

## ‘Ιστορία χωρίς λόγια....’

### Εμπειρίες από μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας σε τάξεις υποδοχής<sup>1</sup>.

#### Περίληψη

Μπορεί ένα βιβλίο ή μια ιστορία να είναι χωρίς λόγια; Δε λέγεται ότι «μια εικόνα είναι χίλιες λέξεις»; Αυτές τις λέξεις σκέφτηκαν, με αυτές συνθέσανε κείμενα και αυτά τα κείμενα κατέγραψαν οι μαθητές και οι μαθήτριες μιας Τάξης Υποδοχής. Μέσα από τις εικόνες του βιβλίου που ‘διάβασαν’ και τις ιστορίες που τα ίδια τα παιδιά δημιούργησαν, διδάχτηκαν γλώσσα και μαθηματικά. Στην εισήγηση περιγράφεται μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων σε τάξεις υποδοχής. Συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό και αναφέρονται οι εμπειρίες της εκπαιδευτικού και των παιδιών από τη συγκεκριμένη προσέγγιση.

#### Εισαγωγή

Οι εμπειρίες που σας μεταφέρω προέκυψαν από την εφαρμογή σε μια τάξη υποδοχής ενός προγράμματος έρευνας-δράσης που σχεδιάστηκε από τις κυρίες Μητακίδου και Τρέσσου<sup>2</sup>.

Το πρόγραμμα στηρίζεται στην ολιστική προσέγγιση και τη χρήση της λογοτεχνίας, συνδυάζοντας δημιουργικά τόσο τη γλώσσα και τα μαθηματικά, μέσα από μια ενιαιοποιημένη διαθεματική διδακτική παρέμβαση. Επιχειρείται έτσι, «η φυσική ανάπτυξη της γλώσσας μέσα από διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, καθώς και η απόκτηση μαθηματικών γνώσεων και η ανάπτυξη της σκέψης μέσα από

---

<sup>1</sup> Δούβλη, Γ. (2007). Ιστορία χωρίς λόγια... Εμπειρίες από μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας σε τάξεις υποδοχής. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επιμ), *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Θεσ/νίκη: Επίκεντρο, 109-125. ISBN: 978-960-458-139-9-109-125

<sup>2</sup> Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το σχεδιασμό και τη φιλοσοφία του προγράμματος δείτε:

- Μητακίδου, Σ., Τρέσσου, Ε. (2003). Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις σε τάξη υποδοχής ή όταν η μάθηση της γλώσσας συνδυάζεται με τη μάθηση περιεχομένου άλλων γνωστικών αντικειμένων. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 6ο Διεθνές Συνέδριο, τόμος 2<sup>ος</sup>, Πάτρα 2003.
- Mitakidou, S. & Tressou, E. (2005). Stories from a Greek reception class: An integrated curriculum approach. In J. Cohen, K.T. Mc Alister, K. Rolstad & J. McSwain (eds.) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

μαθηματικές δραστηριότητες που δημιουργούνται σε γλωσσικά συμφραζόμενα» (Μητακίδου-Τρέσσου, 2002:14).

### **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 το γνωστικό του υπόβαθρο 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 και να πάρει ρίσκα χωρίς να του δημιουργείται άγχος με συνεχείς διορθώσεις αυξάνοντας έτσι το φόβο της αποτυχίας (Μητακίδου, 2001, Waver, 1990).

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 ελευθερία που δίνεται στα παιδιά να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν τις ιδιότητες της γραπτής γλώσσας μέσα από πραγματικές ανάγκες και σκοπούς τα οδηγεί στο να γίνουν πιο αποτελεσματικοί αναγνώστες βρίσκοντας νέους τρόπους να λύσουν όποια προβλήματα ανακύπτουν (Clay, 1991). Σύμφωνα με τον Smith (1994) η βάση της κατανόησης είναι η πρόβλεψη και η ανάγνωση δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα ψυχογλωσσικό παιχνίδι μαντέματος (Goodman, 1967,1982).

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).

Το λογοτεχνικό είδος που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση ήταν το βιβλίο χωρίς λόγια (wordless book).

Τα βιβλία χωρίς λόγια υπηρετούν ένα βασικό βήμα προς την αληθινή ανάγνωση. Η έλλειψη γραπτού κειμένου, δημιουργεί στα παιδιά την επιθυμία να χρησιμοποιήσουν γλώσσα και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας (Fields, Spangler, 2000, Norton, 1999). Η ιστορία τους (ποιος, πού, πότε, πώς γιατί) παρουσιάζεται μέσα από διαδοχικές, προσεχτικά σχεδιασμένες εικόνες, τις οποίες ακολουθούν και χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν με δικά τους λόγια τη δράση και το περιβάλλον των ηρώων. Η διαδικασία αυτή διευκολύνει την ανάπτυξη ικανοτήτων παρατήρησης και περιγραφής και την οικοδόμηση λεξιλογίου και δεξιοτήτων κατανόησης. Επίσης, καθώς τα παιδιά ερμηνεύουν τις εικόνες με το δικό τους αυθόρμητο τρόπο, μαθαίνουν ότι οι ιστορίες λέγονται σε μια ακολουθία, έχουν πλοκή, έχουν πρόσωπα που δρουν-ήρωες-, έχουν αρχή, μέση και τέλος.

Τα βιβλία χωρίς λόγια μπορούν ακόμα να αποτελέσουν τη βάση για δημιουργική γραφή καθώς ενεργοποιούν τη σκέψη και τη φαντασία των παιδιών. Συχνά οι μαθητές και οι μαθήτριες παλεύουν με ιδέες και θέματα για παραγωγή γραπτών κειμένων χωρίς τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτού του είδους τα βιβλία προσφέρουν την πλατφόρμα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής.

Τα βιβλία χωρίς λόγια είναι ευέλικτα ως προς τη χρήση τους και μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των παιδιών και κυρίως παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων (Salminen, 1998, Cassady, 1998, Perry, 1997). Έτσι, παιδιά που βρίσκονται σε αρχικό στάδιο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, μπορεί να δημιουργήσουν μικρά και πιο απλά στη δομή και τη γλώσσα κείμενα, ενώ παιδιά που βρίσκονται σε πιο προχωρημένο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, μπορούν να δημιουργήσουν πιο εκτενή, περίπλοκα και απαιτητικά από γλωσσική άποψη κείμενα. Τα βιβλία χωρίς λόγια δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε τάξεις όπου το δυναμικό και το επίπεδο των παιδιών ποικίλει, χωρίς να δημιουργούν άγχος στα παιδιά ή πλήξη. Κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί σύμφωνα με τις δικές του δυνάμεις και διαθέσεις αντλώντας στοιχεία για τη συγγραφή της ιστορίας από τις προσωπικές του εμπειρίες και από το λεξιλόγιο που ήδη κατέχει.

### **Εφαρμογή του προγράμματος**

## **Η τάξη**

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μια τάξη υποδοχής με τέσσερα παιδιά που είχαν διαφορετικό γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο, διαφορετικές ηλικίες, διαφορετικές χώρες καταγωγής και διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά προέρχονταν από την Αλβανία, τη Ρωσία, την Ουκρανία και την Αρμενία. Το μικρότερο από αυτά ήταν οκτώ ετών και δεν είχε προηγούμενη σχολική εμπειρία στη χώρα καταγωγής του, ενώ το μεγαλύτερο ήταν δώδεκα ετών.

## **Το βιβλίο**

Το βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν το Tuesday του Wiesner (1991). Οι εικόνες του βιβλίου περιγράφουν την περιπέτεια μιας παρέας βατράχων που για ένα βράδυ εγκαταλείπουν τη λίμνη τους. Σκαρφαλωμένοι πάνω σε νούφαρα πετούν πάνω από τη γειτονική πόλη όπου κάνουν διάφορες ζαβολιές και τα ξημερώματα επιστρέφουν στη λίμνη τους.

## **Η διδακτική παρέμβαση**

Το βιβλίο χωρίς λόγια που χρησιμοποιήσαμε στη διδακτική παρέμβαση χωρίστηκε από τις δύο ερευνήτριες σε διδακτικές ενότητες που η κάθε μία αποτελούνταν από δύο συνεχόμενες σελίδες. Για κάθε ενότητα σχεδιάστηκαν δραστηριότητες στη γλώσσα και στα μαθηματικά καθώς και θέματα μελέτης περιβάλλοντος που προέκυπταν από το περιεχόμενο των εικόνων. Ο σχεδιασμός βέβαια, όπως διευκρινίστηκε από τις ερευνήτριες, αφορούσε σε ένα γενικό πλαίσιο ανοιχτό σε διαπραγμάτευση και συζήτηση. Μου παρέχόταν δηλαδή η ευελιξία να αξιολογώ καθημερινά την πορεία του προγράμματος, να συζητώ μαζί τους τα διάφορα προβλήματα που προέκυπταν και να αναπροσαρμόζω το πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να κάνω την πρώτη μου παρατήρηση. Λίγες φορές ως εκπαιδευτικός είχα αντιληφθεί μέχρι τότε πόσο εύκολο είναι να λέμε ότι έχουμε ευελιξία αναφορικά με το σχεδιασμό μιας διδασκαλίας μας, αλλά πόσο δύσκολο είναι να είμαστε ευέλικτοι/ες στην πράξη. Μέσα στα συμβατικά πλαίσια μιας μετωπικής διδασκαλίας είναι πολύ εύκολο για μας τους/τις εκπαιδευτικούς να οδηγήσουμε τη διδασκαλία στα μονοπάτια που εμείς έχουμε προκαθορίσει κατά το σχεδιασμό της. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δέχονται παθητικά την ‘προκατασκευασμένη’ γνώση που τους προσφέρεται και το μόνο που κάνουν συνήθως είναι να την αναπαράγουν με

έναν επίσης παθητικό τρόπο σε ένα πλαίσιο συμφραζομένων που δεν έχει νόημα και σχέση με την πραγματική ζωή τους. Έτσι, χωρίς να το κάνουμε συνειδητά, εμμένουμε όλο και περισσότερο στις απόψεις μας σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και επιτρέπουμε όλο και λιγότερο στα παιδιά να παίρνουν ενεργό μέρος σ' αυτή και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι ανατροπές άρχισαν από την πρώτη μέρα. Έχοντας συζητήσει με τις ερευνήτριες και προετοιμάσει όλα τα βήματα της διδασκαλίας ξεκίνησα την εφαρμογή του προγράμματος βέβαιη ότι κανένα εμπόδιο δεν θα παρουσιαζόταν. Η πραγματικότητα όμως δεν ήταν ακριβώς έτσι. Τα παιδιά είχαν άποψη για το κάθε τι και επέβαλαν αυτές τις απόψεις τους σ' όλη την πορεία του προγράμματος. Για παράδειγμα, η πλοκή και η πορεία της ιστορίας που πρότειναν τα παιδιά ήταν αρκετά διαφορετική από αυτή που αρχικά είχα στο μυαλό μου, γεγονός που με έκανε να προσαρμοστώ εγώ στη δική τους δημιουργική φαντασία και όχι αυτά στη δική μου. Ομολογώ ότι αυτό το γεγονός αν και εκείνη την πρώτη στιγμή με ξάφνιασε στη συνέχεια με χαροποίησε όταν συνειδητοποίησα ότι, διδασκαλία είναι αυτό ακριβώς. Παιδιά και εκπαιδευτικός σε μια διαρκή διαπραγμάτευση και δημιουργική ανατροφοδότηση.

Η εμπλοκή των παιδιών ήταν αποφασιστική. Τελικά, αποφασίστηκε το κάθε παιδί, μετά τη συζήτηση στην τάξη να γράφει τη συνέχεια της ιστορίας του έτσι όπως αυτό θέλει. Ακόμη και στα ονόματα των ηρώων καμιά από τις προτάσεις μου δεν έγινε δεκτή. Όταν μάλιστα κάποια στιγμή μπερδεύτηκα και ανέφερα το όνομα ενός ήρωα που εμείς είχαμε επιλέξει, τα παιδιά αντέδρασαν, και με οδήγησαν σε διόρθωση.

Σε άλλη στιγμή πάλι τα παιδιά θέλησαν να χρησιμοποιήσουν ονόματα για τους ήρωες από τις δικές τους χώρες προκαλώντας ένα δημιουργικό διάλογο.

Γκεόργκι: Γιατί Χρίστος, Γιώργος... Έχουμε και ρώσικα.

Εκπαιδευτικός: Και ρώσικα. Για πες μου ένα ρώσικο ωραίο.

Γκεόργκι: Σεργκέι.

Εκπαιδευτικός: Σεργκέι. Θέλετε να το πούμε Σεργκέι;

Τζούλιο: Όχι δε το θυμάμαι καλά.

Εκπαιδευτικός: Πες μου ένα αλβανικό όνομα.

Τζούλιο: Μπόκα να το λέμε.

Γκεόργκι: Ναι δεν είναι...

Εκπαιδευτικός: Λοιπόν, προσέξτε τι θα κάνουμε, θα δώσουμε ένα ρώσικο όνομα στο αγόρι κι ένα αλβανικό όνομα στο σκυλί.

Η επεξεργασία του βιβλίου έδωσε στην τάξη πολλές ευκαιρίες για καλλιέργεια του προφορικού λόγου των παιδιών και ανάπτυξη του λεξιλογίου. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία παρατηρώντας τις εικόνες να παράγουν προφορικό λόγο σύμφωνα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους. Καμιά απάντηση δεν μπορούσε να είναι λάθος. Το γεγονός αυτό τα έκανε να συμμετέχουν αυθόρμητα και να προχωρούν σιγά σιγά από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. Δεν ήταν μάλιστα λίγες οι φορές που τα παιδιά υπερασπίζονταν τις απόψεις τους:

Εκπαιδευτικός: Τα βατραχάκια πώς αισθάνονται σ' αυτήν την εικόνα;

Τάνια: Χάλια.

Εκπαιδευτικός: Χάλια. Μου άρεσε αυτή η λέξη. Χάλια.

Νίνα: Τρόμαξαν.

Εκπαιδευτικός: Τρόμαξαν.

**Τζούλιο:** **Τρόμαξαν και φοβήθηκαν.** *(τις λέξεις αυτές τις συναντήσαμε και σε προηγούμενη ενότητα)*

Εκπαιδευτικός: Φοβήθηκαν.

Γκεόργκι: Μπερδεύτηκαν.

Εκπαιδευτικός: Μπερδεύτηκαν.

**Τζούλιο:** **Κάντο και φοβήθηκαν.**

Εκπαιδευτικός: Τό 'γραψα από κάτω.

Για την παραγωγή των κειμένων αξιοποιήθηκαν οι εικόνες του βιβλίου. Στην αρχή τις παρατηρούσαμε όλοι μαζί, τις περιγράφαμε και κάναμε υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας. Οι υποθέσεις αυτές μπαίνανε σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης και καταλήγαμε στις γενικές κατευθύνσεις της πλοκής της ιστορίας μας. Από κει και πέρα κάθε παιδί δημιουργούσε το δικό του γραπτό κείμενο αξιοποιώντας ότι γνώριζε μέχρι τότε σχετικά με τη δομή των γραπτών κειμένων και χρησιμοποιώντας τη φαντασία του. Όταν τα παιδιά μου υπαγόρευαν την ιστορία για να την γράψω στον πίνακα είχα την ευκαιρία να τροποποιώ τη σύνταξη των προτάσεων ή τη γραμματική έτσι ώστε τα κείμενα να ανταποκρίνονται στη σωστή δομή της γλώσσας εξηγώντας συγχρόνως στα παιδιά γιατί το έκανα. Μετά τη γραφή της ιστορίας τα παιδιά προχωρούσαν σε μεγαλόφωνη ανάγνωση των κειμένων τους. Συχνά τα παιδιά παρακινούνταν από τα άλλα για την έκταση της ιστορίας τους αλλά και για το περιεχόμενο του κειμένου.

Νίνα: Κυρία, κοίταξε πόσο εγώ! (εννοεί πόσο πολύ έγραψε)

Γκεόργκι: Εγώ πολλά έγραψα! Κοίταξε πόσα έγραψα!

Νίνα: Για;

Γκεόργκι: Εσύ μόνο, μόνο.....

Νίνα: Ε, τώρα! Κι εγώ θα γράψω! Μη νομίζεις!

Η διδακτική παρέμβαση μου έδωσε την ευκαιρία να δω στην πράξη πόσο γόνιμο και δημιουργικό είναι να χρησιμοποιείς τη γλώσσα ως σύνολο και να διδάσκεις τις δομές της –γραμματικά φαινόμενα, σύνταξη, λειτουργική χρήση- μέσα από καταστάσεις με νόημα και κυρίως όλα αυτά να προκύπτουν ως ανάγκη από τον προφορικό και γραπτό λόγο που παραγόταν κάθε μέρα στην τάξη. Μου δινόταν συνεχώς η ευκαιρία να διαπιστώνω ποιες ήταν οι πραγματικές ανάγκες των παιδιών και πάνω σ' αυτές τις ανάγκες να αναπροσαρμόζω τη διδασκαλία μου. Το σημαντικότερο ήταν ότι όλα αυτά που διδάσκονταν τα παιδιά τα χρειαζόντουσαν για τη δημιουργία των κειμένων τους. Έτσι:

- Μάθαμε νέες λέξεις που τις χρησιμοποιήσαμε για να γράψουμε τα κείμενα
- Μιλήσαμε για ουσιαστικά, επίθετα, γένη, αντωνυμίες, αντίθετα και συνώνυμα.
- Αναφερθήκαμε στα ρήματα και τους χρόνους των ρημάτων (ενεστώτα και αόριστο).
- Επεξεργαστήκαμε προτάσεις και μάθαμε για τις συνδετικές λέξεις που μπορούμε να χρησιμοποιούμε στα κείμενα.

Πολλές φορές, διαβάζοντας τα κείμενα που είχαν γράψει τα παιδιά και συζητώντας μαζί τους προχωρούσαμε στην αυτοδιόρθωση των κειμένων τους.

Εκπαιδευτικός: Είναι πάρα πολύ ωραίο. Δύο πράγματα θέλω να σου πω.

Πρώτον,

Γκεόργκι: Πολλά έχω 'και'.

Εκπαιδευτικός: Μπράβο, το κατάλαβες μόνος σου. Άρα τι θα κάνουμε; Θα σβήσουμε μερικά 'και' και θα βάλουμε τελείες.

Παράλληλα με τη διδασκαλία της γλώσσας μας δόθηκε η ευκαιρία να κάνουμε και μαθηματικά. Βέβαια, το επίπεδο των παιδιών σχετικά με τα μαθηματικά ήταν πολύ πιο υψηλό σε σχέση με αυτό των δραστηριοτήτων που είχαν σχεδιαστεί για τη συγκεκριμένη παρέμβαση. Αυτό το βρήκα μάλλον θετικό γιατί τα παιδιά ενώ κατείχαν τη μαθηματική γνώση –τον αλγόριθμο της πρόσθεσης για παράδειγμα- δεν κατείχαν τη λειτουργική γλώσσα των μαθηματικών. Έτσι, μέσα από απλές καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων με πλαίσιο πάντα τα συμφραζόμενα της

ιστορίας, τα παιδιά ενθαρρύνονταν να χρησιμοποιούν γνώσεις και δεξιότητες που είχαν κατακτήσει στη μητρική τους γλώσσα, ενώ παράλληλα μαθαίνανε τη μαθηματική γλώσσα και ορολογία στα ελληνικά. Όπως αναφέρουν οι Secada & Carey (στο Μητακίδου-Τρέσσου, 2002) τα παιδιά «χρειάζονται προσαρμογή της διδασκαλίας των μαθηματικών που τους επιτρέπει να συμμετέχουν στην τάξη. Πολλά παιδιά χρειάζονται επεξηγήσεις σε γλώσσα που μπορούν εύκολα να καταλάβουν. Οι ιδέες μπορεί να είναι αφηρημένες και σύνθετες αλλά ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι ιδέες εξηγούνται στη δεύτερη γλώσσα πρέπει να είναι απλός και σαφής».

Εκπαιδευτικός: Για να σας πω και ένα άλλο πρόβλημα. Προσέξτε εδώ. Είναι λίγο πονηρό. Αν υπάρχουν 40 βατραχομάτια, θέλω να μου πείτε πόσα βατραχάκια κοιτάζουν το σπίτι.

Γκεόργκι: Εγώ ξέρω. 40,... Δεν ξέρω!

Ναι, εγώ δεν ξέρω αυτό! (νευριασμένος)

Τάνια: Από 40 θα βγάλω 20

Γκεόργκι: Όχι να βγάλω!

Εκπαιδευτικός: Όχι 'να βγάλω', σωστά.

Γκεόργκι: Δεν ξέρω αυτό (νευριασμένος) Ξέρω όλο (εννοεί το αποτέλεσμα)

Εκπαιδευτικός: Για γράψε πώς το βρήκες το 20; (Γράφει στον πίνακα  $40:2=20$ )

Εκπαιδευτικός: Ωραία, τι είναι αυτό που έβαλες; Οι δύο τελείες;

Γκεόργκι: Δεν ξέρω! Ξέχασα!

Τάνια: Αααα! Διαίρεση.

Εκπαιδευτικός: Διαίρεση.

Γκεόργκι: Ναι αυτό είναι.

Σε άλλη περίπτωση τα παιδιά προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων.

Εκπαιδευτικός: Μπορούμε να το κάνουμε με άλλο τρόπο;

Νίνα:  $10 + 5$  να το βάλουμε

Τάνια: Όχι, λάθος!

Εκπαιδευτικός: Γιατί λάθος; Εγώ δεν άκουσα ακόμα τι θέλει να πει η Νίνα!

Νίνα: Αυτό το 10 να αφήσουμε έτσι και το 5, (εννοεί να αφήσουμε το 15 όπως είναι. Στον πίνακα είναι αναλυμένο το 15 σε  $10+5$ ) και το άλλο 5 να το βάλουμε μαζί και να είναι 20.

Εκπαιδευτικός: Η Νίνα είπε κάτι πολύ καλό. (Ενθαρρύνει τη μαθήτριά να συνεχίσει γιατί η Τάνια συνεχίζει να σηκώνει το χέρι και να διαφωνεί). Για



πρόσεξε και έναν άλλο τρόπο! Η Νίνα είπε παίρνω το 15 και απ' το 55 παίρνω μόνο τα 5 και τα προσθέτω εδώ.  $15+5$  μου κάνει

Νίνα: 20

Εκπαιδευτικός: Αφού πήρα τα 5 από τα 55 τι μου μένει;

Τάνια: Έμεινε 50 και 20, 70

Εκπαιδευτικός: Μου έμεινε  $50 + 20 = 70$ . Έτσι. Πάρα πολύ ωραία. Είδες Τάνια που είναι σωστός και ο τρόπος που είπε η Νίνα; Θέλω να γράψει ο καθένας τον τρόπο που σκέφτηκε στο χαρτί του.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη μητρική τους γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις. Ειδικά τα δύο παιδιά που κατάγονταν από τη Γεωργία και τη Ρωσία και είχαν κοινή γλώσσα επικοινωνίας συχνά εξηγούσαν ο ένας στον άλλο όταν δεν καταλάβαιναν κάτι ή σχολίαζαν διάφορες καταστάσεις. Τη μητρική τους γλώσσα χρησιμοποιούσαν επίσης όταν θύμωναν ή νευρίαζαν για κάτι.

Το γεγονός ότι τα παιδιά προέρχονταν από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα μας έδινε την ευκαιρία για ενδιαφέρουσες γλωσσικές ανταλλαγές.

Εκπαιδευτικός: Στο κεφάλι, τι φοράμε το χειμώνα;

Νίνα: Τσάμπκα

Εκπαιδευτικός: Τσάμπκα. Σήμερα θα μάθω ρώσικα, αλβανικά.

Γκεόργκι: Σάμπκα, σσάμπκα (επιμένει ο Γκεόργκι), όχι τσάμπκα.

Εκπαιδευτικός: Σάμπκα

Γκεόργκι: Σάμπκα. Σσςς (παχύ σ)

Εκπαιδευτικός: Σσςς

Γκεόργκι: Σσσάμπκα.

Εκπαιδευτικός: Σσσάμπκα

Γκεόργκι: Ναι έτσι.

Τζούλιο: Σάμπκα.

Γκεόργκι: Πως τα αλβανικά;

Τζούλιο: Αλβανικά ε; Καπέλε.

Νίνα: Καπέλε; Καπέλε! Καπέλε!

Εκπαιδευτικός: Και στα ελληνικά καπέλο.

## Επίλογος

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας παράλληλα με τη διδασκαλία των μαθηματικών μέσα από τη λογοτεχνία και δια μέσου άλλων διαθεματικών ενοτήτων λειτούργησε αρχικά ως πρόκληση για μένα και στη συνέχεια ως μια ευκαιρία αυτοαξιολόγησης και αναθεώρησης απόψεων και στάσεων σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων μάθησης. Αν και υπήρξαν αρκετές δυσκολίες και προβλήματα κατά την εφαρμογή του προγράμματος όπως, η γλωσσική και ηλικιακή ανομοιογένεια της τάξης καθώς και διαστήματα διακοπής του προγράμματος λόγω ασθενειών, θα εστιαστώ μόνο σ' αυτά που εγώ θεωρώ θετικά τόσο για τα παιδιά όσο και για μένα.

Σ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος υπήρχε μια κινητικότητα, μια δυναμική μέσα στο τμήμα. Τα παιδιά όχι μόνο συμμετείχαν ενεργά αλλά και η απόδοσή τους ήταν εκπληκτική. Παιδιά που στην αρχή ήταν σιωπηρές παρουσίες γρήγορα κοινωνικοποιήθηκαν και παρουσίασαν σημαντική πρόοδο τόσο στις γλωσσικές όσο και στις μαθηματικές δεξιότητες.

Το πρόγραμμα έδωσε κίνητρα σε όλα τα παιδιά να ασχοληθούν τα ίδια με τη μάθησή τους, ενίσχυσε τα ενδιαφέροντά τους, αύξησε την αυτοπεποίθησή τους μειώνοντας τις πιθανότητες αποτυχίας και κυρίως, τους έδωσε τη δυνατότητα να καταλάβουν ότι η μητρική τους γλώσσα είναι σεβαστή και εξίσου σημαντική με την ελληνική. Βέβαια, μετά την αξιολόγηση της δουλειάς μου διαπίστωνα ότι σε σχέση με τη μητρική γλώσσα των παιδιών θα μπορούσα να είμαι πιο ευέλικτη και πιο δημιουργική. Υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις που τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη μητρική τους γλώσσα όταν ήθελαν να απαντήσουν γρήγορα, όταν δεν ήταν βέβαια για τα ελληνικά τους ή ακόμη και για να με προκαλέσουν. Σε αρκετές από αυτές τις περιπτώσεις προέτρεψα τα παιδιά να προσπαθήσουν να χρησιμοποιήσουν όποια και όσα ελληνικά ήξεραν αντί να τα αφήσω να εκφραστούν ελεύθερα στη γλώσσα τους και να ζητήσω από κάποιο άλλο παιδί να μου μεταφράσει. Αυτόματοι μηχανισμοί, όπως είναι φανερό δεν λειτουργούσαν μόνο για τα παιδιά αλλά και για μένα, μιας και η αγωνία μου να παράγουμε όσο το δυνατόν περισσότερο λόγο στα ελληνικά λειτουργούσε ανασταλτικά σ' αυτές τις περιπτώσεις. Τολμώ όμως να πω ότι τώρα πια ξέρω! Παρ' όλα αυτά καταφέραμε να ανταλλάξουμε ενδιαφέρουσες γλωσσικές και πολιτισμικές πληροφορίες.

Σημαντικό ρόλο στην αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών έπαιξε το γεγονός ότι ως τελικός στόχος τέθηκε η δημιουργία ενός βιβλίου που θα περιείχε την ιστορία των παιδιών. Στη διάρκεια των μαθημάτων τα παιδιά ανέπτυξαν τόσο τον

προφορικό όσο και το γραπτό λόγο αβίαστα και ευχάριστα. Αναδείχτηκαν επίσης και οι γλωσσικές τους δυνατότητες, καθώς και η πλούσια φαντασία τους και οι ικανότητές τους για παραγωγή σύνθετου γραπτού λόγου.

Στα θετικά σημεία της παρέμβασης θα συμπεριλάβω και την αντίδραση της εκπαιδευτικού της τάξης, η οποία συνέχισε να δουλεύει με ανάλογο τρόπο και μετά το τέλος του προγράμματος. Παιδιά και εκπαιδευτικός ασχολήθηκαν με ένα λογοτεχνικό βιβλίο για παιδιά σχετικά με την ελληνική μυθολογία και οργάνωσαν και προετοίμασαν μια θεατρική παράσταση που τα ίδια έγραψαν.

Θα κλείσω με τα λόγια της συναδέλφου η οποία περιγράφοντας την εμπειρία της σχετικά με το πρόγραμμα ανέφερε: «είδα τα μάτια των παιδιών μου να ‘ξυπνούν’, να ζωντανεύουν, να χάνονται μέσα στη σκέψη τους και να ξαναγυρνούν γεμάτα προσωπικές εμπειρίες και εικόνες».

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- 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*. Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ατραπός.
- Μητακίδου, Σ., Τρέσσου, Ε. (2002). *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Μ. Δαμανάκης (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Cassady, J. K. (1998). Wordless books: No risk tools for inclusive middle-grade classrooms. *The Reading Teacher*, 41, 426-433.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate. The construction of inner control*. Auckland: Heinemann
- Fields, M. V, & Spangler, K. L. (2000). *Let's begin reading right: A developmental approach to emergent literacy (4th ed.)*. Columbus, OH: Merrill.
- Goodman, K.S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the reading specialist*, 6:126-135
- Goodman, K. S. (1982). Miscue analysis: Theory and reality in reading. In F. K. Gollasch (Ed.), *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman*. Boston: Routledge and Kegan Paul

- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?.* Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Norton, D. E. (1999). *Through the eyes of a child: An introduction to students's literature (5rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall/Merrill.
- Perry, L. A. (1997). Using wordless picture books with beginning readers (of any age). *Teaching Exceptional Children*, 29(3), 68-69.
- Routman, R. (1988). *Transitions: From literature to literacy*. Rigby, Melbourne Australia and Chicago Illinois and Heinemann, Portsmouth, New Hampshire.
- Salminen, J. (1998). *Using wordless books in your ESL class*. (Paper presented at the Annual meeting of the Teachers of English to Speakers oa other Language. 32<sup>nd</sup>, Seattle, WA, March 17-21, 1998)  
[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/11/19/2f.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/11/19/2f.pdf)
- Smith, F. (1994). *Understanding reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- Waver, C. (1990). *Understanding Whole Language: From Principles to Practice*. Portsmouth, NH: Heinemann