



Ανασχεδιάζοντας τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Εμίλ Θεοδωρόπουλος (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)

Περίληψη

Η σύγχρονη επιστημονική αντίληψη τοποθετεί τη συνεκπαίδευση στην κορυφή των εκπαιδευτικών στόχων, υποστηρίζοντας ότι ενισχύει τη συνεχόμενη και δύσκολη διαδικασία σχολικής βελτίωσης, με απώτερο σκοπό το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί του να ανταποκρίνονται στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Παράλληλα, η αύξηση των γνωστικών και οργανωτικών στόχων, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθιστούν την εκπαιδευτική διαδικασία σύνθετη και απαιτητική, ενώ ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει αφενός να τηρήσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της χώρας του και ταυτόχρονα να εντάξει σε αυτό άτομα που χρήζουν ειδικής αγωγής.

Στην παρούσα εργασία καταγράφεται ένα σχέδιο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε σε δομή τυπικής εκπαίδευσης δευτεροβάθμιου επιπέδου της Ελλάδας, και συγκεκριμένα σε μία γενική τάξη η οποία περιλαμβάνει δύο παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το εν λόγω πρόγραμμα, δεν έχει σταθμιστεί για την εφαρμογή του σε οποιοδήποτε μαθητικό περιβάλλον, ωστόσο μπορεί να αποτελέσει δείκτη μιας εναλλακτικής μεθόδου μάθησης που τοποθετεί τους μαθητές και τις ανάγκες τους στο επίκεντρο της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε τέτοια ετερογενή σχολικά περιβάλλοντα η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας, όχι μόνο δεν θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού αλλά πιθανόν να δημιουργούσε αρνητικά κίνητρα στους μαθητές ειδικής αγωγής που προαναφέρθηκαν.

Abstract

According to the modern scientific perception, the inclusive education is at the top of educational goals, arguing that it strengthens the ongoing and difficult process of school improvement, in an effort of school and its teachers to handle the heterogeneity of the student population. At the same time, the increase of the educational objectives, mainly in secondary education, at the cognitive and organizational level, makes the educational process complex and demanding, while the modern teacher ought to respect the educational program of his country and at the same time to include people with special needs.

In the present study, we wrote down a teaching plan that was applied to a formal secondary education structure of Greece, namely a “general class” that involved two children with special learning difficulties. This program has not been weighted for its application in any student environment, but it can be used as an indicator of an alternative learning method that puts students and their needs at the center of the learning and learning process. In such heterogeneous school environments, the traditional teaching method would not only not meet the needs of the whole student population, but would

probably create negative incentives for the –above mentioned- special education students.

Λέξεις-κλειδιά: σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συνεκπαίδευση, μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, συνδυασμός ερμηνευτικής, επαγωγικής και ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Παρόλο που η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί πλέον νομοθετικά κατοχυρωμένο δικαίωμά τους, δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί έχουν έρθει αντιμέτωποι με μία αρνητική, εκ μέρους των παιδιών, αντίδραση απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, που αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά αλλά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά προβλήματα (Bateman, 1992; Reid, 2005; Tomlinson & Kalbfleisch, 1998; Zigler, 1962). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει νέους τρόπους διδασκαλίας που θα ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία και θα την καταστήσουν αποτελεσματικότερη για το σύνολο των μαθητών. Ένας τέτοιος τρόπος είναι η αξιοποίηση του κειμένου.

Η έννοια του κειμένου στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία

Οι ειδικοί ερευνητές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας επιχειρώντας να διεισδύσουν στο βάθος του γλωσσικού φαινομένου και να περιγράψουν επαρκώς τη φύση της γλώσσας, διαπίστωσαν ότι η επικοινωνία δεν πραγματώνεται με μεμονωμένα γραμματικά στοιχεία διαφόρων επιπέδων (π.χ. φθόγγους, συλλαβές, λέξεις, λεκτικά σύνολα ή προτάσεις), αλλά με τμήματα προφορικού ή γραπτού λόγου που διαθέτουν μορφή και νόημα και είναι οργανωμένα κατά τρόπο που να συγκροτούν λειτουργικό όλο. Τα λειτουργικά αυτά σύνολα που συνιστούν αυτοτελείς γλωσσικές ενότητες εν χρήσει, καλούνται *κείμενα*. Υπό το πρίσμα αυτό, τα κείμενα δεν θεωρούνται αποτέλεσμα εφαρμογής γραμματικών κανόνων, ούτε ορίζονται με βάση την έκταση ή τη μορφή τους αλλά με βάση τους στόχους και την επικοινωνιακή τους αποτελεσματικότητα.

Μιλώντας επομένως για κείμενο, αναφερόμαστε σε μια σημασιολογικού τύπου μονάδα που συνδέεται στενά με τα καταστασιακά δεδομένα και την κατάσταση επικοινωνίας. Χωρίς αναφορά ή σύνδεση με τα δεδομένα του περιβάλλοντος, δεν μπορεί να υπάρξει κείμενο. Με λίγα λόγια, η έννοια του κειμένου συνεπάγεται ότι οι λέξεις, οι φράσεις ή οι προτάσεις από τις οποίες αυτό αποτελείται, δεν έχουν επιλεγεί, ούτε έχουν διευθετηθεί με τυχαίο τρόπο, αλλά βάσει σχεδίου που αποβλέπει στην υλοποίηση κάποιων συγκεκριμένων προθέσεων του ομιλητή / πομπού. Επομένως, το κείμενο αποτελεί από πλευράς μορφής ένα σύνολο γλωσσικών στοιχείων που συγκροτήθηκε βέβαια με βάση τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας, ταυτόχρονα όμως περιέχει και ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, δηλαδή ένα νόημα που πρέπει να μεταβιβαστεί στον δέκτη και να ερμηνευτεί σωστά από αυτόν (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999; Μήτσης, 2012 & 2015; Μπακάκου-Ορφανού, 2005; Μπαμπινιώτης, 1984).

Η εξέλιξη αυτή είναι ενδεικτική μιας νέας επιστημονικής αντίληψης, σύμφωνα με την οποία η μελέτη γραμματικών τύπων ή συντακτικών φαινομένων που έχουν αποσπαστεί από το κειμενικό τους περιβάλλον και δεν συνδέονται με τους επικοινωνιακούς στόχους των ομιλητών, οδηγεί σε αποσπασματική αντιμετώπιση, άρα και σε ελλιπή σύλληψη και γνώση του γλωσσικού φαινομένου. Η σταδιακή δηλαδή συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η γλωσσική παραγωγή δεν μπορεί να αναλυθεί επαρκώς ούτε να ερμηνευτεί πλήρως χωρίς σύνδεση με το περιβάλλον και τα καταστασιακά δεδομένα, υπήρξε καθοριστικός παράγοντας στη σύλληψη της έννοιας του κειμένου, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό της σύγχρονης γλωσσολογικής αντίληψης και έρευνας (Crystal, 2010; Ellis, 2006; Gardner, 2008; Hedge, 2000; Hewings & Hewings, 2005; Μήτσης, 2012 & 2015; Μπακάκου-Ορφανού, 2005; Μπαμπινιώτης, 1984; Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2011).

Το αποτέλεσμα μάλιστα της ιδιαίτερης έμφασης και βαρύτητας που δόθηκε από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία στην έννοια του κειμένου ήταν να δημιουργηθεί στα τέλη περίπου του 20ού αιώνα ένας νέος επιστημονικός κλάδος (και ταυτόχρονα τομέας γλωσσικής ανάλυσης) που καλείται *κειμενογλωσσολογία* (text linguistics). Ο νέος αυτός γλωσσολογικός κλάδος εξετάζει τα κείμενα ως διαμορφωμένα γλωσσικά προϊόντα και περιγράφει αναλυτικά τα χαρακτηριστικά και τη δομή τους. Μελετά δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο τα επιμέρους στοιχεία ή τμήματα ενός κειμένου οργανώνονται και συνδέονται μεταξύ τους, ώστε να αποκτήσουν αλληλουχία και να συναποτελέσουν νοηματική / λογική ενότητα. Παράλληλα, εξετάζει και τη συμβολή μιας σειράς εξωγλωσσικών παραγόντων που συμμετείχαν στη δημιουργία του κειμένου και έχουν αφήσει εμφανή ίχνη μέσα σ' αυτά, όπως είναι η περίπτωση επικοινωνίας, τα πρόσωπα, οι μεταξύ τους σχέσεις, οι προθέσεις του πομπού κλπ.

Σύμφωνα λοιπόν με την *κειμενογλωσσολογία*, χαρακτηρίζεται ως *κείμενο* ένα τμήμα προφορικού ή γραπτού λόγου, το οποίο διαθέτει *κειμενικότητα* (textuality). Με τον όρο αυτόν νοείται ένα σύνολο ιδιοτήτων ή χαρακτηριστικών που μεταβάλλει μια σειρά γλωσσικών στοιχείων σε λειτουργικό σύνολο και της προσδίδει κειμενική υπόσταση. Επομένως, ένας από τους βασικούς στόχους της *κειμενογλωσσολογίας* είναι ο εντοπισμός και η περιγραφή των κειμενικών χαρακτηριστικών ή των κριτηρίων κειμενικότητας, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της τάξης και να αποτελέσουν εργαλείο για τον εκπαιδευτικό στην προσπάθεια του για εφαρμογή του εκπαιδευτικού του προγράμματος. Σε αυτή τη λογική δημιουργήσαμε ένα εκπαιδευτικό σενάριο που τονίζουμε ότι δεν προτείνεται ως «πανάκεια» για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, ωστόσο μπορεί να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς προς τον δημιουργικό σχεδιασμό αντίστοιχων προγραμμάτων που θα βοηθήσουν στο έργο τους.

Πλάνο μαθήματος

Το σχέδιο διδασκαλίας που περιγράφεται παρακάτω πραγματοποιήθηκε σε μία γενική τάξη η οποία περιλαμβάνει δύο παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και συγκεκριμένα με δυσλεξία. Στη συγκεκριμένη τάξη μια παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας όχι μόνο δεν θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού αλλά πιθανόν να δημιουργούσε αρνητικά κίνητρα στους δύο παραπάνω μαθητές και ένα αίσθημα διαρκούς άγχους. Προς αποφυγή λοιπόν των ανωτέρω υλοποιήθηκε ένα διαφοροποιημένο πλάνο διδασκαλίας, που τοποθετεί τους μαθητές και τις ανάγκες τους στο επίκεντρο της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άλλωστε η καθαυτή έννοια της συνεκπαίδευσης που ορίζεται ως η ισότιμη εκπαίδευση όλων των

παιδιών εντός της γενικής τάξης, παρουσιάζει μία διαδικασία προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες όλων των παιδιών, και αυτών που δεν έχουν κάποια αναπηρία αλλά και αυτών που έχουν (Πατσιδίου-Ηλιάδου, 2011).

Επιπλέον στο τομέα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Οι γνωστικές στρατηγικές αναφέρονται στην βαθύτερη επεξεργασία των πληροφοριών και σχετίζονται με τη σύνδεση της νέας γνώσης με την προηγούμενη και με την προσωπική εμπειρία του μαθητή. Από την άλλη πλευρά, οι μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επιλέγουν και χρησιμοποιούν τις στρατηγικές, καθώς και στην παρακολούθηση αποτελεσματικών στρατηγικών μέσω του εντοπισμού ενδεχόμενων προβλημάτων κατά την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρ' όλα αυτά, χρειάζεται μεγάλο χρονικό διάστημα και επιμονή ώστε να μάθουν τα παιδιά πώς να χρησιμοποιούν με ευελιξία τις στρατηγικές μάθησης και κατανόησης (Αντωνίου, Πολυχρόνη & Κοτρώνη, 2012; Pressley & Gaskins, 2006).

Καθορισμός γνωστικού αντικείμενου

Το πλάνο του συγκεκριμένου μαθήματος έχει σχεδιαστεί για τη διδασκαλία της περιγραφής και της αφήγησης, με βάση την 3η ενότητα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου με τίτλο «Ταξίδι στον κόσμο της φύσης» και συγκεκριμένα του Α' μέρους (Εισαγωγικά κείμενα), για την οποία χρειάζονται δύο διδακτικές ώρες με ενδιάμεσο διάλειμμα δέκα λεπτών. Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, θα διερευνήσουν την έννοια της περιγραφής, μέσα από διάφορα παραδείγματα και θα κατανοήσουν τις διαφορές μεταξύ των κατηγοριών της (π.χ. περιγραφή σε λογοτεχνία, σε διαφημιστικά κείμενα, την περιγραφή που λανθάνει σε σκίτσα, κ.α.). Επίσης, θα καταστούν ικανοί να διακρίνουν την περιγραφή από την αφήγηση και τον διάλογο και να δημιουργούν περιγραφικά ή αφηγηματικά κείμενα, γραπτά ή προφορικά.

Στόχοι

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια της περιγραφής και της αφήγησης και το λειτουργικό τους ρόλο στη καθημερινότητα. Σε επίπεδο γνώσεων επιδιώχθηκε η αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών του περιγραφικού και του αφηγηματικού λόγου, καθώς και των κατηγοριών που αυτοί διακρίνονται. Επιπροσθέτως, στόχος της παρούσας ενότητας ήταν να εξοικειωθούν οι μαθητές με την περίληψη καθώς σε κάθε είδος κειμένου επιδιώχθηκε μια πρώτη προσέγγιση του περιληπτικού λόγου (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά, 2002). Σε επίπεδο δεξιοτήτων, άμεσος στόχος ήταν να εξασκηθούν στη δημιουργία περιγραφών και αφηγήσεων και να αναπτύξουν περαιτέρω δεξιότητες μέσα από τη δημιουργία κολάζ (για το οποίο εργάστηκαν ομαδικά εκτός σχολείου), που παρουσίασαν στην τάξη. Επιπρόσθετο στόχο αποτέλεσε η ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικής και της ενεργητικής μάθησης μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων και της κριτικής σκέψης με την ενασχόλησή τους με οπτικοακουστικά ερεθίσματα. Τέλος, σε επίπεδο στάσεων και αξιών τέθηκε ως στόχος να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τον πλούτο της ελληνικής γλώσσας, την αξία της επικοινωνίας στην καθημερινή ζωή, που οφείλει να διαπνέεται από ευγένεια και σεβασμό, αλλά και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τη φύση και το περιβάλλον κατανοώντας την αξία της ανακύκλωσης.

Οργάνωση της Ύλης

Εφόσον πρόκειται για μια γενική τάξη που περιλαμβάνει και δύο παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και συγκεκριμένα με δυσλεξία, κρίθηκε αναγκαίο να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών καθώς και να χρησιμοποιηθούν ορισμένες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Συγκεκριμένα, στο στάδιο πριν από την ανάγνωση χρησιμοποιήθηκε οπτικοακουστικό υλικό και συζήτηση ώστε να επανακτήσουν οι μαθητές παλαιότερη γνώση σχετικά με το θέμα. Για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν σημειωθεί θετικά αποτελέσματα μέσω της χρήσης μιας ποικιλίας από στρατηγικές που στοχεύουν στην κατανόηση του κειμένου, όπως προβλέψεις για το θέμα του κειμένου και διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο. Φυσικά, χρησιμοποιήθηκε το επεξηγηματικό μοντέλο αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας ώστε να ακολουθήσει έπειτα, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, το πρακτικό κομμάτι με τη διεκπεραίωση διάφορων δραστηριοτήτων. Όσο οι μαθητές μαθαίνουν να κατανοούν, μαθαίνουν επίσης να αποκωδικοποιούν, να γράφουν, να μελετούν και να αυτό-οργανώνονται. Επιπλέον, οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές συμβάλλουν στην ενθάρρυνση των παιδιών και στη μετάβασή τους από την παθητικότητα και τα λάθη στην ενεργό συμμετοχή και την επιτυχία. Επιπροσθέτως, με τις μεταγνωστικές στρατηγικές οι μαθητές αποκτούν κριτική σκέψη και είναι πλέον ικανοί να χρησιμοποιούν τη κατάλληλη για κάθε περίπτωση στρατηγική μάθησης (Pressley & Gaskins, 2006).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την οργάνωση της ύλης, κατά την πρώτη διδακτική ώρα, επιδιώχθηκε αρχικά η κινητοποίηση των μαθητών μέσω προβολής διαφανειών Power Point, σχετικών με το θέμα της ενότητας, στην αίθουσα διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό δόθηκε πρωτεύων ρόλος στους μαθητές, οι οποίοι προσπάθησαν να περιγράψουν τις εικόνες που έβλεπαν και να τις συνδέσουν με προηγούμενη γνώση που ήδη είχαν. Σε αυτό το στάδιο δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή λόγω των μαθησιακών δυσκολιών που παρουσιάζουν οι δύο μαθητές όπως προαναφέρθηκε (Pressley & Gaskins, 2006). Έπειτα, έγινε η ανάγνωση των κειμένων του Α' μέρους της ενότητας του βιβλίου, έχοντας ενημερωθεί οι μαθητές για τα σημεία που πρέπει να προσέξουν ώστε να εντοπίσουν και να υπογραμμίσουν τις σημαντικές έννοιες και ιδέες.

Μέσα από το ομαδικό παιχνίδι που ακολούθησε για την απάντηση των ερωτήσεων του σχολικού βιβλίου, δόθηκαν κίνητρα στους μαθητές για ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι χαρακτηριστικό άλλωστε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επικεντρώνοντας τη προσοχή τους στα "δυνατά" σημεία του εκπαιδευτικού προγράμματος, σε αυτά δηλαδή που τους εξάπτουν τη φαντασία και τη περιέργεια, δίνουν την αφορμή και στους υπόλοιπους μαθητές με τυπική ανάπτυξη να επεκτείνουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους μέσω της ομαδικής συνεργασίας και της ομαδικής δραστηριότητας (Bateman, 1992; Zigler, 1962). Από την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού κατά την πρώτη ώρα, αναδείχθηκαν οι έννοιες της "περιγραφής" και της "αφήγησης", καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Συνεπώς, κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, αφού λύθηκαν τυχόν απορίες, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν ατομικά σε φύλλα εργασίας που τους δόθηκαν, ώστε να αποδειχθεί ο βαθμός κατανόησης του μαθήματος. Μέσα από τη διαδικασία αυτή και με την ανατροφοδότηση που έλαβε ο κάθε μαθητής, έγιναν εμφανή τα σημεία που έχουν κατανοηθεί πλήρως και αυτά για τα οποία χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια. Καθ' όλη τη διάρκεια των δύο ωρών οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν από τον εκπαιδευτικό για τη χρήση στρατηγικών, κατάλληλων για την κάθε περίπτωση και υποστηρίχθηκαν στην εκτέλεση γνωστικών έργων, ώστε τελικά να καταστούν ικανοί να φέρουν εις πέρας με σχετική αυτονομία τις διάφορες δραστηριότητες που τους δόθηκαν.

Για την διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια των μαθητών και του εκπαιδευτικού, ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής που συνδέθηκε με ένα projector για την προβολή των διαφανειών του Power Point και του οπτικοακουστικού υλικού και φύλλα εργασίας με οδηγίες και ασκήσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση υπήρξε η σύνδεση στο διαδίκτυο για την αναπαραγωγή των βίντεο των διαφανειών αλλά και η χρήση του εκτυπωτή για την εκτύπωση των φυλλαδίων που διανεμήθηκαν στους μαθητές. Ο παραπάνω υλικοτεχνικός εξοπλισμός κρίθηκε απαραίτητος κυρίως για την παρουσίαση οπτικοακουστικό υλικού ώστε να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, στον οποίο περιλαμβάνονται και δύο μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και συγκεκριμένα με δυσλεξία.

Επιλογή μεθόδου

Στην εν λόγω τάξη παρατηρήθηκε αρχικά ότι οι μαθητές που διαγνώστηκαν με δυσλεξία απέφευγαν να διαβάσουν και να γράψουν πιθανόν από άγχος και φόβο μήπως τους χλευάσει η υπόλοιπη τάξη. Οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσίαζαν πανομοιότυπες δυσκολίες, κυρίως στην ανάγνωση, στην κατανόηση ενός κειμένου, στην ορθογραφία και στο λεξιλόγιο, το οποίο ήταν ιδιαίτερα φτωχό. Οι διαφορές τους εντοπίστηκαν κυρίως σε θέματα συμπεριφοράς, καθώς ο ένας φαινόταν περισσότερο κοινωνικός και είχε αναπτύξει φιλικές σχέσεις με 1-2 συμμαθητές του, ενώ ο άλλος μαθητής ήταν περισσότερο εσωστρεφής και συνήθως στα διαλείμματα ήταν μόνος του, αποκομμένος από την υπόλοιπη τάξη.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι μία μέθοδος διδασκαλίας που θα απευθυνόταν μόνο σε συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, θα οδηγούσε αναπόφευκτα στην ανάπτυξη παθητικότητας και αρνητικών κινήτρων από τα συγκεκριμένα παιδιά. Συνεπώς, για τα επιτυχή αποτελέσματα της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας απαραίτητη προϋπόθεση αποτέλεσε ο σεβασμός στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και η πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως είναι ικανοί να μάθουν. Όπως άλλωστε έχουν επισημάνει και οι Tomlinson & Kalbfleisch (1998), μέσα στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης επωφελούνται όχι μόνο τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

Κρίθηκε λοιπόν απαραίτητη η εφαρμογή διαφοροποιημένης και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, η οποία καταδεικνύεται από τρεις βασικές αρχές. Αρχικά, το παιδί πρέπει να νιώθει ασφάλεια κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να συμμετέχει σε αυτή. Στην περίπτωση κατά την οποία το παιδί νιώθει φόβο και απόρριψη, τόσο από τον καθηγητή όσο και από τους συμμαθητές του, το αποτέλεσμα θα είναι η ανάπτυξη μιας αρνητικής στάσης απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως αποδεικνύουν διεξαχθείσες έρευνες μάλιστα καταστάσεις άγχους, πίεσης και αρνητικών κινήτρων λειτουργούν ανασταλτικά στη πορεία προς τη κατάκτηση της γνώσης (Zigler, 1962). Επιπλέον, είναι επιτακτική ανάγκη η οργάνωση της διδασκαλίας να προσαρμόσεται στις ανάγκες και στις ικανότητες των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν πλήρως. Τέλος, είναι απαραίτητη η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού, που αφορά τόσο τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του όσο και τους ποικίλους τρόπους έκφρασης (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998).

Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και με σκοπό να καταστεί το μάθημα όσο το δυνατόν πιο δελεαστικό για όλους τους μαθητές, επιλέχθηκε ο συνδυασμός μεθόδων διδασκαλίας και συγκεκριμένα η ερμηνευτική, η επαγωγική και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Το δημιουργικό παιχνίδι, ο διάλογος, η συνεργασία των μαθητών σε ομάδες εργασίας συνέβαλαν όχι μόνο στη σταδιακή κατάκτηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, με την κατάλληλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού αλλά και στην περαιτέρω κοινωνικοποίησή τους και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ τους. Η έμφαση μέσα από τη μαθητοκεντρική μέθοδο και τη συνεργασία των παιδιών δόθηκε στην ανάπτυξη της ικανότητας όλων των παιδιών να διεξάγουν μόνοι τους τα νοήματα και να συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη διαδικασία (Αντωνίου, Πολυχρόνη & Κοτρώνη, 2012).

Ανάθεση εργασίας

Κατά την έναρξη της δεύτερης διδακτικής ώρας, αφού πρώτα λύθηκαν οι απορίες, δόθηκαν στους μαθητές φύλλα εργασίας, τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν ατομικά με βάση τα όσα διδάχθηκαν. Με τον τρόπο αυτό διαπιστώθηκε αν όλοι οι μαθητές κατέκτησαν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Λόγω των ιδιοτεροτήτων της τάξης, οι εκφωνήσεις των ασκήσεων επεξηγήθηκαν γραπτά και προφορικά, ενώ το φύλλο εργασίας αποτελείτο από οπτικό υλικό και 2 ασκήσεις εκ των οποίων η μία αφορούσε την περιγραφή ενός τόπου και η άλλη την αφήγηση μιας σύντομης ιστορίας. Κατά τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας από τους μαθητές ο εκπαιδευτικός είχε επικουρικό και συμβουλευτικό ρόλο.

2. Φύλλο εργασίας

■ Περιγράψω τόπους που επισκέφτηκα

1) Επισκέφτηκες ένα τόπο. Διάλεξε να στείλεις μια κάρτα σε ένα φίλο σου για να τον πείσεις να έρθει και αυτός εκεί.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Θα γράψω:
Ποιος είναι ο τόπος.
Που βρίσκεται.
Για ποιο λόγο τον επισκέφτηκα.
Τα γενικά του χαρακτηριστικά.
Τα αξιοθέατά του.
Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε
στον ελεύθερο χρόνο μας.



2) Να **αφηγηθείς** μια σύντομη ιστορία χρησιμοποιώντας τις λέξεις που σου δίνονται παραπάνω.

Επιπροσθέτως, δόθηκε ομαδική εργασία στους μαθητές, οι οποίοι είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ένα από τα δύο προτεινόμενα θέματα. Η εργασία διεκπεραιώθηκε εκτός του σχολικού χώρου, κατά τη διάρκεια ενός Σαββατοκύριακου, ώστε τα μέλη της κάθε ομάδας να έχουν το χρόνο να συνεργαστούν αρμονικά για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Μέσα από την ανάθεση της παρούσας εργασίας επιδιώχθηκε η ανάπτυξη του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος των μαθητών και της κριτικής τους σκέψης μέσω της επεξεργασίας των πληροφοριών που εντόπισαν σχετικά με το θέμα που επέλεξαν (Παντελιάδου, Πατισιοδήμου & Μπότσας, 2004). Λειτουργώντας, μάλιστα, ως ομάδα κάποιοι μαθητές είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν

καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο, που ίσως τους δυσκόλεψε, μέσω της παρεχόμενης βοήθειας και υποστήριξης από τα υπόλοιπα μέλη (Reid, 2005).

3. Ομαδική εργασία

ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

Συζητώντας και ανταλλάσσοντας πληροφορίες με την ομάδα σας αναζητήστε οπτικό υλικό (εικόνες, φωτογραφίες, κ.λ.π.) από το διαδίκτυο, από περιοδικά ή από όπου επιθυμείτε σχετικά με **ένα** από τα παρακάτω θέματα και δημιουργήστε ένα κολάζ. Το κολάζ της κάθε ομάδας θα αναρτηθεί μέσα στην τάξη.

ΘΕΜΑΤΑ

- Βρείτε πληροφορίες για τη φώκια Μονάχους-Μονάχους ή για κάποιο άλλο ζώο που κινδυνεύει με εξαφάνιση (π.χ. χελώνα Καρέτα-Καρέτα, πολική αρκούδα, κοάλα, κ.τ.λ.) και αναφέρετε τρόπου με τους οποίους μπορούν να προφυλαχτούν.
- Βρείτε πληροφορίες για τους ανανεώσιμους φυσικούς και ενεργειακούς πόρους και αναφέρετε τρόπους με τους οποίους μπορούμε να συμβάλλουμε στην διαφύλαξή τους και κατ' επέκταση στη προστασία του περιβάλλοντος.

*Για το 2^ο θέμα μπορείτε να ανατρέξετε και στην Γ^η ενότητα του σχολικού βιβλίου της Γεωγραφίας της Α' Γυμνασίου.



Ανακεφαλαιώνοντας

Στη διδασκαλία του Α' μέρους της ενότητας 3 της Νεοελληνικής Γλώσσας, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις έννοιες της περιγραφής και της αφήγησης, ενώ έγινε μία πρώτη επαφή των μαθητών με την έννοια της περίληψης. Ασχολήθηκαν με πολυτροπικά κείμενα καθώς και με δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούσαν ομαδική συνεργασία.

Συγκεκριμένα, η περιγραφή χαρακτηρίστηκε ως είδος κειμένου που σχετίζεται με το χώρο. Περιγραφικά κείμενα συναντάμε στη λογοτεχνία, στην επιστήμη, σε σχολικά εγχειρίδια, σε εφημερίδες κ.λ.π., ενώ τα είδη της περιγραφής μπορεί να αφορούν τοπία, αντικείμενα, κτίρια, πρόσωπα κ.λ.π.

Τέλος, η περιγραφή διακρίνεται σε υποκειμενική, η οποία συναντάται κυρίως στη λογοτεχνία και σε αντικειμενική, που συναντάται περισσότερο στην επιστήμη.

Στον αντίποδα, τα γεγονότα που εξιστορούνται στην αφήγηση οργανώνονται με άξονα το χρόνο. Τα είδη της αφήγησης είναι: η μυθοπλαστική, η ιστορική και η ρεαλιστική αφήγηση. Δεν δόθηκε ωστόσο ιδιαίτερη έμφαση σε αυτές της κατηγορίες καθώς η αφήγηση θα διδαχθεί διεξοδικότερα σε επόμενη διδακτική ενότητα (Αγγελάκος, και συν., 2002).

Όσον αφορά τους στόχους της συγκεκριμένης ενότητας επιτεύχθηκαν στο μέγιστο βαθμό όπως αποδείχθηκε από τα ατομικά φύλλα εργασίας αλλά και από τις ομαδικές εργασίες, οι οποίες παρουσιάστηκαν εντός της τάξης από τα μέλη της κάθε ομάδας. Πέρα ωστόσο από το επιτυχημένο μαθησιακό αποτέλεσμα δεν πρέπει να παραληφθούν και τα σημαντικά οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές στο συναισθηματικό τομέα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Συγκεκριμένα μέσα από την ανάληψη ενεργών ρόλων για την περάτωση της ομαδικής τους εργασίας τονώθηκε η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση τους και ένιωσαν τη χαρά της δημιουργίας και της συνεργασίας.

Επιλογικά, αξίζει να αναφερθεί ότι η προσπάθεια προώθησης της συνεκπαίδευσης αποτελεί μια αέναη, συνεχόμενη και δύσκολη διαδικασία σχολικής βελτίωσης, ώστε να είναι σε θέση το σχολείο να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Επιτακτική λοιπόν είναι η ανάγκη άρσης των εμποδίων για τη συμμετοχή όλων των παιδιών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα αντιτάσσεται σε οποιαδήποτε μορφή αποκλεισμού και διακρίσεων.

Βιβλιογραφία

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2006). «Νεοελληνική Γλώσσα: Α' Γυμνασίου». Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2002). «Νεοελληνική Γλώσσα: Α' Γυμνασίου». Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αντωνίου, Σ., Πολυχρόνη, Φ. & Κοτρώνη, Χ. (2012). «Στρατηγικές κατανόησης κειμένου και μαθησιακή προσέγγιση από παιδιά γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες». Παιδαγωγική Επιθεώρηση 53, 47-63.

Bateman, B. (1992). «Learning disabilities: The changing landscape». Journal of Learning Disabilities 25(1), 29-36.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). «Κείμενο και επικοινωνία». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Crystal, D. (2010). «A little book of language». New Haven & London, Yale: University Press.

Ellis, R. (2006). «Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective». TESOL Quarterly 40(1), 83-107.

Gardner, Sh. (2008). «Changing approaches to teaching grammar». ELTED 11, 39-44.

Hedge, T. (2000). «Teaching and learning in the language classroom». Oxford, Oxford University Press.

Hewings, A. & Hewings, M. (2005). «Grammar and Context. An Advanced Resource Book». London & New York: Routledge.

Μήτσης, Ν. (2012) (Συνεργασία Μ. Παραδιά & Α. Μήτση). «Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές». Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2015). «Γραμματική και επικοινωνία - Η γραμματική ως θεωρία και πρακτική στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας». Αθήνα: Gutenberg.

Μπακάκου - Ορφανού, Α. (2005). «Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο». Παρουσία, Παράρτημα 65. Αθήνα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1984). «Γλωσσολογία και λογοτεχνία. Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου». Αθήνα.

Παντελιάδου, Σ., Πατισοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). «Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Βόλος: Adaction.

Πατσιδου-Ηλιάδου, Μ. (2011). «Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Διεπιστημονική προσέγγιση». Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Pressley, M. & Gaskins, I.W. (2006). «Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?». *Metacognition Learning* 1, 99-113.

Reid, K. (2005). «The implications of every child matters and the children act for schools». *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development* 23(1), 12-18.

Theodoropoulos, E. (2015). «Educational Activities Regarding Literacy of Infants and Children with Dyslexia». Στο Ν. Tsitsanoudis – Mallidis (επιμ.), *Language in Children's Society*. New York: Untested Ideas Research Center, 134-145.

Tomlinson, C.A. & Kalbfleisch, M.L. (1998). «Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms». *Educational Leadership* 56(3), 52-55.

Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2011). «Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου». Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Zigler, E. (1962). «An otherview of research in learning, motivation and perception». *Exceptional Children*, 28(9), 455-458.