α) την ηλικιακή ανάπτυξη των μαθητών/τριών και το γεγονός ότι πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με τον αρχαίο λόγο, β) τη θεματική τους σύνδεση με άλλα διδακτικά αντικείμενα της ίδιας τάξης (λ.χ. στην τάξη που διδάσκονται για τα σχήματα δίνεται ο ορισμός του κύκλου από τον Αρχιμήδη). Στο πλαίσιο της ευελιξίας, της αυτενέργειας του/της εκπαιδευτικού και της ανάληψης πρωτοβουλιών εκ μέρους του/της, η σειρά των κειμένων που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια μπορεί να ανατραπεί, όπως επίσης και η σειρά διδασκαλίας των γραμματικών ή συντακτικών φαινομένων με σεβασμό βέβαια στις βασικές παιδαγωγικές αρχές.

3. Ως προς τα *ερμηνευτικά σχόλια*: σε κάθε κείμενο παρατίθεται παράλληλο συναφές κείμενο και αναζητούνται οι σχέσεις, οι ομοιότητες ή οι διαφορές της σκέψης του χθες με το σήμερα. Δίνονται πληροφορίες για τον συγγραφέα και το γραμματειακό είδος, για τον πολιτισμό και τους εξωκειμενικούς παράγοντες που συνέτειναν στη συγγραφή και βοηθούν στην ερμηνεία του κειμένου.

Στο μάθημα της *Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας* προκρίνεται η διδασκαλία ολόκληρων έργων, π.χ. *Οδύσσεια*, *Ιλιάδα* και όχι αποσπασμάτων. Η διδασκαλία προβλέπει συνεχείς αναφορές στα βιβλία αρχαίων ελλήνων συγγραφέων (και όχι μόνο) που υπάρχουν στο Γυμνάσιο σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή (σε όλες τις τάξεις), έτσι ώστε μέσα από τη φαινομενική αξιοποίηση ενός μόνο βιβλίου ο μαθητής να αναγνωρίζει το διακείμενο και την έννοια της συνάντησης λαών, πολιτισμών και σκέψης, διατρέχοντας περισσότερα δημιουργήματα του αρχαίου λόγου. Αξιοποιούνται επίσης λειτουργικά οι νέες τεχνολογίες για την εναργέστερη παρουσίαση του αρχαίου κόσμου. Τα κείμενα της ΑΕ γραμματείας αντιμετωπίζονται ως κείμενα λογοτεχνίας, προσεγγίζονται και ερμηνεύονται με τον τρόπο που υιοθετείται στο μάθημα της ΝΕ λογοτεχνίας, εφαρμόζοντας σύγχρονες θεωρίες σχετικές με την αφήγηση, για τις οποίες εξάλλου τα ομηρικά κείμενα (αλλά και η τραγωδία) ενδείκνυνται απολύτως.

Ως προς την *αξιολόγηση*: πραγματοποιείται σε διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας με διαφορετικούς σκοπούς και με διαφορετικά επίπεδα απαιτήσεων (ανάλογα με την εκάστοτε τάξη και τους μαθητές), έτσι που να επιτρέπει την εκφορά μιας συνολικής κρίσης για τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και για την αποτελεσματικότητα του ΠΣ. Η επίδοση του μαθητή ή της μαθήτριας δεν κρίνεται μόνο από τις γραπτές εξετάσεις (τριμήνων, τελικές). Για τον

λόγο αυτό, δεν μπορεί να υιοθετηθεί ένας και μόνο τρόπος αξιολόγησης. Σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές μορφές των καθημερινών εργασιών, των τεστ και των διαγωνισμάτων που συμπληρώνουν την ατομική αξιολόγηση, τίθεται σε εφαρμογή και η ομαδική αξιολόγηση μέσω της ανάθεσης ομαδικών ελκυστικών δραστηριοτήτων, της συγκέντρωσης και επεξεργασίας υλικού και της εκπόνησης συνθετικών εργασιών κυρίως διαθεματικού τύπου. Επιλέγονται, επομένως, ο φάκελος μαθητή (portfolio), η αξιολόγηση μέσω σχεδίων εργασίας (project), η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση από τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριες.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1.3. Η ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΜΗΤΡΙΚΗ

3.1 Εισαγωγή

Τα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έδιναν έμφαση κυρίως στην απόκτηση γνώσεων. Το νέο ΠΣ για τη νέα ελληνική γλώσσα αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως μια ατομική αλλά ταυτόχρονα και κοινωνική διαδικασία δόμησης όχι μόνο γνώσεων (που αφορούν το σύστημα της γλώσσας) αλλά και δεξιοτήτων (που σχετίζονται τόσο με την κατανόηση και τη χρήση της γλώσσας όσο και με την ανάπτυξη στρατηγικών που υποστηρίζουν ή διευκολύνουν τη μάθηση). Κατά τη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια η μόνη πηγή γνώσης. Ο μαθητής μπορεί επίσης να αποκτήσει τις γνώσεις και δεξιότητες είτε ατομικά μέσα από τη διερευνητική μάθηση, είτε μέσα από τη διεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης. Το ΠΣ για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές:

- ✓ να κατανοήσουν τη λειτουργία της ελληνικής στην προφορική και γραπτή της μορφή και σε συνδυασμό με άλλα μη γλωσσικά μέσα επικοινωνίας
- ✓ να κατανοούν, να παράγουν και να ερμηνεύουν πληθώρα προφορικών, γραπτών ή πολυτροπικών κειμένων
- ✓ να αναγνωρίζουν διαφορετικές ποικιλίες της ελληνικής και τη σχέση τους με την Κοινή.

Οι γενικοί αυτοί στόχοι εξειδικεύονται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα:

Α'-Β' Δημοτικού

Στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού το ΠΣ για τη νέα ελληνική εφοδιάζει τους μαθητές με δεξιότητες, προκειμένου:

- α) να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία, την κατανόηση προφορικού λόγου και
- β) να αποκτήσουν στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να επιτύχουν στη διεύρυνση των γνώσεών τους. Οι μαθητές με την ολοκλήρωση των δύο πρώτων τάξεων είναι σε θέση να κατανοούν μια σειρά από διαφορετικούς τύπους κειμένων, να παράγουν λόγο σε ευρύ φάσμα επικοινωνιακών πλαισίων και να συνθέτουν ατομικά ή ομαδικά απλά κείμενα που ξεκινούν από σύντομες λέξεις και σταδιακά εμπλουτίζονται με πιο σύνθετες δομές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται κατά τη φάση αυτή στην πρώτη ανάγνωση και γραφή (βλ. 1.2).

Γ'-ΣΤ' Δημοτικού

Στις τάξεις αυτές οι μαθητές διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τους τύπους προφορικών και γραπτών κειμένων και εξοικειώνονται περαιτέρω με πολυτροπικά κείμενα. Μαθαίνουν να παράγουν διαφορετικούς τύπους κειμένων ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τους δίνεται η ευκαιρία να εκφραστούν μέσα από προφορικά, γραπτά ή πολυτροπικά κείμενα που συνθέτουν ατομικά ή ομαδικά.

Α'-Γ' Γυμνασίου

Οι μαθητές βασιζόμενοι στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες τους εμπλουτίζουν τις γλωσσικές τους γνώσεις και οδηγούνται στην επεξεργασία ακόμη περισσότερων τύπων κειμένων. Αυξάνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά που κάνουν ένα κείμενο επικοινωνιακά επαρκές και αποτελεσματικό και αξιολογούν και οι ίδιοι προφορικά, γραπτά ή πολυτροπικά κείμενα. Τέλος παράγουν κείμενα για μια μεγάλη ποικιλία επικοινωνιακών πλαισίων και οδηγούνται να εκφράζουν ολοένα περισσότερο αφηρημένες ιδέες.

Η γλωσσική διδασκαλία όπως νοείται στο νέο ΠΣ για την ελληνική γλώσσα δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί με παραδοσιακού τύπου διδασκαλία. Ο/Η εκπαιδευτικός είτε με την άμεση παρέμβασή του, είτε ενθαρρύνοντας, είτε υποστηρίζοντας, είτε καθοδηγώντας με έμμεσο τρόπο τους μαθητές είναι ανάγκη να:

- ✓ σχεδιάζει ευέλικτες δραστηριότητες που να μπορούν να προσαρμοστούν στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών του
- ✓ ενισχύει τη γλωσσική διεπίδραση στην τάξη ενθαρρύνοντας τον αυθόρμητο διάλογο μεταξύ των μαθητών/τριών
- ✓ να φέρνει τους μαθητές σε επαφή με ποικιλία κειμενικών ειδών και τύπων που πραγματεύονται διαφορετικά θέματα για διαφορετικούς σκοπούς
- ✓ να φέρνει τους μαθητές σε επαφή με διαφορετικές διαλεκτικές ή υφολογικές ποικιλίες της ελληνικής
- ✓ συνδέει τη γλωσσική γνώση με άλλα γνωστικά αντικείμενα ή να πραγματεύεται ένα θέμα μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (διαθεματικότητα)
- ✓ ενισχύει την αυτενέργεια και τον βιωματικό και διερευνητικό τρόπο μάθησης
- ✓ υιοθετεί εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας όπως ο καταγιτισμός ιδεών, τα σχέδια εκπαιδευτικής δράσης (πρότζεκτ) ή τα διδακτικά σενάρια (βλ. 1.3).

3.1.1 Στρατηγικές: τι είναι, πώς αναπτύσσονται, σε τι χρησιμεύουν

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση των στρατηγικών στη διδασκαλία και τη μάθηση εμφανίζεται τη δεκαετία του '80, όταν αρχίζουν να υποχωρούν οι γνωστικές θεωρίες στον τομέα της ψυχολογίας και να αναδύονται προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στον ρόλο του μαθητή (κονστρουκτιβισμός/κοινωνικός κονστρουκτιβισμός).

Οι στρατηγικές αφορούν ευρύτερα τη μάθηση και τη διδασκαλία και μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Στο γλωσσικό μάθημα οι στρατηγικές μάθησης χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες της παραγωγής και της πρόσληψης του γραπτού και του προφορικού λόγου (Oxford, 1990).

Στρατηγικές μάθησης θεωρούνται συγκεκριμένες ενέργειες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές, προκειμένου να φέρουν σε πέρας με τρόπο «οικονομικό» διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή να διευκολύνουν τη μάθηση και να την κάνουν πιο απολαυστική και αποτελεσματική, οδηγώντας σε ουσιαστική κατανόηση, πρόσκτηση, διατήρηση και εφαρμογή της νέας γνώσης (Weinstein & Mayer 1986, Cohen 1998, Chamot & O'Malley 1990, Oxford 1990). Οι στρατηγικές τροποποιούνται και προσαρμόζονται από τους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες τους και τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας.

Χαρακτηριστικά Στρατηγικών

Οι στρατηγικές στοχεύουν στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και κατ' επέκταση στη βελτίωση της επίδοσης

των μαθητών. Ο μαθητής τις εφαρμόζει, προκειμένου να επιτύχει έναν μαθησιακό στόχο ή να αντιμετωπίσει μια δυσκολία με *επιτυχία, ευκολία και ταχύτητα*. Κάποιες από τις στρατηγικές είναι παρατηρήσιμες ενέργειες, ενώ κάποιες άλλες δεν είναι. Για παράδειγμα, το να κάνει ο μαθητής ερωτήσεις είναι παρατηρήσιμη στρατηγική, ενώ αντίθετα δεν μπορεί να παρατηρήσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο μαντεύει τη σημασία μιας λέξης σε ένα κείμενο. Οι στρατηγικές αναπτύσσονται συνειδητά εκ μέρους των μαθητών/τριών κάθε φορά που αντιμετωπίζουν προβλήματα ή δυσκολίες κατά το μαθησιακό τους έργο. Αποτελούν, δηλαδή, συνειδητές ενέργειες ή αποφάσεις στις οποίες οι μαθητές προβαίνουν με σκοπό να επιλύσουν ένα πρόβλημα, να επιτύχουν ένα στόχο ή να διεκπεραιώσουν μια δραστηριότητα.

Επιπροσθέτως, οι στρατηγικές αποτελούν προϊόν διδασκαλίας, μέσω της οποίας αφενός οι μη επαρκείς μαθητές, όταν εξοικειωθούν με την εφαρμογή τους, βελτιώνουν την επίδοσή τους και αφετέρου οι επαρκείς μαθητές συστηματικοποιούν τη χρήση τους και γίνονται ακόμη πιο αποτελεσματικοί. Επίσης, ένας από τους βασικούς στόχους της αξιοποίησης στρατηγικών είναι η δημιουργία αυτόνομων μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια, οι στρατηγικές συμβάλλουν στο να γίνουν οι μαθητές όχι μόνο αποτελεσματικοί αναφορικά με τη μάθηση και τη χρήση μιας γλώσσας αλλά και ανεξάρτητοι, αυτόνομοι, αυτορρυθμιζόμενοι, υπεύθυνοι για τη μαθησιακή διαδικασία και με περισσότερη αυτοπεποίθηση, γνωρίζοντας πώς να κατακτούν τη γνώση και τι πρέπει να κάνουν κάθε φορά που προκύπτουν προβλήματα. Τέλος, ορισμένες στρατηγικές σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία της μάθησης, όπως αυτές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να ελέγχουν και να επεξεργάζονται τις εισερχόμενες πληροφορίες, π.χ. η εξαγωγή συμπεράσματος από τα συμφραζόμενα, ενώ άλλες συμβάλλουν έμμεσα και αφορούν κυρίως τη χρήση της γλώσσας, όπως π.χ. οι χειρονομίες (Wenden & Rubin 1987, Oxford 1990). Στη συνέχεια παρατίθεται συνοπτικός πίνακας με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των στρατηγικών μάθησης:

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ
Είναι συγκεκριμένες ενέργειες
Αναπτύσσονται συνειδητά και εμπρόθετα από τους μαθητές
Στοχεύουν στην επίλυση ενός προβλήματος ή στην επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου
Υποστηρίζουν τη μάθηση άμεσα ή έμμεσα
Δεν είναι πάντοτε παρατηρήσιμες
Τροποποιούνται
Διδάσκονται
Συμβάλλουν στην αυτονομία των μαθητών

Τυπολογία Στρατηγικών

Παρότι δεν φαίνεται να υπάρχει συμφωνία ως προς την τυπολογία των στρατηγικών στη βιβλιογραφία, μια διαδεδομένη τυπολογία είναι αυτή των Chamot και O'Malley (1990, Chamot et al. 1992), σύμφωνα με την οποία οι στρατηγικές μάθησης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τη διαδικασία που επιτελείται κατά την εφαρμογή τους:

✓ Μεταγνωστικές στρατηγικές (metacognitive strategies), με τις οποίες ο μαθητής παρακολουθεί, ελέγχει, ρυθμίζει και αξιολογεί ο ίδιος τη μάθηση, π.χ. εντοπίζει ο ίδιος τα λάθη του, συνειδητοποιεί τη σημασία τους και επιλέγει τρόπους διόρθωσης ή κατανοεί εκ των προτέρων τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας.

✓ Γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies), με τις οποίες ο μαθητής αλληλεπιδρά με το αντικείμενο μάθησης συνδέοντας για παράδειγμα τις νέες πληροφορίες με τις προϋπάρχουσες, κρατώντας σημειώσεις κτλ.

✓ Κοινωνικές-συναισθηματικές στρατηγικές (social-affective strategies), με τις οποίες αλληλεπιδρά με άλλο πρόσωπο π.χ. ρωτώντας τον/την εκπαιδευτικό για περαιτέρω διευκρινίσεις ή συμμετέχοντας σε μια ομαδική εργασία και με τις οποίες μαθαίνει να ελέγχει τα συναισθήματά του, π.χ. μετριάζοντας το άγχος κατά τη διάρκεια μιας γραπτής ή προφορικής δοκιμασίας ή ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του.

Στη συνέχεια παρατίθεται ενδεικτικός πίνακας με τα τρία αυτά είδη των στρατηγικών που μπορεί να αξιοποιήσει ο μαθητής/η μαθήτρια:

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	
ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	
Επιλεκτική προσοχή	Εστίαση της προσοχής για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών
Οργανωτικός σχεδιασμός	Κατάρτιση σχεδίου για τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας ή για την επίλυση ενός προβλήματος
Αυτοέλεγχος	Έλεγχος της προόδου που συντελείται κατά την επίλυση ενός προβλήματος
Αυτοαξιολόγηση	Εκτίμηση του βαθμού διεκπεραίωσης μιας δραστηριότητας ή επίλυσης ενός προβλήματος
Ετεροαξιολόγηση	Αξιολόγηση του (νοητικού) έργου άλλων με βάση κοινά αποδεκτά κριτήρια που αντιστακώνουν τη συλλογιστική πορεία που ακολουθήθηκε για την εκτέλεσή του
Προγραμματισμός της σκέψης	Διάκριση γενικών και ειδικών στόχων, καθορισμός των μέσων και των διαδικασιών σκέψης
Καταγραφή της σκέψης και των νοητικών ενεργειών	Καταγραφή από τον μαθητή της πορείας σκέψης, της συλλογής, της οργάνωσης και της ανάλυσης-επεξεργασίας των δεδομένων
ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	
Επανάλληψη	Επανάλληψη των ονομάτων των αντικειμένων προς μάθηση
Επαναληπτική αναθεώρηση	Επαναληπτικό διάβασμα ενός κειμένου, προκειμένου να εντοπιστούν τα βασικά του σημεία ή περιοδικό σταμάτημα της ανάγνωσης, για να ελεγχθεί η κατανόηση μέχρι το σημείο εκείνο
Ταξινόμηση	Ταξινόμηση λέξεων ή εννοιών ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους
Επεξεργασία/ενεργοποίηση γνώσης προγενέστερης γνώσης	Συσχετισμός των νέων πληροφοριών/ εννοιών με προηγούμενες γνώσεις/ εμπειρίες
Παρακολούθηση της δομής του κειμένου	Αναγνώριση της οργάνωσης, του σκελετού και του πλαισίου που χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη ενός κειμένου. Έλεγχος της εσωτερικής συνοχής και της λογικής αλληλουχίας του κειμένου
Αναζήτηση του γενικού νοήματος (skimming) του κειμένου	Γρήγορος έλεγχος των επιφανειακών χαρακτηριστικών του κειμένου, ώστε ο αναγνώστης να διαμορφώνει μια συνολική εκτίμηση για τα κύρια νοήματά του
Ερωτήσεις	Διατύπωση ερωτήσεων στον εαυτό του ή σε άλλους για να οικοδομήσει το νόημα Απάντηση σε ερωτήσεις τις οποίες θέτει ο ίδιος ο μαθητής ή κάποιος άλλος
Στρατηγική της διευκρίνισης	Ενέργειες για την επίλυση αποριών και παρερμηνειών (παλίνδρομη ανάγνωση, ανάλυση των λέξεων σε προθήματα, επιθήματα, συνθετικά, διευκρίνιση δυσνόητων λέξεων μέσω ειδικών

	τεχνικών)
Εξαγωγή συμπεράσματος/Πρόβλεψη	Αξιοποίηση των συγκεκριμένων πληροφοριών για να μαντέψει τη σημασία άγνωστων λέξεων ή για να προβλέψει πιθανά αποτελέσματα
Γραφικοί οργανωτές	Οπτική αναπαράσταση των πληροφοριών ενός κειμένου, η οποία επιτρέπει την καλύτερη οργάνωση και κατηγοριοποίηση των πληροφοριών του
Σημειώσεις	Λήψη σημειώσεων με τη μορφή περιληπτικής καταγραφής των απαραίτητων πληροφοριών ή με τη μορφή γραφικών οργανωτών/νοητικών χαρτών
Εικόνες	Χρήση νοητικών ή πραγματικών εικόνων για την κατανόηση ή επίλυση ενός προβλήματος
Περίληψη	Περίληψη των βασικότερων σημείων του κειμένου με σκοπό την ουσιαστικότερη διατήρηση των πληροφοριών
Επαγωγή	Εφαρμογή κανόνων για την επίλυση προβλημάτων
Μνημονικοί κανόνες	Νοητικές συνδέσεις ανάμεσα στην υπό εκμάθηση πληροφορία και σε αρκτικόλεξα, εικόνες, ήχους κτλ.
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	
Διευκρινιστικές ερωτήσεις	Ζήτηση περαιτέρω εξηγήσεων από το δάσκαλο ή από τους συμμαθητές
Συνεργασία	Ομαδική εργασία με συμμαθητές για την κατανόηση ή επίλυση ενός προβλήματος
Ομιλία προς τον εαυτό μας	Μείωση του άγχους για την επίτευξη μιας δραστηριότητας με ενίσχυση της θετικής σκέψης και της αυτοπεποίθησης
Προγραμματισμός του χρόνου	Κατάλληλη διεύθετηση του χρόνου για την αποφυγή της ψυχολογικής έντασης
Προσδιορισμός στόχων και προτεραιοτήτων	Συγκέντρωση στους επιδιωκόμενους στόχους για την αποφυγή της διάσπασης της προσοχής

Διδασκαλία

Στρατηγικών

Τόσο οι ερευνητές όσο και οι παιδαγωγοί δίνουν έμφαση στη διδασκαλία των στρατηγικών, προκειμένου να οδηγήσουν τους μαθητές στην καλύτερη δυνατή αξιοποίησή τους με συνειδητό και αυτόνομο τρόπο (Pressley, Woloshyn et al. 1995). Προσεγγίσεις για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με βάση στρατηγικές έχουν προταθεί από αρκετούς ερευνητές (O'Malley et Chamot 1992,

1990, Oxford 1990, Pressley, Woloshyn, & al. 1995, Σαραφianού 2013).

Δύο είναι τα δίλημματα που αφορούν τις διδακτικές προσεγγίσεις των στρατηγικών μάθησης. Το πρώτο δίλημμα είναι κατά πόσον είναι καλύτερα η διδασκαλία αυτή να πληροφορεί τους μαθητές σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης με σαφή και άμεσο τρόπο (informed instruction) ή αντίθετα είναι προτιμότερο να μην υπάρχει πληροφόρηση των μαθητών σχετικά με το όνομα, το σκοπό και την αξία συγκεκριμένων στρατηγικών μάθησης και να υιοθετείται η υπόρρητη διδασκαλία τους (implicit instruction). Το δεύτερο δίλημμα αφορά το αν πρέπει η διδασκαλία των στρατηγικών να είναι ενσωματωμένη στο γλωσσικό μάθημα (integrated instruction) ή να αποτελεί ένα ανεξάρτητο, ξεχωριστό αντικείμενο (separate instruction) που θα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της ικανότητας μαθαίνω πώς να μαθαίνω.

Οι προσεγγίσεις των περισσότερων ερευνητών μοιράζονται ως επί το πλείστον μια κοινή λογική: ο/η εκπαιδευτικός εφόσον έχει προβεί σε διάγνωση του επιπέδου, των αναγκών και των στρατηγικών τις οποίες εφαρμόζουν ασύνειδα οι μαθητές,

οργανώνει την άμεση διδασκαλία τους στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Επιλέγει τις κατάλληλες κάθε φορά στρατηγικές, τις περιγράφει κατονομάζοντάς τις και παρουσιάζοντας το πού, πότε και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η καθεμιά από αυτές και τονίζει τη σημασία τους. Μοντελοποιεί την κάθε στρατηγική μέσω της έκφωνης σκέψης, δίνει παραδείγματα χρήσης τους και εκμαιεύει πρόσθετα παραδείγματα από τους μαθητές.

Στη συνέχεια, παρέχονται ευκαιρίες εξάσκησης των μαθητών σε αυτά που διδάχθηκαν, κάνουν δηλαδή οι ίδιοι χρήση αυτών των στρατηγικών σε αντίστοιχες δραστηριότητες, με απώτερο σκοπό να εμπεδώσουν τη λειτουργία τους. Σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής των στρατηγικών από τους μαθητές ακολουθείται το μοντέλο της φθίνουσας καθοδήγησης. Επίσης, αξιολογείται η επίτευξη των μαθησιακών στόχων από τον/την εκπαιδευτικό αλλά και από τους μαθητές. Σε περίπτωση αρνητικής ανάδρασης επαναλαμβάνονται τα στάδια της περιγραφής και μοντελοποίησης των στρατηγικών. Τέλος, οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται, ώστε να επεκτείνουν τη χρήση των στρατηγικών που διδάχθηκαν και σε άλλα πεδία γνώσης (Pressley, Woloshyn, & al. 1995, Gavriilidou & Papanis 2010, Mitits 2014).

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι η διδασκαλία με στρατηγικές θεωρείται μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, στόχος της οποίας είναι να διδάξει με σαφήνεια το πώς, πότε και γιατί οι στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν, ώστε οι μαθητές να διευκολυνθούν στις προσπάθειές τους να διεκπεραιώσουν τις δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί και να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Παράλληλα, σκοπός μιας τέτοιου είδους διδασκαλίας είναι να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να έχουν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά και του τρόπου με τον οποίο μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες της κατανόησης αλλά και της παραγωγής λόγου. Τέλος, η διδασκαλία με στρατηγικές πάνω από όλα στοχεύει να καταστήσει τους μαθητές υπεύθυνους των μαθησιακών τους πράξεων και αυτόνομους, προκειμένου να ελέγχουν, να αυτορρυθμίζουν, να αυτοαξιολογούν τη μάθησή τους αυξάνοντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθησή τους στη χρήση της γλώσσας εντός και, κυρίως, εκτός της σχολικής αίθουσας (Cohen 1998).

Βιβλιογραφία

- Chamot, A., & O'Malley, J.M., (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Chamot, A., Dale, M., O'Malley, M., & Spanos, G., (1992) Learning and problem solving strategies of ESL students. *Bilingual Research Journal*, 16 (3 & 4), 1-34.
- Cohen, A., (1998) *Strategies in learning and using a second language*. Longman, London.
- Dijk, T.A., & Kintsch, W., (1983) *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press, INC: Orlando, Florida
- Fotovatian, S., & Shokrpour, N., (2007) Comparison of the efficiency of reading comprehension strategies on Iranian university students' comprehension. *Journal of college reading and learning*, 37(2), 47-63.
- Gavriilidou, Z., & Papanis, A., (2010) The effect of strategy instruction on strategy use by muslim pupils learning English as a second language. *Journal of Applied Linguistics*, 25, pp. 47-63.
- Mitits, L. (2014) *Language Learning Strategy Uses by early adolescent monolingual EFL and multilingual EFL/L2 Greek learners in the Greek educational context*. Unpublished PhD dissertation. Democritus University of Thrace.
- Oxford, R., (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle and Heinle Publishers, Boston.
- Pressley, M., Woloshyn, V., & al, (1995) *Cognitive strategy instruction that really*

improves children's academic performance. 2nd ed. Brookline Books: Cambridge, Massachusetts.

Σαραφιανού Α., (2013) *Στρατηγικές εκμάθησης της ξένης γλώσσας: η άμεση & ενσωματωμένη διδασκαλία τους στα πλαίσια εφαρμογής ενός παρεμβατικού προγράμματος καλλιέργειας στρατηγικής εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Δευτέρας τάξης Λυκείου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Weinstein, C.E., & Mayer, R.E., (1986) The teaching of learning strategies. In M.R. Wittrock (Ed). *Handbook of research on teaching* (p. 315-327). 3rd ed. New York: Macmillan.

Wenden, A., & Rubin, J., (1987) *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International: United Kingdom.

3.1.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στις εξής τρεις παραδοχές:

(α) οι οι μαθητές/τριες εξ ορισμού διαθέτουν διαφορετικές γνώσεις / ικανότητες / δεξιότητες, (β) η διδασκαλία οφείλει να διαφοροποιείται ως προς το υλικό που αξιοποιείται, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η μάθηση, (γ) η διδασκαλία οφείλει να διαφοροποιείται ως προς τη μεθοδολογία που αξιοποιείται, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η μάθηση.

Η πρώτη παραδοχή έχει οδηγήσει στην καθιέρωση του όρου «τάξη μικτών ικανοτήτων», ο οποίος όμως συχνά παρερμηνεύεται με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να διακρίνονται σε «δυνατούς» και «αδύνατους», στο πλαίσιο ενός μονοδιάστατου, μονολιθικού και υπόρρητα ρυθμιστικού μοντέλου σχολικού γραμματισμού. Έτσι, «δυνατοί» μαθητές/τριες θεωρούνται αυτοί/ές που γράφουν ορθογραφημένα, σύνθετα και γλωσσικά «πλούσια» κείμενα (με τον «γλωσσικό πλούτο» συχνά να ταυτίζεται με το βερμπαλισμό).

Στο νέο ΠΣ μικτές ικανότητες σημαίνει *διαφοροποιημένες* ικανότητες και δεξιότητες. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες μπορεί να διαθέτουν ποικίλες στρατηγικές επεξεργασίας και παραγωγής προφορικών και γραπτών κειμένων, που να προκύπτουν από εναλλακτικές πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού, καθώς και από άτυπες πρακτικές γραμματισμού σε άλλες κοινότητες στις οποίες συμμετέχουν (τοπικές, ηλικιακές, ψηφιακές, διαλεκτικές κ.ά.). Οι γνώσεις και οι δεξιότητες αυτές οφείλουν να αναδειχθούν και να αξιοποιηθούν μαθησιακά στο πλαίσιο της τάξης προς όφελος όλων των μαθητών/τριών, ακόμα και των «δυνατών» σύμφωνα με τον παραδοσιακό σχολειοκεντρικό ορισμό.

Οι παραδοχές (β) και (γ) συνδέονται άμεσα με την παραπάνω εννοιοδότηση του όρου *διαφοροποίηση*: η αξιοποίηση εναλλακτικών υλικών και μεθόδων συμβάλλει στην καταλληλότερη και αποτελεσματικότερη κατά περίπτωση μάθηση. Στην πράξη αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, α) ότι ο/η εκπαιδευτικός αντλεί το υλικό του από ποικίλες πηγές και οι μαθητές/ριες συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή του, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους και β) ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας εναλλάσσονται κατάλληλα, ώστε να ευνοούν την καλύτερη δυνατή πρόσκτηση της νέας γνώσης και την καλλιέργεια των στάσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

3.1.3 Η γλωσσική ποικιλότητα

Η πολυγλωσσία και η γλωσσική ποικιλότητα (η ύπαρξη διαφορετικών γεωγραφικών και κοινωνικών ποικιλιών) είναι η φυσική κατάσταση των περισσότερων γλωσσικών κοινοτήτων και επομένως οφείλει να αντικατοπτρίζεται στη γλωσσική διδασκαλία.

Ο συνυπολογισμός της γλωσσικής ποικιλότητας κατά τη μαθησιακή διαδικασία οδηγεί στην καλύτερη αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γλωσσικής γνώσης των μαθητών/τριών, καθώς και στην ευκολότερη εκμάθηση των πρότυπων ποικιλιών και των επιπέδων ύφους που συνδέονται με απαιτητικότερες μορφές γραμματισμού. Η εξέταση φωνολογικών, μορφοσυντακτικών και λεξιλογικών στοιχείων αλλά και κειμένων από γλωσσικές ποικιλίες τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιεί ο μαθητής/η μαθήτρια εκτός σχολείου, σε συστηματική αντιπαραβολή με τα αντίστοιχα στοιχεία της πρότυπης γλώσσας, είναι επομένως ιδιαίτερα ωφέλιμη, καθώς ενισχύει τη γλωσσική ενημερότητα και, τελικά, *την καλύτερη εκμάθηση και της πρότυπης γλώσσας*. Επιπλέον, ευαισθητοποιεί τα παιδιά στην έννοια της διαφοροποίησης της γλώσσας/του ύφους ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας, και έτσι επιτυγχάνεται πιο αβίαστα ένας από τους κεντρικούς στόχους του νέου ΠΣ.

3.1.4 Γνωσιακή μαθητεία

Το διδακτικό μοντέλο της γνωσιακής μαθητείας (cognitive apprenticeship) έχει ως στόχο την αυτορυθμιζόμενη μάθηση. Παρέχει στους μαθητές ένα ασφαλές πλαίσιο υπέρβασης των μαθησιακών τους δυνατοτήτων και αναπτυξιογόνου πειραματισμού, προκειμένου να ανακαλύψουν τη λογική και τη χρησιμότητα της γνώσης. Επιπλέον, εξοικονομεί χρόνο και ενέργεια και προστατεύει τους μαθητές/τριες από τα τραυματικά βιώματα της αποτυχίας (Ματσαγγούρας 2001). Η διαδικασία της γνωσιακής μαθητείας μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος τόσο α) στην παραγωγή όσο και β) στην κατανόηση γραπτών και προφορικών κειμένων.

α) Αξιοποιώντας την προσέγγιση της γνωσιακής μαθητείας για την παραγωγή προφορικών/γραπτών κειμένων, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει ρητά τις μεταγνωσιακές στρατηγικές, με τις οποίες οι έμπειροι παραγωγοί κειμένων ελέγχουν και παρακολουθούν τη δραστηριότητα σύνθεσης ενός επικοινωνιακά κατάλληλου κειμένου. Έτσι, καθιστά τις υπόρρητες και μη συστηματοποιημένες γνώσεις και διαδικασίες προσβάσιμες και συστηματοποιημένες μέσω της «έκφωνης σκέψης» (thinking loud). Από την πλευρά τους, οι μαθητές/τριες ασκούνται στο να ανιχνεύουν τις σκέψεις, τις δράσεις, τους στόχους, τις αποφάσεις και τις προθέσεις των παραγωγών κειμένων σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Εκπαιδευτικός και μαθητικό κοινό μέσα σ' αυτό το περιβάλλον αναλύουν τις φάσεις του λόγου, τα δομικά στοιχεία των διαφόρων κειμενικών ειδών, τα λεξικογραμματικά τους χαρακτηριστικά, τη μεταγλώσσα που τα περιγράφει, ενώ παράλληλα αναζητούν επιλογές συμβατές με τις περιστάσεις επικοινωνίας, προσπαθώντας αρχικά συλλογικά και στη συνέχεια ατομικά να συνθέσουν επικοινωνιακά κατάλληλα κείμενα.

Η αξιοποίηση της γνωσιακής μαθητείας για την κατανόηση προφορικών/γραπτών κειμένων προϋποθέτει τη διδασκαλία γνωσιακών στρατηγικών, όπως η αναζήτηση του γενικού νοήματος ή/και συγκεκριμένων πληροφοριών, η πρόβλεψη, η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η κατάρτιση νοητικών χαρτών, η παρακολούθηση της δομής του κειμένου, η δεύτερη ανάγνωση, η περίληψη κ.ά.

Η διαδικασία της γνωσιακής μαθητείας είναι εξαιρετικά χρήσιμη για τους μαθητές/τις μαθήτριες, καθώς μαθαίνουν να αναλύουν, να ερμηνεύουν κριτικά, να δομούν, να αναδομούν και να αποδομούν κείμενα που επιτελούν συγκεκριμένους στόχους σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου είναι η διερεύνηση από τον/την εκπαιδευτικό των προβλημάτων που συναντούν οι μαθητές/τριες κατά την παραγωγή/κατανόηση κειμένων. Η παραγωγή περιεχομένου, η δημιουργία της κατάλληλης δομής για το κείμενο, ο σχεδιασμός και η υψηλού επιπέδου στοχοθεσία, η γρήγορη και αποτελεσματική εκτέλεση των μηχανιστικών

δεξιοτήτων της παραγωγής γραπτού λόγου (ορθογραφία, γραφή με το χέρι) και η βελτίωση του κειμένου, ώστε να ικανοποιούνται οι επικοινωνιακοί στόχοι, είναι τα πέντε πιο σημαντικά προβλήματα που συναντούν οι μαθητές και οι μαθήτριες-συγγραφείς.

Επιπλέον, ο αποτελεσματικός σχεδιασμός και η εφαρμογή του μοντέλου της γνωσιακής μαθητείας προϋποθέτει τη δυναμική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών μεταξύ τους. Ο/η εκπαιδευτικός μοντελοποιεί τις στρατηγικές που αξιοποιεί παρέχοντας στους μαθητές τις κατάλληλες πληροφορίες, υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, φροντίζει να έχουν πολλές ευκαιρίες εφαρμογής της νέας στρατηγικής σε νέες καταστάσεις, ενώ μέσω της φθίνουσας καθοδήγησης στοχεύει στην αυτονομία των μαθητών.

β) Ειδικά όσον αφορά την κατανόηση κειμένων με δραστηριότητες που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών από τις οποίες άλλες αξιοποιούν την ικανότητα του ανθρώπινου νου για ανοδική ή αλληλεπιδραστική επεξεργασία των πληροφοριών, άλλες την ικανότητά του να οργανώνει τις έννοιες σε ιεραρχικές δομές, να τις αναπαριστάνει συμβολικά, να τις επεξεργάζεται άλλοτε στο μικρο- και άλλοτε στο μακρο-επίπεδο του κειμένου και να καταλήγει σε συμπερασμούς που αποδεσμεύουν τον αναγνώστη και την αναγνώστρια από το επιφανειακό και διατυπωμένο κείμενο και τον/την κατευθύνουν στην ουσιαστική κατανόησή του. Τέτοιες δραστηριότητες είναι ενδεικτικά: τοποθέτηση και επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων, αναζήτηση του γενικού νοήματος, αναζήτηση και απόσπαση συγκεκριμένων πληροφοριών, εικασία, πρόβλεψη, ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, χαρτογράφηση των κειμένων, εξάσκηση των μαθητών και μαθητριών να απαντούν αλλά και να διατυπώνουν οι ίδιοι και οι ίδιες διάφορους τύπους ερωτήσεων, παρακολούθηση της δομής του κειμένου, επαναληπτικό διάβασμα ή επαναληπτική αναθεώρηση, περίληψη.

Ενδεικτικό μοντέλο διδασκαλίας της κατανόησης κειμένων που αξιοποιεί πολλές από τις παραπάνω δραστηριότητες είναι η αμοιβαία διδασκαλία (reciprocal teaching). Πρόκειται για ένα μοντέλο διδασκαλίας που άπτεται της θεωρητικής προσέγγισης του κοινωνικού εποικοδομισμού (κονστρουκτιβισμού) και αποτελεί εκδοχή του μοντέλου της «εγκατεστημένης μάθησης». Η διδασκαλία πραγματοποιείται σε συνθήκες συνεργατικής μάθησης στο πλαίσιο της οποίας ο κυρίαρχος ρόλος αναγνωρίζεται στον φυσικό διάλογο μεταξύ των μελών των ομάδων, επειδή διαμορφώνει και αποκαλύπτει τις διαδικασίες της σκέψης τους για μια κοινή μαθησιακή εμπειρία. Η μάθηση, έτσι, επιτελείται σε αυθεντικές συνθήκες και είναι καταστασιακή. Ο διάλογος διεξάγεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, αφού διδαχθούν από τον πρώτο ρητά οι τέσσερις στρατηγικές κατανόησης που προτείνει η μέθοδος, και έπειτα μεταξύ μαθητών/τριών, καθώς εκφράζουν τη σκέψη τους (μιλούν μέσω των σκέψεών τους) για κάθε στρατηγική που υιοθετείται. Με αυτό τον τρόπο η κοινότητα των μαθητών/τριών ενισχύει την κατανόηση, ακούγοντας και διορθώνοντας παρανοήσεις που αλλιώς δεν θα ήταν εμφανείς.

Η διδασκαλία ακολουθεί το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας (μοντελοποίηση, φωναχτή σκέψη), καθεμιά στρατηγική διδάσκεται χωριστά και, μόνο αφού έχει κατανοηθεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ο/η εκπαιδευτικός προχωρά στην επόμενη. Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει ως ειδικός/ή τις στρατηγικές προσφέρει στους μαθητές και στις μαθήτριες την απαιτούμενη διαδικαστική και υποθετική γνώση (πού, πότε, πώς, γιατί χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές) και εξωτερικεύει με απόλυτη σαφήνεια τον τρόπο που σκέφτεται και εργάζεται, ενώ προσεγγίζει το γνωστικό αντικείμενο (μεταγνώση).

Οι τέσσερις στρατηγικές που υιοθετεί το μοντέλο είναι:

1. Στρατηγική των ερωτήσεων που υποβάλλονται πριν την ανάγνωση του κειμένου και μετά.

2. Στρατηγική της διευκρίνισης για τη λύση αποριών και παρανοήσεων, τον εμπλουτισμό λεξιλογίου.
3. Στρατηγική των προβλέψεων. Ο εκπαιδευτικός προκαλεί τους μαθητές να προβλέψουν από την προηγούμενη γνώση τους και τις ενδείξεις του κειμένου τι ακολουθεί. Η στρατηγική αυτή εφαρμόζεται πριν την ανάγνωση και κατά τη διάρκειά της.
4. Στρατηγική της περίληψης.

Ενώ στο πρώτο επίπεδο οι μαθητές/τριες είναι σχετικά παθητικοί παρατηρητές, στο δεύτερο καλούνται να κατακτήσουν ενεργητικά τις στρατηγικές και μέσω αυτών το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου, στο πλαίσιο της «γνωσιακής μαθητείας».

3.2 Προσεγγίσεις για την πρώτη ανάγνωση και γραφή

Ο σχολικός γραμματισμός έχει παραδοσιακά συνδεθεί με τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, καθώς και με την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων όπως: καλλιέργεια της λογικής σκέψης, κατανόηση γραμματικών κανόνων, ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο παρουσιάζει διεθνώς μια αντιφατική πραγματικότητα. Κύριο σημείο τριβής είναι η έμφαση που κάθε φορά δίνεται σε μία από τις δύο βασικές διαστάσεις της ανάγνωσης: δηλαδή στην αναγνώριση και απόδοση των γραπτών συμβόλων (αποκωδικοποίηση) και στην παραγωγή νοήματος (κατανόηση).

Τα τελευταία χρόνια οι μέθοδοι ανάγνωσης και γραφής έρχονται πάλι στο προσκήνιο με κύρια σημεία αναφοράς τη φύση του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με μία θεώρηση, ο γραπτός λόγος είναι μια τεχνική γλώσσα που η εκμάθησή της απαιτεί διδασκαλία των μερών που τη συνθέτουν. Η θέση αυτή εκφράζεται με τη μέθοδο διδασκαλίας των φωνημάτων-γραφημάτων (phonics), η οποία περιλαμβάνει τη σαφή διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών μέσα από ποικιλία τεχνικών δραστηριοτήτων. Οι λέξεις που τα παιδιά καλούνται να χειριστούν είναι ομαλές φωνητικά, ανήκουν στο λεξιλόγιό τους. Κατά μία άλλη θεώρηση, ο γραπτός λόγος συνιστά ένα σύνθετο αντικείμενο μάθησης, καθώς είναι ταυτόχρονα ένα συμβολικό σύστημα και ένα πολιτισμικό και κοινωνικό προϊόν. Η ιδιαίτερη συνθετότητα του γραπτού λόγου έχει εγκαίρως επισημανθεί από τον Vygotsky, ο οποίος θεωρούσε το γραπτό λόγο ως δύσκολο λόγω της φυσικής απουσίας του συνομιλητή και της χωροχρονικής απόστασης που μεσολαβεί ανάμεσα στην παραγωγή και την πρόσληψη ενός κειμένου. Από την εξέλιξη των συνθετικών μεθόδων (από τα μέρη προς το όλο) και της ολικής μεθόδου (από το όλο προς τα μέρη), προέκυψε η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος. Στην αναλυτικο-συνθετική μέθοδο τα παιδιά, αφού διδαχτούν κάποια γράμματα, αναλύουν σε συλλαβές και γράμματα λέξεις που σχηματίζονται από αυτά τα γράμματα, και στη συνέχεια τα συνθέτουν, φτιάχνοντας πάλι συλλαβές και λέξεις.

Όπως αναφέρθηκε, η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος δίνει έμφαση στην αντιστοιχία των φθόγγων και των γραμμάτων μέσα από τη συστηματική άσκηση, την κατάτμηση και την επανασύνθεση πρότυπων λέξεων. Στο μοντέλο αυτό η ανάγνωση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία που αρχίζει με την αναγνώριση γραμμάτων (και των φθόγγων, στους οποίους αντιστοιχούν), συνεχίζει με συλλαβές, εμπλέκοντας αργότερα τα υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής οργάνωσης με νόημα, όπως λέξεις, φράσεις. Η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος έχει πιο άμεσα αποτελέσματα ως προς το χρόνο που χρειάζεται για να αρχίσουν τα παιδιά να διαβάζουν αυτόνομα. Ωστόσο, έχει συχνά επικριθεί ότι ένας αριθμός παιδιών που μαθαίνουν ανάγνωση με αυτόν τον τρόπο οδηγούνται σε ένα διαρκή συλλαβισμό. Επίσης, στην αναλυτικο-

συνθετική η έμφαση δίνεται κυρίως στην κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης. Γι' αυτό, ομάδα ερευνητών θεωρεί ότι απομακρύνει τα παιδιά από την κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων και δίνει έμφαση στη διαδικασία της ανάγνωσης καθώς, σύμφωνα με τους υπέρμαχους της αναλυτικο-συνθετικής μεθόδου, εάν το παιδί κατακτήσει το μηχανισμό, θα μπορέσει να τον εφαρμόσει σε κάθε περίπτωση. Οι διχογνωμίες στην ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα παραμένουν όσον αφορά τη μάθηση της γλώσσας με απώτερο σκοπό την κατανόηση κειμένων ή την ταυτόχρονη εξυπηρέτηση και των δύο αναγκαιοτήτων, δηλαδή την κατάκτηση του μηχανισμού με ουσιαστική πρόσβαση στο περιεχόμενο των κειμένων. Η ολική μέθοδος στηρίζεται στην ανάλυση του όλου στα μέρη που την απαρτίζουν. Στο πλαίσιο μιας συζήτησης στην τάξη διατυπώνεται ένα συμπέρασμα σε πρόταση. Τα παιδιά αρχικά τη διαβάζουν μηχανικά. Η δασκάλα τη γράφει σε χαρτόνι και τα παιδιά τη γράφουν και μαθαίνουν να την αναγνωρίζουν ανάμεσα σε άλλες προτάσεις. Στη συνέχεια η πρόταση αναλύεται σε λέξεις, οι λέξεις σε συλλαβές και οι συλλαβές σε γράμματα. Στα μειονεκτήματα της ολικής μεθόδου αναφέρονται: η υπερφόρτωση του/της μαθητή/τριας με λέξεις, προτάσεις ή κείμενα (πρέπει να αποφεύγεται η επανάληψη γνωστών λέξεων μέσα στις προτάσεις ή η δημιουργία νέων προτάσεων από γνωστές λέξεις) και το «μάντεμα» των λέξεων με ολικό τρόπο, το οποίο ενδέχεται να εμποδίζει τη σταθερή και ασφαλή ανάγνωση. Ωστόσο, από τους υποστηρικτές της μεθόδου τονίζεται η έμφαση που δίνεται στο περιεχόμενο των κειμένων και την κατανόησή του, έναντι της μάθησης ενός τυπικού μηχανισμού. Τα τελευταία χρόνια, νέες προσεγγίσεις της ολικής μεθόδου κάνουν την επανεμφάνισή τους σε διάφορες χώρες της Ευρώπης. Η συζήτηση για την καλύτερη μέθοδο για την πρώτη ανάγνωση και γραφή παραμένει πάντα ανοικτή. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει, επίσης, προταθεί η προσέγγιση της *γλώσσας ως όλου* (whole language approach). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, τα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα και έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο μέσα από ένα περιβάλλον που είναι πλούσιο σε εμπειρίες γραμματισμού. Καλούνται ωστόσο να ανακαλύψουν την αλφαβητική αρχή μέσα από ανάγνωση κειμένων, χωρίς να χρησιμοποιούν τεχνικές δραστηριότητες, που τα απομακρύνουν από την ουσία του γραπτού λόγου, δηλαδή την επικοινωνία. Όλες οι γλωσσικές δεξιότητες (ακουστική κατανόηση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) αναπτύσσονται συγχρόνως, καθώς όλα τα συστήματα της γλώσσας (λεξιλόγιο, σύνταξη, γραμματική, φωνητική, σημασία) είναι αλληλένδετα και βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Μαθαίνονται μάλιστα με φυσικό και ευχάριστο τρόπο, όταν τα παιδιά τα προσλαμβάνουν ολοκληρωμένα, μέσα σε συμφραζόμενα που κατανοούν. Οι δραστηριότητες λοιπόν επικεντρώνονται σε αυθεντικά και πραγματικά γεγονότα και σε ποικίλα κείμενα. Η γλώσσα αφομοιώνεται μέσα από τη φυσική της χρήση για πραγματικούς σκοπούς. Οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες κάθε παιδιού αποτελούν αφετηρία για την κατάκτηση νέων γνώσεων. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους και μαθαίνουν να αποδέχονται πιθανές ιδιαιτερότητες και διαφορετικότητες κάποιων παιδιών. Συνεργάζονται μεταξύ τους και σέβονται την προσφορά και τη συμβολή όλων των μελών της τάξης. Γράφουν και διαβάζουν από την αρχή της διαδικασίας της κατάκτησης της γλώσσας με κύριο στόχο να κατανοήσουν και να μεταφέρουν νοήματα. Η έμφαση δηλαδή βρίσκεται στο νόημα και όχι στην τυπικά σωστή γραμματικο-συντακτική μορφή της γλώσσας.

Η χρήση της λογοτεχνίας είναι σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος. Το ολοκληρωμένο και ενδιαφέρον κείμενο, ο λόγος που χρησιμοποιείται για την επίτευξη αυθεντικής επικοινωνίας έχουν το πλεονέκτημα ότι παρέχουν πολλαπλές ενδείξεις για την κατανόηση. Για τη θεωρία της Γλώσσας ως Όλο, η γλώσσα είναι αδιαίρετη ενότητα. Ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή εμφανίζονται και εξελίσσονται παράλληλα και μόνο για μεθοδολογικούς σκοπούς

γίνεται αναφορά σε καθεμία. Η γραπτή γλώσσα επιπλέον προσεγγίζεται λειτουργικά, οδηγώντας την πορεία της διδασκαλίας από ολοκληρωμένο κείμενο με νόημα για τα παιδιά προς τις μικρότερες μονάδες που το απαρτίζουν. Οι αναγνώστες/τριες χρησιμοποιούν την εξοικειώσή τους με το θέμα-αντικείμενο, την προηγούμενη εμπειρία τους από γραπτό υλικό, τη γνώση τους γύρω από την ανάγνωση και την προσδοκία νοήματος, προκειμένου να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις λέξεις. Συγχρόνως χρησιμοποιούν τη γνώση τους σχετικά με τα γράμματα, φθόγγους, λέξεις, μεγέθη λέξεων, τις μεταξύ τους αποστάσεις, τη σύνταξη, καθώς και τα βοηθητικά στοιχεία, εικόνα, βίντεο, μουσική. Παρά τα θετικά αποτελέσματα της προσέγγισης της 'γλώσσας ως όλου' στην κατανόηση των κειμένων, συχνά τα αποτελέσματα δεν κρίνονται απολύτως ικανοποιητικά, διότι, παρότι τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να μιλούν για ό,τι παρατηρούσαν να γίνεται, δηλαδή είχε αυξηθεί η κατανόηση τόσο στη γλώσσα όσο και σε άλλα μαθήματα του προγράμματος, ωστόσο δεν ήταν σε θέση να χειριστούν ικανοποιητικά την ακαδημαϊκή γνώση και γλώσσα. Τα κύρια προβλήματα αφορούσαν την έμφαση στην προσέγγιση του αφηγηματικού λόγου και την παραγνώριση άλλων μορφών λόγου και κειμενικών ειδών, όπως και την κατασκευή της μάθησης με βάση το 'εδώ & τώρα'.

Αποτελέσματα των παραπάνω ήταν ο αποκλεισμός από την ακαδημαϊκή γνώση και η αδυναμία χειρισμού αφηρημένων και συμβολικών ειδών λόγου. Ως απάντηση στα παραπάνω, προτάθηκε η θεωρία των κειμενικών ειδών (*genre-based literacy pedagogy movement*). Εισαγωγικά μπορεί να λεχθεί ότι η προσέγγιση των κειμενικών ειδών αποστασιοποιείται τόσο από τις παραδοσιακές όσο και από τις προοδευτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που κυριάρχησαν επί χρόνια στην εκπαίδευση, και φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα νέο παράδειγμα για την εκπαίδευση στο γραμματισμό (*literacy education*) στο σύγχρονο σχολείο. Συνδυάζοντας πορίσματα ερευνών που έχουν διατυπωθεί από την Κοινωνιογλωσσολογία και την Κειμενογλωσσολογία, αλλά και αξιοποιώντας παραλλήλως θεωρητικές θέσεις των Επιστημών της Αγωγής και των συναφών με αυτές Κοινωνικών Επιστημών (κυρίως της Κοινωνικογνωστικής Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας), οικοδομεί ένα πλαίσιο αρχών και πρακτικών γραμματισμού, το οποίο βασίζεται σε δύο κύριες παραδοχές: αναγνωρίζει, καταρχήν, ως βασική μονάδα προσδιορισμού του γραμματισμού το κειμενικό είδος, όπως αυτό διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο και ορίζει ως κύριο μέσο κατάκτησης του σχολικού γραμματισμού την επεξεργασία και παραγωγή των γραπτών κυρίως κειμενικών ειδών που θεωρούνται σημαντικά για τον προσδιορισμό και τη μετάδοση της γνώσης σε ποικίλους επιστημονικούς τομείς.

Από την άλλη πλευρά, οι προσεγγίσεις του αναδυόμενου γραμματισμού (*emergent literacy theory*) και της ολικής προσέγγισης της γλώσσας συμπίπτουν στη θέση ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι πράξεις με νόημα και κατά συνέπεια η διδασκαλία τους πρέπει να αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών. Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού τονίζει τη σπουδαιότητα των προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών που οι αναγνώστες/τριες φέρουν κατά την ανάγνωση. Η κατάκτηση του γραμματισμού δεν πραγματοποιείται από μόνη της, αφού στην πραγματικότητα απαιτεί ένα περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα και κατά συνέπεια δεν αρχίζει ούτε ολοκληρώνεται στην Α' Δημοτικού. Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού υποστηρίζει ότι τα παιδιά κάνουν υποθέσεις για τη γλώσσα τους και στη συνέχεια θέτοντας σε εφαρμογή αυτές τις υποθέσεις ξεκινάνε τον κύκλο της αρχής του γραμματισμού. Η θεωρία αυτή επίσης υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού δεν λαμβάνει χώρα μόνο στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση προφορικής ή γραπτής επικοινωνίας, συνεργασίας και διάδρασης με άλλους ικανότερους μετέχοντες στο επικοινωνιακό επεισόδιο (Ananny & Cassell 2001). Άρα, πρόκειται για μία όχι μόνο

γνωστική αλλά και κοινωνική διαδικασία. Οι ικανότητες που έχουν μελετηθεί, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός επίδρασής τους στην πρόσκτηση της αναγνωστικής ικανότητας, είναι κυρίως αντιληπτικής και διανοητικής φύσης. Χαρακτηρίζονται ως “γνωστικές”, καθώς αφορούν γνωστικές λειτουργίες όπως η μνήμη, η αντίληψη, η γλώσσα, η αναπαράσταση των εννοιών που απαιτούνται για τη λήψη των πληροφοριών, την οργάνωση της γνώσης και την πρόσβαση στις γνώσεις αυτές, προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση και στη δεδομένη περίπτωση η μάθηση της ανάγνωσης.

Οι σημαντικότερες γνωστικές ικανότητες που σχετίζονται με την αναγνωστική ικανότητα είναι η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας, η ικανότητα ανάλυσης οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, η λεκτική μνήμη, η ικανότητα αποτελεσματικού χειρισμού και κατανόησης του προφορικού λόγου, η αναγνώριση των γραμμάτων κ.ά. Καθεμία από τις παραπάνω ικανότητες συγκροτείται από άλλες επιμέρους, γεγονός που αποκλείει την περιγραφή όλων αυτών των ικανοτήτων.

Αναλυτικότερα οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική λειτουργία είναι οι εξής:

✓ Η ονομασία γραμμάτων, αναφέρεται και ως γνώση και ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα γράμματα της αλφαβήτου.

✓ Ο ήχος των γραμμάτων, που αναφέρεται και ως η γνώση-ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να προφέρουμε κατάλληλα τον ήχο του κάθε κεφαλαίου ή μικρού γράμματος.

✓ Οι αυτοσχέδιοι συλλαβισμοί που αναφέρονται και ως η θέληση και η ικανότητα του παιδιού να γράφει μια λέξη με τέτοιο τρόπο, ώστε μετά να μπορεί να τη διαβάσει. Η γνώση του συνδυασμού συλλαβών και φωνημάτων σε λέξεις. Αυτό μπορεί να εξεταστεί ζητώντας από το παιδί να αναγνωρίσει τις δυο συλλαβές μίας λέξης που ακούει (π.χ. ζέ-βρα, ώ-μος, μω-ρό) ή να απομονώσει τους ήχους της (π.χ. /π/ /α/ /π/ /ι/).

Η γνώση λογοτύπων αναφέρεται στην ιδέα που έχουν τα παιδιά για τα σύμβολα που αποτελούν μέρος κοινών εμπειριών. Όπως φάνηκε στις έρευνες, η ικανότητα των παιδιών να διαβάζουν λογότυπους δεν εξαρτάται από την κοινωνικοοικονομική τάξη στην οποία ανήκουν (Robinson & Dixon, 1991). Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι τα παιδιά έχουν την ίδια περίπου έκθεση σε αυτά τα αντικείμενα και τις καταστάσεις.

✓ Η γνώση της χρήσης και λειτουργίας αντικειμένων. Η διαδικασία τυπικά περιλαμβάνει την επίδειξη αντικειμένων ή ξεκάθαρων φωτογραφιών αυτών των αντικειμένων και εν συνεχεία ζητείται από τα παιδιά να καθορίσουν τι είναι και τι κάνουν οι άνθρωποι με αυτά. Τυπικά θέματα αυτής της διαδικασίας περιλαμβάνουν: έναν τηλεφωνικό κατάλογο, ένα χάρτη, μια εφημερίδα, μια απόδειξη κ.ά. (Robinson & Dixon 1991).

✓ Η ικανότητα διαχωρισμού μεταξύ των λέξεων και των μη-λέξεων. Η διαδικασία ξεκινά ζητώντας από τα παιδιά να εστιάσουν την προσοχή τους σε ομάδες γραμμάτων ή κακογραφίες ή και αριθμούς και να πουν εάν αποτελούν μια λέξη που οι ενήλικοι μπορούν να διαβάζουν (π.χ. I, ΠΠΠ, 64M, 2K) (Robinson & Dixon 1991).

Η ορθογραφημένη γραφή επίσης είναι μια σύνθετη διαδικασία και ως γλωσσική δεξιότητα απαιτεί την εφαρμογή φωνολογικών, γραμματικών, συντακτικών σημασιολογικών και πραγματολογικών κανόνων. Η διδασκαλία της είναι αναγκαία, προκειμένου να μπορεί ο/η μαθητής/τρια να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της γραπτής επικοινωνίας.

Οι μηχανισμοί που ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία της ορθογραφημένης γραφής είναι η οπτική αντίληψη, η ακουστική αντίληψη, η φωνολογική επίγνωση, η κινητική ικανότητα, ο οπτικοκινητικός συντονισμός, ο προσανατολισμός, η μνήμη, (βραχύχρονη-εργαζόμενη και μακρόχρονη), η επιλεκτική προσοχή, τα κίνητρα.

Κατά συνέπεια, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση είναι πιο κατάλληλη για την

εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής. Έχει διαπιστωθεί επίσης ότι για την ορθογραφημένη γραφή τα παιδιά ακολουθούν δύο δρόμους, ανάλογα με τις φωνολογικές απαιτήσεις των λέξεων.

- ✓ Τον άμεσο δρόμο με αυτόματη επιλογή γραφημάτων
- ✓ Τον έμμεσο δρόμο, ανάλυση σε φωνήματα, γραφο-φωνημική μετάφραση, σωστή επιλογή γραφημάτων, ορθογραφημένη γραφή λέξης.

Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να γίνει αναφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία είναι η πιο πολύπλοκη και πολύ πιο δύσκολη από όλες τις πράξεις της γλωσσικής επικοινωνίας. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη μια συστημική προσέγγιση της διδασκαλίας του γραπτού λόγου, ώστε να είναι αποτελεσματικότερη η διαδικασία παραγωγής κειμένων. Με το ρόλο του συγγραφέα-δημιουργού ο μαθητής αναλαμβάνει σχεδόν όλο το γνωστικό και μεταγνωστικό φορτίο που απαιτείται για την παραγωγή του κειμένου (Ματσαγγούρας 2000:100). Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να δημιουργήσει ιδέες, να απευθυνθεί σε ένα συγκεκριμένο ακροατήριο, να θέσει στόχους και για να πετύχει τα παραπάνω, θα πρέπει να εφαρμόσει κάποιες στρατηγικές. Παράλληλα, ως γραμματέας ο μαθητής θα πρέπει να γράφει ορθογραφημένα, να επιλέγει το κατάλληλο λεξιλόγιο και τη σωστή σύνταξη, καθώς και να χρησιμοποιεί τα σωστά δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που παράγει. Επίσης, ο γραμματέας-μαθητής είναι υπεύθυνος για την αισθητική μορφή του κειμένου, με στόχο να προδιαθέτει θετικά το αναγνωστικό κοινό. Σύμφωνα με τις θεωρίες της σύγχρονης διδακτικής, η παραγωγή του γραπτού λόγου περιλαμβάνει, ανεξάρτητα από τις ονομασίες που αποδίδονται στην καθεμία, τις εξής τρεις φάσεις:

- ✓ του σχεδιασμού (planning)
- ✓ της πρώτης καταγραφής (drafting) και
- ✓ της βελτίωσης- έκδοσης (revising).

Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τρία βήματα:

- ✓ τη στοχοθεσία (goal setting),
- ✓ τη γέννηση ιδεών (brainstorming) και
- ✓ την οργάνωση (organizing)

Η αναζήτηση της χρυσής τομής οδηγεί στη σύνθεση μιας νέας θεώρησης, ενός συνδυαστικού μοντέλου γραμματισμού, στο οποίο εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται παλαιές και νέες θεωρήσεις και ενσωματώνει στοιχεία και του αναδυόμενου γραμματισμού.

Στο ΠΣ προτείνεται ένα πλαίσιο ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας, όπου όλες οι γλωσσικές δεξιότητες (ακουστική κατανόηση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) αναπτύσσονται συγχρόνως, καθώς όλα τα συστήματα της γλώσσας (λεξιλόγιο, σύνταξη, γραμματική, φωνητική, σημασία) είναι αλληλένδετα και βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και όπου όλα μαθαίνονται με φυσικό και ευχάριστο τρόπο, όταν τα παιδιά τα προσλαμβάνουν ολοκληρωμένα, μέσα σε συμφραζόμενα που κατανοούν. Έτσι μπορούν να ενταχθούν και οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας όπως η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος αλλά και η ολική μέθοδος διδασκαλίας (Decoly). Έμφαση δίνεται στον αναδυόμενο γραμματισμό, δηλαδή, στις πρώιμες συμπεριφορές γραμματισμού, οι οποίες δεν αποτελούν τυχαίες και χωρίς σημασία «μμήσεις» της ανάγνωσης ή της πράξης της γραφής, αλλά αποτελούν νόμιμες όψεις μιας γνώσης που διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα της προσωπικής εμπειρίας του παιδιού με το γραπτό λόγο. Η γλώσσα αφομοιώνεται μέσα από τη φυσική της χρήση για πραγματικούς σκοπούς και επίσης οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες κάθε παιδιού αποτελούν αφετηρία για την κατάκτηση νέων γνώσεων.

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους μέσα σε ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα και να μαθαίνουν να αποδέχονται πιθανές ιδιαιτερότητες και διαφορετικότητες κάποιων παιδιών. Να συνεργάζονται μεταξύ τους και να σέβονται την προσφορά και τη συμβολή όλων των μελών της τάξης.

Εξοικειώνονται στο να γράφουν και να διαβάζουν από την αρχή της διαδικασίας της κατάρκτησης της γλώσσας με κύριο στόχο την κατανόηση και τη μεταφορά νοημάτων.

Η έμφαση δηλαδή βρίσκεται στο νόημα και όχι στην τυπικά σωστή γραμματικο-συντακτική μορφή της γλώσσας, χωρίς να παραγκωνίζεται η δεύτερη. Σημαντική προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί η αυθεντικότητα, έννοια που έχει χαρακτηριστεί πολύ σημαντική για το σχολικό γραμματισμό και αφορά στο τι διδάσκεται μέσα στο σχολείο. Οι δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές/τριες ακόμη και κατά την πρώτη φάση επαφής τους με το γραπτό λόγο, θα πρέπει να είναι αυθεντικές και να έχουν πραγματικούς στόχους. Αυτό περιλαμβάνει γραφή για πραγματικούς αποδέκτες, γραφή που δημιουργεί αίσθημα στη ζωή των μαθητών/τριών και ανάγνωση που εμπλέκει ανάγνωση κειμένων και συμμετοχή σε δραστηριότητες με βιβλία και συζητήσεις με εκπαιδευτικούς και συνομήλικους.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, κατά τη νέα εξισορροπημένη προσέγγιση διδασκαλίας του γραπτού λόγου (balanced theory) η ανάγνωση συνδέεται με τη γνωστική λειτουργία της αποκωδικοποίησης αλλά και τη σύνθετη-ανώτερη λειτουργία της κατανόησης και η γραφή αντίστοιχα με την κωδικοποίηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Διευκρινίζεται ότι στο πλαίσιο αυτό η ανάγνωση και η γραφή λειτουργούν ως αλληλένδετες διαδικασίες γνωστικού και κοινωνικού χαρακτήρα, αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλοενισχύονται. Έτσι, οι φωνολογικές δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά μέσω της γραφής βελτιώνουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες και αντίστροφα. Σύμφωνα με την εξισορροπημένη προσέγγιση διδασκαλίας του γραπτού λόγου η κατάρκτηση της ανάγνωσης και της γραφής επικεντρώνεται στην κοινωνική διάσταση και φύση του γραπτού λόγου και επιτυγχάνεται μέσα σε ένα περιβάλλον, όπου προσφέρονται στα παιδιά ευκαιρίες για αυτοέκφραση και ενισχύεται η δημιουργικότητά τους. Σε αυτό πλαίσιο το κείμενο αναγνωρίζεται ως βασική μονάδα επικοινωνίας και διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής και η κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου επιτυγχάνονται με το διάβασμα και το γράψιμο κειμένων που έχουν ενδιαφέρον, αξία και σκοπιμότητα για τα παιδιά.

Ωστόσο η αξία όλων των παραπάνω προτεινόμενων θεωρήσεων και μεθόδων, δεν βρίσκεται τόσο στη συσσώρευση τυπικών χαρακτηριστικών όσο στην εμπνευσμένη παιδαγωγική τους χρήση, στο κλίμα και στην ατμόσφαιρα που δημιουργείται, που είναι δύσκολο να προσδιοριστούν έξω από τη ζωντανή πραγματικότητα της σχολικής τάξης και ανεξάρτητα από την αξιοποίηση των παιδαγωγικά εμπνευσμένων δασκάλων. Κατά συνέπεια αλλάζει και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία: ο δάσκαλος ή η δασκάλα λειτουργούν περισσότερο ως εμπνευστές που θα προκαλέσουν, θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον και τη διάθεση για δουλειά. Αποτραβιούνται από το επίκεντρο της διδασκαλίας και παραμένουν δίπλα τους ως συντονιστές των σκέψεων, προτάσεων, σχεδίων και δράσεων των μαθητών και των μαθητριών τους.

3.3. Διδακτικά σενάρια

3.3.1. Εισαγωγή

Ό,τι ορίζεται ως παιδαγωγικό ή, αλλιώς, διδακτικό σενάριο στη συναφή βιβλιογραφία άλλοτε θεωρείται ότι αποτελεί «στρατηγική» (instructional strategy), άλλοτε «μέθοδο» ή και «τεχνική» διδασκαλίας. Η αντίληψη σχετικά με τα σενάρια αυτά διαμορφώθηκε κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες (di Pietro 1987, Reibnitz 1991,

Albers & Broux 1999, Brettschneider 1999), στο πλαίσιο των εποικοδομιστικών (κονστρουβιστικών) προσεγγίσεων της μάθησης (διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης: konstruktiver Prozess, Reich 2006). Πρόκειται για προσεγγίσεις που βασίζονται στην πεποίθηση ότι κάθε μαθητής μαθαίνει αυτενεργώντας και όχι παραλαμβάνοντας τη γνώση από τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, η γνώση είναι κατασκευή (construction) του υποκειμένου της και όχι έξωθεν προερχόμενο ή μεταβιβάσιμο περιεχόμενο. Όσο ακραία και αν φαίνεται η θέση αυτή, η εφαρμογή των σεναρίων έχει κερδίσει έδαφος σε διάφορους τομείς εκπαίδευσης και σε όλες τις βαθμίδες.

Ο όρος «σενάριο» χρησιμοποιήθηκε με τη σημασία της εκπαιδευτικής στρατηγικής αρχικά στη γερμανική γλώσσα¹, για να δηλώσει το γνώρισμα της στρατηγικής αυτής, που είναι η «άνοδος» των μαθητών στη «σκηνή» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την ανάληψη ρόλων σε προσομοίωση περιστάσεων συνθήως της πραγματικής ζωής.

Λόγω του βιωματικού χαρακτήρα της, η στρατηγική ή, αλλιώς, η τεχνική του σεναρίου προσφέρεται ιδιαίτερα για την επίτευξη των στόχων στους τομείς της Ψυχολογίας, και γενικά της ψυχικής υγείας. Ως προς τις εφαρμογές στην εκπαίδευση, η αντίληψη του διδακτικού/παιδαγωγικού σεναρίου αναπτύχθηκε και διαδόθηκε παράλληλα με τη διεύρυνση των πολυμεσικών εφαρμογών των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (Hambach & Müsebeck 2008). Ένα διδακτικό ή παιδαγωγικό σενάριο αποτελείται από δομημένες, διαδοχικές και αναλυτικά περιγραφόμενες μαθητοκεντρικές δραστηριότητες οι οποίες υπηρετούν συγκεκριμένη στοχοθεσία. Τα θέματά τους συνδέονται με τη ζωή των μαθητών, ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την αποκλίνουσα σκέψη. Συχνά οι δραστηριότητες παρέχουν εναλλακτικές κατευθύνσεις, ώστε να δίνεται η δυνατότητα για διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με την πολλαπλότητα της νοημοσύνης, το μαθησιακό στιλ ή τη μαθησιακή δυσκολία των μαθητών και το διδακτικό στιλ του εκπαιδευτικού. Ένα ενδεικτικό διδακτικό σενάριο μπορεί να προσαρμόζεται στις κατά περίπτωση συνθήκες διδασκαλίας και στα περιβάλλοντα μάθησης (Steiner 2008).

Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα της μεθόδου του διδακτικού/ παιδαγωγικού σεναρίου είναι παρόμοια με αυτά της μεθόδου του σχεδίου εργασίας (project), όπως είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η ενίσχυση ιδιαίτερα των συνεσταλμένων μαθητών και των μαθητών χαμηλής επίδοσης, τα κίνητρα για μάθηση, η εξοικείωση με την ανακαλυπτική μάθηση, η ανάπτυξη των συνεργατικών δεξιοτήτων, η απόκτηση και εφαρμογή μεταγνώσεων, η καλλιέργεια της ικανότητας «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και «μαθαίνω στην πράξη» (learning by doing)².

Για τη διαφορά ανάμεσα στο διδακτικό σενάριο και στο σχέδιο μαθήματος βλ. και http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/files/Parousiaseis/Edu_Scenario.pdf

Το διδακτικό ή παιδαγωγικό σενάριο δεν θα πρέπει να συγχέεται με το παιχνίδι ρόλων. Σε ένα παιχνίδι ρόλων οι μαθητές βρίσκονται σε μια κατάσταση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, όπου κάθε μαθητής μιλάει, γράφει, συμπεριφέρεται, εκφράζεται και αυτενεργεί σύμφωνα με τις γενικές προδιαγραφές του ρόλου του (Schewe 1998, 2003). Το σενάριο μπορεί να αναπτύσσεται ως φανταστικό αφήγημα ή να βασίζεται σε πραγματικά συμβάντα και καταστάσεις. Σε κάθε περίπτωση, για να είναι αποτελεσματικό, χρειάζεται να είναι ελκυστικό για τους μαθητές, σύμμετρο με τη βιολογική και συναισθηματική τους ωριμότητα, την εκπαιδευτική τους εμπειρία και τα ενδιαφέροντά τους. Τα παιχνίδια ρόλων ειδικότερα ενθαρρύνουν την ομιλία των μαθητών (απαντητική ετοιμότητα, ακρόαση και εκφορά του λόγου, συμμετοχή σε συζήτηση), ενισχύουν τη συνάφεια του

¹ Στη γερμανική, στην αγγλική και στη γαλλική, οι αντίστοιχες λέξεις Szenario, scenario και scénario περιέχουν με ενάργεια την ελληνική λέξη «σκηνή», στην οποία ανάγονται, ενώ το ελληνικό αντιδάνειο

«σενάριο» δεν αποκαλύπτει αυτή την καταγωγή.

² Delors 1999.

διδασκτικού αντικειμένου με τη ζωή τους, διευρύνουν τον ορίζοντα της εμπειρίας τους, αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση (empathy). Την τελευταία δεκαετία έχουν αρχίσει να αξιοποιούνται συστηματικότερα στη διδασκαλία των γλωσσών κυρίως ως δεύτερων/ξένων, επειδή προσφέρονται ιδιαίτερα για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος της γλώσσας (Ready 2002).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επισήμανση ότι κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός διδασκτικού σεναρίου το οποίο αναπτύσσεται στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και, συνεπώς, για την επίτευξη των στόχων του γλωσσικού μαθήματος, χρειάζεται να είναι σαφείς οι γλωσσικοί στόχοι του σεναρίου. Έτσι, κατά τη διεξαγωγή του σεναρίου, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν ικανότητες που συναρτώνται πρωτίστως με τον γλωσσικό εγγραμματισμό και δευτερευόντως με τα άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Αν δεν επικεντρωθεί το σενάριο στα ζητούμενα της γλωσσικής διδασκαλίας, τότε πιθανότατα μέσω της συμμετοχής τους στο σενάριο οι μαθητές θα ασχολούνται απλώς με διάφορα θέματα εξ αφορμής και επ' ευκαιρία του γλωσσικού μαθήματος. Το ίδιο ισχύει και για τα παιχνίδια ρόλων, τις δραματοποιήσεις, τα σχέδια εργασίας (project), και γενικά για τις περιπτώσεις των λιγότερων τυπικών μορφών διδασκαλίας ως προς το δασκαλοκεντρικό μάθημα και το μάθημα βάσει εγχειριδίων, τα οποία «τηρούνται» πιστά και εφαρμόζονται γραμμικά σαν οδηγός του περιεχομένου και της πορείας του μαθήματος.

Κατά το στάδιο της λήψης της απόφασης σχετικά με τον σχεδιασμό του διδασκτικού σεναρίου, είναι απαραίτητο κάθε φορά να διερωτάται ο/η εκπαιδευτικός σχετικά με τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης στρατηγικής έναντι άλλων εναλλακτικών μεθόδων. Στη λήψη σχετικών απαντήσεων και αποφάσεων μπορούν να χρησιμεύσουν ερωτήσεις όπως: «Πώς περιμένω να συμβάλει το παιδαγωγικό σενάριο στη διδασκαλία και στη μάθηση;», «Από ποια άποψη αυτή η στρατηγική πλεονεκτεί έναντι άλλων μεθόδων;», «Κατά πόσον είναι αναντικατάστατοι οι τρόποι με τους οποίους η εφαρμογή του σεναρίου υπηρετεί τους επιλεγμένους στόχους;».

Τέλος, αν και στον κριτικό γραμματισμό το μάθημα συνδιαμορφώνεται, ενώ τα φύλλα εργασίας δείχνουν ότι προκαθορίζεται το μάθημα από τον διδάσκοντα, παραθέτουμε ενδεικτικά φύλλα εργασίας προς διευκόλυνση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Delors J. 1999. *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.
- Di Pietro R. J. 1987. *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Language Teaching Library).
- Hambach S. & Müsebeck P. 2008. *Kollaborative Lernszenarien im Zeitalter des Web 2.0*. Proceedings of the 1st International eLBA Science Conference, 17. Juni - 19. Juni 2008, Rostock. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Ready T. 2002. *Grammar Wars II. How to Integrate Improvisation and Language Arts*. Colorado Springs: Meriwether.
- Reich K. 2006. *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Schewe, M. 1998. „Dramapädagogisch Lehren und Lernen“. In: Jung, Udo O. H. (επιμ.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 334-340.
- Schewe M. 2003. *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky Univ.
- Steiner G. 2008. *Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag*: Huber, Bern.

3.3.2 Διδακτικά σενάρια κατά τάξη

Διδακτικά σενάρια Α΄ Δημοτικού (Παραγωγή γραπτού λόγου)

α) Η γειτονιά μου

Δομή σεναρίου γλώσσας

Ταυτότητα του σεναρίου

Τάξη: Α΄ Τάξη Δημοτικού

Δημιουργός: Αργυρώ Παρασκευά

Γνωστικό αντικείμενο: ελληνική γλώσσα

Προτεινόμενη διάρκεια: Η διδακτική παρέμβαση μπορεί να ολοκληρωθεί σε 10 διδακτικά δίωρα αποτελώντας περιγραφή μακράς διάρκειας σχεδίου εργασίας

Μεθοδολογία

Εισαγωγή: Όπως διαφαίνεται και από τον τίτλο, το σενάριο αναπτύσσεται, γύρω από ένα βασικό άξονα «τη γειτονιά» των παιδιών. Με κατάλληλες δραστηριότητες και έργα οι μαθητές και οι μαθήτριες περιδιαβαίνουν τη γειτονιά τους, τη γνωρίζουν, την αποτυπώνουν, μαθαίνουν την ιστορία της, εντοπίζουν τα προβλήματα, προτείνουν τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, τη συγκρίνουν με άλλες γειτονιές του κόσμου. Η αφορμή μπορεί να δοθεί από την ενότητα: Η Μετακόμιση (σελ. 44-45) του σχολικού εγχειρίδιου.

Στόχοι-Στρατηγικές-Δεξιότητες: Βασικός σκοπός του σεναρίου είναι η διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, ενσωματώνοντας την ανάπτυξη της ερευνητικής διάθεσης, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, της εξοικείωσης των μαθητών/τριών σε διαδικασίες και κριτήρια επιστημονικής μεθοδολογίας, και την εμπλοκή τους σε θέματα του πολύ κοντινού τους περιβάλλοντος -της γειτονιάς τους- λαμβάνοντας υπόψη τα βιώματα των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας.

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

- ✓ να διευρύνουν τις γνώσεις τους για τη γειτονιά τους
- ✓ να γνωρίσουν τις γειτονιές άλλων τόπων και να συγκρίνουν τη δική τους με άλλες γειτονιές (διαδίκτυο)
- ✓ να ταξινομήσουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της γειτονιάς τους και να επιχειρηματολογήσουν για τις επιλογές τους
- ✓ να αξιοποιήσουν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, μέσω του διαδικτύου και των άλλων Υπολογιστικών προγραμμάτων, με στόχο να μάθουν, να επικοινωνήσουν
- ✓ να δημιουργήσουν την ιδανική γειτονιά με υπολογιστικό Πρόγραμμα

Σε επίπεδο γνώσεων

- ✓ να γράφουν τη διεύθυνσή τους
- ✓ να εξοικειωθούν στο κειμενικό είδος των οδωνυμίων
- ✓ να οικοδομήσουν γνώση για το κειμενικό είδος της πινακίδας
- ✓ να ασκηθούν στην παραγωγή κατευθυντικού λόγου
- ✓ να κάνουν υποθέσεις
- ✓ να γνωρίσουν την ιστορία της γειτονιάς τους

- ✓ να αναπτύξουν σχετικό λεξιλόγιο (γειτονιά, ονόματα καταστημάτων, κτηρίων, δημόσιων χώρων)
- ✓ να ασκηθούν στα τοπικά επιρρήματα
- ✓ να ασκηθούν στη χρήση του ενικού και πληθυντικού αριθμού
- ✓ να ασκηθούν στη χρήση των επιθέτων

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

- ✓ Να καλλιεργήσουν λεπτή δεξιότητα με τη χρήση του ποντικιού και των άλλων υπολογιστικών εργαλείων
- ✓ να καταγράψουν τα κτήρια, τα καταστήματα, τους δημόσιους χώρους
- ✓ να εξοικειωθούν στην οργάνωση μικρού χάρτη με κέντρο το σχολείο και στη δημιουργία υπομνήματος

Σε επίπεδο στάσεων

- ✓ να σταθούν κριτικά στα προβλήματα της γειτονιάς τους και να προτείνουν λύσεις
- ✓ να παρατηρήσουν τη ζωή γύρω τους και να προβληματιστούν για την αισθητική του χώρου τους

Περιεχόμενο: Για την υλοποίηση του σεναρίου έχει χρησιμοποιηθεί μεγάλη ποικιλία κειμένων, όπως επιγραφές καταστημάτων, ανακοινώσεις, χάρτες, λεζάντες, φυλλάδια, κείμενα με οδηγίες, αφίσες, και ένα εύρος διαφορετικών ειδών δραστηριοτήτων (πολλαπλής επιλογής, σωστού ή λάθους, τοποθέτησης σε καταλόγους, συμπλήρωσης κενών, παραγωγής κειμένων, κ.ά.). Μέσα από τις δραστηριότητες εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, ανακαλύπτουν τη δομή της γλώσσας και ταυτόχρονα εξερευνούν τον κόσμο που τους περιβάλλει με παιγνιώδη και δημιουργικό τρόπο.

Επιλογή και οργάνωση υλικού

Ενδείκνυται το εκπαιδευτικό λογισμικό «Μαθαίνω τη γλώσσα μου», στη διεύθυνση <http://www.e-yliko.gr/Lists/List40/DispForm.aspx?ID=162>

Επίσης υπάρχουν:

- δραστηριότητες που υλοποιούνται με σχεδιαστικά προγράμματα ανοιχτού τύπου revelation natural art, ή το paint MS/word, tuxpaint
 - Δραστηριότητες που υλοποιούνται με λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης όπως το Kidspiration
 - Δραστηριότητες που υλοποιούνται με το λογισμικό Hot potatoes
 - Δραστηριότητα η οποία υλοποιείται με το Google earth
- καθώς και έγκυρες μηχανές αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο.

Τα παραπάνω εργαλεία θεωρούνται εναλλακτικά και δεν αλλοιώνουν τον χαρακτήρα του σεναρίου σε περίπτωση μη δυνατότητας αξιοποίησής τους με εξαίρεση τη δραστηριότητα με το Google earth. Ως εκ τούτου το ψηφιακό υλικό μπορεί να αντικατασταθεί με έντυπο.

Οργάνωση της τάξης: Σε αρκετές δραστηριότητες η τάξη οργανώνεται σε ομάδες των δύο/ τριών μελών, αλλά υπάρχουν και δραστηριότητες που υλοποιούνται ατομικά.

Ρόλοι μαθητών: Στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες οι ρόλοι των μαθητών/τριών εναλλάσσονται. Δίνεται η πρωτοβουλία τόσο στα μέλη των ομάδων να αναλάβουν κάποιο συγκεκριμένο ρόλο, όπως αυτόν του συγγραφέα, του εκδότη, του δημιουργού, αλλά και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων θα πρέπει να έχουν την ευθύνη για την εναλλαγή των ρόλων, ώστε όλα τα παιδιά να εμπλέκονται σε όλους τους ρόλους.

Μέθοδοι-Τεχνικές: Ως μέθοδος διδασκαλίας επιλέγεται η συνεργατική καθοδηγούμενη διερευνητική μάθηση, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές/τριες με συγκεκριμένα φύλλα εργασίας διερευνούν το διδακτικό υλικό και οικοδομούν συνεργατικά τη νέα γνώση. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθόδου αναπτύσσονται διάφορες τεχνικές, όπως ο καταγιτισμός ιδεών, παιχνίδια ρόλων, υποθετικά σενάρια, συζητήσεις, παρουσιάσεις, τα οποία περιγράφονται αναλυτικά στον οδηγό του εκπαιδευτικού.

Πορεία ανάπτυξης σεναρίου-Φάσεις ή βήματα

Α΄ ΦΑΣΗ: Αρχική διερευνητική αξιολόγηση: 1^ο δίωρο

Η πρώτη φάση περιλαμβάνει την αρχική διερευνητική αξιολόγηση, η οποία στοχεύει στον έλεγχο της προγενέστερης γνώσης των παιδιών. Ο/η εκπαιδευτικός, αφού χωρίσει τους μαθητές/τριες σε ομάδες, ενθαρρύνοντας την ελεύθερη έκφραση των παιδιών μέσα από τον διάλογο, συγκεντρώνει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και ιδέες των παιδιών με την τεχνική του ιστογράμματος, δημιουργώντας έναν εννοιολογικό χάρτη στον πίνακα ή στο kidspiration (λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης) με όλα όσα γνωρίζουν για τη γειτονιά τους.

Δίνεται στα παιδιά το φύλλο εργασιών 1, το οποίο περιέχει εικόνες από κτήρια ή άλλα σημεία της πόλης και καλούνται να επιλέξουν εκείνες οι οποίες ανήκουν στη γειτονιά τους (η διαδικασία μπορεί να γίνει έντυπα ή ηλεκτρονικά).

Ζητάμε από τα μέλη των ομάδων, στην ολομέλεια της τάξης, να εξηγήσουν τις επιλογές τους.

Στη συνέχεια με στόχο την παραγωγή γραπτού λόγου γράφουν τη διεύθυνσή τους και τη διεύθυνση του σχολείου (Φύλλο εργασιών 2).

Β΄ ΦΑΣΗ: 2ο δίωρο

Βιωματική Προσέγγιση/ άσκηση πεδίου./ Η ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Με ένα φύλλο εργασίας οι μαθητές/τριες περιδιαβαίνουν στους δρόμους της γειτονιάς τους.

Κάθε ομάδα επιλέγει ένα είδος κτηρίων ή δημόσιων χώρων και τα καταγράφει σε ένα σχεδιάγραμμα.

- ✓ Μια ομάδα καταγράφει και φωτογραφίζει σπίτια
- ✓ Μια ομάδα καταγράφει και φωτογραφίζει καταστήματα και πινακίδες καταστημάτων
- ✓ Μια ομάδα καταγράφει και φωτογραφίζει δρόμους και πινακίδες οδωνυμίων
- ✓ Μια ομάδα καταγράφει και φωτογραφίζει τα άσχημα σημεία της γειτονιάς (κυκλοφοριακό πρόβλημα, πεζοδρόμια, πεζόδρομοι, ποδηλατόδρομοι, διαβάσεις πεζών, διαβάσεις για Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, ηχοενόχληση, χώροι στάθμευσης, επικίνδυνοι δρόμοι, απορρίμματα...)
- ✓ Μια ομάδα φωτογραφίζει και καταγράφει τα δημόσια κτήρια.

Γ΄ ΦΑΣΗ: Αναγνώριση και Επεξεργασία των νέων δεδομένων

3ο δίωρο

- ✓ Προβάλλεται το υλικό που έχουν συγκεντρώσει οι ομάδες
- ✓ Ο /η εκπαιδευτικός αποθηκεύει σε χωριστά αρχεία το φωτογραφικό υλικό της κάθε ομάδας/(μπορεί και να εκτυπώσει το υλικό και να το αναρτήσει σε πίνακα ανακοινώσεων της τάξης)
- ✓ Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να πληκτρολογήσει ή να γράψει μια λεζάντα για την κάθε φωτογραφία.

Στη συνέχεια η κάθε ομάδα επιλέγει να εκτελέσει μια διαδρομή από το σχολείο στο σπίτι του ή στο φούρνο της γειτονιάς σε φύλλο εργασίας.

4^ο δίωρο

Οι μαθητές και οι μαθήτριες, αφού μελετήσουν διάφορους χάρτες, εντοπίζουν τα βασικά σημεία ενός χάρτη (προσανατολισμός, υπόμνημα). Οργανώνεται ένας τοπογραφικός χάρτης και συναποφασίζεται να δημιουργηθεί ένα πρωτότυπο υπόμνημα (Φύλλο Εργασιών 3/Δραστηριότητα 1).

5^ο /6^ο δίωρο

Αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκηθούν προφορικά, σε εικονικές διαδρομές, συμπληρώνουν τις λέξεις που λείπουν σε κείμενο.

Η δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί και με το Πρόγραμμα Hot Potatoes.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες εμβαθύνουν στο κάθε επιμέρους θέμα μέσω των φύλλων εργασίας που τους δίνει ο/η εκπαιδευτικός (Φύλλο Εργασιών 4).

Προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση του υλικού

Οι εκπαιδευτικοί:

- ✓ Να ασκήσουν τα παιδιά στον προσανατολισμό με χάρτες, σχεδιαγράμματα, παιχνίδια στην αυλή του σχολείου
- ✓ Στη διαδρομή να εμφανίζεται μια ηλικιωμένη κυρία ή κάποιος διαβάτης που αναζητεί πληροφορίες για να φτάσει στον προορισμό της/του
- ✓ Να μεταφέρουν την άσκηση στον πληθυντικό αριθμό και να επισημανθεί η κατάλληλη περίπτωση επικοινωνίας
- ✓ Να εξοικειώσουν τους μαθητές με τη δομή του κειμένου των οδωνυμίων. Να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν γνώση για σημαντικά πρόσωπα ή γεγονότα του τόπου.

7^ο δίωρο

Δραστηριότητα με το Google earth

Οι μαθητές/τριες στο εργαστήριο βλέπουν τη γειτονιά τους από ψηλά

Γράφουν τι βλέπουν και επίσης τι δεν μπορούν να δουν ή να ακούσουν από ψηλά.

(Φύλλο Εργασιών 10, Δραστηριότητα 1 και 2).

8^ο δίωρο

Καλούν έναν παλιό κάτοικο της γειτονιάς, για να μάθουν τι άλλαξε στη γειτονιά τους/ή συγκεντρώνουν παλιές φωτογραφίες από τη γειτονιά τους.

Στην 1^η περίπτωση ετοιμάζουν ερωτήσεις οι μαθητές και οι μαθήτριες και τις διατυπώνουν στον/στην κάτοικο.

Απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων ή αποθήκευση της συνέντευξης σε αρχείο ήχου.

9^ο δίωρο

Οι μαθητές και οι μαθήτριες επιλέγουν να δουν από το διαδίκτυο βίντεο με κάποια άλλη γειτονιά ή της πόλης τους ή άλλης πόλης της Ελλάδας ή κάποιας χώρας από τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους/τριές τους.

10^ο δίωρο

Ετοιμάζουν πρόσκληση για να παρουσιάσουν την εργασία τους.

Παρουσιάζουν το υλικό στους μαθητές και τις μαθήτριες του υπόλοιπου σχολείου. Τα φύλλα εργασιών προτείνουν δραστηριότητες με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Ενδεικτικά αναφέρονται:

Φύλλο Εργασιών 6: Αντικαθιστούν τις εικόνες με λέξεις, συμπληρώνουν το κείμενο δίνοντας πληροφορίες για το σπίτι τους.

Φύλλο Εργασιών 7: Κειμενικό είδος της πινακίδας, κατασκευή πινακίδας Δραστηριότητα 2.

Φύλλο Εργασιών 8: Δραστηριότητα 1: Φωτογραφίες που αποτυπώνουν προβλήματα μιας γειτονιάς. Τα παιδιά γράφουν λεζάντες. Δραστηριότητες 2 και 3: Απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου. Δημιουργούν αφίσες για να ευαισθητοποιήσουν τους κατοίκους της γειτονιάς τους. Επίσης ζωγραφίζουν τη γειτονιά τους.

Φύλλο Εργασιών 11: Δραστηριότητα 1, Κάνουν υποθέσεις για τις επιπτώσεις που θα έχουν στην καθημερινή τους ζωή το κλείσιμο ενός φαρμακείου της γειτονιάς τους ή η δημιουργία ενός αθλητικού κέντρου.

Φύλλο Εργασιών 12, Δραστηριότητα 1: Βλέπουν βίντεο από επιλεγμένους δικτυακούς τόπους με γειτονιές από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας ή και του εξωτερικού. Ταξινομούν σε κατάλογο τις ομοιότητες και τις διαφορές που εντοπίζουν.

Αξιολόγηση (της διαδικασίας και των μαθητών) Η αξιολόγηση τόσο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας όσο και της γνώσης που προκύπτει εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης και υλοποίησης του σεναρίου, αφού στα φύλλα εργασίας όλων των ομάδων δίνονται δραστηριότητες αξιολόγησης. Προτείνεται να δημιουργηθεί φάκελος μαθητή (portfolio), ο οποίος αφορά κυρίως την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών ως προς τις δεξιότητες, γνώσεις και στρατηγικές που αναπτύσσουν σε σχέση με τη γλώσσα αλλά και διαμέσου της γλώσσας.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Baynham, Mike (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*, Μεταίχμιο.

Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη-Διεπαφή.

Γιαννικοπούλου, Α. & Παπαδοπούλου Μ. (2004). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο. Στο Π., Παπούλια-Τσελέπη & Ε. Τάφα (επ. εκδ.) *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Δημητρακοπούλου, Α. (n.d.), *Πόσο εύκολη είναι η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών; -Η αναγκαιότητα προσδιορισμού κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών*, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

www.rhodes.aegean.gr/adimitr/greek/omilies_ppt/Odysseia_abstract.doc

Δημητρακοπούλου, Α. (1998). Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικά λογισμικά, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ. 100 & τ. 101, σελ. 114-123 & 95-103.

Θεριανός, Κ. (2002). Εκπαιδευτική Τεχνολογία: προσδοκίες, ρητορική και πραγματικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ. 123, σ.20-25.

Maruny, Curto, L. κ.ά. (1998). *Γραφή και ανάγνωση*, (επιμ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Anderson-Inman, L. & Horney, M. A. (1999). Electronic books: Reading and studying with supportive resources. Reading Online. Available: <http://www.readingonline.org/electronic/ebook/index.html>

Bereiter, C. & Scardamalia M. (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cope, B. & Kalantzis M. eds (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Gee, J.-P. (1996) *Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses*. Λονδίνο: Taylor & Francis.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction. CAST: National Center on Accessing the General Curriculum: Effective classroom practices report*. Retrieved August 26, 2006, <http://www.cast.org/ncac/index.cfm?i=2876>
- Kress, Gunther (1982) *Learning to Write*, London: Routledge & Kegan Paul, Chapters 4, 5 & 8. 70-115; 178-193.
- Kress, G.(2003) *Literacy in the New Media Age*, London: Routledge.
- Resnick, L. B. (1987) *Instruction and the cultivation of thinking*. In Corte. E. De Tomlinson, C. A. (2003). *Differentiating instruction for academic diversity*. In J. M. Cooper ed., *Classroom teaching skills*, 7th ed (149-180). Boston: Houghton Mifflin.
- Tomlinson, Carol Ann. "Mapping a Route Toward Differentiated Instruction." *Educational Leadership. Association for Supervision and Curriculum Development*.

Φύλλο Εργασιών 1

Προτείνεται η δραστηριότητα να γίνει σε ομάδες των δύο παιδιών, αν ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι τα παιδιά μένουν κοντά και έχουν παρόμοιες προσλαμβάνουσες.

Διδακτικός Στόχος:

- ✓ Η διερεύνηση της προηγούμενης γνώσης των παιδιών
- ✓ Συντάσσουν εννοιολογικούς χάρτες με τους οποίους θα είναι σε θέση να ταξινομήσουν και να ομαδοποιούν αντικείμενα με βάση κοινά χαρακτηριστικά
- ✓ Αν η εργασία γίνει έντυπα, τότε ο μαθητής ή η μαθήτρια θα διαγράψει όσα δεν υπάρχουν στη γειτονιά του.
- ✓ Η δραστηριότητα μπορεί να υλοποιηθεί στο Πρόγραμμα Kidspiration, Δυνατότητες επέκτασης:
- ✓ Οι μαθητές/τριες μπορούν να γράψουν λεζάντες κάτω από τις επιλεγμένες εικόνες της οθόνης.
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εισαγάγουν αυθεντικές εικόνες, όπως φαίνεται στην εικόνα 2



Φύλλο Εργασιών 2

Δραστηριότητα 1

Διδακτικός στόχος:

Παραγωγή γραπτού λόγου- η ταυτότητα του μαθητή/τριας.

Δραστηριότητα 2 (Ατομική δραστηριότητα)

Διδακτικοί στόχοι:

Καλλιέργεια χωροτακτικής νοημοσύνης

Επέκταση: Υπάρχει η δυνατότητα για τη δραστηριότητα αυτή να υλοποιηθεί στον Η/Υ με το πρόγραμμα mazemaker ή maze.exe



Φύλλο Εργασιών 3

Δραστηριότητα 1 (Ομαδική δραστηριότητα)

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Δημιουργία σχεδιαγράμματος



- ✓ Παραγωγή υπομνήματος

Περιγραφή: Οι μαθητές και οι μαθήτριες, αφού μελετήσουν διάφορους χάρτες, εντοπίζουν τα βασικά σημεία ενός χάρτη (προσανατολισμός, υπόμνημα), δημιουργούν ένα χάρτη της γειτονιάς τους.

- ✓ δημιουργούν ένα υπόμνημα
- ✓ προσθέτουν όποιες άλλες πληροφορίες απαιτεί η δική τους γειτονιά

Φύλλο Εργασιών 4 (Ομαδική δραστηριότητα)

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Καλλιέργεια και παραγωγή κατευθυντικού λόγου
- ✓ Ανάγνωση χάρτη
- ✓ Καλλιέργεια χωροτακτικής νοημοσύνης
- ✓ Άσκηση στη χρήση του πληθυντικού αριθμού
- ✓ Άσκηση στα τοπικά επιρρήματα.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες, αφού ασκηθούν προφορικά σε εικονικές διαδρομές, συμπληρώνουν τις λέξεις που λείπουν. Η δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί και με το Πρόγραμμα Hot Potatoes.



Προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση του υλικού:

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά:

- ✓ Να ασκήσουν τα παιδιά στον προσανατολισμό με χάρτες, σχεδιαγράμματα, παιχνίδια στην αυλή του σχολείου/
- ✓ Στη διαδρομή εμφανίζεται μια ηλικιωμένη κυρία ή κάποιος διαβάτης που αναζητεί πληροφορίες για να φτάσει στον προορισμό της/του.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να μεταφέρουν την άσκηση στον πληθυντικό αριθμό και να επισημανθεί η κατάλληλη περίπτωση επικοινωνίας.

Φύλλο Εργασιών 5ο

Ατομική δραστηριότητα σε πρώτο επίπεδο. Αν όμως συμπληρώσουν και πληροφορίες για την οδό τους, τότε η δραστηριότητα προτείνεται να γίνει ομαδικά.

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Εξοικείωση με τη δομή του κειμένου των οδωνυμίων.
- ✓ Απόκτηση γνώσης για σημαντικά πρόσωπα ή γεγονότα του τόπου.

Φύλλο Εργασιών 6

Ατομική δραστηριότητα, αν γίνει έντυπα. Αν γίνει στον Η/Υ, τότε προτείνεται να γίνει ομαδοσυνεργατικά (ομάδες 2-3 μαθητών/τριών)

Διδακτικοί στόχοι:

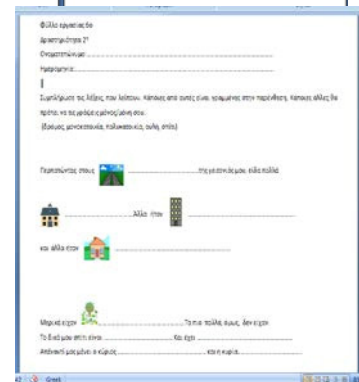
Αποκωδικοποίηση της οπτικής πληροφορίας. Γράφουν τις λέξεις που αναπαριστούν οι εικόνες
Συμπληρώνουν την άσκηση προσθέτοντας πληροφορίες για το δικό τους σπίτι.

Εναλλακτικός τρόπος υλοποίησης

Η δραστηριότητα αυτή υλοποιείται και στο πρόγραμμα *Hot potatoes*

Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα:

- ✓ να επιλέξουν τη σωστή λέξη



- ✓ αν είναι εξοικειωμένοι με το πληκτρολόγιο, να πληκτρολογήσουν τις απαντήσεις.
- ✓ Ή να χρησιμοποιήσουν το πληκτρολόγιο της οθόνης

Φύλλο Εργασιών 7

Δραστηριότητα 1

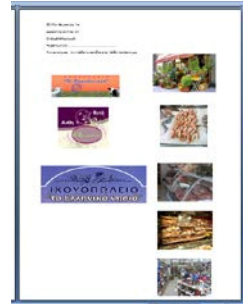
Προτείνεται να υλοποιηθεί ομαδοσυνεργατικά σε ομάδες 2-3 μαθητών/τριών

Διδακτικοί Στόχοι: Εντοπισμός γλωσσικών και οπτικών στοιχείων του κειμενικού είδους της πινακίδας

Ουδέτερα ουσιαστικά σε -είο που δείχνουν τόπο (σχολείο, ιχθυοπωλείο κτλ.)

Επέκταση: <http://www.e-lyliko.gr/Lists/List40/DispForm.aspx?ID=162>

Στη διεύθυνση αυτή μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να κατεβάσει το διδακτικό σενάριο μαθαίνω τη γλώσσα μου. Να επιλέξει την Α΄ Δημοτικού και την ενότητα «Ο Φουντούλης στην Πόλη». Εκεί έχει τη δυνατότητα να ασκηθεί στην ενότητα αγορά: καταστήματα, πινακίδες καταστημάτων, επαγγέλματα.



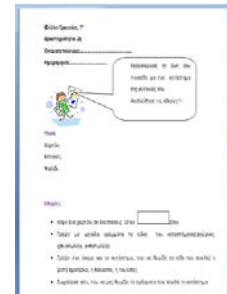
Φύλλο Εργασιών 7

Δραστηριότητα 2

Προτείνεται να υλοποιηθεί ομαδοσυνεργατικά

Διδακτικοί Στόχοι:

- ✓ Εφαρμογή της προηγούμενης γνώσης
- ✓ Εξοικείωση των παιδιών στην κατανόηση κειμένου, στην οργάνωση του κατευθυντικού λόγου και στην εκτέλεση οδηγιών.
- ✓ Στο επίπεδο των γραμματικών φαινομένων γίνεται άσκηση στο β' ενικό πρόσωπο προστακτικής.
- ✓ Καλλιέργεια εικαστικής δημιουργίας.



Φύλλο Εργασιών 8

Δραστηριότητα 1

Ομαδική δραστηριότητα

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Εντοπισμός των προβλημάτων της γειτονιάς τους
- ✓ Εξοικείωση στο κειμενικό είδος της λεζάντας
- ✓ Αποκωδικοποίηση της οπτικής πληροφορίας.



Φύλλο Εργασιών 8

Δραστηριότητες 2 και 3

Ομαδική δραστηριότητα (ομάδες των δύο μαθητών/τριών). Προτείνεται το ένα παιδί της ομάδας να παριστάνει το/τη δημοσιογράφο, δηλ. να διαβάξει την ερώτηση και το άλλο να γράφει την απάντηση.

Στην επόμενη δραστηριότητα να αντιστραφούν οι όροι.

Στην παραγωγή αφίσας οι ομάδες μπορεί να απαρτίζονται από περισσότερα παιδιά.

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο
- ✓ Εξοικείωση με τη δομή του κειμένου της συνέντευξης
- ✓ Αντίληψη του ύφους του κειμένου
- ✓ Χρήση της παύλας στο διάλογο



- ✓ Παραγωγή αφίσας
- ✓ Ευαισθητοποίηση σε θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος.

Φύλλο Εργασιών 9

Δραστηριότητα 1

Ατομική δραστηριότητα.

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Εικαστική δημιουργία
- ✓ Άσκηση των μαθητών/τριών στα επίθετα και στα αντώνυμα



Φύλλο Εργασιών 10

Δραστηριότητα 1 και 2

Ατομική δραστηριότητα

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Καλλιέργεια δημιουργικής γραφής
- ✓ Παραγωγή περιγραφικού κειμένου

Περιγραφή:

Βήμα 1^ο

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

Πώς θα φαινόταν το σχολείο από ψηλά;

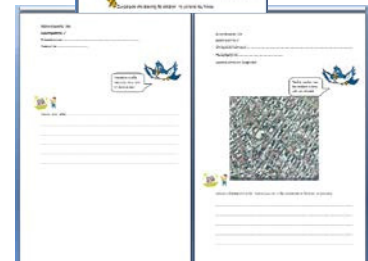
Πώς θα φαινόταν τα σπίτια, οι άνθρωποι, οι δρόμοι;

Τα παιδιά κάνουν υποθέσεις και δίνουν απαντήσεις. Ύστερα τις καταγράφουν.

Βήμα 2^ο

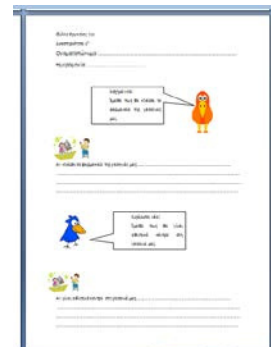
Στη συνέχεια στο Πρόγραμμα Google earth βλέπουν τη γειτονιά τους.

Βήμα 3^ο



Στο Φύλλο Εργασιών 10

Καταγράφουν τι είδαν αλλά και τι δε φαίνεται από ψηλά, αλλά και τι δεν ακούγεται.



Φύλλο Εργασιών 11

Δραστηριότητα 1

Ομαδική δραστηριότητα

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Παραγωγή γραπτού λόγου
- ✓ Παραγωγή υποθέσεων
- ✓ Ευαισθητοποίηση σε θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος

Φύλλο Εργασίας 11

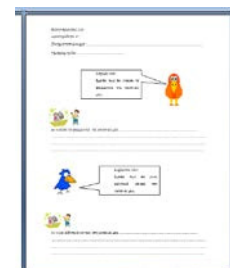
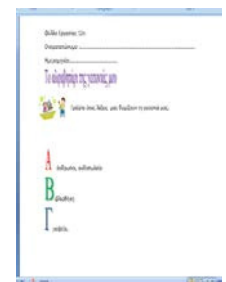
Δραστηριότητα 2

Ομαδική δραστηριότητα

Διδακτικοί στόχοι: Να αξιολογηθεί η γνώση που αποκτήθηκε για τη γειτονιά τους.

Προτείνεται να εμπλουτιστεί με λέξεις και εικόνες.

Από τις λέξεις αυτές μπορούν να δημιουργήσουν ένα ποίημα.



Φύλλο Εργασίας 11

Δραστηριότητα 3

Δραστηριότητα με σταυρόλεξο σε ηλεκτρονική μορφή στο Hot potatoes.

Διδακτικοί στόχοι:

Αξιολόγηση των

γνώσεων

Εξοικείωση με μη συνεχή κείμενα

(σταυρόλεξο) Άσκηση ορθογραφημένης γραφής

Άσκηση στη διατύπωση των ορισμών

Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης



Φύλλο Εργασίας 12

Δραστηριότητα 1

Ομαδική δραστηριότητα

Διδακτικοί στόχοι: Η απόκτηση γνώσης για άλλες περιοχές του τόπου τους

Να προβούν σε συγκρίσεις

Να επιχειρηματολογήσουν για τις επιλογές τους.

Περιγραφή: Οι μαθητές και οι μαθήτριες επιλέγουν να δουν από το διαδίκτυο βίντεο με κάποια άλλη γειτονιά ή της πόλης τους ή άλλης πόλης της Ελλάδας ή κάποιας χώρας από τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους/τριές τους.

Ενδεικτικές διευθύνσεις:

<http://girismata.skai.gr/default.asp?pid=2&vid=1148&rid=45&cid=>

<http://www.youtube.com/watch?v=-B2SLytUH4&feature=related>

<http://www.ert->

[archives.gr/V3/public/index.aspx](http://www.ert-archives.gr/V3/public/index.aspx)

<http://www.livemovies.gr/shows/menoume-ellada>



Επέκταση: Παραμυθένιες πόλεις-γειτονιές/Λιλιπούπολη, Ντενεκεδούπολη, Φρουτοπία

Φύλλο Εργασιών 12

Δραστηριότητα 2

Στο Πρόγραμμα Kidspiration τα παιδιά επιλέγουν τα σπίτια, τα μέσα μεταφοράς και ό,τι άλλο συνάντησαν στη γειτονιά.

Οργανώνουν ένα σχεδιάγραμμα της γειτονιάς τους.

Επιλέγουν στο ίδιο πρόγραμμα: το εικονίδιο που δείχνει το βέλος και ανοίγεται ένα καινούργιο παράθυρο (εικόνα 4), στο οποίο τα παιδιά γράφουν προτάσεις για τη γειτονιά τους.

Εναλλακτική επιλογή: Επιλέγουν τη διεύθυνση

http://www.landcom.com.au/mini-sites/my_neighbourhood/decision_maker/site.htm

και δημιουργούν την ονειρεμένη τους γειτονιά. Χρήσιμες διευθύνσεις

http://www.landcom.com.au/mini-sites/my_neighbourhood/decision_maker/site.htm

http://www.landcom.com.au/mini-sites/my_neighbourhood/look_listen/site.htm

<http://www.cityofathens.gr/el/event/2008/09/27/xtizo-ti-geitonia-toy-paidikoy-moyseiou>

Τελική παρουσίαση:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες οργανώνουν μια προβολή του υλικού τους στους μαθητές και τις μαθήτριες και στους γονείς τους.

Ετοιμάζουν μια πρόσκληση.

Ετοιμάζουν μια αφίσα.

Προβάλλουν το έργο τους είτε έντυπα είτε ηλεκτρονικά (τις εικόνες, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν, την ιστορία της γειτονιάς τους).

β) Διδακτικό σενάριο Α΄ Δημοτικού: *Επικοινωνώ με τους άλλους*

Ταυτότητα του σεναρίου

Τάξη: Α΄ τάξη Δημοτικού σχολείου

Γνωστικό αντικείμενο: Η επιστολή ως κειμενικό είδος

Προτεινόμενη διάρκεια: 12-14 ώρες

Μεθοδολογία

Εισαγωγή: Με αφορμή ένα γράμμα που φτάνει στην τάξη ή το γράμμα που παίρνει η Ιωάννα, μία από τις ηρωίδες του βιβλίου της γλώσσας Α΄ Δημοτικού, οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου με στόχο την επικοινωνία με πρόσωπα οικεία και μη που βρίσκονται μακριά. Μέσα από την ανάπτυξη του σεναρίου επιχειρείται η επίτευξη των παρακάτω στόχων-δεξιοτήτων:

Στόχοι-Στρατηγικές-Δεξιότητες

Οι μαθητές πρέπει να:

- ✓ μπορούν να συνεργάζονται για την κατανόηση και επεξεργασία κειμένου
- ✓ μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες από γραπτό κείμενο
- ✓ είναι σε θέση να αναγνωρίσουν μία επιστολή μεταξύ άλλων μορφών γραπτής επικοινωνίας (π.χ. ευχετήριες κάρτες, σημειώματα, κατάλογοι) και να εξηγήσουν τη διαφορετικότητά της
- ✓ γνωρίζουν ότι υπάρχει και η ηλεκτρονική επιστολή
- ✓ εξοικειωθούν με τις συμβάσεις που αφορούν τη δόμηση του συγκεκριμένου κειμενικού είδους (μορφή-δομή)
- ✓ αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις στερεοτυπικές μορφές που χρησιμοποιούνται στις επιστολές – Εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους
- ✓ κάνουν υποθέσεις για τη σχέση αποστολέα-παραλήπτη με βάση το περιεχόμενο και τη μορφή της εκάστοτε επιστολής (λεξιλόγιο, στερεοτυπικές εκφράσεις εισαγωγής-κλεισίματος επιστολής)
- ✓ είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις διαφορές (δομικές και λεξικογραμματικές) που παρουσιάζουν τα κείμενα ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τους επικοινωνιακούς στόχους που μπορεί να εξυπηρετούν οι επιστολές (π.χ. πληροφόρηση, ενημέρωση, αφήγηση, περιγραφή, έκφραση συναισθημάτων)
- ✓ μπορούν να αποφασίσουν ποια χαρακτηριστικά θα έχει η επιστολή τους ανάλογα με το σε ποιον θα απευθύνεται (προσαρμογή στο επικοινωνιακό πλαίσιο)
- ✓ είναι σε θέση να δημιουργούν μια επιστολή σύμφωνα με το επικοινωνιακό πλαίσιο που επέλεξαν οι ίδιοι ή με προκαθορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Δεξιότητες:

Οι δεξιότητες που αναμένονται να αναπτυχθούν από πλευράς μαθητών είναι:

- ✓ Παρατήρηση-διερεύνηση
- ✓ Χρήση αφηγηματικού-περιγραφικού λόγου
- ✓ Δημιουργία υποθέσεων-έλεγχος –επαλήθευση ή διάψευση αυτών
- ✓ Σύγκριση-πρόβλεψη- επίλυση προβλημάτων
- ✓ Συνεργατικότητα για την επίτευξη στόχου

- ✓ Χρήση του διαλόγου για λήψη αποφάσεων
- ✓ Επαγωγικός-παραγωγικός συλλογισμός
- ✓ Σύνθεση γραπτού κειμένου-επιστολής
- ✓ Ορθή χρήση των χρόνων αφήγησης
- ✓ Ορθή γραφή σύμφωνα με τους κανόνες της γραμματικής

Στόχοι σε σχέση με ΤΠΕ και κριτικό γραμματισμό:

- ✓ Χρήση Η/Υ για παραγωγή γραπτού κειμένου-επιστολής
- ✓ Επικοινωνία με e-mail
- ✓ Γνώση των δυνατοτήτων που μας προσφέρει η ηλεκτρονική επικοινωνία για τη δημιουργία επιστολής με πολυτροπικό χαρακτήρα (επισύναψη εικόνων-link σχετικών με το περιεχόμενο της επιστολής)
- ✓ Αναγνώριση και χρησιμοποίηση των συμβάσεων που διέπουν τη γραπτή επικοινωνία με επιστολή, όπως αυτές ορίζονται από το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο

Περιεχόμενο

Κειμενικά είδη

Κατά την υλοποίηση του σεναρίου οι μαθητές έρχονται σε επαφή και κατανοούν τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές μεταξύ της επιστολής ως κειμενικού είδους και άλλων μορφών γραπτής επικοινωνίας με τα οποία είναι ήδη εξοικειωμένοι (π.χ. σημείωμα, κατάλογος, ανακοίνωση, πρόσκληση). Ως εκ τούτου επεξεργάζονται στην τάξη και αυτά τα κειμενικά είδη, μελετώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους καθώς τα αντιπαραβάλλουν με το κείμενο μιας επιστολής.

Επιπλέον, κατά την ανάπτυξη του σεναρίου και μέσα από τα φύλλα εργασίας ή το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί στην τάξη, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να μελετήσουν και να κατανοήσουν, στο βαθμό που επιτρέπει η ηλικία τους, τις διαφορές ανάμεσα σε κείμενα του ίδιου είδους που διαφοροποιούνται ανάλογα με τον αποδέκτη ή το συγγραφέα τους (π.χ. φιλική, επαγγελματική, ενημερωτική επιστολή, επιστολή σε επίσημο φορέα κ.ά.)

Γραμματική-Συντακτικό

Όπως προαναφέρθηκε το σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί κατά τους τελευταίους τρεις μήνες της πρώτης δημοτικού, όταν οι μαθητές έχουν κατακτήσει επαρκώς το μηχανισμό γραφής και ανάγνωσης. Επομένως με την υλοποίησή του μπορούν να διδαχθούν τα παρακάτω:

- ✓ Σύνθεση κειμένου
- ✓ Δομή της πρότασης
- ✓ Οργάνωση κειμένου σε παραγράφους
- ✓ Χρήση χρόνων του ρήματος για περιγραφή, αφήγηση
- ✓ Καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών
- ✓ Ορθή χρήση των πτώσεων άρθρων και ονομάτων
- ✓ Ερωτηματικές αντωνυμίες, ερωτηματικά μόρια
- ✓ Χρήση σημείων στίξης

Λεξιλόγιο

Οι μαθητές εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους μαθαίνοντας τις στερεοτυπικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στις επιστολές. Επιπλέον μέσα από τη μελέτη και παραγωγή κειμένων έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τη σημασία νέων λέξεων και να ασκηθούν στην επιλογή και χρησιμοποίηση της κατάλληλης λέξης από μια

σειρά συνωνύμων, ώστε το προς παραγωγή κείμενο να ανταποκρίνεται στον επικοινωνιακό στόχο και στο πλαίσιο επικοινωνίας.

Επιλογή και οργάνωση υλικού

Δάσκαλος και μαθητές φέρνουν στην τάξη σχετικό υλικό (σημειώματα, καταλόγους, προσκλήσεις, επιστολές). Ακόμη μπορεί να χρησιμοποιηθεί υλικό από το διαδίκτυο, όπως και το υλικό που υπάρχει στα βιβλία των μαθητών (Β΄ τεύχος Γλώσσας, ενότητα «Ένα γράμμα για την Ιωάννα», σελ. 32 και Τετράδιο εργασιών, β΄ τεύχος, σελ. 32). Ένας άλλος πόρος για την εύρεση υλικού είναι η λογοτεχνία. Τέλος, ο δάσκαλος δημιουργεί, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης, φύλλα εργασίας που να ανταποκρίνονται στους στόχους που θα έχει θέσει αρχικά και οργανώνει το υλικό σύμφωνα με την αξιοποίησή του στις φάσεις της ανάπτυξης του σεναρίου.

Οργάνωση της τάξης

Η σχολική τάξη μπορεί να λειτουργεί ως τυπική ή άτυπη ομάδα, ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας.

Για τον τρόπο κατανομής των μαθητών σε ομάδες εργασίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα ενός κοινωνιογράμματος της τάξης που θα του επιτρέψει να αξιοποιήσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Προτείνεται ακόμη οι ομάδες να έχουν ανομοιογενή σύνθεση αναφορικά με το φύλο και την επίδοση των μελών. Ο δάσκαλος διαδραματίζει ρόλο μεσολαβητικό στην αυτόνομη μάθηση, συνεργατικό, συμβουλευτικό και καθοδηγητικό.

Ρόλοι μαθητών

Στην κάθε ομάδα εργασίας οι ρόλοι των μαθητών ως προς τις εργασίες θα πρέπει να εναλλάσσονται. Επίσης ανάλογα με την εργασία που αναλαμβάνει η κάθε ομάδα οι ρόλοι των μελών της μπορεί να είναι διαφορετικοί. Σε γενικές γραμμές οι ρόλοι που προτείνονται για την υλοποίηση του σεναρίου είναι: του συντονιστή της ομάδας, του γραμματέα, του επιμελητή σύνταξης και ορθογραφίας, του καλλιτεχνικού επιμελητή και του παρουσιαστή-εκπροσώπου της ομάδας στις ανακοινώσεις και παρουσιάσεις των πορισμάτων αλλά και των δημιουργιών της ομάδας.

Μέθοδοι-Τεχνικές

Η μέθοδος που προτείνεται είναι η *ομαδοσυνεργατική*, καθώς τα πλεονεκτήματά της είναι πολλά για τους μαθητές συγκριτικά με τα μειονεκτήματά της (περισσότερος διδακτικός χρόνος, μη συνεργασία κάποιων μελών ομάδων, περιορισμός αυτενέργειας μελών, δυσκολία στην αξιολόγηση των μαθητών). Με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, καλλιεργούνται η αλληλεγγύη και οι κοινωνικές δεξιότητες, επιτυγχάνεται η αλληλοκάλυψη σε γνώσεις και δεξιότητες, ενώ οι μαθητές αποκτούν εμπειρία στη διαχείριση διαφωνιών και αντιπαραθέσεων, μαθαίνουν να ορίζουν κριτήρια αξιολόγησης και αποκτούν κριτική ικανότητα, καθώς καλούνται να λαμβάνουν αποφάσεις.

Οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά την ανάπτυξη του σεναρίου είναι η συζήτηση, ο ελεύθερος διάλογος σε επίπεδο ομάδων, ο καταγισμός ιδεών για το περιεχόμενο του προς παραγωγή λόγου, η δραματοποίηση κειμένου, η βιωματική μάθηση (λύση προβλήματος, μίμηση ρόλων) και η διδασκαλία με πολυμέσα ηλεκτρονικής τεχνολογίας.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Διαδραστικός πίνακας για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας (π.χ. παρατήρηση-διερεύνηση, ασκήσεις για τη διόρθωση κειμένων-δομή κειμένου-γραμματικοί τύποι των λέξεων-ορθογραφία-σύνταξη κτλ.)
- ✓ Υπολογιστές συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο για ανάγνωση και παραγωγή ηλεκτρονικών επιστολών
- ✓ Εργαστήριο πληροφορικής

Πορεία ανάπτυξης σεναρίου-Φάσεις ή βήματα

Αρχική διαπραγμάτευση / Αφόρμηση

Η αφόρμηση μπορεί να δοθεί:

- α) Από την άφιξη ενός γράμματος στην τάξη. Το γράμμα μπορεί να απευθύνεται σε όλη την τάξη, ενώ αποστολέας του μπορεί να είναι ένα φανταστικό πρόσωπο (π.χ. κάποιος από τους ήρωες του βιβλίου) ή υπαρκτό (π.χ. ένας εκπαιδευτικός από άλλο σχολείο).
- β) Από το Βιβλίο της Γλώσσας Α΄ Δημοτικού, σελ. 32 «Ένα γράμμα για την Ιωάννα».

Ανάπτυξη (φάσεις ή βήματα + φύλλα εργασίας):

1^ο δίωρο:

Επιμέρους στόχοι

- ✓ Κατανόηση-επεξεργασία κειμένου
- ✓ Καλλιέργεια προφορικού λόγου-αφηγήσεις μαθητών
- ✓ Συμμετοχή σε διάλογο-κανόνες διαλόγου
- ✓ Αναγνώριση επιστολής ανάμεσα σε άλλα κειμενικά είδη (κατάλογος, σημείωμα κτλ.)
- ✓ Γνωριμία με την ηλεκτρονική επιστολή
- ✓ Χρήση Η/Υ για ανάγνωση ηλεκτρονικής επιστολής

Αφού γίνει μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου από το δάσκαλο, οι μαθητές καλούνται να το διαβάσουν σιωπηλά μόνοι τους και να σημειώσουν ό,τι τυχόν δεν κατανοούν. Ακολουθεί συζήτηση για τα σημεία που τους δυσκόλεψαν στο κείμενο και γίνεται ανταλλαγή απόψεων για τη διευκρίνισή τους. Στη συνέχεια διατυπώνουν υποθέσεις για τυχόν άγνωστα σημεία, όπως ονόματα τόπων ή εκφράσεις (για την επιστολή που περιέχεται στο βιβλίο του μαθητή βλ. «Κένυα» και «Πάρκο άγριων ζώων») και δίδονται πληροφορίες από το δάσκαλο, αν χρειαστεί. Το διαδίκτυο μπορεί να φανεί χρήσιμο για την πλαισίωση με εικόνες και πρόσθετες πληροφορίες των σημείων που χρειάζονται συζήτηση. Οι μαθητές μπορούν να διηγηθούν δικές τους εμπειρίες από ταξίδια ή επισκέψεις.

Κατόπιν οι μαθητές καλούνται να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους δικές τους εμπειρίες από παραλαβή γραμμάτων. Ίσως κάποια να μην έχουν δει ποτέ ξανά γράμμα, γι' αυτό καλό θα ήταν ο δάσκαλος να έχει φέρει κάποια γράμματα στην τάξη από το προσωπικό του αρχείο ή να κατασκευάσει μερικά.

Είναι πολύ πιθανό τα παιδιά να μας πουν στη συζήτηση ότι αυτά επικοινωνούν μέσω διαδικτύου με τα αγαπημένα τους πρόσωπα που ζουν μακριά ή με το τηλέφωνο. Αυτό μπορεί να γίνει η αφορμή για να συζητήσουμε για τους τρόπους αλλά και τους λόγους που επιδιώκουμε να επικοινωνήσουμε με τους άλλους. Επιπλέον μπορεί να γίνει η αφόρμηση για τη γνωριμία με την ηλεκτρονική επιστολή.

Τέλος, επισημαίνονται βασικά σημεία της δομής του γράμματος μετά από προσεκτική παρατήρηση του γράμματος που οι μαθητές βλέπουν στη σελίδα του βιβλίου τους ή των άλλων γραμμάτων που έχει φέρει ο δάσκαλος στην τάξη και

γίνεται αντιπαραβολή τους με άλλα είδη κειμένων που ήδη έχουν γνωρίσει σε προηγούμενες ενότητες (πρόσκληση, αγγελία, κατάλογος).

Δίδεται στους μαθητές το φύλλο εργασίας 1.

2^ο δίωρο

- ✓ Συνεργασία ανά ομάδες - διερεύνηση κειμένων που δίδονται από δάσκαλο για αναζήτηση στερεοτυπικών μορφών σε επιστολές
- ✓ Κατηγοριοποίηση των επιστολών με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους
- ✓ Διατύπωση υποθέσεων για τη διαφοροποίηση των κατηγοριών
- ✓ Ανακοίνωση των πορισμάτων κάθε ομάδας στην τάξη
- ✓ Καταγραφή των αποτελεσμάτων
- ✓ Συζήτηση - συμπεράσματα για τα είδη των επιστολών και τα χαρακτηριστικά τους (φιλική επιστολή, επαγγελματική επιστολή, ενημερωτική επιστολή κτλ.)
- ✓ Δημιουργία διαγράμματος με κατηγορίες επιστολών.

Ο δάσκαλος μοιράζει στις ομάδες των μαθητών της τάξης φύλλο εργασίας (παράδειγμα στο φύλλο εργασίας 2) όπου υπάρχουν τυπωμένα διάφορα είδη επιστολών. Οι μαθητές συνεργάζονται σε επίπεδο ομάδας, διατυπώνουν υποθέσεις, συζητούν για το είδος και το θέμα των επιστολών, βρίσκουν τον αποστολέα και τον παραλήπτη κτλ., εντοπίζουν τις ομοιότητες και διαφορές τους και στο τέλος παρουσιάζουν τα πορίσματά τους στην τάξη. Ο δάσκαλος καταγράφει τις ανακοινώσεις τους και μετά από συζήτηση καταλήγουν σε κατηγοριοποίηση των επιστολών ως προς το θέμα τους και τα χαρακτηριστικά τους. Φτιάχνουν ακόμη πίνακα με τα κοινά και τις διαφορές τους. Αν υπάρχει δυνατότητα μέσω του Power Point ή του Kidspiration φτιάχνουν δένδροδιαγράμματα τα οποία αναρτούν στην τάξη.

3^ο δίωρο

- ✓ Παραγωγή γραπτού λόγου-επιστολής (με διαφορετικό για κάθε ομάδα επικοινωνιακό πλαίσιο, σύμφωνα με τις κατηγοριοποιήσεις που προέκυψαν στα προηγούμενα δίωρα)
- ✓ Χρήση λεξικού
- ✓ Παραγωγική σκέψη
- ✓ Συνεργασία σε ομάδες
- ✓ Εμπλοκή σε παιχνίδι ρόλων - δραματοποίηση κατά την ανάγνωση των επιστολών
- ✓ Συμμετοχή σε διάλογο για την αξιολόγηση των παραχθέντων κειμένων

Οι μαθητές καλούνται να παραγάγουν το δικό τους κείμενο-επιστολή γνωρίζοντας πλέον καλά τις συμβάσεις του κειμενικού είδους (βλ. φύλλο εργασίας 4).

Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας τους μπορούν να εμπλακούν σε ένα παιχνίδι ρόλων όπου με παντομίμα ο υποτιθέμενος αποδέκτης σχολιάζει τα περιεχόμενα της επιστολής, καθώς η ομάδα που ήταν ο αποστολέας τη διαβάζει μεγαλόφωνα (π.χ. γκριμάτσες απορίας όταν αυτή είναι δυσνόητη, αποδοκμασίας όταν διαφωνεί με το περιεχόμενο ή της φαίνεται λάθος, ευχαρίστησης-ικανοποίησης, έκπληξης, θαυμασμού κτλ.). Με αυτό τον τρόπο γίνεται πιο φανερό στους μαθητές πώς το κείμενο λειτουργεί ως φορέας μηνυμάτων, αποτυπώνει σχέσεις και διαθέσεις και επηρεάζει τον αποδέκτη του.

Στη συζήτηση που ακολουθεί την ανάγνωση των παραχθέντων κειμένων οι μαθητές μπαίνουν στη θέση του αξιολογητή και εκφράζουν την άποψή τους για την εργασία της κάθε ομάδας.

4^ο δίωρο

- ✓ Λεξικογραμματικοί στόχοι-συντακτικό
- ✓ Η δομή της πρότασης
- ✓ Η παράγραφος (προϊδέαση: μορφή και νοηματική ενότητα)
- ✓ Οι λέξεις και τα σημεία της στίξης ως στοιχεία-κλειδιά που εξασφαλίζουν την κειμενική και νοηματική συνοχή
- ✓ Η χρήση του χρόνου και των ρηματικών τύπων κατά την αφήγηση ή την περιγραφή
- ✓ Καλλιέργεια επαγωγικής σκέψης (συνειδητοποίηση γραμματικών-ορθογραφικών και συντακτικών κανόνων)

Ο δάσκαλος μέσα από φύλλα εργασίας (παράδειγμα φύλλο εργασίας 5, βλ. παρακάτω) εισάγει τους μαθητές σε μια προβληματική κατάσταση όπου καλούνται να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους στη γραμματική, το λεξιλόγιο και το συντακτικό. Τα δύο κείμενα ανήκουν στο ίδιο είδος, πρόκειται για φιλικές επιστολές, αλλά διαφέρουν ως προς την τήρηση των συμβάσεων του είδους, τη δόμηση και τη νοηματική και κειμενική συνοχή. Έτσι η αντιπαραβολή τους δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ασκηθούν στη γραμματική, όσο και στην παραγωγή σωστά δομημένων κειμένων.

5^ο δίωρο

- ✓ Δημιουργία-αποστολή ηλεκτρονικών επιστολών
- ✓ Εργασία σε ομάδες (4 άτομα ανά υπολογιστή) με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού
- ✓ Δημιουργία ηλεκτρονικής επιστολής με επισυναπτόμενα (links, fotos ή videos) (ο εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει από πριν υλικό σχετικό με τα θέματα των επιστολών που θα αναλάβουν να δημιουργήσουν οι ομάδες)
- ✓ Συζήτηση-αξιολόγηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η ηλεκτρονική επικοινωνία στην εποχή μας (πολυτροπικότητα των επιστολών-σημασία της για τον εμπλουτισμό του μηνύματος ή της σαφήνειας στην πληροφόρηση κτλ.).

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την ηλεκτρονική επιστολή και τις δυνατότητες που τους δίνει αυτή. Κάθε ομάδα στέλνει μια επιστολή σε συγκεκριμένο αποδέκτη με συγκεκριμένο θέμα. Καλό θα είναι εκτός από την προετοιμασία του υλικού σε συνεννόηση με τους μαθητές από την προηγούμενη ημέρα, να υπάρχει και δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη (π.χ. υπεύθυνος πληροφορικής ή άλλος δάσκαλος), για να βοηθήσει τους μαθητές στην επισύναψη αρχείων. Επίσης, οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις να είναι έγκυρες, ώστε τα παιδιά να έχουν τη χαρά της λήψης απαντητικής επιστολής (βλ. φύλλο εργασίας 6).

6^ο δίωρο

- ✓ Ελεύθερη έκφραση σχετικά με τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη (συναισθήματα-προβλήματα)
- ✓ Αξιολόγηση διδακτικής διαδικασίας-αυτοαξιολόγηση

Οι μαθητές αξιολογούν τις δραστηριότητες αλλά και τον εαυτό τους (βλ. φύλλα αξιολόγησης παρακάτω).

Αξιολόγηση (της διαδικασίας και των μαθητών)

1. ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Παρακαλώ συμπλήρωσε τις παρακάτω προτάσεις και απάντησε στις ερωτήσεις:

A.

Αυτό που διευκόλυνε τη συμμετοχή μου σε αυτό το σχέδιο εργασίας ήταν:

.....
.....
Αυτό που δυσκόλεψε τη συμμετοχή μου σε αυτό το σχέδιο εργασίας ήταν:

.....
.....
Αυτό που με βοήθησε να κατανοήσω τις πληροφορίες που πήρα ήταν:

.....
.....
Αυτό που με εμπόδισε να κατανοήσω τις πληροφορίες που πήρα ήταν:

.....
.....
Νομίζω πως σ' αυτή τη διδακτική ενότητα έχω κερδίσει:

.....
.....
Από τη συμμετοχή μου στις εργασίες έμαθα ότι αυτό πάνω στο οποίο πρέπει να εργαστώ περισσότερο είναι:

.....
.....
B.

.....
.....
Τι σου άρεσε περισσότερο από τις δραστηριότητες που οργανώθηκαν;

.....
.....
Πότε έδειχνες μεγαλύτερο ενδιαφέρον και συμμετείχες ενεργά σε ό,τι γινόταν στην τάξη;

.....
.....
Πότε αισθανόσουν απομονωμένος ή δε συμμετείχες ενεργά σε ό,τι γινόταν στην τάξη;

.....
.....
Ποια συμβουλή θα έδινες στο δάσκαλό σου για να κάνει καλύτερες διδασκαλίες στο μέλλον;
.....
.....

Γ.

Κατά τη γνώμη σου ο δάσκαλός σου ανταποκρινόταν στις ανησυχίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών; (σημείωσε με X αυτό που πιστεύεις ως αληθινό)

Πάντα Κάπου-κάπου Σπάνια

Κατά τη γνώμη σου ο δάσκαλός σου προσπαθούσε να κάνει τους μαθητές να συμμετέχουν;

Πάντα Κάπου-κάπου Σπάνια

Κατά τη γνώμη σου ο δάσκαλός σου φερόταν ισότιμα σε όλους τους μαθητές και ήταν δημοκρατικός;

Πάντα Κάπου-κάπου Σπάνια

2. ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Έμαθα	Πολύ καλά	Αρκετά καλά	Καλά
Να τηρώ τους κανόνες του διαλόγου			
Να λέω την άποψή μου			
Να κάνω υποθέσεις			
Να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου			
Να βάζω τελεία, ερωτηματικό και θαυμαστικό όπου πρέπει			
Να τηρώ τους κανόνες της ορθογραφίας που έχω μάθει			
Να γράφω σωστά μία πρόταση			
Να χρησιμοποιώ το λεξικό όταν χρειάζεται			
Να χρησιμοποιώ σωστά τους χρόνους των ρημάτων που έμαθα (παρατατικό, αόριστο και μέλλοντα) για να πω αυτό που θέλω			
Να βάζω στη σειρά τις σκέψεις μου			
Να ξεχωρίζω το είδος και το σκοπό μιας επιστολής			
Να γράφω διάφορα είδη επιστολών			
Να αποφασίζω και να οργανώνω την επιστολή μου όσο γίνεται καλύτερα για να πετύχω το στόχο μου			
Να χρησιμοποιώ τον υπολογιστή για να στείλω e-mail			

3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ο δάσκαλος αξιολογεί τους μαθητές

- ✓ Από το πώς εργάστηκαν στις ομάδες για την επίτευξη των στόχων
- ✓ Από τα κείμενα που θα παραγάγουν οι ίδιοι

Κριτήρια αξιολόγησης

Οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να:

- ✓ συμμετέχουν σε ομαδική εργασία
- ✓ τηρούν τους κανόνες διαλόγου
- ✓ διατυπώνουν την άποψή τους προφορικά
- ✓ επεξεργάζονται φύλλα εργασίας (ανάγνωση – κατανόηση - διερεύνηση κειμένου με συγκεκριμένο στόχο)
- ✓ τηρούν τους κανόνες ορθογραφίας, στίξης
- ✓ αναγνωρίζουν τις γλωσσικές λειτουργίες, επιμέρους και συνολικά για τα κείμενα που θα επεξεργαστούν
- ✓ παρεμβαίνουν διορθωτικά σε υπάρχοντα κείμενα
- ✓ παράγουν γραπτά κείμενα με σωστή δομή και νοηματική συνοχή
- ✓ παράγουν ηλεκτρονικά κείμενα

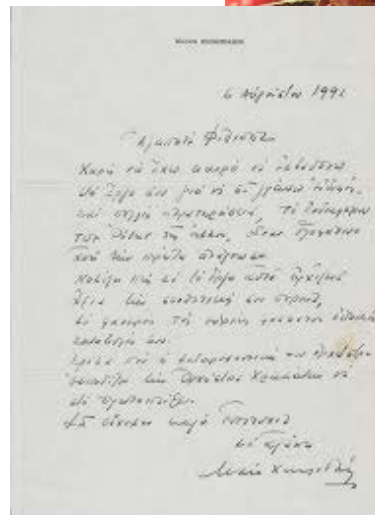
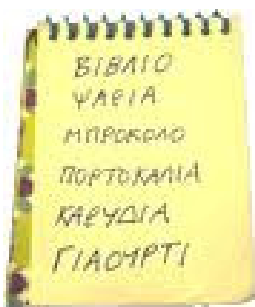
ώστε

- ✓ Να μπορούν να παίρνουν αποφάσεις συλλογικά για κάποιο πρόβλημα
- ✓ Να αντιλαμβάνονται τη λειτουργία των κειμένων ως φορέων μηνυμάτων
- ✓ Να επιλέγουν τον σωστό τύπο κειμένου που πρέπει να παραχθεί ανάλογα με το πλαίσιο και την κατάσταση επικοινωνίας
- ✓ Να ακολουθούν στην παραγωγή κειμένου συγκεκριμένου είδους (εδώ επιστολή) τις τυπικές συμβάσεις (δομικές, λεξιλογικές) που το αφορούν
- ✓ Χρησιμοποιούν τις δυνατότητες που τους προσφέρει η τεχνολογία

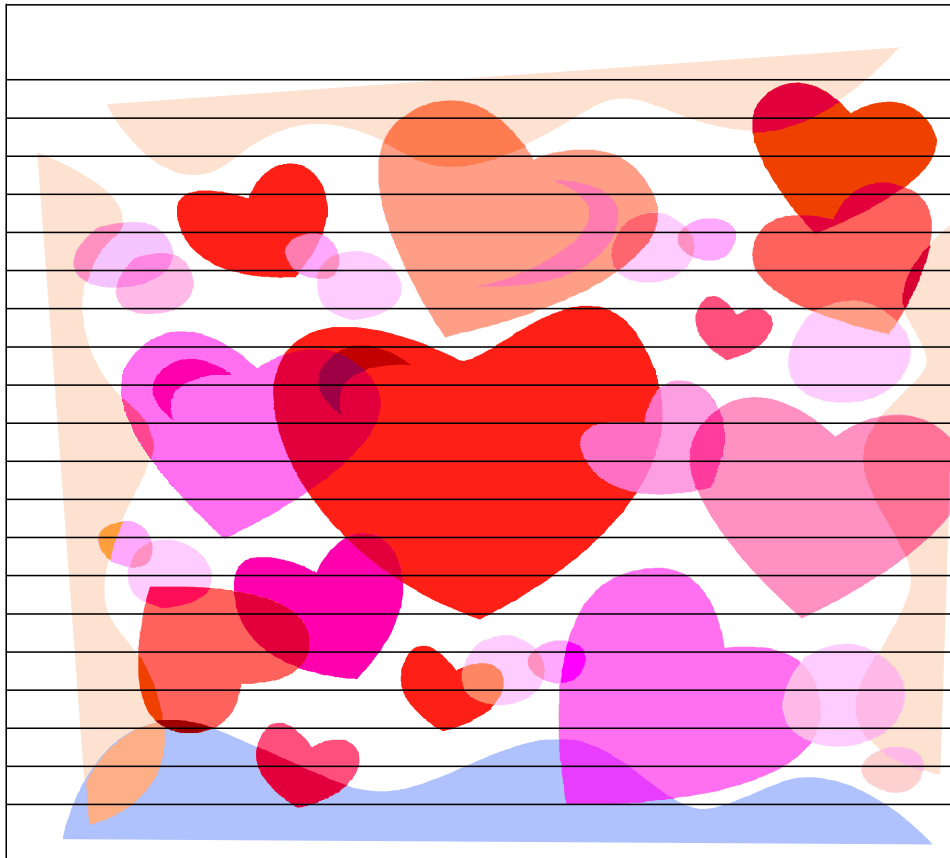
Ακολουθούν οι προτάσεις για τα φύλλα εργασίας

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Ποιο από τα παρακάτω νομίζεις πως είναι γράμμα; Κύκλωσέ το.



2. Γράφω μια επιστολή στη φίλη μου τη Μαίρη που ζει στη Γερμανία.



3. Είμαι Δήμαρχος και πρέπει να γράψω μια επιστολή στους δημότες, όπου τους ενημερώνω για την εγκατάσταση νέων κάδων ανακύκλωσης στην πόλη.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

Παρακάτω θα διαβάσετε μία επιστολή. Προσπαθήστε ως ομάδα να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις. Μετά ανακοινώστε τις απαντήσεις και τα συμπεράσματά σας στην τάξη.

- Ποιος στέλνει την επιστολή, σε ποιον και με ποιο σκοπό;
- Υπάρχει κάποιο λάθος στην επιστολή; Αν ναι, ποιο ή ποια είναι αυτά;
- Προσπαθήστε να διορθώσετε τα λάθη αν υπάρχουν

Μαρία γεια σου! Τι γίνεται; Όλα καλά? Οι γονείς σου τι κάνουν! Εμείς εδώ στη Γερμανία έχουμε πολύ κρύο και τις τελευταίες μέρες συνέχεια χιονίζει. Χθές πηγαίνω σε ένα παγοδρόμιο και κάνω πατινάζ. Τα μαθήματα στο ελληνικό σχολείο δεν είναι πολύ δύσκολα και έχουμε μία δασκάλα πολύ καλή. Στο γερμανικό όμως δυσκολεύομαι γιατί δεν ξέρω και πολλά στα γερμανικά. Με βάλανε στη δεύτερα τάξη για να μη χάσω χρονιά και δυσκολεύομε. Εκεί χιονίζει; πώς είναι ο καιρός η γιαγιά μου που μου έγραψε προχθές ήπε ότι έριξε χαλάζι στο χωριό της, αλλά στην πόλη τίποτα! Πριν από δυο μέρες μαζί με τους δικούς μου πήγανε σε ένα όμορφο χωριό που είχανε μια γιορτή για τη μύρα. Έχει και τραγούδια και χορούς και φαγητά εκεί και μας άρεσε.

Η παρέα τι κάνει; Να τους δίνεις πολλά φιλάκια! Δώσε και στη δασκάλα μας. Πες της πως μου λείπει πολύ;

Σου στέλνω μερικές φωτογραφίες από το νέο μου σπίτι , τη γειτονιά μου και το σχολείο μου. την άλλη φορά θα σου στείλω και μερικές που κάνω πατινάζ.

Γράψε μου όταν έχεις ευκαιρία. Θα χαρώ πολύ να μάθω τα νέα σου και όλης της παρέας.

Άντε γεια, Λυδία.

Παρακάτω υπάρχει μια παλιά επιστολή. Ο χρόνος όμως άφησε πάνω της τα σημάδια του. Μερικά σημεία λοιπόν ξεθώριασαν και δεν φαίνονται κάποιες λέξεις ή γράμματα. Μελετήστε την και προσπαθήστε να συμπληρώσετε εσείς τα κενά.

..... Μαργαρίτα

Εύχομαι το μου να βρει όλους καλά. Και μεις εδώ καλά είμαστε. Ακόμη τακτοποιούμε τα πράγματα στο σπίτι γι' αυτό και δε σας έγραψα νωρίτερα.

Ο Γιάννης έπιασε δουλειά στο εργοστάσιο και γω από λίγες μέρες θα παρουσιαστ.... στο σχολ..... που θα δουλεύω. Ανυπομονώ να γνωρίσω τους νέους μαθητές. κόρη σου πώς τα πάει με τα μαθήματά της φέτος? θυμάμαι πως παραπονιόσουν ότι δε διαβάζει αρκετά. Φέτος είναι καλύτερα τα πράγματα; Εσύ κι ο άντρας σου πώς τα περνάτ....?

Σου στέλνω μερικές φωτογραφί..... από τα γενέθλια της μικρής μου που τα κάναμε φέτος μόνοι μας. Δυστυχώς.... Ελπίζω πως σύντομα θα αποκτήσουμε..... κάποιους φίλους κι εδώ, γιατί η μοναξιά δεν αντέχει.....

Μας λείπετε όλοι πολύ. Υπόσχομ.... σύντομα να σας ξαναγράψω.

Φιλιά πολλά

Με

Η φίλη σου Κατερίνα

Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας από τους μαθητές (ατομικά), ακολουθεί συζήτηση για τη συνειδητοποίηση γραμματικών-ορθογραφικών και συντακτικών κανόνων καθώς και συζήτηση για τη δόμηση του κειμένου (παράγραφοι - νοηματική συνοχή).

Αν υπάρχει διαδραστικός πίνακας, καλό θα ήταν να επιχειρηθούν αλλαγές σε επίπεδο δόμησης πρότασης ή κειμένου για την εξυπηρέτηση των διδακτικών στόχων. Διαφορετικά μπορεί να γίνει το ίδιο με βιντεοπρωτότυπα συνδεδεμένο σε υπολογιστή.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5

Εργαστείτε με την ομάδα σας για να στείλετε μια ηλεκτρονική επιστολή.

Ομάδα 1^η: Στέλνω ένα mail σε φίλο μου που ζει σε άλλη πόλη με αφορμή τον αποκριάτικο χορό που διοργάνωσε το σχολείο μου. Του στέλνω και μερικές φωτογραφίες.

Ομάδα 2^η: Γράφω σε μία φίλη και της περιγράφω τι είδα και τι μου άρεσε σε ένα πρόσφατο ταξίδι μου. Της στέλνω χάρτες, φωτογραφίες και video από το ταξίδι μου.

Ομάδα 3^η: Στέλνω μια επιστολή στους συγγενείς μου στην Αμερική (ή αλλού).

Ομάδα 4^η: Στέλνω mail στους συγγραφείς του βιβλίου της Α' Δημοτικού για να τους πω ποιον ήρωα του βιβλίου προτιμώ και γιατί.

Διδακτικά σενάρια Β΄ Δημοτικού

α) *Να το κρατήσουμε;*

Τάξη: Β΄ Δημοτικού

Δημιουργός: Μαρία Παπαδοπούλου

Γνωστικό αντικείμενο: νεοελληνική γλώσσα

Προτεινόμενη διάρκεια: 17 ώρες

Εισαγωγή: Πρόκειται για μία διαθεματική πρόταση με πεδία αναφοράς τη γλώσσα, τον οπτικό γραμματισμό, τις νέες τεχνολογίες, τις κοινωνικές επιστήμες και την οικολογία. Το σενάριο αναπτύσσεται γύρω από το ζήτημα των ευθυνών μας απέναντι στα ζώα. Με κατάλληλες δραστηριότητες και δράσεις, οι μαθητές/τριες γνωρίζουν το πρόβλημα των αδέσποτων ζώων και τις ευθύνες μας απέναντι στον κόσμο που μας περιβάλλει, προτείνουν τρόπους επίλυσης, εξοικειώνονται με απλά νομικά κείμενα όπως αυτά που αφορούν τα δικαιώματα και την υιοθεσία των ζώων, αναπτύσσουν συμπεριφορά και στάσεις απέναντι σε ένα καθημερινό πρόβλημα. Η αφορμή μπορεί να δοθεί από ένα γεγονός της καθημερινότητας, δηλαδή την παρουσία ενός μικρού γατιού στην αυλή του σχολείου ή κάπου κοντά στη γειτονιά.

ΣΤΟΧΟΙ-ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Μαθησιακοί/παιδαγωγικοί

- ✓ Να αναπτύξουν προβληματισμό για ένα σημαντικό καθημερινό θέμα όπως η στάση απέναντι στα αδέσποτα ζώα και η υιοθεσία ζώων, και να μάθουν τα δικαιώματα των ζώων
- ✓ Να οικοδομήσουν τη γνώση αναλαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία
- ✓ Να οικοδομήσουν τη γνώση με διερευνητικό τρόπο
- ✓ Να αναπτύξουν συνεργατικές ικανότητες
- ✓ Να λαμβάνουν το λόγο με τη σειρά τους και να σέβονται το/τη συνομιλητή/τρια τους

Ως προς τις ΤΠΕ

- ✓ Να χρησιμοποιήσουν μηχανές αναζήτησης πληροφοριών
- ✓ Να χρησιμοποιούν προγράμματα επεξεργασίας κειμένου
- ✓ Να μάθουν να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν τις πληροφορίες που βρίσκονται σε ιστοσελίδες
- ✓ Να χρησιμοποιούν κειμενογράφο και προγράμματα ζωγραφικής

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- ✓ Να είναι σε θέση να επεξεργάζονται πολυτροπικά κείμενα
- ✓ Να αντλούν πληροφορίες από κείμενα και εικόνες
- ✓ Να προσεγγίσουν επιστημονικό λόγο (νομικά κείμενα)
- ✓ Να ασκηθούν στη συνεργατική παραγωγή πολυτροπικών κειμένων
- ✓ Να περιγράφουν, να αφηγούνται και να αιτιολογούν
- ✓ Να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους σε θέματα που αφορούν φροντίδα ζώων
- ✓ Να εξοικειωθούν με την ταξινόμηση πληροφοριών
- ✓ Να μετατρέπουν εικονικά κείμενα σε λεκτικά
- ✓ Να κατανοούν και να δίνουν οδηγίες και συμβουλές
- ✓ Να εξοικειωθούν με τη χρήση απρόσωπων εκφράσεων

- ✓ Να μάθουν να κρατούν σημειώσεις
- ✓ Να ερμηνεύουν λέξεις με τη βοήθεια του συγκεκριμένου και με τη χρήση λεξικών
- ✓ Να αξιολογούν το γραπτό και προφορικό λόγο άλλων και να αυτοαξιολογούνται.

Περιεχόμενο: Για την υλοποίηση του σεναρίου έχουν χρησιμοποιηθεί περιγραφικά, αφηγηματικά, επιχειρηματολογικά κείμενα όπως και κείμενα με οδηγίες και συμβουλές. Επίσης, παρουσιάζονται και αξιοποιούνται ποικίλα κείμενα του κοινωνικού χώρου, όπως άρθρα, μικρές αγγελίες, λήμματα σε λεξικά, ενημερωτικά φυλλάδια, κείμενα σε ιστοσελίδες οργανισμών, απλά κείμενα με νομική ορολογία κ.ά. Οι μαθητές/τριες εντοπίζουν πληροφορίες στο διαδίκτυο, συζητούν τα ευρήματά τους, επεξεργάζονται τις πληροφορίες, συμπληρώνουν εννοιολογικό χάρτη, δημιουργούν κείμενα και παρουσιάσεις, ταξινομούν πληροφορίες με διάφορα κριτήρια κτλ. Το εκπαιδευτικό σενάριο περιλαμβάνει 7 φάσεις καθεμία αναπτύσσεται σε διαφορετικό αριθμό ωρών. Τα φύλλα εργασίας αφορούν είτε το σύνολο της τάξης, είτε τις ομάδες, εάν έτσι προβλέπεται.

Επιλογή και οργάνωση υλικού:

Ενδείκνυται η χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού «Μαθαίνω τη γλώσσα μου», στη διεύθυνση <http://www.e-yliko.gr/Lists/List40/DispForm.aspx?ID=162>

Επίσης, προβλέπεται η χρήση του λογισμικού kidspiration για την κατασκευή του εννοιολογικού χάρτη, ενός κειμενογράφου και ενός προγράμματος παρουσίασης.

Προτείνεται η επίσκεψη σε επιλεγμένες ιστοσελίδες.

Αξιοποιείται το εικονογραφημένο λεξικό για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (σε ψηφιακή μορφή) και ενός ψηφιακού λεξικού.

Εάν δεν υπάρχει δυνατότητα χρήσης ΤΠΕ, όλο το υλικό που προτείνεται μπορεί να βρεθεί σε έντυπη μορφή εκτός από το λογισμικό 'Μαθαίνω τη γλώσσα μου'. Ο εννοιολογικός χάρτης μπορεί να κατασκευαστεί σε χαρτόνι μεγάλου σχήματος.

Οργάνωση της τάξης: Οι περισσότερες δράσεις απαιτούν την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες και μεταφέρουν τα αποτελέσματα στην ολομέλεια για συζήτηση, σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές/τριες εργάζονται ατομικά. Θα ήταν σκόπιμη η οργάνωση των θρανίων να διευκολύνει την εργασία μικρών ομάδων. Ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν η παρουσία ενός υπολογιστή στην τάξη με δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο.

Ρόλοι μαθητών: Στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες οι ρόλοι των μαθητών/τριών εναλλάσσονται. Τα μέλη των ομάδων αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους εναλλακτικά, π.χ. του ερευνητή, του συγγραφέα, του εκδότη.

Μέθοδοι-Τεχνικές: Ως μέθοδος διδασκαλίας επιλέγεται η συνεργατική καθοδηγούμενη διερευνητική μάθηση, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές/τριες με συγκεκριμένα φύλλα εργασίας διερευνούν το διδακτικό υλικό και οικοδομούν συνεργατικά τη νέα γνώση. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθόδου αναπτύσσονται διάφορες τεχνικές, όπως ο καταγισμός ιδεών, παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις και παρουσιάσεις.

ΠΟΡΕΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Αρχική διαπραγμάτευση: (3 ώρες) Τι είναι τα αδέσποτα, τι ξέρουμε για αυτά;

Το σενάριο στήνεται με αφορμή ένα περιστατικό της καθημερινής ζωής, την παρουσία ενός αδέσποτου ζώου στην αυλή του σχολείου ή γενικότερα, την παρουσία αδέσποτων ζώων στην πόλη, ή με αφορμή ένα σχετικό άρθρο για τα αδέσποτα.

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες:


- ✓ εισάγονται στη χρήση ηλεκτρονικών και έντυπων λεξικών
- ✓ χρησιμοποιούν μηχανές αναζήτησης
- ✓ εξοικειώνονται με ορισμούς και περιγραφικό λόγο
- ✓ αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη διαφορά ανάμεσα σε λόγιο και μη λόγιο λεξιλόγιο (μέσω των δύο λεξικών)
- ✓ διευρύνουν το λεξιλόγιό τους για θέματα προστασίας των ζώων
- ✓ εξοικειώνονται με την κλίση επιθέτων σε -ος, -α, -ο.


Το πρώτο τρίωρο, ο/η εκπαιδευτικός διερευνά τις γνώσεις των παιδιών για το θέμα των αδέσποτων ζώων και την επιθυμία τους να μάθουν για αυτά. Μέσα από ελεύθερο διάλογο με όλα τα παιδιά της τάξης, αναζητούνται οι ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών καθώς και οι απορίες τους σε σχέση με το θέμα. Εάν δεν υπάρχουν σαφείς απορίες μπορούν να εισαχθούν μέσω ερωτημάτων από τον/την εκπαιδευτικό του τύπου: Πιστεύετε ότι είναι ευχάριστο τα ζώα να ζουν μόνα τους στο δρόμο; Αντιμετωπίζουν κινδύνους; Πώς λένε να βρέθηκαν στο δρόμο; κτλ.

Οι γνώσεις των παιδιών και τα ερωτήματα προς διερεύνηση καταγράφονται σε ένα αραχνόγραμμα σε μεγάλο χαρτί που θα κολληθεί στον τοίχο της τάξης για όσο καιρό δουλεύεται το σενάριο, είτε στον υπολογιστή μέσω δημιουργίας ενός εννοιολογικού χάρτη με το λογισμικό kidspiration.


Ο/η εκπαιδευτικός ανακοινώνει το σενάριο, τις επιμέρους δράσεις, την οργάνωση των ομάδων και ενδεικτικά τα καθήκοντα για κάθε ομάδα. Για κάθε δράση αναλαμβάνει την 'εισήγηση' μία διαφορετική ομάδα (ή ομάδες). Μετά από το χωρισμό σε ομάδες, καθεμιά αναλαμβάνει να κατασκευάσει το σήμα της.


Η κάθε ομάδα επιλέγει το σήμα της. Μπορεί να το βρει στο διαδίκτυο, σε έντυπο υλικό ή να το κατασκευάσει στο πρόγραμμα ζωγραφικής του υπολογιστή ή σκανάροντας ένα σχέδιο που κατασκευάζουν οι μαθητές. Τα μέλη κάθε ομάδας εκτυπώνουν το σήμα, το πλαστικοποιούν και με μία παραμάνα το κάνουν καρφίτσα που φορούν όσο καιρό δουλεύουν το σενάριο. Επίσης, χρησιμοποιούν το σήμα στις εργασίες τους. Ενδεικτικά εδώ προτείνονται τα παρακάτω:

Ομάδα 1. «τα ψαχτήρια» ή «οι ερευνητές του κυβερνοχώρου» 

Ομάδα 2. «οι συγγραφείς» 

Ομάδα 3. «οι δικηγόροι» 

Ομάδα 4. «οι καλλιτέχνες» 

Ομάδα 5. οι «κτηνίατροι» 

Μετά τον σχηματισμό ομάδων, η/ο εκπαιδευτικός συζητάει με τα παιδιά για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα αδέσποτα ζώα και για τους τρόπους μείωσης του πληθυσμού τους. Προτείνεται στα παιδιά να επισκεφτούν τη σελίδα <http://www.enet.gr/?i=animals-farm.el.home&id=257254> όπου εμφανίζεται σχετικό άρθρο. Αφού το διαβάσουν μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου: *Γιατί οι γιατροί στη Σύρο ανέλαβαν την πρωτοβουλία στείρωσης των γατιών; Πότε είναι πιο δύσκολη η ζωή για τα αδέσποτα γατιά στη Σύρο; Ποιες γάτες ζουν περισσότερο: οι*

στερωμένες ή οι αστείρωτες; Τι σημαίνει στειρώνω ένα ζώο; Πού βρίσκουν φαγητό οι γάτες το καλοκαίρι; Γιατί το χειμώνα δεν μπορούν να βρουν φαγητό; κτλ..

Τα παιδιά συζητούν για το θέμα και, με βάση τις απαντήσεις τους, συμπληρώνουν τον εννοιολογικό χάρτη της τάξης.

Στη συνέχεια προτείνεται η συμπλήρωση του 1^{ου} φύλλου εργασίας.

Ο/η εκπαιδευτικός ολοκληρώνοντας την πρώτη δράση ανακοινώνει το θέμα της επόμενης και προτείνει στην ομάδα των 'κτηνιάτρων' να συλλέξει υλικό για τις ευθύνες μας απέναντι στα ζώα και τους τρόπους για να τα περιποιούμαστε. Συμπληρωματικά, δίνονται στην ομάδα δύο κείμενα για αρχικές προτάσεις και ζητείται από την ομάδα να φτιάξει έναν κατάλογο με τις υποχρεώσεις μας απέναντι στα ζώα

http://www.interpet.gr/nea/recent_2003/neo1_041103.htm

<http://www.mentoras.org/PDF/zoakia.pdf>

Ανάπτυξη του σεναρίου

Α΄ φάση: (2 ώρες). Οι ευθύνες μας απέναντι στα ζώα

Στόχοι: οι μαθητές/τριες

- ✓ Εξοικειώνονται με τις μορφές του κατευθυντικού λόγου
- ✓ Εξοικειώνονται με κείμενα που δίνουν οδηγίες ή συμβουλές
- ✓ Διαπιστώνουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορούμε να δώσουμε οδηγίες ή συμβουλές ανάλογα με τους αναγνώστες, το σκοπό ή το μέσο του μηνύματος
- ✓ Διευρύνουν και σταθεροποιούν τις γνώσεις τους σχετικά με τις μορφολογικές καταλήξεις των ρημάτων (β' ενικού και πληθυντικού και προστακτική) και συνειδητοποιούν τον λειτουργικό τους ρόλο (π.χ. πληθυντικός ευγενείας, χρήση προστακτικής σε κατευθυντικά κείμενα)
- ✓ Διευρύνουν το λεξιλόγιό τους σε θέματα που αφορούν την περίθαλψη ζώων
- ✓ Εξοικειώνονται με τη μεταφορά εικονικών σε λεκτικά μηνύματα.

Η ομάδα των 'κτηνιάτρων' εισηγείται για το θέμα και παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης τον κατάλογο που κατασκεύασε σε σχέση με τις υποχρεώσεις μας απέναντι στα αδέσποτα αλλά και τα κατοικίδια ζώα. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει το 2^ο φύλλο εργασίας. Μετά την ολοκλήρωση του φύλλου τα παιδιά διαβάζουν ξανά τον κατάλογο που είχαν προτείνει οι 'κτηνιάτροι' και τον συμπληρώνουν με βάση δικές τους παρατηρήσεις. Στη συνέχεια, προσθέτουν τον κατάλογο στον εννοιολογικό χάρτη της τάξης.

Στη συνέχεια, η/ο εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να παρακολουθήσουν τα δύο βιντεάκια που ακολουθούν. <http://www.youtube.com/watch?v=4rb8aOzy9t4>
<http://www.youtube.com/watch?v=w0ffwDYo00Q&feature=relmfu>.

Μετά την παρακολούθηση ζητάει από τα παιδιά, που είναι σε ομάδες, να αφηγηθούν το περιεχόμενό τους σε ένα φίλο ή μια φίλη τους που δεν ήταν στην τάξη. Τα παιδιά ξαναβλέπουν τα βίντεο και κρατούν σημειώσεις για να οργανώσουν την προφορική τους αφήγηση. Κερδίζει η ομάδα που θα κάνει την πιο πλούσια σε πληροφορίες και κατάλληλη αφήγηση. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει στα 'ψαχτήρια' και στους 'συγγραφείς' να εισηγηθούν για το τι μπορεί να γίνει, ώστε το αδέσποτο γατάκι να βρει μια οικογένεια. Ενδεικτικά τους προτείνεται να ψάξουν σε εφημερίδες, να ρωτήσουν τους γονείς τους και, εάν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο στο σπίτι τους, να επισκεφτούν τις παρακάτω διευθύνσεις:

<http://www.enet.gr/?i=animals-farm.el.gallery&id=226&m=109747>,
http://www.filozoiki.gr/programs/programs_4.php
http://www.adespoto.gr/index.php?option=com_sobi2&catid=2&Itemid=55

Β΄ Φάση (3 ώρες) Προσπαθούμε να βρούμε γονείς να το υιοθετήσουν

Στόχοι: οι μαθητές/τριες

- ✓ Εξοικειώνονται με κείμενα αγγελιών
- ✓ Εξοικειώνονται με τη χρήση παθητικής και απρόσωπων εκφράσεων σε κείμενα αγγελιών
- ✓ Χρησιμοποιούν επίθετα σε κατάλληλη πτώση και αριθμό
- ✓ Εξοικειώνονται με το κειμενικό είδος της περιγραφής.

Η ομάδα των 'ψαχτηριών' εισηγείται τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά ώστε να βρουν γονείς για υιοθεσία της μικρής γατούλας. Οι προτάσεις τους καταγράφονται στον εννοιολογικό χάρτη της τάξης. Ενδεικτικές προτάσεις: να ετοιμάσουν μια αφίσα για τη γειτονιά, να στείλουν μια αγγελία σε διάφορα μέρη (εφημερίδες, site κτλ.), να παρακαλέσουν κάποιο γνωστό να το υιοθετήσει κ.ά.

Κατόπιν, ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει το 3^ο φύλλο εργασίας. Τα παιδιά, αφού το συμπληρώσουν, αποφασίζουν να γράψουν μια αγγελία για να βρουν γονείς να υιοθετήσουν το δικό τους γατάκι που βρήκαν στην αυλή του σχολείου. Περιηγούνται στις ιστοσελίδες:

<http://www.enet.gr/?i=animals-farm.el.gallery&id=226&m=109747>,
http://www.filozoiki.gr/programs/programs_4.php
http://www.adespoto.gr/index.php?option=com_sobi2&catid=2&Itemid=55

ή ψάχνουν σε εφημερίδες με μικρές αγγελίες. Κάθε ομάδα ετοιμάζει τη δική της αγγελία και κατασκευάζει τη δική της αφίσα σε χαρτί ή στο πρόγραμμα ζωγραφικής του υπολογιστή.

Τέλος, προτείνεται στην ομάδα των νομικών να διαβάσει τη διακήρυξη για τα δικαιώματα των ζώων στη διεύθυνση (<http://www.sansimera.gr/worlddays/58>) και να εισηγηθεί για το θέμα στην επόμενη δράση. Εάν τα παιδιά δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, το κείμενό τους μοιράζεται σε έντυπη μορφή.

Γ΄ φάση (3 ώρες) Τα δικαιώματα των ζώων

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες

- ✓ Ασκούνται στη διατύπωση στοιχειώδους επιχειρηματολογίας
- ✓ Εξοικειώνονται με εκφράσεις απαγόρευσης και προτροπής
- ✓ Εξοικειώνονται με λόγο επιστημονικό λόγο (νομικό κείμενο)
- ✓ Εξοικειώνονται με απρόσωπες εκφράσεις
- ✓ Εισάγονται στη χρήση της παθητικής φωνής και συζητούν για τους λόγους επιλογής της έναντι της ενεργητικής
- ✓ Μαθαίνουν να διαβάζουν κείμενα με σκοπό να αντλήσουν συγκεκριμένες πληροφορίες
- ✓ Μαθαίνουν να κρατούν σημειώσεις.

Η ομάδα των 'δικηγόρων' παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης τα δικαιώματα των ζώων, γίνεται η σχετική συζήτηση και τα υπόλοιπα παιδιά εντοπίζουν αυτά που ήδη ξέρουν και αυτά που αγνοούν. Μπορούν να κατασκευάσουν ένα σχετικό πίνακα.

Στη συνέχεια μοιράζεται το 4^ο φύλλο εργασιών, το οποίο οι μαθητές συμπληρώνουν και συζητούν με τον/την εκπαιδευτικό.

Κατόπιν, ο/η εκπαιδευτικός προτείνει την οργάνωση ενός αγώνα επιχειρηματολογίας με βάση ένα θέμα από αυτά που αναδεικνύονται από τον κατάλογο των δικαιωμάτων των ζώων. Ενδεικτικά θέματα θα μπορούσαν να είναι: 'Είναι σωστό να ζουν άγρια ζώα σε συνθήκες αιχμαλωσίας;' ή 'Συμφωνείτε με την άποψη να παρουσιάζονται ζώα στο τσίρκο;' ή 'Είναι σωστό να χρησιμοποιούνται τα ζώα ως πειραματόζωα;'. Στους/στις μαθητές/τριες μπορεί να μοιραστεί υλικό για όποιο θέμα επιλέξουν. Οι ομάδες χωρίζονται σε ζεύγη και αναλαμβάνουν την υποστήριξη μίας θετικής ή μίας αρνητικής άποψης.

Για την οργάνωση του αγώνα, ο γραμματέας κάθε ομάδας καταγράφει συνοπτικά τις απόψεις που θα παρουσιαστούν και τα επιχειρήματα κρατώντας σημειώσεις από όσα προτείνουν τα μέλη της ομάδας.

Επιπροσθέτως, το θέμα που δεν επιλέχθηκε για τον αγώνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε έναν καταιγισμό ιδεών, όπου οι μαθητές παρουσιάζουν τη θέση τους με σύντομη αιτιολογία. Η ομάδα των συγγραφέων καταγράφει όλες τις απόψεις που παρουσιάζονται στον καταιγισμό ιδεών (για λόγους ταχύτητας θα μπορούσε η διαδικασία να μαγνητοφωνηθεί και στη συνέχεια να γίνει η καταγραφή από τους 'συγγραφείς').

Στη διάρκεια της δράσης, η ομάδα των 'καλλιτεχνών' μπορεί να αναλάβει να εικονογραφήσει κάποια από τα επιχειρήματα που ανέπτυξαν οι συμμαθητές/τριες τους στον αγώνα επιχειρηματολογίας ή στον καταιγισμό ιδεών και να τα κολλήσει στον εννοιολογικό χάρτη της τάξης.

Ο/η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το λογισμικό 'Μαθαίνω τη γλώσσα μου' και συγκεκριμένα την 4^η και 5^η ενότητα της Β' Δημοτικού που αφορούν τη ζωή των ζώων στο δάσος και στο ζωολογικό κήπο.

Στο τέλος της δράσης, ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει στα 'ψαχτήρια' και στους 'δικηγόρους' να βρουν υλικό για την υιοθεσία ζώων. Ενδεικτικά, προτείνονται οι παρακάτω ιστοσελίδες http://dogworld.blogspot.com/2011/02/blog-post_7802.html και <http://www.mom.gr/displayITM1.asp?ITMID=227>, http://www.wwf.gr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=140&Itemid=61

http://www.adespoto.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=137:2008-08-23-13-10-52&catid=97:symboules σε περίπτωση που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι τους. Εναλλακτικά, ο/η εκπαιδευτικός δίνει εκτυπωμένο υλικό στα μέλη της ομάδας.

Δ' Φάση (2 ώρες) Υιοθεσία και συμβολική υιοθεσία

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες

- ✓ Ασκοούνται σε δεξιότητες κριτικού γραμματισμού
- ✓ Αναπτύσσουν δεξιότητες οπτικού γραμματισμού
- ✓ Ερμηνεύουν λέξεις από το συγκεκριμένο
- ✓ Κατανοούν περιγραφικό λόγο (παρατηρούν τη δομή του, τις λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές)
- ✓ Μαθαίνουν να ταξινομούν
- ✓ Κατανοούν οδηγίες/συμβουλές.

Οι ομάδες των 'ψαχτηριών' και των 'δικηγόρων' δίνουν τις πρώτες πληροφορίες για το θέμα της υιοθεσίας ενός ζώου και της συμβολικής υιοθεσίας ενός

ζώου που ζει ελεύθερο στη φύση. Συζητείται στην τάξη ο όρος της ‘εικονικής’ ή ‘συμβολικής’ υιοθεσίας, αντιπαραβάλλεται με τον ορισμό που δίνεται στο λεξικό, διευκρινίζεται με βάση το συγκείμενο και καταγράφεται στον εννοιολογικό χάρτη της τάξης.

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει το 5^ο φύλλο εργασίας. Κατόπιν η/ο εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να επισκεφτούν τις παρακάτω ιστοσελίδες http://dogworld.blogspot.com/2011/02/blog-post_7802.html, http://www.wwf.gr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=140&Itemid=61, <http://www.mom.gr/displayITM1.asp?ITMID=227> και συζητούν για τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνει ο ανάδοχος γονέας ενός ζώου σε κάθε περίπτωση. Οι ομάδες καταρτίζουν έναν πίνακα υποχρεώσεων στην περίπτωση μιας υιοθεσίας ή μιας συμβολικής υιοθεσίας ενός ζώου.

Ε΄ Φάση (3 ώρες) Οργανώνουμε έκθεση στο σχολείο

Στόχοι: οι μαθητές/τριες

- ✓ Μαθαίνουν να συνεργάζονται για ένα κοινό σκοπό
- ✓ Χρησιμοποιούν τον κειμενογράφο του υπολογιστή, το πρόγραμμα ζωγραφικής και ενδεχομένως προγράμματα παρουσίασης
- ✓ Δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα.

Η ομάδα των ‘καλλιτεχνών’ αναλαμβάνει την ευθύνη της έκθεσης. Τα μέλη των άλλων ομάδων προσφέρουν κείμενα και υλικό που έχουν ήδη δουλέψει στη διάρκεια του πρότζεκτ ή ετοιμάζουν, με βάση τα υπάρχοντα καινούρια κείμενα στον κειμενογράφο του υπολογιστή ή σε χαρτί σε περίπτωση που δεν υπάρχει υπολογιστής. Οι ‘νομικοί’ ετοιμάζουν ένα κείμενο για την υιοθεσία ζώων και τη συμβολική υιοθεσία ζώων. Οι ‘κτηνίατροι’ ετοιμάζουν ένα κείμενο με συμβουλές για το πώς να φερόμαστε στα αδέσποτα αλλά και στα κατοικίδια ζώα. Οι ‘συγγραφείς’ χρησιμοποιούν τον εννοιολογικό χάρτη της τάξης και συντάσσουν μικρά κείμενα για διάφορες όψεις της ζωής των αδέσποτων ζώων αλλά και τις ευθύνες μας απέναντι στα ζώα γενικότερα. Ενδεικτικά πεδία οργάνωσης της έκθεσης: *τι είναι τα αδέσποτα, τι μπορούμε να κάνουμε για αυτά, τι δικαιώματα έχουν, πού μπορούμε να απευθυνθούμε, τι ευθύνες έχουμε, πώς μπορούμε να υιοθετήσουμε ένα ζώο.*

Ανακεφαλαίωση-Αξιολόγηση (1 ώρα)

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, οι μαθητές/τριες συζητούν στην ολομέλεια ποιες γνώσεις απέκτησαν για τα αδέσποτα και τα δικαιώματα των ζώων στη διάρκεια της διαδικασίας, τι έμαθαν να κάνουν, πώς συνεργάστηκαν, τι δυσκολίες συνάντησαν, διατυπώνουν τυχόν προβλήματα που αντιμετώπισαν και προτείνουν τρόπους επίλυσης των προβλημάτων για το μέλλον.

Σε όποιο σημείο του διδακτικού σεναρίου κρίνει κατάλληλο ο/η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά βιβλία σχετικά με το θέμα.

Ενδεικτικά:

Boie, K. (2006/9). *Η Λίνα και ο αδέσποτος σκύλος*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Coplans, P. (2001). *Το τέλειο κατοικίδιο*. Αθήνα: Πατάκης.

Τσιλιμένη, Τ. (2005). *Τζιλντα και Ιβάν*. Αθήνα: Πατάκης.

1^ο φύλλο εργασίας-Αδέσποτα και κατοικίδια ζώα;

1. Τι είναι τα αδέσποτα;

Ανοίξτε το φυλλομετρητή σας και επισκεφτείτε το εικονογραφημένο λεξικό για τις τάξεις Α', Β' και Γ' Δημοτικού στην ψηφιακή μορφή του ή δείτε το στην έντυπη μορφή, εάν είναι στη διάθεσή σας.

Στις παρακάτω διευθύνσεις βρίσκονται οι ορισμοί για τις λέξεις 'αδέσποτο' και 'κατοικίδιο' στο

http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/lex_a_b_c/lex_21_40.pdf

και http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/lex_a_b_c/lex_181_240.pdf

Στη συνέχεια, επισκεφτείτε το ψηφιακό λεξικό του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Πατήστε τους παρακάτω συνδέσμους και θα μάθετε τι σημαίνει 'αδέσποτος' και τι 'κατοικίδιος'. Αντιγράψτε σε ένα φύλλο κειμενογράφου.

Τι σημαίνει 'αδέσποτο'

<http://www.greek->

[language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=αδέσποτο&](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=αδέσποτο&)

Τι σημαίνει 'κατοικίδιο' <http://www.greek->

[language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%BF&dq=](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%BF&dq=)

Να συγκρίνετε τους ορισμούς που δίνονται στα διάφορα λεξικά και να προτείνετε τον καταλληλότερο για κάθε λέξη για το αραχνόγραμμα της τάξης.

2. Με βάση τα όσα διαβάσατε και γνωρίζετε για τα κατοικίδια και τα αδέσποτα ζώα συμπληρώστε σωστό (Σ) ή λάθος (Λ) δίπλα σε κάθε πρόταση και μετά συζητήστε με την τάξη τις απαντήσεις σας.

- ✓ Η καφέ αρκούδα είναι κατοικίδιο ζώο
- ✓ Στην αρχαία Αίγυπτο το αγαπημένο κατοικίδιο των Φαραώ ήταν η γάτα. Έχουν βρεθεί βαλσαμωμένες γάτες σε τάφους βασιλιάδων.
- ✓ Ένας αδέσποτος λύκος ήρθε στον κήπο μας
- ✓ Τα αδέσποτα ζώα έχουν μεγαλύτερο χρόνο ζωής από τα κατοικίδια
- ✓ Τα κατοικίδια θέλουν φροντίδα
- ✓ Η έκφραση 'σαν το σκύλο με τη γάτα' λέγεται για κάποιους που ζουν αγαπημένοι
- ✓ Η έκφραση 'όσο πατάει η γάτα' σημαίνει πολύ λίγο

3. Τι ταιριάζει: αδέσποτος, -η, -ο/ κατοικίδιος, -α, -ο; (μπορεί να είναι σωστές παραπάνω από 1 επιλογές)

Μία γάτα και ένας σκύλος συναντήθηκαν δίπλα στο σκουπιδοτενεκέ.

Ποιο ζώο θα επιλέγατε για

Οι κεραμιδόγατες είναι ζώα που ζουν δίπλα στα σπίτια μας.

Ο Νίκος πήρε ένα κουνελάκι για

Τα τελευταία χρόνια πολλοί άνθρωποι παίρνουν εξωτικά ζώα για

Στη γειτονιά μας κυκλοφορεί μια ομάδα σκύλων.

2^ο φύλλο εργασίας-Οι ευθύνες μας απέναντι στα ζώα

1. Στην ιστοσελίδα http://www.aesops.gr/content/care01_gr.asp βρήκαμε οδηγίες για την περιποίηση της γάτας σας. Εξήγησε σε ένα φίλο ή μια φίλη σας που μόλις υιοθέτησε ένα γατάκι τι θα πρέπει να του δίνει να πίνει και να τρώει.
2. Σημείωσε στο παρακάτω πλαίσιο 5 οδηγίες για την υγεία της γάτας. Τι θα πρέπει να κάνει κάποιος που υιοθετεί ένα γατάκι. Χρησιμοποίησε την παραπάνω ιστοσελίδα για πληροφορίες.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3^ο φύλλο εργασίας-Προσπαθούμε να βρούμε γονείς να το υιοθετήσουν

1. Αφού διαβάσεις τις παρακάτω αγγελίες³, συμπλήρωσε τον πίνακα:

- 1) Βρήκαμε τη σκυλίτσα της φωτογραφίας χτυπημένη στο Γαλάτσι, επί της Λ. Βεϊκου. Είναι πολύ καλή, ήσυχη και χαδιάρα! Είναι 5-6 μηνών, φαίνεται πως είναι από σπίτι, είναι καθαρή, καλοταϊσμένη και ήρεμη. Αναζητούμε κάποια οικογένεια να την φιλοξενήσει ή να την υιοθετήσει. Τηλ. 6939 557111.
- 2) Βρήκαμε στη Θεσσαλονίκη και χαρίζουμε, γατάκι αρσενικό 5 μηνών. Ο μικρός γάτος είναι υγιής και αποπαρασιτωμένος, ακούει στο όνομα Φρέντυ, είναι τρυφερός, παιχνιδιάρης και συγκατοικεί με άλλες 3 γάτες. Τηλ. 6938 777771.
- 3) Χάσαμε τον Σύλβιο στις 12/2 στην Άνω Νέα Σμύρνη. Είναι ασπρόμαυρος ημιμακρύτεριχος γάτος, 2.5 ετών χωρίς λουράκι. Έχει χαρακτηριστική μουσούδα και ουρά μαύρη με άσπρη τούφα στην άκρη. Μας λείπει πολύ. Τηλ. 6971 890346
- 4) «Η ΠΑΤΑΤΙΝΑ» Η χαϊδεμένη! Ακούει και στο χαϊδευτικό της, το Πάτυ, είναι γκρι τιγρέ γατάκι, 2,5 μηνών, θηλυκό, παιχνιδιάρικο, μαθημένο να ζει μέσα σε σπίτι και να λερώνει στην άμμο, χαρίζεται μόνο σε φιλόζωους. Τηλ. 2104528290, 6946 225028.

Αριθμός αγγελίας	Φύλο/είδος ζώου	Ηλικία	Χαρακτηριστικά	Σκοπός της αγγελίας
1				
2				
3				
4				

2. Τι ταιριάζει καλύτερα: γκρι, παιχνιδιάρικο, μεγάλη, καλοταϊσμένη, υγιές, μικρή; Χθες το μεσημέρι καθώς γυρνούσαμε από το σχολείο ακούσαμε ένα νιαούρισμα να έρχεται από ένα παλιό σπίτι. Κοιτάξαμε και τι να δούμε: έναγατάκι ήταν κρυμμένο κάτω από ένα θάμνο. Πλησιάσαμε σιγά σιγά κοντά του. Έμοιαζε, κουνούσε την ουρίτσα του και όλο μας νιαούριζε. Σκύψαμε να το χαϊδέψουμε και μας έκανε νάζια, ήταν πολύ Αποφασίσαμε να το φροντίζουμε όλοι μαζί. Την επόμενη μέρα του φέραμε γαλατάκι σε ένα μπολ και το ήπιε με χαρά. Τι γλωσσίτσα που έχει! Το μεσημέρι γυρνώντας από το σχολείο, είδαμε πάλι το γατάκι, αλλά αυτή τη φορά ήταν κοντά του και μία γάτα. Μάλλον θα είναι η μαμά του. Φαίνεται με ωραίο τρίχωμα. Πάντως εμείς θα του φέρνουμε γάλα κάθε πρωί τώρα που γίναμε φίλοι.

3. Βρήκατε στη γειτονιά σας το παρακάτω σκυλάκι με λουρί που φαίνεται να έχει χαθεί. Ετοιμάστε μία αφίσα για να βρεθεί ο/η ιδιοκτήτης του. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε και τη φωτογραφία του.



³ Οι αγγελίες προέρχονται από την ιστοσελίδα: <http://www.enet.gr/?i=animals-farm.el>. Τα τηλέφωνα έχουν αλλαχθεί για λόγους προσωπικών δεδομένων.

4^ο φύλλο εργασίας-Τα δικαιώματα των ζώων

1. Προσπάθησε να βρεις στη διακήρυξη των 'δικαιωμάτων των ζώων' τις αναφορές στα κατοικίδια ζώα. Υπογράμμισε τα σχετικά σημεία και γράψε τα δικαιώματά τους.
2. Θέλεις να εξηγήσεις σε ένα φίλο ή φίλη σου το άρθρο 10 της διακήρυξης για τα δικαιώματα των ζώων. Τι θα του/της πεις; Βρες τις άγνωστες λέξεις στο λεξικό.

Άρθρο 10

1. Απαγορεύεται η εκμετάλλευση των ζώων για τη διασκέδαση των ανθρώπων.
2. Η έκθεση ζώου και τα θεάματα που χρησιμοποιούν ζώα αποτελούν καταστρατήγηση της αξιοπρέπειας και του σεβασμού προς τη ζωή του ζώου.

3. Έχουν όλοι δικαιώματα. Ετοίμασε ένα σκίτσο για να δείξεις όποιο από τα δικαιώματα των ζώων επιθυμείς.

5^ο φύλλο εργασίας-Θα υιοθετούσατε έναν τίγρη, μία φώκια, μία αρκούδα;

Πηγή: wwf.gr

Οι ερωτήσεις αφορούν το κείμενο που βλέπετε παραπάνω. Προσπαθήστε να τις απαντήσετε με την ομάδα σας συμβουλευόμενοι/ες κάθε φορά το κείμενο

- 1) Σε ποιον απευθύνεται το κείμενο; Από πού το καταλάβατε; Γιατί δεν απευθύνεται άμεσα σε παιδιά;
- 2) Μπορείτε να φτιάξετε το κείμενο έτσι ώστε να αφορά παιδιά της ηλικίας σας; Πώς θα το κάνατε;
- 3) Πώς σας κοιτάει η λευκή αρκούδα; Είναι μεγάλη ή μικρή σε ηλικία; Πώς είναι το περιβάλλον γύρω της; Τι θέλει να πετύχει ο φωτογράφος;
- 4) Ποιος οργανισμός διακινεί αυτό το κείμενο; Τον ξέρετε; Τι σήμα έχει ο οργανισμός; Για ποιο λόγο; Σε τι στοχεύει; (αν θέλεις να μάθεις περισσότερα μπορείς να επισκεφτείς την ιστοσελίδα www.wwf.gr).
- 5) Τι είδους ζώα υιοθετούμε 'συμβολικά'; Ψάξετε για πληροφορίες στο κείμενο και τις εικόνες.
- 6) Συζητήστε με την ομάδα σας και αποφασίστε ποιο ζώο θα υιοθετούσατε και για ποιο λόγο.



β) Διοργάνωση λαογραφικής έκθεσης

A. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ:

Γνωστικό Αντικείμενο-Θέμα: Γλωσσικός γραμματισμός,

Χρονική διάρκεια: 26 διδακτικές ώρες

B. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Γενικοί Στόχοι:

Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- ✓ επεξεργαστούν συνεχή (σημειώματα, προσκλήσεις κτλ.) και μη συνεχή κείμενα (χάρτες, γραφήματα, διαγράμματα) και αντιλαμβάνονται τη διαφορετική λειτουργικότητά τους
- ✓ αναγνωρίζουν γλωσσικές λειτουργίες, επιμέρους και συνολικά για το κείμενο (π.χ. επιμέρους περιγραφικές λειτουργίες σε μια πρόσκληση και πώς αυτές συμβάλλουν ώστε συνολικά η λειτουργία να είναι κατευθυντική)
- ✓ ερμηνεύσουν ένα κείμενο
- ✓ αντλήσουν πληροφορίες από ένα κείμενο
- ✓ αναγνωρίζουν τη σημειολογική λειτουργία της εικόνας και του ήχου στα πολυτροπικά κείμενα και τα αποτελέσματά της ανάλογα με τον/την αποδέκτη/-τρια
- ✓ παίρνουν προκαταρκτικές αποφάσεις σχετικά με το αν το υπό παραγωγή κείμενο θα πρέπει να έχει γραπτή, προφορική, ηλεκτρονική μορφή
- ✓ κάνουν αρχικές συσχετίσεις μεταξύ του επικοινωνιακού πλαισίου και των διαφορετικών σημειωτικών μέσων που μπορούν να αξιοποιηθούν (παραγωγή μονοτροπικών ή πολυτροπικών κειμένων)
- ✓ παίρνουν αποφάσεις σχετικά με άλλες οπτικές, γραφολογικές και τυπογραφικές συμβάσεις και του ρόλου τους
- ✓ παίρνουν αποφάσεις σχετικά με την κατανομή γλωσσικών και οπτικών στοιχείων ως φορέων νοημάτων σε ένα πολυτροπικό κείμενο
- ✓ αποκτούν σταδιακή επίγνωση της σημειολογικής λειτουργίας της εικόνας και του ήχου στα πολυτροπικά κείμενα και των λόγων της διαφοροποιημένης κατανομής τους ανάλογα με το κειμενικό είδος, το πλαίσιο παραγωγής του και το σκοπό του.

Δεξιότητες:

- ✓ δημιουργία-επαλήθευση υποθέσεων
- ✓ διερεύνηση
- ✓ σύνθεση
- ✓ συνεργατική μάθηση

Στόχοι σε σχέση με ΤΠΕ και κριτικό γραμματισμό

- ✓ Χρήση διαδικτύου για αναζήτηση πληροφοριών
- ✓ Επικοινωνία με email
- ✓ Επιχειρούν προκαταρκτική αναγνώριση των γνωρισμάτων των υπό δόμηση κειμένων και της κοινωνικής/πολιτιστικής τους σημασίας
- ✓ Σχολιάζουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές προεκτάσεις του τύπου και της οργάνωσης της πληροφορίας ανάλογα με το κειμενικό είδος (π.χ. πώς ο τρόπος που παρουσιάζονται οι πληροφορίες σε μια αγγελία ή σε μια πινακίδα παραπέμπει σε εγκυρότητα, αξιοπιστία κτλ.).

Σχολιασμός στόχων: Η επεξεργασία και παραγωγή κειμένων με μηχανιστικό τρόπο έξω από κάθε πλαίσιο επικοινωνίας δεν βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν ούτε τον κοινωνικό ρόλο της γλώσσας και της χρήσης κειμένων ούτε και στο πώς τα διάφορα

γλωσσικά στοιχεία (γραμματικά φαινόμενα, λεξιλόγιο, κειμενικά είδη, οργάνωση πληροφοριών σε κείμενα) συμβάλλουν στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, στην κατασκευή πολιτικών και πολιτισμικών αξιών, στην αναπαραγωγή στερεοτύπων ή στην ανατροπή σχέσεων εξουσίας και ανισοτήτων μεταξύ κοινωνικών ομάδων. Με το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο επιχειρείται να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με ποικίλα κειμενικά είδη (αφίσα, πρόσκληση, κατάλογος, λεζάντα, δελτίο τύπου) με λειτουργικό τρόπο, ώστε τόσο η επεξεργασία όσο και η παραγωγή κειμένου να γίνει με αβίαστο τρόπο αλλά και η παραγωγή προφορικού λόγου να μην ακολουθεί το τυπικό μοντέλο σχολικού λόγου (ερώτηση δασκάλου-απόκριση μαθητή), αλλά να προκύψει μέσα από τον αυθόρμητο διάλογο μεταξύ των ομάδων ο οποίος θα προκύψει όταν οι μαθητές βρεθούν μπροστά σε διαφορετικές καταστάσεις επίλυσης προλήματος.

Γ. ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Αφετηρία: Βιβλίο Γλώσσας Β΄ Δημοτικού σ. 51 σημείο 6 και προσαρμογή του στους στόχους του νέου αναλυτικού.

Διδακτική διαδικασία

1^ο δίωρο:

Επιμέρους Στόχοι:

- ✓ Καλλιέργεια προφορικού λόγου, διαλόγου, επιχειρηματολογίας
- ✓ Βασικοί κανόνες διαλόγου (τήρηση σειράς ομιλητών, σεβασμός στη γνώμη του συνομιλητή)
- ✓ Προφορική έκθεση απόψεων
- ✓ Δεξιότητα αναζήτησης πληροφορίας στο διαδίκτυο

Με αφορμή τη δράση που προτείνεται στο βιβλίο γλώσσας για τη διοργάνωση μιας λαογραφικής έκθεσης τα παιδιά επισκέπτονται ιστοσελίδες λαογραφικών μουσείων (<http://www.lemmth.gr/web/menu/505> (Λαογραφικό-εθνολογικό μουσείο Μακεδονίας Θράκης), <http://www.mouseio-kozanis.gr/> (Λαογραφικό μουσείο Κοζάνης), http://www.fts.gr/mouresi_museum/history.html), εικονικά λαογραφικά μουσεία βλέπουν φωτογραφίες λαογραφικών εκθεμάτων και γίνεται συζήτηση στην τάξη, προκειμένου να αποφασίζουν αν θέλουν να εμπλακούν με το εγχείρημα.

2^ο δίωρο:

Επιμέρους Στόχοι:

- ✓ Καλλιέργεια προφορικού λόγου, διαλόγου, επικοινωνίας
- ✓ Ανάλυση ζητήματος/προβλήματος (Διοργάνωση της έκθεσης) σε παραμέτρους (πότε, πού, πώς θα γίνει) για την καλύτερη αντιμετώπισή του
- ✓ Λήψη αποφάσεων για κάθε παράμετρο με βάση τεκμηριωμένη άποψη

Εφόσον αποφασίσουν να εμπλακούν, γίνεται συζήτηση στην τάξη για τη διοργάνωση. Ορίζεται όποιος επιθυμεί γραμματέας, κρατά σημειώσεις και απαντώνται τα ακόλουθα ερωτήματα: Τι περιλαμβάνει μια λαογραφική έκθεση (γίνεται σύνδεση με τα βιώματα των μαθητών), Τι απαιτεί η διοργάνωση μιας λαογραφικής έκθεσης; Πού θα βρεθούν τα εκθέματα; Πού θα πραγματοποιηθεί η έκθεση; Ορίζεται ο χρόνος για τη συλλογή των αντικειμένων, ορίζονται τα καθήκοντα και κατά συνέπεια οι ομάδες που θα χρειαστούν. Χωρίζονται οι 5 ομάδες εργασίας (κατά το χωρισμό ομάδων λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα που θα επιδείξουν τα παιδιά να ασχοληθούν με κάποιο θέμα, η μητρική των παιδιών (να λαμβάνεται μέριμνα ώστε άτομα που έχουν την ίδια μητρική πλην της ελληνικής να μην μπαίνουν στην ίδια ομάδα), στοιχεία προσωπικότητας του μαθητή

(εξωστρέφεια/εσωστρέφεια). Τα παιδιά αποφασίζουν να επισκεφτούν το λαογραφικό μουσείο της πόλης τους προς συλλογή πληροφοριών και υλικού.

3^ο δώρο:

Επιμέρους Στόχοι:

- ✓ Καλλιέργεια διαλόγου, επιχειρηματολογίας
- ✓ Καλλιέργεια συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των ομάδων
- ✓ Εξοικείωση με χαρακτηριστικά συνέντευξης
- ✓ Διοργανώνεται η επίσκεψη, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες (ομάδα που θα πάρει συνέντευξη από το διευθυντή/διευθύντρια του μουσείου, ομάδα που θα συγκεντρώσει φωτογραφικό υλικό, ομάδα που θα συλλέξει έντυπο υλικό). Όλοι μαζί στην τάξη, για να βοηθήσουν την ομάδα συνέντευξης, διατυπώνουν τα ερωτήματα που θα θέσουν προς τον υπεύθυνο, τα καταγράφουν, διορθώνουν τα λάθη, τα καθαρογράφουν σε καρτέλες.

4^ο δώρο:

Επιμέρους Στόχοι:

- ✓ Σύνδεση σχολείου με την κοινωνία
- ✓ Αναζήτηση πηγών πληροφορίας εκτός σχολείου

Επίσκεψη στο λαογραφικό μουσείο. Η κάθε ομάδα εκτελεί την αποστολή της (σε περίπτωση που η πόλη/χωριό που βρίσκεται το σχολείο δεν διαθέτει λαογραφικό παραλείπεται το 3^ο και 4^ο δώρο).

5^ο δώρο

Επιμέρους Στόχοι:

- ✓ Καλλιέργεια προφορικού λόγου, επιχειρηματολογίας
- ✓ Εξοικείωση με χαρακτηριστικά απομαγνητοφώνησης
- ✓ Σύγκριση χαρακτηριστικών προφορικού και γραπτού λόγου

Τα παιδιά επεξεργάζονται το υλικό που συνέλεξαν και κωδικοποιούν τις πληροφορίες που άντλησαν. Ακούν τη μαγνητοφωνημένη συνέντευξη χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα κάνει απομαγνητοφώνηση ενός μικρού κομματιού της συνέντευξης. Το κείμενο της απομαγνητοφώνησης διορθώνεται στην τάξη.

6^ο δώρο:

Επιμέρους Στόχοι:

Λήψη αποφάσεων με βάση τεκμήρια και υλικό

Με βάση τις πληροφορίες και τη γνώση που άντλησαν από την επίσκεψή τους ή από άλλες πηγές (διαδίκτυο, βιβλία κτλ.) παίρνουν τις τελικές αποφάσεις τους ως προς το τι θα περιλαμβάνει η έκθεση, πού θα γίνει, κτλ. Με την επίλυση των αρχικών ζητημάτων, προκύπτει μια σειρά νέα προβλήματα: «Πώς θα γίνει γνωστή η έκθεση στο κοινό;» «Πώς θα θυμούνται ποιος έφερε κάθε έκθεμα», «Πώς θα ξέρουν οι επισκέπτες τι είναι κάθε έκθεμα;» «Πώς θα θυμούνται οι επισκέπτες τα εκθέματα που είδαν στην έκθεση;». Ανατρέχουν στο αρχικό υλικό που έχουν συγκεντρώσει (κατάλογοι εκθέσεων, αφίσες, κτλ.) για να βρουν απάντηση. Αποφασίζουν να δημιουργήσουν έναν κατάλογο με τα εκθέματα, για να θυμούνται οι επισκέπτες τι είδαν στην έκθεση, αφίσα για να ενημερώσουν το κοινό για την έκθεση, προσκλήσεις για τα εγκαίνια της έκθεσης, λεζάντες για την επεξήγηση των εκθεμάτων, καταλόγους όπου δίπλα στο κάθε έκθεμα θα σημειώνεται το όνομα του παιδιού που έφερε το έκθεμα.)

7^ο δίωρο:

Επιμέρους Στόχοι:

- ✓ Κατανόηση μέσα από παρατήρηση και επιβεβαίωση υποθέσεων
- ✓ Εξοικείωση με τις περιστάσεις χρήσης και τον κοινωνικό ρόλο της αφίσας, λεζάντας, δελτίου τύπου, πρόσκλησης, καταλόγου
- ✓ Εξοικείωση με τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της αφίσας, λεζάντας, δελτίου τύπου, πρόσκλησης, καταλόγου
- ✓ Εργασία σε ομάδες-συνεργασία.

Κάθε ομάδα δουλεύει με τα φύλλα εργασίας της. Η ομάδα της *αφίσας* επεξεργάζεται το σχετικό υλικό που έχει συλλέξει (αφίσες από το μουσείο, αφίσες στο διαδίκτυο, αφίσες που έφερε ο εκπαιδευτικός) με τη βοήθεια των ερωτήσεων των φύλλων εργασίας. Η ομάδα της *πρόσκλησης* δουλεύει με προσκλήσεις εκδηλώσεων που έχει φέρει ο εκπαιδευτικός στην τάξη (μπορεί να είναι προσκλήσεις τυπωμένες, προσκλήσεις σε εφημερίδα, προσκλήσεις σε μιλ). Η ομάδα με τις *λεζάντες* επεξεργάζεται τις φωτογραφίες που τράβηξαν από την επίσκεψη στο λαογραφικό μουσείο, καθώς και πληροφορίες από την επίσκεψη σε εικονικά μουσεία, ώστε να αντιληφθούν το ρόλο και τα χαρακτηριστικά της λεζάντας. Η ομάδα των *καταλόγων* επεξεργάζεται τον κατάλογο εκθεμάτων που πήραν από την επίσκεψή τους στο μουσείο, καθώς και άλλο παρόμοιο υλικό που έφερε ο εκπαιδευτικός. Τέλος η ομάδα του *δελτίου τύπου* δουλεύει με σχετικό υλικό που έχει φέρει ο εκπαιδευτικός.

8^ο δίωρο:

Επιμέρους Στόχοι:

Παραγωγή αφίσας, καταλόγου, δελτίου τύπου, πρόσκλησης, λεζάντας

Η ομάδα της *αφίσας* ετοιμάζει το κείμενο της αφίσας και επιλέγει τα χαρακτηριστικά γραφής (κεφαλαιογράμματα, μικρογράμματα γραφή, έντονοι χαρακτήρες, χρώμα, κτλ.) αλλά και την εικόνα που θα περιλαμβάνεται καθώς και το χώρο τοποθέτησης της εικόνας. Η ομάδα της *πρόσκλησης* ετοιμάζει το κείμενο της πρόσκλησης. Η ομάδα με τις *λεζάντες* ετοιμάζει λεζάντες για κάθε έκθεμα. Η ομάδα των *καταλόγων* ασχολείται με τη δημιουργία του καταλόγου όπου καταγράφεται το κάθε έκθεμα και πλάι ο μαθητής που έφερε το έκθεμα. Τέλος η ομάδα του *δελτίου τύπου* ετοιμάζει το σχετικό κείμενο.

9^ο δίωρο

Επιμέρους Στόχοι:

- Συνεργασία και παροχή βοήθειας στην τάξη
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Καλλιέργεια κοινωνιοσυναισθηματικών στρατηγικών

Οι ομάδες της αφίσας, της πρόσκλησης και του δελτίου τύπου που έχουν τελειώσει τη δουλειά τους βοηθούν την ομάδα με τις λεζάντες και την ομάδα με τον κατάλογο να ολοκληρώσουν τη δουλειά τους στην τάξη.

10^ο δίωρο

- ✓ Συνειδητοποίηση της δομής της γλώσσας (γραμματική, λεξιλόγιο, σύνταξη)
- ✓ Επαγωγική σκέψη

Γίνεται ομαδική γλωσσική διόρθωση των κειμένων που παρήχθησαν. Διορθώνεται το λεξιλόγιο, η σύνταξη, η ορθογραφία, η δομή των κειμένων. Ο εκπαιδευτικός με αφορμή τα συγκεκριμένα λάθη που έκαναν τα παιδιά οδηγεί τους μαθητές στη συνειδητοποίηση γραμματικών-ορθογραφικών-συντακτικών κανόνων.

11^ο δίωρο

Επιμέρους στόχοι:

Συνειδητοποίηση και τεχνικών κειμενικής συνοχής και συνεκτικότητας και εξάσκηση

Ο εκπαιδευτικός με αφορμή τα συγκεκριμένα λάθη που έκαναν τα παιδιά οδηγεί τους μαθητές στη συνειδητοποίηση των τεχνικών κειμενικής συνοχής και συνεκτικότητας. Τέλος τα παιδιά ετοιμάζουν έναν κατάλογο με τις τελευταίες ενέργειες που έχουν να κάνουν πριν την εκδήλωση.

12^ο δίωρο:

Επιμέρους στόχοι:

Εκτέλεση εργασιών με βάση προγραμματισμό

Τα παιδιά, αφού συμβουλευτούν τον κατάλογό τους με τις τελευταίες ενέργειες, κολλούν τις αφίσες έξω από το σχολείο, στήνουν τα αντικείμενα της έκθεσης και τοποθετούν τις λεζάντες στα εκθέματα, επισκέπτονται το ταχυδρομείο για να αποστείλουν τις προσκλήσεις, στέλνουν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου το δελτίο τύπου στις τοπικές εφημερίδες και στους ραδιοφωνικούς σταθμούς και το αναρτούν στην ιστοσελίδα του σχολείου τους ή σε σχετικά blog της πόλης τους.

13^ο δίωρο:

Επιμέρους στόχοι:

- ✓ Διαχείριση και έκφραση συναισθημάτων
- ✓ Αξιολόγηση

Αξιολόγηση της δράσης στην τάξη, έκφραση των συναισθημάτων που βίωσαν τα παιδιά πριν, κατά και μετά την εκδήλωση.

Υλικό

Διδακτικό εγχειρίδιο: Βιβλίο γλώσσας Β' Δημοτικού σ. 51 σημείο 6

Λογισμικό Powerpoint για τη δημιουργία της αφίσας

Υπολογιστές συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών

5 φύλλα εργασίας (βλ. παρακάτω)

Τυπωμένες προσκλήσεις από διάφορες εκδηλώσεις

Αφίσες

Κατάλογοι εκθεμάτων μουσείων

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Οι μαθητές θα αξιολογηθούν

- ✓ μέσα από τα κείμενά τους που θα παραχθούν για τις ανάγκες της εκδήλωσης
- ✓ μέσα από τη διεπίδραση μεταξύ τους στο πλαίσιο των ομάδων.

Κριτήρια αξιολόγησης

- ✓ Οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να:
- ✓ επεξεργαστούν τα φύλλα εργασίας που θα τους μοιραστούν (τα οποία περιλαμβάνουν προσκλήσεις, αφίσες, λεζάντες, καταλόγους και δελτία τύπου από εκδηλώσεις)
- ✓ αναγνωρίσουν τις γλωσσικές λειτουργίες, επιμέρους και συνολικά, για τα κείμενα που θα επεξεργαστούν
ώστε
- ✓ να αντιληφθούν την κοινωνική σημασία των κειμένων και να επιλέξουν τον σωστό τύπο κειμένου που θα πρέπει να παραχθεί για την κάθε περίπτωση

- ✓ να ακολουθήσουν στην παραγωγή τους τις τυπικές συμβάσεις του κειμενικού είδους
- ✓ Ειδικότερα η ομάδα εργασίας που θα επεξεργαστεί την αφίσα θα πρέπει:
- ✓ να μπορεί να πάρει αποφάσεις σχετικά με οπτικές, γραφολογικές και τυπογραφικές συμβάσεις και τον ρόλο τους στο παραγόμενο κείμενο
- ✓ να έχει συνειδητοποιήσει τη σημειολογική λειτουργία της εικόνας στα πολυτροπικά κείμενα και τα αποτελέσματά της ανάλογα με τον/την αποδέκτη/-τρια ώστε
- ✓ να τα χρησιμοποιήσει ανάλογα στη δημιουργία αφίσας, για να πετύχει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Διδακτικό σενάριο Γ΄ Δημοτικού: Ποιος μιλάει τώρα;

Τάξη: Γ΄ Δημοτικού

Γνωστικό αντικείμενο: ΝΕ Γλώσσα

Άννα Ιορδανίδου (σε συνεργασία με την Πηνελόπη Παπαϊωάννου)

Προτεινόμενη διάρκεια: Δύο μαθήματα, δύο φορές την εβδομάδα. Συνολικά 12 ώρες διδασκαλίας σε 6 δίωρα μαθήματα, τα οποία ολοκληρώνονται σε τρεις εβδομάδες.

Εισαγωγή

Το διδακτικό σενάριο που περιγράφεται στη συνέχεια προτείνεται ως «μελέτη περίπτωσης» της εκάστοτε συγκεκριμένης τάξης μαθητών για τη διδασκαλία του πλάγιου λόγου. Το πλεονέκτημα της εφαρμογής ενός διδακτικού σεναρίου έναντι μιας πιο συνηθισμένης μεθόδου σχεδιασμού της διδασκαλίας, όπως είναι π.χ. το σχέδιο μαθήματος, στρατηγικής του σεναρίου έναντι της πιο συμβατικής διδασκαλίας, π.χ. βάσει ενός σχεδίου μαθήματος, είναι ότι το σενάριο με αυτό βασίζεται στη χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, αξιοποιεί την πολυτροπικότητα των εικονογραφημένων ιστοριών. Συνεπώς, η σχεδιασμένη βάσει σεναρίου διδασκαλία έχει τη δυνατότητα να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να ενεργοποιήσει τη συμμετοχή τους, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία του συγκεκριμένου γλωσσικού φαινομένου, αλλά και γενικότερα να ενισχυθεί η ικανότητα των μαθητών ως προς την κατανόηση και τη σύνθεση κειμένων.

Διδακτικοί στόχοι. Ορισμένοι από τους στόχους του νέου προγράμματος σπουδών οι οποίοι έχουν τη μεγαλύτερη συνάφεια με το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο είναι: «Ασκοούνται στην ενεργητική αξιοποίηση της γλώσσας σε αλληλεπίδραση με άλλους σημειωτικούς κώδικες, όπως της εικόνας και του ήχου, ώστε να παράγονται πολυτροπικά κείμενα» και «Ερμηνεύουν τη λειτουργία βασικών σημείων στίξης». Ειδικότερα οι στόχοι του εν λόγω διδακτικού σεναρίου διαμορφώνονται ως εξής:

Μαθησιακοί

- ✓ Να αντιληφθούν οι μαθητές την επικοινωνιακή λειτουργία του ευθέος και του πλάγιου λόγου, καθώς και τις συναφείς λειτουργικές διαφορές μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου.
- ✓ Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι στον ευθύ λόγο τα κείμενα αναπαράγονται με ακρίβεια, ενώ στον πλάγιο οι διάλογοι περιγράφονται μέσω αφήγησης η οποία δεν χρησιμοποιεί με ακρίβεια τα λόγια που μεταφέρονται.
- ✓ Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία μετατροπής του ευθέος λόγου σε πλάγιο.

Παιδαγωγικοί

- ✓ Να αναπτυχθούν διδακτικές στρατηγικές και μέθοδοι οι οποίες ενισχύουν την εκμάθηση των γλωσσικών συμβάσεων των διαλόγων.
- ✓ Να ασκηθούν οι μαθητές στις στρατηγικές της επαναγραφής και της εκ νέου επεξεργασίας κειμένων, εικόνων, ιστοριών βάσει της διαμορφωτικής αξιολόγησης που επιχείρησαν οι ίδιοι και ο εκπαιδευτικός.

Ως προς τον κριτικό εγγραμματισμό

- ✓ Να υποστηριχθεί η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν τις επικοινωνιακές προθέσεις των κειμένων που ακούν ή διαβάζουν

Ως προς τον τεχνολογικό εγγραμματισμό

- ✓ Να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές πολυμεσικά εργαλεία και τεχνικές που ευνοούν την αυτόνομη μάθηση.

Περιεχόμενο

Κατανόηση ιστορίας. Προφορική και γραπτή αφήγηση ιστορίας. Ελλειπτικές και αναπτυγμένες προτάσεις. Σύνθεση αναπτυγμένων προτάσεων από ελλειπτικές. Ευθύς και πλάγιος λόγος. Σημεία στίξης στον ευθύ και πλάγιο λόγο. Μετατροπή του ευθέος λόγου σε πλάγιο.

Εξοπλισμός και οργάνωση της τάξης

Η εφαρμογή του ενδεικτικού διδακτικού σεναρίου που ακολουθεί προϋποθέτει εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή του διαδραστικού πίνακα, καθώς και με τον επεξεργαστή κειμένου (Word) και ένα πρόγραμμα ζωγραφικής (π.χ. Tux Paint, RNA). Κατά την εφαρμογή του σεναρίου, θα χρειαστεί και χρήση ενός προγράμματος για κατασκευή εικονογραφημένων ιστοριών (π.χ. Comic Book Creator 2). Στην περίπτωση κατά την οποία διατίθεται διαδραστικός πίνακας, το σενάριο διεξάγεται στην τάξη, διαφορετικά στην αίθουσα του μαθήματος της Πληροφορικής του σχολείου. Στη δεύτερη περίπτωση οι ομάδες των μαθητών σχηματίζονται ανάλογα και με τον αριθμό των τερματικών στην αίθουσα αυτή. Επίσης, χρειάζεται εκτυπωτής, κατά προτίμηση έγχρωμος.

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Πρώτη δραστηριότητα: Χρήση εικονογραφημένων ιστοριών για την επισήμανση διαλόγων σε ευθύ λόγο.

1η ώρα: Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στον διαδραστικό πίνακα, στον υπολογιστή ή σε έντυπο μία σύντομη εικονογραφημένη ιστορία. Προκειμένου να επιτευχθεί η άσκηση των μαθητών στη σύνθεση κειμένου σε ευθύ λόγο, οι διάλογοι στα «συννεφάκια» χρειάζεται να έχουν τη μορφή ελλειπτικών προτάσεων με χρήση επιφωνημάτων και επιφωνηματικών εκφράσεων. Οι μαθητές, αφού διαβάσουν τους διαλόγους, καλούνται να εντοπίσουν τους βασικούς χαρακτήρες, να αφηγηθούν την ιστορία και να αποδώσουν το νόημα των διαλόγων που βρίσκονται στα «συννεφάκια». Οι χαρακτήρες και τα λεγόμενά τους υπογραμμίζονται με τρόπο ανάλογο προς το μέσο παρουσίασης της ιστορίας και τις δυνατότητες των αντίστοιχων λογισμικών τους (διαδραστικός πίνακας ή H/Y), π.χ. χρώμα γραμματοσειράς, τετράγωνο ή στρογγυλό ράστερ, πίνακας.

2η ώρα: Με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα ή του H/Y ή με απλή αντιγραφή –αν χρησιμοποιείται έντυπο– τα «συννεφάκια» αποσπώνται από την εικονογραφημένη ιστορία και αντιγράφονται σε μία νέα σελίδα, όπου χρησιμοποιούνται για τη διήγηση της ιστορίας μόνο με λέξεις. Το κείμενο της ιστορίας μπορεί να γραφεί συνεργατικά στον διαδραστικό πίνακα, στον υπολογιστή ή στο χαρτί. Επειδή ακόμη δεν έχουν διδαχθεί οι κανόνες για τη στίξη του πλαγίου λόγου, τα κείμενα των διαλόγων παραμένουν με τη μορφή που είχαν μέσα στα «συννεφάκια». Στο τέλος, κάθε μαθητής παίρνει μια εκτύπωση του κειμένου, ενώ το κείμενο αποθηκεύεται στον H/Y.

Δεύτερη δραστηριότητα: Εκμάθηση και χρήση της κατάλληλης διαδικασίας για τη μετατροπή των ελλειπτικών κειμένων των διαλόγων σε πληρέστερο ευθύ λόγο.

1η ώρα: Στον διαδραστικό πίνακα, στον υπολογιστή, στον συμβατικό πίνακα ή σε έντυπο πίνακα ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη τους κανόνες για τα σημεία στίξης κατά την καταγραφή διαλόγων σε ευθύ λόγο. Η παρουσίαση αυτή έχει ετοιμαστεί από πριν, αλλά κατά τη διάρκεια του μαθήματος μπορεί να συμπληρωθεί ή να μεταβληθεί ως προς τη διατύπωση, με τη χρήση υπογραμμίσεων, χρωματισμό λέξεων ή φράσεων, προσθήκη σημειώσεων και παραδειγμάτων. Στους πόρους της παρουσίασης αυτής ανήκουν εγχειρίδια Γραμματικής, το σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της γλώσσας, καθώς και συναφείς ιστότοποι του Υπουργείου Παιδείας και των επιμορφωτικών προγραμμάτων του.

2η ώρα: Αντικατάσταση των ελλειπτικών κειμένων στα «συννεφάκια» από ευθύ λόγο.

Χρησιμοποιούνται οι πίνακες με τους κανόνες στίξης για τη σύνθεση διαλόγων σε ευθύ λόγο, ηλεκτρονικοί ή έντυποι από το προηγούμενο μάθημα και, εφαρμόζοντας τους κανόνες που μόλις έμαθαν, οι μαθητές αντικαθιστούν τα ελλειπτικά κείμενα στα συννεφάκια με πληρέστερα κείμενα διαλόγων σε ευθύ λόγο. Στο τέλος, κάθε μαθητής παίρνει μια εκτύπωση της εργασίας, ενώ το αντίστοιχο αρχείο αποθηκεύεται στον υπολογιστή.

Τρίτη δραστηριότητα: Μετατροπή του ευθέος λόγου σε πλάγιο με τη χρήση των κατάλληλων σημείων στίξης.

1η ώρα: Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον διαδραστικό πίνακα ή τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για να παρουσιάσει την ιστορία σε ευθύ λόγο όπως ολοκληρώθηκε στο προηγούμενο μάθημα και προσκαλεί τους μαθητές να επεξεργαστούν το κείμενο ξανά, ώστε να το μεταφέρουν στον πλάγιο λόγο, με τη συμμετοχή όλων και τη συνεργασία σε μικρές ομάδες (3-4 μαθητών). Παρουσιάζονται στον διαδραστικό πίνακα ή στον Η/Υ οι κανόνες της μετατροπής. Κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει να μετατρέψει ένα τμήμα του κειμένου και να ελέγξει την εργασία των άλλων ομάδων, ανάλογα με τον χρόνο που διατίθεται βάσει του ρυθμού της όλης εργασίας,

2η ώρα: Η εκδοχή του κειμένου σε πλάγιο λόγο γράφεται δίπλα από αυτήν στον ευθύ λόγο, σε στήλη ενός πίνακα ο οποίος περιέχει και τις δύο εκδοχές σε αντίστοιχες στήλες. Η διαμόρφωση του κειμένου είναι αποτέλεσμα της συλλογικής εργασίας. Στο τέλος, κάθε μαθητής παίρνει μια εκτύπωση του αποτελέσματος της εργασίας, ενώ αυτή αποθηκεύεται στον Η/Υ, σε αρχείο κειμένου.

Τέταρτη δραστηριότητα: Χρήση πολυμεσικών εργαλείων και τεχνικών για την υποστήριξη της αυτόνομης μάθησης.

Ο διαδραστικός πίνακας ή οι υπολογιστές συνδέονται με το διαδίκτυο για την εύρεση του ιστότοπου www.pixton.com, ο οποίος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή εικονογραφημένης ιστορίας. Πάντως, στο διαδίκτυο διατίθεται πληθώρα ελεύθερων λογισμικών για την κατασκευή εικονογραφημένων ιστοριών, από τα οποία μπορεί να επιλέξει ο εκπαιδευτικός. Είναι εύλογο ότι ο εκπαιδευτικός έχει προηγουμένως εξοικειωθεί με το λογισμικό που θα χρησιμοποιήσει στο μάθημα και έχει αποκτήσει ευχέρεια ως προς την πλοήγηση σε αυτό, καθώς και ως προς τον χειρισμό των δυνατοτήτων του για την κατασκευή εικονογραφημένης ιστορίας. Αφού παρουσιαστούν στους μαθητές ορισμένα παραδείγματα και διερευνηθεί από κοινού ο τρόπος χρήσης του λογισμικού για την κατασκευή της ιστορίας, οι μαθητές καθοδηγούνται να εργαστούν

ανά δύο (ζεύγη) ή, όσοι προτιμούν, μόνοι τους στον διαδραστικό πίνακα ή στον Η/Υ, ώστε να κατασκευάσουν μια σύντομη ακολουθία εικόνων (τουλάχιστον τρεις και έως έξι) με τουλάχιστον δύο χαρακτήρες μαζί με τα συννεφάκια των διαλόγων. Κάθε εικόνα, μόλις ολοκληρωθεί, αποθηκεύεται.

Πέμπτη δραστηριότητα: Δημιουργική επεξεργασία και παραγωγή κειμένων, ζωγραφιές και εικόνες.

Προβάλλονται πάλι οι εικόνες που προέκυψαν από τη χρήση του λογισμικού και αυτή τη φορά οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν και να εισαγάγουν κατάλληλα κείμενα ευθέως λόγου στα «συννεφάκια» διαλόγου, καθώς και να προσθέσουν μια περιγραφή στα αριστερά κάθε εικόνας χρησιμοποιώντας ευθύ λόγο. Όπως και στην προηγούμενη δραστηριότητα, οι μαθητές εναλλάσσονται στη χρήση του διαδραστικού πίνακα, σε περίπτωση που το προκείμενο σενάριο εφαρμόζεται με αυτή τη χρήση. Στο τέλος, η εργασία αποθηκεύεται στον Η/Υ. Η δραστηριότητα αυτή είναι σκόπιμο να αρχίσει με τους περισσότερο επιδέξιους και τολμηρούς μαθητές και, γενικά, εκείνους που δε δυσκολεύονται, ώστε να ενθαρρυνθούν και να ακολουθήσουν και οι υπόλοιποι.

Έκτη δραστηριότητα: Ολοκλήρωση της επεξεργασίας και της παραγωγής κειμένων, καθώς και του εικαστικού τμήματος της ιστορίας.

1η ώρα: Οι μαθητές παροτρύνονται να μετατρέψουν τον ευθύ λόγο των περιγραφών σε πλάγιο, καθώς και τον ευθύ λόγο των διαλόγων σε πλάγιο. Η εργασία διεξάγεται είτε στον διαδραστικό πίνακα είτε στον Η/Υ. Το κείμενο των περιγραφών βρίσκεται στο δεξί μέρος των εικόνων, ενώ το κείμενο των διαλόγων γράφεται σε αρχείο κειμένου.

2η ώρα: Η εργασία εκτυπώνεται, έτσι ώστε να προκύψουν δύο έντυπα-βιβλία. Το πρώτο θα έχει τη μορφή εικονογραφημένης ιστορίας και το δεύτερο τη μορφή αφηγήματος σε πλάγιο λόγο. Κάθε έντυπο-βιβλίο μπορεί να εισάγεται με μία περιγραφή των κανόνων που εφαρμόστηκαν για τη γραφή του κειμένου σε ευθύ λόγο και τη μετατροπή του σε πλάγιο. Μπορεί επίσης να φιλοτεχνηθεί εξώφυλλο για κάθε έντυπο-βιβλίο, είτε με ζωγραφική των μαθητών σε χαρτί ή σε ηλεκτρονικό πρόγραμμα ζωγραφικής (π.χ. Tux Paint, RNA) είτε με σύνθεση ηλεκτρονικών εικόνων-κολάζ, με αναζήτηση εικόνων σε μια μηχανή αναζήτησης όπως η «Google». Κάθε μαθητής παίρνει αντίτυπα από τα δύο βιβλία-έντυπα και μπορεί να ξανακοιτάξει και να περιεργαστεί τα στάδια της όλης εργασίας, έτσι όπως έχουν αποθηκευτεί σε ηλεκτρονικά αρχεία στον διαδραστικό πίνακα ή στον Η/Υ.

Επέκταση

Στη συνέχεια κάθε μαθητής μπορεί να κατασκευάσει, μόνος του ή σε συνεργασία με άλλους, άλλη ίσως εκτενέστερη εικονογραφημένη ιστορία στον εξωσχολικό χρόνο του, ώστε να παρουσιαστούν όλες οι ιστορίες σε ειδική εκδήλωση στο σχολείο και οι καλύτερες να εκτυπωθούν, να δοθούν και σε μαθητές άλλων τάξεων και να παραμείνουν στη βιβλιοθήκη της τάξης ή του σχολείου.

Αξιολόγηση

Εκτός από τη συνηθισμένη διαμορφωτική αξιολόγηση, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, της επίδοσης των μαθητών και της ίδιας της ιδέας και της εφαρμογής του σεναρίου, αντικείμενο αξιολόγησης μπορεί κατά περίπτωση να αποτελέσουν οι εικονογραφημένες ιστορίες των μαθητών από τους συμμαθητές τους, με κριτήρια όπως «Η πιο αστεία ιστορία», με ανάλογη «επιβράβευση» (π.χ. χειροκρότημα, βιβλία με εικονογραφημένες ιστορίες).

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Βακαλούδη Α. 2003: *Διδάσκοντας και Μαθαίνοντας με τις νέες Τεχνολογίες. Διδακτικά σενάρια στα φιλολογικά μαθήματα*. Αθήνα: Πατάκης.

Κόμης, Β., Μισιρλή, Α. και Σκουντζής, Α. 2010: *Διαδραστικά συστήματα διδασκαλίας και η αξιοποίησή τους στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» του Ε.Π. «Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση. Επιμορφωτικό υλικό ΠΕ60/70.

Μικρόπουλος, Τ. Α. & Μπέλλου Ι. 2010: *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Διδακτικό σενάριο Δ΄ Δημοτικού: *Το νερό είναι η ζωή μου*

Τάξη: Δ΄ Δημοτικού

Γνωστικό αντικείμενο: ΝΕ Γλώσσα

Εισηγητές: Άννα Ιορδανίδου (σε συνεργασία με την Πηνελόπη Παπαϊωάννου)

Προτεινόμενη διάρκεια: Δύο δίωρα μαθήματα σε μία εβδομάδα - συνολικά τέσσερις (4) ώρες διδασκαλίας

Εισαγωγή

Το διδακτικό σενάριο που περιγράφεται στη συνέχεια αναφέρεται σε υποενότητα του διδακτικού εγχειριδίου «Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού», βιβλίο μαθητή, τεύχος α΄, 2η ενότητα, με τίτλο «Πρώτα το νερό τι τρέχει», με θέμα τα επαγγέλματα τα σχετικά με το νερό. Ο προτεινόμενος τρόπος διδασκαλίας είναι η βιωματική αναγνώριση της σημασίας που έχει το νερό για τους ανθρώπους οι οποίοι συνδέονται με αυτό επαγγελματικά. Ο γλωσσικός στόχος που υπηρετεί η προτεινόμενη δραστηριότητα είναι η κατανόηση και η ικανότητα επικοινωνιακού χειρισμού της λειτουργίας του συντακτικού κατηγορουμένου, έννοιας δύσκολης για τους μαθητές της Δ΄ Δημοτικού. Το

προτεινόμενο διδακτικό σενάριο ενσωματώνει τη δραστηριότητα της συνέντευξης η οποία προτείνεται στη συγκεκριμένη ενότητα του εγχειριδίου. Πρόκειται για συνεντεύξεις τις οποίες παραχωρούν στους μαθητές επαγγελματίες με αντικείμενο εργασίας σχετικά με το νερό. Μέσω της συνέντευξης με τους ανθρώπους αυτούς, αποκαλύπτεται η σημασία του νερού για τη δική τους ζωή, αλλά και τη ζωή γενικά, έτσι όπως διατυπώνεται με προτασιακές δομές που περιέχουν ονόματα και ονοματικές φράσεις σε θέση κατηγορουμένου. Το ενδεικτικό σενάριο που προτείνεται υπηρετεί τη διδασκαλία της διαμόρφωσης των κατάλληλων ερωτήσεων για τη συνέντευξη, δηλαδή ταυτίζεται με το στάδιο προετοιμασίας της συνέντευξης.

Διδακτικοί στόχοι

Μαθησιακοί

Οι μαθητές και οι μαθήτριες

- ✓ κατανοούν ότι τα λόγια διαμορφώνονται, μεταξύ άλλων, ανάλογα με τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνονται και ασκούνται στην παραγωγή κατάλληλου προφορικού λόγου για τις ανάγκες της συνέντευξης
- ✓ εξοικειώνονται με τη διαδικασία προετοιμασίας του προφορικού λόγου και των ερωτήσεων
- ✓ αντιλαμβάνονται τη λειτουργία του συντακτικού κατηγορουμένου

Παιδαγωγικοί

- ✓ αναπτύσσουν διδακτικές στρατηγικές και μεθόδους που ενισχύουν την εκμάθηση των γλωσσικών συμβάσεων των ζωντανών διαλόγων
- ✓ ασκούνται στις στρατηγικές της καταγραφής, επανα-γραφής και επεξεργασίας κειμένων

Ως προς τον κριτικό εγγραμματισμό

- ✓ εντοπίζουν σε ένα κείμενο τις πληροφορίες που έχουν σχέση με την εκάστοτε εργασία τους
- ✓ εξοικειώνονται με την παρατήρηση εικόνων, τη συναγωγή συμπερασμάτων και τη συναγωγή πληροφοριών από αυτές (αναγνώριση των πληροφοριών που δηλώνονται και υποδηλώνονται) και τη «μετάφρασή» τους σε προφορικό και γραπτό κείμενο

Ως προς τον τεχνολογικό εγγραμματισμό

- ✓ χρησιμοποιούν πολυμεσικά εργαλεία και τεχνικές που ευνοούν την αυτόνομη μάθηση.

Εξοπλισμός και οργάνωση της τάξης

Η εφαρμογή του ενδεικτικού διδακτικού σεναρίου που ακολουθεί προϋποθέτει εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθώς και με τον επεξεργαστή κειμένου (Word ή Open Office Writer), ένα πρόγραμμα πλοήγησης στο διαδίκτυο (π.χ. Mozilla Firefox) και ένα λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης (π.χ. kidspiration ή Cmap Tools, το οποίο διατίθεται και σε ελληνική έκδοση, είναι δωρεάν με εύκολη εγκατάσταση). Η διεξαγωγή του εν λόγω σεναρίου χρειάζεται την αίθουσα της πληροφορικής του σχολείου. Οι μαθητές εργάζονται μόνοι τους, ανά ζεύγη ή σε ομάδες, ανάλογα με την επιθυμία τους και με τον αριθμό των τερματικών στην αίθουσα

αυτή. Εκτός από τα ανωτέρω αναφερόμενα τεχνικά μέσα, χρειάζεται εκτυπωτής, όχι απαραίτητως έγχρωμος.

Περιεχόμενο: Κατανόηση συμβατικών και πολυτροπικών κειμένων περιγραφής και αφήγησης. Αναζήτηση κειμένων και ταινιών-βίντεο επί συγκεκριμένου θέματος. Διατύπωση ερωτήσεων. Κατασκευή απλού ερωτηματολογίου. Η λειτουργία του κατηγορουμένου.

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Πρώτη δραστηριότητα: Βρίσκω «επαγγέλματα του νερού» και μαθαίνω για αυτά.

1η ώρα: Οι μαθητές παροτρύνονται να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με τα «επαγγέλματα του νερού» ανοίγοντας τον φυλλομετρητή του προγράμματος περιήγησης στο διαδίκτυο και πληκτρολογώντας την ακόλουθη διεύθυνση:

<http://www.esoft.gr/gwo/abecedni/abecedni.htm>

Στον συγκεκριμένο ιστοχώρο τα επαγγέλματα αναφέρονται κατά αλφαβητική σειρά και είναι πολυάριθμα. Πολλές από τις ονομασίες που αναφέρονται είναι άγνωστες και δυσνόητες για τους μαθητές. Ούτως ή άλλως, για την οικονομία του χρόνου και της εργασίας, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να υποβοηθήσει τον εντοπισμό των «επαγγελμάτων του νερού» υποδεικνύοντας την έρευνα επαγγελμάτων βάσει ορισμένων αρχικών γραμμάτων και έχοντας κατά νου τα εξής από τα επαγγέλματα του καταλόγου: *βαρκάρης, δύτες, ναυαγοσώστης, καπετάνιος, υδραυλικός, ψαράς*. Τα υπόλοιπα επαγγέλματα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη δραστηριότητα αυτή είναι: *αξιοματικός πλοίου, ελεγκτής ροής νερού και εκτροφέας ψαριών*, αλλά αυτά συναντώνται σπανιότερα και είναι πιο δύσκολο να συγκροτήσουν οι μαθητές σχετικές αναπαραστάσεις, εκτός αν π.χ. υπάρχει στην περιοχή του σχολείου ιχθυοτροφείο. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές επιλέγουν κατά ομάδες το επάγγελμα με το οποίο επιθυμούν να ασχοληθούν. Αφού διαβάσουν το κείμενο περιγραφής του επαγγέλματος που επέλεξαν, συζητούν στο πλαίσιο της ομάδας τους εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά που τους εντυπωσίασαν και τους κίνησαν την περιέργεια και το ενδιαφέρον. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας τη μηχανή αναζήτησης Google, οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν εικόνες πληκτρολογώντας το επάγγελμα που επέλεξαν.

2η ώρα: Με βάση τις λεκτικές και τις εξωλεκτικές πληροφορίες που συνέλεξαν την πρώτη ώρα σχετικά με κάθε επάγγελμα, κάθε ομάδα συνθέτει ένα σύντομο κείμενο (80-120 λέξεων) στον επεξεργαστή κειμένου. Η σύνθεση του κειμένου γίνεται συνεργατικά και η πληκτρολόγηση από εθελοντή ή εθελοντές σε κάθε ομάδα. Στο τέλος οι μαθητές αποθηκεύουν το έγγραφό τους στην επιφάνεια εργασίας, αφού του δώσουν το όνομα του επαγγέλματος με το οποίο ασχολούνται.

Δεύτερη δραστηριότητα: Κατασκευή του ερωτηματολογίου.

1η ώρα: Οι μαθητές, ως σύνολο και όχι στις ομάδες της προηγούμενης δραστηριότητας, κατευθύνονται στην κατασκευή ενός απλού εννοιολογικού χάρτη για κάθε ένα από τα επαγγέλματα με τα οποία ασχολήθηκαν, ξεκινώντας με τη φράση «το νερό είναι» και συναρτώντας τη με τις πιθανές χρήσεις, λειτουργίες, ιδιότητες και σημασίες του, π.χ. «διασκέδαση», «επικίνδυνο». Ο εννοιολογικός χάρτης μένει ημιτελής και αποθηκεύεται στον υπολογιστή με το όνομα «χάρτης ψαρά» κ.ο.κ., μέχρι την επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτηματολογίων στις συνεντεύξεις με τους επαγγελματίες.

2η ώρα: Κάθε ομάδα συντάσσει ένα ερωτηματολόγιο για τον επαγγελματία με τον οποίο ασχολείται. Η σύνταξη αυτή μπορεί να υποστηριχθεί με ένα φύλλο εργασίας,

ιδιαίτερα στην περίπτωση όπου πολλοί μαθητές δυσκολεύονται. Ορισμένες ενδεικτικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι: *Τι σας αρέσει στη δουλειά που κάνετε; Τι σας δυσκολεύει σ' αυτή τη δουλειά; Πόσο επικίνδυνη μπορεί να είναι; Τι σημαίνει αυτή η δουλειά για σας;* Τα ερωτηματολόγια γράφονται στον επεξεργαστή κειμένου. Στο πάνω μέρος της σελίδας σημειώνεται η λέξη ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ και από κάτω, ως υπότιτλος, το όνομα του επαγγέλματος, π.χ. «Υδραυλικός». Κάτω από κάθε ερώτηση σημειώνονται 5-6 κενές αράδες, με τελείες, γραμμές, κυψέλες πίνακα ή ράστερ. Οι μαθητές μπορούν να προσθέσουν και εικόνες της αρεσκείας τους. Αφού αποθηκευτεί κάθε αρχείο με όνομα όπως «Ερωτηματολόγιο – υδραυλικός», κάθε ερωτηματολόγιο εκτυπώνεται σε αριθμό ανάλογο με αυτό των επαγγελματιών που πρόκειται να ερωτηθούν.

Επέκταση: Παιχνίδι ρόλων με τίτλο: «Ο κύκλος του νερού στη γραμμή του χρόνου»
Γλώσσα Δ', βιβλίο μαθητή τεύχος α', ενότητα δεύτερη: «Πρώτα το νερό τι τρέχει».

Ταυτότητα

Γνωστικό αντικείμενο Κεντρικό αντικείμενο διδασκαλίας του εν λόγω παιχνιδιού είναι τα γλωσσικά φαινόμενα της πρώτης και της δεύτερης ενότητας του διδακτικού πακέτου «Γλώσσα Δ'», δηλαδή οι χρόνοι του ρήματος (ενεστώτας, παρατατικός, εξακολουθητικός μέλλοντας ενεργητικής φωνής), επίθετα, υποκείμενο & αντικείμενο του προτασιακού ρήματος, ρήματα β' συζυγίας (κυλάω/ώ), κατηγορούμενο, παρομοίωση και εκφράσεις, σύνθετες λέξεις και θεματικό λεξιλόγιο. Τα περιεχόμενα αυτά προβλέπονται από τις δύο πρώτες ενότητες του πρώτου τεύχους του βιβλίου μαθητή στο διδακτικό πακέτο «Γλώσσα Δ'».

Κριτήρια επιλογής του θέματος Το θέμα προσφέρεται για βιωματική διδασκαλία, επειδή:

- 1) Ανήκει στον ορίζοντα της εμπειρίας των μαθητών και είναι ούτως ή άλλως ζωτικό.
- 2) Συναρτάται με τη μέριμνα για το φυσικό περιβάλλον και τους πόρους του, η οποία είναι γνωστή στους μαθητές από άλλα μαθήματα και από την εξωσχολική ζωή τους. Εκτός από τους λόγους αυτούς, η πραγμάτευση του συγκεκριμένου θέματος ευνοείται από τον τρόπο με τον οποίο αυτό αναπτύσσεται στην αντίστοιχη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου. Στην ενότητα αυτή, οι ιδιότητες του νερού αξιοποιούνται με ευρηματικό τρόπο για τη λειτουργική διδασκαλία μίας δύσκολης συντακτικής έννοιας, αυτής του κατηγορουμένου. Πιο συγκεκριμένα, στο νερό αποδίδονται ορισμένες από τις ιδιότητές του μέσω των συνδετικών ρημάτων *είμαι* και *γίνομαι*, έτσι ώστε αυτές οι ιδιότητες να δηλώνονται με λέξεις που επιτελούν τη λειτουργία του κατηγορουμένου, π.χ. *Το νερό είναι πηγή ζωής, ευλογημένο, ωφέλιμο - γίνεται χαλάζι, ατμός*. Επίσης, το περιεχόμενο του πρώτου κειμένου καθώς και τα επιμέρους θέματα της ενότητας παρέχουν στοιχεία για τη διαμόρφωση και τη σκηνοθεσία διαφόρων «ρόλων». Το αρχικό κείμενο της ενότητας αναφέρεται στις διαφορετικές μορφές και λειτουργίες του νερού, π.χ. νερό της βροχής, της βρύσης, της λίμνης, της βύφτισης, το νερό που ξεδιψάει τον άνθρωπο, που ποτίζει τα φυτά, που παράγει ήχο στις πήλινες σφυρίχτρες. Η υποενότητα «Το νερό στη θρησκεία, τους μύθους και τις παραδόσεις» περιλαμβάνει αναφορά στις νύμφες των ποταμών και των πηγών, στις Ναϊάδες, ενώ η επόμενη υποενότητα είναι σχετική με ορισμένα από τα παραδοσιακά επαγγέλματα «του νερού», δηλαδή τον νερούλα και τον ψαρά. Η τελευταία υποενότητα πραγματεύεται το ζήτημα των διαδρομών του νερού σε πραγματικές περιπτώσεις συστημάτων ύδρευσης, με παράδειγμα τη μεταφορά νερού από το φράγμα του Μόρνου μέχρι την Αθήνα. Επιπλέον, η άσκηση 1 της αντίστοιχης

ενότητας στο Τετράδιο Εργασιών δίνει την κατεύθυνση της συνέντευξης από ανθρώπους οι οποίοι γνωρίζουν έθιμα σχετικά με το νερό. Όλα αυτά παρέχουν ιδέες για διάφορα διδακτικά σενάρια με θέματα συναφή με τον κύκλο του νερού. Σε κάθε περίπτωση, κατά τον σχεδιασμό του παιχνιδιού και την επεξεργασία των ρόλων που θα «υποδυθούν» οι μαθητές, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προδιαγράψει και να διαχειριστεί τις δραστηριότητες κατά τρόπο ώστε να υπηρετούν τους στόχους της αντίστοιχης ενότητας σε συνδυασμό με τους σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος, όπως διατυπώνονται από το ΠΣ. Έτσι, ο σχεδιασμός της εν λόγω διδακτικής προσέγγισης είναι απαραίτητο να συμπεριλάβει προβλέψεις για:

- ✓ την ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να συνθέτουν περιγραφικά κείμενα
- ✓ την «παραγωγή προφορικού λόγου, που οφείλει να είναι κατανοητός και ακριβής» (Βιβλίο Δασκάλου, σ. 26)
- ✓ τη διάκριση μεταξύ των ρημάτων *οφείλω* και *ωφελώ* (Βιβλίο Δασκάλου, ό.π.): «Ο δάσκαλος, για εμπέδωση, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να φτιάξουν προτάσεις με αυτές τις δύο λέξεις αλλά και με άλλες παράγωγες»
- ✓ την υπόδειξη του Βιβλίου του Δασκάλου για αξιοποίηση των ψηφιακών πόρων κατά την πραγμάτευση των επιμέρους θεμάτων της ενότητας και ιδιαίτερα των συστημάτων ύδρευσης και των σχετικών διαδρομών του νερού.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, στη συνέχεια παρατίθεται η στοχοθεσία ενός ενδεικτικού παιχνιδιού ρόλων που εκπορεύεται ειδικότερα από τους προοργανωτές και τα περιεχόμενα των δύο πρώτων ενοτήτων του διδακτικού πακέτου «Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού».

Σκοποί και στόχοι Το παιχνίδι ρόλων με τίτλο «Ο κύκλος του νερού στη γραμμή του χρόνου» προδιαγράφεται να υποστηρίζει την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να:

- ✓ αφηγούνται πραγματικές και φανταστικές ιστορίες
- ✓ χρησιμοποιούν τα ρήματα στον ενεστώτα, στον παρατατικό και στον εξακολουθητικό μέλλοντα της ενεργητικής φωνής
- ✓ χρησιμοποιούν σωστά τα αρσενικά ουσιαστικά σε -ας (ισοσύλλαβα και ανισοσύλλαβα)
- ✓ αποκτήσουν ευχέρεια στη χρήση ρημάτων της β΄ συζυγίας (*κυλάω/ώ*)
- ✓ αξιοποιούν το συντακτικό κατηγορούμενο σε κείμενα που περιγράφουν ιδιότητες
- ✓ διατυπώνουν ερωτήσεις για να τις χρησιμοποιήσουν σε ερωτηματολόγια που απευθύνουν σε κατάλληλα πρόσωπα, προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με τον ρόλο που έχουν αναλάβει
- ✓ διαχειρίζονται κείμενα διαφόρων τύπων, τα οποία αναζητούν, ακούν, διαβάζουν, επιλέγουν, κατανοούν, αναλύουν, συνθέτουν, εκφωνούν και γράφουν κατά τη συμμετοχή τους στην εφαρμογή του σεναρίου. Τα κείμενα αυτά πιθανόν είναι συνεχή (π.χ. ιστορία σε βιβλίο), ασυνεχή (π.χ. χάρτης), μεικτά (π.χ. τηλεοπτικό δελτίο καιρού), πολυτροπικά (π.χ. σχολιασμός-speakage σε ταινία ντοκιμαντέρ).
- ✓ αναγνωρίζουν και περιγράφουν διαθέσεις, συναισθήματα και επικοινωνιακές προθέσεις των ομιλητών με κριτήριο τη μορφή (π.χ. επιλογή λέξεων) και την οργάνωση (π.χ. σειρά της αφήγησης της περιγραφής) των λόγων τους

- ✓ κατά την ακρόαση ζωντανού προφορικού λόγου, υποβάλλουν συναφείς ερωτήσεις, προκειμένου να διασαφήσουν ή να αναπτύξουν ιδέες και διατυπώσεις του λόγου
- ✓ αντιμετωπίζουν κριτικά τα γραπτά και προφορικά κείμενα που διαβάζουν και ακούν σχετικά με το εκάστοτε θέμα
- ✓ αξιολογούν ό,τι άκουσαν με ορισμένα κριτήρια κατά περίπτωση
- ✓ αποδέχονται την κριτική των κειμένων τους από τους ακροατές ή τους αναγνώστες τους και να την αξιοποιούν για να βελτιώνουν τα λόγια και τα γραπτά τους.
- ✓ προσαρμόζουν τον λόγο τους ανάλογα με τον επικοινωνιακό στόχο, και γενικά την περίσταση επικοινωνίας, π.χ. τον διατιθέμενο χρόνο, τον βαθμό «επισημότητας», το θέμα
- ✓ συνειδητοποιούν τα παραγλωσσικά φαινόμενα της δικής τους ομιλίας και να τα προσαρμόζουν αναλόγως
- ✓ συμμετέχουν σε συζητήσεις ακούγοντας προσεκτικά κάθε ομιλητή, παίρνοντας τον λόγο με τη σειρά, υποστηρίζοντας τη γνώμη τους με θάρρος, εξηγώντας ευγενικά τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους, όταν χρειάζεται
- ✓ συνεργάζονται για την πραγμάτευση ενός θέματος καθώς και για την προετοιμασία προφορικών και γραπτών κειμένων σχετικά με αυτό
- ✓ αξιοποιούν δημιουργικά το νοητικό και γλωσσικό δυναμικό τους
- ✓ ενισχύουν την αποκλίνουσα σκέψη και τη φαντασία τους.

Οι ανωτέρω στόχοι εγγράφονται στη σκοποθεσία του νέου προγράμματος σπουδών για το μάθημα της γλώσσας στο Δημοτικό, με άξονες τις διαστάσεις εκείνες στις οποίες έχει αποδοθεί έμφαση, δηλαδή στον κριτικό γραμματισμό (στόχοι 10, 11, 12), στην κοινωνική λειτουργία της γλώσσας (στόχοι 6, 8, 9, 14), στη συνεργατική μάθηση (στόχοι 15, 16) και στην υποστήριξη της δημιουργικότητας των μαθητών (στόχοι 17, 18).

Συνοπτική παρουσίαση-ιδέα του παιχνιδιού

Η βιωματική δραστηριότητα με τίτλο «Ο κύκλος του νερού στη γραμμή του χρόνου» αποτελεί έναν τρόπο αισθητοποίησης διαφόρων επιμέρους λειτουργιών του νερού, μέσω των συνηθισμένων μεταφορών του κύκλου και της γραμμής. Τα σχήματα αυτά προσφέρονται για τη «σκηνοθεσία» των μαθητών και την όλη οργάνωση της δραστηριότητας. Οι ρόλοι που θα υποδυθούν οι μαθητές είναι συναφείς με τις μορφές και τις λειτουργίες του νερού, καθώς και με διάφορα πρόσωπα κατά το παράδειγμα των αναφορών στα κείμενα της συναφούς ενότητας του σχολικού εγχειριδίου. Οι ρόλοι αυτοί μπορούν να ενταχθούν σε ένα αφήγημα, το οποίο θα απαρτίζεται από επιμέρους περιγραφές και αφηγήσεις, μία για κάθε μορφή και λειτουργία του νερού, αλλά και για κάθε περίπτωση προσώπου, π.χ. επαγγελματία ή και φανταστικού πλάσματος, όπως οι Ναϊάδες. Αυτές οι περιγραφές και αφηγήσεις μοιράζονται τον ίδιο στόχο και ορισμένη δομή. Ο στόχος είναι να παρουσιάσουν τις ιδιότητες κάθε μορφής νερού και τη σημασία της λειτουργίας της για τον άνθρωπο, το περιβάλλον του και, γενικά, τη ζωή. Η δομή κάθε αφήγησης ακολουθεί αδρομερώς την ιδέα της «Γραμματικής των ιστοριών» (story grammars), δηλαδή περιλαμβάνει μία «αρχική κατάσταση», ένα συμβάν που την ανατρέπει ή τη διαταράσσει, την προσπάθεια αποκατάστασης της ισορροπίας, ένα

πρόσωπο ή μία συνθήκη που παίζει τον ρόλο του «βοηθού» της προσπάθειας, ένα άλλο πρόσωπο ή μία άλλη συνθήκη που λειτουργούν ως εμπόδια της προσπάθειας, ένα άλλο συμβάν ή συνθήκη που κρίνει την έκβαση της ιστορίας και κατάληξη της προσπάθειας. Το γενικό αφήγημα στο οποίο εγγράφονται οι επιμέρους ιστορίες είναι μια κατάσταση συναγερμού για την αποφυγή του κινδύνου να μειωθούν τα αποθέματα πόσιμου νερού στον πλανήτη, η οποία οδηγεί σε μία επιχείρηση εξοικονόμησης του νερού και προστασίας των υδάτινων πόρων, μέσα από την αλλαγή της συμπεριφοράς των ανθρώπων σχετικά με τη χρήση του νερού.

Για ένα διδακτικό σενάριο με το ίδιο θέμα, αλλά για μαθητές Β΄ Δημοτικού και το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, βλ. και

http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/Edusoft_files/edusoft_files/Programs_files/Scenarios/WaterCycle/WaterCycle.swf

Διδακτική μεθόδευση-οργάνωση της εφαρμογής Η αρχική ενέργεια του εκπαιδευτικού για την εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου είναι η σχετική ανακοίνωση-συζήτηση στην τάξη με την αρχή της διδασκαλίας της συναφούς ενότητας στο σχολικό εγχειρίδιο. Κατά την παρουσίαση και επεξεργασία της ιδέας του σεναρίου, αναπτύσσονται τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στο «παιχνίδι». Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει την ιδέα του παιχνιδιού και εξηγεί τη διαδικασία της προσομοίωσης, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τη φυσιολογία και το περιεχόμενο κάθε ρόλου, καθώς και τη διαδικασία που χρειάζεται για την απόδοσή του. Η επόμενη ενέργεια είναι ο προσδιορισμός των εργασιών και των ρόλων και η κατανομή τους στους μαθητές, ανάλογα με τις προτιμήσεις τους. Κατά το στάδιο αυτό, κάθε μαθητής αναλαμβάνει ό,τι πραγματικά θέλει και μπορεί να επιτελέσει μετά και από τον υπολογισμό των ατομικών και άλλων διαφορών (π.χ. μαθησιακό στυλ, μαθησιακές δυσκολίες, βαθμός κατάκτησης της γλώσσας – στην περίπτωση των αλλόγλωσσων μαθητών) εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

Στην περίπτωση του συγκεκριμένου παιχνιδιού, οι ρόλοι διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

- A) Στις μορφές και λειτουργίες του νερού ανήκουν οι περιπτώσεις του νερού της βροχής, του ποταμού, της λίμνης, του φράγματος, της θάλασσας, της πηγής, της βρύσης, της υγρασίας του αέρα, του πηγαδιού, του υδραγωγείου, της βύσσης, του ατμού, του χιονιού, του παγόβουνου, του κολυμβητηρίου κ.ο.κ.
- B) Πρόσωπα που συναρτώνται ιδιαίτερα με το νερό είναι ο ψαράς, ο ναυτικός, ο υδραυλικός, αλλά και ο νερούλας σε εποχές παλαιότερες –και όχι πολύ μακρινές– και από τα φανταστικά οι Ναϊάδες και ο Ποσειδώνας.
- Γ) Πρόσωπα που χρειάζονται για την παρουσίαση της ιστορίας, όπως είναι ο ρόλος του αφηγητή και του ανταποκριτή.

Στη συνέχεια καθορίζεται ο χρόνος της διεξαγωγής του παιχνιδιού. Κατά τη διδασκαλία της ενότητας είναι χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να υπενθυμίζει στους μαθητές ποιες ασκήσεις ή ποια κείμενα να προσέξουν ειδικότερα, ανάλογα με τον ρόλο τους. Επίσης, παρέχει υποδείξεις σχετικά με τη συνεργασία που χρειάζεται για την επεξεργασία των επιμέρους ιστοριών και του γενικού αφηγήματος, καθώς και για όλη την προετοιμασία της δραματοποίησης. Κατά περίπτωση, η καθοδήγηση αυτή μπορεί να είναι μικρότερου ή μεγαλύτερου βαθμού. Οδηγίες, εξάλλου, χρειάζονται και για τη «σκηνοθεσία» του παιχνιδιού, οι οποίες αναφέρονται στα παραγλωσσικά φαινόμενα και

γενικά στην κίνηση του σώματος κατά την απόδοση του ρόλου, καθώς και σε κάποιου είδους «σκηνικά», ανάλογα με τις συνθήκες, όπως είναι αυτοσχέδιες αφίσες, επιγραφές, ζωγραφιές, μακέτες κτλ. Τα λόγια, η κίνηση και γενικά η συμμετοχή των μαθητών στο παιχνίδι ρόλων μπορεί να διαφέρουν ως προς τον βαθμό προετοιμασίας και επεξεργασίας. Έτσι, ορισμένοι μαθητές είναι πιθανό να συμμετάσχουν με αυθόρμητη και αυτοσχέδια ομιλία, ενώ άλλοι να μιλούν βάσει κειμένου που έχουν γράψει. Στην περίπτωση των ρόλων που σχετίζονται με επαγγέλματα, οι μαθητές μπορούν να αποδίδουν τα λόγια των πραγματικών επαγγελματιών από τους οποίους έχουν πάρει συνέντευξη. Ως προς τη γλωσσική έκφραση, ο εκπαιδευτικός δίνει παραδείγματα των διατυπώσεων που είναι κατάλληλες για την απόδοση των ρόλων και περιέχονται στη στοχοθεσία του σεναρίου, π.χ. «Είμαι ...», «Γίνομαι... », «Ήμουν ...», «Μπορώ να γίνω... αν... », «Κινδυνεύω να γίνω ... όταν ...», «Ας προσπαθήσουμε όλοι να μη γίνω ... / να μην είμαι πια ...» κ.ο.κ. Επισημαίνεται ότι το περιεχόμενο της ομιλίας των μαθητών στο παιχνίδι ρόλων αναμένεται ότι βασίζεται, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, στα διάφορα είδων κείμενα που ακούστηκαν και διαβάστηκαν κατά τη διδασκαλία της αντίστοιχης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου.

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να φροντίσει και για τη «σκηνοθετική» απόδοση της ιδέας του παιχνιδιού. Στην προκειμένη περίπτωση, επειδή ο τίτλος είναι «*Ο κύκλος του νερού στη γραμμή του χρόνου*», οι μαθητές είναι εύλογο ότι θα στέκονται «επί σκηνής», έτσι ώστε να αναπαριστούν τον κύκλο του νερού ανάλογα με τον ρόλο τους. Δηλαδή, ο μαθητής-πηγή θα στέκεται δίπλα στον μαθητή-ποτάμι και θα ακολουθεί ο μαθητής-φράγμα, μετά ο μαθητής-υδραγωγείο και μετά ο μαθητής-βρύση, έπειτα οι μαθητές ανάλογα με τη χρήση του νερού της βρύσης, στη συνέχεια ο μαθητής-θάλασσα, μετά ο μαθητής-σύννεφο, μετά η «βροχή», η οποία κλείνει τον κύκλο δίπλα στην «πηγή». Κάθε «κύκλος» μπορεί να γίνεται «γραμμή», π.χ. όταν οι μαθητές μέσα από τους ρόλους περιγράφουν ένα μικρό ποτάμι που πηγαίνει κατευθείαν στη θάλασσα, η γραμμή αποτελείται από τρεις μαθητές («πηγή», «ποτάμι», «θάλασσα»), ενώ, όταν το ποτάμι είναι μεγαλύτερο και μεσολαβεί φράγμα, η «γραμμή» διαμορφώνεται αναλόγως.

Κατά τη διεξαγωγή του παιχνιδιού ρόλων είναι προτιμότερο να μη διακόπτεται η ομιλία κανενός. Πιθανές προσαρμογές και υποδείξεις, π.χ. ως προς το ύψος της φωνής ή την έκταση των λεγομένων, επιχειρούνται ανάμεσα στις παρουσιάσεις των ρόλων. Σημειώνεται ότι η ιδέα του συγκεκριμένου παιχνιδιού έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί σε σχέδιο εργασίας (project) και, με την ανάλογη επεξεργασία, να οδηγήσει σε αποτέλεσμα όπως μια ραδιοφωνική εκπομπή ή μια θεατρική παράσταση.

Αξιολόγηση

Αντικείμενα αξιολόγησης είναι το περιεχόμενο και η γλωσσική μορφή (δομές και λεξιλόγιο) της ομιλίας των μαθητών κατά την απόδοση του ρόλου, και γενικά ο βαθμός επίτευξης των στόχων. Εκτός από την ετεροαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, κάθε μαθητής μπορεί να αξιολογήσει τον εαυτό του και τους άλλους μαθητές. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, η κατάλληλη αξιολόγηση είναι περισσότερο η περιγραφική και διαμορφωτική, παρά η βαθμολογική και διαπιστωτική. Σε κάθε περίπτωση, το συγκεκριμένο παιχνίδι ρόλων θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό και ως κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στην αντίστοιχη ενότητα του εγχειριδίου. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αντικείμενο αξιολόγησης είναι και η ιδέα του παιχνιδιού, η μεθόδευση της εφαρμογής του, η οργάνωση της τάξης, ο βαθμός και το περιεχόμενο της καθοδήγησής του.

Διδακτικό σενάριο Ε΄/Στ΄ Δημοτικού: *Με ένα ποδήλατο παντού, στην πόλη και αλλού*

Τάξη: Ε΄ ή Στ΄ Δημοτικού

Δημιουργός: Άννα Ιορδανίδου

Γνωστικό αντικείμενο: ΝΕ Γλώσσα

Προτεινόμενη διάρκεια: Συνολικά 12 ώρες διδασκαλίας σε 6 δίωρα μαθήματα, τα οποία ολοκληρώνονται σε τρεις εβδομάδες.

Εισαγωγή

Το θέμα του σεναρίου είναι επίκαιρο και προσφέρει πολλές δυνατότητες αξιοποίησης, με επεξεργασία κειμένων διαθέσιμων στο διαδίκτυο και παραγωγή ανάλογων κειμένων από τους μαθητές. Σχετικά θέματα (προστασία περιβάλλοντος, οικολογική συνείδηση, μέσα μεταφοράς και μετακίνησης) πραγματεύονται τα σχολικά βιβλία:

Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού: 1^η Ενότητα «Ο φίλος μας το περιβάλλον», 2^η Ενότητα «Η ζωή στην πόλη».

Γλώσσα Στ΄ Δημοτικού: 1^η Ενότητα «Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα».

Οι μαθητές στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού αναμένεται να είναι εξοικειωμένοι με όλα τα είδη κειμένων και με τα βασικά γραμματικά φαινόμενα, άρα αυτό που επιδιώκεται είναι επανάληψη και εμπέδωση.

Στόχοι

ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ: Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τα στοιχεία μακροδομής των κειμενικών ειδών του σεναρίου, καθώς και τα γλωσσικά και τα πληροφοριακά στοιχεία.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: Να χειρίζονται οι μαθητές αποτελεσματικά τα στοιχεία μακροδομής των κειμενικών ειδών και τα πληροφοριακά και γλωσσικά στοιχεία. Να προσεγγίζουν με κριτικό τρόπο ζητήματα σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος και τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής.

ΣΤΑΣΕΙΣ: Να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες συνεργασίας για την παραγωγή γραπτών κειμένων και για την παρουσίασή τους.

Περιεχόμενο

Κατανόηση και παραγωγή ενημερωτικών-πληροφοριακών και επιχειρηματολογικών κειμένων με τη μορφή ανακοινώσεων, παρουσιάσεων και δημοσιογραφικών ανταποκρίσεων (ρεπορτάζ), καθώς και μεικτών πολυτροπικών (αφίσες). Εξάσκηση στη χρήση της υποτακτικής και της προστακτικής εναλλακτικά με την οριστική σε κείμενα κατευθυντικού λόγου.

Επιλογή και οργάνωση υλικού

Το μεγαλύτερο μέρος του υλικού είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο και μπορούν να έχουν πρόσβαση οι μαθητές μέσω διαδραστικού πίνακα και/ή εργαστηρίου υπολογιστών.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή:

Διαδραστικός πίνακας, Η/Υ, Εργαστήριο Πληροφορικής.

Πορεία ανάπτυξης σεναρίου

Αφόρμηση μπορεί να γίνει με την ανάγνωση του άρθρου *Ποδήλατο Vs αυτοκινήτου* (περιοδικό *Ταχυδρόμος*, διαθέσιμο: ΤΑ ΝΕΑ On-line 12-6-2011), που προσφέρεται για μια πρώτη συζήτηση σχετικά με τα πλεονεκτήματα της μετακίνησης με ποδήλατο.

Σε πρώτη φάση, που αντιστοιχεί στο πρώτο δίωρο του σεναρίου, οι μαθητές επεξεργάζονται χωρισμένοι σε ομάδες τα κείμενα των ποδηλατών που εκθέτουν τα υπέρ και τα κατά της μετακίνησης με ποδήλατο («Κι είχα τ' όνειρό μου, το ποδήλατό μου», περιοδικό *Ταχυδρόμος*, διαθέσιμο: ΤΑ ΝΕΑ On-line 12-6-2011, και «Οι ποδηλάτες και τα... μοντέλα τους», περιοδικό *Κ* της εφημερίδας *Η Καθημερινή* 29/5/2011, διαθέσιμο: <http://kathimerini.newspaperdirect.com/epaper/viewer.aspx>). Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει προφορικά, με συνοπτικό τρόπο, τις απόψεις των ποδηλατών, ώστε να γίνει σύγκριση με τα δεδομένα του άρθρου *Ποδήλατο Vs αυτοκινήτου* που έχει αποτελέσει την αφορμή της συζήτησης. Αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών να αντλούν πληροφοριακό υλικό, καθώς και η ικανότητά τους να αναδεικνύουν και να σχολιάζουν επιχειρήματα σχετικά με ένα ζήτημα.

Κατά τη δεύτερη φάση, στο επόμενο δίωρο, καταγράφονται τα αποτελέσματα της παρουσίασης με τη μορφή δημοσιογραφικής ανταπόκρισης και με τίτλο που θα επιλέξουν τα παιδιά. Επιλέγεται εικονογραφικό υλικό από το διαδίκτυο για να συνοδεύσει το ρεπορτάζ. Εναλλακτικά, μπορούν να καταρτίσουν ερωτηματολόγιο για συνέντευξη με βάση τα κείμενα των ποδηλατών που επεξεργάστηκαν. Οι συνεντεύξεις μπορούν να παρουσιαστούν με ανάλογο τρόπο, ως μέρος δημοσιογραφικής έρευνας. Αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών να συνθέτουν πολυτροπικά κείμενα βασισμένα σε επιλεγμένο πληροφοριακό και εικονογραφικό υλικό ή, εναλλακτικά, η ικανότητα να κατασκευάζουν ερωτηματολόγιο για συνέντευξη με συγκεκριμένο θέμα.

Η τρίτη φάση (τρίτο δίωρο) περιλαμβάνει τις δραστηριότητες του ΦΥΛΛΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1. Αξιολογείται η ικανότητα άντλησης πληροφοριακού υλικού και παρουσίασης σε συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας.

Η τέταρτη φάση (τέταρτο δίωρο) περιλαμβάνει δραστηριότητες σχετικές με το **ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2**

Οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν προφορικά το γεγονός της 4^{ης} Πανελλαδικής Ποδηλατοπορείας στην Αθήνα βασιζόμενοι στο κείμενο και στην εικόνα που το συνοδεύει, καθώς και σε σχετικό πληροφοριακό υλικό από το διαδίκτυο. Προφανώς και παρέχεται η δυνατότητα αναφοράς σε ποδηλατοπορείες άλλων πόλεων. Αντικείμενο ιδιαίτερης συζήτησης, με στόχο την ανάδειξη επιχειρημάτων, μπορεί να είναι η παράγραφος «Κάθε χρόνο ... ανθρώπινες πόλεις». Ως λεξιλογική άσκηση προτείνεται η ανεύρεση της ετυμολογίας της λέξης *ποδήλατο* και η ανεύρεση λέξεων που την περιέχουν ως πρώτο συνθετικό. Αντικείμενο σχολιασμού ενδείκνυται να αποτελέσει η ορθογραφία της κατάληξης στη λέξη *ποδηλατοπορεία* (με τη βοήθεια της σχολικής Γραμματικής και λεξικών).

Η πέμπτη φάση (πέμπτο δίωρο) περιλαμβάνει δραστηριότητες σχετικές με το **ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3** (αφίσα)

Οι μαθητές καλούνται να βρουν στο διαδίκτυο αφίσες, προσκλήσεις και ανακοινώσεις που να αναφέρονται στο ίδιο γεγονός σε πόλεις όλης της Ελλάδας. Χωρισμένοι σε ομάδες, αναλαμβάνουν να σχεδιάσουν δικές τους αφίσες με ανάλογο περιεχόμενο, χρησιμοποιώντας ρήματα σε υποτακτική (όπως *Να σώσουμε την πόλη!*) ή προστακτική (*Σώστε την πόλη!*). Αξιολογείται η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής πολυτροπικού κειμένου.

Η έκτη φάση (έκτο δίωρο) περιλαμβάνει δραστηριότητες σχετικές με το **ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4**. Οι μαθητές επεξεργάζονται κείμενο που καλεί σε ποδηλατοπορεία για την προστασία της λίμνης Κάρλας (νομός Μαγνησίας). Εντοπίζουν κατά πρώτον τα εξής στοιχεία: *ποιος απευθύνει την πρόσκληση, σε ποιον την απευθύνει, πού, πότε και για ποιο σκοπό*. Κατά δεύτερον, εντοπίζουν τις εγκλίσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί στο κείμενο στα σημεία όπου δίνονται οδηγίες στο κοινό (*Οι ποδηλάτες θα ακολουθήσουν, Από εκεί όλοι μαζί θα καταλήξουμε, Φυσικά μπορείτε να μετακινηθείτε, Πάρτε την οικογένειά σας και τα ποδήλατά σας, Με την*

ποδηλατοπορεία μας να πούμε όχι στη ρύπανση κτλ.) και σχολιάζουν τη λειτουργία τους, π.χ. τη διαφορά ανάμεσα στη διατύπωση *Πάρτε την οικογένειά σας και Παίρνουμε την οικογένειά μας* ή ανάμεσα στη διατύπωση *Με την ποδηλατοπορεία μας να πούμε όχι στη ρύπανση* και στη διατύπωση *Με την ποδηλατοπορεία πείτε όχι στη ρύπανση*. Οι μαθητές καλούνται να μετασχηματίσουν το κείμενο της πρόσκλησης σε αφίσα (βασιζόμενοι και στη δραστηριότητα της προηγούμενης φάσης).

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Χωριστείτε σε ομάδες και μοιραστείτε τις εξής δραστηριότητες:

- ✓ Βρείτε στο διαδίκτυο πληροφορίες για την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος και για τους τρόπους με τους οποίους γιορτάζεται σε διάφορες χώρες
- ✓ Βρείτε στο διαδίκτυο πληροφορίες για τη συγκεκριμένη ποδηλατοπορεία
- ✓ Σημειώστε στο χάρτη της Αθήνας τη διαδρομή

Συνεργαστείτε μεταξύ σας και παρουσιάστε την ίδια ανακοίνωση με δικό σας τρόπο, με επιλογή των σημαντικότερων στοιχείων από αυτά που συλλέξατε και με συνοδεία φωτογραφικού υλικού.

Ημερομηνία : 01-06-11

Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος με ποδηλατοπορεία την Κυριακή

Ποδηλατική διαδρομή, από το Πάρκο Ελευθερίας στο Μέγαρο Μουσικής έως τη θάλασσα του Φαλήρου θα πραγματοποιηθεί την Κυριακή 5 Ιουνίου 2011, με την υποστήριξη των υπουργείων Υποδομών Μεταφορών και Δικτύων, Περιβάλλοντος Ενέργειας και Κλιματικής Αλλαγής, και της Αττικό Μετρό Α.Ε., στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Ημέρας Περιβάλλοντος.

Η εθνική ομάδα Ποδηλασίας θα κάνει την πρώτη πεταλιά στη σηματοδοτημένη με κώνους διαδρομή η οποία θα παραμείνει στην αποκλειστική διάθεση των ποδηλάτων για έξι ώρες, από τις 11:00 έως τις 18:00.

Η διαδρομή που θα ακολουθηθεί θα είναι η εξής:

11:00-15:00 Βασ. Σοφίας (Μέγαρο Μουσικής)-Βασιλέως Κωνσταντίνου-Βασιλίσσης Όλγας-Βασιλίσσης Αμαλίας-Λεωφόρος Συγγρού-παράδρομος Συγγρού-Εσπλανάδα - Πλατεία Νερού (Φάληρο).

15:00-18:00 Πλατεία Νερού (Φάληρο)-Εσπλανάδα-υπόγεια διάβαση Λεωφ.

Συγγρού-παράδρομος Λεωφ. Συγγρού-Μετρό Φιξ.

Τα ποδήλατα θα κυκλοφορούν ελεύθερα στο μετρό και στο τμήμα της διαδρομής όπου υπάρχουν λεωφορειολωρίδες, θα δοκιμαστεί η αρμονική συνύπαρξη των ποδηλάτων με τα λεωφορεία.

www.kathimerini.gr

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

10.000 ΠΟΔΗΛΑΤΕΣ ΣΤΗΝ 4Η ΠΠ ΣΤΗΝ ΑΘΗΝΑ!

Δημοσιεύθηκε Κυριακή, 08/05/2011 - 20:26 από podilat-iss-es



Σήμερα το μεσημέρι, στην οδό Βασιλίσσης Σοφίας, ο θόρυβος ήταν 70 ντεσιμπέλ, όσο η ομιλία με δυνατή φωνή. Ήταν ο δρόμος άδειος; Όχι! Πάνω από 10.000 ποδηλάτες περνούσαν, και περνούσαν και περνούσαν... αλλά το μόνο που ακουγόταν ήταν ... τα χαμόγελά τους, τα κουδουνάκια τους και οι ξέγνοιαστες βόλτες χιλιάδων πεταλιών που κατέκτησαν, για μια ακόμη μέρα, τους δρόμους της πόλης.

Κάθε χρόνο περισσότεροι, κάθε χρόνο πιο αγανακτισμένοι με τα αδιέξοδα του αυτοκινήτου και την πολιτική που προωθεί την χρήση του (νέοι αυτοκινητόδρομοι, απόσυρση, μείωση τέλους ταξινόμησης, εγκατάλειψη των δημόσιων συγκοινωνιών), ποδηλάτες σε 34 πόλεις έλαβαν μέρος στην 4η πανελλαδική ποδηλατοπορεία διαμαρτυρίας, ζητώντας περισσότερο χώρο για το ποδήλατο και τους πεζούς, αναβαθμισμένα μέσα μεταφοράς, ανθρώπινες πόλεις.

Ξέρουμε ότι οι διεκδικήσεις αυτές, όσο αυτονόητες κι αν είναι, δε θα μας χαριστούν. Γι' αυτό και εμείς, παίρνοντας δύναμη από τέτοιες επιτυχημένες συλλογικές δράσεις, θα συνεχίσουμε με πείσμα την προσπάθειά μας.

CITYTANIC

Να σώσουμε τις πόλεις!
 με Αναβαθμισμένες Δημόσιες Συγκοινωνίες
Ποδηλατόδρομους
Πεζόδρομους

Κυριακή
8 ΜΑΪΟΥ 2011 // Πεδίον Άρεως // 12:00
 αγάλμα Κωνσταντίνου

Πανελλαδική Ποδηλατοπορεία

Αίγιο • Άργος • Βόλος • Δράμα • Ζάκυνθος • Ηράκλειο • Θεσσαλονίκη • Ιωάννινα • Καλαμάτα • Καμένα Βούρλα
 Κατερίνη • Κέρκυρα • Κοζάνη • Κομοτηνή • Κόρινθος • Λαμία • Λάρισα • Λήμνος • Μύρινα • Μυτιλήνη
 Ναύπλιο • Νέα Μάκρη • Πατρα • Πρέβεζα • Ρέθυμνο • Σχηματάρι • Σπάρτη • Τρίκαλα • Χανιά • Χίος

ΠΡΟΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΕΙΣ ΑΘΗΝΑΣ:

☘ Αγ. Ανάργυροι Κεντρική πλατεία, αγάλμα Βενιζέλου 11:15 ☘ Αγ. Δημήτριος Μετρό Αλ. Παναγούλης 11:00
 ☘ Αιγάλεω Ιερά οδός & Θηβών 10:30 ☘ Άλιμος Εισόδος μαρinas, στη Shell 10:30 ☘ Άνω Πατήσια ΗΣΑΠ 11:15
 ☘ Αργυρούπολη πλ. Βάρναλη 10:30 ☘ Εθνική Άμυνα Μετρό, Μεσογείων & Κύπρου 11:30 ☘ Ιλίσια Εισόδος Παν/πλης, Ουλωφ Παλιε 11:30
 ☘ Καλλιθέα ΗΣΑΠ 11:15 ☘ Καματερό πλ. Δημοκρατίας (αδός Βασ. Γεωργίου) 10:30 ☘ Κάτω Πατήσια ΗΣΑΠ 11:30 ☘ Κηφισιά ΗΣΑΠ 10:30
 ☘ Κυψέλη Κεντρική πλατεία (παιδική χαρά) 11:00 ☘ Μαρούσι ΗΣΑΠ 10:45 ☘ Μοσχάτο ΗΣΑΠ 11:00 ☘ Ν. Σμύρνη Πλατεία, παλιόκι 11:15
 ☘ Π. Φάληρο Τας κβσ ντο 10:45 ☘ Περιστέρι Άλσος Δήμου, εισόδος από Αγίου Βασιλείου 10:30
 ☘ Πετρούπολη Θηβών 471 (Λακωπής) 10:30 ☘ Σπτόλια Μετρό 11:15

ΠΟΔΗΛΑΤΕΣ www.podilates.gr για εγγραφή στη λίστα e-mail: podilato-subscribe@yahogroups.com

Η Πανελλαδική Ποδηλατοπορεία δεν είναι άλλη μια, μεγαλύτερη σίγουρα, ποδηλατόβολτα. Είναι η κορυφαία συλλογική πράξη διεκδίκησης της ποδηλατικής κοινότητας για το αυτονόητο: μια αξιοπρεπή ποιότητα ζωής στις πόλεις μας, που θα βασίζεται στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο βλέπουμε τις μετακινήσεις. Το ποδήλατο, σε συνδυασμό φυσικά με τις συγκοινωνίες, μπορεί να συμβάλει στην κατεύθυνση αυτή. Η σημερινή κατάχρηση του αυτοκινήτου είναι αποδεδειγμένα καταστροφική τόσο για τον άνθρωπο όσο και για το περιβάλλον. Ως εκ τούτου κάθε πολιτική που συμβάλλει ή διατηρεί την κατάχρηση αυτή μας βρίσκει αντίθετους.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

Λίμνη Κάρλα: Ποδηλατοπορεία για τη σωτηρία της

5 Απριλίου, 2011

Ειδήσεις: Περιβάλλον



Την Κυριακή **10** Απριλίου **2011** πραγματοποιείται οικολογική ποδηλατοπορεία-γύρος της *Λίμνης Κάρλας* για τη σωτηρία της, σύμφωνα με την ΜΚΟ Περιβαλλοντική Πρωτοβουλία Μαγνησίας.

Συνδιοργανωτές είναι το Κέντρο για τη Μελέτη και Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Λίμνης Βοιβηίδας – Κάρλας (**ΚΕΜΕΒΟ**) και η Περιβαλλοντική Πρωτοβουλία Μαγνησίας, ενώ έχει ζητηθεί και η συμμετοχή του Δήμου Ρήγα Φεραίου.

Σκοπός είναι να έρθει σε επαφή το κοινό της Μαγνησίας με το φυσικό και πολιτιστικό απόθεμα της Λίμνης Κάρλας.

Οι ποδηλάτες θα ακολουθήσουν την περίμετρο της λίμνης. Η διαδρομή είναι εύκολη και επίπεδη, σε δρόμους χωρίς κίνηση, ενώ υπάρχουν εναλλακτικές διαδρομές ανάλογα με τις δυνατότητες και δυνάμεις του καθενός.

Για τους συμμετέχοντες από την περιοχή του Βόλου το σημείο συνάντησης είναι το Δημαρχείο Βόλου στις **10.00** το πρωί της Κυριακής **10** Απριλίου, με τα ποδήλατά τους για μεταφορά των ποδηλάτων με φορτηγό.

Στις **11:00** θα ξεκινήσει η πρώτη ομάδα από τη βόρεια άκρη του δυτικού φράγματος (βλ. συνημμένο σχεδιάγραμμα) και, αφού κάνει στάσεις για ενημέρωση και παρατήρηση της λίμνης και των πουλιών, θα φτάσει στο δυτικό αντλιοστάσιο, όπου μαζί με όσους ξεκινήσουν από εκεί (περίπου 11.30) θα μεταβούν στο τρίτο σημείο συνάντησης (περίπου 12.30). Από εκεί όλοι μαζί θα καταλήξουμε (περίπου στις 13:00) στο Μουσείο Λιμναίου Πολιτισμού Κάρλας στα Κανάλια, όπου θα γίνει ενημερωτική παρουσίαση.

Οι τρεις διαδρομές είναι αντίστοιχα **22**, **18** και **12** χιλιόμετρα. Τα ποδήλατα θα μεταφερθούν πάλι με το φορτηγό από τα Κανάλια στο Βόλο μετά το τέλος της εκδήλωσης.

Φυσικά μπορείτε να μετακινηθείτε και ανεξάρτητα.

Πάρτε την οικογένειά σας και τα ποδήλατά σας και ελάτε να απολαύσετε μια υπέροχη διαδρομή στην Κάρλα και το περιβάλλον της.

Καλούμε όλους τους πολίτες να συμμετέχουν σε αυτή τη βιωματική εμπειρία, ώστε να γνωρίσουμε αυτό το στολίδι του τόπου μας, τη Λίμνη Κάρλα, για να συμβάλουμε όλοι μας στην προστασία και στην ανάδειξή της.

Με την ποδηλατοπορεία μας να πούμε όχι στη ρύπανση και υποβάθμιση της λίμνης.

Πηγή **econews**

Διδακτικό σενάριο Α΄ Γυμνασίου: Προστατεύουμε τη φύση και το περιβάλλον

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου

Δημιουργός: Μαρία Μητσιάκη

Γνωστικό αντικείμενο: ΝΕ Γλώσσα

Προτεινόμενη διάρκεια: Συνολικά 12 ώρες διδασκαλίας

Εισαγωγή

Η ενότητα *Φύση-Περιβάλλον-Οικολογία* ενδείκνυται ως θεματικός άξονας για τη γλωσσική διδασκαλία σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, καθώς συμβάλλει τόσο στην έγκαιρη περιβαλλοντική ευαισθητοποίησή τους –προκειμένου να καταστούν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες με ενδιαφέρον για τα κοινά και το περιβάλλον στο οποίο ζουν– όσο και στην εξοικειώσή τους με έννοιες, κειμενικά είδη και γλωσσικούς μηχανισμούς που θα τους επιτρέψουν να διατυπώνουν ορθά και κριτικά τις απόψεις τους σε ένα επίκαιρο και ενδιαφέρον θέμα. Η παράλληλη υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην εδραίωση της περιβαλλοντικής αγωγής των μαθητών.

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση επιδιώκει να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και την αυτενέργεια των μαθητών, καθώς και να βελτιώσει με παιγνιώδη τρόπο τη γλωσσική τους ικανότητα σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου). Σύμφωνα με τα παραπάνω επιδιωκόμενα αποτελέσματα, εντάσσεται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Είδος διδακτικής πρακτικής

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση υλοποιείται μέσω της μεθόδου του σχεδίου εργασίας (project), η οποία αποτελεί μια ανοικτή και συλλογική διαδικασία μάθησης. Για τον λόγο αυτό, το προτεινόμενο διδακτικό υλικό μπορεί να τροποποιηθεί ή/και να αντικατασταθεί με άλλο σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις αναζητήσεις αλλά και τα καθημερινά προβλήματα των μαθητών.

Προτεινόμενη διάρκεια

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας προτείνεται για γλωσσική διδασκαλία 12 διδακτικών ωρών. Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές του νέου ΠΣ για τη χρονική διάρκεια του μαθήματος, προτείνεται ορθή κατανομή του χρόνου (2 και περισσότερες διδακτικές ώρες κάθε φορά) για την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας, προκειμένου να αποφευχθεί η αποσπασματική ενασχόληση των μαθητών και η αποστασιοποίησή τους από το υπό εξέταση θέμα. Δεν προτείνεται χρονική διάρκεια για κάθε στάδιο, καθώς η μαθησιακή διαδικασία είναι ανοιχτή και συνδιαμορφώνεται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

Σκοποθεσία

Κατανόηση προφορικού λόγου

Οι μαθητές/ήτριες ως ακροατές/τριες και ως συμμετέχοντες/ουσες σε ένα επικοινωνιακό γεγονός είναι σε θέση να:

- ✓ κάνουν αρχικές υποθέσεις σχετικά με τον σκοπό και το θέμα του προφορικού κειμένου (περιβάλλον/οικολογία) και να το συσχετίζουν με τις γνώσεις, τα βιώματα και τις στάσεις τους
- ✓ συνειδητοποιήσουν την ποικιλία των λόγων ακρόασης ενός κειμένου (λ.χ.

- επισήμανση πληροφορίας, ενημέρωση, ψυχαγωγία)
- ✓ αναγνωρίζουν τους τύπους κειμένων που εμπεριέχονται στα προφορικά κείμενα (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία)
- ✓ αναγνωρίζουν και ερμηνεύουν τη χρήση συγκεκριμένων γραμματικών και λεξιλογικών επιλογών του ομιλητή ανάλογα με την προθετικότητά του.

Κατανόηση γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες ως αναγνώστες/τριες είναι σε θέση να:

- ✓ καλλιεργήσουν α) διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές του γραπτού κειμένου (συνολική κατανόηση θέματος και σκοπού, επικέντρωση σε συγκεκριμένη πληροφορία, προσωπική ερμηνεία με βάση σημεία του κειμένου) και β) διαφορετικές στρατηγικές κατανόησης του γραπτού κειμένου (υποθέσεις με βάση τα συμφραζόμενα, το ευρύτερο πλαίσιο, αξιοποίηση εικόνας, τίτλου, λέξεων κλειδιών)
- ✓ αναγνωρίζουν τον τύπο κειμένων που απαντά στα υπό επεξεργασία κείμενα με βάση τα συγκεκριμένα κειμενικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά του και να διακρίνουν αν ένα κείμενο εμπλέκει χαρακτηριστικά μόνο από ένα ή και περισσότερους τύπους κειμένων (π.χ. αν ένα κείμενο είναι αμιγώς περιγραφικό ή εμπλέκει αφήγηση, επεξήγηση, επιχειρηματολογία, κτλ.)
- ✓ διακρίνουν τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης ενός κειμένου (μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα)
- ✓ χρησιμοποιήσουν α) τη γραμματική για να διευρύνουν τη γνώση τους αναφορικά με γραμματικές δομές και τη χρήση τους στα κείμενα και β) το λεξικό αξιοποιώντας λεξικογραφικές πληροφορίες που συμβάλλουν στο να αντιληφθούν την προθετικότητα και τον τύπο του κειμένου
- ✓ αξιολογήσουν το περιεχόμενο (θέμα) και τη μορφή (γραμματικές, λεξιλογικές και εικονιστικές επιλογές) του γραπτού κειμένου και να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητά του.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες ως παραγωγοί γραπτών κειμένων είναι σε θέση να:

- ✓ επιλέξουν το πλαίσιο της επικοινωνίας και τους πιθανούς αποδέκτες και καθορίζουν τη φύση της κοινωνικής σχέσης συγγραφέα και αποδέκτη και το κειμενικό είδος, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που καλλιεργούν τις τεχνικές προοργάνωσης γραπτού λόγου, π.χ. οργάνωση των βασικών σημείων του κειμένου
- ✓ υιοθετήσουν τα γλωσσικά μέσα και τους γλωσσικούς μηχανισμούς που αναδεικνύουν την ταυτότητα και τη στάση τους ως παραγωγών του γραπτού κειμένου
- ✓ προβάλουν τη δική τους οπτική γωνία σε σχέση με το περιβάλλον και την προστασία του
- ✓ προβούν σε αυτοαξιολόγηση του κειμένου τους με βάση προκαθορισμένα κριτήρια προχωρώντας σε διορθώσεις όπου το κρίνουν αναγκαίο.

Παραγωγή προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες ως παραγωγοί συνεχούς προφορικού κειμένου είναι σε θέση να:

- ✓ προσχεδιάσουν τα βασικά σημεία ενός προφορικού κειμένου και να επιλέξουν το κατάλληλο κειμενικό είδος ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας, το κατάλληλο περιεχόμενο και τον επιτυχέστερο τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης πληροφοριών

- ✓ χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες για την περίπτωση γραμματικές δομές, το κατάλληλο λεξιλόγιο και τους μηχανισμούς κειμενικής συνοχής που ενδείκνυνται ανάλογα με το κειμενικό είδος και τις περιστάσεις της (συν)ομιλίας
- ✓ προβάλουν την προσωπική τους θέση σε σχέση με ένα θέμα και την αντιπαραβάλουν με αντίθετες απόψεις.

Περιεχόμενο

Το προτεινόμενο γλωσσικό μάθημα προσανατολίζεται στη θεματική της εξοικονόμησης ενέργειας ως στρατηγικής για την προστασία του περιβάλλοντος. Από πλευράς περιεχομένου προσεγγίζονται επιμέρους θεματικές που αφορούν την εξοικονόμηση ενέργειας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, όπως: 1. το πράσινο/βιοκλιματικό σπίτι, 2. οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και 3. η ανακύκλωση. Για την επεξεργασία του περιεχομένου αξιοποιούνται μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα από το σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας (απόσπασμα διδακτικού βιβλίου, σκίτσο και κόμικς), καθώς και πολυτροπικά κείμενα που εντοπίστηκαν στο διαδίκτυο (τραγούδι/βιντεοκλίπ, απόσπασμα τηλεοπτικής εκπομπής και κοινωνική διαφήμιση, βλ. Ενότητα *Διδακτικό Υλικό - Πηγές*).

Μεθόδευση της διδασκαλίας⁵

1^ο Βήμα/ Στάδιο

Για την εισαγωγή στην ενότητα προτείνεται η παρακολούθηση στην τάξη ενός βίντεο ([Save energy, Δρω γιατί αντιδρώ](#)) που έχει παραχθεί από το Ινστιτούτο Επικοινωνίας και αφορά την εξοικονόμηση ενέργειας. Η επιλογή του βασίζεται στο γεγονός ότι αποτελεί μια πρωτοβουλία για το περιβάλλον με τη μορφή κοινωνικής διαφήμισης και αναμένεται να προβληματίσει, αλλά και να τοποθετήσει κριτικά τους μαθητές απέναντι στο ζήτημα της εξοικονόμησης ενέργειας. Οι μαθητές αναμένεται μετά την παρακολούθηση του βίντεο μέσω της ιδεοθύελλας να συνεισφέρουν γνώσεις, στάσεις και απόψεις γύρω από το θέμα της εξοικονόμησης ενέργειας που θα εγείρουν ερωτήματα, τα οποία θα παραμείνουν ανοιχτά, έτσι ώστε να απαντηθούν μέσα από ποικίλες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον σημείο προς σχολιασμό αποτελεί το γεγονός ότι η κοινωνική διαφήμιση φέρει τα γλωσσικά και εξωγλωσσικά χαρακτηριστικά διαφήμισης ηλεκτρικών συσκευών, με διαφορετικούς όμως στόχους και διαφορετικό περιεχόμενο.

Κατανόηση γραπτού λόγου

Η πρώτη επαφή των μαθητών με γραπτό κείμενο που πραγματεύεται το θέμα της εξοικονόμησης ενέργειας πραγματοποιείται μέσω του κειμένου [Το σπίτι που πρασίνισε](#) από την ιστοσελίδα της WWF. Καθώς το κείμενο είναι πολυτροπικό (συνοδεύεται από πραγματικές και συμβολικές εικόνες «πράσινων» σπιτιών), κρίνεται απαραίτητο να σχολιαστεί η επίδραση της εικόνας στην κατασκευή των νοημάτων που φέρει.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνολική κατανόηση του κειμένου είναι η αναγνώριση του τύπου κειμένου: από τη στιγμή που οι μαθητές θα κατανοήσουν το σκοπό του κειμένου (περιγραφή ενός χώρου), θα είναι σε θέση να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν αποτελεσματικά το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο παρήχθη: *γιατί* (για να ενημερώσει), *από ποιον* (από τη WWF), *σε τι είδους ύφος* (σε καθημερινό ύφος → ζωντάνια, παραστατικότητα), *με τι είδους γλωσσικά μέσα* (ρήματα ενεστώτα

⁵ Για την κατανόηση της μεθόδευσης της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανατρέχει στο φύλλο εργασίας που προτείνεται για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

σε α' πρόσωπο πληθυντικού και σε γ' πρόσωπο ενικού, πληθώρα επιθέτων και επιρρημάτων). Για τον λόγο αυτό, αναζητείται στην τάξη το κειμενικό είδος μέσα από καθοδηγούμενες ερωτήσεις που προϋποθέτουν ερευνητική εργασία από πλευράς των μαθητών (βλ. φύλλο εργασίας). Απαραίτητο βοήθημα στην προσπάθεια αυτή αποτελεί η σχολική γραμματική (βλ. Βιβλιογραφία για τον Εκπαιδευτικό, *Κεφάλαιο 5^ο – Κειμενογλωσσολογία - Κειμενικά είδη*).

Προκειμένου να επιτευχθεί κατανόηση του κειμένου επικεντρωμένη στα επιμέρους σημεία του, θα πρέπει να καλυφθούν τυχόν λεξιλογικά κενά των μαθητών. Για τον λόγο αυτό οι μαθητές αναλαμβάνουν κατά ομάδες α) να εντοπίσουν στο κείμενο το δύσκολο για εκείνους καθημερινό λεξιλόγιο, αλλά και το ειδικό λεξιλόγιο για το περιβάλλον (*σκίαστρα, ιονιστές, μικροκλίμα, ανεμογεννήτριες, κτλ.*) και για την κατασκευή των σπιτιών (*μόνωση, λούκια, κεραμικές πλάκες, κτλ.*) και β) να το προσθέσουν στο προσωπικό τους λεξικό⁶, συζητώντας με τα μέλη της ομάδας τους τη διατύπωση των ορισμών και των παραδειγμάτων και βοηθούμενοι από τα λεξικά – έντυπα και ηλεκτρονικά- που είναι διαθέσιμα στην τάξη (βλ. βιβλιογραφία για τον Εκπαιδευτικό).

Στη συνέχεια, οι μαθητές συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα κατανόησης του κειμένου κλειστού τύπου (βλ. φύλλο εργασίας δραστηριότητα *ΝΑΙ - ΟΧΙ*). Αυτή τη φορά η κατανόηση θα είναι επικεντρωμένη σε επιμέρους στοιχεία του κειμένου.

2^ο Βήμα/ Στάδιο

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/τριες αξιοποιούν τις κειμενικές, γραμματικές και λεξιλογικές δομές που ανακάλυψαν κατά το προηγούμενο στάδιο, επιχειρώντας να παραγάγουν τον δικό τους γραπτό και προφορικό λόγο.

Παραγωγή προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες δουλεύοντας σε ομάδες παρατηρούν δύο εικόνες σπιτιών, ενός σπιτιού στο χωριό και ενός σπιτιού στην πόλη (βλ. φύλλο εργασίας). Στη συνέχεια αναλαμβάνουν να συγκρίνουν το σπίτι της πόλης και το σπίτι του χωριού με το βιοκλιματικό σπίτι και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές. Ορίζουν συντονιστή της ομάδας τους και προσχεδιάζουν τον λόγο τους κρατώντας σημειώσεις. Στη συνέχεια παρουσιάζουν προφορικά τις απόψεις τους. Η δραστηριότητα αναμένεται να αναδείξει τόσο τις στάσεις όσο και τα βιώματα των μαθητών: οι απόψεις ενδέχεται να διαφοροποιούνται με βάση το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, το αν είναι κάτοικοι χωριού ή πόλης και τις εμπειρίες τους από αγροτικά ή αστικά περιβάλλοντα.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές εξασκούνται στην παραγωγή περιγραφικού κειμένου, αυτή τη φορά, όμως, γραπτού. Παρατηρούν το σκίτσο του ΚΥΡ από το σχολικό βιβλίο (βλ. φύλλο εργασίας) και αναλαμβάνουν να περιγράψουν γραπτά τι βλέπουν σε μία παράγραφο. Ενώ οι μαθητές θα πρέπει να μείνουν πιστοί στα γλωσσικά και κειμενικά χαρακτηριστικά ενός περιγραφικού κειμένου, ενδέχεται να διαφοροποιηθούν ως προς τις λεξιλογικές τους επιλογές. Θα πρέπει να αποφευχθεί η ερμηνεία του σκίτσου,

⁶ Το προσωπικό λεξικό του κάθε μαθητή δεν είναι απλά ένα ευρετήριο ή μία καρτέλα λέξεων. Σε αυτό οι μαθητές καταγράφουν λέξεις ή εκφράσεις που δεν τους είναι οικείες, καθώς επίσης τη σημασία τους και παραδείγματα χρήσης και αναπαριστούν δύσκολες σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων (π.χ. πολυσημία, μετωνυμία κτλ.). Η καλή οργάνωση του λεξικού έχει να κάνει με την αποτελεσματική διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης/ εμπλουτισμού λεξιλογίου από τον εκπαιδευτικό (βλ. εισαγωγικό κείμενο του παρόντος οδηγού). Για παράδειγμα, για κάποιον μαθητή μπορεί να είναι βοηθητική η οπτικοποίηση της έννοιας μιας λέξης μέσω μιας εικόνας, ενός σκίτσου, κτλ.

καθώς με τον τρόπο αυτό το παραγόμενο κείμενο μπορεί να είναι υβριδικό (περιγραφικό και επιχειρηματολογικό). Και πάλι οι μαθητές μπορούν να συμβουλευτούν τη σχολική γραμματική. Μόλις ολοκληρωθεί η παραγωγή των μαθητικών κειμένων, ακολουθεί το στάδιο της ετεροαξιολόγησης των γραπτών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές. Καλούνται να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με τα γραπτά των συμμαθητών τους, έτσι ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τα «απαραίτητα»/ σταθερά στοιχεία ενός περιγραφικού κειμένου αλλά και για τα δυνάμει διαφοροποιούμενα.

3^ο Βήμα/ Στάδιο

Στο στάδιο αυτό επιδιώκουμε να εξοικειώσουμε τους μαθητές με ένα επιχειρηματολογικό κείμενο υπέρ της αξιοποίησης ανανεώσιμων/ φυσικών πόρων για την εξοικονόμηση ενέργειας, θέμα που έχει τεθεί μερικώς και στο προηγούμενο περιγραφικό κείμενο (χρησιμότητα των βιοκλιματικών σπιτιών στην εξοικονόμηση ενέργειας). Για να κατευθύνουμε τους μαθητές στην αξιοποίηση ανανεώσιμων πόρων και να τους βοηθήσουμε να αναλύσουν και να κατανοήσουν την ονομασία τους, αξιοποιούμε φωτογραφίες παλαιότερων και σύγχρονων συστημάτων που αξιοποιούν τον αέρα (π.χ. *ανεμόμυλος* → *ανεμογεννήτρια*) και το νερό (*νερόμυλος* → *υδροηλεκτρικό εργοστάσιο*, βλ. φύλλο εργασίας). Παρουσιάζουμε τις φωτογραφίες στους μαθητές και καταγράφουμε τις έννοιες και τις λέξεις κλειδιά που αναφέρονται στο συμβατικό ή διαδραστικό πίνακα. Προσπαθούμε να εξηγήσουμε γιατί μορφές ενέργειας όπως ο αέρας, το νερό και ο ήλιος λέγονται ανανεώσιμες ή ήπιες και τις αντιπαραβάλλουμε με τις μη ανανεώσιμες πηγές ενέργειας που χρησιμοποιούμε.

Κατανόηση γραπτού λόγου

Διαβάζουμε το κείμενο *Ανανεώσιμοι φυσικοί και ενεργειακοί πόροι* από το σχολικό εγχειρίδιο (Ενότητα 3^η, σελ. 42) στην τάξη-η ανάγνωση γίνεται από τον διδάσκοντα, έτσι ώστε να ακουστούν εμφαστικά τα επιχειρήματα υπέρ της αξιοποίησης ανανεώσιμων πόρων. Βασικός στόχος μας είναι να εξοικειώσουμε τους μαθητές με συγκεκριμένες στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης ενός απαιτητικού κειμένου, έτσι ώστε να είναι σε θέση να συλλάβουν τα επιχειρήματα που θέτει.

Ξεκινούμε και πάλι από μια διαδικασία αποδόμησης του κειμένου στα γλωσσικά και κειμενικά του χαρακτηριστικά που θα «αποκαλύψει» το κειμενικό είδος και προχωρούμε σταδιακά από τη μορφή στο περιεχόμενο. Οι μαθητές αναζητούν τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου (ρητορικές ερωτήσεις, ελλείψεις, σύνδεσμοι και επιρρήματα που εξασφαλίζουν τη στενή σύνδεση των νοημάτων κτλ., χρήση α' προσώπου πληθυντικού για να υπογραμμιστεί η καθολικότητα των απόψεων του παραγωγού του κειμένου και ο συλλογικός τους χαρακτήρας) και προσπαθούν σε ομάδες να φτιάξουν έναν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά αυτά. Ανατρέχουν στη σχολική γραμματική και προσπαθούν να αναγνωρίσουν το κειμενικό είδος (βλ. φύλλο εργασίας).

Προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο του κειμένου, επιχειρούμε να τους εξοικειώσουμε με συγκεκριμένες στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης, όπως η *εξαγωγή της σημασίας με βάση τα συμφραζόμενα* και η *διαγραμματική παρουσίαση του κειμένου*. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές επεξεργάζονται το κείμενο σε ομάδες και προσπαθούν να κατανοήσουν τα δυσνόητα σημεία του υποβοηθούμενοι από τα συμφραζόμενα, π.χ. στην πρόταση *Πώς θα ζήσουν οι επόμενες γενιές αν εξαντληθούν αυτοί οι φυσικοί πόροι;* οι μαθητές προσπαθούν να «υποθέσουν» τη σημασία του ρήματος *εξαντλούμαι* ερμηνεύοντας τη σημασία της απόδοσης του υποθετικού λόγου και την ερωτηματική της μορφή, στην

πρόταση *Αλλά εγκαταλείψαμε και τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, γιατί δεν μπορούσαμε ή δεν θελήσαμε να αντιμετωπίσουμε την ιδιορρυθμία τους* οι μαθητές/τριες προσπαθούν να υποθέσουν τη σημασία της λέξης *ιδιορρυθμία* στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα, αξιοποιώντας τα συγκειμενικά στοιχεία, όπως τη σημασία των ρημάτων της περιόδου και των συνδέσμων που συνδέουν τις δύο προτάσεις (ερμηνεύοντας τη σημασιολογική σχέση που δομείται (αντίθεση και αιτιολόγηση)). Επιχειρούν να αποδώσουν τη σημασία γενικών όρων ή εννοιών μέσα από παραδείγματα που αντλούν από το κείμενο, π.χ. *βιομηχανική επανάσταση* → *ανακάλυψαν τον ατμό, κατασκεύασαν μηχανές κτλ.*), *ανανεώσιμοι* και *μη ανανεώσιμοι πόροι* → *νερό, αέρας, ορυκτά* (βλ. φύλλο εργασίας).

Η διαγραμματική απεικόνιση του επιχειρηματολογικού κειμένου μπορεί να συμβάλλει και στην ουσιαστικότερη κατανόησή του. Για τον λόγο αυτό ζητούμε από τους μαθητές α) να εντοπίσουν τους συνεκτικούς μηχανισμούς του κειμένου που αποτελούν δείκτη για την πορεία της σκέψης και του προβληματισμού του συντάκτη του κειμένου και β) να επισημάνουν τις λέξεις κλειδιά και να τις συμπληρώσουν στο διάγραμμα της δομής του κειμένου (βλ. σχολικό εγχειρίδιο, σελ. 52). Στη συνέχεια καλούνται να περάσουν από το διάγραμμα στο δικό τους κείμενο φτιάχνοντας πλαγιότιλους για κάθε επιμέρους σημείο με συγκεκριμένα ρήματα και συνδετικές λέξεις που αναδεικνύουν τη λογική σειρά των προβληματισμών του συντάκτη του κειμένου (βλ. φύλλο εργασίας). Διαβάζουν τα παραγόμενα κείμενα και διερευνούν το κατά πόσο αναπαριστούν περιληπτικά/ διαγραμματικά το αρχικό κείμενο.

Κατανόηση προφορικού λόγου

Προκειμένου να αξιοποιηθεί κριτικά η νέα γνώση στην οποία εκθέσαμε τους μαθητές, προβάλλεται ένα βίντεο (απόσπασμα τηλεοπτικής εκπομπής με τίτλο *Ανάβρα Μαγνησίας: ένα χωριό διαφορετικό από τα άλλα*). Πρόκειται για ένα υβριδικό προφορικό κείμενο που συνδυάζει στοιχεία περιγραφής και επιχειρηματολογίας για να παρουσιάσει ένα ορεινό χωριό, το οποίο αξιοποιώντας όλες τις διαθέσιμες ανανεώσιμες πηγές ενέργειας κατάφερε να πετύχει υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης. Στόχος της δραστηριότητας είναι να εντοπίσουν οι μαθητές/τριες τα διαφορετικά κειμενικά είδη και να επισημάνουν τις διάφορες ανανεώσιμες πηγές ενέργειας που αξιοποιούνται (βλ. φύλλο εργασίας).

4ο Βήμα/ Στάδιο

Παραγωγή γραπτού λόγου

Για να συνδέσουμε τη διδασκαλία μας με το προηγούμενο στάδιο και να ενεργοποιήσουμε την προηγούμενη γνώση των μαθητών/τριών σε σχέση με την κατανόηση κειμένων που περιλαμβάνουν επιχειρήματα και αφορούν το περιβάλλον, ζητούμε από τους μαθητές να επεξεργαστούν σε ομάδες ένα πολυτροπικό κείμενο (κόμικς του Quino με τη Μαφάλντα με θέμα την άναρχη δόμηση που παρατηρείται στις πόλεις, σχολικό εγχειρίδιο, σελ. 54) και να καταγράψουν σε μία παράγραφο τα επιχειρήματα της Μαφάλντα αλλά και της μητέρας της. Το χιουμοριστικό στοιχείο αναμένεται να λειτουργήσει ως ερέθισμα αλλά και ως κίνητρο για τους μαθητές για να αποτυπώσουν γραπτά τα επιχειρήματα που δεν τίθενται ρητά αλλά συνάγονται μέσα από το διάλογο μητέρας και κόρης.

Κατανόηση προφορικού λόγου

Στη συνέχεια διερευνούμε το κατά πόσο οι μαθητές/τριες μπορούν να παρακολουθήσουν την επιχειρηματολογία που μπορεί ένα θέσει ένα τραγούδι/ βιντεοκλίπ για το περιβάλλον (*Μπες στο κλίμα*, βλ. Διδακτικό υλικό-Πηγές). Αρχικά καλούμε τους μαθητές να υποθέσουν το περιεχόμενο του βιντεοκλίπ/ τραγουδιού πριν την ακρόαση/ παρακολούθησή του με βάση τον τίτλο. Προσπαθούμε

να τους καθοδηγήσουμε να ερμηνεύσουν όλα τα διαθέσιμα γλωσσικά στοιχεία του τίτλου (χρήση προστακτικής, συγκεκριμένου λεξιλογίου, μεταφοράς, κτλ.) και να αναρωτηθούν για ποιον λόγο ο στιχουργός επιλέγει αυτόν τον τίτλο. Μετά την παρακολούθηση του βιντεοκλίπ συζητάμε στην τάξη τα μηνύματα που περνάει το τραγούδι και τους τρόπους που επιλέγει να περάσει την επιχειρηματολογία του μέσα από τη γλώσσα αλλά και μέσα από την εικόνα.

Το επόμενο βήμα της μαθησιακής διαδικασίας συνίσταται στην εξοικείωση των μαθητών με έναν ακόμη τύπο κειμένου, το αφηγηματικό κείμενο στην προφορική του εκδοχή. Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν ένα βίντεο, το οποίο αποτελεί κοινωνική διαφήμιση για την ανακύκλωση συσκευών ως δραστηριοποίηση για την εξοικονόμηση ενέργειας σε ατομικό επίπεδο ([Ανακύκλωση συσκευών – Δεν είναι παραμύθι](#)). Η επιλογή της δραστηριότητας αυτής σε προχωρημένο στάδιο της ενασχόλησης με τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα εξυπηρετεί τόσο τη χαλάρωση των μαθητών όσο και την εμπλοκή τους στη διαδικασία αναγνώρισης ενός υβριδικού προφορικού κειμένου, δηλαδή ενός κειμένου που περιλαμβάνει αφήγηση αλλά και επιχειρηματολογία. Πριν την παρακολούθηση του βίντεο συμβουλευόμαστε τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηρά κάποιες ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών που αφορούν τα γλωσσικά και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του προφορικού κειμένου (αφήγηση/ εξιστόρηση γεγονότων πραγματικών ή φανταστικών, ρηματικός χρόνος αφήγησης, επιχειρήματα υπέρ της ανακύκλωσης συσκευών, κτλ., βλ. φύλλο εργασίας), έτσι ώστε να είναι σε θέση να εστιάσουν στη συνολική του κατανόηση. Μετά την παρακολούθηση του βίντεο, οι μαθητές/τριες καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και να συγκρίνουν τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κειμένου με εκείνα των υπόλοιπων κειμένων που έχουν επεξεργαστεί στα προηγούμενα βήματα του σχεδίου εργασίας.

Στη συνέχεια περνούν στην κατανόηση των επιμέρους σημείων του κειμένου και προσπαθούν να βάλουν σε λογική σειρά τα γεγονότα που παρακολουθούν στο βίντεο αριθμώντας τα από το 1 έως το 5. Ακολουθεί συζήτηση, στην οποία οι μαθητές καταθέτουν τα προσωπικά τους βιώματα σχετικά με την ανακύκλωση προϊόντων και συσκευών (ανακύκλωση στο σχολείο, στο σπίτι, κτλ.).

5^ο Βήμα/ Στάδιο

Αξιολόγηση

Στο στάδιο της αξιολόγησης ελέγχουμε τον βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι σκοποί που τέθηκαν αρχικά. Προκειμένου να αποτιμήσει το μαθησιακό αποτέλεσμα και εφόσον η αξιολόγηση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία– ο/η εκπαιδευτικός εκτιμά τη συνολική παρουσία των μαθητών κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας (την προσπάθεια, τη συμμετοχή, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, τη βελτίωση στη γλωσσική τους έκφραση, κ.ά.).

Παράλληλα, οι μαθητές/τριες παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες παραγωγής προφορικών και γραπτών κειμένων, τα οποία αποτελούν και τα τελικά προϊόντα του σχεδίου εργασίας. Τα τελικά αυτά προϊόντα παρουσιάζονται στην τάξη και αξιολογούνται από όλους τους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να φτιάξουν ένα ενημερωτικό φυλλάδιο για τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους για την εξοικονόμηση ενέργειας. Προσπαθούν να αξιοποιήσουν όλες τις γνώσεις τους για τα κειμενικά είδη και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους, το λεξιλόγιο που συνάντησαν στην ενότητα *Προστατεύουμε τη φύση και το περιβάλλον* και να αναδείξουν τους διαφορετικούς τρόπους του κειμένου τους μέσα από τις γλωσσικές και εικονιστικές τους επιλογές. Τα φυλλάδια παρουσιάζονται στην τάξη και αξιολογείται η αποτελεσματικότητα και η καταλληλότητά τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (βλ. φύλλο εργασίας).

Παραγωγή προφορικού λόγου

Για την αξιολόγηση του παραγόμενου προφορικού λόγου, προτείνεται να οργανωθεί ένα παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές/τριες πρόκειται να συμμετάσχουν σε μια τηλεοπτική εκπομπή με θέμα τους τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας. Χωρίζονται σε 4 ομάδες, και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει μετά από κλήρωση έναν συγκεκριμένο ρόλο. Δύο μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο των συντονιστών δημοσιογράφων. Ο δικός τους ρόλος είναι να παραχωρούν τον λόγο στους καλεσμένους τους, προκειμένου να υπάρξει θετική έκβαση στη συζήτηση και να κρίνουν αν οι ομιλητές τηρούν τα χρονικά όρια. Οι συντονιστές δημοσιογράφοι προοργανώνουν τον λόγο τους και οι ομάδες ορίζουν συντονιστές και προσχεδιάζουν τα επιχειρήματά τους κρατώντας σημειώσεις. Συζητούν τη σειρά με την οποία θα παρέμβουν στη συζήτηση όλα τα μέλη της ομάδας και προσπαθούν να σκεφτούν τρόπους ανασκευής των πιθανών επιχειρημάτων των υπόλοιπων ομάδων. Η συζήτηση ηχογραφείται και αναλύεται από όλους τους μαθητές. Στο τέλος οι μαθητές ψηφίζουν ποια από τις ομάδες υποδύθηκε πιο αποτελεσματικά τον ρόλο της και κατόρθωσε να πείσει με τα επιχειρήματά της.

Διδακτικό υλικό-πηγές

Γραπτά κείμενα:

Το σπίτι που πρασίνισε

http://www.wwf.gr/images/pdfs/pe/katoikein/Karta_Tospitipouprasinise_HSBCf.pdf

Κείμενο 3 *Ανανεώσιμοι φυσικοί και ενεργειακοί πόροι* - Ενότητα 3, σχολικό εγχειρίδιο «Νεοελληνική Γλώσσα» Β΄ Γυμνασίου

Κείμενο 10 *Τι κρίμα!*, κόμικς του Quino με πρωταγωνίστρια τη Μαφάλντα - Ενότητα 3, σχολικό εγχειρίδιο «Νεοελληνική Γλώσσα» Β΄ Γυμνασίου

Προφορικά κείμενα:

Save energy - Δρω γιατί αντιδρώ

<http://www.youtube.com/watch?v=RYoprrkyn2g>

Ανακύκλωση συσκευών - Δεν είναι παραμύθι

<http://www.youtube.com/watch?v=yS54FMM-8Oo>

Μπες στο κλίμα, Βιντεοκλίπ

http://www.youtube.com/watch?v=4WK_5zfXtFk

Ανάβρα Μαγνησίας, Απόσπασμα τηλεοπτικής εκπομπής της NET

<http://www.youtube.com/watch?v=VQblcecsf0iM&feature=related>

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Γαβριηλίδου Μ., Π. Λαμπροπούλου & Κ. Αγγελάκος. *Ερμηνευτικό Λεξικό Νέας Ελληνικής Α΄ - Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΟΕΔΒ.

- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. 1998. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). ΑΠΘ. (σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή) (<http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/dictonline/DictOnLineTri.htm>)
- Μπαμπινιώτης Γ. 2008 (Β΄ Έκδοση). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο* (Α΄ Έκδοση 2004). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Χατζησαββίδης Σ. & Α. Χατζησαββίδου. 2009. *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α΄- Β΄- Γ΄ Γυμνασίου*. Μεταίχμιο. ΟΕΔΒ.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΥΜΕ ΤΗ ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:.....

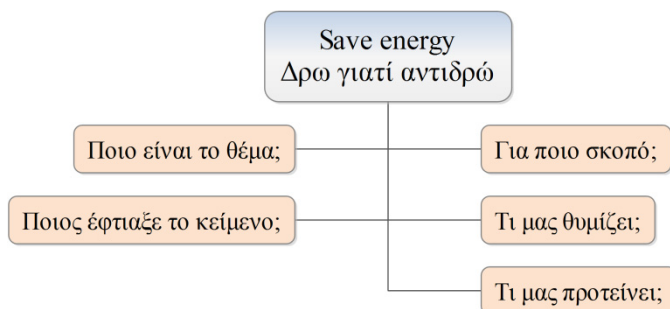
ΤΜΗΜΑ :.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:.....

1ο Στάδιο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ ΦΥΣΗ-ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ-ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ

Παρακολουθούμε το βίντεο *Save energy-Δρω γιατί αντιδρώ* και απαντάμε προφορικά:



ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Το κείμενο που θα διαβάσουμε έχει τον τίτλο: *Το σπίτι που πρασίνισε...* Μπορούμε να μαντέψουμε το θέμα του κειμένου; Στη συνέχεια παρατηρούμε τις φωτογραφίες που συνοδεύουν το κείμενο. Μας βοηθούν να κατανοήσουμε το κείμενο καλύτερα; Διαβάζουμε το κείμενο. Έπειτα, προσπαθούμε σε ομάδες να βρούμε τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του. Βρίσκουμε και γράφουμε:

■ τα ρήματα:

■ τα επίθετα:

■ τα επιρρήματα:

Τι παρατηρούμε; Σε ποιον χρόνο και σε ποιο πρόσωπο βρίσκονται τα ρήματα;

Τα επίθετα και τα επιρρήματα είναι πολλά ή λίγα; Αν διαβάσουμε το κείμενο χωρίς αυτά, η σημασία του παραμένει η ίδια;

Τι παρατηρούμε; Σε ποιον χρόνο και σε ποιο πρόσωπο βρίσκονται τα ρήματα;

Μπορούμε να βρούμε το κειμενικό είδος με βάση το περιεχόμενο και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου; Για να βοηθηθούμε, χρησιμοποιούμε τη γραμματική μας.

Τι αναπαριστά το κείμενο; Πού θα μπορούσαμε να βρούμε ένα τέτοιο κείμενο; Ποιος θα μπορούσε να είναι ο συντάκτης του;

Προσπαθώντας να κατανοήσουμε το κείμενο, κρατήσαμε τις παρακάτω σημειώσεις. Επειδή, όμως, βιαζόμασταν, δεν είμαστε σίγουροι ότι είναι όλες σύμφωνες με όσα περιγράφει/ αναφέρει το κείμενο. Ξαναδιαβάζουμε το κείμενο και σημειώνουμε ✓ στο κουτάκι ΝΑΙ για όσες σημειώσεις συμφωνούν με το κείμενο ή στο κουτάκι ΟΧΙ για όσες δεν συμφωνούν.

Σημειώσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Οι τοίχοι του «πράσινου» σπιτιού προσφέρουν ασφάλεια και προστασία από τα καιρικά φαινόμενα. Το βιοκλιματικό σπίτι έχει φυσικούς μηχανισμούς αερισμού και φωτισμού. Η παρουσία των φυτών και των δέντρων στο «πράσινο» σπίτι εξυπηρετεί μόνο την αισθητική και την ψυχαγωγία. Το «πράσινο» σπίτι συμβάλλει σημαντικά στην εξοικονόμηση ενέργειας. Για να κατασκευαστεί ένα βιοκλιματικό σπίτι, το κόστος είναι μεγάλο.		

Ποιο από το λεξιλόγιο του κειμένου θα βρίσκαμε σε ένα λεξικό ή γλωσσάρι ορολογίας για το περιβάλλον; Συμπληρώνουμε το προσωπικό μας λεξικό με το δύσκολο καθημερινό λεξιλόγιο και με το ειδικό λεξιλόγιο για το περιβάλλον, αφού πρώτα συμβουλευτούμε τα λεξικά της τάξης.

2^ο Βήμα/ Στάδιο

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Συγκρίνουμε το βιοκλιματικό σπίτι στην πόλη. Ποιο από τα δύο χαρακτηριστικά του βιοκλιματικού περισσότερο στην εξοικονόμηση ενέργειας; Γιατί; Κρατάμε σημειώσεις και παρουσιάζουμε προφορικά τις απόψεις μας, αφού πρώτα συμβουλευτούμε το κείμενο.

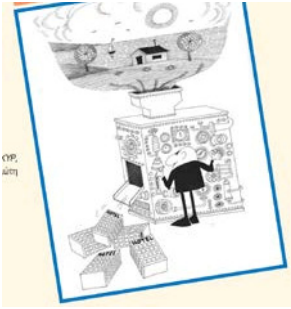


με ένα σπίτι στο χωριό και ένα έχει περισσότερα από τα σπιτιού; Ποιο συμβάλλει



Παραγωγή γραπτού λόγου

Παρατηρούμε το σκίτσο του ΚΥΡ από το σχολικό βιβλίο. Στη συνέχεια προσπαθούμε να περιγράψουμε γραπτά σε μία παράγραφο τι βλέπουμε. Προσθέτουμε στο κείμενό μας έναν τίτλο. Προσπαθούμε να αξιοποιήσουμε ό,τι μάθαμε στο προηγούμενο μάθημα για τα περιγραφικά κείμενα.



Ανταλλάσσουμε τα κείμενά μας με τα κείμενα άλλων ομάδων. Σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν τα κείμενά μας;

3^ο Βήμα/ Στάδιο

Παρατηρούμε τις φωτογραφίες και σκεφτόμαστε τι αναπαριστούν. Ανακοινώνουμε τις σκέψεις μας στην τάξη με λέξεις ή φράσεις.

Ποια σχέση έχουν οι φωτογραφίες με τους ανανεώσιμους πόρους ενέργειας;



Κατανόηση γραπτού λόγου

Διαβάζουμε το κείμενο *Ανανεώσιμοι φυσικοί και ενεργειακοί πόροι* από το σχολικό εγχειρίδιο. Στη συνέχεια χρησιμοποιούμε τη σχολική μας γραμματική για να «ανακαλύψουμε» το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει. Για να το κάνουμε αυτό, φτιάχνουμε έναν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά του.

Σκοπός του κειμένου & Γλωσσικά χαρακτηριστικά

Κειμενικό είδος

Προσπαθούμε να μαντέψουμε τη σημασία κάποιων δύσκολων λέξεων του κειμένου, για να το κατανοήσουμε καλύτερα. Στη συνέχεια συμπληρώνουμε τον πίνακα με τις λέξεις ή φράσεις του κειμένου που μας δυσκολεύουν και κάνουμε το ίδιο:

Δύσκολες λέξεις/ φράσεις	Μάντεμα σημασίας
<i>Πώς θα ζήσουν οι επόμενες γενιές αν εξαντληθούν αυτοί οι φυσικοί πόροι;</i>	<i>εξαντληθούν:</i>
<i>Αλλά εγκαταλείψαμε και τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, γιατί δεν μπορούσαμε ή δεν θελήσαμε να αντιμετωπίσουμε την ιδιορρυθμία τους.</i>	<i>ιδιορρυθμία:</i>

Αναζητούμε στο κείμενο τι περιλαμβάνουν οι παρακάτω γενικοί όροι:

Γενικοί όροι	Ειδικό περιεχόμενο
Ανανεώσιμοι πόροι μη ανανεώσιμοι πόροι βιομηχανική επανάσταση ενέργειες για την εξοικονόμηση φυσικών πόρων ανακύκλωση υλικών	

Αναζητούμε στο κείμενο συνδέσμους, επιρρήματα και εκφράσεις που κάνουν πιο στενή τη σύνδεση των νοημάτων.

Σύνδεσμοι	Επιρρήματα	Εκφράσεις

Στη συνέχεια προσπαθούμε να συμπληρώσουμε το παρακάτω διάγραμμα του κειμένου επιλέγοντας λέξεις κλειδιά από το κείμενο:

<p>A ΠΡΟΛΟΓΟΣ</p> <p>- Παρουσίαση προβλήματος :</p> <p>.....</p> <p>- Προαναγγελία θεμάτων που θα αναλυθούν :</p> <p>.....</p> <p>B ΚΥΡΙΟ ΘΕΜΑ</p> <p>1. Αναφορά στο παρελθόν: αιτιολόγηση :</p> <p>.....</p> <p>2. Μετά τη βιομηχανική επανάσταση:</p> <p>3. Τι πρέπει να κάνουμε και πώς: :</p> <p>.....</p> <p>Γ ΕΠΙΛΟΓΟΣ</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Φτιάχνουμε πλαγιότιτλους με βάση το παραπάνω διάγραμμα χρησιμοποιώντας ρήματα όπως *παρουσιάζει, προαναγγέλλει, αναφέρει, προτείνει συνοψίζει* κτλ. Στη συνέχεια συνδέουμε τους πλαγιότιτλους με κατάλληλους συνδέσμους και επιρρήματα, π.χ. *αρχικά, στη συνέχεια, όμως, γιατί, ώστε, επομένως*, έτσι ώστε οι πλαγιότιτλοι να έχουν μια λογική σειρά. Διαβάζουμε το κείμενό μας. Τι παρατηρούμε; Αν διαβάσουμε το κείμενό μας στους γονείς μας, θα καταλάβουν το περιεχόμενο του κειμένου που διαβάσαμε στην τάξη;

- Πλαγιότιτλος 1**
- Πλαγιότιτλος 2**
- Πλαγιότιτλος 3**
- Πλαγιότιτλος 4**
- Πλαγιότιτλος 5**

Κείμενο:

Κατανόηση προφορικού λόγου

Παρακολουθούμε ένα βίντεο που παρουσιάζει ένα ελληνικό χωριό διαφορετικό από τα άλλα, την Ανάβρα Μαγνησίας. Κρατούμε σημειώσεις προσπαθώντας:

- α. να καταλάβουμε το είδος ή τα είδη του προφορικού κειμένου
- β. να εντοπίσουμε τις μορφές ανανεώσιμων πόρων που αξιοποιούνται στο χωριό αυτό.

4ο Βήμα/ Στάδιο

Παραγωγή γραπτού λόγου

Διαβάζουμε το σκίτσο που ακολουθεί και αναπτύσσουμε τα επιχειρήματα της

Μαφάλντα και της μαμάς της σε μία παράγραφο.



Quino, Μαφάλντα, αρ. 5, μπηφ. Νίκη Τζούδα, εκδ. Πάρα Πέντε, 1991

Κατανόηση προφορικού λόγου

Θα παρακολουθήσουμε το βιντεοκλίπ του τραγουδιού [Μπες στο κλίμα](#). Πρώτα συζητάμε στην τάξη ποιο νομίζουμε ότι θα είναι το θέμα του με βάση τον τίτλο του και σχολιάζουμε γιατί κατά τη γνώμη μας ο στιχουργός επέλεξε τον συγκεκριμένο τίτλο. Στη συνέχεια, αφού παρακολουθήσουμε το βιντεοκλίπ, προσπαθούμε να εξηγήσουμε τα μηνύματα που περνούν οι στίχοι του τραγουδιού σε σχέση με τις εικόνες που παρουσιάζονται σ' αυτό.

Παρακολουθούμε ένα βίντεο με θέμα την ανακύκλωση συσκευών. Προσπαθούμε να ανακαλύψουμε το είδος του προφορικού κειμένου με βάση τα χαρακτηριστικά του. Για να βοηθηθούμε, συμβουλευόμαστε τις παρακάτω ερωτήσεις. Πριν παρακολουθήσουμε το βίντεο, διαβάζουμε καλά τις ερωτήσεις, ενώ καθώς το παρακολουθούμε σημειώνουμε ✓ στο κουτάκι της απάντησης που πιστεύουμε ότι είναι σωστή.

Το κείμενο:	
1) α. μοιάζει με διαφήμιση	<input type="checkbox"/>
β. μοιάζει με παραμύθι	<input type="checkbox"/>
γ. μοιάζει με τηλεοπτική εκπομπή	<input type="checkbox"/>
2) α. περιγράφει την καθημερινότητα του κ. Αδιαφόρογλου	<input type="checkbox"/>
β. παρουσιάζει επιχειρήματα υπέρ της ανακύκλωσης των συσκευών	<input type="checkbox"/>
γ. εξιστορεί τα όσα συνέβησαν στον κ. Αδιαφόρογλου για να μας πείσει να ανακυκλώνουμε κι εμείς τις χαλασμένες μας συσκευές.	<input type="checkbox"/>
3) α. αναφέρεται σε πραγματικά γεγονότα	<input type="checkbox"/>
β. αναφέρεται σε φανταστικά γεγονότα	<input type="checkbox"/>
γ. αναφέρεται σε φανταστικά γεγονότα που μπορεί να συναντήσουμε όλοι στην καθημερινότητά μας	<input type="checkbox"/>

Βάζουμε σε χρονική σειρά τις ενέργειες που έκανε ο κ. Αδιαφόρογλου, αριθμώντας τις παρακάτω προτάσεις από 1 έως 5:

Βρήκε έναν κάδο ανακύκλωσης για χαλασμένες ηλεκτρικές συσκευές στην πλατεία της γειτονιάς του.
Επισκέφτηκε ένα εργοστάσιο ανακύκλωσης παλιών συσκευών.
Ξεκίνησε να καθαρίσει την αποθήκη του και να στείλει τις χαλασμένες του συσκευές για ανακύκλωση.

Τηλεφώνησε στους υπεύθυνους του Δήμου, για να αποσύρουν το χαλασμένο του ψυγείο.
Τοποθέτησε την καμένη του λάμπα στο ειδικό χαρτοκιβώτιο ανακύκλωσης λαμπτήρων.

Ποια επιχειρήματα χρησιμοποιεί ο κ. Ευαισθητίδης για να πείσει τον κ. Αδιαφόρογλου να ανακυκλώνει τις χαλασμένες του συσκευές;

Εμείς συμμετέχουμε στην ανακύκλωση προϊόντων και συσκευών; Ναι ή όχι και με ποιο τρόπο;

5ο Βήμα/ Στάδιο

Αξιολόγηση

Παραγωγή γραπτού λόγου

Αποφασίζουμε να φτιάξουμε ένα ενημερωτικό φυλλάδιο για τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας για την εξοικονόμηση ενέργειας. Αξιοποιούμε όλες τις προηγούμενες γνώσεις μας για τους τύπους κειμένων και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους, καθώς και το λεξιλόγιο που συναντήσαμε στην ενότητα *Προστατεύουμε τη φύση και το περιβάλλον*. Παρουσιάζουμε τα φυλλάδιά μας στους συμμαθητές μας και αξιολογούμε την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητά τους με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

Σκοπός φυλλαδίου	Ενημέρωση	Ευαισθητοποίηση	Έκφραση απόψεων
Κειμενικό Είδος	Περιγραφή	Αφήγηση	Επιχειρηματολογία
Γλωσσικά χαρακτηριστικά	ενεστώτας βοηθητικά ρήματα πρόσωπο επίθετα επιρρήματα μεταφορές	εξιστόρηση γεγονότων πραγματικά/ φανταστικά γεγονότα αόριστος ποιόν ενεργείας χρονικά επιρρήματα	ρητορικές ερωτήσεις επαναλήψεις ελλείψεις συνδετικές λέξεις εκφράσεις που δηλώνουν το πιθανό ή το αναγκαίο
Λεξιλόγιο	καθημερινό	ειδικό	καθημερινό και ειδικό
Οργάνωση του κειμένου	γλώσσα	εικόνα	ήχος

Προτείνουμε τρόπους βελτίωσης των εργασιών και βραβεύουμε τα καλύτερα φυλλάδια.

Παραγωγή προφορικού λόγου

Παιχνίδι ρόλων

Χωριζόμαστε σε 4 ομάδες και μετά από κλήρωση μοιράζουμε τους παρακάτω ρόλους. Η 1^η ομάδα αναλαμβάνει τον ρόλο των γονέων που ζουν ευχαριστημένοι δουλεύοντας σε ένα εργοστάσιο παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας. Η 2^η ομάδα περιλαμβάνει τους οικολόγους που αντιδρούν στην ύπαρξη ενός τόσο επικίνδυνου εργοστασίου και παρουσιάζουν επιχειρήματα για την αξιοποίηση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, ενώ η 3^η ομάδα περιλαμβάνει τους εργοστασιάρχες που υποστηρίζουν ακράδαντα ότι το εργοστάσιο είναι κερδοφόρο, απασχολεί χιλιάδες ανθρώπους και στηρίζει την οικονομία του κράτους. Η 4^η ομάδα αντιπροσωπεύει τη νέα γενιά ανθρώπων, που υποστηρίζει ότι η εξοικονόμηση ενέργειας δεν είναι μόνο θέμα του κράτους, αλλά και θέμα όλων μας. Γι' αυτό προτείνει τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας του καθενός από εμάς στην καθημερινή μας ζωή.

Όλες οι ομάδες είναι καλεσμένες σε τηλεοπτική εκπομπή με θέμα την εξοικονόμηση ενέργειας. Αφού προσχεδιάσουμε τον λόγο και τα επιχειρήματά μας, υποδυόμαστε τους ρόλους μας στην τάξη σε μορφή συζήτησης. Δύο μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο των συντονιστών δημοσιογράφων. Κρίνουν αν οι ομιλητές τηρούν τα χρονικά όρια αλλά και παραχωρούν τον λόγο στους καλεσμένους τους, προκειμένου να υπάρξει θετική έκβαση στη συζήτηση.

Στο τέλος ψηφίζουμε ποια από τις ομάδες υποδύθηκε πιο αποτελεσματικά τον ρόλο της και κατόρθωσε να πείσει με τα επιχειρήματά της.

Το σπίτι που πρασίνισε...

Φανταζόμαστε ένα σπίτι γεμάτο φύση, αλλά και άρωμα του χτες...



Οι χοντροί συμπαγείς του τοίχοι μας κάνουν να νιώθουμε ασφάλεια και σιγουριά ότι θα κρατήσει μακριά τα χειμωνιάτικα κρύα ή την κάψα του καλοκαιριού. Τα μεγάλα ανοίγματα, σωστά τοποθετημένα σε όλες τις κατευθύνσεις του ορίζοντα εκτός του βορρά, στέλνουν ανεμπόδιστα φυσικό φως και στο πιο κρυμμένο δωμάτιο. Η μεγάλη τζαμαρία στο νότο εξασφαλίζει ζέστη το χειμώνα. Το καλοκαίρι κάθε βράδυ ανοίγει το πορτάκι στην ψηλή καμινάδα, ώστε να φεύγει όλος ο ζεστός αέρας του σπιτιού. Τα κεραμίδια στη στέγη, από ψημένο χώμα σε γήινες, ζεστές αποχρώσεις εξασφαλίζουν τη μόνωση της οροφής και την απομάκρυνση του βρόχινου νερού από το κέλυφος του κτηρίου. Το νερό αυτό, όμως, είναι πολύτιμο. Διοχετεύεται σε κρυμμένα αυλάκια, τα λούκια, κι από εκεί στη δεξαμενή του νερού.

Αναρριχώμενοι θάμνοι και φυλλοβόλα δέντρα στο νότο λειτουργούν ως στέγαστρα, σκίαστρα, κλιματιστικά, ιονιστές της ατμόσφαιρας και ρυθμιστές του μικροκλίματος και φυσικά προσφέρουν χώρους για παιχνίδι και χαλάρωση για μικρούς και μεγάλους. Ένας μικρός λαχανόκηπος εξασφαλίζει τα ζαρζαβατικά για το τραπέζι.

Αυτό το σπίτι εξασφαλίζει τα απαραίτητα για τη ζωή: αέρα, ήλιο, νερό, τροφή και προστασία από τη ζέστη το καλοκαίρι και από το κρύο το χειμώνα. Ο διακριτικός ήχος μιας μικρής ανεμογεννήτριας στη στέγη και η αντανάκλαση των ηλιακών πάνελ μάς υπενθυμίζουν την πλήρη αξιοποίηση του αέρα και του ήλιου. Διακρίνεται και ο ηλιακός θερμοσίφωνας και η καμινάδα ενός τζακιού με πόρτα που μοιάζει σαν σπιτάκι.

Μέσα στο σπίτι τα φυτά δένουν απόλυτα με τα φυσικά χρώματα των τοίχων. Τα χρώματα προέρχονται από αναμειγνύσεις φυτών και άλλων υλών από το εσωτερικό της γης, έτσι ώστε να εξασφαλίζουν τη σωστή ένταση και την απαραίτητη αρμονία και ηρεμία που χρειάζονται οι ένοικοι, όταν επιστρέφουν σ' αυτό. Τα υλικά σε όλο το σπίτι, ξύλο, πέτρα, μάρμαρο, κεραμικές πλάκες, χαρίζουν την αίσθηση της φυσικότητας και της απλότητας.

Σας ταξιδέψαμε; Μόλις περιγράψαμε ένα βιοκλιματικό σπίτι. Ένα σπίτι που ενσωματώνει τα κλιματικά δεδομένα στη σύλληψη, το σχεδιασμό και τη ζωή των ενοίκων του, είναι τελικά:

- ένα σπίτι φιλικό στο περιβάλλον, αφού τα υλικά και η διαδικασία κατασκευής του δεν επηρεάζουν αρνητικά το περιβάλλον
- ένα σπίτι που κάνει χρήση φυσικών πόρων (εξοικονόμηση ενέργειας, νερού και φωτός και ανακύκλωση απορριμμάτων)
- ένα σπίτι φιλικό στον άνθρωπο, αφού παρέχει ένα άνετο και ασφαλές περιβάλλον, που εξασφαλίζει την καλή υγεία και την ευχαρίστηση των ενοίκων του.

Το βιοκλιματικό και φιλικό προς το περιβάλλον σπίτι μπορεί να δημιουργήσει χιλιάδες νέες θέσεις εργασίας, να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της τεχνολογίας και να ωφελήσει την τσέπη μας μειώνοντας τους λογαριασμούς. Μπορεί, επίσης, όχι απλώς να εξοικονομεί, αλλά και να παράγει ενέργεια.



Διδακτικά σενάρια Β΄ Γυμνασίου

α) Ταξιδεύοντας στον μαγικό κόσμο του διαστήματος

Δημιουργός: Μαρία Μητσιάκη

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου

Προτεινόμενη διάρκεια: 6-8 Διδακτικές ώρες

Εισαγωγή

Το θέμα της ενότητας είναι ενδιαφέρον και προκλητικό για τους/ τις μαθητές/ τριες, ταυτόχρονα όμως είναι επιστημονικό και δύσκολο ως προς την κατανόηση των νοημάτων. Για τον λόγο αυτό, προσφέρεται για την ανάπτυξη: α) επικοινωνιακών δεξιοτήτων με παράλληλη ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών και β) ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, π.χ. διαπραγμάτευση ειδικού λεξιλογίου, ορισμών και σύνθετων εννοιών μέσω της εξοικείωσης των μαθητών με επιστημονικά κείμενα από άλλα γνωστικά αντικείμενα (Γεωγραφία, Φυσική, Αστρονομία, κτλ.).

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση επιδιώκει να καλλιεργήσει και να αναδείξει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών, καθώς και να τους ενισχύσει στην κατανόηση και παραγωγή προφορικών και γραπτών κειμένων επιστημονικού λόγου (ο επιστημονικός λόγος περιλαμβάνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως ορισμούς, ταξινομήσεις, ονοματοποιήσεις, λεξική πυκνότητα, συντακτική αμφισημία και σημασιολογική ασυνέχεια, βλ. βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό). Σύμφωνα με τα παραπάνω επιδιωκόμενα αποτελέσματα, εντάσσεται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Είδος διδακτικής πρακτικής

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση αποτελεί ένα ενδεικτικό διδακτικό σενάριο για την εξοικείωση των μαθητών με τον κόσμο του διαστήματος μέσα από επιστημονικά κείμενα. Η εφαρμογή του σεναρίου μπορεί να τροποποιηθεί σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις αναζητήσεις των μαθητών/τριών.

Προτεινόμενη διάρκεια

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση προτείνεται για γλωσσική διδασκαλία 8 διδακτικών ωρών. Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές του νέου ΠΣ για τη χρονική διάρκεια του μαθήματος, προτείνεται ορθή κατανομή του χρόνου (2 και περισσότερες διδακτικές ώρες κάθε φορά), προκειμένου να αποφευχθεί η αποσπασματική ενασχόληση των μαθητών/τριών και η αποστασιοποίησή τους από το υπό εξέταση θέμα. Δεν προτείνεται χρονική διάρκεια για κάθε στάδιο της διδασκαλίας, καθώς η μαθησιακή διαδικασία είναι ανοιχτή και συνδιαμορφώνεται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

Σκοποθεσία

Κατανόηση προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες ως ακροατές/τριες και ως συμμετέχοντες/ουσες σε ένα επικοινωνιακό γεγονός είναι σε θέση να:

- ✓ καλλιεργήσουν διαφορετικές στρατηγικές κατανόησης, π.χ. επικέντρωση σε συγκεκριμένες πληροφορίες και προσωπική ερμηνεία με βάση σημεία του κειμένου
- ✓ συγκρίνουν προφορικά κείμενα μεταξύ τους, προκειμένου να διαπιστώσουν τον τρόπο με τον οποίο οι επικοινωνιακοί στόχοι και οι υφολογικές επιλογές των

παραγωγών τους διαφοροποιούν τους γλωσσικούς μηχανισμούς (λεξιλογικές και γραμματικοσυντακτικές επιλογές).

Κατανόηση γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες ως αναγνώστες/τριες είναι σε θέση να:

- ✓ εντοπίσουν τους επικοινωνιακούς παράγοντες και στόχους που οδηγούν στην παραγωγή ενός επιστημονικού κειμένου
- ✓ αξιολογήσουν τη μορφή ενός επιστημονικού κειμένου σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει
- ✓ κατανοήσουν τις λόγιες λέξεις και το ειδικό λεξιλόγιο που εντοπίζεται στην ενότητα *Το διάστημα* και τη μορφολογική διαδικασία βάσει της οποίας κατασκευάστηκαν (π.χ. παραγωγή)
- ✓ κατανοήσουν τα μορφολογικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά ενός ορισμού
- ✓ χρησιμοποιήσουν λεξικά διαφόρων ειδών ανάλογα με τις ανάγκες πληροφόρησής τους
- ✓ κατανοήσουν την οργάνωση των επιχειρημάτων ενός κειμένου με λογική αλληλουχία
- ✓ συγκρίνουν γραπτά κείμενα επιστημονικού περιεχομένου με βάση τον επικοινωνιακό στόχο που συντελεί στην παραγωγή τους
- ✓ κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν ένα ασυνεχές κείμενο.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες ως παραγωγοί γραπτών κειμένων είναι σε θέση να:

- ✓ καθορίσουν τους επικοινωνιακούς στόχους του υπό σύνταξη κειμένου
- ✓ επιλέξουν τον κατάλληλο τρόπο παρουσίασης του κειμένου με βάση τον τύπο στον οποίο εμπίπτει (π.χ. αφήγηση, περιγραφή)
- ✓ εφαρμόσουν συνειδητά μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες
- ✓ αξιοποιήσουν το κατάλληλο ειδικό/ επιστημονικό λεξιλόγιο
- ✓ συνειδητοποιήσουν τη σημειωτική λειτουργία της εικόνας κατά τη σύνθεση ενός πολυτροπικού γραπτού κειμένου.

Παραγωγή προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες ως παραγωγοί συνεχούς προφορικού κειμένου είναι σε θέση να:

- ✓ σχεδιάσουν τα βασικά σημεία ενός προφορικού κειμένου
- ✓ αποφασίσουν ποια είναι τα ουσιώδη στοιχεία που θα χρησιμοποιήσουν
- ✓ χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες μορφοσυντακτικές δομές και το κατάλληλο για την περίπτωση ύφος και λεξιλόγιο
- ✓ επιχειρηματολογήσουν προφορικά για συγκεκριμένα θέματα, χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα πειθούς.

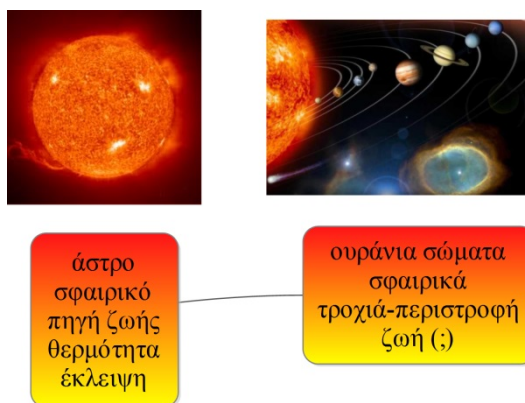
Περιεχόμενο

Το προτεινόμενο γλωσσικό μάθημα προσανατολίζεται στη θεματική της εξερεύνησης του διαστήματος. Από πλευράς περιεχομένου προσεγγίζονται επιμέρους θεματικές που αφορούν 1. το ηλιακό/ πλανητικό σύστημα, 2. την έκλειψη ηλίου και 3. τον ήλιο ως πηγή ζωής. Για την επεξεργασία του περιεχομένου αξιοποιούνται μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα από το σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας (άρθρο σε επιστημονικό περιοδικό, αποσπάσματα κειμένων από τα σχολικά εγχειρίδια της Φυσικής και της Γεωγραφίας), καθώς και πολυτροπικά κείμενα που εντοπίστηκαν στο διαδίκτυο (απόσπασμα ταινίας, απόσπασμα τηλεοπτικής εκπομπής, βλ. Ενότητα *Διδακτικό Υλικό-Πηγές*).

Μεθόδευση της διδασκαλίας⁷

Προκειμένου να ενεργοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση αλλά και να προκληθούν ερεθίσματα για το συγκεκριμένο θέμα, μπορεί να αξιοποιηθεί οπτικοακουστικό υλικό, π.χ. εικόνες που απεικονίζουν το πλανητικό/ηλιακό σύστημα από δικτυακούς τόπους για θέματα αστρονομίας (πηγές: Πλανητάριο Ευγενίδειο Ίδρυμα, Ινστιτούτο Αστρονομίας και Αστροφυσικής του Εθνικού Αστεροσκοπείου Αθηνών κτλ., βλ. φύλλο εργασίας). Αξιοποιείται η μέθοδος της ιδεοθύελλας και σημειώνονται στο συμβατικό ή διαδραστικό πίνακα οι λέξεις κλειδιά που προκύπτουν από τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες στη συνέχεια αναλαμβάνουν να τις ομαδοποιήσουν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Καταρτίζονται νοηματικοί χάρτες, π.χ. σχέση ηλίου και πλανητών και τίθενται ερωτήματα που θα πρέπει να απαντηθούν έως το τέλος της ενότητας, π.χ. *πώς δημιουργήθηκε ο ήλιος και πώς οι πλανήτες;*

Ενδεικτικά, ένας νοηματικός χάρτης θα μπορούσε να έχει την παρακάτω μορφή:



Κατανόηση προφορικού λόγου

Προκειμένου να εισαγάγουμε τους μαθητές σταδιακά στον επιστημονικό λόγο, επιλέγονται σκόπιμα προφορικά πολυτροπικά κείμενα που θα αμβλύνουν τις δυσκολίες του θέματος και θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Έτσι, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν ένα απόσπασμα από την ταινία «Πολίτικη κουζίνα» (*Μαθήματα αστρονομίας μέσω των μπαχαρικών*), στο οποίο γίνεται αναφορά με συμβολικό τρόπο σε βασικά μέλη του ηλιακού συστήματος και αναζητούν/εξάγουν τα χαρακτηριστικά των αστερών (ήλιος) και των πλανητών (μεταφορά → κυριολεξία). Αναζητούν απαντήσεις σε ερωτήσεις συνολικής κατανόησης αλλά και επικεντρωμένες σε επιμέρους σημεία του κειμένου και συζητούν για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται το μάθημα αστρονομίας στην ταινία (προσωπική ερμηνεία) (βλ. φύλλο εργασίας).

Στη συνέχεια οι μαθητές παρακολουθούν μια τηλεοπτική εκπομπή για το πλανητικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από επίσημο ύφος, σύνθετο -αφηγηματικό και

⁷ Για την κατανόηση της μεθόδευσης της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανατρέχει στο φύλλο εργασίας που προτείνεται για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

περιγραφικό-επιστημονικό λόγο, μεγάλο όγκο πληροφοριών και ειδικό λεξιλόγιο. Πριν την παρακολούθηση/ ακρόαση διαβάζουν τις επικεντρωμένες στα επιμέρους σημεία του κειμένου ερωτήσεις (προακουστική δραστηριότητα), έτσι ώστε να είναι σε θέση κατά την ακρόαση να κρατήσουν σημειώσεις (βλ. φύλλο εργασίας). Παρακολουθούν για δεύτερη φορά το κείμενο και καταγράφουν λέξεις, εκφράσεις και γραμματικές δομές που τους δυσκολεύουν. Μετά την προβολή της τηλεοπτικής εκπομπής, οι μαθητές/ τριες ανακοινώνουν στην τάξη τα γλωσσικά στοιχεία που τους δυσκόλεψαν και τα αναλύουν σε συνεργασία με τον διδάσκοντα (π.χ. ταξινομήσεις: *απλανείς και πλανήτες αστέρες*, μεταφορές: *μέλη της ουράνιας οικογένειας*, λεξική πυκνότητα: *μικρή μάζα, μεγάλη πυκνότητα και στερεά μεταλλική ή βραχώδη επιφάνεια*, κτλ.). Προσπαθούν να εντοπίσουν τον τύπο κειμένου που επικρατεί στα επιστημονικά κείμενα (περιγραφή) και να εξηγήσουν για ποιο λόγο το συγκεκριμένο προφορικό κείμενο περιλαμβάνει και άλλον τύπο κειμένου (αφήγηση → με τον τρόπο αυτό το επιστημονικό κείμενο γίνεται περισσότερο εύληπτο στον τηλεθεατή). Στην προσπάθειά τους αυτή αναζητούν τους συντάκτες και παρουσιαστές του κειμένου (καθηγητές πανεπιστημίου) και τον σκοπό της σύνταξής του (ενημέρωση - εκπαίδευση). Τέλος, οι μαθητές δίνουν απαντήσεις στις ερωτήσεις που είναι επικεντρωμένες στα επιμέρους σημεία του κειμένου.

Κατανόηση γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες διαβάζουν ένα κείμενο για τη δημιουργία του ηλίου (Κείμενο 2, [*Πώς γεννήθηκε ο ήλιος*] σελ. 137 σχολικού βιβλίου). Καθώς το κείμενο περιλαμβάνει χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου, θα πρέπει πρώτα να αποδομηθεί και να ανακατασκευαστεί το νόημά του και στη συνέχεια να ελεγχθεί η κατανόησή του. Για τον λόγο αυτό, οι μαθητές θα πρέπει σε πρώτη φάση να ανιχνεύσουν τους επικοινωνιακούς παράγοντες που οδήγησαν στην παραγωγή του (λαμβάνοντας υπόψη την πηγή του κειμένου: περιοδικό ΓΕΩ, εφημερίδα *Ελευθεροτυπία*) σε σχέση με τους γλωσσικούς μηχανισμούς που επιλέχθηκαν και τις συνδετικές λέξεις⁸, τους δείκτες οργάνωσης του λόγου. Αξιοποιώντας τις πληροφορίες αυτές αναζητούν αν το κείμενο ανήκει στον καθημερινό ή στον επιστημονικό λόγο (επιστημονικό άρθρο σε περιοδικό) καθώς και τον τύπο του κειμένου (αφηγηματικό, περιγραφικό), σχολιάζοντας τη διαπλοκή των τύπων που εντοπίζονται.

Στη συνέχεια, προσπαθούν να χαρακτηρίσουν το ύφος του κειμένου ερμηνεύοντας τους γλωσσικούς μηχανισμούς που το διαμορφώνουν, π.χ. χρήση παθητικής φωνής: *πλανιόνταν στο κενό, αναμειγνύονταν, ύλη σκορπισμένη... εκτοξευμένη*, αξιοποίηση λόγιων ρημάτων με λόγιο πρόθημα, π.χ. *περιεργάστηκαν, προσέλκυαν, παρήγαν, επενεργούσε*. Διερευνούν το πώς επιδρά στην κατασκευή της λεξικής σημασίας η σημασία των προθημάτων *περι-*, *προσ-*, *επι-*, *παρα-* ενεργοποιώντας τις γνώσεις τους από τα αρχαία ελληνικά. Αναλαμβάνουν να αντικαταστήσουν τα ρήματα αυτά με άλλα συνώνυμα/ ισοδύναμα που βρίσκουν στα λεξικά (*Σχολικό Λεξικό, Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, Λεξικό Μπαμπινιώτη*), π.χ. *εξέτασαν, τραβούσαν, προκαλούσαν/ δημιουργούσαν, επιδρούσε* και ερμηνεύουν τις τροποποιήσεις στην κατασκευή του νοήματος (βλ. φύλλο εργασίας).

Βασικό χαρακτηριστικό του επιστημονικού λόγου είναι η ύπαρξη ορισμών. Οι μαθητές αναζητούν στα λεξικά τον ορισμό της λέξης *πλανήτης* και επιχειρούν να εντοπίσουν τα συστατικά του (οριστέα έννοια, γένος, ειδοποιός διαφορά). Έπειτα, προσπαθούν να συλλέξουν από το κείμενο τις κατάλληλες γλωσσικές πληροφορίες, προκειμένου να συνθέσουν έναν ορισμό για τις λέξεις *ήλιος* και *νεφέλωμα*.

⁸ Βλ. επίσης βιβλίο Β΄ Γυμνασίου. Πρόκειται για τους κειμενικούς δείκτες ή δείκτες οργάνωσης του λόγου.

Καταγράφουν τους ορισμούς στο προσωπικό τους λεξικό.

Προκειμένου να ερμηνεύσουν τις λεξιλογικές επιλογές του συντάκτη ενός επιστημονικού κειμένου, οι μαθητές/τριες διακρίνουν τις λόγιες λέξεις του κειμένου από το ειδικό λεξιλόγιο/ την ορολογία θέτοντας συγκεκριμένα κριτήρια, π.χ. ειδικό λεξιλόγιο: *νεφέλωμα, συμπύκνωση, θερμότητα, θύλακας/ θύλακος*. Στην προσπάθειά τους αυτή συμβουλευόμαστε τη σχολική γραμματική (4^ο Κεφάλαιο-Σημασιολογία-Λεξιλόγιο, σελ. 157). Με τη βοήθεια των λεξικών προσπαθούν να διερευνήσουν αν και πότε το ειδικό λεξιλόγιο χρησιμοποιείται και στις καθημερινές συνομιλίες μας με κυριολεκτική ή/ και μεταφορική σημασία και επιχειρούν ερμηνεία της κατασκευής της λέξης εφαρμόζοντας τη στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού, π.χ. παραγωγή με παραγωγική κατάληξη *-ότητα* (→ ιδιότητα), *-ση* (→ διαδικασία), κτλ., π.χ.:

(θερμός)_{ΕΠΙΘΕΤΟ}+(-ότητα)_{ΕΠΙΘΗΜΑ} ⇔ *θερμότητα*
(συμπυκνώνω)_{ΡΗΜΑ}+ (-ση)_{ΕΠΙΘΗΜΑ} ⇔ *συμπύκνωση*

Με κύριο στόχο να εξασκηθούν στη χρήση διαφορετικών τύπων λεξικών, οι μαθητές/τριες παρατηρούν τον τρόπο οργάνωσης του λήμματος *ήλιος* σε ένα μονόγλωσσο λεξικό της κοινής νεοελληνικής, σε ένα δίγλωσσο λεξικό και στο *Αντιλεξικό* και διαπιστώνουν τις διαφορετικές λειτουργίες/ χρήσεις των λεξικών.

Προκειμένου να ανιχνεύσουν τη λογική αλληλουχία των επιχειρημάτων του κειμένου και τους τρόπους οργάνωσης των παραγράφων, οι μαθητές αναζητούν α) τους κειμενικούς δείκτες, π.χ. §1: *Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι...→ Χάρη στα αποτελέσματα...→ για παράδειγμα...* και β) τα στοιχεία υπόταξης, π.χ. § 3: *μέχρις ότου...που...με αποτέλεσμα...καθώς...για να...*

Στη συνέχεια, συγκρίνουν τους επικοινωνιακούς στόχους, το ύφος, τις γλωσσικές επιλογές και τους μηχανισμούς κειμενικής συνοχής του συγκεκριμένου κειμένου με άλλα δύο μικρά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας που προέρχονται από εγχειρίδια γνωστικών αντικειμένων (της Φυσικής και της Γεωγραφίας): 1. Κείμενο 8 *Η έκλειψη ηλίου*, σελ. 141, 2. Κείμενο 9 *Ο ήλιος είναι πηγή ζωής*, σελ. 141. Εντοπίζουν διαφορές και ομοιότητες στους επικοινωνιακούς παράγοντες που συντέλεσαν στην παραγωγή τους και στους γλωσσικούς μηχανισμούς που επιλέχθηκαν. Αξιοποιούν την εικόνα της έκλειψης ηλίου για την καλύτερη ερμηνεία του κειμένου και σχολιάζουν πώς επιδρά η προσθήκη της στην κατασκευή του νοήματος (μπορούν επίσης να προσομοιώσουν οι ίδιοι την έκλειψη ηλίου υποδυόμενοι τον Ήλιο, τη Σελήνη και τη Γη). Αναζητούν τις ευεργετικές ιδιότητες του ήλιου και προσπαθούν να τις αναδιατυπώσουν σε απλό καθημερινό λόγο.

Τέλος, οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν σε ομάδες να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν ένα ασυνεχές κείμενο (πίνακας που παρουσιάζει την πραγματική απόσταση των πλανητών από τον ήλιο) αξιοποιώντας τις γλωσσικές (τίτλος, λεζάντα, κτλ.) και τις μη γλωσσικές πληροφορίες (αριθμοί) και απαντώντας στις ερωτήσεις κατανόησης που το συνοδεύουν. Στο τέλος σχολιάζουν τους παράγοντες ευκολίας και δυσκολίας στην κατανόηση ενός ασυνεχούς κειμένου.

Παραγωγή προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να συνθέσουν προφορικά και να ηχογραφήσουν ένα σποτάκι που διαφημίζει ένα διαγωνισμό συγγραφής μαθητικών κειμένων με θέμα *Ένα φανταστικό ταξίδι στο διάστημα*. Τα κείμενα που θα παραχθούν θα αναρτηθούν/ εκτεθούν σε έκθεση μαθητικών έργων που θα γίνει στο Μουσείο Τεχνολογίας *Νόησις* με αφορμή ένα αστροπάρτι που θα διοργανωθεί. Το

διαφημιστικό σποτ θα αναρτηθεί ως αρχείο ήχου στην ιστοσελίδα του σχολείου. Οι μαθητές/ τριες θα πρέπει σε ομάδες να προσχεδιάσουν τον κατευθυντικό λόγο, λαμβάνοντας υπόψη τον επικοινωνιακό στόχο (ενημέρωση και ταυτόχρονα ελκυστική παρουσίαση του διαγωνισμού), το ύφος του κειμένου (οικείο, συμβολικό, παιγνιώδες, χιουμοριστικό, παρακινητικό, κτλ.), τη γλωσσική ένδυση της διαφήμισης (ερωτήσεις, προστακτική έγκλιση, μεταφορικός λόγος, ειδικό λεξιλόγιο, κτλ.) και το περιεχόμενο (ερεθίσματα μέσω αναφοράς σε αστρονομικά φαινόμενα που μπορεί κανείς να συναντήσει σε ένα φανταστικό ταξίδι στο διάστημα). Συμβουλευονται τις σημειώσεις που κράτησαν κατά την επεξεργασία της ενότητας *Ταξιδεύοντας στον μαγικό κόσμο του διαστήματος*, καθώς και το προσωπικό τους λεξικό. Δίνουν έμφαση στην κατάλληλη άρθρωση και στον κατάλληλο επιτονισμό, ώστε η διαφήμιση να επιτελέσει αποτελεσματικά τον στόχο της. Στη συνέχεια ηχογραφούν το τελικό κείμενο που έχει προκύψει μέσω συλλογικής εργασίας. Τα προφορικά κείμενα απομαγνητοφωνούνται στην τάξη, αξιολογείται η αποτελεσματικότητά τους ως προς τον επικοινωνιακό στόχο και ανιχνεύονται τα θετικά και αρνητικά σημεία τους.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες περνούν στη β' φάση παραγωγής λόγου που είναι η ατομική συγγραφή ενός κειμένου με θέμα *Ένα φανταστικό ταξίδι στο διάστημα*, λαμβάνοντας υπόψη τις επικοινωνιακές παραμέτρους που έχουν τεθεί στην προηγούμενη δραστηριότητα. Επιλέγουν τον τρόπο παρουσίασης του κειμένου με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (π.χ. παραμύθι, διήγημα επιστημονικής φαντασίας, αφήγηση ταξιδιού σε συγκεκριμένο πλανήτη με εμβόλιμη περιγραφή του, κτλ.) και σχεδιάζουν τα βασικά σημεία του, π.χ. *πού, πότε, ποιος/ποια/ποιοι/ποιες*, γιατί, κτλ. Αξιοποιούν όλες τις διαθέσιμες γνώσεις, καθώς και τις προσωπικές τους στάσεις και δεξιότητες, προκειμένου να συνθέσουν το κείμενό τους. Ενεργοποιούν τις γνώσεις που απέκτησαν ως προς το γνωστικό αντικείμενο (Γεωγραφία, Φυσική). Αξιοποιούν βοηθήματα, π.χ. σημειώσεις, προσωπικό λεξικό, γραμματική, κτλ., προκειμένου να προβούν στις κατάλληλες γραμματικές και λεξιλογικές επιλογές. Πειραματίζονται με τις μορφοσυντακτικές επιλογές (π.χ. επιλογή χρόνου αφήγησης, εστίαση στην πράξη ή στο δράστη (παθητική ή ενεργητική φωνή), κτλ.), καθώς και με την οργάνωση και τη συνοχή του λόγου τους. Επενδύουν το κείμενό τους με εικόνες, ζωγραφιές, κατασκευές, κτλ., προκειμένου να το μετασηματίσουν σε πολυτροπικό. Τα παραγόμενα κείμενα παρουσιάζονται στην τάξη, αξιολογούνται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και διορθώνονται. Συγκρίνονται με άλλα κείμενα που πληρούν τα συγκεκριμένα κριτήρια, π.χ. *Ο μικρός πρίγκιπας*. Τέλος, επισημαίνονται τα στοιχεία που διευκόλυναν αλλά και δυσχέραναν τη συγγραφική δραστηριότητα.

Αξιολόγηση

Στο στάδιο της αξιολόγησης ελέγχουμε τον βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι σκοποί που τέθηκαν αρχικά. Προκειμένου να αποτιμήσει το μαθησιακό αποτέλεσμα, ο διδάσκων εκτιμά τη συνολική παρουσία των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης (την προσπάθεια, τη συμμετοχή, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, τη βελτίωση στη γλωσσική τους έκφραση, κ.ά.).

Διδακτικό υλικό-πηγές

Γραπτά κείμενα:

1. *Πώς γεννήθηκε ο ήλιος*, σχολικό εγχειρίδιο, σελ. 137
2. *Η έκλειψη ηλίου*, σχολικό εγχειρίδιο, σελ. 141

3. Ο ήλιος είναι πηγή ζωής, σχολικό εγχειρίδιο, σελ. 141
4. Πίνακας: Απόσταση των πλανητών από τον ήλιο σε Α.Υ. (www.dapontes.gr).

Προφορικά κείμενα:

Μαθήματα αστρονομίας μέσω των μπαχαρικών, Πολίτικη κουζίνα

<http://www.youtube.com/watch?v=3Fgtdt8fCow>

Πλανητικό σύστημα, εκπομπή της ET3 Το σύμπαν που αγάπησα

<http://www.youtube.com/watch?v=iAEAC8tgG4o>

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Αραποπούλου Μ. & Γ. Γιαννουλοπούλου. 2001. *Η χρήση της γλώσσας στα μη γλωσσικά μαθήματα: ο λόγος των επιστημών*. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα.

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e7/index.html

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. 1998. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). ΑΠΘ (σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή).

(<http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/dictonline/DictOnLineTri.htm>)

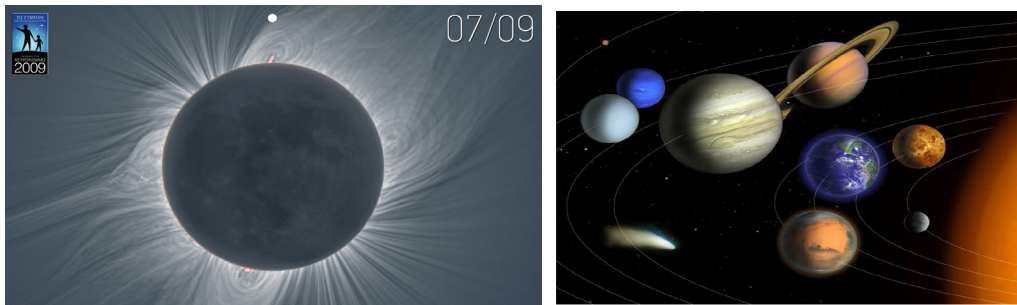
Μπαμπινιώτης Γ. 2008 (Β΄ έκδοση). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο* (Α΄ έκδοση 2004). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Χατζησαββίδης Σ. & Α. Χατζησαββίδου. 2009. *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α΄ - Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου*. Μεταίχμιο. ΟΕΔΒ.

Φύλλο εργασίας

A1. Εισαγωγή στην ενότητα

Τι μας έρχεται στο μυαλό, όταν βλέπουμε τις παρακάτω εικόνες;



Εικόνες από αστρονομικό ημερολόγιο

Πηγή: Όμιλος Φίλων Αστρονομίας: <http://www.ofa.gr/?v=calendar.html>

B. Κατανόηση προφορικού λόγου

B1.

Παρακολουθούμε ένα απόσπασμα από την ταινία «Πολίτικη κουζίνα» με τίτλο *Μάθημα αστρονομίας μέσω των μπαχαρικών*. Στη συνέχεια απαντούμε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στους πρωταγωνιστές του αποσπάσματος της ταινίας;

2. Γιατί η αστρονομία σχετίζεται με τη γαστρονομία σύμφωνα με τον παππού;

Πώς γίνεται το μάθημα αστρονομίας στην ταινία;

3. Προσπαθούμε να συνδέσουμε κάθε μέλος του πλανητικού συστήματος με ένα μπαχαρικό και ένα επίθετο που το χαρακτηρίζει.

Μέλος του πλανητικού συστήματος	Μπαχαρικό	Επίθετο
Ήλιος		
Ερμής		
Αφροδίτη		
Γη		

Συζητούμε στην τάξη τους λόγους για τους οποίους επιλέγονται τα συγκεκριμένα μπαχαρικά και επίθετα για κάθε πλανήτη.

B2.

Θα παρακολουθήσουμε ένα απόσπασμα μιας τηλεοπτικής εκπομπής με τίτλο «Το Σύμπαν Που Αγάπησα - Πλανητικό Σύστημα». Πρώτα διαβάζουμε τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στον παρακάτω πίνακα. Στη συνέχεια παρακολουθούμε το βίντεο και κρατούμε σημειώσεις για κάθε ερώτηση.

Ερωτήσεις	Σημειώσεις
<i>Τι σημαίνει η λέξη πλανήτης;</i>
<i>Πώς εξηγούμε τα ζεύγη πλανήτη-περιπλανώμενος ≠ αστέρας-απλανής;</i>
<i>Ποια είναι τα μέλη του ηλιακού συστήματος;</i>
<i>Ποιος είναι ο πιο απομακρυσμένος από τον Ήλιο πλανήτης;</i>
<i>Τι είναι οι δορυφόροι; Ποιον γνωστό δορυφόρο ξέρουμε;</i>
<i>Σε ποιες υποομάδες μπορούμε να κατατάξουμε τους πλανήτες;</i>

Παρακολουθούμε και πάλι το βίντεο και καταγράφουμε τις λέξεις, τις εκφράσεις και τις γραμματικές δομές που μας δυσκόλεψαν. Μπορούμε να τις εντάξουμε σε κατηγορίες με βάση τα χαρακτηριστικά τους;

Ποιο είναι το κειμενικό είδος που συναντάμε πιο συχνά σε ένα επιστημονικό κείμενο; Ποιο/ ποια κειμενικά είδη περιλαμβάνονται στο προφορικό κείμενο *Πλανητικό σύστημα*; Ποιοι είναι οι συντάκτες/ παρουσιαστές του κειμένου και με ποιο σκοπό επιμελήθηκαν αυτό το κείμενο;

Γ. Κατανόηση γραπτού λόγου

Γ1.

Γ1.1. Επικοινωνιακοί παράγοντες

Διαβάζουμε το κείμενο *Πώς γεννήθηκε ο ήλιος* και προσπαθούμε να απαντήσουμε στις παρακάτω ερωτήσεις.

1. Λαμβάνοντας υπόψη την πηγή του κειμένου προσπαθούμε να αναγνωρίσουμε το κειμενικό είδος και τον τύπο του κειμένου. Συμβουλευόμαστε τη Γραμματική μας (Κεφάλαιο 5^ο-Κειμενογλωσσολογία-Κειμενικά είδη).

2. Από ποιον και για ποιο λόγο γράφτηκε;

3. Σε τι ύφος είναι γραμμένο; Για να απαντήσουμε θα πρέπει να εντοπίσουμε τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας.

Γ1.2^α. Επίσημο ύφος και γλωσσικοί μηχανισμοί

Τι σημαίνουν τα ρήματα *περιεργάστηκαν, προσέλκναν, παρήγαν, επενεργούσε*; Για να απαντήσουμε χρησιμοποιούμε το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (<http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/dictionline/DictOnLineTri.htm>) ή το *Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας* του Γ. Μπαμπινιώτη. Καταγράφουμε τις συνώνυμες/ισοδύναμες λέξεις στο προσωπικό μας θεματικό λεξικό με την επισήμανση *λόγιες λέξεις*.

Προσπαθούμε να αναλύσουμε τις λέξεις στα συστατικά τους:
περι-+εργάζομαι, προσ-+ελκύω, παρα-+άγω, επι-+ενεργώ

Ποια σημασία έχουν οι παραπάνω προθέσεις στα αρχαία ελληνικά;

Μπορούμε να κατανοήσουμε τη σημασία των ρημάτων, αν ξέρουμε τη σημασία και των δύο συστατικών; Πώς λέγεται αυτή η διαδικασία κατασκευής/ σχηματισμού λέξεων;

Αντικαθιστούμε τα ρήματα με τα συνώνυμα/ ισοδύναμά τους. Το νόημα διατηρείται το ίδιο; Αλλάζει κάτι και, αν ναι, γιατί;

Γ1.2^β. Ειδικό λεξιλόγιο/ ορισμοί/ κυριολεξία-μεταφορά

Αναζητούμε τον ορισμό της λέξης **πλανήτης** στα λεξικά, π.χ.

πλανήτης ο [planítis] Ο10 : μεγάλο ετερόφωτο ουράνιο σώμα, που διαγράφει περιστροφικές τροχιές γύρω από έναν ήλιο: Οι πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος είναι εννέα. Ο ~ Γη / Ουρανός / Δίας. Κινδυνεύει το οικολογικό σύστημα του πλανήτη μας, της γης. Σύστημα / σύνοδος / περιφορά πλανητών. ΦΡ ζει* σε άλλον πλανήτη.

[λόγ. < ελνστ. πλανήτης < αρχ. άστέρες πλανήται, πλάνητες άστέρες «άστρα που περιπλανιούνται»]

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής

Ποια είναι η οριστέα έννοια, ποιο το γένος και ποια η ειδοποιός διαφορά του ορισμού;

Προσπαθούμε να κατασκευάσουμε έναν ορισμό για τη λέξη **νεφέλωμα** και τη λέξη **ήλιος** παίρνοντας πληροφορίες από το κείμενό μας. Προσθέτουμε τα λήμματα στο προσωπικό μας λεξικό.

νεφέλωμα:

ήλιος:

Κάνουμε το ίδιο για όλες τις λέξεις του κειμένου που μας δυσκολεύουν στην κατανόηση του νοήματος.

Παρατηρούμε τη μορφή που έχει το λήμμα **ήλιος** σε ένα μονόγλωσσο λεξικό της κοινής νεοελληνικής, σε ένα δίγλωσσο αγγλοελληνικό λεξικό και στο *Αντιλεξικό*. Ποιες διαφορές διαπιστώνουμε; Γιατί;

Ποιες από τις λέξεις που συναντήσαμε στο κείμενο είναι λόγιες και ποιες ανήκουν στο ειδικό λεξιλόγιο; Πώς μπορούμε να τις ξεχωρίσουμε; Συμβουλευόμαστε τη Γραμματική μας.

Οι λέξεις που ανήκουν στο ειδικό λεξιλόγιο (π.χ. **θερμότητα**, **συμπύκνωση**, **νεφέλωμα** κτλ.) μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε καθημερινή συνομιλία; Με ποιον τρόπο; Προσπαθούμε να σκεφτούμε παραδείγματα. Για να βοηθηθούμε συμβουλευόμαστε τα λεξικά.

Μπορούμε να αναλύσουμε τις λέξεις που ανήκουν στο ειδικό λεξιλόγιο στα συστατικά τους; Τι παρατηρούμε;

Είναι τυχαίος ο τρόπος που κατασκευάζονται οι λέξεις; Αν αντικαταστήσουμε το συστατικό **θερμός** με το **ζεστός** έχουμε το ίδιο αποτέλεσμα; Αν αντικαταστήσουμε το επίθημα **-ότητα** με το **-η** έχουμε το ίδιο αποτέλεσμα;

Γ1.3. Οργάνωση του λόγου-Αλληλουχία επιχειρημάτων

Παρατηρούμε την πρώτη παράγραφο του κειμένου και προσπαθούμε να κατανοήσουμε τη λογική αλληλουχία των νοημάτων αναζητώντας τις συνδεδεμένες λέξεις (κειμενικούς δείκτες).

Στην τελευταία παράγραφο του κειμένου παρατηρούμε την ύπαρξη υποτακτικής σύνδεσης. Εντοπίζουμε τις προτάσεις και προσπαθούμε να κατανοήσουμε για ποιον λόγο ο συγγραφέας επιλέγει την υποτακτική σύνδεση για να περιγράψει τη δημιουργία του Ήλιου.

Γ1.4. Ερωτήσεις κατανόησης σχολικού βιβλίου

1. Γιατί τις τελευταίες δεκαετίες μάθαμε τόσα πολλά για το Ηλιακό μας Σύστημα, όσα δεν είχαμε γνωρίσει σε όλη την πορεία του ανθρώπινου πολιτισμού;
2. Πώς φθάσαμε, ύστερα από εκατομμύρια χρόνια, από τα σύννεφα αερίων και σκόνης στη δημιουργία του Ήλιου;

Γ2.1. Σύγκριση κειμένων

Διαβάζουμε τα κείμενα με τίτλο *Η έκλειψη ηλίου*, σελ. 141 και *Ο ήλιος είναι πηγή ζωής*, σελ. 141 του σχολικού βιβλίου. Συμπληρώνουμε το προσωπικό μας λεξικό με το κατάλληλο ειδικό και μη ειδικό λεξιλόγιο.

Στη συνέχεια προσπαθούμε να παρουσιάσουμε την έκλειψη ηλίου στην τάξη, υποδύομενοι τον Ήλιο, τη Σελήνη και τη Γη.

Ποιες είναι οι ευεργετικές ιδιότητες του ήλιου σύμφωνα με το κείμενο *Ο ήλιος είναι πηγή ζωής*; Μπορούμε να τις αναφέρουμε χρησιμοποιώντας απλό και καθημερινό ύφος;

Συγκρίνουμε το προηγούμενο επιστημονικό άρθρο με τα κείμενα αυτά. Εντοπίζουμε διαφορές και ομοιότητες με βάση τα παρακάτω κριτήρια και, αν χρειαστεί, συμπληρώνουμε νέα κριτήρια:

Κριτήρια σύγκρισης	Κείμενο 2	Κείμενα 8-9
κειμενικό είδος		
κειμενικός τύπος		
ύφος		
χρήση ειδικού λεξιλογίου		
χρήση λόγιων λέξεων		
...		

Γ2.2. Ερμηνεία πίνακα

Διαβάζουμε τον παρακάτω πίνακα και προσπαθούμε να τον ερμηνεύσουμε αξιοποιώντας τις γλωσσικές (τίτλος, λεζάντα, κτλ.) και μη γλωσσικές πληροφορίες (αριθμοί) και απαντώντας στις ερωτήσεις κατανόησης που το συνοδεύουν. Στο τέλος σχολιάζουμε τους παράγοντες ευκολίας και δυσκολίας στην κατανόηση ενός ασυνεχούς κειμένου.

Πλανήτης	Πραγματική απόσταση από τον ήλιο (σε A.U)
Ερμής	0,39
Αφροδίτη	0,72
Γη	1
Άρης	1,52
Δίας	5,2
Κρόνος	9,54
Ουρανός	19,2
Ποσειδών	30,1
Πλούτων	39,4

Ο Ήλιος είναι ένας κοινός αστέρας του Γαλαξία μας και βρίσκεται στο κέντρο του ηλιακού μας συστήματος. Γύρω από τον Ήλιο περιφέρονται οι εννέα πλανήτες, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα. Οι αποστάσεις μέσα στο σύστημα αυτό είναι τεράστιες και γι' αυτόν τον λόγο οι αστρονόμοι καθιέρωσαν ως μονάδα μέτρησης αποστάσεων την αστρονομική μονάδα (Astronomical Unit, 1 A.U. = 149.600.000 km), η οποία ισούται με τη μέση απόσταση Γης – Ηλίου.

Πηγή: www.dapontes.gr

Ερωτήσεις κατανόησης πίνακα

Αφού αξιοποιήσετε όλες τις πληροφορίες του πίνακα και της λεζάντας του, να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποιοι πλανήτες είναι οι πιο κοντινοί στον ήλιο;

2. Αν η θερμότητα που δέχονται οι πλανήτες από τον ήλιο με βάση την απόστασή τους από αυτόν ήταν ο μόνος παράγοντας που καθορίζει την ύπαρξη ζωής, ποιοι πλανήτες θα περιμέναμε να είναι «ακατοίκητοι»;

Δ. Παραγωγή προφορικού λόγου



Διαφημιστικό σποτ:

Διαγωνισμός συγγραφής μαθητικών κειμένων με θέμα
«Ένα φανταστικό ταξίδι στο διάστημα»

Θέμα: Το Κέντρο Διάδοσης Επιστημών/Μουσείο Τεχνολογίας *Νόησις* διοργανώνει ένα αστροπάρτι και προσκαλεί τους μαθητές των σχολείων να συμμετάσχουν σε ένα διαγωνισμό συγγραφής μαθητικών κειμένων με θέμα «Ένα φανταστικό ταξίδι στο διάστημα». Σχεδιάζουμε προφορικά και ηχογραφούμε ένα σποτάκι που διαφημίζει το διαγωνισμό στο σχολείο μας. Το διαφημιστικό σποτ θα αναρτηθεί ως αρχείο ήχου στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Ε. Παραγωγή γραπτού λόγου

Θέμα: Παίρνουμε μέρος στον προηγούμενο διαγωνισμό του Μουσείου Τεχνολογίας *Νόησις* και συνθέτουμε το δικό μας κείμενο με θέμα «ένα φανταστικό ταξίδι στο διάστημα».



Ένα φανταστικό ταξίδι στο διάστημα



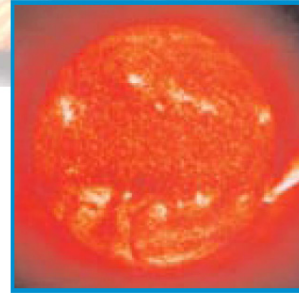
Κείμενο 2 [Πώς γεννήθηκε ο Ήλιος]

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τις τελευταίες δεκαετίες μάθαμε τόσα πολλά για τους πλανήτες του Ηλιακού Συστήματος, όσα δεν είχε γνωρίσει ο άνθρωπος σε ολόκληρη την ιστορία του πολιτισμού του. Το καταπληκτικό αυτό επίτευγμα το οφείλουμε στα παράξενα και μοναχικά διαστημικά ρομπότ που εξερεύνησαν και περιεργάστηκαν από κοντά τους διαστημικούς μας γείτονες. Χάρη στα αποτελέσματα των ερευνητικών αυτών εξορμήσεων είμαστε σήμερα σε θέση να γνωρίζουμε λεπτομέρειες που προηγουμένως δεν μπορούσαμε ούτε καν να φανταστούμε. Λεπτομέρειες που μας διηγούνται, για παράδειγμα, τη γέννηση και την εξέλιξη του Ηλιακού μας Συστήματος.

Πριν από πέντε δισεκατομμύρια χρόνια η περιοχή αυτή του Διαστήματος ήταν γεμάτη από άμορφα, πολύχρωμα σύννεφα αερίων και σκόνης. Ύλη σκορπισμένη από κοινά άστρα, ή εκτοξευμένη στην περιοχή αυτή από απόμακρα εκρηγνυόμενα άστρα. Σύννεφα αερίων και σκόνης που πλανιόνταν στο κενό και αναμιγνύονταν με άλλα σύννεφα, σχηματίζοντας έτσι θυλάκους μεγαλύτερης πυκνότητας, που προσέλκυαν όλο και περισσότερη ύλη με τη δύναμη της βαρύτητάς τους.

Εκατομμύρια χρόνια πέρασαν μέχρις ότου κάποια μικρή αστάθεια, που ίσως ήταν η έκρηξη ενός κοντινού άστρου, τάραξε την ισορροπία του νεφελώματος, με αποτέλεσμα τη συμπύκνωσή του προς το κέντρο. Και καθώς η βαρύτητα έσπρωχνε τα άτομα όλο και πιο κοντά το ένα στο άλλο, οι συγκρούσεις τους παρήγαγαν θερμότητα. Βαθιά μέσα στα σύννεφα αυτά η θερμοκρασία ανέβαινε αργά αλλά σταθερά. Σε ένα πολύ μικρό κομμάτι του νεφελώματος αυτού η βαρύτητα επενεργούσε και δούλευε ακατάπαυστα, συγκεντρώνοντας όλο και περισσότερη ύλη, για να σχηματίσει αργότερα ένα απλό κιτρινωπό άστρο που μια μέρα θα το ονόμαζαν Ήλιο.

Διον. Σιμόπουλος, «Ήλιε, ήλιε αρχηγέ...», περ. «ΓΕΩ», εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 27/05/2000



Ο Ήλιος και τα διάφορα χαρακτηριστικά του, όπως φωτογραφήθηκε πρόσφατα από το τροχιακό αστεροσκοπείο «SOHO»

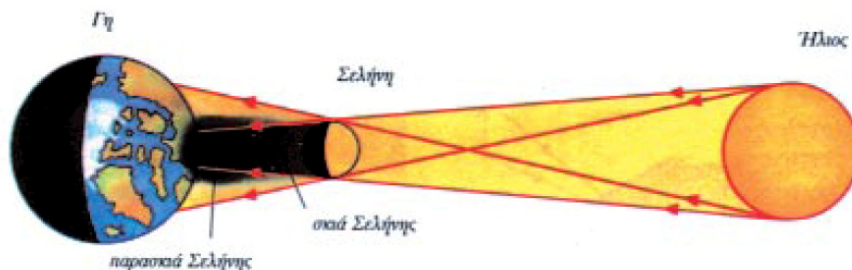
Ερωτήσεις κατανόησης

- 1 Γιατί τις τελευταίες δεκαετίες μάθαμε τόσα πολλά για το Ηλιακό μας Σύστημα, όσα δεν είχαμε γνωρίσει σ' όλη την πορεία του ανθρώπινου πολιτισμού;
- 2 Πώς φθάσαμε, ύστερα από εκατομμύρια χρόνια, από τα σύννεφα αερίων και σκόνης στη δημιουργία του Ήλιου;



Κείμενο 8 Η έκλειψη Ηλίου

Η Σελήνη, κατά την περιφορά της γύρω από τη Γη, βρίσκεται ορισμένες φορές σε ευθεία γραμμή ανάμεσα στη Γη και στον Ήλιο. Τότε η σκιά της Σελήνης σχηματίζεται επάνω στη Γη. Γύρω από τη σκοτεινή περιοχή της σκιάς της Σελήνης σχηματίζεται και μια άλλη μεγαλύτερων διαστάσεων, αμυδρά φωτιζόμενη περιοχή. Είναι η περιοχή της παρασκιάς. Η παρασκιά σχηματίζεται, γιατί φτάνει φως μόνο από ορισμένα σημεία του Ηλίου. Όσοι βρίσκονται στην περιοχή της σκιάς της Σελήνης δε βλέπουν τον Ήλιο· λέμε ότι παρατηρούν μια *ολική έκλειψη Ηλίου*. Όσοι όμως βρίσκονται στην περιοχή της παρασκιάς βλέπουν ένα μόνο τμήμα του ηλιακού δίσκου. Παρατηρούν μια *μερική έκλειψη Ηλίου*.



Φυσική Β΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 2003



Κείμενο 9 Ο ήλιος είναι πηγή ζωής

Ο Ήλιος είναι η πηγή όλων των φυσικών φαινομένων που συμβαίνουν πάνω στον πλανήτη μας. Η ακτινοβολία του ζεσταίνει την ατμόσφαιρα και προκαλεί τους ανέμους και τις βροχές, ενώ ταυτόχρονα με τη βοήθεια των φυτών και της φωτοσύνθεσης συντηρεί τη ζωή. Αν η θερμότητά του μειωνόταν, έστω και ελάχιστα, η Γη θα μετατρεπόταν σε έναν παγωμένο κόσμο, ενώ αν αυξανόταν έστω και λίγο, μεγάλο μέρος των οργανισμών της θα εξαφανιζόταν από την αφόρητη ζέστη.

Γεωγραφία Α΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 1997

Διδακτικό σενάριο Β΄ Γυμνασίου

β) Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα

Δημιουργός: Ελευθερία Ζάγκα

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου

Προτεινόμενη διάρκεια: 5 Διδακτικές Ώρες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η θεματική ενότητα «Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα» αποτελεί μια ενδιαφέρουσα από άποψη περιεχομένου ενότητα και προσφέρει στο διδάσκοντα δυνατότητες αξιοποίησης ποικίλου διδακτικού υλικού, έντυπου και ηλεκτρονικού που να ανήκει σε διαφορετικά κειμενικά είδη. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σεναρίου το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται υπηρετεί στόχους και δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής τόσο γραπτού όσο και προφορικού λόγου. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην κατανόηση της συμβολής των παραγλωσσικών στοιχείων και του λεξιλογίου στη διαμόρφωση του ύφους ενός προφορικού κειμένου και στο συσχετισμό τους με την περίσταση της επικοινωνίας, την ιδιότητα, το κύρος και την ηλικία του ομιλητή, μέσω της αξιοποίησης αυθεντικού ακουστικού υλικού. Ωστόσο, η ενότητα ενδείκνυται για περαιτέρω επέκταση, σύμφωνα με την κρίση του εκπαιδευτικού αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των μαθητών (βλ. επέκταση διδακτικού σεναρίου).

ΣΤΟΧΟΙ

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως ακροατές/τριες και ως συμμετέχοντες/ουσες σε ένα επικοινωνιακό γεγονός να είναι σε θέση να:

- ✓ συγκρίνουν προφορικά κείμενα μεταξύ τους και να διακρίνουν τα υφολογικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν
- ✓ συγκρίνουν προφορικά κείμενα μεταξύ τους και να αναγνωρίσουν το διαφορετικό ύφος που χρησιμοποιείται ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας
- ✓ συγκρίνουν προφορικά κείμενα μεταξύ τους και να αναγνωρίσουν τα διαφορετικά παραγλωσσικά στοιχεία το ύφος που χρησιμοποιούν οι ομιλητές και να τα συσχετίσουν με την ιδιότητα, την ηλικία και το κύρος τους
- ✓ καλλιεργήσουν διαφορετικές ακουστικές στρατηγικές, π.χ. επικέντρωση σε συγκεκριμένες πληροφορίες
- ✓ να αντλήσουν συγκεκριμένες πληροφορίες από προφορικά κείμενα, που εκφωνούνται σε επίσημη και καθημερινή περίσταση επικοινωνίας

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως αναγνώστες/τριες να είναι σε θέση να:

- ✓ αναζητήσουν συγκεκριμένες πληροφορίες από συνεχή γραπτά κείμενα
- ✓ αναζητήσουν τη σημασία λέξεων μέσω της διαδικασίας κατασκευής τους
- ✓ αναζητήσουν συγκεκριμένες πληροφορίες από μη συνεχή γραπτά κείμενα, αξιοποιώντας γλωσσικές και μη πληροφορίες
- ✓ κατακτήσουν λεξιλόγιο σχετικό με την εργασία, την ανεργία και τα επαγγέλματα
- ✓ να αναγνωρίσουν τη σημασία λέξεων σχετικών με τα επαγγέλματα αναλύοντας τις σύνθετες λέξεις στα συνθετικά τους
- ✓ αναγνωρίσουν πολυλεκτικά σύνθετα σχετικά με τα επαγγέλματα
- ✓ να αναγνωρίσουν παράγωγες λέξεις σχετικές με τα επαγγέλματα με βάση την παραγωγική κατάληξη/επίθημα ή με λόγιο β' συνθετικό
- ✓ κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της αγγελίας

- ✓ να αναζητήσουν γενικές πληροφορίες από ένα γραπτό κείμενο

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως παραγωγοί συνεχούς προφορικού κειμένου να είναι σε θέση να:

- ✓ σχεδιάσουν τα βασικά σημεία ενός προφορικού κειμένου
- ✓ αποφασίσουν ποια είναι τα ουσιώδη στοιχεία που θα χρησιμοποιήσουν
- ✓ χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες μορφοσυντακτικές δομές και το κατάλληλο για την περίπτωση ύφος και λεξιλόγιο

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως παραγωγοί γραπτών κειμένων να είναι σε θέση να:

- ✓ καθορίσουν τους επικοινωνιακούς στόχους του υπό σύνταξη κειμένου
- ✓ επιλέξουν τον κατάλληλο τρόπο παρουσίασης του κειμένου με βάση τον τύπο στον οποίο εμπίπτει (π.χ. αφήγηση, αγγελία)
- ✓ σχεδιάσουν τη δομή του κειμένου τους
- ✓ εφαρμόσουν συνειδητά μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες
- ✓ αξιοποιήσουν το κατάλληλο ειδικό λεξιλόγιο
- ✓ συνειδητοποιήσουν τη σημειωτική λειτουργία της εικόνας, προκειμένου να συνθέσουν ένα πολυτροπικό γραπτό κείμενο

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Σύνθετες λέξεις - παράγωγες λέξεις

Πολυλεκτικά σύνθετα

Κειμενικά είδη (μικρές αγγελίες, κείμενα με ακαδημαϊκό περιεχόμενο)

Δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου

Λεξιλόγιο σχετικό με τα επαγγέλματα

ΜΕΘΟΔΟΙ-ΤΕΧΝΙΚΕΣ

καταιγισμός ιδεών (ιδεοθύελλα)

παιχνίδια ρόλων

ομαδοσυνεργατική

συζήτηση

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Διαδραστικός πίνακας (εναλλακτικά: Η/Υ – βιντεοπροβολέας)

ΠΟΡΕΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ – ΦΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Α. ΑΦΟΡΜΗΣΗ

Προκειμένου να ενεργοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών αλλά και να προκληθεί το ενδιαφέρον τους, μπορεί να αξιοποιηθεί οπτικοακουστικό υλικό, π.χ. εικόνες, σκίτσα, φωτογραφίες που απεικονίζουν διάφορα επαγγέλματα, δικτυακοί τόποι, όπως ο *Οδηγός στον Κόσμο των Επαγγελμάτων* (<http://www.esoft.gr/gwo/>) ή η ιστοσελίδα του *Τελλόγλειου Ιδρύματος Τεχνών* (<http://www.tf.auth.gr/teloglion>) για εικόνες και φωτογραφίες από την έκθεση με θέμα: «*Επαγγέλματα του Χθες και του σήμερα*» κ.ά. Αξιοποιείται η μέθοδος της *ιδεοθύελλας* και σημειώνονται στο συμβατικό ή διαδραστικό πίνακα οι λέξεις-κλειδιά που προκύπτουν από τους μαθητές, οι οποίοι στη συνέχεια αναλαμβάνουν να τις ομαδοποιήσουν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Καταρτίζονται **νοηματικοί χάρτες**, π.χ. επαγγέλματα του χθες/του σήμερα, χειρωνακτικά/πνευματικά επαγγέλματα, «ανδρικά»/«γυναικεία»

επαγγέλματα, και τίθενται ερωτήματα που θα πρέπει να απαντηθούν έως το τέλος της ενότητας.

B. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

B1. Για την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το στάδιο της αφόρμησης στα στάδια ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων οι μαθητές παρακολουθούν ένα βίντεο με θέμα τα ιδανικά επαγγέλματα www.youtube.com/watch?v=PiaftpFylBc&feature=related, αναζητώντας ατομικά συγκεκριμένες πληροφορίες που περιέχονται σ' αυτό, σύμφωνα με το φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια το βίντεο επαναπροβάλλεται και οι μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων εστιάζουν την προσοχή τους στο **ύφος** και στα **παραγλωσσικά στοιχεία** που χρησιμοποιούν οι ομιλητές, συσχετίζοντάς τα με την ηλικία, το φύλο, την ιδιότητά τους και την κατάσταση επικοινωνίας (Φύλλο εργασίας 1).

B2. Για να συνειδητοποιήσουν ότι η ιδιότητα, το κύρος, η ηλικία αλλά και η κατάσταση επικοινωνίας επηρεάζουν το ύφος και τα παραγλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιεί ένας ομιλητής, οι μαθητές και οι μαθήτριες παρακολουθούν ένα ακόμη βίντεο με θέμα την ανεργία με ομιλητή τον Υπουργό Εργασίας http://youtube.com/watch?v=xMCU1_rh_6s και σχολιάζουν στο πλαίσιο της ομάδας τους τις πιθανές ομοιότητες και τις διαφορές που παρατηρούν, συγκρίνοντας τα δύο κείμενα, ενώ παράλληλα προσπαθούν και να τις ερμηνεύσουν με βάση τα παραπάνω κριτήρια (**Φύλλο εργασίας 1**).

B3. Για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου με ακαδημαϊκό περιεχόμενο που εκφωνείται σε μια επίσημη περίπτωση επικοινωνίας, επιλέχθηκε ένα προφορικό κείμενο από δελτίο ειδήσεων με θέμα την ανεργία <http://youtube.com/watch?v=3YSXx847DdY>. Οι μαθητές αναζητούν συγκεκριμένες πληροφορίες από το κείμενο, συμπληρώνοντας ατομικά το φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια συγκρίνουν τις απαντήσεις που έδωσαν με αυτές των διπλανών τους, δικαιολογώντας τις επιλογές τους (Φύλλο εργασίας 2).

Γ. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Γ1. Για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης γραπτού λόγου επιλέχθηκε αρχικά ένα μη συνεχές κείμενο από εφημερίδα <http://unews.pathfinder.gr/economy/xeperase-to-30-h-anergia-twn-newn> σχετικά με τα ποσοστά ανεργίας στη χώρα μας. Οι μαθητές σε ομάδες αναζητούν συγκεκριμένες πληροφορίες από το κείμενο, αξιοποιώντας τόσο τα γλωσσικά όσο και τα μη γλωσσικά στοιχεία του και στη συνέχεια συζητούν τους παράγοντες ευκολίας και δυσκολίας στην κατανόηση ενός μη συνεχούς κειμένου (Φύλλο εργασίας 3).

Γ2. Για την εξάσκηση των μαθητών στο σχετικό με τα επαγγέλματα λεξιλόγιο, αλλά και την εξάσκησή τους στην παραγωγή και στη σύνθεση, επιλέχθηκε το κείμενο 10 του σχολικού βιβλίου, σ. 85 με θέμα: «*Ποια επαγγέλματα έχουν μέλλον*». Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο και καταγράφουν τα επαγγέλματα που εντοπίζουν. Προσπαθούν να συμπεράνουν τη σημασία κάθε επαγγέλματος αναλύοντας α) τις σύνθετες λέξεις στα συνθετικά τους με έμφαση στο β' συνθετικό, π.χ. *έμπορος+υπάλληλος* ⇒ *εμποροϋπάλληλος*, β) τα πολυλεκτικά σύνθετα στις λέξεις που συνθέτουν τη συνολική σημασία, π.χ. *κοινωνικός λειτουργός* και γ) τις παράγωγες λέξεις στη βάση παραγωγής και στο επίθημα, π.χ. *ψυκτικός*. Στις περιπτώσεις επαγγελμάτων με λόγο β' συνθετικό, π.χ. *ξυλουργός* επιχειρείται ετυμολόγηση των

λέξεων που ενεργοποιεί τις γνώσεις των μαθητών στα αρχαία ελληνικά. Ολοκληρώνοντας, απαντούν σε μία ερώτηση γενικής κατανόησης του κειμένου αιτιολογώντας την άποψή τους (Φύλλο εργασίας 4).

Γ3. Με βάση τις πληροφορίες που προσφέρουν οι μικρές αγγελίες <http://www.xe.gr> οι μαθητές εξοικειώνονται αρχικά με τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κειμενικού είδους τόσο από άποψη περιεχομένου όσο και από άποψη μορφής (συντομία, ελλειπτικότητα, χρήση πεζών, κεφαλαίων γραμμάτων, παρουσία γλωσσικών και μη πληροφοριών, χρήση συγκεκριμένων γραμματικών τύπων κ.ά.) (Φύλλο εργασίας 5).

Δ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Οι μαθητές υποδύονται ρόλους ανθρώπων που προσφέρουν και αναζητούν εργασία, αξιοποιώντας τις πληροφορίες που προσφέρουν οι παραπάνω αγγελίες.

Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Οι μαθητές συντάσσουν μια μικρή αγγελία ζήτησης εργασίας, εστιάζοντας την προσοχή τους στα ιδιαίτερα κειμενικά χαρακτηριστικά της αγγελίας και στους ανάλογους γραμματικοσυντακτικούς τύπους που πρέπει να χρησιμοποιήσουν (Φύλλο εργασίας 6).

Συμπληρωματικά, συντάσσουν ένα εκτενέστερο κείμενο (300-450 λέξεις) ως απάντηση σε μια έρευνα για τον επαγγελματικό προσανατολισμό που γίνεται στο σχολείο, με βάση συγκεκριμένους άξονες που τους δίνονται. Το κείμενο πρόκειται να δημοσιευθεί στη σχολική εφημερίδα ή να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου και μπορεί να είναι μονοτροπικό ή πολυτροπικό (Φύλλο εργασίας 7).

ΣΤ. ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το σενάριο μπορεί να περιστραφεί και γύρω από τους παρακάτω άξονες:

Τον άξονα «*Επαγγέλματα που χάνονται*». Οι μαθητές σε ομάδες μπορούν να αναζητήσουν στο διαδίκτυο πληροφορίες για επαγγέλματα του χθες ή να αναζητήσουν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της περιοχής τους επαγγέλματα που σταδιακά χάνονται και να διεξαγάγουν μια έρευνα μικρής εμβέλειας παίρνοντας συνεντεύξεις από τους επαγγελματίες. Στην περίπτωση αυτή προσχεδιάζουν τις ερωτήσεις τους ενεργοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν στη συγκεκριμένη ενότητα ως προς το λεξιλόγιο, αναζητούν το κατάλληλο ύφος διατύπωσης των ερωτήσεων, καθώς και τους γλωσσικούς μηχανισμούς που θα συμβάλουν στο να αναδειχθεί η στάση των ομιλητών/συνεντευξιζόμενων και τέλος, φροντίζουν να ηχογραφηθούν σωστά οι συνεντεύξεις. Παράλληλα, μπορούν να δημιουργήσουν μια έκθεση με φωτογραφίες των επαγγελμάτων που χάνονται, τις λεζάντες των οποίων θα επιμεληθούν οι ίδιοι.

Τον άξονα «*Κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος παλιότερα και σήμερα*». Οι μαθητές και οι μαθήτριες επιχειρούν σε ομάδες να συγκρίνουν τα κριτήρια επιλογής ενός επαγγέλματος παλαιότερα και σήμερα. Διεξάγουν μια έρευνα μικρής εμβέλειας στην οποία παίρνουν συνεντεύξεις από α) τους γονείς ή/και τους καθηγητές του σχολείου τους, β) τυχαίο δείγμα συμμαθητών τους. Και στην περίπτωση αυτή προσχεδιάζουν τις ερωτήσεις τους προσέχοντας ιδιαίτερα το ύφος, τα γλωσσικά μέσα και το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιήσουν και επεξεργάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία μπορούν να τα ανακοινώσουν στην τάξη ή να τα αναρτήσουν στην ιστοσελίδα του σχολείου τους.

Τον άξονα «*Επαγγέλματα με βιώσιμες προοπτικές στην αγορά εργασίας*». Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες στην ιστοσελίδα

του Ο.Α.Ε.Δ. (www.oaed.gr) ή στο «Αναζήτηση σπουδών και συσχετίσή τους με τα επαγγέλματα» στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (www.pi-schools.gr), εστιάζοντας την προσοχή τους στους παράγοντες που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα ενός επαγγέλματος στη σύγχρονη κοινωνία. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής μπορούν να τα ανακοινώσουν προφορικά και γραπτά.

Τον άξονα «Παιδική εργασία και εκμετάλλευση» για τον οποίο μπορούν να αναζητήσουν έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό από την ιστοσελίδα ή τα κατά τόπους γραφεία της UNICEF. Μπορούν να αξιοποιήσουν το υλικό που θα συγκεντρώσουν για τη διοργάνωση μιας εκδήλωσης με το θέμα αυτό που θα ενημερώσει και θα ευαισθητοποιήσει τους συμμαθητές τους, δεδομένου ότι το 2011 είναι αφιερωμένο στα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

ΣΤ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ - ΠΗΓΕΣ Προφορικά κείμενα

www.youtube.com/watch?v=PiaftpFylBc&feature=related

http://youtube.com/watch?v=xMCU1_rh_6s

<http://youtube.com/watch?v=3YSXx847DdY>.

Γραπτά κείμενα

<http://unews.pathfinder.gr/economy/xeperase-to-30-h-anageria-twn-newn>

<http://www.xe.gr>

Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου, (2006). ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, ΟΕΔΒ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Ποια από τα επαγγέλματα του παρακάτω πίνακα αναφέρονται στο βίντεο; Σημειώστε √

Νοσοκόμα	
Χορεύτρια	
Δικηγόρος	√
Ηθοποιός	
Αστροναύτης	
Επιχειρηματίας	
Μουσικός	
Ιστορικός τέχνης	
Ποδοσφαιριστής	
Μπουζουκτσή	
Ραδιοφωνικός παραγωγός	
Ιδιοκτήτης πρακτορείου ΟΠΑΠ	
Φιλολόγος	
D.J.	
Ψυχολόγος	
Ιδιοκτήτης νυχτερινού κέντρου	
Πολιτικός Μηχανικός	

Ποιο είναι το ύφος που χρησιμοποιούν οι ομιλητές, όταν αναφέρονται στα ιδανικά επαγγέλματα; Είναι ύφος επίσημο, οικείο, καθημερινό; Τι λεξιλόγιο χρησιμοποιούν; Ποια άλλα στοιχεία, εκτός από το λόγο (εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις του σώματος κ.ά.) παρατηρείτε; Συνδέονται όλα αυτά με την ηλικία, το φύλο ή την ιδιότητά τους;

Στο βίντεο για την ανεργία, ποιο είναι το ύφος που χρησιμοποιεί ο Υπουργός Εργασίας; Ο τρόπος που εκφράζεται, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί, η έκφραση του

προσώπου του, οι κινήσεις του σώματος κ.ά. μοιάζουν ή διαφέρουν με αυτές των προηγούμενων ομιλητών; Πού οφείλεται αυτό;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Θα παρακολουθήσετε ένα βίντεο από τηλεοπτικό δελτίο ειδήσεων με θέμα την ανεργία. Διαβάστε προσεκτικά τις ερωτήσεις του παρακάτω πίνακα και σημειώστε ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι για όσες από τις πληροφορίες σας δίνει το βίντεο:

	Σωστό	Λάθος
1. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία η ανεργία θα φτάσει το 2011 στο 12,1%.		
2. Το μεγαλύτερο ποσοστό ανεργίας το έχουν οι πτυχιούχοι.		
3. Το ποσοστό της ανεργίας στην επαρχία είναι μικρότερο από το ποσοστό της ανεργίας στις πόλεις.		
4. Ένα πανεπιστημιακό πτυχίο είναι απαραίτητο για να βρει κάποιος δουλειά.		

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Στον παρακάτω πίνακα –που προέρχεται από την εφημερίδα *Το Βήμα*– θα βρείτε διάφορες πληροφορίες σχετικά με τα ποσοστά ανεργίας στη χώρα μας. Κάποιες πληροφορίες από αυτές είναι γλωσσικές και κάποιες όχι. Προσπαθήστε μαζί με τον διπλανό σας να «διαβάσετε» τον πίνακα και να απαντήσετε στις ερωτήσεις που τον συνοδεύουν. Στη συνέχεια συζητήστε για τις δυσκολίες που ενδεχομένως συναντήσατε.



Ανησυχητικά είναι τα μηνύματα για τις ηλικίες από 15 ως 24 ετών, καθώς σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής 3 στους 10 νέους είναι άνεργοι, ενώ τα χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας εντοπίζονται στις ηλικιακές ομάδες από 55 ετών ως 64 ετών. Επίσης, σημαντική αύξηση εμφανίζουν τα ποσοστά ανεργίας σε άτομα ηλικίας από 25 ετών ως 34 ετών, καθώς διαμορφώνεται σε 15%.

Περισσότερα από tonima.gr

Ερωτήσεις κατανόησης:

- ✓ Το ποσοστό της ανεργίας παρουσιάζει μείωση ή αύξηση από το 2008 έως το 2011;
- ✓ Σε ποια περιοχή της χώρας μας είναι μικρότερο το ποσοστό της ανεργίας;
- ✓ Ποια ηλικιακή ομάδα παρουσιάζει το μεγαλύτερο ποσοστό ανεργίας;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

Στο κείμενο που διαβάσατε αναφέρονται διάφορα επαγγέλματα. Σε συνεργασία με το διπλανό σας καταγράψτε τα, συζητήστε τη σημασία τους και στη συνέχεια σημειώστε ποια από αυτά είναι σύνθετα, ποια είναι πολυλεκτικά σύνθετα και ποια είναι παράγωγα. Συζητήστε τις επιλογές σας και αιτιολογήστε τις.

	Σύνθετα	Πολυλεκτικά Σύνθετα	Παράγωγα
φυσιοθεραπευτές			
οικιακοί βοηθοί		✓	
χειρώνακτες (εργάτες)			
κτίστης			

Ποια επαγγέλματα, σύμφωνα με τον συγγραφέα, έχουν προοπτικές στην αγορά εργασίας; Ποιες λέξεις ή φράσεις του κειμένου υποστηρίζουν την άποψή σας;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5

Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω μικρές αγγελίες που δημοσιεύονται στις εφημερίδες ή στο διαδίκτυο για να διευκολύνουν αυτούς που αναζητούν και αυτούς που προσφέρουν εργασία. Σε συνεργασία με το/τη διπλανό/ή σας αναζητήστε τις πληροφορίες που μας δίνουν τα κείμενα και απαντήστε προφορικά στις παρακάτω ερωτήσεις:

- ✓ Ποιες από τις παραπάνω αγγελίες είναι αγγελίες προσφοράς και ποιες είναι ζήτησης εργασίας;
- ✓ Ποιοι γλωσσικοί τύποι μας βοηθούν να το καταλάβουμε αυτό;
- ✓ Ποια είναι τα στοιχεία που περιλαμβάνονται σε μια αγγελία ανεξάρτητα από το εάν είναι προσφοράς ή ζήτησης εργασίας;

ΑΡΧΙΤΕΚΤΩΝ μηχανικός έμπειρος, αναλαμβάνει μελέτες και κατασκευές κτηρίων, κατοικιών, καταστημάτων, γραφείων, καθώς και ανακαινίσεις, αλλαγές χρήσης και τακτοποιήσεις ημιυπαίθριων χώρων, ισογείων, αποθηκών, πιλοτών, άριστη εργασία, τιμές λογικές 210/86638 97, 6934/13625 8

ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟ βαρέων μεταλλικών κατασκευών ζητεί Μηχανικό σιδηροκατασκευών, απόφοιτο ΤΕΙ ή Πολυτεχνείου, με γνώσεις ανεγέρσης μεταλλικών κτηρίων, περιοχή Άνω Λιόσια 210/ 55910 07, -8

Εταιρεία ζητεί άμεσα Πολιτικό Μηχανικό με 5ετή εμπειρία σε στατικές μελέτες και Ηλεκτρολόγο εγκαταστάτη, απόφοιτο ΤΕΙ με 5ετή εμπειρία, e-mail: aglaia.tsiokos@energord.com 210/ 93490 44, 10:00-18:00

ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ζητείται για πρωινή και απογευματινή εργασία σε φυτώριο - κατάσταση στη Βάρη, απαραίτητα πτυχίο Τεχνικού Γεωπόνου και εμπειρία σε

πώληση φυτών, θα εκτιμηθεί δίπλωμα οδήγησης Γ κατηγορίας 6936/ 94897 8, 210/ 6411090

ΗΜΙΥΠΑΙΘΡΙΩΝ χώρων-παταριών-σοφιτών-υπογείων-πilotών τακτοποιήσεις και διεκπεραίωση φακέλου αναλαμβάνονται από Πολιτικό Μηχανικό Ε.Μ.Π., καθώς και άδειες καταστημάτων, αλλαγές χρήσης χώρων, τιμές πολύ καλές 6947/ 84643 4

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6

Υποθέστε ότι είστε ένας/μία νέος/νέα που έχει σπουδάσει και θέλει να εργαστεί στο χώρο των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Γράψτε μια αγγελία για την τοπική εφημερίδα, φροντίζοντας να έχει όλα τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται (σύντομία, αναφορά των προσόντων σας κ.ά.).

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 7

Γράψτε ένα σύντομο κείμενο (300-400 λέξεων) ως απάντηση σε έρευνα επαγγελματικού προσανατολισμού που γίνεται στο σχολείο σας για το επάγγελμα που αυτή τη στιγμή θα σας ενδιέφερε να ακολουθήσετε. Το κείμενό σας μαζί με αυτά των συμμαθητών σας θα δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα και πιθανόν να αναρτηθεί και στην ιστοσελίδα του σχολείου σας. Μπορείτε να συνοδεύσετε το κείμενό σας με φωτογραφίες ή εικόνες ή να προσθέσετε οτιδήποτε θεωρείτε ότι θα το κάνει πιο καλαίσθητο. Στη σύνταξη του κειμένου θα σας βοηθήσουν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- α. το επιλέξατε με κριτήριο το κύρος του, τις οικονομικές προοπτικές ή την κλίση σας;
- β. επηρεαστήκατε από τους γονείς, το κοινωνικό περιβάλλον σας ή το σχολείο;
- γ. είναι επάγγελμα που έχει σχέση με το φύλο σας;

Διδακτικό σενάριο Γ΄ Γυμνασίου: *Η Ελλάδα: η χώρα-ο πολιτισμός*

Δημιουργός: Ελευθερία Ζάγκα
Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα
Προτεινόμενη διάρκεια: 10 διδακτικές ώρες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ενότητα *Ελλάδα: Η χώρα-Ο πολιτισμός* αποτελεί έναν θεματικό άξονα οικείο και ενδιαφέροντα για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, με τον οποίο έχουν ήδη έρθει σε επαφή μέσω και άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως είναι το μάθημα της Ιστορίας, της Γεωλογίας-Γεωγραφίας των προηγούμενων τάξεων, κείμενα των οποίων αξιοποιούνται για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Η δυνατότητα αξιοποίησης της γνώσης αυτής στο πλαίσιο και του γλωσσικού μαθήματος προσφέρει την οριζόντια διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και επιτρέπει τη μεταφορά γνώσεων από το ένα επιστημονικό πεδίο στο άλλο. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο επιδιώκει να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και την αυτενέργεια των μαθητών, καθώς και να βελτιώσει τη γλωσσική τους ικανότητα σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), με τη συνεισφορά και άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως ορίζεται στο πλαίσιο αρχών του νέου ΠΣ.

ΣΤΟΧΟΙ

Κατανόηση προφορικού λόγου

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως ακροατές/τριες και ως συμμετέχοντες/ουσες σε ένα επικοινωνιακό γεγονός να είναι σε θέση να:

- ✓ κάνουν αρχικές υποθέσεις σχετικά με το σκοπό και το θέμα ενός προφορικού κειμένου σχετικού με τη θεματική ενότητα και να το συσχετίσουν με τις γνώσεις, τα βιώματα και τις πεποιθήσεις τους
- ✓ αντλήσουν συγκεκριμένες πληροφορίες (στόχοι, προσωπικές απόψεις των ομιλητών, επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται κτλ.) από ένα προφορικό κείμενο σχετικό με τη θεματική ενότητα
- ✓ συσχετίσουν τις λεξιλογικές επιλογές και τα παραγλωσσικά στοιχεία των ομιλητών με την κοινωνική ταυτότητα και την ιδιότητά τους
- ✓ συνειδητοποιήσουν την ποικιλία των λόγων ακρόασης ενός κειμένου (λ.χ. επισήμανση πληροφορίας, ενημέρωση, ψυχαγωγία)

Κατανόηση γραπτού λόγου

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως αναγνώστες/τριες να είναι σε θέση να:

- ✓ καλλιεργήσουν ποικίλες αναγνωστικές στρατηγικές του γραπτού κειμένου (συνολική κατανόηση θέματος και σκοπού, επικέντρωση σε συγκεκριμένη πληροφορία, υποθέσεις με βάση τα συμφραζόμενα, το ευρύτερο πλαίσιο, αξιοποίηση εικόνας, τίτλου)
- ✓ διακρίνουν τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης ενός κειμένου (μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα) και να κατανοήσουν τη σημασία της εικόνας στην κατασκευή του νοήματος
- ✓ αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης συνεχών και μη συνεχών γραπτών κειμένων
- ✓ αναγνωρίσουν τη χρήση ονοματοποιήσεων ως βασικού στοιχείου του επιστημονικού λόγου
- ✓ διευρύνουν τη γνώση τους αναφορικά με τη γραμματική δομή των επιθέτων σε -ης και τη χρήση τους στα κείμενα

- ✓ χρησιμοποιήσουν στρατηγικές αναγνώρισης της σημασίας μιας λέξης με βάση τα συμφραζόμενα
- ✓ χρησιμοποιήσουν έντυπα ή/και ηλεκτρονικά λεξικά για την αναζήτηση της σημασίας των λέξεων
- ✓ χρησιμοποιήσουν τεχνικές της δημιουργικής γραφής (λιπόγραμμα) για να αντιληφθούν τις συντακτικές, σημασιολογικές και υφολογικές διαφορές που προκύπτουν σε ένα κείμενο με την αντικατάσταση λέξεων από άλλες συνώνυμες ή ισοδύναμες
- ✓ συνειδητοποιήσουν μέσω της σύγκρισης κειμένων πώς η προθετικότητα ενός γραπτού κειμένου επηρεάζει την ποσότητα και την οργάνωση της πληροφορίας

Παραγωγή προφορικού λόγου

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως παραγωγοί συνεχούς προφορικού κειμένου να είναι σε θέση να:

- ✓ προσχεδιάσουν τα βασικά σημεία ενός προφορικού κειμένου σχετικού με τη θεματική ενότητα και να επιλέξουν το κατάλληλο κειμενικό είδος ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας, το ανάλογο περιεχόμενο και τον επιτυχέστερο τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης πληροφοριών
- ✓ χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες για την περίπτωση γραμματικές δομές, το κατάλληλο λεξιλόγιο και τους μηχανισμούς κειμενικής συνοχής που ενδείκνυνται ανάλογα με το κειμενικό είδος και τις περιστάσεις της (συν)ομιλίας
- ✓ συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο του σχεδιασμού ενός προφορικού κειμένου
- ✓ αναπτύξουν τη στρατηγική «κρατώ σημειώσεις» στο πλαίσιο του προσχεδιασμού του προφορικού τους λόγου
- ✓ αξιολογήσουν την προφορική τους παραγωγή στο πλαίσιο της τάξης
- ✓ παρουσιάσουν μια εργασία σχετική με τη θεματική ενότητα

Παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως παραγωγοί γραπτών κειμένων να είναι σε θέση να:

- ✓ δημιουργήσουν γραπτά κείμενα χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα γραμματικοσυντακτικά και λεξιλογικά στοιχεία που διαμορφώνουν το ύφος ενός κειμένου
- ✓ κατασκευάσουν πολυτροπικά κείμενα που απευθύνονται σε συγκεκριμένους αποδέκτες

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Κειμενικά είδη γραπτά και προφορικά, συνεχή και μη συνεχή, γελοιογραφίες

Λεξιλόγιο σχετικό με τη θεματική ενότητα

Γραμματική: Επίθετα σε -ης

Σύνθεση και παραγωγή λέξεων σχετικών με τα επαγγέλματα, πολυλεκτικά σύνθετα

Δεξιότητες κατανόησης/παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου

ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Βίντεο

Γραπτά και προφορικά κείμενα προερχόμενα από έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές

Σχολικό βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου

Σχολικό βιβλίο Γεωγραφίας Β΄ Γυμνασίου

Λεξικά σε έντυπη ή/και ηλεκτρονική μορφή (αναλυτικότερα, βλ. Ενότητα: Διδακτικό υλικό-Πηγές)

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Καταιγισμός ιδεών/Ιδεοθύελλα

Ερωτοαπαντήσεις

Ομαδοσυνεργατική

Συζήτηση

ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Διαδραστικός πίνακας (εναλλακτικά: φορητός υπολογιστής και βιντεοπροβολέας)

ΠΟΡΕΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ-ΦΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

A. ΑΦΟΡΜΗΣΗ

Ως αφορμή μπορούν να χρησιμοποιηθούν εικόνες της Ελλάδας που να παραπέμπουν στα ιδιαίτερα μορφολογικά χαρακτηριστικά της χώρας μας (λίμνες, ποτάμια, ορεινοί όγκοι, νησιά κτλ.), αλλά και στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της (αρχαιολογικοί χώροι, μνημεία, αρχιτεκτονική αστικού, αγροτικού, νησιωτικού χώρου), καθώς και ο χάρτης της Ελλάδας. Οι εικόνες μπορούν να προβληθούν στο διαδραστικό πίνακα ή εναλλακτικά μέσω Η/Υ και βιντεοπροβολέα, και αναμένεται οι μαθητές μέσω της τεχνικής του *καταιγισμού ιδεών* να ενεργοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους σχετικά με τη θεματική ενότητα και να προκληθεί το ενδιαφέρον τους. Οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφονται στον πίνακα και αποτελούν τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν στη συνέχεια να τις ομαδοποιήσουν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (αρχιτεκτονική, μορφολογία εδάφους, πολιτισμικά χαρακτηριστικά, κ.ά.).

B. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Για την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το στάδιο της αφορμής στα στάδια ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων επιλέχθηκαν δύο κείμενα για κατανόηση προφορικού λόγου. Στο πρώτο, που προέρχεται από το υλικό της εκπαιδευτικής τηλεόρασης με θέμα: «Αιγαίο: Η θαλάσσια γέφυρα», http://www.edutv.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=1088&Itemid=178, οι μαθητές αναζητούν προφορικά το σκοπό δημιουργίας του βίντεο, τη θεματική του, όπως πιθανόν να προκύπτει από τον τίτλο του, τη συμβολή εξωγλωσσικών στοιχείων (εικόνες, φωτογραφίες) στην υποστήριξη του μηνύματος (Φύλλο εργασίας 1)⁹.

Για την επέκταση της θεματικής ενότητας και τον εντοπισμό της σχέσης Ελλάδας-Ευρώπης, αξιοποιείται το βίντεο με θέμα: «Εδώ γεννήθηκε η Ευρώπη» με ομιλητή τον ποιητή Οδυσσέα Ελύτη <http://www.youtube.com/watch?v=hoNlcsiuUdk>. Οι μαθητές κάνουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του video με βάση τον τίτλο και τις εικόνες που το συνοδεύουν, εστιάζουν την προσοχή τους στην αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών με τη βοήθεια των ερωτήσεων του Φύλλου Εργασίας 2 και παρατηρούν το ύφος, τις λεξιλογικές επιλογές και τα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία του ομιλητή συνδέοντάς τα με την ιδιότητά του. Η συμπλήρωση των ερωτήσεων του φύλλου εργασίας γίνεται ατομικά, ενώ για την επεξεργασία των ανοιχτών ερωτήσεων η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των 4 ατόμων, τα μέλη των οποίων έχουν διακριτούς ρόλους (γραμματέας, συντονιστής, παρουσιαστής κ.ά.). Κατά τη διάρκεια της ακρόασης του βίντεο οι μαθητές μπορούν να κρατούν

⁹ Τα Φύλλα Εργασίας είναι συνοδευτικά της πορείας ανάπτυξης του σεναρίου και παρατίθενται στο τέλος.

σημειώσεις που θα τους βοηθήσουν στην επεξεργασία των ερωτήσεων, ενώ στη συνέχεια συζητούν το περιεχόμενο των απαντήσεων και ανακοινώνουν τις απαντήσεις στην τάξη (Φύλλο εργασίας 2).

Γ. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Για την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου επιλέχθηκαν ποικίλα κείμενα (συνεχή, μη συνεχή, που εκφωνούνται σε επίσημη και καθημερινή κατάσταση επικοινωνίας, γελοιογραφίες, μονοτροπικά, πολυτροπικά, έντυπα και ηλεκτρονικά), δεδομένου ότι οι μαθητές τόσο στην καθημερινή τους ζωή όσο και στο πλαίσιο των άλλων γνωστικών αντικειμένων έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων, κατά συνέπεια χρειάζεται να αναπτύξουν στρατηγικές πρόσβασης στις πληροφορίες που προσφέρουν.

Στο κείμενο Γ1, που προέρχεται από το σχολικό βιβλίο της Γεωλογίας-Γεωγραφίας της Β΄ Γυμνασίου, επιδιώκεται η κατανόηση ενός μη συνεχούς κειμένου, καθώς και η σύνδεση και η μεταφορά γνώσεων και πληροφοριών που αποκτούν οι μαθητές και από άλλα γνωστικά αντικείμενα στο γλωσσικό μάθημα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, ανά δύο, επιχειρούν να ερμηνεύσουν τον πίνακα, αξιοποιώντας τόσο τις γλωσσικές όσο και τις μη γλωσσικές πληροφορίες που περιέχει και απαντώντας στις ερωτήσεις κατανόησης που τον συνοδεύουν. Στο τέλος σχολιάζουν τους παράγοντες ευκολίας και δυσκολίας στην κατανόηση ενός μη συνεχούς κειμένου (Φύλλο εργασίας 3).

Στο κείμενο Γ2, που προέρχεται από την ίδια πηγή, επιχειρείται η αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών από το κείμενο με κλειστές ερωτήσεις (Σωστού - Λάθους), αλλά και η συνολική κατανόηση του κειμένου με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Πριν από τη συμπλήρωση του Φύλλου εργασίας, οι μαθητές αναζητούν ομαδικά τη σημασία άγνωστων λέξεων του κειμένου, αξιοποιώντας αρχικά τη στρατηγική της «Υπόθεσης της σημασίας με βάση τα συμφραζόμενα» και στη συνέχεια μέσα από τα λεξικά τους (Φύλλο εργασίας 4).

Γ3. Στο κείμενο *Βιομηχανία-Βιοτεχνία* οι μαθητές αντικαθιστούν τις ονοματικές φράσεις του κειμένου με ρηματικές. Βασικός στόχος είναι να κατανοήσουν ότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου είναι η χρήση ονοματοποιήσεων, η οποία συχνά τους δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση (Φύλλο εργασίας 5).

Γ4. Οι μαθητές αξιοποιούν τεχνικές της δημιουργικής γραφής (*λιπόγραμμα*) και εντοπίζουν τις σημασιολογικές, συντακτικές και υφολογικές διαφορές που προκύπτουν σε ένα κείμενο από την αντικατάσταση λέξεων με συνώνυμες ή άλλες ισοδύναμες (Φύλλο εργασίας 6).

Γ5-Γ6. Οι μαθητές συγκρίνουν δύο κείμενα με επιστημονικό περιεχόμενο σχετικά με το κλίμα της Ελλάδας και ειδικότερα ένα κείμενο της Εθνικής Μετεωρολογικής Υπηρεσίας http://www.hnms.gr/hnms/greek/meteorology/full_story.html?dr_url=/docrep/docs/misc/ClimateOfGreece και ένα κείμενο από το σχολικό βιβλίο της Γεωλογίας-Γεωγραφίας, με στόχο να συνειδητοποιήσουν ότι η προθετικότητα του κειμένου επηρεάζει την οργάνωση και την ποσότητα της παρεχόμενης πληροφορίας. Οι μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων διαβάζουν γρήγορα τα κείμενα, εστιάζουν την προσοχή τους στην έκταση των κειμένων, στην ποσότητα της πληροφορίας, παρατηρούν διαφορές στον τρόπο οργάνωσης της πληροφορίας και στη μορφή των κειμένων (διαγραμματική παρουσίαση του περιεχομένου - πολυτροπικότητα, εκτενές κείμενο - μονοτροπικότητα). Στη συνέχεια, συσχετίζουν τις διαφορές αυτές με το

σκοπό συγγραφής των κειμένων και τους αποδέκτες του και απαντούν προφορικά στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας (Φύλλο εργασίας 7).

Επίσης, για να διευρύνουν τη γνώση τους σχετικά με τις γραμματικές δομές και τη χρήση τους στα κείμενα, οι μαθητές ασκούνται στην αναγνώριση και χρήση των γραμματικών τύπων των επιθέτων σε *-ης*, όχι αποπλαισιωμένων, αλλά ενταγμένων μέσα σε αυθεντικά κείμενα, που παρατίθενται για το σκοπό αυτό. Έτσι, θα αντιληφθούν ότι η γραμματική αποτελεί λειτουργικό στοιχείο των κειμένων και η διδασκαλία της αποκτά νόημα μόνο μέσα στο πλαίσιο αυτό (Φύλλο εργασίας 7).

Γ7. Οι μαθητές παρατηρούν τη γελοιογραφία και αναζητούν τις γλωσσικές και μη γλωσσικές πληροφορίες του κειμένου. Παρατηρούν τη συμβολή της εικόνας στην κατασκευή του νοήματος και συζητούν για τον ρόλο των γλωσσικών και μη πληροφοριών του κειμένου στην πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων (Φύλλο εργασίας 8).

Δ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι μαθητές αξιοποιώντας τις γνώσεις τους από το μάθημα της Γεωγραφίας, της Ιστορίας των προηγούμενων τάξεων, αλλά και ό,τι αποκόμισαν από την επεξεργασία των κειμένων της ενότητας αναλαμβάνουν σε ομάδες τον σχεδιασμό μιας προφορικής παρουσίασης της χώρας μας, διάρκειας 15 λεπτών, στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής συνάντησης σχολείων από διάφορες χώρες. Αναμένουμε, λοιπόν, οι μαθητές να δημιουργήσουν ένα πληροφοριακό κείμενο επιλέγοντας από το σύνολο των πληροφοριών και των γνώσεών τους για τη χώρα μας εκείνες που παρουσιάζουν μια αντιπροσωπευτική εικόνα της και είναι κατάλληλες για την περίπτωση, μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο και με τρόπο ώστε να κινούν το ενδιαφέρον των ακροατών. Τους παροτρύνουμε να αξιοποιήσουν κατά τον σχεδιασμό του λόγου τους τις γνώσεις τους σε σχέση με α) το ή τα κειμενικά είδη που ενδείκνυνται για μια παρουσίαση χώρας (π.χ. περιγραφή, διατύπωση επιχειρημάτων), β) τους κατάλληλους μηχανισμούς κειμενικής συνοχής, ώστε το κείμενό τους να χαρακτηρίζεται από στενή σύνδεση των νοημάτων και γ) το κατάλληλο καθημερινό και επιστημονικό λεξιλόγιο. Μπορούν επίσης να διανθίσουν την παρουσίαση με εικόνες, μουσική, βίντεο κτλ. που να υποστηρίζουν τα λεγόμενά τους. Οι μαθητές σε ομάδες προσχεδιάζουν τον λόγο τους, κρατούν σημειώσεις και προτείνουν το γενικό διάγραμμα της παρουσίασης. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στις υπόλοιπες την πρότασή της, η οποία και αξιολογείται με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια (Φύλλο εργασίας 9).

Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι μαθητές αναλαμβάνουν να φτιάξουν ένα σύντομο κείμενο για την Ελλάδα, που θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου για να ενημερώσουν τους ευρωπαίους συμμαθητές τους που πρόκειται να επισκεφτούν τη χώρα μας στο πλαίσιο ενός ευρωπαϊκού προγράμματος ανταλλαγής. Στόχος είναι να αξιοποιήσουν όλες τις γνώσεις τους για τα είδη κειμένων και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους (π.χ. το λεξιλόγιο που συνάντησαν στην ενότητα *Ελλάδα : Η χώρα - Ο πολιτισμός*, όπως *διοικητική περιφέρεια, πληθυσμός, δευτερογενής/τριτογενής τομέας ανάπτυξης* κτλ.) και τις γραμματικές δομές που χαρακτηρίζουν τον σύνθετο λόγο, π.χ. ονοματοποιήσεις, και να αναδείξουν τους διαφορετικούς τρόπους του κειμένου τους μέσα από τις γλωσσικές και εικονιστικές τους επιλογές. Η αξιολόγηση του παραγόμενου κειμένου γίνεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (Φύλλο εργασίας 10).

Πριν την ολοκλήρωση της ενότητας προτείνεται η ακρόαση του τραγουδιού «Το τρελοβάπορο» σε στίχους Ο. Ελύτη για τη χαλάρωση των μαθητών και την

πρόκληση ελεύθερης συζήτησης σχετικά με το περιεχόμενο του τραγουδιού, το οποίο είναι πιθανό να είναι ήδη γνωστό στους μαθητές.

Πηγή: http://www.youtube.com/watch?v=_0IpCkRziDg

ΣΤ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Στο στάδιο της αξιολόγησης ελέγχουμε τον βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν εξ αρχής. Προκειμένου να αποτιμήσει το μαθησιακό αποτέλεσμα –και εφόσον η αξιολόγηση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία– ο/η εκπαιδευτικός εκτιμά τη συνολική παρουσία των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (την προσπάθεια, τη συμμετοχή, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, τη βελτίωση στη γλωσσική τους έκφραση κ.ά.), αλλά και την ατομική τους προσπάθεια, όπως αποτυπώνεται μέσα από την παραγωγή των παραγόμενων κειμένων, γραπτών ή προφορικών.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ-ΠΗΓΕΣ Προφορικά κείμενα

http://www.edutv.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=1088&Itemid=178

<http://www.youtube.com/watch?v=hoNlcsiuUdk>

http://www.youtube.com/watch?v=_0IpCkRziDg

Γραπτά κείμενα

Γεωλογία-Γεωγραφία Β΄ Γυμνασίου (2009). ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου (2006). ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

http://www.hnms.gr/hnms/greek/meteorology/full_story_html?dr_url=/docrep/docs/misc/ClimateOfGreece

Βιβλία αναφοράς

Γαβριηλίδου Μ., Π. Λαμπροπούλου & Κ. Αγγελάκος. 2008. *Ερμηνευτικό Λεξικό Νέας Ελληνικής Α΄- Β΄- Γ΄ Γυμνασίου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΟΕΔΒ.

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. 1998. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). ΑΠΘ (σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή).

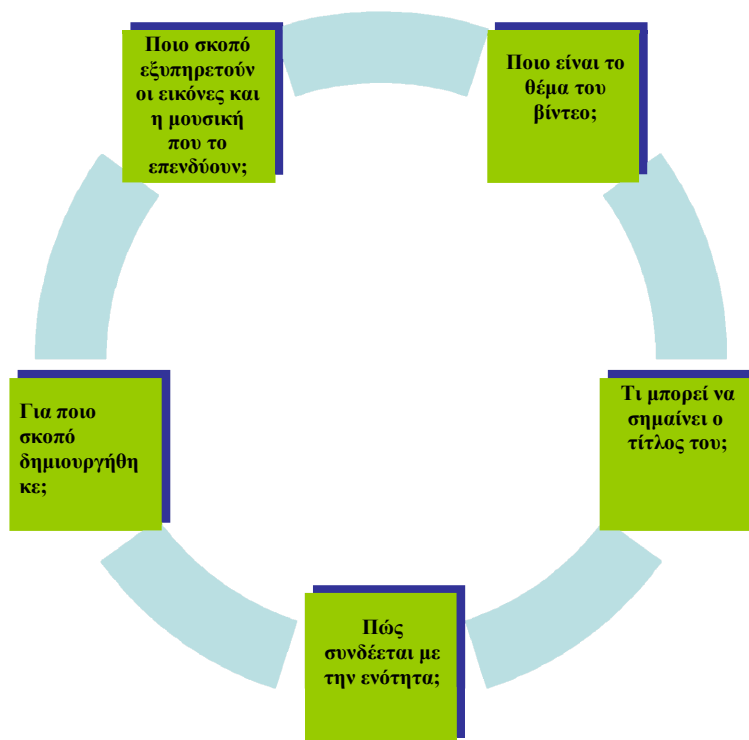
(<http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/dictonline/DictOnLineTri.htm>)

Μπαμπινιώτης Γ. 2008 (Β΄ Έκδοση). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο* (Α΄ Έκδοση 2004). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Χατζησαββίδης Σ. & Α. Χατζησαββίδου. 2009. *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α΄- Β΄- Γ΄ Γυμνασίου*. Μεταίχμιο. ΟΕΔΒ.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Θα παρακολουθήσετε ένα βίντεο με ομιλητή τον ποιητή Ο. Ελύτη. Πριν την ακρόαση του κειμένου διαβάστε προσεκτικά τις ερωτήσεις του παρακάτω πίνακα και, καθώς ακούτε, σημειώστε \checkmark σε όσες από αυτές περιέχονται στην αφήγηση.

Οι Ευρωπαίοι άντλησαν στοιχεία από τον ελληνικό πολιτισμό.	\checkmark
Η Ελλάδα δημιούργησε τη δική της Αναγέννηση την εποχή της Τουρκοκρατίας.	
Η Ελλάδα πρέπει να αποφασίσει εάν θα ζήσει απομονωμένα ή αν θα ενταχθεί στην Ευρώπη.	
Ο λαϊκός πολιτισμός αποτελεί συνέχεια του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού.	
Η χώρα μας χρειάζεται μια βαθιά και σοβαρή Παιδεία για να διατηρήσει τα ιδιαίτερα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της.	
Πολλοί Έλληνες διακρίθηκαν στο εξωτερικό σε διάφορους τομείς.	

Στη διάρκεια της αφήγησής του ο Ο. Ελύτης χρησιμοποιεί τον όρο «ελληνικότητα». Τι περιεχόμενο δίνει στον όρο; Για να απαντήσετε ακούστε ξανά το βίντεο εστιάζοντας την προσοχή σας στη συγκεκριμένη αναφορά.

Σε ένα σημείο της αφήγησής του ο Ελύτης αναφέρεται στους ενδεχόμενους κινδύνους αφομοίωσης της Ελλάδας από την Ευρώπη και δηλώνει «απομονωτικός», αλλά προς το τέλος αναιρεί την άποψή του αυτή, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα επιχειρήματα. Ποια;

Τι έχετε να παρατηρήσετε σχετικά με το ύφος και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ο ομιλητής; Ταιριάζουν στην περίπτωση, στην ιδιότητα και στο θέμα που πραγματεύεται;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΜΗ ΣΥΝΕΧΟΥΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Γ1. Κείμενο: Γεωλογία-Γεωγραφία Β΄ Γυμνασίου, Ενότητα 3^η, σ. 98

Διοικητική περιφέρεια	Έδρα	Πληθυσμός το 2001	Ποσοστό % της χώρας	Έκταση (τετρ. κλμ.)	Ποσοστό % χώρας	Πυκνότητα πληθυσμού (κάτ./τετρ. κλμ.)
Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	Κομοτηνή	611.067	5,57	14.157	10,9	43
Αττικής	Αθήνα	3.761.810	34,31	3.808	2,9	988
Βόρειου Αιγαίου	Μυτιλήνη	206.121	1,88	3.836	3,0	54
Δυτικής Ελλάδας	Πάτρα	740.506	6,75	11.350	8,5	65
Δυτικής Μακεδονίας	Κοζάνη	301.522	2,75	9.451	7,2	32
Ηπείρου	Ιωάννινα	353.820	3,23	9.203	7,0	39
Θεσσαλίας	Λάρισα	753.888	6,88	14.037	10,6	54
Ιονίων Νήσων	Κέρκυρα	212.984	1,94	2.307	1,8	92
Κεντρικής Μακεδονίας	Θεσσαλονίκη	1.874.214	17,09	19.147	14,5	98
Κρήτης	Ηράκλειο	601.131	5,48	8.336	6,3	72
Νότιου Αιγαίου	Ερμούπολη	302.686	2,76	5.286	3,9	57
Πελοποννήσου	Τρίπολη	638.942	5,83	15.490	11,7	54
Στερεάς Ελλάδας	Λαμία	605.329	5,52	15.549	11,8	39
Σύνολο χώρας		10.964.020	100,00	131.957	100	83

28.3 Οι διοικητικές περιφέρειες της Ελλάδας

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

Σωστό ή Λάθος; Σημειώστε με \checkmark τη σωστή απάντηση σε συνεργασία με τον/τη διπλανό/ή σας. Οι πληροφορίες του παραπάνω πίνακα θα σας βοηθήσουν. Μπορείτε να αιτιολογήσετε τις επιλογές σας;

Σωστό ή Λάθος;	Σωστό	Λάθος
Η μεγαλύτερη διοικητική περιφέρεια της Ελλάδας από άποψη πυκνότητας πληθυσμού είναι η περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας.		
Η πιο αραιοκατοικημένη περιφέρεια είναι της Στερεάς Ελλάδας.		
Η μεγαλύτερη διοικητική περιφέρεια της χώρας μας σε πληθυσμό είναι η περιφέρεια Αττικής.		
Η μικρότερη σε έκταση διοικητική περιφέρεια είναι των Ιονίων Νήσων.		

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

Γ2. Κείμενο: Γεωλογία-Γεωγραφία Β΄ Γυμνασίου, σ. 154



Μελετώ στο σπίτι

Στον δευτερογενή τομέα της παραγωγής εντάσσονται η μεταποίηση (βιομηχανία, βιοτεχνία), η παραγωγή ενέργειας, οι εξορυκτικές δραστηριότητες και οι κατασκευές (οικοδόμηση κτιρίων, τεχνικά έργα κ.ά.). Ο δευτερογενής τομέας στη χώρα μας απασχολεί το 23% των εργαζομένων και εμφανίζει χρόνο με το χρόνο πτωτική τάση, με αντίστοιχη αύξηση του τριτογενούς τομέα (τουρισμός κ.ά.).

Βιομηχανία – Βιοτεχνία

Είδομε στο Μάθημα 41 πως η ανάπτυξη και η κατανομή της βιομηχανίας σε μια χώρα εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες. Όσον αφορά την Ελλάδα, αρκετοί από αυτούς τους παράγοντες ήταν επιβαρυντικοί για την ανάπτυξη της βιομηχανίας κατά τις προηγούμενες δεκαετίες. Ενδεικτικά, και σε ό,τι αφορά τους ιστορικούς παράγοντες, όταν οι υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες (που σήμερα πλέον ανήκουν στις πιο αναπτυγμένες βιομηχανικά τόσο στην ήπειρό μας όσο και σε όλο τον πλανήτη) οργάνωναν τη βιομηχανία τους, οι Έλληνες άρχιζαν τον απελευθερωτικό τους αγώνα με μεγάλες θυσίες σε ανθρώπους και σε πόρους. Ωστόσο, και μετά την ανεξαρτησία της χώρας τα συνεχή εσωτερικά και εξωτερικά προβλήματα, καθώς και οι πόλεμοι επιβράδυναν καθοριστικά τη βιομηχανική και την οικονομική της πρόοδο έως τα μέσα του 20ού αιώνα.

Εκτός αυτού, το ορεινό και δύσβατο έδαφος, η ανυπαρξία αξιόλογων συγκοινωνιακών δικτύων, η έλλειψη πηγών ενέργειας που είναι απαραίτητες για τα εργοστάσια όπως ο άνθρακας ή το πετρέλαιο, η απουσία τεχνολογίας και τεχνολογίας, οι λιγοστές πρώτες ύλες, λόγω της περιορισμένης εκείνη την περίοδο της ιστορίας μας αγροτικής παραγωγής, καθυστέρησαν αρκετά τη βιομηχανική ανάπτυξη της χώρας.

Από την άλλη πλευρά, οι παραπάνω παράγοντες συνέβαλαν στο να αναπτυχθεί η βιοτεχνία, η οποία ως παραγωγικός κλάδος έχει λιγότερες απαιτήσεις για να οργανωθεί και να λειτουργήσει σε σχέση με μια βιομηχανία. Για παράδειγμα, είναι πιο εύκολο για έναν αμπελοκαλλιεργητή να αξιοποιήσει τη λιγοστή του παραγωγή και να οργανώσει ένα μικρό παραδοσιακό οινοποιείο και εμφιαλωτήριο κρασιού ή για έναν κατασκευαστή ειδών λαϊκής τέχνης να οργανώσει μια ανάλογη βιοτεχνική μονάδα σε ένα μικρό ορεινό χωριό.

Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της μεταποίησης (βιομηχανίας-βιοτεχνίας) στη χώρα μας είναι σήμερα τα εξής:

- Έχουν αναπτυχθεί αρκετοί βιομηχανικοί κλάδοι, όμως δεν είμαστε βιομηχανική χώρα.
- Σε μεγάλο ποσοστό η βιομηχανική μας παραγωγή είναι συνδεδεμένη με την αγροτική παραγωγή, με αποτέλεσμα να κυριαρχούν οι μονάδες επεξεργασίας τροφίμων (με κυρίαρχη τη γαλακτοβιομηχανία) τόσο στο βιοτεχνικό όσο και στο βιομηχανικό επίπεδο. Άλλοι σημαντικοί μεταποιητικοί κλάδοι είναι η κλωστοϋφαντουργία, η ένδυση και η υπόδηση, η παρασκευή βασικών μετάλλων (σίδηρος, αλουμίνιο κ.ά.), η διύλιση πετρελαίου, η κατασκευή μεταλλικών προϊόντων, η κατασκευή προϊόντων από ορυκτά κ.ά.

Στο πλαίσιο της ομάδας σας εντοπίστε λέξεις του κειμένου που πιθανόν να σας είναι άγνωστες και προσπαθήστε να μαντέψετε τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα. Αν συναντήσετε δυσκολίες, συμβουλευτείτε τα λεξικά σας.

Κυκλώστε το σωστό:

Ο τριτογενής τομέας στη χώρα μας υπερτερεί έναντι του δευτερογενούς τομέα.

Σωστό Λάθος

Στο παρελθόν διάφοροι παράγοντες επέδρασαν αρνητικά στην ανάπτυξη της βιομηχανίας.

Σωστό Λάθος

Σήμερα η Ελλάδα θεωρείται μια αναπτυγμένη βιομηχανική χώρα.

Σωστό Λάθος

Η αγροτική παραγωγή στη χώρα μας είναι εξαρτώμενη από τη βιομηχανική παραγωγή.

Σωστό Λάθος

3. Απαντήστε αξιοποιώντας τις πληροφορίες του κειμένου

- ✓ Τι ονομάζουμε δευτερογενή και τι τριτογενή τομέα παραγωγής σε μια χώρα;
- ✓ Για ποιους λόγους στη χώρα μας δεν αναπτύχθηκε η βιομηχανία;
- ✓ Αντίθετα για ποιους λόγους παρατηρείται ανάπτυξη της βιοτεχνίας;

Γ3. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5

Το κείμενο με τίτλο *Βιομηχανία-Βιοτεχνία* εμφανίζει ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του σύνθετου επιστημονικού λόγου, την ονοματοποίηση: δηλαδή την προτίμηση στη χρήση ονοματικών φράσεων αντί ρηματικών, π.χ. *ανυπαρξία αξιόλογων συγκοινωνιακών δικτύων*. Οι περισσότερες από αυτές τις ονοματικές

φράσεις έχουν τη δομή Ουσιαστικό + Ουσιαστικό_{Γενική} και προκαλούν πρόσθετη δυσκολία στην κατανόηση του κειμένου. Προσπαθήστε να εντοπίσετε τις ονοματικές φράσεις του κειμένου και να τις μετατρέψετε σε ρηματικές. Στη συνέχεια, δοκιμάστε να αντικαταστήσετε τις ονοματικές φράσεις με τις ρηματικές μέσα στο κείμενο. Τι αλλαγές θα πρέπει να γίνουν για να είναι κατανοητό το κείμενο; Προσπαθήστε να κάνετε αυτές τις αλλαγές σε μία από τις παραγράφους του κειμένου. Εξακολουθεί, κατά τη γνώμη σας, να είναι επιστημονικός ο λόγος του κειμένου;

Ονοματικές φράσεις	Ρηματικές φράσεις
<i>ανυπαρξία αξιόλογων συγκοινωνιακών δικτύων</i>	<i>Δεν υπάρχουν αξιόλογα συγκοινωνιακά δίκτυα</i>

Μετασχηματισμός κειμένου:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6

Στο παρακάτω κείμενο αντικαταστήστε όλες τις λέξεις που περιέχουν το γράμμα ξ με άλλες ισοδύναμες. Τι αλλαγές παρατηρείτε ότι συμβαίνουν στη σύνταξη των ρημάτων και στο ύφος του κειμένου;

Εξολοθρεύστε το ξ!



ΜΕΛΕΤΩ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

Στον δευτερογενή τομέα της παραγωγής εντάσσονται η μεταποίηση (βιομηχανία, βιοτεχνία), η παραγωγή ενέργειας, οι εξορυκτικές δραστηριότητες και οι κατασκευές (οικοδόμηση κτιρίων, τεχνικά έργα κ.ά.). Ο δευτερογενής τομέας στη χώρα μας απασχολεί το 23% των εργαζομένων και εμφανίζει χρόνο με το χρόνο πτωτική τάση, με αντίστοιχη αύξηση του τριτογενούς τομέα (τουρισμός κ.ά.).

Βιομηχανία – Βιοτεχνία

Είδαμε στο Μάθημα 41 πως η ανάπτυξη και η κατανομή της βιομηχανίας σε μια χώρα εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες. Όσον αφορά την Ελλάδα, αρκετοί από αυτούς τους παράγοντες ήταν επιβαρυντικοί για την ανάπτυξη της βιομηχανίας κατά τις προηγούμενες δεκαετίες. Ενδεικτικά, και σε ό,τι αφορά τους ιστορικούς παράγοντες, όταν οι υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες (που σήμερα πλέον ανήκουν στις πιο αναπτυγμένες βιομηχανικά τόσο στην ήπειρό μας όσο και σε όλο τον πλανήτη) οργάνωναν τη βιομηχανία τους, οι Έλληνες άρχιζαν τον απελευθερωτικό τους αγώνα με μεγάλες θυσίες σε ανθρώπους και σε πόρους. Ωστόσο, και μετά την ανεξαρτησία της χώρας τα συνεχή εσωτερικά και εξωτερικά προβλήματα, καθώς και οι πόλεμοι επιβράδυναν καθοριστικά τη βιομηχανική και την οικονομική της πρόοδο έως τα μέσα του 20ού αιώνα.

Εκτός αυτού, το ορεινό και δύσβατο έδαφος, η ανυπαρξία αξιόλογων συγκοινωνιακών δικτύων, η έλλειψη πηγών ενέργειας που είναι απαραίτητες για τα εργοστάσια όπως ο άνθρακας ή το πετρέλαιο, η απουσία τεχνολογίας και τεχνολογίας, οι λιγοστές πρώτες ύλες, λόγω της περιορισμένης εκείνη την περίοδο της ιστορίας μας αγροτικής παραγωγής, καθυστέρησαν αρκετά τη βιομηχανική ανάπτυξη της χώρας.

Από την άλλη πλευρά, οι παραπάνω παράγοντες συνέβαλαν στο να αναπτυχθεί η βιοτεχνία, η οποία ως παραγωγικός κλάδος έχει λιγότερες απαιτήσεις για να οργανωθεί και να λειτουργήσει σε σχέση με μια βιομηχανία. Για παράδειγμα, είναι πιο εύκολο για έναν αμπελοκαλλιεργητή να αξιοποιήσει τη λιγοστή του παραγωγή και να οργανώσει ένα μικρό παραδοσιακό οινοποιείο και εμφιαλωτήριο κρασιού ή για έναν κατασκευαστή ειδών λαϊκής τέχνης να οργανώσει μια ανάλογη βιοτεχνική μονάδα σε ένα μικρό ορεινό χωριό.

Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της μεταποίησης (βιομηχανίας-βιοτεχνίας) στη χώρα μας είναι σήμερα τα εξής:

- Έχουν αναπτυχθεί αρκετοί βιομηχανικοί κλάδοι, όμως δεν είμαστε βιομηχανική χώρα.
- Σε μεγάλο ποσοστό η βιομηχανική μας παραγωγή είναι συνδεδεμένη με την αγροτική παραγωγή, με αποτέλεσμα να κυριαρχούν οι μονάδες επεξεργασίας τροφίμων (με κυρίαρχη τη γαλακτοβιομηχανία) τόσο στο βιοτεχνικό όσο και στο βιομηχανικό επίπεδο. Άλλοι σημαντικοί μεταποιητικοί κλάδοι είναι η κλωστοϋφαντουργία, η ένδυση και η υπόδηση, η παρασκευή βασικών μετάλλων (σίδηρος, αλουμίνιο κ.ά.), η διύλιση πετρελαίου, η κατασκευή μεταλλικών προϊόντων, η κατασκευή προϊόντων από ορυκτά κ.ά.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 7

ΚΕΙΜΕΝΟ Γ5

Πηγή:

http://www.hnms.gr/hnms/greek/meteorology/full_story_html?dr_url=/docrep/docs/misc/ClimateOfGreece

Το κλίμα της Ελλάδας

Το κλίμα της Ελλάδας είναι τυπικά μεσογειακό: ήπιοι και υγροί χειμώνες, σχετικά θερμά και ξηρά καλοκαίρια και, γενικά, μακρές περιόδους ηλιοφάνειας κατά τη μεγαλύτερη διάρκεια του έτους.

Η Ελλάδα βρίσκεται μεταξύ των παραλλήλων 340 και 420 του βορείου ημισφαιρίου και βρέχεται από την Ανατολική Μεσόγειο. Το κλίμα της έχει σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά του μεσογειακού κλίματος, δηλαδή ήπιους και βροχερούς χειμώνες, σχετικά θερμά και ξηρά καλοκαίρια και μεγάλη ηλιοφάνεια όλο σχεδόν τον χρόνο.

Λεπτομερέστερα στις διάφορες περιοχές της Ελλάδας παρουσιάζεται μια μεγάλη ποικιλία κλιματικών τύπων, πάντα βέβαια μέσα στο πλαίσιο του μεσογειακού κλίματος. Αυτό οφείλεται στην τοπογραφική διαμόρφωση της χώρας που έχει μεγάλες διαφορές υψομέτρου (υπάρχουν μεγάλες οροσειρές κατά μήκος της κεντρικής χώρας και άλλοι ορεινοί όγκοι) και εναλλαγή ξηράς και θάλασσας. Έτσι από το ξηρό κλίμα της Αττικής και γενικά της Ανατολικής Ελλάδας μεταπίπτουμε στο υγρό της Βόρειας και Δυτικής Ελλάδας. Τέτοιες κλιματικές διαφορές συναντώνται ακόμη και σε τόπους που βρίσκονται σε μικρή απόσταση μεταξύ τους, πράγμα που παρουσιάζεται σε λίγες μόνο χώρες σε όλο τον κόσμο.

Από κλιματολογικής πλευράς το έτος μπορεί να χωριστεί κυρίως σε δύο εποχές: Την ψυχρή και βροχερή χειμερινή περίοδο που διαρκεί από τα μέσα του

Οκτωβρίου και μέχρι το τέλος Μαρτίου και τη θερμή και άνομβρη εποχή που διαρκεί από τον Απρίλιο έως τον Οκτώβριο.

Κατά την πρώτη περίοδο οι ψυχρότεροι μήνες είναι ο Ιανουάριος και ο Φεβρουάριος, όπου κατά μέσον όρο η μέση ελάχιστη θερμοκρασία κυμαίνεται από 5-10 0 C° στις παραθαλάσσιες περιοχές, από 0-5 0 C° στις ηπειρωτικές περιοχές και με χαμηλότερες τιμές κάτω από το μηδέν στις βόρειες περιοχές.

Οι βροχές στη χώρα μας ακόμη και τη χειμερινή περίοδο δεν διαρκούν για πολλές ημέρες και ο ουρανός της Ελλάδας δεν μένει *συννεφιασμένος* για αρκετές συνεχόμενες ημέρες, όπως συμβαίνει σε άλλες περιοχές της γης. Οι χειμερινές κακοκαιρίες διακόπτονται συχνά κατά τον Ιανουάριο και το πρώτο δεκαπενθήμερο του Φεβρουαρίου από ηλιόλουστες ημέρες, τις *γνωστές* από την αρχαιότητα «Αλκυονίδες ημέρες».

Η χειμερινή εποχή είναι γλυκύτερη στα νησιά του Αιγαίου και του Ιονίου από ό,τι στη Βόρεια και Ανατολική Ελλάδα.

Κατά τη θερμή και άνομβρη εποχή ο καιρός είναι σταθερός, ο ουρανός σχεδόν αίθριος, ο ήλιος λαμπερός και δεν βρέχει εκτός από σπάνια διαλείμματα με ραγδαίες βροχές ή καταιγίδες μικρής όμως διάρκειας.

Η θερμότερη περίοδος είναι το τελευταίο δεκαήμερο του Ιουλίου και το πρώτο του Αυγούστου οπότε η μέση μεγίστη θερμοκρασία κυμαίνεται από 29 C° μέχρι 35 C°. Κατά τη θερμή εποχή οι υψηλές θερμοκρασίες μετριάζονται από τη δροσερή θαλάσσια αύρα στις παράκτιες περιοχές της χώρας και από τους βόρειους ανέμους (ετησίες) που φυσούν κυρίως στο Αιγαίο.

Η Άνοιξη έχει μικρή διάρκεια, διότι ο μεν χειμώνας είναι όψιμος, το δε καλοκαίρι αρχίζει πρώιμα. Το Φθινόπωρο είναι μακρύ και θερμό και πολλές φορές παρατείνεται στη Νότια Ελλάδα και μέχρι τα μισά του Δεκεμβρίου.

ΚΕΙΜΕΝΟ Γ6. Γεωλογία- Γεωγραφία Β΄ Γυμνασίου, σ. 67.

ΚΛΙΜΑΤΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ	ΧΑΡΑΚΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΕΠΙΚΡΑΤΗΣΗΣ
Ορεινό κλίμα (κλίμα ύψους)	Βαρείς χειμώνες με χιονοπτώσεις και χιονοθύελλες, πολύ δροσερά καλοκαίρια.	Επικρατεί σε ορεινές περιοχές της ηπειρωτικής Ελλάδας και της Κρήτης.
Μεταβατικό κλίμα	Χειμώνες μεγάλης διάρκειας με χαμηλές θερμοκρασίες, πολύ ζεστά καλοκαίρια, μεγάλο θερμοκρασιακό εύρος.	Επικρατεί σε Θεσσαλία, Μακεδονία, Θράκη, Ήπειρο.
Θαλάσσιο μεσογειακό κλίμα	Ήπιοι βροχεροί χειμώνες, ζεστά και υγρά καλοκαίρια.	Επικρατεί στα νησιά και τις ακτές του Ιονίου Πελάγους.
Χερσαίο μεσογειακό κλίμα	Ήπιοι χειμώνες με λίγες βροχές, ζεστά και ξηρά καλοκαίρια.	Επικρατεί στα νησιά και τις ακτές του Αιγαίου Πελάγους.



20.3 Κλίμα χερσαίο μεσογειακό
(Θεσσαλία: ακτή του Πηλίου στο Αιγαίο Πέλαγος)



20.4 Κλίμα ύψους (Ήπειρος: Τζουμέρκα)



20.5 Κλίμα θαλάσσιο μεσογειακό (Ιόνιο: Ιθάκη)



20.6 Κλίμα μεταβατικό (Θράκη: Δαδιά)

Τα παραπάνω κείμενα έχουν ως θέμα το κλίμα της Ελλάδας. Ας τα συγκρίνουμε:

- ✓ Για ποιο σκοπό γράφτηκαν;
- ✓ Ποιοι είναι οι πιθανοί αποδέκτες;
- ✓ Τι διαφορές παρουσιάζουν: α. ως προς την ποσότητα της πληροφορίας που περιέχεται σ' αυτά και β. ως προς τον τρόπο που η πληροφορία αυτή παρουσιάζεται στον αναγνώστη;
- ✓ Ο σκοπός για τον οποίο γράφτηκαν και οι πιθανοί αποδέκτες τους δικαιολογούν αυτές τις επιλογές;

Μέσα στο κείμενο υπάρχουν κάποια επίθετα που είναι *πλαγιογραφημένα*. Αντικαταστήστε τα με τα συνώνυμα που σας δίνονται στην παρένθεση, βάζοντάς τα στον κατάλληλο τύπο και σημειώστε τα στο περιθώριο του κειμένου.

(εκτενής, παρεμφερής, νεφελώδης, συνήθης, εκτενής)

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 8

Γ5. Κείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, σ. 11.

- ✓ Ποια είναι η εικόνα της Ελλάδας που προβάλλει το σκίτσο;
- ✓ Ποια στοιχεία της εικόνας σας βοηθούν να το καταλάβετε αυτό;
- ✓ Ποια συναισθήματα νιώθετε βλέποντας την εικόνα; Γιατί;



Ηλίας Μακρής, περ. «Κ», εφημ. *Η Καθημερινή*, 2002.

Δ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 9

Το σχολείο σας εκπροσωπεί τη χώρα μας σε μια ευρωπαϊκή συνάντηση σχολείων, όπου, μεταξύ άλλων θα γίνει και μια σύντομη παρουσίαση διάρκειας 15 λεπτών των χωρών που συμμετέχουν. Ετοιμάστε ένα κείμενο, για να το παρουσιάσετε προφορικά, στο οποίο θα πρέπει να περιλαμβάνονται αντιπροσωπευτικές για τη χώρα μας πληροφορίες, λαμβάνοντας υπόψη σας το κοινό στο οποίο απευθύνεστε, τον χρόνο που έχετε στη διάθεσή σας και το γεγονός ότι θα πρέπει να ενεργοποιήσετε το ενδιαφέρον των ακροατών.

Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 10

Το σχολείο σας είναι ενταγμένο σε ένα πρόγραμμα ανταλλαγής επισκέψεων μεταξύ των μαθητών ευρωπαϊκών σχολείων. Οι μαθητές ενός ευρωπαϊκού σχολείου πρόκειται στο πλαίσιο αυτό να επισκεφτούν τη χώρα μας. Αναρτήστε στην ιστοσελίδα του σχολείου σας υλικό για την Ελλάδα για να ενημερώσετε τους ευρωπαίους συμμαθητές σας. Στο κείμενο αυτό που θα μπορούσε να έχει τη μορφή ενός ppt να περιλαμβάνονται στοιχεία όπως η γεωμορφολογία του εδάφους, το κλίμα της χώρας μας, αρχαία μνημεία, κτλ. ή ό, τι άλλο θεωρείτε εσείς σημαντικό. Θυμηθείτε ότι ο σκοπός για τον οποίο γράφεται ένα κείμενο και οι αποδέκτες του επηρεάζουν την οργάνωση και τον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου του.

Συμπληρωματικά θα μπορούσατε το σύνολο ή μέρος του υλικού (τίτλους, λεξάντες κ.ά.) να το μεταφράσετε στην αγγλική γλώσσα, ζητώντας τη συνδρομή του/της εκπαιδευτικού της αντίστοιχης ειδικότητας.

3.4. Οργάνωση και υλοποίηση των σχολικών γιορτών στο νέο σχολείο

Μαρία Μητσιάκη

3.4.1 Μια νέα προσέγγιση των σχολικών γιορτών

Ο εορτασμός των σχολικών αργιών μπορεί να αποτελέσει πεδίο ανάδυσης της δημιουργικότητας και της αυτενέργειας των μαθητών/τριών και ταυτόχρονα πηγή βιωματικής και διερευνητικής μάθησης. Για τον λόγο αυτό, στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου προτείνεται μια διαφορετική προσέγγιση των σχολικών γιορτών, η οποία αναδεικνύει τους μαθητές ως ουσιαστικούς μετέχοντες τόσο στην οργάνωση όσο και στην υλοποίησή τους. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η παρούσα πρόταση δεν φιλοδοξεί να προσφέρει στον εκπαιδευτικό τυποποιημένα μοντέλα σχεδιασμού σχολικών γιορτών· αντίθετα, επιδιώκει να διαμορφώσει ένα πλαίσιο δράσης που θα επιτρέψει και θα ενισχύσει την πραγματοποίηση διαφορετικών και πρωτότυπων εκδηλώσεων, βασισμένων στα ενδιαφέροντα, τις ιδέες και την ενεργό δραστηριοποίηση των μαθητών με τη διακριτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Στην προσπάθειά μας να αξιολογήσουμε την επιτυχία μιας σχολικής γιορτής, θέτουμε κριτήρια, όπως η *συμμετοχικότητα*, η *πρόκληση ενδιαφέροντος* και η *εστίαση της προσοχής*, καθώς και η *ουσιαστική πρόσληψη* και *κριτική ερμηνεία* των συμβάντων εθνικού (επετειακού) ή/ και θρησκευτικού χαρακτήρα που συνιστούν τον πυρήνα του εορτασμού. Μια σχολική γιορτή που πληροί σε μεγάλο βαθμό τα παραπάνω κριτήρια θα πρέπει:

- ✓ να εκπορεύεται ως σύλληψη από τους ίδιους τους μαθητές (και όχι από την πρόθεση του εκπαιδευτικού να προτείνει έναν βασικό κορμό, στον οποίο οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν ρόλους με κριτήριο την προθυμία ή την «ικανότητά» τους),
- ✓ να αποτελεί συλλογική προσπάθεια παρουσίασης των έργων/ προϊόντων των μαθητών (και όχι επίδειξης ατομικών δεξιοτήτων),
- ✓ να παρέχει δυνατότητες ερμηνείας με πολλά κριτήρια: πολιτισμικά, ηθικά, κοινωνικά, ιστορικά, προσωπικά και θεολογικά
- ✓ να έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό, χωρίς να απεμπολεί τις «τεχνοκρατικές διαστάσεις» της μάθησης (αξιοποίηση των ΤΠΕ)
- ✓ να συνδέει τα επετειακά γεγονότα/ τα θρησκευτικά συμβάντα με το σήμερα, παρέχοντας γέφυρες που αναδεικνύουν τη διαχρονικότητα συγκεκριμένων αξιών και την «ανακύκλωση» ανθρώπινων στάσεων και συμπεριφορών
- ✓ να παρέχει κριτική ερμηνεία του παρόντος βάσει του αδιαμφισβήτητου παρελθόντος, γεφυρώνοντας την απόσταση που πολύ συχνά νιώθουν οι μαθητές/τριες ανάμεσα στο «τότε» και στο «τώρα» και
- ✓ να αποτελεί ένα μάθημα παιδαγωγικής ομαλά ενταγμένο στη μαθησιακή διαδικασία που ευνοεί τη σύνδεση των γνώσεων (και όχι να παρεκκλίνει από τους στόχους των μαθημάτων, παρέχοντας αποσπασματική ή κατακερματισμένη γνώση).

Συνεπώς, η υλοποίηση γιορτών που αποτελούν ένα συμπίλημα διαλέξεων, απαγγελιών και αναγνώσεων σε μεγάλο βαθμό επαναλαμβανόμενων κάθε χρόνο, ούτε κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά και ούτε εντάσσεται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού που επιδιώκουμε να καλλιεργήσουμε στο σχολείο σύμφωνα με τους στόχους που τίθενται σε κάθε γνωστικό αντικείμενο του νέου ΠΣ. Για να αποκτήσει έναν διαφορετικό προσανατολισμό, η σχολική γιορτή μπορεί να πάρει τη μορφή ενός σχεδίου εργασίας (project), το οποίο θα σχεδιάσουν οι μαθητές μιας τάξης ή/ και πολλών τάξεων βάσει των προσωπικών τους αναζητήσεων και

ενδιαφερόντων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κατά κύριο λόγο συντονιστικός: παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα και καθοδηγεί σε περιπτώσεις προβληματικών καταστάσεων. Ο χρόνος που απαιτείται για τον σχεδιασμό των σχεδίων εργασίας δεν είναι επιβαρυντικός για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς μπορούν να αποτελέσουν μέρος της επεξεργασίας συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων ποικίλων γνωστικών αντικειμένων εξυπηρετώντας τους στόχους της διδασκαλίας του περιεχομένου μέσω της γλώσσας (βλ. σ. 7).

Οι προτάσεις για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχολικών γιορτών που ακολουθούν είναι ενδεικτικές και μπορούν οπωσδήποτε να τροποποιηθούν με βάση την ανάδραση που θα λάβει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές. Η επιτυχία τους βασίζεται στην αποτελεσματική συνεργασία εκπαιδευτικών διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, π.χ. της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Γεωγραφίας, της Μουσικής, των Εικαστικών, κτλ.

Αφού ανακοινωθεί στους μαθητές η επικείμενη οργάνωση ενός σχεδίου εργασίας για μια συγκεκριμένη σχολική γιορτή, αναλαμβάνουν με καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού την ανεύρεση πληροφοριών σχετικά με τα γεγονότα της γιορτής ανατρέχοντας σε κατάλληλες ηλεκτρονικές και έντυπες πηγές. Για να αποφευχθεί ο κίνδυνος της πρόσβασης σε μη αξιόπιστες πηγές μέσω της αναζήτησης στο διαδίκτυο στην περίπτωση μικρότερων ηλικιακά μαθητών, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον υπεύθυνο πληροφορικής μπορεί να φιλτράρει/ αποκλείσει τις μη αξιόπιστες ιστοσελίδες ή να δώσει εκ των προτέρων στους μαθητές τις αξιόπιστες ιστοσελίδες. Αντίθετα, στην περίπτωση μεγαλύτερων ηλικιακά μαθητών, η επιλογή των αξιόπιστων πληροφοριών αποτελεί μέρος της επεξεργασίας του θέματος και της επιδιωκόμενης καλλιέργειας της κριτικής τους ικανότητας. Για την αναζήτηση σε έντυπο υλικό, οι μαθητές/τριες μπορούν να αξιοποιήσουν τα διαθέσιμα στη σχολική βιβλιοθήκη βιβλία ή εναλλακτικά στην περίπτωση απουσίας βιβλιοθήκης να εντοπίσουν παρόμοιες πηγές σε ηλεκτρονική μορφή (π.χ. ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού: <http://www.e-history.gr>, ιστοσελίδα του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού: <http://www.snhell.gr>, κτλ.). Η πρώτη επαφή των μαθητών/τριών με το υπό επεξεργασία θέμα θα τους εφοδιάσει με τις στοιχειώδεις γνώσεις για να στρέψουν την εργασία προς τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους αναζητήσεις. Έτσι, μέσα από συζήτηση στην τάξη, μπορούν να καθοριστούν οι στόχοι του σχεδίου εργασίας και το ακριβές του περιεχόμενο και να οριστούν οι ομάδες εργασίας. Τα μέλη των ομάδων θα πρέπει να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους βάσει των ενδιαφερόντων αλλά και των δεξιοτήτων τους (π.χ. υπεύθυνος για τη μουσική επένδυση της εργασίας, για την εικαστική επένδυση κτλ.). Με βάση το θέμα της εργασίας, θα καθοριστεί και η οριζόντια σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων (π.χ. άντληση υλικού και ερμηνεία του θέματος μέσω της αξιοποίησης του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας, των Θρησκευτικών, κτλ.). Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται σταδιακά και καθορίζεται το τελικό προϊόν του σχεδίου εργασίας (συγγραφή και παρουσίαση θεατρικού έργου, μουσική παράσταση, παρουσίαση μέσω ντοκουμέντων, συγκριτική παρουσίαση ενός θέματος σε διαφορετικούς πολιτισμούς, συγκριτική παρουσίαση ιστορικών γεγονότων σε διαφορετικές εποχές/ περιόδους, κτλ.).

3.4.2. Ενδεικτικά σχέδια εργασίας για τον εορτασμό των σχολικών γιορτών

Εορτασμός της 28^{ης} Οκτωβρίου

Μέσω της αναζήτησης πληροφοριών οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με

έννοιες όπως *μαχητικότητα/ αγωνιστικότητα, αντίσταση, αμυντικός πόλεμος και ιμπεριαλιστική πολιτική, εμπλοκή στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, φασιστικά καθεστώτα, συνδυασμός της θεϊκής πρόνοιας με την ανθρώπινη προσπάθεια στον αγώνα ανεξαρτησίας των Ελλήνων*, κτλ. Με βάση τα ενδιαφέροντα και τις αναζητήσεις τους μπορούν να καταλήξουν σε τελικά προϊόντα, όπως:

✓ παρουσίαση θεατρικού μονόπρακτου-καταγγελίας του ναζιστικού καθεστώτος: *Ο σπιούνος του Μπέρτολτ Μπρεχτ* (<http://www.scribd.com/doc/41876763/Brecht-Bertolt>)

✓ προβολή της κινηματογραφικής ταινίας *Η ζωή είναι ωραία* (La vita è bella) του Roberto Benigni και κριτικός σχολιασμός -συζήτηση από τους μαθητές (παράλληλη αξιοποίηση πηγών της Ιστορίας και λογοτεχνικών κειμένων με θέμα το φυλετικό ρατσισμό που βίωσαν συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων)

✓ αφιέρωμα στο φαινόμενο της καταπίεσης και της καταδυνάστευσης ανθρώπων και λαών στο χτες και στο σήμερα μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων

✓ το θρησκευτικό στοιχείο αρωγός στον αγώνα των ανθρώπων προς την ανεξαρτησία με παράλληλη αξιοποίηση θρησκευτικών χωρίων (π.χ. *Η Εξοδος των Ισραηλιτών, Αγία Σκέπη: Ο ρόλος της Παναγίας στον αγώνα του 1940 και η διάχυτη αγάπη των ανθρώπων στο πρόσωπό της*) και λογοτεχνικών κειμένων που αναδεικνύουν τη θέση της Παναγίας στη χριστιανική πίστη και τη συμβολή της στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων μέσω των προσωνυμίων που της αποδίδονται (π.χ. Παπαδιαμάντης, Μυριβήλης, κτλ.)

✓ ανάλυση των αιτιών ανόδου του ναζισμού στη Γερμανία και του φασισμού στην Ιταλία και κριτική ερμηνεία των συνθηκών που επιτρέπουν την επικράτηση των φασιστικών καθεστώτων στις κοινωνίες

✓ μουσική παράσταση με παράλληλη αφήγηση των γεγονότων της 28^{ης} Οκτωβρίου σχεδιασμένη από τους μαθητές

✓ προβολή αυτοσχέδιου ντοκιμαντέρ στο οποίο καταγράφονται τα γεγονότα της εποχής μέσα από συνεντεύξεις που παίρνουν οι μαθητές από ανθρώπους που τα έζησαν.

Εορτασμός της 17^{ης} Νοεμβρίου

Κεντρικά θέματα στον εορτασμό της 17^{ης} Νοεμβρίου είναι οι *νεανικές επαναστάσεις* και η *σύγκριση των δημοκρατικών και ολοκληρωτικών καθεστώτων*.

✓ παρουσίαση της θεατρικής παράστασης *Ειρήνη* του Αριστοφάνη ή της παράστασης *Προμηθεύς Δεσμώτης* του Αισχύλου με παράλληλη διερεύνηση του ιστορικού πλαισίου συγγραφής του έργου και της συνάφειάς του με την κοινωνικοπολιτική κατάσταση του 1973 από τους μαθητές

✓ ανάγνωση του μυθιστορήματος *Τα γενέθλια* της Ζορζ Σαρή, δραματοποίηση και κριτική ανάλυσή τους μέσα από συζήτηση

✓ αναζήτηση ανθρώπων που συμμετείχαν στα γεγονότα του Πολυτεχνείου και πραγματοποίηση συνεντεύξεων -ζωντανών ή βιντεοσκοπημένων- από τους μαθητές με κατάλληλα προσχεδιασμένες ερωτήσεις

✓ συγκριτική παρουσίαση νεανικών επαναστάσεων ανά τον κόσμο (π.χ. *Μάης του '68 στη Γαλλία, εξέγερση των φοιτητών του Πολυτεχνείου στην Ελλάδα, πρόσφατη εξέγερση στην Αίγυπτο και τον αραβικό κόσμο*)

✓ μουσική παράσταση θεματικά οργανωμένη

Εορτασμός των Χριστουγέννων

Εφόσον τα Χριστούγεννα είναι μία από τις μεγαλύτερες γιορτές της χριστιανοσύνης, ο εορτασμός τους αναμένεται να έχει θρησκευτικό, ανθρωπιστικό, ηθικό, αλλά και διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Παράλληλα, προσφέρεται για

επεξεργασία θεμάτων στο πλαίσιο των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Γεωγραφίας.

- ✓ συγκριτική παρουσίαση του εορτασμού των Χριστουγέννων στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, Ορθόδοξες και μη (ήθη και έθιμα, φαγητά, διασκέδαση, κτλ.) (με ενεργό συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών του σχολείου)
- ✓ κριτική ανάλυση της κοσμικής/ εμπορευματοποιημένης και της ανθρωπιστικής διάστασης των Χριστουγέννων μέσα από κατάλληλες πηγές (διαφημίσεις, ντοκιμαντέρ, αποσπάσματα δελτίων ειδήσεων για τον στολισμό των πόλεων και τις χριστουγεννιάτικες αγορές, ποίηση και πεζογραφία, παραμύθια, πίνακες ζωγραφικής, κτλ.)
- ✓ μουσική παράσταση με παράλληλη αφήγηση χριστουγεννιάτικων παραμυθιών από διάφορες χώρες
- ✓ συγκριτική παρουσίαση και κριτική ερμηνεία της δράσης οργανώσεων όπως ο Ερυθρός Σταυρός, οι Γιατροί χωρίς σύνορα, η Διεθνής Αμνηστία, η Unicef, η Actio-paid, οι Γιατροί του κόσμου, κτλ. και προετοιμασία σχολικής καμπάνιας για τη συγκέντρωση ανθρωπιστικής βοήθειας για ομάδες ανθρώπων και χώρες που βιώνουν φτώχεια και προβλήματα επιβίωσης
- ✓ θεατρική παράσταση: ανάγνωση, ερμηνεία και δραματοποίηση ενός χριστουγεννιάτικου διηγήματος (π.χ. του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη)

Εορτασμός της 25^{ης} Μαρτίου

- ✓ οργάνωση έκθεσης με θέμα *η ελληνική επανάσταση μέσα από την απεικόνισή της σε νομίσματα της εποχής και σε πίνακες ζωγραφικής ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών*
- ✓ θεατρική παράσταση: αποσπάσματα/ σκετς από το έργο *Το μεγάλο μας τσίρκο* του Ιάκωβου Καμπανέλλη (*Το '21, Ερχομός του Όθωνα, Μεγάλες Δυνάμεις, Το άγαλμα*) ή από το έργο *Βαβυλωνία* του Δημήτριου Βυζάντιου
- ✓ παρουσίαση και κριτική ερμηνεία του έργου των διανοουμένων, των εμπόρων, των κληρικών, κτλ. στην πνευματική κίνηση του νεοελληνικού διαφωτισμού που οδήγησε στην ελληνική ανεξαρτησία
- ✓ κριτική ερμηνεία της έννοιας του *Ευαγγελισμού* από ιστορική και θρησκευτική άποψη
- ✓ μουσική παράσταση με παράλληλη αφήγηση των γεγονότων της εποχής
- ✓ συγκριτική παρουσίαση της προσπάθειας διαφορετικών λαών για εθνική ανεξαρτησία

Εορτασμός του Πάσχα

- ✓ θρησκεία και τέχνη: τα Πάθη και η Ανάσταση μέσα από τα έργα αγιογράφων και ζωγράφων
- ✓ απεικόνιση της Ιερουσαλήμ στα χρόνια του Χριστού με κατασκευές για την παρακολούθηση των Παθών και της Ανάστασης
- ✓ συγκριτική παρουσίαση των εθίμων της Κυριακής των Βαΐων, της Μεγάλης Εβδομάδας και της Ανάστασης από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας και άλλων χωρών
- ✓ συγκριτική παρουσίαση εικόνων της Ανάστασης καλλιτεχνών από την ανατολική και τη δυτική χριστιανοσύνη
- ✓ συγκέντρωση, παρουσίαση και ερμηνεία ιστορικών παραδειγμάτων αγάπης και αυτοθυσίας

Εκδηλώσεις για το τέλος της σχολικής χρονιάς

- ✓ οργάνωση συναυλίας στο μουσικό είδος που επιθυμούν οι μαθητές

- ✓ θεατρική παράσταση
- ✓ αθλητικές εκδηλώσεις
- ✓ προβολή ταινίας μικρού μήκους σε συγκεκριμένο θέμα (π.χ. ρατσισμός, φιλία κτλ.) στην οποία θα συμμετέχουν μαθητές του σχολείου
- ✓ δραματοποίηση λογοτεχνικού έργου που έχει προσεγγιστεί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

1.4. Η ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ

Ελευθερία Ζάγκα, Μαρία Μητσιακή, Μαρία Τζεβελέκου

4.1. Εισαγωγή

4.1.1. Πρόγραμμα Σπουδών για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Η επεξεργασία ενός προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (στο εξής Γ2) αναδύθηκε ως προτεραιότητα τα τελευταία χρόνια λόγω της αυξανόμενης επίγνωσης ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές που παρακολουθούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα χρειάζονται ειδική μέριμνα για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στην ελληνική. Σημειώνεται ότι με τον όρο αλλόγλωσσοι μαθητές αναφερόμαστε σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη αύξηση του αριθμού των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία.¹⁰ Πολλοί από τους μαθητές αυτούς μπαίνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με ανύπαρκτη ή περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που καθιστά ανέφικτη την ομαλή ένταξή τους σε σχολική τάξη με συνομηλίκους που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική.

Η χαμηλή επίδοση των μαθητών/τριών αυτών στην ελληνική δεν εμποδίζει μόνο την παρακολούθηση του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, αλλά και όλων των άλλων μαθημάτων, καθώς δεν έχουν κατακτήσει τις απαιτούμενες γλωσσικές δεξιότητες, για να κατανοήσουν τις παραδόσεις του εκπαιδευτικού ή να παραγάγουν γραπτά και προφορικά κείμενα, με αποτέλεσμα να σημειώνουν υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας που οδηγούν συχνά σε σχολική διαρροή. Κατά συνέπεια οι ομάδες αυτές χρειάζονται ειδική μέριμνα και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ώστε να καλύψουν τις γλωσσικές τους ανάγκες.

Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο ότι από το 1993 λειτουργούν τρία μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικά προγράμματα: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», το πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων» και το πρόγραμμα «Εκπαίδευσης των Ρομά», τα οποία έχουν αναπτύξει ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2). Για τον σκοπό αυτό, προσφέρουν γλωσσική, κοινωνική, παιδαγωγική και ψυχολογική στήριξη στους μαθητές και σημαντική κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς, κάνοντας έτσι ένα βήμα προς ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο προσαρμοσμένο στη λογική της παροχής ίσων ευκαιριών.

Παρόλο που η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 απαιτεί από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού ειδικές γνώσεις γύρω από τη διγλωσσία καθώς και ειδικές τεχνικές και στρατηγικές, τόσο η εκμάθηση όσο και η κατάκτηση μιας γλώσσας δεν είναι ένα τεχνικό ζήτημα. Κατά συνέπεια, το παρόν κείμενο δεν αποτελεί ένα «εγχειρίδιο χρήσης» αποτελεί περισσότερο μια προσπάθεια να διατυπωθούν με συνοπτικό τρόπο τα κύρια ζητήματα που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία -μια διαδικασία δυναμική, συνυφασμένη με κοινωνικούς, ψυχολογικούς, πολιτισμικούς και ιδιοσυγκρασιακούς παράγοντες, όπου ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές θα κληθούν μέσα στο πλαίσιο της τάξης να διαπραγματευτούν τις διαφορετικές τους ταυτότητες.

Η διακρατική κινητικότητα και η μετανάστευση διαμόρφωσαν νέες κοινωνικές συνθήκες στην Ελλάδα, οι οποίες οδηγούν προς την ενίσχυση της

¹⁰ Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2004 από τους Mediterranean Migration Observatory, UEHR και Πάντειο Πανεπιστήμιο για λογαριασμό του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής αναφέρεται ότι το 2003 φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία περίπου 119.000 αλλοδαποί μαθητές. Για νεώτερα στοιχεία βλ. Κοιλιάρη Αγγελική, έργο Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων.

γλωσσικής πολυμορφίας και της ατομικής πολυγλωσσίας και απαιτούν την καθιέρωση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών. Μέσα από τη σύνθετη αυτή κοινωνική πραγματικότητα αναδύεται η ανάγκη διδασκαλίας/ εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2 στο Νέο Σχολείο με βάση δύο συμπληρωματικούς άξονες:

✓ τη θετική διαχείριση του φαινομένου της διγλωσσίας/ πολυγλωσσίας, για να μετατραπεί από μειονέκτημα σε πλεονέκτημα

✓ την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής μεθοδολογίας για τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους μαθητές.

Η γλωσσική εκμάθηση θα πρέπει να διασφαλίζει στους αλλόγλωσσους μαθητές:

α) την ενεργό συμμετοχή τους στην καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα ενισχύοντας τις διαπροσωπικές τους επαφές και

β) τη συνέχιση της φοίτησής τους στις ανώτερες και ανώτατες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να εστιάζει στην επίτευξη των εξής στόχων:

α) στο να αποκτήσουν πρόσβαση στη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας, έτσι ώστε να ενταχθούν ομαλά στη σχολική και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα,

β) στο να αποκτήσουν πρόσβαση στην επίσημη γλώσσα του σχολείου, έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ΠΣ και να μπορέσουν να συνεχίσουν απρόσκοπτα τη σχολική τους πορεία και

γ) στο να αποκτήσουν ενεργό εμπλοκή στον σχεδιασμό των δικών τους ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, έτσι ώστε να διαμορφώσουν την προσωπικότητα αλλά και την κοινωνική τους ταυτότητα.

4.1.2. Οι ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών

Για να ενισχύσουμε τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο ελληνικό σχολείο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τις μαθησιακές συνθήκες των αλλόγλωσσων μαθητών, οι οποίες, ωστόσο, έως ένα βαθμό συμπίπτουν με τις ανάγκες των γηγενών συνομηλίκων τους. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων πρόκειται για μαθητές που είναι επαρκείς χρήστες της μητρικής τους γλώσσας και παράλληλα κατακτούν σταδιακά την ελληνική γλώσσα σε ελληνόφωνο περιβάλλον. Κατά συνέπεια, οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 είναι διαφορετικοί από τη γλωσσική διδασκαλία που απευθύνεται σε φυσικούς ομιλητές των ελληνικών.

Μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 οι αλλόγλωσσοι μαθητές θα πρέπει, όπως άλλωστε και οι συνομήλικοί τους φυσικοί ομιλητές:

α) να αποκτήσουν την υψηλότερη δυνατή επάρκεια σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες ως το τέλος της βασικής τους εκπαίδευσης,

β) να είναι σε θέση να κατανοούν, να μελετούν και να εμπλέκονται ενεργά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και

γ) να έχουν την ευκαιρία αλλά και τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά τη βασική εκπαίδευση.

Συνεπώς, στοχεύουμε σε μια ενίσχυση των μορφών διδασκαλίας της ελληνικής, η οποία θα είναι σε θέση να παράσχει στους αλλόγλωσσους μαθητές ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και δραστηριοποίησης στην ελληνική κοινωνία.

Στη σχολική τάξη, η ελληνική γλώσσα αποτελεί για τους αλλόγλωσσους

μαθητές όχι μόνο γνωστικό αντικείμενο στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και το εργαλείο που θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν και τα άλλα μαθήματα του ΠΣ (π.χ. Γεωγραφία, Φυσική, Μαθηματικά, κτλ.) και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις τους, γεγονός που επιβάλλει άρση της κατάτμησης των γνωστικών αντικειμένων στο Γυμνάσιο και συνεργασία των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων στο επίπεδο του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας.

4.1.3. Το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους

Οι αλλόγλωσσοι μαθητές που εισάγονται στο ελληνικό σχολείο συνιστούν συνήθως ένα αρκετά ετερογενές μαθησιακό κοινό με διαφορετικές μητρικές γλώσσες και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ιδιαίτερα υψηλά είναι τα ποσοστά των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών που προέρχονται από βαλκανικές χώρες, π.χ. αλβανόφωνοι και ρωσόφωνοι μαθητές, μεταξύ των οποίων και πολλοί παλιννοστούντες, ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται εξίσου υψηλή συγκέντρωση μαθητών/τριών από ασιατικές και αραβόφωνες χώρες, π.χ. κινέζοι, πακιστανοί, κτλ. μαθητές. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του τη μητρική γλώσσα των μαθητών, την ηλικία κατά την οποία εκείνοι ήρθαν σε επαφή με την ελληνική και το βαθμό έκθεσής τους σε αυτή. Με λίγα λόγια, θα πρέπει να είναι γνώστης των ποικίλων μορφών διγλωσσίας. Η διγλωσσία χωρίζεται σχηματικά σε τρεις κατηγορίες:

- (α) στην ταυτόχρονη διγλωσσία, η οποία αναφέρεται σε ομιλητές που έχουν έρθει σε επαφή με τη μητρική γλώσσα και τη Γ2 πριν από τα τρία τους χρόνια.
- (β) στη διαδοχική διγλωσσία, η οποία αναφέρεται σε ομιλητές που ήρθαν σε επαφή με τη Γ2 μετά την ηλικία των τριών ετών.
- (γ) στην ημιγλωσσία, η οποία αναφέρεται σε ομιλητές που η κατάκτηση της μητρικής τους γλώσσας διακόπηκε απότομα κυρίως λόγω μετανάστευσης σε άλλη χώρα και που στο καινούργιο τους περιβάλλον η επαφή τους με τη Γ2 είναι ελλιπής.

Τα παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία (α) εντάσσονται, προσαρμόζονται με ευκολία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ τα παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία (β) παρουσιάζουν ποικίλους βαθμούς ένταξης, καθώς η επίδοσή τους εξαρτάται από τον βαθμό και τη διάρκεια επαφής με τη Γ2. Όσο για τα παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία (γ), οι δυσκολίες είναι μεγαλύτερες, αλλά όχι ανυπερβλήτες, επειδή αυτό που εμφανίζεται σαν ημιγλωσσία είναι συνήθως ένα μεταβατικό και προσωρινό στάδιο προς την κατάκτηση της γλώσσας.

Παράλληλα με την ανάπτυξη της γλώσσας το παιδί αναπτύσσεται και γνωσιακά. Είναι πιθανόν, ωστόσο, όταν έρχεται σε επαφή με τη Γ2 σε μεγαλύτερη ηλικία, η δυνατότητα κατανόησης και χρήσης της ελληνικής να μην αντιστοιχεί στη γνωσιακή του ανάπτυξη, γεγονός που ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του και να προσαρμόσει κατάλληλα τη γλωσσική διδασκαλία. Για παράδειγμα ένας αρχάριος μαθητής της ελληνικής μπορεί να διαθέτει γνωσιακή ανάπτυξη όμοια με εκείνη ενός φυσικού ομιλητή της ίδιας ηλικίας, παρότι η γλωσσική του επάρκεια δεν του επιτρέπει να το εκδηλώσει.

Ορισμένοι αλλόγλωσσοι μαθητές προέρχονται από πολιτισμικά περιβάλλοντα που παρουσιάζουν κάποια συνάφεια με την ελληνική κοινωνία, ενώ άλλα δυσκολεύονται να «αποκωδικοποιήσουν» τις κοινωνικές συμβάσεις της χώρας υποδοχής. Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργήσει «γέφυρες» ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες μέσα στην τάξη, ώστε η ανταλλαγή εμπειριών να γίνει μοχλός της μαθησιακής και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών. Είναι σαφές ότι η διδασκαλία/ εκμάθηση στις μικτές τάξεις του σύγχρονου ελληνικού

σχολείου είναι τόσο απαιτητική όσο και ενδιαφέρουσα.

Ορισμένοι αλλόγλωσσοι μαθητές που παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο δεν έχουν αποκτήσει δεξιότητες γραμματισμού στη μητρική τους γλώσσα είτε γιατί εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα σε πολύ μικρή ηλικία είτε επειδή για λόγους κοινωνικούς, πολιτικούς ή οικονομικούς είχαν διακεκομμένη, ελλιπή ή ακόμη και ανύπαρκτη φοίτηση σε σχολεία της χώρας τους. Η έλλειψη γραμματισμού στη μητρική γλώσσα -ιδιαίτερα για τους μαθητές που με βάση την ηλικία τους θα έπρεπε να είχαν ενταχθεί ομαλά στη σχολική πραγματικότητα της χώρας προέλευσης- δυσκολεύει κατά πολύ το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να υιοθετήσει μεθόδους που θα καλύψουν ένα διπλό κενό: την έλλειψη δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα και την έλλειψη γνώσεων για το πώς λειτουργεί ο γραπτός και ο προφορικός λόγος. Είναι σαφές ότι αυτή η ομάδα των μαθητών/τριών είναι περισσότερο επιρρεπής στο να εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο.

4.1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της Γ2

Η εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 στο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου αποτελεί μια πολυδιάστατη και μακρόχρονη διαδικασία, η οποία συχνά επηρεάζεται θετικά ή/ και αρνητικά από τους παρακάτω παράγοντες:

- ✓ την ηλικία των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών: οι μαθητές που εισάγονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από μικρή ηλικία διαθέτουν το πλεονέκτημα της αποτελεσματικότερης και συχνά της γρηγορότερης ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα
- ✓ το διάστημα διαμονής των μαθητών/τριών στην Ελλάδα: η επαφή και εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα εμπλέκει τους μαθητές σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας και συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εκμάθησή της
- ✓ τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής, τα οποία συνδέονται άμεσα με τις προοπτικές ένταξης στο περιβάλλον του σχολείου, με τις προσδοκίες για τη συνέχιση της εκπαίδευσης και τις προοπτικές διαμονής στην Ελλάδα και ένταξης στην ελληνική κοινωνία
- ✓ το βαθμό ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας: οι έρευνες δείχνουν ότι η παράλληλη ανάπτυξη της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας βοηθά τους ομιλητές να αναπτύξουν με πιο σταθερό τρόπο τις γλωσσικές τους δεξιότητες και στις δύο γλώσσες (Cummins 2005)
- ✓ το γραμματισμό των μαθητών/τριών στη μητρική τους γλώσσα: η οργανωμένη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας αποτελεί ένα σταθερό έδαφος για τη δόμηση του νέου γλωσσικού συστήματος
- ✓ την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τους τρόπους και τα μέσα γραμματισμού σε διαφορετικές γλώσσες, η οποία συμβάλλει στην επίγνωση της λειτουργίας της γλώσσας και στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων
- ✓ το βαθμό της προηγούμενης μη συστηματικής/ τυχαίας έκθεσης των μαθητών/τριών στην ελληνική γλώσσα
- ✓ τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό, συγγενικό και φιλικό περιβάλλον
- ✓ την επίδραση προσωπικών τραυματικών εμπειριών που συνδέονται με τους λόγους μετανάστευσης των μαθητών/τριών, π.χ. φυσική καταστροφή, πολιτικές ζυμώσεις, πόλεμος, οικογενειακά προβλήματα, απώλεια συγγενικών προσώπων, φτώχεια και άλλες δύσκολες συνθήκες
- ✓ την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών
- ✓ την ύπαρξη μορφών στήριξης για την ενίσχυση της ελληνομάθειας και
- ✓ την ύπαρξη μορφών στήριξης για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας.

4.1.5. Στάδια πολιτισμικής ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών

Οι νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσοι μαθητές διακατέχονται συνήθως από έναν αρχικό ενθουσιασμό, επιδεικνύοντας ιδεαλισμό και ανυπομονησία για τη μελλοντική τους εξέλιξη, καθώς και αισιοδοξία για τη νέα χώρα και τις ευκαιρίες της. Καθώς εγκλιματίζονται, περνούν στο στάδιο του πολιτισμικού σοκ, βιώνοντας σύγχυση, άγχος και συχνά απομόνωση. Σε ένα τρίτο στάδιο και ενώ, η επικοινωνία τους στην ελληνική βελτιώνεται, αισθάνονται λιγότερο άγχος και δοκιμάζουν νέες συμπεριφορές. Τέλος, καθώς προσεγγίζουν την ένταξή τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, αισθάνονται ότι η συναισθηματική τους ισορροπία αποκαθίσταται, εκφράζονται με χιούμορ και επιδεικνύουν εμπιστοσύνη, αλλά και είναι σε θέση να εκτιμήσουν/ αξιολογήσουν το πολιτισμικό υπόβαθρο της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής.

4.1.6 Οργάνωση της εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται σε τάξεις *εμβύθισης* (Baker 2001) μαζί με γηγενείς μαθητές. Οι αντισταθμιστικές μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι οι τάξεις υποδοχής (T.Y.) και τα φροντιστηριακά τμήματα (Φ.Τ.), υλοποιούνται σποραδικά και εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν (οικονομικές δυνατότητες, αριθμός αλλοδαπών μαθητών, κτλ.).

Είναι απαραίτητο, ωστόσο, η αντισταθμιστική διδασκαλία να υλοποιείται συστηματικά, ειδικά στην περίπτωση των αρχάριων μαθητών, που πρέπει να αναπτύξουν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο. Παράλληλα χρειάζεται να υιοθετηθούν διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές που θα διευκολύνουν την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στη σχολική τάξη, έτσι ώστε ούτε οι αλλόγλωσσοι μαθητές αλλά ούτε και η κυρίαρχη γλωσσικά ομάδα να αισθάνονται ότι η διδασκαλία διεξάγεται εις βάρος τους.

Μετά την κατάκτηση των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων οι αλλόγλωσσοι μαθητές χρειάζεται να αναπτύξουν και ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, δηλαδή την ικανότητα να χειρίζονται προφορικά και γραπτά την ελληνική γλώσσα σε ακαδημαϊκό περιβάλλον. Στη σχολική πραγματικότητα, ως ακαδημαϊκό περιβάλλον ορίζεται το πλαίσιο διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, κατά συνέπεια η γλωσσική διδασκαλία χρειάζεται να επεκτείνεται πέρα από το γλωσσικό μάθημα και κατά τη διδασκαλία των άλλων γνωστικών αντικειμένων. Δεδομένης μάλιστα της δυσκολίας που παρουσιάζει η κατάκτηση του επιστημονικού/ ακαδημαϊκού λόγου όχι μόνο από τους αλλόγλωσσους αλλά και από τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη της εφαρμογής συνδυαστικών διδακτικών προσεγγίσεων (*διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, διδασκαλία με στρατηγικές*) που θα αξιοποιούν τα γνωστικά αντικείμενα στη γλωσσική διδασκαλία και θα εμποτίζουν τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και με γλωσσικούς στόχους, ώστε οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν αρχικά και να κατακτήσουν στη συνέχεια σύνθετο επιστημονικό λόγο, δύσκολες/ λόγιες γραμματικές δομές και ειδικό λεξιλόγιο.

4.1.7. Στρατηγικές μάθησης¹¹

Η εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, όταν διδάσκονται από τον εκπαιδευτικό και εφαρμόζονται από τον μαθητή συγκεκριμένες στρατηγικές, συγκεκριμένοι δηλαδή τρόποι ανάπτυξης και διαχείρισης των γλωσσικών δεξιοτήτων, π.χ. *αξιοποίηση των συμφραζομένων για την κατανόηση του μηνύματος, τεμαχισμός των λέξεων με εσωτερική δομή για την κατανόηση της σημασίας και τη σωστή ορθογράφηση, λήψη σημειώσεων, χρήση πηγών, ανασυνδυασμός, αυτοαξιολόγηση* κτλ. Αξιοποιώντας διάφορες στρατηγικές, ο/η μαθητής/τρια μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του γλωσσικού μαθήματος (και του μαθήματος των άλλων γνωστικών αντικειμένων) και ταυτόχρονα να αυτονομηθεί ως προς τη διαδικασία μάθησης και τη χρήση της Γ2.

4.1.8. Διδακτικές προσεγγίσεις

Η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 βασίζεται σε διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, όπως:

- ✓ η επικοινωνιακή προσέγγιση
- ✓ η επικεντρωμένη στον μαθητή ανάλυση λαθών¹²
- ✓ η διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας και η εστίαση στον τύπο, καθώς και
- ✓ η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο.

Η *επικοινωνιακή προσέγγιση* αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως σύνθετη δεξιότητα που εξυπηρετεί πρωτίστως την επικοινωνία και αρκείται στο να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς χρήστες της, λαμβάνοντας υπόψη τις εξειδικευμένες ανάγκες, τα κίνητρα μάθησης και τα ενδιαφέροντά τους. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι απολύτως απαραίτητη στη διδασκαλία αρχάριων μαθητών (βλ. διδακτικό σενάριο *Πάμε στην αγορά...*), επειδή θα τους επιτρέψει γρήγορα και αποτελεσματικά να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες της επικοινωνίας που χρειάζονται για την καταρχήν ένταξή τους στη σχολική κοινότητα.

Η *επικεντρωμένη στο μαθητή ανάλυση λαθών* συμβάλλει στο να εντοπιστούν οι δύσκολες δομές της ελληνικής γλώσσας σε σχέση με τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Η ανάλυση λαθών αποτελεί ερευνητική πρακτική της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και ταυτόχρονα στρατηγική διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών διακρίνονται σε *τυχαία*, τα οποία μπορεί να οφείλονται σε παράγοντες όπως απροσεξία, κούραση, κτλ. και σε *συστηματικά*, τα οποία προκύπτουν ως αποτέλεσμα παρεμβολών από τη μητρική γλώσσα ή εγγενούς δυσκολίας της δομής της ελληνικής.¹³ Τα συστηματικά λάθη γίνονται εμφανή τόσο από τη συχνότητά τους όσο και από την ποσότητά τους. Σίγουρα, όμως, ο σωστός εντοπισμός τους προϋποθέτει στοιχειώδη γνώση της δομής της μητρικής γλώσσας του μαθητή από τον διδάσκοντα (για τα συχνά λάθη που προκύπτουν στον προφορικό και γραπτό λόγο των αλβανόφωνων και ρωσόφωνων μαθητών βλ. παρακάτω). Για να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά τη στρατηγική της ανάλυσης λαθών κατά τη

¹¹ Για μια αναλυτική παρουσίαση των στρατηγικών μάθησης/ διδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιηθούν και στις τέσσερις δεξιότητες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί την εισαγωγή του Οδηγού αυτού καθώς και την ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας):

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/index.html

¹² Τα λάθη των μαθητών «απεννοχοποιούνται», αναλύονται και αξιοποιούνται δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία.

¹³ Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής δε μεταφέρει τη δομή της μητρικής του γλώσσας στο λόγο του, αλλά δυσκολεύεται, επειδή η προς εκμάθηση δομή παρουσιάζει δυσκολία ακόμη και για τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής.

διδασκαλία, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνει τα λάθη που προκύπτουν τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή παραγωγή των μαθητών σε συστηματικά και τυχαία. Στη συνέχεια, θα πρέπει να διερευνήσει το γιατί προκύπτει το λάθος και να προχωρήσει στη διόρθωσή του παρέχοντας στους μαθητές κανόνες και μεταγλωσσικά στηρίγματα.

Τόσο η διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας (ΔΒΓΕ) όσο και η εστίαση στον τύπο (ΕΤ) είναι δύο διδακτικές προσεγγίσεις για τη λειτουργική διδασκαλία της γραμματικής σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Στόχος τους δηλαδή είναι η ανάπτυξη όχι μόνο της επικοινωνιακής αλλά και της γραμματικής ικανότητας στη Γ2. Στο πλαίσιο της ΔΒΓΕ ο/η εκπαιδευτικός α) διδάσκει ρητά ένα συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο (π.χ. συμφωνία επιθέτου - ουσιαστικού ως προς το γραμματικό γένος), β) συζητάει με τους μαθητές τους λόγους που επιδρούν αρνητικά στην κατανόηση του φαινομένου (π.χ. μορφική αναντιστοιχία γραμματικού γένους και κλιτικών καταλήξεων) ή αδυναμία κατανόησης της έννοιας του γραμματικού γένους (σε περιπτώσεις μαθητών που η μητρική τους γλώσσα δεν διαθέτει γραμματικό γένος) παρέχοντάς τους με τον τρόπο αυτό στρατηγικές γλωσσικής επεξεργασίας, και γ) εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες επεξεργασίας της μορφής της γλώσσας (δραστηριότητες στις οποίες, για παράδειγμα, οι μαθητές θα πρέπει να επιλέξουν τη σωστή πρόταση ανάμεσα σε προτάσεις που εμφανίζουν συμφωνία γένους). Στο πλαίσιο της ΕΤ ο διδάσκων στρέφει την προσοχή των μαθητών σε γλωσσικούς τύπους κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής δραστηριότητας μόνο όταν προκύπτει ανάγκη. Αυτό μπορεί να γίνεται μέσω διόρθωσης λαθών που θεωρούνται σημαντικά ή επίμονα ή και με εξήγηση γλωσσικών κανόνων, σύντομα, επιλεκτικά και απροσχεδίαστα. Εναλλακτικά, μπορεί να επιδιώξει την εκμάθηση συγκεκριμένων γλωσσικών τύπων/δομών (πρβλ. και πάλι γραμματικό γένος) αξιοποιώντας ειδικά κατασκευασμένο διδακτικό υλικό (κειμένα με υψηλή συγκέντρωση ουσιαστικών και επιθέτων με τονισμένα ή υπογραμμισμένα τα άρθρα και τις κλιτικές καταλήξεις των επιθέτων και των ουσιαστικών) και εστιασμένες δραστηριότητες, χωρίς όμως να καταργείται η κύρια έμφαση στο νόημα του κειμένου (οι ερωτήσεις κατανόησης δεν ελέγχουν την κατάκτηση του γραμματικού γένους).

Η Διδασκαλία της Γλώσσας με Βάση το Περιεχόμενο επιδιώκει να αναπτύξει την επάρκεια τόσο στο μη γλωσσικό γνωστικό αντικείμενο όσο και στη γλώσσα στην οποία αυτό διδάσκεται. Πρόκειται για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, η οποία στοχεύει τόσο στη διδασκαλία της γλώσσας (δεύτερης, ξένης, μειονοτικής και/ ή δεύτερης/ τρίτης επίσημης) όσο και στη διδασκαλία του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων του ΠΣ.

4.1.9 Ανάλυση λαθών¹⁴

Η ανάλυση λαθών μπορεί να πραγματοποιηθεί με τα παρακάτω βήματα:

- ✓ Συγκέντρωση των κειμένων (γραπτών και προφορικών)¹⁵ των μαθητών
- ✓ Δημιουργία φακέλου μαθητή (portfolio) με τις εργασίες του

¹⁴ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα συστηματικά λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ανατρέξει στα βιβλία και τα επιστημονικά άρθρα που επισημαίνονται στη βιβλιογραφία.

¹⁵ Ο προφορικός λόγος μπορεί να ηχογραφείται και να διανέμεται στους μαθητές σε cd-rom. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν τον λόγο τους με τον λόγο ενός φυσικού ομιλητή και να τον αξιολογήσουν, να διαπιστώσουν οι ίδιοι τα λάθη τους και να επιδιώξουν τη διόρθωσή τους.

- ✓ Ποσοτική και ποιοτική εξέταση λαθών
- ✓ Ερμηνεία των λαθών από παρεμβολή με βάση το σύστημα της μητρικής γλώσσας του μαθητή
- ✓ Ανάλυση και διόρθωση των λαθών είτε σε *ατομικό* επίπεδο (στον ίδιο τον μαθητή) είτε σε *συλλογικό* επίπεδο (αποδελτίωση των λαθών όλων των μαθητών/τριών ανά εργασία και παρουσίασή τους σε ολόκληρη την τάξη)
- ✓ Αξιοποίηση των λαθών: ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη ενδεικτικά λάθη και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν γιατί η γλωσσική παραγωγή είναι λαθεμένη. Η ορθή εκφορά του λόγου καταγράφεται στο τέλος στον πίνακα ή τονίζεται προφορικά από τον διδάσκοντα.

Προκειμένου να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός στην ερμηνεία των συστηματικών λαθών που προκύπτουν στον προφορικό και γραπτό λόγο των αλλόγλωσσων μαθητών, παρατίθενται ενδεικτικά κάποια από τα λάθη αυτά με βάση τη συχνότητα¹⁶ εμφάνισής τους.

A) Προφορικός λόγος

Στην ενότητα αυτή αναλύονται κάποια από τα συστηματικά φωνητικά/φωνολογικά λάθη που εντοπίζονται στην προφορά των μαθητών.¹⁷ Τα φωνολογικά λάθη δυσχεραίνουν την κατανόηση, π.χ. **φάρρος*¹⁸ αντί *θάρρος* (και οι δύο είναι υπαρκτές λέξεις της ελληνικής και ο δέκτης του προφορικού μηνύματος θα πρέπει να ερμηνεύσει συνολικά το εκφώνημα, για να κατανοήσει ότι πρόκειται για φωνολογικό λάθος. Τα φωνητικά λάθη δεν δυσχεραίνουν την κατανόηση, αλλά προδίδουν ξενική προφορά, π.χ. **ζιέρω* αντί *ζέρω*).

Οι περισσότεροι αλλόγλωσσοι μαθητές δυσκολεύονται στην άρθρωση συγκεκριμένων φθόγγων της ελληνικής, επειδή τα αντίστοιχα φωνήματα δεν υπάρχουν στη μητρική τους γλώσσα. Έτσι, τα αντικαθιστούν με εκείνους τους φθόγγους της μητρικής τους γλώσσας που τους αντιλαμβάνονται ως πλησιέστερους φωνητικά.

Εφόσον η ελληνική γλώσσα διαθέτει το απλούστερο ως προς την προφορά φωνητικό σύστημα, οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην άρθρωση των φωνηέντων· μεταφέρουν, όμως, συχνά τους φωνολογικούς κανόνες που διέπουν την άρθρωση των φωνηέντων στη μητρική τους γλώσσα (π.χ. φωνηεντική αρμονία στην τουρκική, μετατροπή άτονου *o* στη ρωσική). Για τον λόγο αυτό, τα περισσότερα λάθη εμφανίζονται στην άρθρωση των συμφώνων. Παραθέτουμε ενδεικτικά κάποια από τα πιο συχνά φωνητικά/φωνολογικά λάθη των μαθητών με μητρική γλώσσα τη ρωσική, την αλβανική, την τουρκική και την κινεζική:

¹⁶ Για τη συχνότητα εμφάνισης των λαθών αντλήθηκαν δεδομένα από έρευνες αποδελτίωσης των λαθών στον προφορικό και γραπτό λόγο αλλόγλωσσων μαθητών (βλ. βιβλιογραφία).

¹⁷ Είναι προφανές ότι στον προφορικό λόγο των μαθητών εντοπίζονται επίσης μορφολογικά, συντακτικά, λεξιλογικά και πραγματολογικά λάθη. Αυτά, όμως, θα αναλυθούν ως συστηματικά λάθη του γραπτού λόγου, που, επειδή ακριβώς παγιώνονται στην αντίληψη των μαθητών, περνούν και στον προφορικό λόγο.

¹⁸ Δεν λαμβάνεται υπόψη η ορθή γραφή για τη διάκριση των λέξεων, εφόσον πρόκειται για προφορικό λόγο.

¹⁹ Το φώνημα /r/ δεν υπάρχει στην κινεζική μανδαρινική. Οι μαθητές το ταυτίζουν αντιληπτικά με το φώνημα /l/ της γλώσσας τους. Έτσι, η διάκριση είναι πολύ δύσκολη σε λέξεις που περιλαμβάνουν και τα δύο φωνήματα, π.χ. *ρόλος*.

Φωνητικά/ Φωνολογικά Λάθη			
Ρωσόφωνοι	Αλβανόφωνοι	Τουρκόφωνοι	Κινέζοι
<ul style="list-style-type: none"> ✓ /f/ - /t/ αντί /θ/ π.χ. *φάλασσα αντί θάλασσα, *τείος αντί θείος ✓ /v/ - /d/ αντί για /δ/ π.χ. *βίνω αντί δίνω, *ντεν πάω αντί δεν πάω ✓ /g/ αντί για /γ/ π.χ. *γκάτα αντί γάτα ✓ ουρανοποίηση συμφώνων π.χ. *νιέ αντί ναι ✓ επένθεση ημίφωνου ανάμεσα σε φωνήεντα π.χ. *ξενοδοχίιο αντί ξενοδοχείο ✓ μετατροπή του άτονου ο σε α π.χ. *βδαμάδα αντί βδομάδα 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ /k/ αντί /x/ π.χ. *έκω αντί έχω ✓ [c] αντί [ç] π.χ. *κέρι αντί χέρι ✓ /g/αντί /γ/ π.χ. *γκάτα ✓ [j] αντί [j] π.χ. *γκύρω αντί γύρω 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ /t/ αντί /θ/ π.χ. *Ατήνα αντί Αθήνα ✓ /d/ αντί /δ/ π.χ. *ντώρο αντί δώρο ✓ /g/ αντί /γ/ στην αρχή λέξης π.χ. *γκάλα αντί γάλα ✓ /k-h-γ/ αντί /x/ π.χ. *κορός αντί χορός, *હેρι αντί χέρι ✓ φωνηεντική αρμονία π.χ. *στροτός αντί στρατός *έκλαψαν αντί έκλεψαν 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ /l/ αντί /r/¹⁹ ✓ απλοποίηση σύνθετων συλλαβών με αποβολή συμφώνου ή επένθεση φωνήεντος π.χ. *ρωμα ή χαρώμα αντί χρώμα

Τα λάθη αυτά, όπως είναι φυσικό, εμφανίζονται και σε πιο σύνθετες συλλαβικές δομές, σε συλλαβές δηλαδή που περιλαμβάνουν συμφωνικό σύμπλεγμα, π.χ. *ντρόμος αντί δρόμος, *φρανίο αντί θρανίο, κτλ. Τα φωνολογικά λάθη τις περισσότερες φορές παγιώνονται -εάν δεν επιμείνει στη διόρθωσή τους ο/η εκπαιδευτικός με συγκεκριμένες τεχνικές- και περνούν και στον γραπτό λόγο.

Προβλήματα αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι αλλόγλωσσοι μαθητές και στον τονισμό των λέξεων. Συγκεκριμένα, ο τονισμός στην ελληνική έχει διακριτική λειτουργία (π.χ. *πότε-ποτέ*) και ελέγχεται από συγκεκριμένους κανόνες. Αντίθετα, στη ρωσική ο τονισμός είναι ελεύθερος, μπορεί δηλαδή να τονίζεται οποιαδήποτε συλλαβή, στην αλβανική οι λέξεις είναι συνήθως παροξύτονες, στην τουρκική οι περισσότερες λέξεις τονίζονται στη λήγουσα και η κινεζική διαθέτει μουσικό τόνο. Αυτό σημαίνει ότι οι τουρκόφωνοι και αλβανόφωνοι μαθητές αναμένεται να εφαρμόζουν τους τονικούς κανόνες της μητρικής τους γλώσσας (δηλαδή να τονίζουν τις λέξεις στη λήγουσα και παραλήγουσα αντίστοιχα), ενώ οι ρωσόφωνοι και κινέζοι μαθητές να τονίζουν τις λέξεις σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετα.

Β) Γραπτός λόγος

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται είδη λαθών που παρουσιάζονται στον γραπτό λόγο των μαθητών. Πρόκειται για λάθη γραφηματικά,²⁰ ορθογραφικά, μορφολογικά, μορφοσυντακτικά, συντακτικά και σημασιολογικά:

Γραφηματικά και ορθογραφικά λάθη

- ✓ σε λεξικά μορφήματα: *χρόμα, πρωτήμησα*
- ✓ σε γραμματικά/ κλιτικά μορφήματα: *ταλαιπωρούντε, η άνθρωπη*
- ✓ σε επιθήματα: *δουλια, εκτυποτή*
- ✓ στα όρια λέξης: *τους φιλουζμου*
- ✓ μικρά-κεφαλαία/ τελικό -ς: *χαλκιδική, στηN*
- ✓ στη φωνητική γραφή: *κσαδερφηα, γραπσε, κοζμος*
- ✓ ξένο αλφάβητο: *cinema, υπαρχουνε, Χάρι Ρότερ*

- ✓ σε ορθογραφικά σημάδια/ σημεία στίξης: *μαρέσει, τι κάνεις?*
 - ✓ στον τονισμό: *δώ, άλλα* (αντί για *αλλά*), *άγουστο*
- Μορφολογικά λάθη*
- ✓ στο άρθρο: *στη Ελλάδα, με ένα τροπο*
 - ✓ στο γραμματικό κλιτικό μόρφωμα: *δύο παράθυρες*

²⁰ Πρόκειται για φωνητικά, φωνολογικά ή μορφοφωολογικά λάθη που συνήθως οφείλονται στην αναντιστοιχία γραφής προφοράς.

- ✓ στη ρηματική όψη: *ευχομαι να αποφασίζεις, πιαίνουμε να πέζουμε ποδόσφερο*
- ✓ στο χρόνο: *θα φιαζουμε ομάδα και ... παίζουμε ποδοσφαιρο*
- ✓ στο γραμματικό γένος: *ο κράτος, η πρόβλημα*
- ✓ στη φωνή: *το προβλημα που δειμιουργει (δημιουργείται)*

Μορφοσυντακτικά λάθη

- ✓ στη συμφωνία γένους: *το σκολείο μου είναι πολύ όμορφη*
- ✓ στη συμφωνία αριθμού: *μου αρεσουν η ταξη, μεσα υπαρχει καρεκλαις*
- ✓ στη συμφωνία πτώσης: *έχουμε έναν μεγάλο πίνακας*
- ✓ στην έγκλιση: *μπορείς κάνεις, Ελπίζω έρθεις*
- ✓ στη συμφωνία προσώπου: *οταν μεγαλοσης να μπορή (να μπορείς)*

Συντακτικά λάθη

- ✓ στην πρόθεση: *Θέλω στην τάξη μου να είναι καθαρή*
- ✓ στο άρθρο: *όλο βράδυ, κουβέρτες είναι βρόμικες*
- ✓ στο σύνδεσμο: *τα αστηκά κάνουν πολύ φασαρία και ότι κάνουν πολύ κήνηση στο δρόμο*
- ✓ στην αντωνυμία/το κλιτικό: *τα μηχανάκια έκαναν ένα χάλιο θόρυβο τους*
- ✓ ανύπαρκτη συντακτική δομή: *ελπίζω να είσαι να έρθεις, μας βοειθουν με ένα τροπο όχι*
- ✓ παράλειψη ορίσματος: *Οι ταξιμας ειναι πολι μικρι και δεν εκουμε θ*
- ✓ παράλειψη ρήματος: *Με λένε Άλεξ και 13 χρονόν, μέσα στι ταξι μια μεγάλι ικόνα*
- ✓ σειρά όρων: *τα πλεοτεκτήματα το κεθέ μέσω που είχε, τα μηχανίματα ήταν σκουριασμένα που ταξιδευουν...*

Σημασιολογικά λάθη

- ✓ λαθεμένη χρήση λέξης: *για να δω την αγαπητική γιαγιά μου, Ο πίνακας έχει πολλά χαλάσματα, θέλω να περάσω το καλοκαίρι αφάνταστα (φανταστικά)*
- ✓ ανύπαρκτη λέξη: *πρεπει να λιγοστουν (λιγοστεύσουν) τα μεσα μεταφορας, ένα αγρίαστο (άγριο) αετό*

Τα προαναφερθέντα λάθη μπορούν να εμφανιστούν -σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό- στον γραπτό λόγο των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών με μητρική γλώσσα τη ρωσική, την αλβανική, την τουρκική και την κινεζική, καθώς:

- ✓ τόσο το αλφάβητο (ελληνικό, κυριλλικό, λατινικό, κινεζικά ιδεογράμματα) όσο και το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής (διαφορετικά/ δύσκολα στην αντίληψη και την παραγωγή φωνήματα, διαφορετικοί/ δύσκολοι συνδυασμοί συμφωνικών συμπλεγμάτων, κτλ.) παρουσιάζουν διαφορές από τα αντίστοιχα των μητρικών γλωσσών των μαθητών/τριών
- ✓ το μορφολογικό σύστημα της ελληνικής περιλαμβάνει ιδιαίτερες κατηγορίες που δεν περιλαμβάνονται καθόλου ή με τη μορφή αυτή στις τέσσερις μητρικές γλώσσες (π.χ. το γραμματικό γένος, η ρηματική όψη και οι εγκλίσεις)
- ✓ σε επίπεδο σύνταξης και λεξιλογίου υπάρχουν διαφορές τυπολογικές (π.χ.

διαφορετική σειρά όρων) και πολιτισμικές (λέξεις που δεν υπάρχουν στον πολιτισμό της γλώσσας προέλευσης των μαθητών, π.χ. η λέξη *ιπότης* για έναν κινέζο μαθητή).

Περισσότερες οδηγίες για την ανάλυση των λαθών στις δύσκολες γραμματικές κατηγορίες του γραμματικού γένους, της υποτακτικής έγκλισης και της συνοπτικής ρηματικής όψης δίνονται στο διδακτικό σενάριο για αρχάριους μαθητές *Πάμε στην αγορά...* στον παρόντα οδηγό για τον εκπαιδευτικό.

4.1.10 Διόρθωση λαθών

Προφορικός λόγος

Η διόρθωση των φωνολογικών λαθών μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορες μεθόδους, όπως η χρήση ελάχιστων ζευγών, οι αρθρωτικές ασκήσεις, η χρήση ποιημάτων και τραγουδιών, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες και τα γλωσσικά παιχνίδια, οι γλωσσοδέτες, οι παρηχήσεις, κ.ά.

Είναι απαραίτητο οι φθόγγοι που έχουν διακριτική λειτουργία (δηλαδή είναι φωνήματα) να παρουσιάζονται μέσα σε ελάχιστα ζεύγη (π.χ. *δίνω* - *ντύνω*), ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τη διαφορά τους. Η εξάσκηση με ελάχιστα ζεύγη μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε ομαδικά. Μόλις γίνει αντιληπτή η διαφορά των δύο φθόγγων, απαιτείται ο/η εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν το πώς αρθρώνεται ο κάθε φθόγγος. Η ορθή προφορά μπορεί να διατηρηθεί μέσω ασκήσεων, επανάληψης και χρήσης. Η διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο θα πρέπει να γίνεται βαθμιαία, με την προτεραιότητα να δίνεται σ' εκείνους τους φθόγγους που έχουν διακριτική λειτουργία και είναι περισσότερο διαφανείς και διακριτοί με βάση τη θέση τους στη λέξη (αρχή vs. μέση και τέλος λέξης, απλοί vs. σύνθετοι φθόγγοι) και με βάση τη θέση του τόνου. Η διόρθωση λαθών με τη χρήση ελάχιστων ζευγών μπορεί να συνοδεύεται με ψυχοκινητικές ασκήσεις, στις οποίες ο/η εκπαιδευτικός προφέρει ελάχιστα ζεύγη λέξεων και οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες κάνουν συγκεκριμένες κινήσεις κάθε φορά που ακούν τον σωστό φθόγγο.

Τα γλωσσικά παιχνίδια και το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να αποδειχτούν ιδιαίτερα χρήσιμα για την αντίληψη και διατήρηση της ορθής προφοράς, καθώς συνιστούν ένα είδος εξάσκησης που συντελείται σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να φέρει στην τάξη φωτογραφίες από πόλεις του κόσμου, και οι μαθητές και οι μαθήτριες να τις επεξεργαστούν και να εξοικειωθούν με τα μνημεία που απεικονίζονται. Στη συνέχεια μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να πουν ποια πόλη περιλαμβάνει έναν συγκεκριμένο φθόγγο ή σύμπλεγμα φθόγγων, π.χ. *Βαρκελώνη, Δελχί, Μόσχα, Αμστερνταμ. Εξίσου αποτελεσματική αποδεικνύεται η χρήση ποιημάτων και τραγουδιών, καθώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση φωνολογικής επίγνωσης με έναν ενδιαφέροντα και ευχάριστο τρόπο για τους μαθητές. Για παράδειγμα, οι ρωσόφωνοι μαθητές μπορούν να ακούσουν και να τραγουδήσουν όλοι μαζί το τραγούδι *Θα με θυμηθείς* από το Γ. Πάριο σε μουσική Γ. Σπανού, προκειμένου να εξασκηθούν στην άρθρωση του φθόγγου [θ].*

Γραπτός λόγος

Στην περίπτωση που τα φωνητικά λάθη περάσουν και στον γραπτό λόγο, π.χ. **λιέω* αντί *λέω*, δίνουμε έμφαση στην ορθή προφορά του φθόγγου και στη συνέχεια εξετάζουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτός αποδίδεται γραφηματικά. Στον γραπτό λόγο είναι πολύ συχνά τα λάθη που οφείλονται σε αναντιστοιχία γραφής και προφοράς.

Στην περίπτωση αυτή η διατύπωση κανόνων είναι αρκετά δύσκολη, εκτός και αν η γραφή μπορεί να διδαχτεί με βάση έναν μορφολογικό κανόνα, π.χ. η δυσκολία που δημιουργείται από την αναντιστοιχία $ev=[ef/ ev]$ στην ελληνική γλώσσα μπορεί να μετριαστεί με τον μορφολογικό κανόνα που ορίζει ότι τα ρήματα σε *-εύω* γράφονται με *εύ* (και όχι *έβ*). Τα φωνολογικά λάθη που περνούν στον γραπτό λόγο διορθώνονται επίσης πρώτα στον προφορικό λόγο και στη συνέχεια εξετάζονται στον γραπτό.

Επίσης, πολύ συχνά στα γραπτά των μαθητών δεν τοποθετείται καθόλου το τονικό σημάδι, ενδεχομένως λόγω ανασφάλειας ή αδυναμίας αντίληψης της τονούμενης συλλαβής ή τοποθετείται λαθεμένα σε μη τονούμενη συλλαβή. Για τον λόγο αυτό, επιμένουμε να τοποθετείται το τονικό σημάδι πάνω στο τονούμενο φωνήεν. Σε περίπτωση που ο μαθητής παρόλα αυτά βάλει τον τόνο σε λαθεμένη συλλαβή, προφέρουμε τη λέξη με ένταση στη συλλαβή αυτή, για να καταδειχτεί η διαφορά της τονούμενης συλλαβής από τη μη τονούμενη. Αρχίζουμε με δυσύλλαβες λέξεις και σιγά σιγά επεκτεινόμαστε σε τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες.

Η διόρθωση των γραμματικών και μορφολογικών λαθών στον γραπτό λόγο μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη διατύπωση και διδασκαλία κανόνων. Τα γραμματικά λάθη μπορούν να διορθωθούν εύκολα και αποτελεσματικά σε επίπεδο αρχαρίων ή μέσω μαθητών με την εκμάθηση ορθογραφικών κανόνων μέσω της οπτικοποίησης και της πρόκλησης συνειρμών, π.χ. η διδασκαλία των ρηματικών καταλήξεων *-ω* και *-ει* μπορεί να γίνει με ανάρτηση στον τοίχο της τάξης των προτάσεων *Εγώ διαβάζω ένα βιβλίο* vs *Ο μπαμπάς διαβάζει την εφημερίδα του* με τις αντίστοιχες εικόνες. Κάθε φορά που θα προκύπτει απορία για το πώς γράφεται το ρήμα ο/η εκπαιδευτικός και ο μαθητής ή η μαθήτριά θα ανατρέχουν στον πίνακα.

Περισσότερη εξάσκηση μπορεί να προκύψει με την κατευθυνόμενη παραγωγή κειμενικών ειδών που συνδέονται με τις γραμματικές δομές στις οποίες εμφανίζεται λάθος, π.χ. *τι κάνω όταν ξυπνάω το πρωί* (α' ενικό *-ω*), κείμενο με συμβουλές (β' ενικό/ πληθυντικό, *-εις/ -ετε*), *τι κάνει ο φίλος μου* (γ' ενικό *-ει*), *πώς παίζετε ένα ομαδικό παιχνίδι* (α' πληθυντικό *-ουμε*). Κατά τον ίδιο τρόπο μπορεί να διδαχτεί ο ενικός και πληθυντικός αριθμός: οι μαθητές βλέπουν τις καταλήξεις των ουσιαστικών στον ενικό αριθμό σε έναν εικονογραφημένο κανόνα μπροστά στον τοίχο της τάξης και έπειτα γυρίζουν τα καθίσματά τους προς τον πίσω τοίχο για να δουλέψουν τον πληθυντικό.

Τα μορφολογικά λάθη προτείνεται να διορθώνονται βάσει μορφολογικών κανόνων σε μέσους ή προχωρημένους μαθητές. Για παράδειγμα, μπορούν να διατυπωθούν κανόνες όπως οι παρακάτω: τα θηλυκά ουσιαστικά ιδιότητας παράγωγα από επίθετα γράφονται με *-ία*: *άφθονος* \Rightarrow *αφθονία*, τα θηλυκά ουσιαστικά παράγωγα από ρήματα που περιέχουν *ε* στο θέμα τους, λ.χ. σε *-εύω* ή σε *-έω* γράφονται με *-εία*: *παιδεία*, *φυτεία*, κτλ. Και στην περίπτωση διόρθωσης των μορφολογικών λαθών θα πρέπει να υπάρχει κλιμάκωση από το απλούστερο επίπεδο γνώσης στο συνθετότερο.

4.1.11 Η γλώσσα ως μέσο κατανόησης των γνωστικών αντικειμένων

Η Διδασκαλία της Γλώσσας με Βάση το Περιεχόμενο (content-based instruction)

Ο όρος *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*²¹ είναι ένας υπερκείμενος όρος που χρησιμοποιείται για να καλύψει μια γενική θεωρητική προσέγγιση για τη διδασκαλία Ξένης και Δεύτερης Γλώσσας. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία του

περιεχομένου και διαφοροποιείται από την παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, όπου το μάθημα της γλώσσας διδάσκεται χωριστά και αυτόνομα είτε σε χωριστές τάξεις είτε όχι, αλλά πάντως πλήρως αυτονομημένο από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής της προσέγγισης αυτής επιτυγχάνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες με στόχο την ενίσχυση του ακαδημαϊκού λόγου των μαθητών και μαθητριών στη γλώσσα-στόχο. Ειδικότερα, οι διδάσκοντες συνεργάζονται για τον σχεδιασμό των μαθημάτων στα οποία προβλέπονται και γλωσσικοί εκτός από γνωστικούς στόχους και εφαρμόζουν ορισμένες από τις αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως είναι η απλοποίηση της εισερχόμενης πληροφορίας, η πλαισιακή στήριξη της γλώσσας,²² η

²¹ Ως περιεχόμενο θεωρείται το επιστημονικό περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων, όπως η Φυσική, η Χημεία, τα Μαθηματικά, κ.ά.

²² Η πλαισιακή στήριξη επιτυγχάνεται με την εποπτικότητα για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, όπως είναι τα πειράματα επίδειξης, η χρήση μικροσκοπίων, προπλασμάτων και άλλου βοηθητικού υλικού, ενώ για τα άλλα μαθήματα η πλαισιακή στήριξη επιτυγχάνεται με τη χρήση χαρτών, εικόνων, σπειροειδής ανάπτυξη των φαινομένων και η επαναδιδασκαλία των επιστημονικών εννοιών σε άλλα επικοινωνιακά συμφραζόμενα.

Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο θεωρείται ότι συντελεί στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, διευκολύνει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και αυξάνει το ενδιαφέρον τους. Επίσης, λαμβάνει υπόψη της τις γλωσσικές ανάγκες όχι μόνο των αλλόγλωσσων αλλά και των μαθητών φυσικών ομιλητών, κατά συνέπεια συντελεί στη διατήρηση της ισορροπίας στη σχολική τάξη.

4.1.12 Στάδια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας

Τα στάδια εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2 από αλλόγλωσσους μαθητές στο γυμνάσιο ορίζονται με βάση τα επίπεδα ελληνομάθειας που έχουν θεσμοθετηθεί (βλ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/94>):

Στάδιο 1 Χρήση της ελληνικής γλώσσας για την κάλυψη στοιχειωδών επικοινωνιακών αναγκών σε εστιασμένες και οικείες δραστηριότητες και περιστάσεις	A1 - A2: Στοιχειώδης-Βασικός Χρήστης
Στάδιο 2 Ικανή χρήση της ελληνικής γλώσσας στις περισσότερες επικοινωνιακές περιστάσεις	B1 - B2: Μέτριος-Καλός Χρήστης
Στάδιο 3 Επαρκής χρήση της ελληνικής γλώσσας με εστίαση στον ακαδημαϊκό λόγο και τη γλώσσα των γνωστικών αντικειμένων	Γ1 - Γ2: Πολύ καλός-Άριστος Χρήστης

Γενικοί Στόχοι

Κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης στη Γ2 οι μαθητές και οι μαθήτριες θα

πρέπει να είναι σε θέση να:

- ✓ κατανοούν προφορικό λόγο που εκφέρεται σε κανονικό ρυθμό ομιλίας, να συζητούν και να επιχειρηματολογούν σε ποικίλα θέματα, να κατανοούν τον λόγο των διδασκόντων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και τηλεοπτικά

- ✓ και ραδιοφωνικά προγράμματα σε οικείες θεματικές περιοχές
- ✓ αντεπεξέρχονται σε επικοινωνιακές περιστάσεις εντός και εκτός σχολείου εκφέροντας λόγο ξεκάθαρα διαφοροποιημένο ως προς το επίπεδο ύφους
- ✓ κατανοούν κείμενα σε ποικίλες θεματικές περιοχές και σε όλα τα σχολικά γνωστικά αντικείμενα, να επιλέγουν τα λογοτεχνικά κείμενα που ανταποκρίνονται στους σκοπούς και τα ενδιαφέροντά τους και να ανακαλύπτουν νέες εμπειρίες μέσα από αυτά, να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και τις γραμματικές δομές που αποτελούν το όχημα για την καλύτερη δυνατή έκφρασή τους
- ✓ γράφουν προσωπικά κείμενα αλλά και κείμενα άμεσα συνδεδεμένα με την εκμάθηση των γνωστικών αντικειμένων, να παρουσιάζουν τις απόψεις τους σε κείμενα δομημένα ως κοινωνικά προϊόντα, επιλέγοντας αποτελεσματικά το κατάλληλο επίπεδο ύφους
- ✓ αναπτύζουν γλωσσική επίγνωση

με τη δημιουργία εν γένει περιβάλλοντος που να κάνει την επικοινωνία κατά τη διδασκαλία ενσωματωμένη στο συγκείμενο.

- ✓ υιοθετήσουν ποικίλες προσεγγίσεις εργασίας και μελέτης, να αναγνωρίσουν/ διαπιστώσουν τις προσωπικές τους στρατηγικές εκμάθησης και να είναι σε θέση να τις επανεκτιμούν/ επαναξιολογούν
- ✓ αναπτύζουν γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες στα γνωστικά αντικείμενα
- ✓ αξιολογούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των στάσεών τους στην ελληνική γλώσσα
- ✓ συγκρίνουν το πολιτισμικό υπόβαθρο της χώρας προέλευσης και της Ελλάδας εντοπίζοντας τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαφορετικότητα, να επικοινωνούν και να λειτουργούν στην ελληνική κοινωνία.

Βασικό περιεχόμενο

Περιστάσεις και γνωσιακές περιοχές στις οποίες οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνούν:

προσωπική/ ιδιωτική ζωή, καθημερινή ζωή, οικογένεια, φιλία, εποχές/ χρόνος, καιρός, διαμονή, το σχολείο ως φυσικό περιβάλλον δραστηριοποίησης, τα μαθήματα, οι συμμαθητές και οι καθηγητές, διατροφή, υγεία και υγιεινή, το ανθρώπινο σώμα, η ενδυμασία, δημόσιες υπηρεσίες, αγορά, μέσα μεταφοράς, η πόλη και το χωριό, ελεύθερος χρόνος, πολιτισμός, αθλητισμός, τουρισμός, μαζικά μέσα ενημέρωσης, διακοπές, παράδοση, παιχνίδι, κτλ.

Δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής

- ✓ σύστημα γραφής της ελληνικής, αντιστοιχία μεταξύ ήχων και γραμμάτων, μορφοποίηση κειμένων (μικρά και κεφαλαία γράμματα, υπογράμμιση, κτλ.)
- ✓ μηχανική και εμφατική ανάγνωση, ανάπτυξη δεξιοτήτων στην κατανόηση κειμένων, αξιοποίηση στρατηγικών ανάγνωσης, π.χ. πρόβλεψη, εξαγωγή συμπερασμάτων, αναζήτηση λέξεων-κλειδιών, κτλ.
- ✓ διαφοροποίηση προφορικού και γραπτού λόγου
- ✓ αναγνώριση, σύγκριση και παραγωγή διαφορετικών κειμενικών ειδών και τύπων κειμένων.

Δεξιότητες κατανόησης και επεξεργασίας γλωσσικών δομών

- ✓ αναγνώριση και παραγωγή των φθόγγων/ φωνημάτων της ελληνικής, τονισμός και επιτονισμός, φωνητική και γραφηματική αναπαράσταση της ελληνικής
- ✓ κατανόηση και παραγωγή γραμματικών δομών: μέρη του λόγου και κλίση τους, χρήση των άρθρων, όψη/ ποιόν ενεργείας ρημάτων, χρόνοι ρημάτων, συμφωνία των όρων, πτώσεις, γραμματικό γένος, πρόσωπα, αριθμός, ονοματικές και προτασιακές δομές, διαδικασίες κατασκευής λέξεων (παραγωγή, σύνθεση), ορθογραφία και στίξη
- ✓ δομή της ελληνικής γλώσσας σε σχέση με εκείνη της μητρικής τους γλώσσας
- ✓ κατανόηση και επεξεργασία του επιστημονικού λόγου των γνωστικών αντικειμένων (ακαδημαϊκές δεξιότητες).

Δεξιότητες προφορικής και γραπτής επικοινωνίας

- ✓ στρατηγικές προφορικής επικοινωνίας, π.χ. έναρξη, διατήρηση και ολοκλήρωση μιας συνομιλίας, έκφραση απόψεων, συνυπολογισμός του ακροατή
- ✓ πολιτισμικά καθορισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, π.χ. χαιρετισμοί, παρουσίαση/ περιγραφή, ευχαριστίες, ευχές, κτλ.
- ✓ αντιστάθμιση των ελλিপών γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών, π.χ. περίφραση, αξιοποίηση σχετιζόμενης έννοιας, παραγλωσσικά στοιχεία, κτλ.
- ✓ παρουσίαση και αιτιολόγηση απόψεων, αναγκών, συναισθημάτων και γνώσεων
- ✓ ανάπτυξη επιχειρηματολογίας

Δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών και μελέτης

- ✓ αξιοποίηση της βιβλιοθήκης, των νέων τεχνολογιών, των μαζικών μέσων ενημέρωσης και των πολυτροπικών κειμένων
- ✓ ανεύρεση πληροφοριών σε διαφορετικές πηγές γνώσης
- ✓ χρήση/ αξιοποίηση μονόγλωσσων, εικονογραφημένων και δίγλωσσων λεξικών.

Αξιολόγηση

Διάγνωση

Προκειμένου να διαπιστωθεί το επίπεδο ελληνομάθειας και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλόγλωσσων μαθητών, θα πρέπει να εφαρμοστεί διαγνωστική αξιολόγηση. Η διαδικασία αυτή συνίσταται στη διεξαγωγή διαγνωστικών τεστ α) στη Γ1 (με τη βοήθεια των διδασκόντων των αντίστοιχων γλωσσών, π.χ. της ρωσικής), β) στην ελληνική γλώσσα καλύπτοντας και τις τέσσερις δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου)²³ και γ) στις θετικές επιστήμες (ενδεχομένως στα Μαθηματικά).

Τοποθέτηση στις σχολικές τάξεις

Οι μαθητές θα πρέπει να τοποθετούνται στη σχολική τάξη με βάση την ηλικία τους και όχι με βάση τις γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητές τους. Μόνο στο γλωσσικό μάθημα η τοποθέτηση θα γίνεται κατά επίπεδο ελληνομάθειας. Η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία με συνομηλικούς μπορεί να επισπεύσει τη γλωσσική, ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η διαγνωστική διαδικασία συμβάλλει στο να αποκρυσταλλώσουν οι διδάσκοντες μια ξεκάθαρη εικόνα για το προφίλ των μαθητών, να επιλέξουν το είδος της προσέγγισης που θα ενισχύσει περισσότερο την εκμάθηση και να οργανώσουν κατάλληλα τις Τ.Υ και τα Φ.Τ. λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο ελληνομάθειάς τους.

Παρακολούθηση/ διαμορφωτική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στην περίπτωση των αλλόγλωσσων μαθητών είναι μια δυναμική και αθροιστική διαδικασία: η πρόοδός τους στην ελληνική γλώσσα

διαφαίνεται από τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους ικανότητας μέσα στην τάξη υποδοχής, αλλά και μέσα και έξω από το σχολείο. Έναν ικανό δείκτη της βελτίωσης της γλωσσικής και επικοινωνιακής τους ικανότητας μπορεί να προσφέρει η επανάληψη του αρχικού διαγνωστικού τεστ στα μέσα της χρονιάς, αυτή τη φορά όμως με χαρακτήρα διαμορφωτικής αξιολόγησης. Σημαντικό διαγνωστικό εργαλείο αποτελεί επίσης και η ελληνική έκδοση του *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (PPVT-R), το οποίο χρησιμοποιείται διεθνώς για τη μέτρηση της ανάπτυξης του λεξιλογίου.

Τελική αξιολόγηση

Οι αλλόγλωσσοι μαθητές του Γυμνασίου αξιολογούνται σύμφωνα με το ΠΔ 182/1984, άρθρο 3. Οι μαθητές που φοίτησαν επί δύο τουλάχιστον συνεχή έτη σε σχολείο του εξωτερικού, πριν από την εγγραφή τους σε σχολείο της Ελλάδας, κατά το πρώτο έτος της φοίτησής τους στο ελληνικό σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης δεν

²³ Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει ένα ενδεικτικό διαγνωστικό τεστ ελληνομάθειας για αλλόγλωσσους στην ιστοσελίδα: <http://www.museduc.gr/index.php?page=2&sub=0>. Το τεστ αυτό έχει επικαιροποιηθεί στην ιστοσελίδα <http://www.diapolis.auth.gr>.

βαθμολογούνται στα μαθήματα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, ενώ στα υπόλοιπα μαθήματα εξετάζονται προφορικά με βαθμολογική βάση το οκτώ (8). Οι μαθητές αυτοί κατά το δεύτερο έτος της φοίτησής τους στο ελληνικό σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης εξετάζονται προφορικά στα μαθήματα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας με βαθμολογική βάση το οκτώ (8) και γραπτά στα υπόλοιπα μαθήματα με βαθμολογική βάση το δέκα (10).

4.1.13. Διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2

Για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας έχει παραχθεί πλούσιο και ποικίλο έντυπο και ηλεκτρονικό διδακτικό υλικό. Ένας πλήρης κατάλογος βιβλιογραφίας διατίθεται στις ιστοσελίδες:

<http://www.museduc.gr/index.php?page=2&sub=0>
<http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?yliko>
http://www.keda.uoa.gr/epam/ed_material.html
<http://eppas.web.auth.gr/>

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. & Μ. Μητσιάκη. 2009. «Η χρήση των μονόγλωσσων λεξικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας». *Πανελλήνιο Συνέδριο «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/ μητρικής, ως δεύτερης/ ξένης»*, Νυμφαίο 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/aithusa2/anastasiadiMitsaki.pdf>
- Αναστασιάδη Α., Ε. Βλέτση, Μ. Μητσιάκη & Βαλεντίνα Χούμα. 2009. «Γλωσσικά λάθη σε σώματα κειμένων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας» “Erreurs de langue dans un corpus de copies d’élèves de grec langue seconde”. *Colloque international sur l’interculturel*, Thessaloniki 12-14 Décembre 2008. <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastasiadis->

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α., Ε. Βλέτση & Μ. Μητσιάκη. 2008. «Φωνητικά, Φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αγωγή*. Λιθογραφία, Θεσσαλονίκη, 159-176.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου. 2003. «Το γένος της Ελληνικής. Συγχρονικές και διαχρονικές τάσεις». Στο Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (εκδ.) *Θέματα της Νεοελληνικής Γραμματικής. Το γένος*. Αθήνα: Πατάκης, 13-56.
- Αντωνίου-Κρητικού, Ι., Γιάγκου, Μ., Κάντζου, Β. & Σταμούλη, Σ. (2010). Ο μαθητής ως ερευνητής: Αξιοποίηση Σωμάτων Κειμένων στη Γλωσσική Διδασκαλία. Στο *Πρακτικά της 30ής Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, 98-111. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Αντωνοπούλου Ν. & Μ. Μητσιάκη 2008. «Πρακτικές εφαρμογές στην επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία». Στο *Μεθοδολογικός οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου: Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*. Λιθογραφία, Θεσσαλονίκη, 9-56.

- Βραχιονίδου Μ., Ν. Καλαϊτσίδου & Ε. Ευσταθίου. 2003. *Ρωσική και Νεοελληνική. Προβλήματα των ρωσόφωνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική.
http://www.keda.gr/epam/pdf/high/rosiki_neoelliniki.pdf
- Γαβριηλίδου Ζ. 2003. *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γιάγκου, Μ. 2009. *Σώματα Κειμένων και Γλωσσική Εκπαίδευση: Δυνατότητες αξιοποίησης στη διδασκαλία της ελληνικής και συγκρότηση παιδαγωγικά κατάλληλων σωμάτων κειμένων*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Γιάγκου, Μ. 2010. Ηλεκτρονικά Σώματα Κειμένων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: επισκόπηση της βιβλιογραφίας και των υπαρχόντων Σωμάτων Κειμένων. *i-teacher*, 1, 55-65.
- Cummins. J. 2005. *Ταυτότητες υπό διαπραγματεύση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζάγκα Ε. 2004. *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή. Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ*. Θεσσαλονίκη: Ενυάλειο Κληροδότημα.
- Μόζερ Α. 1996. «Το ποιόν ενεργείας ή (ά)οψη του ρήματος της Ελληνικής». *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 77-96.
- Παπαδοπούλου Δ., Κ. Ζμιζαντζακ & Ε. Αγαθοπούλου. 2010. «Απόκτηση της συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου στην ελληνική ως Γ2: Συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 30. ΑΠΘ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 487-502.
http://www.enl.auth.gr/staff/agathopoulou/papa_ks_agatho_amgl30_draft.pdf
- Σελλά-Μάζη Ε. 1994. *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Σπύρου Α. 2003. *Αλβανική και Νεοελληνική. Προβλήματα των αλβανόφωνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική.
http://www.keda.gr/epam/pdf/high/albaniki_neoelliniki.pdf
- Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις* (Συντονισμός: Ψάλτου-Joycey Α.)
http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/index.html
- Συμβούλιο της Ευρώπης. 2001. *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Μάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Τζεβελέκου, Μ. 2008. «Μειονοτική εκπαίδευση και εκμάθηση της γλώσσας στην κοινωνία της πληροφορίας». Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ) *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 199-221.
- Τζεβελέκου, Μ., Σ. Σταμούλη, Β. Κάντζου, Γ. Παπαγεωργακόπουλος, Β. Χονδρογιάννη, Σ. Βαρλοκώστα, Μ. Ιακώβου, Β. Λύτρα 2008. «Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: ευρωπαϊκή κλίμακα αξιολόγησης των γλωσσών και κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας». Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ) *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική*

παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη, Μεταίχιμο, Αθήνα, 155-174.

- Τζεβελέκου, Μ. 2011. «Μια φορά κι έναν καιρό...: Η αποτύπωση του χρόνου στην αφήγηση». Σ. Μοσχονάς (επιμ.) *Μελέτες για το χρονικό σύστημα της νέας ελληνικής: από της σκοπιά της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, στη σειρά «Ελληνική γλώσσα: θεωρία και διδακτική», εκδόσεις Πατάκη, 65-122.
- Τζεβελέκου, Μ., Β. Κάντζου, Σ. Σταμούλη, Β. Λύτρα, Β. Χονδρογιάννη, Γ. Παπαγεωργακόπουλος, Σ. Βαρλοκώστα, Μ. Ιακώβου 2004. *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης*, Αθήνα, 86 σελ. http://www.museduc.gr/docs/web_erevna.pdf
- Τζεβελέκου, Μ., Β. Κάντζου, Σ. Σταμούλη, Β. Χονδρογιάννη, Σ. Βαρλοκώστα, Μ. Ιακώβου, Β. Λύτρα, Α. Σιούπη, Α. Τερζή 2006. «Μελέτη της ελληνομάθειας στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης». Α. Καββαδία, Μ. Τζωαννοπούλου & Α. Τσαγγαλίδης (επιμ.) *Νέες Κατευθύνσεις στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία*, τόμος 9, Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Θεσσαλονίκη, 343-357.
- Τζεβελέκου, Μ. Α. Βακαλοπούλου, Β. Κάντζου, Β. Παπαβασιλείου, Γ. Παπαγεωργακόπουλος, Σ. Σταμούλη 2006. «Λογισμικά για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας», *Πρακτικά του συνεδρίου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία, 117-133.
- Τζεβελέκου, Μ., Μ. Ιακώβου, Σ. Βαρλοκώστα, Β. Κάντζου, Γ. Παπαγεωργακόπουλος, Σ. Σταμούλη, Β. Χονδρογιάννη 2009. «Διαγνωστικά τεστ για τον προσδιορισμό της ελληνομάθειας σε παιδιά». *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης γλώσσας*. Αθήνα, ΕΚΠΑ, 131-141.

Εκπαιδευτικά υλικά

1. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής για εισαγωγικό, μέσο και προχωρημένο επίπεδο), σε δύο μέρη:

Α. Ένας ιπότης στο κάστρο των γραμμάτων (για το εισαγωγικό και το μέσο επίπεδο)

Β. Ένας ιπότης στο κάστρο των λέξεων (για το μέσο και το προχωρημένο επίπεδο).

Τα κείμενα είναι γραμμένα από τον Ευγένιο Τριβιζά. Κυκλοφορεί σε μορφή λογισμικού (2 CD-ROM + έντυπο με λεπτομερείς οδηγίες χρήσης) και σε έντυπη μορφή (2 βιβλία των 115 σελίδων τα οποία εκδόθηκαν από το ΕΚΠΑ, το ΙΕΛ και τα «Ελληνικά Γράμματα»). Η μέθοδος καλύπτει 80-100 ώρες διδασκαλίας. Το λογισμικό έχει εγκριθεί από το ΠΙ.

Οι *ιπότες* κυκλοφόρησαν αρχικά –με τουρκικά ως γλώσσα στήριξης– στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Το 2004, στο πλαίσιο του προγράμματος αναπτύχθηκε μια δεύτερη εκδοχή των λογισμικών αυτών, η οποία απευθύνεται σε παιδιά ομογενών και έχει ως γλώσσα στήριξης την αγγλική.

2. Ένα Ελληνο-τουρκικό λεξικό για παιδιά και εφήβους 6000 λημμάτων

Το λεξικό κυκλοφορεί σε μορφή λογισμικού (1 CD-ROM + έντυπο με λεπτομερείς οδηγίες χρήσης) και σε έντυπη μορφή (βιβλίο 524 σελίδων, το οποίο εκδόθηκε από το ΕΚΠΑ, το ΙΕΛ και τα «Ελληνικά Γράμματα»).

Τόσο το λογισμικό όσο και το βιβλίο έχουν εγκριθεί από το ΠΙ και επίκειται η επανέκδοσή τους από τον ΟΕΔΒ.

Με βάση το λεξικό αυτό έχουν συγκροτηθεί δύο δίγλωσσα λεξικά: το *ελληνοαγγλικό* και το *ελληνογερμανικό*.

Τα τρία αυτά λεξικά υπάρχουν στην ιστοσελίδα του ΙΕΛ (<http://www.xanthi.ilsp.gr/dictionaries/>)

3. *Βασική γραμματική της ελληνικής για παιδιά και εφήβους που μαθαίνουν ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (εκδόθηκε από το ΕΚΠΑ σε 1500 αντίτυπα).

Απευθύνεται σε αλλόφωνους ομιλητές εισαγωγικού, μέσου και προχωρημένου επιπέδου http://www.ilsp.gr/files/Basic_Greek_Grammar.pdf

4. *Τρίγλωσσο ορολογικό λεξικό : ελληνοαγγλικό, ελληνοτουρκικό για τους μαθητές του Γυμνασίου.*

Το λεξικό περιλαμβάνει 6000 όρους από τα δεκατρία γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο Γυμνάσιο. Κυκλοφόρησε σε 1500 αντίτυπα σε μορφή πολυμεσικού λογισμικού (1 CD-ROM το οποίο συνοδεύεται από λεπτομερείς οδηγίες χρήσης).

Το σύστημα αυτό έχει εγκριθεί από το ΠΙ και επίκειται η έκδοσή του από τον ΟΕΔΒ.

5. Τρία τεστ για την κατάταξη των παιδιών του δημοτικού που μαθαίνουν ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα σε επίπεδα γλωσσομάθειας σύμφωνα με το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη διδασκαλία των Γλωσσών*. Τα τεστ τιτλοφορούνται *Ας μιλήσουμε Ελληνικά I, II και III* (ένα για κάθε δύο τάξεις του δημοτικού).

Τα τεστ αυτά χρησιμοποιήθηκαν σε μια ευρείας κλίμακας έρευνα, για τον *Προσδιορισμό των επιπέδων ελληνομάθειας* στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης.

Στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών» έχουν επικαιροποιηθεί και έχουν εγκριθεί από το ΠΙ.

6. «*Άκουσμα*»: *Διαδικτυακό λογισμικό για την ανάπτυξη της δεξιότητας της κατανόησης του προφορικού λόγου.*

Το λογισμικό περιλαμβάνει προφορικά κείμενα και ασκήσεις για την ανάπτυξη της δεξιότητας της κατανόησης προφορικού λόγου. Το γλωσσικό υλικό είναι κατανοημένο σύμφωνα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας όπως περιγράφονται στο *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες*, και καλύπτει το εισαγωγικό και μέσο επίπεδο ελληνομάθειας, ιστότοπος: www.xanthi.ilsp.gr/akoustikh.

7. *Σώματα Κειμένων*

Ο Εκπαιδευτικός Θησαυρός Ελληνικών Κειμένων (ΕΘΕΚ) είναι προσβάσιμος μέσω του διαδικτυακού τόπου <http://www.xanthi.ilsp.gr/ethek>. Η πρόσβαση είναι ελεύθερη για όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αρκεί το εκάστοτε σχολείο να ζητήσει κωδικούς πρόσβασης σύμφωνα με τις οδηγίες που υπάρχουν στον ανωτέρω δικτυακό τόπο. Εκπαιδευτικά σενάρια χρήσης για τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα <http://www.xanthi.ilsp.gr/ethekinfo/> (σύνδεσμος Αρχεία).

4.2. Διδακτικά σενάρια

4.2.1. Επίπεδο ελληνομάθειας A2: *Πάμε στην αγορά ...*

Μαρία Μητσιάκη

Εισαγωγή

Η διδακτική παρέμβαση απευθύνεται σε αλλόγλωσσους μαθητές που φοιτούν σε όλες τις τάξεις του ελληνικού γυμνασίου και διαθέτουν στοιχειώδη γνώση της ελληνικής γλώσσας.²⁴ Η περιορισμένη γλωσσική επάρκεια δεν τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν τα μαθήματα που προβλέπει το ΠΣ, εφόσον η γλώσσα αποτελεί το όχημα/ μέσο για την αποτελεσματική παρακολούθηση. Για τον λόγο αυτό, στην περίπτωση των αρχάριων μαθητών απαιτείται πρωταρχικά γλωσσική ενίσχυση σε ομοιογενείς ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας τάξεις γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά συνήθως ανομοιογενείς ως προς την εθνικότητα και τη μητρική τους γλώσσα. Έτσι, η διδακτική πρόταση βασίζεται στις αρχές της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αξιοποιεί προσεγγίσεις της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών. Θεματικά είναι προσανατολισμένη στην ενότητα «αγορά».

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ

Η παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών στο σύγχρονο σχολείο το καθιστά εξορισμού πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό και ταυτόχρονα αξιώνει την ισότιμη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία μέσω εξατομικευμένης αλλά και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Βέβαια, η γλωσσική ανάπτυξη των αλλόγλωσσων μαθητών δεν είναι δυνατό να εξισωθεί πλήρως με εκείνη των ελλήνων μαθητών, εφόσον δεν καλούνται να μάθουν την ελληνική μόνο ως δεύτερη γλώσσα αλλά και ως γλώσσα του σχολείου: μια γλώσσα στην οποία, ενώ δεν είναι επαρκείς, απαιτείται να επικοινωνήσουν, να μάθουν, να αναπτύξουν δεξιότητες και να αξιολογηθούν. Για τον λόγο αυτό, το νέο ΠΣ προβλέπει α) εξατομικευμένη διδασκαλία των αρχάριων μαθητών (επίπεδο ελληνομάθειας A1 και A2)²⁵ σε τάξεις υποδοχής και β) διαφοροποιημένη διδασκαλία για μέσους μαθητές (επίπεδο B1 και B2) στις μικτές τάξεις του γυμνασίου (βλ. διδακτικό σενάριο *Τα επαγγέλματα* στον παρόντα οδηγό για τον εκπαιδευτικό).

Είδος διδακτικής πρακτικής

Η παρούσα διδακτική ενότητα αποτελεί ένα ενδεικτικό σενάριο που αξιοποιεί α) την επικοινωνιακή προσέγγιση, β) τη διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας, γ) τις στρατηγικές μάθησης και δ) την εστιασμένη στον μαθητή ανάλυση και διόρθωση λαθών, προκειμένου να εισαγάγει τους μαθητές σε περιστάσεις επικοινωνίας που θα συναντήσουν στην αγορά.

²⁴ Αφορά δηλαδή και περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι με κριτήριο την ηλικία τους μπορεί να παρακολουθούν τη Β΄ ή και Γ΄ Γυμνασίου, έχουν όμως μόλις φτάσει στην Ελλάδα και διαθέτουν στοιχειώδη ή περιορισμένη γνώση της ελληνικής.

²⁵ Για τα στάδια εκμάθησης και τα επίπεδα ελληνομάθειας βλ. *Εισαγωγικό κείμενο για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα* στον παρόντα οδηγό, καθώς και *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση* στη Βιβλιογραφία.

Επίπεδο ελληνομάθειας

Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε αρχάριους μαθητές επιπέδου A2, δηλαδή μαθητές που γνωρίζουν στοιχειώδη ανάγνωση και γραφή, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν έναν πολύ περιορισμένο αριθμό του βασικού λεξιλογίου και κάποιες καθημερινές συχνές φράσεις, προκειμένου να καλύψουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, π.χ. χαιρετισμούς, συστάσεις, ευχές, κτλ., καθώς και να δώσουν κάποιες πληροφορίες για τον εαυτό τους στα ελληνικά. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι αρχάριοι μαθητές επιπέδου A2 χρησιμοποιούν σωστά κάποιες απλές δομές, αλλά εξακολουθούν να έχουν βασικά κενά σε όλες τις δεξιότητες.²⁶ Για την επεξεργασία της παρούσας ενότητας προϋποτίθεται γνώση των μαθητών σε βασικά στοιχεία ανάγνωσης και γραφής, στην έννοια του ουσιαστικού (ονομαστική και αιτιατική ενικού και πληθυντικού αριθμού) και του άρθρου, καθώς και στον ενεστώτα. Από την πλευρά του διδάσκοντα προϋποτίθενται στοιχειώδεις γνώσεις για βασικές δομές της πρώτης γλώσσας των μαθητών, προκειμένου να διαχειριστεί με επιτυχία τις παρεμβολές που μπορεί να εμφανιστούν στο λεξιλόγιο ή σε οποιοδήποτε επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, πραγματολογία).²⁷

Προτεινόμενη διάρκεια

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση προτείνεται για γλωσσική διδασκαλία 6-8 διδακτικών ωρών. Εφόσον η διδασκαλία πραγματοποιείται σε τάξεις υποδοχής που λειτουργούν παράλληλα με ή μετά το ωρολόγιο πρόγραμμα, η διάρκεια μπορεί να τροποποιηθεί με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Σκοποθεσία

Κατανόηση προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες ως ακροατές/τριες και ως συμμετέχοντες/ουσες σε ένα επικοινωνιακό γεγονός είναι σε θέση να:

- ✓ κατανοούν λέξεις και φράσεις υψηλής συχνότητας που σχετίζονται με την αγορά/πώληση προϊόντων, τα αγαθά, τα τρόφιμα και τα καταστήματα στα οποία διατίθενται
- ✓ συλλαμβάνουν τη σημασία ή την κεντρική ιδέα σύντομων, απλών και σαφών προφορικών κειμένων (διαλόγων και τραγουδιών) στη θεματική ενότητα *Στην αγορά*
- ✓ ερμηνεύουν ορθά τα παραγλωσσικά στοιχεία που συνοδεύουν συγκεκριμένα συχνά εκφωνήματα, για παράδειγμα εκφωνήματα που αφορούν την τιμή των προϊόντων
- ✓ αναγνωρίζουν τους φθόγγους και τα φωνήματα που συναποτελούν τις λέξεις της ελληνικής στη θεματική ενότητα *Πάμε στην αγορά* με όλες τις φωνητικές αλλοιώσεις που προσδίδει η συνεχής ροή του προφορικού λόγου.

²⁶ Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει το ακριβές επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών, εφόσον θα έχει εφαρμόσει προηγουμένως το διαγνωστικό τεστ που προτείνεται στο εισαγωγικό κείμενο του οδηγού.

²⁷ Προτείνουμε την υλοποίηση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου σε αρχάριους μαθητές ανεξαρτήτως μητρικής γλώσσας, καθώς στην ενότητα *Ανάλυση/διόρθωση λαθών* αναφέρουμε τα προβλήματα που αναμένεται να εμφανιστούν στον λόγο των μαθητών εξαιτίας παρεμβολών από 4 διαφορετικές μητρικές γλώσσες (ρωσική, αλβανική, τουρκική και κινεζική).

Κατανόηση γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες ως αναγνώστες/τριες είναι σε θέση να:

- ✓ διαβάζουν και να κατανοούν πολύ σύντομα και απλά κείμενα, π.χ. αυθεντικά και ημιαυθεντικά κείμενα που εκτυλίσσονται στην αγορά (μηνύματα, διάλογοι, ταμπέλες, διαφημίσεις και ανακοινώσεις)
- ✓ βρίσκουν συγκεκριμένες πληροφορίες σε απλά, χρηστικά/ λειτουργικά κείμενα, π.χ. καταλόγους εστιατορίων, διαφημίσεις, κτλ.
- ✓ κατανοούν τη σημασία του βασικού λεξιλογίου τροφίμων, προϊόντων και μαγαζιών, καθώς και τη σημασία των βασικών ρημάτων που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας
- ✓ αντιληφθούν τη λειτουργία του γραμματικού γένους και να κατανοήσουν το πρωτοτυπικό σύστημα του γραμματικού γένους στην ελληνική
- ✓ κατανοήσουν τον τρόπο σχηματισμού και τους τρόπους χρήσης του συνοπτικού/ στιγμαίου μέλλοντα και της συνοπτικής υποτακτικής έγκλισης
- ✓ αναπαριστούν γραφηματικά το νέο λεξιλόγιο, ξεπερνώντας τα προβλήματα που δημιουργεί η αναντιστοιχία γραφής και προφοράς στα ελληνικά

Παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες ως παραγωγοί γραπτών κειμένων είναι σε θέση να:

- ✓ μπορούν να συνθέσουν απλά και σύντομα κείμενα, π.χ. σημειώματα, συνταγές, κατάλογο με ψώνια ή να περιγράψουν την αγορά στην περιοχή όπου ζουν
- ✓ διατυπώνουν απλές προτάσεις σε χρόνο μέλλοντα και σε υποτακτική έγκλιση για να ανταποκριθούν σε περιστάσεις επικοινωνίας που μπορεί να συναντήσουν στην αγορά.
- ✓ χρησιμοποιούν ορθά το κατάλληλο βασικό λεξιλόγιο της ενότητας και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά σημασιολογικές σχέσεις υπερωνυμίας και υπωνυμίας, π.χ. *όσπρια* → *φασόλια*, *κατάστημα* / *μαγαζί* → *μανάβικο*.

Παραγωγή προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες ως παραγωγοί συνεχούς προφορικού κειμένου είναι σε θέση να:

- ✓ αρθρώνουν σωστά και με τον κατάλληλο τονισμό και επιτονισμό λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας
- ✓ επικοινωνούν σε απλές καθημερινές περιστάσεις που απαιτούν ανταλλαγή πληροφοριών στην αγορά
- ✓ χρησιμοποιούν βασικό λεξιλόγιο (λέξεις και φράσεις) και βασικές γραμματικές δομές για να ζητήσουν πληροφορίες για συγκεκριμένα προϊόντα, την τιμή τους, κτλ.
- ✓ χειρίζονται αποτελεσματικά σύντομες κοινωνικές συνδιαλλαγές, π.χ. αγορά/ πώληση τροφίμων ή άλλων προϊόντων, έστω και αν η γλωσσική τους επάρκεια δεν τους επιτρέπει να κατανοήσουν τον λόγο του πομπού στο σύνολό του ή να συνεχίσουν οι ίδιοι τη συνομιλία
- ✓ αξιοποιούν εκτός από τα γλωσσικά και τα κατάλληλα παραγλωσσικά στοιχεία, για να επικοινωνήσουν συγκεκριμένα νοήματα στον συνομιλητή τους.

Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης στρέφεται γύρω από τις συναλλαγές που μπορούμε να έχουμε στην αγορά. Προκειμένου να σχεδιάσουμε τη διδασκαλία μας, θα πρέπει αρχικά να λάβουμε υπόψη την ηλικία, τις ανάγκες, αλλά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, π.χ. να εστιάσουμε στην αγορά ρούχων, στο πώς να παραγγείλουν στο κυλικείο του σχολείου ή σε μια καφετέρια/ σε ένα εστιατόριο, κτλ. Κατά συνέπεια, το προτεινόμενο διδακτικό υλικό και το περιεχόμενό του μπορεί να τροποποιηθεί με βάση τα παραπάνω κριτήρια.

Περίσταση επικοινωνίας: *Αγοράζω τρόφιμα και άλλα προϊόντα στο περίπτερο, στον φούρνο, στη λαϊκή, στο σούπερ μάρκετ, Παραγγέλνω στο κυλικείο/ στην καφετέρια στο εστιατόριο*

Λεξιλόγιο: τρόφιμα-προϊόντα, καταστήματα, ρήματα συναλλαγών

Λειτουργικές δομές: *Θα ήθελα, πόσο κάνει/ κοστίζει, υπάρχει, μήπως έχετε, θέλω να...*

Γραμματική: γραμματικό γένος ουσιαστικών, συνοπτικός/ στιγμιαίος μέλλοντας, συνοπτική υποτακτική

Πορεία της διδασκαλίας

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των αρχαρίων οι επικοινωνιακές δυσκολίες μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα είναι δυνατό να δυσχεράνουν τόσο τη διδασκαλία όσο και τη μαθησιακή διαδικασία. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να αρθούν, εφόσον προτιμώνται οπτικά ερεθίσματα, αργός ρυθμός ομιλίας, απλοποιημένα κείμενα, εικονογραφημένα ή/ και δίγλωσσα λεξικά και επιλεκτική χρήση της μητρικής γλώσσας²⁸ των μαθητών/τριών σε στρατηγικά σημεία της διδασκαλίας (π.χ. για να εξηγηθούν πιο δύσκολες/ αφηρημένες έννοιες και μεταγλώσσα ή για να επισημανθούν διαφορές ανάμεσα στην ελληνική και τη μητρική γλώσσα των μαθητών).

Αφόρμηση: Προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι μαθητές/τριες διαθέτουν κάποιες γνώσεις στο θέμα της αγοράς/ ζήτησης προϊόντων καθημερινής ανάγκης/ υπηρεσιών, παρά την περιορισμένη τους γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική,²⁹ μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε έντυπο και ηλεκτρονικό εικονιστικό υλικό που διευκολύνει την οπτικοποίηση των εννοιών. Για παράδειγμα, μπορούμε να αξιοποιήσουμε εικόνες, ζωγραφικούς πίνακες και φωτογραφίες αγορών από διάφορα μέρη του κόσμου (π.χ. Ελλάδα, Κωνσταντινούπολη, Νέα Υόρκη, Ινδία), έτσι ώστε να εισαγάγουμε από την αρχή και το πολιτισμικό στοιχείο. Μέσω της ιδεοθύελλας και χρησιμοποιώντας απλουστευμένο λόγο,³⁰ ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν τι βλέπουν και στη συνέχεια καταγράφουμε κάποιες από τις λέξεις-κλειδιά στον πίνακα. Προφέρουμε και πάλι δυνατά και αργά τις λέξεις που προέκυψαν από τους μαθητές και ταυτόχρονα δείχνουμε το αντίστοιχο αντικείμενο αναφοράς στην εικόνα. Στην περίπτωση μαθητών με μητρική γλώσσα την τουρκική ή την αλβανική, μπορούμε να αναφέρουμε και δάνειες λέξεις όπως *παζάρι* και *αλισβερίσι*.

Κατανόηση γραπτού λόγου

A) Λεξιλογική ενίσχυση

Απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση γραπτών κειμένων αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών/τριών με το βασικό/ συχνό λεξιλόγιο και τις συχνές λειτουργικές γραμματικές δομές που περιλαμβάνουν οι περιστάσεις επικοινωνίας της


²⁸ Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των μαθητών, αλλά να μπορεί να αξιοποιήσει α) δύσκολους γραμματικούς όρους, β) μεταφραστικά ισοδύναμα δύσκολων εννοιών και γ) υλικό που έχει παραχθεί στη μητρική γλώσσα των μαθητών για τη διδασκαλία της ελληνικής, προκειμένου να διευκολύνει τη γλωσσική διδασκαλία σε πρώιμο στάδιο.

²⁹ Λαμβάνουμε υπόψη μας το γεγονός ότι οι μαθητές εκτίθενται στην ελληνική γλώσσα καθημερινά σε ποικίλα περιβάλλοντα και για τον λόγο αυτό ενδέχεται να διαθέτουν αποσπασματική γνώση λέξεων και λειτουργικών δομών, παρά το ότι δεν τις έχουν διδαχτεί.

³⁰ Το γεγονός ότι ο λόγος του/της εκπαιδευτικού δεν γίνεται πάντοτε κατανοητός δεν αποτελεί εμπόδιο στη μάθηση· αντίθετα οι μαθητές/τριες εκτίθενται από νωρίς στην ελληνική γλώσσα και παίρνουν θετική ενίσχυση που σταδιακά θα αξιοποιήσουν στον δικό τους λόγο, προφορικό και γραπτό.

αγοράς. Για τον λόγο αυτό, αφού προηγηθεί η πρώτη έκθεση των μαθητών στο γραπτό κείμενο μέσω της πρότυπης ανάγνωσης του διδάσκοντα και της δεύτερης ανάγνωσης από τους ίδιους τους μαθητές,³¹ ακολουθεί η επεξεργασία των νοημάτων του κειμένου με παράλληλη χρήση πηγών. Έτσι, προκειμένου να κατανοήσουν το νέο λεξιλόγιο που περιλαμβάνει το κείμενο, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με εικονογραφημένα λεξικά και διαμορφώνουν το δικό τους προσωπικό λεξικό, στο οποίο γράφουν τις λέξεις δίνοντας γλωσσικά ισοδύναμα στη μητρική τους γλώσσα, συνοδεύοντάς τις με σκίτσα που αναπαριστούν το αντικείμενο αναφοράς και καταγράφοντας φωνητικά την προφορά τους και σχηματικά τον τονισμό τους, π.χ.:

Το λεξικό μου

ψωμί: хлеб  [psomi]³²

Προκειμένου να εξασκηθούν οι μαθητές στην εμπέδωση του νέου λεξιλογίου, τους δίνονται ποικίλες δραστηριότητες, π.χ. να κατονομάσουν τις εικόνες που βλέπουν, να βρουν την αταίριαστη λέξη ανάμεσα σε μια ομάδα λέξεων, να συμπληρώσουν σταυρόλεξα ή ακροστιχίδες, να αντιστοιχίσουν λέξεις με απλά διατυπωμένους ορισμούς, να συμπληρώσουν τα γράμματα που λείπουν σε λέξεις, να διορθώσουν τα λάθη σε λέξεις, κτλ.³³

B) Ενίσχυση στις γραμματικές δομές

Β1. Μέλλοντα-Υποτακτική

Εφόσον στόχος μας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες διαλογικά κείμενα που εκτυλίσσονται στην αγορά, θα πρέπει να εξοικειωθούν με συγκεκριμένες βοηθητικές γραμματικές δομές. Εφόσον έχουν ήδη διδαχτεί τον ενεστώτα, το άρθρο και το ουσιαστικό, στην ενότητα αυτή επιδιώκουμε να τους εκθέσουμε στο σχηματισμό του συνοπτικού/ στιγμιαίου μέλλοντα και της συνοπτικής/ στιγμιαίας υποτακτικής, καθώς και στην έννοια και τον πρωτοτυπικό σχηματισμό του γραμματικού γένους. Και οι δύο δομές είναι συνήθως ιδιαίτερα προβληματικές για τους αλλόγλωσσους μαθητές (βλ. *Ανάλυση/ διόρθωση λαθών*), καθώς δεν συναντιούνται στις περισσότερες μητρικές γλώσσες των αλλόγλωσσων μαθητών που παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο. Επιλέγουμε να διδάξουμε ταυτόχρονα τον συνοπτικό μέλλοντα και τη συνοπτική υποτακτική, καθώς ο τρόπος σχηματισμού τους είναι ίδιος (διαφοροποιούνται μόνο ως προς το μόριο *θα*, *να* που προηγείται του ρήματος). Σύμφωνα με τη λειτουργική προσέγγιση της γραμματικής, τα υπό εξέταση γραμματικά φαινόμενα θα πρέπει να εμφανίζονται σε ικανή συγκέντρωση στα γραπτά κείμενα, έτσι ώστε η μάθηση να βασίζεται στη χρήση. Για τον λόγο αυτό, συχνά ο/η εκπαιδευτικός εκθέτει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε «κατασκευασμένα»/ ημιαυθεντικά κείμενα, έτσι ώστε να πληρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις, π.χ.:

Ιβάν: Γεια σου, Έλντα! Θα πάω στο φούρνο να αγοράσω ψωμί, κουλούρια και τυρόπιτες.
Θέλεις να έρθεις μαζί μου;

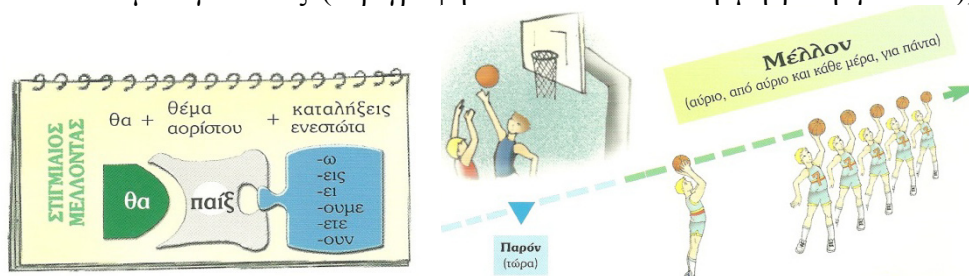
³¹ Οι αρχάριοι μαθητές αξιοποιούν στοιχεία μιμικής κατά των ανάγνωση των κειμένων, υιοθετώντας τις γλωσσικές και εξωγλωσσικές συμπεριφορές που παρατήρησαν στο λόγο του/της εκπαιδευτικού. Γι' αυτό, προτείνεται τα κείμενα να είναι διαλογικά και να αναδεικνύουν τους παράγοντες επικοινωνίας.

³² Η σχηματική αναπαράσταση του τόνου με κουτάκια που αντιστοιχούν σε συλλαβές συχνά αποδεικνύεται βοηθητική για τους μαθητές. Η τονούμενη συλλαβή αναπαρίσταται με μεγαλύτερο σε μέγεθος κουτάκι, για να καταδειχτεί η μεγαλύτερη έντασή της.

³³ Έτοιμες λεξιλογικές ασκήσεις περιλαμβάνονται στο εικονογραφημένο λεξικό *Λέξεις και Εικόνες* (βλ. βιβλιογραφία).

Έλντα: Ναι, θα έρθω! Θέλω κι εγώ να πάρω κρουασάν και γάλα από το φούρνο. Θα ζητήσω από τη μαμά μου χρήματα και θα έρθω σε ένα λεπτό. Θα με περιμένεις;
 Ιβάν: Βέβαια! Θα σε περιμένω έξω από το σχολείο! Έλντα: Τα λέμε σε λίγο!

Στη συνέχεια, ζητά από τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στα ρήματα του κειμένου και να προσπαθήσουν να βρουν παρόμοια σε άλλο κείμενο που εκτυλίσσεται επίσης στην αγορά. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές παρατηρούν περισσότερο το υπό εξέταση γραμματικό φαινόμενο και είναι σε θέση να παρακολουθήσουν καλύτερα τον κανόνα σχηματισμού του. Η διδασκαλία της γραμματικής στην περίπτωση των αρχαίων μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αξιοποίηση νοηματικών αναπαραστάσεων, πινάκων, αλλά και μεταγλώσσας (περιγραφή των κανόνων στη μητρική γλώσσα), π.χ.:



Πηγή: Υπόθεση Γλώσσα: Μέλλοντας

Б. Будущее время выражает событие, которое произойдет или которое ожидается в будущем: αύριο, μεθαύριο, την επόμενη εβδομάδα, τον επόμενο μήνα, του χρόνου κτλ.



• Будущее время может еще выражать вежливую просьбу или указание.

Η Αγκάθα και η Κλειώ θα κάνουν διακοπές μαζί φέτος το καλοκαίρι

Πηγή: Κλειδιά της Νεοελληνικής Γραμματικής (Ελληνορωσική έκδοση)

Αξιοποιώντας τον πίνακα σχηματισμού του μέλλοντα, οι μαθητές προσπαθούν να κατασκευάσουν μελλοντικές προτάσεις με οικεία ρήματα και μελλοντικά επιρρήματα που ήδη χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους: π.χ. *Αύριο θα πάω βόλτα*, κτλ.

		ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ	ΑΟΡΙΣΤΟΣ	ΣΤΙΓΜΙΑΙΟΣ ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	
Ρήματα σε -ω (α' συζυγία)	z*	ψονίζω	ψόνισα	θα ψονίσω	
	v**	ξαπλώνω	ξάπλωσα	.....
	θ	νιώθω	ένιωσα	.....
	z*	κοιτάζω	κοίταξα	.....
	κ	πλέκω	έπλεξα	.....
	γ/γγ	διαλέγω	διάλεξα	.....
	χ	τρέχω	έτρεξα	.....
	σκ	διδάσκω	δίδαξα	.....
	χν	διώχνω	έδιωξα	.....
	π	λείπω	έλειψα	.....
Ρήματα σε -ώ (β' συζυγία)	β	κλεβώ	έκλεψα	.....
	φ	γράφω	έγραψα	.....
	εύ	ψαρεύω	ψάρεψα	.....
	αύ	παύω	έπαψα	.....
	ω	ασ	καλώ	χάλασα	θα καλάσω
		εσ	μπορώ	μπόρεσα
		ησ	τηλεφωνώ	τηλεφώνησα
ηξ		τραβώ	τράβηξα	.....
αξ		πειτώ	πέταξα	.....

Προσοχή: * Το z γίνεται σ ή ξ ανάλογα με το ρήμα.
 ** Το v σε ορισμένα ρήματα μένει ίδιο στον αόριστο, π.χ. περιμένω → περιμένα.

Στη συνέχεια, η νέα γνώση για τον σχηματισμό του συνοπτικού/ στιγμιαίου μέλλοντα ενισχύεται και συγκρίνεται με τον σχηματισμό της συνοπτικής/ στιγμιαίας υποτακτικής. Για να μην επιβαρυνθούν γνωσιακά οι μαθητές, η υποτακτική συνδέεται με τη χρήση των ρημάτων *πρέπει*, *μπορώ*, *πάω*, *περιμένω* και *θέλω* που εξαιτίας της υψηλής συχνότητας που έχουν τους είναι συνήθως οικεία. Δοκιμάζουν να φτιάξουν στα ελληνικά μελλοντικές εκφράσεις και έπειτα να δώσουν εναλλακτικές διατυπώσεις χρησιμοποιώντας την υποτακτική, π.χ. *θα αγοράσω φρούτα* → *θέλω να αγοράσω φρούτα/ πρέπει να αγοράσω φρούτα* και αναζητούν διαφορές στη σημασία. Αξιοποιώντας τη στρατηγική της *διαμεσολάβησης* ανακοινώνουν στην τάξη *τι θα κάνει/ θέλει να κάνει* ο συμμαθητής τους, έτσι ώστε να εξασκηθούν στη χρήση εναλλακτικών προσώπων.

B2. Λειτουργικές δομές/εκφράσεις

Σε πολλές περιπτώσεις οι επικοινωνιακές περιστάσεις προβλέπουν τη χρήση στερεότυπων ή λειτουργικών εκφράσεων, οι οποίες παρά το ότι δομικά χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη δυσκολία, διαθέτουν μεγάλη συχνότητα και γι' αυτό οι μαθητές τις μαθαίνουν ολιστικά σε πρώιμο στάδιο, χωρίς να έχουν γνώσεις για τον τρόπο σχηματισμού τους, π.χ. *Τα λέμε σε λίγο*, *Θα ήθελα*, κτλ. Η εξάσκηση των μαθητών στις λειτουργικές δομές/ εκφράσεις προκύπτει μέσα από την εκτεταμένη έκθεση και χρήση.

B3. Γραμματικό γένος

Προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργία του γραμματικού γένους στην ελληνική, ξεκινάμε από τις διαφανείς περιπτώσεις στις οποίες υπάρχει ταύτιση φυσικού γένους (άρρεν - θήλυ) και γραμματικού γένους (αρσενικό - θηλυκό), π.χ. ο πωλητής/ η πωλήτρια. Ξεκάθαρη είναι επίσης η περίπτωση των περισσότερων ουσιαστικών που δηλώνουν μαγαζιά (ουδέτερο γένος), π.χ. το μανάβικο, το ψαράδικο, το κρεοπωλείο, κτλ. Στη συγκεκριμένη ενότητα όμως θα συναντήσουν και πολλά ουσιαστικά που δηλώνουν τρόφιμα και προϊόντα καθημερινής ανάγκης, στα οποία το γένος αποδίδεται αυθαίρετα, π.χ. ο μαϊντανός, η ντομάτα, το αγγούρι. Για τον λόγο αυτό, η διδασκαλία του γραμματικού γένους ξεκινά με έμφαση στο σημασιολογικό κριτήριο, αλλά συνεχίζεται με παρουσίαση σε μορφή πίνακα του πρωτοτυπικού (κεντρικού) συστήματος γραμματικού γένους της ελληνικής:

Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο
-ς	-α/ -η	-ι/ -ο/ -μα

Οι εξαιρέσεις στους κανόνες κατασκευής αρσενικών, θηλυκών και ουδέτερων ουσιαστικών που παρουσιάζει ο παραπάνω πίνακας (π.χ. η οδός, το μέρος) θα διδαχτούν σε πιο προχωρημένο στάδιο της εκμάθησης. Και πάλι η διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου γίνεται με λειτουργικό τρόπο: 1. οι μαθητές παρατηρούν το ληκτικό τεμάχιο των ουσιαστικών μέσα στα κείμενα και το συσχετίζουν με το άρθρο που προηγείται, 2. ομαδοποιούν τα ουσιαστικά με βάση το γραμματικό τους γένος, 3. επισημαίνουν τα προβλήματα που συναντούν στην κατανόηση του γραμματικού γένους με βάση τη δομή της μητρικής τους γλώσσας και 4. επιλέγουν την ορθή απόδοση του γραμματικού γένους σε ένα σύνολο σωστών και λαθεμένων φράσεων/ προτάσεων.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές αξιοποιούν όλες τις παραπάνω γνώσεις, προκειμένου να συνθέσουν το δικό τους γραπτό κείμενο. Το παραγόμενο κείμενο μπορεί να είναι ένα σημείωμα που αφήνουν στο μικρό τους αδελφάκι για να το ενημερώσουν ότι θα πάνε στην αγορά για ψώνια, ένας κατάλογος με τα ψώνια που θα κάνουν, μια συνταγή φαγητού ή γλυκού της χώρας τους, στην οποία θα αξιοποιήσουν το λεξιλόγιο και τις γραμματικές δομές (π.χ. ρήματα σε μέλλοντα, β' πληθυντικό) που διδάχτηκαν ή ο,τιδήποτε άλλο είναι οργανωμένο με βάση τους επικοινωνιακούς και γλωσσικούς παράγοντες που παρουσιάστηκαν στην ενότητα.

Κατανόηση προφορικού λόγου

Η έκθεση των αρχαρίων μαθητών σε προφορικά κείμενα έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς τους εξοικειώνει με τη γρήγορη εκφορά του λόγου των φυσικών ομιλητών και ενισχύει την κατανόηση στις καθημερινές τους συναναστροφές και συναλλαγές. Όμως, παρά την προτεραιότητα και ιδιαίτερη σημασία του προφορικού λόγου στη γλωσσική κατάρτιση, οι δραστηριότητες κατανόησής του έπονται εκείνων του γραπτού λόγου στην περίπτωση των αρχαρίων, επειδή οι φωνητικές αλλαγές που προκύπτουν από τη γρήγορη εκφορά/ συνάρθρωση στις καθημερινές συναλλαγές, καθώς και η έλλειψη εξοικείωσης με βασικό λεξιλόγιο τις καθιστούν απαιτητικές και δύσκολες. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράψει ο ίδιος καθημερινούς διαλόγους και να τους παρουσιάσει στην τάξη ή εναλλακτικά να αξιοποιήσει ακουστικό υλικό διαθέσιμο σε διάφορα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης, κατάλληλα

ηχογραφημένο, ώστε να διευκολύνει την κατανόηση (βλ. Διδακτικό υλικό – πηγές) ή στο διαδίκτυο (π.χ. αυθεντικά βίντεο που εκτυλίσσονται στη λαϊκή αγορά). Μπορεί επίσης να αξιοποιήσει τραγούδια και βιντεοκλίπ (βλ. Διδακτικό υλικό - Πηγές). Η κατανόηση των προφορικών κειμένων μπορεί να ελεγχθεί με ερωτήσεις συνολικής κατανόησης που υπάρχουν στο διδακτικό υλικό ή που θα κατασκευάσει ο ίδιος.

Στρατηγικές μάθησης/ επικοινωνίας

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να κατευθύνει τους μαθητές να κάνουν *προβλέψεις* ως προς το κείμενο που θα ακούσουν με βάση τον τίτλο του, αλλά και να *αξιοποιούν τις διαθέσιμες γνώσεις σχετικά με τις συχνές λειτουργικές φράσεις* που συναντούν στη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας, π.χ. *πόσο κάνει/ κοστίζει/ έχει; Θα ήθελα...*, κτλ. Μέσω της *επανάληψης* περιστάσεων επικοινωνίας και δομών, οι μαθητές έρχονται σε διαρκή επαφή με τα χαρακτηριστικά τους, εξοικειώνονται με συγκεκριμένα είδη λόγου και *αναπτύσσουν πολιτισμική αντίληψη* παρατηρώντας τον τρόπο εκφοράς του λόγου και τη γλωσσική και εξωγλωσσική συμπεριφορά (επιλογή λεξιλογίου και γραμματικών δομών, τονισμός και επιτονισμός, παραγλωσσικά στοιχεία) από φυσικούς ομιλητές της ελληνικής.

Παραγωγή προφορικού λόγου

Για την εξάσκηση των αρχάριων μαθητών στην παραγωγή προφορικού λόγου προτείνονται παιχνίδια ρόλων που θα αποτελούν προσομοιώσεις μιας πραγματικής περίπτωσης επικοινωνίας. Για παράδειγμα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν τον ρόλο του πωλητή/ υπαλλήλου και του πελάτη. Επιλέγουν τον τόπο της συναλλαγής (στο σούπερ μάρκετ, στη λαϊκή, στην καφετέρια, κτλ.) και προσχεδιάζουν τον λόγο τους κρατώντας σημειώσεις και αξιοποιώντας το διαθέσιμο διδακτικό υλικό (λεξικά, κείμενα, πίνακες γραμματικής, κτλ). Στη συνέχεια, υποδύονται τους ρόλους τους δίνοντας έμφαση στη σωστή άρθρωση, τον σωστό τονισμό και επιτονισμό των εκφωνημάτων τους και συνοδεύοντας τον λόγο τους με τα κατάλληλα παραγλωσσικά στοιχεία.

Ανάλυση/ διόρθωση λαθών

Τα παραγόμενα γραπτά και προφορικά κείμενα των μαθητών αρχειοθετούνται στον προσωπικό τους φάκελο (portfolio) και αναλύονται ως προς τα συστηματικά τους λάθη με βάση τη μητρική γλώσσα των μαθητών (βλ. *Εισαγωγικό κείμενο για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*). Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας βάσει γλωσσικής επεξεργασίας (λειτουργική προσέγγιση διδασκαλίας της γραμματικής), οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν τα αίτια της δυσκολίας τους στα γραμματικά φαινόμενα της ενότητας, ανατρέχοντας στη δομή της μητρικής τους γλώσσας. Καθώς η επικοινωνιακή τους ικανότητα στην ελληνική είναι περιορισμένη, η ανάλυση μπορεί να γίνει με αξιοποίηση μεταγλώσσας και διαγραμματικών απεικονίσεων με λέξεις-κλειδιά στη μητρική τους γλώσσα.

Στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα οι γραμματικές κατηγορίες του γένους, της υποτακτικής έγκλισης και της συνοπτικής ρηματικής όψης αναμένεται να προβληματίσουν τους αρχάριους ρωσόφωνους, αλβανόφωνους, τουρκόφωνους και κινέζους μαθητές, εξαιτίας της εγγενούς τους δυσκολίας αλλά και των παρεμβολών από τη μητρική γλώσσα.

A) Γραμματικό γένος

Στην περίπτωση των ρωσόφωνων μαθητών της ελληνικής οι δυσκολίες ως προς την κατανόηση του γραμματικού γένους είναι αντιμετωπίσιμες, καθώς υπάρχει θετική ενίσχυση από τη μητρική τους γλώσσα: τα αρσενικά ουσιαστικά της ρωσικής

λήγουν σε σύμφωνο (πρβλ. τα αρσενικά ουσιαστικά σε -s της ελληνικής στον πίνακα του πρωτοτυπικού συστήματος γένους), τα θηλυκά ουσιαστικά της ρωσικής λήγουν σε -a και τα ουδέτερα ουσιαστικά της ρωσικής λήγουν σε -o. Παρόλα αυτά, ιδιαίτερα συχνή είναι η σύγχυση ανάμεσα σε ουδέτερα και θηλυκά ουσιαστικά της ελληνικής: καθώς η πρωτοτυπική κατάληξη των θηλυκών ουσιαστικών είναι -a, η ονομαστική και αιτιατική πληθυντικού των ουδετέρων εκλαμβάνεται ως ονομαστική/αιτιατική ενικού, π.χ. *τα παράθυρα* → **η παράθυρα* → **οι/τις παράφιδες*. Το ίδιο συμβαίνει και με τα ουδέτερα ουσιαστικά σε -μα, π.χ. **η πρόβλημα*. Στην περίπτωση αυτή η παρεμβολή από τη μητρική γλώσσα είναι ακόμη πιο έντονη, καθώς το ουσιαστικό έχει παρόμοια φωνολογική μορφή στη ρωσική, είναι όμως θηλυκό.

Στην περίπτωση των αλβανόφωνων μαθητών οι δυσκολίες ως προς την κατανόηση του γραμματικού γένους αυξάνονται, καθώς τα αρσενικά της αλβανικής λήγουν σε -i και -u, τα θηλυκά σε -a/-ja ενώ το ουδέτερο γένος είναι αρκετά εξασθενημένο και λήγει σε -t (-it, -te).³⁴ Έτσι, η ορθή απόδοση του γραμματικού γένους γίνεται συνήθως με δυσκολία, ενώ εμφανίζονται λάθη, όπως **η σπίτι*, **ο αγόρι*. Επίσης, ενώ στα ελληνικά τα ονόματα δέντρων είναι θηλυκού γένους και τα ονόματα καρπών ουδετέρου γένους, στα αλβανικά και τα δύο είναι θηλυκά.

Στην τουρκική η γραμματική κατηγορία του γένους δεν δηλώνεται. Κατά συνέπεια, σχέσεις που γραμματικοποιούνται στη ΝΕ στην τουρκική εμφανίζονται λεξικοποιημένες, π.χ. *θείος-θεία*, *αδελφός-αδελφή* στα ελληνικά, αλλά *erkek cardeş* (= *αδελφός*) - *kiz cardeş* (= *αδελφή*) στα τουρκικά, όπου στη ρίζα του αρσενικού ουσιαστικού προστίθεται το μόρφημα *erkek* (= *άντρας*), και στη ρίζα του θηλυκού το μόρφημα *kiz* (= *κορίτσι*) αντίστοιχα. Η κατάκτηση της γραμματικής κατηγορίας του γένους είναι συνήθως επίπονη και χρονοβόρα για τους τουρκόφωνους μαθητές. Στην προσπάθειά τους να αποδώσουν ορθά το γραμματικό γένος, εφαρμόζουν αποσπασματικά τους κανόνες του πρωτοτυπικού συστήματος γένους, παρουσιάζοντας εκφορές, όπως **η μάθημα*, **τα χώρα*, **η παιδί*, κτλ. Παράλληλα, για να αποφύγουν το γλωσσικό λάθος, συχνά αποδίδουν στα ουσιαστικά ουδέτερο γένος (ιδιαίτερα από τη στιγμή που θα παρατηρήσουν ότι το ουδέτερο γένος περιλαμβάνει ουσιαστικά έμψυχα και άψυχα, π.χ. *το αγόρι*, *το σπίτι*, ανθρώπινα και μη ανθρώπινα, π.χ. *το κορίτσι*, *το γατί*).

Τέλος, παρόμοια με την τουρκική είναι και η περίπτωση της κινεζικής: δεν υπάρχουν κλιτικές καταλήξεις για το γένος, το οποίο σε περίπτωση που πρέπει να δηλωθεί, ορίζεται λεξικά, π.χ. *yīshēng γιατρός*, αλλά *nányīshēng γυναίκα-γιατρός*. Συνεπώς, και οι κινέζοι μαθητές αποδίδουν το γραμματικό γένος αρκετά αυθαίρετα.

Είναι απαραίτητο ο/η εκπαιδευτικός να γνωρίζει αν υπάρχει ή όχι το γραμματικό γένος στις μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών, καθώς και ποια είναι η δομή του, γιατί έτσι έχει τα εφόδια να αναγνωρίσει την πηγή της δυσκολίας και να τροποποιήσει κατάλληλα τη διδασκαλία του, έτσι ώστε οι παρεκκλίσεις από το σύστημα της ελληνικής γλώσσας να εξαλειφθούν σε πρώιμο στάδιο και να μην παγιωθούν σε πιο προχωρημένα στάδια της κατάκτησης.

B) Υποτακτική Έγκλιση/ Συνοπτική ρηματική όψη

Στην ελληνική η υποτακτική έγκλιση χρησιμοποιείται για να εκφράσουμε κάτι το αβέβαιο, το προσδοκώμενο ή μια ευχή, μια επιθυμία, μια προτροπή, μια οδηγία, κτλ. Η υποτακτική διακρίνεται σε συνοπτική ή μη συνοπτική/ εξακολουθητική. Η συνοπτική υποτακτική χρησιμοποιείται, όταν θέλουμε να μιλήσουμε για μια

³⁴ Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην αλβανική το οριστικό άρθρο επιτάσσεται (δηλαδή τοποθετείται μετά το ουσιαστικό) με τη μορφή των παραπάνω οριστικών καταλήξεων.

δραστηριότητα στο σύνολό της, χωρίς να μας ενδιαφέρει η διάρκειά της, ή όταν η επανάληψη της δραστηριότητας είναι ορισμένη, ενώ η εξακολουθητική για μια δραστηριότητα που θέλουμε να τονίσουμε τη διάρκειά της ή για μια δραστηριότητα που επαναλαμβάνεται (βλ. Διδακτικό Υλικό - Πηγές, *Βασική γραμματική της Ελληνικής*). Η χρήση της υποτακτικής σε συνδυασμό με τη ρηματική όψη είναι συχνά προβληματική για τους μη φυσικούς ομιλητές, καθώς οι μητρικές τους γλώσσες είτε δεν διαθέτουν καθόλου αντίστοιχες γραμματικές κατηγορίες είτε κωδικοποιούν με διαφορετικούς τρόπους την έγκλιση και την όψη. Επιπλέον, η παραπάνω διάκριση δεν είναι πάντοτε εμφανής στη γλωσσική χρήση,³⁵ π.χ. *Τα επόμενα δύο καλοκαίρια θα τα περάσω στην Αθήνα.*³⁶

Στη ρωσική γλώσσα η ρηματική όψη δηλώνεται μέσω της προσθήκης, αφαίρεσης ή αντικατάστασης επιθημάτων. Η υποτακτική έγκλιση χρησιμοποιείται μόνο σε περιπτώσεις ετεροπροσωπίας, ενώ σε περιπτώσεις ταυτοπροσωπίας χρησιμοποιείται το απαρέμφατο. Κατά συνέπεια, οι ρωσόφωνοι μαθητές δυσκολεύονται τόσο στον σχηματισμό της υποτακτικής, π.χ. **μπορώ λέω* αντί *μπορώ να πω* και στην επιλογή της κατάλληλης ρηματικής όψης, π.χ. **πρέπει να γράφω* αντί *πρέπει να γράψω*.

Στην αλβανική η υποτακτική έγκλιση δηλώνεται με τρεις τρόπους: 1. με υποτακτική, 2. με την πρόθεση *για* + απαρέμφατο και 3. με την πρόθεση *για* + ουσιαστικό, ενώ η διάκριση *συνοπτικό* - *μη συνοπτικό* δηλώνεται με λεξικό και όχι με γραμματικό τρόπο. Έτσι, πολύ συχνά εμφανίζονται στον γραπτό και προφορικό λόγο των αλβανόφωνων μαθητών λαθεμένες εκφορές, όπως **Μπορώ για να πάω* και **Θέλω να λέω* αντί *Θέλω να πω*.

Στην τουρκική³⁷ η δήλωση της όψης και της έγκλισης γίνεται με την προσθήκη συγκεκριμένων επιθημάτων/ καταλήξεων στο ρήμα. Ο τρόπος σχηματισμού της συνοπτικής υποτακτικής δυσκολεύει τους τουρκόφωνους μαθητές, καθώς δεν είναι εξοικειωμένοι με τα τυπολογικά χαρακτηριστικά μιας κλιτής γλώσσας, όπως η ελληνική. Έτσι, συνήθως εφαρμόζουν αποσπασματικά τους κανόνες σχηματισμού της συνοπτικής υποτακτικής, συγχέοντας τη συνοπτική και μη συνοπτική όψη και αλλάζοντας τη σειρά των όρων.

Τέλος, η κινεζική είναι μια αναλυτική/ απομονωτική γλώσσα, στην οποία οι περισσότερες λέξεις αποτελούν ελεύθερα μορφήματα. Εφόσον δεν παρουσιάζει μορφολογία, για τη διάκριση των γραμματικών κατηγοριών δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη σειρά των όρων μέσα στην πρόταση. Κατά συνέπεια, οι κινέζοι μαθητές αναμένεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα καταρχήν στο να αντιληφθούν τις έννοιες των εγκλίσεων και της όψης και στη συνέχεια στο να σχηματίσουν ορθά τις γραμματικές κατηγορίες.

³⁵ Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. Μόζερ (2000) στη βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό.

³⁶ Για να διευκολύνει όσο γίνεται περισσότερο την εκμάθηση της υποτακτικής σε συνδυασμό με τη ρηματική όψη, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να προχωρήσει σε απλουστεύσεις και γενικεύσεις της γραμματικής θεωρίας, κυρίως στην περίπτωση αρχάριων μαθητών. Έτσι, καλό είναι να ξεκινήσει από τη διδασκαλία της συνοπτικής υποτακτικής παρέχοντας σημασιολογικές πληροφορίες όπως ότι δηλώνει [-διάρκεια/-επανάληψη] και γραμματικές πληροφορίες, να ορίσει δηλαδή σε ένα πρώτο στάδιο τα συχνά ρήματα της ελληνικής που συνοδεύονται από συνοπτική υποτακτική (π.χ. *πάω*, *περιμένω*, κτλ.). Η εξακολουθητική υποτακτική, παρότι πιο εύκολη στο σχηματισμό της, προϋποθέτει σημασιολογικές διακρίσεις δύσκολες για το επίπεδο των αρχαρίων. Γι' αυτό, προτείνεται να μη διδάχτει ρητά, αλλά υπόρρητα μέσα από τη χρήση σε φράσεις του τύπου *Μου αρέσει να...*

³⁷ Η τουρκική είναι συνθετική συγκολλητική γλώσσα, δηλαδή για τον σχηματισμό των λέξεων συνενώνονται/ συγκολλούνται διαφορετικά μορφήματα. Σε κάθε γραμματική κατηγορία αντιστοιχεί και ένα γραμματικό μόρφημα.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στην περίπτωση των αρχάριων μαθητών είναι μια δυναμική και αθροιστική διαδικασία: η πρόοδός τους στην ελληνική γλώσσα διαφαίνεται από τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους ικανότητας μέσα στην τάξη υποδοχής, αλλά και μέσα και έξω από το σχολείο. Έναν ικανό δείκτη της βελτίωσης της γλωσσικής και επικοινωνιακής τους ικανότητας μπορεί να προσφέρει η επανάληψη του αρχικού διαγνωστικού τεστ στα μέσα της χρονιάς, αυτή τη φορά όμως με χαρακτήρα διαμορφωτικής αξιολόγησης. Το μάθημα μπορεί να συνοδευτεί από μια βόλτα στην αγορά, προκειμένου οι μαθητές να δοκιμάσουν τις νέες γνώσεις τους σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και να αξιολογηθεί έμπρακτα η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν αρχικά.

Διδακτικό υλικό - πηγές

Γραπτά κείμενα³⁸

Εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Βαλσαμάκη Φ. & Μανάβη Δ. *Ορίστε! Ελληνικά για Αρχάριους*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη: Θεσσαλονίκη (Ενότητα 4, *Αγορά καταναλωτικών αγαθών*).

Σιμόπουλος Γ., Ε. Παθιάκη, Ρ. Κανελλοπούλου & Α. Παυλοπούλου. 2010. *Ελληνικά Α': Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Επιστημονική επιμέλεια: Σ. Μοσχονάς. Πατάκης: Αθήνα (Ενότητες *Πόσο κάνουν; και Πάμε για ψώνια*).

Υλικό από το πρόγραμμα Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών Γεια σας 2 (Ενότητα Το κυλικείο)

http://www.keda.gr/epam/pdf/el/geia_sas_math_2.pdf

Το Μικρό μου Λεξικό 2 (θεματικός πίνακας Το κυλικείο)

http://www.keda.gr/epam/pdf/el/mikro_lexiko_2.pdf

Εικονογραφημένο λεξικό *Λέξεις και εικόνες*, Ενότητα *Τα τρόφιμα, Τα ρούχα*

http://www.keda.gr/epam/pdf/high/lexeis_eikones_lex.pdf Καρτέλα

Λαϊκή αγορά

http://www.keda.gr/epam/pdf/kinder/posters/poster_laiki_agora.pdf

Υλικό από το πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων:

Βιβλίο *Πάμε στην αγορά*

<http://museduc.gr/docs/dimotiko/2011/AGORA.pdf>

Ασκήσεις γραμματικής (Ασκήσεις για το γραμματικό γένος, σελ. 36-45,

Ασκήσεις συνοπτικού μέλλοντα, σελ. 267-271)

<http://www.museduc.gr/index.php?page=2&sub=121Ac>

Βασική Γραμματική της Ελληνικής

<http://www.museduc.gr/docs/gymnasio/grammatiki.pdf>

Προφορικά κείμενα

Εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Αρβανιτάκη Φ. & Κ. Αρβανιτάκης. 2005. *Επικοινωνήστε ελληνικά 1*. Εκδόσεις Δέλτος: Αθήνα (cd ήχου, Μάθημα 13 *Στο σούπερ μάρκετ*)

³⁸ Μπορεί να είναι χρηστικά/λειτουργικά κείμενα από το διαδίκτυο, από τα βιβλία του σχολείου, από τα βιβλία για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, από διαφημιστικά φυλλάδια, από τον ηλεκτρονικό και έντυπο τύπο κτλ.

Δεμίρη-Προδρομίδου Ε. & Ρ. Καμαριανού Βασιλείου. 2002. *Νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους Α' επίπεδο*. Μεταίχμιο: (Ενότητα 4 Αγορά cd ήχου)

Τραγούδια

Το κοκοράκι (Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι), Στίχοι και μουσική: Ζοζέφ Κορίνθιος, Ερμηνεία: Διονύσης Σαββόπουλος

<http://www.youtube.com/watch?v=ZKOGF04VZyI>

Λαϊκή αγορά, Μουσική: Μάριος Τόκας, Στίχοι: Φώντας Λάδης, Ερμηνεία Τάνια Τσανακλίδου

<http://www.youtube.com/watch?v=Sx5JDOFQHVA>

Διαφήμιση

Διαφημιστικό σποτ καφέ

<http://www.youtube.com/watch?v=x-dqcALWPAU&feature=related>

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. & Μ. Μητσιάκη. 2009. «Η χρήση των μονόγλωσσων λεξικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας». *Πανελλήνιο Συνέδριο «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/ μητρικής, ως δεύτερης/ ξένης»*, Νυμφαίο 4-6 Σεπτεμβρίου 2009.

<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/aithusa2/anastasiadiMitsaki.pdf>

Αναστασιάδη Α., Ε. Βλέτση, Μ. Μητσιάκη & Βαλεντίνα Χούμα. 2009. «Γλωσσικά λάθη σε σώματα κειμένων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας» “Erreurs de langue dans un corpus de copies d’élèves de grec langue seconde”. *Colloque international sur l’interculturel*, Thessaloniki 12-14 Décembre 2008.

<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastassiadis-symeonidis.pdf>

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α., Ε. Βλέτση & Μ. Μητσιάκη. 2008. «Φωνητικά, Φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αγωγή*. Λιθογραφία, Θεσσαλονίκη, 159-176.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου. 2003. «Το γένος της Ελληνικής. Συγχρονικές και διαχρονικές τάσεις». Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. - Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (εκδ.) *Θέματα της Νεοελληνικής Γραμματικής. Το γένος*. Αθήνα: Πατάκης, 13-56.

Αντωνοπούλου Ν. & Μ. Μητσιάκη 2008. «Πρακτικές εφαρμογές στην επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία». *Μεθοδολογικός οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου: Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*. Λιθογραφία, Θεσσαλονίκη, 9-56.

Βραχιονίδου Μ., Ν. Καλαϊτσίδου & Ε. Ευσταθίου. 2003. *Ρωσική και Νεοελληνική. Προβλήματα των ρωσόφωνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική.

http://www.keda.gr/epam/pdf/high/rosiki_neoelliniki.pdf

Συμβούλιο της Ευρώπης. 2001. *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Μάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μόξερ Α. 1996. «Το ποίον ενεργείας ή (ά)οψη του ρήματος της Ελληνικής». *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 77-96.

Ρεβυθιάδου Α. 2014

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi5/Drasi5_website/Drasi5_Ypodrasi_5_2/Parapompi_ebook.pdf

Παπαδοπούλου Δ., Κ. Zmijanjac & Ε. Αγαθοπούλου. 2010. «Απόκτηση της συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου στην ελληνική ως Γ2: Συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 30. ΑΠΘ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 487-502.

http://www.enl.auth.gr/staff/agathopoulou/papa_ks_agatho_amgl30_draft.pdf

Σελλά-Μάζη Ε. 1994. *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Σπύρου Α. 2003. *Αλβανική και Νεοελληνική. Προβλήματα των αλβανόφωνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική.

http://www.keda.gr/epam/pdf/high/albaniki_neoelliniki.pdf

Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις (Συντονισμός: Ψάλτου-Joycey Α.)

<http://www.greek->

[language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/index.html)

4.2.2. Διδακτικό σενάριο Β΄ Γυμνασίου (μικτή τάξη)

Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα

Δημιουργοί: Ελευθερία Ζάγκα & Μαρία Μητσιάκη

Εισαγωγή

Η ενότητα *Συζητώντας για την εργασία και τα επαγγέλματα* ενδείκνυται ως θεματικός άξονας για τη γλωσσική διδασκαλία σε μαθητές και μαθήτριες της Β΄ Γυμνασίου, καθώς αποτελεί ένα ενδιαφέρον πεδίο προβληματισμού για τα κριτήρια επιλογής των τρόπων και των μέσων που θα τους εξασφαλίσουν μια ικανοποιητική διαβίωση στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Παράλληλα, συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα της χώρας μας αλλά και άλλων χωρών μέσα από αναφορές στην καθημερινότητα και σε οικείες περιστάσεις επικοινωνίας.

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση επιδιώκει α) να αναπτύξει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών/τριών στην κατανόηση και παραγωγή γραπτών και προφορικών κειμένων με θέμα την εργασία, β) να αναδείξει τις στάσεις τους απέναντι στα επαγγέλματα και δεξιότητες στην ανάλυση καθημερινών προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων και γ) να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη, την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τα παραπάνω επιδιωκόμενα αποτελέσματα, εντάσσεται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Είδος διδακτικής πρακτικής

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση αποτελεί ένα ενδεικτικό διδακτικό σενάριο για την εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με την εργασία και τα επαγγέλματα μέσω της έκθεσής τους σε καθημερινά προφορικά και γραπτά κείμενα σε μικτή τάξη.³⁹ Προκειμένου να συμμετάσχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία, οι αλλόγλωσσοι μαθητές της μικτής τάξης εμπλέκονται στις ίδιες δραστηριότητες με τους φυσικούς ομιλητές, και εφαρμόζεται από τον/την εκπαιδευτικό διαφοροποιημένη διδασκαλία σε περιπτώσεις που θα πρέπει να αρθούν συγκεκριμένες δυσκολίες. Η εφαρμογή του σεναρίου μπορεί να τροποποιηθεί σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις αναζητήσεις των μαθητών/τριών.

Προτεινόμενη διάρκεια

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση προτείνεται για γλωσσική διδασκαλία 6 διδακτικών ωρών. Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές του νέου ΠΣ για τη χρονική διάρκεια του μαθήματος, προτείνεται ορθή κατανομή του χρόνου (2 και περισσότερες διδακτικές ώρες κάθε φορά), προκειμένου να αποφευχθεί η αποσπασματική ενασχόληση των μαθητών/τριών και η αποστασιοποίησή τους από το υπό εξέταση θέμα. Δεν προτείνεται χρονική διάρκεια για κάθε στάδιο της διδασκαλίας, καθώς η μαθησιακή διαδικασία είναι ανοιχτή και συνδιαμορφώνεται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

³⁹ Στις μικτές τάξεις του γυμνασίου φοιτούν φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, καθώς και αλλόγλωσσοι μαθητές, για τους οποίους η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική, αλλά η δεύτερη


γλώσσα τους.

Στόχοι⁴⁰

Κατανόηση προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες ως ακροατές/τριες και ως συμμετέχοντες/ουσες σε ένα επικοινωνιακό γεγονός είναι σε θέση να:

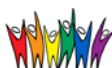
- ✓ κάνουν αρχικές υποθέσεις σχετικά με τον σκοπό και το θέμα του προφορικού κειμένου και να το συσχετίζουν με τις γνώσεις, τα βιώματα και τις στάσεις τους
- ✓ συγκρίνουν προφορικά κείμενα μεταξύ τους και να διακρίνουν τα υφολογικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν
- ✓ συγκρίνουν προφορικά κείμενα μεταξύ τους και να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά παραγλωσσικά στοιχεία ανάλογα με την ιδιότητα, την ηλικία, το κύρος του ομιλητή
- ✓ καλλιεργήσουν διαφορετικές ακουστικές στρατηγικές, π.χ. επικέντρωση σε συγκεκριμένες πληροφορίες
- ✓ ερμηνεύσουν τη χρήση της γεωγραφικής ή κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας για να κατανοήσουν το ύφος, την κοινωνική ταυτότητα των ομιλητών και την οπτική τους γωνία.

- ✓  κατανοούν το λεξιλόγιο που αφορά την εργασία και τα επαγγέλματα μέσα από ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας που προϋποθέτουν διαφοροποίηση ως προς το ύφος.

Κατανόηση γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες ως αναγνώστες/τριες είναι σε θέση να:

- ✓ αναζητούν συγκεκριμένες πληροφορίες από συνεχή γραπτά κείμενα
- ✓ αναζητούν τη σημασία λέξεων μέσω της διαδικασίας κατασκευής τους
- ✓ αναζητούν συγκεκριμένες πληροφορίες από ασυνεχή γραπτά κείμενα, αξιοποιώντας γλωσσικές και μη πληροφορίες
- ✓ αναγνωρίζουν τα κειμενικά χαρακτηριστικά της αγγελίας
- ✓ κατακτήσουν λεξιλόγιο σχετικό με την εργασία, την ανεργία και τα επαγγέλματα

- ✓  κατανοήσουν τη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού μέσα από περισσότερο αλλά και λιγότερο αντιπροσωπευτικά παραδείγματα χρήσης.

Παραγωγή γραπτού λόγου


Οι μαθητές/τριες ως παραγωγοί γραπτών κειμένων είναι σε θέση να:

- ✓ καθορίζουν τους επικοινωνιακούς στόχους του υπό σύνταξη κειμένου
- ✓ επιλέγουν τον κατάλληλο τρόπο παρουσίασης του κειμένου με βάση τον τύπο στον οποίο εμπίπτει (π.χ. περιγραφή/ επιχειρηματολογία, αγγελία)
- ✓ σχεδιάζουν τη δομή του κειμένου τους
- ✓ εφαρμόζουν συνειδητά μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες
- ✓ αξιοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο (καθημερινό και ειδικό)
- ✓ συνειδητοποιούν τη σημειωτική λειτουργία της εικόνας, προκειμένου να συνθέσουν ένα πολυτροπικό γραπτό κείμενο

⁴⁰ Στην περίπτωση των αλλόγλωσσων μαθητών της μικτής τάξης οι στόχοι του γλωσσικού μαθήματος ενισχύονται ή/και διαφοροποιούνται συχνά. Η αναφορά στους ειδικούς/ διαφοροποιημένους στόχους και τις αντίστοιχες δραστηριότητες που αφορούν τους αλλόγλωσσους μαθητές συμβολίζονται στο




διδακτικό σενάριο με το εικονίδιο: . Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές που παρακολουθούν το γλωσσικό μάθημα στη μικτή τάξη θα πρέπει να είναι μέσου επιπέδου ελληνομάθειας (B1 και εξής, βλ. Εισαγωγικό κείμενο για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα).

- ✓  αυτοαξιολογούν το παραγόμενο κείμενο συγκρίνοντάς το με αντίστοιχα αυθεντικά κείμενα φυσικών ομιλητών και να αναλύουν κριτικά τις ενδεχόμενες παρεκκλίσεις συγκρίνοντας τη δομή της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας.

Παραγωγή προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες ως παραγωγοί συνεχούς προφορικού κειμένου είναι σε θέση να:

- ✓ σχεδιάζουν τα βασικά σημεία ενός προφορικού κειμένου
- ✓ αποφασίζουν ποια είναι τα ουσιώδη στοιχεία που θα χρησιμοποιήσουν
- ✓ χρησιμοποιούν τις κατάλληλες μορφοσυντακτικές δομές και το κατάλληλο για την περίπτωση ύφος και λεξιλόγιο

- ✓  εκφράσουν ορθά και αποτελεσματικά τις απόψεις τους στο θέμα της εργασίας και των επαγγελμάτων μειώνοντας σταδιακά τις παρεκκλίσεις από το σύστημα της κοινής νεοελληνικής σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και πραγματολογικό επίπεδο.

Περιεχόμενο

Το προτεινόμενο γλωσσικό μάθημα προσανατολίζεται στη θεματική της εργασίας και των επαγγελμάτων. Από πλευράς περιεχομένου προσεγγίζονται επιμέρους θεματικές, όπως: 1. τα ιδανικά επαγγέλματα για τους νέους, 2. τα επαγγέλματα του μέλλοντος, 3. τα παραδοσιακά επαγγέλματα και 4. η ανεργία. Για την επεξεργασία του περιεχομένου αξιοποιούνται μονοτροπικά κείμενα από το σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας (άρθρο), καθώς και πολυτροπικά κείμενα που εντοπίστηκαν στο διαδίκτυο (ασυνεχές κείμενο, ρεπορτάζ, ομιλία, απόσπασμα τηλεοπτικού δελτίου ειδήσεων, βλ. Ενότητα *Διδακτικό Υλικό-Πηγές*).

Μεθόδευση της διδασκαλίας⁴¹

Για την εισαγωγή στην ενότητα προτείνεται η παρουσίαση στην τάξη φωτογραφιών, εικόνων ή σκίτσων διαφόρων επαγγελματιών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναμένεται μέσω της ιδεοθύελλας να συνεισφέρουν γνώσεις, στάσεις και απόψεις γύρω από το θέμα της εργασίας και των επαγγελμάτων, που θα εγείρουν ερωτήματα, τα οποία θα παραμείνουν ανοιχτά, έτσι ώστε να απαντηθούν μέσα από

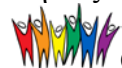
ποικίλες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης. Οι εικόνες θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικές του επαγγέλματος που απεικονίζουν, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να καθοδηγηθούν στις κρίσεις τους, π.χ. ένας γιατρός ή ένας μάγειρας με την αντίστοιχη στολή, ένας πολιτικός μηχανικός με το προστατευτικό κράνος που φοράει στην οικοδομή, κτλ. (βλ. φύλλο εργασίας).

Κατανόηση προφορικού λόγου

Η πρώτη επαφή των μαθητών/τριών με ένα προφορικό κείμενο που πραγματεύεται το θέμα της εργασίας πραγματοποιείται μέσω ενός τηλεοπτικού ρεπορτάζ για τα ιδανικά επαγγέλματα (βλ. *Διδακτικό υλικό-πηγές*). Πριν την παρακολούθηση του βίντεο, οι μαθητές/τριες καλούνται να μαντέψουν ποια μπορεί να είναι τα επαγγέλματα που θεωρούνται ιδανικά και γιατί. Στη συνέχεια, καθοδηγούνται να παρακολουθήσουν το βίντεο, να εστιάσουν την προσοχή τους στα επαγγέλματα

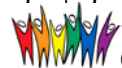
⁴¹ Για την κατανόηση της μεθόδευσης της διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανατρέχει στο φύλλο εργασίας που προτείνεται για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

που αναφέρονται και να προσπαθήσουν να συσχετίσουν το κάθε επάγγελμα με την ηλικία, το φύλο και την ιδιότητα του ομιλητή που το προτιμά. Θα πρέπει, επίσης, να προσέξουν ιδιαίτερα το ύφος του κάθε ομιλητή αλλά και τα παραγλωσσικά στοιχεία που αξιοποιεί στον λόγο του (π.χ. τον ρυθμό του λόγου τους, τον επιτονισμό, τις παύσεις, τις κινήσεις του σώματος και των χεριών, κτλ.).



Οι αλλόγλωσσοι μαθητές συμμετέχουν στην ίδια δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου με τη διαφορά ότι ανατρέχουν σε ποικίλες πηγές/ εγχειρίδια αναφοράς, προκειμένου να επιλύσουν τα λεξιλογικά κενά που δυσχεραίνουν την κατανόηση. Για παράδειγμα, καθώς παρακολουθούν το βίντεο, καταγράφουν φωνητικά τα επαγγέλματα που δεν γνωρίζουν και στη συνέχεια συμβουλευονται ένα εικονογραφημένο (βλ. *Διδακτικό υλικό-πηγές* εικονογραφημένο λεξικό *Λέξεις και Εικόνες*, Ενότητα 14 *Τα επαγγέλματα*) ή ένα δίγλωσσο λεξικό.

Στη συνέχεια οι μαθητές και οι μαθήτριες περνούν στην κατανόηση ενός πιο απαιτητικού προφορικού κειμένου που αφορά τα χειρωνακτικά επαγγέλματα που χάνονται⁴² (βλ. *Διδακτικό υλικό-πηγές*). Καθώς το παρακολουθούν, κρατούν σημειώσεις. Πρόκειται για ένα βίντεο σε μορφή ντοκιμαντέρ για τα τεχνικά επαγγέλματα που τείνουν προς κατάργηση/ εξάλειψη στο νησί της Σάμου. Οι μαθητές αυτή τη φορά θα πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους τόσο σε γενικές πληροφορίες, π.χ. τα είδη των επαγγελμάτων που χάνονται (λ.χ. ναυπηγός ξύλινων σκαφών) όσο και σε ειδικότερες πληροφορίες (π.χ. στην περιγραφή του επαγγέλματος) με το ειδικό λεξιλόγιο που τη συνοδεύει (π.χ. *ανεμότρατα*), στους λόγους για τους οποίους οι ομιλητές-επαγγελματίες πιστεύουν ότι τα επαγγέλματα αυτά πεθαίνουν (λ.χ. εξαιρετικά μεγάλο κόστος σε υλικά και απασχόληση εργατικού δυναμικού), αλλά πρέπει να αναβιώσουν (λ.χ. αντοχή προϊόντων, κομψότητα), τα κίνητρα για να ακολουθήσει κανείς αυτά τα επαγγέλματα (λ.χ. δημιουργικότητα) κτλ., αλλά και να προβληματιστούν για τα κριτήρια επιλογής ενός επαγγέλματος και τους λόγους που οδηγούν στον «θάνατο» των επαγγελμάτων. Καθώς οι επαγγελματίες που μιλούν στο βίντεο είναι νησιώτες, οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν την ποικιλότητα στον λόγο τους και να την ερμηνεύσουν σε σχέση με την κοινωνική τους ταυτότητα. Συγκρίνουν επίσης τον λόγο των ομιλητών με εκείνον του προηγούμενου προφορικού κειμένου και διαπιστώνουν ομοιότητες και διαφορές.



Οι αλλόγλωσσοι μαθητές ενδέχεται να δυσκολευτούν περισσότερο στην κατανόηση του κειμένου. Για τον λόγο αυτό, καθοδηγούνται από τον διδάσκοντα στο να αξιοποιήσουν συγκεκριμένες στρατηγικές κατανόησης, π.χ. ερμηνεία του

λόγου με βάση την εικόνα, αξιοποίηση της παράφρασης που χρησιμοποιούν οι ομιλητές (π.χ. *ναυπηγός είναι...*), κτλ.

Το τελευταίο πολυτροπικό προφορικό κείμενο της ενότητας έχει να κάνει με τα προβλήματα που συναντούμε στην ανεύρεση εργασίας και την ανεργία (βλ. *Διδακτικό υλικό-πηγές*). Πρόκειται για ένα ρεπορτάζ δελτίου ειδήσεων για την ανεργία που περιλαμβάνει προφορικό λόγο διαφοροποιημένο ως προς το επίπεδο ύφους (επίσημο ύφος από την εκφωνήτρια των ειδήσεων, καθημερινός λόγος από τους άνεργους συνεντευξιαζόμενους). Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν το βίντεο με την οδηγία να εστιάσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες πληροφορίες και να απαντήσουν σε μια δραστηριότητα *Ναι-Όχι* (βλ. φύλλο εργασίας). Στη συνέχεια σχολιάζουν τη διαφοροποίηση ως προς το ύφος των ομιλητών με βάση συγκεκριμένα παραδείγματα γλωσσικής χρήσης (π.χ. *Αύξηση της ανεργίας προβλέπει..., Καλπάζει η ανεργία..., Δουλειές δεν υπάρχουν...*).



Ο επίσημος λόγος που εκφέρεται από την εκφωνήτρια και τη ρεπόρτερ αναμένεται να δυσκολέψει τους αλλόγλωσσους μαθητές. Για τον λόγο αυτό, αξιοποιείται η στρατηγική της προ-διδασκαλίας του δύσκολου λεξιλογίου. Οι αλλόγλωσσοι, δηλαδή, μαθητές εφοδιάζονται με την ερμηνεία δύσκολων λέξεων και εκφράσεων του κειμένου (π.χ. *στο κόκκινο, ύφεση, κτλ.*), πριν ακόμη το παρακολουθήσουν, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ξεπεράσουν τα λεξιλογικά κενά τους. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει να δώσει στους αλλόγλωσσους μαθητές την ερμηνεία εκείνων των λέξεων που χωρίς τη γνώση τους θα υπάρξει επικοινωνιακό χάσμα. Παράλληλα, συμβουλεύει τους μαθητές να αξιοποιήσουν τα συμφραζόμενα για να κατανοήσουν το μήνυμα του ρεπορτάζ.

Κατανόηση γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες διαβάζουν το κείμενο του σχολικού βιβλίου με τίτλο *Ποια επαγγέλματα έχουν μέλλον* και στη συνέχεια το επεξεργάζονται σε ομάδες. Αναζητούν στο κείμενο τα επαγγέλματα του μέλλοντος και τα προσόντα/εφόδια που απαιτούν, φτιάχνοντας έναν πίνακα με αυτές τις πληροφορίες. Συμπληρώνουν τον πίνακα με προσόντα/εφόδια που δεν αναφέρονται στο κείμενο, αλλά θεωρούν οι ίδιοι ότι απαιτούνται για τα επαγγέλματα του μέλλοντος. Ανατρέχουν στα λεξικά της τάξης, κάθε φορά που το κρίνουν απαραίτητο.



Οι αλλόγλωσσοι μαθητές επεξεργάζονται πρώτα από λεξιλογική και γραμματική άποψη το κείμενο και στη συνέχεια συμμετέχουν στην ίδια δραστηριότητα. Οι ομάδες των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών αναζητούν αρχικά τη σημασία των άγνωστων λέξεων του κειμένου αξιοποιώντας το εικονογραφημένο λεξικό τους και προσθέτουν τις λέξεις στο προσωπικό τους λεξικό επιλέγοντας το είδος της σημασιολογικής πληροφορίας (μεταφραστικό ισοδύναμο στη μητρική γλώσσα, παράδειγμα χρήσης στα ελληνικά, σκίτσο, κτλ.). Έπειτα, αναζητούν τα ουσιαστικά του κειμένου που συνοδεύονται από επίθετο, για να εξασκηθούν στη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού. Το γραμματικό αυτό φαινόμενο προϋποθέτει γνώση του γραμματικού γένους και της κλίσης των ουσιαστικών και των επιθέτων και αποτελεί συχνά πηγή δυσκολίας για τους αλλόγλωσσους μαθητές. Ο/η εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές αναμένεται να εμφανίζουν προβλήματα στην ορθή απόδοση του γραμματικού γένους⁴³ και κατ'επέκταση στη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού εξαιτίας παρεμβολών από τη μητρική τους γλώσσα, π.χ. **οι εξειδικευμένες τεχνίτες*. Στο πλαίσιο της προσέγγισης της διδασκαλίας της γραμματικής βάσει γλωσσικής επεξεργασίας, οι μαθητές/τριες εντοπίζουν τις περιπτώσεις συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου, τις αξιολογούν με βάση το βαθμό δυσκολίας τους και τις καταγράφουν στο τετράδιό τους σε έναν πίνακα με βαθμό

δυσκολίας από 1 έως 3. Στη συνέχεια αναζητούν τους λόγους δυσκολίας κάποιων ονοματικών φράσεων και τις συζητούν με τον/ την εκπαιδευτικό. Ιδιαίτερη δυσκολία αναμένεται σε περιπτώσεις στις οποίες η φωνητική μορφή της κατάληξης επιθέτου και ουσιαστικού δεν συμπίπτουν, π.χ. *οι εξειδικευμένοι τεχνίτες* ή σε περιπτώσεις λόγιας κλίσης, π.χ. *της πλήρους εξαφάνισης*. Με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού συμβουλευόμενοι τη Γραμματική τους για να παρατηρήσουν ολόκληρο το κλιτικό παράδειγμα των δύσκολων επιθέτων και ουσιαστικών. Στη συνέχεια, καταγράφουν τα επαγγέλματα που αναφέρονται στο κείμενο και τα προσόντα/εφόδια που απαιτούνται, προσπαθώντας να συνδυάσουν ένα επάγγελμα με ένα επίθετο, π.χ. *η κοινωνική λειτουργός* → *ευαίσθητη, ο χειρώνακτας εργάτης* → *δυνατός*, κτλ.

Προκειμένου να εξοικειωθούν με τις διαδικασίες κατασκευής επαγγελματικών ουσιαστικών, οι μαθητές παρατηρούν τα επαγγέλματα που συγκέντρωσαν στο κείμενο *Ποια επαγγέλματα έχουν μέλλον* και συμβουλευόμενοι τη γραμματική τους, προσπαθούν να τα διακρίνουν σε παράγωγα (π.χ. *εργάτης*) και σύνθετα (π.χ. *φυσιοθεραπευτής*) και να τα ομαδοποιήσουν σε έναν πίνακα (βλ. φύλλο εργασίας). Με τη βοήθεια του διδάσκοντα προσπαθούν να εντοπίσουν τις καταλήξεις των παράγωγων επαγγελματικών ουσιαστικών (π.χ. *-της, -ίστας*, κτλ.) και τα συστατικά των σύνθετων (π.χ. *αγγειοπλάστης*). Στις περιπτώσεις επαγγελμάτων με λόγιο β' συνθετικό, π.χ. *ξυλουργός*, επιχειρείται ετυμολόγηση των λέξεων που ενεργοποιεί τις γνώσεις των μαθητών στα αρχαία ελληνικά. Τοποθετούν σε ξεχωριστή στήλη τα επαγγελματικά ουσιαστικά που αποτελούν λεξικές φράσεις (πολυλεκτικά σύνθετα) και προσπαθούν να υποθέσουν τον κανόνα κατασκευής τους (π.χ. ΕΠΙΘΕΤΟ + ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ: *τραπεζικός υπάλληλος*, ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ + ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ_{ΓΕΝΙΚΗ}: *βοηθοί ηλικιωμένων*, κτλ.). Τέλος, δοκιμάζουν να συμπληρώσουν τον πίνακα με άλλες καταλήξεις (π.χ. *-τζής*) και συστατικά των επαγγελματικών ουσιαστικών (π.χ. *-πώλης*), χρησιμοποιώντας το *Αντίστροφο Λεξικό*.⁴⁴



Η δραστηριότητα είναι κατάλληλη και για αλλόγλωσσους μαθητές μέσου επιπέδου.

Μετά τη γλωσσική επεξεργασία του κειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες απαντούν σε ερωτήσεις συνολικής κατανόησης (βλ. φύλλο εργασίας).

Από την κατανόηση ενός συνεχούς μονοτροπικού κειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες περνούν στην κατανόηση ενός ασυνεχούς πολυτροπικού, ενός πίνακα που παρουσιάζει τα ποσοστά της ανεργίας στην Ελλάδα τον Απρίλιο του 2010. Αναλαμβάνουν σε ομάδες των 2 να ερμηνεύσουν τον πίνακα, αξιοποιώντας τόσο τις γλωσσικές όσο και τις μη γλωσσικές πληροφορίες που περιέχει και απαντώντας στις ερωτήσεις κατανόησης που τον συνοδεύουν. Στο τέλος σχολιάζουν τους παράγοντες ευκολίας και δυσκολίας στην κατανόηση ενός ασυνεχούς κειμένου.



Η δραστηριότητα είναι κατάλληλη και για αλλόγλωσσους μαθητές μέσου επιπέδου.

Τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες εξοικειώνονται με τη γλωσσική και την τυπογραφική μορφή μικρών αγγελιών. Για παράδειγμα, παρατηρούν τη μορφή του γλωσσικού μηνύματος, τη χρήση ρημάτων ζήτησης/ προσφοράς εργασίας, τα επίθετα που χρησιμοποιούνται ως εφόδια του επαγγελματία, τη χρήση κεφαλαίων ή τονισμένων γραμμάτων κτλ. και απαντούν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις κατανόησης (βλ. φύλλο εργασίας).



Η δραστηριότητα είναι κατάλληλη και για αλλόγλωσσους μαθητές μέσου επιπέδου.

⁴⁴ Στο *Αντίστροφο Λεξικό* οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να βρουν λέξεις ομαδοποιημένες με βάση το ληκτικό τους τεμάχιο (την παραγωγική ή κλιτική κατάληξη).

Παραγωγή προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες επιχειρούν σε ομάδες να συγκρίνουν τα κριτήρια επιλογής ενός επαγγέλματος παλιότερα και σήμερα. Διεξάγουν μια έρευνα μικρής εμβέλειας στην οποία παίρνουν συνεντεύξεις από α) τους γονείς ή/ και τους/ τις εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, β) τυχαίο δείγμα συμμαθητών και συμμαθητριών τους. Προσχεδιάζουν τις ερωτήσεις τους ενεργοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν στη συγκεκριμένη ενότητα ως προς το λεξιλόγιο και τη γραμματική. Αναζητούν το κατάλληλο ύφος διατύπωσης των ερωτήσεων και στις δύο περιπτώσεις, καθώς και τους γλωσσικούς μηχανισμούς που θα συμβάλουν στο να αναδειχθεί η στάση των ομιλητών/ συνεντευξιαζόμενων. Φροντίζουν να ηχογραφηθούν σωστά οι συνεντεύξεις.

ή εναλλακτικά

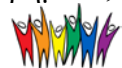
Οι μαθητές/τριες υποδύονται ρόλους ανθρώπων που προσφέρουν και αναζητούν εργασία, αξιοποιώντας τις παραπάνω αγγελίες.



Η δραστηριότητα είναι κατάλληλη και για αλλόγλωσσους μαθητές μέσου επιπέδου.

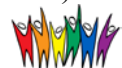
Παραγωγή γραπτού λόγου

A) Οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν ως νέοι που έχουν σπουδάσει και θέλουν να εργαστούν στο χώρο των ηλεκτρονικών υπολογιστών να γράψουν μια αγγελία εύρεσης εργασίας για την τοπική εφημερίδα. Ενεργοποιούν τις γνώσεις που απέκτησαν και συμβουλευονται τις σημειώσεις της ενότητας. Φροντίζουν να έχει όλα τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται (συντομία, αναφορά των προσόντων, κατάλληλα ρήματα, κ.ά.).



Οι αλλόγλωσσοι μαθητές συγκρίνουν τα κείμενά τους με πρότυπες αγγελίες και τα αξιολογούν οι ίδιοι.

B) Οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να γράψουν ένα μικρό κείμενο - απάντηση σε έρευνα επαγγελματικού προσανατολισμού που γίνεται στο σχολείο τους για το επάγγελμα που τους ενδιαφέρει αυτή τη στιγμή. Η συγγραφή είναι καθοδηγούμενη, καθώς στο κείμενό τους θα πρέπει να αναφέρουν το κριτήριο επιλογής του επαγγέλματος (π.χ. κύρος, οικονομικές προοπτικές, κλίση, κτλ.) και τις επιδράσεις που δέχτηκαν για την επιλογή του (π.χ. γονείς, κοινωνικό περιβάλλον, το σχολείο, κτλ.).



Η δραστηριότητα είναι κατάλληλη και για αλλόγλωσσους μαθητές μέσου επιπέδου.

Αξιολόγηση

Στο στάδιο της αξιολόγησης ελέγχουμε το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι σκοποί που τέθηκαν αρχικά. Προκειμένου να αποτιμήσει το μαθησιακό αποτέλεσμα, ο/η εκπαιδευτικός εκτιμά τη συνολική παρουσία των μαθητών και μαθητριών κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης (την προσπάθεια, τη συμμετοχή, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, τη βελτίωση στη γλωσσική τους έκφραση, κ.ά.).

Διδακτικό υλικό - πηγές

Γραπτά κείμενα

Ποια επαγγέλματα έχουν μέλλον, Κείμενο 10 του σχολικού εγχειριδίου, σελ. 85

Ασυνεχές κείμενο: *Ποσοστά ανεργίας (Απρίλιος 2010)*

<http://www.tovima.gr/finance/finance-news/article/?aid=343491>

Μικρές αγγελίες

<http://www.xe.gr>

Προφορικά κείμενα

Ιδανικά επαγγέλματα (ρεπορτάζ)

www.youtube.com/watch?v=PiaftpFylBc&feature=related

Οι τέχνες που χάνονται-Σάμος

<http://www.youtube.com/watch?v=LjYPc2OohJY&NR=1>

Ανεργία, δελτίο ειδήσεων-ρεπορτάζ

<http://youtube.com/watch?v=3YSXx847DdY>

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. 2002. *Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). ΑΠΘ.

Αντωνίου, Μ., Γ. Βενέτη, Κ. Κακαρίκος, Ζ. Δετσούδη. 2004 (Β' αναθεωρημένη έκδοση). *Λέξεις και Εικόνες: Εικονογραφημένο Λεξικό*. ΕΚΠΑ, ΚΕΔΑ. Αθήνα.

Βραχιονίδου Μ., Ν. Καλαϊτσίδου & Ε. Ευσταθίου. 2003. *Ρωσική και Νεοελληνική. Προβλήματα των ρωσόφωνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική.

http://www.keda.gr/epam/pdf/high/rosiki_neoelliniki.pdf

Γαβριηλίδου Μ., Π. Λαμπροπούλου & Κ. Αγγελάκος. 2008. *Ερμηνευτικό Λεξικό Νέας Ελληνικής Α' - Β' - Γ' Γυμνασίου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΟΕΔΒ.

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. 1998. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). ΑΠΘ (σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή)
<http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/dictonline/DictOnLineTri.htm>

Μπαμπινιώτης Γ. 2008 (Β' Έκδοση). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο* (Α' έκδοση 2004). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Σπύρου Α. 2003. *Αλβανική και Νεοελληνική. Προβλήματα των αλβανόφωνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική.

http://www.keda.gr/epam/pdf/high/albaniki_neoelliniki.pdf

Χατζησαββίδης Σ. & Α. Χατζησαββίδου. 2009. *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α' - Β' - Γ' Γυμνασίου*. Μεταίχμιο. ΟΕΔΒ.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Α. ΑΦΟΡΜΗΣΗ

Τι βλέπουμε στην παρακάτω εικόνα; Ποιες λεπτομέρειες της εικόνας μάς βοηθούν να υποθέσουμε τι δουλειά κάνουν οι άνθρωποι της εικόνας;



Πηγή: *Βιβλίο Εργασία* από το εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*

Β. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

B1. Θα παρακολουθήσουμε ένα ρεπορτάζ για τα ιδανικά επαγγέλματα σήμερα. Πριν παρακολουθήσουμε το βίντεο, προσπαθούμε να μαντέψουμε ποια είναι αυτά τα επαγγέλματα και γιατί μπορεί να θεωρούνται ιδανικά.

Στη συνέχεια, παρακολουθούμε το βίντεο και σημειώνουμε ✓ στο κουτάκι που βρίσκεται δίπλα στα επαγγέλματα που αναφέρονται. Προσέχουμε το φύλο των ομιλητών, την ηλικία, την ιδιότητα και το ύφος του λόγου τους και κρατούμε σημειώσεις. Τέλος παρατηρούμε και καταγράφουμε τα μη γλωσσικά στοιχεία που συνοδεύουν τον λόγο τους.

Επάγγελμα	Φύλο	Ηλικία	Ιδιότητα	Ύψος ομιλητή	Μη γλωσσικά στοιχεία
Νοσοκόμα					
Χορεύτρια					
Δικηγόρος					
Ηθοποιός					
Αστροναύτης					
Επιχειρηματίας					
Μουσικός					
Ιστορικός τέχνης					
Ποδοσφαιριστής					
Μπουζουκτσή					
Ιδιοκτήτης πρακτορείου ΟΠΑΠ					
Φιλολόγος					
Ιδιοκτήτης νυχτερινού κέντρου					
Πολιτικός Μηχανικός					
Ραδιοφωνικός παραγωγός					
Ψυχολόγος					
D.J.					

B2. Θα ακούσουμε ένα κείμενο για τα τεχνικά επαγγέλματα που χάνονται στη Σάμο. Μπορούμε πρώτα να σκεφτούμε τι είδους επαγγέλματα είναι αυτά και για ποιους λόγους χάνονται. Στη συνέχεια παρακολουθούμε το βίντεο και κρατούμε σημειώσεις με την παρακάτω μορφή:

Σημειώσεις

Χειρωνακτικό επάγγελμα:

Περιγραφή του επαγγέλματος:

Γιατί πεθαίνει;

Πώς μπορεί να αναβιώσει/ ξαναγεννηθεί;

Ποια είναι τα κίνητρα για να ακολουθήσει κανείς το επάγγελμα;

Διαπιστώνουμε διαφορές στον λόγο των ομιλητών από τον λόγο που ακούμε στο σχολείο ή στο οικογενειακό/ φιλικό περιβάλλον μας; Αν ναι, τι είδους;

Συγκρίνουμε τον λόγο των ομιλητών στο βίντεο *Οι τέχνες που χάνονται* με τον λόγο των ομιλητών στο βίντεο *Τα ιδανικά επαγγέλματα*. Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές βρίσκουμε;

B3. Θα παρακολουθήσουμε ένα απόσπασμα από ένα δελτίο ειδήσεων με θέμα την ανεργία. Πριν το παρακολουθήσουμε, διαβάζουμε καλά τις προτάσεις του παρακάτω πίνακα. Καθώς το παρακολουθούμε, σημειώνουμε ✓ στο κουτάκι Σωστό για τις προτάσεις που είναι σωστές ή στο κουτάκι Λάθος για όσες είναι λαθεμένες.

Σωστό Λάθος

1. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία η ανεργία θα φτάσει το 2011 στο 12,1%.
2. Το μεγαλύτερο ποσοστό ανεργίας το έχουν οι πτυχιούχοι.
3. Το ποσοστό της ανεργίας στην επαρχία είναι μικρότερο από το ποσοστό της ανεργίας στις πόλεις.
4. Ένα πανεπιστημιακό πτυχίο είναι απαραίτητο για να βρει κάποιος δουλειά.

Συγκρίνουμε το ύφος του λόγου των δημοσιογράφων και των ανέργων που ερωτώνται στο ρεπορτάζ. Τι παρατηρούμε; Από ποια γλωσσικά μέσα φαίνεται η διαφορά στο ύφος;

Γ. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Γ1. Διαβάζουμε το κείμενο *Ποια επαγγέλματα έχουν μέλλον* και καταγράφουμε τα επαγγέλματα που αναφέρονται και τα προσόντα/ εφόδια που απαιτούν.



Κείμενο 10 Ποια επαγγέλματα έχουν μέλλον

Στα πρώτα 50 χρόνια του 21ου αιώνα [...] πάνω από το 60% του οικονομικά ενεργού πληθυσμού θα εργάζεται στις υπηρεσίες με άμεση ή έμμεση σχέση με την πληροφορική. [...] Παραδοσιακοί κλάδοι, όπως π.χ. η κλωστοϋφαντουργία, θα συρρικνωθούν μέχρι πλήρους εξαφάνισης. Ειδικότητες γραφείου και του τομέα των υπηρεσιών, όπως ενδεικτικά οι τραπεζικοί υπάλληλοι, οι εμποροϋπάλληλοι, οι ασφαλιστές, θα συρρικνωθούν ή θα μετεξελιχθούν ως προς το περιεχόμενο εργασίας.

Ορισμένα επαγγέλματα που εμπεριέχουν το στοιχείο της γνώσης, της ανανέωσής της και της ευρηματικότητας, όπως οι σχεδιαστές ενδυμάτων μόδας, κοσμημάτων, αυτοκινήτων, σκαφών, οι διακοσμητές χώρων, οι αισθητικοί, οι φυσιοθεραπευτές, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι βοηθοί ηλικιωμένων και άτομων με ειδικές ανάγκες κτλ., θα εμφανίζουν βιώσιμες προοπτικές στην αγορά εργασίας του μέλλοντος.

Ο τουρισμός αποτελεί ένα σημαντικό πυρήνα δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας, ιδιαίτερα σε χώρες όπως η Ελλάδα.

Τα τεχνολογικά, τα οικονομικά, τα κατασκευαστικά, τα ψυχαγωγικά, τα αθλητικά, τα επισιτιστικά, τα παραϊατρικά επαγγέλματα, όπως και οι υπηρεσίες πρόνοιας, του ποιοτικού και περιβαλλοντικού ελέγχου, αλλά και τα επαγγέλματα μεταφορών, εμφανίζουν επίσης σχετικά θετικές προοπτικές.

Ευοίωνο προβλέπεται το μέλλον για το προσωπικό ασφαλείας, τους οικιακούς βοηθούς, αλλά και τους λίγους αναγκαίους χειρώνακτες εργάτες, που κατά κανόνα, ως επάγγελμα, θα ασκείται από οικονομικούς μετανάστες ή άτομα με περιορισμένη μόρφωση.

Οι εξειδικευμένοι τεχνίτες της κατηγορίας του ηλεκτρολόγου, του ηλεκτρονικού, του υδραυλικού, του ψυκτικού, του ξυλουργού αλλά και ορισμένων παραδοσιακών ειδικοτήτων, όπως του αγγειοπλάστη, του παραδοσιακού κτίστη κτλ., εμφανίζουν επίσης παρόμοιες θετικές προοπτικές. Παρόμοια δεδομένα ισχύουν και για το μεγαλύτερο μέρος των βοηθητικών ειδικοτήτων στις κατασκευές.

Θόδωρος Κατσάνεβας, εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 18/9/2001

Στη συνέχεια συμπληρώνουμε τον πίνακα με άλλα προσόντα/ εφόδια που πιστεύουμε ότι απαιτούνται, έστω και αν δεν αναφέρονται στο κείμενο:

Επαγγέλματα	Προσόντα/εφόδια
...	

Παρατηρούμε τα επαγγέλματα του παραπάνω πίνακα. Ποια είναι παράγωγα, ποια σύνθετα και ποια πολυλεκτικά σύνθετα; Για να απαντήσουμε συμβουλευόμαστε τη γραμματική μας. Στη συνέχεια σκεφτόμαστε άλλα συχνά επαγγέλματα και συμπληρώνουμε τους πίνακες με τις καταλήξεις και τα β' συνθετικά των επαγγελματικών ουσιαστικών. Χρησιμοποιούμε το *Αντίστροφο Λεξικό* για να βοηθηθούμε.

	Σύνθετα	Πολυλεκτικά Σύνθετα	Παράγωγα
φυσιοθεραπευτές			
οικιακοί βοηθοί			
χειρώνακτες (εργάτες)			

κτίστης			
...			

Ποια επαγγέλματα, σύμφωνα με τον συγγραφέα, έχουν προοπτικές στην αγορά εργασίας; Από ποιες λέξεις ή φράσεις του κειμένου φαίνεται;

Γ2. Προσπαθούμε σε ομάδες των 2 να κατανοήσουμε τον παρακάτω πίνακα και το κείμενο που τον συνοδεύει και να απαντήσουμε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.



Ανησυχητικά είναι τα μηνύματα για τις ηλικίες από 15 ως 24 ετών, καθώς σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής 3 στους 10 νέους είναι άνεργοι, ενώ τα χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας εντοπίζονται στις ηλικιακές ομάδες από 55 ετών ως 64 ετών. Επίσης, σημαντική αύξηση εμφανίζουν τα ποσοστά ανεργίας σε άτομα ηλικίας από 25 ετών ως 34 ετών, καθώς διαμορφώνεται σε 15%.

Περισσότερα από tovima.gr

Ερωτήσεις κατανόησης:

Το ποσοστό της ανεργίας παρουσιάζει μείωση ή αύξηση από το 2008 έως το

2011;

Σε ποια περιοχή της χώρας μας είναι μικρότερο το ποσοστό της ανεργίας;

Ποια ηλικιακή ομάδα παρουσιάζει το μεγαλύτερο ποσοστό ανεργίας;

Γ3. Διαβάζουμε τις παρακάτω μικρές αγγελίες.

ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ζητείται για πρωινή και απογευματινή εργασία σε φυτώριο - κατάσταση στη Βάρη, απαραίτητα πτυχίο Τεχνικού Γεωπόνου και εμπειρία σε πώληση φυτών, θα εκτιμηθεί δίπλωμα οδήγησης Γ κατηγορίας 6936/ 94897 8, 210/ 6411090

ΧΗΜΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ διπλωματούχος του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, με 2 χρόνια προϋπηρεσία, ζητεί εργασία αναλόγων προσόντων, σε Ελλάδα ή εξωτερικό τηλ. 2102346766

ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ διπλωματούχος Ε.Μ.Π. παραδίδει μαθήματα Στατικής και Μπετόν σε φοιτητές Πολυτεχνείου, με οικονομικές τιμές 210/ 99297 22, 6947/ 06207 8

Εταιρεία ζητεί άμεσα Πολιτικό Μηχανικό με 5ετή εμπειρία σε στατικές μελέτες και Ηλεκτρολόγο εγκαταστάτη, απόφοιτο ΤΕΙ με 5ετή εμπειρία, e-mail: aglaia.tsiokos@energord.com 210/ 93490 44, 10:00 - 18:00

ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟ βαρέων μεταλλικών κατασκευών ζητεί Μηχανικό σιδηροκατασκευών, απόφοιτο ΤΕΙ ή Πολυτεχνείου, με γνώσεις ανεγέρσης μεταλλικών κτηρίων, περιοχή Άνω Λιόσια 210/ 55910 07, -8

ΗΜΙΥΠΑΙΘΡΙΩΝ χώρων-παταριών-σοφιτών-υπογείων-πλοτών τακτοποιήσεις και διεκπεραίωση φακέλου αναλαμβάνονται από Πολιτικό Μηχανικό Ε.Μ.Π., καθώς και άδειες καταστημάτων, αλλαγές χρήσης χώρων, τιμές πολύ καλές 6947/ 84643 4

ΑΡΧΙΤΕΚΤΩΝ μηχανικός έμπειρος, αναλαμβάνει μελέτες και κατασκευές κτηρίων, κατοικιών, καταστημάτων, γραφείων, καθώς και ανακαινίσεις, αλλαγές χρήσης και τακτοποιήσεις ημιυπαίθριων χώρων, ισογείων, αποθηκών, πλοτών, άριστη εργασία, τιμές λογικές 210/ 86638 97, 6934/ 13625 8

Πηγή: <http://www.xe.gr>

Στη συνέχεια απαντούμε σε ομάδες των 2 ατόμων στις παρακάτω ερωτήσεις:

α. Ποιες από τις παραπάνω αγγελίες είναι αγγελίες προσφοράς και ποιες είναι αγγελίες ζήτησης εργασίας;

β. Ποιοι γλωσσικοί τύποι μας βοηθούν να το καταλάβουμε αυτό;

γ. Ποια χαρακτηριστικά στοιχεία παρατηρούμε ότι περιλαμβάνονται σε μια αγγελία;

Δ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Με βάση τις παραπάνω αγγελίες παίζουμε τον ρόλο του εργοδότη και του επαγγελματία. Προσχεδιάζουμε τους διαλόγους μας και τους παρουσιάζουμε στην τάξη.

Εναλλακτικά

Διεξάγουμε μια μικρή έρευνα με θέμα *τα επαγγέλματα του χθες και του σήμερα*. Παίρνουμε συνεντεύξεις α) από τους γονείς ή/ και τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου και β) από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές μας ρωτώντας τους με ποια κριτήρια επέλεξαν/ θα επιλέξουν το επάγγελμά τους. Προσχεδιάζουμε τις ερωτήσεις ανατρέχοντας στις σημειώσεις μας και στο λεξιλόγιο της ενότητας. Ηχογραφούμε τις συνεντεύξεις και τις παρουσιάζουμε στην τάξη.

Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Υποθέστε ότι είστε ένας νέος που έχει σπουδάσει και θέλει να εργαστεί στο χώρο των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Γράψτε μια αγγελία για την τοπική εφημερίδα.

Γράψτε ένα μικρό κείμενο-απάντηση σε έρευνα επαγγελματικού προσανατολισμού που γίνεται στο σχολείο σας για το επάγγελμα που αυτή τη στιγμή σας ενδιαφέρει. Το κείμενο μπορεί να είναι μονοτροπικό ή πολυτροπικό και πρέπει να περιέχει απαντήσεις και στις εξής ερωτήσεις:

- α. το επιλέξατε με κριτήριο το κύρος του, τις οικονομικές προοπτικές ή την κλίση σας;
- β. επηρεαστήκατε από τους γονείς, το κοινωνικό περιβάλλον σας ή το σχολείο;
- γ. είναι επάγγελμα που έχει σχέση με το φύλο σας;

1.5. ΣΥΧΝΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ & ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Ζ. Γαβρηλίδου, Σ. Χατζησαββίδης,
Α. Ιορδανίδου, Γ. Σπαντιδάκης, Α. Τάντος,
Μ. Καλογρίδου, Μ. Τζεβελέκου, Α. Παρασκευά,
Μ. Παπαδοπούλου, Ε. Ζάγκα

Α: Υλικό

1. Πώς μπορώ να αξιοποιήσω τα ήδη υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια;

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για τη γλώσσα προτείνει την ουσιαστική αξιοποίηση των υπάρχοντων σχολικών εγχειριδίων σύμφωνα όμως με τις ανάγκες και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και ανάλογα με τους στόχους που εμφανίζονται στο πρόγραμμα. Τα εγχειρίδια δεν αποτελούν κατ' ανάγκη καθημερινό στήριγμα και υλικό του μαθήματος. Στο ΠΣ προτείνεται μια οργάνωση του μαθήματος με βάση αναλυτικούς μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους. Ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει το υλικό που τον/την εξυπηρετεί καλύτερα κάθε φορά. Θα μπορούσε να είναι συγκεκριμένο κεφάλαιο ενός εγχειριδίου, σύνολο ασκήσεων, λογισμικό ή όποιο άλλο υλικό διδασκαλίας και μάθησης. Ένας σωστός προγραμματισμός από την αρχή της χρονιάς που θα βασίζεται στους στόχους επιτρέπει την καλύτερη αξιοποίηση του υλικού και συνεπώς και των σχολικών εγχειριδίων. Σε πολλές περιπτώσεις προτείνονται στα τετράσηλα του ΠΣ συγκεκριμένες ασκήσεις ή κεφάλαια των εγχειριδίων που υλοποιούν συγκεκριμένους στόχους. Σε άλλες περιπτώσεις, το θέμα μένει ανοικτό στους εκπαιδευτικούς. Η λογική του ΠΣ είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύσσουν εκπαιδευτικό υλικό μαζί με τους/τις μαθητές/τριες για διάφορους εκπαιδευτικούς και διδακτικούς λόγους (π.χ. ειδικά ενδιαφέροντα και ανάγκες των μαθητών, κείμενα που αναφέρονται στην τρέχουσα συγκυρία κτλ.). Ωστόσο, τα εγχειρίδια θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης για άσκηση, π.χ. για ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών (κατά την πρώτη φάση διερεύνησης ενός στόχου, για τη μελέτη συγκεκριμένων γραμματικών ή ευρύτερα γλωσσικών φαινομένων, ή για την ανακεφαλαίωση (τελικό στάδιο της διαδικασίας).

2. Τι είδους υλικό μπορώ να χρησιμοποιήσω;

Κάθε είδους έντυπο ή ψηφιακό υλικό που υπάρχει στον κοινωνικό χώρο μπορεί να αποτελέσει υλικό για τη διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας. Οτιδήποτε χρησιμοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό για τον σχεδιασμό και για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να είναι κάθε είδους προφορικά και γραπτά ή, ακόμη και αποκλειστικά οπτικά, κείμενα του κοινωνικού χώρου που χρησιμοποιούνται με στόχο να διαμορφωθεί ένα δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον: *Εικόνες, φωτογραφίες, ταινίες, CD-Rom, άρθρα, εγχειρίδια διδασκαλίας, μια power point παρουσίαση, φυλλάδια, βιβλία γνώσεων, διάλογοι, συνεντεύξεις, εφημερίδες, διαφημίσεις, ομιλίες, κατάλογοι, προσκλήσεις, πινακίδες, συνθήματα, εγκυκλοπαιδικά λήμματα* κτλ. Για να μετατραπεί ένα οποιοδήποτε υλικό σε εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να αναπτυχθούν μαθησιακοί και διδακτικοί στόχοι, να δημιουργηθούν συγκεκριμένες δράσεις που να περιλαμβάνουν τις εκφωνήσεις των 'ασκήσεων' και να οριστεί ο τρόπος αξιολόγησης της διαδικασίας. Θα πρέπει, δηλαδή, το υλικό να αναπλαισιωθεί, ώστε να ενταχθεί στους συγκεκριμένους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας. Το υλικό δεν είναι ένα αυτοδύναμο εργαλείο: εξαρτάται από το πώς εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και από τον τρόπο χρήσης του από τον/την εκπαιδευτικό και τους μαθητές/τριες.

3. Μπορώ να αξιοποιήσω υλικό που μου φέρνουν τα παιδιά και πώς;

Η εμπλοκή των μαθητών/τριών στην αναζήτηση υλικού για μια θεματική ή για ένα γλωσσικό φαινόμενο είναι ιδιαίτερα σημαντική. Τα παιδιά αισθάνονται ότι το μάθημα τα αφορά, ότι βασίζεται στις δικές τους αναζητήσεις και απορίες, στα δικά τους ενδιαφέροντα και ανάγκες. Ωστόσο, η αξιοποίηση του υλικού που φέρνουν τα παιδιά δεν είναι πάντα εύκολη. Χρειάζεται ο/η εκπαιδευτικός να οργανώνει πολύ συστηματικά το μάθημά του και ταυτόχρονα, το υλικό ενδέχεται να μην εξυπηρετεί άμεσα ή εύκολα τους στόχους που έχουμε κάθε φορά. Θα ήταν καλύτερο αυτή η διαδικασία να γίνει σταδιακά και με οργανωμένο τρόπο, ώστε να αναπτύξουν τα παιδιά κριτήρια επιλογής του κατάλληλου υλικού. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός, εάν σκοπεύει να οργανώσει μια μαθησιακή διαδικασία με στόχο να μάθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύσσουν επιχειρηματολογία για ένα θέμα του ενδιαφέροντός τους (το οποίο θα μπορούσε να επιλεγεί από την τάξη πριν από το μάθημα), μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να επιλέξουν σύντομα βίντεο από το youtube ή άλλες ψηφιακές μορφές όπου παρουσιάζονται τα επιχειρήματα ομιλητών και αυτό το υλικό να αποτελέσει υλικό του μαθήματος. Ο/Η εκπαιδευτικός, εάν θέλει να οργανώσει καλύτερα το μάθημα, θα μπορούσε να συλλέξει τις επιλογές των παιδιών, να τις ταξινομήσει, ενδεχομένως να κάνει μια αρχική επιλογή, να τις αναλύσει και μετά να τις αξιοποιήσει στο μάθημα.

B: Θεωρητικά ζητήματα

4. Πώς θα διδάξω τη γραμματική;

Ένας από τους σκοπούς του ΠΣ που αφορά τη διδασκαλία της γραμματικής είναι «να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ότι οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες και να προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις». Δηλ. αυτό που μας ενδιαφέρει είναι ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να είναι σε θέση να συνδέουν συγκεκριμένες μορφοσυντακτικές πτυχές της γλώσσας με την επιτέλεση συγκεκριμένων γλωσσικών λειτουργιών. Γι' αυτό η γραμματική αντιμετωπίζεται και προσεγγίζεται στη διδασκαλία ως ένα στοιχείο συνυφασμένο τόσο με τη μορφή όσο και με το περιεχόμενο της γλώσσας και επιχειρείται να γίνει η συνειδητοποίηση της μορφοσυντακτικής πλευράς της γλώσσας μέσω της χρήσης της. Με τον τρόπο αυτό δεν παρέχονται γνώσεις για τη γλώσσα αλλά γνώση χρήσης της γλώσσας.

Αυτό επιτυγχάνεται στη διδασκαλία με τους εξής τρόπους:

α) Με τη συνεχή επισήμανση, κατά τη διαδικασία επεξεργασίας προφορικών και ιδίως γραπτών κειμένων, των γλωσσικών μέσων και των νοημάτων που προσδίδουν αυτά σε σχέση και σε σύγκριση με ανάλογα γλωσσικά μέσα που δυνάμει μπορούν να παρουσιαστούν στην ίδια θέση του κειμένου, π.χ. η υφολογική και νοηματική διαφορά ενός ρηματικού τύπου σε προστακτική (*φύγετε*) από έναν τύπο σε πρώτο πληθυντικό υποτακτικής (*ας φύγουμε*), ή ακόμη το νόημα που δίνεται με ονοματική σύνταξη (π.χ. *ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους*) σε σύγκριση με το νόημα που δίνεται με ρηματική σύνταξη (π.χ. *οι γονείς έχουν κάποιο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών*) κτλ.

β) Με διδακτικές δραστηριότητες που έχουν ως αντικείμενο την κατανόηση της λειτουργίας συγκεκριμένου μορφοσυντακτικού γλωσσικού φαινομένου, π.χ. της

λειτουργίας του ρήματος, της λειτουργίας του επιθέτου, της λειτουργίας των προσδιορισμών κτλ. Για την επίτευξη του στόχου αυτού χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως αντικαταστάσεις, αφαιρέσεις, μετασχηματισμοί, αλλαγές θέσεων των γλωσσικών στοιχείων που έχουν την ίδια λειτουργία κτλ., π.χ. η αντικατάσταση ενός επιθέτου από ένα όνομα ή η αλλαγή της θέσης του ή της πτώσης του μέσα σε ένα κείμενο κάνει κατανοητή τη λειτουργία του επιθετικού προσδιορισμού και των ιδιοτήτων του (συμφωνία με προσδιοριζόμενο όνομα, σημασία της θέσης που έχει κτλ.). Άλλο παράδειγμα: η μετακίνηση ορισμένων ονομάτων σε διαφορετική θέση και η αλλαγή του αριθμού κάνει στα παιδιά κατανοητή τη σημασία της θέσης της λέξης μέσα στην πρόταση και τη λειτουργία του αριθμού.

γ) Με τη διαδικασία της συλλογικής επαναδιατύπωσης του λόγου που παράγεται από τους μαθητές/τριες, με την οποία επιδιώκεται οι μαθητές να αποκτήσουν αφενός τους απαραίτητους αυτοματισμούς, που θα τους επιτρέπουν να παράγουν λόγο γραπτό και προφορικό, προσαρμοσμένο στο κατάλληλο είδος λόγου και στο κατάλληλο επίπεδο ύψους, και αφετέρου την απαραίτητη μεταγλωσσική γνώση, η οποία θα τους επιτρέψει να επικοινωνούν σε επίπεδο γραμματικοσυντακτικό. Πρόκειται για διδακτική τεχνική κατά την οποία υποβάλλεται σε συλλογική προσπάθεια επαναδιατύπωσης ένα κείμενο που έχει παραχθεί είτε από ένα άτομο είτε από ομάδα, με σκοπό να παραχθεί βελτιωμένη εκδοχή μορφολογικά και σε ορισμένες περιπτώσεις και νοηματικά. Καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής επισημαίνονται οι γλωσσικές επιλογές, γίνεται αναφορά σε μορφοσυντακτικούς κανόνες της νέας ελληνικής με παραπομπή, όταν κρίνεται απαραίτητο, και σε εγχειρίδιο Γραμματικής, με αποτέλεσμα να κατακτάται η γραμματική στη χρήση της μέσα από κείμενα.

δ) Με διδασκαλία, κυρίως σε πρώτα στάδια, μορφολογικών κανόνων -με παιδαγωγικό τρόπο- και κλιτικών παραδειγμάτων, στα οποία υστερούν τα παιδιά. Θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια η διδασκαλία αυτή να εντάσσεται σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, ώστε να γίνεται αντιληπτό ότι οι κανόνες αυτοί συνδέονται με την επικοινωνία και με λεκτικές πράξεις, π.χ. η διδασκαλία των παραθετικών επιθέτων μπορεί να συνδυάζεται με κείμενα που περιέχουν παραθετικά επιθέτων, ή ακόμη η διδασκαλία των λόγιων επιθέτων (π.χ. *ο, η επιμελής, το επιμελές*) να συνδυάζεται με κείμενα στα οποία περιέχονται αυτού του τύπου επίθετα.

ε) Με ασκήσεις εμπέδωσης και αφομοίωσης μορφοσυντακτικών φαινομένων που έχουν να κάνουν με τη συμφωνία των όρων σε μια πρόταση, με τη χρήση άκλιτων κυρίως γλωσσικών στοιχείων (επιρρήματα, σύνδεσμοι, προθέσεις κτλ.) και με τη χρήση ρηματικών τύπων (π.χ. μετατροπή από παρελθοντικό χρόνο σε παροντικό, μετατροπή από ενεργητική σε παθητική σύνταξη κτλ.), πάντα όμως μέσα από κείμενα που έχουν νόημα για τα παιδιά.

5. Πώς θα διδάξω την ορθογραφία;

Σύμφωνα με έναν απλό ορισμό η ορθογραφία είναι ένα σύστημα χαρακτήρων ή συμβόλων για την καταγραφή μιας γλώσσας, αλλά συγχρόνως είναι και το σύνολο των συμβάσεων που ρυθμίζουν τη χρήση του συστήματος αυτού. Οι συμβάσεις είναι που αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας και ο λόγος γίνεται γι' αυτό το θέμα.

Όσον αφορά την νέα ελληνική υπάρχει μια δυσκολία στην εκμάθηση των συμβάσεων, καθόσον από λόγους που οφείλονται στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας δεν υπάρχει πλήρης αντιστοιχία φθόγγων και γραμμάτων. Ενώ δηλαδή υπάρχει ο φθόγγος [i], αυτός παριστάνεται με τα γράμματα ι, η, υ, ει, οι, υι. Το ίδιο συμβαίνει και με τον φθόγγο [o] και με τη γραφή των διπλών γραμμάτων κτλ.

Παιδαγωγικά το θέμα της ορθογραφίας δεν θεωρείται λυμένο, γιατί οι συμβάσεις είναι δύο ειδών: α) αυτές που στηρίζονται σε γραμματοσυντακτικούς κανόνες και β) σε αυτές που στηρίζονται στην απομνημόνευση της ρίζας των λέξεων και αυτόνομων μορφημάτων. Η κατάκτηση των πρώτων συμβάσεων αποτελεί υπόθεση εκμάθησης και εφαρμογής των μορφοσυντακτικών κανόνων, των δε δεύτερων είναι θέμα της καλλιέργειας της μνήμης. Και στην πρώτη και στη δεύτερη περίπτωση αυτό που παίζει σημαντικό ρόλο είναι η γνωστική ανάπτυξη και άρα εξαρτάται από τον τρόπο οικοδόμησης της γνώσης των συγκεκριμένων συμβάσεων.

Στο ΠΣ δεν αναφέρεται κάτι συγκεκριμένο για την ορθογραφία, γιατί θεωρείται από τη μια αυτονόητο ότι αποτελεί μία από τις δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν στους μαθητές/τριες αλλά και από την άλλη δεν είναι δυνατό να δοθούν πολύ συγκεκριμένες οδηγίες μέσα σε ένα ΠΣ για τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Στο πλαίσιο του ΠΣ λοιπόν και σε συνάρτηση με την όλη φιλοσοφία του η καλλιέργεια της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών αποτελεί καθημερινή φροντίδα. Πιο συγκεκριμένα οι τρόποι που προτείνονται είναι οι εξής:

α) Συνεχής επισήμανση κατά την επεξεργασία των γραπτών κειμένων των λέξεων που παρουσιάζουν ορθογραφικές ιδιορρυθμίες, οπτικοποίηση των λέξεων αυτών μέσω διάφορων διδακτικών τεχνικών, π.χ. γράψιμο στον πίνακα, γράψιμο σε καρτέλες, στο τετράδιο κτλ.

β) Με τη διαδικασία της συλλογικής επαναδιατύπωσης του γραπτού λόγου που παράγεται από τους μαθητές/τριες, με την οποία επιδιώκεται με μια ολιστική προσέγγιση να κατακτήσουν όλες τις μορφοσυντακτικές και πραγματολογικές παραμέτρους, συμπεριλαμβανομένων και των ορθογραφικών, που συγκροτούν ένα γραπτό κείμενο, με σκοπό να αποκτήσουν σταδιακά τους απαραίτητους αυτοματισμούς που θα τους επιτρέπουν να παράγουν λόγο γραπτό προσαρμοσμένο στο κατάλληλο είδος λόγου και στο κατάλληλο επίπεδο ύφους. Πρόκειται για τη διδακτική τεχνική της επαναδιατύπωσης, με σκοπό να παραχθεί βελτιωμένη ιδίως μορφολογικά εκδοχή. Καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής επισημαίνονται εκτός των γλωσσικών επιλογών (βλ. ερώτηση για γραμματική), ορθογραφικές ιδιορρυθμίες μέσω των ορθογραφικών λαθών, γίνεται αναφορά στον ορθογραφικό κανόνα που σχετίζεται με τη συγκεκριμένη ορθογραφική περίπτωση, γίνεται αναφορά σε οικογένειες λέξεων (παράγωγα, σύνθετα κτλ.) και γίνεται παραπομπή στο εγχειρίδιο Γραμματικής και στο Λεξικό, έντυπο ή ηλεκτρονικό, με απώτερο σκοπό την εμπέδωση της ορθογραφίας των λέξεων και του ορθογραφικού κανόνα μέσα από τη χρήση της γλώσσας.

γ) Με ασκήσεις ορθογραφίας διάφορων ειδών σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, οι οποίες θα αναφέρονται σε συγκεκριμένα θέματα ορθογραφίας, στα οποία οι μαθητές/ήτριες παρουσιάζουν δυσκολίες. Ορισμένα από τα θέματα είναι τα εξής: πεζό ή κεφαλαίο; / ένα ή δύο όμοια σύμφωνα; / με τελικό ν ή χωρίς; / ρηματικοί τύποι σε -ε ή σε -αι; / ρήματα με δεύτερο συνθετικό σε -βάλλω με ένα ή με δύο λ; / με μία ή με δύο λέξεις; / χρήση των σημείων στίξης και ιδίως του κόμματος. Ασκήσεις αυτού του τύπου μπορούν να γίνονται πολύ συχνά. Τέτοιου είδους ασκήσεις είναι οι ασκήσεις πολλαπλών επιλογών, τα σταυρόλεξα, ασκήσεις στις οποίες ζητείται συμπλήρωση κενών κτλ.

δ) Με συχνή χρήση του γραπτού επικοινωνιακού λόγου για διεκπεραίωση εργασιών που σχετίζονται με το μάθημα με παράλληλη χρήση βοηθημάτων, όπως του Λεξικού, του εγχειριδίου Γραμματικής και άλλων ανάλογων βοηθημάτων. Πολύ χρήσιμη σε αυτήν την περίπτωση είναι και η χρήση του ορθογράφου στα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου.

6. Πώς να καλλιεργήσω τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να μάθουν να μαθαίνουν;

«Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» σημαίνει αποκτώ «γνώση για το πώς μαθαίνω»· αποκτώ ενημερότητα για τις γνωστικές μου λειτουργίες, για τις αδυναμίες και τα ισχυρά σημεία μου, τους τρόπους με τους οποίους επεξεργάζομαι τη γνώση, οργανώνω και κωδικοποιώ τις πληροφορίες και τα χαρακτηριστικά τους· συνειδητοποιώ τις διαδικασίες της σκέψης μου και αποκτώ την ικανότητα να τις ελέγχω, να τις διορθώνω και να τις καθοδηγώ, για να επιλύω προβλήματα ή να αποκτώ νέα γνώση.

Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός που επιδιώκει να μάθει τους μαθητές/τριες πώς να μαθαίνουν πρέπει να εστιάσει στη διδασκαλία κυρίως στρατηγικών-διαδικασιών μέσω των οποίων ο μαθητής/τρια α) θα μάθει να οργανώνει και να κωδικοποιεί τις πληροφορίες και τα χαρακτηριστικά τους, προκειμένου να εκτελέσει το διανοητικό του/της έργο και να διευκολύνει τη μάθηση (γνωστικές στρατηγικές π.χ. στρατηγικές οργάνωσης του υλικού, επεξεργασίας, αναπαράστασης, απόδοσης με εικόνες, παράφραση, επανάληψη κτλ.) και β) θα μάθει να ελέγχει και να καθοδηγεί συνειδητά τη γνωστική επεξεργασία, να οργανώνει και να προγραμματίζει τις ενέργειές του/της, να ελέγχει δυναμικά και να καθοδηγεί σκόπιμα τη μαθησιακή του πορεία και, γενικότερα, να επιδρά ο ίδιος στη διαδικασία της μάθησης (μεταγνωστικές στρατηγικές/δεξιότητες). Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι: πώς θέτω στόχους, πώς σκέφτομαι, πώς οργανώνω, πώς αντιμετωπίζω τις αδυναμίες μου, πώς παρακολουθώ την πρόοδό μου, πώς εφαρμόζω και τροποποιώ στρατηγικές, πώς ελέγχω και αξιολογώ τη μάθησή μου, σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκε ο στόχος μου.

7. Πώς θα αναπτύξω τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών;

Η διδασκαλία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να μαθαίνουν «πώς να μαθαίνουν» και πώς να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές αυτές, για να προωθούν αποτελεσματικά την επίδοσή τους. Η διδασκαλία τους, μάλιστα, έχει αποδειχτεί αποτελεσματική, όταν γίνεται με τρόπο δομημένο και σε ένα «μεταγνωστικό περιβάλλον» που βοηθά συστηματικά τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται. Προγράμματα διδασκαλίας που μπορούν να βοηθήσουν τον/την εκπαιδευτικό να υλοποιήσει τον παραπάνω στόχο είναι:

α) Η γνωστική μαθητεία (cognitive apprenticeship), που βασίζεται στη μάθηση μέσω φθίνουσας καθοδήγησης (fading scaffolding). Η διαδικασία ξεκινά αρχικά άμεσα από τον εκπαιδευτικό (προτυποποίηση) που εκτελεί με σαφήνεια τη στρατηγική, ακολουθεί η εκτέλεση της στρατηγικής από τον μαθητή με τη διορθωτική και υποστηρικτική παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού όπου χρειάζεται, με τελικό στόχο τη σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή και της μαθήτριας και την ατομική κατάκτηση της διδασκόμενης γνωστικής ή μεταγνωστικής δεξιότητας.

β) Η ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση (discovery learning), όπως η στοχαστική διδασκαλία (reflection teaching), η επίλυση προβλημάτων (problem solving), η ευρετική διδασκαλία (heuristics teaching), εφόσον η πραγματική γνώση αποκτάται από τα γνωστικά αδιέξοδα και τη λογική ανάλυση των πραγμάτων.

γ) Η ομαδοσυνεργατική μάθηση (cooperative learning), που πραγματοποιείται είτε σε ανομοιογενείς δυάδες από ένα δυνατό και ένα αδύναμο μαθητή (peer tutoring) είτε σε ομοιογενείς δυάδες (peer collaboration) είτε σε ομαδικά σχήματα αποτελούμενα από περισσότερα άτομα. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός

πρέπει να λάβει υπόψη ότι η μάθηση των στρατηγικών γίνεται αποτελεσματική μόνο όταν α) στηρίζεται στην ήδη υπάρχουσα γνώση και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών, β) εξατομικεύει τη διδασκαλία του/της με βάση τις γνώσεις, τις αναπαραστάσεις κάθε μαθητή για τον κόσμο αλλά και τον διαφορετικό τρόπο μάθησης και επεξεργασίας των πληροφοριών και τις ιδιαίτερες ικανότητές του και, τέλος, γ) δημιουργεί κίνητρα στον μαθητή, ώστε να εμπλέκεται ενεργητικά και με επιμονή στη μαθησιακή διαδικασία.

8. Πώς θα αναπτύξω τις δεξιότητες κατανόησης, ερμηνείας και κριτικής κειμένων;

Για να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ένα κείμενο, θα πρέπει να μπορούν να διακρίνουν σε ποιον τύπο κειμένων ανήκει (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, οδηγίες), ποιος είναι ο ρόλος του, τι προσπαθεί να πετύχει, για ποιο λόγο έχει γραφεί, σε ποιους απευθύνεται. Επομένως, επιλέγουμε ερωτήσεις και δραστηριότητες που αναδεικνύουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Για ορισμένα κείμενα, όπως π.χ. για μια είδηση της επικαιρότητας, είναι σημαντικό να διακρίνουν οι μαθητές/τριες και το μέσο μετάδοσης του κειμένου, αν δηλαδή είναι προφορική ή γραπτή είδηση, αν παρουσιάζεται στο ραδιόφωνο ή σε άρθρο σε εφημερίδα, αν είναι σε έντυπη ή σε ηλεκτρονική μορφή κτλ. Όσον αφορά ζητήματα κατανόησης του λεξιλογίου, απαραίτητη είναι η χρήση του λεξικού στην τάξη. Η ερμηνεία και ο κριτικός σχολιασμός των κειμένων βασίζεται στην προηγούμενη διαδικασία και θα μπορούσε να περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως «Πιστεύετε ότι το κείμενο πετυχαίνει το σκοπό του;». Γενικά θα πρέπει ένα κείμενο, είτε προφορικό είτε γραπτό, να προσεγγίζεται από τέσσερις πλευρές: α) το κείμενο σε σχέση με το πλαίσιο επικοινωνίας, β) το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή, γ) το κείμενο ως κοινωνική πράξη και δ) το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης.

9. Πώς θα αναπτύξω την ικανότητα των παιδιών κατά την παραγωγή κειμένων;

Για να παραχθεί ένα συγκεκριμένο είδος κειμένου, π.χ. μια περιγραφή κτίσματος, θα πρέπει να έχει προηγηθεί η επεξεργασία αντίστοιχου κειμένου, ώστε να είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές/τριες με τα χαρακτηριστικά του. Έτσι, μπορούν να σχεδιάσουν ικανοποιητικά τη δομή του κειμένου και να αποφύγουν αστοχίες, όπως να μην αναφέρουν τον τόπο όπου βρίσκεται το κτίσμα ή να ξεκινήσουν από την εσωτερική και όχι από την εξωτερική περιγραφή. Ο σχεδιασμός της δομής δεν εμπεριέχει τον κίνδυνο της αναπαραγωγής κάποιου προτύπου. Τα παιδιά δεν «αντιγράφουν» το κείμενο που έχουν επεξεργαστεί, αλλά μαθαίνουν να το αξιοποιούν για να κατασκευάσουν το δικό τους. Προφανώς τα κείμενα που ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν θα πρέπει να εντάσσονται σε γενικότερες δραστηριότητες (π.χ. δουλεύουμε το θέμα «η γειτονιά μου στην πόλη ή στο χωριό» και περιγράφουμε ένα κτίσμα που ξεχωρίζει ή έχει κάποια ιδιαίτερη αξία, ατομική ή συλλογική) και να μην αποτελούν μεμονωμένη πρακτική που να θυμίζει την παλιά σχολική έκθεση.

10. Πώς μπορώ να χρησιμοποιώ το Πρόγραμμα Σπουδών;

Το νέο ΠΣ για τη γλώσσα ορίζει τους μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση το ΠΣ δεν πρόκειται άμεσα να υλοποιηθεί με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό (εγχειρίδια). Για αυτό έγινε μια απόπειρα να καταδειχθούν διαθέσιμοι πόροι (εγχειρίδια και λογισμικά) εγκεκριμένοι από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΙΕΠ και να συνδεθούν με συγκεκριμένους στόχους και διαδικασίες επίτευξης των στόχων. Το ΠΣ

είναι ο ‘μπούσουλας’, ένα εργαλείο αναφοράς. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να το χρησιμοποιήσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς για να οργανώσει τη διδασκαλία, να επιλέξει το κατάλληλο υλικό για την επίτευξη κάθε στόχου, να το συμβουλευτεί για να βλέπει ενδεικτικές δραστηριότητες για τους στόχους, να αναζητά κειμενικά είδη και τύπους κειμένων τους οποίους θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει για το μάθημα, να αναζητά τους προτεινόμενους πόρους για την επίτευξη των στόχων κτλ. Εφόσον η χρήση των εγχειριδίων δεν είναι πλέον υποχρεωτική για το γλωσσικό μάθημα, το ΠΣ συνιστά ένα σίγουρο μέσον για να μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να ελέγξει εάν καλύπτει τους στόχους για το γλωσσικό μάθημα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το ίδιο ισχύει για πολλά ευρωπαϊκά κράτη και είναι η συνήθης πρακτική στη διδασκαλία/μάθηση των γλωσσών.

Γ: Καθημερινές πρακτικές

11. Να διορθώνω τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών;

Η υπερβολική εμμονή στη διόρθωση των ορθογραφικών λαθών των κειμένων των παιδιών μπορεί να αναστείλει το αυθόρμητο των παιδιών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και να συντελέσει στην παραγωγή ατελών κειμένων. Είναι σημαντικό κάθε φορά ο/η εκπαιδευτικός να ορίζει ξεκάθαρους στόχους της διδασκαλίας του. Με αυτό το σκεπτικό αν στόχος μιας δραστηριότητας παραγωγής γραπτού λόγου είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με τα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου κειμενικού είδους ή τύπου κειμένων, τότε καλό είναι να μην δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ορθογραφία. Όταν όμως στόχος είναι η συστηματοποίηση των ορθογραφικών λαθών των μαθητών/τριών, τότε είναι δυνατόν τα ορθογραφικά λάθη που πραγματώθηκαν στα κείμενα των μαθητών μιας τάξης να αποτελέσουν αντικείμενο συλλογικής διαπραγμάτευσης και επεξεργασίας. Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι και η αυτοδιόρθωση των λαθών των παιδιών με τη βοήθεια χρηστικών εγχειριδίων αναφοράς, όπως π.χ. τα λεξικά (βλ. και απάντηση στην ερώτηση: Πώς θα διδάξω την ορθογραφία;).

12. Να δίνω φωτοτυπίες στα παιδιά;

Είναι καλό να αποφεύγεται η υπερβολική χορήγηση φωτοτυπιών για εργασία στο σπίτι. Είναι προτιμότερο ο κύριος όγκος εργασίας και επεξεργασίας διαφορετικών φαινομένων να καλύπτεται στις ώρες του σχολείου. Ωστόσο, ο/η εκπαιδευτικός, αν θεωρεί ότι για λόγους εμπέδωσης πρέπει να δώσει εργασία στο σπίτι, μπορεί να καταφύγει σε ασκήσεις των τετραδίων εργασιών των σχολικών εγχειριδίων. Η εργασία στο σπίτι στο πλαίσιο του ΠΣ έχει χαρακτήρα κυρίως δημιουργικό (π.χ. αναζήτηση σε πηγές, σύνθεση γλωσσικών προϊόντων για την ένταξή τους στο μάθημα, ομαδικές συζητήσεις με βάση θέματα που τέθηκαν στην τάξη, έρευνα μεταξύ των ανθρώπων του περιβάλλοντος των μαθητών/τριών κτλ.) και δευτερευόντως εμπεδωτικό.

13. Με τι δραστηριότητες μπορώ να καλλιεργήσω τον προφορικό λόγο;

Μία από τις καινοτομίες του νέου ΠΣ είναι η έμφαση που δίνεται στον προφορικό λόγο και η πρόταση για οργανωμένες δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικών κειμένων. Για πολλά χρόνια, ο προφορικός λόγος ήταν ιδιαίτερα απαξιωμένος στη διδακτική της μητρικής γλώσσας, καθώς υπήρχε η αντίληψη ότι δεν συνιστούσε διακριτό αντικείμενο μάθησης, ούτε ήταν εξίσου απαιτητικός με τον γραπτό λόγο.

Το είδος των δραστηριοτήτων καθορίζεται από τους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται από κάθε διαδικασία. Π.χ. εάν στόχος

ενός μαθήματος είναι *‘η παρατήρηση και εξήγηση της λειτουργίας των παραγωγιστικών στοιχείων στην οργάνωση και εκφορά προφορικού λόγου’*, ο/η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να προτείνει στα παιδιά να παρατηρήσουν βιντεοσκοπημένα αποσπάσματα από διάφορα επικοινωνιακά γεγονότα, π.χ. ομιλία βουλευτή στη βουλή, εκφώνηση δελτίου ειδήσεων, ενημερωτική εκπομπή, θεατρικό έργο κτλ., και να συζητήσουν την παρουσία και λειτουργία αυτών των στοιχείων στην οργάνωση του λόγου. Ή, εναλλακτικά, θα μπορούσαν να κλείσουν τον ήχο και να προσπαθήσουν τα παιδιά να μαντέψουν το ύφος του ομιλητή και της ομιλήτριας μόνο μέσω των παραγωγιστικών στοιχείων κ.ά. Στο ΠΣ προτείνεται μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων για τον προφορικό λόγο, οι οποίες μπορούν εύκολα να υλοποιηθούν με τη χρήση των ΤΠΕ ή διαδραστικού πίνακα ή ακόμα και με παλαιότερου τύπου τεχνολογία.

14. Πώς να χρησιμοποιήσω το λεξικό στην τάξη;

Το λεξικό μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των μαθητών/τριών, αρκεί α) ο/η μαθητής/τρια να είναι εξοικειωμένος/η με τα χαρακτηριστικά του λεξικού του/της και β) να ξέρει πώς να το χρησιμοποιήσει ή ποιες ανάγκες του/της να καλύψει με αυτό. Επομένως ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να αφιερώσει μια σειρά μαθημάτων ώστε ο/η μαθητής/τρια να γνωρίσει καλύτερα το λεξικό του/της (π.χ. ποιες είναι οι τυπογραφικές συμβάσεις του, ποιες πληροφορίες περιέχει, τι είναι τα κεφαλάρια, ποια η σημασία του παραδείγματος, ποιες οι συντομογραφίες που χρησιμοποιούνται κτλ.). Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός καλό είναι να οδηγήσει σταδιακά τους μαθητές και τις μαθήτριές του/της στη συστηματική χρήση του λεξικού

α) κατά την παραγωγή κειμένων (π.χ. αναζήτηση συνωνύμων, ορθογραφίας των λέξεων, καθώς τα παιδιά γράφουν κείμενα κτλ.),

β) κατά τη διόρθωση-αυτοδιόρθωση των κειμένων των μαθητών στην τάξη (π.χ. ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναδείξει λέξεις με ορθογραφικά λάθη ή επαναλήψεις λέξεων στα κείμενα των μαθητών και οι μαθητές να αναζητήσουν στο λεξικό τους τη σωστή ορθογραφία ή συνώνυμα κτλ.)

γ) κατά την κατανόηση γραπτών κειμένων (όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να κάνουν αρχικά υποθέσεις για τη σημασία άγνωστων λέξεων που συνάντησαν σε κάποιο κείμενο και έπειτα να ελέγξουν τις υποθέσεις τους αυτές στο λεξικό τους).

15. Να δίνω κείμενα για αντιγραφή στα παιδιά των μικρών τάξεων του δημοτικού;

Ο ρόλος της αντιγραφής στις μικρές ηλικίες είναι αφενός να εξασκήσει τις γραφοκινητικές δεξιότητες των μαθητών/τριών ή τον τρόπο γραφής των γραμμάτων και αφετέρου να βοηθήσει έμμεσα στην εκμάθηση της ορθογραφίας ή στην εξάσκηση σε συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα. Ωστόσο τις περισσότερες φορές οι ασκήσεις αντιγραφής ζητούν από τα παιδιά να αντιγράψουν ένα τμήμα κειμένου ή σκόρπιες λέξεις με μηχανιστικό τρόπο με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται κανένας από τους παραπάνω στόχους. Θα ήταν λοιπόν ενδιαφέρον η αντιγραφή να μην είναι εντελώς αποπλαισιωμένη, αλλά να έχει νόημα για τα παιδιά και να δίνεται με παιγνιώδη τρόπο, ώστε οι μαθητές να μην τη βιώνουν ως μια απαίτηση του σχολείου χωρίς νόημα για αυτούς αλλά ως μια δημιουργική δραστηριότητα.

16. Να βάζω τα παιδιά της Α΄ και Β΄ Δημοτικού να διαβάζουν φωναχτά μπροστά στην τάξη για εξάσκηση;

Τα παιδιά στις μικρότερες τάξεις (Α΄ & Β΄) δεν έχουν κατακτήσει ακόμη ικανότητες ρέουσας ανάγνωσης των κειμένων. Στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τα παιδιά να ξεπεράσουν το πρόβλημα συνηθίζουν να σηκώνουν, ιδιαίτερα κατά τις πρώτες ώρες στο σχολείο, κάποιους μαθητές και κάποιες μαθήτριες με αδυναμίες, για να αναγνώσουν φωναχτά κάποιο απόσπασμα κειμένων. Δύο παρατηρήσεις πρέπει να γίνουν ως προς αυτό. Πρώτον, είναι πολύ σημαντικό να επιλέγουμε τα κατάλληλα κείμενα για ανάγνωση (π.χ. σύντομα κείμενα σε διαλογική μορφή και όχι αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων). Αν δώσουμε στους μαθητές και στις μαθήτριες για ανάγνωση αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων από εκείνα που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας, τότε ο μαθητής ή η μαθήτρια έρχεται αντιμέτωπος/η με ένα κείμενο χωρίς συνολικό νόημα (εφόσον πρόκειται για απόσπασμα) το οποίο περιλαμβάνει δύσκολες ή δύσχρηστες λέξεις που του δημιουργούν επιπλέον δυσκολίες. Οι επιπλέον αυτές δυσκολίες είναι δυνατόν να μετατραπούν σε απέχθεια προς την ανάγνωση αλλά και το διάβασμα συνολικά. Επίσης, η έκθεση μαθητών/τριών με αδυναμίες στην ανάγνωση ενώπιον όλης της τάξης είναι πιθανόν να τους δημιουργήσει υπερβολικό άγχος και ενδεχομένως να μειώσει την αυτοπεποίθησή τους και την αυτοεκτίμησή τους ή να τους/τις στιγματίσει στα μάτια της υπόλοιπης τάξης. Επομένως, καλό είναι να επιλέγουμε για εξάσκηση στην ανάγνωση κείμενα σύντομα, ολοκληρωμένα, σε διαλογική μορφή, όπου τα παιδιά να καλούνται ανά δύο ή τρία να τα διαβάζουν.

Δ: ΤΠΕ και γλώσσα

17. Πώς και πόσο συχνά θα χρησιμοποιώ ΤΠΕ στο μάθημα της γλώσσας;

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ μέσα σε μια σχολική τάξη είναι αναμφισβήτητα ένα μεγάλο πλεονέκτημα για όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, μαθητές και μαθήτριες, εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς. Αυτό όμως που θα πρέπει οπωσδήποτε να καταστεί σαφές είναι ότι οι ΤΠΕ δεν είναι «μαγικά» εργαλεία και δεν αποτελούν από μόνες τους εγγύηση για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Η συνεισφορά τους εξαρτάται από τον τρόπο χρήσης τους και από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα αξιοποιήσει τα βασικά παιδαγωγικά τους χαρακτηριστικά.

Οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο γλωσσικό μάθημα ως εργαλεία πρακτικής εξάσκησης των μαθητών, ως εποπτικά εργαλεία, ως γνωστικά εργαλεία για την ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. μεταγνωστικών δεξιοτήτων συγγραφής κειμένων), ως φροντιστηριακά εργαλεία (π.χ. δραστηριότητες για την κατανόηση και ερμηνεία ενός κειμένου), ως επικοινωνιακά εργαλεία (π.χ. για την αποστολή ή λήψη μηνυμάτων).

Η γνώση των βασικών παιδαγωγικών χαρακτηριστικών των ΤΠΕ από τον/την εκπαιδευτικό του καταδεικνύει τη συχνότητα με την οποία μπορεί να τις χρησιμοποιεί καθώς και τις περιπτώσεις στις οποίες είναι αναγκαίες για να επιτευχθούν οι διδακτικο-μαθησιακοί στόχοι.

Οι ΤΠΕ έχουν τη δυνατότητα: να παρουσιάζουν τις πληροφορίες με πολλαπλό τρόπο συνδυάζοντας εικόνα, ήχο και κείμενο (και με τον τρόπο αυτό να κάνουν τη μεν σχολική μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική τη δε πληροφορία περισσότερο προσβάσιμη και επεξεργάσιμη), να διαδραματίζουν αποτελεσματικότερα τον ρόλο του υπομονετικού δασκάλου και να υποστηρίξουν τον μαθητή και τη μαθήτρια να δομήσει μια δεξιότητα, να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας καθώς και να παρέχουν ανατροφοδότηση τη στιγμή που την έχει ανάγκη ο μαθητής, να τονίζουν τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή και της μαθήτριας στη μαθησιακή διαδικασία, να

βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει τον ρόλο του διευκολυντή, παροτρυντή, εμπνευστή, να παρέχουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας είτε στον μαθητή, είτε στον εκπαιδευτικό, είτε να τον κρατούν οι ίδιες καθώς και να συνδέουν το διδακτικό γίγνεσθαι με την καθημερινή ζωή.

Καθίσταται λοιπόν φανερό ότι η αξιοποίηση της προσφοράς τους επαφίεται στους/στις ίδιους/ίδιες τους/τις εκπαιδευτικούς όσον αφορά τον τρόπο αλλά και τη συχνότητα χρήσης τους.

18. Τι να κάνω εάν δεν υπάρχει εργαστήριο ΤΠΕ στο σχολείο;

Η χρήση των ΤΠΕ απαιτεί την ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή, παρόλα αυτά δεν θεωρείται δεδομένη η ύπαρξή του στις σχολικές τάξεις. Πολλά από τα εργαλεία των ΤΠΕ, όπως οι εφαρμογές που απαιτούν χρήση online, εφαρμογές για τη δημιουργία comics, τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών, την οργάνωση σελιδοδεικτών ή προβολή βίντεο, παρουσιάσεων κ.ά., φαίνονται άχρηστες χωρίς ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ανάλογα όμως με τους διδακτικούς στόχους που θέτει ένας/μία εκπαιδευτικός, μπορεί να χρησιμοποιεί την ευρηματικότητα και τη φαντασία των εφαρμογών των ΤΠΕ και να πραγματοποιεί τις εφαρμογές αυτές μέσω των έντυπων πινάκων, της ζωγραφικής, του βιοματικού παιχνιδιού κ.ά. Δεδομένου όμως ότι ένας/μία εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ευέλικτος και προσαρμόσιμος στις εκάστοτε ανάγκες της μαθησιακής διαδικασίας, είναι δυνατό να τις εφαρμόσει με τη χρήση πολυμεσικών εργαλείων ή διαδραστικών πινάκων, που ήδη υπάρχουν στη διάθεση ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Επιπλέον η δημιουργία μιας γωνιάς ηλεκτρονικού υπολογιστή μέσα στο σχολείο, που θα λειτουργεί σαν τοποθεσία αναζήτησης, ανάκτησης, αξιολόγησης, παρουσίασης αλλά και ανταλλαγής της πληροφορίας με τον υπόλοιπο κόσμο, θα αποτελούσε σημαντικό εγχείρημα.

Ε: Ομαδοσυνεργατικότητα-Διαφοροποιημένη παιδαγωγική

19. Πώς και με ποια κριτήρια θα συγκροτούνται κάθε φορά οι ομάδες εργασίας;

Οι ομάδες εργασίας μπορούν να διαμορφώνονται με κριτήρια, όπως: ο συνολικός αριθμός, η ηλικία, τα ενδιαφέροντα, οι στόχοι/εμπειρίες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, τα μαθησιακά στιλ των μαθητών/τριών, η υπάρχουσα χωροταξική οργάνωση της σχολικής αίθουσας (για τη διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π, κύκλο ή V), η υλικοτεχνική υποδομή, ο διαθέσιμος χρόνος, ο βαθμός δυσκολίας του σχεδίου εργασίας κτλ. Ο/η μαθητής/τρια που θα παρουσιάζει τις αποφάσεις, εργασίες κ.ά. κάθε ομάδας (ή ο συντονιστής) θα επιλέγεται με δημοκρατικές διαδικασίες, θα είναι αποδεκτός/ή από την ολομέλεια και θα έχει σαφείς ευθύνες και υποχρεώσεις, ανεξαρτήτως της σχολικής επίδοσης, εμφάνισης, δημοτικότητάς του, κτλ. Θα πρέπει να επιδιώκεται η ολόπλευρη σύνθεση, η ανάπτυξη συνοχής, ενεργούς συμμετοχής κτλ. κάθε ομάδας, ο αναστοχασμός, το καλό συγκινησιακό κλίμα. Θα λαμβάνεται υπόψη ότι η διεργασία αυτή είναι δυναμικό φαινόμενο που εξελίσσεται στον χρόνο και αναπτύσσεται σταδιακά, με στόχους τη μαθησιακή πρόοδο, την ενεργοποίηση ποικίλων νοητικών διεργασιών, την ενίσχυση της κοινωνικής μάθησης και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη θετικών στοιχείων στην προσωπικότητα των μαθητών/τριών κ.ά.

20. Όταν οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες συνήθως κάνουν περισσότερη φασαρία, τι να κάνω για να οργανώσω την τάξη με σωστό τρόπο;

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει κάθε θετική προσπάθεια, καθοδηγεί, κατευθύνει, συμμετέχει με σεβασμό στη λήψη αποφάσεων, αποσύρεται διακριτικά από το προσκήνιο των διαδικασιών, παρεμβαίνει μόνο όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια (για να υποδείξει πιθανούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων). Η διαμόρφωση «συμβολαίου» συμβάλλει στη διατήρηση των ορίων και κανόνων που αφορούν την ομαδική εργασία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη λειτουργία των ομάδων. Κάποιοι κανονισμοί μπορεί να είναι υπό διαπραγμάτευση και κάποιοι άλλοι αδιαπραγμάτευτοι, όπως π.χ. στην περίπτωση βίαης, ειρωνικής συμπεριφοράς. Οι μαθητές/τριες τακτοποιούν τα θρανία ταχύτατα και χωρίς φασαρία, δεν περιφέρονται στην τάξη, δεν φωνάζουν, ακούν προσεκτικά και περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν, εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους, ασκούν καλοπροαίρετη κριτική, αποδέχονται κάθε τεκμηριωμένη άποψη, ακόμα κι αν δεν ανήκει στις κοινά αποδεκτές απόψεις (εφόσον, βεβαίως, δεν προσβάλλεται η προσωπικότητα, οι πολιτισμικές αξίες κτλ. των υπόλοιπων μελών), ζητούν και προσφέρουν βοήθεια, συνεισφέρουν ανάλογα με τις δυνατότητές τους στην ομάδα. Ο συντονιστής μπορεί, επίσης, να συμβάλει στην τήρηση των όρων/κανόνων του «συμβολαίου» υπενθυμίζοντας για παράδειγμα οργανωτικές λεπτομέρειες.

21. Πώς μπορώ να διαφοροποιήσω και να εξατομικεύσω τη διδασκαλία μου;

Με μια φράση: Προσαρμόζω κάθε φορά τις δραστηριότητες στις δυνατότητες, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό στιλ του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας. Αναλυτικότερα η διαφοροποιημένη διδασκαλία δε γίνεται μόνο για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών με χαμηλή επίδοση και μαθησιακά προβλήματα αλλά και για ικανοποίηση των αναγκών παιδιών με ταλέντο ή προχωρημένη γνώση σε σχέση με το ΠΣ. Πέρα από τις βασικές και προαπαιτούμενες γνώσεις προτείνονται και οι μετασχηματιστικές, αυτές που πάνε πέρα από τις απαιτήσεις του ΠΣ και της ανάπτυξης στο πλαίσιο μιας γενικής παιδείας.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, το οποίο αναφέρεται ως στάδιο προετοιμασίας, ο/η εκπαιδευτικός προβαίνει στην ανάλυση της διδακτικής ενότητας, δηλαδή αυτό που κάθε εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει: «τι θα διδάξω σήμερα;» και την ανάλυση των αναγκών των μαθητών/τριών του/της. Είναι αναγκαίο να γνωρίζει ποιες είναι οι προαπαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και τρόποι σκέψης των μαθητών/τριών του/της, για να κατακτήσουν τη νέα γνώση, αλλά και ποιες μεταγνωστικές δεξιότητες επιδιώκει να αποκτήσουν οι μαθητές/τριές του/της. Στη συνέχεια μετατρέπει τους στόχους σε ιεραρχημένες δραστηριότητες, με στόχο να καλύψει το κάθε διαφορετικό μαθησιακό στιλ (learning style) κάθε μαθητή/τριας. Με κάποια δραστηριότητα που δίνει είτε εξατομικευμένα είτε σε ομάδες μικτής ικανότητας, ο/η εκπαιδευτικός ελέγχει κατά πόσο τα παιδιά κατέχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις για να μπορέσουν να προσλάβουν τη νέα γνώση. Αν διαπιστώσει ότι το ποσοστό αποτυχίας είναι μεγάλο, ξαναδιδάσκει το ίδιο αντικείμενο. Αν το ποσοστό αποτυχίας είναι μικρό, επιμένει στην επαναδιδασκαλία σε μικρές ομάδες. Στη συνέχεια οργανώνει τη διδασκαλία της νέας διδακτικής ενότητας, με κατάλληλα ιεραρχημένα υλικά για όλα τα επίπεδα γνώσεων και τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών/τριών και μπορεί να χρησιμοποιήσει μία από τις συνεργατικές μεθόδους. Βέβαια όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν τη δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού (ιεραρχημένα φύλλα δραστηριοτήτων κ.ά.) που να ενισχύει και να διευκολύνει τον προγραμματισμό της διαφοροποιημένης

διδασκαλίας, η οποία, κατά γενική ομολογία είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, αλλά αποτελεσματική.

Η τελική επιλογή της διαφοροποιημένης πορείας διδασκαλίας μπορεί να γίνει μόνο από τον/την εκπαιδευτικό που έχει μελετήσει και γνωρίζει το μαθησιακό στυλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και ικανότητες, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών του, αλλά και το ΠΣ.

22. Τι θα κάνω σε περίπτωση μικτής τάξης (συμφοίτηση αλλόγλωσσων – φυσικών ομιλητών)

Ένα από τα βασικά στοιχεία είναι να φανεί ότι στην τάξη υπάρχει σεβασμός στη διαφορετική γλώσσα και στη διαφορετική ταυτότητα των μαθητών. Αυτό μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, π.χ. ρωτώντας ποια είναι η γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών και βρίσκοντας σε ποια οικογένεια γλωσσών ανήκει η γλώσσα του αλλόγλωσσου παιδιού, ζητώντας του να μεταφράσει ορισμένες λέξεις στη γλώσσα του, εξετάζοντας με ποιο επιτονικό σχήμα γίνεται στη γλώσσα του, π.χ. η ερώτηση, και συγκρίνοντάς το με αυτό των ελληνικών κτλ. Όλη αυτή η στάση θα δημιουργήσει ένα κλίμα ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών στην τάξη και θα βοηθήσει στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών, παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Ένα δεύτερο βασικό θέμα είναι να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός σε ποιο επίπεδο ελληνομάθειας κατατάσσεται ο/η μαθητής/τρια, χρησιμοποιώντας τα ειδικά τεστ που έχουν συγκροτηθεί σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001). Με τον τρόπο αυτό ο/η εκπαιδευτικός θα αποκτήσει μια καθαρή εικόνα για τις επιδόσεις του παιδιού στα ελληνικά, και δεν θα ζητάει, για παράδειγμα, περισσότερα πράγματα απ' αυτά που μπορεί το παιδί αντικειμενικά να καταφέρει.

Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι οι παρεκκλίσεις που παρατηρούνται στη χρήση τις νέας ελληνικής αποτελούν φυσικά και προβλέψιμα στάδια στην ανάπτυξη μιας δεύτερης γλώσσας.

Ο/η εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να συγχέει τη γνωσιακή με τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η γνωσιακή ανάπτυξη αντιστοιχεί στην ηλικία του παιδιού και έχει αναπτυχθεί παράλληλα με την ανάπτυξη της μητρικής του γλώσσας. Η επίδοσή του στα ελληνικά είναι πιθανόν να μην του επιτρέπει να "ξεδιπλώσει" το φάσμα των γνωσιακών του δυνατοτήτων.

Ένα ζήτημα που θέλει προσοχή είναι η διδασκαλία της γραμματικής. Οι φυσικοί ομιλητές δεν έχουν ανάγκη τη γραμματική για να μιλήσουν σωστά ελληνικά σε αντίθεση με τον αλλόγλωσσο ομιλητή, ο οποίος έχει ανάγκη από μια συστηματοποίηση των γνώσεών του στην ελληνική γλώσσα, η οποία του προσφέρεται με τη γραμματική. Είναι καλό να αρχίζει ο/η εκπαιδευτικός με το σχολιασμό των μορφημάτων της κλίσης, π.χ. το μόρφημα *ω/ώ* στα ρήματα σημαίνει ότι ο ομιλητής μιλάει για τον εαυτό του (*α'* πρόσωπο), ότι μιλάει για το παρόν (χρόνος) (όταν δεν προηγείται *θα* ή *να*) κτλ. Αυτού του τύπου η "στοχαστική" και απλή μεταγλώσσα είναι πολύ πιθανόν να ενδιαφέρει και τους φυσικούς ομιλητές. Η γραμματική που χρησιμοποιείται ως εγχειρίδιο αναφοράς είναι καλό να είναι φτιαγμένη για αλλόγλωσσους.

Εξίσου μεγάλη προσοχή πρέπει να δοθεί στη φωνητική και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου στα ελληνικά (βλ. Η ΝΕ γλώσσα ως δεύτερη).

23. Τι να συμβουλευτώ σε έναν κηδεμόνα αλλόγλωσσου μαθητή που με ρωτά τι να κάνει για να βοηθήσει το παιδί του να μιλήσει καλύτερα ελληνικά;

Ορισμένες φορές οι εκπαιδευτικοί λειτουργώντας καλοπροαίρετα αλλά διαισθητικά προτείνουν στους αλλόγλωσσους γονείς να μιλούν στο παιδί τους ελληνικά στο σπίτι. Ωστόσο μια τέτοια προτροπή κινείται για πολλούς λόγους σε λάθος κατεύθυνση. Πρώτα από όλα οι ίδιοι οι γονείς είναι αλλόγλωσσοι, επομένως η ελληνομάθειά τους είτε θα είναι πολύ περιορισμένη είτε –πράγμα που είναι και το πιθανότερο να έχει συμβεί– δεν θα είναι αποτέλεσμα συστηματικής εκμάθησης, κατά συνέπεια δεν μπορούν να αποτελέσουν γλωσσικό πρότυπο για το παιδί τους. Επίσης, είναι γνωστό ότι οι οικογενειακοί δεσμοί ενδυναμώνονται μέσω της μητρικής γλώσσας και η αλληλεπίδραση παιδιών και ενηλίκων έχει θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή πορεία των παιδιών. Αν όμως ζητηθεί από τους γονείς να χρησιμοποιήσουν έναν άλλο κώδικα επικοινωνίας –(στην περίπτωση μας τα ελληνικά), τον οποίο δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό, τότε η διεπίδραση αυτή θα περιοριστεί με όλες τις αρνητικές συνέπειες που κάτι τέτοιο θα επιφέρει στους μαθητές και τις μαθήτριες. Τέλος, η προτροπή του/της εκπαιδευτικού να μην ομιλείται στο σπίτι η μητρική γλώσσα της οικογένειας αποτελεί μια έμμεση απόρριψη και υποτίμηση της γλώσσας του μαθητή ή της μαθήτριας, η οποία αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της ταυτότητάς του/της. Αντίθετα, θα είχε θετικότερα αποτελέσματα στη μαθησιακή πορεία ενός αλλόγλωσσου μαθητή η εξασφάλιση επαρκούς έκθεσής του στη δεύτερη γλώσσα (στο σχολείο ή στο οικογενειακό περιβάλλον) καθώς και η δημιουργία ικανού κινήτρου για την εκμάθηση της ελληνικής. Η επαρκής έκθεση καθώς και η δημιουργία κινήτρων στο σχολείο μπορούν να επιτευχθούν αν ο εκπαιδευτικός ενισχύει την αλληλεπίδραση αλλόγλωσσων και μαθητών/τριών φυσικών ομιλητών στην τάξη (π.χ. μέσα από εργασία σε ομάδες), δημιουργεί τις προϋποθέσεις για εναλλακτικές δραστηριότητες (π.χ. αναγνωστικές εμψυχώσεις, προσκλήσεις ειδικών, έκδοση μαθητικής εφημερίδας, εκπαιδευτικές επισκέψεις, κινηματογραφικές προβολές), εξασφαλίζει την αποδοχή όλων των μαθητών/τριών στην τάξη, ενισχύει τη διεπίδραση μεταξύ ελληνόφωνων και μη ελληνόφωνων κατά το διάλειμμα (π.χ. προτείνοντας ομαδικά παιχνίδια όπου συμμετέχουν όλοι), δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας και εκτός σχολείου (π.χ. εμπλέκοντας όλα τα παιδιά σε σχέδια εκπαιδευτικής δράσης και ομαδικές εργασίες, εμπλέκοντας και ευαισθητοποιώντας τους γονείς για τη διοργάνωση μικρών γιορτών κτλ.). Θετικά αποτελέσματα θα είχε και η προτροπή στους γονείς των μη ελληνόφωνων παιδιών να τους αγοράσουν –αν κάτι τέτοιο είναι εφικτό– ελληνικά παραμύθια ή βιντεοταινίες καθώς και να μην αποτρέπουν την επαφή τους παιδιού τους με άλλους συνομήλικους του που έχουν μητρική την ελληνική.

ΣΤ: Αξιολόγηση-Ύλη

24. Εφόσον προβλέπονται και ομαδικές εργασίες, πώς θα βαθμολογήσω κάθε μαθητή και μαθήτρια χωριστά;

Η βαθμολογία ή η αξιολόγηση γίνεται με βάση την επίτευξη των στόχων σε συνδυασμό με τη συμμετοχή του παιδιού στην κάθε δραστηριότητα. Μια ομαδική δραστηριότητα επιμερίζεται σε μικρότερα έργα. Στις ομαδικές εργασίες κάθε παιδί που συμμετέχει έχει κάποιο ρόλο και κάποιες δραστηριότητες να πραγματοποιήσει. Ως εκ τούτου θα αξιολογηθεί το κάθε μέλος με τη συνεισφορά του στην όλη διαδικασία και στην επίτευξη των στόχων.

25. Πώς θα αξιολογώ τις γραπτές παραγωγές των μαθητών/τριών;

Η αξιολόγηση της γραπτής παραγωγής είναι μια σύνθετη διαδικασία, γιατί είναι συνάρτηση του «τι» αξιολογείται, του «πώς» και των συνθηκών παραγωγής.

Καταρχάς αξιολογείται το κείμενο του μαθητή ή της μαθήτριας. Δυστυχώς, συγκεκριμένες υποδείξεις που θα εξασφαλίσουν την αξιοπιστία της αξιολόγησης δεν υπάρχουν, όπως δεν υπάρχει ένα έγκυρο όργανο αξιολόγησης στην ελληνική πραγματικότητα. Είναι, όμως, αποδεκτό από τους ερευνητές και τις ερευνήτριες που έχουν ασχοληθεί με το θέμα ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται και με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και της αναλυτικής διόρθωσης. Όσον αφορά την πρώτη, τίθενται γενικά κριτήρια αξιολόγησης: η πληρότητα του περιεχομένου, η καταλληλότητα του κειμένου (η σαφής διατύπωση, η εγκυρότητα των πληροφοριών και η οργάνωσή τους) και η αποτελεσματικότητά του (η επίτευξη του επικοινωνιακού σκοπού). Η αξιολόγηση, ίσως είναι επιφανειακή και διαισθητική, εφόσον ο αξιολογητής ή η αξιολογήτρια μπορεί να επηρεάζεται από τα γενικά γνωρίσματα της γλωσσικής ικανότητας ή από χαρακτηριστικά δευτερεύουσας σημασίας, έχει όμως το πλεονέκτημα ότι δεν χάνει την ολική εικόνα του γραπτού. Απ' την άλλη, η αναλυτική, όσο κι αν «τεμαχίζει» το κείμενο και εγκυμονεί τον κίνδυνο να χαθούν γενικά χαρακτηριστικά που προσδίδουν ποιότητα στον γραπτό λόγο, εξασφαλίζει περισσότερη αξιοπιστία και λειτουργικοποιεί τις παραμέτρους αξιολόγησης του γραπτού, ώστε να είναι σαφείς στον νου του αξιολογητή ή της αξιολογήτριας. Συνήθεις δε παράμετροι αξιολόγησης είναι το περιεχόμενο (συνάφεια πληροφοριών με το θέμα, επάρκεια πληροφοριών, πρωτοτυπία), η οργάνωση (διάρθρωση του κειμένου, λογική ακολουθία σκέψεων, συνοχή, παραγραφοποίηση, στίξη), το λεξιλόγιο (ποικιλία, ορθή χρήση της σημασίας των λέξεων), το ύφος (προσαρμογή στις επικοινωνιακές περιστάσεις), η σύνταξη, η ορθογραφία-μορφολογία και, τέλος, η καθαρότητα-ευαναγνωσία του κειμένου.

Η παραπάνω αξιολόγηση αφορά τη γραπτή παραγωγή ως προϊόν, ως γνωστικό αποτέλεσμα. Όμως βαρύνουσας σημασίας είναι και η διαδικασία μέσω της οποίας ο μαθητής-συγγραφέας φτάνει στο αποτέλεσμα αυτό και οι *δεξιότητες του* (γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές), δηλαδή οι οργανωμένες συμπεριφορές του μέσω των οποίων ρυθμίζει και ελέγχει τη συγγραφική διαδικασία, όπως και οι *στάσεις* (αξίες, απόψεις) του μαθητή-συγγραφέα, οι οποίες καθορίζουν τη συμπεριφορά του απέναντι στον γραπτό λόγο και καθορίζουν το τελικό προϊόν. Επομένως, οι παραπάνω παράμετροι δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν από την αξιολόγηση. Ενδεικτικοί δε τρόποι αξιολόγησης είναι οι κλειδες παρατήρησης του μαθητή και της μαθήτριας (βλ. γλωσσάρι), ο φάκελος εργασιών του/της, ερωτηματολόγια και οι αυτο-αναφορές του/της.

Τέλος, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες που πιθανόν επηρεάζουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα: ο χρόνος, οι συνθήκες στις οποίες γράφει, οι οποίες είναι πιθανό να μην ευνοούν τη συγκέντρωση, το είδος του θέματος και κατά πόσον είναι σχετικό με τα βιώματα του μαθητή ή της μαθήτριας και την προϋπάρχουσα γνώση του/της.

26. Εφόσον δεν ακολουθώ απόλυτα τα σχολικά εγχειρίδια, πώς θα ξέρω ότι στο τέλος της χρονιάς θα έχω καλύψει την προβλεπόμενη ύλη;

Η 'ύλη' ορίζεται από τα επίσημα κείμενα του Υπουργείου, δηλαδή από το ΠΣ σε επίπεδο προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων για κάθε σχολικό έτος. Εάν ο/η εκπαιδευτικός καλύψει αυτούς τους στόχους με οποιοδήποτε υλικό και αν χρησιμοποιήσει, είναι απολύτως βέβαιο ότι η 'ύλη' θα έχει καλυφθεί. Στο ΠΣ χρησιμοποιείται η σπειροειδής διάταξη της ύλης, συνεπώς οι μαθητές/τριες έρχονται

συχνά αντιμέτωποι/ες με τους ίδιους στόχους αλλά σε ένα άλλο επίπεδο σε επόμενα σχολικά έτη. Τέλος, η 'ύλη' έχει συχνά επικριθεί ότι έχει καταντήσει αυτοσκοπός της μαθησιακής διαδικασίας, σε βάρος των διαδικασιών μάθησης αλλά και μιας ουσιώδους προσέγγισης των ζητημάτων. Επίσης, συχνά, ούτως ή άλλως, η 'ύλη' δεν καλύπτεται στο σύνολό της για διάφορους λόγους. Μένει λοιπόν να δούμε ποια είναι τα όρια της αλήθειας ή της υπερβολής σε αυτό το θέμα. Συχνά δημιουργείται άγχος στους εκπαιδευτικούς για το εάν θα προλάβουν να 'βγάλουν την ύλη', ως να ήταν αυτή ο στόχος της διαδικασίας και όχι οι δεξιότητες που έχουν αναπτύξει οι ίδιοι οι μαθητές. Συμπερασματικά, ένας καλός προγραμματισμός θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να οργανώσει επιτυχώς όλους τους στόχους για κάθε χρονιά, θέτοντας όμως ως κέντρο της διαδικασίας τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης και τους τρόπους που αυτοί μαθαίνουν.

27. Θα αλλάξει ο τρόπος εξέτασης των μαθητών στη διάρκεια της χρονιάς και στις τελικές εξετάσεις;

Η διαδικασία της τελικής αξιολόγησης των μαθητών/τριών, κυρίως στο Γυμνάσιο, δεν είναι ζήτημα του νέου ΠΣ, εφόσον αυτή διέπεται από ειδικότερες ρυθμίσεις. Ωστόσο, τόσο η διαμορφωτική όσο και η τελική αξιολόγηση θα πρέπει να συμβαδίζουν, όσο το δυνατόν, με τον τρόπο που διδάχθηκε το μάθημα στη διάρκεια όλου του σχολικού έτους. Εάν δηλαδή, η εξάσκηση των μαθητών/τριών αφορά τον κριτικό γραμματισμό και συνεπώς, οι 'ασκήσεις' κατανόησης κειμένων και παραγωγής κειμένων αφορούν την ανάπτυξη της δεξιότητας των μαθητών να προσεγγίζουν κριτικά τα κείμενα και να τα συνδέουν με κοινωνικές πρακτικές, τότε τόσο στην αξιολόγηση στη διάρκεια της χρονιάς όσο και στις τελικές εξετάσεις οι ασκήσεις θα πρέπει να είναι ανάλογες. Γενικότερα, στο ΠΣ προτείνεται η χρήση εναλλακτικών τρόπων και διαδικασιών αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση και η αλληλοαξιολόγηση σε ομάδες μαθητών και μαθητριών, η δημιουργία του φακέλου μαθητή και η αξιολόγηση μέσω σχεδίων εργασίας. Οι διάφοροι τρόποι αξιολόγησης μπορούν να λειτουργούν συμπληρωματικά.

28. Πώς καλύπτονται οι τυχόν ελλείψεις των μαθητών που δημιουργούνται λόγω αλλαγής του προγράμματος σπουδών;

Το μάθημα της διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας σε αντίθεση με άλλα διδασκόμενα μαθήματα (π.χ. μαθηματικά, Ιστορία, Φυσική, Αρχαία Ελληνικά κτλ.) δεν περικλείεται -από τη φύση του- σε μια συγκεκριμένη ύλη που πρόκειται να διδαχτεί άπαξ και να κατακτηθεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες και πιθανόν να εμποδωθεί με κάποιες επαναλήψεις. Ύλη του μαθήματος αποτελεί κάθε κείμενο προφορικό, γραπτό, ψηφιακό και πολυτροπικό, που είναι κατάλληλο για επεξεργασία γλωσσική και νοηματική από το επίπεδο της συγκεκριμένης κάθε φορά ομάδας των διδασκόμενων μαθητών και μαθητριών. Ύλη θεωρείται και το σύνολο των γραμματικοσυντακτικών κανόνων της ΝΕ, οι οποίοι βέβαια μπορούν με μια πιο αυστηρή έννοια της μαθησιακής ύλης να θεωρηθούν μέρος της. Και γι' αυτούς όμως δεν είναι δυνατό να ακολουθηθεί μια δεδομένη και προκαθορισμένη σειρά στη διδασκαλία, γιατί εμπλέκονται όλοι οι κανόνες με τα διάφορα κείμενα.

Με την έννοια αυτή γίνεται κατανοητό ότι κάθε προσπάθεια αυστηρής οριοθέτησης της διδακτέας ύλης και κατανομής συγκεκριμένων κειμένων και συγκεκριμένων γραμματικοσυντακτικών κανόνων κατά τάξη αποτελεί ένα ουτοπικό εγχείρημα. Άλλωστε η μέχρι τώρα συνεχιζόμενη κατανομή της ύλης με την έκδοση και χρήση από μαθητές, μαθήτριες, διδάσκοντες και διδάσκουσες συγκεκριμένων σχολικών

εγχειριδίων για το μάθημα της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας αποδεικνύεται επιστημονικά και πρακτικά μια πλάνη για τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών και των μαθητριών, η οποία πλανά όλους και όλες τους εμπλεκόμενους και τις εμπλεκόμενες (διδάσκοντες, διδασκόμενοι, στελέχη της εκπαίδευσης) και το μόνο που επιτυγχάνεται είναι ο αποτελεσματικότερος έλεγχος της διδαχθείσας ύλης, δηλαδή των κειμένων και των γραμματικοσυντακτικών κανόνων, που αποτελεί στην ουσία ένα διοικητικής φύσης μέτρο.

Με το μάθημα της διδασκαλίας της νέας ελληνικής επιδιώκεται, όπως τονίζεται αναλυτικά στο κύριο σώμα του ΠΣ, η γλωσσική, γραμματισμική και επικοινωνιακή ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, καθώς και η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού τους, στόχοι οι οποίοι δεν μπορούν να υπηρετηθούν από μια προκαθορισμένη εν κενώ ύλη (με επιλεγμένα κείμενα, γραμματοσυντακτικούς κανόνες και ασκήσεις), αλλά μόνο με συνεχή εμπλοκή των μαθητών/τριών με διάφορα κείμενα είτε παλαιότερα είτε σύγχρονα προς τον χρόνο της διεξαγωγής της διδασκαλίας, τα οποία προέρχονται από διάφορες πηγές (εφημερίδες, περιοδικά, αφίσες, διαδίκτυο κτλ.) και ανήκουν σε διάφορα κειμενικά είδη και κειμενικούς τύπους. Με τη λογική αυτή δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις πιθανές αδυναμίες, ελλείψεις σε επίπεδο του γραμματισμού των μαθητών/τριών και να παρεμβαίνει για να τις καλύπτει. Όλες αυτές οι δυνατότητες δίνονται μέσα από τις μεθοδολογικές αρχές και τις πέντε συγκεκριμένες μεθοδολογικές πορείες που προτείνονται στο ΠΣ, οι οποίες άμεσα απαντούν στις τυχόν ασυνέχειες που μπορεί να προκύψουν στη συνέχεια της διδασκαλίας του μαθήματος της νέας ελληνικής γλώσσας.

I.6. ΓΛΩΣΣΑΡΙ ΟΡΩΝ

γλωσσική επίγνωση (language awareness): ο όρος χρησιμοποιείται με δύο διαφορετικές σημασίες που διαπλέκονται όμως μεταξύ τους. Δηλώνει: α) τη στάση του ατόμου απέναντι στη φύση και τον ρόλο της γλώσσας στην ανθρώπινη ζωή και κοινωνία, τη συνειδητή επίγνωση της γλώσσας ως συστήματος, ως μέσου επικοινωνίας, ως εργαλείου σκέψης και διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων, β) μια τάση που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας με στόχο, μέσα από καθορισμένα περιεχόμενα και μεθοδολογίες, την κατάκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων που καλλιεργούν την παραπάνω στάση. **Κριτική γλωσσική επίγνωση**: στο πλαίσιο μιας κριτικής σύλληψης της εκπαίδευσης η μελέτη της γλώσσας επικεντρώνεται στη συνειδητοποίηση της δυναμικής των νοημάτων που κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας, με στόχο την αμφισβήτηση και την ανακατασκευή τους, δηλαδή την ανάπτυξη ενός λόγου χειραφετητικού που έχει ως στόχο την απελευθέρωση των ατόμων-συμμετεχόντων στην επικοινωνία από την εξουσία των κυρίαρχων λόγων.

γλωσσική ικανότητα (linguistic competence): η διαισθητική (ή και συνειδητή) γνώση της δομής της γλώσσας, που επιτρέπει στους φυσικούς ομιλητές να παράγουν και να κατανοούν γραμματικά ορθές προτάσεις.

γλωσσική ποικιλία (linguistic variety): η μορφή μιας γλώσσας που χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή ή από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες.

γλωσσική ποικιλότητα (linguistic variation): η φωνολογική, μορφολογική, συντακτική και λεξιλογική διαφοροποίηση που χαρακτηρίζει κάθε ζωντανή γλώσσα και προσδιορίζεται από γεωγραφικές, κοινωνικές και καταστασιακές παραμέτρους.

γλωσσική λειτουργία (language function): η πράξη που επιτελεί η γλώσσα σε σχέση με τον πομπό, τον αποδέκτη, την εξωγλωσσική πραγματικότητα κτλ. Βασικές λειτουργίες είναι οι:

αναφορική ή περιγραφική λειτουργία (referential/descriptive function): η γλώσσα αναφέρεται στην εξωγλωσσική πραγματικότητα (περιγραφή, αφήγηση)

βιωματική λειτουργία (emotive function): η γλώσσα εκφράζει στάσεις, συναισθήματα και βιώματα του πομπού.

κατευθυντική λειτουργία (conative function): η γλώσσα κατευθύνει τον αποδέκτη σε συγκεκριμένου είδους δράσεις (παρακλήση, προτροπή, πειθώ κτλ.).

φατική λειτουργία (phatic function): η γλώσσα χρησιμοποιείται για να ανοίξει, να διατηρήσει ανοιχτό ή να κλείσει το διάλογο επικοινωνίας (χαιρετισμοί, αποχαιρετισμοί, ενδείξεις ότι ο/η συνομιλητής/τρια παρακολουθεί τα λεγόμενα του/της ομιλητή/τριας κτλ.).

μεταγλωσσική λειτουργία (metalinguistic function): η χρήση της γλώσσας για σχολιασμό της ίδιας της γλώσσας (περιγραφή της δομής της γλώσσας, αξιολόγηση της καταλληλότητάς της κτλ.).

ποιητική λειτουργία (poetic function): η χρήση της γλώσσας για αισθητικούς σκοπούς.

αναπαραστατική (μετα)λειτουργία (ideational metafunction): αφορά γλωσσικές επιλογές (ρήματα [μεταβατικά, αμετάβατα], λεξιλόγιο κτλ.) μέσω των οποίων ο/η ομιλητής/τρια ή ο/η συγγραφέας παρουσιάζει ένα θέμα, οργανώνει τη γνώση.

γνώση καταστασιακή: η γνώση του επικοινωνιακού πλαισίου εντός του οποίου παράγεται ένα γραπτό κείμενο. Η παραγωγή γραπτού λόγου και η δημιουργία ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακά κειμένου προϋποθέτει τη συνεξέτασή του με το

πλαίσιο επικοινωνίας για τη δημιουργία τύπων κειμένων αναγνωρίσιμων από τους αναγνώστες.

γνωσιακά αδιέξοδα/γνωσιακή σύγκρουση (cognitive conflict): διδακτική στρατηγική που βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομισμού, κατά την οποία ο διδάσκων προκαλεί αντιπαράθεση ανάμεσα σε δύο διαφορετικές θεωρήσεις/απόψεις, με στόχο να αναστοχαστούν οι μαθητές στις ιδέες τους, να αναδιοργανώσουν τα νοητικά τους σχήματα και να μετασχηματίσουν τη γνώση τους, ώστε να είναι εγγύτερη σε ένα επιστημονικό μοντέλο.

γνωσιακή μαθητεία (cognitive apprenticeship): διδακτικό μοντέλο που απορρέει από τις θεωρίες της «εγκατεστημένης μάθησης», οι οποίες πρεσβεύουν ότι η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία και προκύπτει από την ενεργή συμμετοχή σε δραστηριότητες εμπλαισιωμένες σε κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με το μοντέλο οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, όταν αλληλεπιδρούν μέσα σε όσο το δυνατόν πιο αυθεντικά πλαίσια με άτομα ή συνομηλίκους που έχουν περισσότερες γνώσεις (επαίοντες) και μέσω μιας διαδικασίας που αποβλέπει στη σταδιακή εσωτερίκευση της διδασκόμενης γνώσης και δεξιότητας και των γνωστικών εργαλείων που χρησιμοποιεί ο επαίοντας και εντέλει στη μαθησιακή αυτονομία.

γνωστικές διαδικασίες (cognitive/mental processes): οι νοητικές διεργασίες (αντίληψη, προσοχή, μνήμη, σκέψη) μέσω των οποίων ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τις πληροφορίες του περιβάλλοντος.

γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies): οι συμπεριφορές, δράσεις που υιοθετεί ο μαθητής κατά τη διάρκεια μιας διανοητικής δραστηριότητας, για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της. Αναφέρονται στην εκτέλεση του διανοητικού έργου.

γραμματισμός (literacy): σύνολο δεξιοτήτων και πρακτικών χρήσης ποικίλων κειμένων που επιτρέπουν στο άτομο να διαχειρίζεται την κοινωνική του ζωή μέσα από τη συμμετοχή του σε τομείς κοινωνικής δραστηριότητας.

γραμματισμός οπτικός/εικονιστικός (visual literacy): σύνολο δεξιοτήτων και πρακτικών σχετικών με την παραγωγή και κατανόηση μηνυμάτων που μεταδίδονται μέσα από εικόνες και διαγράμματα, ενταγμένων στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

γραμματισμός, κριτικός (critical literacy): προσέγγιση που δίνει έμφαση στην ανάδειξη και κατανόηση του ρόλου που παίζει η γλώσσα στην κατασκευή, αναπαραγωγή και επιβολή μιας ιδεολογικά διαμορφωμένης κοινωνικής πραγματικότητας.

σχολικοί γραμματισμοί (school literacies): οι γλωσσικές, επικοινωνιακές και πολυτροπικές δεξιότητες παραγωγής και επεξεργασίας των νοημάτων που παράγονται μέσα από τα κείμενα που χρησιμοποιούνται σε διάφορα μαθήματα για τη διαπραγμάτευση της γνώσης και την επικοινωνία μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού στη σχολική κοινότητα. Στον όρο αυτό μπορεί να ενταχθούν και οι παιδαγωγικές ιδεολογίες που κατευθύνουν την ανάγνωση και τη γραφή και διαμορφώνουν τις ταυτότητες των μαθητών/τριών.

γραμματισμός ψηφιακός (digital literacy): σύνολο δεξιοτήτων και πρακτικών σχετικών με τα κείμενα που το άτομο παράγει μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών ή αναζητά και παράγει στο διαδίκτυο για να συμμετέχει στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

γραμματισμός, αναδυόμενος: (emergent literacy): σύνολο στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν σχέση με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του περιεχομένου του, καθώς και την παραγωγή γραπτών μηνυμάτων στην ηλικία πριν από την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης.

γραμματισμός, νέος (new literacy): σύνολο τεχνικών, λειτουργικών και κριτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την παραγωγή και πρόσληψη λόγου σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα.

διαπροσωπική (μετα)λειτουργία (interpersonal metafunction): αφορά γλωσσικές επιλογές που υποδηλώνουν τη στάση του ομιλητή/της ομιλήτριας ή του/της συγγραφέα απέναντι στις πληροφορίες που μεταδίδει αλλά και απέναντι στον/την ακροατή/τρια ή τον/την αναγνώστη/στρια.

εγκατεστημένη μάθηση (situated learning): μοντέλο που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, σύμφωνα με το οποίο η μάθηση είναι μια διαδικασία συμμετοχής σε «κοινότητες μάθησης» και αντιμετωπίζεται και ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα συγκερασμού της δραστηριότητας και της κουλτούρας του κοινωνικού πλαισίου στην οποία είναι εγκατεστημένη.

επανορθωτικές διαδικασίες ανάγνωσης (retrieval processes): διαδικασίες που κάνει ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια της κατανόησης, για να γεφυρώσει τα χάσματα συνοχής του κειμένου και να εντάξει τα συμπεράσματα που προκύπτουν κατά την ανάγνωση στη συνολική αναπαράσταση του κειμένου.

επεξεργασία των πληροφοριών (Information Processing Learning): η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών αντιλαμβάνεται τη σκέψη ως μέσο επεξεργασίας των πληροφοριών που λειτουργεί παρόμοια με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (προσλαμβάνει εισερχόμενα μηνύματα, τα επεξεργάζεται, τα αναπαριστάνει, τα αποθηκεύει στο μνημονικό σύστημα, τα ανακαλεί και παράγει εξερχόμενα, δηλαδή νέες μορφές συμπεριφοράς).

ανοδική (bottom-up ή data-driven process): η κατανόηση ενός κειμένου επιτυγχάνεται με μια σταδιακή διαδικασία από τα επιμέρους συστατικά (λέξη, πρόταση) προς το συνολικό κείμενο.

καθοδική (top-down ή conceptual-driven process): η κατανόηση ενός κειμένου επιτυγχάνεται με τη διαδικασία της ανάλυσης από το υψηλότερο επίπεδο δομής (κείμενο) στα δευτερεύοντα-χαμηλότερα επίπεδα γραμματικής (πρόταση, λέξη).

αλληλεπιδραστική (interactive process): ανοδική και καθοδική νοητική επεξεργασία των πληροφοριών ταυτόχρονα.

επίθημα (suffix): τμήμα λέξης σε τελική θέση με σημασιολογικό περιεχόμενο, π.χ. *σχολ-ικός, μαθη-τής, σχολ-είο, εκπαιδ-εύω*. Λέγεται και παραγωγική κατάληξη.

επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence): η διαισθητική (ή και συνειδητή) γνώση των επικοινωνιακών συμβάσεων μιας γλώσσας που κατέχουν οι ομιλητές και οι ομιλήτριές της. Οι συμβάσεις αυτές τους επιτρέπουν να προσαρμόζουν τον λόγο τους στις εκάστοτε συνθήκες και περιστάσεις επικοινωνίας

επικοινωνιακό γεγονός (speech event): μονάδα ανάλυσης της επικοινωνίας σε μια τοπική κοινότητα που συνοικοδομείται από δύο ή περισσότερα άτομα τα οποία πραγματώνουν κάποιον κοινωνικά αναγνωρίσιμο στόχο.

επιτονισμός (intonation): το σύνολο των προσωδιακών παραμέτρων (ένταση, συχνότητα, ρυθμός κτλ.), οι οποίες επιτελούν λειτουργικό ρόλο στην οργάνωση του προφορικού λόγου σε μια γλώσσα.

εποικοδομισμός (constructivism) ή **κοστρουκτιβισμός**: επιστημονικό παράδειγμα σύμφωνα με το οποίο η γνώση οικοδομείται, κατασκευάζεται ενεργητικά ως αποτέλεσμα των γνωστικών διαδικασιών που συμβαίνουν μέσα στον ανθρώπινο νου. Ο εποικοδομισμός θεωρεί τη μάθηση ως μία ενεργό διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν με ενεργό τρόπο τη γνώση, καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η μάθηση προκύπτει από την προσαρμογή των προσωπικών νοητικών μοντέλων στις

νέες εμπειρίες που αποκτά ο καθένας. Υπό αυτή την έννοια η μάθηση θα πρέπει να βασίζεται σε και να ξεκινά από θέματα που οι μαθητές/τριες επιχειρούν να κατανοήσουν επειδή για κάποιο λόγο τους κίνησαν το ενδιαφέρον, η διδακτέα ύλη θα πρέπει να προσαρμόζεται στην προηγούμενη γνώση των μαθητών/τριών και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους στις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών/τριών ενθαρρύνοντάς τους να αναλύσουν και να ερμηνεύουν τις πληροφορίες γύρω τους ή να συνάγουν συμπεράσματα από αυτές.

Κοινωνικός εποικοδομισμός (social constructivism ή co-constructivism): κοινωνικοπολιτισμική θεωρία που ανήκει στο γενικότερο επιστημονικό παράδειγμα του εποικοδομισμού σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργός διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων και σημασιών, που συντελείται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, ένα περιβάλλον ή πλαίσιο και μέσω των αλληλεπιδράσεων του ατόμου τόσο με τα φαινόμενα, τα υλικά, τις διαδικασίες του περιβάλλοντος, όσο και με τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων που δραστηριοποιούνται στο περιβάλλον αυτό.

Ιεραρχικές δομές: η οργάνωση των γνώσεων στη μνήμη έχει –σύμφωνα με τη θεωρία των σημασιολογικών δικτύων- τη μορφή δικτύου στο οποίο κάποιες έννοιες είναι υπερκείμενες και κάποιες υποκείμενες σ' αυτές.

ιστολόγιο (weblogs/blogs): προσωπικός ή ομαδικός δικτυακός τόπος που περιέχει καταχωρήσεις με νέα ή δημοσιεύσεις των επισκεπτών του. Οι δημοσιεύσεις του ιστολογίου είναι κείμενα εμπλουτισμένα ενίοτε με εικόνες, συνδέσμους σε αρχεία ήχου ή βίντεο. Επίσης, είναι αρχειοθετημένες ημερολογιακά και η συντήρησή του γίνεται συνήθως από ένα άτομο, το οποίο είναι και ο διαχειριστής του με αυξημένα προνόμια στις δημοσιεύσεις των χρηστών που φιλοξενεί. Τα ιστολόγια προωθούν τη διαδραστικότητα, καθώς επιτρέπουν την ανταλλαγή ιδεών, σκέψεων, γνώσεων μεταξύ των επισκεπτών του.

ιστός 2.0 (web 2.0): Το Web 2.0 είναι το Web ως πλατφόρμα, που εκτείνεται σε όλες τις συνδεδεμένες συσκευές, ενώ οι εφαρμογές του μεγιστοποιούν τα εγγενή πλεονεκτήματα της εν λόγω πλατφόρμας: παραγωγή λογισμικού ως υπηρεσία (Software as a Service - SaaS), συνεχής ενημέρωση που γίνεται καλύτερη όσο περισσότεροι τη χρησιμοποιούν, χρησιμοποίηση δεδομένων από πολλαπλές πηγές συμπεριλαμβανομένων και των μεμονωμένων χρηστών, παροχή υπηρεσιών δεδομένων σε μορφή που επιτρέπει τη χρήση από άλλους, καθώς και δημιουργία μιας αρχιτεκτονικής της συμμετοχής, πάνω και πέρα από την μεταφορά μιας ιστοσελίδας προκειμένου να παραδώσει πλούσιες εμπειρίες στους χρήστες. (Τ. Πομόνης 2011. Προς το Web 3.0: Διαδικασία Ανάπτυξης και Αρχιτεκτονική Υποστήριξης εφαρμογών Παγκόσμιου Ιστού που συνδυάζουν τεχνολογίες Web 2.0 και Semantic Web. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.)

ιστοχώρος συζητήσεων (forum): ιστότοπος που προσφέρεται για συζητήσεις με ένα συγκεκριμένο θέμα πεδίο ενδιαφέροντος. Οι δημοσιεύσεις των συζητήσεων του ιστοχώρου είναι αρχειοθετημένες ημερολογιακά. Στους περισσότερους ιστοχώρους συζητήσεων απαιτείται εγγραφή για συμμετοχή στα υποθέματα του ιστοχώρου συζητήσεων.

κειμενικά είδη (genres): λέγονται και είδη λόγου· ο όρος αναφέρεται στην κατηγοριοποίηση των κειμένων σύμφωνα με τις συμβάσεις με τις οποίες συγκροτείται το κείμενο. Τα κειμενικά είδη αντικατοπτρίζουν τις λειτουργίες, τα νοήματα και το χαρακτήρα κοινωνικών περιστάσεων και αποτυπώνουν το σύνολο των κοινωνικών περιστάσεων μιας κοινότητας σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή. Ενδεικτικά, κειμενικά είδη που συναντούμε καθημερινά είναι η συνέντευξη, το βιογραφικό σημείωμα, το αυτοβιογραφικό κείμενο (στη λογοτεχνία), η αφήγηση

προσωπικής εμπειρίας (στη λογοτεχνία), οι συστατικές επιστολές, οι ειδήσεις, τα ρεπορτάζ, τα εγκυκλοπαιδικά άρθρα, η αφήγηση προσωπικής εμπειρίας (στη λογοτεχνία), τα φυλλάδια και προκηρύξεις οικολογικών οργανώσεων, οι ετικέτες τροφίμων, κρασιών, φαρμάκων, οι συνταγές μαγειρικής.

κειμενική κοινότητα (discourse community): σύνολο σχέσεων που δομούνται μεταξύ ατόμων που συνδέονται μεταξύ τους με συγκεκριμένους ρόλους (μαθητή-δασκάλου, π.χ.) και επικοινωνούν μέσα από συγκεκριμένα κείμενα και κειμενικές πρακτικές.

κειμενική (μετα)λειτουργία (textual metafunction): γλωσσικές επιλογές μέσω των οποίων ο ομιλητής/η ομιλήτρια ή ο/η συγγραφέας συνδέει τις προτάσεις/τα εκφωνήματα μεταξύ τους, δημιουργώντας μια οργανωμένη ενότητα.

κειμενικές πρακτικές (textual practices): τρόποι αλληλεπίδρασης ατόμων μέσα από τη συμμετοχή τους σε συγκεκριμένες, ιδεολογικά επενδυμένες δραστηριότητες παραγωγής και επεξεργασίας κειμένων.

κειμενικοί τύποι: κατηγοριοποίηση των κειμένων με βάση τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή τη γλώσσα που χρησιμοποιείται και τη σχηματική του δομή. Βασικό κριτήριο της ταξινόμησης αυτής αποτελεί ο τρόπος σύλληψης και αναπαράστασης της πραγματικότητας από τον ομιλητή/συγγραφέα. Οι κειμενικοί τύποι, όπως αυτοί αναγνωρίζονται από τη γλωσσολογία, διακρίνονται σε: περιγραφή, αφήγηση και επιχειρηματολογία. Με την εμπειρική σύλληψη και απόδοση της πραγματικότητας συνδέονται κατεξοχήν η περιγραφή και η αφήγηση, ενώ με τη νοητική επεξεργασία της η επιχειρηματολογία (αιτιολόγηση/ αξιολόγηση). Συμπερασματικά, τα κειμενικά είδη κατατάσσονται σε κειμενικούς τύπους ανάλογα με την απόδοση της πραγματικότητας.

κοστρουκτιβισμός βλ. **εποικοδομισμός**.

λεκτική πράξη (speech act): η επιτέλεση μιας ενέργειας με τη γλώσσα. Οι λεκτικές πράξεις πραγματώνονται με εκφωνήματα με τα οποία οι άνθρωποι διαπραγματεύονται σχέσεις, πράξεις, συμφωνίες κτλ. Αποτελούν μέρος της κάθε επικοινωνιακής δραστηριότητας και ορίζονται με βάση τις προθέσεις των ομιλητών/τριών και τα αποτελέσματα που πετυχαίνουν.

λεξιλόγιο (vocabulary): αποτελεί υποσύνολο του γλωσσικού συστήματος στη χρήση του και περιέχει μονάδες με λεξική σημασία όπως ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα.

λόγιες λέξεις: λέξεις που προέρχονται από την καθαρεύουσα ή την αρχαία ελληνική γλώσσα και ως προς τη χρήση ανήκουν σε επίσημες περιστάσεις επικοινωνίας, π.χ. *δεδηλωμένος*.

λαϊκές λέξεις: λέξεις, συνήθως του προφορικού λόγου, που ανήκουν στη μάγκικη διάλεκτο, στην αργκό, στη διάλεκτο της πιάτσας, π.χ. *πασαπόρτι* ή συνθηματικές λέξεις διάφορων κοινωνικών ομάδων (π.χ. νέοι).

λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης: Λογισμικό που χρησιμοποιούμε για τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών.

εννοιολογικός χάρτης: γραφική αναπαράσταση εννοιών που αποτελείται από κόμβους και συνδέσεις μεταξύ τους. Οι κόμβοι αντιπροσωπεύουν τις έννοιες και οι συνδέσεις τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Οι συνδέσεις μεταξύ των εννοιών αναπαρίστανται με τόξα ή γραμμές και μπορεί να είναι μονόδρομες, αμφίδρομες ή μη κατευθυντικές.

μεταγνώση (metacognition): η ενημερότητα που έχει το άτομο για τις γνωστικές του λειτουργίες, τους τρόπους με τους οποίους επεξεργάζεται τη γνώση, η ικανότητά του να εκτιμά τις απαιτήσεις του γνωστικού έργου, να παρακολουθεί, να ρυθμίζει και να ελέγχει συνειδητά, σχεδιασμένα και εμπρόθετα τις διαδικασίες της σκέψης του.

μεταγνωστικές δεξιότητες (metacognitive skills): όρος συνώνυμος του όρου «μεταγνωστικές στρατηγικές». Ονομάζονται «δεξιότητες», διότι καλλιεργούνται και υπόκεινται σε άσκηση και βελτίωση.

μεταγνωστική γνώση (metacognitive knowledge): η γνώση που έχει το άτομο για τις γνωστικές του λειτουργίες, για τη δυσκολία ενός γνωστικού έργου και τις στρατηγικές με τις οποίες αυτό θα υλοποιηθεί, η οποία είναι αποθηκευμένη στη μνήμη και ανακαλείται κάθε φορά που το άτομο ασχολείται με ένα σχετικό έργο. Συγκεκριμένα διακρίνεται σε:

δηλωτική γνώση (declarative knowledge): αναφέρεται στην επίγνωση που έχει ο μαθητής για το γνωστικό έργο (περιεχόμενο, απαιτήσεις, τις ιδιαιτερότητες, χαρακτηριστικά, δυσκολία) και τη γνώση για τον εαυτό του και τους άλλους ως γνωστικά υποκείμενα, τις γνωστικές τους λειτουργίες, τους παράγοντες που τις επηρεάζουν.

διαδικαστική γνώση (procedural knowledge): η γνώση των στρατηγικών, των σκόπιμων και συστηματικών δραστηριοτήτων με τις οποίες ο μαθητής θα φτάσει στην επίτευξη των στόχων και με τις οποίες θα προσαρμόσει τη μαθησιακή διαδικασία στις ικανότητές του. Η γνώση του «πώς» θα εφαρμόσει όσα γνωρίζει (τη δηλωτική του γνώση).

υποθετική ή πλαισιοθετημένη ή συμπερασματική γνώση (conditional knowledge): περιλαμβάνει τη γνώση σχετικά με το πότε και γιατί το άτομο θα επιλέξει μια στρατηγική για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Στην ουσία βοηθά τον μαθητή να συνορχηστρώσει τα συστατικά της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια.

μηχανιστικές δεξιότητες (mechanical skills): οι δεξιότητες του «γραφέα», τεχνικές γραφής, ορθογραφίας, στίξης, λεξιλογίου.

μοντέλο παράθεσης πληροφοριών (knowledge telling): αναπτυξιακό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου που ταυτίζεται με τη γνωστική συμπεριφορά του αρχάριου συγγραφέα, ο οποίος όταν γράφει καταβάλλει τον ελάχιστο γνωστικό κόπο.

μοντελοποίηση-προτυποποίηση (modeling): η αρχική φάση του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας, όπου ο μαθητής παρακολουθεί τον εκπαιδευτικό να εξωτερικεύει ρητά τις γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες που είναι αναγκαίες για την ολοκλήρωση ενός νοητικού έργου, αλλά και τις συναισθηματικές στάσεις προσέγγισής του, προκειμένου ο μαθητής να σχηματίσει το κατάλληλο νοητικό μοντέλο του έργου αυτού.

μορφολογία (morphology): τομέας της Γλωσσολογίας που ασχολείται με τα μορφήματα, ως προς τη φύση τους, τα χαρακτηριστικά τους και τις δυνατότητες συνδυασμού που έχουν για να συγκροτήσουν τις λέξεις, καθώς και με τις μορφές που παίρνουν αυτές με την κλίση, με την παραγωγή και τη σύνθεση.

μορφολογικός τεμαχισμός (morphological segmentation): η ανάλυση μιας μη απλής λέξης στα συστατικά της, προκειμένου να εξαχθεί η συνολική της σημασία συνθετικά από τη σημασία των επιμέρους συστατικών της.

παραγλωσσικά στοιχεία (paralinguistic features): όλα τα κωδικοποιημένα συστήματα τα οποία συνοδεύουν ένα εκφώνημα, δηλαδή η προσωδία (επιτονισμός, ρυθμός, παύσεις κτλ.), οι κινήσεις του προσώπου και των χεριών, η θέση και η κατεύθυνση του σώματος.

πλαισιακή στήριξη (scaffolding): υποστήριξη του γλωσσικού υλικού από εικόνες, διαγράμματα, χάρτες και γενικά οποιοδήποτε υλικό διευκολύνει τους μαθητές στην κατανόηση του περιεχομένου.

πολυγραμματισμοί (multi-literacies): σύνολο παιδαγωγικών αρχών που υποστηρίζουν την ποικιλία των μορφών γραμματισμού που λειτουργούν στις

σύγχρονες κοινωνίες (οπτικός, εικονιστικός γραμματισμός κτλ.).

πολυτροπικό κείμενο (multi-modal text): κείμενο που χρησιμοποιεί για τη μετάδοση μηνυμάτων συνδυασμό σημειωτικών τρόπων. Για παράδειγμα, τα περισσότερα κείμενα των σχολικών βιβλίων, του ημερήσιου τύπου ή της τηλεόρασης είναι πολυτροπικά, αφού συχνά συνδυάζουν γλώσσα και εικόνα ή στην περίπτωση της τηλεόρασης και μουσική.

πρόθημα (prefix): τμήμα λέξης σε αρχική θέση που συχνά προέρχεται από προθέσεις της αρχαίας ελληνικής, π.χ. *αντι-γράφω*, *κατα-γράφω*, *ξε-γράφω*, *ά-γραφος*. Λέγεται και αχώριστο μόριο.

πρότυπη γλώσσα (standard language): η γλωσσική μορφή που ορίζεται ως επίσημη μορφή της γλώσσας ενός κράτους και χρησιμοποιείται κυρίως στην εκπαίδευση και στη διοίκηση.

σημειωτικά μέσα (semiotic means): οι διάλογοι (γλώσσα, εικόνα κτλ.) που διαπλέκονται για να δημιουργήσουν τα διάφορα πολιτισμικά προϊόντα που αποτελούν πηγές νοημάτων.

στρατηγικές μάθησης (learning strategies): εμπρόθετες συμπεριφορές, πλάνα δράσης ή σκέψεις που αξιοποιεί ένας μαθητής και τον διευκολύνουν να κατανοήσει και να διατηρήσει τη νέα γνώση.

συνεκτικότητα (coherence): χαρακτηριστικό του κειμένου που αναφέρεται στην αλληλουχία σημασιών, η οποία καθιστά ένα κομμάτι λόγου κατανοητό ως κείμενο.

συνοχή (cohesion): χαρακτηριστικό του κειμένου που αναφέρεται στα γλωσσικά μέσα με τα οποία συνδέονται μεταξύ τους τα εκφωνήματα (οι προτάσεις ενός κειμένου) ώστε να αποτελέσουν μεγαλύτερες ενότητες λόγου.

σύνταξη (syntax): τομέας της Γλωσσολογίας που μελετά και εξετάζει τους κανόνες που διέπουν τους τρόπους με τους οποίους σχηματίζονται οι προτάσεις σε μια γλώσσα.

τάξεις εμπύθισης: τάξεις που προορίζονται για μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων στην κύρια εκπαίδευση, στις οποίες η μόνη γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι η πλειονοτική γλώσσα.

τύποι (πολλαπλής) νοημοσύνης (multiple intelligences): σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner η νοημοσύνη δεν είναι μια μοναδική, ενιαία οντότητα, αλλά υπάρχουν διαφορετικά είδη/τύποι νοημοσύνης με ξεχωριστή καταβολή στον εγκέφαλο. Προτείνονται επτά αρχικοί τύποι νοημοσύνης: γλωσσική, λογικο-μαθηματική, αντίληψης του χώρου, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, κιναισθητική, μουσική.

υβριδικά κείμενα (hybrid texts): κείμενα τα οποία εμπεριέχουν στοιχεία από διαφορετικές υφολογικές ποικιλίες (π.χ. προφορικού και γραπτού λόγου) ή από διαφορετικούς τύπους κειμένων.

υφολογική επιλογή: γλωσσικά στοιχεία που προσδιορίζουν το ύφος ενός κειμένου.

φάκελος μαθητή (portfolio): σκόπιμη συλλογή της εργασίας του μαθητή που δείχνει τις προσπάθειες, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε μία ή περισσότερες περιοχές του Προγράμματος Σπουδών.

φθίνουσα καθοδήγηση (fading scaffolding): διδακτική αρχή σύμφωνα με την οποία οι υποστηρίξεις που παρέχονται στον μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας υποχωρούν σταδιακά, ώστε ο έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας να ανατίθεται όλο και περισσότερο στο μαθητή, ώσπου να επιτευχθεί η μαθησιακή αυτονομία.

φωνολογία (phonology): ο τομέας της Γλωσσολογίας που μελετά, περιγράφει και αναλύει τα φωνήματα μιας γλώσσας και τις μεταξύ τους σχέσεις.

φώνημα (phoneme): η ελάχιστη μονάδα ήχου μιας γλώσσας που έχει διακριτική λειτουργία, που διακρίνει δηλαδή τις λέξεις μεταξύ τους, π.χ. *φόρος*-

πόρος.

Ενδεικτική βιβλιογραφία των όρων του γλωσσαρίου

- Βοσνιάδου Σ. 1998. *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου Σ. 2002. «Πώς μαθαίνουν οι μαθητές», Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης-Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO. Gutenberg: Πανεπιστημιακό.
- Crystal D. 1997⁴. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford, Blackwell, μετ. Γ. Ευδόπουλος (2003) *Λεξικό Γλωσσολογίας και Φωνητικής*, Αθήνα, Πατάκης.
- Γεωργούσης Π. 1998. *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού. Portfolio Assessment- μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Δελφοί.
- Κολιάδης Ε. 2002. *Γνωστική ψυχολογία. Γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη, τόμ. Δ: Μοντέλο Επεξεργασίας των Πληροφοριών*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κολιάδης Ε. 2006. *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμ. Β': Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. 2005. *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας Η. 2002. *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σπαντιδάκης Ι. 2004. *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης Γ. 2010. *Κοινωνιο-γνωσικά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φορτούνη Τζ. & Φραγκάκη Μ. 2003. *Εννοιολογική χαρτογράφηση: Μια διδακτική παρέμβαση*. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη». Σύρος.
- Lee McKay S. & Hornberger N. H. (επιμ.) 2009. *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*. Μετάφρ. Γιώτα Κουρμεντάλα, Επιμ. στα ελληνικά Τ. Κωστούλη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. (Τίτλος πρωτοτύπου: Sociolinguistics and Language Teaching, CUP 1996.)
- Schunk D. H. 2010. *Θεωρίες μάθησης: Μια εκπαιδευτική θεώρηση* (Ε. Εκκεκάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm

http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/2_1_1/thema_2_1_1.htm

**ΜΕΡΟΣ ΙΙ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ
ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

(ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΚΑΙ ΓΥΜΝΑΣΙΟ)

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Συντονισμός: *Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη*
Καθηγήτρια Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.

Ομάδα Εργασίας

Βενετία Αποστολίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Α.Π.Θ.

Ελένη Χοντολίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Φιλοσοφική Α.Π.Θ.

Νικολίνα Κουντουρά, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων

Αικατερίνη Προκοπίου, φιλόλογος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας

Αθήνα 2014

Π.1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1.1 Σκοποί και δεξιότητες

Οι σκοποί της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο το περιεχόμενο του μαθήματος όσο και τη διδακτική μεθοδολογία και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών. Επομένως πρέπει, πριν από οτιδήποτε άλλο, να παραθέσουμε τους σκοπούς που ορίζει το νέο ΠΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας:¹

Σκοποί

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι «**η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό**». Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητών. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας.

Ο παραπάνω σκοπός αναλύεται στους εξής:

- ✓ Η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, της σημασίας της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε, του εαυτού μας καθώς και των ανθρώπων και των πολιτισμών του παρελθόντος.
- ✓ Η αναγνώριση της αξίας της λογοτεχνίας ως μέσου διαμόρφωσης της πολιτισμικής και κοινωνικής μνήμης.
- ✓ Η βίωση της λογοτεχνίας ως πηγής συναισθηματικών εμπειριών, διανοητικών ερεθισμάτων, απόλαυσης και δημιουργικότητας, στοιχείων απαραίτητων για τη διαμόρφωση ατομικής ταυτότητας.
- ✓ Η ανάπτυξη, μέσω της λογοτεχνίας, της κριτικής και δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας όλων των μαθητών έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού.
- ✓ Η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, η οποία βιώνει ποικίλα λογοτεχνικά συμβάντα: ανάγνωση, ακρόαση, συγγραφή, κριτική, θεατρική αναπαράσταση. Διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφοράς, του πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής εγρήγορσης και αυτογνωσίας, της διαπολιτισμικής συνείδησης.
- ✓ Η προώθηση της φιλαναγνωσίας, η δημιουργία, δηλαδή, συστηματικών και ανεξάρτητων αναγνωστών, οι οποίοι αισθάνονται την ανάγνωση ως βασική τους ανάγκη και είναι ικανοί να επιλέγουν και να αξιοποιούν τα αναγνώσματά τους.
- ✓ Η καλλιέργεια μιας πλατιάς ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από την αξιοποίηση κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, από όλα δηλαδή τα διαφορετικά είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας. Μέσα από αυτή τη διευρυμένη ποικιλία κειμένων ο ρόλος της λογοτεχνίας

¹ Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας για την υποχρεωτική εκπαίδευση, σσ. 120-121.

αναδεικνύεται στρατηγικός, καθώς αυτή έχει αναπτύξει ένα ρεπερτόριο συμβολικών μορφών, τρόπων και συμβάσεων που διευκολύνουν την αναλυτική προσέγγιση και των άλλων ειδών επικοινωνίας.

✓ Η αναγνώριση ότι η λογοτεχνία είναι ένας κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη μετάφραση, τη διασκευή και την αέναη επανερμηνεία και όπου η ετερότητα όχι μόνον αναγνωρίζεται αλλά ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της.

✓ Η διερεύνηση των δυνατοτήτων της γλώσσας ως μέσου προσωπικής και καλλιτεχνικής έκφρασης. Η απόκτηση, μέσα από τη λογοτεχνία, πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών και η εξοικείωση με τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας, απαραίτητη για τη φιλοσοφία, την έρευνα και το στοχασμό.

Ειδικότερα, οι σκοποί της διδασκαλίας της λογοτεχνίας *ως προς την πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων* είναι:

✓ Να κατανοήσουν και να αποδεχτούν οι μαθητές τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων καθώς και να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις.

✓ Να διερευνούν όλους τους συντελεστές και τους αναγκαίους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή και στην πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων.

✓ Να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τις αξίες και τις ιδέες που ενυπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα. Να κατανοήσουν ότι οι πολιτισμικές αξίες σχετίζονται με το χώρο, το χρόνο και την κοινωνική ομάδα που τις παράγει, είναι επομένως προσδιορισμένες ιστορικά, γεγονός που δικαιολογεί τη σχετικότητα αλλά και την ποικιλία τους. Να διερευνούν την ιστορικότητά τους και να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε αυτές.

✓ Να εξοικειωθούν οι μαθητές με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και να κατανοήσουν ότι αυτά ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς και ιστορικές ανάγκες. Να συνειδητοποιήσουν ότι τα λογοτεχνικά είδη διακρίνονται στη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κειμενικών συμβάσεων.

Μετά τους σκοπούς, στο νέο ΠΣ αναφέρονται οι δεξιότητες που επιδιώκουμε να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Με τον όρο «δεξιότητες» εννοούμε όσα οι μαθητές θα είναι σε θέση να κάνουν πάνω στα κείμενα ή γύρω από τα κείμενα με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας κάποιων ενοτήτων και μπορούν να πιστοποιηθούν με την αξιολόγηση. Οι δεξιότητες βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τη σκοποθεσία και είναι, κατά κάποιον τρόπο, η εφαρμογή των όσων οι μαθητές γνώρισαν, κατανόησαν ή συνειδητοποίησαν. Αποτελούν, επιπλέον, οδηγό για την επινοήση και επιλογή των δραστηριοτήτων των μαθητών².

Δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες

✓ Ανάπτυξη αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης, αρέσκειας ή απαρέσκειας, για τα κείμενα που διαβάζουν. Αυτοαξιολόγηση της δικής τους ερμηνευτικής προσέγγισης καθώς και εκείνης των συμμαθητών τους.

✓ Αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι συγγραφείς μιλούν για τα διάφορα θέματα.

✓ Εξοικείωση με όλα τα είδη ανάγνωσης: ιδιωτική, συν-ανάγνωση, δημόσια ανάγνωση σε συγκεκριμένες περιστάσεις, ανάγνωση ύστερα από προτροπή, σύσταση, ανάθεση, δραματοποιημένη ανάγνωση, ανάγνωση μέσω της χρήσης κοινωνικών δικτύων, κτλ.

✓ Αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων που υπάρχουν σε κάθε κείμενο και προσδιορισμός της ιστορικότητάς τους. Αναγνώριση και περιγραφή ιστορικού πλαισίου:

² Πρόγραμμα Σπουδών, σ. 121.

χρόνος, χώρος, ιστορικά γεγονότα που ορίζουν την εξέλιξη της πλοκής, τους χαρακτήρες, καθώς και την οπτική γωνία του συγγραφέα.

✓ Αναγνώριση και περιγραφή των συμβάσεων και τεχνικών των λογοτεχνικών κειμένων. Συσχέτιση με τις χαρακτηριστικές μορφές και συμβάσεις των διαφορετικών ειδών της λογοτεχνίας. Αξιολόγηση της αισθητικής επίδρασης που έχουν αυτές στον αναγνώστη.

✓ Ανίχνευση της μυθοπλαστικής επέμβασης της λογοτεχνίας, μετά από σύγκριση των γνώσεων και των πληροφοριών που μας παρέχουν τα λογοτεχνικά κείμενα (λ.χ. το ιστορικό μυθιστόρημα) με ανάλογες από ιστορικά βιβλία ή δημοσιογραφικές πηγές. Διάκριση φανταστικών από πραγματικά γεγονότα.

✓ Αφήγηση με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας.

✓ Μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό.

Για ειδικότερους σκοπούς θα γίνει λόγος παρακάτω σε σχέση με ειδικά θέματα όπως η αξιοποίηση των ΤΠΕ.

1.2. Βασικές μεθοδολογικές αρχές

Διδάσκοντας τον μαθητή και τη μαθήτριά, όχι το κείμενο³

Θεμέλιος λίθος του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η *ανάγνωση*, ένα πολιτισμικό φαινόμενο που σχετίζεται με όλες σχεδόν 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 προβλήματά του.

Το νέο ΠΣ για το μάθημα της λογοτεχνίας δεν είναι, λοιπόν, κειμενοκεντρικό, αλλά μαθητοκεντρικό. Τούτο σημαίνει πως δεν βασίζεται σε ένα συμπαγή όγκο λογοτεχνικών κειμένων τα οποία έχουν προαποφασιστεί από ομάδα ειδικών και περιλαμβάνονται στα γνωστά σχολικά ανθολόγια ούτε θέτει ως προτεραιότητα τη διδασκαλία συγκεκριμένων κειμένων. Είναι ανοικτό ως προς τα κείμενα, δηλαδή προτείνει είδη κειμένων, κατάλληλων να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς και τις επιδιωκόμενες δεξιότητες κάθε διδακτικής ενότητας, αλλά επιτρέπει και συστήνει την επιλογή των συγκεκριμένων κειμένων που θα αναγνωστούν στην τάξη να την κάνει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο αναγνωστικό επίπεδο, στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των μαθητών της κάθε τάξης. Τούτο συνάδει με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της μεθόδου project που αποτελούν τις μεθοδολογικές επιλογές του ΠΣ. Εννοείται πως στα σενάρια που παρατίθενται παρακάτω στον *Οδηγό*, προτείνονται συγκεκριμένα κείμενα αλλά η

³ Στο Πρόγραμμα αναφέρονται οι βασικές μεθοδολογικές αρχές σσ. 125-129 αλλά εδώ επεξηγούνται περισσότερο κάποια σημεία.

σημασία τους είναι παραδειγματική, όπως παραδειγματική είναι η σημασία των ίδιων των σεναρίων.

Εκείνο που συστήνει με έμφαση το νέο ΠΣ είναι η ένταξη λογοτεχνικών βιβλίων στην καθημερινή πρακτική του σχολείου. Είναι ένα βήμα προς την κατεύθυνση της αλλαγής της σχέσης με το βιβλίο, της σχέσης τελικά με την ίδια τη γνώση και την προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης. Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο δεν θα επηρεάσει μόνο το μάθημα της λογοτεχνίας αλλά αποτελεί το προοίμιο για μια συνολικότερη αλλαγή κλίματος στην εκπαίδευση και στη σχέση διδασκόντων-διδασκομένων αλλά και για τη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή.⁴ Το νέο ΠΣ, χωρίς να απαξιώνει τα εν χρήσει σχολικά ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων, δεν τα θεωρεί αποκλειστικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ούτε προτείνει τη συγγραφή νέων. Αντίθετα, συνιστά τη χρήση μιας ποικιλίας κειμένων, κάποια από τα οποία μπορεί να προέρχονται από τα σχολικά ανθολόγια, μαζί με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία αλλά και άλλα είδη «κειμένων» τα οποία, ευρισκόμενα στις παρυφές της λογοτεχνίας, κτίζουν ένα γόνιμο διάλογο μαζί της ενώ, ταυτόχρονα, μπορούν να ελκύσουν τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς (visual, media, computer literacy) όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια. Η βασική διαφορά του νέου ΠΣ από το προηγούμενο είναι ότι, ενώ και το προηγούμενο συνιστούσε την ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων, ο τρόπος που δομούσε το μάθημα βάσει ανθολογίου, δεν άφηνε χώρο, ούτε πρότεινε τρόπους διδασκαλίας των ολόκληρων έργων. Το νέο ΠΣ είναι δομημένο έτσι ώστε να συνθέτει μια ποικιλία κειμένων, μικρών και μεγάλων, σε διδακτικές ενότητες με σαφή σκοποθεσία και δραστηριότητες για τους μαθητές.

Η μεθοδολογική μας 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 τους αδιάφορους μαθητές και μαθήτριες, προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελούν στην αναβάθμιση της αυτο-εικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα και δίνουν, επίσης, την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. Παρακάτω θα γίνει εκτενής λόγος για τις δύο αυτές παιδαγωγικές μεθόδους.

Η μονάδα οργάνωσης του νέου ΠΣ 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 στις ιδιαιτερότητες της λογοτεχνίας. Η διάρκειά του είναι δύο με τρεις μήνες, ανάλογα με τη συχνότητα των ωρών διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων που θα γίνουν. Όπως σε όλα τα project, η διδασκαλία των ενοτήτων μας 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 «χτίζει τις γέφυρες» μεταξύ των κειμένων και των μαθητών και μαθητριών μας. Ο κυριότερος σκοπός της είναι να δώσει κίνητρα για την ανάγνωση που

⁴ Το κρίσιμο ερώτημα είναι πάντα πού θα βρεθούν τα λογοτεχνικά βιβλία που θα χρησιμοποιηθούν στο σχολείο, καθώς σχολικές βιβλιοθήκες δεν υπάρχουν σε πολλά σχολεία. Μια μικρή βιβλιοθήκη τάξης είναι επικτό όμως να δημιουργηθεί εκ των ενόντων. Επίσης στο διαδίκτυο είναι σήμερα διαθέσιμα αρκετά λογοτεχνικά κείμενα. Λ.χ. μπορεί να αξιοποιηθεί ο κόμβος για παιδιά του ΕΚΕΒΙ «Μικρός Αναγνώστης» στον οποίο ολόκληρα βιβλία διαβάζονται και φυλλομετρούνται: <http://www.mikrosanagnostis.gr/>

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 μας 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 μαθήτριές μας έχουν εξοικειωθεί με κάποιες έννοιες και ζητήματα και τους έχουν δημιουργηθεί κάποια ερωτήματα που θα απευθύνουν στα κείμενα που θα διαβάσουν. Οποσδήποτε 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 ιδιαιτέρως 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 μας είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν τη συνήθεια να διαβάζουν λογοτεχνία στον προσωπικό τους χρόνο. Μεγάλη βοήθεια και κίνητρα θα προσφέρει προς την κατεύθυνση αυτή η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο ή στην τάξη, στην οποία μπορεί να καταφεύγει το μαθητικό κοινό σε ολόκληρη 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 όμως 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 στις επιθυμίες της. Στο πλαίσιο της ομάδας, οι μαθητές και οι μαθήτριες αλληλοβοηθούνται και διαπραγματεύονται το νόημα του κειμένου: άλλος μπορεί να κατάλαβε καλύτερα ένα σημείο, άλλος κάποιο 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 τους. Να περιγράφουν και να ερμηνεύουν την εποχή, το κοινό και τις συνθήκες παραγωγής ενός 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 οπτικο-ακουστικά, πεζά και ποιητικά) ως προς έναν παράγοντα (π.χ. κοινή θεματική). Άλλες εργασίες αναπτύσσουν δεξιότητες εικονοποίησης και δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων, και αντίστροφα, λεκτικοποίησης οπτικο-ακουστικών κειμένων. Άλλες 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.

Τέλος, περνούμε στην τρίτη και τελευταία φάση, που συνήθως ονομάζεται: *μετά την ανάγνωση*. Στη φάση αυτή οι μαθητές και οι μαθήτριές μας 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 αυτής 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.

Αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας

Πολύ συχνά δεν γίνεται κατανοητό ότι η αξιολόγηση και στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι μια παιδαγωγική και όχι μια φιλολογική διαδικασία. Στο μάθημα της λογοτεχνίας αξιολογούμε την πορεία και την εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών μας από τη στιγμή που αρχίσαμε τη διδασκαλία μας. Ζητούμε να αξιολογήσουμε τις *δεξιότητες* που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των διδακτικών μας 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 τους, αλλά με βάση αυτά που διδάχτηκαν και αυτά που έκαναν στην τάξη. Οι μαθητές μας 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 να είναι πολλές και 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.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι μαθητές και οι μαθήτριές μας αξιολογούνται μέσω μιας πλούσιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, ερωτήσεων, εργασιών σε μια, αντιστοίχως, πλούσια ποικιλία δεξιοτήτων, οι κυριότερες από τις οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού καθώς και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο εικόνας (ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού γραμματισμού). Η άσκηση –και η αξιολόγηση– των μαθητών και μαθητριών μας στις δραστηριότητες αυτές αποτελεί την καλύτερη προετοιμασία, ώστε να καλλιεργηθεί στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης μια αυθεντική σχέση με τη «γλώσσα» της λογοτεχνίας.

1.3. Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες

Το νέο ΠΣ δίνει μεγάλη έμφαση στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και επισημαίνει την ειδική χρήση των ΤΠΕ σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, στη συνέχεια του Οδηγού παρατίθενται σενάρια διδασκαλίας στα οποία προτείνονται δραστηριότητες για τους μαθητές που εμπλέκουν τις ΤΠΕ. Είναι απαραίτητο επομένως, για να γίνει κατανοητή η χρήση τους στο μάθημα της λογοτεχνίας, να παραθέσουμε το σχετικό απόσπασμα από το ΠΣ που αναφέρεται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ⁵.

«Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, σε σχέση με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, ακόμη και της γλώσσας, χαρακτηρίζεται από σθεναρή αντίσταση στην ενσωμάτωση της καινοτομίας και της χρήσης των ΤΠΕ. Οι λόγοι είναι πολλοί: Για μεγάλο χρονικό διάστημα η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση κατανοούνταν ως μύηση σε μια υψηλή τέχνη του πνεύματος που καμιά σχέση δεν μπορεί να έχει με τον κόσμο της τεχνολογίας, ο οποίος αντιμετωπιζόταν, στο πλαίσιο μιας άγονης αντιπαράθεσης τέχνης και τεχνολογίας, ως τεχνοκρατικός, χρηστικός, με προσωρινή αξία που δε συγκρίνεται με την αιώνια αξία των κλασικών κειμένων και των έργων τέχνης.

Ο οποιοσδήποτε εκσυγχρονισμός του μαθήματος προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης και δημιουργικής χρήσης των ΤΠΕ θα πρέπει να ξεκινήσει από έναν αναπροσδιορισμό των σκοπών και των μεθόδων της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Όπως έχει δείξει η έρευνα, όταν δεν γίνεται αυτό, οι διδακτικές προτάσεις που εμφανίζονται (σενάρια) το μόνο που κατορθώνουν είναι να «βάζουν το παλιό κρασί σε καινούρια φλασκιά», να αναπαράγουν δηλαδή το ίδιο διδακτικό μοντέλο με ένα εκσυγχρονισμένο ένδυμα που είναι οι ΤΠΕ.

Αν δεχόμαστε ότι η λογοτεχνία αποτελεί το κατάλληλο όχημα για να ενταχθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο σύγχρονο πολιτισμό, να ζυμωθούν με τα προβλήματα της εποχής τους, να ασκηθούν στα εν χρήσει μέσα και στους κώδικες επικοινωνίας και, προπαντός, να δουν το σύγχρονο πολιτισμό κριτικά και δημιουργικά, να μετατραπούν από παθητικοί χρήστες σε δραστήριους παραγωγούς πολιτισμού, τότε είναι προφανές ότι οι ΤΠΕ είναι μέρος του σύγχρονου πολιτισμού και ο ρόλος τους σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας είναι πολυδιάστατος. Δεν είναι απλό εργαλείο μάθησης, είναι η θύρα προς τον ψηφιακό κόσμο της εποχής μας, προς την ψηφιακή επικοινωνία η οποία δημιουργεί νέους τύπους «κειμένων», νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και

⁵ Πρόγραμμα Σπουδών, σσ. 124-125.

πρόσληψης της λογοτεχνίας. Σε ένα σύγχρονο, ψηφιακό σχολείο, οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να βοηθήσουν, με την παραπάνω προοπτική, στην ανανέωση όλων των σημείων της διδακτικής διαδικασίας: από το πώς φθάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα στα χέρια των μαθητών μέχρι την ενδυνάμωση των πολιτισμικών αποσκευών και του ορίζοντα προσδοκιών τους; από την ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ τους και της ομαδικής διαπραγμάτευσης του νοήματος των κειμένων μέχρι την πολυμεσική παρουσίαση των ερμηνειών τους και την παραγωγή δικών τους πολυτροπικών κειμένων.

Ειδικότερα, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής πρότασης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας περιλαμβάνει τους εξής στόχους:

- ✓ Να πολλαπλασιάσει τους διαθέσιμους μαθησιακούς πόρους που έχει στη διάθεσή του τώρα ο εκπαιδευτικός και το μαθητικό κοινό.
- ✓ Να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού προσφέροντάς του ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο οποίο θα εντάσσεται ομαλά και με συνέπεια η χρήση των ΤΠΕ.
- ✓ Να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και της μαθήτριας στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης, έκφρασης και επικοινωνίας των προσωπικών του ερμηνειών για τα λογοτεχνικά κείμενα.
- ✓ Να διευρύνει το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή και της μαθήτριας προσφέροντας γνώσεις, πληροφορίες, εικόνες, ακούσματα, με άλλα λόγια, εμπειρίες που θα τον βοηθήσουν να διαμορφώσει προσωπικές ερμηνείες για το λογοτεχνικό κείμενο.
- ✓ Να φέρει σε επαφή το μαθητικό κοινό με πολύ περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα από αυτά που είναι διαθέσιμα στα σχολικά ανθολόγια.
- ✓ Να δώσει τις δυνατότητες στους μαθητές και στις μαθήτριες να κατανοήσουν την κατασκευή των λογοτεχνικών κειμένων, επεμβαίνοντας σ' αυτά με τροποποιήσεις και πειραματιζόμενοι/ες με τη δημιουργική γραφή.
- ✓ Να προωθήσει νέους τρόπους συνεργασίας των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους στην κατεύθυνση της διαπραγμάτευσης και συνοικοδόμησης του νοήματος (forum, blog, facebook, twitter, wikis).
- ✓ Να αναπτύξει τις συνθετικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών και μαθητριών με διαθεματικές εργασίες, πολυμεσικά παρουσιασμένες».

1.4. Βασικές πρακτικές για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Η μέθοδος project

Η μέθοδος project είναι μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Αποτελεί έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχει αποφασιστικά όλη η τάξη και είναι στο σύνολό της υπεύθυνη για τη διαμόρφωση και διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας.

Η βασική δομή της μεθόδου project συνίσταται στα ακόλουθα στάδια:

1) έναρξη του project με δύο χαρακτηριστικά:

- ✓ αδέσμευτη έκβαση: η πρόταση για διεξαγωγή ενός project και η σχετική συζήτηση δεν εξασφαλίζουν τη σίγουρη διεξαγωγή του. Όλοι οι συμμετέχοντες αποφασίζουν αν συμφωνούν για τη διεκπεραίωσή του και για τη μορφωτική αξία της διαδικασίας διεκπεραίωσής του.
- ✓ όχι απαραίτητη γνωστική αξία: Οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για τη διεξαγωγή ενός project. Η πρωτοβουλία από μόνη της αποκτά μορφωτική και παιδαγωγική αξία, καθώς τα μέλη ασχολούνται με την επεξεργασία της και

εργάζονται για την πραγμάτωσή της. Θεωρείται σκόπιμο να ενθαρρύνεται από την αρχή η ελεύθερη έκφραση από όλα τα μέλη.

2) ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία:

- ✓ καθορισμός χρονικών ορίων και κανόνων διεξαγωγής (καθορισμός πλαισίων) της συζήτησης
- ✓ καθαυτή διαδικασία ανταλλαγής απόψεων κατά την οποία εξετάζεται κριτικά το περιεχόμενο της πρότασης

3) από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης που οδηγεί στον ακριβή και λεπτομερή προγραμματισμό των ενεργειών. Αποτελεί την αρχή του σταδίου πραγμάτωσης: ποιος θα κάνει τι, ποιες ακριβώς δραστηριότητες θα γίνουν, ρυθμός εργασίας, χρονική διάρκεια των εργασιών, τι θα προκύψει.

4) υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί-εκτέλεση project: Το στάδιο αυτό διακόπτεται από τα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης και –όπως αναμένεται– παίρνει τον περισσότερο χρόνο.

5) περάτωση του project

κατά τη διάρκεια του project παρεμβάλλονται:

6) διαλείμματα ενημέρωσης που στόχο έχουν

- ✓ την ανταλλαγή πληροφοριών και την αμοιβαία πληροφόρηση σχετικά με την εξέλιξη των εργασιών στην ολομέλεια
- ✓ οργάνωση επόμενων βημάτων, αλλαγή ρυθμού, προγραμματισμός χρόνου, ψηφοφορίες, πρωτόκολλα και πρακτικά
- ✓ διαπίστωση και σχολιασμός προόδου σε σχέση με τον προσδοκώμενο στόχο

7) διαλείμματα ανατροφοδότησης-ανατροφοδοτικής επισκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Κατά τη διάρκειά τους τα μέλη συζητούν, σχολιάζουν κριτικά τις ενέργειές τους καθώς και τους όρους και το πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων. Θέτουν στο προσκήνιο ασυμφωνίες, παράπονα και προσπαθούν να λύσουν τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς που δυσχεραίνουν τη συνέχιση των εργασιών τους. Το στάδιο αυτό έχει μεγάλη σημασία και μετατρέπει το project σε παιδαγωγική πράξη με ευρύτερη μορφωτική αξία.

Με βάση τα παραπάνω στάδια οι μαθητές και μαθήτριες:

- ✓ Παίρνουν αφορμή από ένα βίωμα, ένα πρόβλημα ή ένα σημαντικό γεγονός και αποφασίζουν οι ίδιοι ή οι ίδιες για το θέμα του project.
- ✓ Συζητούν και προσδιορίζουν μόνοι τους για το είδος των σχέσεων και τη δομή των ομάδων που θα οργανώσουν.
- ✓ Επεξεργάζονται την αρχική πρωτοβουλία, ώστε να έχει λογικό περιεχόμενο.
- ✓ Αυτο-οργανώνονται σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια και κατανέμουν τις διάφορες ενέργειες.
- ✓ Ανταλλάσσουν πληροφορίες, συζητούν τα προβλήματα καθώς και τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Σ' αυτή τη βάση επαναπροσδιορίζουν τους αρχικούς τους στόχους και θέτουν νέους στόχους εργασίας, αν το κρίνουν απαραίτητο, μετά από κάθε συνάντηση.
- ✓ Επινοούν δικές τους μεθόδους για την αποτελεσματική εκπλήρωση των καθηκόντων τους.
- ✓ Επιδιώκουν την κάλυψη ομαδικών και ατομικών ενδιαφερόντων προσπαθώντας να βρουν ισορροπία σε τυχόν διαφωνίες.
- ✓ Όλες οι εντάσεις και οι συγκρούσεις που προκύπτουν διευθετούνται από τα μέλη βάσει δημοκρατικών διαδικασιών.
- ✓ Ασχολούνται με αυθεντικές καταστάσεις και επίκαιρα προβλήματα που ζητούν λύση. Δεν συλλέγουν απλώς γνώση που σχετίζεται με τις τωρινές περιστάσεις μάθησης, αλλά κάνουν τη σύνδεση σχολείου-πραγματικότητας και αποκτούν χρήσιμες κοινωνικές δεξιότητες.

- ✓ Απώτερος σκοπός είναι να μάθουν να συνεργάζονται, να σκέφτονται ομαδικά, να εργάζονται για έναν κοινό σκοπό καθώς και να θέτουν οι ίδιοι και οι ίδιες τις δημοκρατικές διαδικασίες και τους κανόνες τους οποίους στη συνέχεια πρέπει να τηρούν.

Με την υιοθέτηση της μεθόδου project γίνεται μεταφορά βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη, τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων τους. Η μέθοδος project προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των μαθητών, την *ανακαλυπτική μάθηση* (discovery learning), την ομαδική εργασία των μαθητών, τη συνέχεια της σχολικής εργασίας σε περισσότερη από μία σχολική ώρα, την τελική της παρουσίαση στην στενότερη (τάξη ή και σχολείο) ή και ευρύτερη κοινότητα (γειτονιά, πόλη), την αλλαγή του ρόλου του δασκάλου από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπνευστή της σχολικής εργασίας. Με τη μέθοδο project πριμοδοτείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού, η έρευνα στο 'πεδίο' (για την περίπτωση μας πεδίο συνιστούν οι προφορικοί πληροφορητές τραγουδιών, παραμυθιών, κ.ο.κ.) ή στις βιβλιοθήκες, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα εντός της οποίας αυτό λειτουργεί. Επίσης, αναδεικνύει τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών: τόσο των 'ακαδημαϊκά ικανών', όσο και των 'αδύνατων' μαθητών: αναδεικνύει αυτούς που γράφουν και μιλούν ορθά, αλλά και αυτούς που εκφράζονται αμήχανα ή και ποιητικά, αυτούς που είναι οργανωμένοι αλλά και τους αφηρημένους ονειροπόλους, τους χειρωνακτικά ικανούς αλλά και τους λιγότερο ικανούς, τους κοινωνικούς αλλά και τους στοχαστικούς μαθητές, τους έξυπνους αλλά και τους λιγότερο έξυπνους, τους επιδέξιους αλλά και τους αδέξιους. Προκειμένου μια τάξη να είναι σε θέση να διεκπεραιώσει ένα project σωστά, θα χρειαστεί τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών της. Το project λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας και βασίζεται σε δύο πολύ σημαντικές αρχές: αυτήν της *κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης* και αυτήν της *διεπιστημονικότητας*.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η μέθοδος project πραγματώνεται με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Έτσι ονομάζεται η διδασκαλία σε ομάδες, όταν δηλαδή οι μαθητές μιας τάξης χωρίζονται σε ομάδες των 3-5 ατόμων και αναλαμβάνουν ομαδικά να φέρουν εις πέρας κάποιες εργασίες. Οι μαθητές της ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους, τόσο μέσα στην τάξη, όσο και έξω από αυτήν (αν υπάρχει αυτή η δυνατότητα και αν είναι απαραίτητο), προκειμένου να ολοκληρώσουν την εργασία τους την οποία, στη συνέχεια, παρουσιάζουν στην υπόλοιπη τάξη. Στο πλαίσιο της ομάδας, κάθε μαθητής αναλαμβάνει κάποιο ρόλο ή κάποια επιμέρους εργασία και όλη η ομάδα μαζί κάνει την τελική σύνθεση.

Συνήθως η διδασκαλία σε ομάδες αντιπαράθεται στη μετωπική διδασκαλία αλλά η αντιπαράθεση αυτή δε σημαίνει πως, σε μια τάξη, δεν εναλλάσσονται σε διαφορετικές στιγμές η μετωπική με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, με τη δεύτερη να καταλαμβάνει, σταδιακά, όλο και περισσότερο διδακτικό χρόνο. Οι ωφέλειες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι πολλές:

- ✓ δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργητικά,
- ✓ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα, ενώ μπορεί να δίσταζαν προηγουμένως μπροστά σε ολόκληρη την τάξη,
- ✓ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μην είναι καθηλωμένοι στα θρανία τους,
- ✓ συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών,
- ✓ δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί,
- ✓ ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο,

- ✓ αυξάνει τη διάθεση και την ικανότητα των ομάδων να παρουσιάζουν τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματά τους,
- ✓ οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο,
- ✓ οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη,
- ✓ βελτιώνεται ο προφορικός λόγος των μαθητών και εξοικειώνονται στη δημόσια παρουσίαση,
- ✓ οι διαφορετικές απόψεις στο εσωτερικό των ομάδων αποτελούν πηγή μάθησης,
- ✓ οι χαμηλού ακαδημαϊκού επιπέδου μαθητές δραστηριοποιούνται από τις απόψεις και τη δραστηριότητα των μαθητών που έχουν καλύτερη επίδοση,
- ✓ προάγεται η συνεργατική ικανότητα,
- ✓ εξασκεί τη δημοκρατική συμπεριφορά,
- ✓ εξασφαλίζει θετικές εμπειρίες από την κοινωνική ζωή,
- ✓ αυξάνει το σεβασμό των μαθητών για όλους τους συμμαθητές τους,
- ✓ συμβάλλει στην αποδοχή των μειονοτικών μαθητών,
- ✓ καλλιεργεί την πρωτοβουλία,
- ✓ συμβάλλει στην ανάπτυξη της θετικής αυτοαντίληψης,
- ✓ μειώνει το άγχος που έχουν οι μαθητές για το σχολείο,
- ✓ δραστηριοποιεί όλους τους μαθητές, ακόμη και τους συνεσταλμένους,
- ✓ μαθαίνει στους μαθητές το διάλογο και το σεβασμό των απόψεων των άλλων.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τη σχέση των μαθητών με τα βιβλία, με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία:

- ✓ Μειώνεται το άγχος του νοήματος, το άγχος δηλαδή που προκαλεί στο μαθητή η αίσθηση ότι πρέπει, με το τέλος της ανάγνωσης, να μπορεί να απαντήσει μόνος του στο δάσκαλο για το τι κατάλαβε.
- ✓ Ασκείται ένας ήπιος έλεγχος στον μαθητή από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ως προς το αν διάβασε το λογοτεχνικό κείμενο που έχουν αναλάβει.
- ✓ Οι μαθητές, στο εσωτερικό της ομάδας, διαπραγματεύονται τα νοήματα του κειμένου και, μέσα από τη συζήτηση, φθάνουν σε μια πιο ολοκληρωμένη προσωπική ερμηνεία.
- ✓ Υπάρχει η δυνατότητα η τάξη, στο σύνολό της, να ασχοληθεί με περισσότερα κείμενα, καθώς η κάθε ομάδα θα μελετήσει διαφορετικό κείμενο.
- ✓ Δίνονται κίνητρα για ανάγνωση, καθώς οι μαθητές ακούν τους συμμαθητές τους να παρουσιάζουν και να συστήνουν λογοτεχνικά βιβλία.

Ειδικά για τάξεις με διαφοροποιημένο πολιτισμικά μαθητικό πληθυσμό, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, επιπέδων και «γλωσσών», κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει.

Πώς όμως γίνεται ο χωρισμός σε ομάδες; Πολλά κριτήρια για την ομαδοποίηση των μαθητών έχουν προταθεί, όπως βαθμός νοημοσύνης, σχολική επίδοση, ηλικία, φύλο, ενδιαφέροντα. Ανεξάρτητα από τη γνώμη που μπορεί να έχει ο καθένας για τα κριτήρια αυτά, οι ομάδες μπορεί να είναι ομοιογενείς ή ανομοιογενείς, σταθερές ή μεταβλητές, ελεύθερες ή καθορισμένες. Βασικό ρόλο στο πώς θα χωριστούν οι ομάδες παίζει η εμπειρία του εκπαιδευτικού και η παιδαγωγική του στόχευση, καθώς και το είδος του μαθήματος. Λ.χ. σε ένα μάθημα Μαθηματικών, στο οποίο θέλει ο εκπαιδευτικός να κινητοποιηθούν όλοι οι μαθητές, αλλά ταυτοχρόνως να λύσουν τις ασκήσεις τους, ο χωρισμός σε ομάδες με κριτήριο τη σχολική επίδοση μοιάζει φυσικός, αρκεί να μη σταθεροποιηθεί. Σε μάθημα λογοτεχνίας, όμως, οι ομάδες είναι συνήθως καλό να σχηματίζονται με κριτήριο το ενδιαφέρον των μαθητών μας για τα προτεινόμενα για διδασκαλία κείμενα αλλά και τις φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Διότι, σημαντικό για να λειτουργήσει μια ομάδα ανάγνωσης είναι να νιώθουν οι μαθητές άνεση και ασφάλεια μεταξύ τους, έτσι ώστε να μπορούν να εκφράσουν προσωπικές

εμπειρίες και να μοιραστούν εκτιμήσεις. Από την άλλη, σε μάθημα λογοτεχνίας πάλι, μπορεί να αναθέσουμε σε μικτές ομάδες αγοριών-κοριτσιών ή σε αμιγείς ομάδες αγοριών και κοριτσιών να επεξεργαστούν κείμενα που έχουν «έμφυλο» προβληματισμό και θεματική, προκειμένου να δούμε τον τρόπο πρόσληψης των κειμένων από παιδιά διαφορετικών φύλων.

Σταθερός γνώμονας για την εργασία σε ομάδες είναι να μην διατηρηθούν οι ίδιες στη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να συνεργαστούν μεταξύ τους και να μη δημιουργηθούν «κλίκες», ούτε να ενισχυθούν περισσότερο από όσο πρέπει οι ήδη υπάρχουσες φιλίες. Οι ομάδες δεν πρέπει να υποκαταστήσουν σε καμία περίπτωση την ολομέλεια της τάξης. Γι' αυτό και πάντοτε, στο τέλος της ομαδικής εργασίας, κύριο μέλημά μας είναι η αναφορά όλων μας στο σύνολο της τάξης. Μόνο τότε μπορούμε να πούμε πως έχει ολοκληρωθεί με επιτυχία η διδασκαλία σε ομάδες.

Οι ομάδες δεν μπορεί να είναι πολυπληθείς, αλλά δε νοείται και ομάδα των δύο ατόμων. Ο κάθε εκπαιδευτικός κρίνει κατά περίπτωση το μέγεθος που πρέπει να έχει η ομάδα εργασίας. Εάν η εργασία η οποία έχει ανατεθεί απαιτεί συγκεκριμένα ταλέντα, δεξιότητες και ικανότητες, ο εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε να υπάρχουν σε κάθε ομάδα μαθητές με αυτές τις ικανότητες και τα ταλέντα. Εάν, από την άλλη πλευρά, η εργασία που έχει ανατεθεί είναι μικρής διάρκειας, μία μεγάλη ομάδα δε θα είναι λειτουργική.

Οι φάσεις της διδασκαλίας σε ομάδες είναι οι εξής: Προετοιμασία της διδασκαλίας στην ολομέλεια της τάξης (προβληματισμός για το θέμα που επιλέξαμε, διατύπωση του θέματος, διάλογος για τον τρόπο επεξεργασίας του). Ακολουθεί η εργασία στις ομάδες, με την οργάνωση της εργασίας και την ανάληψη διάφορων ρόλων από τους μαθητές. Ακολουθεί συστηματοποίηση των αποτελεσμάτων με όλη την τάξη, με παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας, συζήτηση, συσχέτιση και επεξεργασία των εργασιών, ανακεφαλαίωση, σύνοψη των συμπερασμάτων. Τέλος, ακολουθεί η αξιολόγηση της εργασίας είτε από τους ίδιους τους μαθητές είτε από τους συμμαθητές τους. Στην ομαδική εργασία ο εκπαιδευτικός έχει λιγότερο σαφή εικόνα για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αυτό όμως δε δημιουργεί πρόβλημα, αφενός γιατί αυτός ο τρόπος διδασκαλίας δεν είναι ο μοναδικός που χρησιμοποιείται και αφετέρου γιατί η τελική αξιολόγηση του μαθητή δεν κρίνεται από τη συμμετοχή του σε μια ομάδα αλλά από το σύνολο της συμμετοχής του σε διαφορετικές ομάδες και από ατομικές εργασίες.

Κατ' αναλογία, και ο ρόλος του δασκάλου στις διάφορες φάσεις των εργασιών είναι διαφορετικός. Στη φάση της προετοιμασίας προγραμματίζει και οργανώνει, μόνος του ή σε συνεργασία με τους μαθητές του, τις δραστηριότητες κάθε ομάδας. Στη δεύτερη φάση (εργασία στις ομάδες) της διδασκαλίας, όταν οι ομάδες αρχίσουν να εργάζονται, ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και βοηθητικός. Εδώ ο εκπαιδευτικός κινείται σε μια πολύ λεπτή ισορροπία: δεν πρέπει να χάσει τον έλεγχο της τάξης αλλά ούτε και να είναι ο εκπαιδευτικός υπερβολικά καθοδηγητικός (από φόβο μήπως χάνεται χρόνος, μήπως γίνεται φασαρία). Κατά τη διάρκεια της συστηματοποίησης των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης, αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή της συζήτησης. Υπενθυμίζει τους κανόνες της συζήτησης σε όσους τους παραβαίνουν και ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους. Κάθε γνώμη γίνεται αποδεκτή ή απορρίπτεται ύστερα από συζήτηση. Με τον τρόπο αυτόν αποφεύγεται η επίδειξη των ικανοτήτων των «καλών» μαθητών και μόνον αυτών.

Στην τελευταία φάση, της αξιολόγησης της εργασίας, ο ρόλος του δασκάλου διαφοροποιείται, αναλόγως με τη φύση της εργασίας. Σε κάθε περίπτωση πάντως υποβοηθά τους μαθητές να αξιολογήσουν τις εργασίες τους και να αντιληφθούν εάν πέτυχαν τον σκοπό τους.

Για να είναι μια διδασκαλία σε ομάδες επιτυχημένη πρέπει να εξασφαλιστούν οι παρακάτω παράγοντες: ένας κατάλληλος χώρος (αίθουσα με μετακινούμενα θρανία τα οποία θα ενώνονται κατά περίπτωση ώστε να συνεργάζονται οι μαθητές μιας ομάδας), κατάλληλος χρόνος για την εργασία των μαθητών (τα γνωστά 45λεπτα μαθήματα δεν προσφέρονται, γι' αυτό πολλές φορές τα συνεχόμενα δίωρα είναι μία πρόσφορη λύση), η συναίνεση και η κατανόηση του διευθυντή του σχολείου και των άλλων συναδέλφων, η κατανόηση της σημασίας της διδασκαλίας σε ομάδες από την πλευρά των μαθητών αλλά και των γονιών τους. Η εργασία σε ομάδες είναι χρονοβόρα καταρχήν και τα αποτελέσματά της φαίνονται πολύ αργότερα. Γι' αυτό πρέπει τόσο οι μαθητές, όσο και οι γονείς τους να είναι πεισμένοι για την καινοτομία αυτή. Αλλιώς, πριν καλά καλά αρχίσουν να φαίνονται τα αποτελέσματα της μεθόδου, θα αρχίσουν οι διαμαρτυρίες για το «χαμένο χρόνο» στις συζητήσεις και στις, χρονοβόρες μεν, αλλά από παιδαγωγική άποψη πολύ σημαντικές, διαδικασίες.

Για να είναι επιτυχημένη μια διδασκαλία σε ομάδες πρέπει να γνωρίζονται καλά μεταξύ τους οι μαθητές και αυτό, αν είναι αρχή της χρονιάς, δεν είναι πάντοτε βέβαιο. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μπορεί να φτιάξει ομαδικό κλίμα με παιχνίδια γνωριμίας κτλ. Επίσης, θα πρέπει να έχει ασκήσει τους μαθητές του στον διάλογο και στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων. Αλλιώς, κινδυνεύει η διδασκαλία να καταλήξει σε παταγώδη αποτυχία. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να καταστήσει από την αρχή σαφή τη στόχευση της ομαδικής εργασίας. Στα σενάρια που ακολουθούν γίνονται συγκεκριμένες προτάσεις για τις δραστηριότητες των ομάδων.

Η παρουσίαση βιβλίου

Μια σημαντική, ίσως η σημαντικότερη, πρακτική που εισάγει το νέο ΠΣ είναι η παρουσίαση ενός ολόκληρου βιβλίου από ομάδα μαθητών στην υπόλοιπη τάξη. Πρόκειται για μια συνθετική εργασία η οποία αποτελεί το κέντρο των σεναρίων μάθησης που παρατίθενται παρακάτω και, γενικότερα, την ουσία της μεθόδου project για το μάθημα της λογοτεχνίας. Όταν αναφερόμαστε σε παρουσίαση βιβλίου, εννοούμε παρουσίαση ενός ολόκληρου πεζού κειμένου στους μαθητές μιας τάξης, οι οποίοι δεν έχουν διαβάσει το παρουσιαζόμενο κείμενο. Μπορεί να είναι μυθιστόρημα, διήγημα, εικονογραφημένη ιστορία, κόμικ μεγάλης έκτασης, θεατρικό έργο. Η παρουσίαση βιβλίου δεν είναι εξέταση της ομάδας μαθητών αλλά δεν είναι και επίδειξη ικανοτήτων των παρουσιαστών. Δεν σκοπεύει δηλαδή ούτε στον έλεγχο αν έχουν διαβάσει οι μαθητές το βιβλίο ούτε στον εντυπωσιασμό του ακροατηρίου με καταγίγισμο εικόνων και πληροφοριών. Ο σκοπός της είναι πολύ ουσιαστικός: να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να επεξεργαστούν μέσα στην ομάδα τους ένα ολοκληρωμένο λογοτεχνικό έργο και να διαπραγματευτούν το νόημα σε μια διάρκεια χρόνου, καθώς θα ετοιμάζουν την παρουσίασή τους ταυτόχρονα, να δώσει την ευκαιρία σε ολόκληρη την τάξη να γνωρίσει περισσότερα λογοτεχνικά έργα, τα οποία να συγκρίνει μεταξύ τους. Πετυχημένη είναι εκείνη η παρουσίαση βιβλίου η οποία κατορθώνει: α) να δώσει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για το βιβλίο με σαφήνεια, έτσι ώστε οι ακροατές να κατανοήσουν περί τίνος πρόκειται, β) να εκφράσει τις προσωπικές ερμηνείες των μελών της ομάδας, γ) να θέσει ερωτήματα προς συζήτηση στην οποία θα εμπλακεί όλη η τάξη. Έτσι, ο κάθε μαθητής κατά τη διάρκεια του τριμήνου, θα ασχοληθεί μεν ιδιαίτερα με ένα βιβλίο αλλά θα ακούσει τις παρουσιάσεις άλλων πέντε, έξι ή επτά βιβλίων ανάλογα με το πόσες ομάδες μαθητών θα δημιουργηθούν. Συχνά συμβαίνει οι παρουσιάσεις να λειτουργούν και ως κίνητρο για μελλοντική ανάγνωση του βιβλίου.

Όπως εξηγήθηκε ήδη σε τούτο τον *Οδηγό*, η ανάγνωση των ολόκληρων βιβλίων εντάσσεται στη δεύτερη φάση του project. Οι μαθητές έχουν ήδη εξοικειωθεί με τον προβληματισμό της διδακτικής ενότητας, έχουν διαβάσει πιθανόν μέσα στην τάξη μικρά κείμενα ή αποσπάσματα και τώρα καλούνται να επιλέξουν ένα βιβλίο από τα

προτεινόμενα το οποίο θα διαβάσουν στο σπίτι. Στο σχολείο θα δοθεί χρόνος για να δουλέψουν οι ομάδες με την καθοδήγηση του δασκάλου. Να ανταλλάξουν απόψεις, να μοιράσουν τις εργασίες που θα κάνει ο καθένας, να οργανώσουν την παρουσίασή τους. Ο δάσκαλος προτείνει σε κάθε ομάδα δραστηριότητες και οι μαθητές, ανάλογα με τις ικανότητες και τις επιθυμίες τους, επιλέγουν εκείνες που θα κάνουν τελικά. Από την πείρα μας όλοι γνωρίζουμε ότι οι παρουσιάσεις μυθοπλαστικών βιβλίων συχνά χαρακτηρίζονται από ασάφεια, σύγχυση, φλυαρία. Ο λόγος είναι πως οι παρουσιαστές μπερδεύουν τα αντικειμενικά στοιχεία μιας ιστορίας με τις προσωπικές τους ερμηνείες και εκτιμήσεις. Οι ακροατές, μη έχοντας διαβάσει την ιστορία, αδυνατούν να ξεχωρίσουν το υποκειμενικό από το αντικειμενικό, αδυνατούν να διαμορφώσουν ίδια γνώμη και να πάρουν μέρος εν τέλει στη συζήτηση. Ολόκληρη η διαδικασία αφήνει συχνά την αίσθηση της ματαιότητας.

Για να αποφευχθεί αυτό, η παρουσίαση καλό είναι να έχει τα εξής διακριτά μέρη:

α) *Σύντομη αναφορά στα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας.* Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σύντομα στις εξής ερωτήσεις:

- ✓ Πού εκτυλίσσεται η ιστορία;
- ✓ Πότε εκτυλίσσεται η ιστορία;
- ✓ Ποιοι είναι οι βασικοί ήρωες;
- ✓ Ποιος μιλά, ποιος είναι ο αφηγητής;
- ✓ Τι συμβαίνει στην ιστορία; Ποια είναι τα βασικά γεγονότα της πλοκής;
- ✓ Ποια είναι η δομή του βιβλίου; (από πόσα μέρη, κεφάλαια αποτελείται;)
- ✓ Ποιο είναι το θέμα του βιβλίου;

Οι απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις είναι απαραίτητο να δοθούν σε όλες τις παρουσιάσεις, όλων των πεζών βιβλίων, σε όλες τις διδακτικές ενότητες. Το μέρος αυτό δεν διαρκεί πάνω από δέκα λεπτά. Μπορεί να συνοδεύεται και από λίγα βιογραφικά στοιχεία για τον συγγραφέα. Οι απαντήσεις δεν επιδέχονται αμφισβήτηση και διαφορετικές ερμηνείες (εκτός ίσως από τη διατύπωση του θέματος). Οι μαθητές θα πρέπει να ασκηθούν στο να βρίσκουν αυτές τις απαντήσεις σε όλα τα πεζά κείμενα που διαβάζονται μέσα στην τάξη, μικρά ή μεγάλα. Θα μπορούσε μάλιστα η ομάδα των μαθητών που παρουσιάζει να ετοιμάσει και δύο διαγράμματα, ένα με τους βασικούς ήρωες (λ.χ. στο κέντρο της σελίδας οι πρωταγωνιστές και γύρω γύρω οι άλλοι ήρωες ενωμένοι με τόξα, ανάλογα με τις σχέσεις τους) και ένα με τα βασικά γεγονότα της πλοκής, επιγραμματικά, σε χρονική διαδοχή. Τα διαγράμματα θα μπορούσαν να μοιραστούν σε φωτοτυπία σε όλους τους μαθητές έτσι ώστε να παρακολουθούν καλύτερα την υπόθεση.

β) *Ανάγνωση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από το βιβλίο.* Τα παιδιά της ομάδας παρουσίασης έχουν επιλέξει 2-3 αποσπάσματα από το βιβλίο που τους άρεσαν ιδιαίτερα, που νομίζουν ότι αποδίδουν καλύτερα την προσωπικότητα του ήρωα ή κάποιο εντυπωσιακό επεισόδιο της πλοκής. Τα διαβάζουν με όσο το δυνατόν αρτιότερο τρόπο: επιτονισμένα, με αλλαγές φωνών στους διαλόγους, με τη συνοδεία μουσικής ή κάποιων κινήσεων. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά ότι η φωναχτή ανάγνωση έχει απαιτήσεις και χρειάζεται κάποια προετοιμασία και πρόβες.

γ) Στο τρίτο μέρος τα παιδιά της ομάδας παρουσιάζουν *τα αποτελέσματα των ερευνητικών τους εργασιών* αλλά κυρίως εκφράζουν τις ερμηνείες, τις απόψεις, τις εκτιμήσεις τους για το θέμα του βιβλίου, για τους ήρωες. Το μέρος αυτό διαρκεί περισσότερο από τα δύο προηγούμενα αλλά είναι και το πιο ευέλικτο, διότι μπορεί να παρουσιαστούν πολύ διαφορετικές εργασίες: εικαστικές, δραματικές, κειμενικές, ερευνητικές, γραπτές εργασίες. Τα σενάρια που ακολουθούν προτείνουν δραστηριότητες για τους μαθητές, κατάλληλες για την κάθε διδακτική ενότητα.

Ο ρόλος του δασκάλου, όπως αναφέρθηκε, είναι να βοηθά τις ομάδες κατά την προετοιμασία των παρουσιάσεων ενώ, κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων, να προσέχει εάν η τάξη καταλαβαίνει όσα λέγονται, να παρεμβαίνει για τις απαραίτητες διευκρινίσεις αλλά και να εμπυχώνει τους παρουσιαστές, αν κάπου δυσκολεύονται. Επίσης, να θέτει ερωτήματα συγκριτικής φύσεως ανάμεσα στα βιβλία που έχουν παρουσιαστεί, να παρακινεί όλα τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους και να επιβραβεύει τις προσπάθειες των παρουσιαστών. Προσδοκούμε ότι μέσα από την επανάληψη της διαδικασίας, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τις παρουσιάσεις βιβλίων, θα συνεργάζονται καλύτερα, θα επινοούν και δικές τους δραστηριότητες για την παρουσίαση και, εν τέλει, θα αναπτύξουν πολλές δεξιότητες συνεργασίας, έκθεσης σε κοινό, υποστήριξης των απόψεών τους και διαλόγου.

Η μέθοδος της δραματοποίησης

Το «θέατρο στην εκπαίδευση» αποτελεί έναν ιδιαίτερα ευρύ όρο στον οποίο οι θεωρητικοί του θεάτρου, οι θεατράνθρωποι και οι εκπαιδευτικοί, μέσα από ποικίλες προσεγγίσεις, δίνουν διαφορετικό περιεχόμενο. Μία από τις μορφές «θεάτρου στην εκπαίδευση» είναι η «διερευνητική δραματοποίηση»⁶. Παλαιότερα, με τον όρο «δραματοποίηση» αποδιδόταν η μετατροπή και μεταγραφή ενός μη θεατρικού κειμένου σε θεατρικό και η μετέπειτα αναπαράστασή του από τα παιδιά στην υπόλοιπη τάξη ή σε κάποιο κοινό. Χωρίς να απαξιώνουμε τη συγκεκριμένη μορφή δραματοποίησης (εξάλλου, στα σενάρια που ακολουθούν προτείνονται και τέτοιες δραστηριότητες), η «διερευνητική δραματοποίηση» την οποία κυρίως θέλουμε να προβάλουμε εδώ νοείται ως μια αυτοσχέδια συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος, παρμένου από την κοινωνική πραγματικότητα, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου που μας περιβάλλει. Είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές, υποδυόμενοι ρόλους, αντιμετωπίζουν διλήμματα ή προβλήματα, δρουν, αποφασίζουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους⁷. Είναι ένα διδακτικό μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων. Στην περίπτωση μας, χρησιμοποιείται ως μέσο για: α) να εξοικειωθούν οι μαθητές με διάφορα κοινωνικά ζητήματα και πρακτικές που σχετίζονται με τα θέματα των διδακτικών ενοτήτων που προβλέπει το νέο ΠΣ, β) να εκφράσουν τις εμπειρίες τους και να τις συνδέσουν με τα λογοτεχνικά κείμενα που θα διαβάσουν, γ) να εκφράσουν την ανταπόκριση και τις ερμηνείες τους για τα λογοτεχνικά κείμενα. Μπορεί, επομένως, να χρησιμοποιηθεί και στις τρεις φάσεις του project (πριν από την ανάγνωση, ανάγνωση, μετά την ανάγνωση).

Η συστηματική αξιοποίηση της μεθόδου της δραματοποίησης από τους εκπαιδευτικούς στο μάθημα της λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα χρειάζεται οπωσδήποτε ιδιαίτερη εξοικείωση που μπορεί να επιτευχθεί με επιμόρφωση, μελέτη και συμμετοχή σε ειδικά εργαστήρια⁸. Ωστόσο, επειδή στα σενάρια που ακολουθούν προτείνονται κάποιες δραστηριότητες δραματοποίησης, ο *Οδηγός* οφείλει να δώσει κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με αυτές και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να τις εντάξουν άμεσα στις καθημερινές πρακτικές τους.

⁶ Σίμος Παπαδόπουλος (2007). *Με τη Γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

⁷ Αύρα Αυδή & Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

⁸ Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το θέατρο στην εκπαίδευση και τη μέθοδο της δραματοποίησης θα βρουν χρήσιμη την ιστοσελίδα του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση www.theatroedu.gr όπου υπάρχει πλούσιο υλικό για επιμορφωτικά προγράμματα, καλοκαιρινές κατασκηνώσεις, καινοτόμα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα και το ετήσιο περιοδικό του Δικτύου *Εκπαίδευση και Θέατρο*.

Προκειμένου οι μαθητές να δημιουργήσουν τον φανταστικό κόσμο μέσα στον οποίο θα εξελιχθεί η δραματική δραστηριότητα, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία του θεάτρου. Ταυτόχρονα, οι δραστηριότητες δραματοποίησης χρησιμοποιούν κάποιες θεατρικές φόρμες, προκειμένου οι συμμετέχοντες να διερευνήσουν το νόημα. Οι φόρμες αυτές, που περιέχουν τα στοιχεία του θεάτρου, ονομάζονται τεχνικές δραματοποίησης. Επομένως, για να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της δραματοποίησης χρειάζεται να συνειδητοποιήσουμε κάποια βασικά στοιχεία του θεάτρου τα οποία θα μας δώσουν το υπόβαθρο για να μπούμε στον κόσμο του θεάτρου και στη συνέχεια να αναφέρουμε μερικές από τις τεχνικές δραματοποίησης που θα μας βοηθήσουν να κάνουμε πράξη τη μέθοδο της δραματοποίησης.

Τα στοιχεία του θεάτρου είναι:

α) *Το δραματικό περιβάλλον* που αποτελεί τον μυθοπλαστικό κόσμο μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται η δραματική δραστηριότητα. Το πραγματικό περιβάλλον των παιδιών, μέσα από θεατρικές συμβάσεις και κώδικες, μεταμορφώνεται σε δραματικό περιβάλλον. Το τελευταίο πρέπει να είναι σαφώς οριοθετημένο, να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες των παιδιών, να μην είναι ανακόλουθο στην κυριολεκτική ή μεταφορική του έννοια και, για να έχει ισχύ, πρέπει να τηρούνται οι βασικές αρχές του «συμβολαίου» που συνάπτεται μεταξύ των παιδιών και του δασκάλου πριν εμπλακούν στη δραματική διαδικασία.

β) *Οι ρόλοι*, δηλαδή η συμπεριφορά των χαρακτήρων. Στη δραματοποίηση το ενδιαφέρον του ρόλου δεν εστιάζεται στις υποκριτικές ικανότητες του παιδιού ούτε στο χτίσιμο μιας πολύπλοκης προσωπικότητας. Η ανάληψη του ρόλου από τον συμμετέχοντα έχει σκοπό τη βίωση μιας εμπειρίας, προκειμένου, μέσα από αυθόρμητες δράσεις, να οδηγηθεί στη συνειδητοποίηση και στην κατανόηση του εαυτού και του κόσμου. Κατά την ανάληψη ρόλου, ο μαθητής καλείται να υιοθετήσει την οπτική γωνία του ρόλου του απέναντι σ' ένα θέμα και να καθορίσει τα κίνητρά του.

γ) *Η εστίαση* αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία του θεάτρου. Η απομόνωση μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής παραπέμπει σε μια ευρύτερη ανθρώπινη εμπειρία και δίνει νύξεις για ό,τι υπονοείται πίσω από αυτήν. Η δραματική δραστηριότητα εστιάζει σε μια συγκεκριμένη στιγμή ή πλευρά ενός γενικότερου θέματος και έτσι αποφεύγεται η σύγχυση και επιτυγχάνεται η δυναμικότερη εμπλοκή των συμμετεχόντων.

δ) *Η δραματική ένταση* είναι από τα λιγότερο προσδιορίσιμα στοιχεία του θεάτρου. Είναι οι τρόποι με τους οποίους μια σταθερή κατάσταση μετασχηματίζεται σε γεγονός που να ελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών: θέτοντας ερωτήματα, δημιουργώντας σασπένς, τονίζοντας καταστάσεις αναμονής ή αγνώστου, θέτοντας απαγορεύσεις και δημιουργώντας συγκρούσεις και διλήμματα.

ε) *Ο χρόνος και ο χώρος*, οι οποίοι πρέπει να είναι σαφώς οριοθετημένοι.

στ) *Ο λόγος και η κίνηση του σώματος*.

ζ) *Τα σύμβολα* που είναι συνήθως αντικείμενα, εικόνες, μουσική ή κινήσεις. Οι μαθητές επιλέγουν και συμφωνούν από κοινού σε κάποια σύμβολα, προκειμένου να οριοθετήσουν ένα χαρακτήρα, ένα χώρο ή μια συμπεριφορά.

η) *Το νόημα* το οποίο είναι ο στόχος της όλης διαδικασίας. Οι μαθητές οδηγούνται, με τη συμβολή των προηγούμενων συστατικών στοιχείων του δράματος, στη βίωση νέων εμπειριών και στη νοηματοδότησή τους. Το δραματικό νόημα αναδύεται από το σύνολο της δραστηριότητας, είναι διαπραγματεύσιμο μεταξύ των συμμετεχόντων και όχι πάντα ελέγξιμο· αυτή είναι και η γοητεία του θεάτρου.

Οι τεχνικές δραματοποίησης είναι πάρα πολλές και δεν είναι δυνατόν να αναφερθούν εδώ όλες. Θα αναφερθούν μόνον όσες χρησιμοποιούνται συχνότερα και όσες αναφέρονται στα σενάρια αυτού του *Οδηγού*.⁹

1. *Παγωμένες εικόνες*: τα παιδιά με τα σώματά τους δημιουργούν μια εικόνα η οποία αποτυπώνει μια συγκεκριμένη στιγμή δράσης ή μια γενικότερη έννοια ή ιδέα. Η εικόνα αυτή, που πρέπει να είναι ακίνητη, ενέχει μια δυναμική, καθώς αποκρυσταλλώνει όλο το νόημα της δράσης.

2. *Ομαδική διαμόρφωση χώρου*: τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν το περιβάλλον στο οποίο θα διαδραματιστεί η δραματοποίηση. Για να μεταμορφώσουν την αίθουσα στον επιθυμητό μυθοπλαστικό χώρο χρησιμοποιούν τα κατάλληλα αντικείμενα: υφάσματα, χαρτόνια, μικροαντικείμενα, μουσικά όργανα.

3. *Περίγραμμα χαρακτήρα*: οι μαθητές σχεδιάζουν σε ένα μεγάλο χαρτί το περίγραμμα ενός ρόλου που τους ενδιαφέρει. Προσθέτουν στο περίγραμμα σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς που αφορούν τον συγκεκριμένο ρόλο, του χαρίζουν ποιήματα, τραγούδια και συμβουλές ή συνθέτουν γι' αυτόν, ατομικά ή ομαδικά, κείμενα όπως επιστολές, γράμματα, ευχές και οδηγίες.

4. *Χάρτης της ιστορίας*: συνήθως σχεδιάζεται από τα παιδιά πριν ασχοληθούν με τη δράση της ιστορίας και αναλάβουν ρόλους. Σε αυτόν, εκτός από το περιβάλλον, τοποθετούν τα σημαντικότερα γεγονότα και επεισόδια.

5. *Αντικείμενα του χαρακτήρα*: μια σειρά αντικειμένων (φωτογραφίες, γράμματα, ρούχα, ημερολόγια, μικροαντικείμενα) χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό-εμπνευστή, προκειμένου να εισαγάγει ένα καινούριο ρόλο. Τα αντικείμενα χρειάζεται να είναι συνδεδεμένα νοηματικά μεταξύ τους, με τρόπο που, μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, να οδηγούν τους μαθητές σε συμπεράσματα για τον ρόλο.

6. *Ξενάγηση*: με μια μορφή αφήγησης, μια ομάδα μαθητών παρέχει πληροφορίες για το περιβάλλον όπου πραγματοποιείται το δράμα. Καθώς παρέχει τη δυνατότητα για μια λεπτομερή περιγραφή του δραματικού χώρου, μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για να προσεγγίσουν οι μαθητές ένα διδακτικό αντικείμενο (τόπος, μνημείο, κτήριο) και να το παρουσιάσουν θεατρικά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

7. *Συνέντευξη*: κάποιοι μαθητές επιλέγονται να εκμαιεύσουν πληροφορίες, κίνητρα, συμπεριφορές, δυνατότητες θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις, ενώ οι υπόλοιποι καλούνται να απαντήσουν.

8. *Τηλεφωνική επικοινωνία*: ένα ζευγάρι συμμετέχει σε ρόλο σε μια τηλεφωνική συνδιάλεξη, ενώ η υπόλοιπη τάξη παρακολουθεί. Μέσα από την *τηλεφωνική επικοινωνία* δίνονται πληροφορίες, αναζητούνται συμβουλές, δημιουργείται δραματική ένταση και παράλληλα εξελίσσεται η πλοκή της ιστορίας.

9. *Ρεπορτάζ-τηλεοπτική εκπομπή*: οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφου ή τηλεοπτικού παρουσιαστή καλούνται να παρουσιάσουν την ιστορία από μια νέα οπτική γωνία που τους προσφέρει απόσταση από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας. Στην εκπομπή μπορούν να συμμετέχουν ειδικοί προσκεκλημένοι (επιστήμονες, καλλιτέχνες, πολιτικοί), οπότε φωτίζονται διαφορετικές πλευρές της υπόθεσης.

10. *Καρέκλα των αποκαλύψεων ή καυτή/ανακριτική καρέκλα*: μια ομάδα μαθητών, εντός ή εκτός ρόλου, θέτει ερωτήσεις σε ένα χαρακτήρα του δράματος που παραμένει σε ρόλο. Ο χαρακτήρας αυτός κάθεται στην *καρέκλα των αποκαλύψεων* και συνήθως βρίσκεται απέναντι από την υπόλοιπη ομάδα που θέτει ερωτήσεις. Μέσα από την

⁹ Για πληρέστερη αναφορά και περιγραφή τεχνικών δραματοποίησης, εκτός των βιβλίων που αναφέρθηκαν ήδη, βλ. τη διδ. διατριβή της Μάρθας Κατσαρίδου, *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ, ΑΠΘ, 2011. <http://invenio.lib.auth.gr/record/127351/files/GRI-2011-7351.pdf>

τεχνική φωτίζονται τα κίνητρα, οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι επιθυμίες και η συμπεριφορά του χαρακτήρα.

11. *Μια μέρα στη ζωή*: μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά, προκειμένου να παρουσιαστούν διάφορα στιγμιότυπα από την καθημερινότητα ενός ρόλου. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν την τεχνική, προκειμένου να αναζητήσουν στοιχεία και να διερευνήσουν γεγονότα που οδήγησαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

12. *Μανδύας του ειδικού*: οι μαθητές καλούνται να πάρουν ρόλους «ειδικών» (επιστημόνων, επαγγελματιών) και με τη γνώση που τους παρέχει ο ρόλος τους να αναλάβουν ένα συγκεκριμένο έργο. Ο *μανδύας του ειδικού* ενισχύει την ενιαιοποίηση της γνώσης, τον συνδυασμό των γνωστικών αντικειμένων, την ολόπλευρη αξιοποίηση των γνώσεων και των βιωμάτων των παιδιών. Είναι ένας θαυμάσιος τρόπος για να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα μιας έρευνας που έχουν κάνει.

13. *Μεταμόρφωση*: οι συμμετέχοντες, είτε ατομικά είτε ομαδικά, αναπαριστούν με τα σώματά τους αντικείμενα, περιβάλλοντα ή πλάσματα της φαντασίας, μέσα από τα οποία μιλούν και εκφράζουν ιδέες και απόψεις σε σχέση πάντα με το θέμα του δράματος.

14. *Δραματοποιημένη αφήγηση*: παράλληλα με την αναπαράσταση των γεγονότων μιας ιστορίας από μαθητές υπάρχει και η αφήγησή της από ένα μαθητή εκτός ρόλου ή από τον εκπαιδευτικό. Έτσι, η ομάδα έχει τη δυνατότητα να καθυστερήσει αρκετά τη δράση και να εστιάσει σε γεγονότα που θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικά.

15. *Τελετή*: τα παιδιά αναπαριστούν τη διαδικασία διάφορων τελετών, προκειμένου να σηματοδοτήσουν κάποια σημαντικά γεγονότα (γάμο, μνημόσυνο, γιορτή, γενέθλια, παρέλαση, χρησιμοδοσία). Η συγκεκριμένη τεχνική έχει πολιτισμική και ιστορική αξία, καθώς εμπλέκονται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

16. *Αναδρομή στο παρελθόν*: χρησιμοποιείται σε μια κρίσιμη στιγμή του δράματος, όπου τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν σκηνές του παρελθόντος, που προηγούνται δηλαδή της δεδομένης στιγμής. Μέσα από την *αναδρομή στο παρελθόν* σκοπός είναι να φωτιστούν γεγονότα που ερμηνεύουν και ενισχύουν τη σχέση του παρόντος με την ιστορία.

17. *Ανίχνευση της σκέψης*: η δράση των παιδιών παγώνει από τον εκπαιδευτικό σε κάποιο κρίσιμο και ενδιαφέρον σημείο. Τότε, τα παιδιά καλούνται να μπουν σε ρόλο και να αποκαλύψουν τις βαθύτερες επιθυμίες τους, τις σκέψεις τους, τις ανησυχίες τους, τα συναισθήματά τους. Απαραίτητο είναι να εκφραστούν σε πρώτο πρόσωπο ενικού.

18. *Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές*: οι συμμετέχοντες, είτε σε ρόλο της συνείδησης ενός χαρακτήρα που καλείται να πάρει μια καθοριστική απόφαση ή βρίσκεται σε ένα μεγάλο δίλημμα είτε εκτός ρόλου, προτείνουν στον χαρακτήρα λύσεις, του δίνουν συμβουλές ή εκφράζουν τη σκέψη του. Σαφώς, οι σκέψεις και οι συμβουλές που προτείνονται μπορεί να είναι αντικρουόμενες, οπότε ο χαρακτήρας καλείται να εξετάσει όλες τις παραμέτρους, να αναπτύξει κριτική σκέψη και να προβεί σε συνειδητές επιλογές.

19. *Υποστήριξη θέσης-σύγκρουση*: οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σε μια νοητή γραμμή που συνδέει δύο άτομα τα οποία βρίσκονται σε αντιπαράθεση. Όσο πιο κοντά βρίσκονται στον έναν πόλο, τόσο πιο πολύ δηλώνουν ότι υποστηρίζουν τον ρόλο που βρίσκεται στον πόλο αυτό. Στο κέντρο της νοητής γραμμής τοποθετούνται οι αναποφάσιστοι.

20. *Οπτική γωνία (ή αλλαγή οπτικής γωνίας)*: αποκαλύπτει ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις των ατόμων που εκφράζονται κάθε φορά. Μπορεί να εφαρμοστεί με αφηγηματική μορφή ενός μονολόγου, όπου ένας ήρωας παρουσιάζει την ιστορία από τη δική του *οπτική* ή με τη μορφή θεατρικής αναπαράστασης, όπου τα παιδιά παρουσιάζουν με δράσεις τις διάφορες εκδοχές μιας ιστορίας.

21. *Θέατρο φόρουμ ή θέατρο της αγοράς (forum theatre)*: χρησιμοποιείται για να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους ένας καταπιεσμένος μπορεί να άρει μια

καταπιεστική συμπεριφορά ή ευρύτερα για να διερευνήσει ένα θέμα, μια κατάσταση, ένα πρόβλημα. Σε γενικές γραμμές, μια ομάδα παρουσιάζει στο κοινό μια σκηνή στην οποία υπάρχει ένα κοινωνικό ή πολιτικό πρόβλημα (διαμάχη). Η σκηνή τελειώνει με μια λύση που δίνεται στο πρόβλημα. Σαφώς, δεν συμφωνούν όλοι οι θεατές με τη λύση που δόθηκε. Τότε η σκηνή παίζεται από την αρχή, μόνο που τη δεύτερη φορά, οι θεατές μπορούν να συμμετέχουν: έχουν το δικαίωμα να σταματήσουν τη δράση και να αντικαταστήσουν τους ηθοποιούς, δοκιμάζοντας οι ίδιοι τις προτάσεις τους. Το *Forum Theatre* δεν επιδιώκει να βρει την καταλληλότερη λύση στο πρόβλημα, αλλά να ερευνήσει τα αίτια που οδηγούν στην καταπίεση και να προτείνει εναλλακτικές δράσεις, ενδυναμώνοντας τον καταπιεσμένο.

Οι παραπάνω τεχνικές προτείνονται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με τον σκοπό και την περίπτωση. Οι μαθητές, καθώς εξοικειώνονται με αυτές, είναι σε θέση να βρίσκουν μόνοι τους την κατάλληλη τεχνική για να εκφράσουν αυτά που θέλουν. Τέλος, να μη ξεχνούμε ότι η δραματοποίηση ετοιμάζεται από ομάδα μαθητών σε λίγο χρόνο, δεν πρέπει να χάνει τον αυθόρμητο χαρακτήρα της και ακολουθείται οπωσδήποτε από συζήτηση και νοηματοδότηση.

1.5. Συνήθη ερωτήματα-προβλήματα της διδακτικής πράξης

Μεθόδευση διδασκαλίας

1. Πώς μπορώ να αξιοποιήσω τα ήδη υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια;

Όπως φαίνεται και στα προτεινόμενα σενάρια διδασκαλίας, το υλικό των σχολικών εγχειριδίων είναι το πρώτο διδακτικό υλικό που προτείνουμε για τη διδασκαλία της ενότητας. Δεν μένουμε, βέβαια, σε αυτό. Προχωρούμε στην ανάγνωση και άλλων κειμένων και ολόκληρων βιβλίων. Οπωσδήποτε, όμως, για την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει το σύνολο των κειμένων που περιέχονται σε αυτά για να τα εντάσσει ο ίδιος στις προτεινόμενες ενότητες. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως τα κείμενα πρέπει να τα αξιοποιούμε αντιμετωπίζοντάς τα ως σύνολο κειμένων που «συνομιλούν» μεταξύ τους, και όχι με τη λογική ένα κείμενο ανά διδακτική ώρα, ακολουθώντας μια πάγια έως τώρα διδακτική πρακτική. Μπορούμε να αξιοποιούμε κείμενα από όλα τα τεύχη της *Νεοελληνικής Γλώσσας* αλλά και από τα *Ανθολόγια*, ενώ το ίδιο κείμενο ο εκπαιδευτικός μπορεί να το χρησιμοποιήσει σε περισσότερες από μία ενότητες. Προφανώς, η καλή γνώση του περιεχομένου των εγχειριδίων είναι προϋπόθεση για την αξιοποίησή του.

2. Πώς μπορώ να διαφοροποιήσω και να εξατομικεύσω τη διδασκαλία μου;

Το ερώτημα αυτό είναι ερώτημα για κάθε διδασκαλία. Και στο πλέον παραδοσιακό μάθημα ένα βασικό ερώτημα του εκπαιδευτικού είναι πώς μπορεί να διαφοροποιήσει και να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του προς όφελος κάθε μαθητή του. Το νέο πρόγραμμα της Λογοτεχνίας προτείνει λύσεις στο θέμα αυτό: αρχικά, τα προτεινόμενα κείμενα είναι πολλά και ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει επιλογές λαμβάνοντας υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της τάξης και των μαθητών. Στη συνέχεια, ο ρόλος του κάθε μαθητή μέσα στην ομάδα μπορεί να ξεκινήσει με επιλογές που θα προσαρμοσθούν στο αναγνωστικό παρελθόν του, ενώ οι δραστηριότητες, ομαδικές και ατομικές, έχουν σχεδιασθεί έτσι ώστε κάθε μαθητής να έχει μερίδιο ρόλου σε αυτές.

Είναι καλό ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη το σύνολο των προτάσεων του προγράμματος, αλλά και να σχεδιάζει ανάλογες δραστηριότητες για την τάξη του. Μέσα από ένα μεγάλο αριθμό κειμένων και δραστηριοτήτων, η διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας είναι ευκολότερη.

3. Εάν σε μία τάξη έχω πολύ καλούς και πολύ αδύναμους μαθητές, πώς να επιλέξω τι θα διδάξω ώστε να ωφεληθούν και οι δύο κατηγορίες;

Το διδακτικό υλικό και η μεθόδευση της διδασκαλίας που προτείνονται είναι κατάλληλα για όλους τους μαθητές, με την προϋπόθεση ότι θα υποστηριχθούν, θα εμπλουτισθούν και θα κατανεμηθούν ανάλογα από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα τις ανάγκες της τάξης του. Ούτως ή άλλως, στόχος μας είναι και η εξατομικευμένη διδασκαλία και η διδασκαλία σε ομάδες. Όποια ενότητα και εάν διαλέξουμε, άλλοι μαθητές θα διαβάσουν μόνο μικρά κείμενα, κάποιοι ολόκληρα, και η τάξη ως σύνολο θα συζητήσει για όλα τα βιβλία. Αυτό αποτελεί κέρδος για όλους. Είναι πολύ βασικό να μη μειώνουμε τις προσδοκίες μας ως εκπαιδευτικοί και πολύ περισσότερο να μην τις μηδενίζουμε, επειδή συναντούμε αδύναμους μαθητές.

4. Τι θα κάνω σε περίπτωση μικτής τάξης (συμφοίτηση αλλοδαπών-γηγενών);

Η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση ισχύει και για τη ερώτηση αυτή. Το προτεινόμενο διδακτικό υλικό και η προτεινόμενη μεθόδευση λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και είναι κατάλληλα για όλους τους μαθητές, με την προϋπόθεση ότι θα υποστηριχθούν και θα κατανεμηθούν ανάλογα από τον εκπαιδευτικό. Βασική πεποίθηση του νέου ΠΣ είναι ότι για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το γλωσσικό επίπεδο, την κουλτούρα και τη σχολική τους επίδοση, υπάρχουν κατάλληλα λογοτεχνικά κείμενα.

5. Όταν οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες συνήθως κάνουν περισσότερη φασαρία, τι να κάνω για να οργανώσω την τάξη με σωστό τρόπο;

Το πρόβλημα δεν είναι η φασαρία γενικά, αλλά εάν η «φασαρία» γίνεται για λόγους ανεξάρτητους από το μάθημα. Εάν οι μαθητές συζητούν για την εργασία τους, ανταλλάσσουν απόψεις, γελούν γιατί λέγεται κάτι αστείο κατά την ανταλλαγή αυτή, κτλ., εάν δηλαδή πρόκειται για τον «παιδαγωγικό θόρυβο», δεν υπάρχει πρόβλημα, αρκεί να επιτρέπουν την εργασία στις άλλες ομάδες. Η εμπειρία δείχνει πως θόρυβος δημιουργείται συνήθως στις πρώτες συναντήσεις της ομάδας, όταν όλη η διαδικασία φαίνεται καινούρια και όλοι αισθάνονται μια αμηχανία στην αναζήτηση του νέου ρόλου τους μέσα στην ομάδα. Αυτό που αλλάζει αυτήν τη στάση των μαθητών είναι η σταθερή και αποφασιστική παρέμβαση του εκπαιδευτικού που θέτει τους όρους της εργασίας, ξεκαθαρίζει τους στόχους και βάζει σαφή χρονοδιαγράμματα που τηρεί με συνέπεια. Όταν συνειδητοποιούν οι μαθητές πως η ομαδική εργασία έχει απαιτήσεις, ότι όλοι έχουν ρόλο και ότι η συμμετοχή «ελέγχεται» από τα «παραδοτέα» της ομάδας αλλά και από τη γραπτή ατομική εργασία, καθώς και από την προφορική υποστήριξη των εργασιών, το πρόβλημα αυτό παρακάμπτεται. *Οργάνωση της τάξης, συνεπώς, σημαίνει πρώτα απ' όλα οργάνωση της εργασίας.* Και αυτό είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού.

6. Αν οι μαθητές δεν μπορούν να διαβάζουν ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία, τι να κάνω;

Φυσικά, σε κάθε τμήμα μπορεί να υπάρχουν μαθητές που δεν μπορούν να διαβάσουν ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία. Το νέο πρόγραμμα της λογοτεχνίας δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προτείνει στα παιδιά αυτά, αρχικά τουλάχιστον, μικρότερα κείμενα π.χ. κείμενα των εγχειριδίων, ενώ παράλληλα δεν αδικεί έναν άλλο μαθητή που έχει πλούσιο αναγνωστικό παρελθόν και μπορεί την ίδια περίοδο να

διαβάσει ολόκληρα βιβλία. Η αδυναμία των πρώτων μαθητών δεν πρέπει να μας πτοεί. Ακόμη και το ότι θα ακούσουν από συμμαθητές τους βιβλιοπαρουσιάσεις και εργασίες για ολόκληρα βιβλία είναι σημαντικό βήμα για αυτούς. Είναι, επίσης, σημαντικό να δανειστούν βιβλίο της σχολικής βιβλιοθήκης και να το φέρουν στο σπίτι τους, το οποίο ενδέχεται, επίσης, να έχει ένα αδύναμο αναγνωστικό παρελθόν. Και ένα μικρό βιβλίο να διαβάσει ένας τέτοιος μαθητής έως το τέλος της χρονιάς, ακόμη και ένα εικονογραφημένο περιοδικό, έχουμε πρόοδο, γιατί μας ενδιαφέρει η πρόοδος κάθε μαθητή πρώτα σε σχέση με τον εαυτό του. Για τα παιδιά αυτά είναι σημαντική και η ακρόαση ολόκληρου βιβλίου π.χ. από τη *σελίδα του Μικρού Αναγνώστη* του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου. Η ακρόαση εξάλλου του λογοτεχνικού κειμένου προσφέρει αναγνωστική εμπειρία με τρόπο εύκολο και ευχάριστο σε όλους. Το βέβαιο είναι πως με κάθε τρόπο πρέπει να αναζητήσουμε μερίδιο και συμμετοχή κάθε μαθητή στην επαφή με το βιβλίο. Εμείς, ελπίζουμε. «Ψαρεύοντας έρχεται η θάλασσα...».

7. Το σχολείο μας δεν έχει βιβλιοθήκη. Πώς θα δουλέψω στο μάθημα της λογοτεχνίας με ολόκληρα βιβλία;

Εκμεταλλευόμαστε κάθε δυνατότητα που έχουμε. Τα αγαπημένα βιβλία των μαθητών, οι δανειστικές βιβλιοθήκες του δήμου, οι κινητές βιβλιοθήκες, οι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, βιβλιοθήκες άλλων σχολείων, πρέπει να αξιοποιηθούν. Άλλωστε, η αναζήτηση του υλικού αυτού δεν προηγείται των δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με την ανάγνωση. Η ίδια η αναζήτηση βιβλίων αποτελεί μέρος των δραστηριοτήτων, γιατί φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τις πηγές.

8. Ποια η διαφορά μεταξύ της φιλιαναγνωσίας και του μαθήματος της λογοτεχνίας στο Δημοτικό;

Καμία απολύτως. Ώρα φιλιαναγνωσίας ονομάστηκε η μία ώρα που αφιερώνεται στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο πρόγραμμα των ολοήμερων Δημοτικών. Ονομάστηκε έτσι πιθανώς για να διακριθεί από το μάθημα της Γλώσσας και τα σχολικά εγχειρίδια. Το νέο ΠΣ της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας εξασφαλίζει μία ώρα απαραίτητως την εβδομάδα για την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων σε όλα τα σχολεία και σε όλες τις τάξεις. Η προώθηση της φιλιαναγνωσίας είναι ο σκοπός όλων των σχετικών δράσεων και προγραμμάτων.

9. Τι κίνητρα μπορώ να δώσω στους μαθητές και τις μαθήτριές μου για ανάγνωση;

Τα κίνητρα για ανάγνωση που μπορεί να δώσει το σχολείο προκύπτουν αποκλειστικά από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται. Τα ωραιότερα και σημαντικότερα βιβλία μπορούν στο σχολείο να αχρηστευθούν λόγω κακών διδακτικών πρακτικών. Το νέο ΠΣ για το μάθημα της Λογοτεχνίας προβλέπει ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, παρουσιάσεις λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στην τάξη, ποικίλες εικαστικές, μουσικές, δραματικές δραστηριότητες. Το κυριότερο όλων όμως είναι ότι οι μαθητές εμπλέκονται στην επιλογή των βιβλίων, των δραστηριοτήτων, έχουν λόγο και ακούγεται η φωνή τους. Η εμπειρία με μικρούς αναγνώστες δείχνει πως πριν από την απόλαυση της ανάγνωσης είναι η απόλαυση της συμμετοχής. Αυτό επιδιώκουμε και μπορούμε να ενισχύσουμε τις προσπάθειές μας με τη δημιουργία βιβλιοθήκης τάξης, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, επισκέψεις συγγραφέων στο σχολείο και, γενικότερα, τη φυσική παρουσία των βιβλίων σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.

10. Ποια είναι η θέση της ποίησης στις θεματικές διδακτικές ενότητες;

Η ποίηση είναι παρούσα σε όλο το Δημοτικό σχολείο, το ίδιο και το τραγούδι. Πρόθεσή μας είναι η γνωριμία των παιδιών με την ποίηση και το τραγούδι και η

καλλιέργεια του ενδιαφέροντός τους γι' αυτά. Το γεγονός ότι στο Δημοτικό ο δάσκαλος έχει σχεδόν την πλήρη εποπτεία της τάξης, του δίνει τη δυνατότητα να εντάξει ποιήματα σε όλο το πρόγραμμα διδασκαλίας, κυρίως στην Α΄ Φάση: πριν την ανάγνωση. Έτσι, η ποίηση έχει τη δυνατότητα να διατρέχει όλο το πρόγραμμα μιας σχολικής τάξης, δίνοντάς μας τη δική της οπτική για τα πράγματα και τον κόσμο. Η διαφορά ανάμεσα στις θεματικές ενότητες και στις ενότητες που είναι ειδικά αφιερωμένες στην ποίηση είναι στην έμφαση, καθώς στις δεύτερες επιχειρούμε να μυήσουμε τα παιδιά στα βασικά χαρακτηριστικά της ποίησης, τη μουσικότητα, τον ρυθμό, την εικονοποιία, κτλ., ενώ στις θεματικές ενότητες το εντασσόμενο ποίημα βρίσκει τη θέση του εξαιτίας του θέματός του κυρίως.

11. Κάποιες φορές, διδάσκοντας λογοτεχνία, έχω την αίσθηση ότι διδάσκω γλώσσα. Είναι λάθος αυτό;

Δεν είναι εντελώς λάθος, με την έννοια ότι το όχημα της λογοτεχνίας είναι η γλώσσα και αναπόφευκτα θα μιλήσουμε για τη χρήση της, λ.χ. πρόσωπα, αριθμοί, χρόνοι για την αφήγηση, διαφορά αφήγησης-περιγραφής, κτλ. Σε καμία περίπτωση όμως στη λογοτεχνία δεν διδάσκουμε γραμματική και δεν επιμένουμε στην αποσαφήνιση όλων των άγνωστων λέξεων. Η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων δεν ακολουθεί τη γραμμή της λεπτομερούς λεκτικής εξομάλυνσης αλλά τη γραμμή που καλλιέργησαν οι άγγλοι φιλόλογοι εδώ και χρόνια «ανάγνωση για κατανόηση» (reading for meaning).

Ενότητες, σενάρια, μέθοδος project

12. Μπορώ να σχεδιάσω δικά μου σενάρια;

Επιβάλλεται να σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί τα δικά τους σενάρια, προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τόσο των μαθητών τους όσο και τα δικά τους. Μόνον ο εκπαιδευτικός μπορεί να γνωρίζει επακριβώς το επίπεδο της τάξης του και μόνον ο ίδιος είναι σε θέση να σχεδιάζει με επιτυχία και νόημα τη διδασκαλία του. Συνεπώς, ναι, πρέπει κάθε εκπαιδευτικός να σχεδιάσει είτε εντελώς πρωτότυπα σενάρια είτε να μετατρέψει τα ήδη υπάρχοντα.

13. Ποια είναι η διαφορά μεταξύ σκοποθεσίας και δεξιοτήτων των μαθητών;

Η σκοποθεσία περιλαμβάνει τους γνωστικούς, αξιακούς, συναισθηματικούς στόχους της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Διαμορφώνει το παιδαγωγικό πλαίσιο εντός του οποίου θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας και υπαγορεύει τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις εργασίες των μαθητών.

Οι δεξιότητες σχετίζονται με τα όσα οι μαθητές θα είναι σε θέση να κάνουν πάνω στα κείμενα ή γύρω από τα κείμενα με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της ενότητας και μπορούν να πιστοποιηθούν με την αξιολόγηση (υπάρχουν και αποτελέσματα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας τα οποία δεν είναι ούτε δυνατό ούτε ίσως επιθυμητό να αξιολογηθούν, όπως λ.χ. η απόκτηση της επιθυμίας για διάβασμα και έξω από το σχολείο). Οι δεξιότητες βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τη σκοποθεσία και είναι, κατά κάποιον τρόπο, η εφαρμογή των όσων οι μαθητές γνώρισαν, κατανόησαν ή συνειδητοποίησαν. Αποτελούν, επιπλέον, οδηγό για την επινόηση και επιλογή των δραστηριοτήτων των μαθητών.

14. Μπορώ να εμπλουτίσω το περιεχόμενο ενός σεναρίου με δικά μου κείμενα;

Η απάντηση είναι απολύτως καταφατική. Καταρχήν μπορεί να διαθέτει η βιβλιοθήκη του σχολείου, της τάξης ή οι οικογενειακές βιβλιοθήκες κείμενα που δεν συμπεριλαμβάνονται στο σενάριο που έχει αποφασίσει ο εκπαιδευτικός να διδάξει. Από την άλλη, μόνον εγώ γνωρίζω τις δυνατότητες των μαθητών και μαθητριών μου και

μπορώ να εμπλουτίζω τα προτεινόμενα κείμενα με άλλα πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους, πιο εύκολα, κ.ο.κ.

15. Για κάθε τάξη προβλέπονται τρεις διδακτικές ενότητες με μια ορισμένη σειρά. Μπορώ να αλλάξω τη σειρά των διδακτικών ενοτήτων;

Οι ενότητες που έχουμε σχεδιάσει έχουν μία λογική σειρά δυσκολίας και καλό είναι να ακολουθούνται όπως αυτές προτείνονται. Από την άλλη, οι ενότητες είναι παραδειγματικές και οι εκπαιδευτικοί έχουν τον τελευταίο λόγο. Εάν ο εκπαιδευτικός θεωρήσει ότι υπάρχει κάποιος σοβαρός λόγος να αλλάξει η σειρά των ενοτήτων μπορεί να το κάνει.

16. Μπορώ να παραλείψω την ενότητα των κόμικς, του κινηματογράφου, ή/και της επιστημονικής φαντασίας, γιατί δεν αισθάνομαι αρκετά ασφαλής να τη διδάξω;

Είναι καλό να είμαστε όλοι ριψοκίνδunami και ανοικτοί στα διαβάσματά μας. Δεν είναι σωστό ούτε εμείς ούτε οι αναγνώστες μαθητές μας να είναι προσκολλημένοι σε ένα-δύο κειμενικά είδη, λ.χ. τα αγόρια στην επιστημονική φαντασία και τα κορίτσια στο μυθιστόρημα εφηβείας. Εάν, λοιπόν, δεν αγαπούμε κάποια ενότητα και δεν διαβάζουμε βιβλία που ανήκουν στη θεματολογία της θα πρέπει να κάνουμε την υπέρβαση και να εξοικειωθούμε μαζί της. Πώς άλλωστε θα πείσουμε τους μαθητές μας να τολμούν και οι ίδιοι να ανοίγονται σε νέες «αναγνωστικές περιπέτειες»; Πρώτος και καλύτερος ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει διαβάσει τα βιβλία που προτείνει στους μαθητές του και να τους εμπνέει να τα διαβάσουν, μεταδίδοντάς τους την αγάπη του γι αυτά.

17. Δεν χάνουν πολύ χρόνο οι μαθητές και οι μαθήτριες βλέποντας μία ολόκληρη ταινία;

Ο «χαμένος χρόνος» στην εκπαίδευση είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα παράμετρος και συνιστά θέμα ερμηνείας. Χαμένος είναι ο χρόνος στον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες ασχολούνται με κάτι που τους έχει ανατεθεί χωρίς πρόγραμμα και στόχευση. Εκτός από το ότι ο κινηματογράφος είναι μία πολύ σοβαρή τέχνη που αξίζει να της αφιερώνει κανείς χρόνο διδακτικά, ο τρόπος που εντάσσονται οι ταινίες στη διδασκαλία μας είναι λειτουργικός-οργανικός και όχι διακοσμητικός. Οι ταινίες πλαισιώνουν τα βιβλία που διαβάσαμε ή είναι η μεταφορά του λογοτεχνικού κειμένου στην οθόνη. Σε κάθε περίπτωση, την ταινία θα παρακολουθήσουν οι μαθητές μας μετά από συγκεκριμένη εισαγωγή και πλαισίωσή της και με συγκεκριμένα καθήκοντα η κάθε ομάδα.

18. Στις εικόνες του τόπου μου, οι αλλοδαποί μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με τον δικό τους τόπο;

Ο βασικός σκοπός αυτής της διδακτικής ενότητας είναι να γνωρίσουν, να οικειωθούν οι μαθητές τον τόπο στον οποίο ζουν, τον τόπο στον οποίο βρίσκεται το σχολείο τους. Τούτο είναι σημαντικό και για όσους έχουν γεννηθεί στον τόπο αυτόν και για όσους έχουν έρθει από αλλού. Στην πρώτη όμως φάση (πριν από την ανάγνωση) και στην τρίτη (μετά την ανάγνωση) οι μαθητές μπορούν να μιλήσουν, να γράψουν και να φέρουν υλικά για όποιον άλλον τόπο θέλουν: εκείνον από τον οποίο κατάγονται οι γονείς τους, έχουν γεννηθεί οι ίδιοι ή σχετίζονται με οποιονδήποτε τρόπο.

19. Πόσες διδακτικές ώρες κρατάει μία διδακτική ενότητα; Πώς μπορώ να τις εξασφαλίσω στο ωρολόγιο πρόγραμμα;

Τα σενάρια που προτείνονται εδώ ως παραδειγματικά σχεδιάστηκαν για περίπου 20 διδακτικές ώρες. Ο αριθμός αυτός προκύπτει ως εξής: Μία διδακτική ενότητα αντιστοιχεί σε ένα τρίμηνο της σχολικής χρονιάς, δηλαδή 12 εβδομάδες. Το νέο ΠΣ

προβλέπει μία ώρα λογοτεχνία την εβδομάδα, άρα 12 ώρες είναι εξασφαλισμένες για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Οι υπόλοιπες 8 ώρες που μας χρειάζονται για να αναπτύξουμε ένα project μπορούν να εξασφαλισθούν, στη διάρκεια ενός τριμήνου, από τις ώρες των υπολοίπων μαθημάτων στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης, καθώς τα θέματα των διδακτικών ενοτήτων που προτείνονται σχετίζονται με άλλα μαθήματα του σχολείου, ενώ πολλές δραστηριότητες είναι καλλιτεχνικές και μπορούν να πραγματοποιηθούν τις ώρες των καλλιτεχνικών μαθημάτων.

20. Στις διδακτικές ενότητες εμπλέκονται γνώσεις από άλλα μαθήματα, την Ιστορία, τη Γεωγραφία, τη Μελέτη Περιβάλλοντος. Δεν υπάρχει ο κίνδυνος να ξεφύγουμε από τη λογοτεχνία και να διδάσκουμε άλλα γνωστικά αντικείμενα;

Η λογοτεχνία μιλάει για όλα τα θέματα που απασχολούν τον άνθρωπο και δεν είναι δυνατόν, ούτε επιθυμητό, κατά την ανάγνωσή της, να απομονώσουμε την αισθητική ανταπόκριση από τις γνώσεις για διάφορα θέματα που μας δίνει ή τους κοινωνικούς προβληματισμούς που μας δημιουργεί. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας αποτελεί μια ολοκληρωμένη γνωστική και αισθητική εμπειρία για τον αναγνώστη και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται. Εκείνο στο οποίο διαφέρει ένα μάθημα Λογοτεχνίας από ένα μάθημα Ιστορίας λ.χ. ή Γεωγραφίας είναι ότι η κατάκτηση της γνώσης δεν αποτελεί προτεραιότητα αλλά *συνέπεια* μιας πολύπλευρης προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου. Αντιμετωπίζουμε το λογοτεχνικό κείμενο ως έναν ολόκληρο κόσμο ο οποίος δεν ταυτίζεται με τον πραγματικό αλλά αποτελεί εκδοχή του. Δεν ζητούμε να αλιεύσουμε σε αυτό γνώσεις αλλά προσπαθούμε να πλουτίσουμε τις γνωστικές και εμπειρικές μας αποσκευές για να ερμηνεύσουμε το κείμενο.

ΤΠΕ

21. Τι να κάνω εάν δεν υπάρχει εργαστήριο ΤΠΕ στο σχολείο;

Οποσδήποτε, κάθε έλλειψη δημιουργεί προβλήματα. Εάν δεν υπάρχει εργαστήριο ΤΠΕ, θα αξιοποιήσουμε τους διαδραστικούς πίνακες στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό για να δούμε όλοι μαζί σελίδες από το διαδίκτυο ή άλλο οπτικοακουστικό υλικό και να δώσουμε κατευθύνσεις στους μαθητές πώς να εργαστούν με τον υπολογιστή στο σπίτι τους, να ετοιμάσουν τις εργασίες και να δείξουν τις παρουσιάσεις στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση, οι δραστηριότητες με ΤΠΕ είναι μια επιλογή που επιδιώκει να αξιοποιήσει και να προωθήσει τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών αλλά δεν εξαρτάται από αυτές η παιδαγωγική επιτυχία ενός σεναρίου μάθησης.

22. Δεν είμαι καλός χρήστης των ΤΠΕ, να αποτολμήσω τη χρήση τους στο μάθημα της λογοτεχνίας;

Η χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν είναι μια χρήση μονότροπη. Έχει πολλές διαβαθμίσεις. Σε πρώτη φάση, αν δεν είμαστε καλοί χρήστες των ΤΠΕ, μπορούμε να τις αξιοποιήσουμε μόνο ως μέσο αναζήτησης πηγών και βιβλιογραφίας. Μπορούμε ακόμη να τις αξιοποιήσουμε για να ακούσουμε αναγνώσεις κειμένων ή να γνωρίσουμε έτοιμο υλικό σε ιστοσελίδες που συνδέουν τη λογοτεχνία με άλλες τέχνες, π.χ. ζωγραφική, τραγούδι, κτλ. Οι δραστηριότητες αυτές, αν και είναι δραστηριότητες απλές, και μπορούν να υποστηριχθούν και από εκπαιδευτικούς που δεν είναι καλοί χρήστες των ΤΠΕ, εισάγουν τους μαθητές στον κόσμο της ηλεκτρονικής λογοτεχνικής βιβλιοθήκης και του ηλεκτρονικού λογοτεχνικού βιβλίου. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητες και αξίζει να προηγηθούν. Όταν σπάσει ο πρώτος πάγος, θα περάσουμε σε πιο σύνθετες εργασίες, δηλαδή σε δημιουργία δικών μας σελίδων, blogs, βίντεο, σύνθετες παρουσιάσεις κτλ. Ας δούμε αυτό το έλλειμμα και ως ένα σημαντικό λόγο για την αξιοποίηση της συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων.

23. Φοβάμαι πως, εάν αναθέσω πολλές εργασίες που προϋποθέτουν τη χρήση Η/Υ, οι μαθητές και οι μαθήτριά μου θα απομακρυνθούν από τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα.

Στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ο στόχος μας είναι τα κείμενα και η ανταπόκριση του κάθε μαθητή αλλά και όλων των μαθητών σε αυτά. Ό,τι κι αν κάνουμε εκεί στοχεύει. Εάν ο σχεδιασμός της εργασίας μας είναι σαφής και η σκοποθεσία μας ξεκάθαρη αυτά θα τηρηθούν και δεν πρέπει να έχουμε ενδοιασμούς. Ένα είναι βέβαιο: η σχέση λογοτεχνίας και ΤΠΕ δεν είναι σχέση αντιθετική αλλά σχέση επικουρική. Η τεχνολογία υπηρετεί τη σκοποθεσία μας και εμείς την αντιμετωπίζουμε ως πολύτιμο αρωγό που προσφέρει πολλές πηγές αλλά και δυνατότητα δημιουργικής παρέμβασης. Εάν η προσέγγιση και η γνώση των ΤΠΕ απαιτεί κάποιο χρόνο, δεν πρέπει να μας ξενίζει. Πάντοτε ανάμεσα στη σκέψη και τη γραφή παρεμβάλλεται μια μορφή τεχνολογίας. Ας μη ξεχνούμε: και το χαρτί και το μολύβι υπήρξαν μορφές προχωρημένης τεχνολογίας σε κάποια χρονική περίοδο.

Αξιολόγηση

24. Έχω προβλήματα στην αξιολόγηση των μαθητών μου. Δεν ξέρω τι έχει προτεραιότητα στη λογοτεχνία. Αξιολογώ διαφορετικά απ' ό,τι στη γλώσσα;

Η αξιολόγηση στη λογοτεχνία δεν είναι ριζικά διαφορετική από την αξιολόγηση στη γλώσσα με την έννοια ότι και στη λογοτεχνία η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται στη βάση της παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου (ατομικού ή ομαδικού) σε σχέση με την ενότητα που έχει διδαχθεί. Στη λογοτεχνία όμως δίνουμε έμφαση στην αξιολόγηση συνολικά μιας δραστηριότητας και όχι στα παραμικρά συντακτικά ή γραμματικά λάθη που κάνουν. 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.

25. Στις ομαδικές εργασίες πώς θα αξιολογήσω τη συμβολή κάθε μαθητή χωριστά;

Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πολύ καλά το επίπεδο του κάθε μαθητή του και εξ άλλου οι ομαδικές εργασίες παρουσιάζονται στην τάξη και μπορούμε να διαπιστώσουμε το μέγεθος και την ποιότητα της συμβολής του κάθε μέλους της ομάδας. Συνεπώς, η βαθμολογία της ομαδικής εργασίας μπορεί να μην είναι πάντοτε ίδια για όλους. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το επίπεδο του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας καθώς σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς οι εργασίες είναι ποικίλες και αναδεικνύουν επιμέρους δεξιότητες των μαθητών και μαθητριών. Οι μαθητές αξιολογούνται για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες, για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους, για την προθυμία που δείχνουν και για την ανάπτυξη της φιλιανγνωσίας τους.

1.6. Σενάρια

1.6.1 Εισαγωγή

Το σενάριο ή «σενάριο μάθησης» είναι ένας δομημένος τρόπος σχεδιασμού δραστηριοτήτων μάθησης που μας βοηθά να οργανώσουμε τα μαθήματα στη βάση των δραστηριοτήτων των μαθητών. Το σενάριο περιγράφει αυτό που γίνεται στην τάξη όχι από τη σκοπιά του «τι διδάσκω;» αλλά από τη σκοπιά του «τι κάνουν οι μαθητές» και «τι θέλω να αποκομίσουν από αυτή τους τη δραστηριότητα;».¹⁰ Το σενάριο απευθύνεται σε κάθε εκπαιδευτικό που θα διδάξει το συγκεκριμένο αντικείμενο αλλά και γενικότερα στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς αποτελεί έναν σαφή και πρακτικό τρόπο να εξειδικευτούν οι εξαγγελίες και οι γενικές αρχές του Προγράμματος Σπουδών και να δοθούν παραδείγματα οργάνωσης της διδασκαλίας και δραστηριοτήτων των μαθητών. Τα τελευταία χρόνια έχουν παραχθεί αρκετά σενάρια από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο διαφόρων μορφών επιμόρφωσης, κυρίως για να διευκολύνουν την ενσωμάτωση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ, και έχει επικρατήσει μια ορισμένη δομή του σεναρίου. Ο παρών *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό* υιοθετεί τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της δομής και τα προσαρμόζει στη φιλοσοφία του νέου ΠΣ.

Όπως έχει εξηγηθεί παραπάνω, το νέο ΠΣ για τη λογοτεχνία προτείνει την οργάνωση της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους σε τρεις διδακτικές ενότητες, με βάση ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος. Επίσης, υιοθετεί δύο μεθοδολογικές επιλογές, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη μέθοδο project. Με βάση τα παραπάνω, τα σενάρια που ακολουθούν, ένα για κάθε τάξη, σκοπεύουν να προτείνουν μια ορισμένη οργάνωση της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας, με τη μέθοδο project. Η μέθοδος project είναι δηλαδή η παιδαγωγική μέθοδος που αποτελεί το υπόβαθρο για όλα τα σενάρια της λογοτεχνίας. Η διδακτική ενότητα, όπως αναπτύσσεται στους πίνακες του ΠΣ, δίνει το γενικό παιδαγωγικό πλαίσιο και το σενάριο αποτελεί μια εκδοχή, μια πρόταση για την οργάνωση της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας. Τα σενάρια που ακολουθούν είναι επομένως παραδειγματικά. Τούτο σημαίνει πως για μια διδακτική ενότητα μπορούμε να έχουμε περισσότερα του ενός σενάρια και σημαίνει επίσης πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάζει σημεία των προτεινόμενων σεναρίων, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Ποια σημεία μπορεί να αλλάξει; Μπορεί να αλλάξει τα προτεινόμενα κείμενα και τις δραστηριότητες των μαθητών. Μπορεί δηλαδή να κάνει επιλογή από τα προτεινόμενα βιβλία και να προσθέσει και άλλα από τα πολλά ομόθεμα ή ομοειδή που υπάρχουν στη βιβλιογορά. Μπορεί επίσης να επιλέξει κάποιες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες ή να επινοήσει άλλες, στο πνεύμα πάντα της ενεργητικής μάθησης. Εκείνα τα οποία πρέπει να ακολουθούνται, σε κάθε περίπτωση, διότι αποτελούν τη βάση του νέου ΠΣ είναι: α) η εργασία των μαθητών σε ομάδες (χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν ατομικές εργασίες), β) η οργάνωση της διδασκαλίας σε μεγάλες χρονικά ενότητες, γ) η διάκριση της διαδικασίας σε τρεις διακριτές φάσεις (πριν από την ανάγνωση, ανάγνωση – παρουσίαση, μετά την ανάγνωση).

Τέλος μια διευκρίνιση για τη χρήση των ΤΠΕ: Σε αρκετά Δημοτικά Σχολεία υπάρχουν εργαστήρια υπολογιστών, ενώ τελευταία έχουν διαδοθεί και οι διαδραστικοί πίνακες, οι οποίοι διευκολύνουν την προβολή βίντεο και άλλων ψηφιακών πηγών από το διαδίκτυο. Οπωσδήποτε όμως δεν έχουν όλα τα σχολεία τέτοιες δυνατότητες. Το ζητούμενο είναι όλοι οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν, κατά ομάδες, με

¹⁰ Κουτσογιάννης, Δ. (2011). «Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων», στο Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Τεύχος 3, Κλάδος ΠΕ02 Πάτρα: ΕΑΙΤΥ, 360-385.

υπολογιστές μέσα στο σχολείο. Έως ότου επιτευχθεί αυτό, οι δραστηριότητες με ΤΠΕ που προτείνονται στα σενάρια μπορούν να ετοιμαστούν είτε στο εργαστήριο υπολογιστών εάν υπάρχει, είτε να δοθούν κατευθύνσεις μέσω του διαδραστικού πίνακα, είτε να ετοιμαστούν στο σπίτι από όσα παιδιά μπορούν και να προβληθούν στο σχολείο. Ούτως ή άλλως, οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν μεν οργανικό μέρος των σεναρίων, αλλά ο εκπαιδευτικός έχει άφθονες επιλογές δραστηριοτήτων για να διαλέξει τις καταλληλότερες για τους δικούς του μαθητές.

1.6.2 Σημείωση για την Α΄ Δημοτικού

Το νέο ΠΣ δεν προτείνει θεματικές ή ειδολογικές διδακτικές ενότητες για την Α΄ Δημοτικού. Ο λόγος είναι προφανής: καθώς τα παιδιά μαθαίνουν σταδιακά να διαβάζουν και να γράφουν, είναι προσφορότερο να έρθουν σε επαφή με μια ποικιλία αφηγηματικών, ποιητικών και πολυτροπικών κειμένων χωρίς θεματικούς περιορισμούς. Οποσδήποτε, ανήκει πλέον στο παρελθόν η αντίληψη ότι προηγείται η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής και μετά έρχεται η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των παιδιών για το βιβλίο. Όλα γίνονται ταυτόχρονα και παράλληλα. Το ενδιαφέρον μας στην τάξη αυτή εστιάζεται στο πώς θα καταφέρει το παιδί να περάσει από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, από την εικόνα στη γραπτή αναπαράσταση της εικόνας. Ξεκινούμε από την παρατήρηση και περιγραφή εικόνων και την ακρόαση παραμυθιών, μικρών ιστοριών και ποιημάτων και περνούμε σταδιακά, παράλληλα με την πρόοδο των παιδιών στη γραφή και στην ανάγνωση, στην προσωπική ανάγνωση και στη συγγραφή μικρών κειμένων. Ανεξάρτητα αν τη λογοτεχνία την ακούμε ή τη διαβάζουμε, το είδος των δραστηριοτήτων που ακολουθούν μια ακρόαση ή μια ανάγνωση είναι αυτό που έχει τη μεγαλύτερη σημασία για να τεθούν οι βάσεις μιας βιοματικής και ταυτόχρονα κριτικής πρόσληψης του λογοτεχνικού λόγου.

Καθώς λοιπόν δεν προτείνουμε θεματικές διδακτικές ενότητες για την Α΄ Δημοτικού, θεωρήσαμε ότι ένα σενάριο γι' αυτήν την τάξη θα ήταν εξαιρετικά συμβατικό και θα δημιουργούσε ίσως περισσότερα προβλήματα από όσα θα έλυne, καθώς, από τη φύση του, δεν θα μπορούσε να ανταποκριθεί στην πολύ μεγάλη διαφοροποίηση των επιπέδων και των ρυθμών ανάγνωσης των μαθητών αυτής της τάξης. Αντι' αυτού, παρατίθενται η σκοποθεσία, οι δεξιότητες που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν, τα είδη των βιβλίων και οι δραστηριότητες για τους μαθητές. Ο δάσκαλος, γνωρίζοντας τι επιδιώκουμε σ' αυτή την τάξη, κάθε μέρα, με διάφορες ευκαιρίες, μπορεί να κατευθύνει τους μαθητές του στον κόσμο των βιβλίων.

Α΄ τάξη: από την προφορική στη γραπτή λογοτεχνία

Σκοποθεσία

- ✓ Να αντιλαμβάνονται μια ιστορία προφορική, γραπτή ή εικονική ως σύνολο με αλληλουχία γεγονότων.
- ✓ Να εξοικειωθούν με πολυτροπικά κείμενα.
- ✓ Να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη αφήγησης που ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς και να διακρίνουν ένα παραμύθι από άλλα είδη αφήγησης.
- ✓ Να κατανοήσουν τα στοιχεία μιας αφήγησης: χρόνος, χώρος, χαρακτήρες, πλοκή, αφηγητής.
- ✓ Να κατανοήσουν τι είναι η περιγραφή μιας εικόνας ή ενός προσώπου.
- ✓ Να διακρίνουν τα φανταστικά από τα πραγματικά γεγονότα, τις πραγματικές από τις φανταστικές ιστορίες.
- ✓ Να κατανοήσουν πώς δημιουργείται ρυθμός με τη χρήση επαναλαμβανόμενων μοτίβων.

✓Να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν πολλά είδη βιβλίων και να μάθουν να τα ξεχωρίζουν.

Δεξιότητες

- ✓Να συσχετίζουν τις ιστορίες που διαβάζουν με τις προσωπικές τους εμπειρίες.
- ✓Να μπορούν να αφηγηθούν μικρές ιστορίες της καθημερινής τους ζωής.
- ✓Να μπορούν να αφηγηθούν μια ιστορία μόνο από μια εικόνα ή μια σειρά εικόνων.
- ✓Να αναπαριστούν ένα προφορικό ή γραπτό κείμενο σε εικόνες.
- ✓Να αναδιηγούνται μια ιστορία ή ένα παραμύθι παίρνοντας τον ρόλο ενός προσώπου της ιστορίας.
- ✓Να διακρίνουν το χιουμοριστικό στοιχείο στα ποιητικά και πεζά κείμενα.
- ✓Να αναγνωρίζουν και να απολαμβάνουν τον ρυθμό στα ποιήματα.
- ✓Να διακρίνουν τους δημιουργούς ενός βιβλίου: συγγραφέας, εκδότης, εικονογράφος, μεταφραστής.
- ✓Να ανταλλάσσουν απόψεις για ένα βιβλίο που διάβασαν και να λένε τη γνώμη τους γι' αυτό.

Είδη κειμένων και βιβλίων

- ✓Ελληνικά λαϊκά παραμύθια
- ✓Ευρωπαϊκά κλασικά παραμύθια
- ✓Παραμύθια άλλων λαών
- ✓«Ανατρεπτικά» παραμύθια
- ✓Εικονογραφημένες μικρές ιστορίες
- ✓Ζωόμορφες ιστορίες
- ✓Ιστορίες από την αρχαία ελληνική μυθολογία
- ✓Μύθοι του Αισώπου
- ✓Κόμικς
- ✓Τραγούδια
- ✓Παιχνιδόλεξα
- ✓Αφηγηματικά ποιήματα
- ✓Δημοτικά τραγούδια
- ✓Νανουρίσματα
- ✓Κάλαντα
- ✓Παιδική ποίηση
- ✓Επιλογές από την ποίηση για ενήλικες

Άλλο εκπαιδευτικό υλικό

- ✓Κείμενα από το σχολικό ανθολόγιο *Το δελφίνι*
- ✓Παιδικά βιβλία γνώσεων
- ✓Παιδικά βιβλία με εικονογραφημένες ιστορίες
- ✓Τα «αγαπημένα» βιβλία των παιδιών
- ✓Ανθολογίες ποιημάτων
- ✓Κασέτες με ηχογραφημένες ιστορίες-παραμύθια
- ✓Κόμικς
- ✓Dvd με ιστορίες για παιδιά
- ✓Εκπαιδευτικά διαδραστικά λογισμικά με παιδικές ιστορίες

Δραστηριότητες

- ✓Ακρόαση παραμυθιών, μικρών ιστοριών, τραγουδιών ποιημάτων
- ✓Αφήγηση μιας ιστορίας με βάση σειρά εικόνων
- ✓Αναδιήγηση μιας ιστορίας

- ✓ Μετατροπή μιας αφηγημένης ιστορίας σε κόμικς, κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών
- ✓ Μετάπλαση ιστοριών/κεφαλαίων/σκηνών: αλλάζουμε το τέλος τους, το ύφος τους, τις μεταφέρουμε σε άλλη εποχή ή προσθέτοντας ενδιάμεσα επεισόδια στην πλοκή
- ✓ Ομαδική σύνθεση μιας πρωτότυπης ιστορίας ή «παραμυθοσαλάτας»
- ✓ Δραματοποίηση των κειμένων
- ✓ Εικονογράφηση των κειμένων με ζωγραφιές των μαθητών, φωτογραφίες ή άλλες εικόνες και παρουσίασή τους με ένα λογισμικό παρουσίασης
- ✓ Συγγραφή κειμένου για οπισθόφυλλο βιβλίου.
- ✓ Ποιητικά παιχνίδια: μπερδεμένα ποιήματα, αλλαγή λέξεων, παιχνίδια με τις ομοιοκαταληξίες, σύνθεση ποιημάτων με βάση εικόνες, μελοποίηση ποιημάτων με απλά όργανα.

1.6.3 Τίτλος: Ποίηση και τραγούδι

Τάξη: Β΄ Δημοτικού

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: προβλέπεται ομότιτλη διδακτική ενότητα

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 20 ώρες

Εισαγωγή

Πρόθεση της ενότητας αυτής είναι να γνωρίσουν οι μαθητές μας όσο το δυνατόν πιο όμορφα ποιήματα και τραγούδια και να τραβήξουμε το ενδιαφέρον τους για την ποίηση και τη μουσικότητά της. Η ποίηση στο Δημοτικό έχει ως επίκεντρο το παιδί και στόχο της την εξοικείωσή του αρχικά με τον ρυθμό και με τα παιγνίδια της γλώσσας, που μπορούν να προκαλούν έκπληξη κι ευχαρίστηση. Όσο προχωρούν οι τάξεις, στοχεύουμε και στην εξοικείωση του παιδιού με τις δυνατότητες της γλώσσας να καταγράφει, με τη συνδρομή της φαντασίας, τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας συμπυκνωμένα κι αφαιρετικά. Η πρότασή μας αποτελεί μια απάντηση στην παλιά εμμονή στη διδασκαλία υψηλής ποίησης στα παιδιά αλλά και στην νεώτερη να διδάσκεται στις μικρές τάξεις μόνο η λεγόμενη «παιδική ποίηση», με μοναδικό κριτήριο επιλογής των κειμένων την απλή γλώσσα, το μέτρο και την ομοιοκαταληξία αλλά και τα εύκολα θέματα.

Η πρότασή μας ξεκινά από την αφετηρία της απόλαυσης και δεν θέτει αυστηρά διαχωριστικά όρια ανάμεσα στα παιδικά τραγούδια και στα τραγούδια για μεγάλους. Τα τραγούδια που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτικός για την τάξη του φροντίζει να σχετίζονται με τις εμπειρίες των παιδιών, να είναι ελκυστικά (γλώσσα απλή, κατανοητή), με στίχους που να στέκονται και από μόνοι τους και να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Επιλέγοντας και προτείνοντας τραγούδια, χρησιμοποιώντας δηλαδή ως γέφυρα τη μουσική, επιδιώκουμε να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές στην ακρόαση τραγουδιών (εάν δεν είναι ήδη ευαισθητοποιημένοι), να τους κάνουμε να κατανοήσουν την πολυμορφία του στιχουργικού/ποιητικού λόγου, να γνωρίσουν ποιήματα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας. Τα ποιήματα προέρχονται τόσο από την ελληνική όσο και από την ξένη παράδοση, είναι εξίσου παραδοσιακά ή νεότερα (δυστυχώς τα μεταφρασμένα ξένα ποιήματα για την ηλικία αυτή δεν είναι πολλά), εκθέτουν τους μαθητές σε μια ποικιλία γραφών και προσεγγίσεων, φωνών και ειδών γραφής.

Ο δάσκαλος χτίζει την ποιητική γνώση των μαθητών από τα εύκολα στα δύσκολα ποιήματα. Αρχίζουμε με κείμενα που έχουν ρυθμό και ομοιοκαταληξία και είναι κάπως προβλέψιμη η εξέλιξή τους. Τα *Ποιήματα για παιδιά* του Σεφέρη, μας βοηθούν στην εισαγωγή στο limerick, το οποίο εύκολα οι μαθητές μιμούνται, καθώς είναι αστείου περιεχομένου και περιγραφικό. Παράλληλα με την ανάγνωση, ο δάσκαλος επιδιώκει να βάλει τα παιδιά να γράφουν τα δικά τους ποιήματα, μαθαίνοντάς τους κάποιους βασικούς μηχανισμούς της ποιητικής γραφής.

Τα παιδιά σπανίως δείχνουν τα ποιήματα που γράφουν και ακόμη σπανιότερα διαβάζουν ποίηση, ενώ ακούν σε μεγάλο βαθμό τραγούδια. Συνήθως η διδασκαλία της ποίησης στο σχολείο (ποίησης του λογοτεχνικού κανόνα) είναι δασκαλοκεντρική· η διδασκαλία όμως αυτής της ενότητας έχει ως επίκεντρο το παιδί και στόχο της την εξοικείωσή του αρχικά με τον ρυθμό και με τα παιγνίδια της γλώσσας, που μπορούν να προκαλούν έκπληξη κι ευχαρίστηση. Στο βαθμό που η τάξη μας το επιτρέπει στοχεύουμε και στην εξοικείωση του παιδιού με τις δυνατότητες της γλώσσας να καταγράφει, με τη συνδρομή της φαντασίας, τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας συμπυκνωμένα κι αφαιρετικά.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να καλλιεργήσουν την αγάπη για την ποίηση και το τραγούδι.
- ✓ Να κατανοήσουν το ρυθμό και τη μουσικότητα της «ποιητικής γλώσσας» και το ρυθμό της.
- ✓ Να αρχίσουν να εξοικειώνονται με βασικά στοιχεία των ποιητικών μορφών (στίχος, ρυθμός, μέτρο, ομοιοκαταληξία, κτλ.)
- ✓ Να εξοικειωθούν με τη μεταφορική χρήση της γλώσσας.
- ✓ Να εξοικειωθούν με διαφορετικά είδη ποίησης (αφηγηματικής, λυρικής, για παιδιά, για ενηλίκους, σοβαρής, σκωπτικής).
- ✓ Να αρχίσουν να κατανοούν την πολυσημία του ποιητικού λόγου.
- ✓ Να απομυθοποιήσουν τη ‘δυσκολία’ της ποίησης

Δεξιότητες

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

- ✓ Να διαβάζουν ποιήματα με επιτόνιση.
- ✓ Να διαβάζουν σιωπηλά και δυνατά διαφόρων ειδών ποιήματα.
- ✓ Να απομνημονεύουν ποιήματα και να τα απαγγέλλουν στην τάξη.
- ✓ Να εντοπίζουν βασικά στοιχεία της στιχουργίας (επαναλήψεις λέξεων, αριθμός συλλαβών, ομοιοκαταληξίες).
- ✓ Να αναγνωρίζουν την ‘προσωπική φωνή’ στην ποίηση (ποιος μιλά;)
- ✓ Ακούγοντας διάφορα τραγούδια να αναγνωρίζουν κάθε φορά τη συμβολή όλων των συντελεστών τους.
- ✓ Να συγκρίνουν τα τραγούδια με τα ποιήματα.
- ✓ Να δημιουργούν «εύκολα» και αστεία ποιήματα, λ.χ. limerics.
- ✓ Να καλλιεργούν τα δομικά στοιχεία του ποιητικού λόγου και του στίχου με σκοπό τη γραφή ποιημάτων και στίχων για τραγούδια.
- ✓ Να αναπτύσσουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη για τα ποιήματα που διαβάζουν.

Κείμενα

Συλλογές παιδικής ποίησης

Βιζυηνός, Γεώργιος (1997). *Παιδικά Ποιήσεις/εισαγ.* Ανδρέας Καρακίτσιος.

Θεσσαλονίκη: εκδ. Ζήτρος

Βοκοτοπούλου, Ειρήνη (1998). *Γ.Μ. Βιζυηνός, τα ταξίδια του*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ.

Βοκοτοπούλου, Ειρήνη (1998). *Γιώργος Σεφέρης, ο θαλασσινός φίλος μας*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ.

Βρετάκος, Νικηφόρος (1997). *Ανθολογία για παιδιά και νέους εισαγωγή στην ποίηση*. Αθήνα: Κέδρος.

Παμπούδη, Παυλίνα (2000). *Παραμυθοτραγούδα και καληνύχτες*. Αθήνα: Πατάκης.

Σειρά: «6 νέες ιστορίες για γέλια και για χρώματα», Παμπούδη, Παυλίνα (1999). *Η γκρι ιστορία/Η πολύχρωμη ιστορία/Η άσπρη ιστορία/Η χρυσή ιστορία/ Η μωβ ιστορία/Η πορτοκαλιά ιστορία/Η καφέ ιστορία/Η μπλε ιστορία/Η πράσινη ιστορία/Η κίτρινη ιστορία/Η μαύρη ιστορία*. Αθήνα: Libro.

Ρίτσος, Γιάννης (1978). *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα/ σχέδια Τζένη Δρόσου*. Αθήνα: Κέδρος.

Ρίτσος, Γιάννης (1979). *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού / σχέδια Τζένη Δρόσου*. Αθήνα: Κέδρος.

Ρίτσος, Γιάννης (1982). *Πρωινό άστρο/ σχέδια Τζένη Δρόσου*. Αθήνα: Κέδρος.

Ρίτσος, Γιάννης (1985[1964]). *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού/ σχέδια* Τζένη Δρόσου. Αθήνα: Κέδρος.
Ρίτσος, Γιάννης (1992¹¹). «Έξι ποιήματα του Φωτούλη» στο: *Ποιήματα Δ'*. Αθήνα: Κέδρος, 160-165.
Σεφέρης, Γιώργος (1992). *Ποιήματα με ζωγραφίες σε μικρά παιδιά*. Αθήνα: Ερμής.

Ανθολογίες τραγουδιών

Γκανάς, Μιχάλης (2002). *Στίχοι*. Αθήνα: Μελάρι.
Γκάτσος, Νίκος (1992). *Φύσα αεράκι φύσα με μη χαμηλώνεις ίσαμε*. Αθήνα: Ίκαρος.
Ελύτης Οδυσσέας (1972). *Τα ρω του έρωτα*. Αθήνα: Ερμείας.
Ρίτσος, Γιάννης (1973). *Δεκαοχτώ λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας*. Αθήνα: Κέδρος.
Ελύτης Οδυσσέας (1991). *Η ποδηλάτισσα/ εικόνες* Ελένη Καλοκύρη και Δημήτρης Καλοκύρης. Αθήνα: Εστία.
Θεοδωράκης, Μίκης (1997). *Μελοποιημένη ποίηση Α' τόμος τραγούδια*. Αθήνα: Ύψιλον.
Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1991). *Λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια για παιδιά*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Μεταφρασμένη ξένη ποίηση

Έλιοτ. Τ. Σ. (2005). *Το εγχειρίδιο γατικής πρακτικής του γερο-Πόσουμ/* μτφρ. Παυλίνα Παμπούδη & Γιάννης Ζέρβας. Αθήνα: Άγρα.
Morgenstern, Christian (1995). *Παιδικά τραγούδια: νανουρίσματα, ονειροτράγουδα και παρατράγουδα/* μτφρ. Μαριανίνα Κριεζή & Κωστάκης Ι. Κριεζής. Αθήνα: Άμμος.

Δημοτικά τραγούδια

Τραγούδια από παιδικές εκπομπές ή θεατρικά έργα για παιδιά
Λιλιπούπολη
Μυθολογία του Διονύση Σαββόπουλου

Εκπαιδευτικό υλικό

- ✓ Ποιήματα από τα σχολικά ανθολόγια
- ✓ Μελοποιημένα ποιήματα

Από την πλουσιότετη ελληνική δισκογραφία μπορούμε να διαλέξουμε κάποια τραγούδια που θα θέλαμε να ακουστούν στην τάξη. Μπορούμε να χωρίσουμε τα τραγούδια σε τρεις κατηγορίες: *μελοποιημένη ποίηση, σύγχρονο ελληνικό τραγούδι και παιδικά*. Οι κατηγορίες αυτές δεν έχουν την αυστηρότητα ειδολογικών κατηγοριών, είναι περισσότερο χρηστικές. Λ.χ. τα τραγούδια της μελοποιημένης ποίησης χτίζουν γέφυρες για τα βιβλία των ποιητών και το υπόλοιπο έργο τους. Τα *παιδικά* από την άλλη είναι μια αμφίβολης ευκρίνειας κατηγορία. Στόχος είναι να διαλέξουμε κατάλληλα τραγούδια για να δημιουργήσουν στην τάξη ένα κλίμα που θα διευκολύνει την ανταπόκριση και τη συμμετοχή των παιδιών.

- ✓ cd
- ✓ τραγούδια από το youtube

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Προκειμένου να φτιαχτεί ατμόσφαιρα, τα ποιήματα που θα διαβαστούν συγκεντρώνονται σ' έναν «ιδιαιτέρο» χώρο, λ.χ. σε ένα βαλιτσάκι ή τα τοποθετούμε σε πολύχρωμα κουτιά, σε ένα μέρος της τάξης, στην «ποιητική γωνιά». Η ποιητική αυτή γωνιά είναι χρήσιμη σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, καθώς ποιήματα διαβάζουμε πάντα. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές και τις μαθήτριάς μας να φέρουν ποιητικά βιβλία από το σπίτι.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project

Α΄ φάση: Πριν από την ανάγνωση

(4 διδακτικές ώρες)

Πρέπει να τονίσουμε ότι θα πρέπει η τάξη μας να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα από εμάς τους ίδιους πριν επιχειρήσουμε να διδάξουμε τραγούδι, γιατί υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος τα παιδιά να θεωρήσουν τη δραστηριότητα λιγότερο σοβαρή από άλλες. Οι παιδαγωγικοί χειρισμοί του εκπαιδευτικού μπορούν να ποικίλλουν, φυσικά, ανάλογα με την τάξη, τη δουλειά που έχει προηγηθεί καθώς και τη σχέση του με τους μαθητές και τις μαθήτριά του. Μπορεί να έρθει φυσιολογικά ως συνέχεια των όσων κάνει ή θα πρέπει να τους εξηγήσει ότι και αυτό που θα κάνουν είναι «μάθημα». Συζητούμε, λοιπόν, με τους μαθητές και τις μαθήτριά μας για τραγούδια. Ακούνε τραγούδια; Ποια τραγούδια αγαπούν; Τους ζητάμε να φέρουν εάν μπορούν ένα τραγούδι (ή και περισσότερα) που τους αρέσει. Μέχρι να γίνει αυτό τους λέμε ότι έχουμε φέρει εμείς κάποια τραγούδια που αγαπάμε και θέλουμε να ακούσουμε μαζί τους. Ακούμε κάποια τραγούδια και μιλάμε γι' αυτά χαλαρά.

Β΄ Φάση: Ανάγνωση

(12 διδακτικές ώρες)

1. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και η κάθε ομάδα διαλέγει μία *ομάδα τραγουδιών* που συνδέεται με κάποιον τρόπο: λ.χ. ο ίδιος τραγουδιστής, το ίδιο θέμα, ο ίδιος συνθέτης, κ.ο.κ. Στη συνέχεια, γράφουμε τους στίχους στα τετράδιά μας. Εάν το επίπεδο της τάξης το επιβάλλει και ο δάσκαλος επιθυμεί, μπορεί να δοθεί ένα τραγούδι με κενά να συμπληρωθούν. Η άσκηση αυτή είναι πολλαπλή: ασκούμε στην ακρόαση και μαθαίνουμε να χωρίζουμε αυτά που ακούμε σε στίχους.

Συζητούμε για το *μήνυμα* των τραγουδιών:

- ✓ Εξηγούμε στα παιδιά με συγκεκριμένα παραδείγματα τραγουδιών ότι άλλα είναι *αφηγηματικά* (μπορούμε να τα πούμε σαν να ήταν πεζά), άλλα είναι εντελώς *λυρικά* (εκφράζουν συναισθήματα ή εικόνες), άλλα είναι σοβαρά, άλλα σκωπτικά, άλλα διδακτικά άλλα εντελώς ανάλαφρα...

Επιστρέφουμε στις ομάδες μας και προσπαθούμε να κατηγοριοποιήσουμε τα τραγούδια μας. Διαβάζοντας τους στίχους ενός ποιήματος/ τραγουδιού και ψάχνουμε να βρούμε:

- ✓ τις εικόνες του
- ✓ τη διάθεσή του (είναι λυπημένο, χαρούμενο)
- ✓ λέει αλήθειες ή όχι
- ✓ εάν μας αρέσει και γιατί

Το ακούμε και:

- ✓ συζητάμε για τη μουσική του (του ταιριάζει;)
- ✓ μαθαίνουμε να το τραγουδάμε

Επιστρέφοντας στην ολομέλεια:

- ✓ Διαβάζουμε τους στίχους από τα τραγούδια σιωπηλά ή φωναχτά, ολόκληρο το τραγούδι ένας ή πολλοί εναλλάξ, συζητώντας για τη διαφορά μεταξύ ακρόασης του τραγουδιού και φωναχτής του απαγγελίας.

2. *Επιλέγουμε μια σειρά μελοποιημένων ποιημάτων.* Από υπάρχουσες συλλογές (λ.χ. *τα Ρω του Έρωτα* του Ελύτη) ακούμε μελοποιημένα κάποια ποιήματα και συζητούμε τη μελοποίησή τους. Δίνουμε στους μαθητές μας να κατανοήσουν πως η συγκεκριμένη μελοποίηση δεν είναι και η μόνη δυνατή, παρά είναι μια 'ανάγνωση', μια εκδοχή του συγκεκριμένου ποιήματος. Συζητούμε το ενδεχόμενο να ντύσουμε το ποίημα με διαφορετική μελωδία είτε υπαρκτή είτε δική μας, εάν αυτό είναι δυνατό. Στη συνέχεια,

ακούμε τραγούδια που μας αρέσουν και γράφουμε τους στίχους τους στα τετράδιά μας. Συγκρίνουμε τα ποιήματα με τα τραγούδια. Και τα τραγούδια ποιήματα είναι!

Κάποιες φορές θα θελήσουμε πρώτα να διαβάσουμε τους στίχους ή το ποίημα και μετά να το ακούσουμε και τότε θα μιλήσουμε για το πώς αισθανθήκαμε ακούγοντας τη μελοποίηση αυτού που διαβάσαμε. Αφού μοιραστούμε τη χαρά της ακρόασης με τα παιδιά, τους δίνουμε να καταλάβουν πως η συγκεκριμένη μελοποίηση δεν είναι και η μόνη δυνατή, παρά είναι μια 'ανάγνωση', μια εκδοχή του συγκεκριμένου ποιήματος. Κάποιος άλλος συνθέτης θα μπορούσε να είχε μελοποιήσει διαφορετικά τους στίχους αυτούς (εάν μπορούμε δίνουμε και συγκεκριμένα παραδείγματα). Συζητούμε το ενδεχόμενο σε επόμενο στάδιο να ντύσουμε τους στίχους (ποίημα) με διαφορετική μελωδία είτε υπαρκτή είτε δική μας, εάν αυτό είναι δυνατό. Εξηγούμε τους συντελεστές του τραγουδιού: *πομπός* ο συνθέτης και ο στιχουργός/ποιητής (που μπορεί να μην είναι ευχαριστημένος από τη μεταφορά του ποιήματός του σε μουσική), *μέσον* η φωνή του τραγουδιστή αλλά και το μέσον διά του οποίου ακούμε το τραγούδι.

Είναι γεγονός ότι υπάρχουν αρκετά παραδείγματα «αποτυχημένων» προσπαθειών να μελοποιηθεί η ποίηση, υπάρχουν όμως αρκετά παραδείγματα εξαιρετικής συνένυσης ποιητικής έμπνευσης και μουσικής απόδοσής της, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τον μη επαρκή αναγνώστη να εξοικειωθεί με το είδος.

Δραστηριότητες για μελοποιημένα ποιήματα:

- ✓ Τα ντύνουμε με άλλη μουσική
- ✓ Βάζουμε δικά μας λόγια στην υπάρχουσα μουσική
- ✓ Εάν το τραγούδι έχει ομοιοκαταληξία, «δανειζόμαστε» τις ομοιοκαταληξίες και γράφουμε δικά μας ποιήματα ή με τα ίδια τραγούδια βάζουμε άλλες λέξεις στις ομοιοκαταληξίες
- ✓ «Γράφουμε» δικά μας τραγούδια αστεία και λυπημένα, δύσκολα και εύκολα, περιπακτικά και σκωπτικά, μόνοι μας ή μαζί με άλλους συμμαθητές μας, σε ελεύθερο ή σε παραδοσιακό στίχο.

3. Φέρνουμε *βιβλία ποίησης* για μεγάλους ή για παιδιά και η κάθε ομάδα διαλέγει ένα βιβλίο ή μία σειρά ποιημάτων.

- ✓ Εάν υπάρχουν αναγνώσεις ποιημάτων τις ακούμε και γράφουμε τη δική μας φωνή, διαβάζοντας και εμείς τα ποιήματα που αγαπούμε
- ✓ Αξιολογούμε και διορθώνουμε τις αναγνώσεις μας, προσπαθώντας να τις κάνουμε όσο γίνεται πιο εκφραστικές
- ✓ Ψάχνουμε σε ποιητικές συλλογές να βρούμε ποιήματα που μας αρέσουν ή κατά θέματα
- ✓ Απομνημονεύουμε ποιήματα και τα απαγγέλλουμε στην τάξη
- ✓ Διαβάζουμε ένα ποίημα και γράφουμε και ένα δικό μας.

Σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας της ποίησης είναι το γράψιμο ποιημάτων από τα ίδια τα παιδιά. Υπάρχουν πολλές ιδέες στη σχετική βιβλιογραφία με δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να γράψουν τα δικά τους ποιήματα (βλ. Γιαννικοπούλου 1999, Σουλιώτης 1995² κ.ά.)

- ✓ Διαβάζουμε μία ιστορία και την μετατρέπουμε σε ποίημα
- ✓ Γράφουμε δικά μας ποιήματα αστεία και λυπημένα, δύσκολα και εύκολα, περιπακτικά και σκωπτικά, μόνοι μας ή μαζί με άλλους συμμαθητές μας σε ελεύθερο ή σε παραδοσιακό στίχο
- ✓ Δραματοποιούμε τα τραγούδια που μας αρέσουν.

4. *Φτιάχνουμε και εικονογραφούμε τη δική μας ανθολογία ποίησης με τα αγαπημένα μας τραγούδια και τους αγαπημένους μας στίχους.* Ο δάσκαλος αγοράζει ένα καλό τετράδιο ή δένει ένα απλό 'σώμα φύλλων'. Δίνεται έμφαση στην εμφάνιση του λευκώματος για

λόγους αισθητικούς. Καλούμε τους μαθητές της τάξης να συγκεντρώνουν εκτός από τα ποιήματα και ζωγραφίες, σκίτσα καθώς και να φτιάχνουν ό,τι από τα παραπάνω μπορούν. Μπορεί να γίνει έκθεση του λευκόματος στη σχολική γιορτή στο τέλος του χρόνου ή και διαφόρων τάξεων (αν γίνεται και σε άλλες). Εάν τα παιδιά είναι προχωρημένα στη χρήση του Η/Υ αυτό μπορεί να γίνει και ηλεκτρονικά. Ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να βρουν εικόνες (από βιβλία, από το διαδίκτυο, κτλ.) που να μπορούν να συνοδεύσουν τα ποιήματα και τους ζητούμε να σχολιάσουν τις φωτογραφίες που οι ίδιοι οι μαθητές και οι συμμαθητές τους επέλεξαν.

5. *Εικονογραφούμε τα τραγούδια/ ποιήματα που ακούμε.* Η εικονογράφηση γενικώς στη λογοτεχνία και ειδικότερα στην ποίηση παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Ενίοτε, η εικονογράφηση είναι περισσότερο επιβλητική απ' ό,τι χρειάζεται. Δίνουμε στους μαθητές μας να κατανοήσουν, όπως και στην περίπτωση της μελοποίησης, πως η κάθε εικονογράφηση δεν είναι η μόνη δυνατή, παρά είναι μια 'ανάγνωση', μια εκδοχή του συγκεκριμένου ποιήματος/τραγουδιού. Επιχειρούμε να συζητήσουμε κριτικά εάν η συγκεκριμένη εικονογράφηση μας αρέσει, εάν ταιριάζει στο ποίημα ή την ποιητική συλλογή και φτιάχνουμε την αντιπρότασή μας. Τα ποιήματα του Ρίτσου που έχει εικονογραφήσει η Τζένη Δρόσου είναι μια καλή περίπτωση εικονογράφησης που δεν είναι επιβλητική και επιτρέπει άλλες λύσεις, εκδοχές.

Γ΄ Φάση: Μετά την ανάγνωση

(4 διδακτικές ώρες)

Από την αρχή της ενότητας καλούμε τους μαθητές της τάξης να συγκεντρώνουν τα τραγούδια που τους αρέσουν, προκειμένου να φτιάξει η τάξη τη δική της ανθολογία, συνοδευμένη από 'βιβλίο' με τους στίχους και όλες τις πληροφορίες των συντελεστών. Η ανθολογία αυτή είναι ομαδικό project που αναλαμβάνει η τάξη. Στο τέλος της ενότητας παρουσιάζουμε την ανθολογία στο σχολείο και ανταλλάσσουμε τις ανθολογίες μας με άλλες τάξεις.

Φτιάχνουμε 'ραδιοφωνική εκπομπή'

Υπάρχει περίπτωση κάποια από τα παιδιά μας να φτιάχνουν CD για τους φίλους τους ή τον εαυτό τους. Ενθαρρύνουμε αυτή τη δραστηριότητα. Εάν υπάρξουν περισσότερα του ενός παιδιά, διαλέγουμε με κριτική επιτροπή την καλύτερη 'εκπομπή'. Όσα παιδιά το επιθυμούν μπορούν να 'χρεωθούν' τη συστηματική ακρόαση μουσικών εκπομπών στο ραδιόφωνο ή την τηλεόραση. Καταγράφουν τα είδη των τραγουδιών, τους συνθέτες, τους στιχουργούς, τους τραγουδιστές. Η άτυπη αυτή έρευνα παρουσιάζεται στην τάξη και σχολιάζεται από όλους.

Η τελική έκθεση

Η τελική έκθεση συμπεριλαμβάνει όλα τα παραπάνω. Δηλαδή, εκθέτουμε την ανθολογία με τα αγαπημένα μας τραγούδια, ακούγεται το CD με τα αγαπημένα μας τραγούδια, απαγγέλλουμε οι ίδιοι τους στίχους των τραγουδιών που θέλουμε, εκθέτουμε σε ταμπλό τα ποιήματα που έχουμε γράψει, τις εικονογραφήσεις που κάναμε...

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Είναι αυτονόητο πως, λόγω της φύσης του αντικειμένου της ποίησης, η αξιολόγηση είναι 'χαλαρή'. Δεν υπάρχει ούτως ή άλλως σωστό ή λάθος στην έκφραση των απόψεων των μαθητών. Υπάρχει όμως απαίτηση από την πλευρά του δασκάλου να αιτιολογούν την άποψή τους. Οι εργασίες των μαθητών και ενδεχομένως τα ποιήματα που θα γράψουν δεν κρίνονται με κριτήρια ενηλίκων, αλλά για το αν είναι σύμφωνα με αυτά που τους ζητήθηκαν. Αξιολογείται η προθυμία των παιδιών να συμμετάσχουν στην ομαδική εργασία, να απαντούν στις ερωτήσεις, να συμμετέχουν.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Mace, Gerard (1985). «Να διδάξουμε την ποίηση για να ξαναμάθουμε στους μαθητές ανάγνωση», *Συνέδριο του Σεριζί. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας/* μτφρ. Ι.Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Επικαιρότητα, 189-199.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1995). *Ποίηση και Σχολείο: συμβολή στη διδακτική της λογοτεχνίας*, τ. α΄. Αθήνα: Πατάκης.
- Γιαννικοπούλου, Αγγελική (1999). «Τα Ποιήματα της βροχής: μια απόπειρα παρουσίασης της ποίησης στο Νηπιαγωγείο», στο Αποστολίδου, Βενετία και Ελένη Χοντολίδου επιμ. *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 199-219.
- Ζωγραφάκη, Μαρία & Ελένη Χοντολίδου «Ποίηση και τραγούδι», Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΔΡΑΣΗ 2.5 Δημιουργία «εναλλακτικού» εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, Υπεύθυνες δράσης: Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου, διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου, http://www.museduc.gr/docs/new/A_gimnasiou.doc, εκεί μπορεί να βρει ο εκπαιδευτικός και πολλά τραγούδια.
- Καλογήρου, Τζίνα (1994). «‘Τύχη, τέχνη, τόλμη’: τα παιδιά ως δημιουργοί ποιημάτων», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αφιέρωμα: «Θεωρητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία», 114-135.
- Καπλάνη, Βικτωρία (1999). «Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές», στο Αποστολίδου Βενετία & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 359-367.
- Καρακίτσιος, Ανδρέας (1996). *Το limerick: Ποίηση για μικρά παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (1994). «Η διδασκαλία της υπερρεαλιστικής ποίησης στο δημοτικό σχολείο», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9, 104-113.
- Μιχαήλ-Δέδε, Μαρία (1987). *Γιορτές-έθιμα και τα τραγούδια τους*. Αθήνα: Φιλιππότη.
- Ξανθάκου, Γ., Μ. Καΐλα και Μ. Ανδρεαδάκης (1990). «Ποίηση και δημιουργική έκφραση των παιδιών (έρευνα)», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 5, 160-191.
- Παπαδάτος, Γιάννης (1999). «Η ποίηση στο Δημοτικό σχολείο: δοκιμές προσέγγισής της ή για μια μεθοδολογία συνάντησης με το Ποίημα», στο Αποστολίδου, Βενετία και Ελένη Χοντολίδου επιμ. *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 221-240.
- Παπανικολάου, Ρ. και Τ. Τσιλιμένη (1988). *Ποίηση και Φαντασία σε Μικρά Παιδιά*. Θεσσαλονίκη.
- Χοντολίδου, Ελένη (2000). «Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: το καφέ βαλιτσάκι με τα ποιήματα», στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας/* Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.). Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 147-157.

1.6.4 Τίτλος: Ταξιδεύουμε με τα βιβλία

Τάξη: Γ' Δημοτικού

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με θέμα «Το ταξίδι» στην Γ' Δημοτικού

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 20 ώρες

Εισαγωγή

Το ταξίδι υπήρξε μια εμπειρία που ερέθιζε τη φαντασία των ανθρώπων, από τα πολύ παλιά χρόνια έως σήμερα, και έχει τροφοδοτήσει μια μεγάλη ποικιλία κειμένων, αρχής γενομένης από την Οδύσσεια, που εξιστορούν ταξίδια, όλα επενδυμένα με τα όνειρα, τις προσδοκίες και την περιέργεια, τη νοσταλγία, τα προβλήματα και τους φόβους των ανθρώπων. Το ταξίδι είναι μια κρίσιμη πολιτισμική εμπειρία σε όλες τις εποχές και ως τέτοια αντιμετωπίζεται σε αυτό το σχέδιο εργασίας.

Πανάρχαιο θέμα πολλών μύθων και λογοτεχνικών αφηγήσεων, το ταξίδι μάς δίνει τη δυνατότητα να φέρουμε τους μαθητές σε επαφή με τις ιδιαιτερότητες και την ποικιλομορφία του αφηγηματικού λόγου, με τις μυθολογίες των διαφόρων λαών, καθώς και με τη γεωγραφία και την ιστορία. Επιπλέον μάς δίνει την ευκαιρία να τους ασκήσουμε στην προσεκτική παρατήρηση προσώπων και πραγμάτων, ενώ παράλληλα παρέχει αφορμές για να αξιοποιήσουν αλλά και να καλλιεργήσουν τα παιδιά τις ερευνητικές τους ικανότητες και τη φαντασία τους, καθώς θα προσπαθούν να ανασυνθέσουν και να ξαναζήσουν διάφορα ταξίδια μέσα από λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά κείμενα, αλλά και μέσα από την προσπάθειά τους να επινοήσουν ταξίδια που θα μπορούσαν, ενδεχομένως, να πραγματοποιηθούν. Επιλέγουμε κείμενα που έχουν ως θεματικό τους άξονα το ταξίδι ως αναζήτηση και περιπέτεια, στοιχεία ικανά να γοητεύσουν τους μικρούς μαθητές και να τους παρακινήσουν να βιώσουν τη μαγεία του ταξιδιού. Μέσα από την ανάγνωση ποικίλων κειμένων, πέρα από την ψυχαγωγία, τα παιδιά μαθαίνουν για τις διαδικασίες και τις παραμέτρους ενός ταξιδιού, για τη ζωή σε άλλες χώρες, σε άλλες εποχές, εξοικειώνονται με την ιδέα του άλλου, του διαφορετικού από μας, καλλιεργούν τη φαντασία τους.

Το προτεινόμενο σχέδιο εργασίας δε μπορεί να εκπληρώσει τους σκοπούς του αν δεν δημιουργηθεί στην τάξη ένα κλίμα ενθουσιασμού, γοητείας και μάθησης γύρω από το ταξίδι. Με τη βοήθεια χαρτών, εικόνων, ημερολογίων, ταξιδιωτικών οδηγιών, βιβλίων γνώσεων, θα εμπλακούμε στα ταξίδια των κειμένων και ελπίζουμε να έχουν και οι μαθητές μας αναγνωστικές εμπειρίες τόσο έντονες, όσο είναι και τα πραγματικά ταξίδια για τους ταξιδιώτες.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να αντιληφθούν τα είδη, τους στόχους και τα κίνητρα των διαφόρων ταξιδιών.
- ✓ Να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες κάθε ταξιδιού ανάλογα με την εποχή του.
- ✓ Να γνωρίσουν την ποικιλία των μεταφορικών μέσων και τη σχέση τους με τον πολιτισμό και την τεχνολογία της κάθε εποχής.
- ✓ Να αποκτήσουν τη συνείδηση του ταξιδιώτη-παρατηρητή και όχι του τουρίστα.
- ✓ Να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς.
- ✓ Να αντιληφθούν ότι το ταξίδι μας φέρνει σε επαφή με τον ξένο, μας βοηθά να άρουμε τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και να συμφιλιωθούμε με την έννοια της ετερότητας.

- ✓ Να διαμορφώσουν την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα μέσα από τη γνωριμία με τον «άλλο».
- ✓ Να κατανοήσουν ότι σε ένα ταξίδι δεν γνωρίζουμε μόνον άλλους ανθρώπους αλλά και τον εαυτό μας.
- ✓ Να συνδέσουν το ταξίδι με ιστορικές παραμέτρους (πόλεμος, προσφυγιά).
- ✓ Να προσεγγίσουν το ταξίδι διαθεματικά με τη βοήθεια του μαθήματος της Ιστορίας και της Γεωγραφίας.

Δεξιότητες

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

- ✓ Να διακρίνουν τις παραμέτρους της προετοιμασίας και της πραγματοποίησης ενός ταξιδιού (κόστος, οργάνωση).
- ✓ Να ανιχνεύουν την επίδραση του ταξιδιού στην εμπειρία, στα συναισθήματα και στην οπτική των ηρώων.
- ✓ Να εντάσσουν το λογοτεχνικό ταξίδι στο ιστορικό του πλαίσιο.
- ✓ Να προετοιμάζουν ένα αφηγηματικό ταξίδι στον κόσμο αλλά και σε διάφορες εποχές λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που απαιτούνται.
- ✓ Να συλλέγουν πληροφορίες και υλικό για διάφορους τόπους, χώρες και εποχές αξιοποιώντας τις γεωγραφικές και ιστορικές τους γνώσεις.
- ✓ Να προσανατολίζονται στον χώρο, να διαβάζουν και να σχεδιάζουν χάρτες.

Κείμενα

Από τα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων*

Ιούλιος Βερν, «Περίπατος στο βυθό της θάλασσας» (Γ'-Δ' Δημοτικού)

Κίρα Σίνου, «Συνάντηση στο διάστημα» (Γ'-Δ' Δημοτικού)

Αντώνης Σαμαράκης, «Σ' ένα συνοριακό σταθμό» (Ε'-ΣΤ' Δημοτικού)

Λουκιανός, «Ταξίδια γεμάτα περιπέτειες» (Ε'-ΣΤ' Δημοτικού)

Ολόκληρα κείμενα

(Οι διευθύνσεις του διαδικτύου που σημειώνονται είναι για πληροφορίες ή trailer κινηματογραφικής μεταφοράς. Για βιβλία που κυκλοφορούν σε πολλές εκδόσεις δεν δίνεται παραπομπή. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί όποια είναι πιο προσιτή στα παιδιά)

Στα ίχνη του Οδυσσέα, αφήγηση: Marie-Therese Davidson. Αθήνα: εκδ. Ερευνητές, 2003. (μυθολογικό ταξίδι)

Βαρελλά, Αγγελική (2008). *Ταξίδι χωρίς βαλίτσα*, Πατάκης. (σύγχρονο ταξίδι)

Βερν, Ιούλιος, *Ο γύρος του κόσμου σε 80 μέρες*.

http://matttrailer.com/around_the_world_in_80_days_1956

Βιζυηνός, Γεώργιος (1999). *Το μόνο ταξίδι της ζωής του*, εκδ. Παπαδόπουλος (το απραγματοποίητο ταξίδι) <http://www.cinemanews.gr/v5/movies.php?n=267>

Εξυπερύ, Αντουάν ντε Σαιντ (1983). *Ο μικρός πρίγκιπας*/ μτφρ. Στρατής Τσίρκας. Αθήνα: Ηριδανός. (φανταστικό ταξίδι, ταξίδι ως μεταφορά της πορείας προς την αυτογνωσία) <http://greece.forum3.biz/t1050-topic>

Ζαραμπούκα, Σοφία (1998). *Η Αργοναυτική εκστρατεία*. Αθήνα: Κέδρος.

Καλογεροπούλου, Ξένια (2009). *Οδυσσεβάχ*, θεατρικό έργο. Αθήνα: Κέδρος. (ανάμειξη μοτίβων από την Οδύσσεια και τον Σεβάχ τον θαλασσινό)

Κρεμμυδάς, Βασίλης (2010). *Ωρα καλή στην πρύμνη σου κι αέρας στα πανιά σου...*, Αθήνα: Τυπωθήτω. (η ιστορία της ναυτοσύνης με αφήγηση)

Λεμπλάν, Λουίζ (1998). *Η Σοφί ταξιδεύει*/μτφρ. Μαρία Παπανδρέου. Αθήνα: Κέδρος. (σύγχρονο ταξίδι)

- Λιούις, Κάρολ, *Η Αλίκη στη χώρα των Θαυμάτων*. (φανταστικό ταξίδι)
http://www.videolesxi.gr/index.php?view_option=viewsp&for_sale=1&id=2046&adult=0
- Μπλάκερ, Τέρενς (2005). *Και ταξίδι μαγικό με τη Μάγια το τολμώ!* μτφρ. Ρ. Μπουμπουρή. Αθήνα: Ψυχογιός. (ταξίδι στο χρόνο)
- Σαϊζπηρ, Ουίλιαμ (1999). *Η Τρικυμία!* μτφρ. Μαρία Αγγελίδου. Αθήνα: Παπαδόπουλος. Ή σε μτφρ. Αγγελικής Βαρελά. Αθήνα: Αγκυρα 1996.
- Σεβάχ ο θαλασσινός, διασκευή Κώστας Πούλος, Παπαδόπουλος, 2006.
http://www.videolesxi.gr/index.php?view_option=viewsp&for_sale=0&id=2146
- Σερέφας, Σάκης (2008). *Ένας δεινόσαυρος στο μπαλκόνι μου*. Αθήνα: Πατάκης. (σύγχρονο ταξίδι μέσα στη Θεσσαλονίκη)
- Τουρνιέ, Μισέλ (2000). *Ο Παρασκευάς ή η πρωτόγονη ζωή!* μτφρ. Δημήτρης Ραυτόπουλος. Αθήνα: Πατάκης. (το ταξίδι ως μαθητεία)
- Τριβιζάς, Ευγένιος (1991). *Ο ναυαγός κοκκινοτρίχης. Ιστορίες από το νησί των πυροτεχνημάτων*. Αθήνα: Κέδρος. (ναυάγιο σε ένα ερημικό νησί)
- Λίτσα Ψαραύτη (1987). *Το διπλό ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης. (ταξίδι της προσφυγιάς)

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Σημασία έχει να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με διαφορετικά είδη ταξιδιών και να αντιμετωπίσουν τα λογοτεχνικά ταξίδια των κειμένων που θα διαβάσουν ως πολύπλευρες πολιτισμικές εμπειρίες. Τούτο δεν μπορεί να γίνει βέβαια με αποσπάσματα, τα οποία αφηγούνται μόνο μια σκηνή ενός μεγαλύτερου ταξιδιού. Για αυτό το λόγο, τα κείμενα των ανθολογιών παίζουν τον ρόλο της «προθέρμανσης», προκειμένου οι μαθητές να αναμετρηθούν με ένα ολοκληρωμένο λογοτεχνικό ταξίδι και να ασκηθούν στην παρουσίασή του. Τα παραπάνω προτεινόμενα βιβλία αναφέρονται σε πολλά είδη ταξιδιών, ενώ πολλά μοτίβα επαναλαμβάνονται σε περισσότερα έργα (όπως το ναυάγιο σε ένα ερημικό νησί). Ο *Οδυσσεβάχ* της Ξένιας Καλογεροπούλου μπορεί είτε να αποτελέσει αποκλειστική επιλογή μιας ομάδας είτε να χρησιμοποιηθεί ως πόλος σύγκρισης για την ομάδα που θα επιλέξει την *Οδύσσεια* ή τον *Σεβάχ τον θαλασσινό*. Μπορούμε να προτείνουμε στους μαθητές να κρατούν, καθόλη τη διάρκεια του πρότζεκτ, ένα ημερολόγιο ταξιδιού ή ημερολόγιο καταστρώματος, όπου θα γράφουν τις εντυπώσεις τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του βιβλίου τους καθώς και από όσα γίνονται στην τάξη.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project

Α΄ φάση: Πριν από την ανάγνωση

(περίπου 4 ώρες)

Ξεκινούμε ζητώντας από τα παιδιά να φέρουν ό,τι υλικό έχουν από ταξίδια της οικογένειας ή δικά τους: φωτογραφίες, ταξιδιωτικούς οδηγούς, βιβλία γνώσεων, χάρτες πόλεων ή χωρών, ένθετα εφημερίδων και περιοδικών για ταξιδιωτικούς προορισμούς. Εννοείται πως και ο εκπαιδευτικός φέρνει ανάλογο υλικό. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα επεξεργάζεται ένα μέρος αυτού του υλικού με βάση κάποια ερωτήματα: Π.χ. Σε ποια μέρη αναφέρεται το έντυπο υλικό; Πού βρίσκονται αυτά τα μέρη στο χάρτη; Με ποια μέσα μεταφοράς μπορεί να πάει κανείς εκεί; Τι πρέπει να πάρει μαζί του; Τι θα συναντήσει εκεί; Τι θα φέρει ως σουβενίρ; κ.ο.κ. Ο σκοπός μας είναι από αυτή τη συζήτηση να αναδειχθούν οι διαφορετικοί λόγοι που οι άνθρωποι ταξιδεύουν, τα μέσα μεταφοράς και η εξέλιξή τους στον χρόνο, η συναισθηματική επένδυση που έχει κάθε ταξίδι για τον ταξιδιώτη.

Ακολουθούν μία ή περισσότερες από τις παρακάτω δραστηριότητες, ανάλογα με τον χρόνο που μπορούμε να διαθέσουμε:

1. Ακούμε κάποια τραγούδια με θέμα το ταξίδι. Για καθένα δίνεται η διεύθυνση από το youtube όπου μπορούμε να το ακούσουμε και να δούμε και το συνοδευτικό βίντεο, ενώ προτείνεται και μία δραστηριότητα:

«Με την Ελλάδα караβοκύρη» (Μάνος Χατζιδάκις) <http://www.youtube.com/watch?v=zkBIGLCYfV0>. Μπορούμε να το ακούσουμε αρκετές φορές και να ζητήσουμε από τα παιδιά να σημειώσουν λέξεις πλοίων και τόπων που αναφέρονται στο τραγούδι: μπρίκι, φρεγάδα, σκούνα - Βεγγάζη, Μαρόκο, Αλγέρι κτλ. Βρίσκουμε τα μέρη στο χάρτη και γνωρίζουμε τα είδη των πλοίων.

«Ταξίδι στα Κύθηρα» (Ελένη Καραϊνδρού) <http://www.youtube.com/watch?v=sO1574VbVM4>. Το βίντεο δείχνει σκηνές από την ταινία του Αγγελόπουλου με τον Μάνο Κατράκη. Μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να φανταστούν μια ιστορία με τον συγκεκριμένο ήρωα: Τι είδους ταξιδιώτης είναι, από πού έρχεται, πού πηγαίνει, ποια είναι τα συναισθήματά του.

«Θα πάω σ' άλλες πολιτείες» (Στέλιος Καζαντζίδης) <http://www.youtube.com/watch?v=4tNNn0ndZFA> και «Φεύγουν οι μετανάστες», του ίδιου. <http://www.youtube.com/watch?v=VLdXLDuM8GE>. Μπορούμε να συζητήσουμε με βάση τα δυο αυτά τραγούδια: Ποιοι είναι οι λόγοι της μετανάστευσης; Ποια τα συναισθήματα του μετανάστη; Γιατί έχουμε τόσα τραγούδια για μετανάστευση;

« Τρελοβάπορο» (Ελύτης-Λάγιος) <http://www.youtube.com/watch?v=vmANPRjQJw>. Φτιάξτε μια ιστορία με το τρελό αυτό βαπόρι. Τι μπορεί να συμβολίζει;

«Κρουαζιέρα θα σε πάω» (Βαγγέλης Γερμανός) <http://www.youtube.com/watch?v=3pExRpbsAK8> Σχεδιάστε την κρουαζιέρα που θα θέλατε να πάτε στο Αιγαίο. Σε ποια νησιά θα σταματούσατε;

«Το ταξίδι» (Φατμέ) <http://www.youtube.com/watch?v=IsfcsRy3jGU> Πώς καταλαβαίνετε τους στίχους «Μην ψάχνεις για αλλού/ εδώ είναι το ταξίδι»;

2. Γνωριμία με τους μεγάλους εξερευνητές (Κολόμβο, Μάρκο Πόλο, Μαγγελάνο). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί η σειρά των εκδόσεων Άμμος. Μπορεί να γίνει φωναχτή ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό και κατόπιν οι μαθητές να σημειώσουν σε ένα παγκόσμιο χάρτη την πορεία του ταξιδιού, να αναζητήσουν πληροφορίες για τον θαλασσοπόρο-ήρωα (λ.χ. στη Wikipedia), για τους λαούς και τους πολιτισμούς που συναντά. Τέλος, να σχολιάσουν τα αποτελέσματα του εξερευνητικού ταξιδιού και να δραματοποιήσουν ένα επεισόδιο που τους έκανε εντύπωση. Εναλλακτικά, μπορούμε να δούμε σκηνές από την ταινία *Χριστόφορος Κολόμβος: Η ανακάλυψη*, του John Glen (1992). Προτείνεται η σκηνή που ο Κολόμβος παρουσιάζει την άποψή του για τη χαρτογράφηση του κόσμου και το μεγαλόπνοο σχέδιό του στο πλήρωμα και η σκηνή της αναχώρησης των τριών караβιών. Συζητούμε για τους στόχους του Κολόμβου και ζητούμε από τα παιδιά να υποθέσουν την εξέλιξη του ταξιδιού.

3. Διαβάζει ο εκπαιδευτικός σε όλη την τάξη το κείμενο του Αντώνη Σαμαράκη από το σχολικό ανθολόγιο «Σ' ένα συνοριακό σταθμό» και τα παιδιά, σε ομάδες, αναλαμβάνουν να παραστήσουν σκηνές που διαδραματίζονται σε σιδηροδρομικούς σταθμούς.

Β' Φάση: Ανάγνωση

(περίπου 13 ώρες)

Ανάγνωση μικρών κειμένων (περίπου 2 ώρες)

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα διαλέγει ένα κείμενο από τα τρία προτεινόμενα των σχολικών ανθολογίων. Δίνεται χρόνος να το διαβάσουν σιωπηλά και να το παρουσιάσουν στη συνέχεια στην ολομέλεια της τάξης. Πρέπει να αναφέρουν: Τι είδους ταξίδι είναι; Ποιοι είναι οι ήρωες; Με τι μεταφορικά μέσα ταξίδεψαν; Τι τους έκανε εντύπωση από όσα συναντούν οι ήρωες στο ταξίδι αυτό; Ποια άλλη περιπέτεια μπορεί να συνέβη στους ήρωες που δεν αναφέρεται στο κείμενο; Τα παιδιά ζωγραφίζουν εικόνες από τα φανταστικά ταξίδια των τριών κειμένων.

Ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων (11 ώρες)

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα διαλέγει ένα ολόκληρο βιβλίο το οποίο θα διαβαστεί στο σπίτι. Στο σχολείο δουλεύουν οι ομάδες και ετοιμάζουν την παρουσίασή τους. Γίνεται ο προγραμματισμός των παρουσιάσεων. Ο δάσκαλος φροντίζει η κάθε ομάδα να έχει ένα διαφορετικό βιβλίο που να αντιστοιχεί σε διαφορετικό είδος ταξιδιού (βλ. παραπάνω, τον κατάλογο των βιβλίων). Όλες οι ομάδες:

✓ Θα παρουσιάσουν το ταξίδι του λογοτεχνικού κειμένου που διάβασαν: τον λόγο για τον οποίο γίνεται, την αφετηρία του, την πορεία με τη βοήθεια πραγματικού χάρτη (αν το ταξίδι είναι πραγματικό) ή σχεδιαγράμματος εάν είναι φανταστικό, τους ήρωες που ταξιδεύουν, τα μέσα μεταφοράς που χρησιμοποιούνται, τις περιπέτειες που γνωρίζουν κατά τη διάρκειά του, το τέλος του. Η παρουσίαση μπορεί να πλαισιωθεί με φωτογραφίες, χάρτες, τουριστικούς οδηγούς. Εάν το ταξίδι αναφέρεται σε πραγματικούς τόπους θα πρέπει να συγκεντρωθούν κάποιες πληροφορίες για τη χώρα και τον πολιτισμό, είτε από το διαδίκτυο είτε από βιβλία γνώσεων (μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι δραματικές τεχνικές «μανδύας του ειδικού» ή «ξενάγηση»). Ακόμη, η παρουσίαση μπορεί να συνοδεύεται από βίντεο από το youtube με μουσική από τις χώρες-τόπους που αναφέρονται. Εάν υπάρχει η δυνατότητα, η παρουσίαση μπορεί να γίνει με τη χρήση λογισμικού παρουσίασης (power point).

✓ Μπορούν να τροποποιήσουν στοιχεία της ιστορίας: πρόσθεση/ αφαίρεση ηρώων, επεισοδίων, αλλαγή τέλους, αλλαγή αφηγητή, μεταφορά από το χτες στο σήμερα ή στο μέλλον. Τούτο μπορεί να γίνει είτε με δραματοποιημένη αφήγηση είτε με γραπτή εργασία.

✓ Μπορούν να υιοθετήσουν τον ρόλο του ήρωα γράφοντας ημερολόγιο ή στέλνοντας ανταποκρίσεις, κάρτες και γράμματα από τα ταξίδια του.

✓ Μπορούν να δραματοποιήσουν σκηνές από το ταξίδι με τις τεχνικές της παγωμένης εικόνας, της τεχνικής «μια μέρα στη ζωή του ήρωα», της «καρέκλας των αποκαλύψεων».

✓ Αν το βιβλίο τους έχει γυριστεί σε κινηματογραφική ταινία (βλ. παραπάνω στα *Κείμενα*), μπορούν να συγκρίνουν τη λογοτεχνική με την κινηματογραφική αφήγηση: Τι παραλείπεται, τι προστίθεται, γιατί, ποια στοιχεία της ταινίας μας δίνουν να καταλάβουμε την ιστορία και τους χαρακτήρες, πού εστιάζει η κάμερα, τι φωτισμός υπάρχει, το χρώμα, το σκηνικό, πώς αλλάζουν οι σκηνές, πώς καταλαβαίνουμε τις σκέψεις των ηρώων, τι εντύπωση μας δημιουργεί η μουσική;

Από κει και πέρα, ανάλογα με το κάθε βιβλίο, μπορούν να προταθούν στις ομάδες των μαθητών και πιο ειδικές δραστηριότητες, οι οποίες στην ουσία βοηθούν στο να συγκεκριμενοποιηθούν τα παραπάνω. Π.χ.

✓ Για τον *Μικρό πρίγκιπα*: α) Φανταστείτε ότι αναχωρείτε για ένα έρημο νησί. Ποια αντικείμενα θα θέλατε να πάρετε; Προσοχή, να μη διαλέξετε περισσότερα από το μικρό πρίγκιπα, πέντε όλα κι όλα... Γράψτε ένα μικρό κείμενο για να ονομάσετε αυτά τα αντικείμενα και να δικαιολογήσετε γιατί σας φαίνονται αναγκαία, απαραίτητα. [Η δραστηριότητα αυτή ταιριάζει και όσα άλλα βιβλία μιλούν για ναυάγια σε έρημο νησιά]. β) Βρείτε για τον κάθε κάτοικο που συναντά ο μικρός πρίγκιπας το αντικείμενο που τον χαρακτηρίζει. Μπορείτε να βοηθηθείτε από το ίδιο το κείμενο, τις ζωγραφιές που υπάρχουν αλλά και από τη φαντασία σας.

✓ Για την *Οδύσσεια*: Να αξιολογήσετε τους σταθμούς του ταξιδιού του Οδυσσέα: ποιες περιπέτειες θεωρείτε πιο επικίνδυνες/ δύσκολες, που απομάκρυναν τον Οδυσσέα από τον στόχο του ταξιδιού του και ποιες ευνοϊκές. Να χρησιμοποιήσετε τον παρακάτω πίνακα:

ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΕΣ-ΣΤΑΘΜΟΙ ΤΟΥ ΤΑΞΙΔΙΟΥ	ΠΟΛΥ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΗ	ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΗ	ΕΥΝΟΪΚΗ
Κίκονες	✓		
Λωτοφάγοι		✓	
κτλ.			

- ✓ Για το βιβλίο *Το διπλό ταξίδι*: α) Όταν σ' έναν τόπο γίνεται πόλεμος, οι άνθρωποι έρχονται σε ένα τρομερό δίλημμα: να μείνουν ή να φύγουν; Σκεφτείτε τα υπέρ και τα κατά της κάθε λύσης. (δραματική τεχνική «υποστήριξη θέσης»). Τι παίρνουν μαζί τους οι άνθρωποι όταν φεύγουν σε καιρό πολέμου; Ποια συναισθήματα κυριαρχούν στο ταξίδι της προσφυγιάς; Ποιες δυσκολίες συναντούν οι πρόσφυγες όταν φτάνουν στον ξένο τόπο, συνήθως ένα στρατόπεδο προσφύγων; Πώς φαντάζεστε ότι θα εξελιχθεί η ζωή της οικογένειας των προσφύγων στο βιβλίο;
- ✓ Για το βιβλίο *Η τρικυμία*: Εδώ, μιας και έχουμε να κάνουμε με θεατρικό έργο ενός κλασικού συγγραφέα, θα πρέπει να προταθεί στα παιδιά να κάνουν μια έρευνα για τον Σαίξπηρ. Στη Wikipedia μπορούν να βρουν τα βιογραφικά του και την περιγραφή της πλοκής της *Τρικυμίας* καθώς και κάποιες φωτογραφίες από σχετικούς ζωγραφικούς πίνακες. Επίσης μπορούν να κάνουν μια έρευνα στο αρχείο του Εθνικού Θεάτρου για παραστάσεις του έργου και να σχολιάσουν τις φωτογραφίες που θα βρουν από τις παραστάσεις:

<http://www.nt-archive.gr/workDetails.aspx?workID=3850> Π.χ. σε ποιες σκηνές του έργου μπορεί να αναφέρονται οι φωτογραφίες; Έχει και αρχεία ήχου από κάποια σημεία των παραστάσεων που θα μπορούσαν επίσης να τα ταυτίσουν με σημεία της πλοκής, όπως τη γνωρίζουν από το δικό τους βιβλίο. Επίσης, μπορούν να δείξουν στους συμμαθητές τους ένα βίντεο από το Globe theater του Λονδίνου που είναι φτιαγμένο όπως το σαιξπηρικό και να δουν πώς ήταν το θέατρο την εποχή του Σαίξπηρ: <http://www.youtube.com/watch?v=z8GVuuIW6YE>. Στιγμιότυπα από παράσταση στο Globe: <http://www.youtube.com/watch?v=YWdTyIRemcE>.

Γ' Φάση: Μετά την ανάγνωση

(3 ώρες)

- ✓ Αν κάποια παιδιά έχουν κρατήσει ημερολόγιο του ταξιδιού και θέλουν, μπορούν να διαβάσουν σε ολόκληρη την τάξη τι έχουν γράψει. Είναι μια θαυμάσια ευκαιρία για αναστοχασμό και συζήτηση κάποιων σημείων από τα βιβλία ή τις εργασίες των παιδιών που παρουσιάστηκαν.
- ✓ Ζητάμε από τα παιδιά ατομικά να επιλέξουν έναν ταξιδιώτη από όλα τα λογοτεχνικά ταξίδια που παρουσιάστηκαν και να γράψουν ένα μικρό κείμενο στο οποίο να εξηγούν τους λόγους για τους οποίους τον ξεχώρισαν και ποια είναι η γνώμη τους γι αυτόν.
- ✓ Όλη η τάξη μαζί επιλέγει έναν προορισμό, πραγματικό ή φανταστικό, και σχεδιάζει το ταξίδι της τάξης. Μπορεί να χωριστεί σε νέες ομάδες και κάθε ομάδα να αναλάβει έναν ρόλο: άλλη θα κάνει την έρευνα για τα μέσα ταξιδιού και το κόστος, άλλη θα συγκεντρώσει πληροφορίες για τον τόπο προορισμού και την κουλτούρα του, άλλη θα επινοήσει φανταστικές περιπέτειες που μπορούν να συμβούν στο ταξίδι και θα τις αφηγηθεί με δραματοποιημένη αφήγηση κ.ο.κ. Στο τέλος μπορεί το φανταστικό αυτό ταξίδι της τάξης να γίνει αντικείμενο συγγραφής μιας ιστορίας από κοινού. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να αναπαραστήσουν το εικονικό τους ταξίδι μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών cartoons με χαρακτήρες που θα επιλέξουν να διαμορφώσουν και με τους οποίους θα ταυτιστούν (βλ. και το σενάριο για τα κόμικς για πληροφορίες για το λογισμικό).

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

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. Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή:

- ✓ Να αντιλαμβάνεται το λογοτεχνικό ταξίδι του κειμένου ως μια ολοκληρωμένη πολιτισμική εμπειρία, να μπορεί να το αναδιηγηθεί και να εντοπίζει τον σκοπό και τις συνέπειες για την προσωπικότητα των ηρώων.

- ✓ Να ερευνά, να βρίσκει και να συνθέτει πληροφορίες για μέσα μεταφοράς, για τόπους και πολιτισμούς.
- ✓ Να χρησιμοποιήσει το μοτίβο του ταξιδιού γενικά ή και ειδικότερα ταξιδιωτικά μοτίβα (ναυάγιο σε ερημικό νησί, ονειρικό ταξίδι κτλ.) για να εκφράσει τις δικές του επιθυμίες, περιέργειες, φόβους και όνειρα.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Αποστολίδου, Βενετία, Δημήτρης Αδαμίδης & Μαρία Ζωγραφάκη (2004). «Το ταξίδι: εμπειρία ζωής και εμπειρία ανάγνωσης», στο *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας, Β΄ Γυμνασίου*, Πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων http://www.museduc.gr/docs/new/%CE%92_gimnasiou.doc
- Καπλάνη, Βικτωρία (2000). «Όταν η τάξη μας πάει ταξίδι: το ταξίδι ως περιπέτεια και εξερεύνηση», στο Αποστολίδου Βενετία, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 99-110.
- Κατσαρίδου, Μάρθα (2001). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: διδ. διατριβή, 180-350.
- Ταμπούκι, Αντόνιο (2011). *Ταξίδια κι άλλα ταξίδια* / μτφρ. Ανταίος Χρυσοστομίδης. Αθήνα: Άγρα.

1.6.5 Τίτλος: Κόμικς

Τάξη: Δ΄ Δημοτικού

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με αυτό το θέμα στην Δ΄ Δημοτικού

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 20 ώρες

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση των κόμικς στη διδασκαλία της λογοτεχνίας συνδέεται με τις παιδαγωγικές και διδακτικές δυνατότητες της εικονογραφήγησης (κόμικς). Τα κόμικς είναι φορείς αξιών, προσφέρονται για την ανάλυση των κοινωνικών στερεοτύπων, αξιών, σχέσεων και συμπεριφορών. Βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν τον εαυτό τους και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Εξασφαλίζουν τη θετική ανταπόκριση των μαθητών και, επειδή είναι δημοφιλή στις νεαρές ηλικίες, δίνουν τη δυνατότητα να γεφυρώσουμε το χάσμα ανάμεσα στη ζωή εντός και εκτός του σχολείου, ανάμεσα στην επίσημη σχολική κουλτούρα και στην ανεπίσημη εξωσχολική, να επιτύχουμε την αρμονία μεταξύ των δραστηριοτήτων της ζωής και της σχολικής εμπειρίας και να παρέχουμε τη νέα μάθηση ως συνέχεια ή ως επέκταση της μάθησης, που ήδη κατέχει ο μαθητής. Παρέχουν τη δυνατότητα καλλιέργειας του οπτικού γραμματισμού, απαραίτητου στον σύγχρονο πολιτισμό, στον οποίο η οπτική επικοινωνία παίζει καθοριστικό ρόλο. Καλλιεργούν τη φαντασία, στοιχείο απαραίτητο για τη μύηση των μαθητών στη λογοτεχνία.

Τα κόμικς αποτελούν ένα ιδιόμορφο είδος «κειμένου», όπου η αφηγηματική λειτουργία διεκπεραιώνεται μέσω της διαδοχής εικόνων. Ο όρος στην ελληνική αποδίδεται με τη λέξη εικονογραφήγηση, που υποδεικνύει τις δύο τέχνες, τη λογοτεχνία και τη ζωγραφική, από τη σύνθεση των οποίων προέρχεται η τέχνη των κόμικς.

Έχουμε δύο βασικές κατηγορίες κόμικς ανάλογα με την έκτασή τους:

- ✓ *εικονογραφηγήματα (κόμικς) σύντομης έκτασης*: είναι μονοθεματικά, αποτελούνται από 1-2 σκηνές, από ένα καρτέ έως δύο σελίδες, δεν περιλαμβάνουν αφηγηματικό λόγο, έχουν λιτή εικονογράφηση με χαμηλό βαθμό ρεαλισμού, και εστιάζονται στην εύγλωττη δράση –ενίοτε και χωρίς λόγια– και το λεκτικό χιούμορ.
- ✓ *εικονογραφηγήματα (κόμικς) μεγάλης έκτασης*: πραγματεύονται ποικιλία θεμάτων, περιλαμβάνουν όλα τα χαρακτηριστικά των εκτενών αφηγημάτων.
- ✓ Η στοιχειώδης αφηγηματική μονάδα των κόμικς είναι το καρτέ ή τετράγωνο.

Οι συμβάσεις των κόμικς είναι οι εξής:

Ηχητικοί κώδικες

- ✓ η φωνή του αφηγητή: αποδίδεται με κεφαλαία γράμματα
- ✓ οι φωνές των ηρώων: εκφέρονται μέσα σε μπαλονάκια
- ✓ η ένταση της φωνής: αποδίδεται με το μέγεθος των γραμμάτων π.χ. μικρά γράμματα = ψιθύρισμα, μεγάλα γράμματα = βροντερή φωνή
- ✓ η σκέψη: αποδίδεται με συννεφάκια
- ✓ η χροιά της φωνής: αποδίδεται με εξεικονίσεις λογοτεχνικών μεταφορών π.χ. λουλουδάκια, νότες, αστραπές, νεκροκεφαλές κτλ.
- ✓ οι ήχοι του περιβάλλοντος: αποτυπώνονται πάνω στα σκίτσα και χρησιμοποιούνται ηχοποίητες λέξεις π.χ. *τσαφ-τσοφ* = τρένο, *γκαπ* = χτύπημα.

Οπτικοί κώδικες:

τεχνάσματα για την απόδοση της κίνησης π.χ. χάραξη τροχιάς.

Ψυχολογικοί κώδικες (= οι ψυχολογικές ταυτίσεις ηρώων-αναγνωστών)

- ✓ οπτική γωνία:
 - εστίαση από το ύψος του ανθρώπου = ουδέτερη παρουσίαση του ήρωα
 - εστίαση από ψηλά = απόδοση στιγμών έντασης, ο ήρωας φαίνεται μικρότερος
 - εστίαση από χαμηλά = δραματική ένταση, ο ήρωας φαίνεται μεγαλύτερος
- ✓ ταυτότητα ματιάς εικονογραφητή:
 - αντικειμενικός παρατηρητής (παντογνώστης αφηγητής)
 - υποκειμενικός παρατηρητής (ταυτίζεται με τη ματιά των ηρώων)

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε τα εξής:

- ✓ Εξοικείωση με τις τεχνικές, τους κώδικες και τα είδη των κόμικς.
- ✓ Κατανόηση του τρόπου συλλειτουργίας εικόνας και λόγου.
- ✓ Ανάλυση των χαρακτήρων και των στερεότυπων που προβάλλονται στα κόμικς.
- ✓ Αξιοποίηση της τεχνικής των κόμικς για την έκφραση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των μαθητών.

Δεξιότητες

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σεναρίου επιδιώκουμε τα εξής:

- ✓ Ικανότητα εντοπισμού και ανάλυσης των συμβάσεων της εικονογραφημένης.
- ✓ Ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων μέσα από την ανάγνωση και τη δημιουργία κόμικς.
- ✓ Εκτίμηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών που έχουν τα λεκτικά και τα εικονικά μέσα έκφρασης.
- ✓ Παραγωγή κειμένων, όπου λόγος και εικόνα συλλειτουργούν.
- ✓ Συσχέτιση των προσωπικών εμπειριών, βιωμάτων, συναισθημάτων των μαθητών με τη θεματική των κόμικς.
- ✓ Αξιοποίηση της τεχνικής των κόμικς για την έκφραση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των μαθητών γύρω από μια ποικιλία θεμάτων.
- ✓ Ικανότητα δημιουργίας κόμικς είτε σχεδιάζοντάς τα είτε με τη βοήθεια Η/Υ, χρησιμοποιώντας λογισμικό δημιουργίας κόμικς.

Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Οι μαθητές που δεν έχουν την ικανότητα της σχεδίασης, μπορούν να αξιοποιήσουν το λογισμικό δημιουργίας κόμικς και να δημιουργήσουν τα δικά τους σύντομης έκτασης κόμικς στη διεύθυνση

- ✓ <http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/comic/>
- ✓ <http://www.stripcreator.com/make.php>

Κόμικς

Από το Ανθολόγιο της Γ' και Δ' Δημοτικού:

«Λιοντάρι και αγριογούρουνο» των Τάσου Αποστολίδη & Κώστα Βουτσά

Από το ανθολόγιο της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού:

Αστερίξ, [Στρατός για... κλάματα] των Ρενέ Γκοσινύ & Αλμπέρ Ουντερζό

Άλλα κόμικς και κείμενα

Fantazoo (2009). *Ο κόσμος του ΑΛΒΑΡΟ* (κόμικς σύντομης έκτασης, χωρίς λόγια). Θεσσαλονίκη: εκδόσεις europress comics.

- Quino (1991). *Μαφάλντα*. Αθήνα: Παραπέντε-Μέδουσα.
- Αρκάς (1991). *Χαμηλές πτήσεις*. Αθήνα: Γράμματα.
- Τριβιζάς, Ευγένιος & Νίκος Μαρουλάκης. *Φρουτοπία: Τα σκληρά καρύδια*, τεύχος 4. Θεσσαλονίκη: ΑΣΕ 1987.
- Αποστολίδης, Τάσος & Γιάννης Ακοκαλίδης (2007). Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: *Όρνιθες, Νεφέλες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σφαρ, Τζοάν (2009). *Ο μικρός πρίγκιπας: κόμικς βασισμένο στο αριστούργημα του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ*. Αθήνα: Πατάκης.
- Εξυπερύ, Αντουάν ντε Σαιντ (1967). *Ο μικρός πρίγκιπας/ μτφρ. Στρατής Τσίρκας*. Αθήνα: Ηριδανός.

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Η διδακτική μας προσέγγιση συνδυάζει την εξοικείωση των μαθητών με τις συμβάσεις της εικονογραφήγησης (κόμικς) με μια θεματική επιλογή και ο στόχος μας είναι η ανάπτυξη των αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων των μαθητών στο επίπεδο του λόγου και της εικόνας μέσα από την ανάγνωση και τη δημιουργία κόμικς.

Επιλέγουμε:

(α) *Εικονογραφηγήματα (κόμικς) σύντομης έκτασης*, για να εξοικειώσουμε τους μαθητές με τις συμβάσεις των κόμικς.

(β) *Εικονογραφηγήματα (κόμικς) μεγάλης έκτασης*, για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι αυτού του είδους τα κόμικς έχουν όλα τα χαρακτηριστικά των εκτενών αφηγημάτων, όπως αναπτυγμένη πλοκή, ολοκληρωμένους χαρακτήρες, ποικιλία οπτικών γωνιών, ποικιλία θεμάτων, ευρύ γλωσσικό ρεπερτόριο.

(γ) *Διασκευές λογοτεχνικών έργων σε κόμικς*, για να επιχειρήσουμε τη σύγκριση του λογοτεχνικού κειμένου με τη μεταφορά του σε κόμικς, ώστε να κατανοηθούν οι δυνατότητες και οι περιορισμοί της εικονογραφήγησης.

Οι μαθητές εξοικειώνονται με τη γλώσσα της εικονογραφήγησης συμμετέχοντας σε παιχνίδια μετασχηματισμού κόμικς, διασκεύαζοντας παραμύθια σε κόμικς, δημιουργώντας αυτοβιογραφικά κόμικς, δραματοποιώντας κόμικς, αξιοποιώντας στις δραστηριότητές τους ιστοσελίδες δημιουργών κόμικς.

Για την αναζήτηση υλικού και τη δημιουργία κόμικς οι ομάδες επισκέπτονται τις εξής διευθύνσεις:

http://www.renoircomics.it/IT/CATALOGO/Fantazoo_6_it_new.html Fantazoo «Ο κόσμος του

ΑΛΒΑΡΟ» (κόμικς σύντομης έκτασης, χωρίς λόγια)

<http://el.wikipedia.org/wiki/Μαφάλντα>

<http://www.quino.com.ar/> Quino

<http://www.scribd.com/doc/3044898/-1-> Quino, Μαφάλντα «Συγχαρητήρια στους ασιόδοξους» τεύχος 1.

<http://www.scribd.com/doc/9983664/-4-> Quino, Μαφάλντα «Αγαπάω μια ταμειακή μηχανή» τεύχος 4.

<http://www.arkas.gr/>

<http://el.wikipedia.org/wiki/Αστερίξ>

<http://www.goscinnny.net/> Ρενέ Γκοσινύ

<http://el.wikipedia.org/wiki/Φρουτοπία>

http://www.youtube.com/watch?v=_ts_7n6LP-8&feature=related Φρουτοπία: το τραγούδι της εισαγωγής

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project:

Α΄ φάση: Γνωριμία με τα κόμικς (περίπου 5 ώρες)

Μιλούμε για κόμικς, συγκεντρώνουμε όσα περισσότερα κόμικς μπορούμε στην τάξη, συζητούμε τις προτιμήσεις των μαθητών και αρχίζουμε με κάποια χιουμοριστικά, για να κερδίσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών μας και να επισημάνουμε τις βασικές εκφραστικές συμβάσεις των κόμικς.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, καθεμία από τις οποίες δουλεύει με διαφορετικά κόμικς σύντομης έκτασης π.χ. *Μαφάλντα*, *Χαμηλές πτήσεις*, *Το λιοντάρι και το αγριογούρουνο*, *Fantazoo*. Τα κόμικς σύντομης έκτασης λόγω του απλού και

προσιτού χαρακτήρα τους είναι κατάλληλα, για να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα εκφραστικά μέσα και τις δυνατότητες του είδους.

Οι μαθητές:

- ✓ Εντοπίζουν στοιχεία που τους φάνηκαν αστεία και εξηγούν το λόγο για τον οποίο τους φάνηκαν αστεία.
- ✓ Εντοπίζουν και σχολιάζουν τις βασικές εκφραστικές συμβάσεις των κόμικς (τα καρτέ ή τετράγωνα, τους ηχητικούς, τους οπτικούς και τους ψυχολογικούς κώδικες).

Σχολιάζουν το πώς αποδίδεται: η φωνή του αφηγητή, οι φωνές των ηρώων, η σκέψη, η ένταση και η χροιά της φωνής, οι ήχοι του περιβάλλοντος, η κίνηση, η οπτική γωνία του αφηγητή.

- ✓ Διαβάζουν κόμικς χωρίς διαλόγους και επινοούν το διάλογο.
- ✓ Διαβάζουν κόμικς από τα οποία έχουμε αφαιρέσει προηγουμένως το διάλογο. Δίνουμε σε κάθε ομάδα τα κομμάτια του διαλόγου ανακατεμένα και οι μαθητές βρίσκουν πώς πρέπει να συνταιριάζουν τους διαλόγους με το κόμικ, ώστε να βγαίνει νόημα.
- ✓ Διαβάζουν ένα μύθο του Αισώπου και τον διασκευάζουν σε κόμικς ακολουθώντας το παράδειγμα των Τ. Αποστολίδη και Κ. Βουτσά στο *Λιοντάρι και αγριογούρουνο*.

Οι ομάδες δουλεύουν με δημοφιλή κόμικς π.χ. *Μίκυ Μάους*, *Ραντανπλάν*, *Λούκυ Λουκ*, *Αστερίξ*, *Ποπάν*, κτλ.

- ✓ παρουσιάζουν στην τάξη
 - ο την ηθογράφιση των ηρώων
 - ο τον τρόπο αναπαράστασης των χαρακτήρων (ρεαλιστικός, καρικατούρα)
 - ο τις σχέσεις μεταξύ των ηρώων
 - ο τις στερεοτυπικές αντιλήψεις
 - ο τον τρόπο εξέλιξης της υπόθεσης
 - ο παιχνίδια μετασχηματισμού των κόμικς που διάβασαν:
 - ο τοποθέτηση των καρτέ ενός κόμικ, που τους έχουν δοθεί ανακατεμένα, στη σωστή σειρά, ώστε να δημιουργηθεί αφήγηση
 - ο προσθαφαίρεση καρτέ, ώστε να αποδοθεί περιληπτικά ή εκτεταμένα η αφήγηση
 - ο δημιουργία ενός νέου ήρωα, περιγραφή του χαρακτήρα του και ένταξή του στην υπόθεση αγαπημένου κόμικ
- ✓ συσχετίζουν τη συμπεριφορά των ηρώων των κόμικς που διάβασαν με προσωπικές τους εμπειρίες
- ✓ δημιουργούν τον δικό τους ήρωα-παιδί και αφηγούνται μια μέρα από τη ζωή του σε κόμικ που κατασκευάζουν.
- ✓ διαβάζουν από το Ανθολόγιο Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού το κόμικς *Αστερίξ*, [Στρατός για... κλάματα] των Ρενέ Γκοσινύ & Αλμπέρ Ουντερζό και το μετατρέπουν σε αφήγημα.

Β΄ Φάση: Ανάγνωση κόμικς-διασκευών λογοτεχνικών έργων (περίπου 10 ώρες)

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και μελετούν:

(α) επιλογές από τις σειρές «*Μαφάλντα*» του Quino, «*Χαμηλές πτήσεις*» του Αρκά καθώς και τις «*Νεφέλες*» από τις κωμωδίες του Αριστοφάνη (κείμενο Τάσου Αποστολίδη, εικόνες Γιώργου Ακοκαλίδη).

Δουλεύουν ατομικά και ομαδικά τις εξής δραστηριότητες:

- ✓ από τις *Νεφέλες* απομονώνουν τα καρτέ στα οποία παρουσιάζεται η συμπεριφορά του Φειδιππίδη προς τους γονείς και τους ενήλικες πριν και μετά τη μόρφωσή του και τη σχολιάζουν

- ✓ καταγράφουν τη συμπεριφορά προς τους γονείς, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της Μαφάλντα, του σπυργιτιού και του Φειδιππίδη από τους γονείς τους, για να συζητήσουμε στην τάξη τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζουν
- ✓ συσχετίζουν τη συμπεριφορά των ηρώων των κόμικς που διάβασαν με προσωπικές τους εμπειρίες
- ✓ δημιουργούν τον δικό τους ήρωα-παιδί και αφηγούνται μια μέρα από τη ζωή του σε κόμικ που κατασκευάζουν.

(β) «Φρουτοπία, Το πρώτο ταξίδι του Πίκου Απίκου στη θρυλική Φρουτοπία, Τα σκληρά καρύδια» (κείμενο Ευγένιου Τριβιζά, σκίτσο Νίκου Μαρουλάκη) και «Όρνιθες» από τις κωμωδίες του Αριστοφάνη (κείμενο Τάσου Αποστολίδη, εικόνες Γιώργου Ακοκαλίδη)

Δουλεύουν ατομικά και ομαδικά τις εξής δραστηριότητες:

- ✓ εντοπίζουν στη *Φρουτοπία* τα φρούτα χαρακτήρες και συνδέουν τα χαρακτηριστικά των φρούτων με το χαρακτήρα των ηρώων
- ✓ καταγράφουν τους βασικούς ήρωες στους *Όρνιθες*
- ✓ εντοπίζουν στους *Όρνιθες* και απομονώνουν τα καρέ στα οποία ο Πεισέταιρος και ο Ευελπίδης εκθέτουν τους λόγους για τους οποίους εγκαταλείπουν την Αθηνά, για να ζήσουν σε μια πόλη όπου την εξουσία έχουν τα πουλιά
- ✓ δημιουργούν κόμικ με κολάζ, στο οποίο ένα φρούτο εκθέτει τους λόγους για τους οποίους τα φρούτα πήραν την εξουσία στη *Φρουτοπία*
- ✓ αφαιρούν καρέ από τους *Όρνιθες* με σκοπό να αποδώσουν περιληπτικά την υπόθεση
- ✓ συγκρίνουν τα δύο κόμικς ως προς τη θεματική τους και βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές
- ✓ δημιουργούν κόμικς με τίτλο «*Τα παιδιά στην εξουσία*», «*Παιδοτοπία*».

(γ) *Ο μικρός πρίγκιπας* κόμικ του Τζοάν Σφαρ βασισμένο στο έργο του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ καθώς και το ίδιο το λογοτεχνικό έργο σε μετάφραση του Στρατή Τσίρκα από τις εκδόσεις Ηριδανός.

Δουλεύουν ομαδικά τις δραστηριότητες:

- ✓ Συγκρίνουν το λογοτεχνικό έργο με το κόμικ, εντοπίζουν διαφορές και αιτιολογούν την προτίμησή τους σε ένα από τα δύο. Συζητούν στην τάξη για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της εικονογραφήγησης.
- ✓ Δημιουργούν κόμικς με σκηνές από τον πλανήτη και το ταξίδι του μικρού πρίγκιπα με εικόνες που βρίσκουν από το διαδίκτυο ή με δικά τους σχέδια.
- ✓ Δημιουργούν κόμικς με θέμα τον μικρό πρίγκιπα να έχει επιστρέψει στον πλανήτη του και να συνομιλεί με το λουλούδι του, ξέροντας πια πώς να αγαπά.
- ✓ Δημιουργούν κόμικς ή γράφουν κείμενο με θέμα τα δικά τους «μπαομπάμπ» και η καθημερινή τους φροντίδα να τα ξεριζώσουν.
- ✓ Δημιουργούν αφίσες με τα καρέ που περιλαμβάνουν αγαπημένα τους χωρία π.χ. το καρέ με την αλεπού να λέει «θα είσαι για πάντα υπεύθυνος για ό,τι έχεις εξημερώσει».

Γ΄ Φάση: Μετά την ανάγνωση (περίπου 5 ώρες)

Οι μαθητές σε ομάδες:

- ✓ δημιουργούν αυτοβιογραφικά κόμικς με θέμα:
 - μια συνηθισμένη μέρα μου
 - τα σημαντικότερα γεγονότα της ζωής μου
 - το κατοικίδιό μου
 - μια μέρα παρέα με τον αγαπημένο μου ήρωα κόμικς
 - το διάλειμμα

- ✓ κατασκευάζουν αφίσα με θέμα «Αγαπημένα κόμικς», που θα διαφημίζει την έκθεση των έργων τους, την οποία θα οργανώσουν στο σχολείο
- ✓ συγκεντρώνουν τα κόμικς και τα κείμενα που δημιούργησαν κατά τις Α, Β, Γ φάσεις με σκοπό:
 - την κατασκευή ανθολογίου, το οποίο θα παραδοθεί στη βιβλιοθήκη του σχολείου και θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου
 - τη δημιουργία έκθεσης στο σχολείο με θέμα «Αγαπημένα κόμικς».

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

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.

- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να εντοπίζει και να αναλύει τις εκφραστικές και αφηγηματικές συμβάσεις των κόμικς.
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητά του να συσχετίζει τις προσωπικές του εμπειρίες, βιώματα, συναισθήματα με τη θεματική των κόμικς που διαβάζει.
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να αναλύει τους χαρακτήρες και τα στερεότυπα των κόμικς που διαβάζει.
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να εκφράσει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις του δημιουργώντας κόμικς είτε ζωγραφίζοντας είτε χρησιμοποιώντας λογισμικό δημιουργίας κόμικς.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Μαρτινίδης, Πέτρος (1990). *Κόμικς: Τέχνη και Τεχνικές της Εικονογραφήγησης*. Θεσσαλονίκη: ΑΣΕ.
- Κολιοδήμος, Δήμος (1982). *Τα Κόμικς*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Sabin, Roger (1988). *Κόμικς: Ιστορία μιας σχεδόν τέχνης*. Αθήνα: Terzobooks.
- Αντωνίου, Χρήστος Ηρ. (1989) *Η μεταφορά των κωμωδιών του Αριστοφάνη σε κόμικς*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Μουλά, Ευαγγελία & Χαρά Κοσεγιάν (2010). *Η αξιοποίηση των κόμικς στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.
- Μίσσιου, Μαριάννα (2010). *Από το περίπτερο στη σχολική τάξη*. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Μίσσιου, Μαριάννα *Σκέψεις για το μετασχηματισμό κλασικών λογοτεχνικών έργων σε κόμικς* http://agapotabilia.blogspot.com/2011/03/blog-post_5052.html (τελευταία επίσκεψη ιστοσελίδας 26-5-2011).
- Πασχαλίδης, Γρηγόρης (2000). «Κόμικς» στο Αποστολίδου Βενετία, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω, 169-174.
- Πασχαλίδης, Γρηγόρης & Χρήστος Δανιήλ «Λόγος και εικόνα: τα κόμικς», Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΔΡΑΣΗ 2.5 Δημιουργία «εναλλακτικού» εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ και Β΄ Γυμνασίου. Υπεύθυνες δράσης: Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου, Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου, http://www.museduc.gr/docs/new/A_gimnasiou.doc

1.6.6 Τίτλος: Χιουμοριστικές ιστορίες

Τάξη: Ε΄ Δημοτικού

Γνωστικό Αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με αυτό το θέμα στην Ε΄ Δημοτικού

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 20 ώρες

Εισαγωγή

Η θεματική ενότητα για την Ε΄ Δημοτικού *Χιουμοριστικές ιστορίες* επιθυμεί να κάνει αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας ένα από τα πλέον προσφιλή αναγνώσματα των παιδιών, τα χιουμοριστικά κείμενα, και παράλληλα να εκμεταλλευθεί τις θετικές λειτουργίες του γέλιου στη σχολική τάξη. Η επιστημονική έρευνα έχει πλέον ελέγξει αυτό που πιστοποιεί και η εμπειρία: η χρησιμοποίηση του αστείου και του γέλιου ενισχύει τη συναισθηματική αποφόρτιση των αναγνωστών, ενώ βελτιώνει παράλληλα τις σχέσεις μέσα στην ομάδα-τάξη, δημιουργώντας κλίμα οικειότητας. Ταυτόχρονα ευνοεί την ομαλότερη κοινωνικοποίηση μέσα από το κλίμα αποφόρτισης που δημιουργεί. Είναι, επίσης, αποδεδειγμένο πως η προβολή μιας αισιόδοξης προοπτικής στον τρόπο κατανόησης και αντιμετώπισης των ανθρώπινων σχέσεων και προβλημάτων βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Αυτό το πετυχαίνει πιο εύκολα ο νεαρός αναγνώστης μέσα από τη συγκριτική εξέταση του «σοβαρού ή σοβαροφανούς» μοντέλου αναπαράστασης του κόσμου και του δυναμικά ανατρεπτικού» μοντέλου που προβάλλεται στο αστείο κείμενο.

Η ενασχόληση με την ενότητα αυτή επιβάλλει εκτός από την αναφορά στην ψυχολογική διάσταση του χιούμορ, την εξέταση της φύσης και της τεχνικής του. Το χιούμορ, λεκτικό και καταστασιακό, δημιουργημένο με τον λόγο ή μέσω του λόγου, βασισμένο στο παιχνίδι των επαναλήψεων ήχων, λέξεων και πράξεων, στην ανατροπή ρόλων και στερεοτύπων, στην ανατροπή της ομαλής ροής της φυσικής τάξης και στη σύγκρουση ασυμβίβαστων κωδικών, απαιτεί τόσο τον έλεγχο του γλωσσικού κώδικα, όσο και την κατανόηση της κοινωνικής φύσης του αστείου. Προφανώς ο μαθητής του δημοτικού δεν χρειάζεται να κατακτήσει τη θεωρητική γνώση για τη φύση του χιουμοριστικού στοιχείου, όμως η μεθόδευση της εργασίας μπορεί να εκμεταλλευθεί τα παραπάνω σημεία και να λειτουργήσει διττά: Να κάνει τους μαθητές πιο παρατηρητικούς στη χρήση της γλώσσας αλλά να τους βοηθήσει και στην κατανόηση της κοινωνικής φύσης του αστείου. Οι σκοποί αυτοί μετατρέπουν την ενότητα σε χρήσιμο διδακτικό μέσο, καθώς ευαισθητοποιούν τους μικρούς αναγνώστες στον έλεγχο της γλώσσας, των ρόλων, των σχέσεων και των στερεοτύπων, μέσα από τον ασφαλή, συμβολικό και απολαυστικό χώρο των χιουμοριστικών κειμένων.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου αυτού επιδιώκουμε οι μαθητές:

- ✓ Να κατανοήσουν πως ο χώρος, ο χρόνος, το φύλο, η ηλικία, ο κοινωνικός ρόλος είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαφορετική πρόσληψη του χιουμοριστικού στοιχείου.
- ✓ Να συνειδητοποιήσουν τη νέα οπτική, συνήθως ανατρεπτική, μέσα από την οποία προβάλλονται στο κείμενο οι άνθρωποι, οι ιδέες, η γλώσσα.
- ✓ Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τον γλωσσικό κώδικα που παράγει το χιουμοριστικό στοιχείο μέσα από επαναλήψεις, παρηχήσεις, μεταφορικές χρήσεις λέξεων και φράσεων.
- ✓ Να γνωρίσουν άλλες τεχνικές με τις οποίες παράγεται το κωμικό στοιχείο (επαναλήψεις καταστάσεων, αντιστροφή ρόλων, δίσημη ερμηνεία του ίδιου γεγονότος).

- ✓ Να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους το ίδιο θέμα μετατρέπεται από κωμικό σε σοβαρό και αντίστροφα.

Δεξιότητες

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

- ✓ Να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους παράγεται το χιουμοριστικό στοιχείο στο κείμενο.
- ✓ Να συγκρίνουν το «σοβαρό μοντέλο» αναπαράστασης του κόσμου με το δυνητικά ανατρεπτικό του χιουμοριστικού κειμένου.
- ✓ Να μετατρέπουν ένα χιουμοριστικό κείμενο σε «σοβαρό» και αντίστροφα.
- ✓ Να αναγνωρίζουν την κοινωνική φύση του αστείου με την ανάπλαση των όρων της επικοινωνιακής σχέσης πομπού, αποδέκτη, χώρου, χρόνου.
- ✓ Να δημιουργούν χιουμοριστικά κείμενα.
- ✓ Να συνδέουν τις παρατηρήσεις από τα κείμενα με καθημερινές εμπειρίες τους.

Κείμενα

Από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ και Στ΄ τάξης Δημοτικού, *Με λογισμό και μ΄ όνειρο*.

Δημήτρης Ποταμίτης, *Τα πουλιά*, σελ. 51.

Αγγελική Βαρελλά, *Δρακοπαραμύθι*, σελ. 57.

Μάνος Κοντολέων, *[Αποκριάτικη ιστορία]*, σελ. 90.

Ζαν Ζακ Σαμπέ, *Οι έλεγχοι*, σελ. 108.

Ντιμίτερ Ινκίοφ, *Οι κάλοι της Κλάρας*, σελ. 133.

Ρενέ Γκοσινί & Αλμπέρ Ουντερζό, *[Στρατός για ...κλάματα]*, σελ. 268.

Ευγένιος Τριβιζάς, *[Η θλιμμένη αγελάδα]*, σελ. 273.

Από τα τεύχη Γλώσσας της Ε΄ Δημοτικού, Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι,

Ο Τεντέν και ο Μιλού (α΄ τεύχος, σελ. 53).

Ευγένιου Τριβιζά, *Φρικαντέλα, η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα* (β΄ τεύχος, σελ. 26).

Ρενέ Γκοσινί, Σανπέ Ζαν Ζακ, *Και τα παιδιά αθλούνται* (γ΄ τεύχος, σελ. 67).

Άλλα κείμενα

Αισώπου μύθοι, You Tube, wmv-Windows Internet Explorer.

Βαρελλά, Αγγελική (1986). *Δράκε, δράκε είς' εδώ*; Θεσσαλονίκη: ΑΣΕ.

Κίνι, Τζεφ (2008). *Το ημερολόγιο ενός σπασίκλα 1: Τα χρονικά του Γκρεγκ Χέφλι*/ μτφρ.

Χαρά Γιαννακοπούλου. Αθήνα: Ψυχογιός.

Μέγας, Γ.Α. (1990⁷). *Ελληνικά παραμύθια*. Αθήνα: Εστία.

Ντελόπουλος, Κυριάκος (1983). *Ο Ακης και οι άλλοι*. Αθήνα: Γνώση.

Ποταμίτης, Δημήτρης (χ.χ.). *Ιστορίες του παππού Αριστοφάνη*. Αθήνα: Διαχρονική.

Σαμπέ, Ζαν-Ζακ (1980). *Ο Μαρσελέν που κοκκινίζει*/ μτφρ. Νίκος Δαμιανίδης. Αθήνα: Τεκμήριο.

Σαμπέ, Ζαν-Ζακ & Ρενέ Γκοσινί (1978 [1960]). *Οι περιπέτειες του μικρού Νικόλα*/ μτφρ. Νίκος Δαμιανίδης. Αθήνα: Τεκμήριο.

Τριβιζάς, Ευγένιος (1993). *Το σεντούκι με τις πέντε κλειδαριές*. Αθήνα: Τεκμήριο.

Τριβιζάς Ευγένιος (1996⁴). *Ο ταύρος που έπαιζε πίπιζα*. Αθήνα: Κέδρος.

(Βλ. και προτεινόμενα βιβλία στην ενότητα των κόμικς.)

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Οι μαθητές καλούνται να ασχοληθούν με χιουμοριστικά κείμενα και, απολαμβάνοντας την ευθυμία που αυτά προσφέρουν, να κατανοήσουν τον κοινωνικό

ρόλο του αστείου, την ανατρεπτική οπτική του, τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται. Οι σκοποί αυτοί απαιτούν αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών, προσεκτική ανάγνωση, εξέταση πολλών κειμένων και συγκριτικές παρατηρήσεις. Η εργασία με το σύνολο της τάξης αλλά και η εργασία σε ομάδες μπορεί να ακολουθήσει την παραπάνω σειρά δραστηριοτήτων και να καλύψει τη σκοποθεσία.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project

Α΄ φάση: Πριν από την ανάγνωση

(2-4 διδακτικές ώρες)

Η τάξη παρακολουθεί μια χιουμοριστική ιστορία και αξιοποιεί προσωπικές εμπειρίες

Ο δάσκαλος διαβάζει στην τάξη μια χιουμοριστική ιστορία ή η τάξη ακούει μια χιουμοριστική ιστορία από τον ίδιο τον συγγραφέα, αξιοποιώντας υλικό από τον σύνδεσμο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, *Ο μικρός Αναγνώστης*. Μπορεί ακόμη να ακούσει ή να παρακολουθήσει ένα μύθο του Αισώπου από το YouTube ή μια ιστορία του Αστερίξ και Οβελίξ. Μετά την ανάγνωση ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να μιλήσουν για το κείμενο που παρακολούθησαν, να πουν εάν ήταν μια ιστορία που τους έκανε να γελάσουν, να εξηγήσουν γιατί βρήκαν μια σκηνή, μια εικόνα, μια συζήτηση αστεία. Τους ζητά ακόμη να θυμηθούν σημεία από άλλα κείμενα ή και προσωπικά βιώματα και θέτει τα ίδια ερωτήματα. Οι απαντήσεις, αν και πρωτόλειες στη φάση αυτή, αποτελούν μια πρώτη προσπάθεια για την προσέγγιση της φύσης και της τεχνικής του χιουμοριστικού στοιχείου.

Β΄ φάση: Ανάγνωση

Ανάγνωση του πρώτου κειμένου. Μια πρώτη προσέγγιση της φύσης και τεχνικής του χιουμοριστικού στοιχείου

(2 ώρες)

Όλη η τάξη διαβάζει ένα κείμενο του Ανθολογίου και σχολιάζει σημεία του κειμένου με καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Π.χ. εάν το κείμενο είναι το [Στρατός για... κλάματα] των Ρενέ Γκοσινύ & Αλμπέρ Ουντερζό από το περιοδικό Αστερίξ (Ανθολόγιο Ε΄ Δημοτικού, σσ. 268-269) τα σημεία σχολιασμού μπορεί να είναι οι εξής:

- 1) Προσέξτε την εξωτερική εμφάνιση των δύο φίλων, Αστερίξ και Οβελίξ. Έχει σημεία αντίθεσης;
 - 2) Σχολιάστε τον τίτλο του κειμένου. Έχει κάτι αντιφατικό; Ο στρατός πρέπει να είναι στρατός για... κλάματα;
 - 3) Παρατηρήστε την πρώτη και πέμπτη εικόνα του κειμένου. Υπάρχει κάποια αντίθεση σε αυτό που βλέπουμε και σε αυτό που συμβαίνει πραγματικά στη ζωή μας; Έχουν οι άνθρωποι τόσο μεγάλες φυσικές δυνάμεις;
 - 4) Παρατηρήστε την τέταρτη και έκτη εικόνα (επίθεση και υποχώρηση των Ρωμαίων). Σημειώστε αντιθέσεις που υπάρχουν στην κίνηση, στην ονομασία του επιθετικού σχεδιασμού και στην ονομασία της «τακτικής» αποχώρησης.
 - 5) Ο ρόλος των Ρωμαίων στρατιωτών είναι να πολεμήσουν γενναία, να καταλάβουν τη θέση των αντιπάλων. Γίνεται αυτό ή ανατρέπεται ο ρόλος τους; Χαίρονται που έφθασαν στο στόχο τους, δηλ. στο σημείο που είναι οχυρωμένοι οι Γαλάτες; (εικ. 8, 11).
 - 6) Στην 10^η εικόνα ο Ρωμαίος στρατηγός φωνάζει: «Νίκη! Έτσι αποφάσισαν οι θεοί!». Ισχύει η νίκη για το στρατό του; Μήπως αυτό ταιριάζει να το φωνάξουν οι αντίπαλοί του, ο Αστερίξ και ο Οβελίξ;
 - 7) Ποιοι, ενδεχομένως, δεν θα γελούσαν εάν διάβαζαν αυτό το κείμενο;
- Οι παρατηρήσεις στα παραπάνω σημεία αποδεικνύουν πως το χιουμοριστικό στοιχείο δημιουργείται όταν έχουμε ανατροπή της φυσικής τάξης (υπερφυσικές δυνάμεις του Οβελίξ, βλ. 1^η ερώτηση), βασίζεται στις αντιθέσεις (αντιθέσεις στην εμφάνιση, κίνηση, αντιθετική χρήση λέξεων, βλ. ερ. 2^η, 5^η), προκαλείται από την ανατροπή ρόλων (βλ. ερ.

3^η, 4^η) και αφορά πάντοτε το ρόλο μιας ομάδας, αποκλείοντας από αυτό άλλες (π.χ. δεν θα γελούσε με αυτά ένας Ρωμαίος στρατηγός). Τα παραπάνω σημεία συζητούνται με όλη την τάξη και προετοιμάζουν τους μαθητές για μια προσεκτική ανάγνωση χιουμοριστικών κειμένων μέσα στις ομάδες.

Β' φάση: Η ανάγνωση παράλληλων κειμένων

(10 διδακτικές ώρες)

Η τάξη είναι έτοιμη να περάσει στην ανάγνωση παράλληλων κειμένων (ολόκληρων βιβλίων και κειμένων του Ανθολογίου). Η επιλογή των κειμένων της ομάδας μπορεί να βασίζεται στις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών, στην αξιοποίηση του αναγνωστικού παρελθόντος τους, στην αξιοποίηση βιβλίων που βρίσκουν εκείνη τη στιγμή στην ιστοσελίδα του ΕΚΕΒΙ, στη βιβλιοθήκη του σχολείου, κτλ. Η ανάγνωση γίνεται στο σπίτι και στο σχολείο. Στο σχολείο, επίσης, οι μαθητές συζητούν μέσα στην ομάδα, κρατούν σημειώσεις και ετοιμάζονται να δώσουν την ομαδική εργασία τους.

Στην παρακολούθηση του κειμένου θα τους βοηθήσουν οι παρακάτω άξονες παρατήρησης που ελέγχουν τον τρόπο παραγωγής του κωμικού στοιχείου και εξετάζουν την κοινωνική φύση του. Οι άξονες θα δοθούν εξαρχής. Κάποιοι από αυτούς θα χρησιμοποιηθούν λιγότερο ή περισσότερο, ανάλογα με το κείμενο.

Βασικοί άξονες παρατήρησης:

- ✓ Παρατηρούμε τη γλώσσα του κειμένου: Υπάρχουν επαναλήψεις λέξεων, φράσεων, φθόγγων; Υπάρχει παιχνίδι ανάμεσα στη μεταφορική και κυριολεκτική χρήση του λόγου; Δημιουργεί ο συγγραφέας νέες λέξεις; Με ποιον τρόπο;
- ✓ Ελέγχουμε τη χρήση των επαναλήψεων: Το κείμενο χρησιμοποιεί επαναλήψεις; (λέξεων, φράσεων, καταστάσεων;)
- ✓ Ελέγχουμε τις αντιθέσεις (αντιθέσεις στην εξωτερική εμφάνιση και τον λόγο των ηρώων, τον τρόπο ομιλίας των διαφορετικών ηρώων, την αναμενόμενη φυσική ροή της ζωής και την ανατροπή της στο κείμενο, κτλ.)
- ✓ Εξετάζουμε την ανατροπή ρόλων, στερεοτύπων, συμπεριφορών (π.χ. η συμπεριφορά του ήρωα είναι η αναμενόμενη ή διαφέρει από αυτό που περιμένουν όσοι είναι γύρω του;)
- ✓ Εξετάζουμε τη σύγκρουση κωδίκων πολιτισμού (π.χ. υπάρχουν στο κείμενο εικόνες, πράξεις, συμπεριφορές ή αντικείμενα που δεν ανήκουν στην εποχή στην οποία διαδραματίζονται τα γεγονότα;)

Προφανώς οι μαθητές θα αξιοποιήσουν περισσότερους από έναν άξονες για την απάντησή τους, καθώς στα εκτενή κείμενα οι περισσότεροι από τους παραπάνω παράγοντες συν-λειτουργούν. Ενδεικτικά στα κείμενα:

- ✓ Τα *πουλιά* του Ποταμίτη και το *Δρακοπαραμύθι* της Βαρελλά η σύγκρουση πολιτισμικών κωδίκων αποτελεί το βασικό στοιχείο παραγωγής του χιουμοριστικού στοιχείου, αλλά και το παιχνίδι με τον γλωσσικό κώδικα αξιοποιείται επίσης.
- ✓ Στα κείμενα του *Μικρού Νικόλα* των Σαμπέ, Γκοσινί η αντιστροφή ρόλων και καταστάσεων αποτελεί τον μόνιμο τρόπο παραγωγής του χιουμοριστικού στοιχείου, αλλά και η χρήση του γλωσσικού κώδικα συνεπικουρεί στον ίδιο σκοπό με τις επαναλήψεις φράσεων, τη χρήση αντιθετικών σχημάτων, κτλ.
- ✓ Στη *Φρικαντέλα* του Τριβιζά το παιχνίδι με τις λέξεις αποτελεί βασικό τρόπο παραγωγής του χιουμοριστικού στοιχείου, ενώ
- ✓ Στη *Θλιμμένη αγελάδα* του ίδιου και *Στους κάλους της Κλάρας* του Ινκίφ η αντιστροφή των ρόλων και των καταστάσεων αποτελεί βασικό παράγοντα παραγωγής του χιούμορ.
- ✓ Τα *πολυτροπικά* κείμενα αξιοποιούν για τον στόχο αυτό και την εικόνα και οδηγούν στο γέλιο με ποικιλία λειτουργιών: εξωτερικές αντιθέσεις, κινήσεις που ανατρέπουν

τους φυσικούς νόμους, παιχνίδι με τους ήχους, τις παρηχήσεις, τις ανατροπές ρόλων, κτλ.

Μετά την ανάγνωση οι μαθητές πρέπει να καταθέσουν γραπτά και προφορικά τη βασική εργασία που ζητά:

- ✓ Παρουσίαση του κειμένου που διάβασαν στους συμμαθητές τους.
- ✓ Επιτομισμένη ανάγνωση σύντομων σκηνών και διαλόγων.
- ✓ Δραματοποίηση μιας χιουμοριστικής σκηνής.
- ✓ Αιτιολόγηση της χιουμοριστικής ιδιότητας του κειμένου που διάβασαν.

Άλλες δραστηριότητες που μπορεί να ακολουθήσουν είναι οι εξής:

- ✓ Ανάγνωση του κειμένου, αφηγηματικού και θεατρικού, και μαγνητοφώνηση για ραδιοφωνική εκπομπή.
- ✓ Σκιαγράφηση του πορτρέτου ενός χιουμοριστικού ήρωα.
- ✓ Βιβλιοπαρουσίαση στο περιοδικό του σχολείου.
- ✓ Συγγραφή κειμένου για το οπισθόφυλλο του βιβλίου, το οποίο προσπαθεί να αναδείξει το χιουμοριστικό χαρακτήρα του κειμένου και να προσελκύσει την ανάγνωση των συμμαθητών.
- ✓ Μετατροπή του αφηγηματικού κειμένου σε θεατρικό.
- ✓ Μετατροπή του πολυτροπικού κειμένου σε αφηγηματικό και αντίστροφα.
- ✓ Προσθήκη και αφαίρεση σκηνών και χαρακτήρων από το κείμενο για ενίσχυση και εξάλειψη του χιουμοριστικού στοιχείου.

Γ' Στάδιο: Μετά την ανάγνωση

(2-4 ώρες)

Ατομικές δραστηριότητες

Στο στάδιο αυτό ο κάθε μαθητής καταθέτει γραπτά τις προσωπικές του παρατηρήσεις από τα δύο προηγούμενα στάδια διδασκαλίας επιλέγοντας κάποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες:

- ✓ «Το κείμενο που θα ήθελα να διαβάσω» (από αυτά που πρότειναν οι συμμαθητές μου).
- ✓ «Σας παρουσιάζω τον ήρωα που μου έκανε εντύπωση».

Επίσης προτείνονται:

- ✓ Δημιουργία εξώφυλλου για το αγαπημένο μου βιβλίο.
- ✓ Δημιουργία μιας διαφημιστικής αφίσας για ένα αγαπημένο βιβλίο.
- ✓ Δημιουργία χιουμοριστικού κειμένου.

Ομαδικές δραστηριότητες

- ✓ Δημιουργία ανθολογίας χιουμοριστικών κειμένων. (Η ανθολογία θα περιλαμβάνει βιβλιοπαρουσιάσεις και αποσπάσματα των κειμένων που παρουσιάστηκαν.)
- ✓ Αναζήτηση ανάλογων κειμένων στην ιστοσελίδα του Μικρού Αναγνώστη του ΕΚΕΒΙ ή σε ιστοσελίδες εκδοτικών οίκων.
- ✓ Ζωγραφική απόδοση σκηνών από τα κείμενα και δημιουργία της «χιουμοριστικής γωνιάς» της τάξης.
- ✓ Παρακολούθηση ανάλογης χιουμοριστικής ταινίας ή θεατρικής παράστασης και σχολιασμός των εντυπώσεων.
- ✓ Σύγκριση κινηματογραφικής και γραπτής απόδοσης της ίδιας ιστορίας (ενδεικτικά: *Ο μικρός Νικόλας*, *Το ημερολόγιο ενός σπασίικλα*, *Ο Αστερίξ και Οβελίξ*, *Οι Μύθοι του Αισώπου* υπάρχουν και στις δυο εκδοχές).

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Η επιστροφή και ο επανέλεγχος του αρχικού σταδίου αποτελεί καλό δείκτη για την πορεία των εργασιών μας. Ζητούμε από τους μαθητές να εξηγήσουν για ποιους λόγους τους έκανε να γελάσουν το πρώτο κείμενο που παρακολούθησαν στην τάξη (αυτό της α΄ φάσης). Αν είναι σε θέση να προσθέσουν νέες συνθετότερες παραμέτρους για την αιτιολόγηση των απαντήσεών τους, αυτό σημαίνει πως η ενότητα υπήρξε χρήσιμη γι' αυτούς.

Αξιολογούμε, επίσης την ικανότητα των μαθητών:

- ✓ Να αναγνωρίζουν τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται το χιουμοριστικό στοιχείο.
- ✓ Να αναγνωρίζουν την ανατρεπτική οπτική μέσα από την οποία προβάλλονται στο χιουμοριστικό κείμενο οι άνθρωποι, οι ιδέες, η γλώσσα.
- ✓ Να εξηγούν την κοινωνική φύση του αστείου.
- ✓ Να παράγουν ανάλογα κείμενα.

Βιβλιογραφία

- Bergson, H. (1998). *Το γέλιο*/ μτφρ. Βασίλης Τομανάς. Αθήνα: Εξάντας.
- «Ματιές στο χιούμορ» (1991). *Διαδρομές*, 23.
- Escarpit, R. (1963). *Το χιούμορ*/ μτφρ. Ι.Μ. Γαλανός. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Freud, S. (1976). *Jokes and the relation to the unconscious*. Λονδίνο: Penguin.
- Κανατσούλη, Μ. (1993). *Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κουντουρά, Λίνα (2000). «Χιούμορ και λογοτεχνία», στο Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 215-223.

1.6.7 Τίτλος: *Επιστημονική Φαντασία*

Τάξη: ΣΤ΄ Δημοτικού

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με αυτό το θέμα στην ΣΤ΄ Δημοτικού

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 20 ώρες

Εισαγωγή

Η Επιστημονική Φαντασία (ΕΦ) αποτελεί είδος της φανταστικής λογοτεχνίας και είναι πολιτισμικό προϊόν της νεωτερικής κοινωνίας καθώς πήρε συγκεκριμένη μορφή τον 20^ο αιώνα, αν και οι απαρχές ανάγονται στον «Ίκαρομένιππο» του Λουκιανού. Αξιοποιώντας όλες τις αφηγηματικές μορφές της μυθιστορηματικής παράδοσης (έπος, περιπέτεια, ταξίδι, αλληγορία, σάτιρα, ψυχογραφία), επιχειρεί να συλλάβει το μέλλον της ανθρωπότητας και να εξοικειώσει το αναγνωστικό κοινό με την επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο, ασκώντας ταυτόχρονα κριτική στον παρόντα κόσμο και δημιουργώντας –έστω και εξεζητημένες– εναλλακτικές προτάσεις με επίκεντρο πάντα τον άνθρωπο.

Η παιδαγωγική σημασία του παιδικού βιβλίου επιστημονικής φαντασίας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα κείμενα Επιστημονικής Φαντασίας μούν τα παιδιά, αποφεύγοντας τον διδακτισμό, σε έννοιες όπως δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, φιλία, συνεργασία, ειρήνη, ελευθερία· θίγουν κοινωνικά προβλήματα της εποχής μας, όπως υπερπληθυσμός, ολοκληρωτισμός, πυρηνική καταστροφή, σχέση ανθρώπου-φύσης, σχέση ανθρώπου-τεχνολογίας· προτείνουν εναλλακτικούς ή ιδανικούς κοινωνικούς θεσμούς και αξίες· ενισχύουν την οικολογική συνείδηση του παιδιού, καθώς αρκετά κείμενα Επιστημονικής Φαντασίας παρουσιάζουν ένα εντελώς κατεστραμμένο περιβάλλον σε μια μεταπυρηνική περίοδο, γεγονός που αναγκάζει τους ανθρώπους να ζουν κάτω από την επιφάνεια της Γης· καλλιεργούν τη φαντασία των παιδιών και τα εξοικειώνουν με την εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας.

Ακόμη η παιδική λογοτεχνία Επιστημονικής Φαντασίας μας δίνει τη δυνατότητα να φέρουμε τους μαθητές σε επαφή με τις ιδιαιτερότητες και την ποικιλομορφία του αφηγηματικού λόγου.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε τα εξής:

- ✓ Συνειδητοποίηση και διερεύνηση θεμάτων Επιστημονικής Φαντασίας.
- ✓ Κατανόηση στερεοτύπων (θετικοί/ αρνητικοί ήρωες, περιπετειώδη επεισόδια).
- ✓ Καλλιέργεια της φαντασίας, οραματισμός της μελλοντικής κοινωνίας.
- ✓ Εντοπισμός των πολιτικοκοινωνικών συμφραζομένων μέσα στα οποία εκτυλίσσεται μια ιστορία Επιστημονικής Φαντασίας.
- ✓ Κριτικός έλεγχος των αξιών της Επιστημονικής Φαντασίας.
- ✓ Συνειδητοποίηση των σύγχρονων προβλημάτων (ενεργειακό, οικολογικό, υπερπληθυσμός, σχέση ανθρώπου-τεχνολογίας).
- ✓ Εξοικείωση με την ιδέα της αλλαγής που επιφέρει η τεχνολογική εξέλιξη στη ζωή μας.
- ✓ Διερεύνηση των πολιτικών συστημάτων και διάκρισή τους από τα ουτοπικά πολιτικά οράματα.
- ✓ Γνωριμία με τους βασικούς νόμους των (φυσικών) επιστημών.
- ✓ Διάκριση της σύγχρονης από τη φουτουριστική τεχνολογία.
- ✓ Συνειδητοποίηση των γλωσσικών υπερβάσεων της Επιστημονικής Φαντασίας.

- ✓ Διαθεματική προσέγγιση των θεμάτων της Επιστημονικής Φαντασίας.

Δεξιότητες

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σεναρίου επιδιώκουμε τα εξής:

- ✓ Εντοπισμό και ανάλυση των βασικών θεμάτων της ΕΦ (ταξίδι στο χρόνο/διάστημα, φουτουριστική τεχνολογία, παρουσία εξωγήινων, χρήση ρομπότ κ.ά.).
- ✓ Αξιοποίηση συμβάσεων ΕΦ για τη σύνθεση ιστορίας ΕΦ (με διαστημικό ταξίδι ή ρομπότ ή εξωγήινους).
- ✓ Προφορική, γραπτή και δραματοποιημένη αναδιήγηση ιστοριών ΕΦ.
- ✓ Διάκριση θετικών/ αρνητικών ηρώων και σχολιασμός στάσεων/ αξιών.
- ✓ Αναζήτηση, αξιολόγηση, κριτική επιλογή και συγκέντρωση πληροφοριών από γραπτές/ ηλεκτρονικές πηγές για φυσική επιστήμη, τεχνολογία, αστρονομία, πηγές ενέργειας, μόλυνση περιβάλλοντος, γενετική.
- ✓ Διερεύνηση των ζητημάτων που θέτει η ΕΦ και εξεύρεση λύσεων.
- ✓ Αναγνώριση και αποδόμηση στερεοτύπων σχετικών με τα φύλα.
- ✓ Εντοπισμό νεολογισμών που αποδίδουν την εξέλιξη της τεχνολογίας και συνειδητοποίηση της πλαστικής δύναμης της γλώσσας.

Κείμενα

Από το Ανθολόγιο της Γ' και Δ' Δημοτικού:

Ιούλιος Βερν «*Είκοσι χιλιάδες λέγες κάτω από τις θάλασσες*», «*Περίπατος στο βυθό της θάλασσας*»

Ντιντιέ Λεβύ «*Άντζελμαν*»

Κίρα Σίνου «*Συνάντηση στο διάστημα*».

Ολόκληρα κείμενα

1. Με θέμα τα ρομπότ

Δρίτσα-Τσιουλάκη, Λ. (1998). *Ο Μιχανούλης*. Αθήνα: Μίνωας.

Σακελλαρίου, Χ. (1998). *Ένα τρελούτσικο ρομποτάκι*. Αθήνα: Δωδώνη.

Βαλαβάνη, Ελένη (1983). *Εγώ το σούπερ ρομπότ*. Αθήνα: Κέδρος.

2. Με θέμα τους εξωγήινους

Κοντολέων, Μάνος (1989). *Ο Εέ από τ' άστρα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Φυτίλης, Γιώργος (2007). *Τα παιδιά από τον πλανήτη Ιγκάρρετ*. Αθήνα: Λογοσοφία.

3. Με θέμα τα διαπλανητικά ταξίδια

Τζώρτζογλου, Ν. (1980). *Εδώ Σελήνη*. Αθήνα: Κέδρος.

Τζώρτζογλου, Ν. (1984). *Εδώ Κρόνος*. Αθήνα: Κέδρος.

Βερν, Ιούλιος (2007). *Από τη Γη στη Σελήνη*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

4. Με θέματα επιστημονικά

Σίνου, Κ. (1980). *Το μεγάλο πείραμα*. Αθήνα: Κέδρος.

Ράϊσμαν, Μ. (2008). *Ο φύλακας της βαρύτητας*. Αθήνα: Πατάκης.

5. Με θέματα κοινωνικά

Μαυροκεφάλου, Λιλή (1985). *Το άλλο*. Αθήνα: Κέδρος.

Σιμάτου, Χριστίνα (1991). *Τα παιδιά των Μουλτιβόλων*. Αθήνα: Ειρμός.

6. Με θέμα τη μηχανή του χρόνου:

Ιωαννίδης, Ι.Δ. (1987). *Καβάλα στο χρονοδιαβήτη*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Δημοκίδης, Άρης (2010). *Η παράξενη χρονομηχανή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

7. Κόμικς με υπερήρωες

Σούπερμαν, Μπάτμαν, Σπάιντερμαν. Αθήνα: Ψυχογιός 2010.

Ο απίθανος Σπάιντερ-Μαν. Αθήνα: Σαββάλας 2008.

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την επιστημονική φαντασία μπορεί να γίνει με την ακρόαση τραγουδιών ή με την προβολή κινηματογραφικής ταινίας, που θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να πετύχουν μέσα από τη συζήτηση, που θα ακολουθήσει, μια γενική θεώρηση του θέματος. Στη συνέχεια περνάμε στην ανάγνωση κειμένων του σχολικού ανθολογίου, για να προσεγγίσουμε τη θεματική της Επιστημονικής Φαντασίας. Ακολουθούμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Καλό θα ήταν κάθε ομάδα να διαλέξει βιβλίο με διαφορετική θεματική, για να το παρουσιάσει στην τάξη και να προσεγγίσουμε, αν είναι δυνατό, όλα τα θέματα της Επιστημονικής Φαντασίας.

Οι μαθητές γνωρίζουν τη θεματική της ΕΦ συμμετέχοντας σε ποικίλες δραστηριότητες όπως ανάγνωση και παρουσίαση λογοτεχνικού έργου επιστημονικής φαντασίας, συγγραφή ιστορίας επιστημονικής φαντασίας, εικονογραφήσεις έργων και ουτοπικών κοινωνιών, που περιγράφονται στα έργα ΕΦ, κατασκευή μηχανών, συλλογή πληροφοριών σχετικών με τεχνολογικά και επιστημονικά επιτεύγματα. Τέλος παράγουν τον δικό τους λόγο γύρω από τα θέματα της ΕΦ με ατομικές και ομαδικές εργασίες.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project

Α΄ φάση: πριν από την ανάγνωση (περίπου 5 ώρες)

✓ Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ως αφορμή:

- την ακρόαση του τραγουδιού της Τατιάνας Ζωγράφου «Στους πλανήτες».

(http://www.youtube.com/watch?v=lfjGB_bQtzY το τραγούδι «Στους πλανήτες» Στίχοι-μουσική: Τατιάνα Ζωγράφου. Εκτέλεση Φιόρη-Αναστασία Μεταλληνού

http://www.stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song_id=33944 οι στίχοι του τραγουδιού)

- την προβολή της κινηματογραφικής ταινίας (ή του τρέιλερ της ταινίας) «ET ο Εξωγήινος» ή «Wall-e»

(<http://www.youtube.com/watch?v=taMnCjzKgd8> το τρέιλερ της ταινίας «ET ο εξωγήινος»

<http://el.wikipedia.org/wiki/WALL-E> πληροφορίες για την ταινία Wall-e,

<http://www.youtube.com/watch?v=eu2AyDHq8UM&feature=related> το τρέιλερ της ταινίας “Wall-e”)

Ακολουθεί συζήτηση για το θέμα του τραγουδιού και της κινηματογραφικής ταινίας, για αγαπημένα βιβλία, ταινίες, τηλεοπτικές σειρές, κόμικς ΕΦ και για αγαπημένους υπερήρωες.

✓ Διαβάζουμε στην τάξη τα κείμενα ΕΦ του σχολικού Ανθολογίου της Γ΄ και Δ΄ τάξης και καταγράφουμε τη θεματολογία τους. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναζητούν λογοτεχνικά έργα ΕΦ στη σχολική βιβλιοθήκη, στη δημοτική βιβλιοθήκη και στο διαδίκτυο και στην ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, στον κόμβο για παιδιά, Ο μικρός αναγνώστης (<http://www.mikrosanagnostis.gr/>), για να κάνουν έναν κατάλογο με τίτλους και θέματα της ΕΦ. Χρήσιμες ιστοσελίδες:

http://www.livepedia.gr/index.php/Επιστημονική_Φαντασία

[http://el.wikipedia.org/wiki/Μυθιστόρημα_επιστημονικής_φαντασίας_\(για_παιδιά\)](http://el.wikipedia.org/wiki/Μυθιστόρημα_επιστημονικής_φαντασίας_(για_παιδιά))

http://www.altfactor.ath.cx/library/stuff/katsavos/20_themata.html Γιώργος Κατσαβός, 20 Κύρια Θέματα Επιστημονικής Φαντασίας και η Καταγωγή τους.

Β΄ Φάση: Ανάγνωση (περίπου 10 ώρες)

Οι μαθητές φέρνουν στην τάξη τα βιβλία ΕΦ και τίτλους βιβλίων που συγκέντρωσαν κατά την έρευνά τους στις βιβλιοθήκες και στο διαδίκτυο και γίνεται η καταγραφή των θεμάτων της ΕΦ. Χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα επιλέγει να μελετήσει στο σπίτι ένα βιβλίο από μια θεματική ενότητα (εφόσον είναι δυνατό κάθε

ομάδα διαλέγει βιβλίο με διαφορετική θεματική). Στο σχολείο οι ομάδες δουλεύουν και ετοιμάζουν την παρουσίαση του βιβλίου που διάβασαν στο σπίτι, επιλέγοντας κάποιες από τις δραστηριότητες που ακολουθούν.

Οι μαθητές που θα επιλέξουν να διαβάσουν ένα βιβλίο από τον παραπάνω κατάλογο με θέμα τα ρομπότ μπορούν να οργανώσουν την παρουσίασή τους με δραστηριότητες όπως οι παρακάτω:

- ✓ Αντλούν πληροφορίες για τα ρομπότ από το βιβλίο *Η εξέγερση των ρομπότ*, Ερευνητές, 2010.
- ✓ Γράφουν κείμενα στα οποία αναφέρουν τα θετικά ή τις επιφυλάξεις τους για τη χρήση των ρομπότ, τις προβλέψεις τους για την εξέλιξη των ρομπότ.
- ✓ Γράφουν μια ιστορία με πρωταγωνιστή ρομπότ, στην οποία περιγράφουν την ανάγκη που το δημιούργησε, την κατασκευή του και τις ικανότητές του.
- ✓ Κατασκευάζουν το δικό τους ρομπότ με υλικά που έχουν στο σπίτι. Βιντεοσκοπούν την κατασκευή του, για να την παρουσιάσουν στην τάξη.

Οι μαθητές που θα επιλέξουν να διαβάσουν ένα βιβλίο ΕΦ με θέμα τους εξωγήινους

- ✓ Διερευνούν τη σχέση γήινων-εξωγήινων, όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο, τη θέση των εξωγήινων απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πλανήτης Γη, και συγκρίνουν τον γήινο με τον εξωγήινο πολιτισμό που περιγράφεται στο βιβλίο.
- ✓ Γράφουν κείμενο στο οποίο εκθέτουν και αιτιολογούν την άποψή τους για τον αν υπάρχει εξωγήινη ζωή.

Οι μαθητές που θα επιλέξουν να διαβάσουν ένα βιβλίο ΕΦ με θέμα τα διαπλανητικά ταξίδια:

- ✓ Αντλούν πληροφορίες για το πλανητικό μας σύστημα από βιβλία γνώσεων και από το διαδίκτυο

http://el.wikipedia.org/wiki/Ηλιακό_σύστημα

<http://www.greekastronomy.gr/solarsystem/solarsystem.htm> για το ηλιακό σύστημα

<http://www.astronomia.gr/>

<http://www.eugenfound.edu.gr/> Ίδρυμα Ευγενίδου, Πλανητάριο

<http://www.tnth.edu.gr/> Νόησις, κέντρο διάδοσης επιστημών και μουσείο τεχνολογίας, Θεσ/νίκη.

<http://www.nasa.gov/> ΝΑΣΑ (Εθνική Υπηρεσία Αεροναυτικής και Διαστήματος)

<http://www.nasa.gov/audience/forkids/kidsclub/flash/index.html> ΝΑΣΑ για παιδιά.

- ✓ Γράφουν κείμενο στο οποίο αναφέρουν τους λόγους, τις ανάγκες, τα προβλήματα του πλανήτη Γη (π.χ. ενεργειακό), που οδηγούν στην οργάνωση διαπλανητικών ταξιδιών, και τους κινδύνους που εγκυμονούν αυτού του είδους τα ταξίδια.
- ✓ Αν επιλέξουν το βιβλίο του Ιουλίου Βερν «Από τη Γη στη Σελήνη», γράφουν κείμενο στο οποίο καταγράφουν την εξέλιξη της τεχνολογίας από την εποχή του Ιουλίου Βερν μέχρι σήμερα.

Οι μαθητές που θα επιλέξουν να διαβάσουν ένα βιβλίο ΕΦ που θίγει κοινωνικά θέματα:

- ✓ γράφουν κείμενο στο οποίο περιγράφουν το πώς φαντάζονται μια ουτοπική κοινωνία
- ✓ ζωγραφίζουν την ουτοπική κοινωνία του βιβλίου που διάβασαν ή την ουτοπική κοινωνία γενικά, όπως τη φαντάζονται.

Οι μαθητές που θα επιλέξουν να διαβάσουν ένα βιβλίο ΕΦ που αναφέρεται σε επιστημονικά θέματα: φυσικής, βιοϊατρικής, γενετικής, βιοτεχνολογίας, κρυογονικής, κλωνοποίησης:

- ✓ Αντλούν πληροφορίες για τα θέματα που θίγονται από βιβλία γνώσεων και από το διαδίκτυο.

(www.physics4u.gr Η Φυσική στο διαδίκτυο, <http://el.wikipedia.org/wiki/Γενετική>, <http://el.wikipedia.org/wiki/Κλωνοποίηση>, http://www.edutv.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=285&Itemid=72

Εκπαιδευτική τηλεόραση. Σειρά 4 επεισοδίων που έχει ως στόχο να ενημερώσει τα παιδιά για θέματα βιολογίας για τα οποία ακούν και διαβάζουν καθημερινά.

- ✓ Γράφουν κείμενο στο οποίο αναφέρονται στους κινδύνους που ενδέχεται να επιφυλάσσει η εξέλιξη της τεχνολογίας και οι επεμβάσεις του ανθρώπου στους κανόνες της φύσης.
- ✓ Ζωγραφίζουν την πόλη του μέλλοντος, όπως τη φαντάζονται.

Οι μαθητές που θα επιλέξουν να διαβάσουν ένα βιβλίο ΕΦ με θέμα τη μηχανή του χρόνου:

- ✓ Γράφουν κείμενο με θέμα: «Αν είχατε τη δυνατότητα να ταξιδέψετε στον χρόνο πού θα θέλατε να πάτε και τι θα θέλατε να κάνετε εκεί που θα πάτε;»
- ✓ Ζωγραφίζουν το μεταφορικό μέσο με το οποίο πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να κάνουν ταξίδια στον χρόνο.

Οι μαθητές που θα επιλέξουν να διαβάσουν κόμικς με υπερήρωες, Σούπερμαν, Σπάιντερμαν:

- ✓ Γράφουν κείμενα στα οποία παρουσιάζουν έναν υπερήρωα, περιγράφουν τα χαρακτηριστικά του και τη δράση του και τον διακρίνουν από έναν ήρωα.
- ✓ Επινεύουν τον δικό τους υπερήρωα, περιγράφουν τα χαρακτηριστικά του και δημιουργούν κόμικς με πρωταγωνιστή τον δικό τους υπερήρωα.

Οι ομάδες παρουσιάζουν στην τάξη:

- ✓ τα βιβλία και τα κόμικς που διάβασαν, με κείμενο στο οποίο θα παρακινούν τους συμμαθητές τους να το διαβάσουν κι εκείνοι
- ✓ τα κείμενα που έγραψαν με αφορμή την ανάγνωση των βιβλίων και τους προβληματισμούς τους γύρω από τα θέματα τα οποία πραγματεύονται τα βιβλία που διάβασαν
- ✓ τα κόμικς με υπερήρωες που δημιούργησαν.

Γ΄ Φάση: Μετά την ανάγνωση (περίπου 5 ώρες)

Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν κάποιες από τις παρακάτω ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες:

- ✓ Γράφουν ομαδικά κείμενο στο οποίο παρουσιάζουν τα σημαντικότερα προβλήματα του πλανήτη Γη, όπως υπερπληθυσμός, πυρηνική καταστροφή, σχέση άνθρωπου-φύσης, σχέση άνθρωπου-τεχνολογίας, ενεργειακό, και προτείνουν λύσεις που βασίζονται στην πραγματικότητα ή στην φαντασία.
- ✓ Γράφουν ομαδικά μια δική τους ιστορία επιστημονικής φαντασίας που να πραγματεύεται ένα από τα θέματα του είδους και την εικονογραφούν.
- ✓ Γράφουν ομαδικά μια ιστορία στην οποία περιγράφουν κριτικά τη ζωή στον πλανήτη Γη μέσα από τα μάτια του εξωγήινου πρωταγωνιστή.
- ✓ Δημιουργούν ομαδικά λεξικό όρων που συναντώνται στη λογοτεχνία ΕΦ και αποδίδουν την εξέλιξη της τεχνολογίας.
- ✓ Γράφουν κείμενο στο οποίο περιγράφουν το πώς φαντάζονται τον κόσμο μας μετά από εκατό χρόνια.
- ✓ Εικονογραφούν το αγαπημένο τους βιβλίο επιστημονικής φαντασίας.

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

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.

- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να εντοπίζει και να αναλύει τα βασικά θέματα της ΕΦ.
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να αξιοποιεί τις συμβάσεις της ΕΦ στη σύνθεση δικής του ιστορίας ΕΦ.
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να σχολιάζει τις αξίες και τα ζητήματα που θίγει η λογοτεχνία ΕΦ.
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να αναζητά, να αξιολογεί και να επιλέγει πληροφορίες από γραπτές και ηλεκτρονικές πηγές για επιστημονικά και τεχνολογικά θέματα.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Παπαντωνάκης, Γεώργιος (2001). *Εισαγωγή στο ελληνικό παιδικό μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Πασχαλίδης, Γρηγόρης (2000). «Επιστημονική Φαντασία» στο Αποστολίδου Βενετία, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω, 317-321.

1.7. Βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τη φιλιαναγνωσία

(Αναφέρονται μόνο αυτοτελή έργα)

- 12+1 μικροί συγγραφείς: Βραβευμένα διηγήματα με αφορμή την ανάγνωση του βιβλίου της Άλκης Ζέη «Ο ψεύτης παππούς», συλλογικό έργο (2008). Αθήνα: Κέδρος.
- Anderson, Richard κ.ά. (1994). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες/ επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου, μτφρ. Ανθή Αρχοντίδου κ.ά.* Αθήνα: Gutenberg.
- Browne, Neil M. & Stuart M. Keeley (2004). *Οδηγός κριτικής σκέψης: 11 ερωτήσεις για μια κριτική ακρόαση ή ανάγνωση/ μτφρ. Γιώργος Σαλαμάς.* Αθήνα: Πατάκης.
- Doubrovsky, Serge & Tzvetan Todorov επιμ. (1985). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας: Συνέδριο στο Διεθνές Πολιτιστικό Κέντρο του Σεριζί της Γαλλίας, 22-29 Ιουλίου 1969/ μετάφραση I. N. Βασιλαράκης.* Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Escarpit, Denise (1995). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη: ιστορική επισκόπηση/ μτφρ. Αθήνη Στέση.* Αθήνα: Καστανιώτης.
- Frey, Karl (1986). *Η μέθοδος 'project'/ μτφρ. Κλεονίκη Μάλλιου.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Maingain, Alain, Barbara Dufour & Gerard Fourez (2007). *Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας/ μτφρ. Χαράλαμπος Ράπτης.* Αθήνα: Πατάκης.
- Todorov, Tzvetan (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο, μτφρ. Χρύσα Βαγενά,* Αθήνα, Πόλις.
- Propp, Vladimir J. (1991²). *Μορφολογία του παραμυθιού: η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβί-Στρως και άλλα κείμενα/ μτφρ. Αριστέα Παρίση.* Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Αγγελάκος, Κώστας επιμ. (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνωστοπούλου, Διαμάντη (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: Πατάκης.
- Άντλερ Μόρτιμερ Τζ. & Τσαρλς Βαν Ντόρεν (1998). *Πώς να διαβάζετε ένα βιβλίο/ μτφρ. Δημοσθένης Αυγερινός.* Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολίδου, Βενετία & Ελένη Χοντολίδου επιμ. (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση.* Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Αρτζανίδου Ε., Δ. Γουλής, Στ. Γρόσδος, Α. Καρακίτσιος (2011). *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωώσεις.* Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Αυδή, Αύρα & Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλάκη, Ασπασία & Λευτέρης Γιαννακουδάκης (2009). *Η δημιουργική γραφή στο Δημοτικό σχολείο. Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.* Αθήνα: Κέδρος.
- Γκετμανένκο, Ναταλία & Γιουλιάννα Πογκόσοβα (2009). *Ακούμε, διαβάζουμε, σκεφτόμαστε. Εγχειρίδιο της ενωμένης διαθεματικής ανάγνωσης.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Διαθεματικότητα και εκπαίδευση: Διδακτικές εφαρμογές στην προσχολική, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πρακτικά 8ου Επιμορφωτικού σεμιναρίου (Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, 6-8 Νοεμβρίου 2003).* Αθήνα: Πατάκης.
- Ζερβού, Αλεξάνδρα (1992). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων: Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς όνομα. Ανάγνωση από μια ενήλικη.* Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ζερβού, Αλεξάνδρα (1997). *Στη χώρα των θαυμάτων: το παιδικό ανάγνωσμα ως σημείο συνάντησης παιδιών ενηλίκων.* Αθήνα: Πατάκης.
- Ηλία, Ελένη επιμ. (2007). *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση.* Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού ΠΤΠΕ, Παν. Θεσσαλίας.

- Κακλαμανίδου, Δέσποινα (2006). *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και συγκριτικές αναλύσεις*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Καλογήρου, Τζίνα & Κική Λαλαγιάννη επιμ. (2005). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση/εισ. Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καλογήρου, Τζίνα (2005). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Κάλφας, Αντώνης (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης: λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: τα Τραμάκια.
- Κανατσούλη, Μένη & Δημήτρης Πολίτης επιμ. (2011). *Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία: Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κανατσούλη, Μένη (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μένη (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καρακίτσιος, Ανδρέας (2008), *Ποίηση για παιδιά και νέους. Αναθεωρήσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρπόζηλου, Μάρθα (1994). *Το Παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσαρίδου, Μάρθα (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Διδ. Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ, ΑΠΘ. <http://invenio.lib.auth.gr/record/127351/files/GRI-2011-7351.pdf>
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα επιμ. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα επιμ. (2004). *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές, Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή (29, 30 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 2002)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα, Τζίνα Καλογήρου & Άβα Χαλκιαδάκη (2008). *Φιλαναγνωσία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Δ. Πολίτης (2013). *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*, επιμ. Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, Δ. Πολίτης, Αθήνα, διάδραση.
- Κόκορης, Δημήτρης (2007). *Μεταφρασμένη ποίηση. Διδακτικές και κριτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.-Εργαστήριο Συγκριτικής Γραμματολογίας.
- Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. *Πρόσωπα, Έργα, Ρεύματα, Όροι*. (2007). Αθήνα: Πατάκης.
- Λεοντσίνη, Μαίρη επιμ. (2000). *Όψεις της ανάγνωσης/ μτφρ. Κώστας Αθανασίου & Φώτης Σιατίτσας*. Αθήνα: Νήσος.
- Ματσαγούρας, Ηλίας (2008³). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαλάσκας, Κώστας & Κώστας Αγγελάκος επιμ. (2005). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου, Σοφία (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ομάδα Έρευνας για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Επιμ. Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδάτος, Γιάννης Σ. (2009), *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις: Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.

- Παπαδόπουλος, Σίμος (2007). *Με τη Γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαντωνάκης, Γεώργιος επιμ. (2006). *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πενάκ, Ντανιέλ (1996). *Σαν ένα μυθιστόρημα/* μτφρ. Ρένα Χάτχουτ. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ποσλιανέκ, Κριστιάν (1996). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα/* μτφρ. Στέση Αθήνη. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ροντάρι, Τζάνι (2003[1993]). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες/* μτφρ. Γιώργος Κασαπίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακελλαρίου, Χάρης (2003). *Παιδί και βιβλίο. Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και της καλλιέργειας με την παιδική λογοτεχνία*, επιμ. Θανάσης Ντζούφρας. Αθήνα: Μελωδία- Καψάσκη.
- Σουλιώτης, Μίμης (2010). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σπινκ, Τζων (Spink, John) (1989). *Τα παιδιά ως αναγνώστες/* μτφρ. Κυριάκος Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Το εικονογραφημένο βιβλίο δεν είναι μόνο για μικρά παιδιά. Συμβολή στην έρευνα και στη μελέτη της τέχνης και της τεχνικής της εικονογράφησης* (2006). Αθήνα: Ο Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου.
- Τσιλιμένη, Τασούλα επιμ. (2009). *Σύγχρονα κοινωνικά θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία. Ξεκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού ΠΤΠΕ, Παν. Θεσσαλίας.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χρονάκη, Άλκηστη (2010). *Η συμβολή της ανάγνωσης μυθιστορημάτων στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των εφήβων*. Διδ. Διατριβή, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ. <http://invenio.lib.auth.gr/record/122930/files/GRI-2010-5077.pdf>
- Χρυσυφίδης, Κώστας (1994). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία, η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Στη σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΠΕΜ, ΥΠΕΠΘ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

www.kleidiakaantikleidia.net):

Αποστολίδου, Βενετία (2003). *Ανάγνωση και ετερότητα*.

Μάγος, Κώστας (2003). *Για τη μέθοδο project*.

Φραγκουδάκη, Άννα (2003). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*.

Χοντολίδου, Ελένη (2003). *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*.

Χοντολίδου, Ελένη (2004α). *Διδασκαλία σε ομάδες*.

Χοντολίδου, Ελένη (2004β). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*.

Π.2 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

2.1. Σκοποί και δεξιότητες

Οι σκοποί της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο το περιεχόμενο του μαθήματος όσο και τη διδακτική μεθοδολογία και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών. Επομένως πρέπει, πριν από οτιδήποτε άλλο, να παραθέσουμε τους σκοπούς που ορίζει το νέο ΠΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.¹¹

Σκοποί

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι «η **κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό**». Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητών. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας.

Ο παραπάνω σκοπός αναλύεται στους εξής:

- ✓ Η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, της σημασίας της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε, του εαυτού μας καθώς και των ανθρώπων και των πολιτισμών του παρελθόντος.
- ✓ Η αναγνώριση της αξίας της λογοτεχνίας ως μέσου διαμόρφωσης της πολιτισμικής και κοινωνικής μνήμης.
- ✓ Η βίωση της λογοτεχνίας ως πηγής συναισθηματικών εμπειριών, διανοητικών ερεθισμάτων, απόλαυσης και δημιουργικότητας, στοιχείων απαραίτητων για τη διαμόρφωση ατομικής ταυτότητας.
- ✓ Η ανάπτυξη, μέσω της λογοτεχνίας, της κριτικής και δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας όλων των μαθητών έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού.
- ✓ Η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, η οποία βιώνει ποικίλα λογοτεχνικά συμβάντα: ανάγνωση, ακρόαση, συγγραφή, κριτική, θεατρική αναπαράσταση. Διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφοράς, του πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής εγρήγορσης και αυτογνωσίας, της διαπολιτισμικής συνείδησης.
- ✓ Η προώθηση της φιλαναγνωσίας, η δημιουργία, δηλαδή, συστηματικών και ανεξάρτητων αναγνωστών, οι οποίοι αισθάνονται την ανάγνωση ως βασική τους ανάγκη και είναι ικανοί να επιλέγουν και να αξιοποιούν τα αναγνώσματά τους.
- ✓ Η καλλιέργεια μιας πλατιάς ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από την αξιοποίηση κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, από όλα δηλαδή τα διαφορετικά είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας. Μέσα από αυτή τη διευρυμένη ποικιλία κειμένων ο ρόλος της λογοτεχνίας αναδεικνύεται στρατηγικός, καθώς αυτή έχει αναπτύξει ένα ρεπερτόριο συμβολικών

¹¹ Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας για την υποχρεωτική εκπαίδευση, σσ. 120-121.

μορφών, τρόπων και συμβάσεων που διευκολύνουν την αναλυτική προσέγγιση και των άλλων ειδών επικοινωνίας.

✓ Η αναγνώριση ότι η λογοτεχνία είναι ένας κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη μετάφραση, τη διασκευή και την αέναη επανερμηνεία και όπου η ετερότητα όχι μόνον αναγνωρίζεται αλλά ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της.

✓ Η διερεύνηση των δυνατοτήτων της γλώσσας ως μέσου προσωπικής και καλλιτεχνικής έκφρασης. Η απόκτηση, μέσα από τη λογοτεχνία, πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών και η εξοικείωση με τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας, απαραίτητη για τη φιλοσοφία, την έρευνα και το στοχασμό.

Ειδικότερα, οι σκοποί της διδασκαλίας της λογοτεχνίας *ως προς την πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων* είναι:

✓ Να κατανοήσουν και να αποδεχθούν οι μαθητές τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων καθώς και να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις.

✓ Να διερευνούν όλους τους συντελεστές και τους αναγκαίους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή και στην πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων.

✓ Να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τις αξίες και τις ιδέες που ενυπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα. Να κατανοήσουν ότι οι πολιτισμικές αξίες σχετίζονται με τον χώρο, τον χρόνο και την κοινωνική ομάδα που τις παράγει, είναι επομένως προσδιορισμένες ιστορικά, γεγονός που δικαιολογεί τη σχετικότητα αλλά και την ποικιλία τους. Να διερευνούν την ιστορικότητά τους και να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε αυτές.

✓ Να εξοικειωθούν οι μαθητές με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και να κατανοήσουν ότι αυτά ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς και ιστορικές ανάγκες. Να συνειδητοποιήσουν ότι τα λογοτεχνικά είδη διακρίνονται στη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κειμενικών συμβάσεων.

Μετά τους σκοπούς, στο νέο ΠΣ αναφέρονται οι δεξιότητες που επιδιώκουμε να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Με τον όρο «δεξιότητες» εννοούμε όσα οι μαθητές θα είναι σε θέση να κάνουν πάνω στα κείμενα ή γύρω από τα κείμενα με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας κάποιων ενοτήτων και μπορούν να πιστοποιηθούν με την αξιολόγηση. Οι δεξιότητες βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τη σκοποθεσία και είναι, κατά κάποιον τρόπο, η εφαρμογή των όσων οι μαθητές γνώρισαν, κατανόησαν ή συνειδητοποίησαν. Αποτελούν, επιπλέον, οδηγό για την επινόηση και επιλογή των δραστηριοτήτων των μαθητών¹².

Δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες

✓ Ανάπτυξη αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης, αρέσκειας ή απαρέσκειας, για τα κείμενα που διαβάζουν. Αυτοαξιολόγηση της δικής τους ερμηνευτικής προσέγγισης καθώς και εκείνης των συμμαθητών τους.

✓ Αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι συγγραφείς μιλούν για τα διάφορα θέματα.

✓ Εξοικείωση με όλα τα είδη ανάγνωσης: ιδιωτική, συν-ανάγνωση, δημόσια ανάγνωση σε συγκεκριμένες περιστάσεις, ανάγνωση ύστερα από προτροπή, σύσταση, ανάθεση, δραματοποιημένη ανάγνωση, ανάγνωση μέσω της χρήσης κοινωνικών δικτύων, κτλ.

✓ Αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων που υπάρχουν σε κάθε κείμενο και προσδιορισμός της ιστορικότητάς τους. Αναγνώριση και περιγραφή ιστορικού πλαισίου:

¹² Πρόγραμμα Σπουδών, σ. 121.

χρόνος, χώρος, ιστορικά γεγονότα που ορίζουν την εξέλιξη της πλοκής, τους χαρακτήρες, καθώς και την οπτική γωνία του συγγραφέα.

✓ Αναγνώριση και περιγραφή των συμβάσεων και τεχνικών των λογοτεχνικών κειμένων. Συσχέτιση με τις χαρακτηριστικές μορφές και συμβάσεις των διαφορετικών ειδών της λογοτεχνίας. Αξιολόγηση της αισθητικής επίδρασης που έχουν αυτές στον αναγνώστη.

✓ Ανίχνευση της μυθοπλαστικής επέμβασης της λογοτεχνίας, μετά από σύγκριση των γνώσεων και των πληροφοριών που μας παρέχουν τα λογοτεχνικά κείμενα (λ.χ. το ιστορικό μυθιστόρημα) με ανάλογες από ιστορικά βιβλία ή δημοσιογραφικές πηγές. Διάκριση φανταστικών από πραγματικά γεγονότα.

✓ Αφήγηση με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας.

✓ Μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό.

Για ειδικότερους σκοπούς θα γίνει λόγος παρακάτω σε σχέση με ειδικά θέματα όπως η αξιοποίηση των ΤΠΕ.

2.2. Βασικές μεθοδολογικές αρχές

*Διδάσκοντας τον μαθητή και τη μαθήτριά, όχι το κείμενο*¹³

Θεμέλιος λίθος του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η *ανάγνωση*, ένα πολιτισμικό φαινόμενο που σχετίζεται με όλες σχεδόν 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 προβλήματά του.

Το νέο ΠΣ για το μάθημα της λογοτεχνίας δεν είναι, λοιπόν, κειμενοκεντρικό, αλλά μαθητοκεντρικό. Τούτο σημαίνει πως δεν βασίζεται σε ένα συμπαγή όγκο λογοτεχνικών κειμένων τα οποία έχουν προαποφασιστεί από ομάδα ειδικών και περιλαμβάνονται στα γνωστά σχολικά ανθολόγια ούτε θέτει ως προτεραιότητα τη διδασκαλία συγκεκριμένων κειμένων. Είναι ανοικτό ως προς τα κείμενα, δηλαδή προτείνει είδη κειμένων, κατάλληλων να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς και τις επιδιωκόμενες δεξιότητες κάθε διδακτικής ενότητας, αλλά επιτρέπει και συστήνει την επιλογή των συγκεκριμένων κειμένων που θα αναγνωστούν στην τάξη να την κάνει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο αναγνωστικό επίπεδο, στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των μαθητών της κάθε τάξης. Τούτο συνάδει με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της μεθόδου project που αποτελούν τις μεθοδολογικές επιλογές του ΠΣ. Εννοείται πως στα σενάρια που παρατίθενται παρακάτω στον *Οδηγό*, προτείνονται συγκεκριμένα κείμενα αλλά η

¹³ Στο Πρόγραμμα αναφέρονται οι βασικές μεθοδολογικές αρχές σσ. 125-129, αλλά εδώ επεξηγούνται περισσότερο κάποια σημεία.

σημασία τους είναι παραδειγματική, όπως παραδειγματική είναι η σημασία των ίδιων των σεναρίων.

Εκείνο που συστήνει με έμφαση το νέο ΠΣ είναι η ένταξη λογοτεχνικών βιβλίων στην καθημερινή πρακτική του σχολείου. Είναι ένα βήμα προς την κατεύθυνση της αλλαγής της σχέσης με το βιβλίο, της σχέσης τελικά με την ίδια τη γνώση και την προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης. Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο δεν θα επηρεάσει μόνο το μάθημα της λογοτεχνίας αλλά αποτελεί το προοίμιο για μια συνολικότερη αλλαγή κλίματος στην εκπαίδευση και στη σχέση διδασκόντων-διδασκομένων όπως επίσης και για τη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή.¹⁴ Το νέο ΠΣ, χωρίς να απαξιώνει τα εν χρήσει σχολικά ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων, δεν τα θεωρεί αποκλειστικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ούτε προτείνει τη συγγραφή νέων. Αντίθετα, συνιστά τη χρήση μιας ποικιλίας κειμένων, κάποια από τα οποία μπορεί να προέρχονται από τα σχολικά ανθολόγια, μαζί με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία αλλά και άλλα είδη «κειμένων» τα οποία, ευρισκόμενα στις παρυφές της λογοτεχνίας, κτίζουν ένα γόνιμο διάλογο μαζί της ενώ, ταυτόχρονα, μπορούν να ελκύσουν τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς (visual, media, computer literacy) όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια. Η βασική διαφορά του νέου ΠΣ από το προηγούμενο είναι ότι, ενώ και το προηγούμενο συνιστούσε την ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων, ο τρόπος που δομούσε το μάθημα βάσει ανθολογίου, δεν άφηνε χώρο, ούτε πρότεινε τρόπους διδασκαλίας των ολόκληρων έργων. Το νέο ΠΣ είναι δομημένο έτσι ώστε να συνθέτει μια ποικιλία κειμένων, μικρών και μεγάλων, σε διδακτικές ενότητες με σαφή σκοποθεσία και δραστηριότητες για τους μαθητές.

Η μεθοδολογική μας 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 τους αδιάφορους μαθητές και μαθήτριες, προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελούν στην αναβάθμιση της αυτο-εικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα και δίνουν, επίσης, την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. Παρακάτω θα γίνει εκτενής λόγος για τις δύο αυτές παιδαγωγικές μεθόδους.

Η μονάδα οργάνωσης του νέου ΠΣ 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 στις ιδιαιτερότητες της λογοτεχνίας. Η διάρκειά του είναι δύο με τρεις μήνες, ανάλογα με τη συχνότητα των ωρών διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων που θα γίνουν. Όπως σε όλα τα *project*, η διδασκαλία των ενοτήτων μας 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 «χτίζει τις γέφυρες» μεταξύ των κειμένων και των μαθητών και μαθητριών μας. Ο κυριότερος σκοπός της είναι να δώσει κίνητρα για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει και να πλουτίσει τον γνωστικό και πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών

¹⁴ Το κρίσιμο ερώτημα είναι πάντα πού θα βρεθούν τα λογοτεχνικά βιβλία που θα χρησιμοποιηθούν στο σχολείο, καθώς σχολικές βιβλιοθήκες δεν υπάρχουν σε πολλά σχολεία. Μια μικρή βιβλιοθήκη τάξης είναι επικτό όμως να δημιουργηθεί εκ των ενόντων. Επίσης στο διαδίκτυο είναι σήμερα διαθέσιμα αρκετά λογοτεχνικά κείμενα. Στα σενάρια παρακάτω δίνονται παραδείγματα.

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 μας 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 μαθήτριές μας έχουν εξοικειωθεί με κάποιες έννοιες και ζητήματα και τους έχουν δημιουργηθεί κάποια ερωτήματα που θα απευθύνουν στα κείμενα που θα διαβάσουν. Οποσδήποτε 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 ιδιαιτέρως 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 μας είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν τη συνήθεια να διαβάζουν λογοτεχνία στον προσωπικό τους χρόνο. Μεγάλη βοήθεια και κίνητρα θα προσφέρει προς την κατεύθυνση αυτή η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο ή στην τάξη, στην οποία μπορεί να καταφεύγει το μαθητικό κοινό σε ολοήμερη 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 όμως 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 στις επιθυμίες της. Στο πλαίσιο της ομάδας, οι μαθητές και οι μαθήτριες αλληλοβοηθούνται και διαπραγματεύονται το νόημα του κειμένου: άλλος μπορεί να κατάλαβε καλύτερα ένα σημείο, άλλος κάποιο 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 τιθαसेύσει 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 τους. Να περιγράφουν και να ερμηνεύουν την εποχή, το κοινό και τις συνθήκες παραγωγής ενός 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 οπτικο-ακουστικά, πεζά και ποιητικά) ως προς έναν παράγοντα (π.χ. κοινή θεματική). Άλλες εργασίες αναπτύσσουν δεξιότητες εικονοποίησης και δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων, και αντίστροφα, λεκτικοποίησης οπτικο-ακουστικών κειμένων. Άλλες 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.

Τέλος, περνούμε στην τρίτη και τελευταία φάση, που συνήθως ονομάζεται: *μετά την ανάγνωση*. Στη φάση αυτή οι μαθητές και οι μαθήτριές μας παράγουν τον 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 αυτής 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.

Αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας

Πολύ συχνά δεν γίνεται κατανοητό ότι η αξιολόγηση και στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι μια παιδαγωγική και όχι μια φιλολογική διαδικασία. Στο μάθημα της λογοτεχνίας αξιολογούμε την πορεία και την εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών μας από τη στιγμή που αρχίσαμε τη διδασκαλία μας. Ζητούμε να αξιολογήσουμε τις *δεξιότητες* που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των διδακτικών μας 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 τους, αλλά με βάση αυτά που διδάχτηκαν και αυτά που έκαναν στην τάξη. Οι μαθητές μας 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 να είναι πολλές και 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 δεν τους αφηνιάζει ζητώντας τους άγνωστα στοιχεία ή δραστηριότητες που δεν έχουν συζητηθεί και δουλευτεί μέσα στην τάξη. Στο Γυμνάσιο που υπάρχουν γραπτές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς, προτείνεται οι μαθητές να εξετάζονται σε άγνωστο λογοτεχνικό κείμενο, ομοειδές ή ομόθεμο με τις διδακτικές ενότητες που διδάχθηκαν και με ασκήσεις παρόμοιες με αυτές που δούλεψαν μέσα στην τάξη.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι μαθητές και οι μαθήτριές μας αξιολογούνται μέσω μιας πλούσιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, ερωτήσεων, εργασιών σε μια, αντιστοίχως, πλούσια ποικιλία δεξιοτήτων, οι κυριότερες από τις οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού καθώς και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο εικόνας (ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού γραμματισμού). Η άσκηση –και η αξιολόγηση– των μαθητών και μαθητριών μας στις δραστηριότητες αυτές αποτελεί την καλύτερη προετοιμασία, ώστε να καλλιεργηθεί στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης μια αυθεντική σχέση με τη «γλώσσα» της λογοτεχνίας.

2.3. Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες

Το νέο ΠΣ δίνει μεγάλη έμφαση στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και επισημαίνει την ειδική χρήση των ΤΠΕ σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, στη συνέχεια του Οδηγού παρατίθενται σενάρια διδασκαλίας στα οποία προτείνονται δραστηριότητες για τους μαθητές που εμπλέκουν τις ΤΠΕ. Είναι απαραίτητο επομένως, για να γίνει κατανοητή η χρήση τους στο μάθημα της λογοτεχνίας, να παραθέσουμε το σχετικό απόσπασμα από το ΠΣ που αναφέρεται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ¹⁵.

«Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, σε σχέση με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, ακόμη και της γλώσσας, χαρακτηρίζεται από σθεναρή αντίσταση στην ενσωμάτωση της καινοτομίας και της χρήσης των ΤΠΕ. Οι λόγοι είναι πολλοί: Για μεγάλο χρονικό διάστημα η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση κατανοούνταν ως μύηση σε μια υψηλή τέχνη του πνεύματος που καμιά σχέση δεν μπορεί να έχει με τον κόσμο της τεχνολογίας, ο οποίος αντιμετωπιζόταν, στο πλαίσιο μιας άγονης αντιπαράθεσης τέχνης και τεχνολογίας, ως τεχνοκρατικός, χρηστικός, με προσωρινή αξία που δε συγκρίνεται με την αιώνια αξία των κλασικών κειμένων και των έργων τέχνης.

Ο οποιοσδήποτε εκσυγχρονισμός του μαθήματος προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης και δημιουργικής χρήσης των ΤΠΕ θα πρέπει να ξεκινήσει από έναν αναπροσδιορισμό των σκοπών και των μεθόδων της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Όπως έχει δείξει η έρευνα, όταν δεν γίνεται αυτό, οι διδακτικές προτάσεις που εμφανίζονται (σενάρια) το μόνο που κατορθώνουν είναι να «βάζουν το παλιό κρασί σε καινούρια φλασκιά», να αναπαράγουν δηλαδή το ίδιο διδακτικό μοντέλο με ένα εκσυγχρονισμένο ένδυμα που είναι οι ΤΠΕ.

Αν δεχόμαστε ότι η λογοτεχνία αποτελεί το κατάλληλο όχημα για να ενταχθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στον σύγχρονο πολιτισμό, να ζυμωθούν με τα προβλήματα της εποχής τους, να ασκηθούν στα εν χρήσει μέσα και στους κώδικες επικοινωνίας και,

¹⁵ Πρόγραμμα Σπουδών, σσ. 124-125.

προπαντός, να δουν τον σύγχρονο πολιτισμό κριτικά και δημιουργικά, να μετατραπούν από παθητικοί χρήστες σε δραστήριους παραγωγούς πολιτισμού, τότε είναι προφανές ότι οι ΤΠΕ είναι μέρος του σύγχρονου πολιτισμού και ο ρόλος τους σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας είναι πολυδιάστατος. Δεν είναι απλό εργαλείο μάθησης, είναι η θύρα προς τον ψηφιακό κόσμο της εποχής μας, προς την ψηφιακή επικοινωνία, η οποία δημιουργεί νέους τύπους «κειμένων», νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας. Σε ένα σύγχρονο, ψηφιακό σχολείο, οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να βοηθήσουν, με την παραπάνω προοπτική, στην ανανέωση όλων των σημείων της διδακτικής διαδικασίας: από το πώς φθάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα στα χέρια των μαθητών μέχρι την ενδυνάμωση των πολιτισμικών αποσκευών και του ορίζοντα προσδοκιών τους; από την ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ τους και της ομαδικής διαπραγμάτευσης του νοήματος των κειμένων μέχρι την πολυμεσική παρουσίαση των ερμηνειών τους και την παραγωγή δικών τους πολυτροπικών κειμένων.

Ειδικότερα, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής πρότασης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας περιλαμβάνει τους εξής στόχους:

- ✓ Να πολλαπλασιάσει τους διαθέσιμους μαθησιακούς πόρους που έχει στη διάθεσή του τώρα ο εκπαιδευτικός και το μαθητικό κοινό.
- ✓ Να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού προσφέροντάς του ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο οποίο θα εντάσσεται ομαλά και με συνέπεια η χρήση των ΤΠΕ.
- ✓ Να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και της μαθήτριας στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης, έκφρασης και επικοινωνίας των προσωπικών του ερμηνειών για τα λογοτεχνικά κείμενα.
- ✓ Να διευρύνει το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή και της μαθήτριας προσφέροντας γνώσεις, πληροφορίες, εικόνες, ακούσματα, με άλλα λόγια, εμπειρίες που θα τον βοηθήσουν να διαμορφώσει προσωπικές ερμηνείες για το λογοτεχνικό κείμενο.
- ✓ Να φέρει σε επαφή το μαθητικό κοινό με πολύ περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα από αυτά που είναι διαθέσιμα στα σχολικά ανθολόγια.
- ✓ Να δώσει τις δυνατότητες στους μαθητές και στις μαθήτριες να κατανοήσουν την κατασκευή των λογοτεχνικών κειμένων, επεμβαίνοντας σ' αυτά με τροποποιήσεις και πειραματιζόμενοι/ες με τη δημιουργική γραφή.
- ✓ Να προωθήσει νέους τρόπους συνεργασίας των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους στην κατεύθυνση της διαπραγμάτευσης και συνοικοδόμησης του νοήματος (forum, blog, facebook, twitter, wikis).
- ✓ Να αναπτύξει τις συνθετικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών και μαθητριών με διαθεματικές εργασίες, πολυμεσικά παρουσιασμένες».

2.4. Βασικές πρακτικές για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας

2.4.1 Η μέθοδος project

Η μέθοδος project είναι μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Αποτελεί έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχει αποφασιστικά όλη η τάξη και είναι στο σύνολό της υπεύθυνη για τη διαμόρφωση και διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας.

Η βασική δομή της μεθόδου project συνίσταται στα ακόλουθα στάδια:

- 1) Έναρξη του project με δύο χαρακτηριστικά:

- ✓ Αδέσμευτη έκβαση: η πρόταση για διεξαγωγή ενός project και η σχετική συζήτηση δεν εξασφαλίζουν τη σίγουρη διεξαγωγή του. Όλοι οι συμμετέχοντες αποφασίζουν αν συμφωνούν για τη διεκπεραίωσή του και για τη μορφωτική αξία της διαδικασίας διεκπεραίωσής του.
 - ✓ Όχι απαραίτητη γνωστική αξία: Οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για τη διεξαγωγή ενός project. Η πρωτοβουλία από μόνη της αποκτά μορφωτική και παιδαγωγική αξία καθώς τα μέλη ασχολούνται με την επεξεργασία της και εργάζονται για την πραγμάτωσή της. Θεωρείται σκόπιμο να ενθαρρύνεται από την αρχή η ελεύθερη έκφραση από όλα τα μέλη.
- 2) Ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία:
- ✓ καθορισμός χρονικών ορίων και κανόνων διεξαγωγής (καθορισμός πλαισίων) της συζήτησης
 - ✓ καθαυτή διαδικασία ανταλλαγής απόψεων κατά την οποία εξετάζεται κριτικά το περιεχόμενο της πρότασης.
- 3) Από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης που οδηγεί στον ακριβή και λεπτομερή προγραμματισμό των ενεργειών. Αποτελεί την αρχή του σταδίου πραγμάτωσης: ποιος θα κάνει τι, ποιες ακριβώς δραστηριότητες θα γίνουν, ρυθμός εργασίας, χρονική διάρκεια των εργασιών, τι θα προκύψει.
- 4) Υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί - εκτέλεση project: Το στάδιο αυτό διακόπτεται από τα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης και –όπως αναμένεται– παίρνει τον περισσότερο χρόνο.
- 5) Περάτωση του project.
- Κατά τη διάρκεια του project παρεμβάλλονται:
- 6) Διαλείμματα ενημέρωσης που στόχο έχουν
- ✓ την ανταλλαγή πληροφοριών και την αμοιβαία πληροφόρηση σχετικά με την εξέλιξη των εργασιών στην ολομέλεια
 - ✓ οργάνωση επόμενων βημάτων, αλλαγή ρυθμού, προγραμματισμός χρόνου, ψηφοφορίες, πρωτόκολλα και πρακτικά
 - ✓ διαπίστωση και σχολιασμός προόδου σε σχέση με τον προσδοκώμενο στόχο.
- 7) Διαλείμματα ανατροφοδότησης-ανατροφοδοτικής επισκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Κατά τη διάρκειά τους τα μέλη συζητούν, σχολιάζουν κριτικά τις ενέργειές τους καθώς και τους όρους και το πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων. Θέτουν στο προσκήνιο ασυμφωνίες, παράπονα και προσπαθούν να λύσουν τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς που δυσχεραίνουν τη συνέχιση των εργασιών τους. Το στάδιο αυτό έχει μεγάλη σημασία και μετατρέπει το project σε παιδαγωγική πράξη με ευρύτερη μορφωτική αξία.
- Με βάση τα παραπάνω στάδια οι μαθητές και μαθήτριες:
- ✓ Παίρνουν αφορμή από ένα βίωμα, ένα πρόβλημα ή ένα σημαντικό γεγονός και αποφασίζουν οι ίδιοι ή οι ίδιες για το θέμα του project.
 - ✓ Συζητούν και προσδιορίζουν μόνοι τους για το είδος των σχέσεων και τη δομή των ομάδων που θα οργανώσουν.
 - ✓ Επεξεργάζονται την αρχική πρωτοβουλία, ώστε να έχει λογικό περιεχόμενο.
 - ✓ Αυτο-οργανώνονται σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια και κατανέμουν τις διάφορες ενέργειες.
 - ✓ Ανταλλάσσουν πληροφορίες, συζητούν τα προβλήματα καθώς και τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Σ' αυτή τη βάση επαναπροσδιορίζουν τους αρχικούς τους στόχους και θέτουν νέους στόχους εργασίας, αν το κρίνουν απαραίτητο, μετά από κάθε συνάντηση.
 - ✓ Επινοούν δικές τους μεθόδους για την αποτελεσματική εκπλήρωση των καθηκόντων τους.

- ✓ Επιδιώκουν την κάλυψη ομαδικών και ατομικών ενδιαφερόντων προσπαθώντας να βρουν ισορροπία σε τυχόν διαφωνίες.
- ✓ Όλες οι εντάσεις και οι συγκρούσεις που προκύπτουν διευθετούνται από τα μέλη βάσει δημοκρατικών διαδικασιών.
- ✓ Ασχολούνται με αυθεντικές καταστάσεις και επίκαιρα προβλήματα που ζητούν λύση. Δεν συλλέγουν απλώς γνώση που σχετίζεται με τις τωρινές περιστάσεις μάθησης, αλλά κάνουν τη σύνδεση σχολείου-πραγματικότητας και αποκτούν χρήσιμες κοινωνικές δεξιότητες.
- ✓ Απώτερος σκοπός είναι να μάθουν να συνεργάζονται, να σκέφτονται ομαδικά, να εργάζονται για έναν κοινό σκοπό καθώς και να θέτουν οι ίδιοι και οι ίδιες τις δημοκρατικές διαδικασίες και τους κανόνες τους οποίους στη συνέχεια πρέπει να τηρούν.

Με την υιοθέτηση της μεθόδου project γίνεται μεταφορά βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη, τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων τους. Η μέθοδος project προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των μαθητών, την *ανακαλυπτική μάθηση* (discovery learning), την ομαδική εργασία των μαθητών, τη συνέχεια της σχολικής εργασίας σε περισσότερη από μία σχολική ώρα, την τελική της παρουσίαση στην στενότερη (τάξη ή και σχολείο) ή και ευρύτερη κοινότητα (γειτονιά, πόλη), την αλλαγή του ρόλου του δασκάλου από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπνευστή της σχολικής εργασίας. Με τη μέθοδο project προμοδοτείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού, η έρευνα στο 'πεδίο' (για την περίπτωση μας πεδίο συνιστούν οι προφορικοί πληροφορητές τραγουδιών, παραμυθιών, κ.ο.κ.) ή στις βιβλιοθήκες, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα εντός της οποίας αυτό λειτουργεί. Επίσης, αναδεικνύει τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών: τόσο των 'ακαδημαϊκά ικανών', όσο και των 'αδύνατων' μαθητών: αναδεικνύει αυτούς που γράφουν και μιλούν ορθά, αλλά και αυτούς που εκφράζονται αμήχανα ή και ποιητικά, αυτούς που είναι οργανωμένοι αλλά και τους αφηρημένους ονειροπόλους, τους χειρωνακτικά ικανούς αλλά και τους λιγότερο ικανούς, τους κοινωνικούς αλλά και τους στοχαστικούς μαθητές, τους έξυπνους αλλά και τους λιγότερο έξυπνους, τους επιδέξιους αλλά και τους αδέξιους. Προκειμένου μια τάξη να είναι σε θέση να διεκπεραιώσει ένα project σωστά, θα χρειαστεί τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών της. Το project λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας και βασίζεται σε δύο πολύ σημαντικές αρχές: αυτήν της *κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης* και αυτήν της *διεπιστημονικότητας*.

2.4.2 Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η μέθοδος project πραγματώνεται με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Έτσι ονομάζεται η διδασκαλία σε ομάδες, όταν δηλαδή οι μαθητές μιας τάξης χωρίζονται σε ομάδες των 3-5 ατόμων και αναλαμβάνουν ομαδικά να φέρουν εις πέρας κάποιες εργασίες. Οι μαθητές της ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους, τόσο μέσα στην τάξη, όσο και έξω από αυτήν (αν υπάρχει αυτή η δυνατότητα και αν είναι απαραίτητο), προκειμένου να ολοκληρώσουν την εργασία τους την οποία, στη συνέχεια, παρουσιάζουν στην υπόλοιπη τάξη. Στο πλαίσιο της ομάδας, κάθε μαθητής αναλαμβάνει κάποιο ρόλο ή κάποια επιμέρους εργασία και όλη η ομάδα μαζί κάνει την τελική σύνθεση.

Συνήθως η διδασκαλία σε ομάδες αντιπαρατίθεται στη μετωπική διδασκαλία αλλά η αντιπαράθεση αυτή δε σημαίνει πως, σε μια τάξη, δεν εναλλάσσονται σε διαφορετικές στιγμές η μετωπική με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, με τη δεύτερη να καταλαμβάνει, σταδιακά, όλο και περισσότερο διδακτικό χρόνο. Οι ωφέλειες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι πολλές:

- ✓ δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργητικά,
- ✓ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα, ενώ μπορεί να δίσταζαν προηγουμένως μπροστά σε ολόκληρη την τάξη,
- ✓ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μην είναι καθηλωμένοι στα θρανία τους,
- ✓ συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών,
- ✓ δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί,
- ✓ ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο,
- ✓ αυξάνει τη διάθεση και την ικανότητα των ομάδων να παρουσιάζουν τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματά τους,
- ✓ οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο,
- ✓ οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη,
- ✓ βελτιώνεται ο προφορικός λόγος των μαθητών και εξοικειώνονται στη δημόσια παρουσίαση,
- ✓ οι διαφορετικές απόψεις στο εσωτερικό των ομάδων αποτελούν πηγή μάθησης,
- ✓ οι χαμηλού ακαδημαϊκού επιπέδου μαθητές δραστηριοποιούνται από τις απόψεις και τη δραστηριότητα των μαθητών που έχουν καλύτερη επίδοση,
- ✓ προάγεται η συνεργατική ικανότητα,
- ✓ εξασκεί τη δημοκρατική συμπεριφορά,
- ✓ εξασφαλίζει θετικές εμπειρίες από την κοινωνική ζωή,
- ✓ αυξάνει τον σεβασμό των μαθητών για όλους τους συμμαθητές τους,
- ✓ συμβάλλει στην αποδοχή των μειονοτικών μαθητών,
- ✓ καλλιεργεί την πρωτοβουλία,
- ✓ συμβάλλει στην ανάπτυξη της θετικής αυτοαντίληψης,
- ✓ μειώνει το άγχος που έχουν οι μαθητές για το σχολείο,
- ✓ δραστηριοποιεί όλους τους μαθητές, ακόμη και τους συνεσταλμένους,
- ✓ μαθαίνει στους μαθητές τον διάλογο και τον σεβασμό των απόψεων των άλλων.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τη σχέση των μαθητών με τα βιβλία, με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία:

- ✓ Μειώνεται το άγχος του νοήματος, το άγχος δηλαδή που προκαλεί στον μαθητή η αίσθηση ότι πρέπει, με το τέλος της ανάγνωσης, να μπορεί να απαντήσει μόνος του στον δάσκαλο για το τι κατάλαβε.
- ✓ Ασκείται ένας ήπιος έλεγχος στον μαθητή από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ως προς το αν διάβασε το λογοτεχνικό κείμενο που έχουν αναλάβει.
- ✓ Οι μαθητές, στο εσωτερικό της ομάδας, διαπραγματεύονται τα νοήματα του κειμένου και, μέσα από τη συζήτηση, φθάνουν σε μια πιο ολοκληρωμένη προσωπική ερμηνεία.
- ✓ Υπάρχει η δυνατότητα η τάξη, στο σύνολο της, να ασχοληθεί με περισσότερα κείμενα, καθώς η κάθε ομάδα θα μελετήσει διαφορετικό κείμενο.
- ✓ Δίνονται κίνητρα για ανάγνωση, καθώς οι μαθητές ακούν τους συμμαθητές τους να παρουσιάζουν και να συστήνουν λογοτεχνικά βιβλία.

Ειδικά για τάξεις με διαφοροποιημένο πολιτισμικά μαθητικό πληθυσμό, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, επιπέδων και «γλωσσών», κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει.

Πώς όμως γίνεται ο χωρισμός σε ομάδες; Πολλά κριτήρια για την ομαδοποίηση των μαθητών έχουν προταθεί, όπως βαθμός νοημοσύνης, σχολική επίδοση, ηλικία, φύλο, ενδιαφέροντα. Ανεξάρτητα από τη γνώμη που μπορεί να έχει ο καθένας για τα κριτήρια αυτά, οι ομάδες μπορεί να είναι ομοιογενείς ή ανομοιογενείς, σταθερές ή μεταβλητές, ελεύθερες ή καθορισμένες. Βασικό ρόλο στο πώς θα χωριστούν οι ομάδες παίζει η εμπειρία του εκπαιδευτικού και η παιδαγωγική του στόχευση, καθώς και το

είδος του μαθήματος. Λ.χ. σε ένα μάθημα Μαθηματικών, στο οποίο θέλει ο εκπαιδευτικός να κινητοποιηθούν όλοι οι μαθητές, αλλά ταυτοχρόνως να λύσουν τις ασκήσεις τους, ο χωρισμός σε ομάδες με κριτήριο τη σχολική επίδοση μοιάζει φυσικός, αρκεί να μη σταθεροποιηθεί. Σε μάθημα λογοτεχνίας, όμως, οι ομάδες είναι συνήθως καλό να σχηματίζονται με κριτήριο το ενδιαφέρον των μαθητών μας για τα προτεινόμενα για διδασκαλία κείμενα αλλά και τις φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Διότι, σημαντικό για να λειτουργήσει μια ομάδα ανάγνωσης είναι να νιώθουν οι μαθητές άνεση και ασφάλεια μεταξύ τους, έτσι ώστε να μπορούν να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες και να μοιραστούν εκτιμήσεις. Από την άλλη, σε μάθημα λογοτεχνίας πάλι, μπορεί να αναθέσουμε σε μικτές ομάδες αγοριών-κοριτσιών ή σε αμιγείς ομάδες αγοριών και κοριτσιών να επεξεργαστούν κείμενα που έχουν «έμφυλο» προβληματισμό και θεματική, προκειμένου να δούμε τον τρόπο πρόσληψης των κειμένων από παιδιά διαφορετικών φύλων.

Σταθερός γνώμονας για την εργασία σε ομάδες είναι να μην διατηρηθούν οι ίδιες στη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να συνεργαστούν μεταξύ τους και να μη δημιουργηθούν «κλίκες», ούτε να ενισχυθούν περισσότερο από όσο πρέπει οι ήδη υπάρχουσες φιλίες. Οι ομάδες δεν πρέπει να υποκαταστήσουν σε καμία περίπτωση την ολομέλεια της τάξης. Γι' αυτό και πάντοτε, στο τέλος της ομαδικής εργασίας, κύριο μέλημά μας είναι η αναφορά όλων μας στο σύνολο της τάξης. Μόνο τότε μπορούμε να πούμε πως έχει ολοκληρωθεί με επιτυχία η διδασκαλία σε ομάδες.

Οι ομάδες δεν μπορεί να είναι πολυπληθείς, αλλά δεν νοείται και ομάδα των δύο ατόμων. Ο κάθε εκπαιδευτικός κρίνει κατά περίπτωση το μέγεθος που πρέπει να έχει η ομάδα εργασίας. Εάν η εργασία η οποία έχει ανατεθεί απαιτεί συγκεκριμένα ταλέντα, δεξιότητες και ικανότητες, ο εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε να υπάρχουν σε κάθε ομάδα μαθητές με αυτές τις ικανότητες και τα ταλέντα. Εάν, από την άλλη πλευρά, η εργασία που έχει ανατεθεί είναι μικρής διάρκειας, μια μεγάλη ομάδα δεν θα είναι λειτουργική.

Οι φάσεις της διδασκαλίας σε ομάδες είναι οι εξής: Προετοιμασία της διδασκαλίας στην ολομέλεια της τάξης (προβληματισμός για το θέμα που επιλέξαμε, διατύπωση του θέματος, διάλογος για τον τρόπο επεξεργασίας του). Ακολουθεί η εργασία στις ομάδες, με την οργάνωση της εργασίας και την ανάληψη διάφορων ρόλων από τους μαθητές. Ακολουθεί συστηματοποίηση των αποτελεσμάτων με όλη την τάξη, με παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας, συζήτηση, συσχέτιση και επεξεργασία των εργασιών, ανακεφαλαίωση, σύνοψη των συμπερασμάτων. Τέλος, ακολουθεί η αξιολόγηση της εργασίας είτε από τους ίδιους τους μαθητές είτε από τους συμμαθητές τους. Στην ομαδική εργασία ο εκπαιδευτικός έχει λιγότερο σαφή εικόνα για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αυτό όμως δεν δημιουργεί πρόβλημα, αφενός γιατί αυτός ο τρόπος διδασκαλίας δεν είναι ο μοναδικός που χρησιμοποιείται και αφετέρου γιατί η τελική αξιολόγηση του μαθητή δεν κρίνεται από τη συμμετοχή του σε μια ομάδα αλλά από το σύνολο της συμμετοχής του σε διαφορετικές ομάδες και από ατομικές εργασίες.

Κατ' αναλογία, και ο ρόλος του δασκάλου στις διάφορες φάσεις των εργασιών είναι διαφορετικός. Στη φάση της προετοιμασίας προγραμματίζει και οργανώνει, μόνος του ή σε συνεργασία με τους μαθητές του, τις δραστηριότητες κάθε ομάδας. Στη δεύτερη φάση (εργασία στις ομάδες) της διδασκαλίας, όταν οι ομάδες αρχίσουν να εργάζονται, ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και βοηθητικός. Εδώ ο εκπαιδευτικός κινείται σε μια πολύ λεπτή ισορροπία: δεν πρέπει να χάσει τον έλεγχο της τάξης αλλά ούτε και να είναι ο εκπαιδευτικός υπερβολικά καθοδηγητικός (από φόβο μήπως χάνεται χρόνος, μήπως γίνεται φασαρία). Κατά τη διάρκεια της συστηματοποίησης των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης, αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή της συζήτησης. Υπενθυμίζει τους κανόνες της συζήτησης σε όσους τους παραβαίνουν και ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τη

γνώμη τους. Κάθε γνώμη γίνεται αποδεκτή ή απορρίπτεται ύστερα από συζήτηση. Με τον τρόπο αυτόν αποφεύγεται η επίδειξη των ικανοτήτων των «καλών» μαθητών και μόνον αυτών.

Στην τελευταία φάση, της αξιολόγησης της εργασίας, ο ρόλος του δασκάλου διαφοροποιείται, αναλόγως με τη φύση της εργασίας. Σε κάθε περίπτωση πάντως υποβοηθά τους μαθητές να αξιολογήσουν τις εργασίες τους και να αντιληφθούν εάν πέτυχαν τον σκοπό τους.

Για να είναι μια διδασκαλία σε ομάδες επιτυχημένη, πρέπει να εξασφαλιστούν οι παρακάτω παράγοντες: ένας κατάλληλος χώρος (αίθουσα με μετακινούμενα θρανία τα οποία θα ενώνονται κατά περίπτωση ώστε να συνεργάζονται οι μαθητές μιας ομάδας), κατάλληλος χρόνος για την εργασία των μαθητών (τα γνωστά 45λεπτα μαθήματα δεν προσφέρονται, γι' αυτό πολλές φορές τα συνεχόμενα δίωρα είναι μια πρόσφορη λύση), η συναίνεση και η κατανόηση του διευθυντή του σχολείου και των άλλων συναδέλφων, η κατανόηση της σημασίας της διδασκαλίας σε ομάδες από την πλευρά των μαθητών αλλά και των γονιών τους. Η εργασία σε ομάδες είναι χρονοβόρα καταρχήν και τα αποτελέσματά της φαίνονται πολύ αργότερα. Γι' αυτό πρέπει τόσο οι μαθητές, όσο και οι γονείς τους, να είναι πεισμένοι για την καινοτομία αυτή. Αλλιώς, πριν καλά καλά αρχίσουν να φαίνονται τα αποτελέσματα της μεθόδου, θα αρχίσουν οι διαμαρτυρίες για το «χαμένο χρόνο» στις συζητήσεις και στις, χρονοβόρες μεν, αλλά από παιδαγωγική άποψη πολύ σημαντικές, διαδικασίες.

Για να είναι επιτυχημένη μια διδασκαλία σε ομάδες πρέπει να γνωρίζονται καλά μεταξύ τους οι μαθητές και αυτό, αν είναι αρχή της χρονιάς, δεν είναι πάντοτε βέβαιο. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μπορεί να φτιάξει ομαδικό κλίμα με παιχνίδια γνωριμίας κτλ. Επίσης, θα πρέπει να έχει ασκήσει τους μαθητές του στον διάλογο και στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων. Αλλιώς, κινδυνεύει η διδασκαλία να καταλήξει σε παταγώδη αποτυχία. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να καταστήσει από την αρχή σαφή τη στόχευση της ομαδικής εργασίας. Στα σενάρια που ακολουθούν γίνονται συγκεκριμένες προτάσεις για τις δραστηριότητες των ομάδων.

2.4.3 Η παρουσίαση βιβλίου

Μια σημαντική, ίσως η σημαντικότερη, πρακτική που εισάγει το νέο ΠΣ είναι η παρουσίαση ενός ολόκληρου βιβλίου από ομάδα μαθητών στην υπόλοιπη τάξη. Πρόκειται για μια συνθετική εργασία η οποία αποτελεί το κέντρο των σεναρίων μάθησης που παρατίθενται παρακάτω και, γενικότερα, την ουσία της μεθόδου project για το μάθημα της λογοτεχνίας. Όταν αναφερόμαστε σε παρουσίαση βιβλίου, εννοούμε παρουσίαση ενός ολόκληρου πεζού κειμένου στους μαθητές μιας τάξης, οι οποίοι δεν έχουν διαβάσει το παρουσιαζόμενο κείμενο. Μπορεί να είναι μυθιστόρημα, διήγημα, εικονογραφημένη ιστορία, κόμικ μεγάλης έκτασης, θεατρικό έργο. Η παρουσίαση βιβλίου δεν είναι εξέταση της ομάδας μαθητών αλλά δεν είναι και επίδειξη ικανοτήτων των παρουσιαστών. Δεν σκοπεύει δηλαδή ούτε στον έλεγχο αν έχουν διαβάσει οι μαθητές το βιβλίο ούτε στον εντυπωσιασμό του ακροατηρίου με καταιγισμό εικόνων και πληροφοριών. Ο σκοπός της είναι πολύ ουσιαστικός: να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να επεξεργαστούν μέσα στην ομάδα τους ένα ολοκληρωμένο λογοτεχνικό έργο και να διαπραγματευτούν το νόημα σε μια διάρκεια χρόνου, καθώς θα ετοιμάζουν την παρουσίασή τους ταυτόχρονα, να δώσει την ευκαιρία σε ολόκληρη την τάξη να γνωρίσει περισσότερα λογοτεχνικά έργα τα οποία να συγκρίνει μεταξύ τους. Επιτυχημένη είναι εκείνη η παρουσίαση βιβλίου η οποία κατορθώνει: α) να δώσει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για το βιβλίο με σαφήνεια, έτσι ώστε οι ακροατές να κατανοήσουν περί τίνος πρόκειται, β) να εκφράσει τις προσωπικές ερμηνείες των μελών της ομάδας, γ) να θέσει ερωτήματα προς συζήτηση στην οποία θα εμπλακεί όλη η τάξη. Έτσι, ο

κάθε μαθητής κατά τη διάρκεια του τριμήνου, θα ασχοληθεί μεν ιδιαίτερα με ένα βιβλίο αλλά θα ακούσει τις παρουσιάσεις άλλων πέντε, έξι ή επτά βιβλίων ανάλογα με το πόσες ομάδες μαθητών θα δημιουργηθούν. Συχνά συμβαίνει οι παρουσιάσεις να λειτουργούν και ως κίνητρο για μελλοντική ανάγνωση του βιβλίου.

Όπως εξηγήθηκε ήδη σε τούτο τον *Οδηγό*, η ανάγνωση των ολόκληρων βιβλίων εντάσσεται στη δεύτερη φάση του project. Οι μαθητές έχουν ήδη εξοικειωθεί με τον προβληματισμό της διδακτικής ενότητας, έχουν διαβάσει πιθανόν μέσα στην τάξη μικρά κείμενα ή αποσπάσματα και τώρα καλούνται να επιλέξουν ένα βιβλίο από τα προτεινόμενα, το οποίο θα διαβάσουν στο σπίτι. Στο σχολείο θα δοθεί χρόνος για να δουλέψουν οι ομάδες, με την καθοδήγηση του δασκάλου. Να ανταλλάξουν απόψεις, να μοιράσουν τις εργασίες που θα κάνει ο καθένας, να οργανώσουν την παρουσίασή τους. Ο δάσκαλος προτείνει σε κάθε ομάδα δραστηριότητες και οι μαθητές, ανάλογα με τις ικανότητες και τις επιθυμίες τους, επιλέγουν εκείνες που θα κάνουν τελικά. Από την πείρα μας όλοι γνωρίζουμε ότι οι παρουσιάσεις μυθοπλαστικών βιβλίων συχνά χαρακτηρίζονται από ασάφεια, σύγχυση, φλυαρία. Ο λόγος είναι πως οι παρουσιαστές μπερδεύουν τα αντικειμενικά στοιχεία μιας ιστορίας με τις προσωπικές τους ερμηνείες και εκτιμήσεις. Οι ακροατές, μη έχοντας διαβάσει την ιστορία, αδυνατούν να ξεχωρίσουν το υποκειμενικό από το αντικειμενικό, αδυνατούν να διαμορφώσουν ίδια γνώμη και να πάρουν μέρος εν τέλει στη συζήτηση. Ολόκληρη η διαδικασία αφήνει συχνά την αίσθηση της ματαιότητας.

Για να αποφευχθεί αυτό, η παρουσίαση καλό είναι να έχει τα εξής διακριτά μέρη:

α) *Σύντομη αναφορά στα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας.* Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σύντομα στις εξής ερωτήσεις:

- ✓ Πού εκτυλίσσεται η ιστορία;
- ✓ Πότε εκτυλίσσεται η ιστορία;
- ✓ Ποιοι είναι οι βασικοί ήρωες;
- ✓ Ποιος μιλά, ποιος είναι ο αφηγητής;
- ✓ Τι συμβαίνει στην ιστορία; Ποια είναι τα βασικά γεγονότα της πλοκής;
- ✓ Ποια είναι η δομή του βιβλίου; (από πόσα μέρη, κεφάλαια αποτελείται;)
- ✓ Ποιο είναι το θέμα του βιβλίου;

Οι απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις είναι απαραίτητο να δοθούν σε όλες τις παρουσιάσεις, όλων των πεζών βιβλίων, σε όλες τις διδακτικές ενότητες. Το μέρος αυτό δεν διαρκεί πάνω από δέκα λεπτά. Μπορεί να συνοδεύεται και από λίγα βιογραφικά στοιχεία για τον συγγραφέα. Οι απαντήσεις δεν επιδέχονται αμφισβήτηση και διαφορετικές ερμηνείες (εκτός ίσως από τη διατύπωση του θέματος). Οι μαθητές θα πρέπει να ασκηθούν στο να βρίσκουν αυτές τις απαντήσεις σε όλα τα πεζά κείμενα που διαβάζονται μέσα στην τάξη, μικρά ή μεγάλα. Θα μπορούσε μάλιστα η ομάδα των μαθητών που παρουσιάζει να ετοιμάσει και δύο διαγράμματα, ένα με τους βασικούς ήρωες (λ.χ. στο κέντρο της σελίδας οι πρωταγωνιστές και γύρω γύρω οι άλλοι ήρωες ενωμένοι με τόξα, ανάλογα με τις σχέσεις τους) και ένα με τα βασικά γεγονότα της πλοκής, επιγραμματακά, σε χρονική διαδοχή. Τα διαγράμματα θα μπορούσαν να μοιραστούν σε φωτοτυπία σε όλους τους μαθητές έτσι ώστε να παρακολουθούν καλύτερα την υπόθεση.

β) *Ανάγνωση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από το βιβλίο.* Τα παιδιά της ομάδας παρουσίασης έχουν επιλέξει 2-3 αποσπάσματα από το βιβλίο που τους άρεσαν ιδιαίτερα, που νομίζουν ότι αποδίδουν καλύτερα την προσωπικότητα του ήρωα ή κάποιο εντυπωσιακό επεισόδιο της πλοκής. Τα διαβάζουν με όσο το δυνατόν αρτιότερο τρόπο: επιτονισμένα, με αλλαγές φωνών στους διαλόγους, με τη συνοδεία μουσικής ή κάποιων κινήσεων. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά ότι η φωναχτή ανάγνωση έχει απαιτήσεις και χρειάζεται κάποια προετοιμασία και πρόβες.

γ) Στο τρίτο μέρος τα παιδιά της ομάδας παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των ερευνητικών τους εργασιών αλλά κυρίως εκφράζουν τις ερμηνείες, τις απόψεις, τις εκτιμήσεις τους για το θέμα του βιβλίου, για τους ήρωες. Το μέρος αυτό διαρκεί περισσότερο από τα δύο προηγούμενα αλλά είναι και το πιο ευέλικτο, διότι μπορεί να παρουσιαστούν πολύ διαφορετικές εργασίες: εικαστικές, δραματικές, κειμενικές, ερευνητικές, γραπτές εργασίες. Τα σενάρια που ακολουθούν προτείνουν δραστηριότητες για τους μαθητές, κατάλληλες για την κάθε διδακτική ενότητα.

Ο ρόλος του δασκάλου, όπως αναφέρθηκε, είναι να βοηθά τις ομάδες κατά την προετοιμασία των παρουσιάσεων ενώ, κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων, να προσέχει εάν η τάξη καταλαβαίνει όσα λέγονται, να παρεμβαίνει για τις απαραίτητες διευκρινίσεις αλλά και να εμψυχώνει τους παρουσιαστές αν κάπου δυσκολεύονται. Επίσης, να θέτει ερωτήματα συγκριτικής φύσεως ανάμεσα στα βιβλία που έχουν παρουσιαστεί, να παρακινεί όλα τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους και να επιβραβεύει τις προσπάθειες των παρουσιαστών. Προσδοκούμε ότι μέσα από την επανάληψη της διαδικασίας, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τις παρουσιάσεις βιβλίων, θα συνεργάζονται καλύτερα, θα επινοούν και δικές τους δραστηριότητες για την παρουσίαση και, εν τέλει, θα αναπτύξουν πολλές δεξιότητες συνεργασίας, έκθεσης σε κοινό, υποστήριξης των απόψεών τους και διαλόγου.

2.4.4 Η μέθοδος της δραματοποίησης

Το «θέατρο στην εκπαίδευση» αποτελεί έναν ιδιαίτερα ευρύ όρο στον οποίο οι θεωρητικοί του θεάτρου, οι θεατράνθρωποι και οι εκπαιδευτικοί, μέσα από ποικίλες προσεγγίσεις, δίνουν διαφορετικό περιεχόμενο. Μία από τις μορφές «θεάτρου στην εκπαίδευση» είναι η «διερευνητική δραματοποίηση»¹⁶. Παλαιότερα, με τον όρο «δραματοποίηση» αποδιδόταν η μετατροπή και μεταγραφή ενός μη θεατρικού κειμένου σε θεατρικό και η μετέπειτα αναπαράστασή του από τα παιδιά στην υπόλοιπη τάξη ή σε κάποιο κοινό. Χωρίς να απαξιώνουμε τη συγκεκριμένη μορφή δραματοποίησης (εξάλλου, στα σενάρια που ακολουθούν προτείνονται και τέτοιες δραστηριότητες), η «διερευνητική δραματοποίηση» την οποία κυρίως θέλουμε να προβάλουμε εδώ νοείται ως μια αυτοσχέδια συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος, παρμένου από την κοινωνική πραγματικότητα, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου που μας περιβάλλει. Είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές, υποδυόμενοι ρόλους, αντιμετωπίζουν διλήμματα ή προβλήματα, δρουν, αποφασίζουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους¹⁷. Είναι ένα διδακτικό μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων. Στην περίπτωση μας, χρησιμοποιείται ως μέσο για: α) να εξοικειωθούν οι μαθητές με διάφορα κοινωνικά ζητήματα και πρακτικές που σχετίζονται με τα θέματα των διδακτικών ενοτήτων που προβλέπει το νέο ΠΣ, β) να εκφράσουν τις εμπειρίες τους και να τις συνδέσουν με τα λογοτεχνικά κείμενα που θα διαβάσουν, γ) να εκφράσουν την ανταπόκριση και τις ερμηνείες τους για τα λογοτεχνικά κείμενα. Μπορεί, επομένως, να χρησιμοποιηθεί και στις τρεις φάσεις του project (πριν από την ανάγνωση, ανάγνωση, μετά την ανάγνωση).

Η συστηματική αξιοποίηση της μεθόδου της δραματοποίησης από τους εκπαιδευτικούς στο μάθημα της λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα χρειάζεται οπωσδήποτε ιδιαίτερη εξοικείωση που μπορεί να επιτευχθεί με επιμόρφωση, μελέτη και

¹⁶ Σίμος Παπαδόπουλος (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

¹⁷ Αύρα Αυδή & Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

συμμετοχή σε ειδικά εργαστήρια¹⁸. Ωστόσο, επειδή στα σενάρια που ακολουθούν προτείνονται κάποιες δραστηριότητες δραματοποίησης, ο *Οδηγός* οφείλει να δώσει κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με αυτές και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να τις εντάξουν άμεσα στις καθημερινές πρακτικές τους.

Προκειμένου οι μαθητές να δημιουργήσουν τον φανταστικό κόσμο μέσα στον οποίο θα εξελιχθεί η δραματική δραστηριότητα, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία του θεάτρου. Ταυτόχρονα, οι δραστηριότητες δραματοποίησης χρησιμοποιούν κάποιες θεατρικές φόρμες, προκειμένου οι συμμετέχοντες να διερευνήσουν το νόημα. Οι φόρμες αυτές, που περιέχουν τα στοιχεία του θεάτρου, ονομάζονται τεχνικές δραματοποίησης. Επομένως, για να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της δραματοποίησης χρειάζεται να συνειδητοποιήσουμε κάποια βασικά στοιχεία του θεάτρου τα οποία θα μας δώσουν το υπόβαθρο για να μπούμε στον κόσμο του θεάτρου και στη συνέχεια να αναφέρουμε μερικές από τις τεχνικές δραματοποίησης που θα μας βοηθήσουν να κάνουμε πράξη τη μέθοδο της δραματοποίησης.

Τα στοιχεία του θεάτρου είναι:

α) *Το δραματικό περιβάλλον* που αποτελεί τον μυθοπλαστικό κόσμο μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται η δραματική δραστηριότητα. Το πραγματικό περιβάλλον των παιδιών, μέσα από θεατρικές συμβάσεις και κώδικες, μεταμορφώνεται σε δραματικό περιβάλλον. Το τελευταίο πρέπει να είναι σαφώς οριοθετημένο, να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες των παιδιών, να μην είναι ανακόλουθο στην κυριολεκτική ή μεταφορική του έννοια και, για να έχει ισχύ, πρέπει να τηρούνται οι βασικές αρχές του «συμβολαίου» που συνάπτεται μεταξύ των παιδιών και του δασκάλου πριν εμπλακούν στη δραματική διαδικασία.

β) *Οι ρόλοι*, δηλαδή η συμπεριφορά των χαρακτήρων. Στη δραματοποίηση το ενδιαφέρον του ρόλου δεν εστιάζεται στις υποκριτικές ικανότητες του παιδιού ούτε στο χτίσιμο μιας πολύπλοκης προσωπικότητας. Η ανάληψη του ρόλου από τον συμμετέχοντα έχει σκοπό τη βίωση μιας εμπειρίας, προκειμένου, μέσα από αυθόρμητες δράσεις, να οδηγηθεί στη συνειδητοποίηση και στην κατανόηση του εαυτού και του κόσμου. Κατά την ανάληψη ρόλου, ο μαθητής καλείται να υιοθετήσει την οπτική γωνία του ρόλου του απέναντι σ' ένα θέμα και να καθορίσει τα κίνητρά του.

γ) *Η εστίαση* αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία του θεάτρου. Η απομόνωση μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής παραπέμπει σε μια ευρύτερη ανθρώπινη εμπειρία και δίνει νύξεις για ό,τι υπονοείται πίσω από αυτήν. Η δραματική δραστηριότητα εστιάζει σε μια συγκεκριμένη στιγμή ή πλευρά ενός γενικότερου θέματος και έτσι αποφεύγεται η σύγχυση και επιτυγχάνεται η δυναμικότερη εμπλοκή των συμμετεχόντων.

δ) *Η δραματική ένταση* είναι από τα λιγότερο προσδιορίσιμα στοιχεία του θεάτρου. Είναι οι τρόποι με τους οποίους μια σταθερή κατάσταση μετασχηματίζεται σε γεγονός που να ελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών: θέτοντας ερωτήματα, δημιουργώντας σασπένς, τονίζοντας καταστάσεις αναμονής ή αγνώστου, θέτοντας απαγορεύσεις και δημιουργώντας συγκρούσεις και διλήμματα.

ε) *Ο χρόνος και ο χώρος*, οι οποίοι πρέπει να είναι σαφώς οριοθετημένοι.

στ) *Ο λόγος και η κίνηση του σώματος*.

ζ) *Τα σύμβολα*, που είναι συνήθως αντικείμενα, εικόνες, μουσική ή κινήσεις. Οι μαθητές επιλέγουν και συμφωνούν από κοινού σε κάποια σύμβολα, προκειμένου να οριοθετήσουν ένα χαρακτήρα, ένα χώρο ή μια συμπεριφορά.

¹⁸ Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το θέατρο στην εκπαίδευση και τη μέθοδο της δραματοποίησης θα βρουν χρήσιμη την ιστοσελίδα του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση www.theatroedu.gr όπου υπάρχει πλούσιο υλικό για επιμορφωτικά προγράμματα, καλοκαιρινές κατασκηνώσεις, καινοτόμα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα και το ετήσιο περιοδικό του Δικτύου *Εκπαίδευση και Θέατρο*.

η) *Το νόημα*, το οποίο είναι ο στόχος της όλης διαδικασίας. Οι μαθητές οδηγούνται, με τη συμβολή των προηγούμενων συστατικών στοιχείων του δράματος, στη βίωση νέων εμπειριών και στη νοηματοδότησή τους. Το δραματικό νόημα αναδύεται από το σύνολο της δραστηριότητας, είναι διαπραγματεύσιμο μεταξύ των συμμετεχόντων και όχι πάντα ελέγξιμο· αυτή είναι και η γοητεία του θεάτρου.

Οι τεχνικές δραματοποίησης είναι πάρα πολλές και δεν είναι δυνατόν να αναφερθούν εδώ όλες. Θα αναφερθούν μόνον όσες χρησιμοποιούνται συχνότερα και όσες αναφέρονται στα σενάρια αυτού του *Οδηγού*.¹⁹

1. *Παγωμένες εικόνες*: τα παιδιά με τα σώματά τους δημιουργούν μια εικόνα η οποία αποτυπώνει μια συγκεκριμένη στιγμή δράσης ή μια γενικότερη έννοια ή ιδέα. Η εικόνα αυτή, που πρέπει να είναι ακίνητη, ενέχει μια δυναμική, καθώς αποκρυσταλλώνει όλο το νόημα της δράσης.

2. *Ομαδική διαμόρφωση χώρου*: τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν το περιβάλλον στο οποίο θα διαδραματιστεί η δραματοποίηση. Για να μεταμορφώσουν την αίθουσα στον επιθυμητό μυθοπλαστικό χώρο χρησιμοποιούν τα κατάλληλα αντικείμενα: υφάσματα, χαρτόνια, μικροαντικείμενα, μουσικά όργανα.

3. *Περίγραμμα χαρακτήρα*: οι μαθητές σχεδιάζουν σε ένα μεγάλο χαρτί το περίγραμμα ενός ρόλου που τους ενδιαφέρει. Προσθέτουν στο περίγραμμα σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς που αφορούν τον συγκεκριμένο ρόλο, του χαρίζουν ποιήματα, τραγούδια και συμβουλές ή συνθέτουν γι' αυτόν, ατομικά ή ομαδικά, κείμενα όπως επιστολές, γράμματα, ευχές και οδηγίες.

4. *Χάρτης της ιστορίας*: συνήθως σχεδιάζεται από τα παιδιά πριν ασχοληθούν με τη δράση της ιστορίας και αναλάβουν ρόλους. Σε αυτόν, εκτός από το περιβάλλον, τοποθετούν τα σημαντικότερα γεγονότα και επεισόδια.

5. *Αντικείμενα του χαρακτήρα*: μια σειρά αντικειμένων (φωτογραφίες, γράμματα, ρούχα, ημερολόγια, μικροαντικείμενα) χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό-εμπνευστή, προκειμένου να εισαγάγει έναν καινούριο ρόλο. Τα αντικείμενα χρειάζεται να είναι συνδεδεμένα νοηματικά μεταξύ τους, με τρόπο που, μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, να οδηγούν τους μαθητές σε συμπεράσματα για τον ρόλο.

6. *Ξενάγηση*: με μια μορφή αφήγησης, μια ομάδα μαθητών παρέχει πληροφορίες για το περιβάλλον όπου πραγματοποιείται το δράμα. Καθώς παρέχει τη δυνατότητα για μια λεπτομερή περιγραφή του δραματικού χώρου, μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για να προσεγγίσουν οι μαθητές ένα διδακτικό αντικείμενο (τόπο, μνημείο, κτήριο) και να το παρουσιάσουν θεατρικά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

7. *Συνέντευξη*: κάποιοι μαθητές επιλέγονται να εκμυστεύσουν πληροφορίες, κίνητρα, συμπεριφορές, δυνατότητες θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις, ενώ οι υπόλοιποι καλούνται να απαντήσουν.

8. *Τηλεφωνική επικοινωνία*: ένα ζευγάρι συμμετέχει σε ρόλο σε μια τηλεφωνική συνδιάλεξη, ενώ η υπόλοιπη τάξη παρακολουθεί. Μέσα από την *τηλεφωνική επικοινωνία* δίνονται πληροφορίες, αναζητούνται συμβουλές, δημιουργείται δραματική ένταση και παράλληλα εξελίσσεται η πλοκή της ιστορίας.

9. *Ρεπορτάζ-τηλεοπτική εκπομπή*: οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφου ή τηλεοπτικού παρουσιαστή καλούνται να παρουσιάσουν την ιστορία από μια νέα οπτική γωνία που τους προσφέρει απόσταση από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας. Στην εκπομπή μπορούν να συμμετέχουν ειδικοί προσκεκλημένοι (επιστήμονες, καλλιτέχνες, πολιτικοί), οπότε φωτίζονται διαφορετικές πλευρές της υπόθεσης.

¹⁹ Για πληρέστερη αναφορά και περιγραφή τεχνικών δραματοποίησης, εκτός των βιβλίων που αναφέρθηκαν ήδη, βλ. τη διδ. διατριβή της Μάρθας Κατσαρίδου, *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ, ΑΠΘ, 2011. <http://invenio.lib.auth.gr/record/127351/files/GRI-2011-7351.pdf>

10. *Καρέκλα των αποκαλύψεων ή καυτή/ανακριτική καρέκλα*: μια ομάδα μαθητών, εντός ή εκτός ρόλου, θέτει ερωτήσεις σε ένα χαρακτήρα του δράματος που παραμένει σε ρόλο. Ο χαρακτήρας αυτός κάθεται στην *καρέκλα των αποκαλύψεων* και συνήθως βρίσκεται απέναντι από την υπόλοιπη ομάδα που θέτει ερωτήσεις. Μέσα από την τεχνική φωτίζονται τα κίνητρα, οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι επιθυμίες και η συμπεριφορά του χαρακτήρα.
11. *Μια μέρα στη ζωή*: μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά, προκειμένου να παρουσιαστούν διάφορα στιγμιότυπα από την καθημερινότητα ενός ρόλου. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν την τεχνική, προκειμένου να αναζητήσουν στοιχεία και να διερευνήσουν γεγονότα που οδήγησαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις.
12. *Μανδύας του ειδικού*: οι μαθητές καλούνται να πάρουν ρόλους «ειδικών» (επιστημόνων, επαγγελματιών) και με τη γνώση που τους παρέχει ο ρόλος τους να αναλάβουν ένα συγκεκριμένο έργο. Ο *μανδύας του ειδικού* ενισχύει την ενιαιοποίηση της γνώσης, τον συνδυασμό των γνωστικών αντικειμένων, την ολόπλευρη αξιοποίηση των γνώσεων και των βιωμάτων των παιδιών. Είναι ένας θαυμάσιος τρόπος για να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα μιας έρευνας που έχουν κάνει.
13. *Μεταμόρφωση*: οι συμμετέχοντες, είτε ατομικά είτε ομαδικά, αναπαριστούν με τα σώματά τους αντικείμενα, περιβάλλοντα ή πλάσματα της φαντασίας, μέσα από τα οποία μιλούν και εκφράζουν ιδέες και απόψεις σε σχέση πάντα με το θέμα του δράματος.
14. *Δραματοποιημένη αφήγηση*: παράλληλα με την αναπαράσταση των γεγονότων μιας ιστορίας από μαθητές υπάρχει και η αφήγησή της από ένα μαθητή εκτός ρόλου ή από τον εκπαιδευτικό. Έτσι, η ομάδα έχει τη δυνατότητα να καθυστερήσει αρκετά τη δράση και να εστιάσει σε γεγονότα που θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικά.
15. *Τελετή*: τα παιδιά αναπαριστούν τη διαδικασία διάφορων τελετών, προκειμένου να σηματοδοτήσουν κάποια σημαντικά γεγονότα (γάμο, μνημόσυνο, γιορτή, γενέθλια, παρέλαση, χρησιμοδοσία). Η συγκεκριμένη τεχνική έχει πολιτισμική και ιστορική αξία, καθώς εμπλέκονται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.
16. *Αναδρομή στο παρελθόν*: χρησιμοποιείται σε μια κρίσιμη στιγμή του δράματος, όπου τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν σκηνές του παρελθόντος, που προηγούνται δηλαδή της δεδομένης στιγμής. Μέσα από την *αναδρομή στο παρελθόν* σκοπός είναι να φωτιστούν γεγονότα που ερμηνεύουν και ενισχύουν τη σχέση του παρόντος με την ιστορία.
17. *Ανίχνευση της σκέψης*: η δράση των παιδιών παγώνει από τον εκπαιδευτικό σε κάποιο κρίσιμο και ενδιαφέρον σημείο. Τότε, τα παιδιά καλούνται να μουν σε ρόλο και να αποκαλύψουν τις βαθύτερες επιθυμίες τους, τις σκέψεις τους, τις ανησυχίες τους, τα συναισθήματά τους. Απαραίτητο είναι να εκφραστούν σε πρώτο πρόσωπο ενικού.
18. *Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές*: οι συμμετέχοντες, είτε σε ρόλο της συνείδησης ενός χαρακτήρα που καλείται να πάρει μια καθοριστική απόφαση ή βρίσκεται σε ένα μεγάλο δίλημμα είτε εκτός ρόλου, προτείνουν στον χαρακτήρα λύσεις, του δίνουν συμβουλές ή εκφράζουν τη σκέψη του. Σαφώς, οι σκέψεις και οι συμβουλές που προτείνονται μπορεί να είναι αντικρουόμενες, οπότε ο χαρακτήρας καλείται να εξετάσει όλες τις παραμέτρους, να αναπτύξει κριτική σκέψη και να προβεί σε συνειδητές επιλογές.
19. *Υποστήριξη θέσης-σύγκρουση*: οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σε μια νοητή γραμμή που συνδέει δύο άτομα τα οποία βρίσκονται σε αντιπαράθεση. Όσο πιο κοντά βρίσκονται στον έναν πόλο, τόσο πιο πολύ δηλώνουν ότι υποστηρίζουν τον ρόλο που βρίσκεται στον πόλο αυτό. Στο κέντρο της νοητής γραμμής τοποθετούνται οι αναποφάσιστοι.
20. *Οπτική γωνία (ή αλλαγή οπτικής γωνίας)*: αποκαλύπτει ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις των ατόμων που εκφράζονται κάθε φορά. Μπορεί να εφαρμοστεί με αφηγηματική μορφή ενός μονολόγου, όπου ένας ήρωας παρουσιάζει την

ιστορία από τη δική του *οπτική* ή με τη μορφή θεατρικής αναπαράστασης, όπου τα παιδιά παρουσιάζουν με δράσεις τις διάφορες εκδοχές μιας ιστορίας.

21. *Θέατρο φόρουμ* ή *θέατρο της αγοράς* (*forum theatre*): χρησιμοποιείται για να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους ένας καταπιεσμένος μπορεί να άρει μια καταπιεστική συμπεριφορά ή ευρύτερα για να διερευνήσει ένα θέμα, μια κατάσταση, ένα πρόβλημα. Σε γενικές γραμμές, μια ομάδα παρουσιάζει στο κοινό μια σκηνή στην οποία υπάρχει ένα κοινωνικό ή πολιτικό πρόβλημα (διαμάχη). Η σκηνή τελειώνει με μια λύση που δίνεται στο πρόβλημα. Σαφώς, δεν συμφωνούν όλοι οι θεατές με τη λύση που δόθηκε. Τότε η σκηνή παίζεται από την αρχή, μόνο που τη δεύτερη φορά, οι θεατές μπορούν να συμμετέχουν: έχουν το δικαίωμα να σταματήσουν τη δράση και να αντικαταστήσουν τους ηθοποιούς, δοκιμάζοντας οι ίδιοι τις προτάσεις τους. Το *Forum Theatre* δεν επιδιώκει να βρει την καταλληλότερη λύση στο πρόβλημα, αλλά να ερευνήσει τα αίτια που οδηγούν στην καταπίεση και να προτείνει εναλλακτικές δράσεις, ενδυναμώνοντας τον καταπιεσμένο.

Οι παραπάνω τεχνικές προτείνονται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με τον σκοπό και την περίπτωση. Οι μαθητές, καθώς εξοικειώνονται με αυτές, είναι σε θέση να βρίσκουν μόνοι τους την κατάλληλη τεχνική για να εκφράσουν αυτά που θέλουν. Τέλος, να μη ξεχνούμε ότι η δραματοποίηση ετοιμάζεται από ομάδα μαθητών σε λίγο χρόνο, δεν πρέπει να χάνει τον αυθόρμητο χαρακτήρα της και ακολουθείται οπωσδήποτε από συζήτηση και νοηματοδότηση.

2.5. Συνήθη ερωτήματα-προβλήματα της διδακτικής πράξης

Μεθόδευση διδασκαλίας

1. Πώς μπορώ να αξιοποιήσω τα ήδη υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια;

Όπως φαίνεται και στα προτεινόμενα σενάρια διδασκαλίας, το υλικό των σχολικών εγχειριδίων είναι το πρώτο διδακτικό υλικό που προτείνουμε για τη διδασκαλία της ενότητας. Δεν μένουμε, βέβαια, σε αυτό. Προχωρούμε στην ανάγνωση και άλλων κειμένων και ολόκληρων βιβλίων. Οπωσδήποτε, όμως, για την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει το σύνολο των κειμένων που περιέχονται σε αυτά, για να τα εντάσσει ο ίδιος στις προτεινόμενες ενότητες. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως τα κείμενα πρέπει να τα αξιοποιούμε αντιμετωπίζοντάς τα ως σύνολο κειμένων που «συνομιλούν» μεταξύ τους, και όχι με τη λογική ένα κείμενο ανά διδακτική ώρα, ακολουθώντας μια πάγια έως τώρα διδακτική πρακτική. Από τα εγχειρίδια της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου που περιέχουν κείμενα ήδη οργανωμένα σε ενότητες, ο εκπαιδευτικός μπορεί, επίσης, να επιλέγει κείμενα και να τα εντάσσει στις νέες ενότητες, με άλλη προτεινόμενη θεματική. Προφανώς, η καλή γνώση του περιεχομένου των εγχειριδίων είναι προϋπόθεση για την αξιοποίησή τους.

2. Πώς μπορώ να διαφοροποιήσω και να εξατομικεύσω τη διδασκαλία μου;

Το ερώτημα αυτό είναι ερώτημα για κάθε διδασκαλία. Και στο πλέον παραδοσιακό μάθημα ένα βασικό ερώτημα του εκπαιδευτικού είναι πώς μπορεί να διαφοροποιήσει και να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του προς όφελος κάθε μαθητή του. Το νέο ΠΣ της Λογοτεχνίας προτείνει λύσεις στο θέμα αυτό: αρχικά, τα προτεινόμενα κείμενα είναι πολλά και ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει επιλογές λαμβάνοντας υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της τάξης και των μαθητών. Στη συνέχεια, ο ρόλος του κάθε μαθητή μέσα στην ομάδα μπορεί να ξεκινήσει με επιλογές που θα προσαρμολογούν στο αναγνωστικό παρελθόν του, ενώ οι δραστηριότητες, ομαδικές

και ατομικές, έχουν σχεδιασθεί, έτσι ώστε κάθε μαθητής να έχει μερίδιο ρόλου σε αυτές. Είναι καλό ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη το σύνολο των προτάσεων του προγράμματος, αλλά και να σχεδιάζει ανάλογες δραστηριότητες για την τάξη του. Μέσα από ένα μεγάλο αριθμό κειμένων και δραστηριοτήτων, η διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας είναι ευκολότερη.

3. Εάν σε μια τάξη έχω πολύ καλούς και πολύ αδύναμους μαθητές, πώς να επιλέξω τι θα διδάξω ώστε να ωφεληθούν και οι δύο κατηγορίες;

Το διδακτικό υλικό και η μεθόδευση της διδασκαλίας που προτείνονται είναι κατάλληλα για όλους τους μαθητές, με την προϋπόθεση ότι θα υποστηριχθούν, θα εμπλουτισθούν και θα κατανεμηθούν ανάλογα από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα τις ανάγκες της τάξης του. Ούτως ή άλλως, στόχος μας είναι και η εξατομικευμένη διδασκαλία και η διδασκαλία σε ομάδες. Όποια ενότητα και εάν διαλέξουμε, άλλοι μαθητές θα διαβάσουν μόνο μικρά κείμενα, κάποιοι ολόκληρα, και η τάξη ως σύνολο θα συζητήσει για όλα τα βιβλία. Αυτό αποτελεί κέρδος για όλους. Είναι πολύ βασικό να μη μειώνουμε τις προσδοκίες μας ως εκπαιδευτικοί και πολύ περισσότερο να μην τις μηδενίζουμε, επειδή συναντούμε αδύναμους μαθητές.

4. Τι θα κάνω σε περίπτωση μικτής τάξης (συμφοίτηση αλλοδαπών-γηγενών);

Η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση ισχύει και για τη ερώτηση αυτή. Το προτεινόμενο διδακτικό υλικό και η προτεινόμενη μεθόδευση λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ταιριάζουν σε όλους τους μαθητές, με την προϋπόθεση ότι θα αξιοποιηθούν ανάλογα από τον εκπαιδευτικό. Βασική πεποίθηση του νέου ΠΣ είναι ότι για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το γλωσσικό επίπεδο, την κουλτούρα και τη σχολική τους επίδοση, υπάρχουν κατάλληλα λογοτεχνικά κείμενα.

5. Όταν οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες συνήθως κάνουν περισσότερη φασαρία, τι να κάνω για να οργανώσω την τάξη με σωστό τρόπο;

Το πρόβλημα δεν είναι η φασαρία γενικά, αλλά εάν η «φασαρία» γίνεται για λόγους ανεξάρτητους από το μάθημα. Εάν οι μαθητές συζητούν για την εργασία τους, ανταλλάσσουν απόψεις, γελούν γιατί λέγεται κάτι αστείο κατά την ανταλλαγή αυτή, κτλ., εάν δηλαδή πρόκειται για τον «παιδαγωγικό θόρυβο», δεν υπάρχει πρόβλημα, αρκεί να επιτρέπουν την εργασία στις άλλες ομάδες. Η εμπειρία δείχνει πως θόρυβος δημιουργείται συνήθως στις πρώτες συναντήσεις της ομάδας, όταν όλη η διαδικασία φαίνεται καινούρια και όλοι αισθάνονται μια αμηχανία στην αναζήτηση του νέου ρόλου τους μέσα στην ομάδα. Αυτό που αλλάζει τη στάση των μαθητών είναι η σταθερή και αποφασιστική παρέμβαση του εκπαιδευτικού που θέτει τους όρους της εργασίας, ξεκαθαρίζει τους στόχους και βάζει σαφή χρονοδιαγράμματα που τηρεί με συνέπεια. Όταν συνειδητοποιούν οι μαθητές πως η ομαδική εργασία έχει απαιτήσεις, ότι όλοι έχουν ρόλο και ότι η συμμετοχή «ελέγχεται» από τα «παραδοτέα» της ομάδας αλλά και από τη γραπτή ατομική εργασία, καθώς και από την προφορική υποστήριξη των εργασιών, το πρόβλημα αυτό παρακάμπτεται. Οργάνωση της τάξης, συνεπώς, σημαίνει πρώτα απ' όλα οργάνωση της εργασίας. Και αυτό είναι στο χέρι του/της εκπαιδευτικού.

6. Αν οι μαθητές δεν μπορούν να διαβάζουν ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία, τι να κάνω;

Φυσικά, σε κάθε τμήμα μπορεί να υπάρχουν μαθητές που δεν μπορούν να διαβάσουν ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία. Το νέο ΠΣ της λογοτεχνίας δίνει στον

εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προτείνει στα παιδιά αυτά, αρχικά τουλάχιστον, μικρότερα κείμενα π.χ. κείμενα των εγχειριδίων, ενώ παράλληλα δεν αδικεί έναν άλλο μαθητή που έχει πλούσιο αναγνωστικό παρελθόν και μπορεί την ίδια περίοδο να διαβάσει ολόκληρα βιβλία. Η αδυναμία των πρώτων μαθητών δεν πρέπει να μας πτοεί. Ακόμη και το ότι θα ακούσουν από συμμαθητές τους βιβλιοπαρουσιάσεις και εργασίες για ολόκληρα βιβλία είναι σημαντικό βήμα για αυτούς. Είναι, επίσης, σημαντικό να δανειστούν βιβλίο της σχολικής βιβλιοθήκης και να το φέρουν στο σπίτι τους, το οποίο ενδέχεται, επίσης, να έχει ένα αδύναμο αναγνωστικό παρελθόν. Και ένα μικρό βιβλίο να διαβάσει ένας τέτοιος μαθητής έως το τέλος της χρονιάς, ακόμη και ένα εικονογραφημένο περιοδικό, έχουμε πρόοδο, γιατί μας ενδιαφέρει η πρόοδος κάθε μαθητή πρώτα σε σχέση με τον εαυτό του. Το βέβαιο είναι πως με κάθε τρόπο πρέπει να αναζητήσουμε μερίδιο και συμμετοχή κάθε μαθητή στην επαφή με το βιβλίο. Εμείς, ελπίζουμε. «Ψαρεύοντας έρχεται η θάλασσα...».

7. Το σχολείο μας δεν έχει βιβλιοθήκη. Πώς θα δουλέψω στο μάθημα της λογοτεχνίας με ολόκληρα βιβλία;

Εκμεταλλευόμαστε κάθε δυνατότητα που έχουμε. Τα αγαπημένα βιβλία των μαθητών, οι δανειστικές βιβλιοθήκες του δήμου, οι κινητές βιβλιοθήκες, οι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, βιβλιοθήκες άλλων σχολείων, πρέπει να αξιοποιηθούν. Άλλωστε, η αναζήτηση του υλικού αυτού δεν προηγείται των δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με την ανάγνωση. Η ίδια η αναζήτηση βιβλίων αποτελεί μέρος των δραστηριοτήτων, γιατί φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τις πηγές.

8. Τι κίνητρα μπορώ να δώσω στους μαθητές και τις μαθήτριές μου για ανάγνωση;

Τα κίνητρα για ανάγνωση που μπορεί να δώσει το σχολείο προκύπτουν αποκλειστικά από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται. Τα ωραιότερα και σημαντικότερα βιβλία μπορούν στο σχολείο να αχρηστευθούν λόγω κακών διδακτικών πρακτικών. Το νέο ΠΣ για το μάθημα της Λογοτεχνίας προβλέπει ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, παρουσιάσεις λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στην τάξη, ποικίλες εικαστικές, μουσικές, δραματικές δραστηριότητες. Το κυριότερο όλων όμως είναι ότι οι μαθητές εμπλέκονται στην επιλογή των βιβλίων, των δραστηριοτήτων, έχουν λόγο και ακούγεται η φωνή τους. Η εμπειρία με μικρούς αναγνώστες δείχνει πως πριν από την απόλαυση της ανάγνωσης είναι η απόλαυση της συμμετοχής. Αυτό επιδιώκουμε και μπορούμε να ενισχύσουμε τις προσπάθειές μας με τη δημιουργία βιβλιοθήκης τάξης, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, επισκέψεις συγγραφέων στο σχολείο και, γενικότερα, τη φυσική παρουσία των βιβλίων σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.

9. Ποια είναι η θέση της ποίησης στις θεματικές διδακτικές ενότητες;

Η ποίηση μπορεί να υπάρχει σε όλες τις ενότητες σχεδόν, καθώς θεματικά μπορεί να βρούμε ποιήματα το θέμα των οποίων αναφέρεται σε αυτές. Σε κάθε ενότητα, στην Φάση Α': πριν την ανάγνωση, φροντίζουμε να εμπλουτίσουμε την εισαγωγή μας στην ενότητα με όσο το δυνατόν περισσότερες αναφορές και κειμενικά είδη: πεζό λόγο (διήγημα, μυθιστόρημα), πολυτροπικά κείμενα και ποίηση. Έτσι, η ποίηση έχει τη δυνατότητα να διατρέχει όλο το πρόγραμμα μιας σχολικής τάξης, δίνοντάς μας τη δική της οπτική για τα πράγματα και τον κόσμο.

10. Κάποιες φορές, διδάσκοντας λογοτεχνία, έχω την αίσθηση ότι διδάσκω γλώσσα. Είναι λάθος αυτό;

Δεν είναι εντελώς λάθος, με την έννοια ότι το όχημα της λογοτεχνίας είναι η

γλώσσα και αναπόφευκτα θα μιλήσουμε για τη χρήση της, λ.χ. πρόσωπα, αριθμοί, χρόνοι για την αφήγηση, διαφορά αφήγησης-περιγραφής κτλ. Σε καμία περίπτωση όμως στη λογοτεχνία δεν διδάσκουμε γραμματική και δεν επιμένουμε στην αποσαφήνιση όλων των άγνωστων λέξεων. Η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων δεν ακολουθεί τη γραμμή της λεπτομερούς λεκτικής εξομάλυνσης αλλά τη γραμμή που καλλιέργησαν οι άγγλοι φιλόλογοι εδώ και χρόνια «ανάγνωση για κατανόηση» (reading for meaning).

Ενότητες, σενάρια, μέθοδος project

11. Μπορώ να σχεδιάσω δικά μου σενάρια;

Επιβάλλεται να σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί τα δικά τους σενάρια, προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τόσο των μαθητών τους όσο και τα δικά τους. Μόνον ο εκπαιδευτικός μπορεί να γνωρίζει επακριβώς το επίπεδο της τάξης του και μόνον ο ίδιος είναι σε θέση να σχεδιάζει με επιτυχία και νόημα τη διδασκαλία του. Συνεπώς, ναι, πρέπει κάθε εκπαιδευτικός να σχεδιάσει είτε εντελώς πρωτότυπα σενάρια είτε να μετατρέψει ήδη υπάρχοντα.

12. Ποια είναι η διαφορά μεταξύ σκοποθεσίας και δεξιοτήτων των μαθητών;

Η σκοποθεσία περιλαμβάνει τους γνωστικούς, αξιακούς, συναισθηματικούς στόχους της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Διαμορφώνει το παιδαγωγικό πλαίσιο εντός του οποίου θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας και υπαγορεύει τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις εργασίες των μαθητών.

Οι δεξιότητες σχετίζονται με τα όσα οι μαθητές θα είναι σε θέση να κάνουν πάνω στα κείμενα ή γύρω από τα κείμενα με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της ενότητας και μπορούν να πιστοποιηθούν με την αξιολόγηση (υπάρχουν και αποτελέσματα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας τα οποία δεν είναι ούτε δυνατό ούτε ίσως επιθυμητό να αξιολογηθούν, όπως λ.χ. η απόκτηση της επιθυμίας για διάβασμα και έξω από το σχολείο). Οι δεξιότητες βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τη σκοποθεσία και είναι, κατά κάποιον τρόπο, η εφαρμογή των όσων οι μαθητές γνώρισαν, κατανόησαν ή συνειδητοποίησαν. Αποτελούν, επιπλέον, οδηγό για την επινόηση και επιλογή των δραστηριοτήτων των μαθητών.

13. Μπορώ να εμπλουτίσω το περιεχόμενο ενός σεναρίου με δικά μου κείμενα;

Η απάντηση είναι απολύτως καταφατική. Καταρχήν μπορεί να διαθέτει η βιβλιοθήκη του σχολείου, της τάξης ή οι οικογενειακές βιβλιοθήκες κείμενα που δεν συμπεριλαμβάνονται στο προτεινόμενο σενάριο. Από την άλλη, μόνον ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τις δυνατότητες των μαθητών και μαθητριών του και μπορεί να εμπλουτίζει τα προτεινόμενα κείμενα με άλλα πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους, πιο εύκολα, κ.ο.κ.

14. Για κάθε τάξη προβλέπονται τρεις διδακτικές ενότητες με μια ορισμένη σειρά. Μπορώ να αλλάξω τη σειρά των διδακτικών ενοτήτων;

Οι ενότητες που έχουμε σχεδιάσει έχουν μια λογική σειρά δυσκολίας και καλό είναι να ακολουθούνται όπως αυτές προτείνονται. Από την άλλη, οι ενότητες είναι παραδειγματικές και οι εκπαιδευτικοί έχουν τον τελευταίο λόγο. Ο εκπαιδευτικός, εάν θεωρήσει ότι υπάρχει κάποιος σοβαρός λόγος να αλλάξει η σειρά των ενοτήτων, μπορεί να το κάνει.

15. Δεν χάνουν πολύ χρόνο οι μαθητές και οι μαθήτριες βλέποντας μια ολόκληρη ταινία;

Ο «χαμένος χρόνος» στην εκπαίδευση είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα παράμετρος και συνιστά θέμα ερμηνείας. Χαμένος είναι ο χρόνος στον οποίον οι μαθητές και οι μαθήτριες ασχολούνται με κάτι που τους έχει ανατεθεί χωρίς πρόγραμμα και στόχευση. Εκτός από το ότι ο κινηματογράφος είναι μια πολύ σοβαρή τέχνη που αξίζει να της αφιερώσει κανείς χρόνο διδακτικά, ο τρόπος που εντάσσονται οι ταινίες στη διδασκαλία μας είναι λειτουργικός-οργανικός και όχι διακοσμητικός. Οι ταινίες πλαισιώνουν τα βιβλία που διαβάσαμε ή είναι η μεταφορά του λογοτεχνικού κειμένου στην οθόνη. Σε κάθε περίπτωση την ταινία θα παρακολουθήσουν οι μαθητές μας μετά από συγκεκριμένη εισαγωγή και πλαισίωσή της και με συγκεκριμένα καθήκοντα η κάθε ομάδα.

16. Πόσες διδακτικές ώρες κρατάει μια διδακτική ενότητα;

Μια διδακτική ενότητα κρατάει το ένα τρίτο της σχολικής χρονιάς, αυτό σημαίνει ότι διαρκεί περίπου 24 διδακτικές ώρες. Ο χρόνος αυτός μπορεί ελαφρώς να αυξομειωθεί, εάν η προηγούμενη ή επόμενη ενότητα που θέλουμε να διδάξουμε υπολογίζουμε για κάποιον λόγο να χρειαστεί περισσότερο ή λιγότερο χρόνο. Πάντως, καλό είναι στις τρεις ενότητες κάθε χρονιά να διαθέτουμε περίπου τον ίδιο χρόνο.

17. Με δεδομένο ότι δεν λαμβάνεται μέριμνα για τη διδασκαλία συγκεκριμένων συγγραφέων ή σταθμών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, πώς διασφαλίζουμε το ότι οι μαθητές, αποφοιτώντας από το Γυμνάσιο, έχουν γνωρίσει τους κυριότερους νεοέλληνες συγγραφείς;

Το νέο ΠΣ δεν βασίζεται σε ένα ορισμένο corpus κειμένων που πρέπει οπωσδήποτε να διδαχθούν (ποιος μπορεί άλλωστε να το ορίσει αυτό;) και, επομένως, δε μπορεί να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές θα γνωρίσουν συγκεκριμένους νεοέλληνες συγγραφείς. Τούτο δεν πρέπει να μας προκαλεί άγχος ή ανασφάλεια. Βασικός σκοπός του ΠΣ είναι η συγκρότηση αναγνωστών και αυτό γίνεται, όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες διαβάζουν βιβλία, βιβλία ολόκληρα, ελληνικά και ξένα, κοντά στα ενδιαφέροντά τους, αναπτύσσουν και καλλιεργούν το λογοτεχνικό τους γούστο. Εμείς φροντίζουμε, σε όλες τις διδακτικές ενότητες και σε όλα τα σενάρια, να περιλαμβάνουμε αξιόλογα κείμενα ελλήνων συγγραφέων, με γνώμονα τη σκοποθεσία της ενότητας. Εάν και εφόσον επιτύχουμε στα παραπάνω, οι μαθητές θα έχουν γνωρίσει αρκετούς νεοέλληνες συγγραφείς και θα έχουν αναπτύξει πραγματικό ενδιαφέρον για πολλούς άλλους.

18. Οι εργασίες που προτείνονται στην τρίτη φάση δεν μου φαίνονται πολύ «φιλολογικές».

Στο σχολείο, και μάλιστα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, διδάσκουμε μαθητές και μαθήτριες όλων των ικανοτήτων, αυτούς που θα βγουν απευθείας στην αγορά εργασίας, αυτούς που θα φοιτήσουν στο Λύκειο και θα τερματίσουν εκεί τις σπουδές τους και αυτούς που θα φοιτήσουν σε διάφορα ΤΕΙ και ΑΕΙ της χώρας ή του εξωτερικού. Κάποιοι από αυτούς θα σπουδάσουν Φιλολογία και εκεί θα έχουν όλο το χρόνο να συγγράψουν «φιλολογικές» εργασίες. Στην υποχρεωτική εκπαίδευση οι εργασίες των μαθητών και μαθητριών, ειδικά της τρίτης φάσης, αφορούν την ανάπτυξη και καλλιέργεια μιας σειράς ποικίλων δραστηριοτήτων και εργασιών με αφορμή τα λογοτεχνικά κείμενα, χωρίς να συνιστούν όμως λογοτεχνική κριτική ή συγγραφή φιλολογικών δοκιμίων. Με τις εργασίες αυτές αποσκοπούμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να συσχετιστούν με τα κείμενα, να τα νιώσουν δικά τους και να μιλήσουν γι' αυτά ή γύρω από αυτά ή μέσω αυτών για όλα τα θέματα με τα οποία καταπιάνεται η λογοτεχνία. Αυτό είναι το μεγαλύτερο «μάθημα» του μαθήματος της λογοτεχνίας και εξάλλου, αυτός είναι πάνω κάτω ο τρόπος με τον οποίο ασχολούνται

και μιλούν οι ενήλικες για τη λογοτεχνία.

19. Πώς θα εισαγάγουμε τους μαθητές σε κάποια στοιχεία Θεωρίας της Λογοτεχνίας για να μη δυσκολευτούν υπερβολικά στο Λύκειο;

Στο νέο ΠΣ για τη λογοτεχνία, από την Α΄ Δημοτικού εισάγονται έννοιες όπως ο αφηγητής, η οπτική γωνία, το λογοτεχνικό είδος, η διασκευή, η ιστορικότητα. Η διαφορά είναι πως οι βασικές αυτές έννοιες δεν διδάσκονται οι ίδιες, αλλά εμπνέουν τη σκοποθεσία των διδακτικών ενοτήτων και τις δραστηριότητες των μαθητών. Οι μαθητές οικειώνονται τα βασικά στοιχεία της αφήγησης και της ποιητικής γλώσσας στην πράξη, καθώς ασχολούνται με παιγνιώδεις δραστηριότητες και όχι μαθαίνοντας ορισμούς. Όταν θα έρθει η ώρα, στο Λύκειο, να χρησιμοποιήσουν πιο εξειδικευμένη ορολογία, θα έχουν την απαραίτητη υποδομή, έτσι ώστε να συνδέσουν τους νέους όρους με κάτι που ήδη γνωρίζουν εμπειρικά.

ΤΠΕ

20. Τι να κάνω εάν δεν υπάρχει εργαστήριο ΤΠΕ στο σχολείο;

Οποσδήποτε, κάθε έλλειψη δημιουργεί προβλήματα. Εάν δεν υπάρχει εργαστήριο ΤΠΕ, θα αξιοποιήσουμε τους διαδραστικούς πίνακες στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, για να δούμε όλοι μαζί σελίδες από το διαδίκτυο ή άλλο οπτικοακουστικό υλικό και να δώσουμε κατευθύνσεις στους μαθητές πώς να εργαστούν με τον υπολογιστή στο σπίτι τους, να ετοιμάσουν τις εργασίες και να δείξουν τις παρουσιάσεις στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση, οι δραστηριότητες με ΤΠΕ είναι μια επιλογή που επιδιώκει να αξιοποιήσει και να προωθήσει τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών, αλλά δεν εξαρτάται από αυτές η παιδαγωγική επιτυχία ενός σεναρίου μάθησης.

21. Δεν είμαι καλός χρήστης των ΤΠΕ, να αποτολμήσω τη χρήση τους στο μάθημα της λογοτεχνίας;

Η χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν είναι μια χρήση μονότροπη. Έχει πολλές διαβαθμίσεις. Σε πρώτη φάση, αν δεν είμαστε καλοί χρήστες των ΤΠΕ, μπορούμε να τις αξιοποιήσουμε μόνο ως μέσο αναζήτησης πηγών και βιβλιογραφίας. Μπορούμε ακόμη να τις αξιοποιήσουμε για να ακούσουμε αναγνώσεις κειμένων ή να γνωρίσουμε έτοιμο υλικό σε ιστοσελίδες που συνδέουν τη λογοτεχνία με άλλες τέχνες, π.χ. ζωγραφική, τραγούδι κτλ. Οι δραστηριότητες αυτές, αν και είναι δραστηριότητες απλές, και μπορούν να υποστηριχθούν και από εκπαιδευτικούς που δεν είναι καλοί χρήστες των ΤΠΕ, εισάγουν τους μαθητές στον κόσμο της ηλεκτρονικής λογοτεχνικής βιβλιοθήκης και του ηλεκτρονικού λογοτεχνικού βιβλίου. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητες και αξίζει να προηγηθούν. Όταν σπάσει ο πρώτος πάγος, θα περάσουμε σε πιο σύνθετες εργασίες, δηλαδή σε δημιουργία δικών μας σελίδων, blogs, βίντεο, σύνθετες παρουσιάσεις κτλ. Ας δούμε

αυτό το έλλειμμα και ως ένα σημαντικό λόγο για την αξιοποίηση της συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων.

22. Φοβάμαι πως, εάν αναθέσω πολλές εργασίες που προϋποθέτουν τη χρήση Η/Υ, οι μαθητές και οι μαθήτριές μου θα απομακρυνθούν από τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα.

Στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ο στόχος μας είναι τα κείμενα και η ανταπόκριση του κάθε μαθητή αλλά και όλων των μαθητών σε αυτά. Ό,τι κι αν κάνουμε εκεί στοχεύει. Εάν ο σχεδιασμός της εργασίας μας είναι σαφής και η σκοποθεσία μας ξεκάθαρη, αυτά θα τηρηθούν και δεν πρέπει να έχουμε ενδοιασμούς. Ένα είναι βέβαιο: η σχέση λογοτεχνίας και ΤΠΕ δεν είναι σχέση αντιθετική αλλά σχέση επικουρική. Η τεχνολογία υπηρετεί τη σκοποθεσία μας και εμείς την αντιμετωπίζουμε ως πολύτιμο αρωγό που προσφέρει πολλές πηγές αλλά και δυνατότητα δημιουργικής παρέμβασης. Εάν η προσέγγιση και η γνώση των ΤΠΕ απαιτεί κάποιο χρόνο, δεν πρέπει να μας ξενίζει. Πάντοτε ανάμεσα στη σκέψη και τη γραφή παρεμβάλλεται μια μορφή τεχνολογίας. Ας μη ξεχνούμε: και το χαρτί και το μολύβι υπήρξαν μορφές προχωρημένης τεχνολογίας σε κάποια χρονική περίοδο.

Αξιολόγηση

23. Έχω προβλήματα στην αξιολόγηση των μαθητών μου. Δεν ξέρω τι έχει προτεραιότητα στη λογοτεχνία. Αξιολογώ διαφορετικά απ' ό,τι στη γλώσσα;

Η αξιολόγηση στη λογοτεχνία δεν είναι ριζικά διαφορετική από την αξιολόγηση στη γλώσσα, με την έννοια ότι και στη λογοτεχνία η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται στη βάση της παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου (ατομικού ή ομαδικού) σε σχέση με την ενότητα που έχει διδαχθεί. Στη λογοτεχνία όμως αξιολογούμε συνολικά τη δραστηριότητα που ζητούμε από τους μαθητές μας και όχι τα παραμικρά συντακτικά ή γραμματικά λάθη που κάνουν. 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.

24. Στις ομαδικές εργασίες πώς θα αξιολογήσω τη συμβολή κάθε μαθητή χωριστά;

Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πολύ καλά το επίπεδο του κάθε μαθητή του και εξ άλλου οι ομαδικές εργασίες παρουσιάζονται στην τάξη και μπορούμε να διαπιστώσουμε το μέγεθος και την ποιότητα της συμβολής του κάθε μέλους της ομάδας. Συνεπώς, η βαθμολογία της ομαδικής εργασίας μπορεί να μην είναι πάντοτε ίδια για όλους. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το επίπεδο του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, καθώς σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς οι εργασίες είναι ποικίλες και αναδεικνύουν επιμέρους δεξιότητες των μαθητών και μαθητριών. Οι μαθητές αξιολογούνται για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες, για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους, για την προθυμία που δείχνουν και για την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας τους.

25. Θα αλλάξει ο τρόπος εξέτασης των μαθητών στη διάρκεια της χρονιάς και στις τελικές εξετάσεις;

Η αξιολόγηση των μαθητών αντιστοιχεί στη σκοποθεσία και στο περιεχόμενο του ΠΣ. Επομένως, δεν είναι δυνατόν να εξετάζουμε τους μαθητές στη λογοτεχνία με τον τρόπο που το κάναμε έως τώρα. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς οι μαθητές αξιολογούνται με βάση τις ατομικές και ομαδικές εργασίες όπως περιγράφονται στο ΠΣ και στα προτεινόμενα σεναρία. Στο τέλος της χρονιάς εξετάζονται σε άγνωστο κείμενο, ομόθεμο ή ομοειδές με αυτά που διάβασαν και με ερωτήσεις ανάλογες με τις δραστηριότητες που δούλεψαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

2.6. ΣΕΝΑΡΙΑ

2.6.1 Εισαγωγή

Το σενάριο ή «σενάριο μάθησης» είναι ένας δομημένος τρόπος σχεδιασμού δραστηριοτήτων μάθησης που μας βοηθά να οργανώσουμε τα μαθήματα στη βάση των δραστηριοτήτων των μαθητών. Το σενάριο περιγράφει αυτό που γίνεται στην τάξη όχι από τη σκοπιά του «τι διδάσκω;» αλλά από τη σκοπιά του «τι κάνουν οι μαθητές;» και «τι θέλω να αποκομίσουν από αυτή τους τη δραστηριότητα;».²⁰ Το σενάριο απευθύνεται σε κάθε εκπαιδευτικό που θα διδάξει το συγκεκριμένο αντικείμενο αλλά και γενικότερα στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς αποτελεί έναν σαφή και πρακτικό τρόπο να εξειδικευτούν οι εξαγγελίες και οι γενικές αρχές του ΠΣ και να δοθούν παραδείγματα οργάνωσης της διδασκαλίας και δραστηριοτήτων των μαθητών. Τα τελευταία χρόνια έχουν παραχθεί αρκετά σεναρία από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο διαφόρων μορφών επιμόρφωσης, κυρίως για να διευκολύνουν την ενσωμάτωση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ, και έχει επικρατήσει μια ορισμένη δομή του σεναρίου. Ο παρών *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό* υιοθετεί τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της δομής και τα προσαρμόζει στη φιλοσοφία του νέου ΠΣ.

Όπως έχει εξηγηθεί παραπάνω, το νέο ΠΣ για τη λογοτεχνία προτείνει την οργάνωση της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους σε τρεις διδακτικές ενότητες, με βάση ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος. Επίσης, υιοθετεί δύο μεθοδολογικές επιλογές, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη μέθοδο σχεδίων εργασίας (project). Με βάση τα παραπάνω, τα σεναρία που ακολουθούν, ένα για κάθε τάξη, σκοπεύουν να προτείνουν *μια ορισμένη οργάνωση της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας, με τη μέθοδο project*. Η μέθοδος project είναι δηλαδή η παιδαγωγική μέθοδος που αποτελεί το υπόβαθρο για όλα τα σεναρία της λογοτεχνίας. Η διδακτική ενότητα, όπως αναπτύσσεται στους πίνακες του ΠΣ, δίνει το γενικό παιδαγωγικό πλαίσιο και το σενάριο αποτελεί μια εκδοχή, μια πρόταση για την οργάνωση της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας. Τα σεναρία που ακολουθούν είναι επομένως παραδειγματικά. Τούτο σημαίνει πως για μια διδακτική ενότητα μπορούμε να έχουμε περισσότερα του ενός σεναρία και σημαίνει επίσης πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάζει σημεία των προτεινόμενων σεναρίων, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Ποια σημεία μπορεί να αλλάζει; Μπορεί να αλλάζει τα προτεινόμενα κείμενα και τις δραστηριότητες των μαθητών. Μπορεί δηλαδή να κάνει επιλογή από τα προτεινόμενα βιβλία και να προσθέσει και άλλα από τα πολλά ομόθεμα ή ομοειδή που υπάρχουν στη βιβλιογορά. Μπορεί επίσης να επιλέξει κάποιες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες ή να επινοήσει άλλες, στο πνεύμα

²⁰ Κουτσογιάννης, Δ. (2011). «Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων», στο

Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Τεύχος 3, Κλάδος ΠΕ02 Πάτρα: ΕΑΙΤΥ, 360-385.

πάντα της ενεργητικής μάθησης. Εκείνα τα οποία πρέπει να ακολουθούνται, σε κάθε περίπτωση, διότι αποτελούν τη βάση του νέου ΠΣ είναι: α) η εργασία των μαθητών σε ομάδες (χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν ατομικές εργασίες), β) η οργάνωση της διδασκαλίας σε μεγάλες χρονικά ενότητες, γ) η διάκριση της διαδικασίας σε τρεις διακριτές φάσεις (πριν από την ανάγνωση, ανάγνωση – παρουσίαση, μετά την ανάγνωση).

2.6.2 Τίτλος: *Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση*

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με αυτό το θέμα στην Α΄ Γυμνασίου

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 24 ώρες

Εισαγωγή

Βασικό στοιχείο της ποίησης είναι η εικονοποιία, ενώ, ταυτόχρονα, ο τόπος είναι για τον ποιητή σταθερή πηγή έμπνευσης· λειτουργεί κυρίως ως μεταφορά συναισθημάτων, ιδεών, μνημών, προσδοκιών για το μέλλον. Η ποίηση, μαζί με πολλά άλλα «κείμενα», δημιούργησε και δημιουργεί την αίσθηση της «πατρίδας». Ένας τόπος, για να γίνει πατρίδα, πρέπει να τοπογραφηθεί συναισθηματικά. Η ποίηση, δημιουργώντας εικόνες για διάφορους τόπους της Ελλάδας, δημιουργεί συναισθηματικές τοπογραφίες στις οποίες συγχωνεύονται ατομικές και συλλογικές μνήμες, ιστορικά γεγονότα, ιδεολογήματα για το παρελθόν, ουτοπίες για το μέλλον. Οι ποιητικές εικόνες των τόπων συντίθενται από μια τεράστια ποικιλία συμβόλων, που μπορεί να είναι αντικείμενα, στοιχεία της μορφολογίας του εδάφους, φυτά και ζώα, χρώματα και φως, γεύσεις, μνημεία, άνθρωποι. Μέσα από τις εικόνες για συγκεκριμένους τόπους, και την Ελλάδα γενικότερα, που δημιουργεί ο κάθε ποιητής εκφράζεται η ποιητική και η ιδεολογία του, δίνεται το στίγμα του. Επειδή μάλιστα οι ποιητικές εικόνες έχουν μεγάλη δύναμη επίδρασης στον αναγνώστη, συμβαίνει συχνά να γίνονται οι ίδιες *τόποι*· μέσα από την επανάληψη, δηλαδή, ανεξαρτητοποιούνται από το αρχικό ποιητικό έργο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το Αιγαίο του Οδυσσέα Ελύτη. Μάλιστα, οι ποιητικές εικόνες για συγκεκριμένους τόπους και για την πατρίδα φυσικοποιούνται, μας μεταδίδουν τρόπους όρασης του φυσικού κόσμου και μας κάνουν να ξεχνούμε πως είναι λογοτεχνικά δημιουργήματα.

Η διδακτική ενότητα του νέου ΠΣ «Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση» επιλέχθηκε καταρχήν για να προβληματιστούν οι μαθητές για την ποικιλία των εικόνων της Ελλάδας που παρουσιάζει η ποίηση και ταυτόχρονα να εμβαθύνουν στην ίδια τη δημιουργία των ποιητικών εικόνων. Συγκρίνοντας μάλιστα μεταξύ τους τις τοπογραφίες του ελληνισμού που δημιούργησαν οι ποιητές, επεξεργάζονται τα στερεότυπα, επιλέγουν τι εκφράζει τους ίδιους καλύτερα και οδηγούνται στην αυτογνωσία και στη συγκρότηση συλλογικής ταυτότητας.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές:

- ✓ Να γνωρίσουν την Ελλάδα μέσα από:
 - το φυσικό της περιβάλλον και τις ιδιαιτερότητές του
 - την κοινωνική ζωή, τον πολιτισμό της και την ιστορία τηςόπως παρουσιάζονται στην ποίηση.
- ✓ Να συγκροτήσουν την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα μέσα από τη συνείδηση του τόπου και της ιστορίας του.
- ✓ Να γνωρίσουν την ποιητική προσέγγιση των σημαντικότερων γεγονότων της ελληνικής ιστορίας.

- ✓ Να γνωρίσουν διαφορετικές προσεγγίσεις και «εικόνες» της Ελλάδας μέσα από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες των ποιητών.
- ✓ Να παρακολουθήσουν διαχρονικά τον μετασχηματισμό της «εικόνας» της Ελλάδας μέσα στην ποίηση.
- ✓ Να συγκρίνουν τη δική τους «εικόνα» της Ελλάδας με αυτή των ποιητών με σκοπό την ανάδειξη της πολυσημίας των «εικόνων» της Ελλάδας και την έκφραση των προσωπικών τους εμπειριών.
- ✓ Να διερευνήσουν διαχρονικά τα χαρακτηριστικά (θετικά και αρνητικά) και τις αξίες των Ελλήνων, όπως παρουσιάζονται στην ποίηση.
- ✓ Να διερευνήσουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους Έλληνες και την Ελλάδα, όπως εκφράζονται στην ποίηση.
- ✓ Να προσεγγίσουν διαθεματικά τις εικόνες της Ελλάδας με τη βοήθεια του μαθήματος της Ιστορίας και της Γεωγραφίας.

Δεξιότητες

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές:

- ✓ Να ερμηνεύουν την «εικόνα» της Ελλάδας που παρουσιάζει ο κάθε ποιητής με βάση τα ιστορικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα της εποχής του.
- ✓ Να διακρίνουν τη διαφορετική προσέγγιση και οπτική γωνία του κάθε ποιητή όσον αφορά την «εικόνα» της Ελλάδας.
- ✓ Να συσχετίζουν τη θεματική του ποιήματος με τα ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα της εποχής, αξιοποιώντας τις ιστορικές τους γνώσεις.
- ✓ Να συγκρίνουν τις ποιητικές εικόνες της Ελλάδας με τις εικόνες της σημερινής πραγματικότητας.
- ✓ Να συγκρίνουν τα χαρακτηριστικά και τις αξίες του ελληνισμού που προβάλλονται στην ποίηση, με αυτές του σήμερα.
- ✓ Να αξιοποιήσουν τις γεωγραφικές τους γνώσεις και να τις συνδυάσουν με το ποίημα, αναζητώντας φωτογραφίες τοπίων της Ελλάδας στο διαδίκτυο.

Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

- ✓ Να αναπτύξουν δεξιότητες αποτελεσματικής αναζήτησης στο διαδίκτυο και επίλογής της κατάλληλης πληροφορίας.
- ✓ Να ασκηθούν στις τεχνικές διαχείρισης, αξιολόγησης και αξιοποίησης της πληροφορίας.
- ✓ Να εξασκηθούν στην παραγωγή λόγου και υλικού (φωτογραφίες, μουσική, αφίσα, video, digital storytelling κτλ.) με τα μέσα που τους προσφέρει η τεχνολογία.

Κείμενα

Από τα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α', Β', Γ' Γυμνασίου:

Κώστας Κρυστάλλης, «*Ηλιοβασίλεμα*».

Μιχάλης Γκανάς, «*Γυάλινα Γιάννενα*», «*Στα καμένα*».

Οδυσσέας Ελύτης, «*Πίνοντας ήλιο κορινθιακό*», «*Το άζιον Εστί: Η Γένεσις*».

Νίκος-Αλέξης Ασλάνογλου, «*Αθήνα*».

Γιάννης Ρίτσος, «*Γ' άσπρο ξοκλήσι*», «*Αρχαίο θέατρο*», «*Ρωμοσύνη*» (δεύτερο μέρος).

Ανδρέας Κάλβος, «*Εις Σάμον*».

Διονύσιος Σολωμός, «*Η καταστροφή των Ψαρών*», «*Ελεύθεροι πολιορκημένοι: σχέδιασμα Β'1, 2*».

Γιώργος Σεφέρης, «*Με τον τρόπο του ΓΣ*».

Παράλληλα κείμενα

Κάλβος, Ανδρέας, «Ο Φιλόπατρις». Βιβλιοπωλείο «Εστίας».

Φώσκολο, Ούγκο, «Ύμνος στη Ζάκυνθο».

<http://www.greeklanguage.gr/greekLang/literature/anthologies/european/11.html>

Σολωμός, Διονύσιος (1991). «Κρητικός» (απόσπασμα). Αθήνα: Γράμματα.

Παλαμάς, Κωστής (2004). «Ασάλευτη ζωή, Πατρίδες, 2ο σονέτο. Αθήνα: Ιδεόγραμμα.

«Η φλογέρα του βασιλιά, Λόγος έβδομος, 1-128» Αθήνα: Γράμματα 1993.

«Ύμνος των αιώνων». Αθήνα: Γκοβόστης (<http://www.snhell.gr>).

Καρυωτάκης, Κώστας (2004). «Πρέβεζα», «Αθήνα». Αθήνα: Εστία.

Ελύτης, Οδυσσεύς (1998). «Ο ήλιος ο ηλιάτορας», «Προσανατολισμοί I, Η ηλικία της γλαυκής θύμησης». Αθήνα: Ίκαρος.

Ρίτσος, Γιάννης (1991). «Ρωμιοσύνη I», «Ο τόπος μας». Αθήνα: Κέδρος.

Σεφέρης, Γιώργος (1998). «Μυθιστόρημα I'», «Μυθιστόρημα IB' Μποτίλια στο πέλαγο», «Επί Ασπαλάθων...». Αθήνα: Ίκαρος.

Εγγονόπουλος, Νίκος (1999). «Τραμ και Ακρόπολις». Αθήνα: Ίκαρος.

Αναγνωστάκης, Μανόλης (2000). «Θεσσαλονίκη μέρες του 1969 μ.Χ.», «Δρόμοι παλιοί». Αθήνα: Νεφέλη.

Καβαδίας, Νίκος (1990). «Θεσσαλονίκη II». Τραβέρσο. Αθήνα: Άγρα.

Πεντζίκης, Νίκος-Γαβριήλ. «Συμβάν» Ποιήματα. Θεσσαλονίκη, ΑΣΕ, 1988.

Νικηφόρου, Τόλης (1994). «Γενέθλια πόλη I» (από τη συλλογή *Το διπλό άλφα της αγάπης*) Θεσσαλονίκη: Νέα Πορεία.

Σουλιώτης, Μίμης (2002). «Πρέσπες» από τη συλλογή *Παλιές ηλικίες*. Αθήνα: Ερμής-Ιστός.

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός, για να εισαγάγει τους μαθητές του στο θέμα που θα πραγματευτούν κατά το επόμενο τρίμηνο και για να δημιουργήσει κίνητρα για ανάγνωση, φέρνει στην τάξη τα έργα των ποιητών που έχει επιλέξει, οργανώνει έκθεση φωτογραφίας με τοπία της Ελλάδας, επιστρατεύει τα προσωπικά βιώματα των μαθητών από ταξίδια και εκδρομές. Δημιουργεί ένα πλαίσιο προβληματισμού με την ανάγνωση ποιημάτων και αποσπασμάτων, με την προβολή ντοκιμαντέρ καθώς και με διάφορες δραστηριότητες ερευνητικής φύσεως, με στόχο να αναδυθούν ερωτήματα, τις απαντήσεις των οποίων θα αναζητήσουν οι μαθητές στα ποιήματα που θα διαβάσουν.

Έπειτα περνά στην ομαδική εργασία. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες, οι οποίες μελετούν τα έργα και ετοιμάζουν τις εργασίες, από τις οποίες άλλες σχετίζονται με τα κείμενα και άλλες αναπτύσσουν δεξιότητες εικονοποίησης και δραματοποίησης των κειμένων. Παρουσιάζουν τη δουλειά τους στην τάξη και τη συμπληρώνουν με στοιχεία από τις παρατηρήσεις των άλλων ομάδων.

Στη συνέχεια, οι μαθητές παράγουν το δικό τους λόγο γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με ατομικές και ομαδικές εργασίες.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project:

Α' φάση: Πριν από την ανάγνωση (περίπου 2-3 διδακτικές ώρες)

- ✓ Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές του το θέμα που θέλει να ερευνήσουν από κοινού για το επόμενο τρίμηνο και τους παρουσιάζει τα ποιήματα που έχει επιλέξει.
- ✓ Παρουσιάζει στους μαθητές φωτογραφίες ελληνικών περιοχών από το διαδίκτυο ή από φωτογραφικά λευκώματα, διαβάζει μικρά αποσπάσματα από ταξιδιωτική λογοτεχνία ή ταξιδιωτικούς οδηγούς.

- ✓ Επισκέπτεται με τους μαθητές το ιστολόγιο <http://travelling-by-literature.blogspot.com>
- ✓ Αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών. Ζητά από τους μαθητές να αφηγηθούν ταξίδια ή εκδρομές τους και να περιγράψουν τοπία από περιοχές της Ελλάδας που έχουν επισκεφθεί.
- ✓ Διαβάζει στην τάξη το ποίημα του Ι. Πολέμη «Τι είναι η πατρίδα μου».
- ✓ Προβάλλει από το αρχείο της ΕΡΤ απόσπασμα (0.2,44-0.10,16) από το ντοκιμαντέρ του Γ. Καρυπίδη «Της πατρίδος μου πάλι ομοιώθηκα» στη διεύθυνση <http://www.ert-archives.gr/V3/public/pop-view.aspx?tid=6690&tsz=0&act=mMainView>
Ο Οδυσσέας Ελύτης στην εκπομπή αυτή μιλά λίγο μετά τη βράβευσή του με το Βραβείο ΝΟΜΠΕΛ Λογοτεχνίας (1979). Η αφήγησή του ξεκινά με πληροφορίες που αφορούν τη ζωή του και τον καταλυτικό ρόλο της παρουσίας της ελληνικής θάλασσας και των τοπίων στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του και κατ' επέκταση στη διατύπωση ανάλογων εικόνων στην ποίησή του.
- ✓ Μετά την ανάγνωση του ποιήματος του Πολέμη και την προβολή του ντοκιμαντέρ ακολουθεί συζήτηση στην τάξη για το αν ανάλογα ερωτήματα που απασχολούν τον Πολέμη απασχολούν και άλλους ποιητές και αν το ελληνικό τοπίο παίζει καταλυτικό ρόλο και σε άλλους ποιητές όσο στον Ελύτη. Μετά από αυτή τη συζήτηση έχει διαμορφωθεί πια ένα πλαίσιο προβληματισμού και έχουν διατυπωθεί τα ερωτήματα, οι απαντήσεις των οποίων θα αναζητηθούν στα ποιήματα που θα διαβαστούν.
- ✓ Οι μαθητές αναζητούν ποιήματα με ανάλογο θέμα σε βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία, σχολικά εγχειρίδια, ιστολόγια και τα φέρνουν στην τάξη, για να χρησιμοποιηθούν στη Β' φάση.

Β' Φάση: Ανάγνωση (περίπου 13 διδακτικές ώρες)

- ✓ Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα μελετά, για να παρουσιάσει στην τάξη, τα ποιήματα ενός ποιητή ή ομάδας ποιητών, που πραγματεύονται το ίδιο θέμα ή τόπο π.χ. Κάλβος-Φώσκολο-Σολωμός: Ζάκυνθος, Παλαμάς-Καρνωτάκης-Εγγονόπουλος-Ασλάνογλου: Αθήνα, Αναγνωστάκης-Καββαδίας-Πεντζίκης-Νικηφόρου: Θεσσαλονίκη.
- ✓ Αναζήτηση υλικού:
 - Εντοπισμός των ποιημάτων, των μελοποιήσεων και των αναγνώσεων μέσα από την αναζήτηση στα ΚΝΛ του Γυμνασίου και στο διαδίκτυο.
 - Συγκέντρωση πληροφοριακού υλικού που αφορά το ιστορικό πλαίσιο των ποιημάτων, τη βιογραφία του ποιητή.
 - Αναζήτηση εικονογραφικού και φωτογραφικού υλικού σχετικού με το περιεχόμενο του ποιήματος.
 - Εντοπισμός του τόπου στο χάρτη της Ελλάδας.
- ✓ Για την αναζήτηση υλικού οι ομάδες επισκέπτονται τις εξής διευθύνσεις: www.komyos.edu.gr/ Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα. <http://www.greek-language.gr/> Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. <http://www.snhell.gr> Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού. <http://www.e-history.gr/> Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, Ελληνική Ιστορία. <http://users.uoa.gr/~nektar/arts/poetry> <http://douridasliterature.com> <http://el.wikipedia.org> <http://www.ert-archives.gr/V3/public/pop-info.aspx?tid=0000008083&tsz=0&act=mInfo> ντοκιμαντέρ-κινηματογραφικό δοκίμιο από το αρχείο της ΕΡΤ «Η δε πόλις ελάλησεν: Ζάκυνθος-Κάλβος-Σολωμός» του Γιάννη Σμαραγδή. <http://www.youtube.com/watch?v=FxiRmUqC-xY&feature=related> μελοποίηση του ποιήματος του Κάλβου «Ο Φιλόπατρις». <http://www.youtube.com/watch?v=HixbEg4iM5k&feature=related> βίντεο «Μια βόλτα στο Μεσολόγγι», το σπίτι του Παλαμά, το Μεσολόγγι και η λιμνοθάλασσα.

<http://www.youtube.com/watch?v=Fhigvf4CQmQ&feature=related> «Γιάννης Ρίτσος: Οι ρίζες». Γαλλία-Ελλάδα-Ελβετία-Βέλγιο, 1985, ντοκιμαντέρ του Ροβήρου Μανθούλη, μια τετραεθνής συμπαραγωγή για ένα πορτρέτο της Ελλάδας από το 1936 έως το 1974 μέσα από την ποίηση του Ρίτσου. <http://www.youtube.com/watch?v=YCauHPMK5jA&feature=related> μελοποίηση του ποιήματος «Ρωμοσύνη» από τον Μ. Θεοδωράκη. http://www.youtube.com/watch?v=7RGXNUMsHBw&feature=watch_response ανάγνωση των ποιημάτων «Μυθιστόρημα Ι», «Μποτίλια στο πέλαγο» από τον Σεφέρη. <http://www.youtube.com/watch?v=phkc5aUMc3g&feature=related> μελοποίηση του ποιήματος του Σεφέρη «Μυθιστόρημα Ι'». <http://www.3gymnasio-toumpas-thesalonikis.blogspot.com/> «Ο ήλιος ο ηλιότορας», «Το άξιον Εστί: Η Γένεσις». <http://www.youtube.com/watch?v=-V2EcWTB9wE> μελοποίηση του ποιήματος του Γκανά «Στα καμένα». <http://www.youtube.com/watch?v=q-WbsK00AMU&feature=related> μελοποίηση του ποιήματος «Θεσσαλονίκη» του Καββαδία από τον Θάνο Μικρούτσικο. <http://maps.google.com/> χάρτης Ελλάδας.

- ✓ Για τη διερεύνηση του θέματος οι ομάδες μπορούν να προετοιμάσουν κάποιες από τις παρακάτω, γλωσσικές και μη, δραστηριότητες:
1. Να εντοπίσετε τα γνωρίσματα του φυσικού περιβάλλοντος του τόπου που προβάλλονται στο ποίημα.
 2. Να καταγράψετε τις εικόνες του ποιήματος.
 3. Να εντοπίσετε, όπου είναι δυνατόν, μοτίβα που χρησιμοποιεί ο ποιητής για την απόδοση του τοπίου και να ερευνήσετε αν τα μοτίβα αυτά χρησιμοποιούνται και από άλλους ποιητές.
 4. Να βρείτε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού τοπίου και των ανθρώπων του, όπως επισημαίνονται στο ποίημα.
 5. Να καταγράψετε τις πληροφορίες από την ιστορική και πολιτισμική πορεία του τόπου που ενσωματώνονται στο ποίημα.
 6. Να συσχετίσετε, όπου είναι δυνατόν, τα συναισθήματα και την ψυχική κατάσταση του ποιητή με τις εικόνες του ποιήματος.
 7. Πώς συνδέεται το ποίημα με την εποχή που γράφτηκε;
 8. Να ερμηνεύσετε την οπτική του κάθε ποιητή λαμβάνοντας υπόψη σας τα ιστορικά, ιδεολογικά συμφραζόμενα της εποχής του.
 9. Να διερευνήσετε την επίδραση της ελληνικής αρχαιότητας στη διαμόρφωση της ελληνικής ταυτότητας στα ποιήματα του Κάλβου, του Παλαμά, του Ρίτσου και του Σεφέρη.
 10. Να συγκρίνετε ποιήματα διαφορετικών ποιητών που πραγματεύονται εικόνες του ίδιου τόπου (π.χ. η Ζάκυνθος στον Κάλβο και στον Φώσκολο, το Μεσολόγγι στον Σολωμό και στον Παλαμά, η Αθήνα στον Παλαμά, στον Καρυωτάκη, στον Εγγονόπουλο και στον Ασλάνογλου, η Θεσσαλονίκη στον Αναγνωστάκη, στον Καββαδία, στον Πεντζίκη και στον Νικηφόρου).
 11. Να αιτιολογήσετε την προτίμησή σας στην εικόνα της Ελλάδας, όπως προβάλλεται στο έργο ενός συγκεκριμένου ποιητή.
 12. Να αναπαραστήσετε ζωγραφικά το ποίημα, επικεντρώνοντας την προσοχή σας σε εκείνα τα φυσικά στοιχεία που μπορούν να αναπαρασταθούν.
 13. Να βρείτε στο διαδίκτυο φωτογραφίες, έργα ζωγραφικής, κολάζ, να τα συνταιριάξετε με στίχους του ποιήματος σε μια παρουσίαση power point.
 14. Να χρησιμοποιήσετε το υλικό των παραπάνω δραστηριοτήτων και να δημιουργήσετε βίντεο, κολάζ, αφίσα, έργα ζωγραφικής με θέμα «Η Ελλάδα του Ελύτη» ή «Η Ελλάδα του Σεφέρη» ή «Η Ελλάδα του Ρίτσου» ή «Η Ζάκυνθος του Κάλβου» ή «Η Ελλάδα του Σολωμού» ή «Η Ελλάδα του Παλαμά».
 15. Να εντοπίσετε στον χάρτη τον τόπο στον οποίο αναφέρεται το ποίημα.
 16. Να δραματοποιήσετε το έργο του Οδ. Ελύτη «Ο ήλιος ο ηλιότορας».

Κάθε απάντηση πρέπει να βασίζεται στο κείμενο, στο οποίο οι μαθητές κάνουν συνεχώς παραπομπές. Μέσα στην ομάδα ο κάθε μαθητής κρατά σημειώσεις και βασίζει τις απαντήσεις του στις παρατηρήσεις όλων των μελών της ομάδας.

Στο τέλος αυτής της φάσης κάθε ομάδα:

- ✓ Παρουσιάζει τις παρατηρήσεις της στην τάξη και τις αιτιολογεί με παραπομπές στο κείμενο.
- ✓ Συμπληρώνει την εργασία της με στοιχεία από τις παρατηρήσεις των άλλων ομάδων.
- ✓ Ασκεί κριτική στις παρατηρήσεις άλλων ομάδων.
- ✓ Συγκρίνει τις απαντήσεις, ερμηνεύει τις τυχόν διαφοροποιήσεις.

Γ΄ Φάση: Μετά την ανάγνωση (περίπου 8 διδακτικές ώρες)

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές δουλεύουν ομαδικά και ατομικά και παράγουν το δικό τους λόγο γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με τις εξής δραστηριότητες:

- ✓ Επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά και τις αξίες της Ελλάδας και των Ελλήνων που προβάλλονται στην ποίηση και τις συγκρίνουν με αυτές του σήμερα.
- ✓ Εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ της «εικόνας» της Ελλάδας των ποιημάτων και της Ελλάδας του σήμερα.
- ✓ Συγκρίνουν τη δική τους εικόνα της Ελλάδας με αυτή των ποιητών.
- ✓ Γράφουν ποίημα ή πεζό με θέμα «Η δική μου Ελλάδα», «Η πόλη μου», «Η γειτονιά μου».

Μη γλωσσικές δραστηριότητες: χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους

- ✓ Ομάδα οπτικοποίησης: δημιουργούν βίντεο, αφίσες, έργα ζωγραφικής, κολάζ με θέμα «Η δική μου Ελλάδα», «Η πόλη μου», «Η γειτονιά μου» (για τη σύνθεση αυτών των έργων χρησιμοποιούν και το υλικό που παρήγαγαν ή συγκέντρωσαν στη Β΄ Φάση).
- ✓ Ομάδα digital storytelling. Βιντεοσκοπούν:
 - αφηγήσεις για το τι σημαίνει γι' αυτούς η Ελλάδα, για αγαπημένους προορισμούς, εκδρομές, γειτονιές της πόλης τους
 - αφηγήσεις μαθητών-μεταναστών για τις πρώτες τους εντυπώσεις από την Ελλάδα.
- ✓ Ομάδα συγκέντρωσης ποιημάτων, κειμένων και έργων μαθητών
 - για τη δημιουργία έντυπου και ψηφιακού ανθολογίου, το οποίο θα παραδοθεί στη βιβλιοθήκη του σχολείου και θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου
 - για τη δημιουργία έκθεσης στο σχολείο με θέμα «Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση».

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

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.

- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να ερμηνεύσει την εικόνα της Ελλάδας που παρουσιάζει ο κάθε ποιητής, παίρνοντας υπόψη του τα ιστορικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα της εποχής.
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να σχολιάζει την οπτική γωνία του ποιητή και να αξιολογεί τις παραμέτρους που διαμορφώνουν αυτή την οπτική.

- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να επισημάνει τα χαρακτηριστικά και τις αξίες της Ελλάδας/των Ελλήνων που προβάλλει ο κάθε ποιητής και να τις συγκρίνει με αυτές του σήμερα.
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να αναζητά, να διαχειρίζεται και να αξιοποιεί τις πληροφορίες από το διαδίκτυο.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Λεοντή, Άρτεμις (1998). *Τοπογραφίες του Ελληνισμού. Χαρτογραφώντας την πατρίδα*. Αθήνα: Scripta.
- Τζιόβας, Δημήτρης (1989). *Οι Μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Vitti, Mario (1979). *Η γενιά του τριάντα. Ιδεολογία και μορφή*. Αθήνα: Ερμής.
- Καραντώνης, Ανδρέας (1980). *Γύρω από το «Άξιον Εστί». Για τον Οδυσσέα Ελύτη*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Λυχναρά, Λίνα (1986). *Το μεσογειακό τοπίο στην ποίηση του Γιώργου Σεφέρη και του Οδυσσέα Ελύτη*. Αθήνα: Εστία.
- Καμάρα, Αφροδίτη & Αιμιλία Σαλβάνου (2007). «*Η αισθητική και ιδεολογική ανακάλυψη του Αιγαίου*», Πολιτιστική Πύλη του Αρχιπελάγους του Αιγαίου <http://www2.egeonet.gr/aigaio/forms/flLemmaBodyExtended.aspx?lemmaID=7000> (τελευταία επίσκεψη 2-6-2011).

2.6.3 Τίτλος: Πορτρέτα εφήβων

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με αυτό το θέμα στη Β΄ Γυμνασίου

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 24 ώρες

Εισαγωγή

Η διδακτική ενότητα «Πορτρέτα εφήβων» στη Β΄ Γυμνασίου επιλέχθηκε με κριτήριο την ηλικία των αναγνωστών μαθητών. Οι μαθητές του Γυμνασίου βιώνουν την ηλικία της εφηβείας με τις ιδιαιτερότητες, τις δυσκολίες αλλά και τη γοητεία της και είναι πολύ πιθανόν να ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν άλλους εφήβους στην πορεία της ενηλικίωσής τους. Σε αυτήν την περίπτωση το μυθιστόρημα με ήρωες εφήβους μπορεί να γίνει ένας τρόπος κοινωνικοποίησης για τους νεαρούς αναγνώστες, απαντώντας θετικά στο παλιό αλλά πάντοτε επίκαιρο ερώτημα της σχέσης της λογοτεχνίας με την πραγματικότητα. Άλλωστε, πέρα από την εμπειρική παρατήρηση, πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ νέων αναγνωστών και εφηβικών μυθιστορημάτων. Από τις έρευνες φαίνεται πως οι έφηβοι αναγνώστες χρησιμοποιούν τις προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες για να ερμηνεύσουν όσα διαβάζουν, μέσω του βιβλίου μιλούν για τον εαυτό τους, ενώ οι χαρακτήρες της ιστορίας αποτελούν για τους ίδιους μια καλή αφορμή, καθώς, σχολιάζοντας τις αντιδράσεις των ηρώων, μιλούν για το ποιες συμπεριφορές προς τα αδέρφια, φίλους, γονείς είναι αποδεκτές.

Η επιλογή της ενότητας δεν αγνοεί το γεγονός πως η παιδική και η εφηβική ηλικία προσδιορίζεται ιστορικά, δηλαδή πως ένας πλήθος παραγόντων (χώρος, χρόνος, φύλο, κοινωνικές συνθήκες) καθορίζουν τα χαρακτηριστικά των ηλικιακών φάσεων, τα όριά τους ή και την απουσία τους και πως οι διαφοροποιήσεις αυτές ισχύουν και στη διαχρονία και στη συγχρονία. Παρόλα αυτά, εκτιμούμε πως τα κοινά χαρακτηριστικά της ηλικιακής φάσης της εφηβείας αφορούν το μεγαλύτερο ποσοστό των εφήβων της σχολικής τάξης στην οποία απευθυνόμαστε. Εκτιμούμε, επίσης, πως οι ήρωες έφηβοι, είτε αυτοί πρωταγωνιστούν στο κλασικό bildungsroman και τις αποκλίσεις του, είτε σε μυθιστορήματα που ανήκουν σε μια διευρυμένη ερμηνεία του όρου της σύγχρονης εφηβικής λογοτεχνίας, βοηθούν τους νεαρούς αναγνώστες στη διαδικασία απόκτησης ταυτότητας, δηλαδή στον πιο σημαντικό αναπτυξιακό στόχο της εφηβικής ηλικίας. Ήρωες έφηβοι, σε μια αφήγηση που τους παρακολουθεί άλλοτε σε μια ευρύτερη ηλικιακή γκάμα από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση, άλλοτε σε ένα μόνο κομμάτι της ζωής τους, κάποτε με εμφανή την πρόθεση να οδηγήσει σε λύση προβλημάτων που βιώνει ο έφηβος και άλλοτε για να φθάσει σε μια πιο άμεσα διδακτική και παιδαγωγική χρησιμότητα, αποτελούν χρήσιμα παραδείγματα για την ανάπτυξη της αυτοσυνειδησίας των εφήβων αναγνωστών.

Οι στόχοι και οι δραστηριότητες που προτείνονται στην ενότητα επιθυμούν αρχικά να ενισχύσουν μέσω της ανάγνωσης κειμένων την ικανότητα του εφήβου να ελέγχει τον εαυτό του και το περιβάλλον του, στοχεύουν, όμως, και σε ένα ανώτερο επίπεδο αναγνωστικής ωριμότητας, κατά το οποίο ο μαθητής μαθαίνει να βλέπει τις απόψεις άλλων εφήβων, να τις κρίνει και να τις αποτιμά.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να κατανοήσουν τη διαδικασία με την οποία διαμορφώνεται μέσα στο κείμενο η ατομική ταυτότητα των ηρώων εφήβων.
- ✓ Να ενισχύσουν την αυτοσυνειδησία τους μέσα από αυτή τη διερεύνηση.
- ✓ Να επισημάνουν τα προβλήματα της παλαιότερης και της σύγχρονης ζωής και τις επιπτώσεις τους στη ζωή των εφήβων.
- ✓ Να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι ανθρώπινες σχέσεις μέσα σε ποικίλα περιβάλλοντα και να εξετάσουν τις επιπτώσεις τους στους ήρωες εφήβους.
- ✓ Να εξετάσουν τις αντιθέσεις-συγκρούσεις που βιώνει ο ήρωας έφηβος με τον εαυτό του, τους άλλους (συνομηλικούς, μεγαλύτερους, άλλο φύλο) και την κοινωνία.
- ✓ Να κατανοήσουν ότι ανάλογα με τον χρόνο, τον χώρο, τις οικογενειακές και φιλικές σχέσεις, τον κοινωνικό περίγυρο, τις ιδιαίτερες κλίσεις του εφήβου, προκύπτουν ποικίλα εφηβικά πορτρέτα τόσο μέσα στα κείμενα, όσο και στην ίδια τη ζωή.

Δεξιότητες

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

- ✓ Να σχολιάζουν τις παραμέτρους που προσδιορίζουν τη διαμόρφωση της εφηβικής ταυτότητας μέσα στο κείμενο.
- ✓ Να σχολιάζουν τους συγκρουόμενους κώδικες συμπεριφοράς στη ζωή του ήρωα.
- ✓ Να ερμηνεύουν την αλλαγή ή μη της στάσης του ήρωα μέσα στο κείμενο.
- ✓ Να συγκρίνουν τα διαφορετικά εφηβικά πορτρέτα σε μια συγκριτική ανάγνωση.
- ✓ Να συνδέουν το κείμενο με τη δική τους ζωή για να αναστοχαστούν τις δικές τους εμπειρίες.

Κείμενα

Από τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου:

Άννα Φρανκ, «Από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ».

Μαργαρίτα Λυμπεράκη, «Οι Κυριακές στη θάλασσα».

Άλκη Ζέη, «Αναμνήσεις της Κωνσταντίνας από τη Γερμανία».

Ζωρζ Σαρή, «Και πάλι στο σχολείο...».

Διαμαντής Αξιώτης, «Η Άννα του Κλήδονα».

Γιώργος Ιωάννου, «Να 'σαι καλά, δάσκαλε».

Από τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Γυμνασίου

Ζωρζ Σαρή, «Νινέτ».

Τούλα Τίγκα, «Τα πράγματα στρώνουν περισσότερο».

Ελένη Σαραντίτη, «Όπως τα βλέπει κανείς...».

Άλλα κείμενα:

Θεοτοκάς, Γιώργος (1976[1940]). *Λεωνής*. Αθήνα: Εστία.

Άλκη Ζέη (2002). *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*. Αθήνα: Κέδρος.

Λυμπεράκη, Μαργαρίτα (1974[1946]). *Τα ψάθινα καπέλα*. Αθήνα: Κέδρος.

Μόργκενστερν, Σούζη και Αλιγιά (1992). *Τέρμα! Εδώ κατεβαίνουν όλοι!* Απόδοση

Μαρούλα Κλιάφα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μάστορη, Βούλα (1991). *Στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Πατάκης.

Παναγιωτόπουλος, Ι.Μ. (1971²[1945]). *Η Αστροφεγγιά*. Αθήνα: Αστήρ.

Πέτροβιτς, Λότη (1987²). *Σπίτι για πέντε*. Αθήνα: Πατάκης.

Πέτροβιτς, Λότη (1991). *Το τσιμεντένιο δάσος*. Αθήνα: Πατάκης.
Σαρή, Ζωρζ (1995). *Ε.Π.* Αθήνα: Πατάκης.
Σαρή, Ζωρζ (1993). *Νινέτ*. Αθήνα: Πατάκης.
Σαρογιάν, Ουίλιαμ (1994 [1937]). *Το όνομά μου είναι Αράμ*, μτφρ. Κυριάκος Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
Τίγκα, Τούλα (1993). *Η εποχή των νακίνθων*. Αθήνα: Πατάκης.
Φρανκ, Άννα [1997(1944)]. *Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ*/μτφρ. Ρένα Χατχούτ. Αθήνα: Πατάκης.

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Η θεματική και η σκοποθεσία της ενότητας καθορίζουν τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσουμε κατά την πορεία της διδασκαλίας. Εφόσον η εξέταση πολλών εφηβικών πορτρέτων και η κατανόηση της διαδικασίας με την οποία διαμορφώνεται η ατομική τους ταυτότητα αποτελούν βασικό μας ζητούμενο, θα διαβάσουμε αρκετά κείμενα με ανάλογο περιεχόμενο και θα προσπαθήσουμε να ελέγξουμε μέσα σε αυτά όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των ηρώων εφήβων. Θα ακολουθήσει η συγκριτική εξέταση η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι ανάλογα με τον χρόνο, τον χώρο, τις οικογενειακές και φιλικές σχέσεις, τον κοινωνικό περίγυρο, τις ιδιαίτερες κλίσεις του εφήβου, προκύπτουν ποικίλα εφηβικά πορτρέτα τόσο μέσα στα κείμενα, όσο και στην ίδια τη ζωή.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project

Α΄ φάση: Πριν από την ανάγνωση

(2-4 διδακτικές ώρες)

Η ομάδα συζητά για αναγνωστικές της εμπειρίες και θυμάται εφηβικά πορτρέτα

Η ομάδα καλείται να συζητήσει για ένα επιμέρους θέμα της αναγνωστικής εμπειρίας της, το θέμα των εφηβικών πορτρέτων. Όλοι οι μαθητές πρέπει να παρουσιάσουν στην ομάδα τους τον έφηβο ήρωα ή ηρωίδα που έχουν ξεχωρίσει από ένα βιβλίο που διάβασαν μόνοι ή από ένα κείμενο που διάβασαν στην τάξη ή από μια κινηματογραφική ταινία που είδαν και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Αυτή η αιτιολόγηση, έστω και σε πρωτόλεια φάση, οδηγεί σε μια πρώτη ανίχνευση των χαρακτηριστικών που σκιαγραφούν και προσδιορίζουν ένα εφηβικό πορτρέτο, ενώ η παρουσίαση ποικίλων εφήβων ηρώων από τους μαθητές, οδηγεί σε μια πρώτη συγκριτική θεώρηση του θέματος. Στη φάση αυτή είναι καλό κάποιοι μαθητές, αν όχι όλοι, να διαβάσουν στους συμμαθητές τους σύντομα κείμενα με ανάλογη θεματική από αναγνώσματα που ξεχώρισαν οι ίδιοι.

Β΄ φάση: Ανάγνωση

Ανάγνωση του πρώτου κειμένου και σκιαγράφηση ενός εφηβικού πορτρέτου

(4 διδακτικές ώρες)

Η τάξη περνά στην ανάγνωση του πρώτου κειμένου. Όλοι οι μαθητές διαβάζουν αρχικά το ίδιο κείμενο (οποιοδήποτε από τα προτεινόμενα κείμενα της ενότητας) και στη συνέχεια καλούνται να συζητήσουν μέσα στην ομάδα για τα παρακάτω σημεία, τα οποία θα οδηγήσουν στη σκιαγράφηση του πορτρέτου του ήρωα εφήβου. Προφανώς, ανάλογα με το κείμενο, κάποια από τα παρακάτω σημεία θα αναπτυχθούν λιγότερο ή περισσότερο:

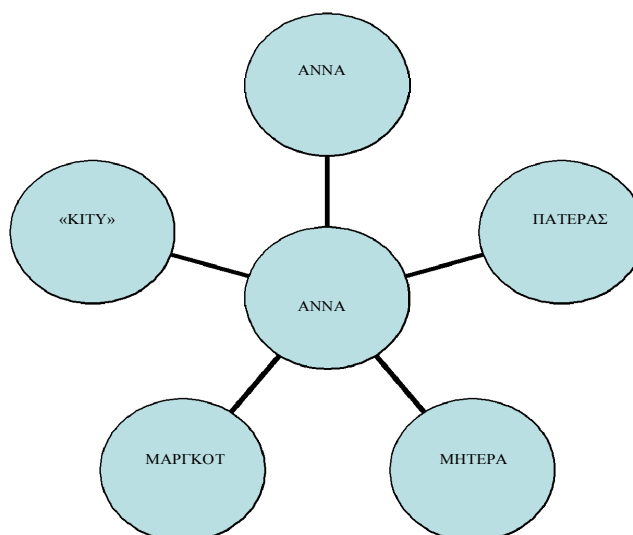
✓ Ποια η σχέση του ήρωα με τα άλλα πρόσωπα του κειμένου; (γονείς, δασκάλους, συνομηλίκους, άλλα πρόσωπα).

- ✓ Με ποια από τα πρόσωπα αυτά ο ήρωας δημιουργεί θετικές σχέσεις και με ποια αρνητικές, ουδέτερες; Γιατί;
- ✓ Οι σχέσεις αυτές μένουν πάντοτε σταθερές; Διαφοροποιούνται; Περνούν διακυμάνσεις; Γιατί; Επηρεάζει αυτό τον ψυχισμό των ηρώων;
- ✓ Ποιες αντιθέσεις, συγκρούσεις, βιώνει ο ήρωας έφηβος με τους άλλους, με τον εαυτό του, με την κοινωνία;
- ✓ Ποια προβλήματα αντιμετωπίζει ο ήρωας; Τι φύσεως προβλήματα είναι; (Προβλήματα προσωπικά, κοινωνικά, προβλήματα επικοινωνίας, προβλήματα πρακτικά, οικονομικά κτλ.)
- ✓ Ποιες καταστάσεις και ποια προβλήματα τον δυσκολεύουν περισσότερο και γιατί;
- ✓ Ποια πρόσωπα, πράγματα, καταστάσεις τον επηρεάζουν θετικά; Ποια πράγματα αγαπά περισσότερο;
- ✓ Ποιοι οι στόχοι, οι φιλοδοξίες, τα όνειρά του;
- ✓ Ποια η άποψή του για τον εαυτό του; Τι θεωρεί πλεονέκτημα ή μειονέκτημά του;
- ✓ Πώς διαμορφώνουν οι σχέσεις του, τα προβλήματά του, τα σχέδια και οι επιθυμίες του την προσωπικότητά του;
- ✓ Πώς προσδιορίζει η οικογένεια, το σχολείο, ο κοινωνικός περίγυρος, η εποχή, την προσωπικότητα του εφήβου;

Κάθε απάντηση πρέπει να βασίζεται στο κείμενο στο οποίο οι μαθητές κάνουν συνεχώς παραπομπές. Μέσα στην ομάδα ο κάθε μαθητής κρατά σημειώσεις και βασίζει τις απαντήσεις του στις παρατηρήσεις όλων των μελών της ομάδας. Στο τέλος του τετραώρου οι μαθητές πρέπει να έχουν απαντήσει προφορικά και γραπτά στα παραπάνω θέματα.

Στην παρακολούθηση των παραπάνω σημείων μπορούν να βοηθήσουν τα σχήματα που ακολουθούν:

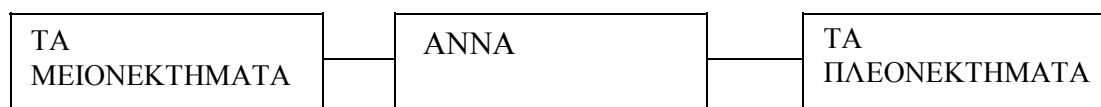
Σχήμα Α'. Αν η εργασία ξεκινήσει π.χ. με το κείμενο «Από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ», το σχήμα μπορεί να είναι το εξής:



Οι μαθητές θεωρούν πως στον κεντρικό κύκλο βρίσκεται ο βασικός ήρωας, η Άννα, ενώ στους περιφερειακούς κύκλους σημειώνονται τα ονόματα των άλλων ηρώων, του πατέρα, της μητέρας, της Μαργκότ, της «Κίτυ». Μέσα στους αντίστοιχους κύκλους οι μαθητές σημειώνουν φράσεις του κειμένου που δείχνουν τα συναισθήματα και τις απόψεις της Άννας για τα πρόσωπα αυτά. Σημειώνουν ακόμη

φράσεις που δείχνουν τις προσδοκίες της από τα πρόσωπα αυτά, τα παράπονά της ή τις απογοητεύσεις που εισπράττει εξαιτίας τους. Σημειώνουν τέλος τις επιπτώσεις αυτών των σκέψεων και συναισθημάτων στην ίδια και στη στάση που διαμορφώνει για τη ζωή της. Ανάλογα με τις εκτιμήσεις και παρατηρήσεις της Άννας βάζουμε ένα ή περισσότερα συν και/ή πλην στη σχέση που διαμορφώνεται με κάθε ήρωα. Στον τελευταίο κύκλο οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν τις απόψεις της Άννας για την Άννα, δηλαδή φράσεις που δείχνουν την άποψή της για τον εαυτό της, τη στάση της απέναντι στη ζωή και σκέψεις της που αιτιολογούν την παραπάνω στάση. Με ανάλογο σχήμα και βάζοντας στον κεντρικό κύκλο άλλους ήρωες, οι μαθητές μπορούν να ελέγξουν την άποψη π.χ. του πατέρα για την Άννα, τη μητέρα, τη Μαργκότ κτλ.

Σχήμα Β´



Απλούστερο σχήμα μπορεί να αποδώσει οπτικά μια εικόνα της Άννας για τον εαυτό της. Στο κεντρικό παραλληλόγραμμο θεωρούμε πως βρίσκεται η ίδια, ενώ στα άλλα δύο μπαίνουν αντίστοιχα τα στοιχεία που η Άννα θεωρεί πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματά της. Εδώ καταγράφονται και τα όνειρα και οι φιλοδοξίες της, τα παράπονα και οι απογοητεύσεις της ως θετικά ή αρνητικά σημεία της. Η απλή καταγραφή των στοιχείων αυτών χαρτογραφεί την εικόνα που έχει η Άννα για τον εαυτό της αυτή τη στιγμή, αλλά και την εικόνα που πλάθει η ίδια για το μέλλον της.

Γενικά, τα σχεδιαγράμματα (τα οποία πρέπει να προσαρμοστούν σε ανάλογο μέγεθος) βοηθούν τους μαθητές να εξετάσουν προσεκτικά το κείμενο, να παρακολουθήσουν το σύνολο των σχέσεων του βασικού ήρωα εφήβου με τα άλλα πρόσωπα του έργου αλλά και να «οπτικοποιήσουν» τις παρατηρήσεις τους. Μέσα από τη χαρτογράφηση οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν τον σύνθετο τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις της Άννας με την οικογένειά της, τις επιπτώσεις αυτών των σχέσεων στη διαμόρφωση του χαρακτήρα της, τις αντιθέσεις και συγκρούσεις που βιώνει η ίδια και εντέλει να σχολιάσουν πιο εύκολα τις παραμέτρους που προσδιορίζουν την υποκειμενικότητά της.

Στο τέλος αυτής της φάσης κάθε μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:

- ✓ να παρουσιάσει τις παρατηρήσεις του για το πορτρέτο της ηρωίδας,
- ✓ να αιτιολογήσει τις παρατηρήσεις με παραπομπές στο κείμενο.

Παράλληλα, μπορεί:

- ✓ να συμπληρώνει την εργασία του με στοιχεία από τις παρατηρήσεις των συμμαθητών του,
- ✓ να ασκεί κριτική στις παρατηρήσεις άλλων,
- ✓ να συγκρίνει τις απαντήσεις, να ερμηνεύσει τις τυχόν διαφοροποιήσεις και εντέλει
- ✓ να διαμορφώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το πορτρέτο της ηρωίδας.

Η ανάγνωση παράλληλων κειμένων και η ανάδειξη των πολλαπλών εφηβικών πορτρέτων

(12-14 διδακτικές ώρες)

Η τάξη είναι έτοιμη να περάσει στη συγκριτική ανάγνωση κειμένων. Κάθε ομάδα καλείται να διαβάσει ένα κείμενο από τα προτεινόμενα (αν πρόκειται για ολόκληρο μυθιστόρημα) ή δύο κείμενα από τα ΚΝΛ και να σκιαγραφήσει τα εφηβικά

πορτρέτα που παρουσιάζονται σε αυτά. Η επιλογή των κειμένων και οι συγκριτικές παρατηρήσεις μπορεί να γίνουν με βάση μια συγκεκριμένη θεματολογία ή οπτική την οποία συνοδεύουν ανάλογες δραστηριότητες. Η ανάγνωση γίνεται στο σπίτι και στο σχολείο. Στο σχολείο, επίσης, οι μαθητές συζητούν μέσα στην ομάδα, ανταλλάσσουν απόψεις, κρατούν σημειώσεις και λειτουργώντας συμπληρωματικά ετοιμάζονται να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εργασία. Οι ερωτήσεις που προηγήθηκαν για την εξέταση του αρχικού κειμένου μπορούν να αποτελέσουν ένα πρώτο βοήθημα για την ανάγνωση που ξεκινά.

Μετά την ανάγνωση, οι μαθητές πρέπει να καταθέσουν προφορικά και γραπτά τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης των εφηβικών πορτρέτων, εξετάζοντας και αιτιολογώντας ομοιότητες και διαφορές στα χαρακτηριστικά τους. Πρέπει επίσης να έχουν ετοιμασθεί, ώστε να ανταποκριθούν σε ποικίλες προτεινόμενες δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν μετά την ανάγνωση.

Προτεινόμενα θέματα τα οποία μπορούν να καθοδηγήσουν την ανάγνωση των μαθητών είναι τα εξής: *Οικογένεια και έφηβοι, Η μύηση σε έναν επιμέρους χώρο (συντροφιά, σχολείο), Η συσχέτιση της ζωής των εφήβων με τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα μέσα στα οποία αυτός μεγαλώνει, Τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής και οι επιπτώσεις τους στη ζωή των εφήβων, Το πέρασμα από την παιδική ηλικία στην εφηβική, Η περίπτωση της γυναικείας ή/και ανδρικής ένταξης στον κοινωνικό περίγυρο.* Βασικές δραστηριότητες που αντιστοιχούν στις παραπάνω υπο-ενότητες είναι η εξέταση των σχέσεων των εφήβων με τα άλλα μέλη της οικογένειας και η αιτιολόγηση ομοιοτήτων και διαφορών, η εξέταση του τρόπου με τον οποίο εντάσσεται ο ήρωας στον νέο χώρο και οι συνέπειες αυτής της ένταξης στην προσωπικότητά του, η εξέταση του τρόπου με τον οποίο σημαντικά ιστορικά γεγονότα ή προβλήματα της σύγχρονης ζωής καθορίζουν την εφηβική μορφή, η σημασία της παιδικής ηλικίας για τον τρόπο βίωσης της εφηβικής, η συγκριτική εξέταση μεταξύ ηρωίδων και ηρώων του ίδιου έργου στην πορεία τους προς την ενηλικίωση ή η συγκριτική εξέταση μεταξύ ηρωίδων διαφορετικών εποχών στην ίδια πορεία.

Προφανώς, ανάλογα με το κείμενο, κάποια από τα παραπάνω υποθέματα θα αξιοποιηθούν λιγότερο ή περισσότερο, σε κάποια κείμενα οι μαθητές θα επικεντρωθούν στην εξέταση ενός μόνο θέματος, ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες τα περισσότερα από τα παραπάνω υποθέματα μπορούν να συνεξεταστούν κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου. Σε κάθε περίπτωση, εκτός από τη βασική δραστηριότητα της υπο-ενότητας για την οποία πρέπει οι μαθητές να εργασθούν, και άλλες δραστηριότητες μπορεί να ακολουθήσουν την ανάγνωση κάθε κειμένου:

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες από αυτές:

- ✓ Βιβλιοπαρουσίαση σε λογοτεχνικό περιοδικό.
- ✓ Συγγραφή κειμένου για το οπισθόφυλλο του βιβλίου, το οποίο προσπαθεί να προσελκύσει εφήβους αναγνώστες.
- ✓ Αναδιήγηση τμήματος της ιστορίας από την οπτική γωνία ενός ενήλικα ή ενός άλλου εφήβου.
- ✓ Δημιουργία μιας σκηνής στην οποία ο αναγνώστης συναντιέται με τον ήρωα (π.χ. με μορφή συνέντευξης ή αφήγησης).
- ✓ Γραφή ανάλογου κειμένου με προσωπικές παρατηρήσεις από την καθημερινή ζωή.
- ✓ Αλλαγή του τέλους της ιστορίας.
- ✓ Αναδιήγηση τμήματος της ιστορίας από την οπτική μιας σημερινής έφηβης.

Στο τέλος αυτής της φάσης οι ομάδες παρουσιάζουν στην τάξη τα κείμενα που διάβασαν –αξιοποιώντας τις βιβλιοπαρουσιάσεις και τα κείμενα για το οπισθόφυλλο, σκιαγραφούν το πορτρέτο του δικού τους ή των «δικών τους» εφήβων, τα συγκρίνουν με τα εφηβικά πορτρέτα των άλλων ομάδων, παρατηρούν ομοιότητες και διαφορές στην προσωπικότητα των ηρώων, συνεκτιμούν τις ιδιαιτερότητες του στενού και ευρύτερου περιβάλλοντος των ηρώων αλλά και τις ιδιαιτερότητες του ίδιου του ήρωα για την ερμηνεία των συμπερασμάτων τους. Λαμβάνουν, επίσης, υπόψη τους την οπτική γωνία από την οποία ο αφηγητής κατασκευάζει το εφηβικό πορτρέτο, αξιοποιώντας εργασίες βασισμένες στην αλλαγή της οπτικής γωνίας της αφήγησης. Παράλληλα, καταθέτουν απόψεις για την προσωπική ανταπόκρισή τους προς το κείμενο, αξιοποιώντας δραστηριότητες που ζητούν τη συνάντηση του αναγνώστη με ήρωα της ιστορίας.

Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες οδηγούν τους μαθητές σε ομαδικές συγκριτικές εργασίες και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για άλλες ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν μετά την ανάγνωση.

Γ' Στάδιο: Μετά την ανάγνωση

(2-6 διδακτικές ώρες)

Ατομικές δραστηριότητες

Στο στάδιο αυτό ο κάθε μαθητής καταθέτει γραπτά τις προσωπικές παρατηρήσεις του από τα δύο προηγούμενα στάδια διδασκαλίας, επιλέγοντας κάποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες:

✓ «Το βιβλίο που θα ήθελα να διαβάσω ή ο ήρωας που θα ήθελα να παρακολουθήσω».

Οι μαθητές εξηγούν ποιο από τα κείμενα που παρουσίασαν οι συμμαθητές τους θα ήθελαν να διαβάσουν, και αιτιολογούν τις επιλογές τους. Η αιτιολόγηση παραπέμπει στα κριτήρια με τα οποία επιλέγουμε βιβλία. (Επιλέγουμε ένα βιβλίο επειδή ταυτιζόμαστε με τον ήρωα, επειδή διαφοροποιούμαστε, επειδή τον θαυμάζουμε, επειδή είναι ήρωας του ίδιου φύλου, επειδή το κείμενο μιλά για σύγχρονα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και οι μαθητές, επειδή παραπέμπει σε παλαιότερες εποχές και αποτελεί τρόπο φυγής, επειδή το κείμενο είναι γραμμένο με χιουμοριστικό τρόπο κτλ.).

✓ «Το κείμενο που μου έκανε εντύπωση».

Οι μαθητές εξηγούν ποιο από τα δύο κείμενα που διάβασαν οι ίδιοι τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση και γιατί. (Η ερώτηση παραπέμπει σε παρατηρήσεις ανάλογες με αυτές της προηγούμενης εργασίας αλλά και σε παρατηρήσεις για τη γραφή του κειμένου (σοβαρό, οικείο, χιουμοριστικό κτλ.).

Ομαδικές δραστηριότητες

✓ Με βάση τις παραπάνω εργασίες η τάξη δημιουργεί μια «βιβλιοθήκη» εφηβικού μυθιστορήματος. Η βιβλιοθήκη μπορεί να περιλαμβάνει τις βιβλιοπαρουσιάσεις, τα οπισθόφυλλα και αποσπάσματα των κειμένων με περιγραφές εφήβων. Αναρτά την εργασία αυτή στην ιστοσελίδα της για ενημέρωση άλλων αναγνωστών.

✓ Εμπλουτίζει τη βιβλιοθήκη με ανάλογα κείμενα που αναζητά στην ιστοσελίδα του ΕΚΕΒΙ ή σε ιστοσελίδες εκδοτικών οίκων.

✓ Ζητά από μαθητές άλλων σχολείων την υπόδειξη βιβλίων με ανάλογη θεματική για εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης.

✓ Δημιουργεί το λογοτεχνικό έντυπο του σχολείου ή της τάξης με αφιέρωμα στο θέμα «Πινακοθήκη εφηβικών πορτρέτων».

- ✓ Αναζητά διάφορα είδη κειμένων που αναφέρονται σε εφήβους σε βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία, σχολικά εγχειρίδια, ιστολόγια.

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Η επιστροφή και ο επανέλεγχος του αρχικού σταδίου αποτελεί καλό δείκτη για την πορεία των εργασιών μας. Ζητούμε από τους μαθητές να εξετάσουν και πάλι τους ήρωες που παρουσίασαν κατά την πρώτη φάση. Αν είναι σε θέση να δώσουν πληροφορίες περισσότερες και συνθετότερες για την επιλογή τους, αν μπορούν να προσθέσουν νέες παραμέτρους κατά τη σκιαγράφιση του εφηβικού πορτρέτου που επέλεξαν να παρουσιάσουν κατά την πρώτη φάση, είμαστε βέβαιοι πως η ενότητα υπήρξε χρήσιμη γι' αυτούς. Και εάν πάλι η αρχική τους απάντηση ήταν ήδη αρκετά ικανοποιητική, η δυνατότητα που είχαν να προβούν σε πολλές συγκριτικές αναγνώσεις είναι πάλι μια κατάκτηση, γιατί η σύγκριση οδηγεί σε αναγνωστική ωριμότητα.

Αξιολογούμε την ικανότητα των μαθητών:

- ✓ Να κατανοούν τη διαδικασία με την οποία διαμορφώνεται μέσα στο κείμενο η ατομική ταυτότητα των ηρώων εφήβων.
- ✓ Να σχολιάζουν και να αξιολογούν τις παραμέτρους που προσδιορίζουν τη διαμόρφωση της εφηβικής ταυτότητας μέσα στο κείμενο.
- ✓ Να συγκρίνουν τα διαφορετικά εφηβικά πορτρέτα σε μια συγκριτική ανάγνωση και να αιτιολογούν τις διαφοροποιήσεις.
- ✓ Να επισημαίνουν και να σχολιάζουν τα προβλήματα της παλαιότερης και της σύγχρονης ζωής και τις επιπτώσεις τους στη ζωή των εφήβων.
- ✓ Να διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι ανθρώπινες σχέσεις μέσα σε ποικίλα περιβάλλοντα και να εξετάζουν τις επιπτώσεις τους στους ήρωες εφήβους.
- ✓ Να καταθέτουν τις παραπάνω παρατηρήσεις σε γραπτά κείμενα αλλά και σε συζητήσεις της τάξης.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Αμπατζοπούλου, Φραγκίσκη (1994). «Αυτοβιογραφικός λόγος: ιστορικοί και μυθιστορηματικοί βίοι στο μυθιστόρημα εφηβείας», *Εντευκτήριο*, 28-29 (Φθ.-Χειμ. 1994), 74-88.
- Κανατσούλη, Μένη & Δημήτρης Πολίτης επιμ. (2011). *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καστρινάκη, Αγγέλα (1995). *Οι περιπέτειες της νεότητας. Η αντίθεση των γενεών στην ελληνική πεζογραφία (1890-1945)*. Αθήνα: Καστανιώτης.

2.6.4 Τίτλος: *Άτομο και κοινωνία*

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με αυτό το θέμα στη Γ' Γυμνασίου

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 24 ώρες

Εισαγωγή

Το θέμα της ενότητας αυτής είναι πολύ ευρύ τόσο από την άποψη του πόσο μπορεί να επεκταθεί χρονικά, όσο και από άποψη εκπροσώπησης συγγραφέων και κειμένων. Δυνητικά, θα μπορούσε ένα σενάριο στην ενότητα αυτή να καλύπτει την εποχή από το ηθογραφικό διήγημα του 19^{ου} αιώνα μέχρι τις μέρες μας. Θα μπορούσε να συμπεριλάβει τόσο κοινωνικά όσο και ιστορικά μυθιστορήματα, καθώς αυτά είναι τα δύο βασικά πεζογραφικά είδη στα οποία το άτομο και η κοινωνία αναπαρίστανται σε μια ποικιλία σχέσεων, με την παρουσία της ιστορίας να διεκδικεί ισχυρό ρόλο. Η νεοελληνική λογοτεχνία έχει γονιμοποιηθεί πολύ ευεργετικά από προβληματισμούς που πηγάζουν από ιστορικά γεγονότα όπως οι δύο μεγάλοι πόλεμοι, η μικρασιατική καταστροφή, η προσφυγιά, η Κατοχή του '40, ο Εμφύλιος. Η ηθογραφία όπως και τα καθαρώς «ιστορικά» μυθιστορήματα θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν πολλά επιμέρους σενάρια, καθώς κάθε σενάριο υλοποιεί με διαφορετικό τρόπο την ενότητα και αναδεικνύει συγκεκριμένες πλευρές της.

Εδώ, αποφασίσαμε να περιορίσουμε χρονικά τα κείμενά μας και να αρχίσουμε λίγο πριν από τη γενιά του '30 με κείμενα κοινωνικού προβληματισμού και να σταματήσουμε λίγο μετά τη δικτατορία του 1967. Είναι σαφές ότι για την ευρύτατη αυτή ενότητα μπορούν να γραφτούν πολλά διαφορετικά σενάρια με έμφαση κάθε φορά σε μια διαφορετική διάσταση. Στο δικό μας σενάριο η έμφαση βρίσκεται στη σχέση ατόμου και κοινωνίας σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. Η σχέση αυτή είναι πολύπλοκη και όχι γραμμική: άλλοτε το άτομο βρίσκεται ομαλά ενταγμένο στην κοινωνία, ευημερεί, άλλοτε το άτομο λόγω της φυλής, του φύλου, της κοινωνικής του καταγωγής βρίσκεται σε υποδεέστερη θέση (γενικότερα οι ταξικές σχέσεις επηρεάζουν έντονα τη ζωή του ήρωα), αντιμετωπίζει προβλήματα στο περιβάλλον εργασίας του και συχνά φτώχεια, ανέχεια, ανυπαρξία πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων. Άλλες φορές το άτομο έχει έναν έντονο πολιτικό προβληματισμό, είναι ενταγμένο στην πολιτική ζωή του τόπου, άλλοτε ανήκει σε περιθωριακές ομάδες ή είναι εντελώς απομονωμένο. Η σχέση αυτή αποτυπώνεται στον κύριο όγκο τόσο του ελληνικού όσο και του ξένου μυθιστορήματος, το επονομαζόμενο *κοινωνικό μυθιστόρημα*. Το κοινωνικό μυθιστόρημα είναι έργο μυθοπλασίας στο οποίο επικρατεί κάποιο κοινωνικό πρόβλημα, σχετικά με το φύλο, τη φυλή, την κοινωνική τάξη και αναδεικνύει τις σχέσεις του ατόμου καθώς και τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες αυτό ζει.

Το σενάριο προτείνει τη διδασκαλία κειμένων που αναδεικνύουν τις κοινωνικές συνθήκες της εποχής τους, παρουσιάζουν ένα «πρόβλημα» και συνήθως τελειώνουν με την επίλυσή του. Παρά το γεγονός ότι έμφαση δίνουμε στο μυθιστόρημα, δεν αποκλείουμε και την ποίηση, η οποία έχει δώσει εξαιρετικά δείγματα γραφής στο ζήτημα που εξετάζουμε. Το χρονικό άνυσμα των προτεινόμενων κειμένων δίνει τη δυνατότητα να δούμε και την εξέλιξη της λογοτεχνικής παραγωγής που ασχολείται με κοινωνικά ζητήματα και να καλύψουμε

έτσι ένα βασικό στόχο μας, που είναι η ιστορικότητα μιας κατηγορίας κειμένων και ενός θέματος.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση ατόμου-κοινωνίας.
- ✓ Να κατανοήσουν τη σημασία των κοινωνικών αγώνων και τη μετουσίωσή τους στη λογοτεχνία.
- ✓ Να συνειδητοποιήσουν ότι η λογοτεχνία και ειδικά το μυθιστόρημα ασχολείται κυρίως με τη διερεύνηση της σχέσης ατόμου-κοινωνίας.
- ✓ Να αντιληφθούν την κοινωνική λειτουργία της λογοτεχνίας, ιδίως σε δύσκολες ιστορικές στιγμές.
- ✓ Να γνωρίσουν τις διαβαθμίσεις της σχέσης ατόμου-κοινωνίας: από την απόλυτη απομόνωση ορισμένων λογοτεχνικών ηρώων έως τη στράτευση άλλων ηρώων σε κοινωνικούς αγώνες και ιδεολογίες.
- ✓ Να αναδειχθεί η ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου και του αναγνώστη.

Δεξιότητες

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

- ✓ Να εντοπίζουν τις τεχνικές με τις οποίες η λογοτεχνία έχει αποδώσει τη σχέση ατόμου και κοινωνίας.
- ✓ Να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο ένας λογοτεχνικός ήρωας καθορίζει και καθορίζεται από το κοινωνικό του περιβάλλον.
- ✓ Να εντοπίζουν τις ιδέες των ηρώων και να τις συσχετίζουν με τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες.
- ✓ Να ερμηνεύουν την αντίδραση των ηρώων σε συνθήκες κοινωνικής καταπίεσης και μεγάλης προσωπικής πίεσης.

Κείμενα

Από ΚΝΑ της Γ' Γυμνασίου:

Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, «Τ' αγνάντευμα».

Άντον Τσέχωφ, «Ο παχύς και ο αδύνατος».

Ανδρέας Καρκαβίτσας, «Ο ζητιάνος».

Κ.Π. Καβάφης, «Όσο μπορείς».

Γρηγόριος Ξενόπουλος, «Ο τύπος και η ουσία».

Άγγελος Τερζάκης, «Ο ματωμένος λυρισμός».

Μανόλης Αναγνωστάκης, «Στο παιδί».

Δημήτρης Χατζής, «Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου».

Αντώνης Σαμαράκης, «Ζητείται ελπίς».

Κώστας Ταχτσής, «Κι έχουμε πόλεμο!».

Ρέα Γαλανάκη, «Η μεταμφίεση».

Ποιητικά:

Αναγνωστάκης, Μανόλης (2000[1979]). *Το περιθώριο '68- '69*. Αθήνα: Νεφέλη.

Αναγνωστάκης, Μανόλης (2000[1971]). *Τα Ποιήματα: 1941-1971*. Αθήνα: Νεφέλη.

Πατρίκιος, Τίτος (1981). *Αντιδικίες*. Αθήνα: Ύψιλον.

Πατρίκιος, Τίτος (1981). *Ποιήματα: 1948-1954*. Αθήνα: Ύψιλον.

Αλεξάνδρου, Άρης (1991[1972]). *Ποιήματα: 1941-1974*. Αθήνα: Ύψιλον.

Κύρου, Κλείτος (1997). *Εν όλω: Συγκομιδή 1943-1997*. Αθήνα: Άγρα.

Σινόπουλος, Τάκης (1991). *Νεκρόδειπνος*. Αθήνα: Ερμής.

Σινόπουλος, Τάκης (1990³). *Νυχτολόγιο*. Αθήνα: Κέδρος.

Σεφέρης, Γιώργος (1998). *Ποιήματα*. Αθήνα: Ίκαρος.

Πεζά (με ιστορική σειρά):

Πικρός, Πέτρος (2010[1927]). *Τουμπεκί*. Αθήνα: Άγρα.

Πικρός, Πέτρος (2009). *Σα θα γίνουμε άνθρωποι*/ επιμ. Χριστίνα Ντουνιά. Αθήνα: Άγρα.

Πικρός, Πέτρος (2009). *Χαμένα κορμιά*/ επιμ. Χριστίνα Ντουνιά. Αθήνα: Άγρα.

Βουτυράς, Δημοσθένης (1994 [1903]), «Ο Λαγκάς», *Άπαντα*, τ. Α', εισαγ. επιμ. Βάσις Τσοκόπουλος, Αθήνα: Δελφίни, σ. 55-138.

Βουτυράς, Δημοσθένης (1994 [1908]), «Παραρλάμα», *Άπαντα*, τ. Α', εισαγ. επιμ. Βάσις Τσοκόπουλος, Αθήνα: Δελφίни, σ. 139-142.

Θεοτοκάς, Γιώργος (1998 [1933]), *Αργώ*, Αθήνα: Εστία.

Θεοτοκάς, Γιώργος (2005[1964]). *Ασθενείς και οδοιπόροι*. Αθήνα: βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Αναγνωστάκης, Μανόλης κ.ά. επιμ. (1994[1970]). *Δεκαοχτώ Κείμενα* Αθήνα: Κέδρος.

Αναγνωστάκης, Μανόλης κ.ά. επιμ. *Νέα Κείμενα 1* (1971³). Αθήνα: Κέδρος.

Αναγνωστάκης, Μανόλης κ.ά. επιμ. *Νέα Κείμενα 2* (1972²). Αθήνα: Κέδρος.

Κατάθεση (1973). Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Χατζής, Δημήτρης (2007[1953]). *Το τέλος της μικρής μας πόλης*. Αθήνα: το Ροδακίό.

Χατζής, Δημήτρης (2000[1966]). *Ανυπεράσπιστοι*. Αθήνα: το Ροδακίό.

Πλασκοβίτης, Σπύρος (1996 [1980]). *Η πόλη*, Αθήνα: Κέδρος.

Σαμαράκης, Αντώνης (1998⁵²). *Ζητείται ελπίς*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σαμαράκης, Αντώνης (1998⁵¹). *Το λάθος*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Βασιλικός, Βασίλης (2007). «Το φύλλο», στο *Τριλογία: Το φύλο. Το πηγάδι. Το αγγέλιασμα*, Αθήνα: Τόπος.

Βαλτινός, Θανάσης (2007 [1964]), *Συναξάρι Ανδρέα Κορδοπάτη: Η Αμερική*, Αθήνα: Εστία.

Βασιλικός, Βασίλης (2008[1966]). *Z*. Αθήνα: Ελευθεροτυπία.

Βαλτινός, Θανάσης (2006[1989]). *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60*. Αθήνα: Εστία.

Βαλτινός, Θανάσης (2007[1992]). *Θα βρείτε τα οστά μου υπό βροχήν*. Αθήνα: Εστία.

Κουμανταρέας, Μένης (2007 [1962]). *Τα μηχανάκια*, Αθήνα: Κέδρος.

Ταχτσής, Κώστας (2009[1962]). *Το τρίτο στεφάνι*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.

Ιωάννου, Γιώργος (1997 [1964]). *Για ένα φιλότιμο*, Αθήνα: Κέδρος.

Χάκκας, Μάριος (1994). *Ο μπιντές και άλλες ιστορίες*. Αθήνα: Κέδρος.

Λαϊκά τραγούδια

Όλα σχεδόν τα έντεχνα αλλά κυρίως τα λαϊκά τραγούδια της δεκαετίας του '60 είναι κοινωνικού περιεχομένου: Θεοδωράκης, Καζαντζίδης, Λοΐζος, κτλ. τα οποία πολύ εύκολα βρίσκονται στο youtube αλλά και σε cd.

Μελοποιημένη ποίηση

Η στροφή του Θεοδωράκη προς τη μελοποίηση ποίησης που βρήκε στη συνέχεια πολλούς συνεχιστές (Λοΐζος, Μαρκόπουλος, Σαμοΐλης, κ.ά.) έκανε γνωστούς στο ευρύ κοινό πολλούς ποιητές μας (Σεφέρης, Ελύτης, Βάρναλης, Λειβαδίτης, Αναγνωστάκης κ.ά) αλλά και ξένους (Pablo Neruda, Federico Garthia Lorca). Στη συντριπτική τους πλειονότητα τα τραγούδια αυτά είναι κοινωνικού περιεχομένου και μπορούν πολύ ικανοποιητικά να στηρίξουν τη διδασκαλία μας.

Ταινίες

Κάποια από τα προτεινόμενα βιβλία έχουν γυριστεί σε ταινίες και είναι σκόπιμο να τις δούμε με τους μαθητές μας (Ζ, το Λάθος, κτλ.).

Εκπαιδευτικό υλικό

Αντίστοιχα με το μυθιστόρημα και στη *φωτογραφία* βρίσκουμε μια διακεκριμένη κατηγορία, την «κοινωνική φωτογραφία». Έλληνες παλαιότεροι κοινωνικοί φωτογράφοι: Βούλα Παπαϊωάννου, Σπύρος Μελετζής, Τάκης Γλούπας, Κώστας Μπαλάφας, Δημήτρης Χαρισιάδης αλλά και από τη νεότερη γενιά: Κωνσταντίνος Μάνος κ.ά. μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της ενότητας. Για όλους αυτούς και για πολλούς ακόμη, υπάρχει άφθονο υλικό στο διαδίκτυο το οποίο μπορεί να στηρίζει τη διδασκαλία των κειμένων και τις εργασίες των μαθητών, λ.χ. <http://www.fotoart.gr/istoria/photographers/greeks/index.htm>
<http://www.dpgr.gr/forum/index.php?board=118>

Αλλά και ξένοι φωτογράφοι έχουν αποτυπώσει την Ελλάδα σε παλιότερες εποχές με πολύ ενδιαφέροντα τρόπο: Frederic Boissonnas, Sebastiao Salgado, κ.ο.κ.

Μπορούμε να επεκταθούμε και σε νεότερους Έλληνες κοινωνικούς φωτογράφους: Νίκος Οικονομόπουλος, Γιάννης Κοντός, Γιώργος Κατσάγγελος, κ.ά. http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CE%88%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%82_%CF%86%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CF%86%CE%BF%CE%B9

Καλλιτεχνικό υλικό (εικαστικό, γραφιστικό) με ανάλογα θέματα από πινακοθήκες ελληνικές και ξένες στις οποίες υπάρχει εύκολη πρόσβαση, λ.χ. www.googleartproject.com

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Στόχος μας είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επαφή των μαθητών και μαθητριών μας με κείμενα που αναδεικνύουν τη σχέση του ατόμου με την κοινωνία. Υπάρχει ο κίνδυνος το σενάριο να πέσει σε ιστορικισμό και να καταλήξει να γίνει μάθημα ιστορίας. Αυτό πρέπει να το προσέξουμε: ενώ βεβαίως το πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο πρέπει να δίνεται ως φόντο και ως συμπραζόμενα για το κείμενο που διαβάζουμε, δεν πρέπει η εξέταση των ιστορικών στοιχείων να κυριαρχήσει στο μάθημα της λογοτεχνίας. Ένα παράδειγμα: «Ο τελευταίος σταθμός» του Σεφέρη, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της Ιστορίας για να τεκμηριώσει και λογοτεχνικά τα γεγονότα της εξόριστης κυβέρνησης στην Ιταλία, και να διαβαστεί συμπληρωματικά, ενώ το αντίθετο ακριβώς θα συμβεί στο παρόν σενάριο. Διαβάζουμε το κείμενο του Σεφέρη, εφόσον το έχουμε εντάξει στο σενάριό μας και δίνουμε τα πραγματολογικά στοιχεία για να πλαισιώσουμε το κείμενο. Επίσης, επειδή θα ασχοληθούμε με κοινωνικά προβλήματα, αυτονότητα θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις γνώσεις τους από άλλα σχετικά μαθήματα, αλλά επιδιώκουμε και να κατανοήσουν τη διαφορά του λογοτεχνικού από τον ιστορικό ή τον κοινωνιολογικό λόγο.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project

Α΄ φάση: Πριν από την ανάγνωση

(4 ώρες)

Η τάξη συζητά για τα διαβάσματα που έχει σχετικά με το θέμα μας. Σε ποια «προβλήματα» αναφέρονται τα κείμενα που έχουμε διαβάσει; Σε ποιες εποχές αναφέρονται; Έχουμε δει αντίστοιχες ταινίες; Μπορούμε να κάνουμε μια πρώτη κατηγοριοποίηση του θέματος «άτομο και κοινωνία»; Μπορούμε να διακρίνουμε το

άτομο σε άνδρες, γυναίκες και παιδιά; Υπάρχει κάποια διαφορά, εάν το άτομο είναι πλούσιο ή φτωχό;

Όλη η τάξη διαβάζει δύο κείμενα

Από τα κείμενα του βιβλίου μας διαβάζουμε ως ολομέλεια τα εξής κείμενα: Μανόλης Αναγνωστάκης, «Στο παιδί», Αντώνης Σαμαράκης, «Ζητείται ελπίς», Ρέα Γαλανάκη, «Η μεταμφίεση». Συζητούμε τη σχέση ατόμου και κοινωνίας στα κείμενα αυτά. Εντοπίζουμε το πρόβλημα και προσπαθούμε να κατανοήσουμε πώς βιώνει το κάθε άτομο τη σχέση αυτή. Ποια είναι η «κοινωνία» σε κάθε κείμενο; Οι μαθητές και οι μαθήτριες γράφουν ατομικές συγκριτικές εργασίες των κειμένων που διάβασαν.

Χρησιμοποιώντας το φωτογραφικό μας υλικό

Από λευκώματα φωτογράφων που υπάρχουν στο σχολείο ή από το διαδίκτυο, βρίσκουμε όσο περισσότερες «κοινωνικές» φωτογραφίες μπορούμε. Τις κατατάσσουμε σε κατηγορίες: παιδιά, παιδιά με ενήλικες, άνθρωποι εν ώρα εργασίας, πορτρέτα, άνθρωποι σε ώρα διασκέδασης, πολιτικές φωτογραφίες κτλ. Προσπαθούμε να κατανοήσουμε πώς αποτυπώνεται η σχέση ατόμου και κοινωνίας στις συγκεκριμένες φωτογραφίες. Φτιάχνουμε ένα power point με τις φωτογραφίες μας ταξινομημένες και το επενδύουμε με μουσική.

Β' Φάση: Ανάγνωση

Η τάξη σε ομάδες μελετά ολόκληρα κείμενα (16 ώρες)

Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες και μελετούν ολόκληρα κείμενα. Ο χωρισμός μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους: κατά συγγραφέα (βλ. παρακάτω Σεφέρης, Χάκκας, Σαμαράκης), κατά περιόδους ή κατά θέμα. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να γίνουν από κάθε ομάδα τα παρακάτω:

- ✓ Περιγραφή και σχολιασμός της σχέσης των ηρώων του κειμένου με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο (για τα πεζά).
- ✓ Έρευνα για την ιστορικότητα του συγγραφέα (βιογραφικά στοιχεία που να σχετίζονται με τα κείμενά του), της εποχής του κειμένου και των ηρώων.
- ✓ Δραματοποίηση συγκρουσιακών καταστάσεων (εσωτερική σύγκρουση των χαρακτήρων, συνειδησιακά διλήμματα, καταπίεση των ατόμων από αυταρχικές εξουσίες).
- ✓ Κατασκευή εννοιολογικών χαρτών για την αναπαράσταση των διαφόρων ειδών σχέσεων που πιστεύουν οι μαθητές ότι αναπτύσσονται ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες την εποχή αναφοράς του κειμένου. Επίσης, δημιουργία και σύγκριση με αντίστοιχο εννοιολογικό χάρτη της σύγχρονης εποχής όπως οι μαθητές πιστεύουν ότι αυτός διαμορφώνεται.

Ιδέες για τις ομάδες

Διαβάζοντας κείμενα από τη δικτατορία του '67

Η περίοδος της δικτατορίας και η αντίστοιχη λογοτεχνική παραγωγή μπορούν να αποτελέσουν το αντικείμενο μιας ομάδας. Υλικό μπορεί να βρεθεί στα *Δεκαοχτώ Κείμενα*, στα *Κείμενα 1* και *2* και στην *Κατάθεση '73*. Η ανάγνωση πλαισιώνεται από τα ιστορικά στοιχεία της εποχής και γίνεται κατάλογος των ηρώων και της στάσης τους απέναντι στην εποχή τους. Έμφαση δίνεται στη συγκριτική μελέτη των κειμένων.

Ο πολιτικός Σεφέρης

Ο Σεφέρης είναι ένας στοχαστικός ποιητής και δοκιμογράφος, κρατούσε και εξέδωσε πολιτικά ημερολόγια, υπήρξε διπλωμάτης, πραγματοποίησε την περιφημη

δήλωση στη δικτατορία, αρνήθηκε επί δικτατορίας υποτροφία στην Αμερική και η ποίησή του γονιμοποιήθηκε από την εποχή του με τρόπο πολύ σημαντικό. Μια ομάδα παιδιών μπορεί να αναλάβει τη συνολική παρουσίαση του ποιητή ως προς τη διάσταση της ενότητας: ο πολιτικός Σεφέρης ή ο Σεφέρης και οι πολιτικές του απόψεις, η σχέση του με την πολιτική. Σημαντικά ποιήματα είναι «Ο Τελευταίος Σταθμός», το «Επί Ασπαλάθων» κ.ά.

Τα τελευταία σημάδια ενός κόσμου που χάνεται: το έργο του Δημήτρη Χατζή

Το έργο του Χατζή αποτυπώνει με το δραματικότερο τρόπο την αλλαγή ενός κόσμου, την εξαφάνιση επαγγελμάτων, τη μετανάστευση και τα προβλήματά της. Οι μαθητές της ομάδας αυτής θα ασχοληθούν με την καταγραφή του «προβλήματος» σε κάθε διήγημα και στην κατανόηση των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών.

Η περίπτωση του Μάριου Χάκκα: ένταξη και εντοπιότητα

Στα διηγήματα του Μάριου Χάκκα πρωταγωνιστεί η εποχή του, η αριστερά και η Καισαριανή. Από την άποψη αυτή μια ομάδα παιδιών μπορεί να αναλάβει το έργο του Χάκκα με παράλληλη αναζήτηση σε εφημερίδες και περιοδικά της εποχής πληροφορίες και εικονιστικό υλικό. Η παρουσίαση στην ολομέλεια θα γίνει ψηφιακά.

Διαβάζοντας τα έργα του Αντώνη Σαμαράκη

Τα έργα του Σαμαράκη διαβάζονται εύκολα, μπορούμε να δούμε τη σχετική ταινία, να κατανοήσουμε την τοποθέτηση των ηρώων του σχεδόν εκτός τόπου και χρόνου (αναφορά στο «Καθεστώς», χωρίς ιστορικό πλαίσιο), να εντοπίσουμε την παγκοσμιότητα του «μηνύματος» των κειμένων του.

Διαβάζοντας τους κοινωνικούς μας ποιητές: «ποιητική και πολιτική ηθική»

Μια ομάδα μπορεί να εξετάσει τους «κοινωνικούς» μας ποιητές Αναγνωστάκη, Πατρίκιο, Αλεξάνδρου, Σινόπουλο, Κύρου, και να εντοπίσει την κοινωνική ποιητική φωνή, τη στάση του ποιητικού υποκειμένου. Η ομάδα αυτή θα πρέπει οπωσδήποτε να συνδυάσει την εργασία της και με ανάγνωση πεζών κειμένων, λ.χ. από τα κείμενα της δικτατορίας (*Δεκαοχτώ Κείμενα*).

Γ΄ Φάση: Μετά την ανάγνωση

(4 ώρες)

Στοιχεία για τη δεκαετία του...

✓ Με βάση το βιβλίο του Θανάση Βαλτινού *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60*, η κάθε ομάδα που έχει συγκροτηθεί γύρω από έναν συγγραφέα ή μια ομάδα βιβλίων ή ένα θέμα, μπορεί να κάνει έρευνα σε εφημερίδες της εποχής στην οποία διαδραματίζονται τα κείμενα που εξετάζουν. Το υλικό αυτό μπορεί να πλαισιωθεί από φωτογραφίες και αποσπάσματα ταινιών της εποχής.

✓ Ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριές μας να κατασκευάσουν μια πινακοθήκη ηρώων από τα κείμενα που παρουσιάστηκαν και να τους χαρακτηρίσουν ως προς τη σχέση τους με την κοινωνία: ο αγωνιστής, ο περιθωριοποιημένος, ο καταπιεσμένος, ο ατομικιστής κτλ. Θα μπορούσαν να πλαισιώσουν κάθε πορτρέτο με παράλληλη έκθεση καλλιτεχνικού και φωτογραφικού υλικού από την εποχή και την κοινωνία στην οποία ζει ο ήρωας. Αυτό μπορεί να εξελιχθεί πολλαπλώς: να γίνει μικρό βιβλίο που θα εκδώσουμε ιδίως αναλώμασιν, μικρό video στο youtube, poster για να κρεμαστεί στην τάξη ή στο διάδρομο του σχολείου κτλ. Ανάλογα με τις διαθέσεις και τις ικανότητες των παιδιών, το project μπορεί να μεγαλώσει και να πλαισιωθεί από δραματοποίηση μερικών σκηνών, να επενδυθεί με μουσική.

✓ Ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριάς μας να συγγράψουν ερευνητικές εργασίες για το κεντρικό θέμα των κειμένων που έχουν επεξεργαστεί ως ομάδα (λ.χ. καταπίεση γυναικών, φτώχεια, έλλειψη πολιτικών δικαιωμάτων, οικονομικές αλλαγές και οι συνέπειές τους) με παράλληλη σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας και πλαισίωση με φωτογραφίες και μουσική. Η παρουσίαση της εργασίας είναι καλό να γίνει ψηφιακά με υλικό από το διαδίκτυο.

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

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. Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να εντοπίζει το «πρόβλημα» στο κείμενο που εξετάζεται, την κατανόησή του στη σχέση του ατόμου με την κοινωνία, την ερμηνεία που κάνει για τα κοινωνικά φαινόμενα, την ποιότητα των κειμένων που παράγει στην τρίτη φάση (κατά πόσο έχουν ενσωματώσει στοιχεία κοινωνικού προβληματισμού, κατά πόσο τα κείμενά του αναδεικνύουν το «πρόβλημα»).

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Αργυρίου, Αλέξανδρος (1996³). Εισαγωγή στον τ. *Η μεταπολεμική πεζογραφία: Από τον πόλεμο του '40 ως τη δικτατορία του '67*, τ. 1, Αθήνα: Σοκόλης.
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. (1976). *Πολιτική και ποιητική ηθική. Πρώτη μεταπολεμική γενιά. Αλεξάνδρου-Αναγνωστάκης-Πατρίκιος*. Αθήνα: Κέδρος.
- Mills, C.W. (1985). *Η Κοινωνιολογική Φαντασία*/μτφρ. Ν. Μακρυνικόλα & Σ. Τσακνιάς. Αθήνα Παπαζήσης.
- Μουλλάς, Πάνος (1996). Εισαγωγή στον τ. *Η μεσοπολεμική πεζογραφία. Από τον πρώτο ως τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο 1914-1939*, Αθήνα: Σοκόλης.

2.7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

(Αναφέρονται μόνο αυτοτελή έργα)

- 12+1 μικροί συγγραφείς: Βραβευμένα διηγήματα με αφορμή την ανάγνωση του βιβλίου της Άλκης Ζέη «Ο ψεύτης παππούς», συλλογικό έργο (2008). Αθήνα: Κέδρος.
- Anderson, Richard κ.ά. (1994). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες/ επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου, μτφρ. Ανθή Αρχοντίδου κ.ά.* Αθήνα: Gutenberg.
- Browne, Neil M. & Stuart M. Keeley (2004). *Οδηγός κριτικής σκέψης: 11 ερωτήσεις για μια κριτική ακρόαση ή ανάγνωση/ μτφρ. Γιώργος Σαλαμάς.* Αθήνα: Πατάκης.
- Doubrovsky, Serge & Tzvetan Todorov επιμ. (1985). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας: Συνέδριο στο Διεθνές Πολιτιστικό Κέντρο του Σεριζί της Γαλλίας, 22-29 Ιουλίου 1969/ μετάφραση Ι. Ν. Βασιλαράκης.* Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Escarpit, Denise (1995). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη: ιστορική επισκόπηση/ μτφρ. Αθήνη Στέση.* Αθήνα: Καστανιώτης.
- Frey, Karl (1986). *Η μέθοδος 'project'/ μτφρ. Κλεονίκη Μάλλιου.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Maingain, Alain, Barbara Dufour & Gerard Fourez (2007). *Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας/ μτφρ. Χαράλαμπος Ράπτης.* Αθήνα: Πατάκης.
- Propp, Vladimir J. (1991²). *Μορφολογία του παραμυθιού: η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβί-Στρως και άλλα κείμενα/ μτφρ. Αριστέα Παρίση.* Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Todorov, Tzvetan, *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο, μτφρ. Χρύσα Βαγενά, Αθήνα, Πόλις, 2013.*
- Αγγελάκος, Κώστας επιμ. (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αντλερ Μόρτιμερ Τζ. & Τσαρλς Βαν Ντόρεν (1998). *Πώς να διαβάσετε ένα βιβλίο/ μτφρ. Δημοσθένης Αυγερινός.* Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολίδου, Βενετία & Ελένη Χοντολίδου επιμ. (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση.* Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Αργυροπούλου, Χριστίνα (2006). *Η ανθολογημένη ποίηση στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.* Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Αργυροπούλου, Χριστίνα (2007). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας/project. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αργυροπούλου, Χριστίνα (2009). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.* Στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes>
- Αυδή, Αύρα & Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαρελάς, Λάμπρος (2007), *Η νεοελληνική και μεταφρασμένη λογοτεχνία στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1884-2001).* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Γκετμανένκο, Ναταλία & Γιουλιάννα Πογκόσοβα (2009). *Ακούμε, διαβάζουμε, σκεφτόμαστε. Εγχειρίδιο της ενωμένης διαθεματικής ανάγνωσης.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Διαθεματικότητα και εκπαίδευση: Διδακτικές εφαρμογές στην προσχολική, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πρακτικά 8ου Επιμορφωτικού σεμιναρίου (Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, 6-8 Νοεμβρίου 2003).* Αθήνα: Πατάκης.

- Ζερβού, Αλεξάνδρα (1992). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων: Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς όνομα. Ανάγνωση από μια ενήλικη*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ζερβού, Αλεξάνδρα (1997). *Στη χώρα των θαυμάτων: το παιδικό ανάγνωσμα ως σημείο συνάντησης παιδιών ενηλίκων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ηλία, Ελένη επιμ. (2007). *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού ΠΤΠΕ, Παν. Θεσσαλίας.
- Κακλαμανίδου, Δέσποινα (2006). *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και συγκριτικές αναλύσεις*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Καλασαρίδου, Σωτηρία (2011). *Η διδασκαλία της ποίησης στο Γυμνάσιο. Η ανταπόκριση των μαθητών και η ανάδυση της υποκειμενικότητάς τους*. Διδ. Διατριβή, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ. <http://invenio.lib.auth.gr/record/125462/files/GRI-2011-6072.pdf>
- Καλογήρου, Τζίνα & Κική Λαλαγιάννη επιμ. (2005). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εισαγωγή Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καλογήρου, Τζίνα (2005). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Κάλφας, Αντώνης (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης: λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: τα Γραμάκια.
- Κανατσούλη, Μένη & Δημήτρης Πολίτης επιμ. (2011). *Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία: Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κανατσούλη, Μένη (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μένη (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καρακίτσιος, Ανδρέας (2008), *Ποίηση για παιδιά και νέους. Αναθεωρήσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρπόζηλου, Μάρθα (1994). *Το Παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσαρίδου, Μάρθα (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ, ΑΠΘ. <http://invenio.lib.auth.gr/record/127351/files/GRI-2011-7351.pdf>
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα επιμ. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα επιμ. (2004). *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές, Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή (29, 30 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 2002)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα, Τζίνα Καλογήρου & Άβα Χαλκιαδάκη (2008). *Φιλαναγνωσία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Δ. Πολίτης (2013). *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*, επιμ. Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, Δ. Πολίτης, Αθήνα: Διάδραση.
- Κόκορης, Δημήτρης (2007). *Μεταφρασμένη ποίηση. Διδακτικές και κριτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.-Εργαστήριο Συγκριτικής Γραμματολογίας.
- Κουντουρά, Νικολίνα (2006). *Η ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1884-1983): η πρόσληψη και αναπλαισίωση της στη διάρκεια ενός αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρόσωπα, Έργα, Ρεύματα, Όροι*. Αθήνα: Πατάκης, 2007.

- Λεοντσίνη, Μαίρη επιμ. (2000). *Όψεις της ανάγνωσης/* μτφρ. Κώστας Αθανασίου & Φώτης Σιατίτσας. Αθήνα: Νήσος.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2008³). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαλάσκας, Κώστας & Κώστας Αγγελάκος επιμ. (2005). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μυρογιάννη, Έλσα & Δημήτρης Μαυροσκούφης (2004). *Φιλολόγοι στον υπολογιστή. Μια επιμόρφωση, 15 διδακτικές προτάσεις και 99 φύλλα εργασίας*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Νικολαΐδου, Σοφία (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ομάδα Έρευνας για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Επιμ. Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδάτος, Γιάννης Σ. (2009), *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις: Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδόπουλος, Σίμος (2007). *Με τη Γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαντωνάκης, Γεώργιος επιμ. (2006). *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πενάκ, Ντανιέλ (1996). *Σαν ένα μυθιστόρημα/* μτφρ. Ρένα Χάτχουτ. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πολίτης, Αλέξης (2005). *Εγχειρίδιο του Νεοελληνιστή. Βιβλιογραφίες-Λεξικά-Εγχειρίδια-Κατάλογοι-Ευρετήρια-Χρονολόγια κ.ά.* Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.
- Ποσλιανέκ, Κριστιάν (1996). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα/* μτφρ. Στέση Αθήνη. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ροντάρι, Τζάνι (2003[1993]). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες/* μτφρ. Γιώργος Κασαπίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακελλάριου, Χάρης (2003). *Παιδί και βιβλίο. Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και της καλλιπέπειας με την παιδική λογοτεχνία*, επιμ. Θανάσης Ντζούφρας. Αθήνα: Μελωδία- Καψάσκη.
- Σουλιώτης, Μίμης (2010). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σπινκ, Τζων (Spink, John) (1989). *Τα παιδιά ως αναγνώστες/* μτφρ. Κυριάκος Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Το εικονογραφημένο βιβλίο δεν είναι μόνο για μικρά παιδιά. Συμβολή στην έρευνα και στη μελέτη της τέχνης και της τεχνικής της εικονογράφησης* (2006). Αθήνα: Ο Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου.
- Τσιλιμένη, Τασούλα επιμ. (2009). *Σύγχρονα κοινωνικά θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία. Ξεκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού ΠΤΠΕ, Παν. Θεσσαλίας.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χρονάκη, Άλκηστη (2010). *Η συμβολή της ανάγνωσης μυθιστορημάτων στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των εφήβων*. Διδ. Διατριβή, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ. <http://invenio.lib.auth.gr/record/122930/files/GRI-2010-5077.pdf>
- Χρυσοφίδης, Κώστας (1994). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία, η εισαγωγή της*

μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Στη σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΠΕΜ, ΥΠΕΠΘ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

www.kleidiakaiaantikleidia.net):

Αποστολίδου, Βενετία (2003). *Ανάγνωση και ετερότητα.*

Μάγος, Κώστας (2003). *Για τη μέθοδο project.*

Φραγκουδάκη, Άννα (2003). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου.*

Χοντολίδου, Ελένη (2003). *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*

**ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ
ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ
ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ**

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Συντονισμός: Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη
Καθηγήτρια Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.

Ομάδα Εργασίας

*Ελένη Καραντζόλα, αν. καθηγήτρια Πανεπιστήμιο
Αιγαίου
Χαρά Κοσεγιάν, δρ. σχολική σύμβουλος
Βασιλική Παπαθανασίου, φιλόλογος Δ.Ε.
Ασημάκης Φλιάτουρας, δρ. φιλόλογος Δ.Ε.*

Αθήνα 2014

III. 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι συνθήκες όπως διαγράφονται στην αρχή της νέας χιλιετίας, χαρακτηριζόμενες από ταχύτατη μεταβολή σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο, επηρεάζουν και την εκπαίδευση, η οποία θα πρέπει όχι μόνο να καταγράφει και να αποτυπώνει τις εξελίξεις και τους νέους προσανατολισμούς, αλλά και να οριοθετεί αξίες ικανές να εκφράσουν νέο όραμα για το μέλλον.

Το Νέο Σχολείο, καινοτόμο, ψηφιακό και με ιδιαίτερη μέριμνα για την ένταξη αλλοδαπών μαθητών, οφείλει να αξιοποιήσει σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, καθώς και στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των σχολείων, εισάγοντας δημιουργικά το ψηφιακό μέσο στις κλασικές μορφές της προφορικής διδασκαλίας και γραμματισμού. Βασικός σκοπός της νέας προσέγγισης στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών είναι οι μαθητές/τριες να έρθουν σε ουσιαστική επαφή με τον κόσμο και τη γλώσσα της αρχαιότητας και να ενισχύσουν το ενδιαφέρον τους γι' αυτά αποκτώντας γνώσεις, δεξιότητες/ικανότητες και στάσεις, που θα τους επιτρέψουν να διαμορφώσουν κριτική στάση και να ζήσουν δημιουργικά ως δημοκρατικοί πολίτες στην αναδυόμενη Κοινωνία της Γνώσης.

Η κλασική παιδεία, ως *παιδεία ανθρωπιστική*, συνιστά το απαύγασμα της παιδαγωγικής πείρας αιώνων, δημιουργώντας ένα κοινωνικό κεφάλαιο χρήσιμο για την εξέλιξη και των σύγχρονων κοινωνιών, αλλά και συμβολικό κεφάλαιο, εκ των ων ουκ άνευ για τους σύγχρονους ευρωπαίους πολίτες.

Η αποστολή της *γλωσσικής, ιστορικής και αισθητικής αγωγής* στο σύγχρονο σχολείο είναι άμεσα συνυφασμένη με το ζήτημα της ταυτότητας και του αυτοπροσδιορισμού του ανθρώπου των επόμενων δεκαετιών. Ο κλασικός πολιτισμός στο πλαίσιο αυτό επαναξιολογείται μέσω της ιστορικής του σημασίας για τη συγκρότηση της *σύγχρονης ευρωπαϊκής ταυτότητας*, αλλά και μέσω των καταβολών των εννοιών, των λογοτεχνικών μορφών, της ιδεολογίας και των θεσμών που έχουν σφραγίσει τη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών πολιτισμών.

Για να εξοικειωθεί ο/η σύγχρονος μαθητής/τρια με τον κλασικό πολιτισμό, να τον αποτιμήσει κριτικά σε σχέση με το νεοελληνικό και να αξιοποιήσει κατάλληλα τις ιδέες, τις στάσεις και τις αξίες που πρεσβεύει, θα πρέπει η προσέγγιση του αρχαίου κόσμου και της γλώσσας μέσω της οποίας εκφράστηκε να γίνει με τρόπο διερευνητικό. Γι' αυτό ο/η εκπαιδευτικός που διδάσκει αρχαία ελληνικά (στο εξής ΑΕ) θα πρέπει να ανταποκριθεί στον πολυσχιδή και πολυεπίπεδο ρόλο του/της παίρνοντας διαφορετική θέση στη διδακτική διαδικασία: θα πρέπει να είναι σε θέση να κατευθύνει τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τις κεντρικές έννοιες που αναδύονται μέσα από την αρχαιογνωσία αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο η γλωσσική έκφραση συμβάλλει στη διαμόρφωση των νοημάτων, αλλά και να αξιοποιεί νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στρατηγικές, αποφεύγοντας τις παγιωμένες μέχρι τώρα δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις που προϋποθέτουν μηχανιστική άσκηση των μαθητών/τριών στους γλωσσικούς και νοηματικούς μηχανισμούς των ΑΕ. Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους, στον παρόντα οδηγό θεωρούμε ότι πρέπει να δοθεί έμφαση:

1. Σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις των ΑΕ τόσο από το πρωτότυπο όσο και από μετάφραση (π.χ. μοντέλο διαδικασίας, διδασκαλία σε ομόκεντρους κύκλους, εκπόνηση διαθεματικών ομαδικών ή ατομικών εργασιών κτλ.).
2. Στη ρητή διασύνδεση της αρχαίας με τη νέα ελληνική, έτσι ώστε να γίνονται κατανοητοί στους/στις μαθητές/τριες οι τύποι της λόγιας πλευράς της νέας ελληνικής αλλά και οι τρόποι/λόγοι για τους οποίους επιβίωσαν.
3. Στην αξιοποίηση των ΤΠΕ, έτσι ώστε να επιτευχθεί ικανή προσομοίωση του αρχαίου κόσμου και να καταστεί η μάθηση όσο γίνεται πιο βιωματική.

Προκειμένου να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να υιοθετήσουν νέες πρακτικές στη διδασκαλία των ΑΕ, αξιοποιείται η τεχνική των ερωταποκρίσεων: παρατίθενται δηλαδή πιθανά συχνά ερωτήματα που ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να ήθελαν να υποβάλουν καθώς και οι απαντήσεις που θα μπορούσαν να λάβουν.

III. 2. ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ

Ένα αναμορφωμένο ΠΣ της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας έχει ως κύριους στόχους αρχαιογνωστικούς και ανθρωποκεντρικούς-παιδαγωγικούς. Η μελέτη της αρχαίας γλώσσας είναι διερεύνηση και ερμηνεία πνευματικής δημιουργίας που οδήγησε σε υψηλότατα επιστημονικά και καλλιτεχνικά επιτεύγματα και έθεσε τις βάσεις για τη διαμόρφωση του ελληνορωμαϊκού και δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού. Πρώτιστα λοιπόν η διδασκαλία των κειμένων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στοχεύει οι μαθητές και οι μαθήτριες:

1. Να γνωρίσουν την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων, με την οποία συνδέεται άρρηκτα ο νεοελληνικός πολιτισμός, και να μπορούν να εντοπίζουν τις ίδιες ή διαφορετικές αντιλήψεις σε επίπεδο ηθών-εθίμων, ιδεών, νοοτροπιών ή άλλων πολιτιστικών στοιχείων στη διαδρομή των αιώνων και στις αλλαγές των τόπων.
2. Να έρθουν σε επαφή με τις αξίες του ελληνικού πολιτισμού, τον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης των αρχαίων Ελλήνων ιδιαίτερα στην Αθήνα της κλασικής εποχής, την έννοια του υπεύθυνου και ενεργού πολίτη χωρίς υπερβολές και ωραιοποιήσεις.
3. Να ανακαλύψουν και να εκτιμήσουν τη λογοτεχνική αξία των έργων των αρχαίων ελλήνων συγγραφέων κατά τη διδασκαλία τόσο από το πρωτότυπο, όσο και από τη μετάφραση, στο βαθμό που αυτή με την ποιότητά της διασώζει τους εκφραστικούς τρόπους του αρχαίου κειμένου και με τη σειρά της αποτελεί ένα νέο λογοτεχνικό κείμενο.
4. Στο πλαίσιο αυτό να μπορούν εργαζόμενοι/ες διαθεματικά και διακειμενικά να κινούνται με ευχέρεια από το ένα κείμενο λόγου στο άλλο, αναγνωρίζοντας τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές τους στο χώρο και στο χρόνο.

Στη συνέχεια ασφαλώς μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας η διδακτική πρότασή μας στοχεύει να υπηρετήσει τη γνώση της σύγχρονης γλωσσικής μορφής μέσα από τη βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας στη διαχρονική της διάσταση. Σε αυτό το πλαίσιο βασικός στόχος είναι η αρτιότερη εκμάθηση του λόγιου χρηστικού επιπέδου της ΝΕ ελληνικής κυρίως σε επίσημο επίπεδο λόγου (βλ. ΠΣ). Αυτό προβλέπεται να γίνει με βάση τρεις μεθόδους:

- α) έμφαση στη διδασκαλία σχηματισμού στοιχείων, δομών και κανόνων της ΑΕ που έχουν επιβιώσει στη ΝΕ αυτούσια ή σε συγκεκριμένα συμφραστικά πλαίσια της ΝΕ και αναγνώριση των αντίστοιχων μη κληρονομημένων σε κείμενα της ΑΕ,
- β) διαχρονική προσέγγιση των κληρονομημένων στοιχείων, δομών και κανόνων μέσα από αντιπαραθετικούς πίνακες ΑΕ και ΝΕ και παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξής τους από τα ΑΕ προς τα ΝΕ και
- γ) ασκήσεις χρήσης των κληρονομημένων στοιχείων, δομών και κανόνων σε συμφραστικά πλαίσια της ΝΕ.

2.1 Οι αρχές της επιλογής των προς διδασκαλία κειμένων

Στις δυνατότητες του παρόντος ΠΣ δεν ήταν η συγγραφή νέου σχολικού εγχειριδίου που να ανταποκρίνεται στις αρχές του. Δεδομένου όμως ότι η αυτενέργεια των διδασκόντων ήταν από τις κύριες επιλογές των συντακτών, η αδυναμία αυτή αξιολογήθηκε θετικά και προτάθηκε η ιδέα της ανεύρεσης και αξιοποίησης του διδακτικού υλικού από οιαδήποτε πηγή κρίνεται προσφορότερη για τον/την διδάσκοντα/ουσα. Η συντακτική ομάδα οφείλει μόνο να προσδιορίσει τα κριτήρια. Και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου προκρίνονται κείμενα (τόσο ως κείμενα αναφοράς, όσο και ως παράλληλα) τα οποία να ανταποκρίνονται στην ηλικιακή ανάπτυξη, αλλά και στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης. Ο/η διδάσκων /ουσα μπορεί ελεύθερα: α. να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει κείμενα του σχολικού εγχειριδίου που η πείρα του έχει δείξει ότι είναι κατάλληλα, β. να αξιοποιήσει κείμενα που υπάρχουν στους ψηφιακούς αποθετήρες του ΙΕΠ ή γενικότερα σε εγκεκριμένες ιστοσελίδες ή να φωτοτυπήσει υλικό από βιβλία που γνωρίζει ή εμπιστεύεται ο ίδιος και μπορούν να ικανοποιήσουν τους διδακτικούς στόχους της συγκεκριμένης ενότητας.

Ιδιαίτερα για την Α΄ Γυμνασίου, επιλέγονται κείμενα που πέραν του αρχικού κριτηρίου της ηλικιακής ανάπτυξης των μαθητών, λαμβάνουμε υπόψη μας και το γεγονός ότι πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με τον αρχαίο λόγο. Συνεπώς, τα κείμενα είναι μικρού βαθμού δυσκολίας, με λεξιλόγιο σχετικά οικείο στους μαθητές, ώστε από την αρχή να υπηρετείται ο κορυφαίος σκοπός της διαχρονικότητας και να αναγνωρίζεται από τους έλληνες και ελληνόφωνους μαθητές η εγγύτητα των δυο γλωσσικών μορφών.

Σε αυτά τα πλαίσια ετοιμάστηκε η πρώτη ενότητα της Α΄ Γυμνασίου. Με κείμενα που επιχειρήθηκε να καλύψουν –στο βαθμό που ήταν εφικτό- όλα τα στάδια της ελληνικής γραμματολογίας, παρουσιασμένα και χρονολογικά (ανάλογα με το πιο εμφανίστηκε πρώτο στην ιστορία του πνεύματος) αλλά και ειδολογικά: ποίηση: είδη της ποίησης, λογοτεχνία- πεζός λόγος: είδη του πεζού λόγου.

Επειδή όμως στόχος της α΄ ενότητας ήταν απλά η πρώτη επαφή με τη γλώσσα και η παροχή στους μαθητές/ τριες της δυνατότητας να παρατηρήσουν τις δυο γλωσσικές μορφές, μια συνεχής δηλαδή σύγκριση του χθες με το σήμερα, τα κείμενα που παρατίθενται στην α΄ ενότητα –και μόνο αυτά- κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν με τη μετάφρασή τους: έτσι δεν θα υπάρχει κανένα πρόβλημα κατανόησης και θα μπορούν να υπηρετηθούν οι άλλοι στόχοι.

Επιπλέον, σημαντικό κριτήριο της επιλογής των κειμένων (και για τις τρεις τάξεις) είναι η θεματική τους σύνδεση με άλλα διδακτικά αντικείμενα της ίδιας τάξης (λ.χ. για την Α΄ Γυμνασίου, επειδή στα Μαθηματικά διδάσκονται τα σχήματα, μπορούμε να δώσουμε τον ορισμό του κύκλου από τον Αρχιμήδη).

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Ειδικά για την Α΄ Γυμνασίου έχουν αναρτηθεί διδακτικά περιεχόμενα που καλύπτουν όλη τη σχολική χρονιά στην ιστοσελίδα του ψηφιακού σχολείου/Διαδραστικά σχολικά βιβλία/ Προγράμματα Σπουδών/Συμπληρωματικά προς

τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών/ Γλώσσα –Λογοτεχνία/ στο πεδίο: *Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των Πιλοτικών Σχολικών Μονάδων*, με τίτλο: «Διδακτικά Περιεχόμενα για την Α΄ Γυμνασίου».

• Διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού

Πρώτο κριτήριο επιλογής των φαινομένων της γραμματικής ήταν η επιβίωσή τους στην Κοινή Νεοελληνική γλώσσα (ΚΝΕ), προκειμένου τα προς διδασκαλία φαινόμενα να είναι ελκυστικά και ενδιαφέροντα για το μαθητή και το σύγχρονο Έλληνα. Επόμενο κριτήριο επιλογής ήταν η σημαντικότητά τους για τη γνώση (κατανόηση και ερμηνεία) του αρχαίου ελληνικού λόγου.

Βασική διδακτική οδηγία όμως είναι ότι το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, η διδασκαλία και ο έλεγχος της μάθησης του μαθητή πρέπει να εστιάζεται στο εξής στην **αναγνώριση των τύπων μέσα στο κείμενο**. Η παραγωγή αφορά μόνο τους βασικούς για κάθε τάξη τύπους, όπως ορίζεται στους διδακτικούς στόχους. Από και πέρα, μας ενδιαφέρει και ελέγχουμε το κατά πόσον ο μαθητής μπορεί να αναγνωρίσει τι μέρος του λόγου/ κλίση/ πτώση/ αριθμός/ έγκλιση, κτλ., είναι η λέξη που συνάντησε στα κείμενα αναφοράς και όχι να την κλίνει ο ίδιος μηχανιστικά σε όλους τους τύπους.

Ουσιώδης είναι και ο τρόπος παρουσίασης του υλικού: δίνουμε βάρος στην κίνηση από το σήμερα στο χτες, από τα γνωστά στα άγνωστα και από τα απλά στα δυσκολότερα. Για τα φαινόμενα, επιλέγουμε απλά παραδείγματα, όσο το δυνατόν περισσότερο συνδεδεμένα με τα κείμενα αναφοράς ή τα παράλληλα και δεν προβαίνουμε σε εξαντλητική παρουσίαση των εξαιρέσεων.

Σε αυτό το πλαίσιο, προκειμένου ο /η φιλόλογος να έχει συνολική εποπτεία των προς διδασκαλία γραμματικο-συντακτικών φαινομένων παραθέτουμε την ύλη και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Γραμματική:

Γνωριμία με τα σύμφωνα και τα φωνήεντα (φθόγγοι και γράμματα) της ΑΕ

- Βασικά χαρακτηριστικά της ΑΕ: τόνοι, πνεύματα, προσωδία. Βασικοί κανόνες τονισμού.
- Αναγωγή στις νεολατινικές γλώσσες.
- Εξοικείωση με την ετυμολογία και την ορολογία.
- Μεταπτωτικές βαθμίδες- πρώτοι ετυμολογικοί νόμοι.

Εντοπισμός λέξεων και η σημασία τους που συναντώνται σε άλλα επιστημονικά πεδία

- Ονόματα β΄ κλίσης σε *-ος, -ον*.
- Θηλυκά α΄ κλίσης σε *-α, -η*.
- Η προσωπική και η δεικτική αντωνυμία. –Το ρήμα *είμι*.
- Όλοι οι χρόνοι Οριστικής βαρύτονων ρημάτων ενεργητικής φωνής των ομαλών βαρύτονων ρημάτων (λ.χ. *λύω- παιδεύω*). [Προς: κατά την κρίση του καθηγητή και κατά την τάξη του η διδασκαλία των ρημάτων θα μπορούσε να φτάσει ως τα αφωνόληκτα: *πράττω- πράττομαι*)]
- Αρσενικά α΄ κλίσης σε *-ης και -ας*.
- Όλοι οι χρόνοι στην Οριστική των βαρύτονων ρημάτων παθητικής φωνής.
- Κλίση δευτερόκλιτων επιθέτων.

Εισαγωγή στις βασικές συντακτικές κατηγορίες:

- Με βάση το ρήμα, λόγος για Υποκείμενο, Αντικείμενο, Κατηγορούμενο.
- Τα είδη των προτάσεων ως προς τους όρους τους.
- Σύνταξη απλών προτάσεων βάσει του σχήματος: Y-P / A / K.
- Χωρισμός απλών περιόδων ή ημιπεριόδων και επισήμανση της κύριας πρότασης σε σχέση με την αντίστοιχη διεργασία στα ΝΕ.
- Μετατροπή ενεργητικής σε παθητική σύνταξη και το αντίστροφο: μετατροπή με χρήση ρημάτων στην Οριστική Ενεστώτα σε πολύ απλές προτάσεις (: πρώτη επαφή και στο πλαίσιο του κριτικού Γραμματισμού).
- Επιθετικοί προσδιορισμοί.
- Πρώτη αναφορά στη λειτουργία επιρρηματικών προσδιορισμών.

Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Γραμματική :

- Ουσιαστικά γ' κλίσης που απαντούν στα κείμενα και επιβιώνουν με μικρές διαφοροποιήσεις στην ΚΝΕ (λ.χ. η πόλις, η λέξις, ο λέων, ο γείτων, κτλ...)
- Προθέσεις και σύνδεσμοι (: αναφορά και αναγνώριση)
- Αντωνυμίες: αναγνώριση και κλίση/ παραγωγή μόνο των δευτεροκλίτων.
- Επίθετα γ' κλίσης (κριτήριο επιλογής : η συχνότητα που συναντώνται στην ΚΝΕ: σιγμόληκτα σε -ης, -ης, -ες)
- Το ρήμα *είμι* στον ενεστώτα στην υποτακτική, ευκτική, προστακτική
- Βαρύτονα ρήματα σε όλους τους χρόνους και σε όλες τις εγκλίσεις (πλην οριστικής) ενεργητικής και μέσης φωνής. Βασική παράμετρος: η διδασκαλία των εγκλίσεων θα γίνει σε συνάρτηση με τη συντακτική τους λειτουργία

Διδασκαλία συντακτικών φαινομένων:

- Ονοματικοί προσδιορισμοί, ομοιόπτωτοι (πλήρης αναγνώριση) και ετερόπτωτοι (ως προς τη λειτουργία τους συνολικά).
- Αντικείμενο (μονόπτωτα και δίπτωτα ρήματα).
- Διδασκαλία της σύνταξης του απαρεμφάτου: ταυτοπροσωπία- ετεροπροσωπία.
- Διδασκαλία αναφορικής μετοχής και αναφορά των άλλων ειδών της μετοχής (κατηγορηματικής και επιρρηματικής). Βασικοί κανόνες αναγνώρισής τους και συνήθεις τρόποι μεταφραστικής τους απόδοσης.
- Πλήρης διδασκαλία παθητικής σύνταξης - Ποιητικό αίτιο.
- Παρατακτική σύνδεση προτάσεων: διδασκαλία των συνδέσμων (ή της έλλειψής τους) που δημιουργούν παρατακτική σύνδεση προτάσεων.

Διδασκαλία λεξιλογίου:

- ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ με τη χρήση μορφολογικών κανόνων από τους ίδιους τους μαθητές και κατάταξή τους σε θεματικές κατηγορίες ορολογίας μαθημάτων
-

Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Γραμματική

- Αντωνυμίες (ερωτηματική και αόριστη): *τις, τις- τι*.
 - Συνηρημένα ρήματα: παραγωγή μόνο όσων τύπων επιβιώνουν στην ΚΝΕ γλώσσα.
 - Αόριστος β΄.
 - Παθητικός μέλλοντας και αόριστος.
 - Μέλλοντας και αόριστος υγρολήκτων και ενρινολήκτων ρημάτων.
 - Βασικά ουσιαστικά και επίθετα γ' κλίσης που δεν διδάχτηκαν στη Β' Γυμνασίου εφόσον α. επιβιώνουν με μικρές διαφοροποιήσεις στα ΝΕ και β. συναντώνται στα κείμενα διδασκαλίας, π.χ. ο γίγας, το άστυ, κτλ.
-

Διδασκαλία λοιπών φαινομένων της σύνταξης:

Με ομόκεντρους κύκλους αναφορά στα φαινόμενα που διδάχτηκαν στις 2 προηγούμενες τάξεις και επιπλέον:

- Απρόσωπη σύνταξη
- Επιρρηματικοί Προσδιορισμοί
- Υποτακτική σύνδεση προτάσεων: Δευτερεύουσες προτάσεις

2.2 Οι αρχές μετάφρασης των κειμένων της α' ενότητας της Α' Γυμνασίου

Το ζήτημα της μετάφρασης των ΑΕ κειμένων θεωρείται κεντρικό για την ουσιαστική πρόσληψή τους από τους/τις μαθητές/τριες. Το νεοελληνικό κείμενο που προκύπτει κάθε φορά θα πρέπει να αντανακλά το πρωτότυπο, χωρίς, όμως, να χάνει την ευελιξία, τη ζωντάνια και τη νοηματική του συνοχή. Εφόσον η μετάφραση των κειμένων της α' ενότητας της Α' Γυμνασίου έγινε από την ομάδα σύνταξης του ΠΣ για την ΑΕ, κρίνουμε αναγκαίο να κοινοποιήσουμε τα κριτήρια που θα πρέπει να πληροί η μεταφραστική διαδικασία κειμένων από την ΑΕ στη ΝΕ γλώσσα:

1. Διατηρούνται οι λέξεις που είναι ίδιες ή σχεδόν ίδιες στην ΑΕ και τη ΝΕ και δεν αντικαθίστανται από συνώνυμες.
2. Στο νεοελληνικό κείμενο που προκύπτει χρησιμοποιούνται ομόρριζες με τις ΑΕ λέξεις, για να διαφαίνεται η ετυμολογική συγγένεια και να γίνεται κατανοητή η διαχρονική εξέλιξη, «ώστε να μην αφήνουμε ανεκμετάλλευτο το απέραντο μεταλλείο από λέξεις, παλιές και νεότερες, που μπορούν να εκφράσουν κάθε έννοια και κάθε αίσθημα, ζωντανά κι ευθύβολα, με πλήθος αποχρώσεις...».²⁰
3. Αντιμετωπίζεται με σεβασμό η δομή του αρχαίου λόγου, καθώς καταβάλλεται προσπάθεια να διατηρηθούν στο μεταφρασμένο κείμενο οι δομικές ομοιότητες (π.χ. μετοχές) αλλά και να διαφανούν οι δομικές διαφορές (π.χ. απαρέμφατο). Ο μακροπερίοδος λόγος διατηρείται στην περίπτωση που δεν διασπάται η ενότητα του κειμένου και δεν δυσχεραίνεται η κατανόηση.
4. Επιχειρείται να διασωθεί το ύφος του συγγραφέα, στο βαθμό που δεν εμποδίζει την κατανόηση.

Για τις υπόλοιπες ενότητες του βιβλίου της Α' Γυμνασίου όπως και εκείνων της Β' και Γ' τα γλωσσικά σχόλια θα πρέπει να είναι κατατοπιστικά, αλλά όχι εξαντλητικά, ώστε ο/η μαθητής/τρια να καλείται μόνος/η του/της να διερευνά το κείμενο, να το ερμηνεύει με βάση τα συγκεκριμένα και τις λέξεις που του είναι ήδη γνωστές από την ΝΕ, οδηγούμενος έτσι ο ίδιος στην κατάκτηση της γνώσης.

2.3 Επισημάνσεις σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου

Στο νέο ΠΣ της ΑΕ γλώσσας δίνεται μεγάλη βαρύτητα στο λεξιλόγιο. Είναι αυτονόητο ότι οι λέξεις δεν αποτελούν αυτόνομες και ανεξάρτητες μονάδες μέσα στο

²⁰ Μ. Πλωρίτης, «Πλούτη και πτωχεύσεις», άρθρο στο «Βήμα», 8-2-1981.

κείμενο, καθώς και ότι η λεξιλογική γνώση από μόνη της δεν εξασφαλίζει τη γλωσσική επίγνωση. Το νόημα του κειμένου δεν συνίσταται μόνο στο γραμμικό άθροισμα της σημασίας των λέξεων που το συνθέτουν. Ο βαθμός, όμως, της λεξιλογικής επίγνωσης σε συνάρτηση με την πολυπλοκότητα των λεξιλογικών σχέσεων ενισχύει την κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος. Έτσι, το πλούσιο και ευρύ λεξιλόγιο οδηγεί σε ευκολότερη κατανόηση του κειμένου διευκολύνοντας τους/τις μαθητές/τριες στην εξαγωγή της σημασίας των άγνωστων λέξεων που εμπεριέχονται σε αυτό και επιτρέποντάς τους να διακρίνουν τις λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις που χαρακτηρίζουν τις συνώνυμες ή/και συγγενικές λέξεις. Στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν τη λεξιλογική επίγνωση των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη στρατηγική της ανάλυσης των παράγωγων και σύνθετων λέξεων στα συστατικά τους (μορφολογικός τεμαχισμός). Η αξιοποίηση της στρατηγικής αυτής μπορεί με τη σειρά της να εισαγάγει τους/τις μαθητές/τριες στην ετυμολογική ανάλυση των λέξεων, που συχνά αποτελεί μια πολύ γοητευτική αλλά και βοηθητική διαδικασία για την κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος και τους καθιστά μακροπρόθεσμα αυτόνομους/ες στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου.

Στο παρόν ΠΣ αξιοποιείται το μοντέλο διαδικασίας για τη διδασκαλία του λεξιλογίου της ΑΕ: το λεξιλόγιο δεν δίνεται έτοιμο, αλλά οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες διερευνούν τη διαδικασία σχηματισμού των λέξεων ξεκινώντας από την αρχική τους βαθμίδα (ή τις βασικές μεταπτωτικές βαθμίδες) και ανακαλύπτοντας το λεξιλογικό πλούτο μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάλυσης των παράγωγων και σύνθετων λέξεων (σύνθεση με προθήματα, παραγωγή με χρήση επιθημάτων) και τη διδασκαλία ετυμολογικών νόμων (π.χ. μεταπτώσεις). Οι σχηματιζόμενες λέξεις ταξινομούνται στο προσωπικό λεξικό των μαθητών/τριών, το οποίο μπορεί να είναι χωρισμένο σε θεματικές κατηγορίες. Απαραίτητη κρίνεται η χρήση και η αξιοποίηση λεξικών, τόσο έντυπων όσο και ηλεκτρονικών, στα οποία τα παιδιά θα ανατρέχουν, προκειμένου να ελέγξουν την ορθότητα ή και την ερμηνεία των λέξεων που σχημάτισαν. Προτείνεται να προτιμώνται οι λέξεις-κλειδιά των κειμένων αναφοράς, οι πιο συχνές ή/και οι πιο δύσκολες λέξεις, καθώς και εκείνες που εμφανίζονται στο κείμενο σε περισσότερες μορφές (π.χ. απλές, παράγωγες και σύνθετες ομόρριζες λέξεις).

2.4 Βασικές μεθοδολογικές επιλογές

Ο Οδηγός του εκπαιδευτικού για την ΑΕ γλώσσα συντάχθηκε με βάση το διδακτικό μοντέλο διαδικασίας και περιεχομένου. Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού η έμφαση δίνεται όχι μόνο στο «τι» της γνώσης, αλλά και στο «πώς» της διαδικασίας. Έτσι, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που αποκτούν οι μαθητές/τριες συνδιαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τους/τις ίδιους/ες. Οδηγούνται στη νέα γνώση σταδιακά, μέσα από την κατάκτηση βασικών νοητικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη στρατηγικών που τους επιτρέπουν αφενός να σκέφτονται και αφετέρου να παρακολουθούν τα αποτελέσματα της σκέψης τους. Για να επιτευχθεί όμως αυτός ο στόχος, το διδακτικό περιεχόμενο δεν θα πρέπει να δίνεται στους/στις μαθητές/τριες στο σύνολό του ως έτοιμη/προκατασκευασμένη γνώση, αλλά οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι έτοιμοι να καλλιεργήσουν τεχνικές και δεξιότητες στο μαθητή, ώστε μόνος του να οδηγείται στην έρευνα και στη διατύπωση της νέας γνώσης.

Για να εφαρμόσει το συνδυαστικό μοντέλο διαδικασίας και περιεχομένου ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να:

A) Έχει υπόψη του την ενότητα και τις υποενότητες που θα διδάξει. Στην αρχή ανακαλύπτει ο ίδιος τις “έννοιες-κλειδιά” βάσει των οποίων οργανώνει τη διδασκαλία. Στη συνέχεια αυτό μπορεί να το κάνει με τους/τις μαθητές/τριές του. Αναπτύσσει έτσι στρατηγικές δράσης μέσα στο πλαίσιο των αρχών του.

B) Έχει υπολογίσει το χρόνο που θα χρειαστεί, ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών/τριών του τμήματός του, την ετοιμότητά τους για μάθηση, τις προηγούμενες γνώσεις ή τα γνωσιακά “κενά” τους.

Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει επίσης να λάβει υπόψη του τις αρχές της:

- Διαφοροποιημένης διδασκαλίας
- Καλλιέργειας κινήτρων για την ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών: στόχος να είναι οι ίδιοι οι μαθητές συμπαραγωγοί της γνώσης
- Κατανομής ίσων ευθυνών στο μέτρο του δυνατού
- Καλλιέργειας επικοινωνίας των μαθητών/τριών μεταξύ τους
- Αξιοποίησης προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών/τριών
- Διαμόρφωσης ελκυστικών περιβαλλόντων μάθησης και της σύνδεσής τους με αντίστοιχα περιβάλλοντα ζωής.

Είναι γεγονός ότι ο χρόνος που απαιτείται για την εφαρμογή του μοντέλου διαδικασίας-περιεχομένου είναι περισσότερος (τουλάχιστον στα πρώτα στάδια εφαρμογής) σε σύγκριση με το χρόνο που προϋποθέτει η παραδοσιακή διδασκαλία της ΑΕ, καθώς η δράση-αντίδραση του μαθητή προϋποθέτει χρονική άνεση, ώστε να πραγματοποιηθούν οι απαιτούμενες γνωσιακές διεργασίες. Είναι, λοιπόν, φυσικό στην αρχή των μαθημάτων να διατίθεται περισσότερος χρόνος για τη διδασκαλία, δεδομένου ότι τα παιδιά δεν έχουν συνηθίσει αυτή τη μαθησιακή διαδικασία και πρέπει να εξοικειωθούν με αυτή. Καθώς, όμως, οι μαθητές/τριες θα εξοικειώνονται με το νέο τρόπο μάθησης, θα παράγουν μόνοι τους τη γνώση και η διαδικασία θα εξελίσσεται με πολύ πιο γρήγορους ρυθμούς από ό,τι στην αρχή. Συνεπώς ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να διστάσει να παραχωρήσει -κατά το πρώτο τρίμηνο εφαρμογής της νέας προσέγγισης- περισσότερο χρόνο στους μαθητές. Χρειάζεται να εμπιστευτεί περισσότερο τους μαθητές του, τη νέα διδακτική μεθοδολογία, τον εαυτό του και θα τα καταφέρει.

2.5 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας στο νέο ΠΣ είναι απαραίτητο να γίνεται σε διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να έχει διαφορετικούς σκοπούς. Να περιλαμβάνει, δηλαδή και την *αρχική* ή *διαγνωστική* αξιολόγηση προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να προσδιορίσει το επίπεδο γνώσεων των μαθητών/τριών του και ανάλογα να διαμορφώσει το πρόγραμμα της διδασκαλίας του/της και στη συνέχεια μέσω της *διαμορφωτικής αξιολόγησης* να ελέγχει την εξελικτική πορεία των μαθητών/τριών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Το τελικό στάδιο στην αξιολογική διαδικασία του μαθητή, αλλά όχι η κορυφαία στιγμή της, χρειάζεται να είναι η *τελική* ή *αθροιστική αξιολόγηση*, που επιτρέπει την εκφορά μιας συνολικής κρίσης για το βαθμό επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Για να μην αποτελεί όμως η τελική αξιολόγηση τον αυτοσκοπό της χρονιάς και μόνιμη πηγή άγχους για τους μαθητές, χρειάζεται να υιοθετηθούν πολλοί τρόποι αξιολόγησης. Σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές μορφές των καθημερινών εργασιών, των τεστ και των διαγωνισμάτων που συνιστούν την ατομική αξιολόγηση, υιοθετείται η ομαδική αξιολόγηση με ανάθεση ομαδικών ελκυστικών δραστηριοτήτων, με συγκέντρωση και επεξεργασία υλικού και

εκπόνηση συνθετικών εργασιών κυρίως διαθεματικού τύπου, στις οποίες αξιολογούνται ο βαθμός συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους, η αποτελεσματικότητα στην απόκτηση και χρήση της νέας γνώσης, η εφαρμογή των γνώσεων και σε άλλα περιβάλλοντα, και ο έλεγχος του κατά πόσον ο ίδιος ο μαθητής ως άτομο, και όλοι ως ομάδα, μπορούν να οδηγηθούν στην απόκτηση και αξιοποίηση των γνώσεών τους.

Επιλέγονται, επομένως, ο φάκελος εργασιών (portfolio), η αξιολόγηση μέσω σχεδίων εργασίας (project), η *αυτοαξιολόγηση* και *ετεροαξιολόγηση* ενός εκάστου από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες του/της.

Αξίζει να προσεχτεί ιδιαίτερα :

Η συμμετοχή των μαθητών στις εργασίες project που είναι ομαδικές (με διακριτούς όμως ατομικούς ρόλους και ανάθεση υποεργασιών) κρίνεται και αξιολογείται μέσα από τη συστηματική παρατήρηση του καθηγητή. Βαθμολογούνται ισόποσα όλοι οι μαθητές/τριες της ομάδας, ώστε να ενδιαφέρονται να συμβάλλουν όλα τα μέλη στο τελικό αποτέλεσμα και να βοηθούν ο ένας τον άλλον προκειμένου να το πετύχουν. Έτσι αναπτύσσεται το πνεύμα συνεργασίας και αποφεύγεται η ανταγωνιστικότητα μέσα στη σχολική τάξη. Οι εργασίες αυτές πρέπει να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών και στα διαθέσιμα σ' αυτούς μέσα, ώστε να μπορούν να γίνουν από τους ίδιους, με τη *διακριτική και φθίνουσα* καθοδήγηση του διδάσκοντος και χωρίς πρόσθετη ή ειδική βοήθεια. Όποια βοήθεια απαιτείται παρέχεται από το διδάσκοντα μέσα στο ωράριο απασχόλησής του στο σχολείο.

2.5.1 Ατομικές δοκιμασίες επίδοσης διαμορφωτικής και τελικής φάσης

A) Για την αρχαία ελληνική γλώσσα

Η αξιολόγηση στο τέλος της σχολικής χρονιάς, (όπως και προσομοιωτικά και σε μικρότερη κλίμακα στα τεστ του τριμήνου) *μπορεί* να περιλαμβάνει:

Τονίζεται το *μπορεί* διότι σε κάθε περίπτωση άποψη της συντακτικής ομάδας είναι ότι ο καθηγητής ή οι καθηγητές της τάξης μπορούν να διαχειριστούν και το θέμα της αξιολόγησης ανάλογα με τις δυνατότητες του τμήματός τους και της τάξης τους.

1^η άσκηση:

- Για την Α΄ Γυμνασίου: Ερώτηση κατανόησης που μπορεί να περιλαμβάνει ανάλυση συγκεκριμένης φράσης μέσα από το κείμενο/ ή (και) εντοπισμό χωρίων του αρχαίου κειμένου με δοσμένη τη νεοελληνική απόδοση/... (συνολικά μονάδες 4).
- Για τη Β΄ Γυμνασίου: προτείνονται 2 ισοδύναμα υποερωτήματα: α) Μετάφραση από το πρωτότυπο έως 3 σειρές (μον. 2) και β) ερώτηση κατανόησης του πρωτοτύπου (μον. 2).
- Για τη Γ΄ Γυμνασίου: μετάφραση από πρωτότυπο κείμενο έως 5 σειρές (μον. 4).

2^η άσκηση:

Ερώτηση ερμηνείας που μπορεί να επιμεριστεί και σε δύο ισοδύναμα υποερωτήματα και αξιοποιεί παράλληλα κείμενα (σύντομα, γραμμένα είτε στη ΝΕ, είτε σε πρωτότυπο που όμως έχει διδαχτεί) που εμφανίζουν, είτε αντιτιθέμενες απόψεις στο ίδιο θέμα, είτε

διαχρονικές αντιλήψεις του θέματος, είτε σύγχρονες με την αρχαιοελληνική αντίληψη, αλλά διαφοροποιημένες ως προς το χώρο, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν και να σχολιάσουν (μον. 6).

3^η άσκηση:

Ασκήσεις ετυμολογίας (ανάλογα με τα όσα διδάχτηκαν στη συγκεκριμένη σχολική τάξη): να κάνουν παραγωγή και σύνθεση γενικά, ή να βρουν τα συνθετικά μέρη σε σύνθετες λέξεις (επιπρόσθετα θα μπορούσαν λ.χ. να βάλουν πνεύμα στο β' συνθετικό ή να δημιουργήσουν σύνθετες από δασυνόμενες λέξεις) /να δημιουργήσουν προτάσεις με λέξεις που παρήγαγαν ή συνέθεσαν από ριζικές /να βρουν την ετυμολογική συγγένεια λέξεων της ΝΕ με λέξεις του αρχαίου κειμένου (συνολικά, μον. 4).

4^η άσκηση:

Ασκήσεις γραμματικής: αναγνώριση γραμματικών τύπων με ή χωρίς τη μέθοδο της αντιστοίχισης ή της επιλογής σωστό-λάθος, μέσα στο κείμενο. Για τη Β' και Γ' γυμνασίου η άσκηση θα μπορεί να περιλαμβάνει και ασκήσεις αντιστοίχισης ή πολλαπλής επιλογής ή σωστού-λάθους, ή και απευθείας σχηματισμού τύπων ή συμπλήρωσης κενών (μον. 3).

5^η άσκηση:

Ασκήσεις συντακτικού: αναγνώριση του λειτουργικού ρόλου κάποιων λέξεων μέσα στο αρχαίο κείμενο (λ.χ. εύρεση των κύριων όρων (υποκειμένων/ αντικειμένων) και των προσδιορισμών σε μια πρόταση, ή ό,τι υπάρχει στην ύλη της τάξης που εξετάζεται). Επίσης οι μαθητές μπορεί να κληθούν με ασκήσεις πολλαπλής επιλογής ή αντιστοίχισης να ταυτίσουν λέξεις ή φράσεις ή προτάσεις του κειμένου με επιρρηματικές σχέσεις/ ή (για τη Γ' γυμνασίου) να αναγνωρίσουν τα είδη των προτάσεων και τη λειτουργία τους μέσα στην περίοδο (μον. 3).

B) Για την αρχαία ελληνική γραμματεία

Προαπαιτούμενα: δίνεται απόσπασμα (έως 30 στίχων) από το βασικό έργο που έχει διδαχθεί και παράλληλο κείμενο ή (και επιπλέον εικόνες) γνωστό ή άγνωστο, που το θέμα του να περιλαμβάνει ζητήματα που έχουν συζητηθεί αρκετές φορές στην τάξη, ή που να προέρχεται από συγγραφέα που έγινε οικείος στους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Επισημαίνεται ότι το παράλληλο κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί κατά την κρίση του διδάσκοντος σε μία αλλά και σε περισσότερες από τις ασκήσεις που δίνονται. Η πρόταση της συγγραφικής ομάδας για τις ασκήσεις είναι η εξής:

1^η άσκηση:

Ερώτηση (ή ερωτήσεις) κατανόησης του περιεχομένου του αποσπάσματος/ ή εντοπισμού του στο σύνολο της πλοκής και της υπόθεσης του έργου με ερωτήματα σχετικά με το τι προηγήθηκε ή τι ακολουθεί/ ή περιληπτική απόδοσή του (μον. 3).

2^η άσκηση:

Ερώτημα που επιμερίζεται σε δύο ισοδύναμα υποερωτήματα. Με το πρώτο υποερώτημα ελέγχονται οι γραμματολογικές γνώσεις των μαθητών σχετικά με το είδος του κειμένου που εξετάζεται, ενώ με το δεύτερο ζητούμε από τους μαθητές να εντοπίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του με έμφαση στις τεχνικές της αφήγησης για τα ομηρικά

έπη (Α΄ και Β΄ τάξη) [αφηγηματικές τεχνικές, πρόσωπα αφήγησης, ρόλος και θέση του δημιουργού απέναντι στο θέμα που παρουσιάζεται στη δοσμένη ενότητα, πρόληψη, προοικονομία κ.τ.ο.] ή στα στοιχεία της δραματικής τεχνικής και της θεατρικής υφής της τραγωδίας [στοιχεία σκηνοθεσίας, δραματική οικονομία, ύπαρξη και ρόλος του χορού, τα χαρακτηριστικά των αφηγηματικών μερών, τα χαρακτηριστικά των διαλογικών μερών και της στιχομυθίας, τραγική ειρωνεία κτλ.] για τη Γ΄ τάξη (μον. 5).

3^η άσκηση:

Ερώτημα σχετικό με τα παράλληλα κείμενα: ζητούμε να ανιχνεύσουν οι μαθητές/τριες τη σχέση του παράλληλου ή των εικόνων με το α΄ κείμενο ως προς το θέμα, τα κοινά στοιχεία, τις ιδιαιτερότητες... Να σχολιάσουν θέματα επίδρασης ή επιβιώσεων του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού στο σύγχρονο νεοελληνικό (ή και δυτικό πολιτισμό) ή ακόμα και θέματα ειδολογικών διαφορών των κειμένων ή πρόσληψης των αρχαίων κειμένων σε άλλες εποχές (μον. 4).

4^η άσκηση:

Στο ερώτημα ζητείται να εστιάσουν στα πολιτιστικά στοιχεία των αποσπασμάτων σε επίπεδο ιδεολογικών αντιλήψεων, ή κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης, ή υλικού πολιτισμού, ή ηθών και εθίμων. Ακόμα να διερευνήσουν θέματα ανθρώπινων συμπεριφορών και αξιών, ή να εντοπίσουν τα κίνητρα των ηρώων, τους στόχους τους, τις σχέσεις τους με άλλα πρόσωπα (μον. 4).

5^η άσκηση:

Ερώτηση που ζητά την κατάθεση της προσωπικής άποψης του μαθητή για το θέμα που αναπτύσσεται και τον απασχόλησε σε όλες τις προηγούμενες ερωτήσεις. Πώς αισθάνεται αυτός για όλα αυτά; Τι πιστεύει; πώς θα έπρεπε να είναι δομημένη η κοινωνία μας; Τι πραγματικά συμβαίνει σήμερα σχετικά; (μον. 4).

2.6 Συνήθη ερωτήματα

A. Για την ΑΕ Γλώσσα

Θα υπάρξει σύμπτωση στη διδασκαλία των φαινομένων της νέας και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας;

Είναι αλήθεια πως από την πλευρά των συντακτών/τριών του νέου ΠΣ καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή χρονική σύμπτωση της διδασκαλίας του ίδιου φαινομένου στη ΝΕ και την ΑΕ. Δεν ήταν όμως πάντοτε αυτό εφικτό, γιατί τη ΝΕ οι μαθητές/τριες τη διδάσκονται και στα έξι χρόνια του Δημοτικού, άρα πολλά από τα φαινόμενα τους είναι ήδη γνωστά, ενώ στο Γυμνάσιο τα πραγματεύονται σε άλλο επίπεδο. Όμως, στην πράξη και ανάλογα με το δυναμικό των μαθητών/τριών που κάθε φορά έχουμε, ίσως αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί ευκολότερα, με το να παρακολουθούμε τη διδασκαλία των φαινομένων της ΝΕ από το βιβλίο της ΝΕ γλώσσας και διδάσκοντας/υπενθυμίζοντας πρώτα το φαινόμενο στα ΝΕ και μετά το αντίστοιχο στα ΑΕ. Σε αυτό συμβάλλει και η φιλοσοφία του νέου ΠΣ που είναι ανοικτό και άρα μπορεί ο καθηγητής να πραγματευτεί μόνος του ακόμα και τη σειρά των φαινομένων που θα διδάξει και βέβαια τον τρόπο που θα τα παρουσιάσει στους μαθητές του.

Αξίζει να σημειωθεί ότι για τη σειρά της διδασκαλίας των φαινομένων έχουν ληφθεί υπόψη τα παρακάτω κριτήρια: α. η ευκολία προσέγγισης, β. η χρηστικότητα στο

σύστημα της ΑΕ, γ. ο βαθμός ομοιότητας του τύπου στην ΑΕ και τη ΝΕ ως προς τη μορφή και τη σημασία. Απαραίτητο βέβαια είναι να διευκρινιστεί ότι σε καμία περίπτωση δεν επιδιώκεται η εξαντλητική αναφορά στα φαινόμενα. Στόχος είναι να αποφεύγεται η πρόσθετη επιβάρυνση της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ αντίθετα επιζητείται η εκμάθηση εκείνων των φαινομένων που θα συμβάλουν στη βαθύτερη κατανόηση της σχέσης της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας.

Τι είδους υλικό μπορώ να χρησιμοποιήσω;

Το σχολικό εγχειρίδιο, τις σχολικές γραμματικές της ΑΕ γλώσσας (Μ. Οικονόμου) και της ΝΕ, κυρίως σε επίπεδο αντιπαραβολής ΑΕ και ΝΕ και επισήμανσης της διαχρονικής εξέλιξης των φαινομένων, τα βιβλία αναφοράς του ΟΕΔΒ (λεξικό αρχαίας ελληνικής για το Γυμνάσιο, συντακτικό αρχαίας ελληνικής, λεξικό ΝΕ για το Γυμνάσιο και ιστορία ΑΕ γραμματείας). Επιπλέον, από το διαδικτυακό υλικό, μπορούν να χρησιμοποιηθούν εγκυκλοπαίδειες (τα λήμματα, όμως, θα πρέπει να έχουν ελεγχθεί προηγουμένως από τον/την εκπαιδευτικό), μηχανές αναζήτησης, γλωσσικά παιχνίδια, υλικό από το Ψηφιακό Σχολείο, καθώς και ό,τι άλλο θα μπορούσε να ενισχύσει το διδακτικό έργο.

Πώς μπορώ να αξιοποιήσω τα ήδη υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια;

Επιλέγοντας κείμενα, ασκήσεις και δραστηριότητες συμβατές με τη φιλοσοφία του νέου ΠΣ και κάνοντας χρήση των θεματικών κέντρων των ενοτήτων.

Μπορώ να αξιοποιήσω υλικό που μου φέρνουν τα παιδιά και πώς;

Ασφαλώς και μπορεί να χρησιμοποιηθεί: εφόσον ελεγχθεί και θεωρηθεί κατάλληλο από τον/την εκπαιδευτικό, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη, να ενταχθεί στο φάκελο του μαθητή (portfolio) και μετά την επεξεργασία του να αναρτηθεί σε πόστερ ή σε διαδικτυακούς τόπους.

Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο του/της ο/η εκπαιδευτικός; - Πώς βλέπει το ρόλο του/της μαθητή/τριας στην τάξη;

Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιλαμβάνεται το ρόλο του τριπλά: είναι βεβαίως ο ειδικός που κατέχει τη γνώση, είναι ο προπονητής που θα βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες για την ανακάλυψή της, αλλά είναι και συνερευνητής με τους μαθητές του, όχι μόνο στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης, αλλά ελπίζοντας και ευχόμενος και ο ίδιος να μάθει: μέσα από τις παρατηρήσεις, τα σχόλια, την προβληματική των παιδιών να προχωρήσει και η δική του γνώση παραπέρα. Με αυτόν τον τρόπο:

- Το γνωσιακό πρόβλημα εντοπίζεται από τον/την εκπαιδευτικό και τους μαθητές/τριες, και αναζητείται η λύση που θα οδηγήσει στη νέα γνώση.
- Κατά τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος και σύμφωνα με τη μεταγνωστική θεώρηση, ο μαθητής ή η μαθήτρια, ευρισκόμενος/η στο στάδιο του “προγραμματισμού της σκέψης”, πρέπει να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα, όπως: *Ποια επιμέρους ερωτήματα προκύπτουν από το βασικό πρόβλημα; Με ποιο από τα προβλήματα που έχω επιλύσει στο παρελθόν μοιάζει; Ποιες δυσκολίες συνάντησα τότε και πώς τις αντιμετώπισα; Πόσος χρόνος απαιτείται; τι αποτελέσματα προβλέπω;*
- Ο/Η εκπαιδευτικός εφαρμόζει ο ίδιος διεργασίες που καταδεικνύουν τι σημαίνει ανεξάρτητη σκέψη: χρησιμοποιεί πολλαπλά τις προκείμενες και οι μαθητές αποφασίζουν για την ορθή απάντηση.

- Η δημιουργία μικρών “ανομοιογενών” ομάδων συμβάλλει αποτελεσματικά στην επίλυση του προβλήματος, καθώς μεταξύ των μελών τους προκύπτουν ερωτήματα και διλήμματα για τα οποία θα πρέπει να προβληματιστούν και να συναποφασίσουν τι θα κάνουν, προκειμένου να λύσουν το πρόβλημά τους.
- Συμμετέχουν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές και οι μαθήτριες στη μαθησιακή διαδικασία: όλοι λένε την άποψή τους.
- Ο/Η εκπαιδευτικός διατυπώνει ανοικτές-διερευνητικές ερωτήσεις του τύπου: «γιατί; υπάρχει άλλος τρόπος;» με απώτερο στόχο να προκαλέσει τους μαθητές να ανακαλύψουν οι ίδιοι τη γνώση κατά τη συλλογή, οργάνωση και επεξεργασία των δεδομένων τους, όπως και κατά την αντιστοίχιση στόχων και δραστηριοτήτων.
- Τα λάθη των μαθητών/τριών αξιοποιούνται δημιουργικά: παρατηρούν οι ίδιοι/ες τα λάθη τους και προσπαθούν να τα κατανοήσουν, να τα ερμηνεύσουν και να τα διορθώσουν.
- Ενθαρρύνεται ο ελεύθερος διάλογος με την προοπτική της διαλεκτικής σύνθεσης μέσα από αντιτιθέμενες απόψεις, οι οποίες είναι απαραίτητες και προαπαιτούμενες.
- Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει απόλυτα κατανοητό στους μαθητές και στις μαθήτριες ότι οι ερωτήσεις, η διδασκαλία, αλλά και το περιβάλλον της τάξης είναι σε αυτούς προκλητικό και ποτέ απειλητικό.
- Ο/Η εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές και τις μαθήτριες εντοπίζουν τους όρους-κλειδιά του περιεχομένου.
- Ο/Η εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναγνωρίσουν: α) υποθέσεις, β) αντιφάσεις, γ) εσπευσμένες γενικεύσεις.
- Γίνεται χρήση: α) της επαγωγικής και παραγωγικής μεθόδου, β) της συγκλίνουσας και της αποκλίνουσας σκέψης.
- Επιβραβεύονται και ενθαρρύνονται όλες οι προσπάθειες.
- Φυσική απόρροια της εμπλοκής του μαθητή και της μαθήτριας στη μαθησιακή διαδικασία είναι η αυτοαξιολόγηση αλλά και η ετεροαξιολόγηση. Γι’ αυτό κρίνονται απαραίτητες ερωτήσεις του τύπου: “πώς το έλυσες το πρόβλημα; πώς ξέρεις ότι το έλυσες σωστά; πόσο ικανοποιημένος είσαι από τον τρόπο που προγραμματίσες και εκτέλεσες το σχέδιό σου; τι δυσκολίες συνάντησες που δεν ανέμενες και τι θα έκανες διαφορετικά αν το ξανάρχιζες;»

Πώς θα γίνεται η διαπραγμάτευση του «νέου» στη διδασκαλία;

Για τη διδασκαλία της ΑΕ γλώσσας, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης για τη διαπραγμάτευση της νέας: αξιοποιείται, δηλαδή, η στρατηγική της διαμεσολάβησης, η οποία παίρνει τη μορφή της μετακίνησης από τη συγχρονία στη διαχρονία, της σύγκρισης του τώρα με το χθες.

Το κείμενο αναφοράς θα παίζει κάποιο ρόλο στην παρουσίαση των φαινομένων;

Το κείμενο αποτελεί τον πυρήνα της διδασκαλίας/μάθησης. Είναι το κεντρικό σημείο αναφοράς για όλα τα φαινόμενα: οι μαθητές/τριες εντοπίζουν τα υπό διαπραγμάτευση φαινόμενα (γραμματικά, συντακτικά, σημασιολογικά, ετυμολογικά, πραγματολογικά) στο κείμενο και τα αναλύουν κατάλληλα για να επιστρέψουν πάλι στο κείμενο, ώστε να το κατανοήσουν και να το ερμηνεύσουν αποτελεσματικά.

Η διαπραγμάτευση/διδασκαλία ενός φαινομένου θα πρέπει να είναι εξαντλητική σε κάθε διδακτική ενότητα;

Υιοθετείται η λογική των επάλληλων κύκλων. Δεν επιδιώκεται εξαντλητική γνωστική επεξεργασία των φαινομένων στο πλαίσιο μιας ενότητας. Ο/Η εκπαιδευτικός θα επανέρχεται κάθε φορά με νέες επεκτάσεις και συμπληρώσεις, ώστε να επιτυγχάνεται η σύλληψη του γλωσσικού συστήματος ως συνόλου. Για παράδειγμα στη 2^η ενότητα κάνουμε για πρώτη φορά λόγο σε συντακτικό επίπεδο για τη λειτουργία του υποκειμένου. Στη συνέχεια, αναζητούνται στις επόμενες διδακτικές ενότητες οι δράστες που προκαλούν συγκεκριμένες ενέργειες στα επιλεγμένα κείμενα. Ανάλογη είναι και η διαδικασία που ακολουθείται στη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητο να περιλαμβάνεται σε κάθε διδακτικό σενάριο/σχέδιο εργασίας μια ερώτηση-άσκηση-δραστηριότητα που να ελέγχει την προηγούμενη γνώση.

Εξακολουθούμε και στο νέο ΠΣ να μιλούμε για διαθεματικότητα ή καλύτερα για διδασκαλία γλώσσας μέσω γνωστικών αντικειμένων; Πώς την εννοούμε; Την εντάσσουμε στο κανονικό πρόγραμμα ή είναι στη διακριτική μας ευχέρεια να την εφαρμόσουμε;

Η διαθεματικότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό της μαθησιακής διαδικασίας και όχι μόνο αρχή των εκάστοτε αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Και στο νέο ΠΣ δίνεται βαρύτητα στη διαπλοκή των μαθησιακών-διδακτικών αντικειμένων, η οποία εκφράζεται τόσο με τη διαθεματική σύνδεσή τους όσο και με την αξιοποίησή τους στη γλωσσική διδασκαλία. Ειδικότερα, η δημιουργία σεναρίων μπορεί να βασιστεί σε αμφίδρομες συνδέσεις των γνωστικών αντικειμένων και όχι γραμμικά ή διαχωριστικά (*διαθεματική προσέγγιση*). Ή ακόμη τα γνωστικά αντικείμενα του ΠΣ να αποτελέσουν διδακτικό υλικό στο γλωσσικό μάθημα (*διδασκαλία της γλώσσας μέσω του περιεχομένου*) με στόχο την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής μορφής της γλώσσας αλλά και ειδικών δεξιοτήτων όπως είναι η διατύπωση υπόθεσης, η ερμηνεία, η περιγραφή κ.ά. στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης της γνώσης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω και με δεδομένο ότι το νέο ΠΣ είναι ανοιχτό, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν διαθεματικά σενάρια ή να αξιοποιήσουν στο μάθημά τους το περιεχόμενο των μη γλωσσικών μαθημάτων, συνεργαζόμενοι πάντοτε με τους συνάδελφους τους των άλλων ειδικοτήτων. Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων και σεναρίων με τη συνεργασία εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες αίρει ως έναν βαθμό τη διακριτή αυτοτέλεια των γνωστικών αντικειμένων και δημιουργεί τις προϋποθέσεις, έτσι ώστε η γνώση να οικοδομείται ολιστικά μέσα από την οπτική της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας.

Τι σημαίνει «διδασκαλία της γλώσσας μέσω γνωστικών αντικειμένων» στην περίπτωση του γνωστικού αντικειμένου της ΑΕ;

Η προσέγγιση αυτή προβλέπει την οριζόντια σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, έτσι ώστε η κατανόηση/κατάκτηση της νέας γνώσης να προκύπτει αβίαστα μέσω της γλωσσικής επεξεργασίας. Αυτό στην περίπτωση της ΑΕ σημαίνει ότι η ουσιαστική προσέγγισή της από τους/τις μαθητές/τριες μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την κατάλληλη σύνδεσή της με άλλα γνωστικά αντικείμενα λ.χ. όσον αφορά την ορολογία, αλλά και με τη ΝΕ, έτσι ώστε να καταδειχτούν οι ομοιότητες και οι διαφορές των δύο γλωσσικών συστημάτων. Έτσι, για παράδειγμα, η ανάλυση ενός ιστορικού ΑΕ κειμένου απαιτεί να δοθεί έμφαση σε συγκεκριμένους γλωσσικούς και κειμενικούς μηχανισμούς (π.χ. χρονικές ή αιτιολογικές μετοχές/δευτερεύουσες προτάσεις) που επιτρέπουν στον αναγνώστη να διαμορφώσει εικόνα για τα συμβάντα μιας ιστορικής περιόδου, ενώ η αντίστοιχη ανάλυση ενός ρητορικού κειμένου αναδεικνύει γραμματικοσυντακτικούς μηχανισμούς (π.χ. χρήση απρόσωπης σύνταξης, δοτική του

κρίνοντος προσώπου, επιθετικοί προσδιορισμοί κτλ.) που επιλέγονται από τον παραγωγό του με απώτερο στόχο να πείσει ή να επηρεάσει την κοινή γνώμη. Για να επιτευχθεί ουσιαστική προσέγγιση της γλώσσας μέσω του γνωστικού αντικειμένου, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση αρχικά να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους ο συγγραφέας επιλέγει τους συγκεκριμένους μηχανισμούς για να εκφραστεί. Στην προσπάθειά τους να το ανακαλύψουν αυτό, θα πρέπει να κατανοήσουν τόσο την εσωτερική δομή των μηχανισμών αυτών όσο και να είναι σε θέση να τους αντιπαραβάλουν με άλλους παρόμοιους (π.χ. αιτιολογική μετοχή αντί για αιτιολογική πρόταση) στην ΑΕ αλλά και τη ΝΕ. Με τον τρόπο αυτό η κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου της ΑΕ συνεπικουρείται από τη γλωσσική ανάλυση και τη σύνδεση με τη ΝΕ.

Γιατί προωθούμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο;

Έχοντας ως βασική αρχή τη μαθητοκεντρική διδασκαλία στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, προωθείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και τα σχέδια εργασίας (project), επειδή ακολουθούν την αρχή του *μεθοδολογικού πλουραλισμού*. Στόχος είναι αφενός να ενεργοποιούνται οι κλίσεις και τα μαθησιακά στυλ του συνόλου των μαθητών, αλλά αφετέρου να ασκούνται και οι διδάσκοντες σε πρακτικές που θα τους επιτρέψουν τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό των προσωπικών τους τεχνικών. Ταυτόχρονα οι δεξιότητες που αναπτύσσονται στις ομάδες, η συνεργασία, η αποδοχή της σκέψης του άλλου, ο σεβασμός στη διαφορετική άποψη και η σύνθεση ακόμα και αντιτιθέμενων απόψεων, στοχεύει να καταστήσει τον/τη μαθητή/τρια ικανό/ή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ζωής μετά το σχολείο.

Πώς συγκροτώ και πώς συντονίζω τις ομάδες;

Στόχος είναι οι ομάδες να είναι ανομοιογενείς. Αυτό επιτυγχάνεται ευκολότερα αν φροντίσουμε και πετύχουμε οι μαθητές από την αρχή της χρονιάς να κάθονται στα θρανία τους «ανακατεμένοι», λ.χ. μαθητές με υψηλές επιδόσεις με μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων, αλλόγλωσσοι με Έλληνες φυσικούς ομιλητές, ή ακόμη μαθητές που κάθονται σε διπλανά θρανία, ώστε εύκολα και χωρίς μετακινήσεις να δημιουργούνται οι τετράδες. Στόχος είναι να μην είμαστε αρχικά καθοδηγητικοί και να αφήσουμε τους μαθητές να ρυθμίσουν μόνοι τους τα θέματα που αφορούν την ομάδα τους στοχεύοντας στο καλύτερο αποτέλεσμα. Αν αυτό δεν είναι εφικτό από την αρχή, υιοθετούμε τη λύση της φθίνουσας καθοδήγησης με στόχο την όσο το δυνατό μεγαλύτερη χειραφέτηση.

Πολύς λόγος γίνεται τα τελευταία χρόνια για κριτική σκέψη και μεταγνώση. Είναι αλήθεια απαραίτητο να εμπλακούν οι μαθητές/τριες σε τέτοιες διαδικασίες;

Είναι εντελώς απαραίτητη μια τέτοια διαδικασία. Αυτό που αξίζει να μάθουμε στους μαθητές μας κατά κύριο λόγο είναι να «μάθουν πώς θα μαθαίνουν». Να αξιολογούν, να επιλέγουν το χρήσιμο για τον εαυτό τους και τη διαδικασία που αυτούς προσωπικά θα τους οδηγήσει στην κατάκτηση, χρήση και αξιοποίηση της νέας γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, μιλώντας για μεταγνωστικό δομικό στοιχείο της κριτικής σκέψης εννοούμε τη γνωστική λειτουργία η οποία επιτρέπει στο άτομο να έχει α) συνείδηση του γεγονότος ότι σκέπτεται μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες και β) σαφή γνώση για το πώς λειτουργούν αυτές οι γνωστικές διαδικασίες, δεδομένου ότι η γνώση για την ύπαρξη και τον τρόπο λειτουργίας της γνωστικής μηχανής του επιτρέπει να προγραμματίζει, να προβλέπει, να κατευθύνει και να αξιολογεί τις σκέψεις του (Swartz R., & Perkins D, 1989:51).

Ποιες είναι οι μεταγνωστικές δεξιότητες;

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι πολλές και ποικίλες. Συμπεριλαμβάνονται η αναγνώριση προβλημάτων, η επιλογή κατάλληλων διεργασιών για το συγκεκριμένο πρόβλημα, η κατάλληλη διευθέτηση του χρόνου και των ενεργειών, η ρύθμιση πορείας της σκέψης, η ευαισθησία στην ανατροφοδότηση, η διορθωτική παρέμβαση, και η ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας. Όλα αυτά ενθαρρύνονται και πραγματοποιούνται μέσα σε μια ατμόσφαιρα απορίας, ερωτήσεων και προβληματισμού. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι ο στοχασμός για να επανέλθει, απαιτεί έναν πιο δραστήριο ρόλο από την πλευρά του εκπαιδευτικού, μια συνεχή κριτική στάση και μια προσπάθεια να θέτει σωστές ερωτήσεις.

Ποια η διαφορά του διδακτικού σεναρίου με μορφή project από τα σχέδια διδασκαλίας;

Η βασική διαφορά είναι ότι το διδακτικό σενάριο τοποθετεί στο κέντρο το μαθητή. Δημιουργείται από εκείνον, εκπονείται από εκείνον, απαντά στα δικά του ερωτήματα. Ιδιαίτερη βαρύτητα όμως και προσοχή πρέπει να δοθεί στα σχέδια εργασιών που αναλαμβάνονται και εκπονούνται σε βάθος χρόνου (από μία εβδομάδα έως ένα τρίμηνο) από τους μαθητές είτε ομαδικά (όπως είναι προτιμητέο) είτε ατομικά (αν σοβαροί λόγοι αποκλείουν την ομαδική εργασία). Θα πρέπει να αξιοποιούν τις παιδαγωγικές πρακτικές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, των μεθόδων project, της προσομοίωσης και του παιχνιδιού ρόλων, σε συνδυασμό με τις δυνατότητες που παρέχει το νέο ψηφιακό περιβάλλον, κατά τρόπον ώστε να συμμετέχουν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές σύμφωνα με τις ικανότητες και τις δεξιότητες του καθενός, οι οποίοι θα πρέπει να λειτουργούν σε υγιές κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ τους που θα τους επιτρέψει τελικά να απολαύσουν τη μάθηση.

Στόχος επιπλέον είναι οι μαθητές μας να παράγουν και να δημιουργούν υλικό, το οποίο στη συνέχεια θα ενθαρρύνονται να το δημοσιοποιούν στην κοινότητα, προκειμένου να είναι έτοιμοι να δεχτούν και την κριτική της.

Τι πρέπει να περιλαμβάνουν τα διδακτικά σενάρια με μορφή project; Σε κάθε περίπτωση πρέπει να περιλαμβάνουν:

- Καταβύθιση σε πηγές-βιβλιογραφική και διαδικτυακή έρευνα:
 - σχεδιασμός- επιλογή πηγών/πληροφοριών
 - ανάλυση-σύνθεση αποτελεσμάτων /συμπερασμάτων και
 - παρουσίαση με τη μορφή ερευνητικής εργασίας, ώστε οι μαθητές να εξοικειώνονται σταδιακά με τη συγγραφή εργασίας ανάλογης μορφής.
- Οι μαθητές στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας θα βοηθηθούν να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να απαντούν σε ερωτήματα του τύπου:
 - Τι θέλω να διερευνήσω;
 - Σε ποιο ερώτημα θέλω να απαντήσω;
 - Ποια στοιχεία πρέπει να αναζητήσω/συλλέξω για να το βρω;
 - Πώς θα κάνω την κατάταξη των στοιχείων;
 - Ποια στοιχεία θα επιλέξω να συμπεριλάβω στην απάντησή μου;
 - Τελική σύνθεση απάντησης/εργασίας
 - Σύνταξη βιβλιογραφικών πηγών/αναφορών

Δεδομένου ότι κάνουμε λόγο για ομαδοσυνεργατικότητα και διαφοροποιημένη παιδαγωγική, τι θα κάνουμε όταν μέσα στην τάξη έχουμε δίγλωσσα παιδιά; Συγκεκριμένα, πώς και με ποια κριτήρια συγκροτούνται οι ομάδες εργασίας; Χρησιμοποιώντας:

- A) Το κριτήριο της απόδοσης: αδύναμοι με πιο δυνατούς μαθητές.
 - B) Το κριτήριο της γλώσσας: ένας που ξέρει πολύ καλά λ.χ. αγγλικά ή ρωσικά, με καλούς ή λιγότερο καλούς χειριστές της ελληνικής γλώσσας.
 - Γ) Στη σύνθεση των νέων ομάδων το κριτήριο της βαθμολογίας: η ατομική βαθμολογία στο προηγούμενο σχέδιο εργασίας.
 - Δ) Το κριτήριο των ηλεκτρονικών πολυμέσων: ποιος έχει και ποιος χειρίζεται άνετα υπολογιστή.
 - E) Το κριτήριο των κλίσεων, των δεξιοτήτων και των ενδιαφερόντων: λ.χ. κάποιος που θέλει να ασχοληθεί με τη νομική εμπλέκεται σε δραματοποίηση δικαστηρίου, κάποιος που ασχολείται με τον αθλητισμό με ένα αθλητικό θέμα κτλ.
- Μπορεί στην οργάνωση των παραπάνω ομάδων να βοηθήσει η συμπλήρωση στην αρχή της χρονιάς μιας φόρμας πληροφοριών από τους μαθητές, όπου θα ζητούνται στοιχεία, όπως λ.χ. γλώσσες, κλίσεις, ενδιαφέροντα, αγαπημένες δραστηριότητες.

Όταν οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες συνήθως κάνουν περισσότερη φασαρία, τι να κάνω για να οργανώσω την τάξη με σωστό τρόπο;

- A) Μπορώ να αλλάξω θέση στα θρανία: λ.χ. να τα βάλω σε σχήμα Π ή σχήμα τόξου με προσανατολισμό στον πίνακα (αναλογικό ή διαδραστικό).
 - B) Δίνω περιορισμένο χρόνο για τη δραστηριότητα και ελέγχω την πρόοδό της, περιφερόμενος/η στην τάξη.
 - Γ) Δίνω πάντα τον λόγο στην κάθε ομάδα για να πει τα αποτελέσματά της.
- Σταδιακά, επειδή χαίρονται τη διαδικασία και τα αποτελέσματά τους οι ομάδες εργασίας κάνουν λιγότερο θόρυβο από τις συνήθεις τάξεις, και έχει συμβεί οι εκπαιδευτικοί να τους «απειλούν» με επαναφορά στο προηγούμενο σχήμα τάξης, αν δεν δουλέψουν αθόρυβα και συντονισμένα... (διεκδικούν, δηλαδή, οι ίδιοι ο μαθητές να δουλεύουν ομαδικά).

Πώς μπορώ να διαφοροποιήσω και να εξατομικεύσω τη διδασκαλία μου;

Με βάση τις κλίσεις και τις δεξιότητες του μαθητή και προσφέροντας ατομικά φύλλα εργασίας. Σε αυτά προσέχουμε να ικανοποιούμε τις ανάγκες που οι ίδιοι οι μαθητές έχουν σημειώσει ότι αναγνωρίζουν στους εαυτούς τους ως ελλείψεις, ώστε η προσφερόμενη βοήθεια να φαίνεται ότι έρχεται ως απάντηση σε δικό τους ερώτημα.

Σε αυτό το επίπεδο μπορεί να με βοηθήσει το διαδίκτυο; Με ποιον άλλο τρόπο μπορώ να το αξιοποιήσω;

Με το να στέλνω με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο τις σημειώσεις ή τις διαφοροποιημένες ασκήσεις στους μαθητές, για να μπορούν να παρέμβουν σε αυτές δημιουργικά ή να τις προσαρμόσουν στον προσωπικό τους τρόπο μάθησης.

Ποια είναι τα κριτήρια με τα οποία βαθμολογούμε τις ομαδικές εργασίες;

ΚΡΙΤΗΡΙΑ

Περιεχόμενο

Η επιλογή των πληροφοριών θα πρέπει να είναι σύμφωνη με τα ζητούμενα της εργασίας και να μην υπάρχουν ανακρίβειες. Επιπλέον, ο τρόπος χειρισμού του υλικού θα πρέπει να είναι πρωτότυπος.

Οργάνωση

Οι πληροφορίες θα πρέπει να έχουν οργανωθεί με λογική σειρά και να υπάρχει μεταξύ τους σύνδεση και αλληλουχία.

Έκφραση/Ορθογραφία

Δεν θα πρέπει να υπάρχουν στην εργασία εκφραστικά, γραμματικά ή ορθογραφικά λάθη.

Εμφάνιση εργασίας

Θα πρέπει να έχουν χρησιμοποιηθεί εικόνες για την ενίσχυση της παρουσίασης και τη διευκόλυνση της κατανόησης.

Παρουσίαση της εργασίας

Κατά την παρουσίαση της εργασίας τους οι μαθητές θα πρέπει να έχουν οπτική επαφή με το ακροατήριό τους και να μη διαβάζουν από τις σημειώσεις ή τις διαφάνειές τους. Θα πρέπει να απαντούν όλοι αλλά και ο καθένας ξεχωριστά σε ερωτήσεις σχετικές με την εργασία τους.

Συνεργασία ομάδας

Τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να συνεργάζονται άριστα μεταξύ τους και όλοι να συμβάλλουν στο τελικό προϊόν.

Πώς αξιολογώ τους μαθητές στις ομάδες;

Ισόποσα. Όλα τα μέλη της κάθε ομάδας πρέπει να είναι σε θέση να απαντούν σε οποιαδήποτε ερώτηση τους γίνεται από μέλος άλλης ομάδας και αφορά το θέμα τους. Αυτό είναι και κριτήριο βαθμολόγησης και εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων στην πραγμάτευση του θέματός τους.

Εφόσον δεν ακολουθώ απόλυτα τα σχολικά εγχειρίδια, πώς θα ξέρω ότι στο τέλος της χρονιάς θα έχω καλύψει την προβλεπόμενη ύλη;

Με βάση τον αρχικό προγραμματισμό της ύλης και τη στοχοθεσία της. Το Νέο Σχολείο είναι στοχοκεντρικό και ο εκπαιδευτικός καλείται πλέον να εργαστεί ως δημιουργός του υλικού που θα αξιοποιήσει στην τάξη του.

Β. Για την ΑΕ Γραμματεία**Τι θα ισχύσει στο νέο ΠΣ από πλευράς περιεχομένων; Ποια κείμενα θα διδάξουμε;**

Αναφορικά με την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία διατηρούνται ως κεντρικά διδακτικά αντικείμενα για την Α΄ και τη Β΄ Γυμνασίου η διδασκαλία της Ομήρου Οδύσσειας και της Ομήρου Ιλιάδας αντίστοιχα. Η καινοτομία εντοπίζεται στο ότι υιοθετείται για τη διδασκαλία ολόκληρο το βιβλίο σε μετάφραση του Δ. Μαρωνίτη χωρίς περικοπές και εμβόλιμες περιλήψεις. Δίνεται η δυνατότητα στον διδάσκοντα να επιλέξει από τα ομηρικά έπη μόνος του τα αποσπάσματα που κρίνει ότι υπηρετούν καλύτερα τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος. Η διδασκαλία προβλέπει συνεχείς αναφορές σε όλα τα βιβλία αρχαίων ελλήνων συγγραφέων (και όχι μόνο) που υπάρχουν στο γυμνάσιο σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή (σε όλες τις τάξεις), έτσι που μέσα από τη

διδασκαλία του ενός φαινομενικά βιβλίου ο μαθητής να μπορεί να αναγνωρίζει το διακείμενο και την έννοια της συνάντησης των λαών, των πολιτισμών και της σκέψης, διατρέχοντας περισσότερα δημιουργήματα αρχαίου λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα της ΑΕ γραμματείας που έως τώρα διδάσκονταν κατά το β' εξάμηνο των τριών τάξεων, δηλαδή οι *Ιστορίες* του Ηροδότου (Α' τάξη), οι *Τόποι και οι Άνθρωποι* (Β' τάξη), οι *Βάτραχοι* του Αριστοφάνη και το *Ανθολόγιο των Φιλοσοφικών Κειμένων* (Γ' τάξη) θα μπορούν να λειτουργήσουν ως κείμενα αναφοράς και πηγή πληροφοριών για τις θεματικές δραστηριότητες και τα σχέδια εργασίας των μαθητών και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Σημειώνεται ότι τα βιβλία αυτά θα είναι προς χρήση και για το μάθημα της ΑΕ γλώσσας.

Θα κάνουμε χρήση του υπάρχοντος εγχειριδίου (Μ. Σαμαρά & Κ. Τοπούζης, Αρχαία Ελληνικά, Ομηρικά Έπη-Οδύσσεια) για την Α' Γυμνασίου;

Το σχολικό εγχειρίδιο (Μαρία Σαμαρά- Κ. Τοπούζης, *Αρχαία Ελληνικά, Ομηρικά Έπη-Οδύσσεια*), δοσμένο υπό μορφή ανθολογίου, ωθεί τους μαθητές σε αποσπασματική ανάγνωση και γνώση του αρχαίου κειμένου, αίροντας μάλλον παρά συμβάλλοντας στους αρχικούς στόχους του ΠΣ. Διαθέτει υπερβολικό όγκο πληροφοριών, εικόνων αλλά και ασκήσεων σε κάθε ενότητα, γεγονός που επιπρόσθετα διασπά και αποπροσανατολίζει τους μαθητές. Αποτελεί όμως εξαιρετικό υλικό για τους καθηγητές, γι' αυτό προτείνεται ως εργαλείο υποβοηθητικό στη διδασκαλία. Οι καθηγητές, δηλαδή, μπορούν να δίνουν στους μαθητές ό,τι κατά περίπτωση κρίνουν κατάλληλο, προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν ή να επεκτείνουν την ενότητα.

Η Ελένη του Ευριπίδη θα πάψει να διδάσκεται στη Γ' γυμνασίου;

Το σχολικό εγχειρίδιο της Δραματικής Ποίησης, Ευριπίδη *Ελένη*, της Γ' γυμνασίου δεν κρίνεται αναγκαίο να αλλάξει.

Ποια η βασική καινοτομία του νέου ΠΣ αναφορικά με την ΑΕ Γραμματεία;

Βασικός καινοτόμος στόχος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι και το ΑΕ κείμενο, όπως και το ΝΕ λογοτεχνικό κείμενο, βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με όλα τα κείμενα της εποχής του και είναι και αυτό φορέας ιδεολογίας και κοινωνικού προσανατολισμού. Στοχεύουμε λοιπόν οι μαθητές/τριες να μπορούν να διακρίνουν τα κοινωνικά συμφραζόμενα παραγωγής και πρόσληψής του, όπως αντίστοιχα συμβαίνει στη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Εννοείται, βεβαίως, ότι το μεταφρασμένο ΑΕ κείμενο ως λογοτεχνικό έργο είναι ένα αισθητικό γεγονός και, επομένως, εξετάζεται η μορφή, το περιεχόμενο και η πλοκή του.

Ποιοι οι βασικοί στόχοι του νέου ΠΣ της ΑΕ Γραμματείας;

Το νέο ΠΣ της ΑΕ Γραμματείας επιδιώκει και μέσω αυτού του μαθήματος την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και τη διερεύνηση πτυχών του εαυτού των μαθητών/τριών, με τελικό στόχο την προσωπική ενδυνάμωσή τους, αλλά και τη δυνατότητα ένταξής τους στην κοινότητα μέσα από τη βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων, και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, συμπάθειας, αλληλεγγύης, προσαρμοστικότητας και αποδοχής του Άλλου. Η καλλιέργεια των αξιών του ανθρώπου και η έννοια του κοινωνικού συμφέροντος και της κοινωνικής συνευθύνης υπηρετείται σε μέγιστο βαθμό από το ανθρωποκεντρικό αυτό διδακτικό αντικείμενο.

Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκεται η κατανόηση της επίδρασης που ασκεί ο κλασικός πολιτισμός στο σύγχρονο νεοελληνικό και δυτικό πολιτισμό, όπως αυτή αποτυπώνεται στην πολιτική σκέψη, τους θεσμούς, το δίκαιο, τη θρησκεία, την τέχνη και τη λογοτεχνία του νεοελληνικού αλλά και των ευρωπαϊκών πολιτισμών. Επιδιώκεται αντίστοιχα να ελεγχθεί ο ίδιος στόχος και μέσα από άλλα γνωστικά αντικείμενα (λ.χ. την ιστορία, τις κοινωνικές σπουδές, τα εικαστικά), με την παρουσίαση της επίδρασης της αρχαιοελληνικής σκέψης και λόγου, όπως και της αναζήτησης της ιστορικής διαδρομής των ιδεών κάθετα στο χρόνο και οριζόντια στους τόπους.

Ταυτόχρονα και στο ΠΣ της ΑΕ Γραμματείας επιδιώκεται να εργαστούμε με βάση τις αρχές της:

- Διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
- Καλλιέργειας κινήτρων για ενεργοποίηση της συμμετοχής: οι μαθητές καλούνται να είναι συμπαραγωγοί της γνώσης.
- Κατανομής ίσων ευθυνών.
- Καλλιέργειας της επικοινωνίας και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.
- Αξιοποίησης προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών.
- Διαμόρφωσης ελκυστικών περιβαλλόντων μάθησης και της σύνδεσής τους με περιβάλλοντα ζωής.
- Συμμετοχής των μαθητών στη μάθηση.

Ποιοι είναι οι κυρίαρχοι στόχοι για τη διδασκαλία των ομηρικών επών; Η μέθοδος διδασκαλίας των ομηρικών κειμένων και στο νέο ΠΣ είναι η ερμηνευτική κειμενοκεντρική. Στο πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητο:

- Να αντιληφθούν οι μαθητές ότι το έργο του Ομήρου είναι το πρώτο επίτευγμα της αφηγηματικής τέχνης και τεχνικής και στην πραγματικότητα το πρώτο έργο της δυτικής λογοτεχνίας.
- Να αντιληφθούν στην πράξη τι σημαίνει η έκφραση «μήτρα της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας όλων των ειδών» με τη διασύνδεση του ομηρικού κειμένου με τη λυρική ποίηση και το δράμα, αλλά και με τα είδη του πεζού λόγου: ο Όμηρος υπήρξε πηγή έμπνευσης και σταθερό πεδίο αναφοράς για όλη την αρχαιότητα.
- Στην προσέγγιση των ομηρικών κειμένων δεν πρέπει να αγνοείται το γεγονός ότι, αν και τα κείμενα είναι λογοτεχνικά και απεικονίζουν έναν ποιητικό, κατασκευασμένο κόσμο, είναι προϊόντα της εποχής, η κατάληξη μιας μακράς προφορικής παράδοσης, άρα λόγω του παραδοσιακού τους χαρακτήρα συντηρούν τους αναχρονισμούς.

Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ΑΕ Γραμματεία και στη νεοελληνική λογοτεχνία;

Τα κείμενα της ΑΕ Γραμματείας πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κείμενα λογοτεχνίας, να προσεγγίζονται και να ερμηνεύονται με τον τρόπο που υιοθετείται στο μάθημα της ΝΕ λογοτεχνίας. Εφαρμόζουμε στη διδασκαλία σύγχρονες θεωρίες σχετικές με την αφήγηση, για τις οποίες εξάλλου τα ομηρικά κείμενα (αλλά και η τραγωδία) ενδείκνυνται απολύτως.

- Δίνουμε πληροφορίες και για το γραμματειακό είδος και για τον συγγραφέα, επισημαίνουμε τον λεξιλογικό πλούτο και την ποικιλία των εκφράσεων, τη δύναμη των περιγραφών και την εμβάθυνση στην ανθρώπινη ψυχολογία.

- Το μάθημα της ΑΕ Γραμματείας προσφέρεται κατά πολλούς τρόπους ώστε να εφαρμοστούν κατά τη διδασκαλία του οι νέες μέθοδοι των σχεδίων εργασίας και της ανάθεσης στους μαθητές δραστηριοτήτων που συνδέουν την ΑΕ Γραμματεία με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούμε στη διδασκαλία διδακτικά σενάρια; Στα νέα ΠΣ δίνεται μεγάλη βαρύτητα στα σχέδια εργασίας (projects) (και) για τους παρακάτω λόγους:

- Λόγω της μεγάλης έκτασης των επών με τη μέθοδο αυτή εξοικονομείται χρόνος, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να ερευνούν μόνοι τους, να ανακαλύπτουν νέες γνώσεις και να συστηματοποιούν αυτές που έχουν ήδη αποκτήσει.
- Οδηγούνται από το ειδικό στο γενικό, από το επιμέρους στο συνολικό και επομένως στην πιο ολοκληρωμένη γνώση.

III. 3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

3.1. Α) Διδακτικό Σενάριο Α΄ Γυμνασίου: *Η ελληνική γλώσσα στο πέρασμα των αιώνων*

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Τίτλος: « Η ελληνική γλώσσα στο πέρασμα των χρόνων»

Δημιουργός: Χαρά Κοσεγιάν

Γνωστικό αντικείμενο: Αρχαία ελληνική γλώσσα

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου

1. ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΟΠΩΣ ΘΑ ΔΟΘΟΥΝ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

3.1.1. Αποτύπωση της γραφής

1. Ιερογλυφικά



Ιερογλυφικό κείμενο της εποχής των Πτολεμαίων

Τα ιερογλυφικά είναι τα αρχαιότερα εικονιστικά σύμβολα που χρησιμοποιούνταν στην αρχαία αιγυπτιακή γραφή. Η λέξη προέρχεται από τα αρχαία ελληνικά: «ιερός γλυφές» (δηλαδή ιερά ανάγλυφα), επειδή χρησιμοποιήθηκαν σε ιερά θρησκευτικά κείμενα. Η γραφή αυτή αποκρυπτογραφήθηκε από τον Ζαν-Φρανσουά Σαμπολιόν το 1822, ο οποίος χρησιμοποίησε την περίφημη Στήλη της Ροζέτας.

2. Γραμμική γραφή Α

Η Γραμμική Α δεν έχει αποκρυπτογραφηθεί και αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα μυστήρια της σύγχρονης αρχαιολογίας.



Σπαράγματα πινακίδων Γραμμικής Α από το Δωμάτιο Δ18Α του προϊστορικού οικισμού του [Ακρωτηρίου](#) της [Θήρας](#)

3. Γραμμική γραφή Β



Δείτε και το βιβλίο Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου

Η Γραμμική Β αρχικά δεν ταυτίστηκε με καμία γλώσσα. Πολύ αργότερα από την ανακάλυψη των πινακίδων και μετά από πολλές αποτυχημένες προσπάθειες αρχαιολόγων και γλωσσολόγων, αποκρυπτογραφήθηκε το 1952 από το νεαρό αρχιτέκτονα Μάικλ Βέντρις (M. Ventris). Ο Βέντρις ζήτησε τη βοήθεια του κλασικού φιλόλογου Τζον Τσάντγουικ (J. Chadwick) σε συνεργασία με τον οποίο ερμήνευσαν με βεβαιότητα 65 από τα 88 τότε γνωστά σύμβολά της, διατυπώνοντας τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας της και φέρνοντας στο φως μια αρχαϊκή ελληνική διάλεκτο πέντε αιώνες παλαιότερη από τα ελληνικά του Ομήρου.

4. Πώς έγραφαν οι αρχαίοι Έλληνες;

Αξιοποιούμε τις σ. 16-17 του υπάρχοντος σχολικού εγχειριδίου.

3.1.2. Οδηγίες διδασκαλίας

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Το συγκεκριμένο σενάριο είναι απόλυτα συμβατό με τη φιλοσοφία, τους στόχους, τη διδακτική μεθοδολογία, τις μεθόδους αξιολόγησης του νέου ΠΣ, διότι ανταποκρίνεται στο βασικό του στόχο να διαπιστώσουν ευθύς εξαρχής οι μαθητές τη διαχρονική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας. Ο διδάσκων στο σημείο αυτό μπορεί να κάνει μια σύντομη αναφορά στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας με παρουσίαση των βασικών σταδίων της εξέλιξής της (αρχαίες διάλεκτοι, αττική, κοινή, δημώδης βυζαντινή, νεοελληνική) σε συνδυασμό και με τις χρονικές περιόδους της ιστορίας της.

Μέθοδος ανάλυσης του κειμένου: Ερμηνευτική-κειμενοκεντρική

Μέθοδος διδασκαλίας: Συνδυασμός διαδικασίας και περιεχομένου με χρήση ελεύθερου διαλόγου, ιδεοθύελλας /καταιγισμού ιδεών, φθίνουσας καθοδήγησης. Υιοθετούνται ομαδοσυνεργατικές τεχνικές.

Προτεινόμενη διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Στόχοι της 1^{ης} ενότητας

Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται:

- Να αντιληφθούν την εξέλιξη της γλώσσας μας στο πέρασμα των αιώνων.
- Να αντιληφθούν τη συγγένεια της νεοελληνικής με την αρχαιοελληνική γλωσσική μορφή.
- Να προγευθούν το ότι η γλώσσα στη διάρκεια των αιώνων διατήρησε πολλά από τα αρχικά στοιχεία της -σε κάθε επίπεδο- αλλά τροποποίησε εξίσου πολλά και αυτό συμβαίνει συστηματικά στην εξέλιξη των λαών και των πολιτισμών.
- Να αντιληφθούν ότι και στην αρχαιότητα υπήρχαν διάλεκτοι, όπως και στη σύγχρονη Ελλάδα, και αυτό αποτελεί θεμιτό στοιχείο διαφοροποίησης αλλά και ιδιαιτερότητας του κάθε τόπου.
- Να εξοικειωθούν με τα σημάδια της αρχαιοελληνικής γραφής: ψιλή-δασεία, οξεία-περισπωμένη.

Σχόλια-επισημάνσεις:

Η 1^η ενότητα ουσιαστικά είναι αφιερωμένη στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας και στην έννοια της διαχρονικής της εξέλιξης. Θα πρέπει να ειδωθεί ως πρώτη απόπειρα να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τα αρχαία ελληνικά, χωρίς να τρομάζουν, ούτε να απογοητευθούν από τον υποτιθέμενο βαθμό δυσκολίας. Για τον λόγο αυτό και όλα τα αρχαία

κείμενα παρατίθενται με τις μεταφράσεις τους. Είναι το πρώτο στάδιο της παρατήρησης και της αρχικής προσέγγισης.

Στο α΄ μέρος θα αξιοποιηθεί και το βιβλίο της Αρχαίας Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου. Το κεφάλαιο της γραφής της γλώσσας μπορεί και στα δύο μαθήματα να διδαχτεί από κοινού και να γίνει μια συζήτηση για τη διαφορά ιστορίας-προϊστορίας και την έννοια των πηγών. Μπορεί να αντληθεί υλικό από το διαδίκτυο, από τον κόμβο e-yliko ή τη διεύθυνση <http://argos.evansville.edu/> (μηχανή αναζήτησης για αρχαίους πολιτισμούς-κλασική αρχαιολογία) ή απλά να ζητηθεί από τους/τις μαθητές/τριες να ψάξουν στο Google (ή σε άλλη μηχανή αναζήτησης) περισσότερα στοιχεία γράφοντας με σωστή ορθογραφία στα ελληνικά «γραμμική Α, γραμμική Β, ιερογλυφικά».

Στο β΄ μέρος παρατίθενται μια σειρά από κείμενα χαρακτηριστικά των φάσεων της εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να δουν τη γλώσσα μας σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές και φάσεις της εξέλιξής της, ενώ παράλληλα αδρομερώς δίνονται και ειδολογικά παραδείγματα, με σειρά κατάταξης ανάλογη (στο βαθμό που ήταν δυνατό) με εκείνη που πρωτοεμφανίστηκαν στη γραμματολογία, προκειμένου να καταδειχτεί και ο πλούτος και η ευρύτητα δημιουργίας των αρχαίων Ελλήνων. Σε αυτά τα πλαίσια η ταξινόμηση (που δεν μπορεί σε αυτό το σημείο παρά να έχει τη μορφή ενός προϋδεασμού, με ελλείψεις και άλματα) πήρε την ακόλουθη μορφή:

- Γεωμετρική εποχή: (1100-700 π.Χ.) Επική ποίηση
- Αρχαϊκή εποχή (7^{ος}-5^{ος} αι. π.Χ.) Λυρική ποίηση: Ελεγεία-Επιγράμματα
- Κλασική εποχή (5^{ος} και 4^{ος} αι. π.Χ.): Δραματική ποίηση-Πεζογραφία: Ιστοριογραφία-Φιλοσοφία-Ρητορεία
- Ελληνιστική εποχή (4^{ος}-1^{ος} αι. π.Χ.): Πεζογραφία-Μυθιστορία
- Αυτοκρατορική εποχή (1^{ος} αι. π.Χ. - 3^{ος} μ.Χ.)
- Βυζαντινή εποχή (4^{ος}-15^{ος} αι. μ.Χ.)
- 1453: Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους-Τουρκοκρατία
- Νεοελληνικός διαφωτισμός (18ος αι.)
- 1830: Απελευθέρωση: δημιουργία Ελληνικού Κράτους
- 1888: Ο Ψυχάρης εκδίδει *Το ταξίδι μου*

Η περιήγηση στο χρόνο μπορεί να αξιοποιηθεί και από το μάθημα της Ιστορίας, αλλά και της νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ενώ αποτελεί μια ευκαιρία για τους μαθητές (και έτσι πρέπει να ειπωθεί) να τοποθετούν τον εαυτό τους και τη γενιά τους μέσα στον ιστορικό χωροχρόνο.

Μια άλλη παράμετρος που ελήφθη υπόψη στην επιλογή των αποσπασμάτων ήταν η ύπαρξη διαλεκτικών τύπων. Θέλαμε από την αρχή να αναγνωριστούν οι διάλεκτοι που υπήρχαν τόσο στην αρχαία Ελλάδα όσο και στη σύγχρονη. Στόχος είναι να αναδειχτούν τα διαλεκτικά στοιχεία, να συζητηθούν εκτενώς στην τάξη, ανάλογα και σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή που βρίσκεται το σχολείο/η τάξη/οι μαθητές, όπως και να δοθούν σχετικές εργασίες.

Η μετάφραση των αποσπασμάτων που δίνονται στην 1^η ενότητα διέπεται από τις αρχές: α. να είναι όσο πιο κοντά γίνεται στο αρχαίο κείμενο β. να επιτελεί διδακτικούς σκοπούς.
Αυτό σημαίνει ότι :

1. Διατηρούνται οι λέξεις που είναι ίδιες ή σχεδόν ίδιες με τη ΝΕ και δεν αντικαθίστανται από συνώνυμες.
2. Χρησιμοποιούνται στη μετάφραση ίδιας ρίζας λέξεις με τις ΑΕ, ώστε να γίνονται κατανοητές οι ετυμολογικές συγγένειες και να πλουτίζεται η ΝΕ ποιοτικά και ποσοτικά, «ώστε να μην αφήνουμε ανεκμετάλλευτο το απέραντο μεταλλείο από λέξεις, παλιές και νεότερες, που μπορούν να εκφράσουν κάθε έννοια και κάθε αίσθημα, ζωντανά κι ευθύβολα, με πλήθος αποχρώσεις...».²¹
3. Αντιμετωπίζεται με σεβασμό η δομή του αρχαίου λόγου (ακόμα και σε αυτά τα μικρά αποσπάσματα), η οποία καταβάλλεται προσπάθεια να διατηρηθεί και στη μετάφραση .
4. Επιχειρείται να διασωθεί το ύφος του συγγραφέα.

3.1.3. Χαρακτηριστικά κείμενα των φάσεων εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας

ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΗ ΕΠΟΧΗ (1100-700 π.Χ.)

ΕΠΙΚΗ ΠΟΙΗΣΗ

Προοίμιο Ομήρου Οδύσσειας (στ.1- 10) (από τα παλαιότερα σωζόμενα κείμενα της ΑΕ Γραμματείας).

Ἐνδρα μοι ἔννεπε, Μοῦσα,
πολύτροπον, ὃς μάλα πολλὰ
πλάγχθη, ἐπεὶ Τροίης ἱερὸν πτο-
λίεθρον ἔπερσε· πολλῶν δ'
ἀνθρώπων ἴδεν ἄστεα καὶ νόον
ἔγνω, πολλὰ δ' ὃ γ' ἐν πόντῳ
πάθεν ἄλγεα ὃν κατὰ θυμόν,
ἀρνύμενος ἦν τε ψυχὴν καὶ
νόστον ἑταίρων. ἀλλ' οὐδ' ὧς
ἑτάρους ἔρρυσάτο, ἴεμενός περ·
αὐτῶν γὰρ σφετέρησιν ἀτασθα-
λίησιν ὄλοντο, νήπιοι, οἳ κατὰ
βοῦς Ἐπερίονο Ἡελίοιο ἦσθιον
· αὐτὰρ ὃ τοῖσιν ἀφείλετο νόστι-
μον ἦμαρ. τῶν ἀμόθεν γε, θεά,
θύγατερ Διός, εἶπε καὶ ἡμῖν.

Τον άντρα, τραγούδησέ μου, Μούσα, τον πολύτροπο, ο οποίος πλανήθηκε πάρα πολύ, αφότου κατάφερε να εκπορθήσει την ιερή πόλη της Τροίας και είδε πολλών ανθρώπων τις πόλεις και γνώρισε τη νοοτροπία, ενώ μέσα στον πόντο δοκίμασε πολλές πίκρες κατάκαρδα, προσπαθώντας να γλυτώσει και τον εαυτό του και να ξαναφέρει τους συντρόφους του στην πατρίδα. Αλλά ούτε κι έτσι έσωσε τους φίλους του, αν και το επιθυμούσε. Γιατί, οι ανόητοι, χάθηκαν απ' τις δικές τους ατασθαλίες, σαν έφαγαν τα βόδια του Υπερίονα Ηλίου. Όμως κι αυτός τους αφάιρεσε τη γλυκιά ημέρα του γυρισμού. Γι' αυτά, βέβαια, θεά, θυγατέρα του Δία, πες και σε μας, απ' όποιο μέρος θέλεις, αρχίζοντας.

²¹ Μ. Πλωρίτης, «Πλούτη και πτωχεύσεις», άρθρο στο «Βήμα», 8-2-1981.

ΑΡΧΑΪΚΗ ΕΠΟΧΗ (7ος- 5ος αι. π. Χ.)

ΛΥΡΙΚΗ ΠΟΙΗΣΗ

Α. Αρχίλοχος, Ελεγεία

εἰμὶ δ' ἐγὼ θεράπων μὲν Ἐνυα-
λίοιο ἀνακτος
καὶ Μουσέων ἔρατὸν δῶρον
ἐπιστάμενος

Εγώ είμαι και δούλος του Ενυαλίου
άρχοντα (του Άρη) αλλά βαθύς γνώστης
και του αγαπητού δώρου των Μουσών

Β. Επιγράμματα από τον Σιμωνίδη τον Κείο

Τα επιγράμματα ήταν γραμμένα στη δωρική διάλεκτο. Οι αρχαίοι Έλληνες, μιλούσαν, ανάλογα με τη φυλή από την οποία προέρχονταν, τη δική τους διάλεκτο. Ανάλογα γράφονταν και τα είδη της γραμματείας. Τα επιγράμματα συνήθιζαν να τα γράφουν σε *δωρική διάλεκτο*.

Ἦ ξεῖν', ἀγγέλλειν Λακεδαιμο-
νίους, ὅτι τῆδε κείμεθα τοῖς
κείνων ῥήμασι πειθόμενοι.

Ξένε, ανάγγειλε στους Λακεδαιμόνιους, ότι
εδώ βρισκόμαστε έχοντας δώσει πίστη στα
δικά τους λόγια.

τῶν ἐν Θερμοπύλαις θανόντων
εὐκλεῆς μὲν ἅ τύχα*, καλὸς δ'
ὁ πότμος, βωμὸς δ' ὁ τάφος, πρὸ

αυτῶν που σκοτώθηκαν στις Θερμοπύλες
ένδοξη η τύχη, ωραῖος ο θάνατος Βωμός (ας
είναι) ο τάφος,

γόνων δὲ μνᾶστις, ὁ δ' οἴκτος
ἔπαινος·

αντί θρήνων η μνήμη, κι ο οίκτος έπαινος.

*ἅ τύχα = η τύχη

ΚΛΑΣΙΚΗ ΕΠΟΧΗ (5^{ος} και 4^{ος} αι. π. Χ.)

Κυρίαρχη η αττική διάλεκτος

ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΟΙΗΣΗ (Σοφοκλή, Αντιγόνη, στ. 1-6)

Ἦ κοινὸν αὐτάδελφον
'Ισμήνης κάρα,
ἄρ' οἴσθ' ὃ τι Ζεὺς τῶν
ἀπ' Οἰδίου κακῶν
ὁποῖον οὐχὶ νῶν ἔτι
ζώσασιν τελεῖ; Οὐδὲν γὰρ
οὐτ' ἀλγεινὸν οὐτ' ἄτης
ἄτερ οὐτ' αἰσχροῦ οὐτ'
ἄτιμόν' ἐσθ' ὁποῖον οὐ τῶν
σῶν τε κάμῶν οὐκ ὄπωπ'
ἐγὼ κακῶν.

Αγαπημένη μου αδερφή Ισμήνη, άραγε ξέρεις ποια
από τις συμφορές που προέρχονται απ' τον
Οιδίποδα υπάρχει που να μην έχει στείλει ο Ζευς σε
εμάς τις δυο που ακόμα ζούμε; Γιατί τίποτα ούτε
θλιβερό, ούτε καταστροφικό, ούτε αισχρό, ούτε
άτιμο υπάρχει το οποίο να μην έχω δει εγώ ανάμεσα
στις δικές σου και στις δικές μου συμφορές.

ΠΕΖΟΓΡΑΦΙΑ

ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΑ: Προοίμιο από την Ιστορία του Ηροδότου

Ἡροδότου Ἀλικαρνησεος ἱστο-
ρίης ἀπόδεξις ἦδε, ὡς μήτε τὰ
γενόμενα ἐξ ἀνθρώπων τῷ
χρόνῳ ἐξίτηλα γένηται, μήτε
ἔργα μεγάλα τε καὶ θωμαστά,
τὰ μὲν Ἑλλησι, τὰ δὲ βαρ-
βάροισι ἀποδεχθέντα, ἀκλέα γέ-
νηται, τὰ τε ἄλλα καὶ δι' ἣν
αἰτίην ἐπολέμησαν ἀλλήλοισι.

Πρωταγόρα του Πλάτωνα)

Ἦν γάρ ποτε χρόνος ὅτε θεοὶ μὲν
ἦσαν, θνητὰ δὲ γένη
οὐκ ἦν. ἐπειδὴ δὲ καὶ τούτοις
χρόνος ἦλθεν εἰμαρμένος
γενέσεως, τυποῦσιν αὐτὰ θεοὶ γῆς
ἔνδον ἐκ γῆς καὶ πυρὸς
μείζαντες καὶ τῶν ὄσα πυρὶ καὶ
γῆ κεράννυται. ἐπειδὴ δ'
ἀγειν αὐτὰ πρὸς φῶς ἔμελλον,
προσέταξαν Προμηθεὶ καὶ
Ἐπιμηθεὶ κοσμήσαι τε καὶ νει-
μαι δυνάμεις ἐκάστοις ὡς πρέπει.

Του Ηροδότου από την Αλικαρνασσό αυτή
είναι η έκθεση της ιστορίας του ὡστε ούτε τα
γενόμενα από τους ανθρώπους με το χρόνο να
φθαρούν, ούτε και τα έργα, τα μεγάλα και τα
αξιοθαύμαστα, που
πραγματοποιήθηκαν ἄλλα μὲν ἀπὸ Ἑλληνες,
ἄλλα ἀπὸ βάρβαρους να μείνουν ἄδοξα και
(να φανεῖ) για ποια αἰτία πολέμησαν ο ἕνας
τον ἄλλον.

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ (Αποσπ. ἀπὸ τον

Ἦταν λοιπόν, κάποτε εποχή, ὅταν θεοὶ μὲν
υπῆρχαν, ἀλλὰ δὲν υπῆρχαν θνητὰ γένη.
Ὅταν ὁμως και γι' αὐτὰ ἦρθε ο
καθορισμένος χρόνος της γεννήσεώς τους
πλάθουν αὐτὰ οἱ θεοὶ μέσα στη γη, ἀφοῦ
ἔκαναν μείγμα ἀπὸ χῶμα και φωτιά και
ἀπὸ ὅσα ἀνακατεύονται με χῶμα και φωτιά.
Ὅταν ὁμως ἐπρόκειτο να τα οδηγήσουν στο
φως, πρόσταξαν τον Προμηθεά και τον
Επιμηθεά να τα διακοσμήσουν και να
κατανεῖμουν τις δυ-
νάμεις στο καθένα ὡπως πρέπει.

ΡΗΤΟΡΙΚΗ

(Λυσία, *Υπὲρ Ἀδυνάτου*)

Ὀλίγου δέω χάριν ἔχειν, ὧ βουλή,
τῷ κατηγορῷ, ὅτι
μοι παρεσκεύασε τὸν ἀγῶνα τούτου,
εἰ πρότερον οὐκ ἔχων
πρόφασιν ἐφ' ἣς τοῦ βίου λόγον
δοίην, νυνὶ διὰ τούτου
εἴληφα. καὶ πειράσομαι τῷ λόγῳ
τούτου μὲν ἐπιδείξαι ψευ-
δόμενον, ἑμαυτὸν δὲ βεβιωκότα
μέχρι τῆσδε τῆς ἡμέρας
ἐπαίνου μᾶλλον ἄξιον ἢ φθόνου.

Δεν ἀπέχω πολὺ, κύριοι βουλευτές, ἀπὸ
το να οφείλω χάρη στον κατηγορὸ μου, διότι
μου κατασκεύασε αὐτὸν ἐδῶ το δικαστικὸ
αγῶνα. Γιατί, ἐνῶ προηγούμενα δὲν εἶχα
πρόφαση για να λογοδοτήσω για τη ζωή μου,
τώρα ἐξαιτίας αὐτοῦ ἐδῶ ἔχω βρεῖ. Και θα
προσπαθῆσω με τον λόγο μου αὐτὸν μὲν να
ἀποδείξω ὅτι εὐδεται, τον εαυτὸ μου δε ὅτι
ἔχω ζήσει μέχρι αὐτὴ την ἡμέρα ἄξιος για

έπαινο μάλλον παρά για φθόνο.

ΕΛΛΗΝΙΣΤΙΚΗ ΕΠΟΧΗ (τέλη 4^{ου} –1^{ου} αι. π.Χ.)

Ο χρυσός 5ος αιώνας π.Χ. για την Αθήνα του Περικλή είναι πια μακρινό παρελθόν. Ο Πελοποννησιακός πόλεμος σημάδεψε όλες τις ένδοξες παλαιότερα πόλεις-κράτη και οδήγησε στην παρακμή τους. Νέες δυνάμεις τώρα εμφανίζονται. Ο Φίλιππος από τη Μακεδονία δίνει το στίγμα μιας νέας εποχής που θα αποκαλυφθεί με τον Αλέξανδρο (μέσα του 4ου αι. π.Χ.) και θα κλείσει με το θάνατό του (323 π.Χ.) δίνοντας θέση στα ελληνιστικά βασίλεια των διαδόχων του. Όλες οι μορφές του λόγου καλλιεργούνται βέβαια και τώρα, σε καμιά όμως περίπτωση δεν φτάνουν στο ύψος των δημιουργημάτων του 5ου αι. Ένα απόσπασμα από την **κωμωδία του Μενάνδρου, Δύσκολος** (Dysc. 87 – 93)

ἀπὸ τῆς θύρας ἐντεῦθεν ὡς πορρωτά
τω.

Ὀδύνης γὰρ ὑὸς ἦν· κακοδαμιονῶν
τις ἦ
μελαγχολῶν ἄνθρωπος οἰκῶν ἐνθαδὶ
τὴν οἰκίαν πρὸς ὃν μ' ἔπεμπες
μεγάλου κακοῦ· τοὺς δακτύλους
κατέαξα γὰρ
σχεδὸν τι προσπταίων ἅπαντας

{[?Σω]} ἔλθων;

{<Πυ>} τί; πεπαρώνηκε. δεῦρο

{[?Σω]} εὐδηλὸς ἔστι.

{(Πυ)} νῆ Δί', ἐξώλης ἄρα,

Σώστρατ', ἀπολοίμην·

ἔχε δέ πως φυλακτικῶς.

- Ὅσο πιο μακριά από την πόρτα αυτή!

Γιατί, γιος του πόνου ήταν
κάποιος... Κάποιος κακορίζικος,
κάποιος σκουντούφλης στο σπίτι
που μ' έστειλες εδώ κατοικεί...
μεγάλο κακό. Τα δάχτυλά μου
από τα σκοντάματα
κόντεψα να τα σπάσω...

Καθώς ερχόσουν;

- Τι;... εδώ

- Μα το Δία, είναι εξώλης και
προώλης! Σώστρατε, χάθηκα! Κοίτα
πώς θα με προφυλάξεις!

ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΙΚΗ ΕΠΟΧΗ (Ρωμαϊκή: 31 π.Χ. - 3ος μ.Χ.)

Το 148 π.Χ. η Μακεδονία γίνεται ρωμαϊκή επαρχία. Το 146 π.Χ. η Κόρινθος. Το 27 π.Χ. ολόκληρη η Ελλάδα. Στρατιωτικά υπερίσχυσαν οι Ρωμαίοι, πνευματικά όχι. Γνωστότερος εκπρόσωπος της εποχής ο Πλούταρχος στην πεζογραφία και ο Λουκιανός στη β' σοφιστική.

Πλούταρχος, Παράλληλοι βίοι : Θεμιστοκλής

Μυθιστορία

Ἔτι δὲ παῖς ὢν ὁμολογεῖται φορᾶς
μεστὸς εἶναι,
καὶ τῇ μὲν φύσει συνετός, τῇ δὲ
προαιρέσει μεγαλοπράγμων καὶ
πολιτικός.
ἐν γὰρ ταῖς
ἀνέσεσι καὶ σχολαῖς
ἀπὸ τῶν μαθημάτων γιγνόμενος,
οὐκ ἔπαιζεν οὐδ' ἔρραθύμει καθάπερ οἱ
πολλοὶ παῖδες, ἀλλ' εὕρισκετο λό-
2.2 γους τινὰς μελετῶν καὶ συντατ-
τόμενος πρὸς ἑαυτόν.

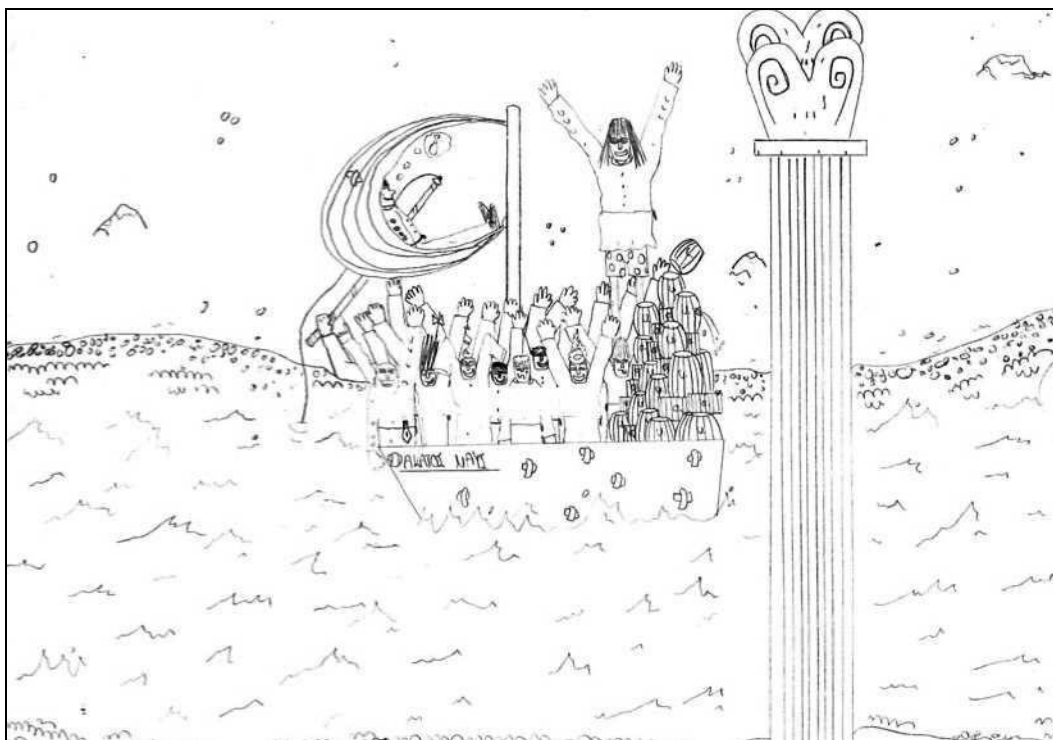
Ἐρμηθεὶς γὰρ ποτε ἀπὸ Ἡρακλείων
στηλῶν καὶ ἀφείς εἰς τὸν ἑσπέριον
ὠκεανὸν οὐρίῳ ἀνέμῳ τὸν πλοῦν ἐποιου-
μην. αἰτία δὲ μοι τῆς ἀποδημίας καὶ
ὑπόθεσις ἢ τῆς διανοίας περιεργία καὶ
πραγμάτων καινῶν ἐπιθυμία καὶ τὸ
βούλεσθαι μαθεῖν τί τὸ τέλος
ἔστιν τοῦ ὠκεανοῦ καὶ τίνες οἱ πέραν
κατοικοῦντες ἄνθρωποι.

Λουκιανός, *Αληθῆς Ιστορία*, Α'

Ὁμολογεῖται ἀπὸ ὅλους ὅτι, ἐνὼ ἦταν
ἀκόμα παιδί (ο Θεμιστοκλής), ἦταν
ορμητικώτατος καὶ ἀπὸ τῆ φύση του
συνετός καὶ ὡς πρὸς τὶς ἐπιθυμίες
μεγαλοπράγμονας (υπερβολικὰ
φιλόδοξος) καὶ πολιτικός. Γιατί τὶς
ὥρες τῆς ἀνέσεως καὶ τῆς
ξεκούρασης ἀπὸ τὰ μαθήματα οὔτε
ἔπαιζε, οὔτε τεμπέλιαζε, ὅπως τὰ
ἄλλα παιδιά, ἀλλὰ βρισκόταν νὰ
μελετᾷ καὶ νὰ συντάσσει κάποιους
λόγους μόνο. γιὰ τὸν ἑαυτό του.

Ἀφοῦ ξεκίνησα λοιπὸν κάποτε
ἀπὸ τὶς Ἡράκλειες στήλες καὶ
ἀφέθηκα στὸ δυτικὸ ὠκεανό,
ἔπλεα με οὐρίῳ ἀνέμῳ. Αἰτία
καὶ σκοπὸς τῆς ἀποδημίας μου
ἦταν ἡ περιέργεια τοῦ νοῦ μου,
ἡ ἐπιθυμία γιὰ καινούρια
πράγματα κι ἐπιπλέον τὸ ὅτι
ἤθελα νὰ μάθω ποιο εἶναι τὸ
τέλος τοῦ ὠκεανοῦ καὶ ποιοι οἱ
ἄνθρωποι ποὺ κατοικοῦν πέρα
ἀπὸ αὐτόν

Ο ΛΟΥΚΙΑΝΟΣ ΠΕΝΤΗΚΟΝΤΑ ΣΥΝΤΡΟΦΟΙ ΑΥΤΟΥ ΚΑΙ Η ΝΑΥΣ-ΑΚΑΤΟΣ ΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΠΛΟΥΝ ΕΠΙ Η ΜΙΑΝ ΚΑΙ ΝΥΚΤΑ, ΟΥΡΙΩ ΑΝΕΜΩ, ΑΠΟ ΗΡΑΚΛΕΙΩΝ ΣΤΗΛΩΝ ΕΙΣ ΤΟΝ ΕΣΠΕΡΙΟΝ ΩΚΕΑΝΟΝ



Η απεικόνιση της σκηνής της από δικούς σας συν 12χρονους μαθητές της του Γυμνασίου Ιαλυσο

Βυζαντινή εποχή (4ος -

Η μεταφορά της πρωτε στο Βυζάντιο (330 μ.Χ) έναρξη της Βυζαντινής δύο στοιχεία: το ελλην Η γλώσσα που μιλιέται στον ανατολικό κόσμο κοινή, στην οποία και γ

Απόσπασμα από το κατά Ιωάννην ευαγγέλιο

Ἔστι δὲ ἐν τοῖς Ἱεροσολύμοις προβατική κολυμβήθρα, ἡ λεγομένη Ἑβραϊστὶ Βηθεσδᾶ, πέντε στοᾶς ἔχουσα·

Ἐν ταύταις οὖν κατέκειτο ταῖς στοαῖς πλῆθος ἀσθενούντων, τυφλῶν, χωλῶν, ξηρῶν, ἐκδεχομένων τὴν τοῦ ὕδατος κίνησιν

Υπάρχει στα Ιεροσόλυμα στην προβατική πύλη του τείχους, μια δεξαμενή νερού, η επονομαζόμενη εβραϊκά Βηθεσδά, που έχει πέντε στοές.

Σε αυτές βρίσκονταν πλήθος ασθενών, τυφλών, χωλών, σκελετωμένων ανθρώπων που περίμεναν την κίνηση του νερού.

Άλωση της Κωνσταντινουπόλεως από τους Τούρκους - 400 χρόνια σκλαβιάς: Ωστόσο μέσα από το σκοτάδι ξεπηδά ο **Νεοελληνικός Διαφωτισμός** (18ος αι.) που σκοπό έχει να μορφώσει το γένος για να ζητήσει τη λευτεριά του. Πρέπει να του μιλήσει σε μια γλώσσα που καταλαβαίνουν όλοι, αν και υπάρχουν ήδη σε αυτήν πολλά **λόγια στοιχεία**, αρχαίοι τύποι, δηλαδή, που διατηρούνται στο λόγο των μορφωμένων της εποχής.

Απόσπασμα από το τέλος του όρκου του Θούριου

(ἦτοι Ὀρμητικὸς Πατριωτικὸς
Ἕμνος πρῶτος, εἰς τὸν ἦχον, ΜΙΑ ΠΡΟΣΤΑΓΗ ΜΕΓΑΛΗ)
, του Ρήγα Φεραίου Σ' Ανατολή καὶ Δύσι, καὶ Νότον καὶ Βοριά, Γιὰ τὴν Πατρίδα ὅλοι, νάχωμεν μία καρδιά. Στὴν πίστιν τοῦ καθ' ἑνας, ἐλεύθερος νὰ ζῆ, Στὴν δόξαν τοῦ πολέμου, νὰ τρέξωμεν μαζύ. Βουλγάροι, κι' Ἀρβανῆτες, Ἀρμένιοι καὶ Ρωμιοί, Ἀράπιδες, καὶ ἄσπροι, μὲ μία κοινὴ ὁρμή.
Γιὰ τὴν ἐλευθερίαν, νὰ ζώσωμεν σπαθί,
Πῶς εἴμασθ' ἀντρειωμένοι,
παντοῦ νὰ ξακουσθῆ. Ὅσ' ἀπ' τὴν τυραννίαν, πῆγαν στὴ ξενητιά,
Στὸν τόπον τοῦ καθ' ἑνας, ἄς ἔλθῃ τῶρα πιά.

1830: Απελευθέρωση: Δημιουργία Ελληνικού κράτους

Προέκυψε γλωσσικό ζήτημα: ποια θα είναι η γλώσσα που θα μιλά το ελεύθερο ελληνικό κράτος; 1η άποψη: τα αρχαία ελληνικά στη γλωσσική μορφή του 5ου π.Χ. αι., για να αποδείξουμε τη συνέχεια και την καταγωγή μας από τόσο ένδοξους προγόνους. 2η άποψη: τη δημοτική, που ξέρει, καταλαβαίνει και μιλά όλος ο κόσμος που έχει και ανάγκη να μορφωθεί. Άλλωστε είναι η ιστορική συνέχειά μας. 3η άποψη: μια μικτή γλώσσα που θα περιλαμβάνει στοιχεία και από τις δυο γλωσσικές μορφές: μια γλώσσα που ονειρεύτηκε ο Αδαμάντιος Κοραής: την καθαρεύουσα.

Απόσπασμα Από το Λουκή Λάρα του Δ. Βικέλα (κεφ. Γ')

Ὁ Πύργος μας καὶ οἱ περὶ αὐτὸν κῆποι ἦσαν προικῶν τῆς μητρὸς μου κτῆμα. Ἡ πατρικὴ τῆς οἰκογένεια εἶχεν ἀπ' ἀρχαίων χρόνων μεγάλας ἐκεῖ πέριξ ἰδιοκτησίας, αἵτινες διὰ κληρονομικῶν καὶ προικῶν διανομῶν διαιμοιράσθησαν μὲν ἀπὸ γενεᾶς εἰς γενεάν, ἀλλὰ δὲν ἀπεξενώθησαν. Ὅστε ἡμεθεὶς ἐκεῖ περικυκλωμένοι ὑπὸ συγγενῶν τῆς μητρὸς μου, τῶν ὁποίων οἱ Πύργοι ἐγειτόνευον μετὰ τοῦ ἰδικοῦ μας.

Το 1888 ο Ψυχάρης εκδίδει *Το Ταξίδι μου* όπου διδάσκει: Ὅποιος με διαβάσει θα καταλάβει με ποιο σκοπό έγραψα *Το Ταξίδι μου*. Γλώσσα και πατρίδα είναι το ίδιο. Να πολεμά κανείς για την πατρίδα του ή για την εθνική του γλώσσα ένας είναι ο αγώνας. Πάντα αμύνεται περί πάτρης. Ένα έθνος για να είναι έθνος θέλει δυο πράγματα: να μεγαλώσουν τα σύνορά του και να κάνει φιλολογία δική

του. Άμα ξέρει τι αξίζει η δημοτική του γλώσσα κι άμα δεν ντραπεί γι' αυτή τη γλώσσα, βλέπουμε που τόντις είναι έθνος...»

Ασκήσεις:

- Σημειώστε τα τονικά σύμβολα που βλέπετε στις λέξεις και δεν υπάρχουν στη σημερινή ελληνική γλωσσική μορφή.
- Εντοπίστε τις εντελώς διαφορετικές/ λιγότερο διαφορετικές/ εντελώς όμοιες λέξεις της αρχαίας γλώσσας με τη σημερινή στα προοίμια του Ηροδότου και της Οδύσσειας
- Σε πόσα κείμενα, πόσες φορές, βρήκατε τις λέξεις: *θεός, Μούσα, λόγος*;
- Υπάρχουν και άλλες λέξεις που βλέπετε να είναι κοινές σε κάποια από τα προηγούμενα κείμενα; Τι παρατηρείτε;
- Πόσες φορές βρήκατε τη λέξη *καλός* και σε ποια κείμενα; Πώς έχει μεταφραστεί; Τι σημαίνει σήμερα η λέξη; Τι παρατηρείτε;
- Στα κείμενα 1, 2, 4 υπάρχουν πολλά διαλεκτικά στοιχεία. Εσείς στο περιβάλλον σας ξέρετε ανθρώπους να μιλούν τη ντοπιολαλιά τους; Μπορείτε να καταγράψετε μερικές λέξεις και να τις ακούσουμε την άλλη φορά;

3.1.4. Οδηγίες διδασκαλίας

Με δεδομένη την εμπιστοσύνη στην/στον εκπαιδευτικό να χειριστεί το υλικό του και με πίστη στην ανάγκη αυτενέργειας και ανάληψης όποιας πρωτοβουλίας που εκείνος/η θεωρεί απαραίτητη προκειμένου να έχει τα καλύτερα αποτελέσματα για τη συγκεκριμένη τάξη κάθε φορά, οι όποιες προτάσεις μας είναι ενδεικτικές δράσεις προς την κατεύθυνση χειρισμού της ενότητας επί το βέλτιον.

1. **Γίνεται ανάγνωση του κειμένου (τόσο του πρωτοτύπου όσο και της μετάφρασης),** αρχικά από τον διδάσκοντα και στη συνέχεια από τους μαθητές. Στην ανάγνωση στόχος είναι να εμπλακούν όλοι οι μαθητές έστω και λίγο. Κάποιοι μαθητές είναι διστακτικοί ή αντιμετωπίζουν πραγματικές δυσκολίες. Ωστόσο, είναι σημαντικό να μπορέσουν να οδηγηθούν σε αναγνωστική κατανόηση. Για τον λόγο αυτό όσο πιο γρήγορα, ξεκάθαρα και με ίσους όρους για το σύνολο των μαθητών/τριών της τάξης γίνει αυτό, τόσο αποτελεσματικότερα θα υλοποιηθεί η κατάκτηση της δεξιότητας.
2. **Σύντομη αναφορά στην εποχή, το ιστορικό γεγονός και το είδος της γραμματολογίας.** Σε αυτό το σημείο πρέπει να πούμε πως στόχος είναι τα κείμενα να μην παρουσιάζονται μία φορά και μετά να ξεχνιούνται. Να αντιμετωπίζονται ως να έχουν μια νοητή αλληλουχία μεταξύ τους η οποία και κάθε φορά να καταδεικνύεται, και να επανερχόμαστε σε αυτά σαν να διαλέγονται μεταξύ τους και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, προκειμένου να επισημάνουμε χρονολογική ή ειδολογική σχέση, ομοιότητες ή διαφοροποιήσεις μορφών, ιδεών, αντιλήψεων, ή ακόμα και λέξεων. Για τη συγκεκριμένη ενότητα (για παράδειγμα) το 1^ο κείμενο (το προοίμιο της Οδύσσειας να συνεξεταστεί με το 4^ο κείμενο

(απόσπασμα από την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή), όπου ο ρόλος των θεών στη ζωή των ανθρώπων εμφανίζεται διφορούμενος: στην *Οδύσσεια* φταίνε οι άνθρωποι, στην *Αντιγόνη* οι θεοί. Τίθενται ερωτήματα και αναζητώνται απαντήσεις:

- Πότε γράφτηκε το ένα έργο, πότε το άλλο;
- Σε ποια εποχή αναφέρονται; (Λόγος για το ελληνικό μυθολογικό παρελθόν)
- Ποια αντίληψη άραγε είναι πιο αρχέγονη, αυτή που θέλει τους ανθρώπους έρμια των θεών ή εκείνη που τους θεωρεί ικανούς να ορίζουν τη μοίρα τους;
- Οι άνθρωποι σήμερα έχουν ξεφύγει από την αντίληψη της μοίρας;
- Ποιες κοινωνικές ή πνευματικές κατηγορίες πολιτών χαρακτηρίζει η μια ή η άλλη άποψη;
- Τι υποκρύπτεται πίσω από την άποψη «φταίνε οι θεοί» // («πάντα φταίει κάποιος άλλος»)

Εννοείται ότι η όλη συλλογιστική εισάγει τους μαθητές και στην *Οδύσσεια* και κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει διαθεματικά.

1. Εντοπισμός του **κοινού μοτίβου της Μούσας** (1^ο κείμενο) και των Μουσέων (2^ο κείμενο) και ο λόγος για την «ανάγκη» επίκλησής τους από τους ποιητές- δημιουργούς. Η έννοια του *έν-θεου* (> *ενθουσιασμός*) που απαιτείται να έχει αυτός που επικαλείται την έμπνευση. Αξίζει να γίνει λόγος για την ορμή/τη χαρά/το φόβο του δημιουργού και τον ρόλο των αναγνωστών που στέκονται κριτικά - και μόνο- απέναντι σε ό,τι εκείνοι δημιούργησαν.

A. Επιπλέον συζήτηση για τη δημιουργικότητα: οι μαθητές/τριες χωρισμένοι/ες σε ομάδες καταθέτουν μέσα σε αυτήν προσωπικές εμπειρίες από προσπάθειες που κρίθηκαν αρνητικά και έμειναν μετέωρες (χρόνος που διατίθεται στη δραστηριότητα: 5').

B. Επαφή με τους μαθητές-δημιουργία φιλικού και δεκτικού κλίματος στην τάξη-επικοινωνία με τον Άλλον.

2. **Λόγος για διαλέκτους**; Με αφορμή τα επιγράμματα 2α και 2β γίνεται λόγος για δωρική διάλεκτο και αναφορά στις διαλέκτους της Ομηρικής ποίησης (σύντομη αναφορά: *πολίεθρον* = πόλη, *Τροίης* = Τροία, *άλγεα* = άλγη, *άστεα* = άστη. Το ίδιο συμβαίνει και στο 4: *ιστορίης* = ιστορίας, *Αλικαρνησέος* (= Αλικαρνασός).
3. Επισήμανση του εξαιρετού τρόπου με τον οποίο ο Σιμωνίδης στα επιγράμματά του συνένωσε τον θρήνο με το εγκώμιο, έτσι που φτάνει το θρηνητικό ποίημα να μετατρέπεται σε εγκωμιαστικό. Στο επίγραμμα για τις Θερμοπύλες έχουμε εννοιολογικά ζευγάρια που αντιτίθενται σχεδόν οξύμωρα μεταξύ τους, για να αναδειχτεί μέσα από αυτή την αντίφαση το μεγαλείο της θυσίας των ηρώων. Το ποίημα παραμένει μαρτυρία για τη συμμετοχή του Σιμωνίδη στον αγώνα για την ελευθερία.

A. Ποια είναι τα εννοιολογικά ζεύγη αντίθετων εννοιών; - πρώτα στη ΝΕ και ύστερα στην ΑΕ.

B. Περισσότερα στοιχεία πρέπει να αναζητηθούν από την Ιστορία της Α΄ Γυμνασίου, και να γίνει λόγος για τους περσικούς πολέμους.

4. Κείμενο 3 : Λόγος για δράμα: Η δραματική ποίηση είναι αυτό που σήμερα αποκαλούμε θέατρο. Όλα διαδραματίζονται πάνω στη σκηνή. Συνήθως θέμα της είχε τα πάθη των ανθρώπων. Ας προσέξουμε :
1. Ποιος μιλάει; Άντρας ή γυναίκα;
 2. Σε ποιον;
 3. Τι λέει;
 4. Ποιο συναίσθημα σας δημιουργούν τα λόγια της;
 5. Πού οφείλονται αυτά που της συμβαίνουν;
 6. Ποιο είναι το αντρικό όνομα που ακούγεται;
 7. Τι σχέση έχει με την ηρωίδα; Ξέρει κανείς; ...
 8. Κοιτάζοντας το πρωτότυπο ποια νομίζετε ότι είναι η λέξη με τη βαρύνουσα σημασία στο σύνολο των στίχων; (Σε αυτή την περίπτωση αξιολογούμε και το λάθος του/της μαθητή/τριας. Στόχος είναι η παρατήρηση της γλώσσας, άρα όσο πιο πολλές λέξεις ακουστούν, για όσες περισσότερες γίνει λόγος είναι κέρδος... Άλλωστε, πολλές είναι οι λέξεις με «βαρύνουσα» σημασία. Είναι απλά θέμα οπτικής).
 9. Επισήμανση της καταγωγής του Λουκιανού: ήταν Σύριος. Ωστόσο, αυτό δεν τον εμπόδισε να θεωρεί τον εαυτό του Έλληνα, να είναι από όλους αποδεκτός ως Έλληνας και εν τέλει να συγκαταλέγεται στους Έλληνες συγγραφείς. Αυτό «τὸ τῶν Ἑλλήνων ὄνομα πεποίηκεν μηκέτι τοῦ γένους, ἀλλὰ τῆς διανοίας δοκεῖν εἶναι, καὶ μᾶλλον Ἑλληνας καλεῖσθαι τοὺς τῆς παιδείας τῆς ἡμετέρας ἢ τοὺς τῆς κοινῆς φύσεως μετέχοντας» (Πανηγυρικός, 50)

Σχολιάζουμε την καταγωγή του Λουκιανού σε σχέση με την επιλογή του, την αποδοχή και τη συγχρονική κατάσταση. Απευθύνουμε στους μαθητές προκλητικές ερωτήσεις:

- Εσείς θεωρείτε πως ισχύουν τα ανάλογα και σήμερα;
- Πώς μας κάνει να αισθανόμαστε ως Έλληνες το να θέλει κάποιος να μετέχει της ημετέρας παιδείας;
- Είναι σήμερα η παιδεία μας τέτοια ώστε να θέλουν κάποιοι να συμμετέχουν σε αυτήν;
- Μήπως κάτι πρέπει να αλλάξουμε όλοι προς αυτή την κατεύθυνση;

5. Σχολιάζουμε το σκίτσο των μαθητών. Προέκυψε από εργασία που ανέλαβαν μόνοι τους οι μαθητές να δημιουργήσουν με βάση το

πρώτο βιβλίο της «Αληθούς Ιστορίας» του Λουκιανού. Οι μαθητές εκείνοι δούλεψαν ομαδοσυνεργατικά. Δημιούργησαν εικονογραφημένες παραστάσεις (κόμικς) ζωγραφίζοντας πάνω από 30 μεγαλόσχημες εικόνες -μία ανά παράγραφο- με όλη την ιστορία και την τιτλοφόρησαν στα ΑΕ (Κοσεγιάν, 2009).

6. Επισημάνσεις στις ασκήσεις:

Προσοχή: οι ασκήσεις δεν είναι για να δοθούν όλες μαζί στο τέλος της ενότητας, αλλά με επιλογή κάποιων από αυτές στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας.

Την άσκηση συλλογής διαλεκτικών τύπων ενθαρρύνουμε να την κάνουν και ακουστικά: μπορούν να δουλέψουν ατομικά, αλλά και να οργανωθούν σε μικρές ομάδες. Χρειάζεται με ένα μαγνητοφωνάκι να κάνουν μια βόλτα στη γειτονιά και να μαγνητοφωνήσουν ανθρώπους γύρω τους που χρησιμοποιούν διάλεκτο. Ας είναι απόφαση της ομάδας το τι θα περιλαμβάνει αυτός ο μικρός διάλογος. Πρέπει όμως απαραίτητα να κάνουμε λόγο στους μαθητές για σεβασμό της προσωπικότητας και να τους τονίσουμε ότι πρέπει να ζητούν τη συγκατάθεση των ατόμων που μαγνητοφωνούν, προκειμένου να χρησιμοποιήσουν τη φωνή τους.

Προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο-σχέδιο εργασίας (project)

Με αφορμή τη ζωγραφική απεικόνιση από τους μαθητές της *Αληθούς Ιστορίας Α'* του Λουκιανού, ας ενθαρρυνθούν οι μαθητές να κάνουν κάτι ανάλογο με όποιο από τα κείμενα της ΑΕ ή την *Οδύσσεια* τους προκαλεί το ενδιαφέρον. Μπορούν να δημιουργήσουν εικόνες και σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της Πληροφορικής με scratch να τις κάνουν να μιλούν, να κινούνται, ως κινούμενα σχέδια. Μπορεί μάλιστα να αποφασιστεί να είναι αυτό το πρόγραμμα που θα παρουσιάσουν οι μαθητές/τριες στη σχολική κοινότητα στο τέλος της χρονιάς.

Βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της ενότητας

- Adrados F., *Ιστορία της ελληνικής Γλώσσας από τις απαρχές της έως τις μέρες μας*, μετ. Α. V. Lecumberri, επιμ. Γ. Αναστασίου- Χ. Χαραλαμπίδης, Παπαδήμας, Αθήνα 2002.
- Baldwin, B. *Studies in Lucian*, Hakkert, Toronto, 1973.
- Browning R., *Η μεσαιωνική και η Νέα ελληνική γλώσσα*, μετ. Ν. Κονομής, Παπαδήμας, Αθήνα, 1991.
- Chadwick J., *Γραμμική Β' και συγγενικές γραφές*, μετ. Ν. Κονομής, Παπαδήμας, Αθήνα 1999.
- Debrunner A. & Scherer A., *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, μετάφραση Χ.Π. Συμεωνίδη, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη, 1983.
- Κοσεγιάν Χαρά, *Λουκιανού, Αληθής Ιστορία Α'*: Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια, Μεταίχμιο 2009.
- Lesky Albin, *Ιστορία της Αρχαίας ελληνικής Γραμματολογίας*, μετ. Αγαπητός Τσοπανάκης, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1981.
- Παπαϊωάννου Β., *Λουκιανός, ο μεγάλος σατιρικός της αρχαιότητας. Συμβολή στην παρουσίαση της εποχής του, του βίου και του έργου του*, Κωνσταντινίδη, Θεσσαλονίκη, 1976.

Robinson, C., *Lucian and his influence in Europe*, Chapel Hill, 1979.
Said S., Trede M., Le Boulluec A., *Ιστορία της Ελληνικής Λογοτεχνίας*, μετ. Ξανθάκη-Καραμάνου Γ., Τσιλιβέρδης Δ., Πόθου Β. (επιμ. Γ. Ξανθάκη-Καραμάνου) Παπαζήση, τ. 1, Αθήνα 2001.
Said S., Trede M., Le Boulluec A., *Ιστορία της Ελληνικής Λογοτεχνίας* (επιμ. Ξανθάκη-Καραμάνου) Παπαζήση, τ. 2, Αθήνα 2004.
Συμεωνίδης Χ. *Ιστορικοσυγκριτική Γραμματική των Ινδοευρωπαϊκών γλωσσών-Α. Γενική εισαγωγή*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1990.
Τσολάκης Χρ. (επιμ), *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη, 1998.

Ενδεικτικές διευθύνσεις στο διαδίκτυο και τίτλοι εκπαιδευτικού λογισμικού για αναζήτηση πηγών και φωτογραφικού υλικού στο διαδίκτυο <http://www.perseus.tufts.edu/> <http://www.classics.mit.edu/>
<http://www.csad.ox.ac.uk/> <http://www.geocities.com/Athens/4752/>
<http://www.gnomon.ku-eichstaett.de/Gnomon/Gnomon.html>
(Βιβλιοθήκη για τον κλασικό κόσμο) <http://argos.evansville.edu/>
(μηχανή αναζήτησης για αρχαίους πολιτισμούς - κλασική αρχαιολογία) <http://www.tlg.uci.edu/~tlg/index/resources.html>

Μουσεία και εικονικές περιηγήσεις:

Υπουργείο Πολιτισμού: <http://www.culture.gr>
Ελληνικά Μουσεία : <http://www.monopoli.gr/museums.html>
ICOM: <http://www.icom.org/>
ICOM: Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων ελληνική Επιτροπή
<http://www.otenet.gr/icom/index.html/>
<http://www.comlab.ox.ac.uk/archIle/other/museums.html>
<http://www.museumlink.com/virtual.htm>
<http://www.museums.reading.ac.uk/vlmp/world.html>
<http://archIle.comlab.ox.ac.uk/other/museums.html>
<http://www.elsas.demon.nl/indexIe.htm>
<http://www.dreamscape.com/frankvad/museums.html>
<http://metalab.unc.edu/louvre/>

Τίτλοι Εκπαιδευτικού Λογισμικού

Η Άρτεμις στην αρχαία Αθήνα, MLS MULTIMEDIA/Exodus, 1999.
Ελληνική μυθολογία, Ένα ταξίδι στη φαντασία, Virtual Reality, 1997.
Αρχαίος ελληνικός πολιτισμός - Ελληνική μυθολογία, LIBROCOM.
Η Αθήνα στα χρόνια του Περικλή, 1999.
Mythology, EMME, InteractIle.
Portraits of Byzantium, Lambrakis Research Foundation, 1997.

3.1 Β) Διδακτικό σενάριο Α΄ Γυμνασίου: Η λειτουργία της προσωπικής ανωνυμίας στην επίκληση του θείου

3.1. Β) Διδακτικό σενάριο Α΄ Γυμνασίου: Η λειτουργία της προσωπικής αντωνυμίας στην επίκληση του θείου

Δημιουργός: Χαρά Κοσεγιάν

Γνωστικό αντικείμενο: αρχαία ελληνική γλώσσα

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΠΟΥ ΘΑ ΔΟΘΕΙ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Κείμενο

Η πρωινή μας προσευχή : Η ανάγκη επικοινωνίας του ανθρώπου με τον Θεό (τον όποιον θεό πιστεύει), η ανάγκη της προσευχής, είναι από πολύ παλιά γνωστή στον άνθρωπο και εμφανίζεται στις γλώσσες των περισσότερων λαών. Για τους Χριστιανούς ανάλογη ανάγκη καλύπτεται από το «Πάτερ ἡμῶν». Η Προσευχή αυτή παραδόθηκε από τον ίδιο τον "Κύριον" Ιησού Χριστό (γι' αυτό και χαρακτηρίστηκε "Κυριακή").

Πάτερ ἡμῶν ὁ ἐν
τοῖς οὐρανοῖς
ἁγιασθήτω τὸ
ὄνομά σου•
ἐλθέτω ἡ
βασιλεία σου•
γενηθήτω τὸ
θέλημά σου, ὡς
ἐν οὐρανῷ καὶ
ἐπὶ τῆς γῆς•
τὸν ἄρτον ἡμῶν τὸν ἐπιούσιον δὸς
ἡμῖν σήμερον• καὶ ἄφες ἡμῖν τὰ
ὀφειλήματα ἡμῶν, ὡς καὶ ἡμεῖς
ἀφίεμεν τοῖς ὀφειλέταις ἡμῶν• καὶ
μὴ εἰσενέγκῃς ἡμᾶς εἰς πειρασμόν,
ἀλλὰ ῥῦσαι ἡμᾶς ἀπὸ τοῦ πονηροῦ.
[Ὅτι σοῦ ἐστὶν ἡ βασιλεία καὶ ἡ δύναμις καὶ ἡ δόξα εἰς τοὺς
αἰῶνας•] Ἀμήν.

Γλωσσικά σχόλια

τὸν ἐπιούσιον = ο επαρκής για την επόμενη μέρα, ο επιούσιος ἄρτος = ο ἄρτος της ημεῖς (εἰμί):π- = έρχομαι, ακολουθώ
ἀφίεμεν < ἀφίημι = αφήνω
μὴ εἰσενέγκῃς < εἰς+ φέρω = εισάγεις, φέρνεις
ῥῦσαι < ῥύομαι = σύρω, τραβῶ κάποιον προς το μέρος μου// σώζω,
λυτρῶνω **Ερμηνευτικά σχόλια:**
ἄφες ἡμῖν τὰ ὀφειλήματα ἡμῶν, ὡς καὶ ἡμεῖς ἀφίεμεν τοῖς ὀφειλέταις ἡμῶν = η προτροπή/παράκληση των ανθρώπων προς το Θεό και η

αναλογία (κάνε ό,τι κάνουμε και εμείς) εκφράζει την ανάγκη των ανθρώπων να δώσουν για να πάρουν κάτι. Η έννοια της ανταπόδοσης είναι πολύ ισχυρή στην ανθρώπινη φύση. Και υπηρετεί και μια έννοια δικαίου. Δεν είναι ότι την έχει ανάγκη ο Θεός, είναι ότι οι άνθρωποι έχουν ανάγκη να αισθάνονται ότι πρώτοι προσέφεραν και αυτοί, ώστε να περιμένουν ανταπόδοση. Και είναι και η μόνη υπόσχεση που δίνεται σε ολόκληρο το κείμενο από την πλευρά των ανθρώπων.

Επιπλέον, στο συγκεκριμένο δίστιχο αξίζει να προσέξετε την επανάληψη του φ. Το φαινόμενο ονομάζεται παρήχηση και χρησιμοποιείται για μουσικότητα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η προσευχή ήταν ύμνος και ενδιέφερε πολύ και ο ρυθμός και η μελωδία της και η μουσικότητά της.

Ερωτήσεις:

*καὶ μὴ εἰσενέγκῃς ἡμᾶς εἰς πειρασμόν,
ἀλλὰ ῥῦσαι ἡμᾶς ἀπὸ τοῦ πονηροῦ*

Αφού συζητήσετε (και) με τον/ την θεολόγο σας, είναι καλό να απαντήσετε στις εξής ερωτήσεις:

A. Ποια είναι η ερμηνεία που δίνει η χριστιανική θρησκεία στους όρους «πειρασμός» και «πονηρό»;

B. Ποια η σημασία που δίνεται σήμερα σε αυτούς τους όρους στο καθημερινό μας λεξιλόγιο; Εντοπίζετε απόκλιση; Πού νομίζετε ότι οφείλεται;

B' Μέρος: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ της ΕΝΟΤΗΤΑΣ

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: η ενότητα προτείνεται να είναι 4^η κατά σειρά στη διδασκαλία της ΑΕ γλώσσας της Α' Γυμνασίου.

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ:

Το συγκεκριμένο σενάριο είναι απόλυτα συμβατό με τη φιλοσοφία, τους στόχους, τη διδακτική μεθοδολογία, τις μεθόδους αξιολόγησης του νέου ΠΣ. Διότι:

A. Τα προς διδασκαλία αρχαία κείμενα είναι γραμμένα σε απλουστευμένο αρχαιοελληνικό λόγο (την ελληνιστική κοινή) που γεφυρώνει το απώτερο χθες με το σήμερα. Επιπλέον αναγνωρίζονται ως περιεχόμενο, ενώ εκφέρονται και ως προφορικός λόγος πολύ συχνά μάλιστα είναι άγνωστα στη γραπτή τους μορφή και χωρίς να είναι απόλυτα κατανοητά. Για ένα μέρος, δηλαδή, των μαθητών είναι ένα κείμενο από το γλωσσικό παρελθόν που απαντά αυτούσιο σε συγκεκριμένο περιβάλλον του γλωσσικού παρόντος, ενώ ακούγεται καθημερινά στο χώρο του σχολείου από τους μαθητές. Ως εκ τούτου είναι από τα κείμενα που προσφέρονται για αρχική επαφή των νέων μαθητών με την ΑΕ γλώσσα, την οποία μπορούν να εντοπίσουν να κινείται στον χρόνο και τους χώρους... (: η διδασκαλία της ΑΕ γλώσσας στη διαχρονική της διάσταση εξυπηρετεί και άλλους σημαντικούς στόχους, όπως το να βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να

σχηματίσουν απτή εικόνα για τη μορφή που είχε η γλώσσα μας μέσα στο πέρασμα των αιώνων (βλ. νέο ΠΣ).

Β. Μπορεί να υπηρετήσει γλωσσικούς στόχους:

Να αποκτήσουν βασικές γνώσεις του συστήματος της ΑΕ (συντακτικές, μορφολογικές, λεξιλογικές), ώστε να είναι σε θέση να προσεγγίζουν απλά κείμενα από το πρωτότυπο.

Να αποκτήσουν βασικές γνώσεις των μορφολογικών και ορθογραφικών συμβάσεων της ΑΕ.

Να αντιληφθούν τη συνέχεια και τις ασυνέχειες της ελληνικής σε επίπεδο λεξιλογίου.

Γ. Η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται είναι ο συνδυασμός διαδικασίας και περιεχομένου, ενώ η μέθοδος ανάλυσης των κειμένων είναι η ερμηνευτική- κειμενοκεντρική.

Δ. Η αξιολόγηση του μαθητή θα γίνει σύμφωνα με τις αρχές που διαπνέουν όλο το ΠΣ: σύνθετος τρόπος αξιολόγησης: τόσο ατομική βαθμολογία όσον αφορά τον βαθμό κατάκτησης της νέας γνώσης όσο και ομαδική όσον αφορά τα σχέδια εργασίας.

Προτεινόμενη διάρκεια: Προκειμένου να αναπτυχθεί όλο το διδακτικό σενάριο, σε όλες τις φάσεις για όλα τα μέρη της ενότητας (ερμηνεία κειμένου-ετυμολογία- γραμματική-συντακτικό), λόγω του ότι οι μαθητές πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με τη διαδικασία και θα πρέπει να κατακτήσουν τη νέα γνώση και διερευνητικά, θα χρειαστούν 7 διδακτικές ώρες.

Διδακτικοί στόχοι

Με τη διδασκαλία της ενότητας επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

- Να έρθουν σε επαφή με ένα κείμενο που γνωρίζουν εξ ακοής, αλλά δεν έχουν -ίσως- ξαναδεί σε γραπτό λόγο. Να αποκαταστήσουν τη σχέση ήχου και εικόνας (προφορικού- γραπτού λόγου) και (όσοι θέλουν) να το αποστηθίσουν.
- Να κατανοήσουν τη σημασία της προσευχής για τους ανθρώπους.
- Να προσέξουν τη γλωσσική μορφή της ελληνιστικής κοινής.
- Να αντιληφθούν τη λειτουργία της δασείας (ως πνεύματος, αλλά και ως δασέος συμφώνου) και να μπορούν να ανακαλύπτουν τις δασυνόμενες λέξεις μέσα από τα σύνθετά τους.
- Να μελετήσουν τη λειτουργία και τη μορφή της προσωπικής αντωνυμίας «ἐγώ- σύ», ιδιαίτερα σε κείμενα επίκλησης του θείου.
- Να εξοικειωθούν με την κλίση της οριστικής ενεστώτα του βοηθητικού ρήματος *εἰμί*.
- Να εντοπίζουν και στο αρχαίο κείμενο τους βασικούς προτασιακούς όρους (Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο).

Στην πορεία διαπραγμάτευσης του νέου

Το κείμενο συνεξετάζεται με το αποσπ. 10 από την 1^η ενότητα. Εκείνο είναι απόσπασμα από το ευαγγέλιο.

Ενδεικτικές ερωτήσεις: -Το «Πάτερ ἡμῶν» τι είναι; - Το έχετε δει πάλι γραμμένο;

A. Κείμενο:

Παρουσίαση/ διαπραγμάτευση του νέου:

Η Προσευχή αυτή παραδόθηκε από τον ίδιο τον "Κύριον" Ιησού Χριστό (εξ ου και ο χαρακτηρισμός "Κυριακή"), στους μαθητές του, όπως αυτή αναφέρεται στο κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο στο κεφάλαιο 6.9-13.

Κατά την τέλεση του Μυστηρίου της Θείας Ευχαριστίας η «Κυριακή προσευχή» απαγγέλλεται λίγο πριν την κοινωνία των Τιμίων Δώρων και αμέσως μετά την ευχή της μετάληψης (την οποία μυστικά αναγιγνώσκει ο ιερέας) η οποία και καταλήγει με την εκφώνηση «Και καταξίωσον ἡμᾶς, Δέσποτα, μετά παρρησίας ἀκατακρίτως ...».

Αμέσως μετά ακολουθεί το «Πάτερ ἡμῶν», μετά το οποίο ο ιερέας απαγγέλλει το δοξαστικό: *Ὅτι σοῦ ἐστὶν ἡ βασιλεία καὶ ἡ δύναμις καὶ ἡ δόξα εἰς τοὺς αἰῶνας.*

Σημειώνεται ότι η Κυριακή προσευχή καθιερώθηκε να απαγγέλλεται στο μέρος εκείνο της λειτουργίας το χαρακτηριζόμενο «των πιστών», διότι κατά τον Ιωάννη τον Χρυσόστομο μόνο στους πιστούς επιτρέπεται το δικαίωμα να λέγουν την προσευχή αυτή, ακριβώς πριν την αγία κοινωνία, αιτούμενοι τον πνευματικόν ἄρτον της ζωής (του σώματος του Κυρίου). Επί Βασιλείας Γεωργίου του Α΄ το "Πάτερ ἡμῶν" καθιερώθηκε ως πρωινή προσευχή σε όλα τα σχολεία της επικράτειας. Συμπληρωματικό σχόλιο για την Κυριακή προσευχή

Η τελειότητα της «Κυριακής προσευχής»

Στην Ελληνική η λέξη *προσεύχομαι* (απευθύνω ευχή, αίτημα ή παράκληση προς τους θεούς) πρωτοαπαντά στον Αισχύλο, ενώ ως τεχνικός όρος η λέξη *προσευχή* μαρτυρείται πολύ αργότερα στην Αγία Γραφή, στο κείμενο της Παλαιάς Διαθήκης και με ιδιαίτερο βάρος και βάθος στο κείμενο της Καινής Διαθήκης.

Εξ ορισμού ως προσευχή, ως κείμενο ευχών και αιτημάτων/παρακλήσεων, το κείμενο της Κυριακής Προσευχής (γνωστό και ως «Πάτερ ἡμῶν») λειτουργεί με έναν κεντρικό μηχανισμό της γλώσσας, την τροπικότητα. Είναι ο μηχανισμός της γλώσσας που, άλλοτε γραμματικοποιημένος (με τη μορφή των εγκλίσεων της Προστακτικής, της Υποτακτικής και της Ευκτικής, όπως συμβαίνει στην ΑΕ γλώσσα) και άλλοτε λεξικοποιημένος (με «δείκτες τροπικότητας», όπως τα *ας*, *να* και *θα* στη ΝΕ), χρησιμοποιείται από τον ομιλητή της Ελληνικής για επικοινωνιακές ανάγκες όπως η έκφραση επιθυμίας, ευχής, παράκλησης, προτροπής, προσταγής, απαγόρευσης, απειλής κτλ.

Το κείμενο της Κυριακής Προσευχής είναι υπόδειγμα λιτότητας, περιεκτικότητας και ευθυβολίας. Περιλαμβάνει: α) μια επίκληση προς τον Θεό, εκφρασμένη με την πτώση της επίκλησης, την κλητική, με την οποία και αρχίζει: *Πάτερ ἡμῶν...* β) τρεις ευχές/επιθυμίες, εκφρασμένες με τριτοπρόσωπους μονολεκτικούς τύπους της κατεξοχὴν τροπικής ἐγκλίσης, της Προστακτικής: *ἀγιασθήτω* - *ἐλθέτω* - *γενηθήτω...* και γ) τρία αιτήματα/παρακλήσεις, εκφρασμένα με τους

κατεξοχήν τύπους Προστακτικής, τους τύπους του β' προσώπου: *δος - ἄφες - μὴ εἰσενέγκῃς, ἀλλὰ ῥῦσαι*. Κάθε ευχή και κάθε αίτημα εξειδικεύεται (η εξειδίκευση αποτελεί έναν άλλο κεντρικό μηχανισμό της γλώσσας) με τα πιο άμεσα και απαραίτητα στοιχεία. Οι τρεις ευχές με ένα ομοιόμορφο ονοματικό υποκείμενο: *Πάτερ ἡμῶν ὁ ἐν τοῖς οὐρανοῖς ἁγιασθήτω τὸ ὄνομά σου, ἐλθέτω ἡ βασιλεία σου, γεννηθήτω τὸ θέλημά σου*.

Τα τρία αιτήματα με δύο συμπληρώματα (προσώπου και πράγματος) στο κάθε ρήμα τους: *δος ἡμῖν τὸν ἄρτον, ἄφες ἡμῖν τὰ ὀφειλήματα ἡμῶν, μὴ εἰσενέγκῃς ἡμᾶς εἰς πειρασμόν, ῥῦσαι ἡμᾶς ἀπὸ τοῦ πονηροῦ* (εἰς πειρασμόν και ἀπὸ τοῦ πονηροῦ είναι εμπρόθετα συμπληρώματα / αντικείμενα).

Περαιτέρω, λιτή πάντοτε, εξειδίκευση γίνεται με ελάχιστες αναφορές τόπου, χρόνου και τρόπου: *Πάτερ ἡμῶν ὁ ἐν τοῖς οὐρανοῖς* (εξειδίκευση τόπου), *γεννηθήτω τὸ θέλημά σου ὡς ἐν οὐρανῷ και ἐπὶ τῆς γῆς* (εξειδίκευση τόπου), *δος ἡμῖν σήμερον τὸν ἄρτον ἡμῶν τὸν ἐπιούσιον* (εξειδίκευση χρόνου), *ἄφες ἡμῖν τὰ ὀφειλήματα ἡμῶν, ὡς και ἡμεῖς ἀφίεμεν τοῖς ὀφειλέταις ἡμῶν* (εξειδίκευση τρόπου).

Συμπέρασμα. Το κείμενο της Κυριακής Προσευχής είναι ένα κείμενο που θα μπορούσε, με επικοινωνιακά-γλωσσικά κριτήρια, να χαρακτηριστεί ως «ιδανικό». Είναι λιτό, γιατί περιορίζεται σε βασικές πληροφοριακές δομές (επίκληση, ευχές, αιτήματα), σε εξίσου βασικές εξειδικευτικές πληροφορίες (ονοματικά υποκείμενα στις ευχές, διπλά ονοματικά συμπληρώματα στα αιτήματα) και σε ελάχιστες εξειδικεύσεις χρόνου, τόπου και τρόπου. Με μια εντυπωσιακή οικονομία γλωσσικών μέσων στο κείμενο χρησιμοποιείται μόνο Προστακτική (με εξαίρεση τη μοναδική διαπιστωτική ρηματική δήλωση, την Οριστική *ἀφίεμεν*) επιτυγχάνεται μια ουσιαστική, καίρια και γνήσια μορφή επικοινωνίας, χωρίς ρητορείες, επιτηδεύσεις και περιττό λεκτικό φόρτο. Η συμμετρία και η έντονα αισθητή επανάληψη των ίδιων συντακτικών και μορφολογικών δομών (το γνωστό φαινόμενο του «παραλληλισμού»), που φάνηκε ελπίζω έστω και αμυδρά στη σύντομη ανάλυσή μας, εξασφαλίζει στο κείμενο της Κυριακής Προσευχής αίσθηση ρυθμού και μέτρου (που δεν θίξαμε εδώ), γεγονός που οδηγεί στην εύκολη πρόσληψη και μνημονική ανάκληση του κειμένου. Πρόκειται για ένα θαυμαστό, τέλειο στην απλότητα και τη βαθύτητά του κείμενο, που δείχνει ανάγλυφα την εκφραστική δύναμη στην οποία μπορεί να φθάσει η γλώσσα του ανθρώπου, απόρροια της ιδιότητας που μοιράζεται «κατά χάριν» ο άνθρωπος με τον Θεό, απόρροια του πνεύματος. (Γ. Μπαμπινιώτης *Το Βήμα: Νέες Εποχές*, σ. 53, 26/8/2001).

Σχόλια για τη γλώσσα-διδασκτικές επισημάνσεις:

Πρώτη εκφραστική ανάγνωση από τον καθηγητή. Μετά ανά στίχο από όλους τους μαθητές της τάξης με τη σειρά.

Μπορείτε να πείτε στους μαθητές: «Το κείμενο είναι γραμμένο στην ελληνιστική κοινή» και στη συνέχεια να ρωτήσετε: «τι παρατηρούμε για τη γλώσσα;»

ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ: Σε αυτό το σημείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η εφαρμογή Wallwisher, > built your wall (<http://www.wallwisher.com/build>) που στην ουσία είναι ένας δικτυακός

χώρος (website) που επιτρέπει στον χρήστη να μοιράζεται εύκολα ιδέες και σημειώσεις ψηφιακά σε έναν πίνακα, και όπου ο κάθε μαθητής μπορεί να προσθέτει ιδέες οι οποίες και να παρουσιάζονται σε όλους.

Για την απόδοση του κειμένου στα νεοελληνικά επιτρέψτε στους μαθητές σας να χρησιμοποιήσουν το γλωσσικό τους αίσθημα. Και μετά επιβραβεύστε και μόνο. Τις όποιες διορθώσεις κάνετε (που ασφαλώς θα χρειαστούν) θα τις κάνετε χωρίς ιδιαίτερες επισημάνσεις και μέσα από την επανάληψη λέξεων ή φράσεων θα κατακτηθεί από τους μαθητές η μετάφραση του κειμένου, χωρίς να χρειάζεται να τη δώσετε εσείς γραπτή.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Ως παράλληλο κείμενο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το αποσπ. 10 από την 1^η ενότητα, χρησιμοποιώντας ως ερωτήσεις κατανόησης και παράλληλης εξέτασης τη φιλευσπλαχνία του Θεού και το αγαθό πνεύμα.

Αν όμως κάποιος/α εκπαιδευτικός θέλει και επιπλέον κείμενο, μπορεί να χρησιμοποιήσει την επίσης γνωστή προσευχή:

*Βασιλεῦ οὐράνιε, Παράκλητε, τό Πνεῦμα τῆς ἀληθείας,
ὁ πανταχοῦ παρὼν καὶ τὰ
πάντα πληρῶν, ὁ θησαυρός
τῶν ἀγαθῶν καὶ ζωῆς
χορηγός, ἐλθέ καὶ σκῆνωσον
ἐν ἡμῖν, καὶ καθάρισον ἡμᾶς
ἀπό πάσης κηλίδος, καὶ
σῶσον, ἀγαθὲ, τὰς ψυχὰς
ἡμῶν.*

ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΑ

Μέρος α΄ : Δάσυνση :

Στόχος της διδακτικής μας πρότασης είναι η υιοθέτηση εκ μέρους των μαθητών/τριών λογικών συλλογισμών που ως απώτερο στόχο θα έχουν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Οι δασυνόμενες λέξεις είναι ένα σημαντικό κεφάλαιο στη μελέτη της ΑΕ γλώσσας αλλά δεν θα πρέπει να δοθούν ως «κατάλογος προς αποστήθιση». Ο μαθητής που θα μάθει να τις αναγνωρίζει μέσα από τα σύνθετά τους ή από τον τρόπο που έχουν αποτυπωθεί στις ξένες γλώσσες που ήδη γνωρίζει (τόσο οι δασυνόμενες όσο και τα δασέα σύμφωνα) θα έχει ταυτόχρονα πετύχει να αναπτύξει λογικούς συλλογισμούς:

Α) Επαγωγικός συλλογισμός: από το μερικό και συγκεκριμένο στο γενικό και αφηρημένο:

«ὑπό+ἡλιος = ὑφήλιος # ὑπό + ἀρχηγός > ὑπαρχηγός ἄρα η λέξη ἡλιος δασύνεται, γι' αυτό στη σύνθεση, όταν το β' συνθετικό αρχίζει με δασυνόμενο φωνήεν και το α' συνθετικό λήγει σε κ, π, τ, τα σύμφωνα αυτά τρέπονται στο αντίστοιχο δασύ, δηλαδή: χ, φ, θ).

Το σημαντικό είναι να οδηγούνται μόνοι τους οι μαθητές στη νέα γνώση, με τη βοήθεια, βεβαίως, του καθηγητή, μέσα από την εξέταση πολλών ανάλογων παραδειγμάτων. Ως λογική διεργασία η επαγωγή είναι πολύπλοκη και απαιτητική, διότι προϋποθέτει την ικανότητα του ατόμου να προβαίνει σε ανάλυση, σύγκριση, αφαίρεση, γενίκευση και

σύνθεση. Έτσι μεταβαίνοντας από το μερικό στο γενικό μετατρέπει την αισθητηριακή του αντίληψη σε αφηρημένη γνώση, που συνήθως παίρνει τη μορφή νόμου, όταν η γνώση έχει τη μορφή της αιτιοκρατικής εξήγησης (Ματσαγγούρας, 1998: 78).

Β) Απαγωγικός ή παραγωγικός συλλογισμός: από το γενικό στο μερικό : ο στόχος υπηρετείται με την αντίστροφη άσκηση με την προηγούμενη:

«Σε όλες τις σύνθετες λέξεις με πρώτο συνθετικό που λήγει σε κ, π, τ, όταν το β' συνθετικό αρχίζει με δασυνόμενο φωνήεν, τα παραπάνω ψιλά σύμφωνα τρέπονται στα αντίστοιχά τους δασέα: χ, φ, θ»

- Η λέξη *ύφυπουργός* < *ύπο*+*ύπουργός* (<*ύπό*+*ἔργο*, η λ. *ἔργο* παίρνει ψιλή, οπότε το π του *ύπό* παραμένει ως έχει). Το *ύπό* κατά τη σύνθεση έγινε *ύφ*. Άρα η λέξη *ύπουργός* δασύνεται, όπως *ύπό*+*άρπάζω* > *ύφαρπάζω*. Το *ύπό* > *ύφ*- : Άρα, η λέξη *ύπουργός* δασύνεται.

Στην καθημερινή του μάθηση το άτομο χρησιμοποιεί εναλλακτικά και τους δύο τρόπους συλλογισμού. Αρχίζοντας συνήθως από τις συγκεκριμένες παρατηρήσεις οδηγείται σε επαγωγικές γενικεύσεις (συμπεράσματα), τις οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιεί απαγωγικά για την επεξεργασία νέων συναφών περιπτώσεων (Dewey, 1910 και 1933). Σε αυτή τη λογική κινούνται και οι ασκήσεις που δίνονται στο σχολικό βιβλίο.

B: Διδασκαλία του λεξιλογικού πίνακα

Εφαρμογή Διδακτικού σεναρίου–σχεδίου εργασίας (project)

Τίτλος: Κατανόηση της οικονομίας της γλώσσας

Προτεινόμενη διάρκεια σεναρίου: 2 διδακτικές ώρες για το στήσιμο της μορφής εργασίας και την κατανόηση της διαδικασίας, αλλά είναι ένα σενάριο που επιδιώκεται να λειτουργεί καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, να εμπλουτίζεται διαρκώς, ώστε τα αποτελέσματά του να παρουσιαστούν στην κοινότητα στο τέλος του διδακτικού έτους.

Μέθοδος διδασκαλίας: συνδυασμός μοντέλου διαδικασίας και περιεχομένων με στόχο τη διερευνητική μάθηση. Λειτουργία ομάδων. Η παρουσία του καθηγητή διακριτική στην αρχή, ελάχιστη στη συνέχεια (φθίνουσα καθοδήγηση).

Στόχοι του διδακτικού σεναρίου:

- να διδαχθούν οι μαθητές την ετυμολογική ρίζα της λέξης «πάτερ»
- να αντιληφθούν το πλήθος των συνθέτων και παραγών που ανήκουν στην ίδια γλωσσική οικογένεια: οικονομία της γλώσσας
- να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν την αδιάκοπη παρουσία τους στο λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας

- να αντιληφθούν ότι, όπως και στο συγχρονικό, πολύ περισσότερο στο διαχρονικό επίπεδο οι σημασίες των λέξεων είναι διαφορετικές
- να συντάξουν οι ίδιοι λεξιλογικό πίνακα με αρχική λέξη το «πάτερ»

Διαπραγμάτευση του νέου: επισημαίνουμε στους μαθητές ότι η λέξη «πάτερ» είναι κεντρική έννοια στο κείμενο αναφοράς.

Διδασκαλία: πληροφορούμε τους μαθητές ότι η αρχική ρίζα είναι «πάτερ» με αρχικό φωνήεν ε. Βεβαίως βασικοί ετυμολογικοί νόμοι θα διδαχτούν σταδιακά καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Ωστόσο είναι σημαντικός ο αρχικός προϊδεασμός.

Λόγος για την οικονομία της γλώσσας: Επισημαίνουμε στους μαθητές πως από μια αρχική ρίζα με σειρά καταλήξεων⁵, επιθημάτων και προθημάτων (που όλα είναι φορείς σημασίας) οδηγούμαστε στη δημιουργία δεκάδων λέξεων.

Για το συγκεκριμένο παράδειγμα γνωρίζουμε ότι ισχύει:

NE πατέρας < ΑΕ [πάτερ: κλητική] > πατήρ [έκταση του ε] > πατρ- [*<πατρός: μηδενισμένη βαθμίδα>*] + -ικός: πατρικός > πατρ-ίδα > φιλόπατρις > πατριαρχικός [: σύνθεση].

1. Δίνουμε παραδείγματα κατασκευών:

A. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΛΕΞΕΩΝ ΜΕ ΚΛΙΣΗ Ή ΠΑΡΑΓΩΓΗ

ΑΡΧΙΚΗ ΡΙΖΑ	ΕΠΙΘΗΜΑ/ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΛΗΞΗ στη ΝΕ	ΠΑΡΑΓΩΓΗ ⁶ ΛΕΞΗ	ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΗ ⁷ ΛΕΞΗ στη ΝΕ
ΠΑΤΕΡ-			πατέρας
πατερ-	-ικός	πατερικός (επίθ.)	πατερικός (επιθ.) ⁸
πατρ-ίς/ίδα ⁹			πατρίδα
πατρ-	-ικός	πατρικός (επίθ.)	πατρικός (επιθ.)
πατριάρχ(ης)	-είο	πατριαρχείο	πατριαρχείο

B. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΛΕΞΕΩΝ ΜΕ ΣΥΝΘΕΣΗ

Α΄ ΣΥΝΘΕΤΙΚΟ	Β΄ ΣΥΝΘΕΤΙΚΟ	ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΗ ΛΕΞΗ
α- (στερητικό)	-πατρ(ίς)	άπατρις
φίλο(ς)	-πατρ(ίς)	φιλόπατρις
πάτερ > πατρ-	άρχ(ω)	πατριάρχης
πατρίδα	κάπηλ(ος) ¹⁰	πατριδοκάπηλος

⁵

Οι κλιτικές καταλήξεις αφορούν την κλίση, π.χ. το -ς στην ονομαστική των αρσενικών, το -ων στη γενική πληθυντικού αρσενικών, θηλυκών και ουδέτερων ουσιαστικών.

⁶

Παράγωγη είναι η λέξη που κατασκευάζεται με την εφαρμογή ενός επιθήματος (ή παραγωγικής κατάληξης), π.χ. -ικός, -είο, σε μια βάση, π.χ. πατέρ(ας) πατερικός, πατριάρχ(ης) πατριαρχείο.

⁷ Παραγόμενη λέξη είναι μια λέξη που κατασκευάζεται με βάση άλλη λέξη με την εφαρμογή κλιτικής κατάληξης, επιθήματος, προθήματος, συνθετικού α' ή β'.

⁸ Π.χ. *Πατερικές σπουδές* = που αφορούν τους Πατέρες της Εκκλησίας, όπως ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος, ο Μέγας Βασίλειος.

⁹ Πρόκειται για το ουσιαστικό της ΑΕ *πατρίς* με τύπο στην αιτιατική *πατρίδα*. Ο τύπος της αιτιατικής διαχρονικά έδωσε τον τύπο της ονομαστικής στη ΝΕ.

¹⁰

Η λέξη *κάπηλος* χρησιμεύει ως βάση στο παράγωγο ρήμα με το επίθημα -*εύω/εύομαι: καπηλεύομαι*.

ευ-	πατρίδα	ευπατρίδης
-----	---------	------------

2. Στη συνέχεια ορίζουμε τις ομάδες και α) μοιράζουμε στους μαθητές φύλλα εργασίας, στα οποία περιλαμβάνονται όσα παρουσιάσαμε στο Α και Β μέρος (για να τα έχουν πρόχειρα και να μπορούν να αναφέρονται σε αυτά κάθε φορά που αναζητούν τη διαδικασία) και β) ανατίθενται οι αποστολές. (Στο σενάριο που παρουσιάζουμε δίνουμε κάποιες αποστολές ενδεικτικά. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει και άλλες.)
3. Αποστολή 1^{ης} ομάδας: Ζητούμε από τους μαθητές επαναλαμβάνοντας τη διαδικασία να συμπληρώσουν τους πίνακες με παράγωγες λέξεις που είτε γνωρίζουν και θυμούνται οι ίδιοι, είτε αναζητούν σε ηλεκτρονικά λεξικά (εφόσον έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή στο σχολείο), είτε σε έντυπα λεξικά (που τα έχουν μαζί τους ή εύκολα μπορούν να αναζητήσουν στη βιβλιοθήκη του σχολείου). [Σημ.: για την 1^η αποστολή απαιτείται προεργασία από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να ελέγξει τις δυνατότητες που έχει το σχολείο ώστε να προσανατολίσει το μαθητή]. Θυμηθείτε ότι μέσα από το Google Reader οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν πηγές σχετικές με το θέμα τους κι από κει να συνδεθούν με ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες (Wikipedia) ακόμα και με ψηφιοποιημένες βιβλιοθήκες/υλικό. Προτείνεται η πύλη της ελληνικής γλώσσας με τα ηλεκτρονικά λεξικά. Ενδεικτικά ας πληκτρολογήσουν τη διεύθυνση:

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html

4. Αποστολή της 2^{ης} ομάδας: Επαναλαμβάνει ό,τι κάνει η 1^η ομάδα, αλλά αυτή αναζητά σύνθετες λέξεις από την αρχική ρίζα *πατερ-*
5. Αποστολή της 3^{ης} ομάδας: Καλούμε τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα *θεματικό λεξικό*, στο οποίο θα μπορούν να τοποθετούν τις λέξεις που δημιουργούν μόνοι τους. Στόχος του λεξικού αυτού είναι μέσω της δημιουργίας, με συστηματική επεξεργασία των δεδομένων, παράγωγων και σύνθετων λέξεων, να οργανώνουν οι μαθητές τις γνώσεις τους και να ικανοποιούνται με τα αποτελέσματα της δικής τους αυτενέργειας. Προκειμένου ο/η μαθητής/τρια να οργανώσει το λεξικό καλύτερα και η εργασία του/της να έχει διάρκεια, ενώ

ταυτόχρονα τα λήμματα να μπορούν να εμπλουτίζονται από όλους άμεσα και γρήγορα και κυρίως να μην χάνεται τίποτα, προτείνεται να χρησιμοποιηθεί το Livebinders. Πρόκειται για μια εφαρμογή που επιτρέπει τη δημιουργία σελιδοδεικτών (π.χ. λεξικό από διάφορα μαθήματα), τους οποίους ο χρήστης στη συνέχεια μπορεί να τους οργανώσει και να τους παρουσιάσει στο τέλος της χρονιάς. <http://livebinders.com/> Αξίζει να σημειωθεί ότι η 3^η ομάδα, προκειμένου να πετύχει τον εμπλουτισμό αυτού του λεξικού, θα αναγκαστεί να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τις 2 πρώτες ομάδες και με τον τρόπο αυτό η αλληλόδραση θα είναι μεγαλύτερη. Έτσι, παρόλο που έχουμε ορίσει διακριτές ομάδες, η δυνατότητα συνάντησης και ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ τους, θα επιτρέψει τον ευρύτερο εμπλουτισμό του λεξικού και τη δημιουργία από τους μαθητές ολοένα και μεγαλύτερου αριθμού νέων λέξεων.

6. Αποστολή της 4^{ης} ομάδας: να τοποθετήσουν οι μαθητές/τριες στο ίδιο λεξικό λέξεις που έχουν την ίδια αρχική ρίζα, αλλά συναντώνται σε μαθήματα του σχολείου, όπως είναι τα Μαθηματικά, η Ιστορία, η Φυσική, τα Θρησκευτικά και όπου αλλού, έτσι ώστε να φτιάξουν ένα 2^ο λεξικό «ορολογίας σχολικών μαθημάτων».

Προσδοκώμενο αποτέλεσμα από την άσκηση αυτή είναι οι μαθητές/τριες στο τέλος της χρονιάς να έχουν κατακτήσει ένα μεγάλο αριθμό λέξεων με την ερμηνεία τους, που θα τους βοηθήσει στη «λειτουργική κατανόηση», η οποία είναι και το ζητούμενο της εποχής μας. Το συγκεκριμένο «θεματικό λεξικό» μάλιστα θα μπορούσε να είναι διαταγμένο κατά ορολογία μαθημάτων ή επιστημονικών κλάδων, ώστε να επεκτείνεται ο ορίζοντας της γλωσσικής εμπειρίας των μαθητών και στον κόσμο που κυριαρχείται από την επιστήμη. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να βοηθηθούν και πρακτικά οι συνάδελφοι των άλλων ειδικοτήτων να αντιμετωπίσουν προβλήματα ορολογίας των μαθημάτων που πριν έμοιαζαν απροσπέλαστα, ενώ –από την άλλη– εφαρμόζουμε στην πράξη διδασκαλία γλώσσας μέσω γνωστικών αντικειμένων. Τέτοιες θεματικές ενότητες μπορεί να είναι:

Πολιτική και κοινωνική ζωή
Θρησκεία
Θάλασσα και ναυτική ορολογία
Καλές τέχνες-πολιτισμός
Εργασία
Καθημερινό λεξιλόγιο-οικογενειακή ζωή
Μαθηματικά
Ιατρική-βιολογία
Γεωργία
Φυσική και φυσικά φαινόμενα
Ιστορία
Παιδεία-εκπαίδευση

Αποστολή της 5^{ης} ομάδας: Να συγκεντρώσουν όλες τις άγνωστες λέξεις που πιθανόν έχουν οι 4 προηγούμενες ομάδες και να αναζητήσουν σε ερμηνευτικό λεξικό τις σημασίες των λέξεων. Στην παρουσίαση της εργασίας τους στην τάξη τους καλούμε να έχουν προβληματιστεί σχετικά με τις σημασιολογικές αποχρώσεις ή διαφορές των λέξεων στο πέρασμα των χρόνων ή σε διαφορετικά προτασιακά περιβάλλοντα: λ.χ. μιλώντας για κοινωνιολογικά θέματα ή θρησκευτικά ποια η σημασία των λέξεων:

πατριαρχικός, πατριαρχία, πατριάρχης.

Την επόμενη διδακτική ώρα συνεχίζουμε τη διαπραγμάτευση της ενότητας στη **Γραμματική**:

Κλίση της προσωπικής αντωνυμίας: *έγώ-σύ*

Πρώτη γνωριμία με την κλίση της οριστικής ενεστώτα του ρήματος *είμι* (σ. 41 σχολικού εγχειριδίου).

ΠΟΡΕΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

1. Ανάγνωση από το σχολικό βιβλίο της κλίσης της προσωπικής αντωνυμίας: *έγώ-σύ*. Στη συνέχεια:
2. Οι μαθητές εντοπίζουν στο κείμενο αναφοράς τους τύπους της προσωπικής αντωνυμίας και τους τοποθετούν στην κατάλληλη πτώση του πίνακα που ετοιμάζει ο/η εκπαιδευτικός, όπως το υπόδειγμα που ακολουθεί.
3. Γίνεται λόγος για τη λειτουργία κάθε πτώσης και το ρόλο της στη συγκεκριμένη πρόταση με το συγκεκριμένο προτασιακό περιβάλλον.
4. Συμπληρώνουν τις άλλες πτώσεις.
5. Σημειώνουν τις διαφορές τους -και άρα τη σημασία τους στη ΝΕ. Προσοχή χρειάζεται στη δοτική: ο τύπος *μοι* μπορεί να μεταφερθεί ως «σ' εμένα, με μένα, για μένα»: χρειάζεται να επισημανθεί η χρήση και η λειτουργία των προθέσεων και του εμπρόθετου προσδιορισμού που έχει αντικαταστήσει στη ΝΕ τη δοτική πτώση.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΤΥΠΩΝ

	ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ	ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ
ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ		
ΓΕΝΙΚΗ		
ΔΟΤΙΚΗ		
ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ		
ΚΛΗΤΙΚΗ		
	ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	
ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ		

ΓΕΝΙΚΗ		
ΔΟΤΙΚΗ		
ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ		
ΚΛΗΤΙΚΗ		

Θα θέλαμε να προσεχτεί πως η διδασκαλία του *εἰμί* δεν έχει στόχο την εκμάθησή του, αλλά την αναγνώρισή του ως τύπου μέσα στο κείμενο. Σε επόμενα μαθήματα οι μαθητές θα το εντοπίσουν εκ νέου και στη συνέχεια θα ζητηθεί να το μάθουν απ' έξω. Η διαδρομή δηλαδή, είναι η σταδιακή εξοικείωση.
Πρόσθετη άσκηση: Να συμπληρώσετε τον κατάλληλο τύπο οριστικής ενεστώτα του *εἰμί* στις κατάλληλες πτώσεις.

εἰμί στις κατάλληλες πτώσεις.

ἐγώ.....τό φῶς τό ἄληθινόν.

ὕμεῖς ἄνδρες ἀγαθοί...

οἱ ἐχθροί ἐν τῇ πόλει...

ἡμεῖς μαθηταί Σωκράτους ...

Συντακτικό:

Υ-P-A: πρώτη αναφορά στο αντικείμενο

Η διδασκαλία γίνεται σε ομόκεντρους, σταδιακά διευρυνόμενους κύκλους, ώστε να επιτυγχάνεται η σύλληψη και η βίωση του γλωσσικού συστήματος ως συνόλου. Για τον λόγο αυτό, ενώ διδάσκουμε την επόμενη ενότητα, ζητούμε πάντα ερωτήσεις από το/τα προηγούμενα μαθήματα. Αυτή είναι η λογική και των ενδεικτικών ασκήσεων.

Προαιρετική άσκηση: μαθητές/τριες από άλλα θρησκευτικά δόγματα να αναφέρουν σε δικές τους προσευχές τη σχέση του εαυτού/προσώπου που επικαλείται το θείο και να ερμηνεύσουν τη λειτουργία των προσωπικών αντωνυμιών σε αυτές.

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Η αξιολόγηση του μαθητή θα γίνει σύμφωνα με τις αρχές που διαπνέουν όλο το ΠΣ: σύνθετος τρόπος αξιολόγησης: τόσο ατομικά σε σχέση με το βαθμό κατάκτησης της νέας γνώσης όσο και ομαδικά μέσα από τη συμμετοχή του μαθητή στα σχέδια εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαρμάζης Ν.Δ., *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών: από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Πατάκης, 1999, σ. 65.

Chantraine, P., *Ιστορική Μορφολογία της Ελληνικής γλώσσας*, μετ. Ν. Αγκαβανάκης, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1990.

Dewey, J. *How we Think?* Boston: Heath, 1910 και 1933.

Κατωμένος, Σ., *Από την ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Η Ελληνική γλώσσα από τα ελληνιστικά ως τα νεώτερα χρόνια. Η ελληνική γλώσσα στην Αίγυπτο*. ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 1985.

Κοσεγιάν Χ., «Διδάσκοντας Ελληνική Γλώσσα ολιστικά, διερευνητικά και διαθεματικά», *Φιλολογική*, τ. 91, Απρίλιος- Μάιος – Ιούνιος 2005, Μεταίχμιο, σ. 7177.

Κοσεγιάν Χ., «Με ποιον τρόπο συνδυάζοντας στη διδασκαλία διαδικασία και περιεχόμενο μπορούμε να οδηγηθούμε στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης: Πρόταση συγκεκριμένης εφαρμογής», *Φιλολογική*, Οκτώβριος- Νοέμβριος- Δεκέμβριος 2003, τ. 85, εκδ. Μεταίχμιο, σ. 51-55.

Ματσαγγούρας Ηλ., *Θεωρία της Διδασκαλίας: στοχαστικοκριτική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα 1996/1998.

Ματσαγγούρας Ηλ., *Θεωρία της Διδασκαλίας, Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο της στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*, Συμμετρία, Αθήνα 1996.

Μουλά Ε., Κοσεγιάν Χ., *Η αξιοποίηση των κόμικς στην Εκπαίδευση. Διδακτικές προτάσεις, παιδαγωγικές προεκτάσεις*, Κριτική, 2011.

Μπαμπινιώτης Γ., *Το Βήμα: Νέες Εποχές*, 26/8/2001.

Μπαμπινιώτης Γ., *Σύντομη Εισαγωγή στην ινδοευρωπαϊκή γλωσσολογία και στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα 1977.

Μπαμπινιώτης Γ., *«Ιστορική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας»: Φωνολογία*, Αθήνα 1985.

Τσοπανάκης Α., *Νεοελληνική Γραμματική*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1998. **Ενδεικτική δικτυογραφία** <http://www.e-yliko.sch.gr>

<http://www.ilsp.gr/glossa.html> & <http://www.e-yliko.gr>

Για ασκήσεις στο λεξιλόγιο, αλλά και στην κλίση ουσιαστικών και ονομάτων, βλ. Πύλη για την Ελληνική γλώσσα στο:

http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/education/workshop/exercise/exercise.html?id=2

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ (ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ Π.Ι.)

ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ. Για τη διδασκαλία της ΑΕ γλώσσας με στοιχεία ιστορίας, πολιτισμού, αρχαιολογίας, βασισμένης σε κείμενα αρχαίων συγγραφέων (Σειρά ΘΥΜΗΣΙΣ)

ΑΡΧΑΙΑ ΑΤΤΙΚΗ ΠΕΖΟΓΡΑΦΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ. ΟΙ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΕΣ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

3.1 Γ) Διδακτικό Σενάριο Α΄ Γυμνασίου: Τα παιδιά παίζει

ΔΟΜΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ: Τα παιδιά παίζει

ΤΑΞΗ: Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΣ: Παπαθανασίου Βασιλική, Ζάγκα Ελευθερία

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 8 (ΤΟ ΛΙΓΟΤΕΡΟ) ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ

Το μάθημα προτείνεται ως επαναληπτικό για την Α΄ τάξη.

□□□□□□

Ως προς το περιεχόμενο

Οι μαθητές να:

- πληροφορηθούν σχετικά με τα παιχνίδια με τα οποία έπαιζαν τα παιδιά στην αρχαία Ελλάδα.
- αντιληφθούν ότι η ανάγκη για παιχνίδι είναι χαρακτηριστικό όλων των παιδιών σε όλες τις εποχές.
- διαπιστώσουν ότι και οι ενήλικοι επίσης έπαιζαν.
- αντιληφθούν ότι και στην αρχαία Ελλάδα υπήρχε ποικιλία παιχνιδιών.
- διαπιστώσουν ποια από τα παιχνίδια επιβίωσαν ως τη σύγχρονη εποχή

Ως προς το λεξιλόγιο

Οι μαθητές να:

- εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να αντιληφθούν την ετυμολογική σχέση των λέξεων *παῖς*, *παίζω*, *παιδιά*.
- αντιληφθούν ότι το λεξιλόγιο το σχετικό με τους όρους αυτούς διατηρείται και στη νεοελληνική γλώσσα.
- αναζητήσουν την ετυμολογία των ρημάτων που αναφέρονται σε δραστηριότητες σχετικές με το παιχνίδι και να επισημάνουν ποια διατηρούνται στη ΝΕ γλώσσα με ίδια ή διαφορετική σημασία.

Ως προς τη γραμματική και το συντακτικό

Οι μαθητές να:

- επαναλάβουν για εμπέδωση τα πρωτόκλιτα και δευτερόκλιτα ουσιαστικά και να διαπιστώσουν τη συχνή χρήση τους στη ΝΕ
- θυμηθούν την κλίση των δευτερόκλιτων επιθέτων
- αντιληφθούν τα είδη και τη σημασία των επιρρηματικών προσδιορισμών
- συγκρίνουν την εκφορά των επιρρηματικών προσδιορισμών της ΑΕ με τη ΝΕ γλώσσα (καθαυτό επιρρηματικοί, εμπρόθετοι, πλάγιες πτώσεις) και να αντιληφθούν ότι οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί εκφέρονται με παρόμοιους τρόπους στη ΝΕ. Να αντιληφθούν επίσης ότι από τα επιρρήματα άλλα διατήρησαν τις μορφές που είχαν στην αρχαιοελληνική γλώσσα, άλλα άλλαξαν τη μορφή τους, ενώ και οι εμπρόθετοι προσδιορισμοί παραμένουν σε χρήση στη ΝΕ με άλλη μορφή

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

- Κείμενα διαφόρων συγγραφέων με θέμα το παιχνίδι
- Λεξιλόγιο σχετικό με τους όρους *παιδιά-παιδεία* και τα παιχνίδια
- Γραμματική: πρωτόκλιτα και δευτερόκλιτα ουσιαστικά, δευτερόκλιτα επίθετα
- Συντακτικό: επιρρηματικοί προσδιορισμοί

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

- Καταιγισμός ιδεών (ιδεοθύελλα)
- Ερωτοαπαντήσεις
- Ομαδοσυνεργατική
- Συζήτηση

ΠΟΡΕΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

A. ΑΦΟΡΜΗΣΗ



- Στον διαδραστικό πίνακα ή εναλλακτικά μέσω Η/Υ και προβολέα διαφανειών γίνεται προβολή εικόνων που προέρχονται από αρχαία ελληνικά αγγεία και οι μαθητές μέσω της τεχνικής του *καταιγισμού ιδεών* αναμένεται να ενεργοποιήσουν την ενδεχόμενη προϋπάρχουσα γνώση τους για τη θεματική ενότητα και να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους. Στην περίπτωση που η γνώση αυτή υπάρχει, οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφονται στον πίνακα και αποτελούν τις λέξεις – κλειδιά της ενότητας. Επίσης, προκαλούμε τους μαθητές να θυμηθούν αν σε άλλο κείμενο της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από αυτά που έχουν διδαχθεί γίνεται λόγος για παιχνίδι.
- Γίνεται λόγος για την ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι ήδη από τους πρώτους μήνες μετά τη γέννησή τους και τονίζεται η σημασία του παιχνιδιού είτε πρόκειται για ατομικό είτε αργότερα για ομαδικό παιχνίδι, ενώ υπογραμμίζεται εισαγωγικά η ετυμολογική σχέση των νεοελληνικών λέξεων *παιδί/παίζω/παιχνίδι* και στη συνέχεια των αρχαιοελληνικών *παῖς/παίζω/παιδιά*.
- Επισημαίνεται το γεγονός ότι η σχέση του ανθρώπου με το παιχνίδι δε σταματά σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, το παίζει δηλαδή δεν είναι μόνο παιδικό αλλά ανθρώπινο φαινόμενο. Κατόπιν τούτου ζητούμε από τους μαθητές να αναζητήσουν τα αίτια της μόνιμης παρουσίας και τη σημασία του παιχνιδιού για τον άνθρωπο.
- Γίνεται αναφορά στον Πλάτωνα και στον Αριστοτέλη που πρώτοι μελέτησαν τη σημασία του παιχνιδιού. Στο *μετὰ παιδιᾶς δεῖ μανθάνειν* (Νόμοι 819 b 3) συνοψίζεται η διδακτική και παιδαγωγική αρχή του Πλάτωνα, σύμφωνα με την οποία ο ελεύθερος άνθρωπος δεν πρέπει να μαθαίνει τίποτε υπό το κράτος της βίας και του εξαναγκασμού και μόνο στην αδέσμευτη και εύθυμη ατμόσφαιρα της παιδιάς είναι δυνατή η διάγνωση των φυσικών κλίσεων και δεξιοτήτων των παιδιών: *μη τοίνυν βία ... τοὺς παῖδας ἐν τοῖς μαθήμασιν, ἀλλὰ παίζοντας τρέφε, ἵνα καὶ μᾶλλον οἷός τ' ἦις καθορᾶν ἐφ' ὃ ἕκαστος πέφυκεν*, Πολιτεία Z 536 c και Η 548 b 7. Ο Σταγειρίτης συνιστά τις παιδιές ως μέσο της απαραίτητης κίνησης για την αποφυγή της αργίας των σωμάτων (Πολιτικά Η 17, 1336 a 25,28,32) *ἀλλὰ δεῖ τὰς παιδιὰς εἶναι μῆτε ἀνελευθέρους μῆτε ἐπιπόνους μῆτε ἀνειμένας*.
- Σχετικά με τους ενήλικους ο Πλάτωνας επισημαίνει ότι το παιχνίδι εκδηλώνεται είτε ως *ἀπλῶς παίζειν*, που συνίσταται σε τερπνή παιγνιώδη κίνηση, είτε *ἐν λόγοις παίζειν* με στόχο τον αστεϊσμό, την ευτραπεία, την ειρωνεία, τη φαινομενική παραπλάνηση, την παιγνιώδη ετυμολογική συσχέτιση, την παροιμιώδη έκφραση. Η *παιδιά* επομένως σήμαινε για τον Πλάτωνα
 - το παιχνίδι των παιδιών
 - □□□□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□ □□□□□□□□
- □□ □□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□ □□□□□ □□□□□□□□□□□□ □□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□□□□□ □□□□ □□□ □□□□□□□□. (□□ □□□□□□□□ □□□□□□ □□ □□□□□□□□ □□□□□□□□□□ □□□ □□ □□□□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□, □□□□□□□□ □□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□□□, □□□□ □□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□□□ □□□ □□□□ □□□□□□□□.)

B. ΚΕΙΜΕΝΟ²² (2 διδακτικές ώρες)

²² Τα κείμενα παρατίθενται στο τέλος.

- Γίνεται εκφραστική ανάγνωση από τον διδάσκοντα και νοηματική επεξεργασία των κειμένων, με ερωτήσεις οι οποίες απαντώνται με λέξεις ή φράσεις που οι μαθητές αναζητούν σ' αυτό. Ενδεικτικές ερωτήσεις:
 - (κείμενο Α)
 - Ποιες λέξεις του κειμένου έχουν σχέση με το παιχνίδι;
 - Ποιοι έπαιρναν μέρος;
 - Πού έπαιζαν; Όσοι δεν έπαιρναν μέρος στο παιχνίδι τι έκαναν;
 - (κείμενο Β)
 - Πώς ονομάζεται το παιχνίδι για το οποίο γίνεται λόγος;
 - Σε ποιους δίνουν το παιχνίδι αυτό; Υπάρχει στο κείμενο άλλη συνώνυμη λέξη;
 - Για ποιους λόγους το δίνουν;
 - (κείμενο Γ)
 - Ποιες λέξεις δείχνουν τη χαρακτηριστική κίνηση των στροβίλων; με βάση την περιγραφή της κίνησής τους μπορείτε να καταλάβετε για ποιο παιχνίδι πρόκειται;
 - Η τελευταία φράση του κειμένου για ποιο άλλο πράγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί;
 - (κείμενο Δ)
 - Για ποιους λόγους ο έγκλειστος μικρός παίζει;
 - Ποιο ήταν το παιχνίδι του; (Δ1)
 - Στο κείμενο του Αριστοφάνη τι έφτιαχνε το παιδάκι;(Δ2)
 - Συγκρίνοντας τα κείμενα Δ1 και Δ2 μπορείτε να επισημάνετε τις λέξεις (ρήματα και ρηματικούς τύπους) με τις οποίες αποδίδονται οι κατασκευαστικές δραστηριότητες;
 - (κείμενο Ε)
 - Σε ποια ηλικία και με ποιο άλλο χαρακτηριστικό αναφέρεται το παιδί του κειμένου Ε;
 - Πώς ο πατέρας που απευθύνει τα λόγια αυτά έδειξε την αγάπη για τον γιο του;

Συμπληρωματικά, τα κείμενα μπορεί να προσεγγισθούν με τη μετατροπή τους σε **διαγραμματική μορφή** με τη βοήθεια των μαθητών: κάθε πρόταση χωρίζεται σε ρηματικό και ονοματικό μέρος, εντοπίζονται το ρήμα και το υποκείμενο αντίστοιχα και στη συνέχεια συμπληρώνονται από τους προσδιορισμούς τους. Σημειώνεται ότι ο τρόπος αυτός βοηθά στην κατανόηση της δυναμικής λειτουργίας της γλώσσας και στην εμπέδωση της αντίληψης ότι η συντακτική λειτουργία των λέξεων συνδέεται με τη γραμματική τους μορφή, ενώ παράλληλα η γλώσσα παρέχει τη δυνατότητα οι δομές να αντικατασταθούν από άλλες διαφορετικές που ωστόσο εκφράζουν το ίδιο νόημα.

- Η κατανόηση των κειμένων υποβοηθείται από τα γλωσσικά σχόλια και αποδίδεται μεταφραστικά στα ομαλά σημεία, ενώ όπου υπάρχουν δυσκολίες αποδίδεται μόνο το νόημα

- Στο κείμενο γίνεται λόγος για παιχνίδια και αναφέρονται τα ονόματά τους. Ζητούμε από τους μαθητές να τα συγκεντρώσουν δημιουργώντας έναν κατάλογο.
- Ζητούμε δίπλα στη στήλη με τα ονόματα των παιχνιδιών να σημειώσουν ρήματα ή ρηματικούς τύπους που έχουν σχέση με τα παιχνίδια (φύλλο εργασίας 1).
- Να βρουν τις λέξεις που αναφέρονται στα παιδιά (από τη νηπιακή ως την εφηβική ηλικία). Να εντοπίσουν τις σημασιολογικές διαφορές των λέξεων αυτών και να φτιάξουν έναν δικό τους κατάλογο -και με λέξεις της νέας ελληνικής- που να περιλαμβάνει και παράγωγες και σύνθετες λέξεις της ίδιας γλωσσικής οικογένειας (φύλλο εργασίας 2).
- Ο διδάσκων μοιράζει στους μαθητές έναν κατάλογο αρχαίων παιχνιδιών με ορισμούς που δόθηκαν από λεξικογράφους και τους αποδίδει με ελεύθερη μετάφραση. Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4/5 ατόμων. Λαμβάνοντας υπόψη τον κατάλογο καθώς και τα παιχνίδια που αναφέρονται στο βασικό κείμενο, η πρώτη ομάδα βρίσκει τα ομαδικά παιχνίδια, η δεύτερη τα ατομικά, η τρίτη τα αυτοσχέδια (εδώ περιλαμβάνονται και τα παιχνίδια με ζώα), η τέταρτη τα κατασκευασμένα (φύλλο εργασίας 3).

Δ. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ – ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟΥ (1+1 διδακτικές ώρες)

- Ζητούμε από τους μαθητές αφού αναζητήσουν στα κείμενα τα ουσιαστικά της α΄ και β΄ κλίσης καθώς και τα δευτερόκλιτα επίθετα που τα συνοδεύουν να τα κατατάξουν στους πίνακες ανάλογα με την πτώση και τον αριθμό τους και στη συνέχεια να συμπληρώσουν τον πίνακα με τις υπόλοιπες πτώσεις (Φύλλο εργασίας 4).
- Ζητούμε από τους μαθητές να βρουν τους προσδιορισμούς που απαντούν στις ερωτήσεις πού; πώς - με τι; γιατί; πότε; κτλ. Τους υπενθυμίζουμε τη διαίρεση των προσδιορισμών σε καθαυτό επιρρηματικούς, εμπρόθετους και πλάγιες πτώσεις και τους ζητούμε στη συνέχεια να κατατάξουν τους προσδιορισμούς που βρήκαν στην κατάλληλη στήλη (Φύλλο εργασίας 5).
- Ζητούμε από τους μαθητές να αποδώσουν στη νέα ελληνική τους προσδιορισμούς που βρήκαν και στη συνέχεια να κάνουν τη σύγκριση ανάμεσα στις δύο γλώσσες.
- Στο επόμενο (φύλλο εργασίας 6) ζητούμε από τους μαθητές να απαντήσουν στα ερωτήματα χρησιμοποιώντας λέξεις της αρχαίας ελληνικής. Στις απαντήσεις χρησιμοποιούν αρχικά με τις λέξεις των κειμένων, στη συνέχεια με άλλες που τις γνωρίζουν

Ε. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (2 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ)

- Γίνεται ανάγνωση και επεξεργασία των παράλληλων κειμένων κατά τον τρόπο που προτείνεται και για τα βασικά κείμενα (με ερωτήσεις κατανόησης ή τη μεταγραφή εν είδει σχεδιαγράμματος στον πίνακα).
- Οι μαθητές συγκρίνουν τα βασικά με τα παράλληλα κείμενα και αναζητούν με βάση τη θεματική τους τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές τους.
- Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα συζητήθηκαν κατά την αφόρμηση του διδακτικού σεναρίου, ζητούμε από τους μαθητές να διατυπώσουν τα συμπεράσματά τους.
- Το παράλληλο κείμενο προσφέρεται και επομένως χρησιμοποιείται για τα ίδια γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που επισημάνθηκαν κατά τη διδασκαλία του βασικού κειμένου. Σημειώνεται ότι τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν κατά τη διδασκαλία του βασικού κειμένου μπορούν να συμπληρωθούν με τα ανάλογα φαινόμενα του παράλληλου κειμένου.

ΣΤ. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ - ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

- Οι μαθητές αναζητούν στο διαδίκτυο πληροφορίες για τα παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά στην Αρχαία Ελλάδα.
- Αφού συγκεντρωθεί το υλικό, οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Ζητούμε από τις ομάδες –με αξιοποίηση των πληροφοριών που συγκεντρώσαν από τα κείμενα, από τον κατάλογο των παιχνιδιών που δόθηκε από τον διδάσκοντα και από την αναζήτηση στο διαδίκτυο– να παρουσιάσουν τα εξής:
 - Η πρώτη ομάδα να επιλέξει τα ατομικά παιχνίδια των παιδιών και να τα παρουσιάσει με την αρχαία τους ονομασία και συνοδευμένα με εικονικό υλικό από το διαδίκτυο
 - Η δεύτερη ομάδα να επιλέξει τα ομαδικά παιχνίδια των παιδιών και να τα παρουσιάσει με την αρχαία τους ονομασία και συνοδευμένα με εικονικό υλικό από το διαδίκτυο
 - Η τρίτη ομάδα να επιλέξει παιχνίδια των ενηλίκων και να τα παρουσιάσει με την αρχαία τους ονομασία και συνοδευμένα με εικονικό υλικό από το διαδίκτυο (οι τρεις ομάδες παρουσιάζουν τις εργασίες τους σε μία διδακτική ώρα)
 - Η τέταρτη ομάδα των μαθητών (αξιοποιώντας και τις ανακοινώσεις των τριών πρώτων ομάδων) καλείται να συγκρίνει τα παιχνίδια της αρχαίας εποχής με σύγχρονα που έχουν επιβιώσει και παίζονται από τους ίδιους είτε με όσα έχουν πλέον εκλείψει. Για τα τελευταία μπορούν να ζητήσουν πληροφορίες από συγγενικά τους πρόσωπα. Να ανακοινώσει τα συμπεράσματά της στην ολομέλεια (σε μία διδακτική ώρα).

I. ΚΕΙΜΕΝΟ ΒΑΣΙΚΟ

□. □□□□□□□□, □□□□□□ 206e

E 000000000000 00 000000000000 000000 0000000000 00 0000
 000000 ...0000000000000000 000 00000000000000 00000000.
 00 000 000 0000000 00 00 0000 00000000 000, 00 00 000000
 000 000000000000 00 0000000 000000000 000000000000
 00000000000 00 0000000000 000000 000000000000000:
 00000000 00 0000000000000 000000 000000000000.

0000000000

0000000 = 0' 000000 0000 0000
 000000000000 = 000000 00 0000 000000000000
 00000000 = 000000 00000 00000
 0000000000 = 000000 0000000

0. 00000000

000000000000, 000000000 0 **6, 1340b, 25** (000000000)

*000 00 000 000 0000 0000000 000000 00000 0000000000, 000
 000 00000000 000000000 ... 000000000 00000 000000000, 00000
 000000000 000000 000000 000000000000 0000 00000 000 0000000.
 00 000 00000000 00 00000 0000000000. 00000 0000 0000 00000
 00000 000000000 0000000000000 0000 000000000.*

0000000000

000000000 = (000) 000000000000 (00 00000 00000 000000000
 000000 0000000 0 00000);
 000000000 = (000) 00000000000000
 00000000000 = (000) 00000000000

0.0000000000

000000000, 000000000 **IV 436D**

*00 00 00000000000 00000 0000000 00 0000 0000 0000000000,
 00000 00 00 00000 0000000000 00 000000000 00000000000000.*

0000000000

0000000000 = 00000000
 00000000 = 000000, 000000, 00000000000, 0000000000 00000000,
 0000000, 0000000000, 00000000000

$\frac{1}{2} = 0.5$, $\frac{1}{4} = 0.25$
 $\frac{1}{10} = 0.1$, $\frac{1}{100} = 0.01$
 $\frac{1}{1000} = 0.001$ (0.001) 0.001

0.001000000000 (0.001000000)

0.001000000000, **861-864**

...0000 000 0000
000' 000000 000 000000000000 0000000000.
00 000000 000000 000000 000000000000,
000000 '0000000 000 000000000 00000000

II. 0.0010000000 0.00100000

0.00100000, 0.001000 VII 789BC

0.00100000 000 00 000' 0000 00 000000 00000000 0000 0000
00000000000000 000000 00000000 0000000000, 000 000 000000
000 0000 0000000 00000000000 00 00000000 000 00000000....
0000 000 00000000 0000000000 000 000000 00000000, 0000 000
00000000000 000 000 0000000, 00000000 0' 000 000 00000000
000000, 000000000000 000000000000000000 0000000000
000000000000 000000 000 00000000 00 00 000 000 000000
00000000, 0000 000 0000000 000 00000000000.

0.0010000000

$\frac{1}{10} = 0.1$
 $\frac{1}{100} = 0.01$
 $\frac{1}{1000} = 0.001$

0.00100000 0.0010000000

0.0010000000, **25.5**

00 00 000 000000000000 0 00000000000 00000000000000. 000
0000 00000000 00 000 00000000 0000000000, 000 00000000

ἀστράγαλοι (και παραλλαγές)

Πολυδεύκους, Όνομαστικόν βιβλίο IX,100-103:

- τὸ δὲ σχῆμα τοῦ κατὰ τὸν ἀστράγαλον πτόματος ἀριθμοῦ δόξαν εἶχεν, καὶ τὸ μὲν μονάδα δηλοῦν καλεῖται κύων, τὸ δὲ ἀντικείμενον χιάς καὶ Χῖος οὗτος ὁ βόλος. Δυὰς δὲ καὶ πεντὰς ἐν ἀστραγάλοις, ὡσπερ ἐν κύβοις, οὐκ ἔνεστιν. Καὶ τὸν μὲν ἐξίτην Κῶον, τὸν δὲ κύνα Χῖον καλεῖσθαι λέγουσιν.
- τὸ δ' **ἀρτιάζειν** ἀστραγάλους πλήθει, κεκρυμμένων ὑπὸ ταῖν χεροῖν, μαντείαν εἶχε τῶν ἀρτίων ἢ καὶ περιττῶν. Ταῦτὸν δὲ τοῦτο καὶ κυάμοις ἢ καρύοις ἢ ἀμυγδάλαις.
- εἰ μὲν οὖν κύκλου περιγραφέντος ἀφιέντες ἀστράγαλον ἐστοχάζοντο τοῦ μείναι τὸν βληθέντα ἐν τῷ κύκλῳ, ταύτην εἰς **ᾠμιλλαν** τὴν παιδιὰν ὠνόμαζον.
- ἢ δὲ **τρόπα** καλουμένη παιδιὰ γίγνεται μὲν ὡς τὸ πολὺ δι' ἀστραγάλων, οὗς ἀφιέντες στοχάζονται βόθρου τινὸς εἰς ὑποδοχὴν τῆς τοιαύτης ρίψεως ἐξεπίτηδες πεπονημένου· πολλάκις δὲ καὶ ἀκύλοις καὶ βαλάνοις ἀντὶ τῶν ἀστραγάλων οἱ ρίπτοντες ἐχρῶντο.

Σουίδα: **ᾠμιλλα** παιδιὰ τις, ἐν ἣ ὁ εἰς τὸν κύκλον βαλὼν κάρυον ὥστε ἐμμεῖναι νικᾷ. Ἡσύχιος: **τρόπα**, εἶδος παιδιᾶς, καθ' ἣν στρέφουσι τοὺς ἀστραγάλους εἰς τὸ ἕτερον μέρος

Όμηρος, Ἰλιάδος Ψ 88:

νήπιος, οὐκ ἐθέλων, ἀμφ' ἀστραγάλοισι χολωθεῖς

ἀσκολιασμός

Πολυδεύκους, Όνομαστικόν βιβλίο IX,121:

- ὁ δ' ἀσκολιασμός τοῦ ἑτέρου ποδὸς αἰωρουμένου κατὰ μόνου τοῦ ἑτέρου πηδᾶν ἐποίει, ὅπερ ἀσκολιάζειν ὠνόμαζον. Ἦτοι εἰς μῆκος ἠμιλλῶντο, ἢ ὁ μὲν ἐδίωκεν οὕτως, οἱ δ' ὑπέφευγον ἐπ' ἀμφοῖν θέοντες, ἕως τινὸς τῷ φερομένῳ ποδὶ ὁ διώκων δυνηθῆ τυχεῖν. Ἡ καὶ πάντες ἐπήδων, ἀριθμοῦντες τὰ πηδήματα· προσέκειντο γὰρ τῷ πλήθει τὸ νικᾶν. Ἀσκολιάζειν δ' ἐκαλεῖτο καὶ τὸ ἐπιπηδᾶν ἀσκῶ κενῷ καὶ ὑπόπλεφ πνεύματος, ἀηλιμμένῳ ἵνα περιολισθάνοιεν περὶ τὴν ἀλοιφήν.

διελκυστίνδα

Πολυδεύκους, Όνομαστικόν βιβλίο IX,112:

- ἢ δὲ διελκυστίνδα παίζεται μὲν ὡς τὸ πολὺ ἐν ταῖς παλαιστραῖς, οὐ μὴν ἀλλὰ καὶ ἀλλαχόθι· δύο δὲ μοῖραι παίδων εἰσὶν ἔλκουςαι τοὺς ἑτέρους οἱ ἕτεροι, ἔστ' ἂν καθ' ἓνα μεταστήσωνται παρ' αὐτοὺς οἱ κρατοῦντες.

ἐποστρακισμός

Πολυδεύκους, Όνομαστικόν βιβλίο IX,119:

- ὁ δ' ἐποστρακισμός, ὄστρακον τῶν θαλαττίων κατὰ τοῦ ὕδατος ἐπιπολῆς ἀφιᾶσιν, ἀριθμοῦντες αὐτοῦ τοῦ πρὸ τοῦ καταδῦναι πηδήματα ἐν τῇ ὑπὲρ τὸ ὕδωρ ἐπιδρομῇ· ἐκ γὰρ τοῦ πλήθους τῶν ἀλμάτων ἢ νίκη τῷ βάλλοντι.

κολλαβισμός

Πολυδεύκους, Όνομαστικόν βιβλίο IX,129:

- τὸ δὲ κολλαβίζειν ἐστίν, ὅταν ὁ μὲν πλατεῖαις ταῖς χερσὶ τὰς ὄψεις ἐπιλάβῃ τὰς ἑαυτοῦ, ὁ δὲ παίσας ἐπερωτᾷ ποτέραι τετύπηκεν.

ὀρτυγοκοπεῖν

Πολυδεύκους, Όνομαστικόν βιβλίο IX,108:

- καὶ μέντοι καὶ τὸ ὀρτυγοκοπεῖν παιδιὰ, καὶ τὸ πρᾶγμα ὀρτυγοκοπία, καὶ οἱ παίζοντες ὀρτυγοκόποι ἐκαλοῦντο. Καὶ τὸ κόπτειν τοὺς ὀρτυγας καὶ ἀνακναδάλλειν καὶ ἀνερεθίζειν, ἀνεγείρειν, παροξύνειν... καὶ κύκλον

ἐμπεριγράψαντες ἐνίστασαν τοὺς ὄρτυγας ἐπὶ ταῖς μάχαις ταῖς πρὸς ἀλλήλους· ὁ δὲ ἀνατραπεῖς καὶ ἐκπεσὼν τοῦ κύκλου ἤττητο αὐτός τε καὶ ὁ τοῦ ὄρτυγος δεσπότης. Καὶ ποτὲ μὲν ἐπ’ αὐτοῖς διετίθεντο τοῖς ὄρτυξι, ποτὲ δὲ καὶ ἐπ’ ἀργυρίῳ.

σφαίρα (πάλλα < πάλλω, σφαίριον)

Πολυδεύκου, Ὀνομαστικόν βιβλίον IX,104:

- ἦν δὲ τῆς ἐν σφαίραι παιδιᾶς...παίζεται δὲ κατὰ πλῆθος διαστάτων ἴσων πρὸς ἴσους, εἶτα μέσση γραμμὴν λατόπη ἐλκυσάντων, ἦν σκῦρον καλοῦσιν ἐφ’ ἣν καταθέντες τὴν σφαῖραν, ἐτέρας δύο γραμμὰς κατόπιν ἑκατέρας τῆς τάξεως καταγράψαντες, ὑπὲρ τοὺς ἐτέρους οἱ προανελόμενοι ρίπτουσιν, οἷς ἔργον ἦν ἐπιδράζασθαι τε τῆς σφαίρας φερομένης καὶ ἀντιβαλεῖν, ἕως ἂν οἱ ἕτεροι τοὺς ἐτέρους ὑπὲρ τὴν κατόπιν γραμμὴν ἀπόσωνται.

Πολυδεύκου, Ὀνομαστικόν βιβλίον IX,105:

- ἡ δὲ φαινίονδα εἴρηται ἢ ἀπὸ Φαινίνδου τοῦ πρώτου εὐρόντος ἢ ἀπὸ τοῦ φενακίζειν, ὅτι ἐτέρῳ προδείξαντες ἐτέρῳ ρίπτουσιν ἐξαπατῶντες τὸν οἰόμενον.

Χαλκῆ μῦια - μύνδα

Πολυδεύκου, Ὀνομαστικόν βιβλίον IX,123:

- ἡ δὲ χαλκῆ μῦια, ταινία τὸν ὀφθαλμὸν περισφίγγαντες ἐνὸς παιδός, ὁ μὲν περιστρέφεται κηρύττων «χαλκῆν μῦιαν θηράσω», οἱ δ’ ἀποκρινόμενοι «θηράσεις, ἀλλ’ οὐ λήψει» σκύτεσι βιβλίνοις αὐτὸν παίουσι, ἕως τινὸς αὐτῶν λάβηται.

Πολυδεύκου, Ὀνομαστικόν βιβλίον IX,113:

- ἡ δὲ μύνδα, ἥτοι καταμύων τις «φυλάττου βοᾶ», καὶ ὃν ἂν τῶν ὑποφευγόντων λάβη ἀντικαταμύειν ἀναγκάζει· ἡ μύσας τοὺς κρυφθέντας ἀνευρᾶ μέχρι φωράσει.

Μύνδα Ησύχιος 110, 113 Θεόγνωστος (ποιος εἶναι αὐτός;)

Πεσσοί (κύβοι)

Ομήρου, Ὀδύσσεια α 107:

..... οἱ μὲν ἔπειτα

πεσσοῖσι προπάροιθε θυράων θυμὸν ἔτερπον

□□□□□□□:

Καὶ πεσσοὶ ψῆφοι, παρ’ Ἡροδότῳ, ἐν αἷς ἔπαιζον

Ἡροδότου, Ἱστοριῶν 1.94 (διασκευή):

Φασὶ δὲ αὐτοὶ Λυδοὶ καὶ τὰς παιγνίας τὰς νῦν σφίσι τε καὶ Ἑλλήσι κατεστεώσας ἐωυτῶν ἐξεύρημα γενέσθαι...Ἐξευρεθῆναι δὴ ὧν τότε καὶ τῶν κύβων καὶ τῶν ἀστραγάλων καὶ τῆς σφαίρης καὶ τῶν ἀλλέων πασέων παιγνιέων τὰ εἶδεα, πλὴν πεσσῶν· τούτων γὰρ ὧν τὴν εὔρεσιν οὐκ οἴκηονται Λυδοί.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1.

Όνομασία παιχνιδιού	ρήματα
---------------------	--------

--	--

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2.

Κατάλογος λέξεων που αναφέρονται στα παιδιά.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3.



Ατομικά παιχνίδια	Ομαδικά παιχνίδια	Αυτοσχέδια/παιχνίδια με ζώα	Κατασκευασμένα παιχνίδια

--	--	--	--

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4.

Ουσιαστικά α' κλίσης

**Ονομ.
Γεν.
Δοτ.
Αιτ.
Κλ.**

Ενικός αριθμός

Πληθυντικός αριθμός

Όνομ.
Γεν.
Δοτ.
Αιτ.
Κλ.

Ουσιαστικά β' κλίσης

Ενικός αριθμός

Όνομ.
Γεν.
Δοτ.
Αιτ.
Κλ.

Πληθυντικός αριθμός

Όνομ.
Γεν.
Δοτ.
Αιτ.
Κλ.

Φύλλο εργασίας 5

Επιρρηματικοί προσδιορισμοί

επιρρηματικοί

εμπρόθετοι

πλάγιες πτώσεις

Φύλλο εργασίας 6

Πού συναντήθηκαν οι φίλοι στο κείμενο ;

-εκεί, μέσα, έξω.

Πού έπαιζαν τους αστραγάλους;

-Στην αυλή, στο σπίτι, στους δρόμους, στο διδασκαλείο, στα γυμναστήρια, στην Αθήνα.

Με τι έπαιζαν μονά ζυγά;

-Με τους αστραγάλους.

Από πού έβγαζαν τους αστραγάλους;

από τα καλάθια.

Πού στηρίζεται το κέντρο της σβούρας;

-στο ίδιο σημείο.

-

Πού σύχναζαν τα παιδιά της Σπάρτης;

Με ποιον τρόπο πείραζαν τους άλλους τα παιδιά στη Σπάρτη;

Πού κρατούσε κλεισμένο το παιδί ο πατέρας του;

-στο σπίτι (η απάντηση μπορεί να είναι μονολεκτική ή περιφραστική)

Γιατί το παιδί κατασκεύαζε μόνο του τα παιχνίδια του;

-εξαιτίας της μοναξιάς του, από πλήξη (=άνια, στην αρχαία ελληνική). _

Πού κατασκεύαζε τα παιχνίδια του το παιδάκι στο κείμενο του Αριστοφάνη;

-μέσα στο σπίτι (να δοθεί η απάντηση και με άλλους τρόπους που λαμβάνονται από τα άλλα κείμενα)

Με τι έφτιαχνε τα βτραχάκια;

-με τα φλούδια του ροδιού, με δέρματα, με πηλό.

Πού μπορούσαν να αγοράσουν παιχνιδάκια;

-στα Διάσια, στα Παναθήναια, στις γιορτές.

3.2 Α) Διδακτικό σενάριο Β΄ Γυμνασίου: *Ο λοιμός στην Αθήνα*

Τίτλος: Ο Λοιμός στην Αθήνα, Θουκυδίδη, ΙΙ 47-55
(διασκευή)

ΤΑΞΗ: Β΄ Γυμνασίου

Δημιουργός: Βασιλική Παπαθανασίου

Γνωστικό αντικείμενο: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα

Προτεινόμενη διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Αφορμή της επιλογής του προς διδασκαλία κειμένου, με το οποίο ο Θουκυδίδης περιγράφει το λοιμό που ενέσκηψε στην Αθήνα κατά το δεύτερο έτος του Πελοποννησιακού πολέμου, μπορεί να αποτελέσει η επίδειξη στους μαθητές της προτομής της **Μύρτιδας**, του δωδεκάχρονου κοριτσιού που υπήρξε ένα από τα χιλιάδες θύματα του λοιμού (είτε με επίσκεψη των μαθητών του σχολείου στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, είτε με προβολή εικόνας της Μύρτιδας με ψηφιακά ή συμβατικά μέσα). Τα ερωτήματα και οι απορίες που θα προκύψουν στους μαθητές μπορούν να απαντηθούν εν πολλοίς με την επεξεργασία της ενότητας που ο Θουκυδίδης αφιερώνει στο λοιμό, η οποία κατά κοινή ομολογία αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικότερα δείγματα της επιστημονικής μεθόδου που ακολουθεί ο ιστορικός στην έρευνά του, αλλά και από τις πλέον καλογραμμένες και εύληπτες νοηματικά ενότητες χωρίς τις συνήθεις συντακτικές αναταράξεις που κατά κανόνα χαρακτηρίζουν τον πυκνό του λόγο. Πέραν τούτων, η ενότητα για το λοιμό είναι μία από τις δραματικότερες περιγραφές στο έργο του Θουκυδίδη. «Σαν αυτή η συμφορά να 'ναι ανάξια για τα μέτρα του πλουραλιστικού πολιτισμού της πόλης, γεννοβολά άλλα τόσα δεινά που θα συντομεύσουν τη συντριβή της. Ο «έξω» πόλεμος μεταφέρεται μέσα στο αθηναϊκό

στρατόπεδο, η δημόσια ζωή αποχαλινώνεται και η πολιτεία φαίνεται να καταρρέει. Στο Β,47-55 ο Θουκυδίδης καταπιάνεται με μια δραματική περιγραφή της δραματικής χρονιάς. Η περιγραφή, αν και υπακούει στην περιβόητη ψυχραιμία του ιστορικού, αναδύει μια εντύπωση αίσχους που σφραγίζει με απόλυτη μοναδικότητα την αρρώστια αυτή, μια και πέρα από τον οργανικό της αντίτυπο εισάγει το καθεστώς του πλήρους χάους».²³ Το προτεινόμενο σενάριο επιδιώκει επίσης να γνωρίσουν οι μαθητές μέσα από τη συνεπή μέθοδο έρευνας του ιστορικού την αξιοποίηση εκ μέρους του του ιπποκρατικού-ιατρικού λεξιλογίου, ώστε να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τη γλωσσική τους επάρκεια.

ΣΤΟΧΟΙ

Ως προς το περιεχόμενο

Οι μαθητές να:

- ενημερωθούν σχετικά με ένα από τα πλέον οδυνηρά γεγονότα κατά τη διάρκεια του πελοποννησιακού πολέμου
- αντιληφθούν τους λόγους της μεγάλης εξάπλωσης της νόσου, να διαπιστώσουν τις αλλαγές που επέφερε στις συνήθειες των πολιτών, να εκτιμήσουν την προσωπική μαρτυρία του ιστορικού και τον επιστημονικό τρόπο της περιγραφής της νόσου
- συνδέσουν τις μεγάλες απώλειες από το λοιμό και το θάνατο του Περικλή με
- την κατιούσα πορεία της Αθήνας.

Ως προς το λεξιλόγιο

Οι μαθητές να:

- εξοικειωθούν με το λεξιλόγιό τους και να διαπιστώσουν τη μεγάλη ανάπτυξη που γνώρισε η ιατρική στην κλασική περίοδο
- αντιληφθούν μέσω της σύγκρισης κειμένων ότι η ιπποκρατική ορολογία επιβιώνει και στη ΝΕ
- επισημάνουν τις λέξεις που διατηρούν την ίδια μορφή στη ΝΕ γλώσσα, έχουν αλλάξει όμως ως προς τη σημασία
- αντιληφθούν την εξοικείωση του Θουκυδίδη με την ορολογία της ιπποκρατικής ιατρικής
- να αναγνωρίζουν διαφορετικά κειμενικά είδη

²³ Βασίλης Αναστασιάδης, από τον σχολιασμό του έργου του Δ. Δημητριάδη *Πεθαίνω σα χώρα*, του οποίου πηγή αφόρμησης είναι η προαναφερθείσα ενότητα του Θουκυδίδη.

Ως προς τη γραμματική και το συντακτικό

Οι μαθητές να:

- μάθουν τα τριτόκλιτα επίθετα σε *-ης, -ης, -ες* και να διαπιστώσουν τη συχνή χρήση τους στη ΝΕ
- θυμηθούν την κλίση των μετοχών, να εξοικειωθούν με τους κανόνες σύνταξης της μετοχής και τα είδη της, να αντιληφθούν ότι τα ΝΕ διαφέρουν από τα ΑΕ ως προς τη μορφολογία της μετοχής και τη συντακτική της λειτουργία, να διαπιστώσουν ότι στη ΝΕ διασώζονται κάποιες μορφές της αρχαιοελληνικής μετοχής

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Ιστοριογραφία
Λεξιλόγιο σχετικό με το λοιμό
Γραμματική: επίθετα σε *-ης*
Συντακτικό: μετοχές

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Καταιγισμός ιδεών (ιδεοθύελλα)
Ερωτοαπαντήσεις
Ομαδοσυνεργατική
Συζήτηση

ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Διαδραστικός πίνακας (εναλλακτικά: φορητός Η/Υ και προβολέας διαφανειών)

ΠΟΡΕΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Α. ΑΦΟΡΜΗΣΗ

- Στο διαδραστικό πίνακα ή εναλλακτικά μέσω Η/Υ και προβολέα διαφανειών γίνεται προβολή του κεφαλιού της Μύρτιδας (www.myrtis.gr) και οι μαθητές μέσω της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών αναμένεται να ενεργοποιήσουν την ενδεχόμενη προϋπάρχουσα γνώση τους για τη θεματική ενότητα και να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον τους. Στην περίπτωση που η γνώση αυτή υπάρχει, οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφονται στον πίνακα και αποτελούν τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας, τις οποίες οι μαθητές αναλαμβάνουν να ομαδοποιήσουν με βάση ορισμένα κριτήρια (λοιμός - πελοποννησιακός πόλεμος –Περικλής - Θουκυδίδης κτλ.). Επίσης, προκαλούμε τους μαθητές να θυμηθούν/διερευνήσουν σε

ποιο άλλο κείμενο της αρχαίας ελληνικής γραμματείας υπάρχει αναφορά σε λοιμό.

- Γίνεται υπενθύμιση της ανοδικής πορείας των Αθηνών και σύντομη αναφορά στον πελοποννησιακό πόλεμο: χρονολογία της έναρξης των εχθροπραξιών, μορφή του πολέμου κατά τα δύο πρώτα έτη. Περιγράφονται οι συνθήκες που επικρατούσαν στην πόλη, όταν ενέσκηψε ο λοιμός, γίνεται λόγος για τη διάρκειά του, για τον αριθμό των θυμάτων (80000) και για τις συνέπειες του λοιμού στην έκβαση του πολέμου σε συνδυασμό και με το θάνατο του Περικλή, που υπήρξε θύμα του.
- Με συντομία γίνεται αναφορά στον Θουκυδίδη και στη συνεισφορά του στην ιστοριογραφία (ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει πληροφορίες από το σχολικό βιβλίο αναφοράς, *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας*).

B. ΚΕΙΜΕΝΟ²⁴ (2 διδακτικές ώρες)

Γίνεται εκφραστική ανάγνωση από τον/την εκπαιδευτικό και νοηματική επεξεργασία του κειμένου, με ερωτήσεις οι οποίες απαντώνται με λέξεις ή φράσεις που οι μαθητές αναζητούν σ' αυτό. Οι ερωτήσεις μπορεί να υπερβαίνουν τα νοηματικά όρια του κειμένου και να αξιοποιούν τις συμπληρωματικές πληροφορίες που αφορούν είτε τον συγγραφέα είτε το είδος που υπηρετεί είτε το περιεχόμενο του κειμένου. Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποιες λέξεις δείχνουν ότι ο Θουκυδίδης περιγράφει τη νόσο στηριζόμενος σε άμεση και έμμεση εμπειρία;
- Από πού ξεκίνησε και πού κατέληξε η νόσος;
- Ποια ήταν η υποψία των κατοίκων του Πειραιά;
- Ποια ήταν τα πρώτα συμπτώματα της ασθένειας και ποια όργανα του σώματος προσέβαλλε στην αρχή;
- Ποια ήταν η συνέχεια και η πορεία της νόσου στο ανθρώπινο σώμα;
- Ποια ήταν η εξωτερική εικόνα ενός προσβεβλημένου από την ασθένεια σώματος;
- Ποιο ήταν το κύριο αίσθημα στο εσωτερικό του σώματος;
- Ποια ήταν τα αποτελέσματα του αισθήματος αυτού;
- Σε πόσον καιρό πέθαιναν τα περισσότερα θύματα του λοιμού;
- Ποια ήταν η κυριότερη αφορμή του θανάτου;

²⁴ Τα κείμενα παρατίθενται στο τέλος.

- Για ποιους λόγους ο λοιμός ξαπλώθηκε ραγδαία στην Αθήνα;
- Πού έμεναν οι χωρικοί που εγκατέλειψαν λόγω πολέμου τους αγρούς τους;
- Ποια εικόνα παρουσίαζε η πόλη;
- Ποια ιερή συνήθεια δεν τηρούνταν κατά τη διάρκεια του λοιμού;

Συμπληρωματικά, το κείμενο μπορεί να προσεγγισθεί με τη μετατροπή του σε διαγραμματική μορφή με τη βοήθεια των μαθητών: κάθε πρόταση χωρίζεται σε ρηματικό και ονοματικό μέρος, εντοπίζονται το ρήμα και το υποκείμενο αντίστοιχα και στη συνέχεια συμπληρώνονται από τους προσδιορισμούς τους. Σημειώνεται ότι ο τρόπος αυτός βοηθά στην κατανόηση της δυναμικής λειτουργίας της γλώσσας και στην εμπέδωση της αντίληψης ότι η συντακτική λειτουργία των λέξεων συνδέεται με τη γραμματική τους μορφή, ενώ παράλληλα η γλώσσα παρέχει τη δυνατότητα οι δομές να αντικατασταθούν από άλλες διαφορετικές που ωστόσο εκφράζουν γενικά το ίδιο νόημα. Η κατανόηση του κειμένου υποβοηθείται από τα γλωσσικά σχόλια και αποδίδεται μεταφραστικά στα ομαλά σημεία, ενώ, όπου υπάρχουν δυσκολίες, οι μαθητές αποδίδουν μόνο το νόημα.

Γ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ (1 διδακτική ώρα)

Στο κείμενο γίνεται λόγος για *ιατρούς*. Ζητάμε από τους μαθητές να αναφέρουν, αν γνωρίζουν, ονόματα γιατρών της αρχαιότητας.

Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων με διακριτούς ρόλους στην καθεμία (συντονιστής, γραμματέας κτλ.). Αναζητούν στο κείμενο τις λέξεις που σχετίζονται με τα όργανα του σώματος (*καρδία, κεφαλή* κ.ά.), ουσιαστικά για τα συμπτώματα της νόσου (*έρύθημα, βήξ*, κ.ά.), επίθετα που συνοδεύουν τα ουσιαστικά (*δυσώδης, πελιδνόν*), ρήματα που περιγράφουν την πορεία της νόσου, τις ενέργειες, τις αντιδράσεις (*καίεσθαι, προκάμνειν* κ.ά.) (**Φύλλο εργασίας 1²⁵**). Ζητούμε από τους μαθητές να επισημάνουν από τις δύο πρώτες στήλες τις λέξεις που πέρασαν στην ιατρική ορολογία στη ΝΕ και κατόπιν να αναφέρουν λέξεις σχετικές με την ιατρική που χρησιμοποιούν στο καθημερινό τους λεξιλόγιο (π.χ. *καρδιά, φάρνισμα* κτλ.).

Από τα ονόματα του πίνακα παροτρύνουμε τους μαθητές να εξετάσουν ποιες λέξεις χρησιμοποιούνται στον καθημερινό λόγο με διαφορετική σημασία από αυτή που έχουν στο κείμενο (π.χ. *άκρωτήρια, πνεύμα*).

Δ. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ - ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟΥ (1+1 διδακτικές ώρες)

²⁵ Τα Φύλλα εργασίας είναι συνοδευτικά της πορείας ανάπτυξης του σεναρίου και παρατίθενται στο τέλος.

- Ζητούμε από τους μαθητές να αναζητήσουν ομαδικά στο κείμενο μετοχές ενεργητικής και μέσης φωνής και να συμπληρώσουν τον πίνακα (**Φύλλο εργασίας 2**).
- Με παραδείγματα του κειμένου κάνουμε λόγο για τους κανόνες της σύνταξης των μετοχών και τις διακρίνουμε σε συνημμένες και απόλυτες. Επισημαίνουμε τις διαφορές με το απαρέμφατο.
- Αναφέρουμε τα είδη των μετοχών και ζητούμε από τους μαθητές να αποδώσουν στα νέα ελληνικά κάποιες από τις μετοχές του κειμένου.

Δίνουμε πρόσθετα παραδείγματα:

- Τισσαφέρνης πορεύεται πρὸς τὸν βασιλέα ἰππέας ἔχων ὡς πεντακοσίους
- Ἐπλεον πολεμήσοντες
- Ἀκούσας ταῦτα ὁ Φαρνάβαζος ἐγέλασε
- Κῦρος ἐκάλεσε τοὺς πολιορκοῦντας Μίλητον
- Μέγας γέγονε Φίλιππος ἀσθενής ὦν κατ' ἀρχάς
- Εἶδον ὑμᾶς εἰς πολλὰς συμφοράς πεπτωκότας
- Τῶν οἰκιῶν ὑμῶν ἐμπιπραμένων ὑμεῖς ἄδετε

Επισημαίνουμε τον τρόπο που αποδίδονται μεταφραστικά στη ΝΕ.

- Αξιοποιούμε τις μετοχές του κειμένου και αυτές των πρόσθετων παραδειγμάτων ζητώντας από τους μαθητές να τις αντικαταστήσουν με άλλους τρόπους έκφρασης. Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι οι επιρρηματικές μετοχές μπορεί να αντικατασταθούν από επιρρηματικούς προσδιορισμούς ή δευτερεύουσες προτάσεις, οι επιθετικές από επίθετα ή αναφορικές προτάσεις, ενώ για την κατηγορηματική μετοχή επισημαίνουμε τη σχέση της με το απαρέμφατο, τη στενή εξάρτησή της από το ρήμα, και ζητούμε να καταγράψουν τα ρήματα από τα οποία εξαρτώνται οι κατηγορηματικές μετοχές που ανευρέθηκαν. Οι μαθητές θα μπορούσαν να δουλέψουν ομαδικά και να επαναλάβουν την ίδια δραστηριότητα σε κείμενα των οποίων η διδασκαλία έχει προηγηθεί και τους είναι γνωστά.
- Τονίζουμε ιδιαίτερα ότι οι επιρρηματικές μετοχές στα νεοελληνικά αποδίδονται με δευτερεύουσες προτάσεις.
- Υπενθυμίζουμε τις μετοχές της ΝΕ και επισημαίνουμε την επιθετική χρήση της παθητικής μετοχής και την επιρρηματική της ενεργητικής.
- Αναφέρουμε νεοελληνικά παραδείγματα με τύπους που προέρχονται από μετοχές της ΑΕ:

- Η βροχή προκάλεσε προβλήματα στο ήδη βεβαρημένο κυκλοφοριακό της πόλης.
- Ο διακεκριμένος επιστήμονας κ. Β.Δ επισκέφθηκε το Πανεπιστήμιο της Αθήνας.
- Θεού θέλοντος και καιρού επιτρέποντος θα το κάνουμε το ταξίδι.
- Τα συνεργεία διάσωσης κατέβαλαν απεγνωσμένες προσπάθειες να σύρουν από τα ερείπια τα θύματα του σεισμού.
- Πόσοι είναι οι απόντες σήμερα;
- Οι αιτούντες δεν υπερβαίνουν τους είκοσι.
- Τα ενδιαφέροντά του είναι περιορισμένα.
- Αν και παθών, δεν συνετίστηκα.

Ενδεικτικά θα μπορούσαμε να ζητήσουμε παραδείγματα με τις μετοχές: *κατελιημμένος, σεσημασμένος, πεσόντες, επιζήσαντες, εγγεγραμμένος, εφαπτομένη.*

Για τον αναδιπλασιασμό θα μπορούσε να δοθεί το κείμενο (Ορθρος):

Ἐπευλογημένη ὑπάρχεις, Θεοτόκε Παρθένε, διὰ γὰρ τοῦ ἐκ σοῦ σαρκωθέντος ὁ ἄδης ἠγμάλωτισται, ὁ Ἄδὰμ ἀνακέκληται, ἡ κατάρα νενέκρωται, ἡ Εὐὰ ἠλευθέρωται, ὁ θάνατος τεθανάτωται καὶ ἡμεῖς ἐζωοποιήθημεν· διὸ ἀνυμνοῦντες βοῶμεν· Εὐλογητὸς Χριστὸς ὁ Θεὸς ἡμῶν, ὁ οὕτως εὐδοκήσας, δόξα σοι.

Για τις αλλαγές στη μορφή των μετοχών οι μαθητές θα μπορούσαν να αναζητήσουν στο λογισμικό Ελληνική Γλώσσα (<http://www.e-yliko.gr>) -οι περιπέτειες των λέξεων-ιστορία της ελληνικής γλώσσας-βυζαντινή-ειδικές παρατηρήσεις-μετοχή σε -οντας/-όντας.

Στη συνέχεια οι μαθητές αναζητούν στο πλαίσιο της ομάδας τα σιγμόληκτα επίθετα, επισημαίνουν το γένος τους μέσω του ουσιαστικού που συνοδεύουν, κατατάσσουν τα επίθετα στον πίνακα με τις πτώσεις και συμπληρώνουν τις πτώσεις που λείπουν (**Φύλλο εργασίας 3**).

Παρακινούμε τους μαθητές να θυμηθούν τέτοια επίθετα στη ΝΕ, επισημαίνουμε την πολλή συχνή χρήση τους (π.χ. *ασθενής, υγιής, επιμελής, ευγενής, απαθής*), τους ζητούμε να τα χρησιμοποιήσουν σε προτάσεις και να προχωρήσουν σε διαπιστώσεις συγκρίνοντας την κλίση τους στα ΑΕ και ΝΕ.

Συζητούν τα συμπεράσματά τους στο πλαίσιο της ομάδας.

Επισημαίνεται άμεσα, μέσω της σύγκρισης επιθέτων-μετοχών, η επιθετική φύση της μετοχής αλλά και η διαφορά της με τα επίθετα, η οποία οφείλεται στο ρηματικό της χαρακτήρα.

Ε. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (1 διδακτική ώρα)

Δεδομένου ότι το βασικό κείμενο της ενότητας είναι εκτενές, δεν προτείνεται διδασκαλία παράλληλου αρχαίου κειμένου. Αντ' αυτού, μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές κείμενα της ΝΕ, όπως τα κείμενα 2, 3 και 4 (αποσπάσματα) ή άλλα παρόμοια που

θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός. Οι μαθητές σε ομάδες συγκρίνουν τα κείμενα μεταξύ τους, αναζητούν το είδος του κειμένου με βάση το περιεχόμενό τους και τον σκοπό για τον οποίο γράφτηκαν. Βασικός στόχος είναι να αναγνωρίσουν όρους της ιατρικής που συνάντησαν στο κείμενο του Θουκυδίδη και εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται και στη ΝΕ σε ιατρικά κείμενα. Προτεινόμενες ερωτήσεις:

- Τι κείμενα μπορεί να είναι αυτά;
- Πού θα μπορούσατε να συναντήσετε παρόμοια κείμενα;
- Για ποιον σκοπό νομίζετε ότι γράφτηκαν;
- Τι σας βοήθησε να το καταλάβετε αυτό;
- Μπορείτε να συγκρίνετε τον τρόπο περιγραφής της νόσου που περιγράφεται στο κείμενο 4, με αυτόν του Θουκυδίδη;
- Τι συμπεράσματα βγάζετε;

ΣΤ. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ - ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

- Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναζητούν στην Ιλιάδα περιγραφές που δείχνουν ότι ο Όμηρος γνωρίζει την ανατομία του ανθρώπινου σώματος και προχωρούν σε σύγκριση των δύο συγγραφέων.
- Επίσης, οι μαθητές αναζητούν στο διαδίκτυο τα συμπτώματα των ασθενειών που κατά καιρούς θεωρήθηκαν πιθανές για το λοιμό και η κάθε ομάδα επιχειρηματολογεί υπέρ αυτών. Επίσης, εξετάζει αν στα κείμενα που ανευρίσκει υπάρχει ομοιότητα στην περιγραφή των συμπτωμάτων με το κείμενο του Θουκυδίδη και ανακοινώνει τα συμπεράσματά της.
- Οι μαθητές αναζητούν στην ιστοσελίδα www.myrtis.gr την ιστορία της Μύρτιδας και ανακοινώνουν στην τάξη τα αποτελέσματα των ερευνών τους.
- Οι μαθητές μπορούν να συνθέσουν και να παρουσιάσουν, αξιοποιώντας τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν από το κείμενο που διδάχθηκαν και την αναζήτηση στο διαδίκτυο μια ιστορία με θέμα: «Η Μύρτιδα διηγείται ...». Εναλλακτικά, μπορούν να κατασκευάσουν μια αφίσα για μια εκδήλωση που θα γίνει στο σχολείο με θέμα τη Μύρτιδα. Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε ομαδικά.
- Οι μαθητές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών μπορούν να αναζητήσουν σε ξενόγλωσσα λεξικά (π.χ. αγγλικά, γαλλικά) ή σε

σελίδες του διαδικτύου
(<http://news.bbc.co.uk/1/hi/health/medicalnotes/1468300.stm>, <http://www.etymonline.com/index.php?term>
ποιες λέξεις από την ιπποκρατική ορολογία του
Θουκυδίδη πέρασαν στις ξένες γλώσσες και
εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται ως ιατρικοί όροι.

ΚΕΙΜΕΝΟ 1. (Θουκ. Π. 47-52) Ο λοιμός της Αθήνας (διασκευή με σύνθεση αποσπασμάτων)

[2.48.2] ἐς δὲ τὴν Ἀθηναίων πόλιν ἐξαπιναίως ἐσέπεσε, καὶ τὸ πρῶτον ἐν τῷ Πειραιεῖ ἦψατο τῶν ἀνθρώπων, ὥστε καὶ ἐλέχθη ὑπ' αὐτῶν ὡς οἱ Πελοποννήσιοι φάρμακα ἐσβεβλήκοιεν ἐς τὰ φρέατα· κρῆναι γὰρ οὐπω ἦσαν αὐτόθι. ὕστερον δὲ καὶ ἐς τὴν ἄνω πόλιν ἀφίκετο, καὶ ἔθνησκον πολλῷ μᾶλλον ἤδη. ἐγὼ δὲ οἶόν τε ἐγίγνετο λέξω, καὶ ἀφ' ὧν ἂν τις σκοπῶν, εἴ ποτε καὶ αὐθις ἐπιπέσοι, μάλιστ' ἂν ἔχοι τι προειδῶς μὴ ἀγνοεῖν, ταῦτα δηλώσω αὐτὸς τε νοσήσας καὶ αὐτὸς ἰδὼν ἄλλους πάσχοντας. τοὺς δὲ ἄλλους ἀπ' οὐδεμιᾶς προφάσεως, ἀλλ' ἐξαίφνης ὑγιεῖς ὄντας πρῶτον μὲν τῆς κεφαλῆς θερμαὶ ἰσχυραὶ καὶ τῶν ὀφθαλμῶν ἐρυθρήματα καὶ φλόγωσις ἐλάμβανε, καὶ τὰ ἐντός, ἢ τε φάρυγξ καὶ ἡ γλῶσσα, εὐθὺς αἱματώδη ἦν καὶ πνεῦμα ἄτοπον καὶ δυσῶδες ἠφίει· ἔπειτα ἐξ αὐτῶν παρμὸς καὶ βράγχος ἐπεγίγνετο, καὶ ἐν οὐ πολλῷ χρόνῳ κατέβαιναν ἐς τὰ στήθη ὁ πόνος μετὰ βηχὸς ἰσχυροῦ· καὶ ὁπότε ἐς τὴν καρδίαν στηρίζειεν, ἀνέστρεφέ τε αὐτὴν καὶ ἀποκαθάρσεις χολῆς πᾶσαι ὅσαι ὑπὸ ἰατρῶν ἴννομασμένα εἰσὶν ἐπῆσαν, καὶ αὐταὶ μετὰ ταλαιπωρίας μεγάλης, λυγρὰ τε τοῖς πλέοσιν ἐνέπιπτε κενή, σπασμὸν ἐνδιδούσα ἰσχυρόν. καὶ τὸ μὲν ἔξωθεν σῶμα οὐτ' ἄγαν θερμὸν ἦν οὔτε χλωρόν, ἀλλ' ὑπέρυθρον, πελιτνόν, φλυκταίναις μικραῖς καὶ ἔλκεσιν ἐξηνηθὸς· τὰ δὲ ἐντός οὕτως ἐκάετο ὥστε μῆτε τῶν πάνυ λεπτῶν ἱματίων καὶ σινδόνων τὰς ἐπιβολὰς μὴδ' ἄλλο τι ἢ γυμνοὶ ἀνέχεσθαι, ἥδιστα τε ἂν ἐς ὕδωρ ψυχρὸν σφᾶς αὐτοὺς ρίπτειν. καὶ ἡ ἀπορία τοῦ μὴ ἡσυχάζειν καὶ ἡ ἀγρυπνία ἐπέκειτο διὰ παντός. τὸ σῶμα, ὅσον περ χρόνον καὶ ἡ νόσος ἀκμάζοι, οὐκ ἐμαραίνετο, ἀλλ' ἀντεῖχε παρὰ δόξαν τῇ ταλαιπωρίᾳ, ὥστε ἡ διεφθείροντο οἱ πλείστοι ἐναταῖοι καὶ ἐβδομαῖοι ὑπὸ τοῦ ἐντός καύματος, ἔτι ἔχοντές τι δυνάμεως, ἢ εἰ διαφύγοιεν, ἐπικατιόντος τοῦ νοσήματος ἐς τὴν κοιλίαν καὶ ἐλκώσεώς τε αὐτῇ ἰσχυρᾶς ἐγγιγνομένης καὶ διαρροίας ἅμα ἀκράτου ἐπιπιπτούσης οἱ πολλοὶ ὕστερον δι' αὐτὴν ἀσθενεῖα διεφθείροντο. διεξήει γὰρ διὰ παντός τοῦ σώματος ἄνωθεν ἀρξάμενον τὸ ἐν τῇ κεφαλῇ πρῶτον ἰδρυθὲν κακόν, καὶ τῶν ἀκρωτηρίων ἀντίληψις αὐτοῦ ἐπεσήμαιεν. κατέσκηπτε γὰρ ἐς αἰδοῖα καὶ ἐς ἄκρας χεῖρας καὶ πόδας, καὶ πολλοὶ στερισκόμενοι τούτων διέφευγον, εἰσὶ δ' οἱ καὶ τῶν ὀφθαλμῶν. τοὺς δὲ καὶ λήθη ἐλάμβανε παραυτικά.

Ἐπίεσε δ' αὐτοὺς μᾶλλον πρὸς τῷ ὑπάρχοντι πόνῳ καὶ ἡ ξυγκομιδὴ ἐκ τῶν ἀγρῶν ἐς τὸ ἄστυ, καὶ οὐχ ἦσσαν τοὺς ἐπελθόντας. οἰκιῶν γὰρ οὐχ ὑπαρχουσῶν, ἀλλ' ἐν καλύβαις πνιγηραῖς ὥρα ἔτους διαιωμένων ὁ φθόρος ἐγίγνετο οὐδενὶ κόσμῳ, ἀλλὰ καὶ νεκροὶ ἐπ' ἀλλήλοις ἀποθνήσκοντες ἔκειντο καὶ ἐν ταῖς ὁδοῖς ἐκαλινδοῦντο καὶ περὶ τὰς κρήνας ἀπάσας ἡμιθνήτες τοῦ ὕδατος ἐπιθυμία. τὰ τε ἱερά ἐν οἷς ἐσκήνηντο νεκρῶν πλέα ἦν, αὐτοῦ ἐναποθνησκόντων. νόμοι τε πάντες ξυνεταράχθησαν οἷς ἐχρῶντο πρότερον περὶ τὰς ταφάς, ἔθαπτον δὲ ὡς ἕκαστος ἐδύνατο. καὶ πολλοὶ ἐς ἀναισχύντους θήκας ἐτράποντο σπάνει τῶν ἐπιτηδείων διὰ τὸ συχνοὺς ἤδη προτεθνάναι σφίσιν·

Γλωσσικά – μεταφραστικά σχόλια:

ἤψατο < ρ. *ἄπτομαι*. *ἤψατο τῶν ἀνθρώπων* = χτύπησε τους ανθρώπους
φάρμακον = δηλητήριο
ἐσβεβλήκοιεν < ρ. *ἐσβάλλω* = ρίχνω
τὸ φρέαρ, γεν. *τοῦ φρέατος* = το πηγάδι
καὶ ἀφ' ὧν ἂν τις σκοπῶν ... μὴ ἀγνοεῖν = και παρατηρώντας τα κανείς
προσεκτικά, αν καμιά φορά και πάλι ενσκήψει, να είναι σε θέση να ξέρει αφού
από πιο μπροστά θα έχει κάποια γνώση
ἀπ' οὐδεμιᾶς προφάσεως = χωρίς καμιά
φανερή αιτία *θέρμαι* = πυρετός
ἐρυθήματα < *τὸ ἐρύθημα* = κοκκίνισμα
πνεῦμα = αναπνοή
ἄτοπον = αφύσικο, ασυνήθιστο
δυσῶδες = με άσχημη μυρωδιά
ὁ πταρμὸς = το φτάρνισμα
ὁ βράγχος = η βραχνάδα
ὁ βήξ, γεν. *τοῦ βηχὸς* = ο βήχας
στηρίζειεν < ρ. *στηρίζω* = (εδώ) φτάνω, προσβάλλω
ἀποκαθάρσεις χολῆς... ἐπῆσαν = επακολουθούσαν εμετοί χολής
ὁ/ἡ λύγξ, γεν. *τοῦ/τῆς λυγκὸς* = ο λόξυγκας
χλωρόν = (εδώ) ωχρο, κίτρινο
ἡ φλύκταινα = φουσκάλα
τὸ ἔλκος = πληγή
πελιτνὸν = μελανιασμένο
ἐναταῖοι καὶ ἑβδομαῖοι = την ένατη και την έβδομη μέρα
ἐπικατιόντος τοῦ νοσήματος = όταν η αρρώστια κατέβαινε
ἀσθeneία = (εδώ) από εξάντληση
τῶν ἀκρωτηρίων ἀντίληψις αὐτοῦ ἐπεσήμαιεν = χτυπούσε στα άκρα
όπου άφηνε τα σημάδια του
ἡ συγκομιδὴ ἐκ τῶν ἀγρῶν ἐς τὸ ἄστυ = η συγκέντρωση μέσα στην πόλη
των ανθρώπων της υπαίθρου
δαιτωμένων = επειδή ζούσαν
ὁ φθόρος = φθορά, όλεθρος
ὁ κόσμος = η τάξη
ἡ θήκη = (εδώ) η ταφή
διὰ τὸ συχνὸς ἤδη προτεθνάναι σφίσιν = επειδή πρωτύτερα είχαν πεθάνει πολλοί
δικοί τους. Ερμηνευτικά σχόλια: το κείμενο του Θουκυδίδη σύμφωνα με τους
μελετητές έχει πολλές ομοιότητες με τις ιπποκρατικές πραγματείες, όχι μόνο σε
σχέση με τους όρους που υιοθετεί ο ιστορικός, αλλά και με την ιατρική μέθοδο
που είναι ίδια με αυτή που ακολουθούσε ο Ιπποκράτης για την *πρόγνωσιν* και τη
θεραπεία των ασθενειών. Σημειώνεται ότι ο μεγάλος γιατρός της αρχαιότητας
ήταν σύγχρονος του Θουκυδίδη και πιθανόν να ζούσε στην Αθήνα κατά την
περίοδο του λοιμού.

Σύγχρονοι γιατροί μελέτησαν την περιγραφή του λοιμού από το έργο του
Θουκυδίδη και με βάση την περιγραφή των συμπτωμάτων προσπάθησαν
να βγάλουν συμπεράσματα για ποια ασθένεια πρόκειται. Κατά καιρούς
υποστηρίχθηκε ότι επρόκειτο για επιδημία ευλογιάς, για τυφοειδή πυρετό,
για βουβωνική πανώλη, ακόμη και για ιλαρά. Σήμερα η ιατρική γνωρίζει
το λόγο.

ΚΕΙΜΕΝΟ 2

Οι γιατροί ορίζουν ως εξάνθημα μια ομάδα κηλίδων ή φλυκταινών ή ένα τμήμα κόκκινου, φλεγμαινόμενου δέρματος που μπορεί να συνοδεύεται από κνησμό ή πυρετό. Ένα εξάνθημα μπορεί να είναι τοπικό (προσβάλλοντας μόνο μια μικρή περιοχή του δέρματος) ή γενικό (καλύπτοντας ολόκληρο το σώμα). Εξανθήματα και κνησμός χαρακτηρίζουν μερικές κοινές λοιμώξεις της παιδικής ηλικίας, όπως η ανεμοβλογιά και η ιλαρά, αλλά πολλά εξανθήματα είναι σημάδια μιας διαταραχής που προσβάλλει το ίδιο το δέρμα.

Πηγή: <http://www.ygeiaonline.gr/index>.

ΚΕΙΜΕΝΟ 3

Αλλεργικές αντιδράσεις

®

Αν συμβεί οποιοδήποτε από τα παρακάτω, μη λάβετε άλλο Efexor XR. Ενημερώστε αμέσως το γιατρό σας ή επισκεφθείτε το τμήμα επειγόντων περιστατικών του πλησιέστερου νοσοκομείου σας:

- Σφίξιμο στο θώρακα, συριγμός, πρόβλημα στην κατάποση ή την αναπνοή
- Οίδημα του προσώπου, του λαιμού, των χεριών ή των ποδιών
- Αίσθημα νευρικότητας ή άγχους, ζάλη, αίσθημα παλμών, αιφνίδια ερυθρότητα του δέρματος και/ή αίσθημα θερμότητας
- Βαριάς μορφής εξάνθημα, κνησμός ή κνίδωση (υπερυψωμένα λέπια ερυθρού ή ανοιχτόχρωμου δέρματος που συχνά παρουσιάζουν κνησμό)

Πηγή: <http://www.pfizer.gr/media/efexor%20xr-pil%20pfizer.pdf>

ΚΕΙΜΕΝΟ 4

Το λοιμώδες ερύθημα ή πέμπτη νόσος είναι μια οξεία εξανθηματική νόσος.

Πότε μεταδίδεται

Ο ιός μεταδίδεται πριν από την εμφάνιση του εξανθήματος.

Πώς μεταδίδεται

Η νόσος μεταδίδεται:

1. με τα σταγονίδια από άτομο σε άτομο με πύλη εισόδου το αναπνευστικό και
2. διά μέσου του πλακούντα, οπότε μπορεί να προκαλέσει αναιμία ή εμβρυικό ύδρωπα στο έμβryo.

Κλινική εικόνα

Ο χρόνος επώασης, δηλαδή ο χρόνος μεταξύ της επαφής του ατόμου με τον ιό και της εμφάνισης των πρώτων συμπτωμάτων, κυμαίνεται μεταξύ 1-4 εβδομάδων, συνήθως όμως είναι 6-14 ημέρες.

Η λοίμωξη είναι συχνά ασυμπτωματική (χωρίς συμπτώματα) ή υποκλινική (με ήπια συμπτώματα). Μερικές φορές 1-2 μέρες πριν από το εξάνθημα μπορεί να εμφανισθούν κακοδιαθεσία, δεκατική πυρετική κίνηση, ρινική καταρροή και δυσκολία στην κατάποση. Στους ενήλικες είναι δυνατόν να παρατηρηθούν επίσης πονοκέφαλος, κακουχία, ρινίτιδα, φαρυγγίτιδα, γαστρεντερικές διαταραχές, λεμφαδενική διόγκωση και αρθραλγίες.

Η νόσος εκδηλώνεται με την εμφάνιση του χαρακτηριστικού εξανθήματος που εμφανίζει τρία στάδια και σπάνια συνοδεύεται από κνησμό. Κατά το πρώτο στάδιο εμφανίζεται εξάνθημα κηλιδοβλατιδώδες (κηλίδα = επίπεδη περιγεγραμμένη μεταβολή του χρώματος του δέρματος χωρίς καμιά αλλαγή στο πάχος, την κατάσταση ή την σύστασή του και βλατίδες = στερεό έπαρμα της επιδερμίδας συνήθως σκληρής σύστασης και μικρού μεγέθους, μέχρι 1 εκατοστό), που συγκεντρώνεται κατά μέρη, έντονου κόκκινου χρώματος στο πρόσωπο και κυρίως στα μάγουλα, τα οποία μοιάζουν σαν να έχουν δεχθεί χαστούκι. Το εξάνθημα ξεχωρίζει σαφώς από το υπόλοιπο υγιές δέρμα και εξαφανίζεται σε 1-4 ημέρες. Μια ημέρα περίπου μετά την εμφάνιση του εξανθήματος στο πρόσωπο, εμφανίζεται στα άνω και κάτω άκρα (κυρίως στις εκτατικές επιφάνειες) διάσπαρτο, κόκκινο κηλιδοβλατιδώδες συμμετρικό εξάνθημα, το οποίο στη συνέχεια επεκτείνεται και στον κορμό του σώματος, ενώ σπάνια είναι δυνατόν να εμφανισθεί στα πέλματα και στις παλάμες.

Το εξάνθημα, όταν υποχωρεί από τον κορμό, παρουσιάζει εξασθένηση στο κέντρο του, με αποτέλεσμα να εμφανίζει χαρακτηριστική δαντελωτή όψη. Το εξάνθημα στον κορμό και τα άκρα διαρκεί κατά μέσο όρο 11 ημέρες και δεν παρουσιάζει απολέπιση.

Παράλληλα με το εξάνθημα μπορεί να εμφανισθεί εξάνθημα με μορφή ερυθρηματωδών (κόκκινων) κηλίδων στο βλεννογόνο των παρισθημίων, της σκληρής και της μαλακής υπερώας (πάνω εσωτερικό τμήμα του στόματος). Η γλώσσα και ο φάρυγγας μπορεί να είναι πάρα πολύ κόκκινοι.

Το εξάνθημα είναι δυνατόν να ξαναεμφανιστεί (υποτροπιάσει) ιδιαίτερα μετά από τραυματισμό του δέρματος, μετά από έκθεσή του σε θερμό ή ψυχρό περιβάλλον ή σε ηλιακό φως, μετά από διαβροχή του με νερό κ.ά. Το εξάνθημα με υφέσεις και εξάρσεις διαρκεί 2-3 μέρες και σπάνια 2-3 μήνες.

Πηγή: <http://www.paidiatros.gr>

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1.

Ουσιαστικά για τα όργανα του σώματος	Ουσιαστικά για τα συμπτώματα της νόσου	Επίθετα που συνοδεύουν τα ουσιαστικά	Ρήματα που περιγράφουν την ασθένεια, τις ενέργειες, τις αντιδράσεις

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

ΜΕΤΟΧΕΣ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΦΩΝΗΣ

ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ	ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	ΑΟΡΙΣΤΟΣ	ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ

ΜΕΤΟΧΕΣ ΜΕΣΗΣ ΦΩΝΗΣ

ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ	ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	ΑΟΡΙΣΤΟΣ	ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

ΑΡΣΕΝΙΚΑ ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

Ον.	
Γεν.	
Δοτ.	
Αιτ.	
Κλ.	

ΘΗΛΥΚΑ ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

Ον.	
Γεν.	
Δοτ.	
Αιτ.	
Κλ.	

ΟΥΔΕΤΕΡΑ ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ
Ον.	
Γεν.	
Δοτ.	
Αιτ.	
Κλ.	

Z. ΠΗΓΕΣ (ΕΝΤΥΠΕΣ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ)

Σχολικά εγχειρίδια
 Λεξικά
 Λογισμικά
 Ιστοσελίδες

Προτεινόμενοι διαδικτυακοί τόποι (πέραν όσων χρησιμοποιήθηκαν στο σενάριο) <http://www.ime.gr>

<http://www.benaki.gr>
<http://www.nationalgallery.gr>
<http://www.history.com>
<http://www.komvos.edu.gr>
<http://www.culture.gr>
www.museumlink.com/virtual.htm
www.openscience.gr
www.openculture.com
www.academyofathens.gr
www.artcyclopedia.com
www.openarchives.gr
www.ancientlibrary.com
<http://classicsresources.blogspot.com>
www.potheg.gr
<http://theoi.com>
<http://encyclopedia.thefreedictionary.com>
www.greek-language.gr
www.perseus.tufts.edu/ www.gnomon.ku-eichstaett.de/Gnomon/Gnomon.html
<http://www.pfizer.gr/media/efexor%20xrpil%20pfizer.pdf>
<http://www.ygeiaonline.gr/index>.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ –ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδης, Β., Συγκριτική ανάλυση του μυθιστορήματος *Πεθαίνω σα χώρα* με το Β' 47-55 του Θουκυδίδη, δημοσιευμένη στο περιοδικό *Φαιαδέρων*, 3 (1980) 835.
- Αποστολίδης, Π., *Ο Ιπποκράτης στην Ιατρική της Εποχής μας*, Αθήνα 2005.
- Γεωργακόπουλος, Κ., *Αρχαίοι έλληνες ιατροί*, Αθήνα 1998.
- Γεωργοπαπαδάκος, Α., *Θουκυδίδη Ιστορία, Εισαγωγή, Μετάφραση, Σχόλια*, Θεσσαλονίκη 1982.
- Δημητριάδης, Δ., *Πεθαίνω σα χώρα*, Αθήνα 1980.
- Finley, J.H (μτφρ. Τ. Κουκουλιός), *Θουκυδίδης*, 2^η έκδ., Αθήνα 1985.
- Gomme, A.W., Andrewes, A., Dover, K.J., *A Historical Commentary on Thucydides, I-V*, Oxford 1945-1981.
- Hornblower, S. (επιμ. Α. Ρεγκάκος, μτφρ. Φ. Πέτικα), *Θουκυδίδου Ιστορίαι*, τ. 2, Θεσσαλονίκη, 2006
- Ιπποκράτης, *Περί αρχαίας ιητρικής*, Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Δ. Τσεκουράκης, σειρά «Δαίδαλος» Ι. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 2001.
- Krug, A., *Αρχαία Ιατρική, Επιστημονική και Θρησκευτική Ιατρική στην Αρχαιότητα*, μτφρ. Δ.Γ.Γεωργοβασίλης-Μαριέλλα Φράιμπερ, Αθήνα 1997.
- Λυπουρλής, Δ., «Αρχαία Ελληνικά», *Φιλολογος* 122 (2005) 541-553.
- Page, L.D., «Thucydides' Description of the Great Plague of Athens» *CQ* 3 (1953) 97κεξξ.
- Williams, W.E., «The sickness of Athens» *G&R* 4 (1957) 98κεξξ.

3.2 Β) Διδακτικό Σενάριο Β' Γυμνασίου: *Το τέχνασμα του Θεμιστοκλή*

ΤΙΤΛΟΣ: Το τέχνασμα του Θεμιστοκλή, Πλουτάρχου *Θεμιστοκλής*
(διασκευή) Τάξη: Β' Γυμνασίου

Δημιουργός: Βασιλική Παπαθανασίου

Γνωστικό αντικείμενο: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα

Προτεινόμενη διάρκεια: 5 διδακτικές ώρες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η 2^η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, Αρχαία ελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου περιλαμβάνει απόσπασμα από τον πλουτάρχειο *Βίον* του Θεμιστοκλή, που αναφέρεται σε μία από τις κορυφαίες στιγμές της αρχαιοελληνικής ιστορίας, τη ναυμαχία της Σαλαμίνας, και στο ρόλο του αρχιτέκτονα της ελληνικής νίκης, του Θεμιστοκλή. Οι μαθητές γνωρίζουν γεγονότα και πρόσωπα των περσικών πολέμων από το μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου και η γνώση τους αξιοποιείται για την επίτευξη των στόχων της ενότητας.

ΣΤΟΧΟΙ

Α. Διδακτικοί στόχοι

Ως προς το περιεχόμενο

Οι μαθητές να:

- αντιληφθούν τα βασικά σημεία του στρατηγικού τεχνάσματος του Θεμιστοκλή (ποιον χρησιμοποίησε και γιατί, ποια αδυναμία του εχθρού εκμεταλλεύτηκε)

- εκτιμήσουν το τέχνασμα με κριτήριο τη νικηφόρα έκβαση της ναυμαχίας για τους Έλληνες
- αντιληφθούν ότι οι μάχες και οι πόλεμοι κρίνονται και από τα τεχνάσματα ιδιοφυών στρατηγών
- γνωρίσουν την προσωπικότητα του Θεμιστοκλή και τη συνεισφορά του στη θεμελίωση και τον θρίαμβο της αθηναϊκής δημοκρατίας
- γνωρίσουν άλλη μία σημαντική ιστορική προσωπικότητα, τον Περικλή, και να αντιληφθούν τη σχέση του με τον Θεμιστοκλή σε ό,τι αφορά τη ναυτική δύναμη και τη δημοκρατία της Αθήνας.
- γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της βιογραφίας ως είδους και να αντιληφθούν τις διαφορές της με την ιστορία

Ως προς το λεξιλόγιο

Οι μαθητές να:

- να διδαχθούν την ετυμολογική ρίζα της λέξης *ναῦς*, να αντιληφθούν το πλήθος των συνθέτων και παραγώγων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια
- αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν την αδιάκοπη παρουσία των λέξεων αυτών στο λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας
- επισημάνουν ότι στη συγκεκριμένη γλωσσική οικογένεια οι περισσότερες λέξεις διατήρησαν και τον αρχαίο τύπο και την αρχική τους σημασία και ότι η λέξη *ναῦς* δεν χρησιμοποιείται πλέον, αλλά επιβιώνει μέσω των συνθέτων και παραγώγων της, τα περισσότερα από τα οποία διατηρούν και τον τύπο και την αρχική τους σημασία
- αναγνωρίζουν διαφορετικά κειμενικά είδη

Ως προς τη γραμματική και τη σύνταξη

Οι μαθητές να:

- μάθουν την κλίση του ουσιαστικού *ναῦς* και των αρσενικών της γ' κλίσης σε *-κλῆς*
- μάθουν την ευκτική του ενεστώτα και του μέλλοντα των ρημάτων της ενεργητικής και της μέσης φωνής
- συνειδητοποιήσουν τις αλλαγές στη ΝΕ (τα ονόματα σε *-κλῆς* παραμένουν με αλλαγές στη ΝΕ και δεν χρησιμοποιείται με το ίδιο μορφολογικό τυπικό η ευκτική)
- αντιληφθούν ότι η ΑΕ ήταν συνθετική γλώσσα και με τις αλλαγές στις κλιτικές καταλήξεις αλλάζει και η σημασία της λέξης, ενώ η ΝΕ είναι αναλυτική και

δηλώνει τις αλλαγές στη σημασία με περισσότερες λέξεις

- αντιληφθούν -αποδίδοντας μεταφραστικά τις φράσεις των κειμένων της ενότητας που περιέχουν απαρέμφατα- ότι το απαρέμφατο που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην ΑΕ, χάθηκε στη ΝΕ με τη μορφή που είχε και αντικαταστάθηκε από ειδικές και βουλητικές προτάσεις
- θυμηθούν τη συντακτική λειτουργία του απαρεμφάτου και να μάθουν τους κανόνες της απρόσωπης σύνταξης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Βιογραφία

Λεξιλόγιο

Γραμματική: ουσιαστικό *ναῦς*, αρσενικά ονόματα της γ' κλίσης σε *-κλιῆς*, ευκτική του ενεστώτα και του μέλλοντα των ρημάτων της ενεργητικής και μέσης φωνής

Συντακτικό: συντακτική λειτουργία του απαρεμφάτου και κανόνες της απρόσωπης σύνταξης

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Καταιγισμός ιδεών (ιδεοθύελλα)

Ερωτοαπαντήσεις

Ομαδοσυνεργατική

Συζήτηση

ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Διαδραστικός πίνακας (εναλλακτικά: φορητός Η/Υ και προβολέας διαφανειών)

ΠΟΡΕΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Α. ΑΦΟΡΜΗΣΗ

- Προτάσσεται η διδασκαλία της 3^{ης} ενότητας του υπάρχοντος εγχειριδίου (Το χρέος του ιστορικού, Πολύβιος, *Ιστορία* 1.14.4-7) με την οποία οι μαθητές έχουν γνωρίσει τις βασικές αρχές της ιστοριογραφίας.
- Με βάση το προηγούμενο δεδομένο δίνονται πληροφορίες για το είδος της βιογραφίας και τις διαφορές της με την ιστοριογραφία καθώς και για τον κυριότερο εκπρόσωπό της, τον Πλούταρχο. Οι *Βίοι* του Πλούταρχου είναι ένα γιγάντιο έργο που περιλαμβάνει 23 ζεύγη βιογραφιών επιφανών προσωπικοτήτων της ελληνικής και της ρωμαϊκής ιστορίας με συνοδευτικές συγκρίσεις. Για την παραγωγή του ο Πλούταρχος μελέτησε είτε από το πρωτότυπο είτε από έμμεσες πηγές όλους τους προγενέστερους συγγραφείς, γι' αυτό και θεωρείται μία

από τις σπουδαιότερες πηγές της ελληνικής και ρωμαϊκής αρχαιότητας. Είχε ζωηρό ενδιαφέρον για την ιστορία, όμως ο κύριος στόχος της συγγραφής του ήταν η ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων με την προβολή των ιστορικών μορφών, για να λειτουργήσουν είτε ως προτρεπτικά είτε ως αποτρεπτικά παραδείγματα. Στο προοίμιο του *Αλεξάνδρου* (1.2-3) ο ίδιος δηλώνει: «δεν γράφουμε ιστορίες, αλλά βίους. Και δεν υπάρχει πάντοτε απόδειξη αρετής ή ανηθικότητας στις πιο λαμπρές πράξεις, αλλά πολλές φορές κάτι ασήμαντο, όπως μια φράση ή ένα αστείο αποκαλύπτει το χαρακτήρα περισσότερο από ό,τι οι πολύνεκρες μάχες ή οι μεγάλοι εξοπλισμοί ή οι πολιορκίες πόλεων». Ενδεικτικά μπορεί να αναγνωσθεί σε μετάφραση ένα χαρακτηριστικό για το είδος της βιογραφίας απόσπασμα από τον *Βίον* του Αντωνίου, που περιγράφει το τέλος του Ρωμαίου στρατηγού ή τον θάνατο της Κλεοπάτρας (*Αντ.* 75-78, 84-86).

- Γίνεται αναφορά στη δραστηριότητα του Θεμιστοκλή κατά τη διάρκεια των περσικών πολέμων, υπενθυμίζεται η επιμονή του για τη δημιουργία στόλου και ο τρόπος ερμηνείας του δελφικού χρησμού για το ξύλινο τείχος, παραπέμπουμε στα σχετικά με τη ναυμαχία της Σαλαμίνας κεφάλαια στο σχολικό βιβλίο του Ηρόδοτου και γίνεται παρουσίαση της ναυμαχίας με τη χρήση του λογισμικού «Ηρόδοτος», από το <http://www.e-yliko.gr>

B. ΚΕΙΜΕΝΟ²⁶ (1 διδακτική ώρα)

Γίνεται εκφραστική ανάγνωση από τον/την εκπαιδευτικό και νοηματική επεξεργασία του κειμένου, με ερωτήσεις τις οποίες οι μαθητές/τριες απαντούν με λέξεις ή φράσεις που αναζητούν σ' αυτό. Οι ερωτήσεις μπορεί να υπερβαίνουν τα νοηματικά όρια του κειμένου και να αξιοποιούν τις συμπληρωματικές πληροφορίες που αφορούν είτε το συγγραφέα είτε το είδος που υπηρετεί είτε το περιεχόμενο του κειμένου. Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής της ενότητας;
- Ποιες λέξεις δείχνουν τον προβληματισμό του;
- Γιατί ήταν προβληματισμένος;
- Ποιες αιτίες τον έκαναν να ανησυχεί;
- Ποιον χρησιμοποίησε στο τέχνασμά του και τι πληροφορίες δίνει ο συγγραφέας γι' αυτόν;
- Ποια διαταγή έδωσε ο Θεμιστοκλής στον Σίκινο;
- Τι έπρεπε να πει στον Ξέρξη;
- Πώς δέχτηκε ο Ξέρξης τη συμβουλή του Θεμιστοκλή; Τι έκανε αμέσως μετά και με ποιο σκοπό;)

Συμπληρωματικά, το κείμενο μπορεί να προσεγγισθεί με τη

²⁶ Τα κείμενα παρατίθενται στο τέλος.

μετατροπή του σε διαγραμματική μορφή με τη βοήθεια των μαθητών: κάθε πρόταση χωρίζεται σε ρηματικό και ονοματικό μέρος, εντοπίζονται το ρήμα και το υποκείμενο αντίστοιχα και στη συνέχεια συμπληρώνονται από τους προσδιορισμούς τους. Σημειώνεται ότι ο τρόπος αυτός βοηθά στην κατανόηση της δυναμικής λειτουργίας της γλώσσας και στην εμπέδωση της αντίληψης ότι η συντακτική λειτουργία των λέξεων συνδέεται με τη γραμματική τους μορφή, ενώ παράλληλα η γλώσσα παρέχει τη δυνατότητα οι δομές να αντικατασταθούν από άλλες διαφορετικές που ωστόσο εκφράζουν το ίδιο νόημα. Η κατανόηση του κειμένου υποβοηθείται από τα γλωσσικά σχόλια και αποδίδεται μεταφραστικά στα ομαλά σημεία, ενώ όπου υπάρχουν δυσκολίες, οι μαθητές αποδίδουν μόνο το νόημα.

Δραστηριότητες

- Παιχνίδι ρόλων: ο Σίκινος παρουσιάζεται στον Ξέρξη, συστήνεται και εκτελεί το σχέδιο του Θεμιστοκλή.
- Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, βιογράφους και ιστορικούς, και αποτιμούν την ενέργεια του Θεμιστοκλή σε συνδυασμό και με την προηγούμενη δράση του.
- Οι μαθητές αναζητούν στο βιβλίο της ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου και στο βιβλίο *Ηροδότου Ιστορίες* πληροφορίες για το ναυτικό πρόγραμμα του Θεμιστοκλή και απαντούν στο ερώτημα πώς αυτό συνδέεται με τη δημοκρατία στην Αθήνα, με τη ναυμαχία της Σαλαμίνας και την αύξηση της δύναμης της πόλης.
- Οι μαθητές αναζητούν στο κείμενο του Πλουτάρχου όσα στοιχεία δεν θα χρησιμοποιούσε ένας ιστορικός συγγραφέας.

Γ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ (1 διδακτική ώρα)

Στο υπάρχον εγχειρίδιο εξετάζεται η λέξη *λέγω*. Προτείνεται αντ' αυτής η λέξη *ναῦς* με το σκεπτικό ότι εντάσσεται φυσικότερα στο γενικότερο πνεύμα της ενότητας.

Διδασκαλία: πληροφορούμε τους μαθητές ότι η λ. *ναῦς* προέρχεται από τη ρίζα *ναυ* ή *ναF*, ίσως συγγενική του *νέω* (=κολυμπώ) ή *νήχω* (=κολυμπώ, πρβλ. *νήσος* = η γη που επιπλέει).

- Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων με διακριτούς ρόλους στην καθεμία (συντονιστής, γραμματέας κτλ.) και από το λογισμικό «ΗΡΟΔΟΤΟΣ» (χάρτης/ναυμαχία της Σαλαμίνας/σελίδα γλωσσικών παρατηρήσεων/νηυσί) οι μαθητές βρίσκουν την οικογένεια της λέξης.

- Τους παροτρύνουμε να θυμηθούν και άλλες λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια και να αναζητήσουν άλλες στο λεξικό (σύνθετες ή παράγωγες) δίνοντας τις απαραίτητες ετυμολογικές ερμηνείες (π.χ. *ναῦλον-ναῦλος, ναύτης, ναυτία, ναυτικός, ναυτίλος, ναυτιλία, ναυαγῶ < ναῦς+ἄγνυμι, ναύαρχος < ναῦς+ἄρχω, ναυβάτης < ναῦς+βαίνω, ναύκληρος < ναῦς+κλήρος, ναυμαχῶ < ναύμαχος < ναῦς+μάχομαι*).
- Στη συνέχεια ζητούμε από τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και να κατατάξουν το σύνολο των λέξεων που ανακάλυψαν σε δύο στήλες. Στην πρώτη να καταγράψουν τις λέξεις που χρησιμοποιούνται και στη ΝΕ με την ίδια μορφή και σημασία, στη δεύτερη όσες χρησιμοποιούνται με διαφορετική μορφή ή διαφορετική σημασία. Τέλος, ανακοινώνουν τα συμπεράσματά τους (**Φύλλο εργασίας 1²⁷**).
- Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο του Ι. Αναγνώστη (θρήνος για την άλωση της Θεσσαλονίκης, 1430) *ὦ πόλις, ἢ πρὶν μὲν ὥσπερ ναῦς ἐξ οὐρίας πλέουσα, ἔπειτα δὲ καταιγίδος δεινῆς ἐγερθείσης κακῶς συντριβεῖσα καὶ τὸν ἐναποκείμενον πλοῦτον ἀποβαλοῦσα καὶ ἀπολέσασα...* και καλεί τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τη χρονολόγηση του κειμένου να απαντήσουν στα ερωτήματα:
 - Τι παρατηρούν στη μορφή της λέξης;
 - Τι παρατηρούν σχετικά με τη σημασία της; για να διαπιστώσουν ότι η λέξη είναι ακόμη σε χρήση τον 15^ο αιώνα, και μάλιστα με την πιο γνωστή μεταφορική της σημασία (*ναῦς-πόλις*).

Ο/Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα την παροιμία: *Ἄξιος τῆς νηὸς ὁ ναύκληρος* (= τέτοιο καράβι, τέτοιος караβοκύρης). Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες αναζητούν νεοελληνικές λέξεις που μπορούν να αντικαταστήσουν τα δύο ουσιαστικά, προκειμένου να διερευνήσουν τις μεταφορικές χρήσεις τους. Ανακοινώνουν τα συμπεράσματά τους.

Από το υπάρχον εγχειρίδιο μελετούν το μέρος Β2 που αναφέρεται στον ορισμό της σύνθεσης και εκτελούν τις ασκήσεις που ακολουθούν.

²⁷ Τα Φύλλα εργασίας είναι συνοδευτικά της πορείας ανάπτυξης του σεναρίου και παρατίθενται στο τέλος.

Δ. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ-ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟΥ²⁸ (1+1 διδακτικές ώρες)

- οι μαθητές εντοπίζουν στο κείμενο τους τύπους της λ. *ναῶς* και τους τοποθετούν στην κατάλληλη πτώση του πίνακα που ετοιμάζει ο εκπαιδευτικός
- συμπληρώνουν τις άλλες πτώσεις
- επαναλαμβάνουν τη διαδικασία για τα αρσενικά σε -*κλής*. Χωρίζονται σε ομάδες και σημειώνουν ονόματα σε -*κλής* που απαντούν στη ΝΕ και επισημαίνουν τις διαφορές τους από τα ΑΕ
- αφορμώμενοι από τη γνωστή έκφραση της ΝΕ «*θεός φυλάξει*» επισημαίνουν την άγνωστη κατάληξη της ευκτικής και αναζητούν στο βασικό κείμενο ρήμα με παρόμοια κατάληξη
- ο διδάσκων με λίγα στοιχεία από την ιστορία της ελληνικής εξηγεί τις διαφορές της συνθετικής ΑΕ από την αναλυτική ΝΕ (αναφέρει ότι η οριστική είναι η μορφή που έχει το ρήμα, όταν μιλάμε για πράγματα που είναι οριστικά και πραγματικά, ακόμη κι αν αυτό ισχύει κατά την κρίση ή την άποψη του ομιλούντος (ή του γράφοντος)).²⁹ Αντίθετα η ευκτική χρησιμοποιείται για ό,τι ευχόμαστε να συμβεί. Στην ΑΕ η διαφορά τους εκφράζεται με την κλίση του ρήματος -μια αλλαγή δηλαδή στη μορφή μέσω των καταλήξεων- στα ΝΕ η αλλαγή εκφράζεται περιφραστικά) **(Φύλλο εργασίας 2)**
- οι μαθητές μαθαίνουν τις καταλήξεις της ευκτικής του ενεστώτα και του μέλλοντα του ρήματος *είμι* και τους ίδιους τύπους των βαρύτονων ρημάτων στην ενεργητική και μέση φωνή
- οι μαθητές δουλεύουν ανά δύο και συμπληρώνουν τις προτάσεις που δίνονται σε φύλλο εργασίας **(φύλλο εργασίας 3)** μία φορά με το ρήμα στην οριστική και μία στην ευκτική. Στη συνέχεια αποδίδουν μεταφραστικά τις προτάσεις επισημαίνοντας τη διαφορετική σημασία των εγκλίσεων. Ζητούμε να επαναλάβουν την άσκηση με τα ρήματα στο μέλλοντα οριστικής-ευκτικής.³⁰

²⁸ Για τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού χρήσιμο υλικό ανευρίσκεται και στον ηλεκτρονικό κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.

²⁹ Αυτή τη σημασία έχει κυρίως ο ενεστώτας, ενώ ο μέλλοντας της οριστικής, εφόσον αναφέρεται σε πράξη που δεν έχει συμβεί ακόμη αλλά θα συμβεί στο μέλλον, τονίζει τη βεβαιότητα του ομιλητή και την πρόθεσή του να την καταστήσει πραγματική.

³⁰ Πρόκειται για πολύ απλές ασκήσεις που αφορούν κυρίως την κλίση κάποιων συχνόχρηστων τύπων, η οποία, αν και πολύ μηχανιστική διαδικασία, είναι αρκετά χρήσιμη στη διδασκαλία της ΑΕ, γιατί οι μαθητές

Χρησιμοποιούν από την ιστοσελίδα <http://www.e-yliko.gr> τη διαδρομή υποστηρικτικό υλικό/διδασκτικά πακέτα/εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας και εκτελούν τις σχετικές ασκήσεις.

Σχετικά με τη διδασκαλία του απαρεμφάτου σημειώνεται ότι περιλαμβάνεται στην ύλη της Α΄ τάξης, κρίνεται όμως χρήσιμο και απαραίτητο να γίνει επανάληψη, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν καλύτερα το φαινόμενο της απρόσωπης σύνταξης.

- Οι μαθητές αποδίδουν μεταφραστικά τις φράσεις των κειμένων της ενότητας που περιέχουν απαρέμφατα και χωρισμένοι σε ομάδες αναζητούν παραδείγματα σε ήδη διδαγμένα κείμενα και πειραματίζονται με τα συμπληρωματικά παραδείγματα που ο διδάσκων αναγράφει στον πίνακα π.χ. *ὁ σοφὸς βούλεται τὴν ἀλήθειαν λέγειν ἀεὶ, πάντες δόξαν ἀγαθὴν ἔχειν βούλονται, ὑπισχνούμεθα σιωπήσειν*. Επισημαίνεται ότι το απαρέμφατο τις περισσότερες φορές έχει θέση αντικειμένου στο ρήμα μιας πρότασης.
- Μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να διακρίνουν το υποκείμενο του απαρεμφάτου σε όλα τα προηγούμενα παραδείγματα και ανά δύο να τα καταγράψουν. Επαναλαμβάνοντας και πάλι τη μετάφραση των παραδειγμάτων, τους καθοδηγούμε ώστε να θυμηθούν τη διαφορά ταυτοπροσωπίας-ετεροπροσωπίας (πολύ χαρακτηριστικό το παράδειγμα από το βασικό κείμενο:
ὁ Θεμιστοκλῆς τοῦτον ἐκπέμπει πρὸς τὸν Ξέρξην, κελεύσας λέγειν ὅτι Θεμιστοκλῆς ἐξαγγέλλει...
- Ξεκινώντας από απρόσωπα ρήματα της ΝΕ (*φαίνεται, πρέπει* κ.ά.) αναφερόμαστε στην απρόσωπη σύνταξη της ΑΕ γράφοντας στον πίνακα απρόσωπα ρήματα και τη σημασία τους. Αξιοποιούμε τη διδασκαλία του φαινομένου από την ενότητα 5 του υπάρχοντος εγχειριδίου. Στη συνέχεια γράφουμε στον πίνακα τα παρακάτω κείμενα:

Ἐκείνη ἡ πόλις, ἔφη Σόλων, ἄριστα οἰκεῖται, ἐν ἧι τοὺς ἀγαθοὺς ἄνδρας συμβαίνει τιμᾶσθαι, καὶ τὸ ἐναντίον, ἐν ἧι τοὺς κακοὺς ἀμύνεσθαι
(*Ἀνθολόγιον Στοβαίου*, διασκ.) *ἀμύνεσθαι* = να τιμωρούνται

Τῆι ὕστεραίαι ἐκκλησίαν ἐποίησαν ἐν ἧι ἔδοξε τοὺς λιμένας ἀποχῶσαι καὶ τὰ τεῖχη εὐτρεπίζειν καὶ ὡς εἰς πολιορκίαν παρασκευάζειν τὴν πόλιν
(*Ἑλληνικά Ξενοφώντα*, διασκ.) *ἀποχῶσαι* = να επιχωματώσουν, *εὐτρεπίζειν* = να επισκευάσουν

βλέποντας τις καταλήξεις στη συνέχεια μπορούν να αναγνωρίζουν τους τύπους μέσα σε κείμενα ή προτάσεις.

Λεωτυχίδας ὁ Λακεδαιμόνιος ἐρωτηθεὶς τι δεῖ μάλιστα μανθάνειν τοὺς ἐλευθέρους παῖδας, «ταῦτα» ἔφη, «ἅτινα αὐτοὺς ὠφελήσει γενομένους ἀνδρας» (Ἠθικά, Πλουτάρχου, διασκ.)

Κλαζομενίων τινὲς ἐς τὴν Σπάρτην ἀφικόμενοι καὶ ὕβρει καὶ ἀλαζονείᾳ χρώμενοι τοὺς τῶν ἐφόρων θρόνους ἀσβόλῳ κατέχρισαν. Μαθόντες δὲ οἱ ἔφοροι οὐκ ἠγανάκτησαν, ἀλλὰ τὸν δημόσιον κήρυκα καλέσαντες προσέταξαν αὐτὸν δημοσίαι κηρῶσαι: «ἐξέστω Κλαζομενίοις ἀσχημονεῖν» (Ποικίλη Ἱστορία Αἰλιανού, διασκ.) ἀσβόλῳ κατέχρισαν = ἄλειψαν με καπνιά

Οἱ μαθητὲς χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα αντιγράφει ἀπὸ τὸν πίνακα ἓνα κείμενο καὶ τὰ μέλη τῆς δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικὰ τὸ μελετοὺν ἐπισημαίνοντας κυρίως τὰ ρήματα ἀπὸ τὰ ὁποῖα ἐξαρτῶνται τὰ ἀπαρέμματα. Αποφασίζουν ἀν πρόκειται γιὰ ρήματα ἀπρόσωπα. Ζητοῦμε ἀπὸ τοὺς μαθητὲς νὰ βρουν τὸ υποκείμενο τῶν ἀπαρεμμάτων καὶ νὰ προσέξουν τὸν τρόπο πὺ ἀποδίδεται στὰ ΝΕ. Στὴ συνέχεια κάθε ομάδα ἀνακοινῶναι στὴν τάξη τὰ ρήματα με τὰ ὁποῖα ἔχουμε ἀπρόσωπη σύνταξη καὶ μεταφράζει τὸ κείμενό τῆς. Οἱ υπόλοιπες ομάδες κάνουν τὶς παρατηρήσεις τοὺς σχετικὰ με τὸν τρόπο ἀπόδοσης τοῦ κειμένου (**Φύλλο ἐργασίας 4**).

Ε . ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (1 διδακτικὴ ὥρα)

Γιὰ τὴν ἐρμηνεία τοῦ κειμένου μποροῦμε νὰ ζητήσουμε ἀπὸ τοὺς μαθητὲς:

- νὰ βρουν τὶς λέξεις πὺ καταδεικνύουν τὰ χαρακτηριστικὰ τοῦ Περικλή
- νὰ ἐπισημάνουν στὰ λόγια τοῦ Περικλή τὶς λέξεις ἢ τὶς φράσεις πὺ ἀποδίδουν τὴν ἀδυναμία τῶν Πελοποννησίων
- νὰ βρουν λέξεις στὶς ὁποῖες συνοψίζεται ἡ ἀντίθεσή τοὺς με τοὺς Αθηναίους
- νὰ ἐπισημάνουν τὸ στοιχεῖο πὺ δίνει στοὺς Αθηναίους ὑπεροχή

Επισημαίνεται ὅτι δὲν ἐπιμένουμε στὴν ἐρμηνεία τοῦ κειμένου καὶ ζητοῦμε μόνο περιληπτικὴ ἀπόδοση τοῦ νοήματος.

Ἐμφαση δίνεται στὶς δύο γνωστὲς φράσεις τοῦ Περικλή: *οἱ καιροὶ οὐ μνετοὶ* καὶ *μέγα τὸ τῆς θαλάττης κράτος*, πὺ ἀποτελέσαν καὶ τὰ βασικὰ ἐπιχειρήματα στὸ λόγο τοῦ.

Παροτρύνουμε τοὺς μαθητὲς μέσω καταγισμοῦ ἰδεῶν νὰ πουν ὅσα γνωρίζουν γιὰ τὴν ἱστοριογραφία καὶ τοὺς εκπροσώπους τῆς. Συνδυάζοντας καὶ ὅσα ἀποκόμισαν ἀπὸ τὴ διδασκαλία τοῦ βασικοῦ κειμένου, τοὺς καλοῦμε νὰ συγκρίνουν τὰ δύο κείμενα καὶ νὰ ἀντιληφθοῦν ὅτι ἀνήκουν σε διαφορετικὰ γραμματικὰ εἶδη

(βιογραφία-ιστορία) αλλά και διαφορετικούς τύπους κειμένων (το πρώτο είναι αφήγηση, το δεύτερο αποστροφή σε ευθύ λόγο, προτροπή με λογικά επιχειρήματα)³¹.

Συμπληρωματικά και, αν υπάρχει χρόνος, μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να διαβάσει το μεταφρασμένο κείμενο από τους *Φορμοφόρους* του Έρμιππου, από το βιβλίο *Ο τόπος και οι άνθρωποι*. Το κείμενο καταδεικνύει ότι χάρη στην κυριαρχία της στη θάλασσα η Αθήνα απολαμβάνει προϊόντα που με το ναυτικό εμπόριο φτάνουν στην πόλη από παντού.

Το παράλληλο κείμενο, επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την εμπέδωση των όσων οι μαθητές διδάχθηκαν στο βασικό κείμενο της ενότητας σχετικά με το λεξιλόγιο, τη γραμματική και το συντακτικό.

ΣΤ. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ - ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

1. «Η Ελλάδα ναυτική δύναμη: από τον Όμηρο στη σύγχρονη πραγματικότητα»: Αναζήτηση υλικού από ηλεκτρονικές πηγές-διαδίκτυο, διδακτικά εγχειρίδια, προτεινόμενη βιβλιογραφία
Εμπλεκόμενα μαθησιακά αντικείμενα: Ιστορία των τριών τάξεων του Γυμνασίου, ΑΕ Γραμματεία
Διαθεματικοί άξονες: χώρος-χρόνος, εξέλιξη, μεταβολή, πολιτισμός

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναζητούν στοιχεία:
από τα ομηρικά έπη, από την κλασική εποχή, από τα χρόνια της τουρκοκρατίας και της ελληνικής επανάστασης, από τη σύγχρονη εποχή
Ανακοινώνουν τα συμπεράσματα της έρευνάς τους (1 διδακτική ώρα)

2. «Ιστορικές ναυμαχίες της ελληνικής Ιστορίας»

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναζητούν υλικό από ηλεκτρονικές πηγές διαδίκτυο, διδακτικά εγχειρίδια, προτεινόμενη βιβλιογραφία
Εμπλεκόμενα μαθησιακά αντικείμενα: Ιστορία των τριών τάξεων του Γυμνασίου, ΑΕ Γραμματεία
Διαθεματικοί άξονες: χώρος-χρόνος, εξέλιξη, μεταβολή

από την κλασική εποχή (ναυμαχία της Σαλαμίνας), από τη ρωμαϊκή εποχή (ναυμαχία στο Άκτιο), από τα χρόνια της τουρκοκρατίας (ναυμαχία της Ναυπάκτου), από τη σύγχρονη εποχή (ναυμαχία του Ναυαρίνου).

³¹ Πληροφορίες για τα δύο γραμματειακά είδη και τους εκπροσώπους τους στο βιβλίο της Ιστορίας της ΑΕ Γραμματείας.

Ανακοινώνουν τα συμπεράσματα της έρευνάς τους.

Προτείνονται επίσης:

3. «Ναυτικές δυνάμεις στο χώρο της Μεσογείου: Αθήνα, Βενετία, Γένοβα»
4. «Εικόνες караβιών από όλες τις εποχές της ελληνικής ιστορίας»
5. «Παλιά και νέα ναυτικά επαγγέλματα»
6. «Ναυτικές ιστορίες σε νεοέλληνες λογοτέχνες»

ΚΕΙΜΕΝΑ

1. Το τέχνασμα του Θεμιστοκλή

Πλουτάρχου, *Βίοι Παράλληλοι*, Θεμιστοκλής 12.2-6 (διασκευή). Από το διδακτικό εγχειρίδιο της Β΄ Γυμνασίου

2. Θουκυδίδη, I. 139-143, (διασκευή με επιλεγμένα αποσπάσματα από τον πρώτο λόγο του Περικλή προς τους Αθηναίους)

Παρελθόν Περικλῆς ὁ Ξανθίππου, ἀνὴρ κατ' ἐκείνον τὸν χρόνον πρῶτος ὢν Ἀθηναίων, λέγειν τε καὶ πράσσειν δυνατώτατος, παρῆναι τοιάδε. Αὐτουργοὶ εἰσὶν οἱ Πελοποννήσιοι καὶ οὔτε ἴδιαι οὔτ' ἐν κοινῶι χρήματά ἐστιν αὐτοῖς...καὶ οἱ τοιοῦτοι οὔτε ναῦς πληροῦντες οὔτε πεζᾶς στρατιάς πολλάκις ἐκπέμπειν δύνανται. Μέγιστον δέ, τῆι τῶν χρημάτων σπάνει κωλύσονται, ὅταν σχολῆι αὐτὰ ποριζόμενοι διαμέλλωσιν· τοῦ δὲ πολέμου οἱ καιροὶ οὐ μενετοί. Πῶς δὴ ἄνδρες γεωργοὶ καὶ οὐ θαλάσσιοι ἄξιον ἂν τι δρῶεν; ἦν τε ἐπὶ τὴν χώραν ἡμῶν πεζῆι ἴωσιν, ἡμεῖς ἐπὶ τὴν ἐκείνων πλευσούμεθα. Οἱ μὲν οὐχ ἔξουσιν ἄλλην γῆν ἀντιλαβεῖν ἀμαχεῖ, ἡμῖν δ' ἔστι γῆ πολλὴ καὶ ἐν νήσοις καὶ κατ' ἤπειρον· μέγα γὰρ τὸ τῆς θαλάττης κράτος.

Μεταφραστική εξομάλυνση: ὅταν σχολῆι αὐτὰ ποριζόμενοι

διαμέλλωσιν = ὅταν καθυστεροῦν, καθὼς με δυσκολία

προσπαθοῦν να βρουν πόρους

οὐχ ἔξουσιν ἄλλην γῆν ἀντιλαβεῖν ἀμαχεῖ = εκείνοι δεν θα μποροῦν να αποκτήσουν ἄλλη γη χωρὶς να δώσουν μάχη.

Φύλλο εργασίας 1

ΛΕΞΕΙΣ ΤΗΣ ΝΕ ΜΕ ΤΗΝ ΙΔΙΑ ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ	ΛΕΞΕΙΣ ΤΗΣ ΝΕ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΜΟΡΦΗ Η ΣΗΜΑΣΙΑ
--	---

Φύλλο εργασίας 2

Δίνονται οι φράσεις:

καλῶς ἔχοιτε, εἰρήνην ἄγοιτε αἰεὶ, ὃ μὴ γένοιτο,

κακῶς ἀποθάνοιεν πάντες οἱ τὰ τοιαῦτα πράσσοντες

και ζητάμε από τους μαθητές δουλεύοντας ανά δύο να μεταφέρουν τις προτάσεις στη στήλη της ευκτικής και στη συνέχεια στη στήλη της οριστικής μετατρέποντας τα ρήματα. Τους παροτρύνουμε να μεταφράσουν και να εντοπίσουν τη διαφορά στη σημασία τους

ΕΥΚΤΙΚΗ	ΟΡΙΣΤΙΚΗ
----------------	-----------------

Φύλλο εργασίας 3

οἱ παῖδες.....(παιδεύομαι)

ὁ ἀγαθὸς ἀνὴρ..... (καλῶς πράττω)

οἱ θεοὶ ἡμᾶς ἐπὶ πᾶν ἔργον (ἄγω)

σὺοὐκ ἀχάριστα (λέγω)

Σωκράτης οὐδὲντὴν ἡμέραν ὅλην πανταχοῦ προσκαθίζων (παύομαι)

Z. ΠΗΓΕΣ (ΕΝΤΥΠΕΣ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ)

- Σχολικά εγχειρίδια

- Λεξικά
- Λογισμικά
- Ιστοσελίδες

Προτεινόμενοι διαδικτυακοί τόποι (πέραν όσων χρησιμοποιήθηκαν στο σενάριο)

<http://www.ime.gr>
<http://www.benaki.gr>
<http://www.nationalgallery.gr>
<http://www.history.com>
<http://www.komvos.edu.gr>
<http://www.culture.gr>
www.museumlink.com/virtual.htm
www.openscience.gr
www.openculture.com
www.academyofathens.gr
www.artcyclopedia.com
www.openarchives.gr
www.ancientlibrary.com
<http://classicsresources.blogspot.com>
www.potheg.gr
<http://theoi.com>
<http://encyclopedia.thefreedictionary.com>
www.greek-language.gr
www.perseus.tufts.edu/ www.gnomon.ku-eichstaett.de/Gnomon/Gnomon.html
<http://www.pfizer.gr/media/efexor%20xrpil%20pfizer.pdf>
<http://www.ygeiaonline.gr/index>.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ-ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξίου, Ε., *Πλουτάρχου Βίοι Παράλληλοι. Η προβληματική των 'θετικών' και 'αρνητικών' παραδειγμάτων*, Θεσσαλονίκη, 2007.
- Αλεξίου, Ε., «Η αρετή ως ύψιστη τέχνη: το παράδειγμα του Περικλή και η παιδεία της πλουτάρχειας βιογραφίας», *Ελληνικά* 56 (2006) 63-87. Duff, T., *Plutarch's Lives. Exploring Virtue and Vice*, Oxford 1999.
- Flaceliere, R., Chambry, E., Juneaux, M., *Plutarque Vies, II: Solon-Publicola, Themistocle-Camille*, Paris 1961.
- Frost, F. J., «Themistocles and Mnesiphilus» *Historia* 20 (1971) 20-25.

- Frost, F. J., *Plutarch's Themistocles. A Historical Commentary*, Princeton 1980. Gentili, B., Cerri, G., *History and Biography in Ancient Thought*, Amsterdam 1983.
- Marr, J. L., *Plutarch Life of Themistocles. Introduction, Text, Translation, and Commentary*, Warminster 1998.
- Martin, H., «The Character of Plutarch's Themistocles», *TAPhA* 92 (1961) 326339.
- Μερακλής, Μ., *Πλούταρχος ο Χαιρωνεύς. Η ζωή και το έργο του*, Αθήνα 1966.
- Momigliano, A., *The Development of Greek Biography*, Cambridge Mass. 1971.
- Νικολαΐδης, Α., *Πλούταρχος. Επιλογή από το έργο του*, Αθήνα 1998.
- Pelling, C.B.R., *Plutarch and History. Eighteen Studies*, London 2002.
- Russell, D. A., *Plutarch*, London 1973.
- Τσιμπουκίδης, Δ., *Ο βιογράφος Πλούταρχος*, Αθήνα 1987.

3.3 Α) Διδακτικό σενάριο Γ΄ Γυμνασίου: *Η δομή και το περιεχόμενο του επιταφίου λόγου από την ΑΕ έως σήμερα*

Αναλυτικό διδακτικό σενάριο (με τη μορφή του project)

Συγγραφέας: Ασημάκης Φλιάτουρας

Γνωστικό αντικείμενο: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα

Τίτλος: «Η δομή και το περιεχόμενο του επιταφίου λόγου από την ΑΕ έως σήμερα»

Ώρες διδασκαλίας: 7 διδακτικές ώρες

Μοντέλο διδασκαλίας: Διερευνητική μάθηση - Συνδυασμός μοντέλου διαδικασίας και περιεχομένων

Διδακτική μεθοδολογία: Φθίνουσα καθοδήγηση

Μέθοδος ανάλυσης των κειμένων: Ερμηνευτική-Κειμενοκεντρική

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Το διδακτικό σενάριο είναι απόλυτα συμβατό με το νέο ΠΣ τόσο ως προς τους στόχους, ως προς τη μεθοδολογία ανάλυσης και διαπραγμάτευσης του κειμένου όσο και ως προς τη διδακτική μεθοδολογία.

Διδακτικοί στόχοι

Με τη διδασκαλία της ενότητας επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να:

- έρθουν σε επαφή με επιταφίους λόγους της ΑΕ
- κατανοήσουν τους σκοπούς συγγραφής, τη δομή, το περιεχόμενο, τις γλωσσικές και νοηματικές φόρμουλες ενός επιταφίου λόγου της ΑΕ
- συνειδητοποιήσουν τη διαχρονικότητα ενός επιταφίου λόγου και την επιβίωσή του με βάση σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα

- αντιληφθούν την παραγωγή ουσιαστικών από ρήματα στην ΑΕ
- μελετήσουν τον σχηματισμό των παραθετικών των επιθέτων και των επιρρημάτων που επιβιώνουν στη ΝΕ και να αναγνωρίζουν τα παραθετικά των επιθέτων και των επιρρημάτων που δεν επιβιώνουν στη ΝΕ. Παράλληλα, να συνειδητοποιήσουν τη διαφορά ως προς το σχηματισμό των παραθετικών ανάμεσα στη ΝΕ και την ΑΕ
- εξοικειωθούν με τη μεταφραστική διαδικασία ενός αρχαίου ελληνικού κειμένου. Το κείμενο συνεξετάζεται:

Α) Με το πρώτο απόσπασμα της ενότητας 2 των παράλληλων κειμένων του βιβλίου στη σελ. 101 (Δημοσθένης, *Επιτάφιος*, 32-34)

Β) Με το μεταφρασμένο κείμενο του «Επιταφίου» του Περικλή

Α. ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΕΟΥ

ΚΕΙΜΕΝΟ: «ΛΥΣΙΑΣ, *Ἐπιτάφιος τοῖς Κορινθίων βοηθοῖς, 79-81*»

Αναφέρουμε τα ιστορικά δεδομένα που δημιούργησαν τον συγκεκριμένο επιτάφιο λόγο (Βοιωτικός-Κορινθιακός Πόλεμος):

Α) Ερμηνευτικά σχόλια σελ. 15

Β) Κεφάλαιο της Σπαρτιατικής Ηγεμονίας της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου Αναφέρουμε διαχρονικές μεθόδους απόδοσης τιμών σε νεκρούς:

Α) Δημοτικό Τραγούδι – Μοιρολόγια

Β) Επικήδειοι λόγοι της σημερινής εποχής

Β. ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ

α. Κείμενο α1. Κείμενο σελ. 14

Επισημαίνουμε τη δομή ενός επιταφίου λόγου.

Εντάσσουμε το κείμενο στη δομή του επιταφίου λόγου (παραμυθία).

Διαβάζουμε το κείμενο.

Συντάσσουμε το κείμενο με βάση ερωτήσεις του καθηγητή στους μαθητές. Τα στάδια της σύνταξης είναι τα εξής: εντοπίζουμε τα ρήματα, εντοπίζουμε τους παρατακτικούς (κυκλώνουμε) και υποτακτικούς (υπογραμμίζουμε) συνδέσμους, χωρίζουμε τις προτάσεις σε κύριες (σε αγκύλες)

και δευτερεύουσες (σε παρενθέσεις), εντοπίζουμε τα απαρέμφατα και τις μετοχές (βάζουμε σταυρό), εντοπίζουμε τα υποκείμενα των ρημάτων, των απαρεμφάτων και των μετοχών ανά πρόταση. Βοηθητική θα ήταν είτε η ηλεκτρονική προβολή του κειμένου στον πίνακα και η σημείωση των στοιχείων της σύνταξης από τον καθηγητή πάνω στο κείμενο που προβάλλεται στον πίνακα είτε η αντιγραφή κάθε πρότασης σε ένα ξεχωριστό σημείο του πίνακα.

Μεταφράζουμε το κείμενο ως εξής: με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού ανασυντάσσεται το κείμενο από τους μαθητές με βάση τη νεοελληνική σειρά των όρων και αντιγράφεται στο τετράδιο με μία σειρά κενό ανά κείμενο του πρωτοτύπου. Στη συνέχεια κάτω από κάθε λέξη ξεχωριστά αναγράφεται στις κενές σειρές η μετάφραση της λέξης με βάση το λεξιλόγιο του κειμένου. Στην ίδια λογική θα μπορούσε τα κενά να ήταν 2 γραμμές, στη μια να γράφεται η σύνταξη και στην άλλη η μετάφραση του κειμένου.

Αποδίδουμε νοηματικά το κείμενο, κάνουμε περίληψη και βάζουμε πλαγιότιτλους.

Εντοπίζουμε λέξεις ή φράσεις-κλειδιά: *εὐδαιμονεστάτους, ὑπὲρ μεγίστων καὶ καλλίστων, ἐκλεξάμενοι τὸν κάλλιστον, ἀγήρατοι/ζηλωταὶ μνήμαι, θάπτονται δημοσία, ἀθανάτους τιμᾶσθαι, ἀθάνατον μνήμην διὰ τὴν ἀρετὴν αὐτῶν κατέλιπον.*

Απαντούμε στις ερωτήσεις του βιβλίου σελ. 16.

α2. Παράλληλο κείμενο: σελ. 101

Διαβάζουμε τις ερμηνευτικές σημειώσεις

Εντάσσουμε το κείμενο στη δομή του επιταφίου λόγου

Απαντούμε στα ερμηνευτικά ερωτήματα του βιβλίου

β. Λεξιλόγιο-Ετυμολογικά, σελ. 16

Στόχοι

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να:

κατανοήσουν ότι ένα επίθημα (παραγωγική κατάληξη) αλλάζει τη γραμματική κατηγορία της βάσης
αντιληφθούν την έννοια των μεταπτωτικών βαθμίδων στην αρχαία ελληνική κατανοήσουν τις σημασίες των επιθημάτων (παραγωγικών καταλήξεων) αντιληφθούν ότι η ίδια διαδικασία κατασκευής ουσιαστικών από ρηματική βάση ισχύει και για τη ΝΕ
συντάξουν οι ίδιοι λεξιλογικό πίνακα με παράγωγα ουσιαστικά από ρήματα στην ΑΕ

Διδασκαλία:

Υπενθυμίζουμε στους μαθητές ότι τα θέματα στην ΑΕ έχουν αλλόμορφα, δηλαδή ποικίλες μορφές ανάλογα με το γραμματικό περιβάλλον, που ονομάζονται μεταπτωτικές βαθμίδες. Η βασική βαθμίδα έχει το φωνήεν ε, η ετεροιωμένη το ο, η μηδενισμένη κανένα φωνήεν και η συνεσταλμένη έχει φωνήεν μετά το βασικό θέμα. Σε κάθε βαθμίδα ενός ρηματικού θέματος προσαρτάται ένα επίθημα με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας νέας παράγωγης λέξης.

Επισημαίνουμε στους μαθητές ότι: α) το παραγωγικό επίθημα αλλάζει τη γραμματική κατηγορία της βάσης και παράγει ουσιαστικά από ρήματα, β) κάθε επίθημα έχει μία σημασία και η σημασία του τελικού παραγώγου είναι το αποτέλεσμα της συνένωσης των σημασιών του ρηματικού θέματος και του επιθήματος. Η προαναφερθείσα θεωρία επαναλαμβάνεται και στις υπόλοιπες ενότητες του βιβλίου. Στην ενότητα αυτή είναι η πρώτη φορά όπου οι μαθητές συναντούν αναλυτικά το φαινόμενο της παραγωγής στην ΑΕ. Η διδασκαλία της υποενότητας β (Λεξιλόγιο – Ετυμολογικά) είναι συνοπτική σε όλο το βιβλίο και γίνεται με βάση τη χρήση ενός ενιαίου πίνακα (βλ. αναλυτικά τον «αναλυτικό οδηγό ύλης»). Ο παρακάτω πίνακας, που αποτελεί μια βελτιωμένη έκδοση του πίνακα στη σελίδα 16 με βάση δύο παραδείγματα, μπορεί να είναι σημαντικός για την κατανόηση του φαινομένου και να αποτελέσει πρότυπο για τις υπόλοιπες ενότητες.

ΑΡΧΙΚΗ ΡΙΖΑ	ΚΛΙΤΙΚΗ ΚΑΤΑΛΛΗΞΗ	ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΛΛΗΞΗ	ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΗ ΛΕΞΗ
Γίν-ομαι Γενε- (βασική) Γον- (ετεροιωμένη)		-σις (ενέργεια) -εύς (πρόσωπο που ενεργεί)	γένεσις (η ενέργεια της δημιουργίας) γονεύς (αυτός που γεννά)
Τρέπ-ω (βασική) Τροπ- (ετεροιωμένη) Τροπ (ετεροιωμένη)	-ος (αποτέλεσμα ενέργειας) -ή (ενέργεια)		τρόπος (το αποτέλεσμα του «τρέπω») τροπή (η ενέργεια του «τρέπω»)

Ασκήσεις:

- Ζητούμε από τους μαθητές, επαναλαμβάνοντας τη διαδικασία, να συμπληρώσουν τον πίνακα του βιβλίου με λέξεις που είτε γνωρίζουν και θυμούνται οι ίδιοι είτε αναζητούν σε ηλεκτρονικά και έντυπα λεξικά (λ.χ. στο *Λεξικό αρχαίας ελληνικής γλώσσας* για το Γυμνάσιο).

- Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να διατηρούν ένα *προσωπικό θεματικό λεξικό*, στο οποίο θα μπορούν να τοποθετούν τις λέξεις που δημιουργούν μόνοι τους, έτσι που και να οργανώνουν τις γνώσεις τους και να ικανοποιούνται με τα αποτελέσματα της δικής τους αυτενέργειας. Οδηγούνται έτσι στην παραγωγή νέων μαθησιακών προϊόντων, τα οποία είναι αποτέλεσμα της συστηματικής επεξεργασίας των δεδομένων που εξασφαλίζει η ενεργοποίηση των λειτουργιών της σκέψης. Στο ίδιο λεξικό³² θα μπορούν να τοποθετούν λέξεις που βρίσκουν και σε άλλα μαθήματα, όπως στη Γλώσσα και στη Λογοτεχνία, αλλά και αλλού, έτσι ώστε στο τέλος της χρονιάς να έχουν κατακτήσει ένα μεγάλο αριθμό λέξεων με την ερμηνεία τους, που θα τους βοηθήσει στη «λειτουργική κατανόηση», η οποία είναι και το ζητούμενο της εποχής μας. Παράλληλα, στο τετράδιο θα αναφέρεται η σημασιολογική και μορφολογική εξέλιξη των λέξεων στη ΝΕ (βοηθητικό προς την κατεύθυνση αυτή είναι το *Λεξικό αρχαίας ελληνικής γλώσσας* για το Γυμνάσιο).

γ. Γραμματική, σελ. 17-19 (1 διδακτική ώρα) γ1. Παραθετικά

επιθέτων και επιρρημάτων

γ2. Εκτός ύλης

Στόχοι

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να:

- **αναγνωρίζουν** γραμματικά τα παραθετικά σε αρχαία ελληνικά κείμενα (πτώση, αριθμός, γένος, βαθμός)
- συνειδητοποιήσουν τα παραθετικά της ΑΕ που έχουν **επιβιώσει** στη ΝΕ σχηματίζουν **μόνο** τα παραθετικά της ΑΕ που έχουν **επιβιώσει** στη ΝΕ
- κατανοήσουν την εξέλιξη του σχηματισμού των παραθετικών από τα ΑΕ προς τα ΝΕ

Διδασκαλία:

- Διαβάζουμε από το σχολικό βιβλίο τις σελίδες 17-19.
- Επισημαίνουμε στους μαθητές μέσω των απαντήσεών τους σε σχετικά ερωτήματα τους τύπους των παραθετικών στους πίνακες των σελίδων 17-19 που έχουν επιβιώσει στη ΝΕ.
- Αντιπαραβάλλουμε τους κανόνες στο Α1 της σελίδας 18 με τον πίνακα 1 της σελ. 122 της Γραμματικής Τριανταφυλλίδη (εφεξής ΓΤΡ). Ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο ορθογραφικός κανόνας της ΑΕ ΔΕΝ ισχύει στη ΝΕ.

³² Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει ρητά να καταγράφεται ότι πρόκειται για λέξεις της ΑΕ.

- Αντιπαραβάλλουμε τους κανόνες σχηματισμού των παραθετικών στις σελ. 18-21 (από το βιβλίο ΑΕΓ Γ' Γυμνασίου) με τον πίνακα στη σελ. 121 της Γραμματικής Μ. Οικονόμου. Ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι στη ΝΕ ο σχηματισμός των παραθετικών είναι ΚΑΙ περιφραστικός. Προσοχή: να τονιστεί ότι η σύμφυση μονολεκτικού και περιφραστικού τύπου, λ.χ. *πιο καλύτερος* είναι σε κάποιες περιπτώσεις αποδεκτός **μόνο** στον προφορικό λόγο! Χρήσιμος είναι ο παρακάτω αντιπαραβολικός πίνακας διαχρονίας:

ΑΕ	ΝΕ
ξηρότερος /τατος	ξηρότερος – πιο ξηρός / ξηρότατος – πάρα πολύ ξηρός/ο πιο ξηρός
σοφώτερος/τατος	σοφότερος – πιο σοφός / σοφότατος – πάρα πολύ σοφός/ο πιο σοφός
δυνατώτερος/τατος	δυνατότερος – πιο δυνατός / πάρα πολύ δυνατός/ο πιο δυνατός
εὐσεβέστερος/τατος	ευσεβέστερος – πιο ευσεβής / ευσεβέστατος – πάρα πολύ ευσεβής/ο πιο ευσεβής
σωφρονέστερος/τατος	σωφρονέστερος – πιο σώφρων / πάρα πολύ σώφρων/ο πιο σώφρων
καλλίων/κάλλιστος	καλύτερος - πιο καλός / κάλλιστος – πάρα πολύ καλός/ο πιο καλός
κάλλιον (επίρρημα)/κάλλιστα	καλύτερα – πιο καλά / κάλλιστα – πάρα πολύ καλά

Αναλυτικός εντοπισμός των επιβιώσεων στη ΝΕ. Για παράδειγμα:

- Από το *βελτίων* προέκυψε το *βελτιώνω*
 - Έχουν διατηρηθεί στη ΝΕ τα εξής παραθετικά της ΑΕ:
 - α) παραθετικά επιθέτων: *άριστος, βέλτιστος, κάκιστος, χείριστος, κάλλιστος, μέγιστος, ελάχιστος, πλείστος*, β)
 - παραθετικά επιρρημάτων *μάλλον, μείον, άριστα, κάκιστα, κάλλιστα, μάλιστα, ελάχιστα, πλείστα*
 - Ειδική αναφορά στο *μείον* που χρησιμοποιείται στα μαθηματικά και στα *μάλλον, μάλιστα*, που αποτελούν πλέον βεβαιωτικά επιρρήματα, καθώς και στο *πλέον*, που αποτελεί χρονικό επίρρημα
 - Ειδική αναφορά στο *καλλίων*, από το οποίο προήλθε το α' συνθετικό *καλλι-*, λ.χ. *καλλιγραφία, Καλλιθέα* κτλ.
 - Να προστεθεί η αναφορά των παραθετικών των επιθέτων *φίλος*, που δίνει στη ΝΕ τον τύπο *φίλιτατος*
- Ασκήσεις:

Άσκηση συμπλήρωσης κενών:

Έκανες _____ χειρισμούς στην υπόθεση, με αποτέλεσμα να υφιστάμεθα τις συνέπειες των πράξεών σου! [_____] (κακός)

Σήμερα θα επισκεφτούμε το Ίδρυμα _____ Ελληνισμού. [_____] (μέγας)

Η εργασία σου είναι _____ κακή. Θα πρέπει να την ξαναδείς [_____] (μάλα)

Πήρα _____ στον έλεγχο [_____] (εῖ)

Τρία _____ ένα κάνουν δύο [_____] (ὀλίγον)

Έκανα το _____ για να σε βοηθήσω [_____] (ὀλίγος)

Άσκηση αντίστροφου (ο καθηγητής παρέχει το ζητούμενο λεξιλόγιο στους μαθητές):

Ο Αλέξανδρος είναι καλύτερος από τον Φίλιππο

Αυτό το έργο είναι πιο όμορφο από εκείνο

Η πόλη της Αθήνας είναι πιο άσχημη σήμερα

Ασκήσεις 1, 2, 3 στη σελίδα 21

δ. Εργασία (3 διδακτικές ώρες)

Στόχοι:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να:

- έρθουν σε επαφή και με άλλα κείμενα της ΑΕ Γραμματείας, καθώς και με τον ΑΕ πολιτισμό
- αντιληφθούν τη λειτουργία των επιταφίων λόγων στον ΑΕ πολιτισμό
- εμπεδώσουν τη διδαχθείσα ύλη της ενότητας
- εργαστούν ομαδοσυνεργατικά
- εξοικειωθούν με τη συγγραφή κειμένου σε συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας

Διαδικασία:

Α΄ Φάση:

Ο καθηγητής χωρίζει σε τέσσερις ομάδες τους μαθητές. Τους δίνει ηλεκτρονικά ή σε φωτοτυπία τη μετάφραση ολόκληρου του Επιταφίου του Λυσία και του Επιταφίου του Περικλή και ζητάει από κάθε ομάδα να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα,

χρησιμοποιώντας πληροφορίες από την «*Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας*» (Βιβλίο ΟΕΔΒ), διαδικτυακές πηγές και την προτεινόμενη βιβλιογραφία για τον Επιτάφιο του Περικλή από το «Βιβλίο του Καθηγητή» της Γ΄ Λυκείου:

- Α) Ποιο είναι το περιεχόμενο του Επιταφίου Λόγου του Λυσία και του Επιταφίου Λόγου του Περικλή;
- Β) Ποια είναι τα μέρη ενός Επιταφίου λόγου στην ΑΕ και ποιο είναι το περιεχόμενο του καθενός;
- Γ) Ποιοι επιτάφιοι έχουν γραφτεί στην ΑΕ και από ποιους;
- Δ) Για ποιους λόγους γράφεται ένας Επιτάφιος Λόγος;
- Ε) Ποιες ομοιότητες και διαφορές εντοπίζουμε ανάμεσα στους δύο Επιταφίους;

Β΄ ΦΑΣΗ:

Αφού απαντηθούν τα ερωτήματα προφορικά, συντάσσεται από μία ομάδα με τη βοήθεια του καθηγητή ένα τελικό κείμενο με τις έγκυρες απαντήσεις των παραπάνω ερωτημάτων, το οποίο κατατίθεται ηλεκτρονικά ή φωτοτυπημένο και στις υπόλοιπες ομάδες.

Γ΄ ΦΑΣΗ:

Ζητούμε από τους μαθητές, χρησιμοποιώντας το κείμενο της Β΄ φάσης, να συντάξουν έναν επικήδειο λόγο στη ΝΕ με βάση τη δομή και το περιεχόμενο του επιταφίου λόγου στην ΑΕ.

Δ΄ ΦΑΣΗ:

Οι εργασίες βαθμολογούνται με βάση τα εξής κριτήρια: α) περιεχόμενο, β) έκφραση, γ) δομή. Και στα τρία κριτήρια συνυπολογίζεται η εφαρμογή του προτύπου. Η καλύτερη εργασία διαβάζεται στην τάξη. Να προηγηθεί η δομή της έκφρασης.

3.3 Β) Διδακτικό σενάριο Γ΄ Γυμνασίου: *Γραπτοί και άγραφοι νόμοι: Τότε και σήμερα*

Δημιουργός: Ασημάκης Φλιάτουρας
Γνωστικό αντικείμενο: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα

Τίτλος: «Γραπτοί και άγραφοι νόμοι: τότε και σήμερα»
Ένταξη στην ενότητα 3^η: ΚΕΙΜΕΝΟ: «Η κατοχή της εξουσίας δεν εγγυάται την ευτυχία», Ξενοφώντας, *Τέρων* 4.6-9»
Ωρες διδασκαλίας που απαιτούνται: 6 διδακτικές ώρες

Συμβατότητα με το ΠΣ: Το διδακτικό σενάριο είναι απόλυτα συμβατό με το νέο ΠΣ, δεδομένου ότι ακολουθεί την κεντρική διδακτική μεθοδολογία **1) Διδακτικοί στόχοι**

Με τη διδασκαλία της ενότητας επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να:

- έρθουν σε επαφή με την έννοια της τυραννίας στην ΑΕ και την εξέλιξη των πολιτευμάτων, καθώς και με τη διάκριση των γραπτών και άγραφων νόμων στην Αρχαία Ελλάδα και σήμερα
- αντιληφθούν την παραγωγή επιθέτων από ουσιαστικά και επίθετα στην ΑΕ
- μελετήσουν το σχηματισμό των τριών τάξεων των συνηρημένων ρημάτων της ΑΕ
- εξοικειωθούν με τη μεταφραστική διαδικασία ενός αρχαίου ελληνικού κειμένου

Το κείμενο συνεξετάζεται με την Αντιγόνη του Σοφοκλή

2) Διδασκαλία

A. ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΕΟΥ

Καταγράφουμε και ορίζουμε τα πολιτεύματα. Χρήσιμο μπορεί να είναι το κεφαλαίο 7 του βιβλίου των «Κοινωνικών Σπουδών» της Γ΄ Γυμνασίου.

Αναφέρουμε την εξέλιξη των πολιτευμάτων στην ΑΕ: ολιγαρχία, αριστοκρατία, τυραννία, δημοκρατία. Υπενθυμίζουμε το σχετικό κεφάλαιο της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου

Αναφέρουμε τους ορισμούς των πολιτευμάτων από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη

Καταγράφουμε συνοπτικά την πολιτειακή ιστορία της Ελλάδας

B. ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ

α. Κείμενο (1/2 διδακτική ώρα)

α1. Κείμενο σελ. 22 (Διδάσκουμε το κείμενο στη σελ. 22 από μετάφραση).

Διαβάζουμε τη μετάφραση

Απαντούμε στις ερμηνευτικές ερωτήσεις της σελ. 23

α2. Παράλληλο κείμενο: σελ. 101 (1 διδακτική ώρα)

- Διαβάζουμε τα εισαγωγικά σχόλια

- Επισημαίνουμε την ταυτότητα του Σωκράτη και του Ευθύδημου
- Συντάσσουμε το κείμενο με βάση ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και τις μαθήτριες. Τα στάδια της σύνταξης είναι τα εξής: εντοπίζουμε τα ρήματα, εντοπίζουμε τους παρατακτικούς (κυκλώνουμε) και υποτακτικούς (υπογραμμίζουμε) συνδέσμους, χωρίζουμε τις προτάσεις σε κύριες (σε αγκύλες) και δευτερεύουσες (σε παρενθέσεις), εντοπίζουμε τα απαρέμφατα και τις μετοχές (βάζουμε σταυρό) και εντοπίζουμε τα υποκείμενα των ρημάτων, των απαρεμφάτων και των μετοχών ανά πρόταση. Βοηθητική θα ήταν είτε η ηλεκτρονική προβολή του κειμένου στον πίνακα και η σημείωση των στοιχείων της σύνταξης από τον/την εκπαιδευτικό πάνω στο κείμενο που προβάλλεται στον πίνακα είτε η αντιγραφή κάθε πρότασης σε ένα ξεχωριστό σημείο του πίνακα
- Μεταφράζουμε το κείμενο ως εξής: με τη βοήθεια του καθηγητή ανασυντάσσεται το κείμενο από τους μαθητές με βάση τη νεοελληνική σειρά των όρων και αντιγράφεται στο τετράδιο με μία σειρά κενό ανά κείμενο του πρωτοτύπου. Στη συνέχεια κάτω από κάθε λέξη ξεχωριστά αναγράφεται στις κενές σειρές η μετάφραση της λέξης
- Απαντούμε στις ερμηνευτικές ερωτήσεις του βιβλίου στη σελ. 23

β. Λεξιλόγιο-Ετυμολογικά, σελ. 24

Στόχοι / Διδασκαλία:

Βλ. διδακτικό σενάριο 2^{ης} ενότητας

Ασκήσεις:

Βλ. διδακτικό σενάριο 2^{ης} ενότητας

Ασκήσεις 1, 2, 3 στη σελ. 25

γ. Γραμματική, σελ. 26-42 (1 και 1/2 διδακτικές ώρες)

γ1. Κάνουμε επανάληψη στα παραθετικά της προηγούμενης ενότητας μέσω της ακόλουθης άσκησης: ζητούμε στο κείμενο της ενότητας 3 στη σελ. 22, που διδάχθηκε από μετάφραση, να εντοπιστούν και να αναγνωριστούν τα παραθετικά.

γ2. Τα συνηρημένα ρήματα Στόχοι:

- Να αναγνωρίζουν γραμματικά οι μαθητές όλες τις εγκλίσεις και τους ονοματικούς τύπους και των τριών τάξεων των συνηρημένων ρημάτων
- Να συνειδητοποιήσουν την εξέλιξη των συνηρημένων ρημάτων στη ΝΕ
- Να σχηματίζουν μόνο την οριστική και την προστακτική και των τριών τάξεων των συνηρημένων ρημάτων, καθώς αυτές κατά βάση επιβιώνουν στη ΝΕ

Διδασκαλία:

- Διδάσκουμε και τις τρεις τάξεις συνηρημένων μαζί για οικονομία χρόνου.
- Διαβάζουμε από τις σελίδες 26, 27, 34, 41 του σχολικού βιβλίου.
- Επισημαίνουμε στους μαθητές μέσω ερωτήσεων τους τύπους των συνηρημένων ρημάτων που έχουν επιβιώσει στη ΝΕ στους πίνακες των σελίδων 26, 27, 34, 41.
- Αντιπαραβάλλουμε την πρώτη τάξη των συνηρημένων της ΑΕ με την πρώτη τάξη της δεύτερης συζυγίας της ΝΕ στις σελ. 168-9 της ΓΤΡ και τη δεύτερη τάξη συνηρημένων της ΑΕ με τη δεύτερη τάξη της δεύτερης συζυγίας της ΝΕ στη σελ. 170 της ΓΤΡ. Ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι η πρώτη τάξη των συνηρημένων της ΑΕ έχει μετατραπεί στην πρώτη τάξη της δεύτερης συζυγίας της ΝΕ και η δεύτερη τάξη συνηρημένων της ΑΕ στη δεύτερη τάξη της δεύτερης συζυγίας της ΝΕ.

Βοηθητικός πίνακας:

ΑΕ ΝΕ

Αγαπῶ

αγαπάω / αγαπώ

Αγαπᾶς

αγαπάς

Αγαπᾷ αγαπάει / αγαπά

Αγαπῶμεν αγαπούμε

Αγαπᾶτε αγαπάτε

Αγαπῶσιν αγαπούν

Αρκῶ αρκώ

Αρκεῖς αρκεῖς

Αρκεῖ αρκεῖ

Αρκοῦμεν αρκούμε

Αρκεῖτε αρκεῖτε

Αρκοῦσιν ἀρκούν

Τονίζουμε αναλυτικά ορισμένες επιβιώσεις των συνηρημένων ρημάτων στη ΝΕ. Για παράδειγμα:

- Η προστακτική *τίμα* στην εντολή «*τίμα τον πατέρα και τη μητέρα*»
- Η σωστή ορθογραφία του τύπου *πληροί*, λ.χ. αυτό *πληροί* τις προϋποθέσεις
- Η επιβίωση του *ποι* ως β' συνθετικού στη ΝΕ, λ.χ. *μεγαλοποιώ* κτλ.
- Η αρχαϊκή κλίση *ενεστῶτα* και *παρατατικού* στη σελ. 172 της ΓΤΡ.

Ασκήσεις:

Άσκηση συμπλήρωσης κενών:

Αυτό _____ από πολλούς παράγοντες [
] (εξαρτώμαι, πρτ.)

Τα παιδιά _____ βασικών εργαλείων εκμάθησης [
] (στερούμαι, πρτ.)

Ασκήσεις 1, 3 στη σελ. 29, ασκήσεις 4, 5 στη σελ. 37 και
άσκηση 4 στη σελ. 4

Εντοπισμός και συντακτική αναγνώριση όλων των τύπων
των συνηρημένων ρημάτων των κειμένων στις ενότητες 3, 4
και 5

Άσκηση αντίστροφου *τιμά* γίνεται
φανερῶσουν νόμιζαν αγαπάτε
λυπάται ασκούσαμε

δ. ΕΡΓΑΣΙΑ (3 διδακτικές ώρες)

Στόχοι:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να:

- έρθουν σε επαφή και με άλλα κείμενα της ΑΕ
- αντιληφθούν την έννοια του τυράννου και τη διάκριση γραπτών και άγραφων νόμων
- αντιληφθούν την εξέλιξη των πολιτευμάτων
- εμπεδώσουν τη διδαχθείσα ύλη της ενότητας
- εργαστούν ομαδοσυνεργατικά
- εξοικειωθούν με την εκπόνηση διαλόγου

Διαδικασία:

Α΄ Φάση:

Ο καθηγητής χωρίζει σε τέσσερις ομάδες τους μαθητές. Τους δίνει ηλεκτρονικά ή σε φωτοτυπία τη μετάφραση της Αντιγόνης και ζητάει από κάθε ομάδα να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα, χρησιμοποιώντας πληροφορίες από την «*Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας*» (Βιβλίο ΟΕΔΒ), διαδικτυακές πηγές και την προτεινόμενη βιβλιογραφία για την Αντιγόνη του Σοφοκλή από το «Βιβλίο του Καθηγητή» της Β΄ Λυκείου. Έμφαση θα δοθεί στον διάλογο Κρέοντα και Αντιγόνης:

Α) Ποιο είναι το περιεχόμενο της Αντιγόνης του Σοφοκλή;

Β) Ποιους τυράννους γνωρίζετε στην ΑΕ; Ποιες μορφές τυραννίας εντοπίζουμε στο Βυζάντιο και τη σύγχρονη ιστορία; Πώς αντέδρασε ο λαός σε αυτούς;

Γ) Πώς χαρακτηρίζουμε τον Κρέοντα και την Αντιγόνη; Ποιος είναι ο ρόλος του χορού;

Δ) Ποια είδη νόμων και ποιες συγκρούσεις εντοπίζουμε στο κείμενο; Ποιοι καλούνται να υπερασπιστούν τους νόμους;

Β΄ ΦΑΣΗ:

Αφού απαντηθούν τα ερωτήματα προφορικά, συντάσσεται από μία ομάδα με τη βοήθεια του καθηγητή ένα τελικό κείμενο με τις έγκυρες απαντήσεις των παραπάνω ερωτημάτων, το οποίο κατατίθεται ηλεκτρονικά ή φωτοτυπημένο και στις υπόλοιπες ομάδες.

Γ΄ ΦΑΣΗ:

Ζητούμε από τους μαθητές, χρησιμοποιώντας το κείμενο της Β΄ φάσης, να γράψουν ένα διάλογο με βάση τη δομή και το περιεχόμενο των διαλόγων Κρέοντα και Αντιγόνης. Η εκφώνηση της εργασίας είναι η εξής:

«Μια μάνα απολογείται στο δικαστήριο, γιατί δολοφόνησε το φονιά του γιου της. Καταγράψτε το διάλογο δικαστή-μάνας, την ετυμηγορία του δικαστή και την αντίδραση της μάνας». Μπορεί να γίνει και με υπόδυση ρόλων.

Δ΄ ΦΑΣΗ:

Οι εργασίες βαθμολογούνται με βάση τα εξής κριτήρια: α) περιεχόμενο (50), β) έκφραση (30), γ) δομή (20). Και στα τρία κριτήρια συνυπολογίζεται η εφαρμογή του προτύπου. Η καλύτερη εργασία παρουσιάζεται δραματοποιημένη στην τάξη.

3.3 Γ) Οδηγίες Διδασκαλίας και διδακτικού εμπλουτισμού των ενοτήτων 1, 4, 5, 6

Στόχος: να διατηρήσουμε από τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια ό,τι μπορεί να συνταχθεί με το νέο ΠΣ

Δημιουργός: Ασημάκης Φλιάτουρας

Γνωστικό αντικείμενο: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα
Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου

1η ενότητα (4 διδακτικές ώρες)

A. Κείμενο: Αντί του πρώτου κειμένου της ενότητας διδάσκεται αναλυτικά (μετάφραση, σύνταξη, ασκήσεις) το δεύτερο παράλληλο κείμενο στη σελ. 100. Το πρώτο κείμενο διδάσκεται μόνο από τη μετάφρασή του. Εντός ύλης τα ερμηνευτικά σχόλια (σελ. 9) και οι ερωτήσεις του βιβλίου (σελ. 10). Περιληπτική αναφορά από τον καθηγητή του μύθου της Ελένης (διδάσκεται στη Γ΄ Γυμνασίου από μετάφραση).

B. Επανάληψη: γίνονται όλες οι ασκήσεις.

Γ. Επανάληψη: γίνονται οι ασκήσεις 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10.

4^η Ενότητα- Αναπτυγμένο σχέδιο εργασίας (Project)

Με αφορμή την 4^η Ενότητα (στο υπάρχον σχολικό εγχειρίδιο), προτείνεται το ακόλουθο διδακτικό σενάριο

Προτεινόμενη διάρκεια: 7 διδακτικές ώρες

Τίτλος σχεδίου εργασίας (Project): «Πόλεμος και Ειρήνη: τότε και σήμερα»

A΄ μέρος διδασκαλίας: Πρωτότυπο κείμενο: διδάσκεται το κείμενο αναλυτικά (μετάφραση, σύνταξη, γλωσσικά σχόλια, ερμηνευτικά σχόλια, ερωτήσεις), με τον τρόπο που περιγράφεται στον Οδηγό του εκπαιδευτικού.

B΄ μέρος διδασκαλίας: Λεξιλόγιο – Ετυμολογία (επίθετα παράγωγα από ρήματα): σύντομη αναφορά με βάση τον πίνακα στο παράθεμα. Ασκήσεις 1, 2, 3.

Γ΄ μέρος διδασκαλίας: Γραμματική: διδάχτηκε στην 3^η ενότητα και επαναλαμβάνεται, ενώ εξομαλύνονται/καλύπτονται και θέματα που έχουν ανακύψει ως κενά ή εσφαλμένες «γνώσεις» από προηγούμενες ελλείψεις.

Δ. Εργασία:

Προετοιμασία για το σχέδιο εργασίας: «Πόλεμος και Ειρήνη: τότε και σήμερα» Πρόκληση καταγίγισμου ιδεών με την ερώτηση: «τι σας έρχεται στο νου κάθε φορά που ακούτε τις λέξεις πόλεμος-ειρήνη;» - καταγραφή σύντομων φράσεων στον πίνακα και ταξινομημένων αντίστοιχα.

A΄ Φάση:

Στη συνέχεια, ο καθηγητής χωρίζει σε τέσσερις ομάδες τους μαθητές.

Διδακτικό υλικό: Στην α΄ ομάδα δίδεται ηλεκτρονικά ή σε φωτοτυπία η μετάφραση ολόκληρου του λόγου «Περί ειρήνης» του Ισοκράτη και η «Ειρήνη» του Αριστοφάνη. Στη β΄ ομάδα ανατίθεται στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες από την «Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας», από το έντυπο (Βιβλίο ΟΕΔΒ) ή στην ηλεκτρονική διεύθυνση

http://www.pischools.gr/books/gymnasio/ist_arx_gramm_a_b_c/2140.pdf. Στην γ΄ ομάδα δίδονται τα βιβλία της Ιστορίας A΄, B΄, Γ΄

Γυμνασίου

http://www.pischools.gr/books/gymnasio/arxai_ist_a/ist_a_bm_1_75.pdf. Στη δ' ομάδα δίδονται αποσπάσματα από την *Ελένη* του Ευριπίδη.

Στη συνέχεια, οι ομάδες καλούνται να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα (ο/η εκπαιδευτικός κατηγοριοποιεί τα ερωτήματα και τα απευθύνει συγκεκριμένα σε κάθε ομάδα – εννόητο είναι ότι περισσότερες της μίας ομάδες μπορεί να έχουν κοινά ερωτήματα):

- Υπάρχουν περίοδοι ειρήνης και περίοδοι πολέμου στην ελληνική ιστορία;
- Μπορείτε να αναφέρετε κάποιες από αυτές;
- Ποια είναι τα αίτια και οι αφορμές των πολέμων;
- Ποια οφέλη της ειρήνης και ποια δεινά του πολέμου εντοπίζουμε στα κείμενα ή/και στις ιστορικές καταγραφές;
- Ποιοι άλλοι λόγοι «Περί Ειρήνης» έχουν γραφτεί και ποια τα βασικά σημεία τους;
- Επιπλέον, γνωρίζετε λογοτεχνικά κείμενα που να αναφέρονται στον πόλεμο και την ειρήνη; Με ποιο στόχο νομίζετε;
- Γιατί οι λογοτέχνες ασχολούνται με αυτά τα θέματα;
- Γιατί το κάνουν οι ιστορικοί;
- Ποιο το περιεχόμενο της «Ειρήνης» του Αριστοφάνη; Πώς αντιμετωπίζει ο Αριστοφάνης την ειρήνη στην κωμωδία του;
- Πώς αντιλαμβάνεστε το στίχο «για ένα πουκάμισο αδειανό, για μιαν Ελένη (Γ. Σεφέρης)» (έγινε ο πόλεμος της Τροίας – και κάθε πόλεμος);

Β' ΦΑΣΗ:

Παρουσίαση των απαντήσεων και πρόκληση ενός δημιουργικού διαλόγου ανάμεσα στις ομάδες με κέντρο τις βασικές έννοιες ή/και στα σημεία που ενδιαφέρουν τους μαθητές (εν είδει «αγώνα λόγου»)

Γ' ΦΑΣΗ:

Δίνουμε σε όλες τις ομάδες το κείμενο «Περί Ειρήνης» του Ισοκράτη, και τους ζητούμε με βάση αυτό να γράψουν ένα λόγο «Περί Παγκόσμιας Ειρήνης». Θα χρησιμοποιήσουν σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα, και ο λόγος θα εκφωνηθεί στη Βουλή των Εφήβων. Η δομή των λόγων μπορεί να χτιστεί ομαδικά, αλλά ο κύριος λόγος θα γραφεί από τον καθένα προσωπικά. Η εκφώνηση της εργασίας θα μπορούσε να είναι η εξής:

«Ένας νέος επεκτατικός πόλεμος ξεσπά στον πλανήτη με ανυπολόγιστες υλικές καταστροφές και χιλιάδες θύματα. Να συντάξετε ένα λόγο που θα εκφωνηθεί στη Βουλή των Εφήβων, για να υπερασπιστείτε την αξία της ειρήνης».

Δ' ΦΑΣΗ:

Αξιολόγηση της εργασίας και παρουσίασή της (επιλεκτικά) στην τάξη. Οι εργασίες βαθμολογούνται με βάση τα εξής κριτήρια: α) περιεχόμενο, β) έκφραση, γ) δομή.

5^η Ενότητα (5 διδακτικές ώρες)

Γενική οδηγία:

A. Κείμενο: Ως κύριο κείμενο διδάσκεται αναλυτικά το 2^ο και το 3^ο παράλληλο κείμενο στη σελ. 103-4 (σε αυτά δηλαδή διδάσκονται μετάφραση, γλωσσικά σχόλια, σύνταξη, ερωτήσεις).

Το α' κείμενο της ενότητας διδάσκεται μόνο από τη μετάφρασή του (γλωσσικά σχόλια, ερμηνευτικά σχόλια, ερωτήσεις).

B. Λεξιλόγιο – Ετυμολογία (επίθετα παράγωγα από ονόματα): σύντομη αναφορά με βάση τον πίνακα του παραθέματος.

Γ. Γραμματική: Εντοπισμός των γραμματικών φαινομένων που έχουν διδαχτεί έως τώρα. 1) Κατάταξη των τύπων που υπάρχουν στα αρχαία κείμενα στα μέρη του λόγου και 2) σε επιμέρους κατηγορίες: λ.χ. α) βαρύτονα - συνηρημένα ρήματα, β) ουσιαστικά: α', β', γ' κλίσης, γ) σύνδεσμοι, προθετικά σύνολα κτλ.

6^η Ενότητα (7 διδακτικές ώρες)

Τίτλος σχεδίου εργασίας (Project): «Η Μουσική: τότε και σήμερα»

A. Κείμενο: διδάσκεται το κείμενο αναλυτικά (μετάφραση, σύνταξη, γλωσσικά σχόλια, ερμηνευτικά σχόλια, ερωτήσεις).

B. Λεξιλόγιο-Ετυμολογία: σύντομη αναφορά με βάση τον πίνακα στο παράθεμα.

Ασκήσεις 1, 2, 3. Γ. Γραμματική:

Γ1. Αόριστος β': διδάσκουμε τον σχηματισμό της οριστικής του αορίστου β' και την αναγνώριση των υπόλοιπων εγκλίσεων και των ονοματικών τύπων. Συμπληρώνουμε τους πίνακες στη σελίδα 49 και δίνουμε έμφαση στον πίνακα των συνηθέστερων ρημάτων με αόριστο β' στη σελ. 49. Γ2. Διδάσκουμε το σχηματισμό του ουσιαστικού γυνή και της αντωνυμίας πᾶς

Γ3. Οριστική ή επαναληπτική αντωνυμία: δεν διδάσκεται

Προτεινόμενες ασκήσεις:

α) ασκήσεις 1, 3 στη σελ. 51

β) εντοπισμός και γραμματική αναγνώριση όλων των τύπων των αορίστων β' όλων των προηγούμενων κειμένων

γ) άσκηση αντίστροφου:

Έμαθε

Αμαρτήσαμε

Ἦρθαν

Ἐγινε

Βρήκατε

Έπαθα

Έτυχε

ΑΕ vs ΝΕ

Αντιπαραβάλετε τους αορίστους β' του πίνακα στη σελ. 49 με τους σημερινούς ενεστώτες και αορίστους. Στόχος να κατανοηθεί ότι από το θέμα του αορίστου β' της ΑΕ προήλθαν οι ενεστώτες/αόριστοι (α) ή οι αόριστοι αυτών των ρημάτων (β):

Βοηθητικός πίνακας:

ΑΕ ΝΕ

(α)

ἔμαθον

μαθαίνω / έμαθα

ἔπαθον

παθαίνω / έπαθα

ἔτυχον

τυχαίνω / έτυχα

ἀπέθανον

πεθαίνω

(β)

ἤλθον ήλθα

ἔφυγον έφυγα

εἶπον είπα

Επιβιώσεις στα ΝΕ

α) Τονίστε τα ακόλουθα:

Τις προστακτικές *έλθέ, αντιλαβοῦ, παράσχου, λάβετε*, στη διδασκαλία της ΑΕ και τον αόριστο β' *έγένετο* σε εκκλησιαστικά κείμενα

Την προστακτική *λαβέ* στη φράση *μολὼν λαβέ*

Τα θέματα αορίστου β' ως πρώτα συνθετικά, λ.χ. *φυγόπονος, λιπόσαρκος* κτλ.

Το *ήμαρτον* της ΝΕ

Τη φράση *«εἶδον, ήλθον και ἀπήλθον»*

Τα ρήματα της ΝΕ *παρέχω-παράσχω* (και κλίση)

Τα παράγωγα από ρηματικά θέματα αορίστου β' *λαβή, τύχη, πάθος, φυγή, λάθος* κτλ.

Δ. Σχέδιο εργασίας: «Η Μουσική: τότε και σήμερα»

Α΄ Φάση:

Ο καθηγητής χωρίζει σε τέσσερις ομάδες τους μαθητές. Τους δίνει ηλεκτρονικά ή σε φωτοτυπία τη μετάφραση λυρικών ποιημάτων της Σαπφούς, του Αλκαίου και του Πίνδαρου και ζητάει από κάθε ομάδα να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα, χρησιμοποιώντας πληροφορίες από την «*Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας*» (Βιβλίο ΟΕΔΒ), διαδικτυακές πηγές και τα βιβλία της Μουσικής του Γυμνασίου:

Προσοχή: το διδακτικό σενάριο θα μπορούσε να εξελιχθεί σε 2 εβδομάδες και να πραγματοποιείται σε συνεργασία με τον καθηγητή της μουσικής.

Επίσης, θα μπορούσαμε να συνεργαστούμε με τον καθηγητή της πληροφορικής, ώστε στη δική του ώρα να συλλέγουν πληροφορίες από ασφαλείς διευθύνσεις στο διαδίκτυο και να στέκεται αρωγός στις προσπάθειές τους.

Σε αυτή την περίπτωση μπορούν μετά από 1 εβδομάδα να είναι σε θέση να απαντούν σε ερωτήσεις: (δίδονται ενδεικτικά):

Α) Τι είναι λυρική ποίηση και ποια τα είδη της;

Β) Ποια είναι τα βασικά θέματα κάθε είδους λυρικής ποίησης και ποιοι οι βασικοί εκπρόσωποί τους;

Γ) Ποια τραγούδια εντοπίζουμε στην αρχαία Ελλάδα; Μπορείτε να βρείτε από το διαδίκτυο αρχαία ελληνική μουσική και να την παρουσιάσετε στην τάξη; Ποια όργανα χρησιμοποιούνται κυρίως στην αρχαία ελληνική μουσική;

Δ) Τι σημαίνει ότι ο τόνος στην ΑΕ είναι μουσικός;

Β΄ ΦΑΣΗ:

Παραγωγική δραστηριότητα: καλούνται οι μαθητές να γράψουν ένα ποίημα στα πρότυπα της Σαπφούς, του Αλκαίου και του Πίνδαρου.

Επέκταση του σεναρίου

Με τη βοήθεια/συνεργασία του τεχνολόγου μπορούν να κατασκευάσουν αρχαία ελληνικά όργανα. Σε αυτήν την περίπτωση το σενάριο επεκτείνεται σε όλο το έτος και τα αποτελέσματά του παρουσιάζονται σε ολόκληρη τη σχολική (και όχι μόνο) κοινότητα.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαρμάζης, Ν.Δ., *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών: από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Πατάκης, 1999, σ. 65.

Chantraine, P., *Ιστορική Μορφολογία της Ελληνικής γλώσσας*, μετ. Ν. Αγκαβανάκης, Καρδαμίτσας, Αθήνα, 1990.

Dewey, J. *How we Think?* Boston: Heath, 1910 και 1933.

Καψωμένος, Σ., *Από την ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Η Ελληνική γλώσσα από τα ελληνιστικά ως τα νεότερα χρόνια. Η ελληνική γλώσσα στην Αίγυπτο*. ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 1985.

Κοσεγιάν, Χ., “Διδάσκοντας Ελληνική Γλώσσα ολιστικά, διερευνητικά και διαθεματικά”, *Φιλολογική*, τ. 91, Απρίλιος- Μάιος – Ιούνιος 2005, Μεταίχμιο, σ. 7177.

Κοσεγιάν, Χ., «Με ποιον τρόπο συνδυάζοντας στη διδασκαλία διαδικασία και περιεχόμενο μπορούμε να οδηγηθούμε στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης: Πρόταση συγκεκριμένης εφαρμογής», *Φιλολογική*, Οκτώβριος- Νοέμβριος- Δεκέμβριος 2003, τ. 85, εκδ. Μεταίχιμο, σ. 51-55.

Ματσαγγούρας, Ηλ., *Θεωρία της Διδασκαλίας: στοχαστικοκριτική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα 1996/1998.

Ματσαγγούρας, Ηλ., *Θεωρία της Διδασκαλίας - Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο της στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*, Συμμετρία, Αθήνα 1996.

Μουλά, Ε., Κοσεγιάν Χ., *Η αξιοποίηση των κόμικς στην Εκπαίδευση. Διδακτικές προτάσεις, παιδαγωγικές προεκτάσεις*, Κριτική, 2011.

Μπαμπινιώτης, Γ., *Το Βήμα: Νέες Εποχές*, 26/8/2001.

Μπαμπινιώτης, Γ., «*Ιστορική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας*», *1: Φωνολογία*, Αθήνα 1985.

Τσολάκης, Χ. (επιμ.) (1998), *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη. **Ενδεικτική δικτυογραφία** <http://www.e-yliko.sch.gr> <http://www.ilsp.gr/glossa.html> & <http://www.e-yliko.gr>

Για ασκήσεις στο λεξιλόγιο, αλλά και στην κλίση ουσιαστικών και ονομάτων, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να επισκεφθούν την Πύλη για την Ελληνική γλώσσα στο:

http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/education/workshop/exercise/exercise.html?id=

[2](#)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ (ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ Π.Ι.)

ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ. Για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με στοιχεία ιστορίας, πολιτισμού, αρχαιολογίας, βασισμένη σε κείμενα αρχαίων συγγραφέων

(Σειρά ΘΥΜΗΣΙΣ)

ΑΡΧΑΙΑ ΑΤΤΙΚΗ ΠΕΖΟΓΡΑΦΙΑ

ΟΔΥΣΣΕΙΑ. ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΙΘΑΚΗ

ΓΛΩΣΣΑ Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ. ΟΙ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΕΣ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

ΠΙ. 4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ

4.1. Α) Διδακτικό σενάριο Α΄ Γυμνασίου: Η αντιμετώπιση του ξένου στην αρχαία και τη νεότερη Ελλάδα

Διδακτικό σενάριο (project)

Τίτλος: «Η αντιμετώπιση του ξένου στην αρχαία και τη νεότερη Ελλάδα»

Δημιουργός: Χαρά Κοσεγιάν

Γνωστικό αντικείμενο: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου, Ομήρου Οδύσσεια

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Το συγκεκριμένο σενάριο είναι απόλυτα συμβατό με τη φιλοσοφία, τους στόχους, τη διδακτική μεθοδολογία, τις μεθόδους αξιολόγησης του νέου ΠΣ. Διότι είναι μαθητοκεντρικό, αναπτυγμένο με βάση το μοντέλο διαδικασίας, που ωθεί το μαθητή να διερευνήσει και να φτάσει ο ίδιος στη νέα γνώση, καθώς η διδασκαλία προχωρά με τη μορφή ερωταποκρίσεων, κατά τρόπον ώστε η νέα γνώση να παράγεται από τους μαθητές. Τα πάντα είναι υπό διερεύνηση και ολοένα και περισσότερα υπό διαπραγμάτευση. Οι απόψεις των μαθητών υπό μορφή υγιούς προβληματισμού κατατίθενται και ελέγχονται στην τάξη με θετική διάθεση ως αποτελέσματα ενεργούς συμμετοχής.

Επιπλέον, το σενάριο αναπτύσσεται με τεχνικές εργασίας σε ομάδες και με τη μέθοδο σχεδίου εργασίας.

Μέθοδος ανάλυσης του κειμένου: Ερμηνευτική - κειμενοκεντρική

Μέθοδος διδασκαλίας: Συνδυασμός διαδικασίας και περιεχομένου με χρήση ελεύθερου διαλόγου, καταγιγισμού ιδεών, φθίνουσας καθοδήγησης. Υιοθετούνται ομαδοσυνεργατικές τεχνικές.

Προτεινόμενη διάρκεια: Προκειμένου να ολοκληρωθεί το αναπτυγμένο αυτό σενάριο σε όλες τις φάσεις του είναι απαραίτητες 5 διδακτικές ώρες

Στην πορεία διαπραγμάτευσης του νέου:

Αφορμή για την ανάπτυξη του σεναρίου είναι η ενότητα **Ομήρου Οδύσσεια, α 107-193**.

Τίτλος της ενότητας: Άφιξη της Αθηνάς στην Ιθάκη και φιλοξενία της από τον Τηλέμαχο

Α΄ φάση διδασκαλίας: διαπραγμάτευση της ενότητας

Στόχοι:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να:

- αντιληφθούν ότι στην ενότητα αυτή αρχίζει να εφαρμόζεται το β΄ μέρος του σχεδίου της Αθηνάς και να προβληματιστούν για την προτεραιότητα που δίνεται σε αυτό

- σχηματίσουν μια πρώτη εντύπωση για την κατάσταση που υπάρχει στο παλάτι της Ιθάκης
- ανιχνεύσουν την εθιμοτυπία της φιλοξενίας και άλλα πολιτισμικά στοιχεία της ομηρικής εποχής
- σκιαγραφήσουν το ήθος των μνηστήρων και του Τηλέμαχου.

Πορεία της διδασκαλίας:

(Επισημάνσεις: Αξιοποιούμε πληροφορίες και διδακτικές οδηγίες και από το βιβλίο του/της εκπαιδευτικού για την Α΄ Γυμνασίου της Μ. Σαμαρά & Κ. Τοπούζη, σ. 8-10 και 30-33.)

Οριοθετούμε στους μαθητές και στις μαθήτριάς μας το πλαίσιο:

- Βρισκόμαστε στην πρώτη μέρα ροής της ποιητικής αφήγησης της Οδύσσειας.
- Θυμίζουμε τα 3 επίπεδα οργάνωσης του ομηρικού κόσμου: α. ο ανέφελος ουρανός-κατοικία των θεών, β. η γη-κατοικία των θνητών ανθρώπων, γ. ο σκοτεινός Άδης-κατοικία των νεκρών. Στη συγκεκριμένη ενότητα από το βασίλειο των θεών η δράση μεταφέρεται στο βασίλειο των ανθρώπων:
- Η ενότητα είναι η εφαρμογή του σχεδίου της Αθηνάς: ερώτηση αφύπνισης- σύνδεσης: ποιο ήταν το σχέδιο της Αθηνάς; Σε ποιους στίχους βρίσκεται; Σε πόσα μέρη χωρίζεται;

Παρουσίαση του νέου

- Εκφραστική ανάγνωση από τον/την εκπαιδευτικό
- Ανάγνωση από τους μαθητές

Από τον/την εκπαιδευτικό υποβάλλονται οι ερωτήσεις: (ενδεικτικά)

Στ. 109-120:

- Ποια είναι η δράση;
- Πού εξελίσσεται;
- Ποιος είναι ο ήρωάς της; Ποιος ο στόχος του; - Γιατί;

Στ. 120- 173:

- Πού έχει μεταφερθεί η δράση;

- Τι γεγονότα παρακολουθούμε; - τι συμβαίνει; Τι διεξάγεται εκεί;
- Ποια τα πρόσωπα που παίρνουν μέρος;
- Είναι ομιλούντα; Τι λένε;
- Σιωπούν; Περιγράφονται από έναν αφηγητή ως να ήταν παρών;
- Πώς περιγράφονται τα πρόσωπα; Υπάρχουν στο κείμενο χαρακτηρισμοί γι' αυτούς; για τον Τηλέμαχο;
- Στους στίχους υπάρχουν πολλές **αντιθέσεις**: Έστω μία: μνηστήρες - Τηλέμαχος: οι πρώτοι είναι καταπατητές, ο δεύτερος ιδιοκτήτης. Όμως: ποιοι αισθάνονται πιο οικεία στο χώρο;
- Τι σημαίνει αυτό για τον χαρακτήρα τους; Τι σημαίνει αυτό για τον χαρακτήρα του Τηλέμαχου; Άλλη μια αντίθεση (:στ. 129-134):
- Μάτια κανονικά (φυσική όραση) # μάτια της ψυχής > σκληρή πραγματικότητα (μνηστήρες > ντροπή, αδικία) # εικασία (: ερχομός του πατέρα και αποκατάσταση της ηθικής τάξης)
- Τι σημαίνει το όνομα Τηλέμαχος; (στον Όμηρο τα ονόματα δεν δίνονταν τυχαία: είναι ομιλούντα και αυτά: πχ. *Ευρύμαχος, Αντίνοος, Παλλάδα, Φήμιος, Τηλέμαχος, Ευρύκλεια...*): **Τηλέμαχος** < **τηλε** + **μάχη**: αυτός που γεννήθηκε ή και ακόμα βρίσκεται μακριά από (αποφεύγει) κάθε μάχη. Δικαιολογείται αυτό το όνομα από τη στάση του απέναντι τους μνηστήρες;

Θέματα προς ανάλυση:

Τηλεμάχου	Ο ρόλος των θεών στα ανθρώπινα: ο ανθρωπομορφισμός, η ενανθρώπιση
προσώπων	Χαρακτηρισμοί μνηστήρων- Συναισθήματα των δρώντων Στοιχεία πολιτισμού ομηρικής εποχής Περιγραφή του παλατιού Τυπικό της φιλοξενίας

Στοιχεία μορφής (: αντιπαραβολή με το δημοτικό τραγούδι)

Επισημάνσεις στα Θέματα προς ανάλυση:

Η ενανθρώπιση: Έχει ήδη γίνει λόγος για τον ρόλο των θεών στα ανθρώπινα και τον ανθρωπομορφισμό. Σε αυτούς τους στίχους όμως έχουμε ενανθρώπιση (: ο θεός εκούσια «εν-δύεται» τον άνθρωπο). Ρωτούμε: «ποιες από τις ενέργειες-ιδιότητες και τις στάσεις/συναισθήματα των ανθρώπων υιοθετούν οι θεοί σε αυτούς τους στίχους;»

Ντύνονται με υψηλή αισθητική και ανεπτυγμένο γούστο: ωραία σαντάλια, θεσπέσια, χρυσά (έτσι τους θέλουν οι άνθρωποι)
Ταξιδεύουν και επισκέπτονται ανθρώπους
Θυμώνουν και τιμωρούν
Ασκούν εξουσία
Είναι υπάκουοι και καταδεκτικοί, όταν θέλουν

Χαρακτηρισμοί μνηστήρων- Τηλεμάχου :

Ερώτηση προς τους μαθητές: «Με ποιες λέξεις και σε ποιους στίχους χαρακτηρίζει ο ίδιος ο Όμηρος τα πρόσωπα που παίρνουν μέρος με τον ένα ή τον άλλον τρόπο στη δράση»; Αναμένουμε απάντηση:

Μνηστήρες: 119: *αγέρωχοι*, 150 : *ξίπασμένοι (ὑπερφιάλοισι: ΑΕ)*, 162: *αγέρωχοι* (: επιλογή του ίδιου επιθέτου: επανάληψη: συχνό το μοτίβο στην επική ποίηση): εξηγούμε στους μαθητές το γιατί.

Οδυσσέας : 145: *καρτερόψυχος* 129: *ένδοξος*

ΕΡ «Ποιοι είναι οι χαρακτηρισμοί που αφορούν άλλα πρόσωπα»;

Συναισθήματα των δρώντων προσώπων: Τηλέμαχος: 135: ντροπή

Μνηστήρες: 121: ευχαριστημένοι

Στοιχεία πολιτισμού ομηρικής εποχής: Θα μπορούσαμε να τα χωρίσουμε σε *υλικά /αντικείμενα:* (σαντάλια, κοντάρι...) και *άυλα:* συνήθειες, ήθη και έθιμα, όπως το τυπικό της φιλοξενίας, το να μην στέκει όρθιος ο ξένος...

Δραστηριότητα συνεργατική: οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες να αναζητούν σε 20 στίχους κάθε ομάδα στοιχεία πολιτισμού των δυο κατηγοριών και να τα παρουσιάζουν στην τάξη: διαθέσιμος χρόνος 3 λεπτά.

Σε αυτά συμπεριλαμβάνεται και η περιγραφή του παλατιού, το οποίο όμως θα μπορούσαν να το δουν στο διαδίκτυο ή στον διαδραστικό πίνακα ή και στην ιστορία της Α΄ γυμνασίου.

Η εθιμοτυπία της φιλοξενίας: το θέμα του ξένου - του ξενιτεμού, μαζί με αυτό του νόστου είναι κεντρικό θέμα στην Οδύσεια. Αξίζει να τύχουν ιδιαίτερης προσοχής και ανάλυσης από τους μαθητές. Καλό είναι οι μαθητές/τριες να ταξινομήσουν τις φάσεις που περιλαμβάνει το τυπικό της φιλοξενίας δίνοντας βαρύτητα στις λεπτομέρειες (*της έσφιξε το χέρι το δεξί*) και στο αυτονόητο (*την προσφώνησε μιλώντας «φωνήσας ἔπεα πτερόεντα»*).

Β΄ Φάση διδασκαλίας: Ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου:

Στόχοι του σεναρίου

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να:

- ανιχνεύσουν την εθιμοτυπία της φιλοξενίας
- κατανοήσουν μέρος του αξιακού συστήματος των αρχαίων Ελλήνων
- οριοθετήσουν στοιχεία πολιτισμού
- συγκρίνουν πολιτισμούς αναπτυγμένους οριζόντια στους τόπους και κάθετα στο χρόνο.

Διδακτικό υλικό/παράλληλα κείμενα:

1. αξιοποιούμε τα παράλληλα κείμενα που υπάρχουν στη σ. 28-31 του βιβλίου του μαθητή για την Οδύσεια (η επίσκεψη του Τηλεμάχου στη Σπάρτη και στην Πύλο και ο τρόπος που τον υποδέχτηκαν εκεί)
2. ο Οδυσσέας στο νησί των Φαιάκων, συνάντηση με τη Ναυσικά (ζ 160- 400) και την Αιήτη - Αλκίνοο: (ραψ. η)
3. ο Οδυσσέας στους Κύκλωπες (ι 177-630), στους Λαιστρυγόνες (κ 90-151), στην Κίρκη (κ 152-652)
4. Αξιοποιούμε από το εκπαιδευτικό λογισμικό ΟΜΗΡΙΚΑ ΕΠΗ Α', Β', Γ' Γυμνασίου το υλικό που αναφέρεται στη θέση του ανθρώπου στον Όμηρο, υποενότητα νόστος – αναγνώριση.
5. Αξιοποιούμε ως **παράλληλο κείμενο** τη νουβέλα του Άδραστου από τις Ηροδότου Ιστορίες της Α' Γυμνασίου (σελ. 23-25).

Σε αυτό επισημαίνουμε: α. ο Άδραστος φτάνει άγνωστος στις Σάρδεις στο παλάτι του βασιλιά της Λυδίας. // ο Λυδός βασιλιάς Κροίσος πριν μάθει ποιος ήταν ο ξένος, η καταγωγή του ή η γενιά του, τον φιλοξένησε (I35). // Τον εξάγνισε από το φοβερό φόνο που αθέλγητά του -κατά δηλωσή του- έκανε. // Ωστόσο, αυτός για δεύτερη φορά αθέλγητά του- σκότωσε το γιο του. // Ο Κροίσος (I, 44) «*μες στον αβάσταχτο πόνο του για τη συμφορά επικαλούνταν το Δία ως θεό της κάθαρσης, καλώντας τον μάρτυρα για όσα είχε πάθει από τον ξένο, και απευθυνόταν στον ίδιο θεό ως προστάτη της Φιλίας και της Εστίας, γιατί δέχτηκε στην εστία του σπιτιού του τον ξένο αγνοώντας ότι έτρεφε το φονιά του γιου του, της Φιλίας, γιατί τον έστειλε να συνοδεύει τον γιο του και εκείνος αποδείχτηκε ο πιο θανάσιμος εχθρός*». // Όταν όμως ο ίδιος ο Άδραστος ζήτησε από τον Κροίσο να τον σκοτώσει για το κακό που του έκανε ο Κροίσος του είπε: «*Ξένε, δεν είσαι εσύ αίτιος του κακού που με βρήκε- άθελά σου έγινες όργανο της εκτέλεσής του...*» δείχνοντας και μεγαλοψυχία και ευθυκρισία ακόμα και τη στιγμή της υπέρτατης θλίψης και ανείπωτου πόνου (I, 45) (μετ. Ηλ. Σπυρόπουλος).

Διαβάζουμε αποσπάσματα της νουβέλας στους μαθητές και με ποικίλες τεχνικές προκαλούμε προβληματισμό γύρω από το θέμα του διδακτικού σεναρίου:

1. τους καλούμε να σκεφτούν και να απαντήσουν σε προκλητικές ερωτήσεις (: *ανοιχτά ερωτήματα για προβληματισμό*) του τύπου:
Έπρεπε να φιλοξενήσει τον Άδραστο ο Κροίσος;
Μήπως έπρεπε πρώτα να ρωτήσει ποιος ήταν και μετά να του ανοίξει την πόρτα του;
Θα είχε γλιτώσει το παιδί του, αν τον είχε διώξει;

Τι γνώμη έχετε για τη μεγαλοψυχία του Κροίσου; Εσείς
θα ήσασταν το ίδιο μεγαλόψυχοι όσο και αυτός;
Τι ισχύει σήμερα για τη φιλοξενία; Υπάρχει; Αν, όχι,
γιατί;
Αν ναι, πού ακούγεται ότι οι άνθρωποι είναι πιο
φιλόξενοι; Γιατί άραγε;

2. Προκαλούμε καταιγισμό ιδεών μετά τη διατύπωση της
ερώτησης:

«Τι είναι αυτό που σκέφτεστε όταν ακούτε για φιλοξενία στην
αρχαία Ελλάδα;»

3. Εργαζόμαστε σε ομάδες. Μοιράζουμε φύλλα εργασίας και
δίνουμε «αποστολές». (Προσοχή: ο ρόλος που θα ανατεθεί σε
κάθε μέλος της ομάδας αφορά την ίδια την ομάδα που στοχεύει
από κοινού στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ο ρόλος του
καθηγητή καλό θα είναι να προχωρά προς φθίνουσα
καθοδήγηση.)

Αποστολή της 1^{ης} ομάδας: «Είστε ξένοι-ναυαγοί σε ένα νησί στα
μυκηναϊκά χρόνια:

Τι σκέφτεστε; Γιατί;

Τι αποφασίζετε να κάνετε; Με ποια επιχειρήματα πήρατε
τη μία ή την άλλη απόφαση; Ποια κριτήρια θεωρήσατε
πιο αξιόπιστα;

«Παρουσιάστε στην ολομέλεια της τάξης τους προβληματισμούς,
τις σκέψεις σας, τα δεδομένα σας, τις ευκολίες ή τις δυσκολίες του
κάθε σχεδίου. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αγώνα λόγων για να
καταδείξετε τα επιχειρήματα που σας οδήγησαν στη μία ή στην
άλλη απόφαση;»

Αποστολή της 2^{ης} ομάδας: Σύγκριση πολιτισμών

Διαδικασία: Μπορείτε να σχεδιάσετε ένα νοητικό χάρτη σύγκρισης.
Δημιουργείστε δυο κύκλους που τέμνονται. Στον ένα βάλτε τα
χαρακτηριστικά του ενός πολιτισμού και στον άλλο του άλλου. Τα
κοινά τους στοιχεία θα τα βάλετε στο τμήμα που οι δύο κύκλοι
τέμνονται. Μπορείτε να κάνετε κάτι τέτοιο για τον πολιτισμό της
ομηρικής εποχής και τον πολιτισμό των Λυδών; Μπορείτε να το κάνετε
και διαδικτυακά χρησιμοποιώντας την εφαρμογή cmap :
<http://cmap.ihmc.us/download/>

Τι παρατηρείτε ως προς τα έθιμά τους; Τι σχέση έχουν οι ανατολικοί
λαοί με την Ελλάδα;

Παρουσιάστε τη σύγκριση, δημιουργώντας ένα ενιαίο κείμενο που
όμως θα προσπαθεί να απαντήσει και στα ακόλουθα ερωτήματα. Τους
προσκαλούμε να σκεφτούν:

«από πού έρχονταν οι άνθρωποι που θα μπορούσαν να ζητήσουν
φιλοξενία στην Ελλάδα;»

Η θάλασσα ενώνει την Ανατολή και την Ελλάδα: νησιά, Πελοπόννησος, παράλια ηπειρωτικής Ελλάδας: άρα «μήπως είναι ένα κοινό στοιχείο πολιτισμού που είχαν όλοι αυτοί οι λαοί που σήμερα τους λέμε και «λαούς της θάλασσας»;

Αποστολή της 3^{ης} ομάδας: Είστε οι κάτοικοι του νησιού που ξέβρασε τους ναυαγούς:

Πώς θα τους συμπεριφερθείτε; Γιατί;

Παρουσιάστε στην ολομέλεια της τάξης τα επιχειρήματα της δράσης σας.

Προβληματιστείτε σκεπτόμενοι: «ποια ανάγκη εξυπηρετούσε η εθιμοτυπία της φιλοξενίας εκείνη την εποχή;» Θυμηθείτε παράλληλα πως ο Όμηρος «δίδασκε». «*Όλοι θεωρούσαν το έργο του Ομήρου εκτός από ποιητικό αριστούργημα, και πηγή διδαγμάτων για την ιστορία, την επιστήμη, την πολιτική, τη θρησκεία, την ηθική... Η γενική αποδοχή του Ομήρου ως δασκάλου ήταν το αποτέλεσμα μιας μελετημένης εκλογής*» (Codino: 30-31, Β'). Στην αρχαία Ελλάδα από τον 6^ο αι. π.Χ. τα έπη του Ομήρου γίνονται σχολικό εγχειρίδιο. Ολόκληρος ο πνευματικός ελληνικός κόσμος διαπλάθεται κάτω από την επίδρασή του. «Τὴν Ἑλλάδα πεπαίδευκεν οὗτος ὁ ποιητής» (Πλάτων).

Στο κείμενο που θα παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης σας θα έχετε απαντήσει και στο ερώτημα: «Γιατί άραγε λεγόταν αυτό; Αν ο Όμηρος δίδασκε με τα ομηρικά έπη τους αρχαίους Έλληνες, με το τυπικό της φιλοξενίας τι τους «δίδαξε»;

Αποστολή της 4^{ης} ομάδας: Αναζητήστε κοινά στοιχεία ανάμεσα στον ξένο της ομηρικής κοινωνίας και αυτόν που περιγράφεται στα τραγούδια της ξενιτιάς, της λόγιας ή της προφορικής δημοτικής παράδοσης. Μπορείτε να δείτε και το λογισμικό ΟΜΗΡΙΚΑ ΕΠΗ Α', Β', Γ' Γυμνασίου, το μέρος που αναφέρεται στη θέση του ανθρώπου στον Όμηρο, υποενοότητα νόστος.

Υλικό για τα ποιήματα/τραγούδια μπορείτε να αναζητήσετε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

<http://smyrni.s5.com/thesongofunknowncountries.htm>

<http://www.youtube.com/watch?v=-CENLzaCu78>

http://www.myriobiblos.gr/afieromata/dimotiko/txt_xeniti

[a_next.html#1](http://www.myriobiblos.gr/afieromata/dimotiko/txt_xeniti_a_next.html#1) **Παράδειγμα:** «Την ξενιτειά, την αρφανιά, την πίκρα, την αγάπη, τα τέσσερα τα ζύγιασαν, βαρύτερα είν' τα ξένα. Ο ξένος εις την ξενιτειά πρέπει να βάνη μαύρα, για να ταιριάξη η φορεσιά με της καρδιάς τη λάβρα».

Ἡ το *Ξενιτεμένο μου πουλί* ή το *Τραγούδι της Μάγισσας*.

ΠΡΟΣΟΧΗ: όταν η ενότητα ολοκληρωθεί και εφόσον έχουμε επιλέξει αυτήν να την αναπτύξουμε τόσο πολύ, επιστρέφουμε στο αρχικό κείμενο, για να συνδέσουμε τα παιδιά και να τα ετοιμάσουμε για την επόμενη ενότητα. Γι' αυτό το λόγο κάνουμε:

Ολιστική θεώρηση της ενότητας: αναμένουμε από τους μαθητές να κάνουν

- αναδιήγηση της ενότητας

- ανάκληση των κύριων σημείων της ενότητας: βασικών εννοιών, θεμάτων που αναπτύχθηκαν, λέξεων-κλειδιών (ενανθρώπιση της θεάς/τυπικό φιλοξενίας/ανάληπτοι-θρασύτατοι μνηστήρες/άτολμος, φοβισμένος Τηλέμαχος/πλούσιο παλάτι/ευθυμία, χαρά, τραγούδι # θλίψη, ντροπή, δειλία: αντίφαση).

4.1. Β) Εκτεταμένα διδακτικά σενάρια Α΄ Γυμνασίου

Προτείνονται διαθεματικά/συνθετικά σχέδια εργασίας που μπορούν να πάρουν τη μορφή εργασιών ικανών να υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια ενός τετραμήνου ή και ολόκληρου του έτους:

1. Κοινά στοιχεία μορφής ανάμεσα στα δημοτικά τραγούδια και την ομηρική ποίηση

Α. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: Στα νεοελληνικά δημοτικά τραγούδια βρίσκουμε ακόμα και σήμερα μοτίβα ανάλογα της ομηρικής ποίησης. Δίνονται μερικά παραδείγματα με βάση τη συγκεκριμένη ενότητα:

Το μοτίβο των τριών ισοδυνάμων

Το τριαδικό αυτό σχήμα, λειτουργώντας σε μια λογική ισομετρίας δομής και περιεχομένου, παρέχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί ένας όρος (όπως ένα ρήμα ή ουσιαστικό ή επίθετο) σε αυτόνομο στίχο, όπου για να καλυφθεί ολόκληρος, ο όρος συμπληρώνεται από τα δύο συνώνυμά του.

Για παράδειγμα, στο *Τραγούδι της αρπαγής* εντοπίζουμε το νόμο των τριών να λέγεται για το τραπέζι που έχουν στρώσει και τρώνε οι άρχοντες : *Ως ήτρωα κι ως ήπινα σε μαρμαρένη τάβλα, σε μαρμαρένη, σ' αργυρή και σε μαλαματένη...* (Μακρής, 240) που είναι ανάλογο με το σχήμα που βρίσκουμε στο ομηρικό δίστιχο:

*εΐλετο δ' ἄλκιμον ἔγχος, ἀκαχμένον ὄξει χαλκῶι,
βριθὺ μέγα στιβαρὸν* (α<96-97>/112-113)

Κοσμητικά επίθετα απλά και σύνθετα

Στα παρακάτω αποσπάσματα από ομηρικούς στίχους εντοπίζουμε:

α 97 *ἀμβρόσια χρύσεια, τὰ μιν φέρον*

α 86 *νύμφη εὐπλοκάμωι*

α 111 *σπόγγοισι πολυτρήτοισι τραπέζας*

α 113 *Τηλέμαχος θεοειδής*

Στα νεοελληνικά παραδοσιακά, ανάλογα συναντούμε στο παραδοσιακό της *Λυγερής και του Χάρου* (Μακρής, 2007: αρ.42) «κόρη ψηλή, κόρη λιγνή, κόρη μαλαματένη, κόρη μαρμαροτράχηλη και γαϊτανοφρουόσα» (Μακρής, 2007) και ακόμα τα: *Χρυσόφυλλο,*

χρυσόριντζο και χρουσοκαλαμάτο, όπου το χρυσό χρώμα χρησιμοποιείται για να υπογραμμίσει την ανάγκη ποιότητας ή και διάρκειας, όπως ίσχυε και στην αρχαία Ελλάδα:
Από όλη την Οδύσσεια, βέβαια, μπορούν να παρουσιάσουν: Σύνθετα ρήματα και ουσιαστικά/το σχήμα του αδυνάτου, τον τυπικό αριθμό 3 και τα πολλαπλάσιά του κτλ. (Κοσεγιάν, 2010).

B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ : Οι μαθητές δουλεύοντας ομαδικά προτείνεται να δημιουργήσουν κόμικς με σκηνές από την Οδύσσεια:

- αξιοπρόσεκτοι θα είναι οι διάλογοι των ηρώων όπως θα αναπτύσσονται στις λεζάντες στα «συννεφάκια»
- τα στοιχεία θα αντλούνται από το κείμενο και οι μαθητές με αφαίρεση θα οδηγούνται στη σύνθεση των διαλόγων.

2. Δημιουργώ την ομηρική κοινωνία και περιδιαβαίνω στα παλάτια της

1^η δυνατότητα: Ως σχέδιο εργασίας (project) επίσης, πολύ φιλόδοξο όμως και ανεπτυγμένο σε αρκετό χρόνο θα μπορούσαν να σχεδιάσουν το παλάτι και με τεχνική scratch ή flash να τοποθετήσουν τα πρόσωπα να κινούνται μέσα σε αυτό. Φυσικά θα ήταν απαραίτητη η συνεργασία και του καθηγητή της πληροφορικής ή της τεχνολογίας ή ακόμα και άλλων ειδικοτήτων που θα τους ενδιέφερε να εμπλακούν και να δουλέψουν σε ένα πρόγραμμα από κοινού καθηγητές και όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές.

Για βοήθεια ή ιδέες, μπορείτε να δείτε και το εκπαιδευτικό λογισμικό ΟΜΗΡΙΚΑ ΕΠΗ (σειρά ΘΥΜΗΣΙΣ) με έμφαση στις περιπλανήσεις του Οδυσσέα μέσα από ένα εικονικό ταξίδι κινουμένων σχεδίων, όπου οι μαθητές μπορούν να ξεναγηθούν σε εικονικό μουσείο μυκηναϊκού πολιτισμού.

2^η δυνατότητα: Οι μαθητές δουλεύοντας ομαδικά θα μπορούσαν να δημιουργήσουν κόμικς με σκηνές από την Οδύσσεια: αξιοπρόσεκτοι θα είναι οι διάλογοι των ηρώων όπως θα αναπτύσσονται στις λεζάντες στα «συννεφάκια»: τα στοιχεία θα αντλούνται από το κείμενο και οι μαθητές με αφαίρεση θα οδηγούνται στη σύνθεση των διαλόγων.

3. Αποκτώ άποψη για τις μεταφράσεις της ομηρικής Οδύσσειας

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: δίνουμε στους μαθητές διαφορετικές μεταφράσεις της Οδύσσειας και ζητούμε να τις συγκρίνουν:

Α. ως προς τη μορφή μεταξύ τους: (έμμετρες/ελεύθερου στίχου/πεζού λόγου)

Ενδεικτικά μπορούν να δουν τη μετάφραση του Αργ. Εφταλιώτη

<http://www.mikrosapoplous.gr/homer/odm0m.htm>, να διαβάσουν πληροφορίες για τη γλώσσα και το μέτρο στη Βικιπαίδεια

<http://el.wikipedia.org/wiki/Όμηρος>

Να δουν τη μετάφραση Καζαντζάκη-Κακριδή στη διεύθυνση: <http://users.uoa.gr/~nektar/arts/tributes/omhros/>

Β. ως προς το λεξιλόγιο: (προσιτό σε αυτά /πιο κοντά-μακριά στη ΝΕ)

Γ. ως προς τη μορφή σε σχέση με το πρωτότυπο κείμενο

Δ. ως προς την πιστότητα της νεοελληνικής απόδοσης σε σχέση με το πρωτότυπο κείμενο: σε αυτή την περίπτωση κατευθύνουμε τους μαθητές να αναζητήσουν βοήθεια από την Πύλη της ελληνικής Γλώσσας, προκειμένου να έχουν εύκολη πρόσβαση σε ηλεκτρονικό λεξικό αρχαίας ελληνικής και να μπορούν να βλέπουν τις αντιστοιχίες των λέξεων.

http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/lexicon/search.htm

ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ: Για να τεκμηριώσουν την απάντησή τους και 10 σειρές κειμένου είναι αρκετές. Η ποιότητα της απάντησης αξιολογείται από το σε πόσο λεπτές εννοιολογικές αποχρώσεις/και άρα αντίστοιχες γλωσσικές παρατηρήσεις/πέτυχαν οι μαθητές να οδηγηθούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ ΣΤΑΘΗΣ (1977), *Η Διδασκαλία των ομηρικών επών με τη βοήθεια των Δημοτικών Τραγουδιών και των Νεοελληνικών παραδόσεων*, εκδ. 2^η, Θεσσαλονίκη.
2. ΖΕΡΒΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ (2003), *Το παιχνίδι της ποιητικής δημιουργίας στην Ιλιάδα και την Οδύσσεια - Για μια θεωρία της Ομηρικής ποιητικής*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
3. ΖΕΡΒΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, «Ναυσικάα παρθένος άδμής: Η πρώτη αφήγηση της κοριτσίστικης εφηβείας», *Σπονδές στον Όμηρο*, Από τα πρακτικά του στ' συνεδρίου για την Οδύσσεια, (2-5 Σεπτεμβρίου 1990), Κέντρο Οδυσσειακών Μελετών, Ιθάκη 1993, σ. 149-175.
4. ΚΑΚΡΙΑΔΗ ΕΛΕΝΗ (1988), *Η διδασκαλία των Ομηρικών Επών*, ΠΙ, ΟΕΔΒ, Αθήνα
5. ΚΑΚΡΙΑΔΗΣ Ι.Θ. (1984), *Ομηρικές Έρευνες*, Γ' εκδ. Εστία, Αθήνα (Α': 1944).
6. ΚΑΚΡΙΑΔΗ Ι.Θ. (1979), *Ξαναγυρίζοντας στον Όμηρο*, Αθήνα.
7. ΚΑΚΡΙΑΔΗΣ Ι.Θ. (1929) *Αραί*, Μυθολογική μελέτη, Αθήνα.
8. ΚΑΚΡΙΑΔΗΣ Φ.Ι., (1993) «Ιλιάδα μεν, Οδύσσεια δε»: *Σπονδές στον Όμηρο*, Από τα πρακτικά του στ' συνεδρίου για την Οδύσσεια, (2-5 Σεπτεμβρίου 1990), Κέντρο Οδυσσειακών Μελετών, Ιθάκη, σ: 29-39.
9. ΚΟΣΕΓΙΑΝ ΧΑΡΑ, (2010) *Αρχαία Επιβιώματα στα Νεοελληνικά Δημοτικά Τραγούδια - Συμβολή στην έρευνα μέσα*

από το παράδειγμα -κυρίως- των παραδοσιακών τραγουδιών της Καρπάθου, Παπαζήσης, Αθήνα.

10. ΚΟΣΕΓΙΑΝ ΧΑΡΑ, (2009) Η αειφορική διάσταση και η μετασηματιστική δυναμική της προφορικής παράδοσης σε μια διαθεματική προσέγγιση από την αρχαιότητα έως σήμερα, μέσα στη σχολική τάξη», ηλεκτρονικά ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή και θέμα: «Τοπικές κοινωνίες και τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα - Συνύπαρξη για Αειφορική Ανάπτυξη» (Ρόδος 25-26/9/2009).
11. ΜΑΚΡΗΣ ΜΑΝΟΛΗΣ, (2007) *Τα Παραδοσιακά Τραγούδια της Ολύμπου Καρπάθου*, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
12. *ΙΣΤΟΡΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΈΘΝΟΥΣ*, «Το δημοτικό τραγούδι», (επιμέλεια Αλέξης Πολίτης), Εκδοτική Αθηνών, τόμος ΙΑ', σελ. 296-297.
13. ΠΟΛΙΤΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ (1914), *Εκλογαί από τα τραγούδια του Ελληνικού Λαού*, Αθήνα.

ΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

<http://www.enotes.com/odyssey/pictures>
<http://www.historical-museum.gr/kazantzakis/gr>
<http://www.e-yliko.gr>

4. Η θέση των γυναικών στην αρχαία Ελλάδα: πόσο διαφέρει από τη θέση των γυναικών στη σύγχρονη εποχή;

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες: (Οι εκπαιδευτικοί θα ορίσουν τις ομάδες και θα δώσουν και τις αποστολές. Οι ρόλοι εσωτερικά στην ομάδα θα μοιραστούν από τους ίδιους τους μαθητές αυξάνοντας την ευθύνη τους). Συγκεντρωτικά, συνοπτικά και ενδεικτικά τα στοιχεία που θα αναζητήσουν να διερευνήσουν και να διαπραγματευθούν οι μαθητές είναι:

1. Η συγκέντρωση πληροφοριών:

Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί:

A. Ομήρου Οδύσσεια:

- επεισόδιο Ναυσικάς
- Θέση της Αρήτης
- ιστορία Πηνελόπης

B. (από το σχολικό βιβλίο) *Αρχαίοι τόποι και άνθρωποι*: Η γυναίκα στη Σπάρτη

Γ. Δημοτικά Τραγούδια (λ.χ. η γυναίκα του ξενιτεμένου αλλά και η γυναίκα του Μάρκου Μπότσαρη)

Δ. από τα Νεοελληνικά Κείμενα (π.χ. η μάνα του Καζαντζάκη, αλλά και όποιο άλλο κείμενο εκείνοι βρουν και επιλέξουν).

2. Η καταγραφή των στοιχείων που συνέλεξαν από τις πηγές.

3. Η διερεύνηση και η καταγραφή της προσωπικής-συγχρονικής εμπειρίας: συλλέγουν απαντήσεις από σύντομα ερωτηματολόγια που συντάσσουν οι ίδιοι και απευθύνουν στους:

Συμμαθητές/ τριές τους

Αδερφό/ ή του/της

Φίλους/ ες

Μαμά- μπαμπά- γιαγιά- παππού- θεία/ο

4. Αντιπαράβολή των στοιχείων του χθες με το σήμερα.
5. Επιλογή των στοιχείων που θα παρουσιάσουν τελικά
6. Σύνθεση της εργασίας τους
7. Καταγραφή των συμπερασμάτων της
8. Καταγραφή των βιβλιογραφικών τους πηγών
9. Παρουσίαση της εργασίας τους στην κοινότητα του σχολείου ή τη μικροκοινωνία των γονέων- χωριού-γειτονιάς.

5 Αναζητώ πληροφορίες για τους ήρωες και τις ηρωίδες και τους θεούς και τις θεές της Οδύσσειας μέσα από τα μάτια των άλλων

Επισήμανση: Η δράση μπορεί να υλοποιηθεί προς το τέλος της Οδύσσειας, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί για ολιστική αντιμετώπιση του έργου ή να δίνονται κάποιες σκηνές τμηματικά για μεγαλύτερη κατανόηση συγκεκριμένων επεισοδίων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Οι μαθητές/τριες για να υλοποιήσουν την προτεινόμενη δραστηριότητα μπορεί να περιηγηθούν στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://www.nt-archIe.gr/viewfiles1.aspx?playID=398&photoID=12000>

και να δουν κοστούμια για ομηρικούς ήρωες ή να παρατηρήσουν σκηνοθετικές λεπτομέρειες. Αυτό θα δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη ματιά τους.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Τι βλέπετε στην εικόνα που απεικονίζει τη συνάντηση Ναυσικά- Οδυσσέα;
- Η κάμερα που βλέπει από ψηλά σε τι ατμόσφαιρα μας εισάγει; Σε ποιο πρόσωπο δίνει μεγαλύτερη εκφραστική δύναμη; Γιατί;

- Το πανοραμικό πλάνο με τους συντρόφους του Οδυσσέα είναι από χαρούμενη ή από θλιμμένη σκηνή; Γιατί; Ποια εντολή φαίνεται να έχει δώσει η Κίρκη στις δούλες της;
- Από τη σκηνή του Οδυσσέα με τον Αλκίνοο-Αιήτη τι καταλαβαίνετε; Ως τι είχε πάει σε αυτούς ο Οδυσσέας; η στάση του σώματός του τι υποδηλώνει;
- Η εικόνα που απεικονίζει τον Οδυσσέα μόνο να κοιτάζει τη σχεδία του από ποια ραψωδία μπορεί να έχει εμπνευστεί;
- Από τη συνάντηση των θεών (Δήμητρας-Άρη-Αφροδίτης-Ήφαιστου) τι αντιλαμβανόμαστε για τη σχέση μεταξύ τους; Ποιον κοιτάζει η Αφροδίτη; Πώς; Γιατί;
- Η φωτογραφία που απεικονίζει τον Όμηρο, το συνοδό του και τον κράχτη, από ποιο σημείο της Οδύσσειας έχει εμπνευστεί; Γιατί;

ΓΕΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαρμάζης, Ν.Δ., 1999. *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών: από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Πατάκης.
- Bruner, J., 1963. *The process of Education*, Cambridge: Masso: Harvard University Press.
- Chantraine, P., 1990. *Ιστορική Μορφολογία της Ελληνικής γλώσσας*, μετ. Ν. Αγκαβανάκης, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Dewey, J., 1933 –β. *How we Think?* Boston: Heath, 1910.
- Kauchak, D. & Eggen, P. (1989) *Learning and Teaching*, Boston: Allyn and Bacon. Καψωμένος, Σ., 1985. *Από την ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Η Ελληνική γλώσσα από τα ελληνιστικά ως τα νεώτερα χρόνια. Η ελληνική γλώσσα στην Αίγυπτο*. ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη.
- Kelly A.V., 1982. *The Curriculum, Theory and Practice*, London, Harper and Row. Κοσεγιάν Χ., 2005. “Διδάσκοντας Ελληνική Γλώσσα ολιστικά, διερευνητικά και διαθεματικά”, *Φιλολογική*, τ. 91, Απρίλιος-Μάιος – Ιούνιος, Μεταίχμιο, σ. 71-77. Κοσεγιάν Χ., 2003. «Με ποιον τρόπο συνδυάζοντας στη διδασκαλία διαδικασία και περιεχόμενο μπορούμε να οδηγηθούμε στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης: Πρόταση συγκεκριμένης εφαρμογής», *Φιλολογική*, Οκτώβριος- Νοέμβριος- Δεκέμβριος, τ. 85, εκδ. Μεταίχμιο, σ. 51-55.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α., 1997. *Ψυχολογία της σκέψης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας Ηλ., 1996/1998. *Θεωρία της Διδασκαλίας: στοχαστικοκριτική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Ηλ., 1996. *Θεωρία της Διδασκαλίας, Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο της στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*, Συμμετρία, Αθήνα.
- Μουλά Ε.-Κοσεγιάν Χ., 2011. *Η αξιοποίηση των κόμικς στην Εκπαίδευση. Διδακτικές προτάσεις, παιδαγωγικές προεκτάσεις*, Κριτική.

Μπαμπινιώτης Γ., 2002. *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

Μπαμπινιώτης Γ., *Το Βήμα: Νέες Εποχές*, 26/8/2001.

Μπαμπινιώτης Γ., 1977. *Σύντομη Εισαγωγή στην ινδοευρωπαϊκή γλωσσολογία και στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα.

Μπαμπινιώτης Γ., 1985. «*Ιστορική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας*», 1: Φωνολογία, Αθήνα.

Μπαμπινιώτης Γ., 1984. *Νεοελληνική Γλώσσα*, Μέριμνα, Αμεριμνησία και Υπερπροστασία, ΕΓΟ, *Ελληνική Γλώσσα, αναζητήσεις και συζητήσεις*, Καρδαμίτσα. Συμεωνίδης Χ., 1990. *Ιστορικοσυγκριτική γραμματική των Ινδοευρωπαϊκών γλωσσών*, Α. Γενική Εισαγωγή, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Swartz R., & Perkins D., 1989. *Teaching Thinking*, Pacific Grove CA: Midwest Publications.

Τσολάκης Χ. (επιμ.), 1998. *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη.

Τσοπανάκης Α., 1998. *Νεοελληνική Γραμματική*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Χαραλαμπίδης Χ., 1994. *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Γεννάδειος Σχολή, Αθήνα. Χατζηγεωργίου Γ., 1999. *Γνώθι το Curriculum*, Ατραπός, Αθήνα.

Ενδεικτική δικτυογραφία

<http://www.e-yliko.sch.gr>
<http://www.ilsp.gr/glossa.html> & <http://www.e-yliko.gr>
http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/education/workshop/exercise/exercise.html?id=2
<http://www.perseus.tufts.edu> <http://www.classics.mit.edu>
<http://www.csad.ox.ac.uk/> <http://www.geocities.com/Athens/4752/>
<http://www.gnomon.ku-eichstaett.de/Gnomon/Gnomon.html>
 (Βιβλιοθήκη για τον κλασικό κόσμο) <http://argos.evansville.edu/>
 (μηχανή αναζήτησης για αρχαίους πολιτισμούς-κλασική αρχαιολογία)
<http://www.tlg.uci.edu/~tlg/index/resources.html>

Μουσεία και εικονικές περιηγήσεις:

Υπουργείο Πολιτισμού: <http://www.culture.gr>
 Ελληνικά Μουσεία : <http://www.monopoli.gr/museums.html>
 ICOM: <http://www.icom.org/>
 ICOM: Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων ελληνική Επιτροπή <http://www.otenet.gr/icom/index.html>
<http://www.comlab.ox.ac.uk/archIle/other/museums.html>
<http://www.museumlink.com/virtual.htm>
<http://www.museums.reading.ac.uk/vlmp/world.html>
<http://archIle.comlab.ox.ac.uk/other/museums.html>
<http://www.elsas.demon.nl/indexIe.htm>

<http://www.dreamscape.com/frankvad/museums.html>
<http://metalab.unc.edu/louvre/>
<http://sites.google.com/site/arxaig/metaphraseis-2-1/e-e>
http://www.pio.gov.cy/cyprus_today/jul_dec99/kipria99_07euripides.htm-σκηνοθεσία Ευαγγελάτου <http://www.cnrs.ubc.ca/masc/helen.html>
United Players of Vancouver-Jericho Arts Center, Vancouver, B.C
www.didaskalia.net www.ancientgreekdrama.gr/gr/index1.html

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ (ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ Π.Ι.)

ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ. Για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με στοιχεία ιστορίας, πολιτισμού, αρχαιολογίας, βασισμένη σε κείμενα αρχαίων συγγραφέων

(Σειρά ΘΥΜΗΣΙΣ)

ΑΡΧΑΙΑ ΑΤΤΙΚΗ ΠΕΖΟΓΡΑΦΙΑ

ΟΔΥΣΣΕΙΑ. ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΙΘΑΚΗ

ΓΛΩΣΣΑ Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ. ΟΙ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΕΣ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

Η Αρτεμις στην αρχαία Αθήνα, MLS MULTIMEDIA/Exodus, 1999.

Ελληνική Μυθολογία, Ένα ταξίδι στη φαντασία, Virtual Reality, 1997.

Αρχαίος ελληνικός Πολιτισμός-Ελληνική Μυθολογία, LIBROCOM.

Η Αθήνα στα χρόνια του Περικλή, 1999.

Mythology, EMME, Interactive.

Portraits of Byzantium, Lambrakis Research Foundation, 1997.

4.2 Διδακτικό σενάριο Β΄ Γυμνασίου: *Ανθρώπινες σχέσεις στην Ιλιάδα: Οι ομηρικές ομιλίες*

ΔΟΜΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Τίτλος: Ανθρώπινες σχέσεις στην Ιλιάδα: Οι ομηρικές ομιλίες

Τάξη: Β΄ Γυμνασίου

Δημιουργός: Παπαθανασίου Βασιλική

Γνωστικό Αντικείμενο: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία

Προτεινόμενη διάρκεια: 4 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το προτεινόμενο σχέδιο εργασίας ανατίθεται στους μαθητές, όταν έχει σχεδόν ολοκληρωθεί η διδασκαλία του έπους και επίκειται η ανάγνωση της ενότητας Ω 468-677, όπου περιγράφεται η συνάντηση Πριάμου-Αχιλλέα. Οι μαθητές είναι πλέον εξοικειωμένοι με τον ομηρικό κόσμο και διαθέτουν τα απαιτούμενα γνωστικά εργαλεία με τα οποία μπορούν να προβούν στην επεξεργασία μιας ενότητας και σε μια ενδοκειμενική-αναδρομική έρευνα.

ΣΤΟΧΟΙ

Οι μαθητές να:

- αντιληφθούν το περιεχόμενο των ομηρικών ομιλιών και να αναγνωρίσουν τα είδη τους
- να κατανοήσουν τη λειτουργία τους στο πλαίσιο της αφήγησης του πολέμου
- αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητικές σκηνές φωτίζουν το ήθος των ηρώων
- εμβαθύνουν στο σύστημα αξιών που χαρακτηρίζει τους ομηρικούς ήρωες
- κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά της ομηρικής αφηγηματικής τέχνης (προοικονομία, άστοχα ερωτήματα, αξιολογική κατάταξη των στοιχείων, παρομοιώσεις, επική ειρωνεία)
- διατυπώνουν τα επιχειρήματά τους σχετικά με το θέμα
- εκφράζουν τα συναισθήματά τους που απορρέουν από τη μελέτη των σχετικών ενοτήτων
- μάθουν να συνεργάζονται στο πλαίσιο της ομάδας
- μάθουν να ερευνούν και να επιλέγουν τη χρήσιμη πληροφορία και να κοινοποιούν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

- Σχολικό εγχειρίδιο (ραψωδίες Ζ και Ω)
- Διαδικτυακό υλικό
- Αξιοποιούμε πληροφορίες και διδακτικές οδηγίες και από το βιβλίο του εκπαιδευτικού για τη Β΄ Γυμνασίου της Ζωής Σπανάκου,
- «Ομηρικά Έπη: Ιλιάδα» σ. 78-90)

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

- Ερωτοαπαντήσεις
- Ομαδοσυνεργατική
- Συζήτηση

ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Εργαστήριο πληροφορικής

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Την πρώτη διδακτική ώρα ως αφορμή ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την εικόνα από τη σκηνή της συνάντησης Έκτορα Ανδρομάχης και ζητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες να θυμηθούν το περιεχόμενο της συνομιλίας τους. Τους ζητά επίσης να θυμηθούν και άλλες ομιλίες που συνάντησαν στην Ιλιάδα. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε 5 ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων και αναζητούν, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, εικόνες και έντυπο υλικό στο εγχειρίδιό τους ή μεταβαίνουν στο εργαστήριο πληροφορικής, όπου και αναζητούν ηλεκτρονικό υλικό. Καταγράφουν πρόχειρα το υλικό που συνέλεξαν και καθορίζουν το χρόνο εκπόνησης του σχεδίου εργασίας.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα:

Η 1^η ομάδα: αναζητά τον ορισμό των «ομιλιών» και τα είδη τους. Εξηγεί γιατί χαρακτηρίζονται απόλεμες ή αντιπολεμικές συνομιλίες και για ποιους λόγους μπορεί να παρεμβάλλονται στην αφήγηση του πολέμου. Απαριθμεί τις ομιλητικές σκηνές των υπό εξέταση ενοτήτων, περιγράφει το αφηγηματικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετούνται και κατονομάζει τους πρωταγωνιστές.

Η 2^η ομάδα ασχολείται με το περιεχόμενο των ομιλιών. Καταγράφει σε κάθε σκηνή πόσες φορές μιλούν τα δρώντα πρόσωπα, τι εκφράζουν, αν εισακούονται και με ποιον τρόπο από τον συνομιλητή τους. Γίνεται μια πρώτη αξιολόγηση της βαρύτητας και της σημασίας των σκηνών με βάση την έκτασή τους.

Η 3^η ομάδα καταγράφει στοιχεία του ήθους των βασικών πρωταγωνιστών που μέχρι του σημείου αυτού δεν είχαν εκδηλωθεί ή διαφοροποιούνται σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό από τα γνωστά. Στην περίπτωση της διαφοροποίησης διευκρινίζουν αν πρόκειται για θετική ή αρνητική και γίνεται προσπάθεια ερμηνείας της.

Η 4^η ομάδα καταγράφει από τις ενότητες τις λέξεις ή τις φράσεις που περιλαμβάνονται στον κώδικα αξιών του ομηρικού ήρωα και τις αξιολογεί με βάση τη βαρύτητα που προσδίδουν σε αυτές οι πρωταγωνιστές.

Η 5^η ομάδα συγκεντρώνει τα συστατικά της ομηρικής αφηγηματικής τέχνης που συναντά στις ενότητες (προοικονομία, άστοχα ερωτήματα, αξιολογική κατάταξη των στοιχείων, παρομοιώσεις, επική ειρωνεία).

Κατά την τρίτη διδακτική ώρα:

Οι ομάδες παρουσιάζουν όσα κατέγραψαν με σκοπό την αλληλοτροφοδότησή τους και το υλικό οργανώνεται συστηματικότερα. Στη συνέχεια οι μαθητές χωρισμένοι και πάλι σε ομάδες:

- καταγράφουν τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών και σημειώνουν τα εκφραστικά μέσα με τα οποία εκδηλώνονται
- συγκρίνουν τον ρόλο του Αχιλλέα στις δύο ραψωδίες και εντοπίζουν τα στοιχεία της Ζ ραψωδίας που προοικονομούν τη μεταστροφή που συντελείται στην Ω. Παρακολουθούν τα στάδια της μεταστροφής του και καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους
- καταγράφουν τις συνέπειες του πολέμου για τους αδύναμους
- (γυναίκες, παιδιά, γέροντες) συγκεντρώνουν στοιχεία που καταδεικνύουν τη σημασία της ταφής για τους ανθρώπους του ομηρικού κόσμου
- εκθέτουν τα επιχειρήματά τους σχετικά με τη σημασία των υπό εξέταση ενοτήτων στη δομή της Ιλιάδας (τι τελειώνει και τι αρχίζει με τη ραψωδία Ζ; τι τελειώνει με την Ω;)
- καταγράφουν τα προσωπικά τους συναισθήματα από τη μελέτη των δύο ενοτήτων και το χωρίο που τους συγκίνησε περισσότερο
- μελετούν τα παράλληλα κείμενα και σημειώνουν τις ομοιότητες ή τις διαφορές που εντοπίζουν σε σχέση με τις ενότητες της Ιλιάδας
- βρίσκουν στο διαδίκτυο πίνακες ζωγράφων που εμπνεύστηκαν το θέμα τους από τις ενότητες αυτές του ιλιαδικού έπους.

Κατά την 4^η διδακτική ώρα:

Οι ομάδες παρουσιάζουν τις εργασίες και το εικονιστικό υλικό τους και ακολουθεί συζήτηση στην τάξη.

Αναμενόμενα αποτελέσματα:

- Να αντιληφθούν οι μαθητές μέσα από την αυτενέργεια, τη συνεργατική έρευνα και βιωματική μάθηση τη λειτουργία των ομιλιών και την ιδιαίτερη θέση τους στο ομηρικό έπος, την αντιπολεμική καταγγελία που περικλείουν με τη δραματικότερη ομολογία των τραγικών συνεπειών του πολέμου.
- Να γνωρίσουν δύο από τις συγκινητικότερες σκηνές του έπους, δραματικές στη σκηνοθεσία τους και με στοιχεία τραγικότητας στο περιεχόμενό τους.
- Να διαπιστώσουν ότι το ομηρικό κείμενο μπορεί και παραμένει ακατάλυτα ζωντανό και

ενδιαφέρον, καθώς ο ποιητής αποκαλύπτει αριστοτεχνικά το βάθος της ανθρώπινης ψυχής, που μπορεί να επιδείξει τις πιο ανεξέλεγκτες αγριότητες, εντέλει όμως δεν είναι η εκδίκηση αυτή που την ημερεύει αλλά η συμφιλίωση, που φτάνει με την κατανόηση της οικουμενικότητας του ανθρώπινου πόνου.

ΠΗΓΕΣ (ΕΝΤΥΠΕΣ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ)

- Σχολικό εγχειρίδιο
- <http://www.ime.gr>
- <http://www.benaki.gr>
- <http://www.nationalgallery.gr>
- <http://www.history.com>
- <http://www.komvos.edu.gr>
- <http://www.culture.gr>
- www.museumlink.com/virtual.htm
- www.openscience.gr
- www.openculture.com
- www.academyofathens.gr
- www.artcyclopedia.com
- www.openarchIes.gr
- www.ancientlibrary.com
- <http://classicsresources.blogspot.com>
- www.potheg.gr
- <http://theoi.com>
- <http://encyclopedia.thefreedictionary.com>
- www.greek-language.gr
- www.perseus.tufts.edu/
- www.gnomon.ku-eichstaett.de/Gnomon/Gnomon.html

Πρόσθετη οδηγία: περιηγηθείτε στο διαδίκτυο και δείτε από το You Tube σκηνές από

μάχες στην Ιλιάδα

[http://www.youtube.com/watch?v=CwNkidE-](http://www.youtube.com/watch?v=CwNkidE-q94&feature=related)

[q94&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=CwNkidE-q94&feature=related) Επίσης, τη μονομαχία Αχιλλέα-

Έκτορα

<http://www.youtube.com/watch?v=hf4IoxEUmHM&feature>

[=related](http://www.youtube.com/watch?v=hf4IoxEUmHM&feature) [\[archIe.gr/viewfiles1.aspx?playID=398&photoID=12000\]\(http://www.nt-archIe.gr/viewfiles1.aspx?playID=398&photoID=12000\) με](http://www.nt-</p></div><div data-bbox=)

κοστούμια για ομηρικούς ήρωες

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

P. Vidal - Naque, *Ο Κόσμος του Ομήρου*, μτφρ. Α. Κεφαλά, Αθήνα 2002.

I. Θ. Κακριδής, *Ομηρικές Έρευνες*, Αθήνα 1967.

- W. Schadewalt, *Από τον Κόσμο και το Έργο του Ομήρου*, Β' τόμος: *Ομηρικές Σκηνές*, μτφρ. Φ.Ι. Κακριδής, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1982.
- M. S. Silk, *Ομήρου Ιλιάς*, μτφρ. Μ. Σκούρας, επιμ. Μ.Γ. Ξανθού, Αθήνα 2009.
- M. W. Edwards, *ΟΜΗΡΟΣ, ο Ποιητής της Ιλιάδας*, μτφρ. Β. Λιαπής, Ν. Μπεζαντάκος, Αθήνα 2001.
- Y. Rinon, *Homer and the Dual Model of the Tragic*, University of Michigan, 2008.
- D. Beck, *Homeric Conversation*, Cambridge, Harvard University Press, 2005.
- Z. ντε Ρομιγύ-Μ. Τρεντέ, *Μαθήματα Ελληνικών*, μτφρ. Χ. Σαμαρά, Αθήνα 2009. Δ. Ν. Μαρωνίτης-Λ. Πόλκας, *Αρχαϊκή Επική Ποίηση*, ΙΝΣ, Θεσσαλονίκη 2007.
- V.D. Hanson-J. Heath, *Ποιος Σκότωσε τον Όμηρο;* μτφρ. Ρ. Καρακατσάνη, επιμ. Φιλολογική Ομάδα Κάκτου, Αθήνα 1999.

4.3. Α) Διδακτικό σενάριο Γ΄ Γυμνασίου: *Η Ελένη στην αρχαία ελληνική λογοτεχνία*

ΔΟΜΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Τίτλος: Η Ελένη στην Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία

Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου

Δημιουργός: Βασιλική Παπαθανασίου & Χαρά Κοσεγιάν

Γνωστικό αντικείμενο: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία

Προτεινόμενη διάρκεια: 6 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ (+2)³³

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Συνολική θεώρηση της *Ελένης* μέσω της διερεύνησης του θέματος και σε άλλους αρχαίους έλληνες συγγραφείς και σε άλλες τραγωδίες του Ευριπίδη.

ΣΤΟΧΟΙ

Οι μαθητές να:

- αξιοποιήσουν τις ήδη κεκτημένες γνώσεις τους σε συνδυασμό με την απόκτηση νέων πληροφοριών και να προχωρήσουν σε μια δημιουργική εργασία, με την οποία θα αντιληφθούν τη βαθύτερη σημασία της υπό διερεύνηση τραγωδίας και του δημιουργού της
- αποκτήσουν μια πιο σφαιρική αντίληψη για την αρχαία τραγωδία και για τον τρόπο με τον οποίο ο Ευριπίδης ως άξιος εκπρόσωπος της ξεπερνά, χωρίς να αγνοεί, τους συμβατικούς κανόνες της
- συνδέσουν το έργο και τον συγγραφέα με τα προβλήματα και την πνευματική – ιδεολογική κίνηση της εποχής, να τοποθετήσουν δηλαδή το έργο στα εξωκειμενικά του συμφραζόμενα, και να αντιληφθούν ότι η τέχνη δεν υφίσταται ερήμην των συνθηκών αλλά και ότι οι συνθήκες μεταβάλλονται υπό την επίδραση της τέχνης
- αντιληφθούν τη σημασία του διακείμενου, της ομιλίας των κειμένων, της δυνατότητας του κάθε συγγραφέα να αξιοποιεί την παράδοση δημιουργικά αναπλάθοντας ή ανανεώνοντάς την
- αντιληφθούν ότι η Ελένη υπήρξε μια αντιφατική μορφή στην αρχαία ελληνική λογοτεχνία
- συγκρίνουν κείμενα της αρχαίας και σύγχρονης ελληνικής λογοτεχνίας ως προς τον τρόπο που παρουσιάζεται η Ελένη
- μάθουν να ερευνούν και να επιλέγουν τη χρήσιμη πληροφορία και να κοινοποιούν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

³³ Βλ. παρακάτω στην ενότητα επέκταση του σεναρίου.

Αποσπάσματα κειμένων αρχαίων ελλήνων συγγραφέων που αναφέρονται στο μυθικό πρόσωπο της Ελένης (έπη, λυρική ποίηση, δραματική ποίηση, Ηρόδοτος, Πλάτωνας, ρητορικά κείμενα, Λουκιανός, Παυσανίας)

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

- Ερωτοαπαντήσεις
- Ομαδοσυνεργατική
- Συζήτηση

ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

- Διαδραστικός πίνακας (εναλλακτικά: φορητός Η/Υ και προβολέας διαφανειών)
- Τηλεόραση-βίντεο

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ³⁴

- Κατά την πρώτη διδακτική ώρα με αφορμή τη συνολική θεώρηση της τραγωδίας, ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές και τις μαθήτριές του τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η μορφή της Ελένης στην τραγωδία του Ευριπίδη.
- Στη συνέχεια παροτρύνει τους μαθητές να θυμηθούν από την Ιλιάδα και πιθανόν από την Οδύσσεια κάποιες σκηνές όπου παρουσιάζεται η Ελένη, συζητούν για τον τρόπο παρουσίας της στον Όμηρο και εντοπίζουν πιθανές ομοιότητες ή διαφορές.
- Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε 5 ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων οι οποίες αναζητούν καθ' υπόδειξη του διδάσκοντος αποσπάσματα κειμένων της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας, τα οποία έχουν ως θέμα τους την Ελένη και προσπαθούν να απαντήσουν στα παρακάτω ενδεικτικά ερωτήματα:
 - Ποια είναι η αρχή της λογοτεχνικής παράδοσης που δημιουργήθηκε γύρω από το πρόσωπο της Ελένης;
 - Πώς την παρουσιάζει ο Όμηρος στην Ιλιάδα;
 - Η μορφή της Ελένης αποτελεί σταθερό μοτίβο της λογοτεχνίας;
 - Σε όλους τους συγγραφείς η Ελένη θεωρείται ένοχη;

³⁴ Κατά την πορεία ανάπτυξης του σεναρίου τα τμήματα που βρίσκονται σε παρένθεση αποτελούν πληροφορίες που δίνονται προς διευκόλυνση του διδάσκοντος.

- Ποιο είναι το κοινό χαρακτηριστικό της Ελένης σε όλους ανεξαιρέτως τους συγγραφείς;
- Πώς παρουσιάζεται η Ελένη στις τραγωδίες του Αισχύλου;
- Πώς παρουσιάζεται στις υπόλοιπες τραγωδίες του Ευριπίδη;

(Από την επεξεργασία των αποσπασμάτων οι μαθητές θα αντιληφθούν ότι η μορφή της Ελένης αποτελεί σταθερό μοτίβο της αρχαίας λογοτεχνίας, η προσπάθεια αποενοχοποίησής της είναι εμφανής σε κάποιους συγγραφείς, στην Ιλιάδα είναι μορφή συμπαθητική και ο Όμηρος ποτέ δεν την κατηγορεί ευθέως. Ο Όμηρος είναι η πηγή της επίσημης παράδοσης σχετικά με την Ελένη. Υπάρχει μια πλούσια παράδοση που ξεκινά από τον επικό κύκλο και διευρύνεται από άλλους συγγραφείς καθ' όλη τη διάρκεια της αρχαιότητας. Παρά τις διάφορες εκδοχές υπάρχει ένα κοινό βασικό θέμα, η σχέση της με τον Τρωικό πόλεμο και στον Αισχύλο αλλά - το εντυπωσιακότερο - και στις υπόλοιπες τραγωδίες του Ευριπίδη είναι μορφή μισητή, *ἀρχή κακῶν*).

Κατά τη δεύτερη και τρίτη διδακτική ώρα οι ομάδες προσκομίζουν το υλικό που έχει ανευρεθεί (οι αναλυτικές πληροφορίες δίνονται για πληρέστερη ενημέρωση και διευκόλυνση του διδάσκοντος) και ανακοινώνουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους :

1. **Όμηρος:** Ιλιάδα-Οδύσσεια: στην Ιλιάδα Β 160-62, 354-356, Γ 164-165, 173176, 242, 410-412, 441-446, Ζ 344-348, Ι 337-339, Τα 324-325, Ω 764. Στην Οδύσσεια: δ 228 για τα βότανα που μετέφερε από την Αίγυπτο, δ 262 όπου μεταθέτει την ευθύνη των πράξεών της στην Αφροδίτη, δ 270-89 ο Μενέλαος διηγείται ότι η Ελένη στεκόταν έξω από τον Δούρειο ίππο καλώντας τους άνδρες που ήταν κρυμμένοι μέσα σ' αυτόν μιμούμενη τη φωνή των γυναικών τους, δ 351 κ.εξξ η περιπέτεια του Μενελάου στην Αίγυπτο μετά την πτώση της Τροίας, ραψωδία ο 169-181 η Ελένη εξηγεί τον οϊωνό στον Τηλέμαχο και Μενέλαο. **(1^η ομάδα)**
2. Λυρική ποίηση:

Σαπφώ: (σελίδα 59 του εγχειριδίου) απ. 16 Lobel-Page: από τη μια η Ελένη είναι παράδειγμα της δύναμης του έρωτα στον οποίο υποτάσσεται, από την άλλη κατηγορείται για την εγκατάλειψη των οικείων της. Απ. 23 όπου μια όμορφη συντρόφισσα συγκρίνεται με την Ελένη και την Ερμιόνη: γιατί όταν σε κοιτάζω κατάματα στοχάζομαι ότι ούτε η ίδια η Ερμιόνη δεν ήταν σαν κι εσένα, και δεν είναι καθόλου άπρεπο να σε παρομοιάζω με τη χρυσομαλλούσα Ελένη.

Αλκαίος: απ. 42: όπου αντιπαραβάλλεται η Θέτις με την αξιοκατάκριτη και καταστροφική Ελένη. Οι κατοπραγίες της Ελένης είχαν ως αποτέλεσμα όχι μόνο τον θάνατο ηρώων, όπως ο Αχιλλέας αλλά και την καταστροφή των Τρώων και της πόλης τους.

Στησίχορος: (σελίδα 59 του εγχειριδίου) απ. 15,16: *Παλινωδία* η πιο διάσημη παραλλαγή του μύθου που αποτέλεσε κομβικό σημείο στην παράδοση για την Ελένη. Ο ποιητής τη συνέθεσε για να αποκαταστήσει την Ελένη, την οποία σε προηγούμενο ποίημα, που περιελάμβανε την επίσημη εκδοχή, κακολογούσε και πρόσβαλλε το σπαρτιατικό αίσθημα, ενώ κατά την παράδοση στη συνέχεια τυφλώθηκε. Με την *Παλινωδία*

προσπάθησε να αποσύρει τα όσα είπε εναντίον της και πρόβαλε μια όψη της Ελένης που ήταν περισσότερο αποδεκτή στον τόπο της λατρείας της. Δεδομένου ότι η *Παλινωδία* σώζεται αποσπασματικά, για το περιεχόμενό της στηριζόμαστε σε άλλο απόσπασμα που αποδίδεται στον Χαμαιλέοντα (Page, *Lyrical Graeca Selecta* απ. 63) σύμφωνα με το οποίο ο Στησίχορος στρέφεται κατά του Ομήρου και Ησιόδου και διακηρύσσει ότι ποτέ η Ελένη δεν πήγε στην Τροία, αυτό που κουβαλούσε ο Πάρις ήταν το είδωλό της. Η ίδια είχε μεταφερθεί στην Αίγυπτο κοντά στον Πρωτέα, ενώ ο Στησίχορος ανέκτησε την όρασή του.

Στον κομμό της *Ελένης* τα λόγια της στο στίχο 167 και εξής θυμίζουν το απ. 16, του Στησίχορου, όπου ο ποιητής χρησιμοποιεί τη φράση *χρυσόπτερε παρθένε* (= Παρθένα χρυσοφτέρουγη), ενώ η Ελένη απευθυνόμενη στις Σειρήνες τις ονομάζει *περοφόροι νεάνιδες, παρθένοι χθονός κόραι*. **(2^η ομάδα)**

3. **Ησιόδος:** *Ἡοῖαι* 39, 94-96, σχέδιο του Δία να καταστρέψει τους ήρωες με καταλυτικό τον ρόλο της Ελένης. Γίνεται λόγος για τον όρκο που πήραν οι μνηστήρες της Ελένης.
4. **Ηρόδοτος:** στο 2, 112-120 ο ιστορικός αναφέρει πως άκουσε από τους Αιγύπτιους ιερείς ότι ο Πάρις με την Ελένη μετά τη φυγή τους από τη Σπάρτη παρασύρθηκαν από την κακοκαιρία στην Αίγυπτο. Ο Πρωτέας που κυβερνούσε εκεί κράτησε την Ελένη και έστειλε τον Πάρι στην πατρίδα του. Οι Έλληνες που κυριεύσαν την Τροία δεν βρήκαν την Ελένη εκεί. Ο Μενέλαος την ξαναβρίσκει στην Αίγυπτο. Στο 6.61.2-5 αναφορά στο ιερό της Ελένης, η οποία ως θεότητα χαρίζει ομορφιά στα κορίτσια της Σπάρτης.
5. **Πλάτωνας:** σχολιάζει τον Στησίχορο, *Πολιτεία* 9,586c = ο Στησίχορος λέει ότι το είδωλο της Ελένης έγινε *περιμάχητον* από τους Τρώες, επειδή δεν γνώριζαν την αλήθεια – *Φαῖδρος* 243a= αυτή η ιστορία δεν είναι αληθινή. Δεν μπήκες στα καλόσκαμνα καράβια εσύ, ούτ' έφτασες ποτέ στην ακρόπολη της Τροίας. **(3^η ομάδα)**
6. Τραγικοί:
Αισχύλος: *Ἀγαμέμνων* 62, όπου η Ελένη είναι *πολυάνωρ* = με πολλούς άνδρες, 210-211 *γυναικοποιῶν πολέμων ἄρωγάν* = σκοπός του πολέμου ήταν η τιμωρία μιας γυναίκας, 668-669 *ἐλένας, ἔλανδρος, ἐλέπτολις* = καταστροφή για τα πλοία, τους άνδρες, τις πόλεις
Ευριπίδης: *Ἐκάβη* 263-268 = η Ελένη ήταν η αιτία του θανάτου του Αχιλλέα κι εκείνη πρέπει να σφαχτεί στον τάφο του Αχιλλέα 436-440 ... αφανίστηκα καλές μου. Μακάρι έτσι να δω και την Ελένη... με τα γλυκά της μάτια *Τροίαν εἶλε τὴν εὐδαίμονα*. *Ἀνδρομάχη* 229f231 η Ανδρομάχη απευθυνόμενη στην Ερμιόνη, κόρη της Ελένης, την προειδοποιεί να μη ξεπεράσει στον πόθο για τους άνδρες τη μάνα της, γιατί *τῶν κακῶν μητέρων φεύγειν τρόπους χρὴ τέκνα*, 592-595 ο Πηλέας κατηγορεί τον Μενέλαο που παράτησε στο παλάτι την Ελένη ξεκλειδωτή, σαν να ήταν καμιά φρόνιμη *ὡς δὴ γυναῖκα σώφρον' ἐν δόμοις ἔχων πασῶν κακίστην*, 620-622 συμβουλεύει τον εγγονό του να μη παντρευτεί την κόρη αισχροῦς γυναίκας, γιατί τα κορίτσια κουβαλάν στην προίκα τους τις ντροπές της μάνας, βλ. και παράλληλο κείμενο 2, σελίδα 13 του εγχειριδίου. *Ὀρέστης* 1134-1142 ο Πυλάδης προσπαθεί να πείσει τον Ορέστη ότι πρέπει η Ελένη να πληρώσει για τους γονιούς που αφάνισε,

τα τέκνα, για τις γυναίκες που γινήκαν χήρες. Και όλοι θα ευγνωμονούν τον Ορέστη αν γίνει Έλένης τῆς πολυκτόνου φονεύς, και οι στίχοι 1142 έως το τέλος *Τρωάδες* 216-220 οι γυναίκες του χορού ελπίζουν να μη μεταφερθούν στη Σπάρτη, τη μισητή πατρίδα της Ελένης, 901-903 η ομορφιά της Ελένης *αίρει ἀνδρῶν ὄμματ', ἐξαιρεῖ πόλεις, πίμπρησιν οἴκους*, 900-1130 ο ἀγὼν μεταξύ Εκάβης-Ελένης-Μενέλαου, *Ἰφιγένεια ἐν Αὐλίδι* 75-76 ο Πάρης *ἐρῶν ἐρῶσαν ὦχετ' ἐξαναρπάσας Ἑλένην* = την πόθησε, τον πόθησε κι ἄρπαξε την Ελένη 389 ο Αγαμέμνονας απευθύνεται στον Μενέλαο: *σὺ... ὄστις ἀπόλεσας κακὸν λέχος και πάλι ο Αγαμέμνονας: ὡς ἄχθος ὑμῖν ἐγένεθ' ἡ Φρυγῶν πόλις*
Ἑλένη τε = πόσο βάρος μας φόρτωσαν η Τροία και η Ελένη *Ἰφιγένεια ἐν Ταύροις* 355-358 όμως δεν ἦρθε μήτε ένα καράβι που μέσ' από τις Συμπληγάδες εδῶ να φέρει τον Μενέλαο, την Ελένη που με αφάνισε, για να τους ξεπληρώσω με μιαν Αυλίδα, 439-449 μακάρι να το φέρει η τύχη κι εδῶ να ἴρχοταν η Ελένη... η κυρά μας με χέρι φονικό να τη σκοτώσει, 525 *ὦ μῖσος εἰς Ἑλληνας, οὐκ ἐμοὶ μόνῃ* = η Ελλάδα τη μισεῖ, κι ὄχι εγὼ μόνο *Ἡλέκτρα* ο χορός απευθυνόμενος στην Ηλέκτρα: *πολλῶν κακῶν Ἑλλησιν αἰτίαν ἔχει σῆς μητρὸς σύγγονος* 408 *ἔστι δ' ἡ πάλαι γυνή* = εἶναι ἀκόμη η ἴδια παλιά Ελένη, 1065 *ἡ μὲν γὰρ ἄρπασθεῖσ' ἐκοῦσ' ἀπόλετο* = εκείνη (η Ελένη) καταστράφηκε αφού την ἄρπαξαν με τη θέλησή της, 1027-8 *Ἑλένη μάργος ἦν ὃ τ' αὖ λαβὼν ἄλοχον κολάζειν προδότιν οὐκ ἠπίστατο* = η Ελένη ξεμυαλίστηκε κι ο ἄντρας δεν εἶχε τρόπο την ἀπιστη να τιμωρήσει, 12791283 *Πρωτέως γὰρ ἐκ δόμων ἦκει λιποῦσ' Αἴγυπτον οὐδ' ἦλθεν Φρύγας· Ζεὺς δ', ὡς ἔρις γένοιτο καὶ φόνος βροτῶν, εἶδωλον Ἑλένης ἐξέπεμψ' ἐς Ἴλιον* = η Ελένη απ' του Πρωτέα το σπίτι φεύγοντας απ' την Αἴγυπτο γυρνάει. Ποτέ δεν πῆγε στη Φρυγία. Ο Δίας το εἶδωλό της ἐστείλε στην Τροία.

7. **Αριστοφάνης:** *Λυσιστράτη* 1315 *ἀγνὰ καὶ εὐπρεπῆς* = και πρώτη στο χορό, σεμνή κι αγνή, της Λήδας θυγατέρα, η Ελένη. *Θεσμοφοριάζουσαι* βλ. σελίδα 21 του βιβλίου του εκπαιδευτικού. **(4^η ομάδα)**
8. **Γοργίας:** (Ανθολόγιο Φιλοσοφικῶν Κειμένων) *Ἑλένης Ἐγκώμιον*
9. **Ισοκράτης:** *Ἑλένη* 64, ὅπου, ὅπως και ο Πλάτωνας, παρουσιάζει τον Στησίχορο να συνθέτει την *Παλινωδίαν* του για να επανορθώσει τις κατηγορίες εναντίον της Ελένης σε προηγούμενο ποίημά του.
10. **Παυσανίας:** 2,22,6 πληροφορίες σχετικά με την ὑπαρξη ναοῦ σε θεά της γέννας που αφιερώθηκε σε αὐτή ἀπὸ την Ελένη, ὅταν την ἀφησε ἐγκυο ο Θησεάς. 3.15.3 αναφορά σε ἱερό της Ελένης στην περιοχή της Σπάρτης 3,19,13 κάποιος τραυματισμένος πολεμιστῆς ονόματι Λεώνυμος στάλθηκε ἀπὸ το μαντεῖο των Δελφῶν για να θεραπευθεῖ στη Λευκή Νῆσο, στον Εὐξείνιο Πόντο. Ὄταν γύρισε θεραπευμένος ἔλεγε πως εἶχε δεῖ ἐκεῖ τους δύο Αἴαντες, τον Πάτροκλο, τον Αντίλοχο και την Ελένη, που ἦταν γυναίκα του Αχιλλέα. Η Ελένη τον ἐστείλε στην Ἰμέρα να πει στον Στησίχορο ὅτι η βλάβη των ματιῶν του οφείλονταν στην οργή της. Ο ποιητῆς κατόπιν τούτου συνέθεσε την *Παλινωδίαν*.
11. **Λουκιανός:** *Νεκρικοὶ Διάλογοι:* στον διάλογο 5 ο Ερμῆς ξεναγεῖ τον Μένιππο στον Ἄδη και του δείχνει κρανία που ανῆκαν σε αρχαία «κάλλη» μεταξύ αὐτῶν και της Ελένης, ἐνῶ στον 19 ο Αιακός ζητά να μάθει ἀπὸ τον Πρωτεσίλαο γιατί ὄρμησε να πνίξει την Ελένη κι ἐκεῖνος ἀπαντᾷ ὅτι ἐκείνη ευθύνεται για τον θάνατό του. **(5^η ομάδα)**

Κατά την τέταρτη διδακτική ώρα οι μαθητές παρακολουθούν αποσπάσματα κινηματογραφημένων παραστάσεων από τις *Τρωάδες* και τον *Όρέστη* του Ευριπίδη, που είναι οι μόνες ευριπίδειες τραγωδίες από τις προαναφερθείσες, στις οποίες η Ελένη έχει σκηνικό ρόλο.

Οι μαθητές συζητούν και συσχετίζουν την *Ελένη* και την εκδοχή του ποιητή με τα δεδομένα των προηγούμενων φάσεων της έρευνάς τους και συγκρίνουν τη μορφή που έχει η ηρωίδα στην *Ελένη* με τις άλλες ευριπίδειες τραγωδίες και κυρίως με αυτές στις οποίες η Ελένη έχει δραματικό ρόλο.

Ανακοινώνονται τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι μαθητές.

Η παρουσίαση της Ελένης διαφέρει και μέσα στο ίδιο το έργο του τραγικού.

Ειδικότερα:

Στην *Ελένη*:

- Ο Ευριπίδης αξιοποιεί τη στησιχόρεια παράδοση, την οποία όμως ανανεώνει με δικά του στοιχεία (εισάγει π.χ. τα πρόσωπα της Θεονόης και του Θεοκλύμενου)
- έχουμε ένα διάλειμμα ηθικής αποκατάστασης της ηρωίδας από την επική παράδοση
- είναι πιο κοντά στην Ελένη της Οδύσσειας.

Την πέμπτη διδακτική ώρα οι μαθητές σε ομάδες προκαλούνται να αναρωτηθούν γιατί διαφέρει η παρουσίαση της Ελένης στην υπό εξέταση τραγωδία.

Για να δοθεί απάντηση οι ομάδες στη συνέχεια μελετούν και κατατάσσουν τα δεδομένα της έρευνάς τους σε δύο θεματικούς άξονες:

α. στην τεχνοτροπία του Ευριπίδη

β. στην ιστορική συγκυρία δημιουργίας του έργου

Για το α. αξιοποιούν τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της αναλυτικής διδασκαλίας της τραγωδίας σχετικά με :

τη μέθοδο του τραγικού ποιητή να παρεμβαίνει και να τροποποιεί τους γνωστούς μύθους

τη φιλοσοφία του Ευριπίδη, που έχει διαμορφωθεί υπό την επίδραση των σοφιστών

(-Στο ζήτημα της αντίθεσης φαίνεσθαι – είναι το θέμα του ειδώλου ήταν προκλητικό. Όλο το έργο διαποτίζεται από αυτό το δίπολο: η Ελένη είναι αθώα, όμως ο κόσμος πιστεύει ότι εγκατέλειψε τον άνδρα της και έγινε αιτία του πολέμου

-φαινομενική απιστία, ο Τεύκρος και η απατηλή του γνώση, ο ρακένδυτος Μενέλαος που ανακτά το μεγαλείο του όταν αλλάξει ρούχα, ο φαινομενικός θάνατος του Μενελάου, τα απατηλά τεχνάσματα που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της ευτυχίας.

- Στις θεολογικές αντιλήψεις: αλληλεπίδραση θείας και ανθρώπινης δράσης, ρόλος της Θεονόης που δίνει τη λύση ταυτιζόμενη με την πλευρά της

ανθρώπινης δικαιοσύνης, οι θεοί που με τα τεχνάσματά τους διαιωνίζουν τη σύγχυση ανάμεσα στο φαινομενικό-πραγματικό, αμφισημίες, κριτική της μαντικής τέχνης)

Για το β. λαμβάνουν υπόψη:

- τη χρονολόγηση του έργου. Η τραγωδία διδάχθηκε το 412 π.Χ., στον απόηχο της σικελικής εκστρατείας και καταστροφής.
- την επικαιρική αξιοποίηση του ειδώλου για την έκφραση των αντιπολεμικών ιδεών και έμμεση έκκληση συμφιλίωσης με τους Σπαρτιάτες (η Ελένη μορφή θεότητας για τους κατοίκους της Λακωνικής)

(Στη φάση αυτή ο διδάσκων μπορεί να διανεμίει στις ομάδες κάποιες σελίδες από την ενδεικτική βιβλιογραφία ή προτρέπει τους μαθητές να ερευνήσουν μόνοι τους. Συνιστάται και η συστηματική χρήση του εγχειριδίου τους που διαθέτει άφθονες πληροφορίες για το ζητούμενο θέμα. Απαραίτητα να χρησιμοποιηθεί το Ανθολόγιο των Φιλοσοφικών Κειμένων και η Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (2^ο κεφάλαιο, οι «Σοφιστές και Σοφιστική Κίνηση» από το Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων καθώς και οι σελίδες 88-96 και 130-132 από την Γραμματολογία για τον Ευριπίδη και τους Σοφιστές αντίστοιχα.

Οι μαθητές καθοδηγούνται επίσης στο να αναζητήσουν τα σχετικά χωρία της τραγωδίας για να υποστηρίξουν τις απαντήσεις τους, υποστηρικτικό υλικό από το εγχειρίδιό τους, πληροφορίες από το διαδίκτυο όπου και να αναζητήσουν ανάλογο υλικό σε άλλες τραγωδίες.)

Την έκτη διδακτική ώρα οι ομάδες ανακοινώνουν τα συμπεράσματά τους. Εναλλακτικά, για να αποφευχθεί μια «ακαδημαϊκού» τύπου ανακοίνωση, θα μπορούσε η παρουσίαση να έχει τη μορφή ενός δρώμενου. Μια ομάδα μπορεί να αναθέσει σε ένα μέλος της να «παίξει» τον ρόλο του Ευριπίδη και οι υπόλοιποι της ομάδας τον ρόλο του θιάσου του. Οι υπόλοιπες ομάδες να αποτελούν το κοινό το οποίο θα υποβάλλει ερωτήσεις στον ποιητή, για να ερμηνεύσει και να εξηγήσει τις επιλογές του.

Η δραματοποιημένη αυτή παρουσίαση μπορεί να περιληφθεί και σε κάποια σχολική εκδήλωση ή να ενταχθεί σε κάποιο πολιτιστικό πρόγραμμα της ευρύτερης κοινότητας.

ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν στο εγχειρίδιό τους της δραματικής ποίησης κείμενα σύγχρονων συγγραφέων που έχουν θέμα τους την Ελένη (σελ. 21, 61, 89 αποσπάσματα από την «Ελένη» Γ. Σεφέρη, σελ. 37 «Η Ελένη», Γ. Ρίτσου, σελ. 137 «Ελένη» Τ. Σινόπουλου).

Το θέμα επίσης μπορεί να διευρυνθεί με την αναζήτηση της μορφής της Ελένης στην περιοχή της αρχαίας τέχνης (ζωγραφική-αγγειογραφία). Στην περίπτωση που θα επιλεγεί η δραματοποιημένη παρουσίαση του

project τα ευρήματα της τέχνης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σκηνογραφικό υλικό.

Οι μαθητές μπορούν να επεκτείνουν την αναζήτησή τους και να εμβαθύνουν ακόμη περισσότερο εργαζόμενοι πάνω στο θέμα των σύγχρονων θεατρικών αποδόσεων της συγκεκριμένης τραγωδίας. Δεδομένου ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο γεγονός ότι η τραγωδία ως είδος προορίζεται για παράσταση και, επειδή σχετικά με αυτό υπάρχει άφθονο υλικό, έντυπο και ηλεκτρονικό, κρίνεται σκόπιμο να δοθούν ιδιαίτερες οδηγίες για το προτεινόμενο θέμα, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει -εναλλακτικά- και ως αυτόνομο σενάριο³⁵.

Αφόρμηση: αξιολογούμε το υλικό του σχολικού βιβλίου. Από τις ενότητες «ας γίνουμε θεατές» και «ας εμβαθύνουμε» ζητάμε από τους μαθητές να προσέξουν στην παράθεση φωτογραφικού υλικού τις εστιασμένες φωτογραφίες και να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Λόγου χάρη, προσέχουμε ιδιαίτερα την 1^η εικόνα της σ. 13 αλλά και το πρόσωπο του ηθοποιού Ν. Τζόγια στη σ. 19 και ρωτάμε: «πού εστίασε ο φωτογράφος και γιατί;», «τι ήθελε να απθανατίσει;», «γιατί είναι πανοραμικό το πλάνο του Γ. Λαζάνη; Ποια η διαφορά του από το εστιασμένο της διπλανής φωτογραφίας;» Ταυτόχρονα οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν όλες τις φωτογραφίες και να εστιάσουν σε ζητήματα σκηνοθεσίας, σκηνογραφίας και ενδυματολογίας, κίνησης και χρήσης των εκφραστικών μέσων του ηθοποιού. Κάποιες φορές καλούνται να λειτουργήσουν και οι ίδιοι ως σκηνοθέτες και να καταθέσουν εναλλακτικές προτάσεις, π.χ. για την κίνηση των ηθοποιών ή του Χορού στην ορχήστρα, για τον τρόπο που θα εκφραστούν συναισθήματα επί σκηνής κ.ο.κ.³⁶

Χρήσιμο για τη διδασκαλία της τραγωδίας κρίνεται ένα βοηθητικό λεξικό όρων και στάσεων που να εξηγεί π.χ. τι σημαίνει σκηνοθετική ερμηνεία, πώς γίνεται η επιλογή του βασικού θέματος που θέλει να αναδείξει ο σκηνοθέτης, η επιλογή δευτερευόντων θεμάτων, επικαιροποίηση-προσπάθεια μεταφοράς του στο σήμερα. Επίσης τι συμπεράσματα μπορούμε να βγάλουμε από τη διάταξη του χώρου και την τοποθέτηση των σκηνικών σε αυτόν, τα υλικά κατασκευής των σκηνικών, τα χρώματα και τους όγκους, τα υλικά κατασκευής κοστούμιών, χρώματα και στιλ, τη θέση και την κίνηση των ηθοποιών στον χώρο, τη χρήση των εκφραστικών τους μέσων π.χ. έντονη εκφορά του λόγου, έντονες κινήσεις του σώματος.

Εγρήγορη (15'): όλοι οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους το άρθρο της εφημερίδας για την παράσταση του Σ. Ευαγγελάτου. Το χρησιμοποιούμε και ως εισαγωγή σε αυτό που ετοιμάζουμε, προκειμένου να μουν στο κλίμα και να θυμηθούν. Ενδιαφέρει η άποψη του σκηνοθέτη και της πρωταγωνίστριας, οι οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές κατά περίπτωση. Για εγρήγορη, ζητούμε από όλους τους μαθητές να σχολιάσουν το άρθρο απαντώντας σε ερωτήσεις του τύπου:

³⁵ Για την επεξεργασία του θέματος αυτού απαιτούνται 2 διδακτικές ώρες.

³⁶ Είναι απαραίτητο να γίνει λόγος για τις διαφορετικές πτυχές της παράστασης και να δοθούν επεξηγήσεις στους μαθητές για τους όρους σκηνοθεσία, σκηνογραφία, ενδυματολογία, κινησιολογία, μουσική, υποκριτική.

Ποια η άποψη του σκηνοθέτη για την Ελένη; Πού εστιάζει τις δυσκολίες του; Ποιες θεωρεί αρετές του έργου;

Κάνει λόγο για «Δυσχέρεια και γοητεία». Από όσα έχετε δει έως τώρα στον πρόλογο μπορείτε να κατανοήσετε τη φράση του σκηνοθέτη;

Λέει ο Ευαγγελάτος: Η παράστασή μας επιπλέον στηρίχθηκε σε αυτό καθαυτό το νόημα του έργου. Είναι ένα έργο που πιθανότατα γράφτηκε μετά τη σικελική καταστροφή. Διαθέτει μια κριτική του πολέμου, από την οποία έμμεσα και καλόγουστα βγαίνει επίσης το παιχνίδι του "είναι" και του "φαίνεσθαι". Μην ξεχνάμε ότι η Ελένη εθεωρείτο ότι είναι στην Τροία, ενώ εκεί βρισκόταν ένα συννεφένιο είδωλό της, μια Νεφέλη. Όλος ο πόλεμος, όλες οι σφαγές, οι εξόριστοι, πρόσφυγες, νεκροί, τραυματίες, ανάπηροι, όλα έγιναν «για ένα πουκάμισο αδειανό, για μια Ελένη»: αν και ακόμα βρίσκεστε στον πρόλογο μπορείτε να κατανοήσετε αυτή τη θέση;

Ποια η γνώμη της πρωταγωνίστριας; Ποιες οι δυσκολίες της; πώς χαρακτηρίζει την ηρωίδα που κλήθηκε να ενσαρκώσει;

Εργαζόμαστε σε ομάδες. Μοιράζουμε φύλλα εργασίας και δίνουμε «αποστολές». Προσοχή: ο ρόλος που θα ανατεθεί σε κάθε μέλος της ομάδας αφορά την ίδια την ομάδα που στοχεύει από κοινού στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ο ρόλος του καθηγητή καλό θα είναι να προχωρά από τη φθίνουσα καθοδήγηση στην απόλυτη χειραφέτηση κ.ο.κ.
Αποστολή της 1^{ης} ομάδας: Ονομάζετε « κριτικοί εικόνες»: Ξαναβλέπετε το απόσπασμα από την παράσταση του Ευαγγελάτου αλλά χωρίς ήχο. Καλείστε:

α. να διαμορφώσετε και να παρουσιάσετε στην τάξη για τον τόπο, τον χρόνο, τα βασικά πρόσωπα της δράσης, όπως μπορείτε να τα εικάσετε από τη βουβή παράσταση που παρακολουθείτε. Υπενθύμιση για τους καθηγητές: Την προηγούμενη ώρα είχαν δει το απόσπασμα με ήχο. Αυτή είναι μια προϋπάρχουσα γνώση που λαμβάνεται υπόψη στο σενάριο και στις απαντήσεις των μαθητών. Ο στόχος για την παράσταση χωρίς ήχο είναι να πετύχουν οι μαθητές να αυξήσουν την παρατηρητικότητα τους: να χρησιμοποιήσουν στο έπακρο τα μάτια τους, να προσπαθήσουν δίνοντας έμφαση στα παραγλωσσικά στοιχεία, στις εκφράσεις, στα συναισθήματα που απεικονίζονται στα πρόσωπα να κάνουν τις υποθέσεις τους.

β. να παρατηρήσετε τις μορφές και τις εκφράσεις των προσώπων και να προσπαθήσετε να τις ταυτίσετε με συγκεκριμένες σκηνές του προλόγου. Αιτιολογήστε την απάντησή σας. Πού επικεντρώνει η κάμερα και γιατί;

γ. συγκρίνοντας τις φωτογραφίες ακόμα και από την παράσταση με σκηνές από την ζωντανή παράσταση τι παρατηρείτε; Υπάρχει και η ματιά του φωτογράφου που παρεμβάλλεται;

δ. πώς επιδρά το χρώμα ή ο φωτισμός στη διαμόρφωση της ατμόσφαιρας;

ε. με ποιους τρόπους αποδίδονται οι σκέψεις των προσώπων; Εκφράστε την άποψή σας για την υποκριτική: χρήση των εκφραστικών μέσων των ηθοποιών, δηλαδή χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, κίνηση του σώματος, τόνος, ένταση, χροιά της φωνής - κίνηση στο χώρο

στ: ποια η διαφορά του κοντινού πλάνου από το μακρινό; Ποια του πανοραμικού από την εστίαση;

ζ. κάντε την καταγραφή των επιμέρους:

Σκηνογραφία (περιγραφή της κατασκευής, όγκοι, σχήματα, χρώματα, διάταξη στο χώρο)

Κοστούμια (σχέδια, υλικά, χρώματα)

Αποστολή της 2^{ης} ομάδας: Είστε «φιλόλογοι». Το ενδιαφέρον σας εστιάζεται στα κείμενα. Αναρωτηθείτε και παρουσιάστε στην ολομέλεια:

Κατατάξτε τα κείμενα ως προς την επιλογή του μύθου της Ελένης.

Μπορείτε να τα δείτε και χρονολογικά και ειδολογικά; Πού εντάσσονται τα περισσότερα; Γιατί είναι τόσο αντιφατικά μεταξύ τους;

Η σύγχρονη εκδοχή ποιο μύθο επιλέγει να προβάλλει; Γιατί άραγε;

Γιατί ο Ευριπίδης επέλεξε τη συγκεκριμένη στιγμή αυτή την εκδοχή του μύθου της Ελένης; (Η απάντηση να δοθεί, αφού ληφθεί υπόψη το ιστορικό πλαίσιο όπως παρουσιάζεται στη σ. 5 του σχολικού βιβλίου.)

Αποστολή της 3^{ης} ομάδας: Είστε «σκηνοθέτες και ηθοποιοί». Εκτός από την παράσταση του Σ. Ευαγγελάτου του 1999 η συγκεκριμένη ομάδα προτείνεται να δει και απόσπασμα παράστασης από το ΚΘΒΕ:

<http://www.youtube.com/watch?v=bpybxhHYx90&feature=related> αλλά και σκηνή από χορό

<http://www.youtube.com/watch?v=VYBtQ7kz6XI&feature=related>

Μετά από αυτό καλείστε να δραματοποιήσετε την Ελένη με δύο τρόπους: α. την ώρα που μονολογεί στον δραματικό πρόλογο του Ευριπίδη, και β. την ώρα που είναι με τον άντρα της στο παλάτι του Πρίαμου. Σας δίνουμε την οδηγία: θα το κάνετε μιμητικά, χωρίς λόγια... (με έμφαση στην κίνηση του σώματος και στην έκφραση του προσώπου)

Αποστολή της 4^{ης} ομάδας: είστε «συγγραφείς». Δείτε ένα ακόμα απόσπασμα στο οποίο μιλούν οι Διόσκουροι και προφητεύουν τη ζωή της Ελένης.

Στη συνέχεια, σας προτρέπουμε να γράψετε δύο κείμενα:

α. ένα μονόλογο που απευθύνει η Ελένη στον καθρέφτη της, ενώ βρίσκεται στα δώματα της Τροίας

β. ένα μονόλογο που ακούγεται να λέει η Ελένη μετά την προφητεία των Διόσκουρων, στο τέλος της τραγωδίας: στην ουσία συνεχίζετε την τραγωδία, της δίνετε άλλο τέλος...

Την επόμενη διδακτική ώρα οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες της ομάδας τους στην ολομέλεια και δέχονται ανατροφοδότηση: απαντούν σε ερωτήσεις, ανταλλάσσουν σχόλια, συνδιαμορφώνουν με όλη την τάξη άποψη για όλα τα θέματα. Έχουν 20' μετά για να ξαναγράψουν τα κείμενά τους έχοντας λάβει υπόψη τους τα σχόλια που τους έγιναν. Εκείνη την ώρα η 3^η και η 4^η ομάδα δουλεύουν μαζί. Η 3^η ομάδα θα παρουσιάσει τα κείμενα που έγραψε η 4η, αφού έχει ήδη εκπαιδευτεί από την προηγούμενη ώρα στην έκφραση και τις μιμήσεις.

Τα κείμενα ολοκληρωμένα κατατίθενται στο φάκελο των μαθητών (portfolio).
Για τη δραματοποίηση αφιερώνουμε τα 5΄ του διδακτικού σεναρίου.

Εναλλακτικά θα μπορούσε να παραλειφθεί η οδηγία για το *χωρίς ήχο*. Αντίθετα με άλλες σκηνές (προτιμότερο στα επόμενα επεισόδια) θα μπορούσε να γίνει λόγος για τη μουσική και το χορό.

Επίσης,

A. θα ήταν δυνατό να:

- σχολιαστούν και να αναλυθούν τα επιμέρους δεδομένα της θεατρικής παράστασης ως προς τη μεταξύ τους συνάφεια: αν και πώς τα σκηνικά έχουν σχέση με τα κοστούμια, αν η μουσική βρίσκεται σε συνάφεια με την κίνηση του χορού, αν η χρήση των εκφραστικών μέσων των ηθοποιών και γενικά η υποκριτική τους αποδίδει τα χαρακτηριστικά και τις συναισθηματικές καταστάσεις των ηρώων του έργου, αν όλα τα παραπάνω υπηρετούν συντονισμένα την προσέγγιση/ερμηνεία του σκηνοθέτη
- γίνουν προτάσεις από τους μαθητές για τη σκηνική αναπαράσταση του έργου σύμφωνα με την ερμηνεία του ως τραγωδία και όχι ως κωμωδία
- σχολιαστούν οι μεταφράσεις και το κατά πόσον υπηρετούν την προσέγγιση του σκηνοθέτη ή όχι
- εξεταστούν παράλληλες μεταφράσεις και να βρεθούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία καθεμιάς από αυτές.

B. Να δουλέψουν οι μαθητές με κόμικς:

(Οδηγία: να αναζητήσουν στην ιστοσελίδα τη δημιουργία από εκπαιδευτικούς της Ελένης του Ευριπίδη σε κόμικς : www.neanikiskini.gr/elenicomic/dimiourgoi.html ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΚΡΙΣΗΣ Υ.Π.Ε.Π.Θ. 77250/Γ7/13-7-07 35η ΠΡΑΞΗ 28 - 2 - 07) και στη συνέχεια, αφού περιηγηθούν στην αρχική σελίδα, στη σελίδα «από την τραγωδία στο κόμικς», ελεύθερα:

α. να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους από την αποτύπωση

β. να απαντήσουν στο ερώτημα αν θεωρούν θετική/αρνητική ή αδιάφορη τη μετατροπή αυτή αναφορικά με το ελκυστικό της αποτέλεσμα στη μάθηση των μαθητών

γ. αφού διαβάσουν και τις κριτικές, να προβληματιστούν πάνω στο ζήτημα αν είναι καινοτόμα η δράση ή όχι και γιατί

δ. να σκεφτούν και να απαντήσουν αν εκείνοι θα έκαναν κάτι διαφορετικό

ε. να επικοινωνήσουν με τους δημιουργούς και να τους εκφράσουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους

στ. να δημιουργήσουν οι ίδιοι σκηνές της τραγωδίας σε εικονογραφηγήματα (κόμικς) με λόγο στα «συννεφάκια» και εικονιστική αναπαράσταση, με σχεδίαση κοστούμιών...

Αφού παρουσιάσουν στην κοινότητα την εργασία τους, να υποστηρίξουν την επιλογή τους.

ΠΗΓΕΣ (ΕΝΤΥΠΕΣ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ)

Σχολικά εγχειρίδια

Η Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας

Το Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων

http://www.pio.gov.cy/cyprus_today/jul_dec99/kipria99_07euripides.htm

[σκηνοθεσία](#) Ευαγγελάτου
<http://www.cnrs.ubc.ca/masc/helen.html> *United Players of Vancouver-
Jericho Arts Center, Vancouver, B.C*
www.didaskalia.net
<http://www.ancientgreekdrama.gr/gr/index1.html>
[http://www.theatermania.com/content/news.cfm?int_news_id=20
74](http://www.theatermania.com/content/news.cfm?int_news_id=2074) <http://www.ancientgreece.co.uk/menu.html>
[http://www.bbc.co.uk/schools/landmarks/ancientgreece/main
menu.shtml&original](http://www.bbc.co.uk/schools/landmarks/ancientgreece/main
menu.shtml&original)

Βιβλιογραφία

Αλεξοπούλου Χ., «Ελένη του Ευριπίδη (για τη Γ΄ Γυμνασίου)», *Φιλολόγος*, 105 (2001) 474-485.

Allan W. (ed.), *Helen*, Cambridge, 2008.

Bowra C.M., *Αρχαία Ελληνική Λυρική Ποίηση*, Α΄ τόμος: Αλκμάν, Στησίχορος, Αλκαίος, Σαπφώ, μτφρ. Ι.Ν. Καζάζης, ΜΙΕΤ 1980.

Conacher D., *Euripides and the Sophists*, London, 1998.

Whitman C.H., *Ο Ευριπίδης και ο Κύκλος του Μύθου*, μτφρ. Ευαγγελία Θωμαδάκη, Αθήνα, 1996.

Romilly J. de, *Η Νεότερικότητα του Ευριπίδη*, μτφρ. Αγγελική Στασινοπούλου-Σκιαδά, Αθήνα 1997.

Romilly J. de, «Η Ωραία Ελένη και η Εξέλιξη της Ελληνικής Τραγωδίας», μτφρ. Α. Στέφος, *Φιλολογική* 73 (2000) 9-18.

Giovannini L., *Ευριπίδη Ελένη*, μτφρ. Ε. Δουλάμη-Μ. Χ. Ανδρόνικου, Θεσσαλονίκη, 2004.

Χατζηανέστης Ε. (εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια) *Ευριπίδη, Ελένη*. Στη Βιβλιοθήκη Αρχαίων Συγγραφέων, Ι. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1989.

4.3. Β) Διδακτικό σενάριο Γ΄ Γυμνασίου (συνοπτικό): Σύγκριση της Έλένης με την Ίφιγένεια ἐν Ταύροις

Σύγκριση της Έλένης με την Ίφιγένεια ἐν Ταύροις: ο πρόλογος, η σκηνή της αναγνώρισης και η διαφυγή

Σχέδιο εργασίας

3 ομάδες

Να αναζητηθούν τα κοινά στοιχεία των δύο τραγωδιών

- Ο χορός των γυναικών: αιχμάλωτες
- Οι δύο ηρωίδες σε ξένη γη: η Ίφιγένεια παρερμηνεύει το όνειρό της, η Ελένη απατάται από τις ειδήσεις του Τεύκρου
- Σχέδιο εξαπάτησης των βασιλέων για να επιτευχθεί η διαφυγή: Θόας-Θεοκλύμενος (με αφελή δεισιδαιμονία ο μὲν, με παροιμιώδη αφέλεια ο δε,

ευσεβής με τον τρόπο του ο ένας και συμπαθής, αγροίκος ο δεύτερος και αντιπαθητικός)

- Πρόλογος: εναλλαγή μονόλογου - διάλογου, διπλός πρόλογος: εμφανίζονται οι δύο πρωταγωνιστές, χωρίς όμως να έρθουν σε μεταξύ τους επικοινωνία

- Πάροδος: μορφή κομμού

III. 5. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Επιλέγονται πεζά κείμενα της αττικής διαλέκτου τα οποία ανήκουν σε διάφορα γραμματειακά είδη, έχουν ενδιαφέρον περιεχόμενο και καλύπτουν διάφορους τομείς και όψεις της καθημερινότητας κατά την αρχαιότητα

Ενδεικτικά για τη Β΄ τάξη προτείνεται η διδασκαλία κειμένων που κατατάσσονται στις εξής θεματικές ενότητες:

- μύθοι-μυθιστορία: κείμενα από τον Αίσωπο, Απολλόδωρο, Λουκιανό (μπορεί να αξιοποιηθούν το κείμενο της 4^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου και το παράλληλο κείμενο της 8^{ης} ενότητας, Πλάτωνος *Πρωταγόρας* 322 a-c),
- ιστορία: το βασικό και τα παράλληλα κείμενα (σε μετάφραση) της 3^{ης} ενότητας από τον Πολύβιο
- πολιτεύματα: Αριστοτέλους, *Αθηναίων Πολιτεία* 2.2, 5.3, 6.1 και συμπληρωματικά απόσπασμα από τη συζήτηση περί πολιτευμάτων στον Ηρόδοτο, *Ιστ. Γ*, 80.3-6 (μεταποιημένο στην αττική διάλεκτο)
- περσικοί πόλεμοι-ενδυνάμωση της αθηναϊκής δημοκρατίας: το κείμενο του Πλουτάρχου από τη 2^η ενότητα και παράλληλα το I,139-143 από τον Θουκυδίδη (αποσπάσματα), το κείμενο της 15^{ης} ενότητας από τον *Επιτάφιον* του Λυσία και το I, 73-75 από τον Θουκυδίδη
- κοινωνική σύνθεση της Αθήνας-πολίτες, μέτοικοι, δούλοι: Ξενοφ. *Αθηναίων Πολιτεία* 1.10-12, Αριστ. *Πολιτικά Γ*, 1275a - 1276b, καθώς και το κείμενο της ενότητας 11 Πλάτ. *Νόμοι* 881b-e
- δημοκρατικοί θεσμοί-εκκλησία του δήμου, βουλή, δικαστήρια: Αισχίνης, *Κατὰ Κτησιφῶντος* 6-7.1, Δημοσθένης, *Περὶ τοῦ στεφάνου* 168-172
- όψεις της καθημερινότητας, επαγγέλματα, κατοικία, εκπαίδευση: αποσπάσματα από τον *Ὅρκον* του Ιπποκράτη, Ηρόδοτος, *Ιστ. Γ*, 129-130 (διασκευασμένο στην αττική διάλεκτο), Πλουτάρχου *Περικλῆς* 12.6, Λυσίας *Ἐπὲρ Ἐρατοσθένους φόνου* 9-10, Πλάτ. *Πρωταγόρας* 325c-326c, το κείμενο της 6^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου Ξεν. *Ἀπολογία Σωκράτους* 19-21

- φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας-τα λάθη της δημοκρατίας:

Θουκ. Π, 47-55, Πλάτ. *Φαίδων*, 57-58 και 116-118,
τύποι ανθρώπων: Δημοσθένους, *Κατά Αριστογείτονος* I. 51-53,
 Θεοφράστου, *Χαρακτήρες, άδολέσχη* 3.1-3.5 γραπτός ή προφορικός λόγος: το κείμενο της 18^{ης} ενότητας, *Άλκιδάμας, Περὶ σοφιστῶν*, Διον. Αλικαρν., *Περὶ συνθέσεως Ὀνομάτων* 6.1-8, Δίων Χρυσόστ. *Ορ.* 12.65-69 κείμενα ευτράπελα και χιουμοριστικά ή απλώς ευχάριστα και ενδιαφέροντα: Λουκ. *Νεκρικοί Διάλογοι* 5, Πλούταρχος, *Δημ.-Άντ.* 85-862. Σημειώνεται ότι ο διδάσκων μπορεί να επιλέξει ως παράλληλα, κείμενα μεταφρασμένα από το βιβλίο *Ο Τόπος και οι Άνθρωποι*.

III. 6. ΓΕΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

- Βαρμάζης Ν.Δ., 1999. *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών: από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Πατάκης.
- Bruner J., 1963. *The process of Education*, Cambridge: Masso: Harvard University Press.
- Chantraine , P., 1990. *Ιστορική Μορφολογία της Ελληνικής γλώσσας*, μετφρ. Ν. Αγκαβανάκης, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Δάλκος, Χ.- Κατσέλης, Ν., 1996. *Συντακτικό της αρχαίας ελληνικής σε κωμικογραφήματα*, Αθήνα.
- Dewey, J., 1933 –β. *How we Think?* Boston: Heath, 1910.
- Δρουκόπουλος, Α., 2002. *Η διδακτική του αρχαίου ελληνικού κειμένου στο Γυμνάσιο και στο Ενιαίο Λύκειο*, Αθήνα.
- Hanson, D. - Heath, J., 2001. *Ποιος σκότωσε τον Όμηρο;* Μτφρ. Ρ. Καρακατσάνη, (επιμ.) Φιλολογική Ομάδα Κάκτου, Αθήνα.
- Καζάζης, Ι., 1993. «Αρχαία Ελληνικά: Συναίνεση και Εγρήγορηση», στο: Γ. Ιγνατιάδης (επιμ.) *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*, Η Βιβλιοθήκη του «Φιλολόγου», Θεσσαλονίκη, τ. Α΄, σ. 273-278.
- Kauchak, D.& Eggen,P., 1989. *Learning and Teaching*, Boston: Allyn and Bacon.
- Καψωμένος, Σ., 1985. *Από την ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Η Ελληνική γλώσσα από τα ελληνιστικά ως τα νεώτερα χρόνια. Η ελληνική γλώσσα στην Αίγυπτο*. ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη.
- Kelly A.V., 1982. *The Curriculum, Theory and Practice*, London, Harper and Row.
- Κοσεγιάν Χ., 2005. “Διδάσκοντας Ελληνική Γλώσσα ολιστικά, διερευνητικά και διαθεματικά” , *Φιλολογική*, τ. 91, Απρίλιος- Μάιος – Ιούνιος, Μεταίχμιο, σ. 71-77.
- Κοσεγιάν Χ., 2003. «Με ποιον τρόπο συνδυάζοντας στη διδασκαλία διαδικασία και περιεχόμενο μπορούμε να οδηγηθούμε στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης: Πρόταση συγκεκριμένης εφαρμογής», *Φιλολογική*, Οκτώβριος- Νοέμβριος- Δεκέμβριος, τ. 85, εκδ. Μεταίχμιο, σ. 51-55.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α., 1997. *Ψυχολογία της σκέψης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας Ηλ., 1996/1998. *Θεωρία της Διδασκαλίας: στοχαστικοκριτική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα.

- Ματσαγγούρας Ηλ., 1996. *Θεωρία της Διδασκαλίας - Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο της στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*, Συμμετρία, Αθήνα.
- Μουλά Ε., Κοσεγιάν Χ., 2011. *Η αξιοποίηση των κόμικς στην Εκπαίδευση. Διδακτικές προτάσεις, παιδαγωγικές προεκτάσεις, Κριτική*.
- Μπαμπινιώτης Γ., 2002. *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γ., 26/8/2001. *Το Βήμα: Νέες Εποχές*.
- Μπαμπινιώτης Γ., 1977. *Σύντομη Εισαγωγή στην ινδοευρωπαϊκή γλωσσολογία και στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γ., 1985. «*Ιστορική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας*», 1: *Φωνολογία*, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γ., 1984. *Νεοελληνική Γλώσσα, Μέριμνα, Αμεριμνησία και Υπερπροστασία, ΕΓΟ, Ελληνική Γλώσσα, αναζητήσεις και συζητήσεις*, Καρδαμίτσα.
- Ρεγκάκος, Α., 2005. «Αρχαία αλλά όχι απαρχαιωμένα», *Φιλολόγος* 120, 177-181.
- Ρομιγύ Ζακλίν ντε - Μονίκ Τρεντέ, 2009. *Μαθήματα ελληνικών*, μτφρ. Χ. Σαμαρά, Αθήνα.
- Συμεωνίδης Χ., 1990. *Ιστορικοσυγκριτική γραμματική των Ινδοευρωπαϊκών γλωσσών, Α. Γενική Εισαγωγή*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Swartz R., & Perkins D., 1989. *Teaching Thinking*, Pacific Grove CA: Midwest Publications.
- Τσολάκης Χ. (επιμ.), 1998. *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη.
- Τσοπανάκης Α., 1998. *Νεοελληνική Γραμματική*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Χαραλαμπίδης Χριστόφορος, 1994. *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Γεννάδειος Σχολή, Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου Γ., 1999. *Γνώθι το Curriculum*, Ατραπός, Αθήνα.
- Χατζημαυρουδής, Ε., 2007. *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*, Θεσσαλονίκη.
- Χριστίδης, Α.Φ., 2005. *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*, ΙΝΣ, Θεσσαλονίκη.

Ενδεικτική δικτυογραφία <http://www.e-yliko.sch.gr>

<http://www.ilsp.gr/glossa.html> & <http://www.e-yliko.gr>

http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/education/workshop/exercise/exercise.html?id=

[2](#)

<http://www.perseus.tufts.edu> <http://www.classics.mit.edu>

<http://www.csad.ox.ac.uk/> <http://www.geocities.com/Athens/4752/>

<http://www.gnomon.ku-eichstaett.de/Gnomon/Gnomon.html> (Βιβλιοθήκη για τον κλασικό κόσμο) <http://argos.evansville.edu/> (μηχανή αναζήτησης για αρχαίους πολιτισμούς-κλασική αρχαιολογία)

<http://www.tlg.uci.edu/~tlg/index/resources.html>

Μουσεία και εικονικές περιηγήσεις:

Υπουργείο Πολιτισμού: <http://www.culture.gr>

Ελληνικά Μουσεία : <http://www.monopoli.gr/museums.html>

ICOM: <http://www.icom.org/>

ICOM: Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων ελληνική
Επιτροπή <http://www.otenet.gr/icom/index.html>
<http://www.comlab.ox.ac.uk/archIe/other/museums.html>
<http://www.museumlink.com/virtual.htm>
<http://www.museums.reading.ac.uk/vlmp/world.html>
<http://archIe.comlab.ox.ac.uk/other/museums.html>
<http://www.elsas.demon.nl/indexIe.htm>
<http://www.dreamscape.com/frankvad/museums.html>
<http://metalab.unc.edu/louvre/>
<http://sites.google.com/site/arxaig/metaphraseis-2-1/e-e>
http://www.pio.gov.cy/cyprus_today/jul_dec99/kipria99_07euripides.htm-σκηνοθεσία Ευαγγελιάτου <http://www.cnrs.ubc.ca/masc/helen.html>
United Players of Vancouver- Jericho Arts Center, Vancouver, B.C
www.didaskalia.net
www.ancientgreekdrama.gr/gr/index1.html

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ (ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ Π.Ι.)

ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ. Για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με στοιχεία ιστορίας, πολιτισμού, αρχαιολογίας, βασισμένη σε κείμενα αρχαίων συγγραφέων (Σειρά ΘΥΜΗΣΙΣ)

ΑΡΧΑΙΑ ΑΤΤΙΚΗ ΠΕΖΟΓΡΑΦΙΑ

ΟΔΥΣΣΕΙΑ. ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΙΘΑΚΗ

ΓΛΩΣΣΑ Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ. ΟΙ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΕΣ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

Η Άρτεμις στην αρχαία Αθήνα, MLS MULTIMEDIA/Exodus, 1999.

Ελληνική Μυθολογία, Ένα ταξίδι στη φαντασία, Virtual Reality, 1997.

Αρχαίος ελληνικός Πολιτισμός - Ελληνική Μυθολογία, LIBROCOM.

Η Αθήνα στα χρόνια του Περικλή, 1999.

Mythology, EMME, Interactive.

Portraits of Byzantium, Lambrakis Research Foundation, 1997.