

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Η ΑΠΟΥΣΙΑ ΚΟΙΝΟΥ ΚΩΔΙΚΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ:.....	2
1. 1 Τα βασικά εμπόδια από την πλευρά της ψυχολογικής έρευνας και της παιδαγωγικής πρακτικής μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας	
2. ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΙΕΡΓΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΩΝ:.....	6
2. 1 Στρατηγικές και μεταγνωστικές διεργασίες.....	6
2. 2 Σχέδιο Διδασκαλίας: Μουσική αγωγή και γλώσσα.....	8
2. 3 Κίνητρα – αυτοαποτελεσματικότητα – αυτεξουσιότητα.....	17
3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	22

## **1. Η ΑΠΟΥΣΙΑ ΚΟΙΝΟΥ ΚΩΔΙΚΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ:**

### **1. 1 Τα βασικά εμπόδια από την πλευρά της ψυχολογικής έρευνας και της παιδαγωγικής πρακτικής μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας**

Η εφαρμογή των πορισμάτων της ψυχολογικής έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης προσκρούει σε δυσχέρειες. Πολλοί δάσκαλοι, ιδιαίτερα οι νεότεροι, αγνοούν την υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία και τη χρησιμότητα αυτής για τη στήριξη και πλαισίωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και πρακτικών (Beveridge, 1997: 21).

Οι Havelock και Huberman (1977, όπως αναφέρεται στον Beveridge, 1997: 22-23) απαριθμούν τα παρακάτω προβλήματα, τα οποία ανακύπτουν στην προσπάθεια για παιδαγωγικές παρεμβάσεις με έρεισμα στην ψυχολογική έρευνα και που δυναμιτίζουν την εφαρμογή νέων ιδεών από το χώρο της ψυχολογίας στην εκπαίδευση:

1. προβλήματα στη διαχείριση της διαδικασίας εφαρμογής των παρεμβάσεων (έλλειψη συντονισμού, καλής επικοινωνίας και κατανόησης των στόχων, συγκεντρωτισμός αποφάσεων),
2. ανεπαρκείς πόροι και ελλιπής οργανωτική ικανότητα (λανθασμένη εκτίμηση δαπανών, δυσκολία στην εύρεση κατάλληλου προσωπικού, ανεπαρκής οικονομική ενίσχυση, καθυστερήσεις κονδυλίων και υλικών),
3. προβλήματα που σχετίζονται με τις προσωπικότητες και τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων ατόμων (συγκρούσεις, έλλειψη ενσυναίσθησης, ακαμψία στάσεων και πεποιθήσεων),
4. αντίθεση στις μεταρρυθμίσεις από ομάδες με νευραλγική θέση στην κοινωνία, που είναι φορείς εξουσίας ή ειδικών συμφερόντων (ιδεολογικές συγκρούσεις, αντίθεση στην καινοτομία),

Ο Beveridge μιλάει επιπλέον για τη διαστρέβλωση και παραποίηση της ψυχολογίας κατά την εκπαιδευτική της εφαρμογή, κάτι που συνδέεται και με την τάση των εκπαιδευτικών να επιθυμούν απλές και εύκολα εφαρμόσιμες λύσεις (1997: 24). Όμως, “η απλότητα είναι ο εχθρός της εφαρμογής” (Sylva, 1997: 60). Η σλογκανοποίηση και απλοποίηση των ψυχολογικών θεωριών αποδεικνύει τη δυσλειτουργικότητα και επιδερμικότητα της στην πράξη (ό. π.).

Από την πλευρά της ψυχολογίας, το πρόβλημα που καταδεικνύεται είναι η ‘γραφειοκρατική’ και ‘λογιστική’ ταξινόμηση των ανταγωνιστικών ψυχολογικών θεωριών, χωρίς προσπάθεια διαλεκτικής αλληλεπίδρασης και σύνθεσης τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι θεωρίες του Vygotsky και του Piaget, οι οποίες βρίσκονται σε πόλωση μέσα σε ένα πεδίο διχασμού των κοινωνικών και γνωστικών ψυχολόγων, ενώ θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά και συνδυαστικά, στο πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Shayer, 1997: 53). Οι δύο αυτές θεωρίες γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς ως δυσνόητα θεωρητικά κατασκευάσματα, άσχετα με την εκπαιδευτική πράξη (ό. π.: 24). Επιπλέον οι θεωρίες αυτές έχουν υποστεί πολλάκις ‘κακοποίηση’, μέσα από την απλοϊκή και διαστρεβλωτική αξιοποίηση τους (ό.π.: 34).

Η κατανόηση των σχέσεων και η σύνθεση των θεωριών των Vygotsky και Piaget ισοδυναμεί ουσιαστικά με την προσπάθεια συσχέτισης των κοινωνικών και γνωστικών παραγόντων που συμμετέχουν στις αναπτυξιακές διαδικασίες, με την κατανόηση της αλληλεπίδρασης των ιεραρχικών σταδίων του Piaget και του κοινωνικού πλαισίου αναφοράς του Vygotsky (Bidell, 1999: 261). Οι δύο αυτές θεωρίες συνδέονται, με συνεκτικό ιστό τη θεμελιώδη διαλεκτική λογική που τις διέπει. Κατά τον Bidell, η διαλεκτική (dialectics) προσφέρει ένα επιστημονικό μοντέλο κατανόησης των πολυεπίπεδων ψυχολογικών φαινομένων, μέσα από τις σύνθετες αλληλεπιδράσεις αυτών και όχι ως να ήταν περιχαρακωμένα και απομονωμένα. Οι διάφορες διεργασίες που εμπλέκονται στα ψυχολογικά φαινόμενα βρίσκονται σε συνεχή διάδραση (ό.π.: 262). Οι σχέσεις είναι αυτές που ορίζουν την ουσία της πραγματικότητας και όχι τα αντικείμενα (ό.π.: 265) Ο Tolman (1983, όπως αναφέρεται στον Bidell, 1999: 263) ορίζει τη γενική έννοια της διαλεκτικής ως εξής: «η φιλοσοφία της διαδικασίας, της αλλαγής και της κίνησης, σε αντιπαράθεση με τις φιλοσοφίες της στατικότητας (stasis) και της εξαγωγής των αντικειμένων από τη συμφραζόμενη τους σχέση».

Η διαλεκτική προσέγγιση ή μέθοδος απουσιάζει από την ψυχολογική έρευνα, γεγονός που παρεμποδίζει επίσης τη δημιουργία ενός κώδικα επικοινωνίας με την παιδαγωγική. Πεμπτουσία της διαλεκτικής είναι η αντίθεση (contradiction), ως μηχανισμός αλλαγής και αναδιάρθρωσης σχέσεων μέσα από το τρίπτυχο ‘θέση-αντίθεση-σύνθεση’ (ό.π.: 264). Το τρίπτυχο αυτό συχνά υπεραπλοποιείται ως μια

‘συνταγή’, ως μια στείρα συγχώνευση επιμέρους στοιχείων που οδηγούν στη σύνθεση, ενώ στην πραγματικότητα συμβολίζει με έναν παραστατικό τρόπο τη φύση της αλλαγής που ενυπάρχει στο διαλεκτικό μοντέλο. Προκειμένου να επιτευχθεί στην πράξη η αξιοποίηση των συμβατών όψεων των θεωριών του Vygotsky και του Piaget απαιτείται ένα διαλεκτικό πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο ερμηνεύονται καλύτερα οι δύο θεωρίες (ό.π.: 269) – παρά τις διαφορετικές ιστορικές και ιδεολογικές τους καταβολές (ό.π.: 274) - αποφεύγοντας την αποσπασματική θεώρηση του ανθρώπινου και κοινωνικού παράγοντα: ο ανθρώπινος νους δεν είναι αποκομμένος, αλλά βρίσκεται σε σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον που τον περιβάλλει (ό.π.: 271). Οι δύο θεωρίες μπορούν να συνεργαστούν υπό το πρίσμα της διαλεκτικής λογικής για ερευνητικά προβλήματα που σχετίζονται με θέματα διαντίδρασης και αλλαγών (ό.π.: 278).

Οι Beveridge και Hargreaves (1995, 1996, όπως αναφέρεται στον Beveridge, 1997: 25) αναφέρουν ως επιβαρυντικούς παράγοντες στις διαδικασίες εφαρμογής ερευνητικών πορισμάτων, την πρωτοκαθεδρία του δασκάλου και την απουσία συστημικής προσέγγισης (systems approach) και συμπληρώνουν την έλλειψη μιας καθολικά και κοινά αποδεκτής εξειδικευμένης γλώσσας, μιας ‘τεχνικής’ ορολογίας κατανοητής από και εύχρηστης για όλους. Το πρόβλημα της ανυπαρξίας μιας κοινής γλώσσας επικοινωνίας η οποία θα πηγάζει μέσα από την έρευνα είναι το βασικότερο εμπόδιο που τονίζει ο Beveridge στο κείμενο του, το οποίο συντηρεί ένα αγεφύρωτο χάσμα μεταξύ ερευνητικών πορισμάτων της ψυχολογίας και παιδαγωγικής πράξης.

Η Sylva αναφέρει επίσης τη διάκριση που γίνεται συχνά μεταξύ μάθησης (learning) και ανάπτυξης (development) ως υπεύθυνη για τη δημιουργία ενός σχίσματος ανάμεσα στην αναπτυξιακή ψυχολογία και στην εκπαίδευση (1997: 63).

Στην προσπάθεια ανάπτυξης ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας, ο Beveridge εντοπίζει προβλήματα φιλοσοφικά (philosophical), νοητικών αναπαραστάσεων (representational) και κοινωνικο-πολιτισμικά (sociocultural) (1997: 26).

Φιλοσοφικά προβλήματα (26-27): υπάρχουν διάφορες έννοιες, όπως για παράδειγμα η παρώθηση, η νοημοσύνη, η ικανότητα που είναι διαφορούμενες και αμφιλεγόμενες. Οι έννοιες αυτές, κατέχοντας νευραλγική θέση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, εγείρουν ποικίλα ερωτήματα στα οποία η εμπειρική έρευνα

δυσκολεύεται να απαντήσει με σαφήνεια. Επιπλέον, οι φιλοσοφικοί διάλογοι που προαπαιτούνται ώστε να οδηγηθούμε στην ανάπτυξη μιας εξειδικευμένης ορολογίας, κατάλληλης για την εκπαίδευση υποβιβάζονται συχνά στο επίπεδο πολιτικής ρητορείας. Οι σκεπτόμενοι επιστήμονες σπανίζουν, σε αντίθεση με τους ‘τεχνικούς’, οι οποίοι πληθαίνουν στο πλαίσιο της αυξανόμενης δημοφιλίας των εμπειρικών επιστημών.

Προβλήματα νοητικής αναπαράστασης (27): απουσιάζει η έρευνα σχετικά με τις αναπαραστάσεις της γνώσης, τις μεταφορές, τις αναλογίες. Η αναπαράσταση της γνώσης με οπτικά εργαλεία είναι συχνά προβληματική, γιατί αυτά τα εργαλεία, ενώ είναι ισχυρά, παρερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς ως αυτεξήγητα (self-explanatory).

Κοινωνικο-πολιτισμικά προβλήματα (27-29): η σχολική κουλτούρα είναι διαποτισμένη από τις αρχές της ‘εμπορευματοποίησης’ (commodification). Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση και ειδικότερα η παραγόμενη σχολική γνώση, αντιμετωπίζεται ως ‘προϊόν’ με οικονομικούς όρους και σε αυτήν προσδίδεται οικονομική και κατά συνέπεια ανταλλακτική αξία η οποία και δικαιολογεί το λόγο ύπαρξης της (raison d’ être). Η σχολική πραγματικότητα παρομοιάζεται από τον Beveridge με μια γραμμή παραγωγής, όπου επιδιώκεται η μεγιστοποίηση της αξίας της γνώσης σε συνδυασμό με την ελαχιστοποίηση του κόστους.

## 2. ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΙΕΡΓΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

### 2. 1 Στρατηγικές και μεταγνωστικές διεργασίες

Οι Meltzer et. al. (1998) πραγματοποίησαν μία έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις περί ακαδημαϊκών στρατηγικών (academic strategies) και ικανότητας/επάρκειας (competence) μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ στο εξής). Μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, καταγράφουν τα παρακάτω σημεία:

1. οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην ακαδημαϊκή επιτυχία είναι (437): γνώση στρατηγικών (strategic knowledge), παρώθηση (motivation), εικόνα του εαυτού (self-concept), κατανόηση του ατομικού μαθησιακού προφίλ (individual learning profile) και των μαθησιακών απαιτήσεων καθώς και η αυτοεπίγνωση (self-awareness),
2. δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στην εικόνα του εαυτού και στα αισθήματα αυταξίας (self-worth) μεταξύ ενηλίκων με και χωρίς ΜΔ (437),
3. η ακαδημαϊκή αυτοαξιολόγηση των μαθητών με ΜΔ είναι θετικότερη από τις αξιολογήσεις τρίτων (αξιολογήσεις δασκάλων, κριτηρίων, τεστ) (473)

Τα αποτελέσματα από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, όσο αφορά α. τις συμφωνίες και ασυμφωνίες μεταξύ αξιολόγησης του δασκάλου και αυτοαξιολόγησης των μαθητών με ΜΔ και β. τις κρίσεις των δασκάλων και των μαθητών με ΜΔ για τη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση τελευταίων, έδειξαν τα εξής:

1. οι εκτιμήσεις των δασκάλων και των μαθητών με ΜΔ συμφωνούν όσον αφορά τη μειωμένη χρήση στρατηγικών σε σχέση με το μέσο όρο (441),
2. οι εκτιμήσεις των δασκάλων και των μαθητών με ΜΔ συμφωνούν όσον αφορά τη χρήση στρατηγικών στην ανάγνωση και την οργάνωση (443),
3. οι εκτιμήσεις των δασκάλων και των μαθητών με ΜΔ διαφωνούν όσον αφορά την επίδοση των τελευταίων, η οποία κρίνεται μακράν πιο αρνητικά από τους μεν σε σχέση με τους δε,
4. οι μαθητές με ΜΔ αξιολογούν τους εαυτούς τους κάτω του μέσου όρου στην ικανότητα ελέγχου και σχεδιασμού των μαθησιακών έργων (444),

5. οι δάσκαλοι αξιολογούν την επίδοση των μαθητών με ΜΔ ως φτωχή σε όλα τα ακαδημαϊκά (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, μαθηματικά) και οργανωτικά πεδία (οργάνωση, έλεγχος, σχεδιασμός, προσπάθεια και χρήση στρατηγικών) (445).

Επιπλέον, βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της χρήσης στρατηγικών και της επίδοσης, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της χρήσης στρατηγικών για την αποτελεσματική μάθηση (446). Ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της εικόνας για την ακαδημαϊκή ικανότητα είναι η αντίληψη της χρήσης στρατηγικών. Οι συγγραφείς επίσης τονίζουν τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η διδασκαλία στρατηγικών, οι οποίες μπορούν να αντισταθμίσουν τις αδυναμίες και ανεπάρκειες των μαθητών (450).

Η μεταγνώση συνδέεται στενά με τη μάθηση (Γωνίδα, 2003: 2). Η μεταγνώση συνίσταται στην “ενημερότητα του ατόμου για το σύνολο των γνώσεων και των διαδικασιών που εμπλέκονται σε μια μαθησιακή δραστηριότητα και στις δεξιότητες σχεδιασμού, παρακολούθησης και ρύθμισης της πορείας επίλυσης ενός προβλήματος ή γενικότερα της μάθησης” (Flavell, 1979, όπως αναφέρεται στη Γωνίδα, 2003: 3-4). Βασικοί άξονες και πυλώνες μιας διευρυμένης μεταγνωστικής προσέγγισης και παρέμβασης, στους οποίους υπολείπονται οι μαθητές με ΜΔ, γι’ αυτό δυσχεραίνονται ιδιαίτερα στη μάθηση, είναι οι εξής:

1. οι γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες υπολανθάνουν στο άτομο και ενεργοποιούνται με τη στρατηγική εφαρμογή γνωστικών διαδικασιών. Διαφορετικά υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ του νοητικού δυναμικού όπως μετρείται από τα διάφορα τεστ νοημοσύνης και στις πραγματικές τους επιδόσεις, όπου οι επιδόσεις υπολείπονται των προσδοκιών και το νοητικό δυναμικό δεν έχει το ανάλογο αποτέλεσμα (IQ-adaptive behavior discrepancy, βλ. Tassé & Haverkamp, 2006: 232) και ο μαθητής καλλιεργεί παθητική στάση απέναντι στη μάθηση (Γωνίδα, 2003: 2 - 4),
2. υψηλά κίνητρα για μάθηση, ενεργητική εμπλοκή και επίτευξη, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού ως πηγή κινήτρου (ό.π.: 3 & 6),
3. αυτορύθμιση, με σταδιακή απεξάρτηση από την εξωτερική βοήθεια και με άρση της ετερορύθμισης (ό.π.: 6 & 8),
4. διαθεσιμότητα γνωστικών στοιχείων και προσεκτική ανάλυση όλων των μεταβλητών για το υπό εξέταση μαθησιακό έργο (ό.π.: 7),

5. καλλιέργεια ενεργητικής στάσης απέναντι στη μάθηση και διδασκαλία στρατηγικών
6. μεταγνωστικού περιεχομένου ερωταποκρίσεις και εξωτερική επανατροφοδότηση (ό.π.: 8).

Έρευνα των Meltzer et. al. (2004: 105) έδειξε το θετικό αντίκτυπο της διδασκαλίας στρατηγικών στους μαθητές με ΜΔ, οι οποίοι ενδυναμώθηκαν αισθητά στον ακαδημαϊκό τομέα έπειτα από εξάμηνη εκπαίδευση στις στρατηγικές μάθησης. Όταν το αναλυτικό πρόγραμμα δομείται στη διδασκαλία στρατηγικών, τότε αλλάζει σημαντικά και η όλη προσέγγιση και φιλοσοφία των εταίρων της μαθησιακής διαδικασίας (δασκάλου και μαθητή), οι οποίοι γίνονται συν-έταιροι, αλληλεπιδρώντας στη βάση στρατηγικών: ο δάσκαλος μετατοπίζει το κέντρο βάρους από τα άμεσα μαθησιακά αποτελέσματα και την αριστεία στη μακροπρόθεσμη κατανόηση, ενώ ο μαθητής συγκεντρώνει την προσοχή του στο πώς μαθαίνει (αποκτά μεταγνωστική ενημερότητα) και όχι μόνο στο τί μαθαίνει ή στο βαθμό κατάκτησης της γνώσης (ό.π.: 106).

Οι μαθητές με ΜΔ, όπως έδειξε η έρευνα των Meltzer et.al. (2004: 105) καταβάλλουν μικρότερη προσπάθεια και χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές, όταν έρχονται αντιμέτωποι με ένα απαιτητικό και δύσκολο, κατά την αντίληψη τους, μαθησιακό έργο.

## **2. 2 Σχέδιο Διδασκαλίας: Μουσική αγωγή και γλώσσα**

Στο προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας θα επιχειρηθεί σύνδεση της μουσικής αγωγής – μέσα από αξιοποίηση μουσικών ερεθισμάτων και ηχοτοπίων, μουσικοπαιδαγωγικών εργαλείων και ενεργητικής ακρόασης - με το κεφαλαιώδους σημασίας μάθημα του αναλυτικού προγράμματος, τη γλώσσα, στους τρεις κύριους άξονες που την συναποτελούν: γραφή/γραφτή έκφραση, ανάγνωση, ομιλία/προφορική έκφραση. Τα μαθησιακά έργα θα είναι προσαρμοσμένα στο επίπεδο της τάξης.

Ακολουθείται η διαλεκτική μέθοδος, η κριτική παιδαγωγική προσέγγιση έναντι της δομιστικής προσέγγισης, μέσα από το τρίπτυχο θέση – αντίθεση – σύνθεση με στόχο να αφήνουμε το παιδί να οδηγείται αυτόνομα στην ανακάλυψη του λάθους, να εντοπίζει δηλαδή το λάθος μέσα από τις δραστηριότητες. Μέσα από τα προτεινόμενα έργα,



προσπαθούμε να ενεργοποιήσουμε τον κριτικό αναστοχασμό και να εμπλέξουμε ενεργά το παιδί δίνοντας ευκαιρίες και αφορμές συλλογισμού και προβληματισμού.

Η μουσική επιλέγεται ως καταλύτης δημιουργικότητας και ως μοχλός κινητοποίησης του εσωτερικού δυναμικού του παιδιού, αφού με τη διάχυση της μουσικής σε όλα τα στρώματα του σχεδίου διδασκαλίας για τη γλώσσα, θα γίνει προσπάθεια αφενός για διαθεματική προσέγγιση του αντικειμένου, αφετέρου για προσέλκυση του ενδιαφέροντος του παιδιού στη γλώσσα μέσα από μία εναλλακτική προσέγγιση. Τα μουσικά αποσπάσματα που θα αξιοποιηθούν θα θέσουν μια ‘πρόκληση’ στη μαθησιακή διαδικασία και θα ενθαρρύνουν την προσέγγιση των μαθησιακών έργων μέσα από μια καλλιτεχνική, αισθητική ματιά.

Υποθέτουμε ότι οι μαθητές του τμήματος μας είναι στην ηλικία της Ε’ Δημοτικού και έχουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες που εστιάζονται στο μάθημα της γλώσσας. Θα προσπαθήσουμε συνεπώς να θίξουμε στη διδασκαλία μας ζητήματα ανάγνωσης, γραφής και προφορικού λόγου, όσο γίνεται στο πλαίσιο μιας ολότητας, ενός ενιαίου σεναρίου, ώστε να υπάρχει διασύνδεση και αλληλεπίδραση των επιμέρους γλωσσικών σφαιρών. Θα προσπαθήσουμε να διαρθρώσουμε το συνολικό μαθησιακό έργο σε ελεγχόμενα επιμέρους έργα, με σαφή και ξεκάθαρα βήματα. Το σχέδιο διδασκαλίας θα καταστρωθεί σε εβδομαδιαία βάση, δηλαδή θα εκτείνεται σε πέντε 40λεπτα μαθήματα. Βασική φιλοδοξία η δόμηση ενός διαδραστικού, φιλικού, δημοκρατικού και συνεργατικού κλίματος, όπου κανένα παιδί δεν περιθωριοποιείται και όπου κάθε παιδί θα αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στα δρώμενα. Άλλη βασική φιλοδοξία είναι η άντληση ικανοποίησης από τις δραστηριότητες για όλα τα παιδιά.

Βασικός άξονας θα είναι δύο μουσικά έργα του Γάλλου συνθέτη Camille Saint-Saëns, τα οποία αποτελούν αντιπροσωπευτικά δείγματα της προγραμματικής-περιγραφικής μουσικής: 1. La Danse Macabre/ Ο Μακάβριος Χορός και 2. Le Carnaval des animaux/ Το καρναβάλι των ζώων. Πρόκειται για έργα προγραμματικής μουσικής. Τα έργα αυτά έχουν έναν τίτλο που περιγράφει κάτι και ακολουθούν ένα ‘πρόγραμμα’ που απεικονίζει ιδέες, εικόνες ή μηνύματα που θέλει να εκφράσει αυτή η μουσική. Μάλιστα, ένα κείμενο, μια ιστορία ή ένα ποίημα μπορεί να έχει τέτοια εσωτερική δύναμη, ώστε να εμπνεύσει ένα μεγάλο συνθέτη ώστε να δημιουργήσει τη μουσική του, έχοντας το λόγο ως εφελθτήριο και μούσα.

Έπειτα από μια διαδικασία ιδεοθύελλας (brainstorming) σχετικά με το πώς θα δομηθεί το πλάνο διδασκαλίας μας, αποφασίζουμε να εντάξουμε κάποιες παραμέτρους και κάποια διδακτικά εργαλεία που θα εξασφαλίσουν μια πολυτροπικότητα, μια ποικιλομορφία διαπραγμάτευσης του ίδιου αντικειμένου και μια συνεχή διατήρηση της ζωντάνιας του ενδιαφέροντος των μαθητών. Οι διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι λοιπόν, μπορούν να είναι οι παρακάτω.

- δραματικό παιχνίδι-δραματοποίηση
- κατασκευή και αφήγηση ιστοριών
- συζήτηση δασκάλου - μαθητών και διάλογος μεταξύ των μαθητών σε διάφορους συνδυασμούς ομάδων εργασίας, με ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, ενθάρρυνση επικοινωνίας και ανάπτυξης λόγου, κινητοποίηση δημιουργικής σκέψης.
- κατευθυνόμενος διάλογος
- μεγαλόφωνη σκέψη
- ενεργητική, κριτική μουσική ακρόαση
- ομαδοσυνεργατική οργάνωση του μαθήματος
- αξιοποίηση ανοικτών ερωτήσεων - σε πρώτο επίπεδο - για περιθώριο ελεύθερης έκφρασης ιδεών και σκέψεων των μαθητών.
- πορεία από το γνωστό στο άγνωστο, από το κατεκτημένο στο ανεξερευνήτο, από το απτό στο αφηρημένο και αφαιρετικό
- οπτικοποίηση μουσικών επεισοδίων και σκηνών

Το εβδομαδιαίο σχέδιο διδασκαλίας θα διαρθρωθεί σε πέντε επιμέρους υπο-σχέδια, ένα για κάθε διδακτική ώρα. Τα επίπεδα, οι παράμετροι του σχεδίου διδασκαλίας θα είναι τα παρακάτω: 1. διδακτικός στόχος, 2. διδακτική προσέγγιση/διδακτική μέθοδος (βλ. παραπάνω), 3. μέσα διδασκαλίας-υλικό, 4. δομή μαθήματος: αναλυτική περιγραφή επιμέρους βημάτων/σταδίων, δραστηριότητες/μαθησιακά έργα.

Οι γενικοί, κύριοι στόχοι της εβδομάδας θα είναι οι εξής: 1. εξάσκηση στην ελεύθερη γραπτή και προφορική έκφραση, διεύρυνση εκφραστικών μέσων, 2. εμπλουτισμός λεξιλογίου, 3. κατανόηση νοήματος κειμένου, 4. αξιοποίηση και μετασχηματισμός γραπτού υλικού για τη δημιουργία ενός καινούριου, παραστατικού και

περιγραφικού κειμένου. Οι παράπλευροι, δευτερεύοντες στόχοι που θα υλοποιηθούν μέσα από τη διαθεματικότητα είναι: 1. κατανόηση της σύνδεσης ποιητικού και μουσικού κειμένου, 2. όξυνση μουσικής φαντασίας και μουσικού αισθητηρίου της ακοής.

Τα διδακτικά μέσα και το υλικό που θα χρησιμοποιηθούν θα είναι τα παρακάτω:

1. δύο μουσικά αποσπάσματα
2. μέσο αναπαραγωγής μουσικής
3. καρτέλες με ζώα
4. καρτέλες με λέξεις-κλειδιά
5. το ποίημα του Henri Cazalis
6. φάκελοι-επιστολόχαρτα
7. ταχυδρομικός σάκος
8. φύλλα για ασκήσεις και συγγραφή κειμένων

### **1η ώρα:**

Το Καρναβάλι των ζώων είναι μια πρωτότυπη, κωμική μουσική ιστορία, μια μουσική σουίτα που έχει συντεθεί ως μια 'ζωολογική φαντασία'. Τα ζώα συγκεντρώνονται στο ετήσιο περιβαλλοντολογικό τους συνέδριο στο δάσος, το οποίο το έχουν ονομάσει "Το Καρναβάλι των Ζώων", προκειμένου να συζητήσουν για τους κινδύνους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το περιβάλλον και ο πλανήτης. Έτσι τα ζώα που έχουν οριστεί από τη συνέλευση των ζώων ως ομιλητές, παρελαύνουν και κάθε ζώο διηγείται μια ιστορία για τον πλανήτη γη.

Αρχικά, προσπαθούμε να επιστρατεύσουμε τη φαντασία μας και να ανακαλύψουμε ποιο ζώο κρύβεται πίσω από κάθε μουσικό απόσπασμα. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 5 ατόμων το πολύ. Η ομάδα που θα βρει τα περισσότερα ζώα, θα αποσπάσει την υψηλότερη βαθμολογία. Εντοπίζουμε τους μουσικούς συμβολισμούς, τα μουσικά ρητορικά σχήματα που περιγράφουν ηχητικά το βάδισμα του ζώου, το μέγεθος του ή τη φωνή του. Πρώτα φροντίζουμε να αραδιάσουμε πάνω στο τραπέζι καρτέλες που απεικονίζουν τα ζώα. Ο διδάσκων θα έχει καθοδηγητικό, υποστηρικτικό ρόλο. Θα λειτουργήσει παρεμβατικά μόνο στην περίπτωση που παρατηρείται δυστοκία από όλες τις ομάδες στο μαθησιακό έργο, με υπονοούμενα και μικρές διαφωτιστικές

νύξεις και επισημάνσεις, μέσα από κατευθυνόμενο διάλογο και μεταξύ των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί η γόνιμη ανταλλαγή ιδεών και απόψεων.

Στη διαδικασία εύρεσης των ζώων με ερέθισμα τη μουσική, παρακινούμε τα παιδιά να περιγράψουν όσο πιο γλαφυρά μπορούν την εικόνα του ζώου, έτσι όπως αυτή αναδύεται μέσα από το μουσικό του πορτραίτο. Ενθαρρύνουμε τη μεγαλόφωνη σκέψη, η οποία θα κινηθεί από πιο άτεχνα, αυτοσχεδιαστικά επίπεδα σε πιο συνθετη έκφραση, καθώς το παιδί σταδιακά θα οργανώνει επαρκέστερα και πληρέστερα την περιγραφή του. Ενισχύουμε το μαθητή να στοχαστεί σχετικά με τις επιλογές των ζώων, σε περίπτωση που σφάλει, ώστε να κατανοήσει τη συλλογιστική που χρησιμοποίησε, τα δυνατά και αδύνατα σημεία. Σταδιακά οδηγούμαστε σε εμπλουτισμό του λεξιλογίου και των εκφραστικών μέσων μέσω του παιχνιδιού.

Πιο συγκεκριμένα στόχος είναι να καταλήξουμε στο ακόλουθο πλαίσιο περιγραφών και με τη συνδρομή των μουσικών περιγραφών. Γράφουμε όλοι τη λίστα με τις καινούριες λέξεις που μάθαμε (οξύνομα, βροντερός, θριαμβευτικά, αγέρωχο, δυσκίνητος, νοχηλικά, στροβιλίζομαι, συγχρονίζομαι, ακροβατώ, ευέλικτα, ανάλαφρα). Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν τη σημασία των λέξεων στη βιωματική τους διάσταση, συνδέοντας αυτές με την περιγραφή οικείων ζώων, με μια ποιητική διάθεση:

*Απόσπασμα 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΟ ΕΜΒΑΘΗΡΙΟ ΤΟΥ ΛΙΟΝΤΑΡΙΟΥ*

Η μουσική ζωηρεύει. Η αγωνία και η ένταση οξύνονται. Το πιάνο παίζει ρυθμικά. Ακούγεται το βροντερό βάδισμα του λιονταριού. Μπαίνει στο δάσος θριαμβευτικά και εντυπωσιάζει όλα τα ζώα, έτσι αγέρωχο που είναι.

*Απόσπασμα 2: ΟΡΝΙΘΕΣ ΚΑΙ ΠΕΤΕΙΝΟΙ*

Οι κόττες κακαρίζουν χαρούμενα και θορυβούν. Ο κόκορας λαλάει ηχηρά.

*Απόσπασμα 3: ΧΕΛΩΝΕΣ*

Είναι δυσκίνητες. Προχωρούν αργά και νοχηλικά.

*Απόσπασμα 4: ΕΛΕΦΑΝΤΑΣ*

Ο ελέφαντας στροβιλίζεται υπό τους ήχους του βαλς. Δυσκολεύεται να συγχρονιστεί με το ρυθμό και ακροβατεί επικίνδυνα.

*Απόσπασμα 5: ΤΑ ΚΑΓΚΟΥΡΟ*

Προχωρούν πηδηχτά. Είναι ευέλικτα και ανάλαφρα.

## 2η ώρα:

Ακούμε πάλι τα μουσικά αποσπάσματα του προηγούμενου μαθήματος. Κάθε μαθητής αναλαμβάνει να περιγράψει στους υπόλοιπους το στυλ κάθε ζώου, χρησιμοποιώντας τις καινούριες λέξεις. Έτσι ανακεφαλαιώνουμε τη νέα γνώση και προχωράμε στα επόμενα μαθησιακά έργα.

Αφού έχουμε συμφωνήσει ποιο ζώο περιγράφει κάθε μουσικό κομμάτι, βάζουμε τις εικόνες στη σειρά, ώστε να ξέρουμε τη σειρά των ομιλιών. Η νικήτρια ομάδα, που είχε αναγνωρίσει τα περισσότερα ζώα, έχει το προνόμιο να επιλέξει αυτή το θέμα που προτιμά να παρουσιάσει. Κάθε παιδί θα υποδυθεί το ρόλο ενός ζώου και θα αναλάβει να παρουσιάσει το θέμα του στο συνέδριο, χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά που θα του δοθούν σε χρωματιστές καρτέλες. Κάθε ομάδα παίρνει από μία καρτέλα και ξεκινά συνεργατικά τη συγγραφή της διάλεξης. Η παρουσίαση της διάλεξης θα γίνει εκ περιτροπής μέσα σε κάθε ομάδα. Όλα τα μέλη θα διαβάσουν το μέρος τους. Το κείμενο που θα γράψουν οι ομάδες θα πρέπει να μην ξεπερνάει τις 10-15 σειρές. Εξηγούμε στις ομάδες, πόσο σημαντική είναι η αποστολή τους για τη διάσωση του περιβάλλοντος:

Πρέπει να καταφέρουν να πείσουν το ακροατήριό τους για τη σοβαρότητα των προβλημάτων και να ευαισθητοποιήσουν το κοινό να αναλάβει δράση για την προστασία του περιβάλλοντος. Άρα το κείμενο πρέπει να κάνει αίσθηση και να είναι κατανοητό.

Θέτουμε την ερώτηση: *“ο πλανήτης και η φύση κινδυνεύει. Τί πρέπει να γράψουμε στη διάλεξη μας για να πείσουμε τους ανθρώπους να αλλάξουν μυαλά και συμπεριφορά;”*

Οι λέξεις-κλειδιά που δίνονται στις καρτέλες είναι: αυτοκίνητα, ανακύκλωση, σκουπίδια, νερό, δάση. Θεωρούμε ότι οι έννοιες αυτές είναι εκ των προτέρων γνωστές και έχουν μελετηθεί στα πλαίσια άλλων μαθημάτων, οπότε τα παιδιά είναι ήδη εξοικειωμένα.

Κάθε παιδί γράφει ένα σύντομο κείμενο, με τη βοήθεια των λέξεων-κλειδιών και το παρουσιάζει στους συμμαθητές του, υπό την αντίστοιχη μουσική υπόκρουση. Επειδή το παιδί υποδύεται το ρόλο ενός συγκεκριμένου ζώου, προσέρχεται στο βήμα προσπαθώντας να μιμηθεί θεατρικά το στυλ και την κινησιολογία του ζώου. Είμαστε

προσεκτικοί στη χορήγηση επαίνου, αλλά πάντα θετικοί απέναντι στην προσπάθεια του παιδιού.

Αν υπάρχει χρόνος, γίνεται συζήτηση στρογγυλής τραπέζης και τίθενται ερωτήματα από τη μία ομάδα προς την άλλη. Ο διδάσκων συντονίζει και διαχειρίζεται διακριτικά το διάλογο. Αφού χειροκροτήσουμε όλες τις ομάδες, λήγει επίσημα το καρναβάλι των ζώων και το περιβαλλοντικό τους συνέδριο.

### **3η ώρα:**

Το ποίημα του Henri Cazalis, από το οποίο εμπνεύστηκε ο συνθέτης, χρησιμοποιώντας το ως ‘καμβά’, ως πρόγραμμα για το μουσικό του έργο, είναι το εξής:

*“Τα μεσάνυχτα, ο Θάνατος παίζει έναν χορευτικό τόνο στο βιολί του.*

*Ο χειμωνιάτικος άνεμος φυσά και η νύχτα είναι μελαγχολική και σκοτεινή.*

*Μυστηριώδη βογκητά ακούγονται μέσα από τα δέντρα.*

*Άσπροι σκελετοί υψώνονται ανάμεσα από τις σκιές πηδώντας από τα τεράστια σάβανα τους.*

*Ο καθένας τους δονείται τρεμουλιαστά και τα κόκαλά τους κροταλίζουν καθώς χορεύουν.*

*Απότομη σιωπή!*

*Ξαφνικά σταματούν το χορό τους και απομακρύνονται βιαστικά.*

*Ο πετεινός λάλησε.”*

Εξηγούμε στα παιδιά, ότι είχαμε πάει όλοι μαζί εκδρομή και το βράδυ έπρεπε να διανυκτερεύσουμε σε έναν παλιό πύργο στην εξοχή, σε μια έρημη περιοχή αρκετά έξω από την πόλη.

Βάζουμε τη μουσική και παράλληλα διαβάζει ο δάσκαλος το ποίημα σε δραματικό ύφος, με στόχο να δημιουργήσει μια υποβλητική, γκροτέσκα, γκόθικ ατμόσφαιρα, ώστε να μνήσει τους μαθητές στο ανάλογο κλίμα και να χτίσει ένα βιωματικό χαρακτήρα στο μάθημα: στόχος οι μαθητές να νιώσουν το ποίημα, το κείμενο που καλούνται να επεξεργαστούν, ως κάτι ‘ζωντανό’, ως κάτι που διαμορφώνει το κλίμα, κάτι που έχει νόημα και όχι ως ένα αποστεωμένο, και άχρωμο κομμάτι λόγου που καλούνται καταναγκαστικά, ως αγγαρεία, να διαβάσουν. Έχουμε κατά νου συνεχώς την

ενίσχυση των κινήτρων και της βούλησης για συμμετοχή και επιτυχή υλοποίηση των μαθησιακών έργων.

Εξηγούμε στα παιδιά ότι το ποίημα το εμπνεύστηκε ένας ποιητής που είχε ζήσει παλιότερα σε αυτόν τον πύργο. Ακολουθεί μελέτη του κειμένου και ανάλυση των λεπτομερειών του:

A. Πρώτη, προσεκτική ανάγνωση. Γίνεται σιωπηλά: εντοπίζουμε άγνωστες λέξεις, περίεργες φράσεις, προσπαθούμε να κατανοήσουμε την κεντρική ιδέα, το νοηματικό κέντρο βάρους του ποιήματος.

B. Αναθέτουμε σε κάποιους μαθητές να μας διαβάσουν το ποίημα.

Γ. Εξηγούμε όλοι μαζί τις λέξεις και φράσεις: μελαγχολική, μυστηριώδη βογκητά, μακάβριος χορός, δονείται, σάβανα, τα κόκαλα κροταλίζουν.

Γράφουμε στα τετράδια μας τις λέξεις αυτές.

Δ. Δεύτερη σιωπηλή ανάγνωση για εμπέδωση του νοήματος του κειμένου. Υπογραμμίζουμε τις φράσεις που μας αρέσουν, που μας κάνουν εντύπωση. Τις μοιραζόμαστε με την υπόλοιπη τάξη.

#### **4η ώρα:**

Ζητάμε από έναν μαθητή να μας θυμίσει τις λέξεις που είχαμε επισημάνει στο προηγούμενο μάθημα και για να επανέλθουμε στο κλίμα του ποιήματος, προσπαθούμε να εντοπίσουμε τις σκηνές που στοιχειοθετούν το ποίημα και μπορούν να αποδοθούν με μια ηχητική διάσταση. Δουλεύοντας σε ομάδες λοιπόν, τα παιδιά προσπαθούν να μετασχηματίσουν το ποίημα σε ηχοϊστορία.

Ο διδάσκων δίνει την οδηγία ότι μέσα στην ομάδα θα γίνει κατανομή ρόλων. Κάποιος θα αναλάβει τη θεατρική και δραματική απαγγελία του ποιήματος, ενώ οι υπόλοιποι θα αναλάβουν με τη βοήθεια της φωνής τους καθώς και με την επιστράτευση διάφορων εξωμουσικών αντικειμένων της τάξης, να αποδώσουν ηχητικά, ως ηχητική επένδυση, τα διάφορα ηχητικά εφέ, τις ηχητικές σκηνές του ποιήματος. Παράλληλα τους προτείνουμε και τη δραματοποίηση, παράλληλα με το ηχητικό soundtrack που θα δημιουργήσουν, για την παραστικότερη παρουσίαση του ποιήματος.

Η ολομέλεια της τάξης συζητάει για τις ηχητικές σκηνές. Καταλήγουμε στις παρακάτω: χορευτική μελωδία, άνεμος που φυσά, βογκητά, θρόισμα φύλλων των

δέντρων, δόνηση/τρεμούλιασμα, κροτάλισμα κοκάλων, σιωπή! (και η σιωπή συνιστά μια ηχητική σκηνή), πετεινός. Κάθε ομάδα θα διαθέτει το ζωτικό της χώρο, για να μπορέσει να κάνει τις απαραίτητες δοκιμές και τους πειραματισμούς για να στήσει τη μικρής κλίμακας δραματοποίηση της και να προετοιμάσει την παρουσίαση. Κάθε παιδί, ανεξάρτητα από τις γλωσσικές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει, θα έχει τη δυνατότητα να αναλάβει ένα ρόλο, όχι απαραίτητα αμιγώς γλωσσικό αλλά υπερκειμενικό, εξωγλωσσικό και έτσι να κατανοήσει τις πτυχές του ποιήματος μέσα από εναλλακτικές βιοματικές οδούς. Η παρουσία του δασκάλου είναι διακριτική και δεν παρεμβαίνει αισθητά στην προετοιμασία της αναπαράστασης, παραχωρώντας σχεδόν πλήρη αυτονομία στα παιδιά για δημιουργία.

Για να ενισχύσουμε την εσωτερική παρώθηση των παιδιών, τους ενημερώνουμε ότι στο τέλος των παρουσιάσεων, θα υπάρξει βαθμολόγηση έτσι ώστε να αναδειχτεί η πιο επιτυχημένη ‘παράσταση’.

### **5η ώρα:**

Τα παιδιά είναι ήδη φορτισμένα από τα δύο προηγούμενα μαθήματα που πραγματεύονταν το ποίημα του Μακάβριου Χορού. Αξιοποιώντας αυτή τη φόρτιση θα δημιουργήσουμε ένα φανταστικό σενάριο στο μυαλό μας με εφόρμηση το ποίημα. Τα παιδιά θα γράψουν ένα ‘μακάβριο’ γράμμα στους γονείς ή στους φίλους τους, περιγράφοντας αυτά που ζήσανε στον πύργο, στη διάρκεια της μακάβριας νύχτας. Ο διδάσκων θα δώσει ως γνώμονα ενδεικτικές ερωτήσεις που θα καθοδηγήσουν τους μαθητές στη σύνταξη του γράμματος:

1. Τί ώρα ήταν;
2. Πού βρισκόσουν, τι έκανες;
3. Πώς ήταν ο καιρός, το κλίμα;
4. Τι συνέβη;
5. Πώς ένιωσες;
6. Τι συνέβη στο τέλος;

Προτού δοθούν έτοιμες αυτές οι ερωτήσεις από το δάσκαλο, ακολουθείται μια εξερευνητική, ανακαλυπτική διαδικασία για ορισμό αυτών των ερωτήσεων από τα ίδια τα παιδιά, αλλά και για τη συνδημιουργία ενός προτύπου απαντήσεων, οι οποίες θα



βοηθήσουν επίσης στη σύνταξη του γράμματος. Επιλέγουμε ζεύγη παιδιών: ο ένας έζησε την εμπειρία του μακάβριου χορού στον πύργο, ενώ ο άλλος είναι ένας ρεπόρτερ που θέλει να γράψει ρεπορτάζ, γι' αυτό του παίρνει συνέντευξη. Ο διδάσκων κάνει τις εξής καθοδηγητικές ερωτήσεις:

“Ποιές πληροφορίες είναι σημαντικές για το ρεπορτάζ σου;”

“Τι έχεις περιέργεια να μάθεις για εκείνη τη νύχτα;”

“Ποιές εύστοχες ερωτήσεις πρέπει να κάνεις για να τον κάνεις να θυμηθεί τί ακριβώς συνέβη και να μάθεις όλες τις ανατριχιαστικές λεπτομέρειες;”

Οπότε καταλήγουμε σε κάποιες ερωτήσεις και ο δάσκαλος συμπληρώνει όσες παραλείφθηκαν από τα παιδιά. Τα παιδιά ξεκινούν τη συγγραφή, σε ατομικό επίπεδο, ενώ ο δάσκαλος κινείται στην τάξη και βοηθάει όπου υπάρχει ανάγκη ή δυσκολία.

Αφού γράψουμε τα γράμματα, τα βάζουμε στο φάκελο και τα ρίχνουμε στο ταχυδρομικό σάκο. Τα ανακατεύουμε και ο καθένας παίρνει από ένα γράμμα, ενός συμμαθητή του και το διαβάζει στους υπόλοιπους. Σχολιάζουμε τον τρόπο που αντιλήφθηκε ο καθένας την ατμόσφαιρα στον πύργο, όταν ξεκίνησε ο Μακάβριος Χορός. Γίνεται συζήτηση και διατυπώνονται ερωτήσεις μεταξύ των μαθητών. Ψηφίζουμε το καλύτερο γράμμα.

### **2.3 Κίνητρα – αυτοαποτελεσματικότητα - αυτεξουσιότητα**

Όσον αφορά τους άξονες των κινήτρων, της ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτεξουσιότητας, θα λάβουμε υπόψη μας τα παρακάτω κεντρικά σημεία, όπως αυτά προκύπτουν από τη βιβλιογραφία.

Η ρύθμιση των κινήτρων, ως αναπόσπαστο τμήμα ενός ολιστικού προγράμματος μεταγνωστικής παρέμβασης διέπεται από τις παρακάτω αρχές (ό.π.: 8-9): συγκέντρωση στο έργο, καθορισμός στόχων, έμφαση στην προσπάθεια περισσότερο από την ικανότητα, αλλαγή αντιλήψεων περί αυτοαποτελεσματικότητας, τόνωση και ενίσχυση της εικόνας του εαυτού, περιορισμός εξωτερικών επιβραβεύσεων, αποφυγή υπερβολικών επιδοκίμασιών για ελάχιστα απαιτητικά έργα. Τα κίνητρα, τα οποία αναφέρονται στη βιβλιογραφία και ως παρώθηση περιλαμβάνουν τρία στάδια (Βουγιούκας, 2008: 1), τα οποία έχουν άμεση συνάφεια και με την επίτευξη ενός μαθησιακού έργου: σχηματισμός πρόθεσης, σχεδιασμός δράσης και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της.

Πυροδοτούν μια αλληλουχία ενεργειών και γνωστικών διεργασιών για την επίτευξη του τελικού στόχου.

Με τη συνδρομή της βούλησης, κινητοποιείται ένας μηχανισμός συνειδητοποίησης της επιτακτικότητας του στόχου και εξασφαλίζεται η καταβολή προσπάθειας για την ευόδωση του στόχου (ό.π.: 1). Σχετική με την κινητοποίηση της βούλησης είναι η αυτοδιάθεση, η αυτεξουσιότητα (self-determination) η οποία αποτελεί μια ειδική μορφή ή αλλιώς μια παραλλαγή της αυτορύθμισης (Wehmeyer & Mithaug, 2006: 39-40) και η οποία πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο της διδασκαλίας: “το να είσαι αυτεξούσιος σημαίνει να επιδίδεις σε μια δραστηριότητα με πλήρη αίσθηση επιθυμίας, επιλογής και προσωπικής συναίνεσης” (Deci & Ryan: 44, όπως αναφέρεται στους Wehmeyer & Mithaug, 2006: 37).

Τα τέσσερα θεμελιώδη γνωρίσματα της αυτεξούσιας συμπεριφοράς που πρέπει να ενθαρρύνονται μέσα από τη διδασκαλία είναι τα εξής: 1. αυτονομία στη δράση, 2. αυτορύθμιση στη συμπεριφορά, 3. ψυχολογικά ενδυναμωμένη ανταπόκριση στα συμβάντα, 4. αυτοπραγμάτωση (Wehmeyer & Mithaug, 2006: 42). Ειδικότερα για την ανάπτυξη και υποστήριξη της αυτονομίας οι Deci και Chandler (1986: 590) αναφέρουν την αποφυγή άσκησης ελέγχου, το στοχασμό του μαθητή επί των προβλημάτων και τον ελεύθερο πειραματισμό με τις δικές του ιδέες. Η ύπαρξη ενός σαφούς σκεπτικού για την αιτιολόγηση κάθε μαθησιακής δραστηριότητας, καθώς και η αναγνώριση στην πράξη των συναισθημάτων του μαθητή είναι πρωταρχικής σημασίας για την αυτορύθμιση του μαθητή (ό.π.: 591).

Ως ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η ενίσχυση ειδικότερα των εσωγενών ή εσωτερικών κινήτρων του μαθητή, γιατί τότε ο μαθητής εστιάζει την προσοχή και το ενδιαφέρον του σε αυτό καθεαυτό το έργο, οικοδομεί την παρόθηση για αυτοδυναμία και αποδοτικότητα, αντλεί ικανοποίηση από την ίδια τη δραστηριότητα, αξιοποιεί το πλήρες μαθησιακό του δυναμικό και δεν αντιμετωπίζει τον κίνδυνο της υπονόμησης της εσωτερικής του κινητοποίησης από εξωτερικά κίνητρα (ό.π.: 2-3). Απεγκλωβίζεται από την ανάγκη ύπαρξης εξωτερικών αμοιβών πάσης φύσεως. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Tassé και Havercamp (2006: 233) “τα παιδιά, ανεξάρτητα από το επίπεδο νοημοσύνης τους, γεννιούνται με μια γενική παρόθηση για εξερεύνηση και επίτευξη αριστείας.” Επιπλέον, πρέπει να ληφθεί υπόψη το επίπεδο πρόκλησης και ενδιαφέροντος

ενός μαθησιακού έργου για το μαθητή: ένα έργο που εγείρει την περιέργεια και το ενδιαφέρον, συμβάλλει στον παρωθητικό προσανατολισμό του μαθητή (Dev, 1997: 13). Το επίπεδο δυσκολίας βέβαια θα πρέπει μόλις να υπερβαίνει το ήδη κατακτημένο επίπεδο του μαθητή, ώστε να μην οδηγηθεί σε βέβαιη αποτυχία, απογοήτευση, παραίτηση και σταδιακή απόσυρση από τη μάθηση (Margolis & McCabe, 2006: 220).

Η διδακτική πρακτική πρέπει να σχεδιαστεί υπό το πρίσμα των κινήτρων (motivational perspective) και να προσανατολιστεί προς τις ατομικές ανάγκες και το επίπεδο ικανότητας του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (ό.π.: 13). Ένα ευνοϊκό, ευοίωνο και διαδραστικό κλίμα πρέπει να επικρατεί στην τάξη, με απόσυρση των εξωτερικών ‘απειλών’ που αποτελούν πηγή άγχους για το μαθητή που φοβάται την αποτυχία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του τα παρακάτω σημεία που συμβάλλουν στην προαγωγή της εσωτερικής παρώθησης (Dev, 1997: 16): 1. περιθώριο για επιλογή δραστηριοτήτων από τον ίδιο το μαθητή, 2. ανακαλυπτική μάθηση, 3. θετικές απαντήσεις με αποφυγή επιπλήξεων σε ερωτήσεις του μαθητή, ακόμα κι αν είναι άσχετες με το μάθημα, 4. προσεκτικά ‘ζυγιασμένος’, συνετά και επιλεκτικά δοσμένος λεκτικός έπαινος, χωρίς να γίνεται κατάχρηση, γιατί χάνει την αξία του.

Όπως σχετικά αναφέρουν και οι Witzel και Mercer (2003: 94) η ανάγκη για λεκτικό έπαινο ως μορφή εξωτερικής παρώθησης και ενίσχυσης είναι αυξημένη στα παιδιά με ΜΔ επειδή συνεπικουρεί βραχυπρόθεσμα στη διατήρηση του εσωτερικού τους ελέγχου, 5. άμεση στοχοθεσία (proximal goal setting): κατάτμηση το έργου σε επιμέρους έργα με επιμέρους στόχους, 6. σταδιακή αύξηση της δυσκολίας ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή, ώστε να εξασφαλίζεται η αρχική επιτυχία στα πρώτα στάδια του έργου, 7. παροχή ανατροφοδότησης επί της προσπάθειας.

Η προσπάθεια στα πλαίσια ενός προγράμματος παρέμβασης για ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας (Γωνίδα, 2006: 13-14) είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού η αυτοαποτελεσματικότητα:

1. δίνει στο μαθητή μια αίσθηση αποτελεσματικότητας για τη χρήση, τον έλεγχο και τη ρύθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων με στόχο την επίτευξη και την επιτυχία,
2. αποτελεί την πεποίθηση του μαθητή για την ικανότητα του να φέρει σε πέρας επιτυχώς ένα μαθησιακό έργο, για το πόσο αποτελεσματικός μαθησιακά είναι,

3. φέρει την “ιδιότητα της άσκησης ελέγχου επί της δράσης σε συγκεκριμένα πλαίσια” (Bandura, 1997, στη σ. 14) και διαμεσολαβεί στη μάθηση και επίδοση,

4. ενέχει το στοιχείο της προσδοκίας για την έκβαση ενός μαθησιακού έργου ή μιας μαθησιακής κατάστασης.

Υπάρχει βέβαια και το επίμαχο ζήτημα της υπέρμετρης αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας που ισοδυναμεί με ‘θετική ψευδαίσθηση’ (positive illusion), αφού το παιδί υπερτιμά στην ουσία τις δυνατότητες επιτυχίας του, το οποίο με τη σειρά του παράγει το επίμαχο ερώτημα: η ψευδαισθητική, μη-ρεαλιστική αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας επιδρά θετικά ή αρνητικά στην ακαδημαϊκή τους απόδοση (Γωνίδα, 2006: 22). Οι ερευνητές προτείνουν είτε την ελλειμματική μεταγνωστική ενημερότητα ως αίτιο των μη-ρεαλιστικών προσδοκιών αποτελεσματικότητας των μαθητών με ΜΔ είτε το πλεόνασμα θετικής ενίσχυσης που δέχονται από τους εκπαιδευτικούς (23).

Η αυτοαποτελεσματικότητα υπάγεται στη σύνθετη κατασκευή της αυτοαντίληψης. Οι αυτοαντιλήψεις πρέπει επίσης να βρίσκονται στο ρεπερτόριο ενός τέτοιου προγράμματος. Πρόκειται για πολυεπίπεδη έννοια που περιλαμβάνει την έννοια του εαυτού (αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση), την αυτοαποτελεσματικότητα και τις αιτιακές αποδόσεις επιτυχίας και αποτυχίας (Γωνίδα, 2006: 1). Οι μαθητές με ΜΔ έχουν την τάση για αρνητικές αντιλήψεις του εαυτού, ειδικότερα της ακαδημαϊκής τους επίδοσης (χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη), όχι όμως της αυτοεκτίμησης (η συναισθηματική όψη) και για δυσπροσαρμοστικότητα στην αιτιακή απόδοση (ό.π.: 2-3): αποδίδουν την επιτυχία σε εξωτερικούς μη-ελεγχόμενους παράγοντες και την αποτυχία σε εσωτερικούς μη-ελεγχόμενους παράγοντες (17-18). Σε γενικές γραμμές πάντως, μέσα από τη βιβλιογραφία αναδύεται μια αντιφατικότητα ευρημάτων σχετικά με την αυτοαντίληψη μαθητών με ΜΔ σε σχέση και με τους συνομηλίκους τους (ό.π.: 7). Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα θα πρέπει να εστιάζει στην πλευρά εκείνη της εικόνας του εαυτού που υστερεί και χρήζει ενίσχυσης (ό.π.: 8), καθώς και στην τροποποίηση του τρόπου ερμηνείας μιας επιτυχίας ή αποτυχίας, έτσι ώστε ο μαθητής να προσεγγίσει το προσαρμοστικό προφίλ έναντι του προφίλ της μαθημένης αβοηθησίας (ό.π.: 19-20).

Μέθοδοι για την συνεργατική άσκηση στη διεγερμένη μεταγνωστική προσέγγιση (Γωνίδα, 2003: 9) είναι η παροχή άμεσων εξηγήσεων, η λεκτικοποίηση (δηλαδή η

μετουσίωση των νοερών εικόνων και των συναισθημάτων σε λέξεις, η άρθρωση τους σε λόγο), ο καταγισμός ιδεών, η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών ως θετικού προτύπου, ο αναλογισμός, ο στοχασμός δηλαδή επί του μαθησιακού έργου ή του προς επίλυση προβλήματος. Ποικίλα μοντέλα διδασκαλίας έχουν προταθεί για την καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της αυτορύθμισης, από τα οποία ιδιαίτερα αποτελεσματικό έχει αποδειχτεί το μοντέλο αμφίδρομης διδασκαλίας (interactive learning), η στρατηγική πολλαπλών συστατικών (integrative strategy instruction), η στρατηγική μάθησης περιεχομένου (content learning) κ.α (ό.π.: 9-10). Οι Margolis και McCabe (2006: 221) αναφέρουν την εκπαίδευση στη στρατηγική απόδοσης αιτιών (attribution training), την εξάσκηση δηλαδή στην ανεύρεση και κατανόηση των αιτιωδών σχέσεων που διέπουν τη μάθηση, την αιτιακή απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε συγκεκριμένους ελεγχόμενους παράγοντες ως κρίσιμη μαθησιακή στρατηγική. Προσθέτουν τη συνεχή ενθάρρυνση από τους καθηγητές προς τους μαθητές για προσπάθεια και εμπλοκή σε νέες ακαδημαϊκές δραστηριότητες, την έμφαση σε πρόσφατες επιτυχίες του μαθητή.

### 3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Beveridge, M. (1997). Educational implementation and teaching. 'School knowledge' and psychological theory. Στο Smith, L., Dockrell, J. & Tomlinson, P. (Eds). *Piaget, Vygotsky and beyond. Future issues for developmental psychology and education*. London & New York: Routledge. pp. 21-35.

Bidell, T. (1999). Vygotsky, Piaget and the dialectic of development. Στο Lloyd, P. & Fernyhough, C. (Eds). *Lev Vygotsky-Critical Assessments (Vol. I-Vygotsky's theory)*. London & New York: Routledge. pp. 261-281.

Cohen, W. M. (1986). Intrinsic motivation in the special education classroom. *Journal of Learning Disabilities*. 19 (5). pp. 258-260.

Cuskelly, M. Zhang, A. & Gilmore, L. (1998). The importance of self-regulation in young children with Down Syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*. 45 (3). pp. 331-341. (στο δοσμένο: 1-6).

Deci, L. E. & Chandler, L. C. (1986). The importance of motivation for the future of the LD field. *Journal of Learning Disabilities*. 19 (10). pp. 587-594.

Dev, C. P. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher? Στο *Remedial and Special Education*. 18 (1). pp. 12-19.

Margolis, H. & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*. 41 (4). 218-227.

Meltzer, L., Roditi, B., Houser, F. R. & Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 31 (5). pp. 437-451.

Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L., Reddy, R. & Roditi, B. (2004). Academic self-perceptions, effort and strategy use in students with learning disabilities: changes over time. *Learning Disabilities Research & Practice*. 19 (2). 99-108.

Shayer, M. (1997). Piaget and Vygotsky. A necessary marriage for effective educational intervention. Στο Smith, L., Dockrell, J. & Tomlinson, P. (Eds). *Piaget, Vygotsky and beyond. Future issues for developmental psychology and education*. London & New York: Routledge. pp. 36-59.

Sylva, K. (1997). Psychological theory that works in the classroom. Στο Smith, L., Dockrell, J. & Tomlinson, P. (Eds). *Piaget, Vygotsky and beyond. Future issues for developmental psychology and education*. London & New York: Routledge. pp. 60-64.

Tassé, J. M. & Havercamp, M. S. (2006). The role of motivation and psychopathology in understanding the IQ-adaptive behavior discrepancy. Στο Switsky, N. H. (Ed). *International Review of Research in Mental Retardation: mental retardation, personality and motivational systems (Vol. 31)*. Elsevier. pp. 231-259.

Wehmeyer, L. M. & Mithaug, E. D. (2006). Self-determination, causal agency and mental retardation. Στο Switsky, N. H. (Ed). *International Review of Research in Mental Retardation: mental retardation, personality and motivational systems (Vol. 31)*. Elsevier. pp. 31-71.

Witzel, S. B. & Mercer, D. C. (2003). Using rewards to teach students with disabilities. Implications for motivation. *Remedial and Special Education*. 24 (2). pp. 88-96.

Βουγιούκας, Κ. (2008). Νοητική καθυστέρηση και παρώθηση. Στο: Έργο “Επινόηση”- εξειδίκευση εκπαιδευτικών-ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για ήπια νοητική καθυστέρηση. ΕΚΠΑ-Τμήμα

Επικοινωνίας και ΜΜΕ, Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών στην Επικοινωνία, την εκπαίδευση και τα ΜΜΕ. pp. 25-43. (στο δοσμένο: 1-12).

Γωνίδα, Ν. Ε. (2003). Μεταγνωστικές διεργασίες και δυσκολίες μάθησης: η ανάγκη για μια διευρυμένη προσέγγιση. Στο Ευκλείδη, Α., Στογιαννίδου, Α. & Αυδή, Ε. (Επιμ. Έκδ.). *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας (Τόμος Ε': στη μνήμη της καθ. Μαρίας Μάνιου-Βακάλη)*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/Art of Text. pp. 351-368.

Γωνίδα, Ν. Ε. (2006). Αντιλήψεις για τον εαυτό μαθητών/ριών με δυσκολίες μάθησης. Στο Συγκολλίτου, Ε. (Επιμ. Έκδ.). *έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη. pp. 167-200.