

ΜΙΑ ΔΟΚΙΜΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Γεωργοπούλου Αλεξάνδρα

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης-Φιλολόγος

Γυμνάσιο Βάρδας, Ν.Ηλείας

alexandra.georgoroyloy@gmail.com

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Διδάσκοντας τα φιλολογικά μαθήματα κατά την προηγούμενη χρονιά σε ένα τμήμα της Α΄ Γυμνασίου διαπίστωσα πως οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονταν, όταν τους ζητούσα να γράψουν, να εκφραστούν, να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία-διεργασία. Αντιμετώπιζα καθημερινά έναν «τοίχο» απροσπέλαστο και αισθανόμουν ανεπάρκεια ως εκπαιδευτικός λόγω της μη ανταπόκρισής τους, δυσκολία χειρισμού και απογοήτευση καθώς σε ένα σύνολο 25 μαθητών οι 15 αδυνατούσαν να ανταποκριθούν στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτές οι δυστοκίες των μαθητών αποτέλεσαν το έναυσμα-πρόκληση για έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας και λειτούργησαν ως καταλύτης για αλλαγή «πλεύσης» της μέχρι πρότινος διδακτικής που εφαρμόζα.

Αυτό, λοιπόν, το βίωμά μου -με το συγκεκριμένο δείγμα και στοιχεία- με ώθησε να δω και να μελετήσω υπό διαφορετικό πρίσμα τη μαθησιακή διεργασία, λαμβάνοντας υπόψη παιδαγωγικές προσεγγίσεις εξατομικευμένης - διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι άξονες και πυλώνες ήταν: **ένα σχολείο για όλους** βάσει της αρχής της «αποδεκτότητας» του Πλάτωνα, **θεωρίες μάθησης** και **δημιουργική γραφή** ως τρόπος ενεργοποίησης δυνατοτήτων, γιατί όπως έχει αναφέρει και ο Αριστοτέλης " να δημιουργείς και δημιουργώντας να δημιουργείσαι και να μην είσαι τίποτε άλλο από τη δημιουργία σου ". Επίσης με οδηγό την « ενστικώδη ορμή» του Freud εφαρμόσα το νέο μοντέλο διδασκαλίας

στο μάθημα της λογοτεχνίας, γιατί είναι η Χώρα & ο Χώρος της Φαντασίας και αποτελεί τέχνη-δεξιότητα της γλώσσας.

Για να μπορέσει ο δάσκαλος να λειτουργήσει αποτελεσματικά μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης και για να μπορέσει να υπάρξει μια εποικοδομητική, βοηθητική διαπροσωπική σχέση, θα πρέπει να εφαρμόσει δράσεις κατάλληλες να εμπυλώσουν, που να υποστηρίζουν τους μαθητές και να δείξει ταυτόχρονα ευαισθησία στις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. **«Είναι σημαντικό να μπορούμε να δούμε με τα μάτια του άλλου και να ακούμε με τα αυτιά του» Alder.**

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.Μάθηση

συνώνυμοι όροι: πρόσκτηση, συσσώρευση, απόκτηση γνώσεων, εκμάθηση, σπουδή, κατανόηση, εμπέδωση, πείρα

Η κατανόηση του φαινομένου της μάθησης έχει αποτελέσει βασικό αντικείμενο της παιδαγωγικής ψυχολογίας, η οποία στηριζόμενη σε ψυχολογικές γνώσεις και θεωρίες προσπαθεί να δώσει απαντήσεις σε προβλήματα μάθησης και διδασκαλίας στο σχολείο.

Στην μελέτη αυτή στόχο έχω, να παρουσιάσω συνοπτικά τις σημαντικότερες θεωρίες μάθησης αλλά κυρίως να εντοπίσω τη συμβολή και επιρροή τους στη μάθηση και τη διδασκαλία και την τελική διαμόρφωση της δικής μου προσωπικής θεωρίας.

Γιατί όπως έχει πει και ο Lewin «δεν υπάρχει τίποτα πιο πρακτικό από μια καλή θεωρία».

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, πρωτίστως, ένας τυπικός ορισμός της μάθησης που τη θεωρεί ως μια διαδικασία η οποία οδηγεί σε διαρκή μεταβολή της συμπεριφοράς ενός ατόμου και η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα εμπειρίας ή άσκησης. Ο ορισμός αυτός της μάθησης υπονοεί ότι η μεταβολή της συμπεριφοράς όχι μόνο είναι διαρκής, αλλά έχει ένα σχετικά μόνιμο χαρακτήρα, τύπου **έξις**. Ο ορισμός αυτός επίσης υπονοεί έμμεσα ότι τα αποτελέσματα της μάθησης είναι παρατηρήσιμα και το μαθησιακό φαινόμενο δυναμικό, με βασικά στοιχεία την **απόκτηση, διατήρηση και μεταβολή**.

Τα ρεύματα και οι θεωρίες για τη μάθηση είναι πολυπληθή. Μεταξύ αυτών, οι σχολές που θεωρούν τη μάθηση ως μια διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης (θεωρίες που συνδέονται με το συμπεριφορισμό), εκείνες που θεωρούν τη μάθηση ως διαδικασία δημιουργίας της γνώσης (συνδέονται με τον κονστρουκτιβισμό) και τέλος εκείνες που θεωρούν τη μάθηση ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες (και συνδέονται με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες) είναι από τις πλέον διαδεδομένες. Η πληθώρα των θεωρητικών απόψεων και σχολών δεν επιτρέπει τη δημιουργία μιας «**ιδεατής φόρμουλας**» θεωρίας μάθησης και εφαρμογής.

2.Θεωρίες Μάθησης

Συνειρμική ψυχολογία

Οι κλασικές συμπεριφοριστικές θεωρίες της μάθησης

(Μάθηση μέσω ενίσχυσης, υποκατάστατου ερεθίσματος, δοκιμής, συνειρμού, συνάφειας με στόχο τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και τη μεταγνώση).

Συμπεριφοριστικές θεωρίες

Θεμελιώθηκαν από τους Thorndike, Tolman, Hull και Skinner.

Οι θεμελιωτές των συμπεριφοριστικών θεωριών θεωρούν τη μάθηση ως αλλαγή της συμπεριφοράς των ανθρώπων. Το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στην εξωτερική συμπεριφορά, η οποία αποτελεί μετρήσιμη αντίδραση στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Για την επίτευξη των ανωτέρω επιδιώξεων χρησιμοποιείται η προγραμματισμένη διδασκαλία, το σύστημα της οποίας επεξεργάστηκε κυρίως ο Skinner. Κυριότεροι εκπρόσωποι συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης είναι οι J. B. Watson, E. L. Thorndike: η συμπεριφορά δεν καθορίζεται μόνο από τα ερεθίσματα προηγούνται, αλλά και από ενισχύσεις που ακολουθούν μία συμπεριφορά: **μέθοδος με δοκιμή και με πλάνη**. Επίσης, οι B. F. Skinner, E. R. Guthrie, A. Bandura και ο γνωστός για τα πειράματά του I. Pavlov (κλασική εξαρτημένη μάθηση).

Η μάθηση σημαίνει τη σύνδεση **ερεθισμάτων-ανταπόκρισης**. Οι επαναλήψεις ενισχύουν τις συνδέσεις και άρα τη μάθηση. Επίσης οι **θετικές ενισχύσεις** (όπως οι ανταμοιβές) ενισχύουν μια συγκεκριμένη «μάθηση», ενώ οι αρνητικές την αποδυναμώνουν. (Κρίβας, 2007). Βασισμένα πάνω στις θεωρίες αυτές έχουν αναπτυχθεί αρκετά μοντέλα διδασκαλίας, από την **προγραμματισμένη διδασκαλία** (B. F. Skinner) ως το Διδακτικό Σχεδιασμό (Instructional Design, R. M. Gagné). Ο Διδακτικός Σχεδιασμός θεωρήθηκε επί μακρόν ως μια αξιόπιστη διαδικασία για την προετοιμασία προγραμμάτων και μαθημάτων κατάρτισης.

Ο **Bandura** με τη θεωρία του της **«κοινωνικής μαθήσεως»** εξυπηρετεί ως μετάβαση από τη συμπεριφοριστική στη γνωστική θεωρία για τη μάθηση και επιτυγχάνει μια εξισορροπημένη σύνθεση αυτών των δύο καταυθύνσεων, γι' αυτό και η θεωρία του ονομάζεται κοινωνική-γνωστική. Προσθέτοντας το στοιχείο της μίμησης στη ενισχυτική μάθηση, απομακρύνεται από την άκρατη περιβαλλοντική αιτιοκρατία των πρώιμων συμπεριφοριστών στη μελέτη της αλληλεπιδραστικής σχέσης ανθρώπου και περιβάλλοντος. Άρα, είναι ζήτημα ενίσχυσης και δημιουργία συνδέσεων μεταξύ ερεθισμάτων και αντιδράσεων.

Οι Γνωστικές θεωρίες της μάθησης

Οι πρόδρομοι της γνωστικής: Μορφολογικοί

Η θεωρία της Μορφολογικής Ψυχολογίας (Gestalt Psychology) επικεντρώνεται στη μελέτη της οργάνωσης της αντίληψης και προσεγγίζει τη συμπεριφορά τονίζοντας την **οργάνωση της εμπειρίας σε μορφές ή πρότυπα** (Gestalten). Η πιο ουσιαστική συμβολή της στην ψυχολογία της μάθησης είναι η **ενόραση**, που ως μαθησιακή διαδικασία βασίζεται στη σύλληψη της μορφής του νέου προς γνώση αντικειμένου ως «όλου», που δε γίνεται στην αρχή με σαφήνεια αντιληπτό, αλλά κατά την πορεία της μάθησης, προχωρώντας από το όλο προς τα μέρη, τα στοιχεία που την απαρτίζουν διασαφηνίζονται και διακρίνονται μεταξύ τους. Εκπρόσωποί της είναι οι Wertheimer, Koffka και Köhler. Οι οπαδοί της τονίζουν ότι τα προς μάθηση στοιχεία πρέπει να οργανώνονται έτσι, ώστε να γίνονται αντιληπτά ως σύνολα.

Η μάθηση **με ενόραση** ενεργοποιεί ανώτερες διανοητικές λειτουργίες, όπως αντίληψη, μνήμη, σκέψη και προσοχή. Ο δομισμός ή εποικοδομητισμός (Κονστρουκτιβισμός)-ως απόληξη μιας μακράς περιόδου «κυοφορίας» κατά τη διάρκεια της θεωρίας του Συμπεριφορισμού- αποτελεί μια θεώρηση για τη μάθηση η οποία, βασιζόμενη στις θέσεις των ψυχολογικών προσεγγίσεων (που στρέφουν την προσοχή τους σε λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου και υποστηρίζουν πως ο έλεγχος της συμπεριφοράς καθορίζεται από εσωτερικούς παράγοντες: **αντίληψη και γνώση**), εντάσσεται στα πλαίσια των γνωστικών θεωριών και αντιμετωπίζεται ως μια πλατύτερη έννοια **πρόσωπο** και όχι ως βιολογικός οργανισμός..

Αυτό ακριβώς υποστηρίζει ο Kurt Lewin και αναφέρει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν επηρεάζεται από τη διορατική ευαισθησία, αλλά και από την προηγούμενη γνώση και εισήγαγε τη θεωρία **του γνωριστικού πεδίου** που πιστοποιεί τη συνύπαρξη μιας γνωστικής και μιας ψυχολογικής διάστασης στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι γνωστικές εποικοδομιστές - θεωρίες που διατυπώθηκαν από τους J. Piaget, J. Bruner και R.M. Gagne, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη λειτουργία του εγκεφάλου του υποκειμένου. Πρώτα δηλαδή το άτομο αντιλαμβάνεται τους υπάρχοντες αλληλοσυσχετισμούς των μερών του συνόλου και στη συνέχεια προχωρεί στη σύλληψη, η οποία επέρχεται ως **«ξαφνική ανακάλυψη»** και περιέχει πάντοτε ένα νέο, πρόσθετο και δημιουργικό στοιχείο. Η μάθηση κτίζεται σταδιακά, τα απλά στοιχεία αποτελούν τη βάση, πάνω στη οποία κτίζονται τα συνθετότερα και αυτά αποτέλεσαν τη βάση της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού που διακρίνεται σε ριζοσπαστικό και κοινωνικοπολιτισμικό. Ο **«ριζοσπαστικός οικοδομισμός»**, με κύριο εκφραστή του τον Glaserfeld, θεωρεί ότι η γνώση του πραγματικού κόσμου είναι αδύνατη έξω από το άτομο. Η μάθηση είναι ενεργητική και όλη η γνώση υποκειμενική. Ο καθένας οργανώνει τη δική του εμπειρία και κατασκευάζει τη δική του πραγματικότητα, οπότε υπάρχει διαφοροποίηση από τον **«κοινωνικό κονστρουκτιβισμό»**, κατά τον οποίο οι έννοιες, δομές, μέθοδοι, κανόνες και αποτελέσματα είναι επινοήση των ανθρώπων και δέχεται την υποκειμενική άποψη κόσμου. Κύριος εκπρόσωπος για τον

«**κοινωνικοπολιτισμικό κονστрукτιβισμό**» θεωρείται ο Vygotsky, υποστηρίζοντας μάλιστα την κοινωνική δόμηση της μάθησης και το ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος αυτού που μαθαίνει. Ο Vygotsky βρίσκεται στο πεδίο του κοινωνικού εποικοδομητισμού και διαφοροποιείται από τον κλασικό, καθώς θεωρεί ότι η κοινωνική αλληλεπικοινωνία γεννά τη γνωστική εξέλιξη και αποκτώντας νέες γνώσεις μεταβάλλεται και η ζώνη της **επικείμενης ανάπτυξης του**.

Ο Bruner δίνει έμφαση στη μάθηση μέσω της **ανακάλυψης** και της επίλυσης προβλημάτων, δηλαδή μέσω της διαδικασίας αναδιοργάνωσης ή μετατροπής στοιχείων και δεδομένων, με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται η κατάκτηση νέων γνώσεων.

Ο Gagne υποστηρίζει ότι η εκμάθηση κάθε νέας ικανότητας προϋποθέτει την εκμάθηση κατωτέρων ικανοτήτων, οι οποίες εμπεριέχονται στη νέα ικανότητα ως επιμέρους στοιχεία της. Δίνει δε έμφαση τόσο στις **εσωτερικές συνθήκες** (διάθεση, ετοιμότητα) όσο και στις εξωτερικές (διδασκτικές ενέργειες). Ο Bandura κάνει λόγο για **κοινωνική μάθηση**, δηλαδή μάθηση με μίμηση προτύπου ύστερα από παρακολούθηση της συμπεριφοράς του και τη διερεύνηση των κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες το άτομο πραγματώνει αυτή τη μορφή μάθησης. Σημαντική είναι η οπτική της θεωρίας του Ausubel που υποστηρίζει ότι: «ο πιο σπουδαίος απλός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση είναι αυτό που ο μαθητής ήδη γνωρίζει. Εξακρίβωσέ το και δίδαξέ τον σύμφωνα με αυτό». Τα «κέντρα» πάνω στα οποία θα δομηθεί η νέα γνώση πρέπει να περιέχουν αρκετά ασαφείς και γενικόλογες έννοιες για να λειτουργήσουν ως **συγκριτικός προκαταβολικός οργανωτής**. Αυτό οδηγεί σε μάθηση που λαμβάνει υπόψη τα **προϋπάρχοντα** σχήματα και τη σύνδεση με αυτά. Μοιάζει με τη σωκρατική διδασκαλία της μαιευτικής μεθόδου και καθιστά τον εκπαιδευτικό «**εκμαιευτή**» της γνώσης. Φυσικά πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει κατά νου τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη με τη διαδικασία των ερωτήσεων/αποκρίσεων, καθώς και την άποψη του **Dewey** για «learning by doing» και «learning by experience». Καθώς η γνώση **εποικοδομείται**, πρέπει να δίνεται σημασία στις προϋπάρχουσες/

προαντιλήψεις των μαθητών που είναι **συνάρτηση του οικογενειακού, κοινωνικού, φυσικού, σχολικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος των μαθητών. (Με την μέθοδο της νοηματικής και προσληπτικής απόκτησης της νέας γνώσης)**. Επίσης, με την **αρχή της σταθεροποίησης** επιτυγχάνεται με συνεχείς επαναλήψεις πλήρη και συνεπή επεξεργασία συχνές ασκήσεις και διορθώσεις, η υπερμάθηση.

Ως συμπέρασμα, γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού λοιπόν είναι να οργανώσει διδακτικές καταστάσεις και μαθήματα, στα πλαίσια των οποίων ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί, να διερευνήσει και να **αλληλεπιδράσει** με το περιβάλλον του προκειμένου να οικοδομήσει τη γνώση του.

Αυτή είναι και η βασική πρόταση του **Bourdieu** που διαπερνά ως εναλλακτικός τρόπος σκέψης τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, την εγκατάλειψη των μονολιθικών διδακτικών μεθόδων, και κατά συνέπεια στη διδασκαλία της μέσω του πολιτισμού και των πολιτισμικών δραστηριοτήτων (θέατρο, λογοτεχνία, κόμικς, εφημερίδες, περιοδικά).

Ένα τέτοιο σχολείο δημιουργεί-προυποθέτει διαφορετικής ποιότητας **«ωσμώνσεις»** και παραπέμπει σε ένα «αναλυτικό πρόγραμμα διεργασιών» σε ένα ευέλικτο σχολείο με στόχο την αλληλεπίδραση, τροφοδότηση, ανάπτυξη σκέψης, προώθηση εννοιολογικής αλλαγής και τον προβληματισμό του τρόπου συλλογισμού.

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Καθοριστικό ρόλο σε αυτή την επιδίωξη είναι δυνατό να διαδραματίσει το Μάθημα της Λογοτεχνίας, καθώς η μορφωτική της δύναμη σε συνδυασμό με τη δυνατότητα που παρέχει το μάθημα για διαλεκτική ανάλυση προβληματικών καταστάσεων ή για διαλεκτικές αντιπαραθέσεις των μαθητών πάνω σε διλημματικές καταστάσεις, μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη και την οικοδόμηση ενός αξιακού συστήματος. (Παπούλια- Τσελέπη 1990: 2256, Πουρκός 1997: 126). Η Λογοτεχνία, λοιπόν, από τη φύση της, εγείρει το αίτημα κατ' εξοχήν

της συγκινησιακής, βιωματικής συμμετοχής και ανταπόκρισης του αναγνώστη, καθώς μέσω του μαθήματος επιδιώκεται (Π.Σ. 2000: 163-164):

- προσληψη ερεθίσματων όχι καταγραφής των γνώσεων αλλά της κίνησης και της μεταβολής στη διανοητική και συναισθηματική του κατάσταση.
- δεκτικότητα
- εκλεκτικότητα
- κριτική:αποδοχή,εφόσον αναγνωρίζει ότι είναι σωστά θεμελιωμένες ή να αντιστέκεται σε αυτές αιτιολογώντας τη θέση του.
- Να διαμορφώνει τις προσωπικές του στάσεις και πεποιθήσεις και να υποβοηθείται στη συγκρότηση του δικού του αξιακού συστήματος.

Μια διδασκαλία προσανατολισμένη στην ανάπτυξη των στάσεων των μαθητών θα μπορούσε να κινείται στο εξής διδακτικό πλαίσιο:

- Να υπάρχει το κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο και το κατάλληλο περιεχόμενο της διδασκαλίας που εξασφαλίζει την ψυχολογική αποδοχή και ενθαρρύνει τη διαφοροποίηση και την αντιπαράθεση, τη συνεξέταση εναλλακτικών απόψεων.. (Ματσαγγούρας 1998: 138).

- Να προσφέρεται συστηματική και πολύπλευρη παροχή γνώσεων και πληροφοριών για τα βασικά θέματα- ζητήματα των κειμένων.
- Να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να έρθουν αντιμέτωποι με προβληματικές καταστάσεις, να εμπλακούν, να ταυτιστούν με τους ήρωες, να υποδύονται ρόλους, να μπαίνουν στη θέση των ηρώων του κειμένου και να πάρουν θέση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.. (Gagné 1984: 380-281). Να δίνεται ο απαραίτητος χρόνος, για να εκφράσουν τη γνώμη τους και να ενθαρρύνονται να την τεκμηριώσουν ολοκληρωμένα και με ακρίβεια. (Tobin, 1987).
- Να εξασφαλίζεται η δυνατότητα να διατυπώσουν τη θέση τους ελεύθερα χωρίς φόβο, ακόμη κι αν αυτή είναι αντίθετη προς τη γενικότερη άποψη της τάξης.
- Να κυριαρχεί ο διευθυνόμενος διάλογος με διακριτική και σταθερή την παρουσία του διδάσκοντα στο ρόλο του συντονιστή της συζήτησης. (Coles & Robinson 1991, Costa 1991, Cage & Berliner 1988).

Σύμφωνα και με τη **δημιουργική γραφή** ως χώρο « Μη συμμόρφωσης» που προσφέρει ανεξαρτησία, αυτονομία, αντικομοφορισμός «ανοικείωση» του σχολικού κώδικα, συμβάλλει στα εξής:

- Εξατομίκευση χαρακτηριστικών
- Μεταβατική περιοχή εμπειρίας
- Συναισθημα και δημιουργία μέσα από το παιχνίδι
- Βίωμα –τέλεση- προσήλωση
- Εμπλοκή: κριτική σκέψη-δημιουργική έκφραση

Το αποτέλεσμα είναι:επινοητικότητα,εφευρετικότητα, ανακάλυψη,προσωπική έκφραση,αναπαράσταση του κόσμου όπως το κάθε άτομο τον συλλαμβάνει.Σύμφωνα και με την αρχή της ατομικής επεξεργασίας της εμπειρίας (Brookfield) καθίσταται αυτόματη εγκόλπωση της δημιουργικότητας και του παραγόμενου αποτελέσματος-διαδικασία και οδηγεί σε νέα μορφή κοινωνικότητας.

Μέσα από συγκεκριμένες δράσεις έρχεται και η «δημιουργική» όρεξη «δύσκολων» μαθητών και με βάση την αρχή της ατομικής εμπειρίας & καταγραφής και την αρχή της ελεύθερης σκέψης & κατάθεσης επέρχεται:

- πνευματική κάθαρση μέσα από μία προσωπική «λίστα» οργάνωσης που αποφορτίζει συναισθηματικά και πνευματικά.
- απόλαυση, ευφορία, ενεργοποίηση μέσα από τη διαδικασία και όχι τόσο ο σκοπός, βιώνοντας, ενοσιολογώντας, αναλύοντας και εφαρμόζοντας ανοίγουν και δημιουργούν «παράθυρο» επικοινωνίας με τον κόσμο.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ «ΠΑΝΤΡΕΜΑ» ΘΕΩΡΙΩΝ

Συμπερασματικά, το ποια θεωρία και ποια διδακτική μέθοδος θα αξιοποιηθεί στη διδακτική διαδικασία εξαρτάται από την κάθε διδακτική ενότητα και από τους εκάστοτε μαθητές, χωρίς να αποκλείεται και μία συνδυαστική λύση. Υπό το πρίσμα των παραπάνω θεωριών το άτομο δέχεται επιδράσεις του περιβάλλοντός του και με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις και την κοινωνική αλληλεπίδραση δομούνται οι νέες γνώσεις και μετασχηματίζονται οι

προυπάρχουσες μέσα από κοινούς κώδικες επικοινωνίας. **«Η μάθηση ως ενέργεια δημιουργίας καινούριων δομών και τεκμηρίωσης των παλιών»** (Βιγκότσκι 1988). «συνεχίζεται υποσυνείδητα με την γέννηση του» (H. Remplein 1967), εξελίσσεται μέχρι το τέλος της ζωής του όπου και τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά επηρεάζονται από τον τρόπο αλληλεπίδρασης του ανθρώπου από το περιβάλλον.

Γι' αυτούς τους λόγους απαραίτητα στοιχεία του προγραμματισμού της διδασκαλίας είναι η γνώση των αναγκών, ελλείψεων, προτιμήσεων των μαθητών. Αναγκαία, επίσης, η γνώση για την ψυχοκινητική, και κοινωνική κατάστασή τους, οι νοητικές δυνατότητες, η προηγούμενη γνώση, το επίπεδο άγχους, η αυτοαντίληψη και το ενδιαφέρον τους. Για το λόγο αυτό έχουν εκπονηθεί τα προγράμματα εξατομικευμένης διδασκαλίας. Επειδή αυτή είναι δύσκολο να εφαρμοστεί απαιτείται ποικιλία μέσων και μεθόδων. Σημαντικό στοιχείο για την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί το μαθητικό δυναμικό της τάξης και ο τρόπος, δηλαδή η μεθοδολογία που θα εφαρμοστεί κατά τη διδασκαλία με διάφορες μεθόδους και τα «εργαλεία» (διάλογος, πλέγμα εννοιών, πείραμα...) προκειμένου να επιτευχθεί η αντικατάσταση-αποδόμηση, αλλαγή-τροποποίηση των ιδεών των μαθητών (γιατί η υπάρχουσα γνώση επηρεάζει τη νέα γνώση).

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Στα παιδιά αποδίδουμε συχνά «ταμπέλες» και χαρακτηρισμούς του τύπου: γλυκό, έξυπνο, χαρούμενο, δύσκολο, ζωηρό, ανυπάκουο αδιάφορο... Η απάντηση είναι πολύ εύκολη.... Όλα αυτά μαζί είναι τα παιδιά μέχρι να γίνουν έφηβοι και στην πορεία ενήλικες περνούν από πολλά «φάσματα προσωπικότητας» μέχρι να κατασταλάξουν στο δικό τους μοναδικό χαρακτήρα.

Κάποια από αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια ομάδα διαταραχών που αφορά συγκεκριμένα ελλείμματα σε τομείς όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, η γλώσσα, ο λόγος ή η κινητική λειτουργία. Τα ελλείμματα αυτά δεν οφείλονται σε νοητική υστέρηση, αυτισμό,

κάποια διαγνωσμένη νευρολογική ή άλλη οργανική διαταραχή ή σε περιβάλλοντα με περιορισμένα εκπαιδευτικά ερεθίσματα.

Συγκεκριμένα, είναι η ελλειμματική λειτουργία του μνημονικού δυναμικού και η δυσκολία ανάκλησης πληροφοριών από τη μνήμη, η δυσκολία στην οργάνωση που επηρεάζει σημαντικές λειτουργίες, όπως αυτή της αποθήκευσης και ανάκλησης στο μνημονικό μηχανισμό, της προσοχής, της διαχείρισης του χρόνου, του τρόπου μελέτης και γενικότερα της ίδιας της μάθησης, ελλειμματική προσοχή, αδυναμία συγκέντρωσης και εστίασης της προσοχής κατά την διάρκεια εκτέλεσης ενός έργου. Αυτά είναι σε γενικές γραμμές τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως για τα παιδιά και τους εφήβους το σχολείο είναι ο αντίστοιχος εργασιακός χώρος των ενηλίκων. Η σχολική επιτυχία, είναι εξέχουσας σημασίας για την ψυχολογική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού και του επίσης εφήβου, γιατί το παιδί που βιώνει τη σχολική αποτυχία μοιραία θα νιώσει και συναισθήματα απομόνωσης, ντροπής και όλα αυτά θα έχουν αντίκτυπο στην διατήρηση της αυτοεκτίμησής του σε χαμηλά επίπεδα. Βέβαια, αυτό λειτουργεί και αντίστροφα, δηλαδή οι διαταραχές της ψυχικής υγείας του ατόμου, σαφέστατα θα ασκήσουν αρνητική επιρροή στις μαθησιακές του ικανότητες.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο στόχος των παρεμβάσεων αυτών είναι να βοηθήσουν το παιδί ή τον έφηβο να ξεπεράσει ή να μετριάσει τις δυσκολίες που σημειώνονται ως αποτέλεσμα της διαταραχής του, έτσι ώστε να έχει μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία. Είναι απαραίτητη, λοιπόν, η χρήση μνημονικών στρατηγικών και τεχνικών υποβοήθησης: μνήμης, οργάνωσης, αποθήκευσης, ανάκλησης, προσοχής, συγκέντρωσης, εστίασης. Αλλιώς τα παιδιά θα βρεθούν χαμένα... στο «κυνήγι γνώσης & μετάφρασης...» και δυσκολίας: απόκτησης επαρκών, αναγνωστικών δεξιοτήτων, παραγωγής γραπτού λόγου, αυτοεκτίμησης, ικανοποίησης, συμμετοχής -απεγλωβισμού από το περιθώριο.

Για όλα τα παραπάνω χρησιμοποιούμε το σύνθημα: Όλοι στην τάξη με διαφοροποιημένη διδασκαλία που θα έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- ευέλικτη ομαδοποίηση (μετωπική, ομάδες, ατομική εργασία).
- συμμετοχική
- ποσοτική προσαρμογή-ποιοτική τροποποίηση: Διαφοροποιημένη διδασκαλία δε σημαίνει απλά, λιγότερες ή περισσότερες ασκήσεις , ούτε αποτελεί ποσοτική προσαρμογή, αλλά περιλαμβάνει την ποιοτική τροποποίηση της διδασκαλίας
- διαφοροποίηση ως οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας και όχι στάδιο. Με αυτή την έννοια κάθε νέα μάθηση αποτελεί ευκαιρία για νέα διαφοροποίηση. Η διαφοροποίηση δεν αφορά μόνο την αντιμετώπιση ενός μαθησιακού προβλήματος, αλλά συνεχή μάθηση και πρόοδο των μαθητών.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ευνοείται, κερδίζει το σύνολο της τάξης, όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές και όχι μεμονωμένα κάποιοι από αυτούς.. Το γεγονός ότι συνυπάρχουν μέσα στον ίδιο χώρο μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν υποβαθμίζει το επίπεδο διδασκαλίας αλλά αντιθέτως το εμπλουτίζει και το τροποποιεί ποιοτικά. Ακόμα και όταν οι καλοί μαθητές μέσω της παροχής βοήθειας στον συμμαθητή τους κατά την ώρα του μαθήματος προσπαθούν να του εξηγήσουν κάτι, υποδύμενοι το δάσκαλο, μαθαίνουν. Στη βάση του παραπάνω σκεπτικού έρχονται να προστεθούν και οι ανάλογες αλλαγές, προσαρμογές και διασκευές στα αναλυτικά προγράμματα των γενικών σχολείων προκειμένου ένα σύγχρονο σχολείο συνεκπαίδευσης να «χωρέσει» όλο το μαθητικό πληθυσμό ανεξαρτήτου γνωστικού και ψυχοκινητικού επιπέδου.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Για να διασφαλίσουμε την επιτυχία της διδασκαλίας γενικότερα και των στόχων ειδικότερα είναι απαραίτητο να οργανωθεί κατάλληλα ο χώρος της μάθησης, το μαθησιακό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, λοιπόν, να τον οργανώσει με τέτοιο τρόπο ώστε αφενός να είναι ευχάριστος και ελκυστικός και αφετέρου να διευκολύνει την μάθηση με το απαραίτητο εποπτικό υλικό που θα του χρειαστεί κατά την διάρκεια του μαθήματος αλλά και να διατάξει, να τοποθετήσει τα θρανία στο σχήμα που επιθυμεί ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία του με το σύνολο των μαθητών και ειδικότερα με τους μαθητές που τον έχουν περισσότερο ανάγκη.

Επίσης είναι εξίσου σημαντικό να επιλέξουμε τον κατάλληλο τύπο διδασκαλίας που θα είναι ανάλογος με το μαθητικό δυναμικό της τάξης μας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ -ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Γνωρίζοντας ότι η τάξη μου αποτελείται από μαθητές μικτών ικανοτήτων και ότι στην ομάδα αυτή ανήκουν, ενδεχομένως, χαρισματικά παιδιά αλλά και παιδιά ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είχα χρέος ως εκπαιδευτικός να «κινήθω» στη βάση ενός αναλυτικού προγράμματος με παράλληλα μαθησιακά αποτελέσματα.

- Να επιμερίσω τις δραστηριότητες σε μικρότερα βήματα.
- Να αντικαταστήσω τις γραπτές οδηγίες με προφορικές
- Να μαγνητοφωνήσω το αναγνωστικό και ασκησιακό υλικό.
- Να υπογραμμίσω τα κύρια σημεία.
- Να εκπονήσω συμπληρωματικό μαθησιακό υλικό.
- Να διαμορφώσω ασκήσεις απλούστερης τυπολογίας (π.χ. ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αντιστοιχίσεων, «ναι-όχι», συμπλήρωσης κενών, σύντομων απαντήσεων).
- Να προσφέρω τη δυνατότητα προφορικής παρουσίασης ή εξέτασης.
- Να εντάξω πρόσθετο εποπτικό υλικό.
- Να αξιοποιήσω την νέα τεχνολογία.

- Να παρέχω τον απαιτούμενο χρόνο στο μαθητή να σκεφτεί και να απαντήσει.
- Να χρησιμοποιώ κυρίως ερωτήσεις αναγνώρισης και σπάνια ανάκλησης.
- Να κάνω χρήση διαγραμμάτων, εικόνων και πινάκων.
- Να δίνω σαφείς οδηγίες.

Ο ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΜΟΥ «ΦΑΚΟΣ»

Κατά την εφαρμογή της δικής μου διδακτικής προσέγγισης στηρίχθηκα:

- Στο «Μοντέλο»: υπό την έννοια του υποδείγματος-προτύπου
- Στην υποκειμενική εικόνα του κόσμου του κάθε μαθητή-πλάγια σκέψη
- Στην αντίληψη :του «προκαταβολικού οργανωτή»

Ακολούθησα και εφάρμοσα στη δομή την απλοποίηση με συσχετισμό μέσω της διαίσθησης για να προχωρήσω στην ανάλυση, την Παραδειγματική-Εικονιστική-Συμβολιστική γνώση με στόχο: Τη **Σταθεροποίηση-έξις** και τη βίωση του συναισθήματος με την ταυτόχρονη γνώση.

Η έρευνα-σχέδιο δράσης στόχευε στα εξής:

- Σχεδιασμός αλλαγής:
- Κοίτα: παρατήρηση της διαδικασίας και των συνεπειών της αλλαγής
- Σκέψου: πάνω στη διαδικασία και στις συνέπειες της αλλαγής και στη συνέχεια επανασχεδιασμός
- Δράσε: πραγματοποίηση και παρατήρησης
- Αναστοχασμός

Οι μαθητές έγιναν ερευνητές εν δράσει με τα ακόλουθα βήματα:

1. Επιλογή κειμένου με ομοφωνία θέμα: *Ο πιστός φίλος*, κείμενα Α'γυμνασίου επιλέχθηκε με δική μου έμμεση παρότρυνση που προσφέρει εγγύτητα, βιωματικότητα και πρόκληση ενδιαφέροντος ως δέλεαρ.

Προκαταβολικός Οργανωτής: Προϊδεάζω το μαθητή για την ιστορία που θα ακολουθήσει δείχνοντας του μια φωτογραφία ως «ζέσταμα-προθέρμανση»

2. Ανάγνωση τίτλου: Συνειρμός-Αισθήσεις-Εγγύτητα –Εμπειρία καθώς είδαν ως ένα ταξίδι τη ζωή

3. Παρώθηση, ενθάρρυνση –τόνωση αυτοπεποίθησης-πρόκληση ενδιαφέροντος – συμμετοχής

4. Εννοιοκεντρική διδασκαλία- οπτικοποίηση: νοερές εικόνες

5. Καταιγισμός ιδεών: Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης

6. λεκτικός πειραματισμός-εργήγορη-αυτόματη γραφή προσδοκιών του κειμένου-καταγραφή: λεξιλόγιο σχετικό

7. συζήτηση—ανταλλαγή-σχολιασμός πορισμάτων

Όλα τα παραπάνω λειτούργησαν ως κίντρα υποδαύλισης Φαντασίας με «πηδάλιο» τη σκέψη, εμπειρία & γνώση

Η διαχείριση ιδιαιτεροτήτων μαθητών με τη βοήθεια της δημιουργικής γραφής

Τα βήματα που ακολουθούνθησαν οι μαθητές κατά την **νοηματική χαρτογράφηση** ήταν τα εξής:

- ✓ Καταγράφουν το θέμα (τίτλο της ενότητας) και το κυκλώνουν.
- ✓ Διαβάζουν προσεκτικά το πρώτο μέρος, την παράγραφο.
- ✓ Με την χρήση αυτό-ερωτήσεων βρίσκουν την κεντρική ιδέα και τις δευτερεύουσες έννοιες που την υποστηρίζουν.
- ✓ Καταγράφουν αυτές τις έννοιες (κεντρικές και υποστηρικτικές) με περιληπτικό τρόπο ή με ένα απλό σχεδιάγραμμα.
- ✓ Ελέγχουν την κεντρική ιδέα της παραγράφου, την κυκλώνουν και τραβούν γραμμές ή βέλη για να δείξουν τις μεταξύ τους σχέσεις.
- ✓ Επαναλαμβάνουν τα ίδια βήματα για τις επόμενες παραγράφους.

- ✓ Συνδέουν τις κεντρικές ιδέες μεταξύ τους και με το θέμα.

ΒΗΜΑΤΑ

1.Ο ρόλος μου ήταν:Εμφύχωση-διευκόλυνση, Εμβάπτιση νέων δεδομένων, Ενθάρρυνση για νέες ιδέες, Πειραματισμό, προβληματισμό:έξυπνο - ευρηματικό.Ενίσχυση προβλέψεων για πορεία γεγονότων με στόχο την αυτορρύθμιση και τη μεταγνώση.

2. Ζήτησα από τα παιδιά τη δημιουργία μιας ιστορίας βάσει συλλογής λεκτικών δεδομένων

3.Τα άφησα να κάνουν λάθος και λειτούργησα ως διαρρυθμιστής λάθους- με σταδιακή αποδόμηση και χειρισμό ως ανατροφοδότηση στη μεταθεώρηση.

4.Τα βοήθησα σε σταδιακή οικοδόμηση με ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης υποβάθρου (με Καθοδηγούμενη διδασκαλία και τρόποςδιαλογικό), και ο εκτροχιασμός προκάλεσε ανατροπή-έκπληξη μέσω της επεξεργασίας, αναστοχασμού και του έλεγχου της μάθησης.

Το αποτέλεσμα: **Ανακαλυπτική: επεξεργασία-μετασχηματισμό σε σωστή δόμηση**

Οι μαθητές έγιναν ακροατές

Διαβάζω μεγαλόφωνα, αργά και παραστατικά το κείμενο, υποδυόμενη κατά κάποιο τρόπο θεατρικό τα διάφορα πρόσωπα που συμμετέχουν

- οι Μεγαλόφωνη ανάγνωση-θεατρικότητα -ύφος με ένταξη στο χωροχρονικό του περιβάλλον
- Επαφή-εξοικείωση
- Η στρατηγική της παράφρασης: αποκωδικοποίηση
- Εναλλακτικές φράσεις-συμφιλίωση: λύσεις κυριολεξίας-μεταφοράς
- Επεξήγηση:συνώνυμα-εμπλουτισμός
- Αυτορρύθμιση-Αυτοδιαχείριση:
- σημειώσεις λέξεων-βασικά σημεία:

- Προσέγγιση: οικοδόμηση-πρόσληψη (Piaget)
- Σταδιακή-βαθμιαία-ανακαλυπτική (Bruner) και δημιουργία με ενόραση

Οι μαθητές έγιναν ο κριτικοί... αναγνώστες

Σιωπηρή ανάγνωση από το μαθητή

Η ανάγνωση μπορεί να επαναληφθεί και για περισσότερες από μία φορές. Τη τελευταία φορά ο μαθητής υπογραμμίζει τυχόν λέξεις ή φράσεις που τον δυσκόλεψαν και εμποδίζουν την κατανόηση του κειμένου με την αρχή της Διάθεσης χρόνου σκέψης & Μαθησιακό συμβόλαιο

Προφορική Αποκωδικοποίηση του κειμένου

Σύλληψη μέσω αντίληψης και σύνθεσης του όλου: Σε αυτό το στάδιο ως εκπαιδευτικός προσπαθήσα μέσω της συζήτησης και με την υποβολή ξεκάθαρων και σύντομων ερωτήσεων να εκμαιεύσω απαντήσεις που αφορούν την κατανόηση του κειμένου, και να ενισχύσω την αυτοπεποίθησή του. Επιπροσθέτως, ενισχύεται η αντίληψη, μνήμη, σκέψη, προσοχή με Δομική και Μορφολογική ανάλυση: αποσυναρμολόγηση, Γνωστική και νοηματική Χαρτογράφηση, ανατροφοδότηση-ενεργοποίηση-ενίσχυση παραγωγικής-δημιουργικής σκέψης με βάση τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky): πλαίσιο & δυνατότητες που προσφέρει η συσχέτιση του δημιουργικού αρχικού με το κείμενο: Σύγκριση : νόμος ομοιότητας, συμμετρίας. Επίσης, χρησιμοποίησα την παραβολή-σύμφυση-παραθέματα άλλων κειμένων: παραμύθι, διάλογος, ποίημα, ταινία, ώστε μέσω της επανάληψης να αποκτήσουν ενίσχυση και σύνδεση της γνώσης με άμεση ανταπόκριση.

Επήλθε:

1. γνωστική σύγκρουση: ιδέες μαθητών με ομαλή τροποποίηση (περιβάλλον και μεταβίβαση) και διορατική ευαισθησία μέσω του γνωριστικού πεδίου.

2. Μηχανισμός εξισορρόπησης: αφομοίωσης & προσαρμογής (συμπληρωματική δυναμική).

3. Μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν –μαθαίνουν πράττοντας: Bruner-Dewey .

4. μεταφορά γνώσης νέων καταστάσεων με δράση-αλληλεπίδραση και με μέθοδο σπειροειδή και κυκλική.

Ακολουθεί μια άσκηση πολλαπλών επιλογών στην οποία οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τη σωστή απάντηση, την οποία θα πρέπει να αναζητήσουν στο κείμενο. Στόχος της άσκησης αυτής είναι να κατακτήσουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες την υπερδομή του αφηγηματικού κειμένου μέσα από την κατανόηση βασικών πληροφοριών για την ιστορία και την πλοκή. Οι δράσεις ήταν κοινές με διαφοροποίηση διατύπωσης.

Οι μαθητές έγιναν φιλόλογοι-φιλόσοφοι-ψυχολόγοι-κοινωνιολόγοι

Με τη θεωρία Μορφολογική Ψυχολογίας :αναδημιουργική και υπερμάθηση, έγιναν οι εξής επεμβάσεις

- Αλλαγή τίτλου- Ονοματοποιία-Σύμβολα
- Επεξεργασία του αρχικού κειμένου με αλλαγή διάταξης και αναδιοργάνωση - αποσπασματικότητα και αναπαραγωγή
- Αφαίρεση ή πρόσθεση περιγραφικών στοιχείων, υπόταξης-παράταξης, αλλαγή σύνταξης και παρατηρήσεις
- Τροποποίηση αφήγησης(τεχνικές,αφηγητή)-επέμβαση δομής:αρχή-εξέλιξη
- Ανίχνευση ιδιαίτερου λεξιλογίου
- Συμπλήρωση κενών: «ελλιπούς πληροφορίας»:ενίσχυση ελλείματος λεξιλογίου (νόμος της εγγύτητας και συνέχειας)
- Ομοιότητα-Βιωματικότητα:ενσωματωμένης συσχέτισης.Για παράδειγμα: Σκέψου: αν ήσουν εσύ ο ήρωας; (ενσυναίσθηση και κατανόηση του χωροχρόνου της ιστορίας)

- Συνέχεια- Διαχρονική προσέγγιση –Συσχέτιση με το παρόν:ευκαιρία ανάδειξης προσωπικών βιωμάτων –λύτρωσης από αρνητικά συναισθήματα.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα παιδιά έγιναν

1.μυθοποιοί-κοσμοποιοί μέσα από ομάδα:

ρόλος:συμμετοχικό μοίρασμα πολιτισμού (Bruner)

2. συγγραφείς-σεναριογράφοι-σκηνοθέτες

Οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν:

- Ελάχιστη προσπάθεια:εύκολος, σύντομος δρόμος-τροποποίηση
- προσχεδίαση προφορικά ή γραπτά: θέση ομιλητή-προσαρμογή λόγου
- Αναδιήγηση του αρχικού κειμένου με παραλλαγές: Ημερολόγιο, ρητορική, δραματοποίηση, θεατρικό, βιογραφία, επιστολή, κόμικς, ανακοίνωση ιστορίας ως σύντομη είδηση.
- Κατασκευή χαρακτήρων: λόγια, πράξεις, συνήθειες, σχόλια άλλων..
- εμπλουτισμό με εναλλακτικές φράσεις: συνώνυμα, λογοπαίγνιο...
- Επέμβαση-παρεκτροπή ανατροπή-: σκηνικό, αλλαγή χαρακτήρων, έκβασης
- Παρείσφρηση άλλων αφηγηματικών τεχνικών: ζήτησα από τους μαθητές μαζί με την ομάδα τους να υποδυθούν τους πρωταγωνιστές της ιστορίας και να παίξουν ένα μικρό θεατρικό δρώμενο. Η δραματοποίηση της υπόθεσης, βοηθά να κατανοήσουν βαθύτερα την πλοκή και το χωροχρονικό πλαίσιο της ιστορίας, πετυχαίνουμε την ενεργητική συμμετοχή του σε μια νέα περίσταση επικοινωνίας, επιτυγχάνουμε την ικανοποίηση, ευχαρίστηση και αυτοπεποίθηση του μαθητή μέσα από αυτή του τη συμμετοχή, παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός για την επίτευξη των διδακτικών μας στόχων.

- Επίσης, ζήτησα να γράψουν, με τη δική μου καθοδήγηση ένα σύντομο κείμενο σχετικά με την υπόθεση της ιστορίας μας και μάλιστα να επιμεληθούν και την εικονογράφηση για να το δημοσιεύσουμε στη σχολική εφημερίδα. Ακόμα εκτέλεσαν και χρέη ταχυδρόμου, μεταφέροντας το νέο κείμενο από τη τάξη τους στη συντακτική ομάδα της εφημερίδας. Έτσι, ο μαθητής αποκτά δεξιότητες και στο γραπτό λόγο και στην επικοινωνία. Εξοικειώνεται με τα διάφορα μέσα επικοινωνίας που διευκολύνουν την καθημερινή μας επαφή με τον κόσμο (π.χ. ταχυδρομείο, εφημερίδες κ.λ.π.) και αποκτά λεξιλόγιο ικανό για ομιλία, ακρόαση και κατανόηση ποικίλων περιστάσεων επικοινωνίας.
- Τους έθεσα την εργασία: Αν σκηνοθετούσατε μια ταινία μικρού μήκους, εμπνευσμένη από το θέμα του κειμένου, τι τέλος θα δίνατε....

Αποτελέσματα:

- συναισθηματική εμπλοκή –ρόλος: ρυθμιστές-αναδημιουργοί
- Ενεργητική συμμετοχή: χειρισμός αντικειμένων με την πηγή γνώσης
- Εξελικτική διαδικασία καταγραφής πραγματικότητας-αναπαράσταση εμπειρίας κόσμου: Ενίσχυση μέσω δικών τους εμπειριών
- Αντιμετώπιση φόβου προσωπικής δημιουργίας
- Ψυχοθεραπεία: ικανοποίηση, εκτόνωση
- Συμβουλευτική: συνεργασία, ανταλλαγή
- Κοινωνικοποίηση: συμμετοχή, αποδοχή
- «Κοινωνική μάθηση» (Bandura)
- «σπόροι» δημιουργικής επινόησης: με μια δική τους εκδοχή για το μήνυμα της ιστορίας, αφήγηση δική τους εμπειρίας, καταγραφή ιστορίας από μία εναρκτήρια φράση ή παροιμία, συλλογή διαθεματικού υλικού: Διαδίκτυο, Τύπο, Κινηματογράφο, Μουσική, Ζωγραφική, Συρραφή ιστορίας από τις συλλογές
- Καλλιέργεια της η κριτικής δημιουργικής σκέψης και της η μεταγνώσης μέσα από άσκηση στην οποία οι μαθητές καλούνται να εξιστορήσουν

προφορικά την ιστορία σε ένα φίλο τους, ο οποίος δε τη γνωρίζει με τις οδηγίες: μη ξεχάσεις ότι θα πρέπει να αναφερθείς στα παρακάτω.

- ✓ Στο Που και το Πότε συμβαίνει η ιστορία.
- ✓ Στο πρωταγωνιστή και στα άλλα πρόσωπα της ιστορίας.
- ✓ Στο πώς ξεκινά η ιστορία.
- ✓ Στα γεγονότα που ακολουθούν.
- ✓ Στη λύση του προβλήματος.
- ✓ Στα συναισθήματα και τις σκέψεις του ήρωα για ό,τι συνέβη.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ομάδων περιείχε τα ευρήματα:
1.«ανάνηψη» με την ανάληψη κοινωνικών ρόλων: ευθύνη, κύρος
2. Με δράση- επέμβαση- ανατροπή πήραν το ρόλο του: δικαστή-κριτή, δημοσιογράφου, συμβούλου, διαμεσολαβητή, ανθρωπιστή, ακολούθησαν την παρασκευιακή δράση και τέλος έκαναν τον ήρωα από θύμα επαναστάτη.

Επίσης, εξασκήθηκαν στην: διαλεκτική, κριτική επεξεργασία, «διαβούλευση»: επιχειρηματολογία και υποστήριξή της, βελτίωση γλωσσικής έκφρασης και ένιωσαν: ικανοποίηση-χαρά μέσα από «ξεδίπλωμα»-εκτόνωση και αντιμετώπισαν το φόβο της Κοινωνικής «έκθεσης».

ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΕΠΙΜΥΘΙΟ

Με αρχή τα παρακάτω: «[...] ο σκοπός μου είναι να χτυπήσω δύο λαγούς με μια ντουφεκιά. Να απεικονίσω με ελκρινεία τη ζωή και με την ευκαιρία αυτή, να δείξω πόσο η ζωή αυτή αποκλίνει από τη νόρμα», *Τσέχωφ* και το «Διευκολυντικό περιβάλλον», *Winnicott* . Αντιμετώπισα τη διδασκαλία με την ακόλουθη ρήση: «Εκπαίδευση, δεν είναι να γεμίζεις τον μαθητή με γνώσεις από έξω προς τα μέσα. Είναι να βγάζεις από μέσα προς τα έξω τις ψηλότερες ευγενέστερες και καλύτερες ιδιότητες που βρίσκονται έμφυτες στο κάθε άτομο». Οι αξίες, λοιπόν, και οι στάσεις δεν βρίσκονται απλά αποθηκευμένες στα κείμενα, έτοιμες να ανασυρθούν και να προσαρμοστούν στους όρους της πραγματικής

ζωής. Οι αξίες και οι στάσεις που προβάλλονται από τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις του κόσμου είναι προτάσεις ζωής για επεξεργασία, συζήτηση, διυποκειμενικό έλεγχο. (Φρυδάκη 2006: 54). Είναι όψεις του πραγματικού ή του επιθυμητού που μπορούν να δομήσουν κάτι στο είναι των μαθητών, μόνο εφόσον δοθούν τα ερεθίσματα για ελεύθερη διαπραγμάτευσή τους. Μαθαίνοντας να ελέγχουν το λογοτεχνικό έργο, να προσανατολίζονται στο διαφορετικό κόσμο που τους προτείνει, να μορφοποιούν μια θεώρηση, η οποία να ανταποκρίνεται σωστά σε αυτό, ασκούνται να κάνουν την ίδια εργασία στον κόσμο που τους περιβάλλει και να αναζητήσουν τις σημασιολογήσεις, διαμορφώνοντας την εμπειρία τους (Alter 1985: 71).

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ακόλουθη μελέτη πραγματεύεται την προσέγγιση εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών για μαθητές με δυσκολίες μάθησης, με στόχο την αρμονική ένταξή τους στο μαθητικό δυναμικό της τάξης για μια επιτυχημένη σχολική πορεία - καλλιεργώντας πολλαπλές δεξιότητες- χωρίς κανέναν αποκλεισμό. Πιο συγκεκριμένα ,επιχειρείται μια διδακτική σύζευξη δράσεων της δημιουργικής γραφής και των θεωριών μάθησης, στις οποίες βασίστηκαν και εφαρμόστηκαν τρόποι και τεχνικές διδασκαλίας. Η έρευνα εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα 24 μαθητών της Α΄ Γυμνασίου, κατά το σχολικό έτος 2012-2013.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αλεξίου, Β. (1999). *“Κι οι φιλόλογοι τι χρειάζονται σε τούτους τους μικρόψυχους καιρούς; (Σκέψεις για το μάθημα της λογοτεχνίας στο σημερινό σχολείο)”*, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 52, 92-99.

Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Αποστολίδου, Β. (1997) “*Η Συμβολή του Μαθήματος της Λογοτεχνίας στην Προώθηση της Δημιουργικής Ανάγνωσης*”, στο: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Ανάγνωση και Σχολείο, Διημερίδα για τους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 61-71.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, (τόμ Α'), Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (1995). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, (τόμ.1), Αθήνα: Gutenberg.

Κουκουλομάτης, Δ. (1996). *Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Θεωρία και Πράξη)*, Αθήνα: Έλλην

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Αθήνα: Gutenberg.

Παπούλια- Τζελέπη, Π. (1990). “*Ηθική Αγωγή και Εκπαίδευση*”, στην Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (τόμος 4, σ.2255-2259). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πουρκός, Μ. (1997). *Ο ρόλος του Πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και την Κοινωνική-ηθική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεωρητικές Επιστήμες, Αθήνα 2000.

Φρυδάκη, Ε. (2006). “*Σύγχρονοι προσανατολισμοί της διδακτικής και νέοι διδακτικοί δρόμοι για το μάθημα της Λογοτεχνίας*”, Νέα Παιδεία, 117, 43-57.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική.

Χαντζή, Α. (1992). "Στάσεις", στην Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (τόμος 8, σ. 4362-4365). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Alter, J. (1985). "Προς τι η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας"; στο: Συνέδριο του Σεριζί, Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, (μτφρ. Ι. Ν. Βασιλαράκης), (σ. 63-74), Αθήνα: Επικαιρότητα.

Coles, M., & Robinson, W., (1991). *Teaching Thinking: A Survey of Programmes in Education*, Bristol: The Bristol Press.

Costa, A. (1991). "Teacher Behaviors that Enable Students Thinkings", in Costa, A: *Developing Minds*, Alexandria, VA: ASCD, p.p 190-198.

Dillon, J. (1994). *Using Discussion in Classrooms*. Open University Press.

Doubrovsky, S. (1985). "Η Άποψη του Καθηγητή", στο: Συνέδριο του Σεριζί, Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, (μτφρ. Ι. Βασιλαράκης), (σ.12-26). Αθήνα: Επικαιρότητα.

Gage, N., & Berliner, D. (1988). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.

Gagné R. M. (1977). *The Conditions of Learning*, 3rd ed., New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gagné, R. M. (1984). "Learning Outcomes and their Effects: Useful Categories of Human Performance", *American Psychologist*, 39, 377-385.

Gardner, P. (1989). "Neutrality in Education" in Goodin, R.E., & Reeve, A. (επιμ), *Liberal Neutrality*. New York: Routledge.

Greimas, A. (1985). *“Μετάδοση και επικοινωνία” στο: Συνέδριο του Σεριζί, Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, (μτφρ. Ι. Βασιλαράκης), (σ.27-40). Αθήνα: Επικαιρότητα.

Hare, W., & Portelli, J. (1993). *What to do?*. Halifax: Fairmount Books.

Hogg, E., & Vaughan. (1995). *Social Psychology: An Introduction*, London: Prentice Hall.

Hovland, C., & Rosenberg, M. (1960). *Attitude Organization and Change*, Yale: New Haven.

Reinsmith, W. (2002). *“The Literature and Life: Helping Students See”*, *Eureca Studies in Teaching Short Fiction*, 3, 10-15.

Tobin, K. (1987). *“The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning”* *Review of Educational Research*, p.p