

Επιμέλεια
Μάγδα Νικολαράζη - Φρειδερίκη Κουλοσούσα

Η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των κωφών και
βαρήκων παιδιών

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

ΒΟΛΟΣ 2008

Επιμέλεια

Μάγδα Νικολαραϊζή
Φρειδερίκη Κουλοσούσα

Μεταφράσεις

Φρειδερίκη Κουλοσούσα
Μάγδα Νικολαραϊζή

Καλλιτεχνική επιμέλεια εξώφυλλου

InFront
Γεώργιος Δημητριάδης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Αργοναυτών και Φιλελλήνων
38221 Βόλος
Τηλέφωνο: 2421074751
Φαξ: 2421074799
Ηλ. Διεύθυνση: mnikolar@uth.gr

Copyright © 2008

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας -
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η ολική ή μερική αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιοδήποτε μέσο ή τρόπο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό και ηχογράφησης ή όπως αλλιώς χωρίς προηγούμενη γραπτή άδεια.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	5
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΕ ΚΩΦΑ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΑ ΠΑΙΔΙΑ	7
<i>Susan Easterbrooks</i>	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	7
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ	8
<i>Δίγλωσση διδασκαλία</i>	10
<i>Η μετάβαση από την ΕΝΓ στα Ελληνικά</i>	10
<i>Χάρτες ιστορίας</i>	12
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ	15
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	16
<i>Η διαδικασία διδασκαλίας μιας στρατηγικής</i>	16
<i>Στρατηγικές πριν την ανάγνωση</i>	18
<i>Στρατηγικές κατά την ανάγνωση</i>	23
<i>Στρατηγικές μετά την ανάγνωση</i>	31
ΈΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ: ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΟΥ ΝΟΗΜΑΤΟΣ ΜΕΣΑ ΣΕ ΕΝΑ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΧΑΡΤΗ	34
<i>Γεώργιος Μπότσας και Μάγδα Νικολαράϊζη</i>	
ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	34
Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΛΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ	36
Ο ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ	37
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΧΑΡΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	39
ΕΙΔΗ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΧΑΡΤΩΝ	40
ΜΟΡΦΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΩΝ ΧΑΡΤΩΝ	43
ΒΗΜΑΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΝΟΣ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΧΑΡΤΗ	44
Άλλοι Γραφικοί Οργανώτες που Μπορούν να Λειτουργήσουν ως Γνωστικοί Χάρτες	45
Λογισμικό Δημιουργίας Γνωστικών Χαρτών	47
Επιλογές	49
ΞΕΝΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	50
ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	53
ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΡΘΡΩΝ	54
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΚΩΦΟΥΣ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	55
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΩΦΩΝ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	66

Πρόλογος

Η κατάρκτηση της ανάγνωσης και ειδικότερα της αναγνωστικής κατανόησης αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά. Στόχος αυτού του βιβλίου, το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο του προγράμματος «Πιλοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων γραμματισμού των κωφών και βαρήκοων παιδιών με έμφαση στη χρήση της τεχνολογίας», είναι η παρουσίαση στρατηγικών, μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας που μπορούν να ενισχύσουν την αναγνωστική κατανόηση των κωφών/βαρήκοων παιδιών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη περιγραφή στρατηγικών που αξιοποιούν τις οπτικές δυνατότητες των κωφών/βαρήκοων παιδιών.

Το βιβλίο απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς κωφών/βαρήκοων παιδιών ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική δομή στην οποία εργάζονται και τη μέθοδο επικοινωνίας που χρησιμοποιούν. Επίσης, λαμβάνει υπόψη τις διαφοροποιημένες ανάγκες των κωφών/βαρήκοων παιδιών. Ελπίζουμε να αξιοποιήσετε τις πληροφορίες που αυτό το βιβλίο παρέχει ανάλογα με τη σύνθεση, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών και μαθητριών της τάξης σας.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Susan Eastrebrooks και τον Γεώργιο Μπότσα για τη συμμετοχή τους στην υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος, τόσο στο πλαίσιο της επιμόρφωσης, όσο και στη συγγραφή αυτού του βιβλίου. Επίσης, ευχαριστώ την Φρειδερίκη Κουλοσούσα για τη συμβολή της στις μεταφράσεις και στην επιμέλεια του παρόντος βιβλίου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που στήριξαν είτε ηθικά, είτε επιστημονικά την προσπάθεια αυτή.

Μάγδα Νικολαραϊζή
Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής-Αγωγής Κωφών
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε κωφά και βαρήκοα παιδιά

Susan R. Easterbrooks

Θεωρητική θεμελίωση των στρατηγικών ανάγνωσης

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) τα παιδιά πρέπει να δέχονται βοήθεια και υποστήριξη σε όλη τη διαδικασία της μάθησης. Οι σχολικές εργασίες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές εμπίπτουν σε μία από τις εξής τρεις κατηγορίες: αυτές που ο μαθητής μπορεί να πραγματοποιήσει μόνος του, αυτές που δεν μπορεί να πραγματοποιήσει ούτε με τη βοήθεια και την καθοδήγηση τρίτων, και αυτές που ο μαθητής μπορεί να πραγματοποιήσει με τη βοήθεια και την καθοδήγηση τρίτων. Ένα παιδί είναι στην ιδανική γνωστική κατάσταση για να μάθει, όταν εργάζεται σε δεξιότητες που ανήκουν στην τελευταία κατηγορία. Ο Vygotsky (1978) ονόμασε αυτή την κατάσταση Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) και δηλώνει τη φάση στην οποία το παιδί είναι έτοιμο να εξελιχθεί γνωστικά και να κατακτήσει κάποιες δεξιότητες με την παροχή βοήθειας και υποστήριξης. Ο ρόλος αυτών που παρέχουν αυτή τη βοήθεια είναι να δίνουν πληροφορίες και ανατροφοδότηση, να καθοδηγούν, να υπενθυμίζουν, να ενθαρρύνουν, και γενικά να υποστηρίζουν τον μαθητή. Μέσα από αυτή την υποστήριξη διευκολύνεται η μάθηση και ενισχύεται η κατάκτηση δεξιοτήτων, στην περίπτωση μας η αναγνωστική κατανόηση, μέχρι ο μαθητής να αποδείξει ότι έχει κατακτήσει τη δεξιότητα και μπορεί να υλοποιήσει μια δραστηριότητα από μόνος του. Όταν χρησιμοποιούμε στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, θα πρέπει να εργαζόμαστε μέσα στη ZEA διαφορετικά η στρατηγική δεν θα είναι αποτελεσματική.

Ο Vygotsky πίστευε ότι οι ενήλικες πρέπει να λειτουργούν υποστηρικτικά, σαν μία «σκαλωσιά» (scaffolding), παρέχοντας τόση ακριβώς καθοδήγηση όση θα επέτρεπε στους μαθητές να λειτουργούν ανεξάρτητα (Byrnes, 2001). Η σκαλωσιά είναι ο εξοπλισμός που παρέχει στήριγμα στον εργάτη, ενώ εκείνος ολοκληρώνει την εργασία του σε ένα σημείο, στο οποίο δεν θα μπορούσε να φτάσει χωρίς τη σκαλωσιά. Ένα άτομο χρησιμοποιεί τη σκαλωσιά προκειμένου να φτάσει σε ένα σημείο και εργάζεται καθώς είναι ανεβασμένο στη σκαλωσιά

(Herber & Herber, 1993). Η ιδέα της «σκαλωσιάς» είναι μια μεταφορά που προκύπτει από την ομοιότητα μιας διδακτικής «σκαλωσιάς» με μια πραγματική σκαλωσιά, η οποία χρησιμοποιείται σε εργοτάξια. Όταν ένα παιδί ξεκινά να εκπαιδεύεται σε μια δεξιότητα, ο εκπαιδευτικός παρέχει εκτενή στήριξη. Καθώς το παιδί βελτιώνεται στη δεξιότητα αυτή, ο εκπαιδευτικός σταδιακά αφαιρεί τη στήριξη, ώσπου το παιδί να κατακτήσει τη δεξιότητα και να τη χρησιμοποιεί ανεξάρτητα χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Οι τεχνικές της «σκαλωσιάς», όσον αφορά στην αναγνωστική κατανόηση, αναφέρονται σε δύο κατηγορίες ενεργειών. Η πρώτη κατηγορία ενεργειών αναφέρεται στο βαθμό παρέμβασης του εκπαιδευτικού και η δεύτερη κατηγορία αφορά στην αναγνωστική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ή το παιδί χρησιμοποιεί την τεχνική της σκαλωσιάς. Ο βαθμός παρέμβασης του εκπαιδευτικού ακολουθεί μία φθίνουσα πορεία, από μεγαλύτερες σε μικρότερες τιμές βαθμού παρέμβασης. Η δεύτερη κατηγορία ενεργειών σχετίζεται με το αν ο εκπαιδευτικός και το παιδί χρησιμοποιούν τις τεχνικές της σκαλωσιάς πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάγνωση.

Στρατηγικές για τη διδασκαλία της γραμματικής και της σύνταξης

Στις ΗΠΑ (Traxler, 2000), οι κωφοί μαθητές έχουν δυσκολία να ξεπεράσουν το επίπεδο ανάγνωσης Δ' Δημοτικού. Υπάρχουν πολλοί λόγοι γι' αυτό. Πρώτον, το λεξιλόγιο τους έχει καθυστερήσει πολύ ως τότε. Καλούνται, λοιπόν, να μάθουν καινούριο λεξιλόγιο αντίστοιχο του επιπέδου της τάξης τους, αλλά και όλο το προαπαιτούμενο λεξιλόγιο, το οποίο υποστηρίζει την κατανόηση του νέου λεξιλογίου. Δεύτερον, πολλοί μαθητές, δεν γνωρίζουν τη γραμματική και της σύνταξη της ομιλούμενης γλώσσας. Από τη στιγμή, που ο γραπτός λόγος βασίζεται στη σύνταξη και τη γραμματική της ομιλούμενης γλώσσας, είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς το βαθμό δυσκολίας που θα αντιμετωπίσουν στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Στη συνέχεια, αναφέρονται γραμματικές δομές που είναι ιδιαίτερα δύσκολες για κωφούς μαθητές και δυσχεραίνουν την κατανόηση του κειμένου:

1. Άρνηση- Σωστή χρήση της άρνησης.
(π.χ. *Δεν έχω καθόλου χρήματα. Δεν είναι ψηλός. Δεν θα έρθεις; Αυτή δεν τελειώνει ποτέ τα μαθήματά της.*)
2. Ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν με επίρρημα, επιρρηματική φράση ή δευτερεύουσα πρόταση.
(π.χ. *Πόσο συχνά πας για τρέξιμο; Συχνά. / Πού είναι ο διακόπτης για το φως; Πίσω από την πόρτα. / Γιατί έφυγε; Επειδή... / Τι είπε; Ότι θα αργήσει.*)
3. Χρήση περιφραστικών χρόνων, ειδικά με τη χρήση βοηθητικών ρημάτων.
(π.χ. *Δεν έχεις εκπλαγεί; / Θα μπορούσε να έχεις τελειώσει. / Στο τέλος του άλλου μήνα θα έχει συμπληρώσει δέκα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα.*)
4. Επιρρηματικές φράσεις και προτάσεις.
(π.χ. *Ενώ οδηγούσε στο δρόμο, παρατήρησε έναν περίεργο θόρυβο στη μηχανή.*)
5. Χρήση αντωνυμιών, ειδικά μέσα στην πρόταση και σε άλλες προτάσεις.
(π.χ. *Αν και αυτή είναι μια διάσημη τραγουδίστρια, η Αμάντα δεν επιλέχτηκε για να παίξει στο έργο.*)
6. Παθητική φωνή.
(π.χ. *Τα μπισκότα φαγώθηκαν από το σκύλο. / Το αυτοκίνητο χτυπήθηκε από το λεωφορείο.*)
7. Αναφορικές προτάσεις.
(π.χ. *Ο Γιάννης, του οποίου η γυναίκα είναι δασκάλα, πηγαίνει με το ποδήλατο στη δουλειά, κάθε μέρα.*)

Μια πολύ συνηθισμένη προσέγγιση στη διδασκαλία της γραμματικής είναι αυτή που αξιοποιεί τη γλωσσική εμπειρία (Language Experience Approach). Αυτή δεν αποτελεί θέμα του κεφαλαίου, ωστόσο, μπορείτε να επισκεφθείτε τη διεύθυνση <http://clerccenter.gallaudet.edu/Literacy/programs/language.html> για περισσότερες πληροφορίες.

Οι δύο επικρατέστεροι τρόποι για να δημιουργήσουμε «σκαλωσιές» γραμματικής και συντακτικής γνώσης κατά την ανάγνωση είναι η *δίγλωσση μέθοδος* και οι *χάρτες ιστορίας*. Η δίγλωσση μέθοδος περιλαμβάνει τη χρήση

μίας νοηματικής γλώσσας (π.χ. Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα (ΑΝΓ) ή Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ)). Οι χάρτες ιστορίας, περιλαμβάνουν τη διατύπωση προβλέψεων για όσα η ιστορία θα αποκαλύψει, με τέτοιο τρόπο ώστε να υποστηρίζεται η κατανόηση της γραμματικής και της σύνταξης και οι αναμενόμενες προβλέψεις.

Δίγλωσση διδασκαλία

Η δίγλωσση διδασκαλία παρέχει μια «σκαλωσιά» για την κατανόηση της ομιλούμενης γλώσσας. Όταν ο μαθητής γνωρίζει μία νοηματική γλώσσα (π.χ. ΑΝΓ ή ΕΝΓ), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δώσουν εξηγήσεις για τον τρόπο χρήσης συγκεκριμένων δομών μίας δεύτερης ομιλούμενης γλώσσας (π.χ. Ελληνικά), τις οποίες ο μαθητής δεν μπορεί να ακούσει ή δεν μπορεί να καταλάβει. Για παράδειγμα, η κατανόηση της δομής των αναφορικών προτάσεων είναι πολύ δύσκολη για πολλούς κωφούς μαθητές. Ωστόσο, στα γραπτά σχολικά κείμενα, η χρήση των αναφορικών προτάσεων εμφανίζεται από την Α' Δημοτικού. Στην αγγλική γλώσσα, η αναφορική πρόταση λειτουργεί σαν ένα πολύ μεγάλο επίθετο που παρέχει επιπρόσθετες πληροφορίες. Ένα παράδειγμα απλής πρότασης είναι το ακόλουθο: «Ο άντρας κέρδισε τον αγώνα». Ας υποθέσουμε ότι θέλουμε να δώσουμε περισσότερες πληροφορίες για τον άντρα, όπως «έξυπνος». Θα λέγαμε λοιπόν, «Ο έξυπνος άντρας...». Τώρα, ας υποθέσουμε ότι θέλουμε να εξηγήσουμε ότι «Αυτός είναι από το Παρίσι». Στα Αγγλικά θα αλλάζαμε το «Αυτός» με το «ο οποίος» και θα σχηματίζαμε την ακόλουθη πρόταση: «Ο άντρας, ο οποίος είναι από το Παρίσι, κέρδισε τον αγώνα». Η δίγλωσση διδασκαλία μας επιτρέπει να αναβαθμίσουμε τις βασικές γλωσσικές ικανότητες του μαθητή, υποθέτοντας, βέβαια, ότι ο μαθητής γνωρίζει μία νοηματική γλώσσα. Ας ξεκαθαρίσουμε, όμως, ότι αυτό μπορεί να συμβεί με τη γνώση μίας νοηματικής γλώσσα, όπως της ΑΝΓ ή της ΕΝΓ και όχι με την ταυτόχρονη χρήση νοημάτων και προφορικού λόγου.

Η μετάβαση από την ΕΝΓ στα Ελληνικά

Η συγκεκριμένη ενότητα βασίζεται σε συζητήσεις σχετικά με τη διδασκαλία των Αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας σε κωφά παιδιά που χρησιμοποιούν την ΑΝΓ (Easterbrooks & Baker, 2002). Αν και υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες οι βασικές πρακτικές παραμένουν ίδιες.

Η δίγλωσση μέθοδος ενθαρρύνει την ανάπτυξη της γνώσης και των μαθησιακών δεξιοτήτων μέσω της ΑΝΓ (Strong, 1988), ή στην περίπτωση μας, μέσω της ΕΝΓ. Βασισμένοι σε αυτή τη γνώση, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν δεξιότητες γραμματισμού. Επειδή δεν υπάρχει γραπτή μορφή στη νοηματική γλώσσα, δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη γραπτή μορφή της πρώτης γλώσσας (νοηματικής γλώσσας) για να διδάξουμε τη γραπτή μορφή μίας δεύτερης ομιλούμενης γλώσσας. Για παράδειγμα, αν χρησιμοποιούμε μία πρώτη ομιλούμενη γλώσσα και προσπαθούσαμε να μάθουμε Ιταλικά ως δεύτερη γλώσσα, θα μπορούσαμε να αντιπαραβάλουμε δύο γραπτές λέξεις ή φράσεις δίπλα - δίπλα. Ωστόσο, οι νοηματικές γλώσσες δεν έχουν γραπτή μορφή, γι αυτό θα πρέπει να γίνονται άμεσες συγκρίσεις ανάμεσα στη νοηματική μορφή της πρώτης γλώσσας (Γ1) και στη γραπτή μορφή της δεύτερης γλώσσας (Γ2).

Οι Crutchfield (1972), Luetke-Stahlman (1998), Nover, Christensen & Cheng (1998), Paul & Quigley (1994) και Strong (1988) και άλλοι, περιγράψανε διάφορα στοιχεία αυτής της πρακτικής. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χρησιμοποιούν αυτή την τεχνική σε συνδυασμό με προσωπικές παρατηρήσεις της συγγραφέως κατά τη διδασκαλία της ΑΝΓ ως δεύτερης γλώσσας, προτείνονται οι ακόλουθες πρακτικές:

- Οι εκπαιδευτικοί συζητούν όλα τα διδακτικά ζητήματα στην ΑΝΓ ή ΕΝΓ.
- Οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν και προετοιμάζουν κατάλληλα ένα επίπεδο κατανόησης στην ΑΝΓ ή ΕΝΓ, ώστε να αποτελέσει θεμέλιος λίθος για την κατανόηση της γραμματικής της ομιλούμενης γλώσσας.
- Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ΑΝΓ ή ΕΝΓ για να συζητήσουν φαινόμενα της ομιλούμενης γλώσσας και η ομιλούμενη γλώσσα εκφέρεται κυρίως μέσω της γραφής.
- Οι εκπαιδευτικοί κάνουν άμεση σύγκριση των αντίστοιχων και αναντίστοιχων δομών.
- Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το χώρο για να εξηγήσουν μία γραμματική δομή.
- Οι εκπαιδευτικοί κάνουν άμεση σύγκριση των δύο γλωσσών ξεκινώντας από απλές και καταλήγοντας σε πιο σύνθετες συγκρίσεις.

- Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε τύπους που υπάρχουν τόσο στις νοηματικές όσο και στις ομιλούμενες γλώσσες (π.χ. πληθυντικός μέσω της επανάληψης στην ΑΝΓ ή μέσω της κατάληξης -s- στα Αγγλικά).
- Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τύπους που δεν υπάρχουν ούτε στην ΑΝΓ/ΕΝΓ, ούτε στις ομιλούμενες γλώσσες (π.χ. η φράση «πολύς σκύλος» δεν απαντάται ούτε στην ΕΝΓ ούτε στα Ελληνικά).
- Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν στους μαθητές τις διαφορές ανάμεσα στην ΑΝΓ/ΕΝΓ και στη γραμματική της ομιλούμενης γλώσσας και διδάσκουν στους μαθητές πώς μπορούν να διαχειριστούν αυτές τις διαφορές.
 - Η ΕΝΓ έχει/τα Ελληνικά δεν έχουν (π.χ. ταξινομητές).
 - Τα Ελληνικά έχουν/η ΕΝΓ δεν έχει (π.χ. η σύνταξη της παθητικής φωνής).
- Οι μαθητές παρουσιάζουν με κάποιο τρόπο (με χρήση χεριών, με παιχνίδι ρόλων ή με νοηματική γλώσσα) ότι έχουν κατανοήσει το νόημα της αγγλικής/ελληνικής γραπτής λέξης πριν επιχειρήσουν να τη γράψουν.
- Οι εκπαιδευτικοί μεταβαίνουν από τη μια γλώσσα στην άλλη (code switching) προκειμένου να δίνουν διευκρινίσεις. Η εναλλαγή από την ΑΝΓ σε Αγγλικά είναι πολύ κοινή στις τάξεις που ο εκπαιδευτικός γνωρίζει άπταιστα και τις δύο γλώσσες (Nover, Christensen, & Cheng, 1998).

Χάρτες ιστορίας

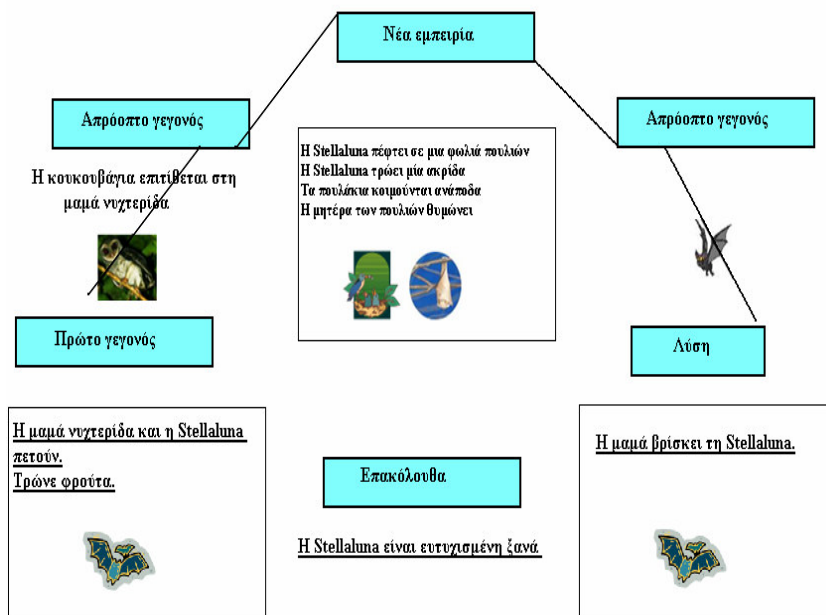
Ένας άλλος τρόπος για να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός «σκαλωσιές» για την κατανόηση του κειμένου είναι μέσω της χρήσης των χαρτών ιστορίας. Η στρατηγική αυτή εξελίχθηκε από τις Helen Litterst και Debbie Topol του σχολείου Κωφών του Ροντ Αϊλαντ.

Πολλές παιδικές ιστορίες ακολουθούν απλά θεματικά μοτίβα. Ένας τρόπος για να δημιουργούμε «σκαλωσιά» σε μια ιστορία καθώς ενισχύουμε τη γλωσσική επίγνωση και, κατά συνέπεια, την κατανόηση του κειμένου, είναι η χρήση χαρτών ιστορίας με θεματικά μοτίβα. Ο χάρτης ιστορίας επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να παρουσιάσει τι μπορούμε να περιμένουμε σε μια ιστορία και να αναδείξει τα γλωσσικά μοτίβα που ενσωματώνονται επανειλημμένα σε μια

ιστορία. Εφόσον το παιδί εξοικειωθεί με το χάρτη ιστορίας και τις σχετικές γραμματικές δομές, μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτή τη γνώση ως «σκαλωσιά», για να κατανοήσει μια νέα ιστορία με παρόμοιο θέμα.

ΘΕΜΑ: ΧΑΜΕΝΑ και ΑΝΑΚΤΗΜΕΝΑ

ΤΙΤΛΟΣ: Stellaluna



Αρχίστε από το νηπιαγωγείο να «χτίζετε» αναγνωστικά προγράμματα γύρω από συγκεκριμένα θέματα. Ακολουθείτε αυτά τα βήματα:

1. Διδάσκουμε περίπου ένα θέμα κάθε εννέα εβδομάδες.
2. Διαβάζουμε διάφορες ιστορίες που έχουν το συγκεκριμένο θέμα.
3. Παρουσιάζουμε ένα χάρτη ιστορίας κατάλληλο για το θέμα και δείχνουμε πώς θα χαρτογραφήσουμε μια γνωστή ιστορία στο οπτικό σχεδιάγραμμα.
4. Διαβάζουμε μια ιστορία ομαδικά και συντάσσουμε το οπτικό σχεδιάγραμμα μαζί με τους μαθητές καθώς προχωράμε.

5. Καλούμε τους μαθητές να διαβάσουν μόνοι τους μια ιστορία και να τη χαρτογραφήσουν.
6. Παρέχουμε διάφορες ευκαιρίες στους μαθητές να διαβάσουν παρόμοιου θέματος ιστορίες μόνοι τους.

Νηπιαγωγείο	Ιστορίες «Προσπάθησε να...». Ιστορίες για χαμένα και ανακτημένα. Ιστορίες αναπάντεχων φίλων. Ιστορίες μαγεμένων δασών.
Πρώτο Επίπεδο	Ιστορίες «Μεγαλώνω και Μαθαίνω». Ιστορίες προσπάθειας/επιτυχίας. Ιστορίες ευχής. Ιστορίες οικογενειακών σχέσεων/ρόλοι και υπευθυνότητες.
Δεύτερο Επίπεδο	Ιστορίες για αρπακτικά και θηράματα. Ζώα που φεύγουν από το φυσικό τους περιβάλλον. Ο αδύνατος χαρακτήρας γίνεται δυνατός. Εισαγωγή στη μαγεία και τη φαντασία.
Τρίτο Επίπεδο	Ιστορίες με περίεργους ήρωες. Ιστορίες προειδοποίησης. Η δύναμη των λέξεων: προειδοποιήσεις, ξόρκια, υποσχέσεις, προβλέψεις/προφητείες. Χαρακτήρες που μαθαίνουν και αλλάζουν.
Τέταρτο Επίπεδο	Εισαγωγή σε ιστορίες με σκανταλιές: Μεταμφίεση. Ευρηματικοί, πολυμήχανοι και έξυπνοι χαρακτήρες. Μυστήρια. Ήρωες/ηρωίδες στις ιστορίες.

Πέμπτο Επίπεδο Ιστορίες αναζητήσεων.
Άγνωστος σε περίεργη χώρα.
Παρανοήσεις/Επικοινωνία.
Διάδοση ιδεών.
Περιπετειώδεις ιστορίες.

Κάθε ιστορία έχει το δικό της χάρτη και οι μαθητές χρησιμοποιούν το χάρτη ως εργαλείο για την κατανόηση της συνέχειας της ιστορίας, για τη διατύπωση προβλέψεων, καθώς επίσης και ως τεχνική απομνημόνευσης.

Στρατηγικές ανάπτυξης του λεξιλογίου

Η γνώση των γραπτών λέξεων είναι μια πρόκληση για τους περισσότερους μαθητές με απώλεια ακοής. Αν και το θέμα της ανάπτυξης του λεξιλογίου είναι πέρα από τους σκοπούς αυτού του κεφαλαίου, μπορούμε να κάνουμε κάποιες παρατηρήσεις.

Οι Penno, Wilkinson, και Moore (2002) διαπίστωσαν ότι εφόσον τα παιδιά μπουν στην εξελικτική τροχιά για την ανάπτυξη του λεξιλογίου, παραμένουν σε αυτή την τροχιά. Αν ξεκινήσουν αργά, συνεχίζουν να αναπτύσσουν το λεξιλόγιο τους με αργούς ρυθμούς. Αν όμως ξεκινήσουν με γρήγορους ρυθμούς, συνεχίζουν να αναπτύσσουν το λεξιλόγιο τους με τον ίδιο ρυθμό.

Για να διδάξουμε το λεξιλόγιο, θα πρέπει να έχουμε συγκεκριμένα σημεία στο μυαλό μας.

1. Η διδασκαλία πρέπει να είναι ξεκάθαρη. Τα κωφά παιδιά μαθαίνουν το λεξιλόγιο καλύτερα, όταν τους το διδάσκουμε και όχι όταν περιμένουμε να το μάθουν από τα συμφραζόμενα.
2. Η σε βάθος γνώση είναι καλύτερη από την ποσοτική γνώση. Είναι καλύτερο να διδάσκουμε 10 λέξεις με 10 δέκα διαφορετικές σχετικές έννοιες, αντώνυμα και συνώνυμα παρά να διδάσκουμε 100 διαφορετικές λέξεις. Όσο περισσότερες πληροφορίες, σχετικές με μια λέξη, παίρνουν οι μαθητές, τόσο ευκολότερα αναπτύσσουν συνεκτικά μοτίβα πληροφοριών.
3. Το παραγωγικό λεξιλόγιο, δηλαδή, η ικανότητα να χρησιμοποιούμε το λεξιλόγιο βοηθάει την αναγνωστική κατανόηση συγκριτικά με την απλή

απομνημόνευση του λεξιλογίου. Τα κωφά παιδιά μπορούν να μάθουν το λεξιλόγιο από ιστορίες στη νοηματική γλώσσα, εφόσον βέβαια ο εκπαιδευτικός έχει διδάξει το λεξιλόγιο προκαταβολικά.

Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

Υπάρχουν πολλές διαθέσιμες στρατηγικές για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης. Υπενθυμίζουμε την προηγούμενη συζήτηση σχετικά με τη θεωρία του Vygotsky που αναφέρει ότι οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης λειτουργούν ως «σκαλωσιές», για να βοηθήσουν τους μαθητές να φτάσουν σε ανώτερο επίπεδο κατανόησης. Στη συνέχεια, παραθέτουμε μερικές στρατηγικές, τις οποίες μπορείτε να ενσωματώσετε στη διδασκαλία σας.

Η διαδικασία διδασκαλίας μιας στρατηγικής

Τα ακόλουθα βήματα για τη διδασκαλία μιας στρατηγικής συμφωνούν με το μοντέλο της «σκαλωσιάς». Επιλέξτε μια στρατηγική κάθε φορά και βοηθήστε τους μαθητές σας να τη μάθουν διεξοδικά. Έπειτα προχωρήστε στην επόμενη στρατηγική.

1. Επιλέξτε μια στρατηγική.
 - α. Διδάξτε στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ικανοί αναγνώστες: τόσο οι κωφοί όσο και οι ακούοντες.
 - β. Διδάξτε στρατηγικές κατάλληλες για το επίπεδο του μαθητή.
 - γ. Διδάξτε μόνο μια στρατηγική, κάθε φορά.
2. Επιλέξτε βιβλία, τα οποία υποστηρίζουν την κάθε στρατηγική.
 - α. Επιλέξτε βιβλία κατάλληλα για τον κάθε μαθητή.
 - β. Επιλέξτε βιβλία ποικίλων τύπων: αφηγηματικά κείμενα, διδακτικά κείμενα, σημειώσεις κτλ.
3. Παρουσιάστε τη χρήση της στρατηγικής.
 - α. Κατευθύνετε τους μαθητές στη στρατηγική και τους στόχους της. Σε ποιο πλαίσιο θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τη στρατηγική;
 - β. Απαντήστε σε ερωτήσεις σχετικά με τη στρατηγική. Τι είναι; Πώς την εφαρμόζουμε; Πότε τη χρησιμοποιούμε; Γιατί επιλέγουμε μια στρατηγική σε σχέση με μια άλλη;

- γ. Δώστε στους μαθητές μια λίστα βημάτων, σχετικών με τη χρήση της στρατηγικής.
 - δ. Παρουσιάστε τη διαδικασία που ακολουθούμε κατά την εφαρμογή της στρατηγικής: πείτε φωναχτά τις σκέψεις σας.
 - ε. Εξηγήστε γιατί πήρατε αυτές τις αποφάσεις που πήρατε.
 - στ. Επαναλάβετε τον τρόπο εφαρμογής της στρατηγικής.
4. Καθοδηγήστε τη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής. Περάστε, σταδιακά, από την άμεση διδασκαλία στην καθοδήγηση και ανατροφοδότηση μέχρι να επιτευχθεί η ανεξάρτητη χρήση της στρατηγικής.
- α. Ακολουθήστε μια συνεργατική και ομαδική μέθοδο μάθησης.
 - β. Δώστε στους μαθητές κατάλληλα βιβλία, τα οποία θα τους επιτρέπουν να εφαρμόσουν τη στρατηγική με ευκολία.
 - γ. Καθοδηγήστε τους μαθητές βήμα βήμα.
 - δ. Απαντήστε σε ερωτήσεις και ενδυναμώστε τους μαθητές.
 - ε. Δώστε στους μαθητές σας μια δεύτερη ευκαιρία για να εφαρμόσουν τη στρατηγική με άμεση βοήθεια.
 - στ. Δώστε στους μαθητές σας νέο υλικό που θα παρέχει σύνδεση με τη στρατηγική και ζητήστε τους να συζητήσουν τα βήματα που ακολουθούν (ένας μαθητής είναι ο «αρχηγός» για κάθε βήμα, οι υπόλοιποι μαθητές είναι οι συμμετέχοντες) καθώς ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση.
 - ζ. Ζητήστε από κάθε μαθητή να παρουσιάσει, πώς έχει εφαρμόσει τη στρατηγική σε κάποιο λογοτεχνικό απόσπασμα.
 - η. Βοηθήστε τους μαθητές να επιλέξουν ποια στρατηγική θα εφαρμόζουν σε κάθε περίπτωση.
 - θ. Βοηθήστε τους μαθητές να εφαρμόζουν στρατηγικές σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.
4. Ενδυναμώστε τη χρήση των στρατηγικών.
- α. Προχωρήστε από τη χρήση κατάλληλων κειμένων στη χρήση ακατάλληλων προς τη στρατηγική κειμένων.
 - β. Παρέχετε ποικίλα βιβλία που ταιριάζουν με τη στρατηγική, ώστε οι μαθητές να μπορούν να εξελίσσουν τη χρήση της στρατηγικής αυτόματα.

- γ. Παρέχετε κείμενα, στα οποία η στρατηγική μπορεί να μην είναι αποτελεσματική και συζητήστε γιατί θα έπρεπε να έχετε επιλέξει μια διαφορετική στρατηγική για το κείμενο αυτό.
- δ. Χρησιμοποιήστε οδηγούς αξιολόγησης για να καταγράψτε την πρόοδο (συνεχής παρακολούθηση προόδου) του μαθητή στην κατάκτηση των δεξιοτήτων και των στρατηγικών.

Στρατηγικές πριν την ανάγνωση

1. Η πρόβλεψη είναι μια ιδιαίτερα σημαντική στρατηγική που πρέπει να μάθουν οι αρχάριοι μαθητές. Ακολουθούν κάποιες προτάσεις με παραδείγματα:
 - α. Συντάξτε μια λίστα πραγμάτων, σχετικών με την ιστορία που θα διαβάσετε, τα οποία είναι γνωστά στους μαθητές. Για παράδειγμα, «η κα. Ε. έχει δει μια φάλαινα. Γνωρίζει ότι οι φάλαινες είναι πολύ μεγάλες. Ο Τεό γνωρίζει ότι οι φάλαινες ζουν στο νερό. Η Μάρσι ξέρει ότι άλλες φάλαινες είναι μεγάλες και άλλες μικρές. Η Μπρέντα ξέρει ότι». Συζητήστε ότι όλοι έχουμε διαφορετικές πληροφορίες στο μυαλό μας και ότι όλοι μαθαίνουμε νέες πληροφορίες όταν διαβάζουμε. Σημειώστε ότι η διαδικασία της πρόβλεψης ενισχύει την εξάσκηση στη χρήση των ειδικών προτάσεων (γνωρίζει ότι...).
 - β. Αφού δείτε εξώφυλλα, περιεχόμενα πινάκων, εικόνες, φωτογραφίες, διαγράμματα κτλ, ζητήστε από τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα ιδέες συντάσσοντας έτσι μια λίστα λέξεων, οι οποίες ενδέχεται να υπάρχουν στο κείμενο. Με αυτό τον τρόπο παρουσιάζετε το αντίστοιχο γραπτό λεξιλόγιο, χωρίς να δίνετε έμφαση στο γεγονός ότι δεν γνωρίζουν ακριβώς ποιες είναι αυτές οι λέξεις. Με άλλα λόγια, δίνετε νόημα στις λέξεις, τις οποίες, ίσως, να συναντήσουν στο κείμενο. Στη συνέχεια, δίνετε στα παιδιά μια λίστα με νέο λεξιλόγιο και φράσεις τις οποίες θα συναντήσουν στο κείμενο. Μπορείτε να κατατάξετε τις λέξεις σε πίνακα, ως εξής:

Οι λέξεις του Τεό	Οι λέξεις της Μάρσι	Οι λέξεις της Μπρέντα	Οι λέξεις της κας Ε.
Ωκεανός Φάλαινα κτλ	Νερό Ήλιος κτλ	Ψάρια Γέφυρα κτλ	Λιμάνι Περίπολος κτλ

- γ. Συνάξετε ένα ακόμη πίνακα με κατηγορίες όπως: Ποιος, Τι, Πού, Πότε, Πώς, Γιατί. Ζητήστε από τους μαθητές να συμπληρώσουν όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούν να μαντέψουν, και ξαναδιαβάστε τον πίνακα καθώς θα διαβάζετε την ιστορία.
- δ. Προεκτείnete τις σκέψεις των μαθητών, βασισμένοι στις συζητήσεις τους. Διαλέξτε ένα θέμα που αναφέρθηκε και συζητήστε διεξοδικά πάνω σε αυτό.
- ε. Χωρίστε την ιστορία σε 3 έως 5 επεισόδια. Αναρτήστε ένα χαρτόνι διαγράμματος στον πίνακα και βάλτε ένα τίτλο σε κάθε σελίδα για να συνοψίσετε το επεισόδιο. Χρησιμοποιήστε τον πίνακα αυτό για να παραθέσετε νέο λεξιλόγιο, να συνοψίσετε τις νέες ιδέες των μαθητών για το θέμα και για να σχεδιάσετε μια εικόνα που θα αναπαριστά καλύτερα το επεισόδιο. Γράψτε μια πρόβλεψη για κάθε επεισόδιο πριν φτάσετε στο επεισόδιο αυτό. Για παράδειγμα, αφού διαβάσετε το πρώτο επεισόδιο, γράψτε μια πρόβλεψη για το δεύτερο επεισόδιο. Συζητήστε γιατί τα παιδιά έκαναν αυτή την πρόβλεψη. Για παιδιά που μόλις αρχίζουν να μαθαίνουν τη διαδικασία της πρόβλεψης, χρησιμοποιήστε προβλέψιμα βιβλία. Αργότερα, αν κάποια παιδιά εξακολουθούν να δυσκολεύονται στη διαδικασία προβλέψεων, δώστε τους επιλογές. Για παράδειγμα «Προβλέπεις ότι η φάλαινα θα παγιδευτεί στο λιμάνι ή προβλέπεις ότι η φάλαινα θα αναποδογυρίσει το πλοίο;». Προκειμένου οι μαθητές να διατυπώσουν μια πρόβλεψη, θα πρέπει να αισθάνονται σίγουροι για την ορθότητά της. Πολλά παιδιά διστάζουν να κάνουν προβλέψεις διότι φοβούνται ότι θα κάνουν λάθος. Θα πρέπει να λυθεί αυτό το ζήτημα: σωστό ή λάθος δεν έχει σημασία, όταν κάνουμε προβλέψεις. Μας ενδιαφέρει μόνο να αιτιολογούμε σωστά την πρόβλεψή μας.

- στ. Δώστε στους μαθητές σας μια ομάδα λέξεων και προτάσεων. Ζητήστε τους να προσθέσουν αυτές τις λέξεις και φράσεις, στα σημεία του επεισοδίου, όπου πιστεύουν ότι θα δουν τις λέξεις και τις φράσεις. Αυτή η διαδικασία βοηθά την πρόβλεψη και, παράλληλα, τους δίνει μια ευκαιρία επαφής με το κείμενο, πριν την ανάγνωσή του.
- ζ. Οργανώστε ζευγάρια μαθητών και ζητήστε τους να συζητήσουν τι μπορεί να συμβεί σε διάφορα επεισόδια. Ζητήστε από τα παιδιά να μοιραστούν τις σκέψεις τους με την υπόλοιπη τάξη.
- η. Προσαρμόστε και αλλάξτε τις προβλέψεις, καθώς τα παιδιά συγκεντρώνουν περισσότερες πληροφορίες μέσω της ανάγνωσης.
2. Διαγράμματα ελεύθερων ιδεών, ως εργαλεία ενεργοποίησης προηγούμενης γνώσης.
- α. Αρχίζετε με ένα κύκλο στο κέντρο του πίνακα, στο χαρτί ή στην οθόνη του υπολογιστή, ανάλογα με το υλικό που χρησιμοποιείτε.
- β. Τοποθετήστε την πρωταρχική έννοια στο κέντρο του κύκλου.
- γ. Τραβήξτε γραμμές με αφετηρία τον κύκλο και γράψτε μία σχετική έννοια στο τέλος κάθε γραμμής.
- δ. Ζητήστε από τους μαθητές να προτείνουν αυθόρμητα λέξεις, οι οποίες ίσως να σχετίζονται με τους κύκλους του δευτέρου επιπέδου.
- ε. Βρείτε συνώνυμα για τις λέξεις που προέρχονται από τα παιδιά λέγοντας, «Μια άλλη λέξη για το..... είναι.....».
- στ. Καθώς διαβάζετε την ιστορία εστιάστε την προσοχή των παιδιών στο λεξιλόγιο που βρίσκεται στο παραπάνω σχεδιάγραμμα. Για παράδειγμα, αν συναντήσουν μια λέξη στο κείμενο αλλά δεν μπορούν να τη θυμηθούν, δείξτε τη θέση στο σχεδιάγραμμα.
3. Διδάξτε περισσότερους από έναν τρόπους για την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές να δομήσουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο για την κατανόηση της ιστορίας.
- α. Διδάξτε στους μαθητές να διατυπώνουν ερωτήσεις ώστε να συνδέουν το θέμα με δικές τους εμπειρίες (**Ξ-Θ-Ε** : Τι **Ξ**έρω –Τι **Θ**έλω να μάθω – Τι **Ε**μαθα)

- β. Διδάξτε στους μαθητές να χρησιμοποιούν πρακτικές δραστηριότητες, για να ενεργοποιήσουν την προηγούμενη γνώση (π.χ. δείτε βίντεο, ρωτήστε έναν ειδικό).
 - γ. Διαβάστε σχετικό υλικό (π.χ. βιβλία του εμπορίου, χάρτες, CD, άλλες πηγές από τη βιβλιοθήκη).
4. Εξηγήστε το σκοπό της ανάγνωσης.
- α. Ποιος μου ζήτησε να το διαβάσω αυτό;
 - β. Μου είπε αυτό το πρόσωπο γιατί πρέπει να το διαβάσω;
 - γ. Ρώτησα εγώ γιατί;
 - δ. Τι είδους κείμενο ήταν (σχολικό βιβλίο, αφηγηματικό κείμενο, κανόνες και κανονισμοί, κείμενο οδηγιών κτλ.);
 - ε. Τι θα πρέπει να γνωρίζω όταν θα έχω ολοκληρώσει την ανάγνωση;
5. Κάντε όλες τις ερωτήσεις του κεφαλαίου, αν είναι εφικτό.
- α. Υπάρχουν ερωτήσεις στο τέλος του κεφαλαίου;
 - β. Έχω γραπτές ερωτήσεις του δασκάλου μου;
5. Παρατηρήστε και συζητήστε τις ερωτήσεις, τους τίτλους, τους υπότιτλους κτλ με στόχο να διευκολύνετε την κατανόηση.
- α. Τι μας λέει ο τίτλος σχετικά με το βιβλίο;
 - β. Γνωρίζω κάτι για το συγγραφέα; Τι μας λέει αυτό;
 - γ. Ποια είναι η δομή του αποσπάσματος; Κεφάλαια; Υπάρχουν πολλές φωτογραφίες;
 - δ. Τι μπορώ να καταλάβω κοιτάζοντας τις φωτογραφίες;
 - ε. Υπάρχουν υπότιτλοι, και ποιο είναι το θέμα τους;
 - στ. Τι γνωρίζουν οι φίλοι μου σχετικά με τις εικόνες, τους υπότιτλους κτλ;
 - ζ. Τι μπορώ να κάνω για να μάθω περισσότερα σχετικά με τον τίτλο, τις εικόνες, τους υπότιτλους κτλ;
6. Χρήση δεξιοτήτων περίληψης («Σε ποιο θέμα» νομίζεις ότι αναφέρεται η ιστορία).
- α. Διατυπώστε ελεύθερα όσα περισσότερα μπορείτε να μαντέψετε σχετικά με την ιστορία. Γράψτε τις προβλέψεις σας σε κάρτες 3Χ5 ή σε χάρτινες ταινίες προτάσεων.
 - β. Ταξινομήστε τις κάρτες που φαίνεται να ταιριάζουν.

- γ. Ταξινομήστε ξανά αυτά τα πακέτα καρτών σε πακετάκια κύριων και δευτερεύουσων ιδεών.
 - δ. Κοιτάξτε τις κάρτες και αποφασίστε το βασικό θέμα των κύριων ιδεών.
 - ε. Αποφασίστε τη σειρά των κύριων ιδεών.
 - στ. Συνοψίστε, λέγοντας τις κύριες ιδέες με τη σειρά, υποστηρίζοντας τις με δευτερεύουσες ιδέες.
7. Η διαδικασία της τακτοποίησης. Αυτή είναι μια δραστηριότητα κατά την οποία ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές τις κάρτες περίληψης, ως εργαλείο καθοδήγησης της ανάγνωσης.
9. Χρήση οδηγών πρόβλεψης (χρησιμοποιούνται συνήθως με επεξηγηματικά κείμενα).
- α. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει σύντομες ερωτήσεις ‘Σωστό- Λάθος’, για να αξιολογήσει τις γνώσεις των μαθητών πάνω στο θέμα, το οποίο πρόκειται να διαβάσουν.
 - β. Οι μαθητές συμπληρώνουν το ‘κουίζ’.
 - γ. Η τάξη συζητά τις απαντήσεις. Γιατί κάποιος απάντησε ‘Σωστό’ και κάποιος άλλος απάντησε ‘Λάθος’;
 - δ. Ζητήστε από τους μαθητές να ξαναδιαβάσουν τις υπό συζήτηση ερωτήσεις και να είναι έτοιμοι να συζητήσουν, αν άλλαξαν γνώμη ή παρέμειναν σταθεροί στη γνώμη τους μετά την ανάγνωση.
10. Πρόβλεψη της κεντρικής ιδέας.
- α. Χρησιμοποιώντας κάρτες περίληψης μιας γνωστής ιστορίας, συγκρίνετε και αντιπαραθέστε πληροφορίες στο πακετάκι των κύριων ιδεών και των δευτερευουσών ιδεών.
 - β. Εξηγήστε ότι η κεντρική ιδέα είναι κύρια ιδέα.
 - γ. Διαβάστε όλες τις πληροφορίες κάθε κάρτας. Ρωτήστε τους μαθητές αν η ιστορία θα είχε νόημα, σε περίπτωση που δε γνωρίζαμε τις πληροφορίες των καρτών. Τοποθετήστε τις κάρτες σε στοιβες ανάλογα με της θετικές και αρνητικές απαντήσεις των μαθητών.
 - δ. Οργανώστε τις κάρτες σύμφωνα με τα «όχι», δείχνοντας στα παιδιά πως έτσι προκύπτει μια δυσνόητη ιστορία.
 - ε. Οργανώστε τις κάρτες σύμφωνα με τα «ναι», δείχνοντας στα παιδιά πως έτσι προκύπτει μια ιστορία με νόημα.

- στ. Ζητήστε από τους μαθητές να δώσουν ελεύθερα ιδέες για το περιεχόμενο της ιστορίας.
 - ζ. Οργανώστε ξανά τις κάρτες όπως στην πρόταση γ.
 - η. Ζητήστε από τα παιδιά να αποφασίσουν ποια είναι τα πιθανά θέματα, στα οποία αναφέρονται οι κύριες ιδέες (κεντρικές ιδέες).
11. Χρήση κριτηρίων αυτο-αξιολόγησης. Είναι σημαντικό να έχουμε μια εικόνα σχετικά με το ποιες στρατηγικές μπορούν ήδη να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές μας. Θα αρχίσετε να τις χρησιμοποιείτε στο Δημοτικό και θα εξακολουθήσετε τη χρήση τους και στο Γυμνάσιο, αν και όσο χρειάζεται, μέχρι να κατακτηθούν από τους μαθητές.
12. Υπενθύμιση όσων δεν πρέπει να κάνουμε.
- α. Μην αρχίζετε την ανάγνωση πριν κάνετε κάποιες σκέψεις για το θέμα.
 - β. Μην αρχίζετε την ανάγνωση πριν μάθετε γιατί διαβάζετε το κείμενο.
 - γ. Μην αγνοείτε τις εικόνες, τους τίτλους, τους υπότιτλους και κάθε οπτική ένδειξη της σελίδας, που θα μπορούσε να σας βοηθήσει.

Στρατηγικές κατά την ανάγνωση

Ο βασικός σκοπός των «Κατά την ανάγνωση» στρατηγικών είναι να μπορέσουν οι μαθητές να εξάγουν νόημα από το κείμενο, το οποίο διαβάζουν.

1. Επανάληψη των προβλέψεων και των συμπερασμάτων καθώς προχωρούμε στην ανάγνωση. Τι θα συμβεί μετά; Ήταν σωστή ή λανθασμένη η πρόβλεψή μας;
- α. Οι Δραστηριότητες Καθοδηγούμενης Ανάγνωσης και Σκέψης (DRTA, Stauffer, 1969) είναι μια σειρά ερωτήσεων, τις οποίες απευθύνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, με σκοπό να τους διευκολύνει να προβληματίζονται πάνω σε αυτά που διαβάζουν, καθώς διαβάζουν. Στο διαδικτυο υπάρχουν πολλές λίστες με απαραίτητα βήματα για τη στρατηγική αυτή.
 - β. Η Σχέση Ερώτησης–Απάντησης (QAR) καθοδηγεί τους μαθητές να σκέπτονται κατά την ανάγνωση.
 - γ. Κατά τη στρατηγική Αλυσιδωτών Ερωτήσεων (ReQuest) (Manzo, 1969), οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διατυπώνουν εκ περιτροπής ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο της ανάγνωσης.

2. Σύνδεση όσων διαβάζουμε με όσα είναι ήδη γνωστά.
 - α. Παίρνουμε ένα αντίγραφο των ιδεών που προέκυψαν κατά την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης. Αυτό μπορεί να είναι μια λίστα, ένας χάρτης ιστορίας, ένα διάγραμμα, ένας γραφικός οργανωτής, ένας εννοιολογικός χάρτης ή κάθε άλλο οπτικό βοήθημα που χρησιμοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές κατά την καταγραφή της προηγούμενης γνώσης.
 - β. Διαβάστε ένα τμήμα του κειμένου κάθε φορά.
 - γ. Ζητήστε από τους μαθητές να ρίξουν μια ματιά στα προαναφερόμενα οπτικά βοηθήματα (π.χ. εννοιολογικός χάρτης) και να εντοπίσουν τις πληροφορίες που σχετίζονται με το απόσπασμα.
 - δ. Ζητήστε από τους μαθητές να συζητήσουν πώς οι πληροφορίες του κειμένου σχετίζονται με την προϋπάρχουσα γνώση τους.
 - ε. Ζητήστε από τους υπόλοιπους μαθητές να εξηγήσουν πώς αυτές οι πληροφορίες είναι σημαντικές για τη ζωή τους.
3. Διατύπωση ερωτήσεων οι οποίες πρέπει να απαντηθούν (SQ3R). Αυτή η διαδικασία γίνεται αρχικά με όλη την τάξη, στη συνέχεια συνεργατικά σε αναγνωστικές ομάδες, και τέλος ατομικά, καθώς οι μαθητές κατακτούν περισσότερες δεξιότητες.
 - α. Έρευνα (Survey) – Ξεφυλλίζουμε το βιβλίο, παρατηρώντας τον τίτλο, τις εικόνες, τους υπότιτλους, τους πλαγιότιτλους, τις λέξεις με έντονους ή πλάγιους χαρακτήρες και κάθε άλλη ένδειξη, η οποία παρέχει πληροφορίες για το κείμενο.
 - β. Ερώτηση (Question) – Αν υπάρχουν ερωτήσεις στο πίσω μέρος, τις διαβάζουμε. Αν δεν υπάρχουν, διατυπώνουμε ελεύθερα ερωτήσεις στις οποίες ίσως θέλουμε να απαντήσουμε, βασισμένοι στις πληροφορίες που διαθέτουμε.
 - γ. Ανάγνωση (Read) – Διαβάζουμε ένα τμήμα, κάθε φορά, ανακαλώντας τις ερωτήσεις και σχετίζοντας όσα έχουμε μάθει, με τις πληροφορίες που είχαμε συγκεντρώσει πριν την ανάγνωση.
 - δ. Επαναφορά (Recite) – Απαντάμε στις ερωτήσεις που είχαμε διατυπώσει. Ζητάμε τη βοήθεια της ομάδας, αν δεν μπορούμε να απαντήσουμε στις

- ερωτήσεις. Εφόσον αυτό είναι δυνατόν, διατυπώνουμε νέες ερωτήσεις, βασισμένες σε πληροφορίες που έχουμε ήδη συγκεντρώσει.
- ε. Επαναλαμβάνουμε τα βήματα γ και δ για κάθε νέο τμήμα του κειμένου.
- στ. Ανασκόπηση (Review) – Αφού ολοκληρώσουμε την ανάγνωση του κειμένου, επαναλαμβάνουμε τις ερωτήσεις και απαντήσεις για όλο το κείμενο.
4. Αναζήτηση των επιμέρους πληροφοριών που απαντούν στις διατυπωμένες ερωτήσεις.
- α. Παρατηρούμε τη σχέση των λέξεων που προέκυψαν από την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης με τις λέξεις του κειμένου.
- β. Σκεφτόμαστε συνώνυμες λέξεις. Σχηματίζουμε ζεύγη συνωνύμων όπου είναι εφικτό.
- γ. Αν νομίζουμε ότι έχουμε βρει κάποια σχέση με το κείμενο αλλά δεν είμαστε σίγουροι, διαβάζουμε αρκετές προτάσεις πριν και μετά την πρόταση που περιέχει τις πληροφορίες.
- δ. Ξαναδιαβάζουμε.
- ε. Συνεργαζόμαστε με ένα συμμαθητή μας.
- στ. Συζητάμε τους λόγους για τους οποίους πιστεύουμε ότι οι πληροφορίες συνδέονται.
- ζ. Ζητάμε περισσότερες πληροφορίες, όσες είναι απαραίτητες για να διασφαλίσουμε την ορθότητα της απάντησης μας. Τι λείπει ακόμη; Μπορούμε να βρούμε την απάντηση σε άλλο σημείο του κειμένου;
- η. Συζητάμε τους λόγους για τους οποίους πιστεύουμε ότι οι πληροφορίες συνδέονται.
5. Αξιοποίηση της γνώσης μας σε σχέση με το περιεχόμενο και τη δομή της ιστορίας.
6. Δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων, βασισμένων σε προηγούμενη γνώση, οπτικές ενδείξεις και πληροφορίες που εξάγονται από το κείμενο. Βεβαιωθείτε ότι ενθαρρύνετε τους μαθητές να χρησιμοποιούν συχνά νοητικές αναπαραστάσεις κατά την ανάγνωση.
7. Εξαγωγή συμπερασμάτων.
- α. Διαλέξτε ένα απόσπασμα του κειμένου, το οποίο είναι αντίστοιχο ή λίγο δυσκολότερο από το επίπεδο εκείνο που επιτρέπει στους μαθητές

- ανεξάρτητη ανάγνωση, και διαθέτει τις προϋποθέσεις για την εξαγωγή συμπερασμάτων.
- β. Τονίστε το πρόβλημα στους μαθητές και εξηγήστε τα βήματα για να «Εξάγουν το Συμπέρασμα».
 - γ. Συζητήστε τι σημαίνει «εξάγω ένα συμπέρασμα» και κάντε σύγκριση με μία πρόταση που αφορά σε ένα γεγονός.
 - δ. Χρησιμοποιήστε παραδείγματα του πραγματικού κόσμου, με βάση τις εμπειρίες των μαθητών. Για παράδειγμα: «Κάνει κρύο» είναι ένα γεγονός. «Ο Σαμ θέλει να φορέσει το πουλόβερ του» είναι μία πρόταση που μπορεί να υποδηλώνει ότι κάνει κρύο. Μπορεί, όμως, και να μην κάνει κρύο.
 - ε. Με βάση επιλεγμένα κείμενα, ζητήστε να διατυπωθούν ελεύθερα ιδέες για να ενεργοποιηθεί η προηγούμενη γνώση.
 - στ. Ακολουθήστε τη συλλογιστική πορεία φωναχτά, για να δείξετε πώς βγάλατε το συμπέρασμά σας.
 - ζ. Συζητήστε τις διαφορές ανάμεσα στο συμπέρασμα και σε μία απλή εικασία. Κάντε ένα πίνακα, όπου θα γράφετε τα συμπεράσματα στη μία στήλη του πίνακα και τις εικασίες στην άλλη.
 - η. Δώστε στους μαθητές άλλα κείμενα που απαιτούν την εξαγωγή συμπεράσματος.
 - θ. Ζητήστε διατύπωση ελεύθερων ιδεών για να ενεργοποιήσετε την προηγούμενη γνώση.
 - ι. Ζητήστε από κάθε μαθητή να εξάγει ένα συμπέρασμα.
 - ια. Ζητήστε από την τάξη να εμπλακεί σε μια συζήτηση σχετικά με το αν οι απαντήσεις των παιδιών είναι γεγονότα, μια σωστή/λανθασμένη εικασία ή ένα συμπέρασμα.
 - ιβ. Καθοδηγήστε τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, μέχρι να μπορέσουν να εξάγουν με άνεση κάποιο συμπέρασμα.
8. Αξιοποίηση δεξιοτήτων περιληπτικής απόδοσης (ποιο είναι το θέμα της ιστορίας).
- α. Γράψτε τη λέξη «Περίληψη» στον πίνακα. Συζητήστε τι σημαίνει η λέξη. Πείτε στους μαθητές σας ότι θα τους διδάξετε να αποδίδουν

- περιληπτικά το κείμενο γιατί η περίληψη βοηθάει στην αναγνωστική κατανόηση.
- β. Συζητήστε για μια πολύ γνωστή, σύντομη, ιστορία. Ζητήστε από τους μαθητές να σας πούνε ότι θυμούνται σχετικά με αυτή την ιστορία. Σημειώστε κάθε πληροφορία που δίνουν τα παιδιά σε καρτέλες 3Χ5. Βεβαιωθείτε ότι οι μαθητές παραθέτουν πληροφορίες για τους χαρακτήρες, το σκηνικό, το πρόβλημα, τη σειρά γεγονότων, τις απόπειρες επίλυσης του προβλήματος και την τελική λύση.
 - γ. Ζητήστε από τους μαθητές να ταξινομήσουν τις καρτέλες σε στοίβες, ανάλογα με το νόημά τους.
 - δ. Χωρίστε στη συνέχεια κάθε στοίβα καρτών σε κεντρικές και δευτερεύουσες ιδέες.
 - ε. Παραμερίστε τις δευτερεύουσες ιδέες. Πείτε στους μαθητές ότι όταν γράφουμε περίληψη, παραλείπουμε τις ασήμαντες πληροφορίες. Ναι, μπορεί να είναι ενδιαφέρουσες, αλλά δεν τις χρειαζόμαστε για να αφηγηθούμε την ιστορία.
 - στ. Έπειτα, τακτοποιήστε κάθε στοίβα κεντρικών ιδεών, συγκεντρώνοντας πολλές κάρτες για κάθε πληροφορία.
 - ζ. Βεβαιωθείτε ότι είναι στη σωστή σειρά.
 - η. Διαβάστε κάθε πληροφορία για να σχηματίσετε την ιστορία. Πείτε στα παιδιά ότι αυτή είναι η περίληψη.
 - θ. Δώστε μια προκαθορισμένη σειρά καρτών στα παιδιά, ώστε να εργαστούν μόνα τους.
 - ι. Ακολουθήστε την ίδια διαδικασία ξανά μόνοι σας, χρησιμοποιώντας μια απλή ιστορία, άγνωστη όμως στα παιδιά.
 - ια. Παραλείψτε σημαντικό τμήμα πληροφοριών, ώστε να δείξετε, πως είναι πιθανό να παραλείψουμε υπερβολικά πολλές πληροφορίες.
 - ιβ. Κάντε πολλή εξάσκηση με τους μαθητές.
 - ιγ. Θυμηθείτε, υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας στο υλικό που αποδίδουμε περιληπτικά. Ξεκινήστε από το επίπεδο εκείνο, που τα παιδιά μπορούν να αποδώσουν περιληπτικά. Τα επίπεδα είναι τα εξής:
 - 1. Περίληψη ξεκάθαρων πληροφοριών.
 - 2. Περίληψη έμμεσων πληροφοριών.

3. Περίληψη μεταφορικής αφήγησης.
 4. Σύνταξη περίληψης και εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις κεντρικές ιδέες ενός διαγράμματος.
9. Αυτοέλεγχος της κατανόησης (διασαφήνιση των σημείων που δεν έχουν γίνει κατανοητά), διακοπή της ανάγνωσης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών, όταν είναι αναγκαίο.
- α. Καταλαβαίνουμε το λεξιλόγιο;
 - β. Καταλαβαίνουμε αυτή τη φράση;
 - γ. Ξαναδιαβάζουμε.
 - δ. Αποφασίζουμε αν θα χρησιμοποιήσουμε αμέσως κάποια διορθωτική στρατηγική ή θα περιμένουμε για περαιτέρω πληροφορίες.
 - ε. Διαβάζουμε αρκετές προτάσεις πριν και μετά το απόσπασμα που αφορά στην ερώτηση.
 - στ. Ενεργοποιούμε ξανά την προηγούμενη γνώση.
 - ζ. Αξιολογούμε τις προβλέψεις μας.
 - η. Χρησιμοποιούμε το σύστημα συνεργατικής ανάγνωσης.
 - θ. Ρωτάμε τον δάσκαλο.
10. Εφαρμογή της γνώσης οργάνωσης κειμένου (τα αφηγηματικά κείμενα και τα επεξηγηματικά κείμενα έχουν διαφορετική δομή οργάνωσης).
- Τα αφηγηματικά κείμενα έχουν:*
- α. Αρχή – περιλαμβάνει το σκηνικό και τους χαρακτήρες.
 - β. Κύριο μέρος – περιλαμβάνει το πρόβλημα, την πλοκή, τα γεγονότα που οδηγούν στη λύση.
 - γ. Τέλος – περιλαμβάνει τη λύση και τις αντιδράσεις.
- Τα επεξηγηματικά κείμενα έχουν ποικίλες δομές οργάνωσης.*
- α. Χρονική Ακολουθία – περιγράφουν μια ακολουθία ή λίστα γεγονότων με τη σειρά που αυτά συμβαίνουν.
 - β. Επεξήγηση – εξηγούν τα αίτια και τα αποτελέσματα.
 - γ. Σύγκριση / Αντίθεση – συγκρίνουν ή αντιπαραθέτουν δύο γεγονότα ή νοήματα.
 - δ. Πρόβλημα / λύση – εξηγούν την εξέλιξη των προβλημάτων και προτείνουν κάποια λύση.
 - ε. Περιγραφή Διαδικασίας – περιγράφουν τα βήματα μιας διαδικασίας.

στ. Ταξινόμηση – εξηγούν πώς ταξινομούνται τα νοήματα.

Κάθε αφηγηματικό μοτίβο και επεξηγηματική δομή έχει αντίστοιχα σχεδιαγράμματα τα οποία μπορούν να απεικονίσουν οπτικά το θέμα και τη δομή.

11. Αναζήτηση βοήθειας.

Οι μαθητές υιοθετούν δύο στάσεις. Είτε παραιτούνται και λένε ότι δεν ξέρουν, μη ζητώντας βοήθεια, είτε δείχνουν δυσπιστία στις δεξιότητές τους και ζητούν βοήθεια για το κάθε τι.

- α. Σχεδιάστε μία γραμμή στον πίνακα, η οποία αναπαριστά μια γραμμή διαβάθμισης ξεκινώντας από τη φράση «Δεν ρωτώ ποτέ/ Παιραιτούμαι» έως «Πάντα ρωτώ πρώτα». Γράψτε «Χρησιμοποιώ στρατηγικές» στη μέση της γραμμής. Δείξτε σε κάθε μαθητή, σε ποιο σημείο της γραμμής εμπίπτει.
- β. Πείτε στους μαθητές ότι θα τους διδάξετε μία στρατηγική, πριν ρωτήσουν ή παραιτηθούν.
- γ. Γράψτε τρία βήματα, τα οποία θα πρέπει ο μαθητής να ακολουθήσει, πριν ρωτήσει ή παραιτηθεί. Βεβαιωθείτε ότι τα τρία αυτά βήματα είναι διδαγμένες στρατηγικές, τις οποίες ο μαθητής μπορεί πραγματικά να χρησιμοποιήσει.
- δ. Ζητήστε από τους μαθητές να τσεκάρουν όσες στρατηγικές έχουν ήδη δοκιμάσει. Απαντήστε σε ερωτήσεις μόνον, εφόσον οι μαθητές μπορούν να αποδείξουν ότι έχουν δοκιμάσει τη στρατηγική.
- ε. Με τον καιρό, προσθέστε κι άλλα βήματα, τα οποία θα πρέπει ο μαθητής να δοκιμάσει, πριν παραιτηθεί/ζητήσει βοήθεια.
- στ. Διαβάζετε φωναχτά κείμενα, όπου θα εκτυλίσσεται η διαδικασία αναγνωστικής κατανόησης, καθώς θα περιγράφετε τη συλλογιστική σας πορεία. Με αυτό τον τρόπο, γίνεται φανερό στους μαθητές ότι όλοι πρέπει να εργαστούν, για να καταλάβουν ένα κείμενο.
- ζ. Δουλέψτε επανειλημμένα τη μεταφορική γλώσσα. Διαλέξτε μια λέξη (π.χ. βιβλίο) και συζητήστε την σε βάθος, δείχνοντας τις πολλαπλές της σημασίες: σύνθετες λέξεις (π.χ. βιβλιοθήκη), τη μεταφορική της χρήση (π.χ. είναι ανοιχτό βιβλίο). Οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν ότι, ακόμη και οι εύκολες λέξεις, μπορεί να είναι δυσνόητες.

12. Χρήση οργανωτών και άλλων σχεδιαγραμμάτων.
- Αυτή είναι μια στρατηγική, υποκινούμενη από τον εκπαιδευτικό. Δώστε στους μαθητές σας προκαταβολικούς οργανωτές.
- α. Δώστε στους μαθητές ένα σχεδιάγραμμα περιεχομένου σε καρτέλες ή χαρτί (χρονική διάσταση).
 - β. Δώστε στους μαθητές σας ένα οπτικό σχεδιάγραμμα (χωρική διάσταση).
 - γ. Συσχετίστε το θέμα της ιστορίας, το μήνυμα, ή άλλα στοιχεία, με μία παρόμοια ιστορία, την οποία έχουν ήδη διαβάσει οι μαθητές (μεταφορική / αφηρημένη διάσταση).
13. Αναζήτηση αποδείξεων κάποιου γεγονότος σε αντιδιαστολή με απλές εικασίες. Η συγκεκριμένη στρατηγική είναι κατάλληλη για μαθητές ηλικίας 9 ετών και άνω. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο σε αφηγηματικά όσο και σε επεξηγηματικά κείμενα (McAnally, Rose, & Quigley, 1999).
- α. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί τη διαφορά ανάμεσα στο γεγονός και την εικασία και δίνει παραδείγματα του πραγματικού κόσμου στους μαθητές.
 - β. Ξεκινώντας με ένα παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές ποιες ενδείξεις του κειμένου βοηθούν τον αναγνώστη να καταλάβει αν πρόκειται για ένα γεγονός ή μια εικασία.
 - γ. Μετά την καταγραφή των ενδείξεων, που προέκυψαν από τα παραδείγματα, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπορούν να εργαστούν διεξοδικά σε άλλες ενδείξεις, προερχόμενες από δικές τους εμπειρίες.
 - δ. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συζητούν γιατί είναι σημαντικό να διαχωρίζουμε τις εικασίες από τα γεγονότα.
 - ε. Μέσω προβολής διαφανειών, ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά μια σειρά προτάσεων, οι οποίες θα πρέπει να αξιολογηθούν από τα παιδιά, ως γεγονότα ή εικασίες. Αν η δήλωση είναι γεγονός, οι μαθητές θα πρέπει να σημειώσουν δίπλα στην πρόταση, πού θα μπορούσαν να βρουν πληροφορίες για να επαληθεύσουν τη δήλωση (π.χ. σε εγκυκλοπαίδειες, λεξικά, εγχειρίδια, εφημερίδες). Θα πρέπει ίσως και να τους ζητηθεί, να γράψουν τις αποδείξεις, δίπλα στη δήλωση.
 - στ. Οι μαθητές θα μπορούσαν να εργαστούν στα πρώτα τρία ή τέσσερα παραδείγματα ομαδικά.

- ζ. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να κυκλώσουν τις ενδείξεις, σε κάθε δήλωση.
 - η. Οι μαθητές θα μπορούσαν να ολοκληρώσουν την εργασία με τις υπόλοιπες δηλώσεις, σε μικρές ομάδες ή σε ζευγάρια.
 - θ. Φωτοτυπήστε αποσπάσματα σχολικών βιβλίων και αφηγηματικών κειμένων, κατάλληλων για την ηλικία των παιδιών, και ζητήστε τους να υπογραμμίσουν με χρωματιστό μαρκαδόρο τα γεγονότα και, με άλλου χρώματος μαρκαδόρο, τις εικασίες.
14. Έλεγχος της αναγνωστικής ευχέρειας κατά τη «φωναχτή» ανάγνωση, δηλαδή όταν χρησιμοποιείται μία νοηματική γλώσσα (π.χ. ταχύτητα οπτικής επαφής, στάση του σώματος, έκφραση του προσώπου, κίνηση του σώματος, νοηματικός χώρος, ασταθής/σταθερή, αδέξια/επιδέξια χρήση της νοηματικής).
15. Έλεγχος των εσωτερικών δομών ευχέρειας (π.χ. γραμματική/ προφορική κλίση του θέματος, απουσία αναφερόμενου προσώπου, εναλλαγή ρόλων, βλέμμα, άλλη χρήση του χώρου, γραμματική/ προφορική κλίση των ερωτηματικών λέξεων, άρνηση, κατεύθυνση νοημάτων, ταξινομητές ως δείκτες).
16. Υπενθύμιση όσων 'δεν πρέπει' να κάνουμε.
- α. Δεν συνεχίζουμε την ανάγνωση αν έχουμε αμφιβολίες για κάτι.
 - β. Δεν ξεχνάμε να χρησιμοποιούμε όσες στρατηγικές χρειαζόμαστε.
 - γ. Δεν διστάζουμε να ζητήσουμε βοήθεια.

Στρατηγικές μετά την ανάγνωση

- 1. Συζητάμε αν έχουμε πετύχει τους στόχους της ανάγνωσης.
 - α. Παίρνουμε τη λίστα των στόχων που είχαν οριστεί πριν την ανάγνωση.
 - β. Τσεκάρουμε όσους έχουμε πετύχει.
 - γ. Δεν επαναπαυόμαστε με την επιτυχία λίγων μόνο στόχων.
 - δ. Για όσους στόχους δεν έχουν επιτευχθεί, σκεφτόμαστε σχετικά με τις αναγκαίες επιπρόσθετες πληροφορίες που θα μας βοηθήσουν να τους πετύχουμε. Ξαναδιαβάζουμε, αναζητώντας τις πληροφορίες αυτές.
 - ε. Συζητάμε με τους συμμαθητές ή τον δάσκαλο.

στ. Κάνουμε ένα σχέδιο για την κατάκτηση της επιπρόσθετης γνώσης.
Κάνουμε ένα σχέδιο Απλό, το οποίο μπορεί να γίνει Ανεξάρτητα και περιλαμβάνει Στρατηγικές, Αξιοποιώντας σωστά το χρόνο μας, και πιθανότατα, θα μας βοηθήσει να Επιτύχουμε τους στόχους μας (SISTA).

2. Αναδιήγηση.

Η αναδιήγηση είναι ένας εξαιρετικός τρόπος, για να διευκολύνουμε τους μαθητές να παρουσιάσουν όσα έχουν κατανοήσει. Ο εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να διαπιστώσει σε ποια σημεία μπερδεύεται ο μαθητής και να διορθώσει κάθε σημείο που δεν έγινε κατανοητό. Μια εξαιρετική πηγή πληροφοριών σχετικά με το πώς βοηθάμε τους κωφούς μαθητές να αναδιηγηθούν ιστορίες είναι το δίτομο βιβλίο της French (1999) *Starting with Assessment*, το οποίο είναι διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://clerccenter.gallaudet.edu/products/B598.html>

3. Αυτοαξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ζητήσουμε από τους μαθητές να συντάξουν δικούς τους πίνακες αξιολόγησης, ώστε να διαπιστώνουν, αν όντως χρησιμοποιούν τις στρατηγικές κατανόησης. Οι λίστες αξιολόγησης μπορεί να είναι απλές λίστες ή οδηγοί ελέγχου, και μπορεί να γίνουν τόσο σύνθετοι ή τόσο απλοί, όσο θέλει ο εκπαιδευτικός. Βεβαιωθείτε ότι συντάσσετε τους οδηγούς αξιολόγησης, σε γλώσσα κατανοητή από το μαθητή. Ακολουθεί ένα παράδειγμα:

	Χρησιμοποίησα τη στρατηγική;	Χρησιμοποίησα τη στρατηγική;	Χρησιμοποίησα τη στρατηγική;
<i>Στρατηγική πριν την Ανάγνωση</i> Θα κοιτάξω όλες τις εικόνες και θα ζητήσω από το δάσκαλό μου να μου πει ποια λέξη ταιριάζει με τις εικόνες			
<i>Στρατηγική κατά την Ανάγνωση</i> Θα διαβάσω τις πληροφορίες με τη συμμαθητή μου και θα κάνουμε αμοιβαίες ερωτήσεις (ReQuest).			
<i>Στρατηγική μετά την Ανάγνωση</i> Θα ξαναπώ τις πληροφορίες στο δάσκαλό μου			

4. Συνοψίζουμε τις κύριες ιδέες και τα σημαντικά σημεία
 - α. Διατυπώνουμε αυθόρμητα όσα περισσότερα πράγματα μπορούμε να θυμηθούμε σχετικά με την ιστορία. Τα καταγράφουμε σε κάρτες 3 X 5 ή σε χάρτινες ταινίες προτάσεων.
 - β. Ταξινομούμε τις κάρτες που ταιριάζουν.
 - γ. Ταξινομούμε τις κάρτες σε στίβους κύριων και δευτερευουσών ιδεών.
 - δ. Κοιτάζουμε τις κάρτες και καθορίζουμε το βασικό θέμα των κύριων ιδεών.
 - ε. Αποφασίζουμε για τη σειρά των κύριων ιδεών.
 - στ. Συνοψίζουμε την ιστορία λέγοντας τις κύριες ιδέες με τη σειρά, υποστηρίζοντας με πληροφορίες των δευτερευουσών ιδεών.
5. Σκεφτόμαστε αν οι προβλέψεις μας ήταν σωστές ή λάθος.
6. Εμπλουτίζουμε τις γνώσεις μας με εξωτερικές πηγές.
 - α. Ανατρέχουμε σε άλλα βιβλία σχετικά με το θέμα.
 - β. Παρακολουθούμε ένα βίντεο μιας ιστορίας ή ένα εκπαιδευτικό βίντεο με πληροφορίες σχετικά με ένα επεξηγηματικό κείμενο.
 - γ. Συζητάμε με έναν ειδικό, ο οποίος μπορεί να μας δώσει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με μια πτυχή του κειμένου.
 - δ. Συζητάμε όσα μάθαμε με συμμαθητές, και μέλη της οικογένειας μας.
7. Σύνδεση όσων διαβάζουμε με την καθημερινή ζωή.
 - α. Διατυπώνουμε ελεύθερα ιδέες, σχετικά με την εφαρμογή των πληροφοριών στη ζωή μας.
 - β. Διαλέγουμε κάποια από αυτές τις εφαρμογές.
 - γ. Πραγματοποιούμε μια εργασία, για να δείξουμε πώς οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται με τη ζωή μας. Για παράδειγμα, λέμε στα παιδιά:
 - Πραγματοποιήστε μια συνέντευξη με κάποιο φιλικό σας πρόσωπο και συζητήστε πώς εσείς οι δύο σχετίζεστε με το θέμα.
 - Κάντε ένα βίντεο που θα παρουσιάζει το ρόλο που παίζουν αυτές οι πληροφορίες στη ζωή σας.
 - Τραβήξτε μια σειρά φωτογραφιών / Φτιάξτε ένα κολάζ.
8. Υπενθυμίζουμε όσα 'Δεν πρέπει' να κάνουμε.
 - α. Δεν προσποιούμαστε ότι καταλάβαμε κάτι που έχουμε διαβάσει, αν δεν το έχουμε πραγματικά καταλάβει.

Έννοιες και σχέσεις: Το ταξίδι του νοήματος μέσα σε ένα γνωστικό χάρτη

Γιώργος Μπότσας και Μάγδα Νικολαράιζη

Οι γνωστικοί χάρτες είναι γραφικά εργαλεία, που χρησιμοποιούνται για την οργάνωση, την ανάλυση και αναπαράσταση της γνώσης ή για την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Novak & Cañas, 2006). Τις περισσότερες φορές, περιλαμβάνουν έννοιες, που περικλείονται σε κύκλους ή άλλα σχήματα, και σχέσεις μεταξύ των εννοιών, οι οποίες αναπαριστούνται από γραμμές ή βέλη. Βασικός τους στόχος είναι η σύνδεση μεταξύ των μερών και του όλου, καθώς και αντίστοιχα, του όλου (ή των βασικών εννοιών που το δομούν), με τα μέρη που το απαρτίζουν. Αυτό επιτυγχάνεται με την αποτύπωση των σχέσεων των κεντρικών και υποστηρικτικών ιδεών ενός κειμένου. Ακόμη, σκοπός της χρήσης των γνωστικών χαρτών είναι να ανιχνευθούν ή να δημιουργηθούν αναλογίες, μεταφορές και συμπεράσματα, τα οποία υπάρχουν στο μαθησιακό υλικό (π.χ. στο κείμενο της γλώσσας ή της ιστορίας) και να συνδεθούν με την προσωπική εμπειρία του μαθητή ή τη συλλογική άποψη της ομάδας για το θέμα (Wolfinger, 2006).

Ιστορικά στοιχεία

Η γνωστική χαρτογράφηση ως αναπαράσταση της γνώσης, αλλά, συγχρόνως, και ως καλή διδακτική πρακτική αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο Cornell, από την ερευνητική ομάδα του Joseph Novak, το 1972 (Novak & Musonda, 1991). Οι ερευνητές της ομάδας, αντιλήφθηκαν τα σημαντικά κέρδη των παιδιών στην εκμάθηση εννοιών, ιδιαίτερα των φυσικών επιστημών, όταν χρησιμοποιούνταν γραφικές αναπαραστάσεις και σχεδιαγράμματα, κατά τη διδασκαλία.

Το πρόγραμμα της γνωστικής χαρτογράφησης δομήθηκε πάνω στις αρχές της ψυχολογίας της μάθησης του David Ausubel. Κυρίως βασίστηκε στην άποψη πως η μάθηση λαμβάνει χώρα όταν οι νέες έννοιες, γνώσεις και θεωρήματα ενσωματώνονται – αφομοιώνονται στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα (γνωστική βάση) του μαθητή (Ausubel, 1963· Ausubel, Novak & Hanesian,

1978). Με άλλα λόγια, η νέα πληροφορία που θα διδαχθεί ο μαθητής, θα πρέπει να βρει την προϋπάρχουσα γνώση του για το θέμα, στη μακρόχρονη μνήμη, και να ενσωματωθεί σε αυτή. Εφόσον η νέα πληροφορία, δεν έρχεται σε αντίθεση με την προϋπάρχουσα και δεν φαίνεται να είναι λανθασμένη, ενημερώνει και ολοκληρώνει την γνώση που είχε ο μαθητής πριν την εμπλοκή του με το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έργο.

Η εποικοδόμηση της νέας γνώσης μέσα από την παραπάνω διαδικασία απαιτεί την ύπαρξη τριών προϋποθέσεων (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978):

1. Την «καθαρότητα» κι ευκρίνεια του, προς μάθηση, υλικού (νέα πληροφορία). Η αναπαράσταση της νέας γνώσης θα πρέπει να είναι σαφής και να μπορεί ο μαθητής να την προσεγγίσει εύκολα. Εκείνο που προσεγγίζει και επεξεργάζεται ο μαθητής είναι τα βασικά στοιχεία της γνώσης, δηλαδή οι έννοιες (οι κανονικότητες – μοτίβα που παρατηρούνται σε αντικείμενα, ιδέες, γεγονότα) και οι σχέσεις τους (Novak, 1998).
2. Την ύπαρξη ξεκάθαρης, καλά οργανωμένης σχετικής γνώσης υποβάθρου (προϋπάρχουσας), η οποία θα αποτελέσει τη βάση για την εποικοδόμηση της νέας γνώσης. Σ' αυτή θα στηριχθεί η προσπάθεια του μαθητή να ανακαλύψει τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών που μαθαίνει, να τις συγκρίνει, να τις οργανώσει σε εννοιολογικά σχήματα και, τελικά, να τις επεξεργαστεί (Wellman & Gelman, 1998).
3. Την προθετικότητα για μάθηση. Τη θέληση δηλαδή του μαθητή να φτάσει σε εποικοδομητική μάθηση, μέσα από τη χρήση στρατηγικών, του ελέγχου και της παρακολούθησης της διαδικασίας μάθησης και διαχείρισης των γνωστικών και συναισθηματικών του πηγών (αυτορρύθμιση¹) (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2005).

¹ Με τον όρο «αυτορρύθμιση», νοείται η δυνατότητα του μαθητή να διαφοροποιεί την ακαδημαϊκή του προσπάθεια με βάση τις γνώσεις που έχει, τις γνωστικές και μεταγνωστικές του δεξιότητες καθώς και τις πεποιθήσεις κινήτρων που διαθέτει. Η δυνατότητά του να αυτορρυθμίζεται επηρεάζεται από τις αντίστοιχη παρακολούθηση και ρύθμιση των γνωστικών του πηγών καθώς και των πεποιθήσεων- κινήτρων του, αλλά και των συναισθηματικών του αντιδράσεων.

Όλες οι παραπάνω προϋποθέσεις μπορούν να υπηρετηθούν με τον καλύτερο τρόπο από τη χρήση της γνωστικής χαρτογράφησης κατά τη διδακτική πράξη.

Η γνωστική χαρτογράφηση ως διδακτική λύση στην εποικοδόμηση της γνώσης

Η γραφική αναπαράσταση της γνώσης προσφέρει σε κάθε μαθητή μια ξεκάθαρη εικόνα των εννοιών που την απαρτίζουν, καθώς και των σχέσεων που τις συνδέουν (Novak, 1998). Η αποτύπωση των εννοιών που περιγράφουν το μαθησιακό αντικείμενο με λέξεις – κλειδιά (ετικέτες) στο χαρτί, αφαιρεί αρκετή από τη δυσκολία που έχει ένα κείμενο. Πρώτον, απαλείφει τις περιττές και διασπαστικές λεπτομέρειες και παρουσιάζει τις κύριες και υποστηρικτικές έννοιες και τις σχέσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η πιθανότητα να επικεντρωθεί ο μαθητής στα σημαντικά και κύρια σημεία του κειμένου και η επεξεργασία που θα συντελεστεί να είναι βαθιά και αποτελεσματική. Δεύτερον, μειώνει τα προβλήματα που προκύπτουν από τη χρήση σύνθετης γλώσσας (μεταφορών, δύσκολων λέξεων, προτάσεων με πολλαπλά νοήματα), βελτιώνοντας το βαθμό κατανόησής του (Zhang, 1997).

Βέβαια, ο μαθητής υποχρεωτικά θα διαβάσει το κείμενο, αλλά θα έχει το γνωστικό χάρτη ως υποστηρικτικό υλικό, ως βοήθεια στην οποία θα μπορεί να προσφύγει, για να κατανοήσει βαθύτερα και πληρέστερα (Hayes, 1989). Ακόμη, ο ιεραρχικός τρόπος κατά τον οποίο είναι δομημένος ένας γνωστικός χάρτης, αλλά και η εμφάνιση των σχέσεων μεταξύ των εννοιών, προσφέρουν στο μαθητή ξεκάθαρες πληροφορίες για τη νέα γνώση και τρόπους για να την επεξεργαστεί κατάλληλα (Sherman & Grueneberg, 2000).

Ένας γνωστικός χάρτης μπορεί, εκτός των νέων πληροφοριών, να περιλαμβάνει όλη εκείνη τη γνώση υποβάθρου που είναι απαραίτητη για να οδηγηθεί ο μαθητής στην κατανόηση και, ως συνέπεια, στη μάθηση. Στη σύνθετη αυτή μορφή του, μπορεί ο γνωστικός χάρτης να προσφέρει έτοιμη τη γνώση που είναι προαπαιτούμενη, ώστε να ενσωματωθεί σ' αυτή η νέα πληροφορία. Η δυνατότητα που έχει ο μαθητής να ανατρέξει στην απαραίτητη προϋπάρχουσα γνώση και να την ενεργοποιήσει άμεσα, του δίνει την ευκαιρία να απελευθερώσει τις γνωστικές του πηγές, ιδιαίτερα τις μνημονικές, έτσι ώστε

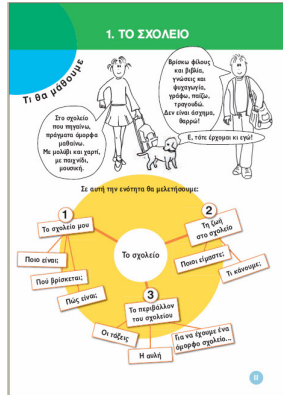
να τις χρησιμοποιήσει στην επεξεργασία της νέας πληροφορίας – γνώσης (Pressley & Woloshyn, 1995).

Με αυτόν τον τρόπο επηρεάζεται και η πρόθεσή του να μάθει, οι πεποιθήσεις των κινήτρων του. Εφόσον ο μαθητής γνωρίζει πως θα έχει την υποστήριξη του γνωστικού χάρτη για να αποκτήσει μια ξεκάθαρη εικόνα της νέας πληροφορίας, καθώς και τη προαπαιτούμενη γνώση για να την επεξεργαστεί, θα έχει περισσότερους λόγους να εμπλακεί γνωστικά με το κείμενο. Η μάθηση θα μπορεί να είναι περισσότερο μια ευχάριστη και λιγότερο «απειλητική» διεργασία για τον μαθητή με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Pintrich & Schunk, 2002).

Ο γνωστικός χάρτης ως στοιχείο διδακτικών στρατηγικών

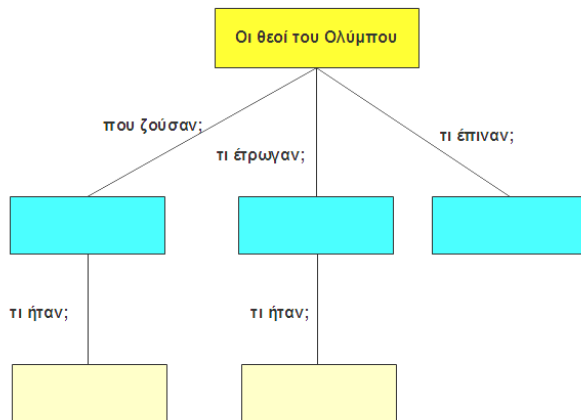
Η υποστηρικτική λειτουργία στην κατανόηση ενός κειμένου είναι μια μόνο από τις χρήσεις ενός γνωστικού χάρτη. Μπορεί να είναι μέρος ενός προκαταβολικού οργανωτή², του διδακτικού εργαλείου εκείνου, με το οποίο ο μαθητής πληροφορείται για τα περιεχόμενα μιας διδακτικής ενότητας, πριν ακόμη την εμπλοκή του με αυτή. Έχει σκοπό την πληροφόρηση του μαθητή για τη δομή και την οργάνωση της ύλης την οποία θα επεξεργαστεί, αλλά και την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης του για το θέμα. Ο γνωστικός χάρτης μπορεί να υπηρετήσει πολύ καλά και τις δύο αυτές λειτουργίες με την ίδια αποτελεσματικότητα.

² Οι προκαταβολικοί οργανωτές είναι παράγραφοι, πίνακες σημείων – στοιχείων γνώσης ή και γνωστικοί χάρτες που αναφέρονται στο κείμενο ή στα κείμενα που θα ακολουθήσουν, δίνοντας πληροφορίες για το περιεχόμενό τους και την επεξεργασία που θα απαιτηθεί. Η λειτουργικότητά τους στηρίζεται στην παραδοχή πως η μάθηση μπορεί να διευκολυνθεί σημαντικά όταν επιβεβαιωθεί ότι οι μαθητές έχουν οργανωμένη γνώση για το τι πρόκειται να μάθουν από το κείμενο που έχουν μπροστά τους και θα ξεκινήσουν την αναγνωστική τους εμπλοκή με αυτό. Βασίζονται κι αυτοί στις εργασίες του Ausubel (Ausubel, 1960· Ausubel & Youssef, 1963).



Γνωστικός χάρτης ενσωματωμένος σε προκαταβολικό οργανωτή στο βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος της Α' Δημοτικού

Ακόμη, ένας ελλειπής γνωστικός χάρτης, μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική και ιδιαίτερα αποτελεσματική κλειδα αξιολόγησης για όλους τους μαθητές, καθώς τους δίνει μια ξεκάθαρη εικόνα για το τι ακριβώς χρειάζεται να συμπληρώσουν και να απαντήσουν, με συγκεκριμένο και σαφή τρόπο.



Όταν ο γνωστικός χάρτης χρησιμοποιείται ως κλειδα αξιολόγησης μπορεί να προσφέρει πληροφορίες: α) για τις δυνατότητες, β) τις αδυναμίες και γ) τις παρανοήσεις των μαθητών.

Οι δυνατότητες των μαθητών, όπως προκύπτουν από την συμπλήρωση ενός ελλειπούς γνωστικού χάρτη, προσφέρουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να καταναίμει κατάλληλα το χρόνο στις ενότητες, ανάλογα με το βαθμό

κατανόησης (επιτυχία στη συμπλήρωση του γνωστικού χάρτη). Αντίστοιχα, οι πληροφορίες για τις αδυναμίες των μαθητών που θα προκύψουν, οδηγούν τον εκπαιδευτικό στο να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία εννοιών ή επιμέρους στοιχείων, όπου υπήρξαν δυσκολίες. Τέλος, ο εντοπισμός πιθανών παρανοήσεων των μαθητών, σε σχέση με τη γνώση, προσφέρει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να προχωρήσει σε διορθωτικές κινήσεις εννοιολογικής αλλαγής (conceptual change). Οι κινήσεις αυτές βασίζονται στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να τροποποιηθεί ή/και να συμπληρώσει τη γνώση που προϋπάρχει, ενσωματώνοντας νέα και ορθά στοιχεία πληροφορίας, απαλλαγμένα από λανθασμένες απόψεις και παρανοήσεις (Wolfinger, 2006).

Ο ρόλος των γνωστικών χαρτών στην αναγνωστική κατανόηση των κωφών παιδιών

Ιδιαίτερη βοήθεια μπορούν να προσφέρουν οι γνωστικοί χάρτες στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των κωφών και βαρήκοων μαθητών. Τα κωφά παιδιά, εξαιτίας ποικίλων παραγόντων και κυρίως λόγω της έλλειψης πρόσβασης σε μία γλώσσα, φτάνουν συχνά στο σχολείο με φτωχές γλωσσικές εμπειρίες, με αποτέλεσμα να συναντούν ποικίλες δυσκολίες στην ανάγνωση και ειδικότερα στην αναγνωστική κατανόηση (Gaustad, 2000· Musselman, 2000· Paul, 1998· Schirmer, 2000). Η εξαγωγή του νοήματος ενός κειμένου απαιτεί την κατανόηση του λεξιλογίου, του συντακτικού, των μεταφορικών εκφράσεων, της δομής της ιστορίας, την εστίαση στα σημαντικά σημεία, την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, την εξαγωγή συμπερασμάτων (Kelly, Albertini & Shannon, 2001· Paul, 1998· Shirmer, 2000), δεξιότητες τις οποίες τα κωφά παιδιά συχνά δεν διαθέτουν, εξαιτίας των φτωχών γλωσσικών, αναγνωστικών (Erwoldt, 1985) και άλλων εμπειριών (Andrews & Mason, 1991· Marshark, Lang & Albertini, 2002). Τα κωφά παιδιά κωφών γονέων, βέβαια, κατά την άφιξή τους στο σχολείο, έχουν ένα πλούσιο γλωσσικό υπόβαθρο σε μία νοηματική γλώσσα, αλλά αντιμετωπίζουν άλλες προκλήσεις, καθώς καλούνται να κατακτήσουν τη γραπτή μορφή μία άγνωστης ομιλούμενης γλώσσας (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001· Marschark & Harris, 1996).

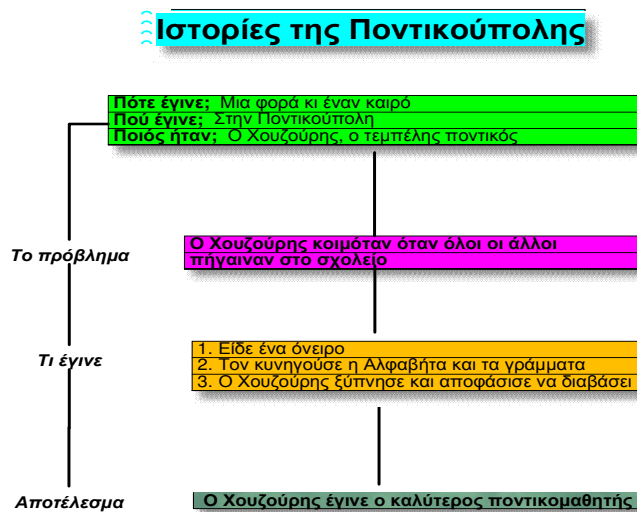
Η χρήση των γνωστικών χαρτών στη διδακτική πράξη μπορεί να οργανώσει με αποτελεσματικό και ευκρινή τρόπο τη γνώση, να τη στηρίξει με

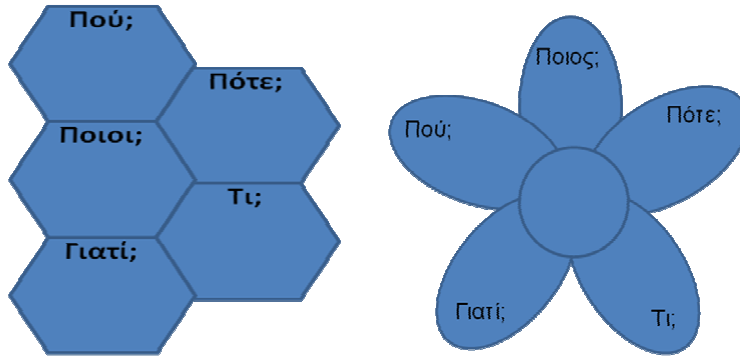
την παροχή κατάλληλης γνώσης υποβάθρου και να την κάνει λιγότερο «απειλητική» και δύσκολη (Lee & Nelson, 2005). Επίσης, η οπτική διάσταση των γνωστικών χαρτών δίνει ολοκληρωμένη πρόσβαση στην πληροφορία, καθώς η όραση παίζει σημαντικό ή κυρίαρχο ρόλο στην πρόσληψη και κατανόηση των πληροφοριών για όλα τα κωφά και τα βαρήκοα παιδιά, είτε επικοινωνούν σε μία ομιλούμενη είτε σε μία νοηματική γλώσσα (Luckner, Bowen & Carter, 2001· Schirmer, 2000).

Είδη γνωστικών χαρτών

1. Χάρτης ιστορίας: Περιλαμβάνει τα κύρια στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου:

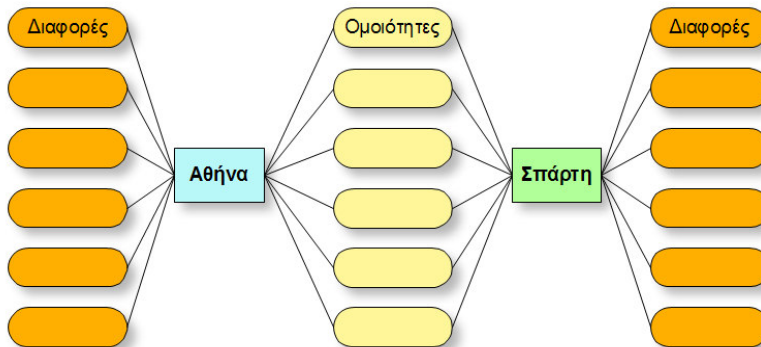
- Το πλαίσιο
 - Το χώρο (πού;)
 - Το χρόνο (πότε;)
 - Τα πρόσωπα (ποιοι;)
- Το πρόβλημα
- Τα γεγονότα δράσης (τι;) και πιθανόν, τις αιτίες τους (γιατί;)
- Το αποτέλεσμα – λύση του προβλήματος





2. Χάρτης κριτικής σκέψης

Χρησιμοποιείται για να «αναγκασθεί» ο μαθητής, να ακολουθήσει τη ροή της επεξεργασίας, βασισμένος σε κριτήρια, (κριτική σκέψη). Ο μαθητής καλείται να επεξεργαστεί τα γεγονότα «υπό το φως» της κεντρικής ιδέας, να κάνει συγκρίσεις, υποθέσεις και να φτάσει σε συμπεράσματα. Αυτά τα συμπεράσματα μπορεί να τα συγκρίνει με την πραγματικότητα (πραγματική ζωή) ή άλλες απόψεις που υπάρχουν για το θέμα.

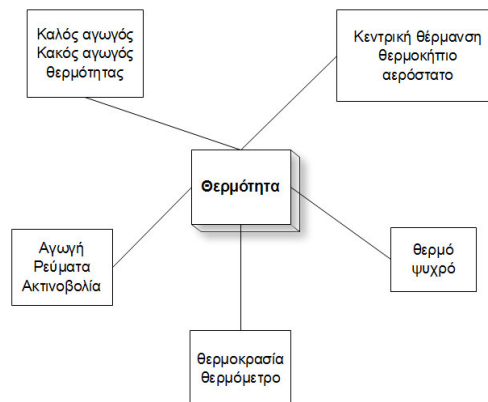


Όταν ο μαθητής έχει αρκετές δυσκολίες στο να ανταπεξέλθει στη διαδικασία συμπλήρωσης του χάρτη κριτικής σκέψης, μπορεί να δίνονται από πριν και ρητά τα κριτήρια σύγκρισης των εννοιών. Για παράδειγμα οι δύο πόλεις – κράτη του παραπάνω χάρτη κριτικής σκέψης θα μπορούσαν να συγκρίνονται

με βάση το πολίτευμα, τους κυρίαρχους θεσμούς διοίκησης, το στρατό, τη λαϊκή συμμετοχή κλπ. Αυτά τα κριτήρια θα μπορούσαν να δηλώνονται στην αριστερή άκρη του χάρτη ώστε να τα βλέπει συνεχώς και να τα επεξεργάζεται ο μαθητής.

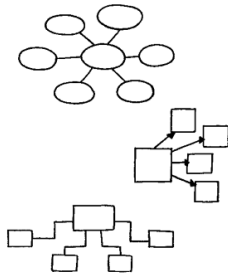
3. Νοηματικός χάρτης

Είναι ένας γνωστικός χάρτης στον οποίο όμως δεν παίζουν σημαντικό και κυρίαρχο ρόλο οι σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Συνήθως χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις χρήσης της διδακτικής στρατηγικής του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), στην ανάπτυξη λεξιλογίου και κατά την επανάληψη ενοτήτων. Ο εκπαιδευτικός γράφει στο χαρτί την κεντρική ιδέα – έννοια και την κυκλώνει. Καλεί τους μαθητές να παράγουν όσες περισσότερες λέξεις μπορούν, σχετικές με το θέμα. Οι λέξεις αυτές καταγράφονται και ομαδοποιούνται. Αφού ελεγχθεί η ομαδοποίηση, καταγράφονται, κατά κατηγορίες, γύρω από την κεντρική έννοια και γίνεται συζήτηση για καθεμιά.

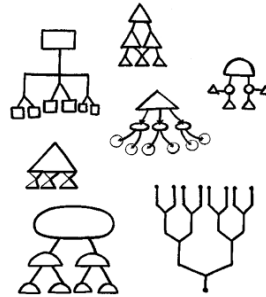


Μορφές νοηματικών χαρτών

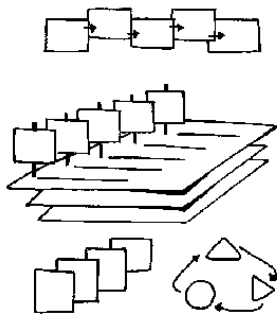
Αραχνοειδείς



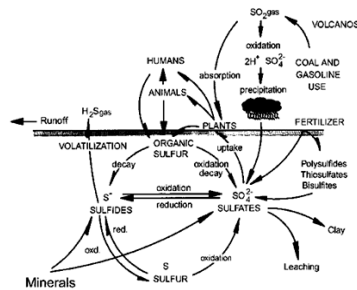
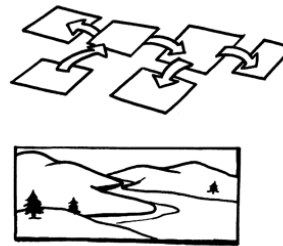
Ιεράρχησης



Διαγράμματα ροής - Αλγόριθμοι



Χωροταξικές απόψεις



Κατά περίπτωση, χρησιμοποιούνται διαφορετικές μορφές νοηματικών χαρτών. Στις περιπτώσεις της χρήσης της διδακτικής στρατηγικής του

καταιγισμού ιδεών χρησιμοποιούνται οι αραχνοειδείς νοηματικοί χάρτες, στους οποίους δεν παίζουν σημαντικό ρόλο οι σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Αντίθετα, στην περίπτωση που οι σχέσεις μεταξύ των εννοιών είναι ιεραρχικές και έχουν αξία για τη διαδικασία οικοδόμησης της μιας έννοιας από την άλλη, χρησιμοποιούνται οι χάρτες ιεράρχησης. Σ' αυτήν την περίπτωση, θα πρέπει να έχει εξασφαλιστεί πως οι μαθητές έχουν ικανοποιητικές οπτικο-χωρικές δεξιότητες. Η αναγνώριση, με ακρίβεια, της θέσης μιας έννοιας, σε σχέση με μια άλλη (υψηλότερα ή χαμηλότερα στην ιεραρχία), καθορίζει, σε μεγάλο βαθμό, τη συνολική κατανόηση της αλληλεπίδρασης των εννοιών που παρουσιάζονται. Όταν υπάρχει η ανάγκη περιγραφής μιας διαδικασίας βήμα προς βήμα, όπως στην περίπτωση ενός αλγόριθμου, χρησιμοποιούνται τα διαγράμματα ροής στις διάφορες μορφές τους. Στα διαγράμματα ροής, συνήθως αποτυπώνονται έννοιες που συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις του τύπου «αίτιο – αποτέλεσμα». Γι' αυτόν το λόγο, χρησιμοποιούνται κυρίως στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες και κάποιες φορές στην ιστορία (αφηγηματικά κείμενα). Τέλος, όταν η πληροφορία του μαθήματος αναφέρονται σε συγκεκριμένες και διακριτές σχέσεις χώρου, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν απλούστερες ή πιο σύνθετες χωροταξικές απόψεις και απεικονίσεις, σαν αυτές που παρουσιάζονται πιο πάνω.

Βήματα δημιουργίας ενός γνωστικού χάρτη

Οι μαθητές (ή/και ο/η εκπαιδευτικός)

1. Καταγράφουν το θέμα (κεντρική έννοια) του κειμένου και το κυκλώνουν.
2. Διαβάζουν ένα κομμάτι, παράγραφο ή ενότητα του κειμένου με προσοχή.
3. Κάνουν ερωτήσεις στον εαυτό τους ή στην ομάδα για το ποια είναι η κεντρική έννοια και οι υποστηρικτικές ιδέες ή απαντούν σε ερωτήσεις «επικέντρωσης» που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός. Αυτές είναι ερωτήσεις στοχευμένες, με αποκλειστικό σκοπό να επικεντρωθούν οι μαθητές στα σημαντικά και όχι στις λεπτομέρειες (π.χ. στο γνωστικό χάρτη της θερμότητας, η αρχική ερώτηση θα μπορούσε να είναι «πώς μεταφέρεται η θερμότητα στα στερεά, στα υγρά και στα αέρια, στο κενό;).
4. Καταγράφουν τις έννοιες.

5. Σημειώνουν τις σχέσεις μεταξύ κεντρικής και υποστηρικτικών εννοιών.
6. Επαναλαμβάνουν τα βήματα 2 – 5.
7. Όταν ολοκληρωθεί το κείμενο, συνδέουν τις κεντρικές και υποστηρικτικές ιδέες μεταξύ τους και με το θέμα του κειμένου.

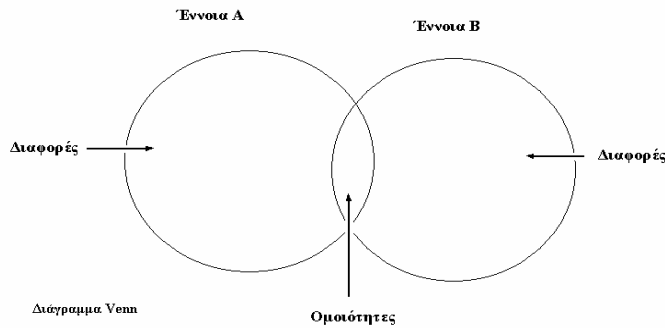
Άλλοι γραφικοί οργανωτές που μπορούν να λειτουργήσουν ως γνωστικοί χάρτες

Υπάρχει μια σειρά άλλων γραφικών οργανωτών, διδακτικών στρατηγικών δηλαδή που χρησιμοποιούν τη γραφική αναπαράσταση ως μέσο υποβοήθησης της μάθησης. Αν και δεν εμπίπτουν στις κατηγορίες (είδη ή μορφές) των γνωστικών χαρτών, παρ' όλα αυτά οι στόχοι και ο τρόπος που διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης είναι ανάλογοι.

Τέτοιες διδακτικές στρατηγικές είναι τα διαγράμματα Venn και τα οργανωτικά διαγράμματα.

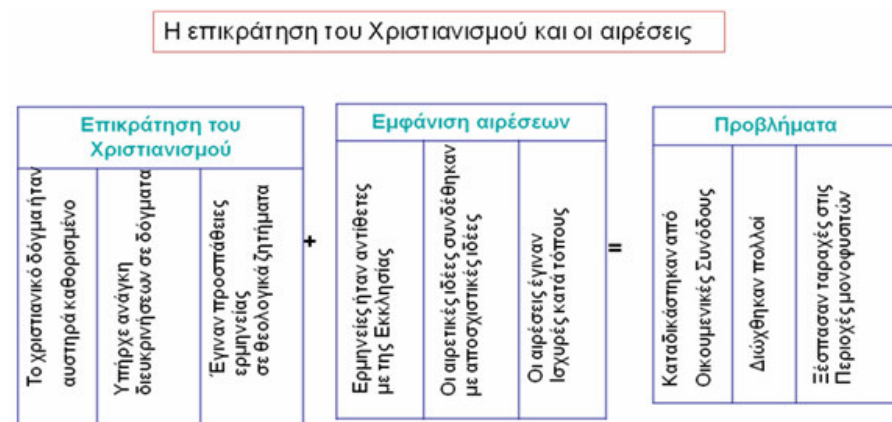
Διαγράμματα Venn

Τα διαγράμματα Venn, αποτέλεσμα των εργασιών του John Venn από το 1981, είναι εικονικές αναπαραστάσεις μαθηματικών ή λογικών σχέσεων μεταξύ δύο ή τριών εννοιών. Αν και δεν πρόκειται για αμιγείς γνωστικούς χάρτες, μπορούν με την κατάλληλη προσαρμογή, να χρησιμοποιηθούν ως τέτοιοι. Οι επικαλυπτόμενοι κύκλοι που αποτελούν ένα διάγραμμα Venn, αναπαριστούν το σύνολο των ιδιοτήτων δύο ή τριών εννοιών. Η αλληλοκάλυψη περιοχών μεταξύ των κύκλων, φανερώνει τις κοινές ιδιότητες (ομοιότητες των εννοιών) ενώ τα μη κοινά μέρη, τις διαφορές τους.



Διαγράμματα οργάνωσης (Deshler, Ellis & Lenz, 1996)

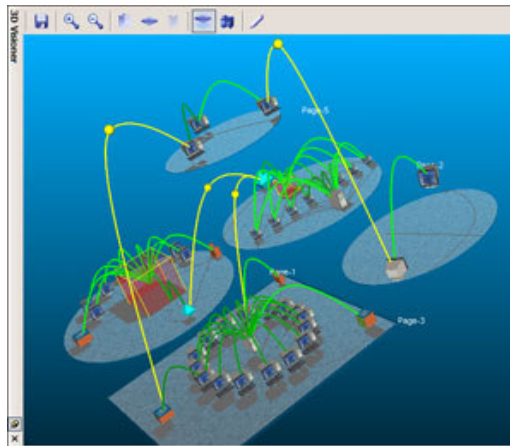
Είναι γραφικοί οργανωτές της γνώσης – πληροφορίας, που παρουσιάζεται σε ένα κείμενο. Στόχος τους είναι αφενός να πληροφορηθούν οι μαθητές με γραφικό τρόπο τις κύριες και υποστηρικτικές έννοιες και αφετέρου να γίνουν κατανοητές οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους αλλά δεν διατυπώνονται ρητά στο κείμενο.



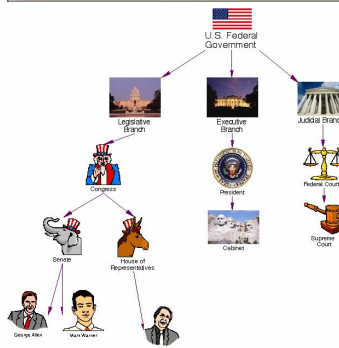
Λογισμικό δημιουργίας γνωστικών χαρτών

Εξαιτίας της αναγνώρισης της μεγάλης διδακτικής αξίας των γνωστικών χαρτών, σε όλα τα επίπεδα μάθησης, δημιουργήθηκαν αρκετές ηλεκτρονικές εφαρμογές δημιουργίας και διαχείρισής τους. Μεταξύ αυτών των εφαρμογών υπάρχουν πολύ σημαντικά προγράμματα διαχείρισης χαρτών όπως το Visio της Microsoft, τα Inspiration και Kidspiration και το Smartdraw, που είναι προγράμματα του εμπορίου. Ελεύθερα στα πλαίσια του «Ανοιχτού Λογισμικού» υπάρχουν ανάλογα δωρεάν προγράμματα όπως το Freemind και το CMAP Tools. Παρακάτω, παρουσιάζονται οι εικόνες και οι ιστοσελίδες των προγραμμάτων:

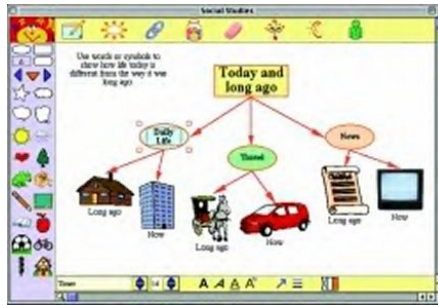
office.microsoft.com/visio



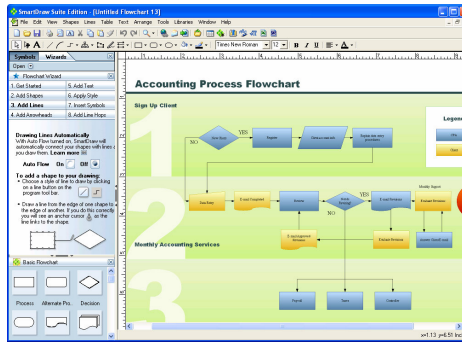
www.inspiration.com



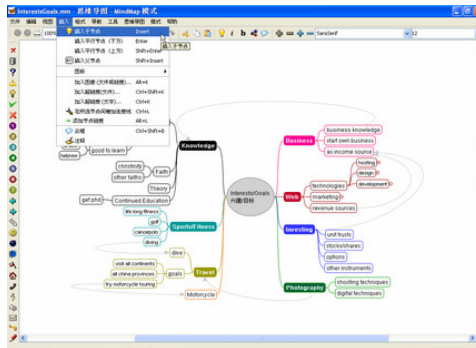
Kidspiration



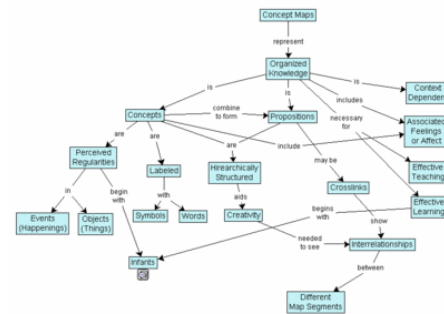
www.smartdraw.com



freemind.sourceforge.net



cmap.ihmc.us



Επίλογος

Η γνωστική χαρτογράφηση είναι μια ιδιαίτερα ισχυρή διδακτική στρατηγική. Προσφέρει σημαντική βοήθεια στην ξεκάθαρη αποτύπωση του πλαισίου και των πληροφοριών – γνώσεων μιας διδακτικής ενότητας και των σχέσεών τους. Μπορεί να περιέχει την απαραίτητη εκείνη γνώση που προαπαιτείται, για να επεξεργαστεί ο μαθητής με ορθό τρόπο τη νέα γνώση. Έχει τη δυνατότητα, ως διδακτικό υποστηρικτικό εργαλείο, να κινητοποιήσει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τους στηρίξει όταν δυσκολεύονται. Ακόμη είναι ιδανικός προκαταβολικός οργανωτής και πολύ επιβοηθητικό εργαλείο αξιολόγησης, εφόσον χρησιμοποιηθεί με δομημένο τρόπο.

Είναι ένα εύκαμπτο διδακτικό εργαλείο, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στο τμήμα ένταξης, αλλά και στο τμήμα της γενικής παιδείας. Η χρήση του γνωστικού χάρτη μπορεί να βοηθήσει και να υποστηρίξει όχι μόνο τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τους υπόλοιπους τυπικούς συμμαθητές τους.

Ξένες βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrews, J., & Mason, J. (1991). Strategy usage among deaf and hearing readers. *Exceptional Children*, 57, 536-545.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, NJ: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*, 2nd ed.. New York, NJ: Holt, Rinehart & Winston.
- Bruner, J., Goodnow, J., & Austin, A. (1956) *A Study of Thinking*. New York: Wiley.
- Byrnes, B. (2001, Second Edition). *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts*. Allyn and Bacon: Needham Heights, M.A.
- Crutchfield, P. (1972). Prospects for teacher English Det + N structures to deaf students. *Sign Language Studies*, 1, 8-14.
- Deshler, D. D., Ellis, E. S., & Lenz, B. (1996). Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods (pp. 409-473). Denver, CO: Love Publishing.
- Easterbrooks, S., & Baker, S. (2002). *Language learning in children who are deaf or hard of hearing: Multiple pathways*. Boston: Allyn & Bacon.
- Erwoldt, C. (1985). A descriptive study of the developing literacy of young hearing-impaired children. *The Volta Review*, 87, 109-126.
- French, M. M. (1999). *Starting with assessment: developmental approach to deaf children's literacy*. Washington, D.C.:Gallaudet
- Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 222-229.
- Grayson, C. J., & O'Dell, C. (1998). *If we only knew what we know: The transfer of internal knowledge and best practice*. New York, NY: The Free Press.
- Hayes, J. R. (1989). *The complete problem solver* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Herber, H., & Herber, J. (1993). *Teaching in Content Areas With Reading, Writing, and Reasoning*. Allyn & Bacon: Needham Heights, M.A.
- Kelly, R., Albertini, J., & Shannon, N. (2001). Deaf college students' reading comprehension and strategy use. *American Annals of the Deaf*, 146, 385-400.

- Lee, Y. & Nelson, D. W. (2005). Viewing or visualizing – which concept map strategy works best on problem-solving performance? *British Journal of Educational Technology*, 36, 193 – 203.
- Luckner, J., Bowen, S. & Carter, K. (2001). Visual teaching strategies for students who are deaf or hard of hearing. *Teaching Exceptional Children*, 33, 38-44.
- Luetke-Stahlman, B. (1998). *Language issues in deaf education*. Hillsboro, OR: Butte Publications, Inc.
- Manzo, A. V. (1969). The ReQuest procedure. *The Journal of Reading*, 13, 123-126.
- Marschark, M., & Harris, M. (1996). Success and failure in learning to read: The special case of deaf children. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 279-300). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marshark, M., Lang, H. & Albertini, J. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- McAnally, P. L., Rose, Sue, & Quigley, S. P. (1999). *Reading Practices with Deaf Learners*. Austin, Texas: PRO-ED, Inc.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 9-31.
- Novak, J.D. (1998). *Learning, creating and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and cooperations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Novak, J.D. & Cañas, A.J. (2006). The theory underlying concept maps and how to construct them, *Technical Report IHMC CMap Tools 2006 – 1*, Florida Institute for Human and Machine Cognition.
- Novak, J.D. & Musonda, D. (1991). A twelve – year longitudinal study of science concept learning. *American Educational Research Journal*, 14, 71 – 86.
- Nover, S.M., Christensen, K.M., & Cheng, I. (1998). Development of ASL and English competence for learners who are deaf. *Topics in Language Disorders*, 18, 661-72.

- Paul, P. (1998). *Literacy & Deafness: The development of reading, writing and literate thought*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Paul, P., & Quigley, S. (1994). *Language and deafness* (2nd ed.). San Diego, CA: Singular Publishing.
- Penno, J.F., Wilkinson, I.A., & Moore, D.W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew Effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves childrens' academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Reading and mathematics: Achievement of selected deaf and hard-of-hearing students in the national norming of the 9th Edition Stanford Achievement Test. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 337-348.
- Schirmer, B. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sherman, R. A. & Gruenberg, K. (2000). Concept mapping with multimedia on the web, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9, 3131 – 331.
- Stauffer, R. G. (1969). *Directing reading maturity as a cognitive process*. New York: Harper and Row.
- Strong, M. (Ed.) (1988). *Language learning and deafness*. New York: Cambridge University Press.
- Tiwana, A. (2000). *The knowledge management toolkit*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Traxler, C.B. (2000). Measuring up to performance standards in reading and mathematics: Achievement of selected deaf and hard-of-hearing students in the national norming of the 9th Edition Stanford Achievement Test. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 5, 337-348.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wellman, H. M. & Gelman, S. A. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. In D. Kuhn & R.S. Siegler (Eds), *Handbook of child psychology: Vol 2. Cognition, perception, and language* (5th ed., pp 523-573). New York: Wiley.
- Wolfinger, D. M. (2006). A new use for semantic maps. Semantic maps are effective tools for accessing prior knowledge. *Science and Children*, 43, 48 – 51.
- Zhang, J. (1997). The nature of external representations of problem – solving, *Cognitive Science*, 21, 179 – 217.

Ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές

- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2005) *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (επ.) *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σελ. 27– 47). Βόλος: Γράφημα.
- Πατσιοδήμου, Α., Παντελιάδου, Σ. & Δαρβούδης, Θ. (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών και κατάλληλες προσαρμογές. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 83–94). Βόλος: ΠΤΕΑ –ΕΠΕΑΕΚ.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΡΘΡΩΝ

Στρατηγικές οπτικής διδασκαλίας για κωφούς και βαρήκοους μαθητές

Συνοπτική παρουσίαση του άρθρου:

Luckner, J, Bowen, S. & Carter, K. (2001). Visual Teaching Strategies for students who are Deaf or Hard of hearing, *Teaching Exceptional Children*, 33, 3, 38-44.)

Πώς μπορούμε να προωθήσουμε την επικοινωνία και τη διδασκαλία με μαθητές που είναι κωφοί ή βαρήκοοι; Πολλοί εκπαιδευτές και ερευνητές έχουν προτείνει τη δημιουργία ενός οπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο θα περιλαμβάνει τα εξής διδακτικά βοηθήματα:

- Νοηματική γλώσσα, δακτυλικό αλφάβητο και χειλεανάγνωση.
- Εξοπλισμό, όπως προβολείς διαφανειών, πίνακες ανακοινώσεων, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, και τηλεόραση.
- Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως εικόνες, διαφάνειες, λογισμικό, ταινίες με υπότιτλους.

Δεδομένης της απώλειας ακοής, οι περισσότεροι κωφοί μαθητές μαθαίνουν κατά κύριο λόγο μέσω της οπτικής οδού (Nover & Andrews, 1998, Reeves, Wollenhaupt & Caccanise, 1995). Σύμφωνα με τους Lane, Hoffmeister και Bahan (1995), οι κωφοί χαρακτηρίζονται ως «οπτικοί άνθρωποι». Η χρήση μίας νοηματικής γλώσσας στη διδασκαλία είναι πολύ ωφέλιμη για τους κωφούς μαθητές, ωστόσο, όπως και η ομιλία, έτσι και η νοηματική γλώσσα παρέχει ένα μήνυμα που είναι δυστυχώς παροδικό. Το μήνυμα κινείται - υφίσταται για λίγο - και στη συνέχεια χάνεται. Συνεπώς, χρειάζεται να βρούμε περισσότερες οπτικές στρατηγικές, που θα βοηθούν τους κωφούς μαθητές να εστιάζουν σε σημαντικές πληροφορίες, να κατανοούν πώς συνδέονται οι έννοιες μεταξύ τους, καθώς επίσης και να συνδέουν τη νέα με την προηγούμενη γνώση.

Αυτό το άρθρο περιγράφει μερικές γενικές οπτικές στρατηγικές και τεχνικές, πραγματεύεται τρόπους δημιουργίας και χρήσης οπτικών διαγραμμάτων, παραθέτει υποδειγματικά σχέδια μαθήματος με χρήση

διαγραμμάτων και παρουσιάζει πολλά παραδείγματα οπτικού υλικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με όλους τους μαθητές.

Γενικές οπτικές διδακτικές τεχνικές

Η προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος και η χρήση των κατάλληλων, διδακτικών τεχνικών βοηθάει τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές να αξιοποιήσουν, πιο αποτελεσματικά, το χρόνο μάθησης. Μερικές προτάσεις για επιλογή οπτικού υλικού είναι οι ακόλουθες (Hodgdon, 1995):

- * Επιλέξτε οπτικά ερεθίσματα που οι μαθητές θα μπορούσαν εύκολα να αναγνωρίσουν.
- * Χρησιμοποιήστε εικόνες ή φωτογραφίες μεγάλου μεγέθους, για τους μικρούς μαθητές
- * Χρησιμοποιήστε μια ποικιλία οπτικών υλικών, όπως γραπτές λέξεις, εικόνες, απλές ή πιο λεπτομερειακές ζωγραφίες, έτοιμες εικόνες από τον υπολογιστή, φωτογραφίες, αποκόμματα από περιοδικά, πραγματικές ταμπέλες και καλύμματα βιβλίων, σήματα και λογότυπα και πραγματικά αντικείμενα.

Οι συνδυασμοί λέξεων και γραφημάτων κάποιας μορφής είναι συνήθως η καλύτερη επιλογή. Μάθετε να σχεδιάζετε απλές εικόνες μόνοι σας – απλά σχήματα και αυτοκόλλητα μπορεί να σας βοηθήσουν. Ενδεικτικά παραδείγματα οπτικών βοηθημάτων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για να προωθήσουν την επικοινωνία και τη μαθησιακή διαδικασία, είναι και ένας κατάλογος των κανόνων της τάξης που θα αναρτηθεί στην τάξη, μία λίστα εργασιών ή το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα.

Κατάλογος κανόνων τάξης

Σημαντική προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης είναι η θέσπιση και εκμάθηση αλλά και παρότρυνση των παιδιών να ακολουθήσουν κανόνες τάξης. Κανόνες που θα έχουν τοιχοκολληθεί και θα αναφερόμαστε συχνά σε αυτούς, βοηθούν τους μαθητές να λειτουργήσουν μέσα στο σύνθετο περιβάλλον μιας τάξης και τους παροτρύνει να υιοθετήσουν την κατάλληλη συμπεριφορά. Μπορείτε να σχεδιάσετε ένα πίνακα με κανόνες τάξης και εικόνες, φωτογραφίες ή εικόνες clip art που θα συνοδεύουν τους γραπτούς κανόνες στον πίνακα και θα βοηθούν τους μαθητές να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους,

αυτόβουλα και ανεξάρτητα. Όταν είναι δυνατόν, οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν στη θέσπιση αυτών των κανόνων. Παραδείγματα κανόνων για τους μαθητές των πρώτων τάξεων μπορεί να περιλαμβάνουν:

- Σηκώστε το χέρι σας, όταν χρειάζεστε βοήθεια.
- Διατηρείτε το βιβλίο, το τετράδιο και το θρανίο σας καθαρό.
- Προσέχετε όταν οι συμμαθητές σας επικοινωνούν.

Κατάλογος εργασιών

Προσπαθήστε να εμπλέξετε τους μαθητές στη θέσπιση καθημερινών καθηκόντων που στόχο θα έχουν να μετατρέψουν την τάξη σε ένα οργανωμένο και άνετο περιβάλλον για μάθηση και συναναστροφή. Οι εργασίες της τάξης είναι δυνατόν να αναρτηθούν με τη μορφή λέξεων, εικόνων και φωτογραφιών, ενώ οι μαθητές, που θα αναλαμβάνουν να πραγματοποιούν αυτές τις εργασίες, θα εναλλάσσονται εκ περιτροπής, σε ημερήσια ή εβδομαδιαία βάση. Οι λίστες εργασιών μπορούν να περιλαμβάνουν λέξεις, εικόνες, φωτογραφίες ή λογότυπα.

Κάρτες μεταβατικών ενεργειών

Το μεταβατικό διάστημα είναι ο χρόνος που χρειάζεται για να μεταβούν τα παιδιά από μια δραστηριότητα σε μια άλλη. Μπορείτε εσείς και οι μαθητές να δημιουργήσετε μια σειρά από κάρτες ή ένα χρονοδιάγραμμα με τα ειδικά καθήκοντα που πρέπει να επιτευχθούν κατά τη διάρκεια του κάθε μεταβατικού διαστήματος. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε γραπτές λέξεις και συνοδευτικές φωτογραφίες ή εικόνες. Παραδείγματα αποτελούν:

- Βολέψετε τα υλικά σας.
- Πάρτε το κολατσιό σας.
- Μπείτε σε γραμμή και βγείτε ήσυχα στην αυλή.

Διαχείριση εργασιών

Κάποιοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολία να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα ή μια εργασία επειδή αποσπώνται εύκολα ή γιατί δεν μπορούν να θυμηθούν τα βήματα, που χρειάζεται να γίνουν, ώστε να ολοκληρωθεί η εργασία. Τέτοιοι μαθητές θα μπορούσαν να ωφεληθούν από ένα φωτογραφικό άλμπουμ τσέπης όπου θα είναι καταχωρημένα τα βήματα που πρέπει να γίνουν

με συνοδευτικές εικόνες και φωτογραφίες. Παραδείγματα είναι λίστα με βήματα για την εκκίνηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, για την ολοκλήρωση ενός πειράματος, για ομαδικές εργασίες ανάγνωσης και γραφής ή για τη φροντίδα του κατοικίδιου της τάξης.

Καθημερινά ωρολόγια προγράμματα

Το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός για τη σωστή διαρρύθμιση και δόμηση του περιβάλλοντος της τάξης καθώς επίσης και να ενισχύσει τη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών. Προτείνονται τα εξής βήματα για τη δημιουργία ενός καθημερινού ωρολογίου προγράμματος (Hodgdon, 1995).

- Χωρίστε τη μέρα σε χρονικά διαστήματα, στη διάρκεια των οποίων πραγματοποιούνται οι σημαντικότερες δραστηριότητες της ημέρας.
- Δώστε σε κάθε χρονικό διάστημα ένα όνομα, στο οποίο θα αναφέρεστε επανειλημμένα.
- Διαλέξτε ένα σύστημα αναπαράστασης, όπως λέξεις και εικόνες ή λέξεις και φωτογραφίες, το οποίο θα γίνεται εύκολα κατανοητό.
- Αποφασίστε για τη μορφή - το μέγεθος και τη θέση - αλλά και το αν θα είναι ένα πρόγραμμα γραμμένο στον πίνακα ή φωτοτυπία του προγράμματος που θα διανέμεται σε κάθε μαθητή.
- Αποφασίστε πώς οι μαθητές θα χρησιμοποιούν το πρόγραμμα στην αρχή κάθε μέρας

Το διαδίκτυο

Η τεχνολογία του παγκόσμιου δικτυακού χώρου (www) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να έχουμε πρόσβαση σε μια τεράστια βιβλιοθήκη εικόνων και φωτογραφιών, γραφικών και βίντεο. Αυτές οι πηγές μπορούν να ενσωματωθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων και να ενισχύσουν την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, να παράσχουν συγκεκριμένα παραδείγματα ή να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για πολυμεσικά μαθήματα.

Η χρήση γραφικών οργανωτών

Στην οπτική αναπαράσταση της γνώσης αναφερόμαστε με μια ποικιλία ονομάτων όπως σημασιολογικοί ή εννοιολογικοί χάρτες, σημασιολογικά ή εννοιολογικά διαγράμματα, χάρτες ιστορίας ή διαγράμματα Venn. Χρησιμοποιούμε το γενικό όρο γραφικοί οργανωτές για να αναφερθούμε σε αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούνται, με στόχο να οπτικοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο δομούνται οι βασικοί νοηματικοί άξονες ενός κειμένου (Bromley, Irvin-DeVitis & Modlo, 1995). Οι οργανωτές παρέχουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η σκέψη και διαδικασίες οργάνωσής γίνονται ορατές (Tarquin & Walker, 1997). Επίσης, βοηθούν τον μαθητή να συνδέσει την προϋπάρχουσα με τη νέα γνώση, κάτι το οποίο αποτελεί βασική συνθήκη για τη μάθηση. Τα διαγράμματα επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να παραλείψουν δευτερεύουσες πληροφορίες ενώ ταυτόχρονα μπορούν να δώσουν έμφαση στις κύριες ιδέες και να παρουσιάσουν τη σύνδεση μεταξύ τους. Αυτή η οπτική αναπαράσταση πληροφοριών διευκολύνει και τους μαθητές να θυμούνται πληροφορίες ευκολότερα σε αντίθεση με ένα εκτεταμένο κείμενο, όπου ο εντοπισμός πληροφοριών γίνεται με μεγαλύτερη δυσκολία (Bromley et.al, 1995).

Επίσης, όπως συνοψίζει και ο Πίνακας 1, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν διαγράμματα τα οποία θα χρησιμοποιήσουν ποικιλοτρόπως. Ακολουθούν παραδείγματα τεσσάρων βασικών μοντέλων γραφικών οργανωτών, όπως περιγράφονται από τους Bromley και άλλους (1995). Κάθε τύπος διαγράμματος μπορεί να απλοποιηθεί ή να γίνει πιο σύνθετος με την προσθαφαίρεση «κλάδων». Αυτή ή ευελιξία επιτρέπει στους μαθητές διαφορετικού γνωστικού επιπέδου και δεξιοτήτων να συμμετάσχουν στην ίδια δραστηριότητα.

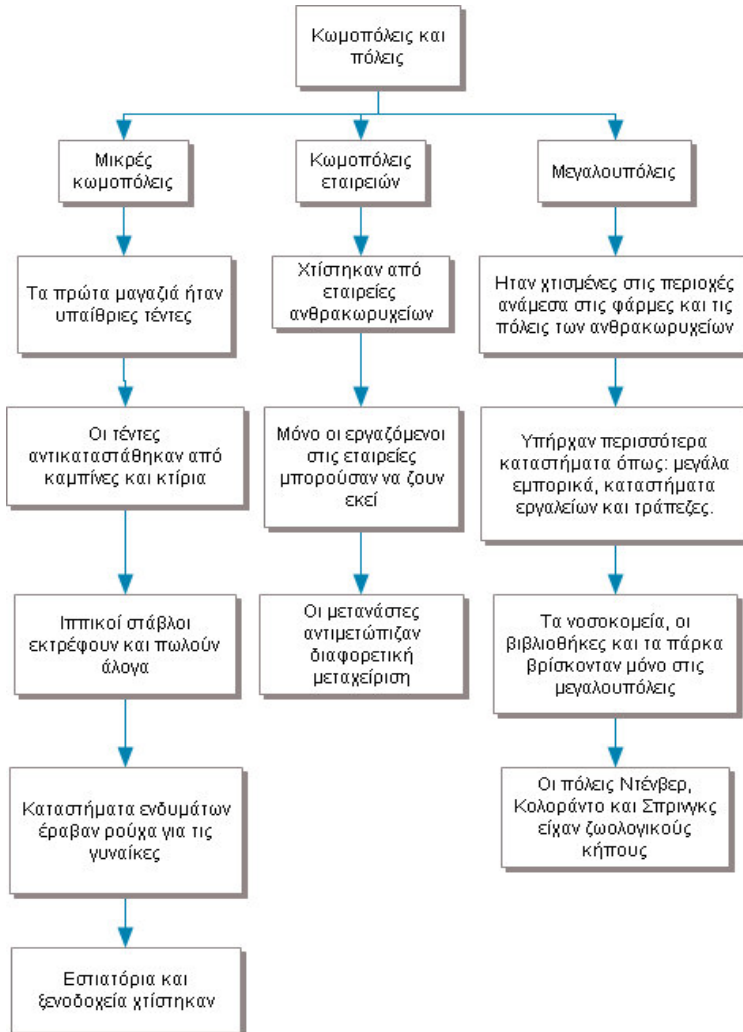
Πίνακας 1: Σχεδιασμός και χρήση διαγραμμάτων

ΣΧΕΔΙΑΖΕΤΑΙ ΑΠΟ	ΧΡΟΝΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ	ΣΚΟΠΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
τον εκπαιδευτικό	Πριν την ανάγνωση του κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> ■ Συνοπτική παρουσίαση του κειμένου. ■ Αναφορά σε προηγούμενη γνώση. ■ Οργάνωση των νέων πληροφοριών.
τον εκπαιδευτικό	Μετά την ανάγνωση του κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ανασκόπηση του κειμένου. ■ Υπογράμμιση των βασικών σημείων. ■ Επανάληψη για τις εργασίες και την αξιολόγηση.
τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές	Κατά την ανάγνωση του κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> ■ Έμφαση στα βασικά νοήματα. ■ Ενίσχυση της κατανόησης σε δυσνόητα κείμενα.
τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές	Μετά την ανάγνωση του κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> ■ Αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης του κειμένου. ■ Επανάληψη ή αξιολόγηση.
τους μαθητές	Μετά την ανάγνωση του κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ενίσχυση ή έλεγχος κατανόησης. ■ Αφομοίωση ύλης. ■ Επανάληψη για την εξέταση.

Διαγράμματα ιεράρχησης

Αν οι πληροφορίες περιλαμβάνουν μία βασική έννοια και μια δευτερεύουσα έννοια, μπορείτε να τις οργανώσετε με γραμμικό τρόπο, χρησιμοποιώντας ένα διάγραμμα ιεράρχησης (Εικόνα 1).

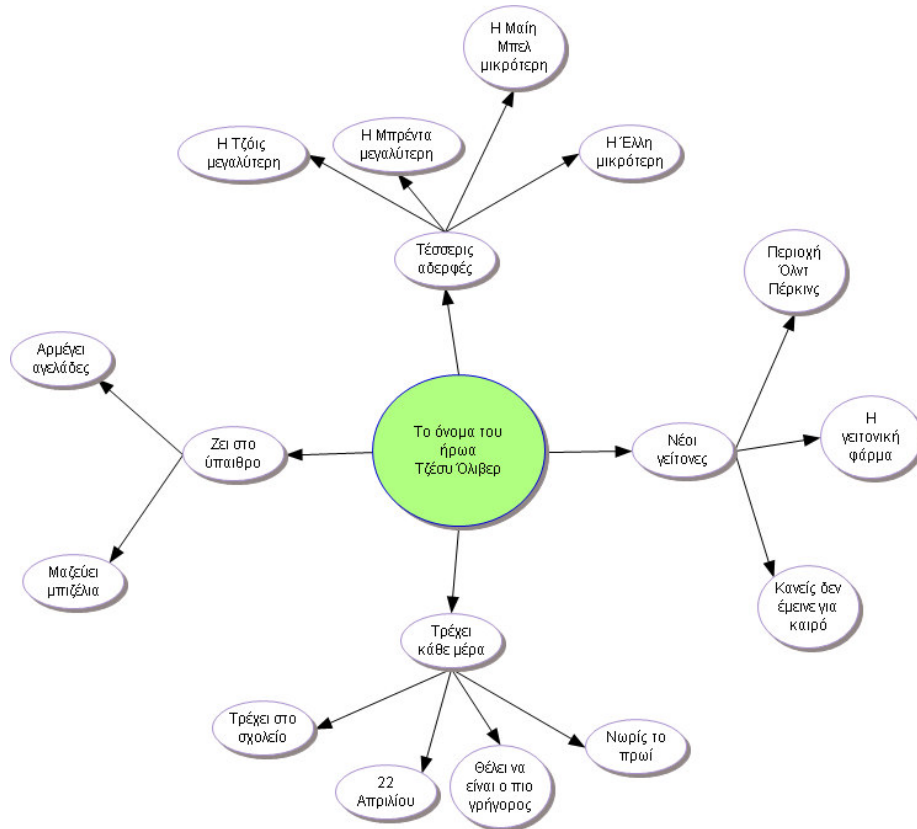
Εικόνα 1: Παράδειγμα διαγράμματος ιεράρχησης



Διαγράμματα εννοιών

Αν η πληροφορία έχουν μια κεντρική ιδέα ή μία κατηγορία που συνοδεύεται από δευτερεύοντα γεγονότα όπως: χαρακτηριστικά, παραδείγματα ή περιγραφές, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ένα διάγραμμα εννοιών (Εικόνα 2).

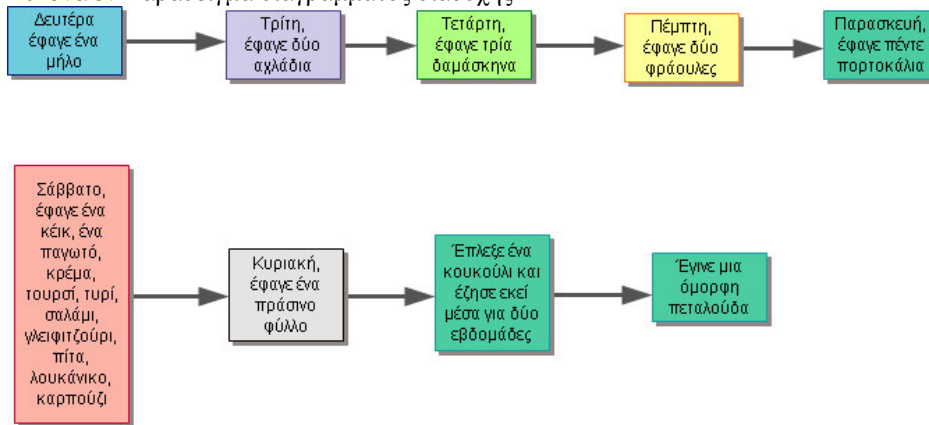
Εικόνα 2: Παράδειγμα διαγράμματος εννοιών



Διαγράμματα διαδοχής

Η παρουσίαση της χρονολογικής σειράς γεγονότων, ειδικά αυτών που έχουν συγκεκριμένη αρχή και τέλος, μπορούν να γίνουν με τη χρήση διαγραμμάτων διαδοχής. Η πιο συνηθισμένη μορφή διαγράμματος διαδοχής είναι η χρονογραμμή. Αυτά τα διαγράμματα μπορούν ακόμη να χρησιμοποιηθούν για να παραστήσουν σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, διαδικασίας-προϊόντος, ή σχέσεις προβλήματος-λύσης (Εικόνα 3).

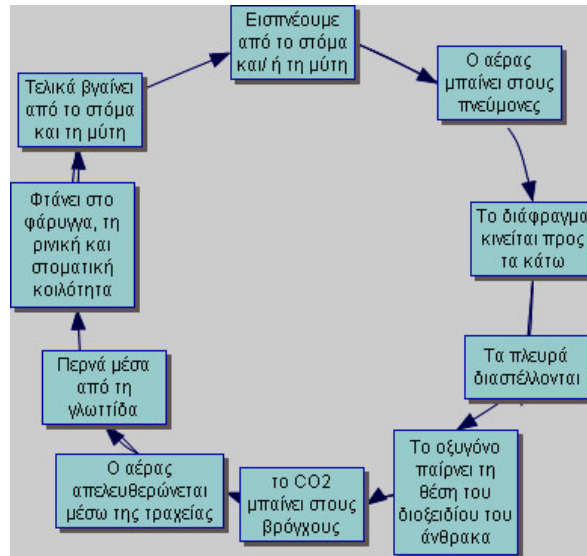
Εικόνα 3: Παράδειγμα διαγράμματος διαδοχής



Κυκλικά διαγράμματα

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε κυκλικούς σχηματισμούς για αν παρουσιάσετε μια σειρά γεγονότων που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια μιας διαδικασίας. Σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει αρχή και τέλος, παρά μόνο μια συνεχή διαδοχή γεγονότων (Εικόνα 4).

Εικόνα 4: Παράδειγμα κυκλικού διαγράμματος



Τελικές σκέψεις

Αν οι μαθητές διδαχτούν τον τρόπο να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες που παρουσιάζονται με οπτικά μέσα, θα κατανοούν περισσότερες πληροφορίες και θα αξιοποιούν πιο αποτελεσματικά όλα τα οπτικά ερεθίσματα με τα οποία έρχονται σε καθημερινή επαφή. Οι οπτικές διδακτικές στρατηγικές παρέχουν μόνιμα μηνύματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ανάγνωση ενός κειμένου, στη γραφή, στον εντοπισμό των βασικών ιδεών του περιεχομένου, στην αξιολόγηση, στη βελτίωση της κοινωνικής συναναστροφής, στη διαχείριση της συμπεριφοράς. Αυτές οι στρατηγικές είναι βασισμένες στις οπτικές δυνατότητες των κωφών και βαρήκοων μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bromley, K., Irwin – De Vitis, L. & Modlo, M. (1995). *Graphic organizers: Visual strategies for active learning*. New York: Scholastic Professional Books.

Hodgdon, L., (1995). *Visual strategies for improving communication. Vol. 1. Practical support for school and home*. Troy, MI: Quirk Roberts

Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A journey into the deaf- world*. San Diego, CA: Dawn Sign Press.

Nover, S.M., & Andrews, J.F. (1998). *Critical pedagogy in deaf education: Bilingual methodology and staff development*. Santa Fe: New Mexico School for the Deaf.

Reeves, J.B., Wollenhaupt, P., & Caccanise, F. (1995). *Deaf students as visual learners: Power for improving literacy and communication*. Paper presented at the International Congress on Education of the Deaf, Tel Aviv, Israel. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 390 209)

Tarquin, P., & Walker, S. (1997). *Creating success in the classroom: Visual organizers and how to use them*. Englewood, CO: Theater Ideas Press.

Ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης κωφών και βαρήκοων μαθητών

Συνοπτική παρουσίαση του άρθρου:

Wurst, D., Jones, D., & Luckner, J. (2001). Promoting literacy development with students who are deaf, hard of hearing and hearing, *Teaching Exceptional Children*, 37, 56-62.

Αυτό το άρθρο περιγράφει ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού των κωφών και βαρήκοων παιδιών, το οποίο εφαρμόστηκε στις τάξεις της Γ' και της Δ' Δημοτικού, συνδιδασκαλίας κωφών/βαρήκοων και ακουόντων μαθητών. Σε κάθε τάξη υπήρχαν δύο εκπαιδευτικοί, ένας γενικής εκπαίδευσης και ένας εκπαιδευτικός κωφών ή βαρήκοων μαθητών που επικοινωνούσαν με ταυτόχρονη χρήση νοημάτων και προφορικού λόγου.

Από τους 34 συνολικά μαθητές της Γ' και Δ' τάξης, οι εννέα μαθητές ακολουθούσαν ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.). Οι επτά από τους εννέα μαθητές ήταν κωφοί ή βαρήκοοι και οι δύο ήταν ακούοντες. Οκτώ μαθητές είχαν υψηλό επίπεδο επιδόσεων, ενώ τρεις μαθητές είχαν χαμηλές επιδόσεις και η πλειοψηφία των μαθητών ήταν σε μέσο επίπεδο, στα περισσότερα μαθήματα.

Όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα συνδιδασκαλίας, θεμελιώσαμε ως αρχή την ικανότητα όλων να επικοινωνούν με όλους. Για να βοηθήσουμε τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να κατακτήσουν κάποια γνώση Αμερικάνικης Νοηματικής Γλώσσας (ΑΝΓ), προσφέραμε το μάθημα της ΑΝΓ για αρχαρίους, ως επιλεγόμενο μάθημα, όπως είναι τα μαθήματα των Αισθητικής αγωγής, της Μουσικής και των ξένων γλωσσών. Επιπλέον, έγινε κατανοητό ότι στην τρίτη και τέταρτη τάξη η επικοινωνία θα γινόταν εφικτή μέσα από την ταυτόχρονη χρήση ομιλίας και νοημάτων.

Κάθε χρόνο εστιάζουμε σε μια συγκεκριμένη περιοχή του αναλυτικού προγράμματος. Η έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης. Μελετήσαμε τη σύγχρονη έρευνα που αφορούσε σε θέματα διδακτικών πρακτικών ανάγνωσης και παρακολουθήσαμε ένα ετήσιο, πανεπιστημιακό

πρόγραμμα για την ανάγνωση. Λίγους μήνες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, αρχίσαμε να πειραματιζόμαστε. Κάθε αλλαγή που εφαρμόσαμε έφερε θετικά αποτελέσματα. Μέχρι το τέλος του χρόνου, το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ανάγνωσης είχε τροποποιηθεί. Οι ακούοντες και οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές μας σημείωσαν πρόοδο επιπέδου μίας ή δύο τάξεων.

Το αναθεωρημένο πρόγραμμα

Ενότητα γραμματισμού

Η πρώτη μεγάλη αλλαγή που εφαρμόσαμε ήταν η κατάργηση της διδασκαλίας της γραφής, της ορθογραφίας και της ανάγνωσης, ως ξεχωριστές θεματικές ενότητες. Ενσωματώσαμε τις τρεις αυτές θεματικές ενότητες σε μία ενότητα, αυτή του γραμματισμού, η οποία διαρκούσε κάθε μέρα από τις 7:55 έως 11:00 π.μ. Αν και φαίνεται να είναι ένα μεγάλο χρονικό διάστημα παρακολούθησης τα παιδιά δεν ήθελαν να σταματήσουν ούτε για το μεσημεριανό διάλειμμα.

Συνεχής σιωπηλή ανάγνωση: Κάθε πρωί οι μαθητές έπρεπε να διαβάσουν σιωπηλά για τριάντα λεπτά. Τα παιδιά μπορούσαν να επιλέξουν οτιδήποτε, από ποικίλο υλικό, όπως λογοτεχνικά βιβλία, περιοδικά, κόμικς, εφημερίδες. Επίσης, κατά τη διάρκεια αυτής της διδακτικής ώρας, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τους μαθητές κατά την ανάγνωση ή να κάνουν συνεδρίες ανάγνωσης με κάθε μαθητή ξεχωριστά ή με μικρές ομάδες μαθητών.

Οι δραστηριότητες των μαθητών: Αξιοποιήσαμε το υπόλοιπο της διδακτικής ώρας με ποικίλους τρόπους. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν, ανάγνωση καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό, ομαδική ανάγνωση, γραφή, και μάθημα ορθογραφίας. Επίσης δίναμε στους μαθητές χρόνο για να εργαστούν πάνω σε ατομικές ή ομαδικές εργασίες. Το τέλος της διδακτικής ώρας ήταν αφιερωμένο στους μαθητές, οι οποίοι:

- ελάμβαναν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους πάνω σε εργασίες που δεν είχαν ακόμη ολοκληρώσει,
- παρουσίαζαν τις ολοκληρωμένες εργασίες στην τάξη,
- κατέγραφαν όσα είχαν μάθει με ένα ημερολόγιο,
- συζητούσαν όλα όσα είχαν μάθει σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες.

Τροποποιήσεις: Η αρχική διδασκαλία έδωσε μια συνοπτική εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης βοηθούν τους αναγνώστες να καταλάβουν αυτό που διαβάζουν (βλ. Πίνακα 1). Κάθε μάθημα υπέστη τροποποιήσεις ώστε οι κωφοί ή βαρήκοοι μαθητές να έχουν άμεση πρόσβαση σε όλες τις πληροφορίες μέσω: γραφικών διαγραμμάτων, υπότιτλων ή άλλων βοηθημάτων (βλ. Πίνακα 2). Διαπιστώσαμε ότι αυτά τα μαθήματα ήταν εξαιρετικά ωφέλιμα για το σύνολο των μαθητών.

Πίνακας 1: Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

- Οι προσαρμογές του μαθήματος περιλάμβαναν τα εξής:
- Περίληψη του μαθήματος σε αφίσα, αναρτημένη στον τοίχο της τάξης
 - Ταινίες με υπότιτλους (όταν κρίνονταν αναγκαίοι).
 - Οδηγίες 'βήμα- βήμα'.
 - Έλεγχος κατανόησης προηγούμενης γνώσης .
 - Οι καθηγητές και οι μαθητές νοημάτιζαν.
 - Αναδιατύπωση και επανάληψη μαθήματος.
 - Συνεχής έλεγχος του βαθμού κατανόησης.

Πίνακας 2: Οι τροποποιήσεις του αναθεωρημένου μαθήματος

- Οι μαθητές έμαθαν να χρησιμοποιούν αναγνωστικές στρατηγικές για να ενισχύσουν την αναγνωστική τους κατανόηση.
- Νοητική αναπαράσταση.
 - Χάρτης ιστορίας.
 - Προβλέψεις.
 - Αίτιο και αποτέλεσμα.
 - Περίληψη.
 - Πίνακες Ξ.Θ.Ε.
 - Σκελετός μαθήματος.
 - Σύγκριση και αντίθεση.
 - Αυτοκόλλητα χαρτάκια/ Έγχρωμη υπογράμμιση.

Το πρόγραμμα διδασκαλίας

Μετά τη γενική θεώρηση στρατηγικών κατανόησης που είχαμε χρησιμοποιήσει, εξετάσαμε ξεχωριστά κάθε μία από τις ακόλουθες αναγνωστικές στρατηγικές

Αναγνωστικές Στρατηγικές

Διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης

Επιλέξαμε στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, που η βιβλιογραφία τόνιζε πόσο σημαντική είναι η κατάκτηση τους από το μαθητή. Ακολουθούν κάποιες από αυτές τις στρατηγικές ανάγνωσης και ο τρόπος με τον οποίο τις παρουσιάσαμε στους μαθητές μας.

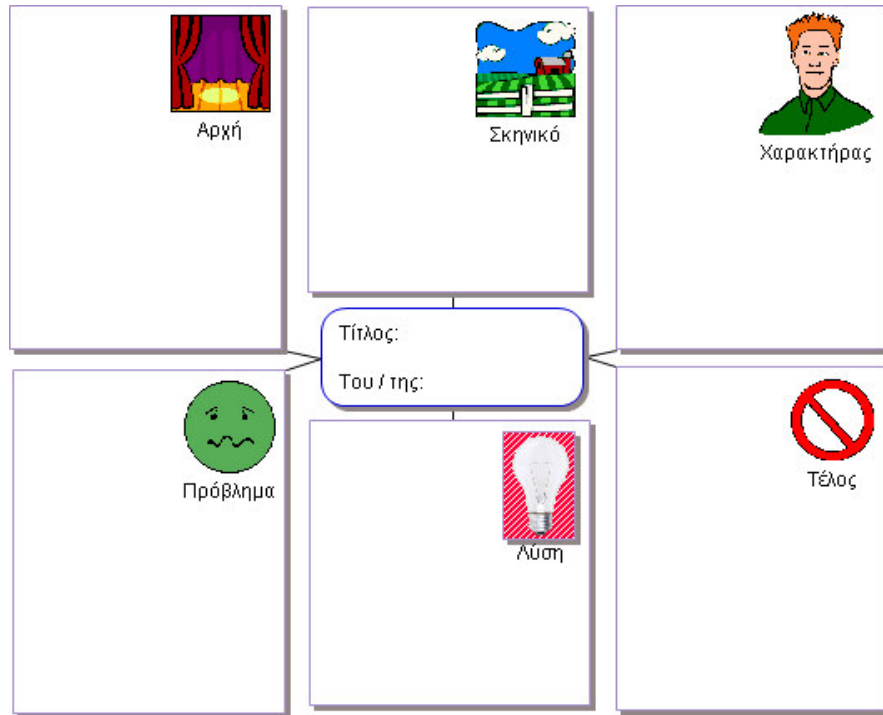
Νοητική αναπαράσταση

Οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές στηρίζονται στην οπτική μάθηση, γι αυτό επιλέξαμε τον όρο «νοητική αναπαράσταση», ως την πρώτη έννοια που θα παρουσιάζαμε στην τάξη. Στο πρώτο μάθημα ζητήσαμε από τους μαθητές να σκεφτούν και να αποδώσουν οπτικά το σκηνικό μιας ιστορίας. Διαβάσαμε αρκετές φορές μια παράγραφο του κειμένου, στην οποία περιγραφόταν το σκηνικό της ιστορίας. Τα παιδιά σχεδίασαν μια εικόνα του σκηνικού που είχαν ήδη σχηματίσει στο μυαλό τους. Στους μαθητές δόθηκε η δυνατότητα να μοιραστούν τα σχέδια τους με τους άλλους μαθητές και όλοι τους εξεπλάγησαν, όταν διαπίστωσαν, πόσο όμοια ήταν τα σχέδια μεταξύ τους. Ενθαρρύναμε τους μαθητές να εφαρμόσουν αυτή τη μέθοδο στα δικά τους γραπτά, τα οποία θα πραγματεύονταν την περιγραφή ενός σκηνικού. Πρώτα, θα σχεδίαζαν το σκηνικό και στη συνέχεια, θα χρησιμοποιούσαν την εικόνα υποστηρικτικά, καθώς θα περιγράφανε, με λόγια, το ίδιο σκηνικό. Η ίδια διαδικασία εφαρμόστηκε αργότερα, για να εστιάσουν οι μαθητές στην εξέλιξη των χαρακτήρων.

Χάρτης ιστορίας

Η δεύτερη μέθοδος που παρουσιάσαμε ήταν οι χάρτες ιστορίας (δηλ. η κατανόηση της δομής μιας ιστορίας, που έχει διαφορετικά μέρη: αρχή, σκηνικό, χαρακτήρες, πρόβλημα, λύση, τέλος). Δημιουργήσαμε μια φόρμα στην οποία κάθε μέρος της ιστορίας συνοδευόταν από ένα εικονίδιο το οποίο βοηθούσε στην κατανόηση του κάθε μέρους (Εικόνα 1).

Εικόνα 2 : Χάρτης ιστορίας



Προβλέψεις

Για να εισαγάγουμε την έννοια της πρόβλεψης, ζητήσαμε από μικρές ομάδες να παρουσιάσουν με δραματοποίηση εμπειρίες από την καθημερινή τους ζωή ή ένα γεγονός από κάποιο κείμενο. Οι μαθητές έπρεπε να σταματούν σε κρίσιμα σημεία και να ζητούν από τα μέλη του κοινού να κάνουν προβλέψεις για τη συνέχεια του κειμένου, συντάσσοντας έτσι μια λίστα από πιθανές προβλέψεις. Η ακρίβεια των προβλέψεων θα επιβεβαιωνόταν, στη συνέχεια της παρουσίασης. Αφού οι μαθητές είχαν δείξει να έχουν κατανοήσει πλήρως την έννοια της πρόβλεψης, τους ζητήθηκε να κάνουν προβλέψεις για τα δικά τους αναγνώσματα. Τους ζητήθηκε, επίσης, να παρουσιάσουν αποδείξεις, οι οποίες θα στήριζαν τις προβλέψεις τους. Θα συζητούσαν τις προβλέψεις τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους.

Αίτιο και αποτέλεσμα

Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν αρκετά να καταλάβουν αυτή την αναγνωστική στρατηγική. Δυσκολεύονταν να καταλάβουν ότι ένα γεγονός θα μπορούσε να προκαλέσει ένα δεύτερο γεγονός. Αναζητήσαμε τρόπους με τους οποίους τα παιδιά θα έβρισκαν προσωπικές αναφορές στα γεγονότα, ώστε να καταλάβουν τη διαδικασία ευκολότερα. Ζητήσαμε από τους μαθητές να μοιραστούν με την τάξη μια προσωπική τους εμπειρία, όπως, για παράδειγμα, να «μαρκάρονται» κατά τη διάρκεια ενός ποδοσφαιρικού αγώνα. Εξηγήσαμε ότι το να «δέχομαι μαρκάρισμα» είναι το αποτέλεσμα, ενώ το να διεκδικεί κάποιος την μπάλα είναι η αιτία. Αυτή η αντίστροφη προσέγγιση, το να βλέπουμε δηλαδή το αποτέλεσμα, πριν εντοπίσουμε την αιτία, βοήθησε τους περισσότερους μαθητές.

Περίληψη

Παρουσιάσαμε την έννοια της περίληψης, αναφερόμενοι στις τηλεοπτικές διαφημίσεις. Συζητήσαμε το γεγονός ότι οι διαφημίσεις πρέπει να είναι λακωνικές και ενδιαφέρουσες, ώστε να μεταφέρουν αποτελεσματικά το μήνυμά τους. Η μεταφορική γλώσσα των τηλεοπτικών διαφημίσεων βοήθησε τα παιδιά, όταν χρειάστηκε να δημιουργήσουν δικές τους εργασίες (πχ. εξώφυλλα βιβλίων, διαφημίσεις περιοδικών, ραδιοφωνικά ή τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα) που θα παρουσίαζαν τις σημαντικές πληροφορίες μιας ιστορίας. Οι μαθητές εφάρμοσαν αυτή την τεχνική, κατά τη σύνταξη περιλήψεων, για κείμενα που είχαν οι ίδιοι επιλέξει. Ενθαρρύνσαμε τους μαθητές να συμπεριλάβουν σε αυτές τις περιλήψεις, τους βασικούς χαρακτήρες, το πρόβλημα και τη λύση. Ενώ παρουσιάζαμε τη θεωρία της περίληψης, παρουσιάζαμε επίσης και τη θεωρία της αναδιήγησης. Η αλληλεπίδραση της ταυτόχρονης εφαρμογής των δύο στρατηγικών βοήθησε τους μαθητές να καταλάβουν και τις δύο στρατηγικές.

Οι Πίνακες Ξ.Θ.Ε. (KWL Charts³)

Χρησιμοποιήσαμε τον πίνακα Ξ.Θ.Ε. (Τι **Ξ**έρω; Τι **Θ**έλω να μάθω; Τι **Έ**μαθα;) για να δείξουμε ότι η ανάγνωση ενός κειμένου έχει κάποιο σκοπό. Χρησιμοποιήσαμε ερωτήσεις όπως: «Γιατί θέλεις να διαβάσεις αυτό το βιβλίο;» «Σε ενδιαφέρει αυτό το θέμα;», «Τι θέλεις να αποκομίσεις από την ανάγνωση αυτού του κειμένου;». Για να δώσουμε έμφαση στα διαφορετικά μέρη του Πίνακα Ξ.Θ.Ε. χρωμάτισαμε χωριστά κάθε μέρος. Σε μεγάλες ομάδες, συζητήσαμε τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις μας πάνω σε ένα θέμα και καταγράψαμε τα σχόλια μας σε ένα μεγάλο χαρτόνι. Έπειτα, διατυπώσαμε αυθόρμητα ερωτήσεις, για όσα θα θέλαμε να μάθουμε περαιτέρω. Αναζητήσαμε απαντήσεις στις ερωτήσεις μας, μέσα στο κείμενο. Τελειώσαμε το μάθημα, συζητώντας τις σχέσεις μεταξύ των τριών μερών του πίνακα. Αυτή η στρατηγική κατανόησης κειμένων ήταν χρήσιμη σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Σκελετός μαθήματος

Βρήκαμε χρήσιμη αυτή τη στρατηγική τόσο στη γραφή όσο και στην ανάγνωση. Κατά τη διδασκαλία αυτής της στρατηγικής, δείξαμε στα παιδιά, πώς να φτιάξουν το σκελετό ενός κειμένου. Οι μαθητές βρήκαν πως η δημιουργία του σκελετού των μαθημάτων τους βοήθησε να θυμούνται τις βασικές πληροφορίες των κειμένων, ειδικά όταν έπρεπε να προετοιμαστούν για μία εξέταση.

Σύγκριση και αντίθεση

Για να βοηθήσουμε τους μαθητές να κατανοήσουν τις έννοιες της σύγκρισης και της αντίθεσης, επιλέξαμε θέματα με τα οποία όλοι οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι, τους δασκάλους τους. Οι μαθητές μπόρεσαν με μεγάλη ευχέρεια να συγκρίνουν και να βρουν τις διαφορές ανάμεσα στους δασκάλους και τις δασκάλες τους. Χρησιμοποιήσαμε ένα διάγραμμα Venn, για να κάνουμε

³ **KWL Charts:** What is already **K**nown; What you **W**ant to know; What you **L**earned)

αυτή διαδικασία πιο οπτική. Συνεχίσαμε με τη σύγκριση και αντιπαραβολή των μαθητών με χαρακτηριστικές ιστοριών σε μια ομαδική συζήτηση μέσα στην τάξη. Το επόμενο βήμα ήταν να ζητήσουμε από τους μαθητές να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλουν, ανεξάρτητα, τον εαυτό τους, με έναν ήρωα ιστορίας. Επίσης, ζητήσαμε να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλουν δύο χαρακτηριστικές μιας ιστορίας. Στο τέλος, οι μαθητές σύγκριναν ολόκληρα βιβλία.

Αυτοκόλλητα χαρτάκια και σημειώσεις

Εξηγήσαμε στα παιδιά πώς να χρησιμοποιούν αυτοκόλλητα χαρτάκια για την καταγραφή άγνωστων λέξεων, τη διατύπωση ερωτήσεων κτλ. Επίσης τους διδάξαμε να υπογραμμίζουν με παρόμοια λογική. Η υπογράμμιση ήταν χρήσιμη και κατά την εκμάθηση του σκελετού.

Αποτελέσματα

Περισσότερη ανάγνωση

Πολλά θετικά αποτελέσματα προέκυψαν από τις αλλαγές που κάναμε στο πρόγραμμα του γραμματισμού. Το σημαντικότερο ήταν πως οι μαθητές ένιωσαν αυτοδύναμοι και υπεύθυνοι για την εξέλιξη των δεξιοτήτων γραμματισμού. Διαπιστώσαμε ότι η συνεχής/ αδιάκοπη σιωπηλή ανάγνωση, συχνά, διαρκούσε πάνω από 45 λεπτά αντί για 30 λεπτά με τα οποία ξεκινήσαμε. Οι μαθητές, όχι μόνο περνούσαν περισσότερη ώρα διαβάζοντας αλλά διάβαζαν και ολοκλήρωναν τα κείμενα που είχαν ξεκινήσει να διαβάζουν. Οι βιβλιοθηκονόμοι του σχολείου ανέφεραν ότι οι μαθητές επέδειξαν μεγαλύτερη ικανότητα και επιθυμία να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη. Εφόσον τους είχαμε δώσει τη δυνατότητα να επιλέγουν μόνοι τους αναγνωστικά κείμενα, επέδειξαν μεγαλύτερη προθυμία να εξερευνήσουν το ευρύ φάσμα του διαθέσιμου αναγνωστικού υλικού. Οι ίδιοι οι μαθητές διαπίστωσαν ότι η σχολική βιβλιοθήκη είχε ελλείψεις σε πολλά είδη κειμένων. Και πραγματικά, οι μαθητές ανέλαβαν να εφοδιάσουν τη σχολική βιβλιοθήκη με ένα ευρύτερο φάσμα αναγνωσμάτων.

Περισσότερη επικοινωνία

Οι επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών βελτιώθηκαν. Αυτό έγινε προφανές στις εξής περιστάσεις:

1. Στις ομαδικές συζητήσεις μας, μέσα στην τάξη, μεγαλύτερος αριθμός μαθητών συμμετείχαν ενεργά.
2. Οι συζητήσεις μικρών ομάδων έγιναν πιο παραγωγικές. Μέσα από αυτές τις συζητήσεις μας με τους μαθητές, είχαμε περισσότερες ευκαιρίες να αξιολογήσουμε την κατανόηση και να διδάξουμε ξανά σημαντικό υλικό, αν το κρίναμε απαραίτητο.
3. Οι μαθητές ήταν πλέον πρόθυμοι να προτείνουν τα αγαπημένα τους βιβλία στους συμμαθητές τους.
4. Οι μαθητές προσφέρθηκαν να συμμετάσχουν σε αναγνωστικές ομάδες συμμαθητών, που στόχο θα είχαν τη σταδιακή και ομαδική δημιουργία μιας εργασίας.
5. Οι μαθητές άρχισαν να διαβάζουν και να ολοκληρώνουν πιο δύσκολα βιβλία.
6. Οι γονείς ανέφεραν ότι τα παιδιά τους διάβαζαν περισσότερο στο σπίτι.
7. Όλοι οι μαθητές επωφελήθηκαν από τη χρήση της νοηματικής γλώσσας. Αν και η χρήση της νοηματικής μπορεί να θεωρηθεί ως μια προσαρμογή που εξυπηρετούσε περισσότερο τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές, ωστόσο και οι ακούοντες μαθητές επωφελήθηκαν πολύ. Για παράδειγμα, όταν διαβάζαμε ιστορίες φωναχτά, όποτε διαβάζαμε/ νοηματίζαμε μία άγνωστη λέξη, διαθέταμε επιπλέον χρόνο, με στόχο να διδάξουμε το νέο νόημα σε όλους και από την άλλη να συζητήσουμε τη σημασία της σημαντικής λέξης ή έννοιας.

Βελτίωση επιδόσεων

Ένας ακόμη τρόπος για να διαπιστώσουμε την πρόοδό τους, στην ανάγνωση, ήταν τα τεστ ατομικής αξιολόγησης στο τέλος του χρόνου. Συγκρίνοντας αυτά τα αποτελέσματα με τις αξιολογήσεις, που είχαν πραγματοποιηθεί στην αρχή της χρονιάς, διαπιστώσαμε ότι από τους 34 μαθητές της τάξης, 11 μαθητές βελτιώθηκαν σε επίπεδο μιας τάξης, 11 μαθητές

παρουσίασαν πρόοδο δύο τάξεων, 6 μαθητές παρουσίασαν πρόοδο τριών τάξεων, και ένας μαθητής βελτιώθηκε σε επίπεδο τεσσάρων τάξεων. Οι υπόλοιποι πέντε μαθητές δεν είχαν συμμετάσχει στις αρχικές εξετάσεις με αποτέλεσμα να μην έχουμε μέτρο σύγκρισης με τις επιδόσεις τους στις τελικές εξετάσεις. Ωστόσο, οι ανεπίσημες παρατηρήσεις μας δείχνουν ότι παρουσίασαν ιδιαίτερη πρόοδο, από τη στιγμή που άρχισαν να παρακολουθούν την τάξη μας.

Καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές με απώλεια ακοής

Ειδικότερα, όσον αφορά στους κωφούς και βαρήκοους μαθητές, πέντε από τους επτά μαθητές, σημείωσαν πρόοδο ενός έτους, και οι άλλοι δύο μαθητές σημείωσαν πρόοδο τριών ετών. Έως το τέλος του έτους, και οι επτά μαθητές θεωρούσαν προσωπικό του επίτευγμα την πρόοδο που είχαν σημειώσει στην ανάγνωση. Οι μαθητές, οι οποίοι αρχικά δεν επιχειρούσαν να διαβάσουν ούτε ένα κεφάλαιο βιβλίου, είχαν διαβάσει τουλάχιστον ένα. Όλοι οι μαθητές άρχισαν να διαθέτουν περισσότερο χρόνο για ανάγνωση στο σπίτι, ενώ παράλληλα, αξιοποιούσαν την ώρα ανάγνωσης, στο σχολείο, πιο εποικοδομητικά. Πέντε από τους μαθητές διάβαζαν μη λογοτεχνικά βιβλία. Τρεις από τους μαθητές επέλεξαν να συμμετάσχουν σε αναγνωστικές ομάδες μαθητών. Μάλιστα, δύο από τους μαθητές ήταν υπεύθυνοι για την ομάδα τους. Αυτοί οι μαθητές επεδίωξαν να συμμετάσχουν ολοκληρωτικά στο πρόγραμμα γραμματισμού και πρόθυμα, αντιμετώπισαν προκλήσεις και τόλμησαν, γιατί γνώριζαν ότι περιμέναμε από αυτούς να τολμήσουν και θα τους υποστηρίζαμε στην πορεία τους προς την επίτευξη του κάθε στόχου.

Προκλήσεις

Αν και οι γενικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στο πρόγραμμα γραμματισμού ήταν επιτυχημένες, αντιμετωπίσαμε και κάποιες δυσκολίες. Οι μαθητές είχαν απόλυτη ανεξαρτησία στο θέμα της επιλογής των βιβλίων που θα διάβαζαν. Για το λόγο αυτό, εμείς, ως εκπαιδευτικοί, έπρεπε να εγκαταλείψουμε την προσπάθεια να ελέγχουμε την επιλογή των βιβλίων. Αντί να καθόμαστε δίπλα στο μαθητή και να διαβάζουμε κάθε ιστορία μαζί του, υπεύθυνοι ήταν οι ίδιοι οι μαθητές. Ως εκπαιδευτικοί δεν καθόμασταν μαζί τους σε καθημερινή βάση, για να τους εξηγήσουμε όλες τις άγνωστες λέξεις ή για να εξακριβώσουμε

αν κατάλαβαν την ιστορία. Αυτές οι δυσκολίες περιορίστηκαν, καθώς συζητούσαμε ατομικά με κάθε μαθητή και, κατά τη διάρκεια αυτών των συζητήσεων, κρατούσαμε σημειώσεις που αφορούσαν στις ικανότητές τους.

Τελικές σκέψεις

Το πρόγραμμα που εφαρμόσαμε, για να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να εξελιχθούν στη χρήση διάφορων αναγνωστικών στρατηγικών, αποδείχτηκε ωφέλιμο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στην εκμάθηση αναγνωστικών στρατηγικών, μέσα από δραματοποίηση, ανάρτηση περιλήψεων στους τοίχους τη τάξης και τέλος μέσα από συζητήσεις εκπαιδευτικού-μαθητή ή ομαδικές συζητήσεις. Επιπλέον, η ίδια η τάξη συνδιδασκαλίας θα πρέπει να θεωρηθεί ένας παράγοντας θετικός και ωφέλιμος για τη βελτίωση γλωσσικών ικανοτήτων. Οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με περισσότερους μαθητές ώστε να «δομήσουν» νέα γνώση και δεξιότητες. Η κοινότητα ακουόντων, βαρήκοων και κωφών μαθητών του σχολείου μας, έμαθε να συνεργάζεται και κατέκτησε ποικίλες δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν σε όλη τους τη ζωή.