

Η αξιοποίηση του Κυκλικού Μοντέλου Διδασκαλίας στο μάθημα της Λογοτεχνίας

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,

(Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών)

Ευαγγελία. Αραβανή

(Διδάσκουσα ΠΔ/407, Πανεπιστήμιο Κρήτης)

Εισαγωγή

«Βλέπω ξεκάθαρα, τώρα, όχι μόνο συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους η θεωρία μπορεί να μας βοηθήσει να επιλύσουμε προβλήματα διδακτικής οργάνωσης και παιδαγωγικής υφής, παρά και με ποιόν τρόπο η διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει τη θεωρία να προσδιορίσει και να επεξεργαστεί αυτά τα προβλήματα. Πιστεύω πως η διδασκαλία και η θεωρία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους» (Scholes, 2005:15-16). Η άποψη του Scholes για την αλληλένδετη και αλληλοσυμπληρούμενη σχέση της θεωρίας της λογοτεχνίας και της διδακτικής πράξης, αποτελεί το έναυσμα για τη δημιουργία της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης, η οποία πραγματοποιήθηκε από ομάδα φοιτητών του τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης στο πλαίσιο του σεμιναρίου «*Αναλυτικό πρόγραμμα – σχολικό εγχειρίδιο – θεωρίες λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*» κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου 2010 – 2011. Στην παρούσα, λοιπόν, ανακοίνωση, στο πρώτο μέρος θα γίνει μια σύντομη αναφορά στη θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας με κεντρικό άξονα τη θεωρητική και ερευνητική τεκμηρίωση του Κυκλικού Μοντέλου διδασκαλίας (Sorensen- Lehman, 2000) και στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστεί η διδακτική πρόταση, όπως εφαρμόστηκε στο λαϊκό παραμύθι «Το πιο γλυκό ψωμί» που βρίσκεται στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ τάξης Γυμνασίου στο Πειραματικό Γυμνάσιο του Ρεθύμνου Κρήτης.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

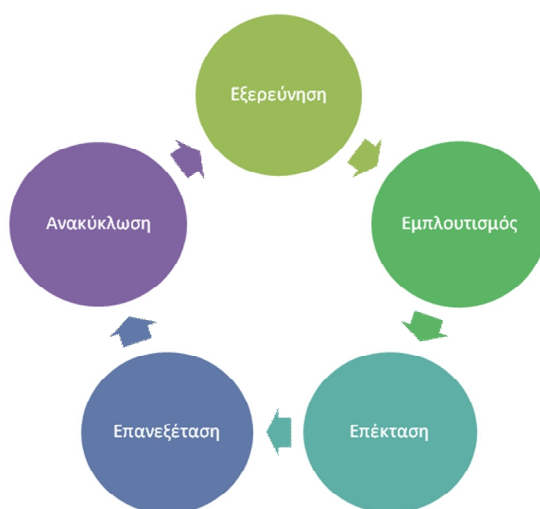
1.1. Περιγράφοντας διδακτικά και ερευνητικά το Κυκλικό Μοντέλο Διδασκαλίας

Η γνώση των λογοτεχνικών θεωριών, ανεξάρτητα από το αν γίνονται αποδεκτές ή όχι, αναμφίβολα ανοίγει ορίζοντες στον αναγνώστη, δίνοντας του δυνατότητες για υποβολή ερωτημάτων στο κείμενο και παρέχοντας πληροφορίες και κριτήρια για εναλλακτικές και διαφορετικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας (Φρυδάκη, 2003; Compagnon, 2003). Μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος η λογοτεχνική θεωρία «συμβάλλει σε κάποιο βαθμό στο να κατανοηθεί η φύση του λογοτεχνικού έργου ως μορφωτικού αντικειμένου και να διαμορφωθεί κάποιο πρότυπο διδασκαλίας που να αξιοποιεί αυτήν την κατανόηση και τη σχετική προβληματική. Μ' αυτή την έννοια βέβαια η διαμόρφωση προτύπων διδασκαλίας δεν συνιστά παροχή συνταγών επιτυχίας αλλά εξασφάλιση και μιας άλλης δυνατότητας για προβληματισμό του δασκάλου και για επαύξηση της ευχαρίστησης που δίνει η γόνιμη επικοινωνία με το λογοτεχνικό έργο» (Σπανός, 2007: 9).

Μέσα, λοιπόν, σε αυτό το πλαίσιο προτείνεται και η διδακτική αξιοποίηση του Κυκλικού Μοντέλου διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο προωθείται ένας συγκερασμός της παραδοσιακής και της ελεύθερης (hands-off) διδασκαλίας της

λογοτεχνίας. Στο νέο αυτό μοντέλο δεν δίνεται έτοιμη μία και μοναδική ερμηνεία του κειμένου από τον δάσκαλο αλλά ούτε και απόλυτη ελευθερία στους μαθητές ως προς την ερμηνεία, αλλά προωθείται η λογοτεχνία σε μία νέα βάση, λαμβάνοντας υπόψη τα μέλη που συμμετέχουν, δηλαδή τον εκπαιδευτικό και το μαθητή (Lehman, 1995). Έτσι, προσδιορίζονται συγκεκριμένα διδακτικά στάδια, τα οποία αναδεικνύουν την αξία της λογοτεχνίας, παρέχοντας ένα δομημένο πρόγραμμα στον δάσκαλο που όμως σέβεται τις ανάγκες του μαθητή, ενθαρρύνει την αυτενέργεια του και αυτοανανεώνεται, δίνοντας ευκαιρίες για μια νέα διδασκαλία (Hoffman, 1995). Έτσι, ο μαθητής- αναγνώστης «μπορεί πλέον να προχωρεί σε μια αυτόνομη και αμεσότερα προσωπική ανάγνωση της λογοτεχνίας, απαλλαγμένος από προκαταλήψεις» (Μαλαφάντης, 2001: 33).

Το ακόλουθο σχήμα αποτυπώνει με τον καλύτερο τρόπο τη λειτουργία του κυκλικού μοντέλου και τον διαχωρισμό του σε επίπεδα (Sorensen, 1995: 108):



Στη συνέχεια θα εξετάσουμε αναλυτικότερα το περιεχόμενο του κάθε σταδίου, παρατηρώντας την φυσικότητα με την οποία το ένα στάδιο ακολουθεί το άλλο, σχηματίζοντας με αυτήν την διαδοχή έναν πραγματικό κύκλο (Sorensen, 1995: 109-110).

A. Εξερεύνηση (Exploration)

Σε αυτό το στάδιο δίνεται περισσότερη έμφαση στο *κείμενο* δηλαδή το *περιεχόμενο* και τη *δομή* του. Έχουμε δυνατή μεγάλωφνη ανάγνωση του κειμένου από το δάσκαλο και ερωτήσεις ανάλυσης, οι οποίες αφορούν στη δομή και το περιεχόμενο.

Σκοπός της εξερεύνησης είναι οι μαθητές να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν: την πλοκή της ιστορίας, τα πρόσωπα, τις ενέργειες τους και το χώρο – χρονικό πλαίσιο. Επίσης, σημείο αναφοράς και μελέτης είναι το ύφος και η γλώσσα του κειμένου, τα εκφραστικά μέσα, οι αφηγηματικές τεχνικές και οι αφηγηματικοί τρόποι.

Σε αυτό το πρώτο στάδιο οι μαθητές συζητούν, εκφράζονται ελεύθερα, προβλέπουν και κατανοούν.

Θέματα για συζήτηση με τους μαθητές:

- ✓ *Είδος κειμένου:* Τα παιδιά συζητούν αν γνωρίζουν άλλες ιστορίες με παρόμοιο θέμα, σε ποιο λογοτεχνικό είδος ανήκει το συγκεκριμένο κείμενο με το οποίο ασχολούνται ή αν έχουν ξανασυναντήσει τους ήρωες σε άλλη ιστορία.
- ✓ *Πλοκή:* Κατανοούν την πλοκή μέσα από ερωτήσεις και έχουν την ευκαιρία να την αναπαραστήσουν μέσα από εννοιολογικούς χάρτες ή διαγράμματα
- ✓ *Χαρακτήρες:* Αναλύουν το προφίλ των χαρακτήρων, ποια συμπεριφορά, ποιο ελάττωμα ή προτέρημά τους φανερώνεται μέσα στην ιστορία.
- ✓ *Θέμα:* Εντοπίζουν το θέμα της ιστορίας
- ✓ *Στυλ:* Ζητείται από τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για την ιστορία, εάν τους διευκολύνει να ξεχωρίσουν κάποιες φράσεις μέσα από το κείμενο που τους άρεσαν.

B. Εμπλουτισμός (Enrichment)

Σε αυτό το στάδιο δίνεται έμφαση στην *ανταπόκριση* του *αναγνώστη* με το *κείμενο* και το περιεχόμενό του. Σκοπός αυτού του σταδίου είναι οι μαθητές:

1. να αναπτύξουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες του προφορικού και γραπτού λόγου,
2. να εκφράσουν τις απόψεις τους αιτιολογώντας τις με βάση το κείμενο,
3. να κάνουν υποθέσεις και να μουν στη θέση των ηρώων,
4. να προβάλλουν τα προσωπικά τους βιώματα και τις εμπειρίες τους,
5. να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες, όπως η δραματοποίηση του κειμένου σε ένα μονόλογο ή διάλογο, να δημιουργήσουν την δική τους ιστορία για τα γεγονότα που πιστεύουν ότι προηγήθηκαν ή που ακολούθησαν, να μεταγράψουν την ιστορία σε άλλες μορφές γραπτού λόγου, να αλλάξουν κάτι στην ιστορία, προσθέτοντας ή αφαιρώντας επεισόδια ή πρόσωπα, να δώσουν ένα διαφορετικό τίτλο ή διαφορετικό τέλος.

Γ. Επέκταση (Extension)

Η λογοτεχνία αξιοποιείται μέσα στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠΣ) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Έτσι το λογοτεχνικό κείμενο εκτείνεται διαθεματικά σε περιοχές άλλων γνωστικών αντικειμένων και συνδέεται με την επικαιρότητα, τη μουσική, το θέατρο, τον κινηματογράφο, τη διαφήμιση, τις τέχνες, τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, τα ΜΜΕ, τις Νέες Τεχνολογίες. Οι μαθητές εκφράζονται δημιουργικά με διαφορετικά υλικά και τεχνικές όπως κολλάζ, ζωγραφική και έρχονται σε επαφή με σχετικά έργα τέχνης, χρησιμοποιούν τα μέσα της τεχνολογίας για να καταγράψουν την ιστορία, να την εικονογραφήσουν, να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο, επιλέγουν μουσικά κομμάτια και επενδύουν το λογοτεχνικό κείμενο, το παρουσιάζουν ως θεατρικό δρώμενο.

Δ. Επανεξέταση (Reexamination)

Ο αναγνώστης ολοκληρώνοντας την λογοτεχνική εμπειρία επιστρέφει στο κείμενο, για να λύσει τις προσωπικές του απορίες, να ξεκαθαρίσει θολά σημεία της ιστορίας, να προβεί σε συμπεράσματα και γενικεύσεις. Η επιστροφή στο κείμενο δεν είναι μια απλή επανάληψη αλλά μία ουσιαστική δεύτερη ματιά που εδραιώνει την γνώση και αυξάνει την απόλαυση της εμπειρίας.

Θέματα για συζήτηση: Είναι σημαντικό οι μαθητές να αναφέρουν τι έμαθαν από αυτήν την ιστορία που δεν το γνώριζαν. Επίσης, να θυμηθούν ποια στοιχεία ήταν αυτά που τους βοήθησαν να καταλάβουν τι θα γίνει στο τέλος και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για την δεύτερη ανάγνωση του κειμένου.

Ε. Ανακύκλωση (Recycle)

Στο στάδιο αυτό οδηγούμαστε σε μια *καινούργια αρχή*, *μία νέα διδασκαλία*. Σκοπός είναι, αφού έχουμε φτάσει στην ολοκλήρωση ενός διδακτικού κύκλου, αυτό να γίνει η αφορμή για να τροφοδοτήσει ένα καινούργιο κύκλο διδασκαλίας, μια άλλη θεματική ενότητα. Οι μαθητές καλούνται να βρουν ένα κείμενο, το οποίο θα παρουσιάσουν στην επόμενη διδασκαλία με συναφές ή αντίθετο περιεχόμενο ή ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ως σημείο αφετηρίας το διδαγμένο κείμενο, για να προχωρήσει στο επόμενο προς διδασκαλία κείμενο.

Η θεωρητική βάση του Κυκλικού Μοντέλου πλαισιώνεται από τις αρχές της διδασκαλίας της ανάγνωσης με βάση τη λογοτεχνία (literature-based reading instruction) (Αραβανή, 2008). Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα του Κυκλικού Μοντέλου είναι στενά συνυφασμένα με:

- ✓ τις αρχές της *θεωρίας του Vygotsky* σχετικά με τη *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης και της σκαλωσιάς* (zone of proximal development and scaffolding) (1978: 86)
- ✓ τις *εποικοδομιστικές* (constructive) θεωρίες που υπογραμμίζουν ότι οι μαθητές πρέπει να είναι ενεργοί διαμορφωτές της γνώσης τους (Παπασταματίου, 2011; Σολομωνίδου, 2006)
- ✓ τις *Αναγνωστικές θεωρίες* (Reader-response theory) (Rosenblatt, 1978, 1995) που αφορούν στην πρόσληψη του κειμένου από τον αναγνώστη
- ✓ τις αρχές του ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού (Aravani, 2012) που φέρνουν ένα *νέο παράδειγμα* στη διδακτική πράξη, καθώς η ανάγνωση και η γραφή διεξάγονται σε νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και εντάσσονται στη νέα κειμενικότητα που βασίζεται στα πολυτροπικά- πολυμεσικά κείμενα.

Επίσης, ένας μεγάλος αριθμός σύγχρονων ερευνών έχει δείξει ότι η αξιοποίηση του κυκλικού μοντέλου στη διδασκαλία συμβάλλει στην ενδυνάμωση του αναγνωστικού κινήτρου και στην ανάπτυξη θετικής στάσης προς τη λογοτεχνία και την ανάγνωση βιβλίων (Everett & Moyer, 2009). Η ενίσχυση των στρατηγικών κατανόησης των λογοτεχνικών κειμένων (Bolhuis, 2003), η πρόκληση για πιο βαθιά και ουσιαστική εξέταση του περιεχομένου με διαστάσεις, ατομικές, κοινωνικές, ιστορικές και διαθεματικές (Claxton, 2007) και η βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου των

μαθητών (Blumberg, 2000) αποτελούν εξίσου σημαντικά ερευνητικά ευρήματα σχετικά με την αξία του Κυκλικού Μοντέλου στη διδακτική πράξη. Ερευνητικά έχει, ακόμη, αποδειχθεί ότι αναπτύσσει την κριτική ικανότητα, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα της τάξης μέσα από τις κοινές λογοτεχνικές εμπειρίες των μαθητών (Awbrey, Longo, Lynd, & Payne, 2008). Το γεγονός, τέλος, ότι δάσκαλος και μαθητές ξεκινούν από την ίδια αφετηρία να αποκωδικοποιήσουν τις γνώσεις που αποκομίζουν από το λογοτεχνικό κείμενο, συμβάλλει στο να αναπτύσσουν ισχυρές σχέσεις εμπιστοσύνης οικοδομώντας την καινούρια γνώση μαζί (Gambrell, Morrow, Pennington, 2002, Pressley, 2006). Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι το κυκλικό μοντέλο μας προσφέρει κατευθύνσεις για να εμβαθύνουμε σε ένα κείμενο αυξάνοντας την απόλαυση σε όλα τα επίπεδα, όμως η διάθεση των μαθητών είναι αυτή που θα το «απογειώσει».

2. Από τη Θεωρία στη Διδακτική Πρακτική

2.1. Μεθοδολογία

2.1.1 Σκοποθεσία- Στοχοθεσία

Η διδακτικής πρόταση πραγματοποιήθηκε από ομάδα φοιτητών στο πλαίσιο του σεμιναρίου «*Αναλυτικό πρόγραμμα – σχολικό εγχειρίδιο – θεωρίες λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*» κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου 2010 – 2011 στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ο στόχος της ερευνητικής δοκιμής ήταν οι μαθητές, μέσω του Κυκλικού Μοντέλου Διδασκαλίας, να αγαπήσουν τη λογοτεχνία και να ανακαλύψουν νέους δρόμους που οδηγούν στην απόλαυση του λογοτεχνικού έργου στη διδακτική πράξη. Το δείγμα αποτελούσαν 26 μαθητές του Α2 τμήματος του Πειραματικού Γυμνασίου Ρεθύμνου.

Ειδικοί στόχοι:

1. Να ενισχυθεί το αναγνωστικό ενδιαφέρον των μαθητών και να αποκτήσουν θετική διάθεση προς το μάθημα της λογοτεχνίας
2. Οι μαθητές μέσα από μεθοδική, σταδιακή άσκηση, να οδηγηθούν σε δημιουργική ανάγνωση, ερμηνεία και κριτική των κειμένων, ακολουθώντας τα πέντε στάδια του Κυκλικού μοντέλου διδασκαλίας
3. Οι μαθητές να έρθουν σε δημιουργική επικοινωνία με ένα αξιόλογο λογογραφικό κείμενο και να γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά των λαϊκών αφηγήσεων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία:

1. Κλείδα παρατήρησης- αξιολόγησης με άξονες προσαρμοσμένους στους στόχους της ερευνητικής δοκιμής

2. Συνεντεύξεις της διδάσκουσας της τάξης, των μαθητών και των φοιτητών που παρακολουθούσαν μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ήταν:

1. Σου άρεσε αυτή η διδακτική προσέγγιση και γιατί;
2. Ποιες οι διαφορές ανάμεσα στο Κυκλικό μοντέλο διδασκαλίας και στην παραδοσιακή διδασκαλία της λογοτεχνίας; Ποια προτιμάς και γιατί;
3. Πιστεύεις ότι μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα στη διδακτική πράξη και κάτω από ποιες προϋποθέσεις;

2.2 Διδάσκοντας «Κυκλικά» το λαϊκό παραμύθι «Το πιο γλυκό ψωμί»

Η διδασκαλία ξεκίνησε με τη διδάσκουσα να δείχνει ένα βίντεο από διαφήμιση ενός ζαχαροπλαστέιου (http://www.youtube.com/watch?v=HhIRDg1B_Nw), στην οποία παρουσιάζονται διάφορες φράσεις σχετικές με το ψωμί. Μετά από την προβολή του βίντεο έκανε μερικές ερωτήσεις στους μαθητές:

Ερώτηση : *Σας άρεσε το βίντεο που είδατε;*

Ερώτηση : *Εσείς τρώτε ψωμί;*

Ερώτηση : *Τι γεύση έχει το ψωμί;*

Ερώτηση : *Ο τίτλος του κειμένου είναι το πιο γλυκό ψωμί, τι νομίζετε ότι σημαίνει; Σε τι πιστεύετε ότι αναφέρεται το κείμενο;*

- Α' στάδιο: Εξερεύνηση

Έγινε η ανάγνωση του παραμυθιού από τη διδάσκουσα και δόθηκε χρόνος στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με το κείμενο, διαβάζοντας το με προσοχή.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- ✓ *Ποια είναι τα κεντρικά πρόσωπα στο παραμύθι;*

- ✓ *Ποιο πρόβλημα είχε ο βασιλιάς και πώς αντιμετωπίστηκε;*

(Πρόβλημα: ή ανορεξία – απραξία του βασιλιά. Συμβουλή: να φάει το πιο γλυκό ψωμί. Δοκιμασία: α) να ψήσουν και να φέρουν στο παλάτι το πιο γλυκό ψωμί β) οι τρεις μέρες που πέρασε ο βασιλιάς στην καλύβα του γέρου, δουλεύοντας σκληρά, Ικανοποίηση: όταν δοκίμασε το ψωμί)

- ✓ *Αν θέλαμε να φτιάξουμε την ταυτότητα του βασιλιά και του γέρου, τι στοιχεία θα γράφαμε σε αυτήν;*

Βασιλιάς :

- n Απογοητευμένος/ δυστυχισμένος = μπορούσε να είχε ότι ήθελε, αλλά δεν ήταν ευτυχισμένος.
- n Παράξενος και γκρινιάρης.
- n Άρρωστος = δεν είχε όρεξη να φάει και αδυνάτιζε.
- n Δυνατός / ισχυρός = όλοι τον σεβόταν – τον φοβόταν, έπεσαν με τα μούτρα στη δουλειά.
- n Αυταρχικός / απειλητικός = απειλεί το γέρο ότι θα τον κρεμάσει.
- n Υπάκουος = έκανε ότι του έλεγε ο γέρος χωρίς να φέρει κάποια αντίρρηση ή να δημιουργήσει κάποιο πρόβλημα.
- n Υπομονετικός = ενώ πεινούσε, δεν είπε τίποτα.
- n Τολμηρός = ακολούθησε το γέρο στη καλύβα.
- n Ευτυχισμένος = γιατί γιατρεύτηκε.

Γέρος :

- n Έξυπνος / σοφός = από τις ερωτήσεις που κάνει στο βασιλιά αλλά και από την συμβουλή που του δίνει.
- n Καλός = βοηθάει το βασιλιά.
- n Απλός / ολιγαρκής = ζει μόνος του σε μία καλύβα.

- ✓ Μπορείτε να εντοπίσετε τις αντιθέσεις που υπάρχουν στο κείμενο; Ποιος ο ρόλος τους;

- n Ο βασιλιάς, ενώ μπορεί να τα έχει όλα παρόλα αυτά δεν είναι ευτυχισμένος.
- n Ο πλούσιος βασιλιάς και ο φτωχός γέρος.
- n Ο βασιλιάς ζει στο παλάτι, ενώ ο γέρος στην καλύβα.
- n Ο βασιλιάς στην αρχή παρουσιάζεται ως αυταρχικός και απειλητικός, ενώ στο τέλος ήρεμος και υπομονετικός.
- n Η δυστυχία εκφράζεται με αλληγορία και συμβολίζει την απραξία, ενώ η εργασία ταυτίζεται με την ευτυχία.
- n Ο βασιλιάς στην αρχή δεν έκανε τίποτα, τα είχε όλα έτοιμα από τους υπηρέτες, αλλά στο τέλος δούλεψε πολύ σκληρά.

- Β' στάδιο: Εμπλουτισμός

Οι μαθητές, αφού ασχολήθηκαν και κατανόησαν τα βασικά στοιχεία του κειμένου (περιεχόμενο και μορφή), ενεργοποίησαν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους ως αναγνώστες.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- ✓ *Αν ήσουν ο γέρος τι λύση θα πρότεινες στο βασιλιά;*

Ότι για να είναι ευτυχισμένος, δεν πρέπει να τα περιμένει όλα έτοιμα, αλλά να δουλεύει και ο ίδιος, και ότι τα χρήματα δεν είναι το παν.

- ✓ *Αν ήσουν ο βασιλιάς θα πήγαινες μαζί με το γέρο στην καλύβα του; Αν όχι, τι θα έκανες;*

Μαθητής 1 : Αν είχα απογοητευτεί τελείως και δεν μπορούσα να βρω άλλη λύση ίσως να τον ακολουθούσα.

Μαθητής 2 : Εγώ θα του έλεγα ότι είμαι βασιλιάς και δεν πάω πουθενά, θα του έλεγα να μου βρει μία λύση χωρίς να χρειαστεί να φύγω από το παλάτι.

- ✓ *Αν μπορούσες να αλλάξεις κάτι, τι θα ήταν αυτό;*

Θα έβαζα το βασιλιά να κάνει ένα δώρο στο γέροντα.

- ✓ *Έχετε κάποια παρόμοια εμπειρία; Έχετε συμβουλέψει κάποιον που είχε κάποιο πρόβλημα; τι πρόβλημα είχε και τι συμβουλή του δώσατε;*

Μαθητής 1 : Ναι, εγώ είχα συμβουλέψει ένα φίλο μου. Το πρόβλημα που είχε ήταν ότι δεν ήταν καλός σε ένα μάθημα και οι γονείς του τον πίεζαν να του βάλουν ένα δάσκαλο για να τον βοηθήσει και να κάνουν μερικά μαθήματα. Αυτός όμως δεν ήθελε. Και τον συμβούλεψα απλά να διαβάσει περισσότερο το μάθημα αυτό.

- ✓ *Εσείς πιο τίτλο θα δίνετε στην ιστορία αυτή;*

Εγώ θα έδινα το τίτλο < το μάθημα του βασιλιά >

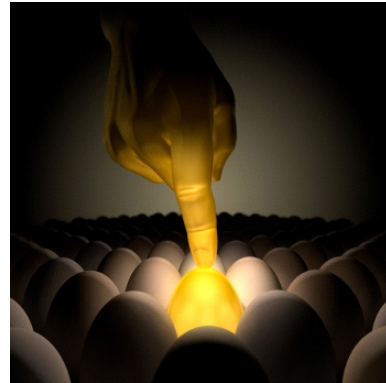
- ✓ *Πείτε μια λέξη που να αντιπροσωπεύει το κείμενο.*

Δοκιμασία

- Γ' στάδιο: Επέκταση

Με την ερώτηση: *Αυτή η ιστορία που διαβάσαμε, μήπως σας έφερε στο μυαλό κάποια άλλη ιστορία που μπορεί να ξέρετε;* η διδάσκουσα πέρασε στο στάδιο της επέκτασης, σύμφωνα με το οποίο η προσέγγιση του κειμένου γίνεται διαθεματικά και συνδέεται με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

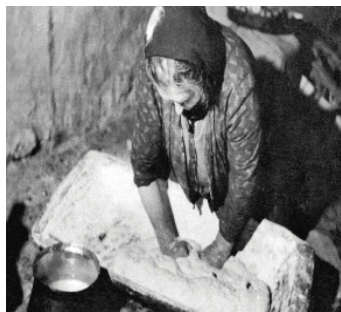
Ένας μαθητής απάντησε: Εμένα μου θυμίζει ένα βασιλιά που ό,τι έπιανε γινόταν χρυσός. Η διδάσκουσα αξιοποίησε την απάντηση και αναφέρθηκε στην ιστορία του βασιλιά Μίδα συνδέοντας τη λογοτεχνία με την Ιστορία- Μυθολογία μέσα από τη χρήση δύο εικόνων.



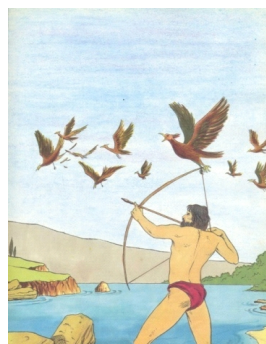
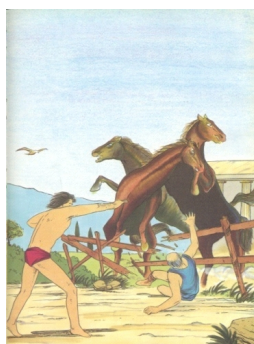
Στη συνέχεια συνέδεσε το κείμενο με την Οικιακή Οικονομία- Παράδοση, παρουσιάζοντας μέσα από εικόνες τον κύκλο του ψωμιού και δημιουργώντας κίνητρα και ενδιαφέρον για συζήτηση. Η δραστηριότητα που τους δόθηκε ήταν : Να βάλετε σε σειρά τα στάδια από τα οποία περνάει το ψωμί, πριν φτάσει στο τραπέζι μας.

(Όργωμα, σπορά, τα στάχυα έτοιμα, θέρισμα, αλώνισμα, μύλος, ζύμωμα, φούρνισμα και το ψωμί έτοιμο)





Τέλος, η διδάσκουσα με την ερώτηση: Στο κείμενο βλέπουμε ότι ο βασιλιάς περνάει μία δοκιμασία, ξέρετε κάποιον άλλο ήρωα που να έχει περάσει και αυτός από δοκιμασίες; Ανακάλεσε στη μνήμη των μαθητών τους άθλους του Ηρακλή και με τη χρήση των αντίστοιχων εικόνων οι μαθητές τους κατονόμασαν. Ενδεικτικά:



- Δ' στάδιο: Επανεξέταση

Η διδάσκουσα επιδιώκοντας να ανασυνθέσει το κείμενο προέβη στις ακόλουθες ερωτήσεις και διδακτικές δραστηριότητες, όπως:

Μικροί δημοσιογράφοι

Εξέλιξη δραστηριότητας= Τα παιδιά σε ζευγάρια διαδοχικά ανέλαβαν τους ρόλους του δημοσιογράφου και των δύο ηρώων

Αξιολογώντας συναισθήματα

Εξέλιξη δραστηριότητας= Έγινε συζήτηση με τα παιδιά για τα συναισθήματα που βίωσαν τώρα που επεξεργάστηκαν την ιστορία σε σύγκριση με την πρώτη φορά που την διάβασαν. Έπειτα δίπλωσαν μία κόλλα χαρτί στη μέση και έγραψαν στη μία πλευρά το πριν και στην άλλη το μετά των συναισθημάτων τους. Όταν τελείωσε όλη η τάξη, ξεδίπλωσε ο κάθε μαθητής το χαρτί του, δημιουργώντας ένα κολλάζ συναισθηματικά φορτισμένων λέξεων.

Αξιολογώντας συναισθήματα

Εξέλιξη δραστηριότητας= Συζητώντας την ιστορία, οι μαθητές ανέφεραν ποιες καινούριες γνώσεις τους προσέφερε η ιστορία και τι γνώριζαν πριν να την διαβάσουν. Έτσι διαμόρφωσαν τον παρακάτω πίνακα και ο κάθε μαθητής πρόσθεσε τη δική νέα ή προηγούμενη γνώση

- n ΠΙΝ ΔΙΑΒΑΣΩ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ:..... Γνώριζα ότι.....
 n ΤΩΡΑ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΣΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ:..... Έμαθα ότι...

- Ε' στάδιο: Ανακύκλωση

Η διδάσκουσα συζήτησε με τους μαθητές τα θέματα που προέκυψαν από την ιστορία που διάβασαν. Τα κατέγραψαν σε ετικέτες και με αφορμή αυτά θα επέλεγαν το επόμενο λογοτεχνικό κείμενο. Έτσι, μοίρασε το παραμύθι: «ο βασιλιάς και το αλάτι».

Ένας μαθητής το διάβασε στην τάξη και στη συνέχεια εντοπίστηκαν τα κοινά σημεία αναφοράς τους, καθώς και τα σημεία που τα διαφοροποιούν.

Αξιολόγηση- Συζήτηση

Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων των μαθητών στηρίχθηκε στα ακόλουθα κριτήρια: την ανταπόκριση των μαθητών στους προκαθορισμένους στόχους, τη συνεργασία και επικοινωνία των μαθητών και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αξιολογούνταν σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας με στόχο την ανατροφοδότηση, ανανέωση, εμπλουτισμό και βελτίωση της απόδοσης και επίδοσής τους. Έτσι, από την επιτόπια παρατήρηση των φοιτητών και της διδάσκουσας της τάξης που παρακολουθούσαν την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης και από τις συνεντεύξεις των μαθητών φάνηκε ότι η συμμετοχή των μαθητών στην διδακτική διαδικασία ήταν πολύ μεγάλη, ακόμη και από μαθητές που παρουσίαζαν δυσκολίες σύμφωνα με τα στοιχεία της διδάσκουσας. Επίσης, οι μαθητές είχαν πολύ ενεργό ρόλο σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ανταποκρίθηκαν σε όλες τις ερωτήσεις και τις δραστηριότητες και προβληματίστηκαν για τα θέματα που ανέκυψαν από το περιεχόμενο του κειμένου. Φάνηκε ότι ενεργοποίησαν τα προσωπικά τους βιώματα και δημιούργησαν μια σχέση «συναλλαγής» με το λογοτεχνικό κείμενο (Καλογήρου- Βησσαράκη, 2005) μέσω του κυκλικού μοντέλου διδασκαλίας και, όπως οι ίδιοι ανέφεραν, «θα ήθελαν να είχαν ξανά την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μια αντίστοιχη διαδικασία». Χαρακτήρισαν «το σημερινό μάθημα ιδιαίτερα διασκεδαστικό και ενδιαφέρον». Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να καλλιεργηθεί ένα θετικό κλίμα της τάξης μέσα από τις κοινές λογοτεχνικές εμπειρίες των μαθητών, τις οποίες φάνηκε ότι επιθυμούσαν να μοιραστούν και να εκφράσουν.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, είναι σαφές ότι υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί, καθώς πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν. Στόχος μας, όμως, ήταν βρούμε έναν τρόπο διαφυγής από την παραδοσιακή προσέγγιση του μαθήματος της Λογοτεχνίας και να καλλιεργήσουμε στους μαθητές το πάθος, το ενδιαφέρον, τον ζήλο και το κίνητρο για τη λογοτεχνική ανάγνωση. Άλλωστε, είναι γεγονός πως η αναγνωστική συμπεριφορά των μαθητών είναι δυνατόν να αλλάξει με τις κατάλληλες παρεμβάσεις (Μαλαφάντης, 2004), καθώς και η επίδοσή τους να μεγιστοποιηθεί με την αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μοντέλων από τους εκπαιδευτικούς (Tomlinson, 2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Aravani, E. (2012). "Planning an Interactive Course of Literature: The example of the A' Grade of Lyceum", *Education and Society: Research and innovation in new technologies*, 295-306.
- Awbrey, C., Longo, A., Lynd, A. & Payne, C. (2008). *Increasing social skills of elementary school students through the use of literature and role playing*. Retrieved 12-5-2011 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED502712.pdf>.
- Blumberg, P. (2000). Evaluating the evidence that problem-based learners are self-directed learners: a review of the literature. In Evenson, D. H. & Hmelo, C. E. (Eds), *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 199-226.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 13, 327-347.
- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 115-134.
- Everett, S., Moyer, R. (2009). Methods and strategies: Literacy in the learning cycle. *Science and Children*, v47(2), 48-52.
- Gambrell, L.B., Morrow, L.M., & Pennington, C. (2002), Early childhood and elementary literature-based instruction: Current perspectives and special issues. *Reading Online*, 5(6), available: <http://www.readingonline.org/articles/handbook/gambrell/index.html#scharer92>.
- Hoffman, G. (1995). "Literature in the Classroom : From Deam to reality " In: Sorensen, Marilou R., Lehman, B: *Teaching with Children's books. Paths to Literature- based Instruction*, (p.p. 181-182), National Council of Teachers of English, Urbana, I11.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S. & Van Merriënboer, J. J. G. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 645-660.
- Lehman, B.A. (1995). "The different faces of literature- based Instruction", In: Sorensen, Marilou R., Lehman, B: *Teaching with Children's books. Paths to Literature- based Instruction*, (p.p. 120-126), National Council of Teachers of English, Urbana, I11
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration* (5th edition). New York: Modern Language Association.
- Sorensen, M. (1995). "Developing a Teaching Guide for Literacy Teaching " In: Sorensen, Marilou R., Lehman, B: *Teaching with Children's books. Paths to Literature- based Instruction*, (p.p. 103-118), National Council of Teachers of English, Urbana, I11.
- Vygotsky, S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αραβανή, Ε. (2008). Διδάσκοντας μέσα από τη λογοτεχνία: «Ένα ταξίδι συνάντησης ανάμεσα στο μαθητή και το λογοτεχνικό κείμενο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 154, 98-106.
- Αραβανή, Ε. (2011). Αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικού γραμματισμού μέσα από τη λογοτεχνία, *Ενημερωτική έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Γλώσσας και Γραμματισμού*, τ.χ. 24, σελ. 3-7.
- Compagnon, A. (2003). *Ο δαίμων της θεωρίας. Λογοτεχνία και κοινή λογική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλογήρου, Τζ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). «Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας». Στο: Τζίνα Καλογήρου & Κική Λαλαγιάννη (επιμ) *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, (σ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γεώργιος Δαρδανός.
- Μαλαφάντης, Κ. (2001). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαλαφάντης, Κ. (2004). *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπασταματίου, Ν. (2010). *Σύγχρονες θεωρίες για τη μάθηση*. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 2, 2013 από: <http://www.slideshare.net/npapastam/ss-3098038>
- Scholes R. (2005). *Η Δύναμη του Κειμένου, Λογοτεχνική Θεωρία και Διδασκαλία των Γραμμάτων*, (μτφρ. Μπέλλα Ζωή). Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Σολομωνίδου Χ., (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπανός, Γ. (2007). *Διδακτική Μεθοδολογία. Η διδασκαλία του ποιήματος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Tomlinson, C (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στη αίθουσα διδασκαλίας. Ανταποκρίσεις στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.