

Εμφύκωση στην τάξη

Αναστασία Δημητρίου
Βικτώρια Λαγοπούλου
Βασιλική Νικολάου

Α' μέρος



Κλειδιά και Αντικλειδιά



Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ
Κλειδιά και Αντικλειδιά

Διδακτική Μεθοδολογία

Εμψύχωση στην τάξη
(μέρος Α)

Αναστασία Δημητρίου
Βικτωρία Λαγοπούλου
Βασιλική Νικολάου

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2007

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

Β' έκδοση: 2007

Α' έκδοση: 2002

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

*Οι **Αναστασία Δημητρίου**, **Βικτωρία Λαγοπούλου** και **Βασιλική Νικολάου** είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιμορφώτριες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συγγραφείς βιβλίων διδασκαλίας της γλώσσας για τη μειονοτική εκπαίδευση.*

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

Θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμψύχωση στην τάξη (Α' και Β' μέρος)*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόρα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόρα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*
Σφυρόρα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόρα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόρα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*
Χοντολίδου Ε.

Θεματικό πεδίο Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*
Δραγώνα Θ.
- *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

Θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ετερογένεια και σχολείο*
Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν.
 - *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
 - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*
Μανουσοπούλου Α.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.

 - *Δημιουργώντας γέφυρες*
Ανδρούσου Α., Πανούτσος Α.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

www.kleidiakaiantikleidia.net

Εμψύχωση στην τάξη

Είμαι για δεύτερη χρονιά δάσκαλος σε ένα σχολείο μιας υποβαθμισμένης γειτονιάς στο κέντρο της Αθήνας. Διδάσκω στη Στ' τάξη. Έχω είκοσι παιδιά, εκ των οποίων τα τέσσερα (η Αρλίντα, ο Χρήστος, ο Αρτάν και η Μαρίνα) κατάγονται από την Αλβανία, δύο (ο Ίμπο και ο Χασάν) είναι τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι από τη Θράκη, ένα (η Νάντια) είναι από την Ινδία από μεικτό γάμο και ένα (η Άννα) είναι από τη Βουλγαρία.

Πολλά και διαφορετικά τα μαθησιακά επίπεδα σε αυτή την τάξη: τρία παιδιά ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος της Στ' τάξης, οι περισσότεροι αλλόγλωσσοι μαθητές βρίσκονται σε αντίστοιχα επίπεδα με τους υπόλοιπους ελληνόφωνους εκτός από ένα αγόρι (τον Κώστα) που μαθησιακά βρίσκεται στο επίπεδο της Γ' δημοτικού. Επιπλέον, ο Αρτάν αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία). Στο σχολείο λειτουργεί ειδική τάξη. Ωστόσο, κανένας μαθητής δεν την παρακολουθεί. Ο Αρτάν, αποφασίστηκε να παραμείνει μέσα στην τάξη του, γιατί η απομάκρυνσή του από την ομάδα της τάξης θα δυσκόλευε την ένταξή του σε αυτήν. Στο σχολείο υπάρχει τάξη υποδοχής που την παρακολουθούν δύο παιδιά της τάξης μου, η Αρλίντα και ο

Χρήστος. Έχω στενή συνεργασία με τη δασκάλα της τάξης αυτής.

Η Αρλίντα ήρθε στην τάξη τον Οκτώβρη χωρίς να ξέρει καθόλου ελληνικά. Έχει φοιτήσει στην Αλβανία μέχρι και τον πρώτο μήνα της έκτης. Παρακολουθεί την τάξη υποδοχής επί έξι ώρες την εβδομάδα. Πολύ γρήγορα έχει αρχίσει να διαβάζει και να γράφει καλά, χωρίς όμως να κατανοεί το περιεχόμενο. Επίσης, δεν τολμάει να μιλήσει ελληνικά, γιατί φοβάται μην κάνει λάθος και την κοροϊδέψουν τα άλλα παιδιά. Ο Χρήστος ήρθε από την Αλβανία στην Ελλάδα τριών χρονών. Έχει σοβαρά προβλήματα υγείας (καρδιά). Είναι δυο χρόνια μεγαλύτερος από τους συμμαθητές του, επειδή έλειπε μεγάλα διαστήματα από το σχολείο (λόγω των προβλημάτων υγείας που αντιμετώπιζε). Μιλάει καλά ελληνικά, όχι στο επίπεδο των ελληνόφωνων, γιατί τα απογεύματα δουλεύει σε καφενείο της γειτονιάς και κάνει αριθμητικές πράξεις εμπειρικά, επειδή συναλλάσσεται με κόσμο. Στη γραφή και την ανάγνωση βρίσκεται σε επίπεδο Α' δημοτικού. Παρακολουθεί κι αυτός την τάξη υποδοχής καθημερινά για μια ώρα. Τις ώρες που είχα κενό τον βοηθούσα στα μαθηματικά (μια και δεν υπάρχει στο σχολείο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας) και έτσι έχει καταφέρει να φτάσει σε επίπεδο τετάρτης.

Η Αρλίντα και ο Χρήστος παρακολουθούν μαζί την τάξη

υποδοχής. Ο Χρήστος μεταφράζει στα αλβανικά λέξεις που δεν κατανοεί η Αρλίντα και εκείνη τον βοηθάει στην ανάγνωση και στη γραφή στα ελληνικά! Ο Ίμπο, ο Χασάν και η Νάντια δεν έχουν ανάγκη υποστήριξης στα ελληνικά.

Αυτή η τάξη τα τέσσερα προηγούμενα χρόνια είχε συχνές αλλαγές εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν συγκεκριμένο πρότυπο δασκάλου. Από την αρχή της Ε΄ τάξης εμφανίζονταν ακραίες συμπεριφορές και συγκρούσεις μεταξύ τουρκόφωνων και αλβανόφωνων, ελληνόφωνων και τουρκόφωνων, ελληνόφωνων και αλβανόφωνων, αγοριών και κοριτσιών, «καλών» και «κακών» μαθητών. Ο Χρήστος, ο Κώστας και ο Ίμπο τσακώνονταν συχνά για ασήμαντες αφορμές (το μολύβι, την μπάλα, ποιος θα είναι ο αρχηγός του παιχνιδιού) με τους συμμαθητές τους εντός και εκτός τάξης. Στα διαλείμματα, τα αγόρια της τάξης πήγαιναν στην πίσω μεριά της αυλής και τα κορίτσια κάθονταν γύρω από ένα παγκάκι. Τα κορίτσια απευθύνονταν στο δάσκαλο της εφημερίας για παράπονα: «Με πειράζει, μου ρίχνει νερό, με κοροϊδεύει». Το ίδιο κλίμα μεταφερόταν στην τάξη: δεν κάθονταν ποτέ στο ίδιο θρανίο αγόρια-κορίτσια και μετά από κάθε διάλειμμα χρειαζόμουν τουλάχιστον πέντε λεπτά για να καθησυχάσω τα πνεύματα.

Αναζητώντας μια λύση

Ο δάσκαλος έχει φτάσει σε αδιέξοδο, γιατί, παρόλο που έχει τη διάθεση να βοηθήσει τους μαθητές του και να δημιουργήσει ένα καλό κλίμα στην τάξη του, δουλεύοντας με έναν παραδοσιακό τρόπο δε βλέπει ιδιαίτερες αλλαγές, τα προβλήματα παραμένουν και πολλές φορές οξύνονται ακόμα περισσότερο. Δεν αντέχει πλέον να «αγνοεί» ό,τι γίνεται μέσα στην τάξη του. Παρόλη την οκτάχρονη εμπειρία του δεν μπορεί να βρει τρόπους να διαχειριστεί την ανομοιογένεια μέσα στην τάξη. Επί δύο μήνες προσπαθεί να βρει διέξοδο στο πρόβλημά του διαβάζοντας εκπαιδευτικά περιοδικά, συζητώντας με φίλους και συναδέλφους και τελικά αποφασίζει να δοκιμάσει «κάτι» μήπως και «ταρακουνήσει» την τάξη του.

Έτσι, ένα πρωί αλλάζει τη διάταξη της τάξης, φτιάχνοντας ομάδες και προτρέποντας τα παιδιά να καθίσουν όπως θέλουν. Το αποτέλεσμα είναι να καθίσουν κατά εθνότητες, κατά φύλο, σε παρέες ή κατά επίδοση. Οι συγκρούσεις είναι μεγαλύτερες και όλη η μέρα περνά με ανεπιτυχείς προσπάθειες να ηρεμήσει την τάξη. Μέσα από αυτή την αποτυχία καταλαβαίνει ότι οποιαδήποτε προσπάθεια παρέμβασης κι αν επιχειρήσει από 'δώ και πέρα θα πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένη και να

είναι ξεκάθαρο στο μυαλό του τι θέλει να πετύχει. Ξεκαθαρίζει ότι στόχος του είναι να δημιουργήσει μια ομάδα με κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης. Καταλαβαίνει, επίσης, ότι πρέπει να είναι σταθερός στις αποφάσεις του, δηλαδή να μη δοκιμάζει κάτι τη μια μέρα και την επόμενη να το αναίρει.

Έτσι, αποφασίζει και σχεδιάζει την επόμενη παρέμβασή του παίρνοντας αφορμή από τη Γεωγραφία, που έχει παρατηρήσει ότι είναι ένα μάθημα που αρέσει στα παιδιά. Ξεφυλλίζει το βιβλίο της Γεωγραφίας και καταγράφει σε ένα χαρτί τα περιεχόμενα των ενότητων. Στη συνέχεια κάνει το ίδιο και στα άλλα μαθήματα, της Ιστορίας, της Γλώσσας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Ανακαλύπτει ότι σε όλα τα βιβλία γίνονται αναφορές στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε πολλά μέρη του κόσμου. Πιστεύει ότι είναι ένα θέμα που ενδιαφέρει τους μαθητές του και θα τους δημιουργήσει την επιθυμία να μάθουν. Άλλωστε, θυμάται ότι μια μέρα που είδαν σε ένα εξωσχολικό βιβλίο ότι στην Ινδία οι άνθρωποι κάθονται στο πάτωμα γύρω από ένα τραπέζι και τρώνε εντυπωσιάστηκαν πολύ. Ακόμα περισσότερο ενθουσιάστηκαν όταν ανακάλυψαν ότι μια συμμαθήτριά τους, η Νάντια, ήξερε γι' αυτή τη συνήθεια από πρώτο χέρι, αφού είναι από την Ινδία.

Από τη μια λοιπόν τα παιδιά ενδιαφέρονται για την κα-

θημερινή ζωή στην Ινδία και από την άλλη αυτό μπορεί να ενταχθεί στα περιεχόμενα του μαθήματος που είναι οι ήπειροι. Αυτό που του λείπει είναι το κίνητρο. Αποφασίζει να σχεδιάσει μια δραστηριότητα που θα έχει αυτά τα στοιχεία. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να είναι ένα παιχνίδι σε μικρές ομάδες που θα κινητοποιούσε τα παιδιά και έτσι στη συνέχεια θα μπορούσε να δουλέψει το περιεχόμενο. Γι' αυτό έψαξε και βρήκε εικόνες παζαριών από την Ινδία, την Ελλάδα, την Αίγυπτο και το Μεξικό, χώρες δηλαδή από τις ηπείρους με τις οποίες ασχολούνται στη Γεωγραφία. Έκοψε την κάθε εικόνα σε πέντε κομμάτια με μορφή παζλ και έτσι είχε είκοσι κομμάτια παζλ, όσα δηλαδή και τα παιδιά της τάξης του.¹

Έτσι, στο επόμενο μάθημα της Γεωγραφίας μοιράζει στα παιδιά από ένα κομμάτι του παζλ. Τα παιδιά νιώθουν αμήχανα και αρχίζουν τις ερωτήσεις: «Τι είναι αυτό; Τι θα κάνουμε μ' αυτό, δε θα κάνουμε Γεωγραφία;». Ο δάσκαλος τους λέει ότι αυτά είναι κομμάτια από τέσσερα παζλ που πρέπει να συναρμολογήσουν για να βρουν τι σχηματίζεται και να καθίσουν μ' αυτόν τον τρόπο σε τέσσερις ομάδες. Αφού κάθονται στις ομάδες, συζητούν όλοι μαζί και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι κάθε ομάδα έχει μπροστά της την εικόνα ενός παζαριού. Στη

¹ Η ιδέα προέρχεται από την παιδαγωγική βαλίτσα της Α. Ανδρούσου *Εγώ κι εσύ, εδώ κι εκεί*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1996.

συνέχεια, τους δίνει χαρτί με τις εξής οδηγίες: α) να βρουν πού μπορεί να βρίσκεται αυτό το παζάρι και να πουν από ποια στοιχεία της εικόνας φαίνεται, β) να γράψουν σε μορφή διαλόγου τι μπορεί να συζητούν στο παζάρι οι άνθρωποι της φωτογραφίας (κάθε μέλος της ομάδας θα έχει μια συγκεκριμένη αρμοδιότητα) και γ) η κάθε ομάδα να ανακοινώσει στις υπόλοιπες αυτόν το διάλογο με όποιο τρόπο αποφασίσει (θεατρικό παιχνίδι, παντομίμα, κόμικ κ.λπ.). Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας δημιουργείται μεγάλη αναστάτωση με αντιρρήσεις, γκρίνιες, κάποιοι μένουν θεατές, όμως κάποιοι άλλοι παίρνουν ρόλους για πρώτη φορά. Τα παιδιά βρίσκονται σε μια «χαοτική» αλλά δημιουργική κατάσταση. Ο Αρτάν και ο Χρήστος βρίσκονται στην ίδια ομάδα. Ο Αρτάν δίνει πολύ ωραίες και πρωτότυπες ιδέες για τον τρόπο παρουσίασης της δουλειάς τους. Ο Χρήστος κάνει τέλεια το «μανάβη» και αποσπά το θαυμασμό όλης της τάξης που τον καταχειροκροτεί, ενώ η ομάδα του αισθάνεται πολύ περήφανη που είναι μέλος της. Στην ομάδα του Κώστα βρίσκεται και ο Βασίλης, ο καλύτερος μαθητής της τάξης, που απαξιοί να γράψει κάτι τόσο γελοίο. Ο Κώστας προσφέρεται να γράψει αυτός τους διαλόγους, αφού θα είναι μικροί, αυτό δεν είναι μάθημα και έτσι δε φοβάται μήπως κάνει λάθος. Στην ομάδα της Μαρίνας, που είναι αλβανόφωνη και πολύ καλή μαθή-

τρια, κάθεται και η Αρλίντα. Η Μαρίνα εξηγεί στην Αρλίντα στα αλβανικά όλη τη δραστηριότητα. Στην ομάδα αυτή υπάρχουν απορίες και τα παιδιά ζητάνε τη βοήθεια του δασκάλου, ο οποίος όμως δίνει μόνο διευκρινίσεις και προσπαθεί κυρίως να εμπυχωώσει την ομάδα ενθαρρύνοντάς την, χωρίς να παρεμβαίνει στο περιεχόμενο. Στο τέλος, η ομάδα παρουσιάζει τη δουλειά της σε κόμικ σχεδιασμένο από την Αρλίντα, που αποδείχτηκε ότι ζωγράφιζε πάρα πολύ καλά. Ο Ίμπο αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο στην ομάδα του, δεν αφήνει τους άλλους να πάρουν καμιά πρωτοβουλία. Όταν όμως τα μέλη της ομάδας βλέπουν ότι δεν έχουν πλέον πολύ χρόνο για να ολοκληρώσουν τη δουλειά τους, αναλαμβάνουν και τελειώνουν αυτοί τη δουλειά, αφήνοντας τον Ίμπο θεατή. Στην ομάδα που έχει την εικόνα από το παζάρι της Ινδίας τα παιδιά δεν αναγνωρίζουν ένα προϊόν και ζητάνε από τη Νάντια, που βρίσκεται σε άλλη ομάδα, να τους βοηθήσει. Στο τέλος των ανακοινώσεων όλα τα παιδιά της ζητάνε περισσότερες πληροφορίες για το φαγητό, για τα σπίτια και για τα ρούχα στην Ινδία. Έτσι, αποφασίζουν όλοι μαζί ότι στα επόμενα μαθήματα θα ασχοληθούν με την καθημερινή ζωή, καταρχήν στην Ινδία. Ο δάσκαλος βλέπει ότι αυτή η προσπάθειά του είναι επιτυχημένη όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τον ίδιο. Τα παιδιά λειτούργησαν στην ομάδα τους, αντάλλαξαν

γνώσεις και εμπειρίες, προβληματίστηκαν, ένιωσαν την ανάγκη να γνωριστούν καλύτερα, οδηγήθηκαν στο δρόμο της γνώσης με δική τους πρωτοβουλία. Όσο για τον ίδιο, ανακάλυψε ότι ανοίγονται μπροστά του νέοι δρόμοι αναζήτησης της γνώσης, δε θα βαριέται πια να διδάσκει κεφάλαια Γεωγραφίας, αλλά σε ρόλο εμπυχωτή, συντονιστή, διαμεσολαβητή θα μαθαίνει και ο ίδιος, μαζί με τα παιδιά, καινούρια πράγματα.

Εμπυχώνοντας την τάξη

Στο παραπάνω παράδειγμα παρατηρούμε ότι ο δάσκαλος, για να σχεδιάσει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα στην τάξη του, έλαβε καταρχήν υπόψη του το πλαίσιο της τάξης (σύνθεση μαθητών, γλωσσικό, πολιτισμικό, μαθησιακό υπόβαθρο), τον τρόπο λειτουργίας του υπόλοιπου σχολείου και του θεσμού (αναλυτικό πρόγραμμα, τάξη υποδοχής, ειδική τάξη, διαλείμματα), τους στόχους που είχε (σε γνωστικό και επικοινωνιακό επίπεδο), τα μέσα και τους τρόπους που του ήταν απαραίτητα για να τους πετύχει. Ωστόσο, πέρα από την κατανόηση του πλαισίου, αυτό που του ήταν απαραίτητο για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της τάξης του ήταν να αλλάξει τον τρόπο δουλειάς του. Όταν αναφερόμαστε στον

τρόπο δουλειάς μιλάμε όχι μόνο για το σχεδιασμό μιας οποιασδήποτε διδακτικής δραστηριότητας, αλλά και για τα εργαλεία που πρέπει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να υλοποιήσει αυτόν το σχεδιασμό.

Πρώτο και κύριο μέλημα ήταν να κερδίσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Δεν αρκούσε μόνο το περιεχόμενο του μαθήματος, όσο ελκυστικό κι αν ήταν αυτό, αλλά ήταν σημαντικό και ο τρόπος που θα το προσέγγιζε. Έτσι, το προσωπικό βίωμα που κατέθεσε η Νάντια στην ομάδα εκείνος το άκουσε και το χρησιμοποίησε ως μοχλό για να κινητοποιήσει τις διαδικασίες μάθησης. Με άλλα λόγια, ένα προϊόν άγνωστο για τα περισσότερα παιδιά (όπως ήταν το κάρι) για τη Νάντια ήταν κάτι πολύ γνωστό, αφού το χρησιμοποιούν καθημερινά στο μαγείρεμα στο σπίτι της, και μπορούσε να το φέρει στο σχολείο να το δουν, να το μυρίσουν, να το δοκιμάσουν, να το πιάνουν. Ο δάσκαλος στηρίχτηκε στο βίωμα μιας μαθήτριας που δημιούργησε απορίες και ανησυχίες στα παιδιά και τα κινητοποίησε να θέλουν να μάθουν.

Το μέσο που χρησιμοποίησε ο δάσκαλος για να κινητοποιήσει την τάξη του δεν ήταν απλώς ένα παιχνίδι (συναρμολόγηση παζλ), που είχε μοναδικό στόχο να επενδυθεί το μάθημα με παιγνιώδη μορφή, αλλά μια παιδα-

γωγική δραστηριότητα που ξεκίνησε ως παιχνίδι, οδήγησε στη συνέχεια στη δημιουργία ομάδων (με την οποία ενίσχυσε τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των παιδιών) και ανέσυρε στην επιφάνεια γνώσεις ήδη κατακτημένες (έπρεπε να αναγνωρίσουν σε ποιες περιοχές του κόσμου βρίσκονται αυτά τα παζάρια, αφού είχαν διδαχτεί τις αντίστοιχες χώρες στη Γεωγραφία της Ε΄ τάξης). Το περιεχόμενο του μαθήματος έγινε πιο ελκυστικό. Ο δάσκαλος δεν ήθελε απλώς να μάθουν μηχανικά οι μαθητές και οι μαθήτριες τις ηπείρους, αλλά να μάθουν για τις ηπείρους μέσα από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων που ζουν σε αυτές. Επέλεξε τη διαθεματική προσέγγιση, επειδή με αυτή τα παιδιά χρησιμοποιούν πηγές που αναζητούν μέσα και έξω από το σχολείο, συλλέγουν τα ίδια πληροφορίες. Έτσι, εξοικειώνονται με την ιδέα ότι καμιά γνώση δεν υπάρχει ξεκομμένη από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται, καθώς επίσης και ότι κάθε γνώση διαπλέκεται με πολλές άλλες.

Ο χρόνος που χρειάζεται μέχρι τα παιδιά να αποδεχτούν ότι αυτό δεν είναι απλώς ένα παιχνίδι, αλλά μια διαδικασία μάθησης, είναι αρκετός. Αυτό είναι κάτι που λαμβάνει υπόψη του ο δάσκαλος. Άλλαξε, άλλωστε, τη διάταξη των θρανίων στην τάξη του για να υπογραμμίσει

και συμβολικά την αλλαγή στον τρόπο δουλειάς. Τα παιδιά δε βλέπουν την πλάτη του συμμαθητή τους, ούτε έχουν απέναντί τους μόνο το δάσκαλο. Αντίθετα, όλα τα μέλη της κάθε ομάδας επικοινωνούν μεταξύ τους, συνεργάζονται, απευθύνονται καταρχήν στους υπόλοιπους της ομάδας για τυχόν απορίες, ερεθίσματα, απόψεις και μετά στον ίδιο το δάσκαλο.

Όλες οι ομάδες του παραδείγματος αντιμετώπισαν από μόνες τους τις απορίες τους (η ομάδα που απευθύνθηκε στη Νάντια), τις διαφωνίες τους (στην ομάδα του Ίμπο), τις αντιρρήσεις τους (στην ομάδα του Βασίλη), εκτός από την ομάδα της Μαρίνας, η οποία δεν μπόρεσε να βρει λύση στις απορίες της και απευθύνθηκε στο δάσκαλο, που παρείχε περισσότερες διευκρινίσεις, αλλά δεν έδωσε έτοιμες λύσεις. Η ανομοιογένεια των ομάδων βοήθησε τη λειτουργία τους. Ο Κώστας, με τα μαθησιακά προβλήματα, και ο Βασίλης, που είναι ο καλύτερος μαθητής στην τάξη, βρέθηκαν για πρώτη φορά σε μια τέτοια συνθήκη. Ο δάσκαλος διαπίστωσε ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία ενθαρρύνθηκε ο Κώστας να πάρει ουσιαστικό ρόλο στην ομάδα του, ενώ ο Βασίλης, αν και δε συμμετείχε σε όλη τη δραστηριότητα, κατάλαβε ότι για να πάρει μερίδιο από την επιτυχία της ομάδας του έπρεπε να συνεργαστεί. Οι ιδιαίτερες δεξιότητες των

παιδιών, που δεν εμφανίζονται πάντα σε μια παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, αναδείχτηκαν μέσα από αυτή τη διαδικασία. Ο Χρήστος ενθαρρύνθηκε να γίνει «κάποιος άλλος» από αυτό που είναι (π.χ. μανάβης), βγάζοντας στοιχεία της προσωπικότητάς του που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν τα είχε χρησιμοποιήσει στην τάξη. Η Αρλίνα, παρόλο που είχε δυσκολία στη γλώσσα, αποδείχτηκε στην πράξη ότι μπορούσε να βοηθήσει την ομάδα της, σχεδιάζοντας το κόμικ, και έτσι να αποκτήσει πρωταγωνιστικό ρόλο. Επιπλέον, είχε την ευκαιρία να τη γνωρίσουν οι συμμαθητές της και να αντιληφθούν ότι τελικά η αδυναμία της στη γλώσσα δεν ήταν εμπόδιο για τη συμμετοχή της. Ο Ίμπο, που παρουσίαζε επιθετική συμπεριφορά και ήθελε να έχει ηγετικό ρόλο στην ομάδα του, αναγκάστηκε να υποκύψει στις απαιτήσεις της ομάδας του. Όταν είδε την παρουσίαση της δουλειάς της ομάδας του κατανόησε ότι, αν θέλει να αποκτήσει ρόλο εκεί, πρέπει να σκέφτεται συλλογικά και όχι μόνο τον εαυτό του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αγόρια και κορίτσια συνεργάστηκαν στις ομάδες, κάτι που δεν είχε γίνει ποτέ πριν.

Τι θα πει εμφύχωση

Ο δάσκαλος, που μέχρι εκείνη τη στιγμή είχε αυτός την πρωτοβουλία σε αποφάσεις και ενέργειες, έδινε εντολές, ρωτούσε και περίμενε απάντηση, ήταν η μόνη πηγή γνώσης καθώς και ο μόνος πομπός στην τάξη, με τους μαθητές πάντα δέκτες, τώρα προσπαθεί να αλλάξει το ρόλο του. Εμφυχώνει την ομάδα όπου αισθάνεται ότι δεν τα καταφέρνει, διασκεδάζει, χαίρεται, δεν επιπλήττει, προσπαθεί να αποδεχτεί όλες τις απόψεις των παιδιών, συντονίζει τη λειτουργία της ομάδας δίνοντας σαφείς οδηγίες και μαζί με τα παιδιά αποφασίζει για την από 'δω και πέρα πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι δουλεύοντας συστηματικά με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να δημιουργηθούν ρωγμές στα στερεότυπα γλώσσας, φύλου, καταγωγής. Αλβανόφωνοι, τουρκόφωνοι και ελληνόφωνοι, παρά τις δυσκολίες που τους δημιουργούσαν τα διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας, κατάφεραν να συνεργαστούν σε ομάδες, να επικοινωνήσουν και να επιτύχουν τον κοινό τους στόχο. Έλληνες και Αλβανοί σε μια συνθήκη όπου δεν υπήρχαν ανταγωνισμοί και αντιπαλότητες δεν είδαν ο ένας τον άλλο ως

εχθρό, αλλά ως συνεργάτη. Φυσικά μπορεί να αναρωτηθεί κανείς: αρκεί μόνο μια δραστηριότητα για να σπάσουν τα στερεότυπα; Η απάντηση είναι όχι. Χρειάζεται χρόνος, συστηματικές και οργανωμένες παρεμβάσεις από τους εκπαιδευτικούς, για να δημιουργηθούν κάποιες μικρές ρωγμές που στη συνέχεια θα αποτελέσουν μια βάση για δουλειά σε βάθος.

Επιπλέον, τα αλλόγλωσσα παιδιά που έχουν αδυναμία να εκφραστούν στη δεύτερη γλώσσα, μέσα από τέτοιες παρεμβάσεις, βοηθούνται να κατακτήσουν καλύτερα τη δεύτερη γλώσσα. Μαθαίνουν χωρίς να φοβούνται το λάθος, μέσα σε περιβάλλον συνεργασίας και διαλόγου. Στο περιβάλλον αυτό δεν έχει θέση ο ανταγωνισμός και η προβολή του ατόμου αλλά η ανάδειξη της ομάδας. Ο λόγος παύει να είναι η μοναδική οδός επικοινωνίας και επομένως η άγνοια της δεύτερης γλώσσας δεν οδηγεί υποχρεωτικά σε αδυναμία επικοινωνίας ούτε σε απομόνωση. Με την καθιέρωση πολλαπλών τρόπων προσέγγισης της γνώσης τα παιδιά αυτά δεν πλήττουν, αποκτούν πραγματικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο της δουλειάς τους, θέλουν να εκφράσουν τις απόψεις ή τα συναισθήματά τους σχετικά με αυτό και αναπτύσσουν μια αυθεντική σχέση με το γραπτό και τον προφορικό λόγο. Έτσι, σιγά σιγά, προσεγγίζεται η δεύτερη γλώσσα άμεσα

και αποτελεσματικά και δίνεται η δυνατότητα στο δάσκαλο να σεβαστεί τους ατομικούς ρυθμούς κάθε μαθητή και να συντονίζει την εργασία της τάξης σε διαφορετικά επίπεδα.

Στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης (και ιδιαίτερα στα μονοθέσια) ο δάσκαλος είναι ο μοναδικός φορέας της δεύτερης γλώσσας και αποτελεί το μόνο γλωσσικό πρότυπο. Ένας από τους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους ενθάρρυνσης των παιδιών αυτών των σχολείων για να παράγουν λόγο στη γλώσσα που μαθαίνουν είναι να συμμετέχουν, μαζί με ένα φυσικό ομιλητή, στη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας για την οποία είναι απαραίτητη και η δική τους συνδρομή.

Παραδείγματα εμπύχωσης μέσα από μια διαθεματική προσέγγιση

Στις επόμενες σελίδες θα βρείτε τρεις αναλυτικές παιδαγωγικές προτάσεις οι οποίες βασίζονται σε τρεις θεματικούς άξονες: τις εποχές, τα μεταφορικά μέσα και τις τροφές. Οι προτάσεις αυτές στόχο έχουν να δείξουν μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα το ρόλο της εμπύχωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έμφαση στα παραδείγματα δίνεται σε δύο σημεία:

- α) στην αναλυτική περιγραφή παιδαγωγικών τεχνικών που υποστηρίζουν την εμπύχωση στην τάξη, και
- β) στη σχέση των τεχνικών εμπύχωσης με τους παιδαγωγικούς και γνωστικούς στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί δουλεύοντας με την τάξη τους.

Οι προτάσεις που κάνουμε είναι προφανές ότι δεν είναι αποκλειστικές. Δίνουν ιδέες (κλειδιά), προτείνουν διαδρομές, πρακτικές λύσεις, αλλά δεν αποτελούν ούτε συνταγές ούτε πανάκεια. Κάθε εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει τις δικές της απαιτήσεις, τους δικούς της ρυθμούς και μόνο ο/η εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί

να επιλέξει τι θα κάνει, ποια στιγμή και με ποιο στόχο κάθε φορά.

Και τα τρία παραδείγματα στηρίζονται στο εκπαιδευτικό υλικό και βιβλία για τη Γλώσσα που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του *Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*, για τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης. Από το σχολικό έτος 2000-2001 τα βιβλία αυτά εκδίδονται και διανέμονται από τον ΟΕΔΒ και αποτελούν τα σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής εκπαίδευσης.

Εποχές

Αυτή η θεματική ενότητα έχει σχεδιαστεί για παιδιά μικρών τάξεων (Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού). Γιατί να διαλέξει κανείς να δουλέψει με το θέμα των εποχών, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού; Διότι τα παιδιά φτάνοντας στο σχολείο κουβαλούν ήδη τις προσωπικές τους αντιλήψεις και τη βιωματική τους σχέση με τη φύση και τις εποχές, δηλαδή με το χρόνο και τις εναλλαγές. Επιλέγοντας αυτό το θέμα οι εκπαιδευτικοί παίρνουν ως βάση, ως σημείο εκκίνησης κάτι οικείο και δεδομένο για τα παιδιά και το μετατρέπουν σε αντικείμενο σχολικής διαπραγμάτευσης. Με άλλα λόγια, μέσα από αυτό το θέμα γίνεται με ομαλό τρόπο η μετάβαση από τον προσωπικό κόσμο στον κόσμο του σχολείου. Επίσης, το θέμα αυτό προσφέρεται για μικρά σχολεία, απομονωμένα σε αγροτικές περιοχές, όπου η σχέση με τη φύση

αποτελεί ένα βασικό συστατικό της ζωής των παιδιών. Χρησιμοποιώντας τη σχέση αυτή ως κίνητρο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επεξεργαστούν με τα παιδιά διάφορους γνωστικούς στόχους του προγράμματος. Το θέμα προσφέρεται επίσης και για παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η ελληνική, διότι επιτρέπει εύκολα τη δημιουργία ενός επικοινωνιακού πλαισίου, αφού βασίζεται κυρίως στη διαδρομή ανάμεσα στην άμεση παρατήρηση (παρατηρώ τη φύση και τις αλλαγές της) και στη γνωστική επεξεργασία (μαθαίνω τις λέξεις που ανταποκρίνονται σε αυτά που βλέπω και φτιάχνω τις συνδέσεις).

Ας δούμε αναλυτικά ένα συγκεκριμένο παράδειγμα² πάνω στη θεματική ενότητα «Εποχές». Η ενότητα αυτή

² Το παράδειγμα βασίζεται σε βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2000:

- Β' τάξη: *Μια μέρα στο δάσος*, 1ο βιβλίο,
- Β' τάξη: *Ο Θωμάς φεύγει*, 2ο βιβλίο,
- Α' τάξη: *Καλό ταξίδι*, 4ο βιβλίο,
- *Μια μέρα δρόμος*,
- *Τα προϊόντα στην αγορά*,
- *Προφορικές γλωσσικές δραστηριότητες για την Α' και Β' τάξη δημοτικού*, βιβλίο δασκάλου και μαθητή,
- *Οδηγίες για την Α' τάξη*, βιβλίο δασκάλου,
- *Οδηγίες για τη Β' τάξη*, βιβλίο δασκάλου,
- *Κασέτες 1, 2*,
- *Καρτέλες (παιδιά και ρούχα)*,
- *Το δέντρο*, Αστέρης Δεληθανάσης, Αθήνα, 1992.

μπορεί να δουλευτεί καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους σε αντιστοιχία με τις εποχές του χρόνου. Τα βήματα που προτείνουμε να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί είναι περίπου τα ίδια σε κάθε εποχή. Θα τα περιγράψουμε αναλυτικά για το φθινόπωρο και στη συνέχεια θα δώσουμε μόνο τις επιμέρους εναλλακτικές διαδρομές που προτείνουμε.

Φθινόπωρο

- Ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει μια μέρα βροχής ή συννεφιάς. Παρακινεί τα παιδιά να κοιτάξουν γύρω τους τη φύση (δέντρα, χωράφια, σύννεφα, ουρανό, ζώα), πράγμα που κάνει και ο ίδιος, τους ανθρώπους (τα ρούχα που φοράνε), τα μαγαζιά (αν υπάρχουν), τα αυτοκίνητα, τους δρόμους. Μετά τους ζητά να ακούσουν προσεκτικά ήχους γύρω τους (βροχή, βροντή, μπουμπουνητό, ζώα, φωνές, αυτοκίνητα, κουδουνάκια ζώων, το θρόισμα των φύλλων κ.λπ.). Τέλος, τους ζητά να μυρίσουν τη φύση. Το σημαντικό σε αυτή τη διαδικασία είναι:

- α) να συμμετέχει ενεργά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, να δείχνει με το σώμα του, τις κινήσεις του, τι ζητά από τα παιδιά, ούτως ώστε να κατανοούν και εκείνα που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά,
- β) να εμψυχώνει, να αφουγκράζεται τα παιδιά, να τα κινητοποιεί και να δημιουργεί ένα επιτρεπτικό κλίμα μέσα στην τάξη.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά (ανάλογα με το γλωσσικό τους επίπεδο) να μιλήσουν για όσα είδαν, άκουσαν, μύρισαν αλλά και αισθάνθηκαν.

Ζητά από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τη βροχερή ή συννεφιασμένη μέρα. Γράφει στον πίνακα την αντίστοιχη φράση και τα παιδιά την αντιγράφουν (ή τη γράφουν μόνα τους) με τους μαρκαδόρους τους στο δικό τους χαρτί. Κολλάνε τις ζωγραφιές τους στον τοίχο της τάξης. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας είναι χρήσιμο να ακούγεται από κασετόφωνο μουσική που να θυμίζει φθινόπωρο (από ένα κομμάτι κλασικής μουσικής μέχρι ένα σύγχρονο ελληνικό τραγούδι που αναφέρεται στο φθινόπωρο).

Οι κατάλληλες συνθήκες που ο εκπαιδευτικός δημιουργεί βοηθούν ώστε τα παιδιά να κινητοποιηθούν να συμμετέχουν μέσα από δραστηριότητες όπου δε χρειάζεται ιδιαίτερη γνώση ελληνικών. Τα παιδιά συμμετέχουν γιατί οι δραστηριότητες που τους προτείνονται απευθύνονται σε όλες τους τις αισθήσεις και τα προκαλούν να χρησιμοποιήσουν την καθημερινή τους σχέση με τη φύση με ένα διαφορετικό δομημένο τρόπο.

- Ο εκπαιδευτικός διαβάζει με παραστατικό τρόπο, δείχνοντας συγχρόνως και τις εικόνες (ή τα παιδιά διαβάζουν μόνα τους), για μια άλλη παρέα παιδιών που πήγε βόλτα στο δάσος (από το βιβλίο της Β΄ τάξης *Μια μέρα στο δάσος*, σελίδες 8, 30 και 31). Συζητούν για τη βροχή και εξηγούν τις λέξεις που δεν καταλαβαίνουν με τη βοήθεια της κασέτας (ήχοι καιρικών φαινομένων) του συνοδευτικού υλικού για την Α΄ τάξη (*Οδηγίες Α΄ τάξης*, σελίδα 48). Παροτρύνει τα παιδιά να δραματοποιήσουν αυτό που άκουσαν, κάνοντας και αυτός αυτό που λέει το

κείμενο. Περπατάνε πάνω στα ξερά φύλλα, ακούνε τον άνεμο, μυρίζουν το χώμα, ξαφνιάζονται από μια σταγόνα. Βλέπουν μια καλύβα και τρέχουν να κρυφτούν, φοβούνται την μπόρα.

(Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει στα παιδιά ένα λογοτεχνικό βιβλίο με φθινοπωρινό θέμα, π.χ. *Ο ανθρωπάκος της βροχής* του Τζ. Ροντάρι, Δελφίни, Αθήνα, 1999. Η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων είναι η καλύτερη ευκαιρία για να εισαχθούν τα παιδιά στη μουσικότητα της ελληνικής γλώσσας, ενώ αποτελεί κίνητρο για να ενδιαφερθούν να διαβάσουν και να καταλάβουν μια δεύτερη γλώσσα.)

Η δραστηριότητα αυτή συνδέει το λόγο με τη δράση: διαβάζουν και ακούνε κείμενα τα παιδιά, αλλά συγχρόνως περπατούν, ακούνε και καταγράφουν.

- Ο εκπαιδευτικός φέρνει 4-5 ρολά από χαρτί κουζίνας ή αλουμινόχαρτο, φακές, χαρτοταινία, αλουμινόχαρτο και χαρτόνι κανσόν. Κατασκευάζουν το «μπαστουνάκι της βροχής». Κλείνουν και από τις δύο άκρες το ρολό με στρογγυλά κομμάτια από κανσόν και με χαρτοταινία, αφού πρώτα βάλουν μέσα φακές. Στη συνέχεια, τυλίγουν το ρολό με αλουμινόχαρτο για να μοιάζει με τη βροχή.
- Δραματοποιούνε το προηγούμενο κείμενο σε ομάδες. Μία ομάδα σφυρίζει, φυσάει, κουνάει τα χέρια της ψηλά πάνω από το κεφάλι για να αναπαραστήσει τον αέρα. Άλλη ομάδα τσαλακώνει άσπρα χαρτιά για να κά-

νει το πάτημα σε ξερά φύλλα. Μια τρίτη ομάδα χρησιμοποιώντας «τα μπαστούνια της βροχής» τα αναποδογυρίζει για να κάνει τον ήχο της βροχής. Ο εκπαιδευτικός ξαναθυμίζει σε κάθε ομάδα τι πρέπει να κάνει, λέγοντάς τους: «Είστε ο αέρας που σφυρίζει και φυσάει δυνατά», «είστε τα ξερά φύλλα που πατάμε», «είστε η δυνατή βροχή». Δραματοποιούν το κείμενο με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

(Όπου ο εκπαιδευτικός κρίνει αναγκαίο μπορεί να κάνει τη δραστηριότητα 2: «Είμαι ο αέρας», στη σελίδα 170 του βιβλίου δασκάλου Α' τάξης.)

Οι δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά που δε μιλάνε καθόλου ελληνικά να μιλήσουν και να συμμετάσχουν στη δραματοποίηση.

- Προετοιμασία για έξοδο στο δάσος ή σε κοντινό πάρκο ή γύρω από το σχολείο ή σε κάποιο κοντινό χωράφι. Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες. Στα μονοθέσια σχολεία ο εκπαιδευτικός φτιάχνει μία ή δύο ομάδες και συμμετέχει και ο ίδιος, κάνοντας όλες τις δραστηριότητες. (Τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων συμμετέχουν σε αυτές τις δραστηριότητες ανάλογα με το επίπεδο ελληνικών, την ύλη και την τάξη τους.) Η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει να παρατηρήσει τα φυτά, τα δέντρα και το χώμα. Τα παιδιά, αν δεν ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν, μπορούν να έχουν στα χέρια τους έναν κατάλογο με «κωδικοποιημένες ερωτήσεις» για να διευκολυνθούν στην παρατήρηση. Τα παιδιά που ξέρουν να γράφουν συμπληρώνουν μόνο τους τις απαντήσεις. Αυτά που δε γνωρίζουν να γράφουν ζω-

γραφίζουν αυτά που παρατηρούν ή με τη βοήθεια κασετόφωνου καταγράφουν τις απαντήσεις ή ο εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να γράψουν αυτά που παρατηρούν. Π.χ.:

👁️: Κοιτάω τα δέντρα, τα φύλλα και το χρώμα.

Πιθανή απάντηση: φύλλα καφέ, δέντρα χωρίς φύλλα, χρώμα βρεγμένο.

👂: Τι ακούω;

Πιθανή απάντηση: αέρα, βροχή, πουλιά.

☹️: Τι αισθάνομαι (ζέστη, κρύο, χαρά, λύπη);

Η δεύτερη ομάδα αναλαμβάνει να συλλέξει υλικό (φύλλα, καρπούς, χρώμα). Η τρίτη ομάδα αναλαμβάνει να παρατηρήσει τα πουλιά και τα ζώα με τον ίδιο τρόπο όπως η πρώτη. Τέλος, η τέταρτη ομάδα θα παρατηρήσει τους ανθρώπους (τι φοράνε) και τις δουλειές που κάνουν (σπέρνουν, οργώνουν).

- Επιστρέφουν στο σχολείο και κάθε ομάδα ανακοινώνει τις παρατηρήσεις της. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει σε χαρτί του μέτρου τις παρατηρήσεις των παιδιών που έχουν σχέση με το φθινόπωρο. Π.χ.: τα φύλλα είναι κίτρινα και πέφτουν, τα πουλιά φεύγουν, οι άνθρωποι κρατάνε ομπρέλες, οι άνθρωποι οργώνουν, σπέρνουν, μυρίζει βροχή, κάνει λίγο κρύο, τρώω κάστανα, μήλα και ρόδια, φοβάμαι τα μπουμπουνητά κ.λπ. Δίπλα σε κάθε φράση τα παιδιά εικονογραφούν κάτι χαρακτηριστικό για να μπορούν να τη «διαβάζουν». Τέλος, ο εκπαιδευτικός γράφει πάνω από τις φράσεις το όνομα της εποχής «φθινόπωρο».

Με την επιτόπια παρατήρηση τα παιδιά συνδέουν τα βιώματά τους με τη σχολική πράξη. Εξοικειώνονται με την έννοια της κατηγοριοποίησης, της ταξινόμησης, την εικονική αναπαράσταση.

- Ο εκπαιδευτικός χωρίζει ένα μεγάλο χαρτόνι σε τέσσερα τετράγωνα, για να φτιάξει το «δελτίο καιρού» κάθε εποχής. Στο πρώτο τετράγωνο γράφει τη λέξη «φθινόπωρο» και αφήνει τα υπόλοιπα τετράγωνα κενά. Αποφασίζουν όλοι μαζί ποιο θα είναι το σύμβολο του φθινοπώρου, π.χ. σύννεφο, βροχή, και το ζωγραφίζουν μέσα στο τετράγωνο. Το κρεμάνε στον τοίχο και το συμπληρώνουν κάθε εποχή με το ανάλογο σύμβολο.
- Με τα υλικά που έχουν συλλέξει τα παιδιά από την έξοδό τους φτιάχνουν τη μακέτα του δάσους. (Οδηγίες για την κατασκευή της μακέτας ο εκπαιδευτικός θα βρει στις σελίδες 35-36, δραστηριότητες 2-3, των *Οδηγιών της Β΄ τάξης*.)

Με το δελτίο καιρού τα παιδιά αρχίζουν να συλλαμβάνουν τη διαδοχή των εποχών, συστηματοποιώντας τις παρατηρήσεις τους για τις αλλαγές του καιρού.

- Τα παιδιά φυτεύουν σπόρους από διάφορα φυτά. Παρατηρούν και «καταγράφουν», ζωγραφίζοντας την εξέλιξη των φυτών αυτών στη διάρκεια των εποχών σε χαρτί Α4 που έχουν χωρίσει σε τέσσερα μέρη, όσες οι εποχές. (Οδηγίες για τα φυτέματα ΙΙΙ ο εκπαιδευτικός

μπορεί να βρει στις σελίδες 38-39 των *Οδηγιών της Β' τάξης*.)

Παρατηρώντας και «καταγράφοντας» τα στάδια ανάπτυξης των φυτών κάθε εποχή, τα παιδιά μαθαίνουν τα μέρη του φυτού και τις ανάγκες του, συνδέοντάς τα με το χρόνο.

- Τέλος, φτιάχνουν το κολάζ του φθινοπώρου. (Οδηγίες για την κατασκευή του κολάζ ο εκπαιδευτικός θα βρει στη σελίδα 39, δραστηριότητα 3, των *Οδηγιών της Β' τάξης*.)

Το βήμα 4 της δραστηριότητας μπορεί να γίνει με παιδιά που γνωρίζουν τους μήνες. Τα μικρότερα παιδιά κόβουν μικρά χρωματιστά χαρτόνια και αντιγράφουν σε καθένα τις φράσεις του φθινοπώρου (που είχαν γραφτεί στο χαρτί του μέτρου). Στη συνέχεια, κολλούν σκόρπια τα χαρτόνια στο κολάζ του φθινοπώρου. Συμπληρώνουν το κολάζ με εικόνες ανθρώπων που κρατάνε ομπρέλες, φοράνε μπότες, οργώνουν χωράφια κ.λπ.

Με αυτήν την τελευταία δραστηριότητα για το φθινόπωρο τα παιδιά ανακεφαλαιώνουν σε ένα κολάζ όσα έχουν μάθει και βιώσει μέχρι τώρα.

Χειμώνας

- Ο εκπαιδευτικός επιλέγει μια χειμωνιάτικη μέρα και προετοιμάζει τα παιδιά για έξοδο στο ίδιο μέρος όπου πήγαν και το φθινόπωρο. Τα παιδιά χωρίζονται όπως και πριν και παρατηρούν το περιβάλλον με τον ίδιο τρόπο που αναφέρθηκε.

Η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει να παρατηρήσει τα φυτά, τα δέντρα και το χώμα. Η δεύτερη ομάδα αναλαμβάνει να συλλέξει υλικό (κλαδιά, χώμα, ξερά φύλλα, βελανίδια). Η τρίτη ομάδα αναλαμβάνει να παρατηρήσει τα πουλιά και τα ζώα. Τέλος, η τέταρτη ομάδα θα παρατηρήσει τους ανθρώπους (τι φοράνε) και τις δουλειές που κάνουν.

- Επιστρέφουν στο σχολείο και κάθε ομάδα ανακοινώνει τις παρατηρήσεις της.

Συζητούν για τις αλλαγές που παρατήρησαν σε σχέση με το φθινόπωρο και ο εκπαιδευτικός καταγράφει και πάλι σε χαρτί του μέτρου τις παρατηρήσεις των παιδιών. Π.χ.: πολλά δέντρα δεν έχουν φύλλα, τα ζώα κοιμούνται (χελώνα, σκαντζόχοιρος), οι άνθρωποι φοράνε γάντια, σκούφο, κασκόλ, παλτό, οι άνθρωποι κάθονται στα σπίτια τους, μυρίζει το τζάκι ή η σόμπα, κάνει πολύ κρύο, τρώω ζεστή σούπα, πορτοκάλια και μήλα, η μύτη μου είναι κόκκινη (αν χιονίζει: χιόνι, χιονάνθρωπος κ.λπ.). Δίπλα σε κάθε φράση τα παιδιά εικονογραφούν κάτι χαρακτηριστικό για να μπορούν να τη «διαβάσουν». Ο εκπαιδευτικός γράφει πάνω από τις φράσεις το όνομα της εποχής «χειμώνας».

Στη συνέχεια, παρατηρούν και «καταγράφουν» την

όποια εξέλιξη των φυτών που φύτεψαν το φθινόπωρο.

- Με το υλικό που συλλέξανε ξεκινάνε να φτιάχνουν το κολάζ του χειμώνα.
- Ο εκπαιδευτικός διαβάζει στα παιδιά ένα απόσπασμα από το βιβλίο της Β΄ τάξης *Ο Θωμάς φεύγει* (σελίδες 40, 45), για να δουν πώς περνάει το χειμώνα η παρέα των παιδιών που είχαν συναντήσει το φθινόπωρο.

(Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει ένα λογοτεχνικό βιβλίο, π.χ. *Ο χιονάνθρωπος που δεν ήθελε να λιώσει* του Μ. Κοντολέων, Πατάκης, Αθήνα, 1999.)

- Ο εκπαιδευτικός διαβάζει το ποίημα της σελίδας 46 από το βιβλίο της Β΄ τάξης *Ο Θωμάς φεύγει* και κατασκευάζουν το χιονάνθρωπο (όπως περιγράφεται στο βιβλίο *Οδηγίες για τη Β΄ τάξη*, σελίδα 93, δραστηριότητα 1).
- Αποφασίζουν όλοι μαζί ποιο θα είναι το σύμβολο του χειμώνα, π.χ. μαύρο σύννεφο, χιόνι, το ζωγραφίζουν στο τετράγωνο του χειμώνα και έτσι συμπληρώνουν το δελτίο καιρού.

Άνοιξη

- Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την ίδια διαδικασία όπως στις δύο προηγούμενες εποχές (έξοδος, δελτίο καιρού, φυτέματα, κολάζ, δραματοποίηση). Στην άνοιξη εστιάζει στο λεξιλόγιο που αφορά στα ζώα και στα φυτά.
- Ο εκπαιδευτικός διαβάζει στα παιδιά τις σελίδες 6 και

14 από το βιβλίο *Καλό ταξίδι* της Α΄ τάξης και συζητούν για το ταξίδι των μεταναστευτικών πουλιών. Στη συνέχεια ακούνε από την κασέτα 2 του συμπληρωματικού υλικού το τραγούδι «Το χελιδόνι», κατασκευάζοντας συγχρόνως το μόμπιλε των χελιδονιών (όπως περιγράφεται στη σελίδα 164, δραστηριότητα 2, μέχρι και το βήμα 5, του βιβλίου *Οδηγίες για την Α΄ τάξη*).

- Ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά τη σελίδα 50 από το βιβλίο της Β΄ τάξης *Μια μέρα στο δάσος* και συζητούν για τα ζώα που κοιμούνται το χειμώνα και ξυπνούν την άνοιξη. Κατόπιν, τα παιδιά κάνουν τη δραστηριότητα αυτής της σελίδας.
- Αφού παρατηρήσουν την ανάπτυξη των φυτών που έχουν φυτέψει στην τάξη, παρατηρούν την ίδια διαδικασία στο εξωσχολικό βιβλίο *Το δέντρο*. Συζητούν για την άνοιξη και τις αλλαγές στα φυτά. Μπορούν ακόμα να κάνουν από το βιβλίο μαθητή *Προφορικές γλωσσικές δραστηριότητες για την Α΄ και Β΄ δημοτικού* τη δραστηριότητα της σελίδας 80.
- Φτιάχνουν το κολάζ της άνοιξης.

(Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει ένα λογοτεχνικό βιβλίο, π.χ. *Ο εγωιστής γίγαντας* του Ο. Ουάιλντ, Μίνωας, Αθήνα, 1990, βιβλίο που δείχνει τη διαδοχή των εποχών.)

Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες ο εκπαιδευτικός εστιάζει την προσοχή των παιδιών στις εμφανείς αλλαγές του φυσικού περιβάλλοντος την άνοιξη.

Καλοκαίρι

- Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την ίδια διαδικασία όπως στις τρεις προηγούμενες εποχές (έξοδος, δελτίο καιρού, φυτέματα, κολάζ, δραματοποίηση) προσαρμόζοντας τις δραστηριότητες αυτές στις καιρικές συνθήκες και στο χρόνο που του έχει μείνει μέχρι το τέλος της χρονιάς. Το καλοκαίρι εστιάζει στο λεξιλόγιο που αφορά στα φρούτα και στο ποτάμι ή στη θάλασσα.
- Ο εκπαιδευτικός διαβάζει το ποίημα «Από πού είσαι ποταμάκι;» από το βιβλίο *Τα προϊόντα στην αγορά* (σελίδες 42, 43). Συζητούν για το ταξίδι του νερού, στηριζόμενοι στις προηγούμενες πληροφορίες που έχουν για τη βροχή, το χιόνι και τον ήλιο. Παίζουν τους διαλόγους του ποιήματος.
- Αφού παρατηρήσουν την ανάπτυξη των φυτών που έχουν φυτέψει στην τάξη, παρατηρούν την ίδια διαδικασία στο εξωσχολικό βιβλίο *Το δέντρο*. Συζητούν για το καλοκαίρι και τις αλλαγές στα φυτά. Διαβάζουν επιπλέον τη σελίδα 9 από το βιβλίο *Τα προϊόντα στην αγορά*, για να ξεχωρίσουν ποια φρούτα βρίσκουν κάθε εποχή. Μπορούν να φέρουν φρούτα και να τα φάνε όλοι μαζί.
- Φτιάχνουν κολάζ όπως της άνοιξης, κολλώντας στο δέντρο φρούτα που έχουν ζωγραφίσει. Συμπληρώνουν το κολάζ με ένα ποτάμι, τον ήλιο, ανθρώπους που φοράνε καπέλα. Γράφουν σε χρωματιστά χαρτόνια τα χαρακτηριστικά του καλοκαιριού και τα κολλούν στο κολάζ (π.χ. φοράω το καπέλο, τρώω παγωτό κ.λπ.).
- Παίζουν το παιχνίδι της παντομίμας με τις εποχές,

από το βιβλίο δασκάλου *Προφορικές γλωσσικές δραστηριότητες για την Α΄ και Β΄ δημοτικού* (σελίδα 78, βήμα 5).

- Ακούνε από την κασέτα *Εδώ Λιλιπούπολη* το τραγούδι «Ο χορός των μπιζελιών», ένα εύκολο, ρυθμικό τραγούδι με θέμα τα λαχανικά. Ο εκπαιδευτικός γράφει σε χαρτί του μέτρου με μεγάλα γράμματα τους στίχους του τραγουδιού. Το διαβάζει, εξηγεί τις πιθανές άγνωστες λέξεις, δείχνοντάς τους αντίστοιχες εικόνες, και μαθαίνουν το τραγούδι. Μοιράζονται ρόλους, φτιάχνουν μάσκες ή κοστούμια από χαρτί γκοφρέ. Χρησιμοποιούν για σκηνικό τα κολάζ των εποχών και δραματοποιούν το τραγούδι. Έτσι, μπορούν να το παρουσιάσουν στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου στο τέλος της χρονιάς.

Με τις δραστηριότητες της τελευταίας θεματικής ενότητας, που είναι το καλοκαίρι, γίνεται σύνδεση όλων των προηγούμενων γνώσεων για το νερό (σύννεφο, βροχή, χιόνι) με ένα οικείο στοιχείο του φυσικού περιβάλλοντος της Θράκης, το ποτάμι. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν τη διαδικασία της ανάπτυξης των φυτών, και γενικά των αλλαγών στη φύση, από την αρχή της χρονιάς, συνδέοντάς τες με την έννοια του χρόνου, χρησιμοποιώντας εργαλεία του σχολείου. Με την τελευταία δραστηριότητα τα παιδιά μοιράζονται με τους συμμαθητές τους αυτά που έζησαν και έμαθαν.

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: On Demand A.E.

