

## Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Γεωργία Δούβλη, 88<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

### Περίληψη

Στο άρθρο γίνεται μια σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο όσο διαρκεί αυτή η διαδικασία. Προτείνονται στρατηγικές καλλιέργειας φιλικού κλίματος στην τάξη καθώς και δύο διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά δύο σχέδια μαθήματος, ένα για την Α' τάξη και ένα για τη Γ' ή Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Ειδικότερα αναφέρονται οι στόχοι που επιδιώκονται με τα συγκεκριμένα σχέδια διδασκαλίας, η προετοιμασία του εκπαιδευτικού και οι δραστηριότητες που μπορούν να αναπτυχθούν για κάθε ενότητα.

Η εγκατάσταση στη χώρα μας οικονομικών μεταναστών και παλιννοστούτων ομογενών από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης διαμόρφωσε νέα κοινωνικά δεδομένα και νέες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το ελληνικό σχολείο, τα τελευταία χρόνια, βιώνει μια νέα πραγματικότητα. Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού άλλαξε και η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί συνηθισμένο χαρακτηριστικό σχεδόν κάθε σχολικής τάξης. Τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός παιδιών για τα οποία η ελληνική είναι δεύτερη γλώσσα. Αρκετά από αυτά τα παιδιά έχουν έρθει κατά την πρώτη τους παιδική ηλικία ή έχουν γεννηθεί στη χώρα μας, ωστόσο το γεγονός ότι προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον δημιουργεί προβλήματα στη σχολική τους πρόοδο.

*Η κ. Γεωργία Δούβλη είναι Εκπαιδευτικός Π. Ε. και υποψήφια Διδάκτωρ του Π.Τ.Δ.Ε του Α.Π.Θ.*

Τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς βρίσκονται ανάμεσα σε δύο κουλτούρες. Πρέπει να μάθουν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, τόσο για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο όσο και για να ενταχθούν στην κοινωνική ζωή του σχολείου αλλά και της ευρύτερης κοινότητας. Παράλληλα χρειάζονται τη συναισθηματική ασφάλεια που τους παρέχει η μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας για να μπορέσουν να αναπτύξουν μια ισορροπημένη διπολιτισμική ταυτότητα (Coelho, 1998).

Τα ερευνητικά δεδομένα (Collier 1987· Cummins, 1994, 2002), σε αντίθεση με την αντίληψη που θέλει τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων να κατακτούν σχετικά εύκολα τη δεύτερη γλώσσα όταν ζουν και πηγαίνουν σχολείο στη χώρα που αυτή είναι κυρίαρχη, συγκλίνουν στην άποψη ότι τα παιδιά που δεν έχουν προηγούμενη σχολική εμπειρία στη χώρα καταγωγής τους χρειάζονται 7 με 10 χρόνια περίπου για να αποκτήσουν ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα<sup>1</sup> αντίστοιχη με αυτή των φυσικών ομιλητών της γλώσσας. Οι απλές όμως επικοινωνιακές πλευρές της δεύτερης γλώσσας που συνήθως υποβοηθούνται από διαπροσωπικές μορφές επικοινωνίας (εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, επιτονισμός, κτλ.) και προϋποθέτουν σχετικά λίγες νοητικές απαιτήσεις αποκτούνται σε 1 με 2 χρόνια (Μητακίδου & Τρέσσου 2002· Cummins 2002). Η Gibbons (στο Cummins, 2002) έχει δώσει μια σαφή περιγραφή της διαφοράς μεταξύ αυτού που ονομάζεται γλώσσα του διαλείμματος και γλώσσα της τάξης: «Η γλώσσα του διαλείμματος περιλαμβάνει τη γλώσσα που δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να κάνουν φίλους, να παίρνουν μέρος στα παιχνίδια και να συμμετέχουν σε μια σειρά καθημερινών δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες αναπτύσσονται και διατηρούν τις κοινωνικές επαφές». Αυτή η γλώσσα όμως διαφέρει πολύ από τη γλώσσα της σχολικής τάξης, τη γλώσσα δηλαδή των βιβλίων, τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και τη γλώσσα που συνδέεται με ανώτερες νοητικές καταστάσεις. Έτσι παρατηρούμε το φαινόμενο τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων να ανταποκρίνονται σχετικά καλά τα πρώτα χρόνια του σχολείου, αλλά καθώς προχωρούν στις τάξεις και μεγαλώνουν οι απαιτήσεις του χειρισμού της γλώσσας σε νοητικά απαιτητικές καταστάσεις, να μεγαλώνει και η «ψαλίδα» των σχολικών επιδόσεών τους σε σχέση με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας.

Επειδή συχνά οι δίγλωσσοι μαθητές μιλούν με άνεση την Ελληνική, η χαμηλή σχολική τους επίδοση αποδίδεται σε διάφορους λόγους αλλά σχεδόν ποτέ στην έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα ή στο γεγονός ότι οι γλωσσικές τους ικανότητες στην Ελληνική βρίσκονται ακόμη σε διαδικασίες ανάπτυξης (Cummins, 2002). Οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες των

---

1. Την ικανότητα δηλαδή, να εκφράζουν σύνθετα νοήματα και αφηρημένες έννοιες σε προφορική ή σε γραπτή μορφή μέσω της ίδιας της γλώσσας.

αλλόγλωσσων μαθητών αλλά και τα ποικίλα ψυχολογικά προβλήματα που μπορεί να δημιουργούνται στα παιδιά αυτά από τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες διαβίωσής τους και από την ενδεχόμενη αρνητική συμπεριφορά του περιβάλλοντός τους, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό σε κάθε φάση αξιολόγησης (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001). Ένα πρώτο βήμα για να γεφυρωθεί το χάσμα με τους φυσικούς ομιλητές είναι να δημιουργηθεί στην τάξη ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον όπου όλα τα παιδιά εκτός από γνωστικές δεξιότητες θα αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αυτοεκτίμηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα. Τι σημαίνει αυτό: ο εκπαιδευτικός φροντίζει να γνωρίσει από κοντά τους αλλόγλωσσους μαθητές και μαθήτριες. Το ιστορικό του παιδιού (πότε ήρθε στην Ελλάδα, αν πήγε σχολείο στη χώρα του, πού, με ποιους και πόσο συχνά μιλά Ελληνικά κ.ά.) θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να το προσεγγίσει καλύτερα και αποτελεσματικότερα. Αν το παιδί έχει προηγούμενη σχολική εμπειρία, μπορεί να γίνει συζήτηση στην τάξη για τον τρόπο διδασκαλίας στη χώρα του παιδιού. Έτσι το παιδί θα γνωρίζει πώς πρέπει να λειτουργεί στο νέο του σχολικό περιβάλλον.

#### Στρατηγικές καλλιέργειας φιλικού κλίματος στην τάξη

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μερικές από τις παρακάτω στρατηγικές για να οικοδομήσουν αποδοχή και σεβασμό για όλα τα παιδιά της τάξης.

Μια δραστηριότητα που μπορεί να γίνει στην αρχή της χρονιάς και να βοηθήσει τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων να γνωρίσουν την τάξη και η τάξη αυτά, είναι η αυτοπαρουσίαση (η ταυτότητά μου) των παιδιών. Η δραστηριότητα μπορεί να ξεκινήσει με την αυτοπαρουσίαση του εκπαιδευτικού. Τα παιδιά μπορούν να κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό ή να ζητήσουν περισσότερες πληροφορίες. Στη συνέχεια, σε ζευγάρια με το παιδί που κάθεται δίπλα τους, παρουσιάζει το ένα στο άλλο την ταυτότητά του και έπειτα με το διπλανό ζευγάρι σχηματίζουν ομάδες των τεσσάρων και παρουσιάζουν τους συνεργάτες τους. Βεβαιώνονται ότι όλοι και όλες μπορούν να παρουσιάσουν τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους στην υπόλοιπη τάξη όποτε τους ζητηθεί. Τέτοιου είδους δραστηριότητες βοηθούν ώστε να «σπάσει ο πάγος» μεταξύ των παιδιών, να μοιραστούν γνώσεις, απόψεις ή απορίες για διάφορα θέματα (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997· Coelho, 1998).

Η τάξη και ο διάκοσμός της είναι σημαντικά στοιχεία της σχολικής καθημερινό-

τητας των παιδιών. Ένα περιβάλλον που περιλαμβάνει δουλειές αλλά και στοιχεία που δηλώνουν την παρουσία όλων των παιδιών, μπορεί να δώσει στους μαθητές την αίσθηση της ασφάλειας και της αποδοχής. Γι' αυτό φροντίζουμε να συμπεριλαμβάνουμε όλα τα παιδιά στο υλικό που εκθέτουμε ή χρησιμοποιούμε. Για παράδειγμα:

- Μπορούμε να έχουμε στην τάξη ένα πολιτικό χάρτη όπου θα εντοπιστούν και θα σημειωθούν όλοι οι τόποι προέλευσης των μαθητών. Τα παιδιά μπορούν να φέρουν φωτογραφίες ή/και να γράψουν μικρά κείμενα για τους τόπους τους (Coelho, 1998).
- Να γίνει ένας πίνακας με φωτογραφίες των παιδιών και κάθε παιδί να γράψει από κάτω μία ή δύο προτάσεις για τον εαυτό του. Αν τα αλλόγλωσσα παιδιά δεν ξέρουν ακόμη Ελληνικά, μπορούν να γράψουν στη γλώσσα τους (Coelho, 1998).
- Στη βιβλιοθήκη της τάξης μπορούν να προστεθούν λεξικά των γλωσσών των αλλόγλωσσων παιδιών.

Οι μαθητές σε πολυπολιτισμικές τάξεις χρειάζονται εκπαιδευτικούς με θετική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Αυτό σημαίνει την υιοθέτηση μιας πολυπολιτισμικής προοπτικής και την καθιέρωση μιας πολυπολιτισμικής συμπεριφοράς στην τάξη. Μερικές από τις τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι:

- να μάθει μερικές λέξεις ή εκφράσεις στη γλώσσα των παιδιών (Coelho, 1998),
- να είναι ευέλικτος ως προς το σχηματισμό των ομάδων (εναλλαγή των παιδιών στις ομάδες και παρουσία σ' αυτές και ομόγλωσσων παιδιών) (Coelho, 1998),
- να ενθαρρύνει τους αρχάριους να χρησιμοποιούν και τη μητρική τους γλώσσα για να εκφραστούν γραπτά ή προφορικά,
- να παρέχει στους αρχάριους -όταν αυτό είναι εφικτό- δίγλωσση βοήθεια είτε αυτή θα προέρχεται από άλλους μαθητές ή μαθήτριες είτε σε συνεργασία με κάποιους γονείς (Coelho, 1998),
- να συμπεριλάβει και τις άλλες γλώσσες στη διδασκαλία. Για παράδειγμα, «πώς αρχίζει και τελειώνει ένα παραμύθι στη γλώσσα σου;» «πώς λέγεται το (+) στα ρωσικά/αλβανικά/άλλη γλώσσα;» «ας φτιάξουμε ένα βιβλίο με λέξεις όλων των γλωσσών που μιλούνται στην τάξη μας και έχουν κοινές ρίζες».

## Διδακτικές προσεγγίσεις

Πολλοί εκπαιδευτικοί πολυπολιτισμικών τάξεων διαπιστώνουν ότι ο τρόπος διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας που σε προηγούμενες -αλλά και διαφορετικές- καταστάσεις ήταν επιτυχής, τώρα πια δεν λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο. Οι περισσότεροι δουλεύουν σκληρά για την προετοιμασία του μαθήματος και είναι αποθαρρυντικό, όταν δεν επιτυγχάνεται το αναμενόμενο αποτέλεσμα ή δεν καταφέρνουν να δραστηριοποιήσουν και να εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία όλους τους μαθητές. Λόγοι αποτυχίας είναι συνήθως η ασυμβατότητα του τρόπου διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός με τις στρατηγικές μάθησης των παιδιών, καθώς και η έλλειψη κινήτρων που μπορούν να ωθήσουν τα παιδιά να δραστηριοποιηθούν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να συμμετάσχουν ενεργά στο μάθημα. Η ίδια η σχολική πραγματικότητα υπαγορεύει αναγκαίες αλλαγές σε πρακτικές του αναλυτικού προγράμματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιες διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη και να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα ανταποκρίνεται στις σημερινές απαιτήσεις και όπου το αναλυτικό πρόγραμμα εμπλουτισμένο με νέες ιδέες και διαφορετικές μεθόδους θα εκπληρώνει τους στόχους και τις προσδοκίες για τις πολυπολιτισμικές τάξεις.

### Α. Συνεργατική μάθηση

Από τις αρχές του '50 και μετά, η συνεργατική μάθηση αναγνωρίζεται ως εξαιρετικά πολύτιμη στρατηγική για την προώθηση της συμμετοχής και της ακαδημαϊκής ανάπτυξης παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων. Η συνεργατική μάθηση περιλαμβάνει μικρές ομάδες μαθητών που δουλεύουν μαζί για να πετύχουν ένα κοινό μαθησιακό στόχο μέσω δραστηριοτήτων που βασίζονται σε μια συνεργασία αλληλεξάρτησης. Τα μέλη των ομάδων πρέπει να κατανοήσουν ότι η επιτυχία ή αποτυχία της ομάδας μοιράζεται εξίσου σε όλους. Γι' αυτό, κάθε μέλος πρέπει να συνεισφέρει το καλύτερο που μπορεί για την επίτευξη του στόχου της ομάδας αλλά και της ατομικής του επιτυχίας (Τρέσσου, 2002).

Η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης δεν είναι εύκολη ούτε μπορεί να εφαρμοστεί από τη μια στιγμή στην άλλη σε μια τάξη που συνήθιζε να δουλεύει ανταγωνιστικά. Χρειάζονται τόσο γνώσεις από τον εκπαιδευτικό όσο και χρόνος προετοιμασίας και προσαρμογής των μαθητών. Συνηθισμένες πρώτες αντιδράσεις των παιδιών, όταν τους ζητείται να συνεργαστούν με κάποιο συμμαθητή τους σε μια κοινή δραστηριότητα, είναι η φιλονικία για το ποιος θα κάνει τη δραστηριότητα καθώς και η «ύψωση τειχών» με κασετίνες ή άλλα αντικείμενα για την «προφύλαξη» της δραστηριότητας από τα μάτια του συνεργάτη τους. Για να επι-

τύχει η συνεργασία είναι απαραίτητο να οικοδομηθούν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών και να αναπτυχθούν δεξιότητες συνεργασίας.

Η συνεργασία των παιδιών θα πρέπει να αρχίζει σιγά-σιγά, με απλές δραστηριότητες στην αρχή, που θα περιέχουν σαφείς οδηγίες οι οποίες θα εξηγούν στα παιδιά τον τρόπο δουλειάς. Καλό θα είναι τα παιδιά να αρχίσουν τη συνεργασία τους σε ζευγάρια. Αν παρ' όλα αυτά δυσκολεύονται, μπορεί να εκτελείται αρχικά μέρος της δραστηριότητας ή και ολόκληρη η δραστηριότητα ατομικά και στη συνέχεια να γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων και συζήτηση πάνω σ' αυτά σε ζευγάρια. Τα παιδιά τελειώνουν τη δραστηριότητα, αφού καταλήξουν σε μια κοινή απάντηση και βεβαιωθούν ότι και τα δύο μέλη της ομάδας τους έχουν καταλάβει τη δραστηριότητα και είναι σε θέση να την παρουσιάσουν στην τάξη. Αφού τα παιδιά συνηθίσουν να εργάζονται σωστά σε ζευγάρια, οι ομάδες μπορούν να μεγαλώσουν, αλλά καλό θα είναι να μην ξεπερνούν τον αριθμό των τεσσάρων.

### B. Ολιστική προσέγγιση και λογοτεχνία στην τάξη

Η ολιστική προσέγγιση (Goodman, 1986· Routman, 1988) στηρίζεται στην αρχή ότι όλες οι γλωσσικές δεξιότητες (ακουστική κατανόηση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) αναπτύσσονται συγχρόνως. Ένα παιδί μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει, όταν υπάρχει ανάγκη να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του και να μεταδώσει κάποιο μήνυμα. Σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση, η ανάγνωση και η γραφή πρέπει να προκαλούν το ενδιαφέρον του παιδιού, να είναι σχετικές με τα βιώματά του και να αφορούν σε αυθεντικές καταστάσεις και όχι σε τεχνητές ιστορίες επικεντρωμένες στην ορθή γραμματική και την τέλεια δόμηση των προτάσεων (Baker, 2001). Αυτό δε σημαίνει ότι η διδασκαλία της δομής της γλώσσας παραμελείται. Απλά, το παιδί ενθαρρύνεται να εκφράσει τις ιδέες του χωρίς να του δημιουργείται άγχος με συνεχείς διορθώσεις (Μητακίδου, 2001).

Στα σχολικά αναγνωστικά συχνά ακολουθείται μια καθορισμένη σειρά παρουσίασης αυτοτελών κειμένων τα οποία είναι γραμμένα έτσι ώστε να ελέγχεται τόσο το λεξιλόγιο όσο και η γραμματική σε μια αυξανόμενη κλίμακα δυσκολίας. Τα παιδιά όμως, έχουν ανάγκη από βιβλία ενδιαφέροντα, γεμάτα από δικές τους εμπειρίες και κυρίως βιβλία που κεντρίζουν τη δημιουργική τους φαντασία προσφέροντάς τους έτσι την απόλαυση της ανάγνωσης (Baker, 2001). Η χρήση της λογοτεχνίας, βασικό μέσο της ολιστικής προσέγγισης, αποτελεί ένα δυναμικό μέσο δημιουργίας του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος που εξασφαλίζει πλούσιες σε νόημα ευκαιρίες μάθησης. Μέσα από προγράμματα που στηρίζονται στην ολιστική προσέγγιση τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να συνεργάζονται μεταξύ τους, να εξετάζουν και να συζητούν πάνω στα

κύρια σημεία του μαθήματος, να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους (Μητακίδου, 2001).

Ο εκπαιδευτικός φροντίζει για τη δημιουργία υλικού και δραστηριοτήτων που θα αφορούν αυθεντικά κείμενα επιλεγμένα είτε από τον ίδιο είτε από τα παιδιά. Η προετοιμασία των δραστηριοτήτων πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών της τάξης και παράλληλα να αποβλέπει στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με στόχο την ακαδημαϊκή πρόοδο (Μητακίδου, 2001).

Παραδείγματα προγραμμάτων διδασκαλίας για πολυπολιτισμικές τάξεις

Στη συνέχεια παρουσιάζονται δύο παραδείγματα διδασκαλίας που μπορούν να εφαρμοστούν τόσο σε κανονικές (γλωσσικά ομοιογενείς) τάξεις όσο και σε πολυπολιτισμικές. Και τα δύο παραδείγματα σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις προαναφερθείσες διδακτικές προσεγγίσεις και, αν και δεν πρόκειται για μια πλήρη ανάπτυξη των διδακτικών εννοιών, μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα ενδεικτικό πλαίσιο σχεδιασμού της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

A. Σχέδιο διδασκαλίας για την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου (η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης είναι τυχαία)

Το κείμενο που επιλέχτηκε έχει θέμα «Το μαντείο» (2ο τεύχος διδακτικού βιβλίου, σελ. 44-47).

*Επιδιώξεις και στόχοι*

Επιδίωξη της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας είναι η δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για όλα τα παιδιά της τάξης ώστε:

Η μάθηση να προκύψει ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας.

Να αξιοποιηθεί η προηγούμενη γνώση και εμπειρία των παιδιών και όλα τα παιδιά να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Να ενταχθούν τα αλλόγλωσσα παιδιά στην κοινότητα της τάξης.

Να δημιουργηθούν συνθήκες για να αναπτυχθεί διάλογος στην τάξη.

Να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα και η αυτοεκτίμηση των αλλόγλωσσων παιδιών.

Να γνωρίσουν όλα τα παιδιά της τάξης παιχνίδια άλλων χωρών.

Να αποσαφηνιστούν λέξεις και όροι.

Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων τη σωστή συντακτική δομή της πρότασης (ΥΡ, ΥΡΚ, ΥΡΑ).

### Προετοιμασία εκπαιδευτικού

Επισημαίνει τις περιοχές των γραμματικών φαινομένων στις οποίες μπορούν να κινηθούν οι μαθητές χωρίς μεγάλες δυσκολίες σύμφωνα με τις γνώσεις που έχουν ήδη αποκτήσει.

Ετοιμάζει καρτέλες με λέξεις που θα σχηματίζουν προτάσεις.

Ετοιμάζει ένα φάκελο υλικού με πληροφορίες για τα μαντεία.

Προτείνει ομαδικά παιχνίδια που μπορούν να παιχτούν μέσα στην τάξη, καθώς και παιχνίδια που συνήθιζαν να παίζουν τα παιδιά στη χώρα μας πριν από χρόνια (παραδοσιακά και μη).

### Σχέδιο μαθήματος – Δραστηριότητες

**ΤΟ ΜΑΝΤΕΙΟ**


Τα παιδιά παίζουν το μαντείο. Παίζει και ο δάσκαλος μαζί τους. Τον ρωτάνε διάφορα πράγματα κι εκείνος γράφει στον πίνακα την απάντηση μπερδεμένη. Τα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν. Το μυστικό είναι να βάζουν τις μπερδεμένες λέξεις στη σωστή τους σειρά.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Θέλετε να μας πείτε για τον τόπο σας, κύριε;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ο νησί μου είναι μικρό ένα τόπος

Τα παιδιά το διασκεδάζουν. Μερικά παίρνουν χαρτί και μολύβι. Κάποτε τα καταφέρνουν και το βρίσκουν: «Ο τόπος μου είναι ένα μικρό νησί.»

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Ποιο παιχνίδι σας άρεσε, όταν ήσαστε μικρός;



**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Άρεσε μου το λύκος και ο αρνί  
«Κι εμένα αυτό μου άρεσει πιο πολύ», πετάγεται ένα κορίτσι. Είχε καταλάβει ότι ο δάσκαλος είχε πει: «Μου άρεσε ο λύκος και το αρνί».

Στο τέλος ένα αγόρι ρώτησε κι αυτό με μπερδεμένα λόγια:

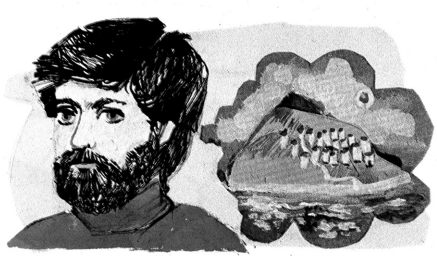
- πάμε θα εκδρομή Πότε;

Και ο δάσκαλος απάντησε:

- καλό θα πάμε καιρό κάμει όταν

Τα παιδιά φώναξαν «ζήτω!» και κύκλωσαν το δάσκαλο.

- Σίγουρα όμως; ρώτησαν.
- Σίγουρα, υποσχέθηκε χαμογελώντας ο δάσκαλος.



44

45

Εισαγωγή. Ο εκπαιδευτικός φέρνει μαντέματα/αινίγματα στην τάξη (ανθολόγιο).

Εξηγεί στα παιδιά τους όρους του παιχνιδιού.

Προχωρεί στην ετυμολογία της λέξης «μαντείο».

Ζητάει από τα αλλόγλωσσα παιδιά να πουν αν ξέρουν μαντέματα της πατρίδας τους.

Παίζουν το παιχνίδι του βιβλίου (ο εκπαιδευτικός εξηγεί τους όρους του παιχνιδιού).



διού). Την πρώτη φορά ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σ' όλη την τάξη. Στη συνέχεια βάζει τα παιδιά να παίζουν σε ομάδες και στο τέλος σε ζευγάρια. Αν υπάρχει χρόνος, τα παιδιά μπορούν να παίξουν και μόνα τους το παιχνίδι στις ομάδες τους.

Γίνεται ανάγνωση του κειμένου, πρώτα μεγαλόφωνα από τον εκπαιδευτικό και κατόπιν από την τάξη.

Επεξήγηση των άγνωστων λέξεων και συμπλήρωση του λεξιλογίου (τα αλλόγλωσσα παιδιά γράφουν τις καινούριες λέξεις σε ειδικό βιβλίο που ονομάζεται «το λεξιλόγιό μου» και εικονογραφούν ή κολλάνε εικόνες σε όποιες από αυτές θέλουν).

Αναφορά στα Μαντεία της αρχαιότητας (ιστορίες, φωτογραφίες αρχαιολογικών χώρων).

Μοιράζονται στα παιδιά που εργάζονται σε ζευγάρια, καρτέλες με λέξεις που σχηματίζουν προτάσεις. Τα παιδιά βρίσκουν όλους τους δυνατούς τρόπους σχηματισμού προτάσεων και τις καταγράφουν σε φύλλο εργασιών.

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι λέξεις που έχετε στις καρτέλες μπορούν να σχηματίσουν προτάσεις.

Βάλτε τις λέξεις στη σωστή σειρά και φτιάξτε  
όσες περισσότερες προτάσεις μπορείτε.

Μην ξεχνάτε ότι πρέπει να δουλέψετε μαζί με το συμμαθητή σας  
ή τη συμμαθήτριά σας.

Εξήγησε στο συμμαθητή σου ή στη συμμαθήτριά σου αν δεν καταλαβαίνει κάτι.

Μετά γράψτε τις προτάσεις που φτιάξατε σ' αυτό το φύλλο.

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

**ΘΥΜΑΜΑΙ** ότι

**Η πρόταση αρχίζει με κεφαλαίο (μεγάλο) γράμμα  
και στο τέλος βάζουμε πάντα τελεία(.).**

Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες των τεσσάρων. Επεξεργάζονται τις προτάσεις της προηγούμενης δραστηριότητας. Εντοπίζουν και συμπληρώνουν σε νέο φύλλο εργασίας το Υποκείμενο (ποιος), το Ρήμα (κάνει), το Αντικείμενο (τι) και το Κατηγορούμενο (τι είναι).

Συμπληρώνουν ατομικά τις εργασίες του βιβλίου. Όπου χρειάζεται ζητούν τη βοήθεια της ομάδας τους.

Γίνεται έλεγχος των εργασιών στην ομάδα. Στη συνέχεια ένας ή μια αντιπρόσωπος από κάθε ομάδα παρουσιάζει μία εργασία στην τάξη.

Δίνεται φύλλο εργασίας στις ομάδες και τους ζητείται: α) να ζωγραφίσουν μια εκδρομή που θα ήθελαν να κάνουν και β) να περιγράψουν αυτή την εκδρομή γραπτά.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να φέρουν την επόμενη μέρα στην τάξη «μαντέματα» καθώς επίσης και παιχνίδια, που συνήθιζαν να παίζουν οι γονείς τους ή οι παπούδες και οι γιαγιάδες τους, όταν και αυτοί ήταν παιδιά.

## B. Σχέδιο διδασκαλίας για την Γ' ή τη Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου

Είναι μια πρόταση βασισμένη στη λογοτεχνία και μπορεί να επεκταθεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα εκτός του γλωσσικού. Το πρόγραμμα στηρίζεται στην ολιστική προσέγγιση και τη συνεργατική μάθηση.

Το βιβλίο που προτείνεται είναι το «Ένας Καλλιεργημένος Λύκος» των Μπέκη Μπλούμ και Πασκάλ Μπιέ. Επιλέχτηκε από μια σειρά βιβλίων με κεντρικό ήρωα το λύκο σε «ανατρεπτικούς» ρόλους. Ο λύκος παρουσιάζεται με διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά με τα οποία τον συναντάμε σε παραδοσιακά παραμύθια (κακός, άγριος, ανόητος, πεινασμένος, με άσχημο τέλος κτλ.). Στόχος μας είναι η ανατροπή στερεοτύπων που αποκτούν τα παιδιά μέσα από τη λογοτεχνία και η διεύρυνση της φαντασίας τους και της κριτικής τους σκέψης.

Άλλα βιβλία με παρόμοιο περιεχόμενο (ο λύκος σε μη συμβατικά δεδομένα) που μπορούν να ενταχθούν σ' αυτή τη διδακτική ενότητα είναι «Τα τρία μικρά λυκάκια» του Ε. Τριβιζά, «Ο Χορτοφάγος Λύκος» της Δ. Μήττα, «Ο καλόκαρδος λύκος», «Το γεύμα των λύκων» του G. Pennart κ.ά.

### Επιδιώξεις – στόχοι

Καλλιέργεια της φαντασίας.

Αμφισβήτηση στερεοτύπων.

Ενεργοποίηση της ευρηματικότητας των παιδιών.

Ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα.

Ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών.

Αποσαφήνιση του νοήματος φράσεων που συχνά χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή, όπως «κάνουν πουλάκια τα μάτια μου», «αί στην ευχή», «μου βγάζουν το καπέλο», «διαβάζω νεράκι» κ.ά.

### Θέματα που προσφέρονται για συζήτηση και έρευνα

Σύγκριση του ρόλου και των χαρακτηριστικών του λύκου στη συγκεκριμένη ιστορία με το ρόλο του σε άλλες ιστορίες και παραμύθια.

Τεχνικές ανάγνωσης και χαρακτηριστικά ενός καλού αναγνώστη/αφηγητή.  
Δημοτικές βιβλιοθήκες.

### Ενδεικτικές δραστηριότητες

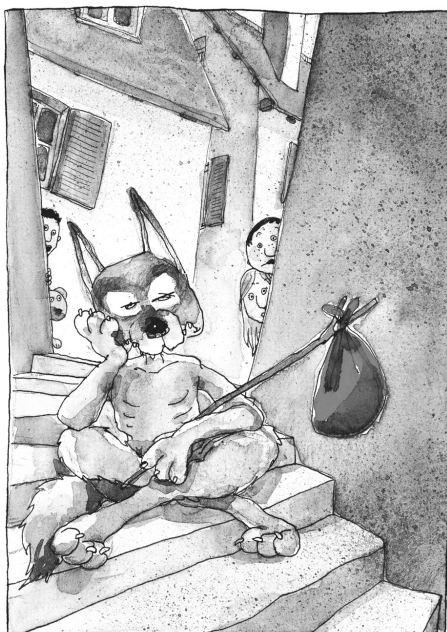
Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει δραστηριότητες που αφορούν στην καλλιέργεια του γραπτού και του προφορικού λόγου αλλά και στην άσκηση γραμματικών φαινομένων και μαθηματικών εννοιών. Τα παιδιά είναι ήδη χωρισμένα σε ομάδες και δουλεύουν τις δραστηριότητες στις ομάδες τους.

### A. Κατά την ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου (αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες που αφορούν τις δύο πρώτες σελίδες της ιστορίας)

**Μ**έρες τώρα ο Λύκος τριγυρούσε στο χωριό. Πονούσαν οι πατούσες του από το περπάτημα και το στομάχι του γουργούριζε ασταμάτητα από την πείνα.

Οι άνθρωποι, βλέπεις, είχαν γίνει καχύποπτοι... Δεν εμπιστεύονταν πια κανένα, πόσο μάλλον έναν πεινασμένο λύκο. Όχι φαγητό δεν του δίνανε, ούτε καλημέρα δεν του λέγανε.

Ξαφνικά, θυμήθηκε πως υπήρχε ένα κτήμα στα περίχωρα. Ίσως εκεί να του χαμογελούσε η τύχη, σκέφτηκε...



Περιγραφή του εξώφυλλου και υποθέσεις για το περιεχόμενο της ιστορίας. Κάθε ομάδα καταγράφει σύντομα τη δική της υπόθεση.

Ανάγνωση της 1<sup>ης</sup> σελίδας, επεξήγηση άγνωστων λέξεων και καταγραφή τους στο λεξιλόγιο. Συζήτηση πάνω στην έκφραση «οι άνθρωποι δεν εμπιστεύονταν πια κανέναν.... ούτε καλημέρα του έλεγαν».

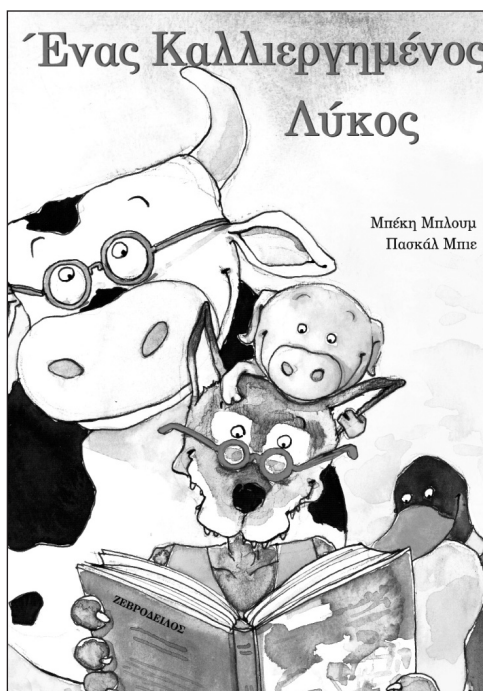
Παρατήρηση της εικόνας. Στις ομάδες δίνεται φύλλο εργασίας με την ερώτηση «μπορείτε να φανταστείτε τι σκέπτεται και πώς αισθάνεται ο λύκος;».

Ανάγνωση 3<sup>ης</sup> σελίδας.

Ζητάμε από τις ομάδες να ζωγραφίσουν την ενότητα της ιστορίας που άκουσαν και να γράψουν μια σχετική πρόταση.

Συζήτηση για τα ζώα του αγροκτήματος, του δάσους, κτλ. (διατροφικές συνήθειες, χρησιμότητα, ζώα σε κίνδυνο.....).

Επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (π.χ. Η ώρα είναι 4:30 το απόγευμα. Πόσες ώρες πέρασαν από τις 10:00 το πρωί που άρχισε να διαβάζει ο λύκος;).



*B. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας (αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν μετά την ανάγνωση και επεξεργασία της ιστορίας)*

Συμπλήρωση της κάρτας πληροφοριών του βιβλίου. Στη μπροστινή πλευρά της κάρτας σημειώνονται ο τίτλος, ο συγγραφέας, ο εκδοτικός οίκος, περίληψη 2-3 σειρών. Στην πίσω πλευρά τα παιδιά γράφουν την κριτική τους για το βιβλίο (Coelho, 1998).

Ετοιμάζουν μια διαφήμιση για το βιβλίο.

Γράφουν γράμμα στο συγγραφέα.

Ετοιμάζουν μία συνέντευξη ενός ήρωα της ιστορίας. Κάθε ομάδα γράφει 6-8 ερωτήσεις που θα ήθελε να κάνει σε ένα χαρακτήρα της ιστορίας καθώς επίσης και τις υποθετικές απαντήσεις των συγκεκριμένων χαρακτήρων.

Αλλάζουν ένα βασικό στοιχείο. Τα παιδιά ξαναλένε την ιστορία με βάση το νέο στοιχείο, κάνοντας όλες τις αλλαγές που προκύπτουν από αυτό (Rodari, 1985).

Εμπλουτίζουν την ιστορία με νέες πληροφορίες και λεπτομέρειες (Rodari, 1985).

Μεγαλώνουν τους διαλόγους.

Βάζουν ένα νέο πρόσωπο στην ιστορία.

Μεγαλώνουν το «ρόλο» κάποιου χαρακτήρα.

Μέσα από την εμπειρία του ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει και να εφαρμόσει προγράμματα διδασκαλίας που να συντελούν στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος προσαρμοσμένου στις ανάγκες όλων των παιδιών. Προγράμματα που να αιχμαλωτίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και να δίνουν έμφαση στις ικανότητες και όχι στις αδυναμίες τους.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τόσο η συνεργατική μάθηση όσο και η ολιστική προσέγγιση αν και χρησιμοποιούνται συνήθως σε κανονικές (γλωσσικά ομοιογενείς) τάξεις, έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να ανταποκριθούν και στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων με ιδιαίτερη επιτυχία, γιατί εξασφαλίζουν περισσότερες προοπτικές ανάπτυξης γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων, καθώς αποφεύγουν το στείρο κυνήγι δεξιοτήτων και καλλιεργούν ένα κλίμα ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά.

## Βιβλιογραφία

Αγιακλή, Χ., & Χατζηδάκη, Α. (2001). *Όψεις της γλωσσικής ετερογένειας στο ελληνικό σχολείο*. (Ηλεκτρονικό περιοδικό του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας) Γλωσσικός Υπολογιστής, τόμος 1ος.

<http://www.komvos.edu.gr>

Μητακίδου, Σ. (2001). Η λογοτεχνία ως μέσο για την κατάκτηση της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας. Στο Μ., Βάμβουκας, & Α., Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*.

- σας. Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ατραπός.
- Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2002). *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μπλουμ, Μπ., & Μπιε, Π. (1998). *Ένας Καλλιερημένος Λύκος*. Αθήνα: Ζεβρόδειλος.
- Τρέσσου, Ε. (2002). *Σημειώσεις για το μάθημα: Διδασκαλία των μαθηματικών: Πρακτικές ασκήσεις*. Π.Τ.Δ.Ε.. Α.Π.Θ.
- Χαραλαμπίδου, Α., & Χατζησαββίδης, Σ., (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Μ. Δαμανάκης (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Cummins, J. (1994). The acquisition of English as a second language. In K. Spangenberg-Urbschat and R. Pritchard (Eds.), *Kids come in all languages: Reading instruction for ESL students*. Newark, DE: International Reading Association.
- Cummins, J. (2002). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Goudman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Rodari, J. (1985). *Γραμματική της φαντασίας*, μτφ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη και Λ. Αγουρίδου-Στρίντζη. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Routman, R. (1988). *Transitions: From literature to literacy*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). *Η Γλώσσα μου. Για την πρώτη δημοτικού*. Μέρος β'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 44-47.