



Ενότητα 6: Διδασκαλία κατανόησης γραπτού λόγου

Μπότσας Γεώργιος

Η κατανόηση είναι ο βασικός στόχος της αναγνωστικής προσπάθειάς μας. Ως τέτοιος πολύ δύσκολα μπορεί να αποχωρισθεί και να διακριθεί από αυτήν. Αποτέλεσμα αυτού ήταν η κατανόηση γενικά να μη διδάσκεται ξεχωριστά από την ανάγνωση. Οι πρώτες και οι σπουδαιότερες (αποτελεσματικότερες) διδακτικές προσεγγίσεις στην ανάγνωση, περιείχαν κάποια μέρη που αναφέρονταν στην κατανόηση. Η διδακτική πορεία όμως, πολύ λίγες φορές έκανε μνεία σ' αυτήν την τόσο σύνθετη δεξιότητα.

Έγιναν προσπάθειες να αναπτυχθούν διδακτικές προσεγγίσεις αποκλειστικά για την κατανόηση με μικρότερη ή μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Τα τελευταία χρόνια, έχει επανέλθει η προσπάθεια ανάπτυξης τεχνικών ή μεθόδων διδασκαλίας οργανωμένων δομών ή μεμονωμένων γνωστικών ή μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης. Σκοπός όμως είναι όχι η βελτίωση της συνολικής δεξιότητας της κατανόησης, αλλά της δόμησης ενός πλέγματος (ή ρεπερτορίου) στρατηγικών που συνεργαζόμενες ή χρησιμοποιούμενες αποτελεσματικά θα οδηγήσουν σε επιτυχές αποτέλεσμα.

Πώς μπορεί να διδαχθεί η αναγνωστική κατανόηση και ιδιαίτερα στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, έτσι ώστε να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα;

Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν και να τροποποιήσουν – βελτιώσουν μια γενική διδακτική προσέγγιση που επικεντρώνεται στην εξαγωγή νοήματος από ένα γραπτό κείμενο. Δεύτερο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασιστούν σε στρατηγικές που αναπτύσσουν συγκεκριμένες δεξιότητες στην κατανόηση και στην αναγνωστική ευχέρεια.



Γενικές προσεγγίσεις

Οι γενικές προσεγγίσεις της αναγνωστικής κατανόησης, αναφέρονται σε διδακτικά προγράμματα – μεθόδους, που σκοπό έχουν τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας. Επειδή όμως τελικός στόχος της ανάγνωσης, επομένως και της διδακτικής παρέμβασης, είναι η κατανόηση, είναι καλό να αναφερθούν αυτές οι γενικές προσεγγίσεις με επίκεντρο πάντα την αναγνωστική κατανόηση.

Πρέπει να γίνει ιδιαίτερη μνεία για την περίπτωση των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πέρα από τα γνωστικά και μεταγνωστικά ελλείμματα που αντιμετωπίζουν εξαιτίας των Μαθησιακών Δυσκολιών, οι μαθητές αυτοί έχουν βιώσει και καθημερινά βιώνουν, συνεχείς ματαιώσεις και αποτυχίες. Έτσι, ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να βελτιώσει τη δεξιότητα κατανόησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, θα πρέπει να ξεπεράσει όχι μόνο τις ελλείψεις τους σε επίπεδο δεξιότητας, αλλά επίσης και προβλήματα στάσεων απέναντι στην ανάγνωση, στα κίνητρα και στο φόβο για την αποτυχία. Η προσαρμογή των υλικών που θα χρησιμοποιηθούν σε επίπεδο ενδιαφέροντος και λεξιλογίου, είναι διδακτικές στρατηγικές που στοχεύουν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία κατανόησης στους εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η κατανόηση, ως βασικός και τελικός στόχος της ανάγνωσης, επηρεάζεται και κατευθύνεται από τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής να διαβάζει. Αυτή τη στιγμή και μετά από πολλές δεκαετίες ερευνών και διαφωνιών βρισκόμαστε μπροστά σε δύο γενικές απόψεις εκμάθησης της διαδικασίας της ανάγνωσης (και της γραφής φυσικά). Οι προσεγγίσεις αυτές είναι: η ολιστική προσέγγιση της γλώσσας (whole language) από τη μια και οι μέθοδοι που εστιάζουν στον κώδικα (phonics) από την άλλη. Όσες προσπάθειες κι αν έγιναν να εκτιμηθεί ποια από τις δύο γενικές προσεγγίσεις ήταν καλύτερη, δεν υπήρξαν ξεκάθαρα αποτελέσματα. Οι βασικές θέσεις των δύο αυτών προσεγγίσεων σε αντιπαράθεση, όπως τις αναφέρουν οι Aaron και Joshi Malatesha (1992) (από το Κωτούλας, 1999) είναι οι παρακάτω:

Ολιστική προσέγγιση της γλώσσας	Μέθοδοι που εστιάζουν στον κώδικα
Το να μάθει κάποιος να διαβάζει είναι τόσο φυσικό όσο το να μάθει να μιλά.	Το να μάθει κάποιος να διαβάζει δεν είναι μια φυσική πράξη και απαιτείται διδασκαλία.



Σκοπός ακόμη και της πρώτης ανάγνωσης είναι η κατανόηση, η εξαγωγή νοήματος	Η εκπαίδευση στην αναγνώριση των λέξεων, είναι απαραίτητη μια και αυτή η δεξιότητα είναι βασική για την επίτευξη της κατανόησης.
Δεν υπάρχει καμιά διάκριση μεταξύ «μαθαίνω να διαβάζω» (πρώτη ανάγνωση) και «διαβάζω για να μάθω» (κατανόηση)	Η μάθηση της ανάγνωσης προηγείται σαφώς της ανάγνωσης για μάθηση, επομένως της κατανόησης.
Οι μαθητές ενθαρρύνονται να «ρискάρουν» και να μαντέψουν με βάση το γενικό πλαίσιο νοήματος κατά την αναγνωστική προσπάθεια.	Η ανάγνωση είναι μια ακριβόλογη πράξη που δεν χωρά την πρόγνωση της σημασίας της λέξης από το γενικό νόημα.
Μοναδικό υλικό διδασκαλίας είναι η λογοτεχνία (πραγματικά κείμενα και όχι τεχνουργήματα αναγνωστικών).	Υλικά διδασκαλίας είναι τα αναγνωστικά (που περιέχουν αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων ή «φτιαχτά» κείμενα για την περίπτωση).
Δε δίνεται έμφαση και δεν καλλιεργείται η πρακτική εφαρμογή και οι ασκήσεις.	Αν και δεν είναι ο πυρήνας του προγράμματος, οι ασκήσεις και η πρακτική είναι μέρος του.

Είναι προφανές από τα παραπάνω, πως οι δύο προσεγγίσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, έχουν εντελώς διαφορετική φιλοσοφία και επομένως διαφορετικό σημείο εκκίνησης, στόχους και διδακτική πρακτική (Κωτούλας, 1999). Αυτές οι διαφορετικές πρακτικές που χρησιμοποιούν (υλοποιούν) η ολιστική προσέγγιση της γλώσσας και η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος (που χρησιμοποιείται ευρύτατα στην Ελλάδα, από τις μεθόδους που εστιάζουν στον κώδικα) είναι η σημαντική κληρονομιά που άφησαν στη Διδακτική. Η επιλογή της μιας ή της άλλης προσέγγισης, είναι μια καθαρά πολιτική πράξη (με την ευρεία έννοια του όρου) μια και αποτυπώνει τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος, σε σχέση με τη γλώσσα. Οι διδακτικές πρακτικές όμως που χρησιμοποιούνται και είναι απόρροια αυτής της φιλοσοφίας αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο, ιδιαίτερα χρήσιμο για την προσπάθεια που γίνεται στο πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών για αντιστάθμιση και παράκαμψη των περιοχών αδυναμίας των μαθητών.



Η ολιστική προσέγγιση της γλώσσας

Είναι μια διδακτική προσέγγιση που ουσιαστικά αποτελεί επέκταση της προσέγγισης των γλωσσικών εμπειριών, που εμφανίστηκε χρονικά πιο πριν (βλέπε σχετική ενότητα σε αυτό το κείμενο).

«... Η ολιστική προσέγγιση στη γλώσσα, μπορεί να θεωρηθεί ως η φιλοσοφία στην οποία τα παιδιά μαθαίνουν με φυσικό τρόπο και ολιστικά, μέσα από την ενσωμάτωση της ανάγνωσης και της γραφής στην λογοτεχνία, δίνοντας έμφαση στο νόημα και στη χρήση πραγματικών κειμένων, όπως γνωστές ιστορίες και κείμενα κατά περιοχή περιεχομένου, αντί για τα γνωστά (φτιαχτά¹) κείμενα πρώτης ανάγνωσης. Επιπλέον, όλες οι όψεις της γλώσσας (προφορική και γραπτή) ενσωματώνονται και μαθαίνονται σε όλες τις περιοχές περιεχομένου (γλωσσικά αντικείμενα²)» (Englehard, 1991, σελ. 3).

Οι Polloway και Smith (1999) (από το Pressley & Afflerbach, 1995) ανακεφαλαίωσαν τις έννοιες που υπογραμμίζουν την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας στα παρακάτω:

- Η γλώσσα, που περιλαμβάνει ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, κατανόηση και γραφή, αναπτύσσεται αλληλοεξαρτώμενη από πολλούς παράγοντες στο σχολείο, όπως ακριβώς και στο κοινωνικό περιβάλλον.
- Οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν χρησιμοποιώντας αυθεντικά βιβλία και όχι κείμενα πρώτης ανάγνωσης φτιαγμένα για την συγκεκριμένη περίπτωση.
- Οι μαθητές μαθαίνουν να γράφουν με την εμπλοκή τους στη διαδικασία γραφής και όχι συμπληρώνοντας κενά γραμμάτων σε λέξεις.
- Οι μαθητές σε μια τάξη ολιστικής γλώσσα επιτρέπεται να μαθαίνουν με το δικό τους γνωστικό βηματισμό.

¹ Σημείωση μετάφρασης.

² Σημείωση μετάφρασης.



- Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διαμεσολαβητές κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, προσφέροντας υποστήριξη αλλά χωρίς να παρεμβαίνουν στην μαθησιακή διαδικασία.
- Οι μαθητές εμπλέκονται με ανάγνωση και γραφή που είναι συνδεδεμένες με τη ζωή τους.
- Οι μαθητές θα πρέπει ουσιαστικά να «εμβαπτιστούν» σε ένα περιβάλλον που είναι γεμάτο με γλωσσικά υλικά και δραστηριότητες, περιλαμβανομένων αναγνωστικών υλικών υψηλού ενδιαφέροντος και γραπτών που έχουν βοηθήσει τη διαδικασία.
- Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται και να κινητοποιούνται ώστε να μοιράζονται τις εμπειρίες τους μέσω της λογοτεχνίας (Κωτούλας, 1999, σελ. 317).

Οι κεντρικές διδακτικές δραστηριότητες που χαρακτηρίζουν και διαφοροποιούν σε ένα βαθμό την προσέγγιση της ολιστικής γλώσσας από άλλες προσεγγίσεις είναι:

1. Συζητήσεις για αφηγηματικά κείμενα υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.
2. Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός μοιράζονται τις εμπειρίες τους από βιβλία που διάβασαν ή δημιούργησαν μέσα στην τάξη.
3. Παρατεταμένη σιωπηρή ανάγνωση.
4. Σιωπηρή ανάγνωση που διακόπτεται από περιόδους όπου οι μαθητές γράφουν τις αντιδράσεις τους (γλωσσικές, νοηματικές, συναισθηματικές κλπ.) σε αυτό που διάβασαν. Αυτές τις γραπτές αντιδράσεις τις μοιράζονται με τους συμμαθητές τους ή με τον εκπαιδευτικό, σε εξατομικευμένες συσκέψεις.
5. Δραστηριότητες γλωσσικών εμπειριών στις οποίες οι μαθητές γράφουν ιστορίες ομαδικά ή εξατομικευμένα, για να χρησιμοποιηθούν ως μελλοντικές αναγνωστικές εμπειρίες.
6. Δραστηριότητες γραφής (ελεύθερη γραφή, αναθεώρηση, προσαρμογή).
7. Δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής σε μια περιοχή γνωστικού αντικείμενου όπως οι φυσικές ή οι κοινωνικές επιστήμες.



Θετικά στοιχεία

- Οι διδασκαλίες γλώσσας που είναι οργανωμένες γύρω από ένα θέμα και δεν εστιάζουν γενικά στον κώδικα (αποκωδικοποίηση γραφημάτων – γραμμάτων) βοηθούν τους μαθητές με μνημονικά προβλήματα να παραμείνουν σε ένα ανεκτό βαθμό στη δραστηριότητα και να μην αποσυρθούν αμέσως.
- Μειώνεται το άγχος των Μαθησιακών Δυσκολιών μια και τους προσφέρονται πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με φυσικό γλωσσικό υλικό.
- Η προσέγγιση ολιστικής γλώσσας είναι περισσότερο καθοδηγούμενη από τους ίδιους τους μαθητές σε σχέση με άλλες προσεγγίσεις. Έτσι, αυξάνεται ο έλεγχος των μαθητών πάνω στην ίδια τους την μάθηση.
- Για τον ίδιο λόγο (αυτο – καθοδήγηση) μειώνονται τα προβλήματα προσοχής μια και οι μαθητές εργάζονται με κείμενα κοντά σε αυτούς, που τις περισσότερες φορές επέλεξαν οι ίδιοι.

Τι αφήνει πίσω της σαν κληρονομιά

Είναι σαφές ότι η ολιστική προσέγγιση της γλώσσας αναφέρεται στην πρώτη ανάγνωση και γραφή και με προσαρμογές στις επανορθωτικές μέσα στην τάξη. Υπάρχουν όμως κάποια στοιχεία της, που έχουν ιδιαίτερη σημασία για την Ειδική Αγωγή και ιδιαίτερα για τη διδασκαλία μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες μεγαλύτερων ηλικιών.

1. Έδωσε έμφαση στη χρήση της λογοτεχνίας, δηλαδή πραγματικών κειμένων και όχι τεχνουργημάτων. Άνοιξε έτσι το δρόμο για ξεκάθαρη και σαφή διδασκαλία κατανόησης. Οι λέξεις ενταγμένες στο κείμενο έχουν νόημα, σημασία που είναι και ο λόγος για τον οποίο διαβάζει ο μαθητής.
2. Ενθαρρύνεται η συνεργατική μάθηση, κεφαλαιώδες στοιχείο της ένταξης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μάλιστα, η ανάπτυξη και στήριξη μη ανταγωνιστικού και ελάχιστα «απειλητικού» περιβάλλοντος, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό υπόβαθρο για να επιστρέψουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην επεξεργασία αναγνωστικών έργων, που προάγουν την κατανόηση.



3. Η κατανόηση του νοήματος δεν είναι μόνο ο στόχος, αλλά μπορεί να γίνει και το εργαλείο που θα στηρίξει την αναγνωστική προσπάθεια των μαθητών, την πρόγνωση της σημασίας λέξεων με τη βοήθεια του νοήματος του κειμένου.
4. Αλλά και σε επίπεδο διδακτικών στρατηγικών του εκπαιδευτικού η ολιστική προσέγγιση της γλώσσας του επέτρεψε να προχωρήσει πέρα από το προκαθορισμένο και ορισμένες φορές άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα και να συνθέσει το πρόγραμμα ο ίδιος. Αυτή η διδακτική στρατηγική είναι πολύτιμη για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, σε συνδυασμό με την εξατομίκευση και την πλήρη προσαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος (water up και water down) στις ανάγκες του παιδιού.
5. Χρησιμοποίησε πολύ τις γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών και στήριξε πάνω τους μια προσπάθεια εμπλουτισμού των γλωσσικών στοιχείων καθενός από αυτούς.
6. Επέμεινε στην ενεργή εμπλοκή του μαθητή στην οικοδόμηση του νοήματος του κειμένου (κατανόηση).
7. Έχει πολύ μεγάλο βαθμό ανεξαρτησίας και απόδοσης του της μάθησης στους ίδιους τους μαθητές.
8. Προσφέρει μια πρώτη νύξη για προσαρμογές των κειμένων στο επίπεδο του μαθητή (αναγνωστικό επίπεδο και ενδιαφέροντα).

Προσεγγίσεις πρώτης ανάγνωσης που εστιάζουν στον κώδικα

Είναι όλα εκείνα τα προγράμματα που έχουν σαν στόχο να διδάξουν για πρώτη φορά ανάγνωση (και γραφή) σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου. Συνοδεύονται από συγκεκριμένα βιβλία που ως επί το πλείστον έχουν κείμενα που έχουν δημιουργηθεί ή τροποποιηθεί κατάλληλα για να ταιριάζουν στους γενικούς διδακτικούς στόχους κάθε φορά.

Η διδασκαλία αλλά και τα βιβλία που την υποστηρίζουν, βασίζονται και ακολουθούν μια ιεραρχία (αναλυτικό πρόγραμμα) πολύ συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Στην Ελλάδα η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης από την αρχή και σχεδόν χωρίς παρεκκλίσεις χρησιμοποιήθηκε μια μέθοδος που ήταν εξέλιξη των συνθετικών, αναλυτικοσυνθετική (Κωτούλας, 1999). Αυτή ακολουθεί την πορεία:

- Εντοπισμός φωνήματος



- Σύνδεση με το γράφημά του
- Ανάλυση λέξεων πρώτα σε συλλαβές και μετά σε γράμματα
- Σύνθεση των λέξεων από τα γράμματα
- Αυτοματοποίηση της αποκωδικοποίησης
- Κατανόηση

Στις προσεγγίσεις που εστιάζουν στον κώδικα και στο μοντέλο που προτείνουν, ήρθε να προστεθεί τη δεκαετία του '90 κυρίως, η θεωρία της φωνολογικής επίγνωσης. Η φωνολογική επίγνωση, που αναφέρεται στη γνώση και στον χειρισμό των φωνημάτων της γλώσσας, θεωρήθηκε (μέσα από ένα εκτεταμένο σώμα έρευνας), πως βοηθά τους μαθητές να κατακτήσουν πιο εύκολα και με εμπειριστατωμένο τρόπο τον χειρισμό του γραπτού λόγου είτε στο πεδίο της ανάγνωσης είτε σε αυτό της γραφής (βλέπε Ενότητα 5: Διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου).

Τι αφήνει πίσω της σαν κληρονομιά

Οι μέθοδοι που εστιάζουν περισσότερο στον κώδικα, αν και πιο «αυστηρές» διδακτικά, άφησαν κι αυτές αρκετά στοιχεία που μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη διδασκαλία της κατανόησης στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.

1. Το βασικό στοιχείο αυτής της προσέγγισης, ήταν οι ιεραρχίες δεξιοτήτων που αποτελούσαν τη βάση της. Αυτή η ανάγκη δόμησης και λειτουργίας μέσα σε περιγεγραμμένα πλαίσια δεξιοτήτων και διαδικασιών, αποτελεί βασικό στοιχείο της διδασκαλίας ακόμη και μεγαλύτερων μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η έλλειψη οργάνωσης του παιδιού (για διάφορους λόγους) μπορεί να αντισταθμιστεί από τη δομή, τη σαφήνεια του προγράμματος και την αποτροπή εμφάνισης άγχους.
2. Αυτές οι ιεραρχίες μπορούν να αποτελέσουν βάση όμως και για την αξιολόγηση δεξιοτήτων όπως η ανάγνωση, η γραφή κλπ.
3. Η ξεκάθαρα θετική στάση αυτών των μεθόδων προς την μοντελοποίηση, τη δειγματική επεξεργασία που κάνει ο εκπαιδευτικός με σκοπό να λειτουργήσει ως μοντέλο, είναι σημαντική. Μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική



διδασκτική στρατηγική, που με τις κατάλληλες προσαρμογές, μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα.

4. Η δυνατότητα προσαρμογής είναι ένα στοιχείο της προσέγγισης αυτής που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως λογική ανάπτυξης προγραμμάτων για την κατανόηση εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες.
5. Η κατανόηση είναι και σ' αυτές τις μεθόδους τελικός στόχος, αν και διαμεσολαβούμενος από την ανάγνωση των λέξεων.

Σημείωση

Αν και οι δύο γενικές προσεγγίσεις εκμάθησης της είναι ιδιαίτερα περιγεγραμμένες και απαιτούν μια «πειθαρχία» χρήσης από τον εκπαιδευτικό, είναι πολύ λίγοι εκείνοι που ακολουθούν με «καθαρότητα» τις αρχές της μιας ή της άλλης προσέγγισης. Μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 3% στις ΗΠΑ (όπου υπάρχει η δυνατότητα να ακολουθήσει ένα σχολείο την μια ή την άλλη προσέγγιση) χρησιμοποιεί αυστηρά την μια ή την άλλη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ιδιαίτερα αυτοί που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή) συνηθίζουν να ακολουθούν με χαλαρό τρόπο κάποια προσέγγιση εμπλουτίζοντάς την με δάνεια στοιχεία από άλλη προσέγγιση (Κωτούλας, 1999, σελ. 24). Κλασικό παράδειγμα τέτοιας «ισορροπημένης» όπως ονομάζεται διδασκαλίας είναι το πρόγραμμα της ανάκτησης της ανάγνωσης της Clay που θα παρουσιαστεί πιο κάτω.

Προσέγγιση γλωσσικών εμπειριών

Η προσέγγιση αυτή έχει θεωρηθεί πως είναι μια εναλλακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται με τρόπους διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης, αλλά δεν είναι ανάγκη να χρησιμοποιείται μόνο μαζί με άλλες προσεγγίσεις. Επιστήμονες του χώρου (Allen & Halvorsen, 1961) υποστήριξαν τη χρήση της προσέγγισης γλωσσικών εμπειριών όχι σαν συμπληρωματική αλλά ως κύρια διδασκτική μέθοδο πρώτης ανάγνωσης.

Η βάση της προσέγγισης είναι:

- Για ό,τι μπορώ να σκεφτώ, μπορώ να μιλήσω.
- Ό,τι μπορώ να το πω, μπορώ να το γράψω.



- Ό,τι μπορώ να γράψω, μπορώ να το διαβάσω.

Τα συστατικά της μέρη είναι:

1. Οι μαθητές λένε φωναχτά τις σκέψεις και εμπειρίες τους για ένα θέμα. Αυτές γράφονται από τον εκπαιδευτικό ή κάποιον μαθητή που μπορεί να διαβάσει και να γράψει.
2. Αυτές οι ιστορίες – κείμενα που προκύπτουν, διαβάζονται από τον μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες ή / και από τους άλλους μαθητές όσο προχωράει το πρόγραμμα.
3. Δημιουργούνται κατάλογοι λέξεων από αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στις ιστορίες που αναπτύχθηκαν στα προηγούμενα στάδια, με σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων αναγνώρισης λέξεων.
4. Διδάσκεται φωνητική και δομική ανάλυση όταν ο εκπαιδευτικός παρατηρήσει και καταλήξει στο συμπέρασμα πως ο μαθητής είναι έτοιμος για τέτοιου είδους διδασκαλία.

Σημείωση:

Επειδή η προσέγγιση γλωσσικών εμπειριών δεν έχει αναπτυξιακή δομή (δεν είναι δομημένη αναπτυξιακά) όπως είναι (έχουν) οι βασικές προσεγγίσεις, θα πρέπει να χρησιμοποιείται με βάση το πλαίσιο μιας τέτοιας.

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν αντισταθμιστική μέθοδος για εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η χρήση της γλώσσας των ίδιων των παιδιών αλλά και του γραφικού τους χαρακτήρα είναι ένα ισχυρό εργαλείο που τους κινητοποιεί.

Επαναληπτικές αναγνώσεις

Η βάση αυτής της προσέγγισης βρίσκεται σε παλαιότερες παρατηρήσεις ερευνητών (Romanes, 1884 και Yoakam, 1921, από το Robinson et al., 1990) πως ιδιαίτερα για τους ενήλικους αναγνώστες ήταν απαραίτητες τουλάχιστον δύο αναγνώσεις για να υπάρξει ικανοποιητική κατανόηση. Ακόμη και σε συγκρίσεις με άλλες στρατηγικές, φάνηκε πως μπορεί η επαναληπτική ανάγνωση να προσφέρει σημαντική βοήθεια στην προσπάθεια κατανόησης.



Στα πρώτα χρόνια της χρήσης αυτής της προσέγγισης ήταν μια μορφή εκπαίδευσης και εξάσκησης. Τα τελευταία χρόνια όμως είναι ένα κομμάτι της διδασκαλίας στρατηγικών.

Τι αφήνει πίσω της σαν κληρονομιά

Η επανάληψη της ανάγνωσης εφόσον θεωρείται ως μια τεχνική, ειδική ενέργεια, έχει σημαντική θέση στη διδασκαλία στρατηγικών. Ήταν μάλιστα από τις πρώτες που διερευνήθηκε η αξία τους μια και είναι αρκετά απλή και επιφανειακής επεξεργασίας.

Εκπαίδευση και εξάσκηση

Πολύ νωρίς, στην πρώτη ακόμη δεκαετία του 1900, υπήρχε διαδεδομένη μεταξύ των εκπαιδευτικών η άποψη ότι πρέπει να υποστηριχθεί η σιωπηρή ανάγνωση, ως μέσο βελτίωσης της αναγνωστικής δεξιότητας και της κατανόησης. Το επιχείρημά τους ήταν απλό: οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν λίγες ευκαιρίες για φωναχτή ανάγνωση και το μεγαλύτερο μέρος της αναγνωστικής τους προσπάθειας είναι σιωπηρό. Επομένως, θα έπρεπε να υπάρξει εκπαίδευση σε αυτήν.

Από τις απόψεις αυτές προέκυψε η προσέγγιση της εκπαίδευσης και εξάσκησης (drill and practice). Είναι μια γενική διδακτική διαδικασία που ακολουθείται κυρίως στην ειδική Αγωγή. Αναφέρεται στην προσπάθεια της ανάπτυξης μιας δεξιότητας ή μιας ομάδας δεξιοτήτων με την επαναλαμβανόμενη χρήση και εξάσκηση, πάνω σε ένα συγκεκριμένο τύπο υλικών. Τα υλικά αυτά είναι συνήθως τα ίδια ή μοιάζουν στη δομή τους και παρουσιάζονται εξατομικευμένα ή σε ομάδες μαθητών που εργάζονται ανεξάρτητα ή ημιανεξάρτητα με αυτά.

Οι συνηθισμένες ασκήσεις που επαναλαμβάνονταν συνεχώς δημιουργώντας ένα συγκεκριμένο μοτίβο εργασίας, μπορούσε να είναι: ανάγνωση παραγράφων και εύρεση κύριων και δευτερευουσών ιδεών, όπως επίσης και ανάγνωση οδηγιών για τη σχολική ζωή.



Τι αφήνει πίσω της σαν κληρονομιά

Η επίδραση που είχε η συγκεκριμένη διδακτική παράδοση, ιδιαίτερα στον χώρο της Ειδικής Αγωγής ήταν πολύ σημαντική. Η γενικευμένη χρήση της εκπαίδευσης και εξάσκησης στην προσπάθεια εγκατάστασης, βελτίωσης ή / και διατήρησης δεξιοτήτων, έφτασε σε αρκετές περιπτώσεις σε ακραία φαινόμενα.

Ο χώρος των Μαθησιακών Δυσκολιών σχετικά τελευταία αμφισβήτησε ευθέως το βαθμό χρησιμότητάς της, χωρίς όμως να μπορεί να απαλειφθεί τελείως από το πρόγραμμα ενός Τμήματος Ένταξης. Το σημαντικότερο πρόβλημα που υπάρχει, είναι ότι πολύ σύντομα χάνεται το ενδιαφέρον του μαθητή και είτε αρνείται να συνεχίσει είτε συμπληρώνει μηχανικά ατέλειωτες σελίδες ασκήσεων.

Αναγνωστική εξάσκηση

Η κύρια έμφαση δίνεται στην εκτεταμένη ανάγνωση, άλλοτε σχολικών και άλλοτε ψυχαγωγικών κειμένων. Η αντίληψη που κυριαρχεί είναι πως η εξάσκηση είτε μέσα στην τάξη είτε εκτός, μπορεί να βελτιώσει την κατανόηση. Ανήκει στη γενικότερη προσέγγιση εκπαίδευσης και εξάσκησης (drill and practice). Οι έρευνες στη συγκεκριμένη προσέγγιση δεν προσέφεραν αποτελέσματα στήριξης.

Τι αφήνει πίσω της σαν κληρονομιά

Η προσέγγιση της αναγνωστικής εξάσκησης αν και σαν λογική έχει ενσωματωθεί εδώ και χρόνια στην πρακτική της Ειδικής Αγωγής, δεν άφησε σημαντικά στοιχεία ως παρακαταθήκη ή ως δάνειο στις σημερινές διδακτικές προσεγγίσεις. Είναι μια απόλυτα καθοδηγούμενη επανάληψη δραστηριοτήτων με σκοπό την εμπέδωση δεξιοτήτων που όμως απαιτούν πολλές και βαθιάς επεξεργασίας λειτουργίες.

Διδασκαλία κατευθυνόμενη από τον εκπαιδευτικό

Μέχρι τουλάχιστον τη δεκαετία του '80, η έννοια και η εικόνα της άμεσης διδασκαλίας ήταν θολή και μάλλον συμπεραζόμενη πίσω από τις γραμμές των



ερευνητικών κειμένων και των διδακτικών προγραμμάτων. Δεν εμφανίζεται αυτόνομα μέχρι εκείνη την περίοδο. Παρ' όλα αυτά μπορεί κάποιος να αναγνωρίσει στοιχεία της σε έρευνες και διδακτικές πρακτικές. Η λογική τέτοιου είδους προσέγγισης κατά βάση προορίζονταν ως διδασκαλία σε περιορισμένες επεξηγήσεις και λίγη μοντελοποίηση (εκτέλεση της διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό ως μοντέλο), παρά ως συστηματική διδασκαλία ακολουθούμενη από κατευθυνόμενη πρακτική, παρακολούθηση από τον εκπαιδευτικό και ανεξάρτητη πρακτική.

Διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης

Κάτω από τον γενικό αυτό τίτλο «στεγάζονται» μια σειρά από μεθόδους (διδακτικές στρατηγικές) που σκοπό έχουν, αφενός την ενημέρωση του μαθητή για τη συγκεκριμένη στρατηγική (ή ομάδα στρατηγικών) σε επίπεδο μεταγνωστικής γνώσης. Με άλλα λόγια στόχος αυτών των μεθόδων είναι να γνωρίσει ο μαθητής το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κληθεί να χρησιμοποιήσει μια στρατηγική, τα συγκεκριμένα βήματα εφαρμογής της, την αξία – χρησιμότητά της και τους τρόπους προσαρμογής της στις περιστάσεις.

Η διδασκαλία στρατηγικών υποστηρίζεται από ένα πλήθος ερευνών που αναφέρει ότι:

1. Οι στρατηγικές μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά, με δομημένο και σαφή τρόπο.
2. Όχι μόνο οι μεμονωμένες στρατηγικές, αλλά και ομάδες στρατηγικών ή οργανωμένα σχέδια δράσης (σύνθετες στρατηγικές) μπορούν να διδαχθούν.
3. Όλοι οι μαθητές είτε αντιμετωπίζουν είτε όχι Μαθησιακές Δυσκολίες, έχουν κέρδη από τη διδασκαλία στρατηγικών.
4. Η διδασκαλία αυτή μπορεί να γίνει εξατομικευμένα ή σε μικρές και μεγάλες ομάδες έχοντας επιτυχία.

Με την πάροδο του χρόνου αναπτύχθηκαν διάφοροι τρόποι διδασκαλίας. Οι σημαντικότεροι από αυτούς αναφέρθηκαν στην ενότητα 3 «Διδασκαλία μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» και περιγράφονται σε συντομία εδώ:



α. Άμεση διδασκαλία στρατηγικών

- Είναι ο πλέον τεκμηριωμένος ερευνητικά τρόπος διδασκαλίας στρατηγικών.
- Βασίζεται στη μοντελοποίηση των βημάτων εφαρμογής της στρατηγικής, από τον εκπαιδευτικό.
- Υπάρχουν πολλές δυνατότητες προσαρμογής και τροποποίησης της διδασκαλίας. Έτσι, μπορεί εύκολα να ενσωματωθεί στην καθημερινή διδακτική πράξη, όποια κι αν είναι αυτή (εξατομίκευση – ομάδα – συνηθισμένη τάξη).
- Είναι μετωπική διδασκαλία, απόλυτα καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό.

β. Άμεση επεξήγηση

- Είναι η εξέλιξη της άμεσης διδασκαλίας στρατηγικών.
- Επικεντρώνεται όχι τόσο στα βήματα εφαρμογής της στρατηγικής, όσο στον τρόπο σκέψης (νοητική επεξεργασία).
- Ο εκπαιδευτικός παίζει κεντρικό ρόλο, ως πηγή συνεχούς προσφοράς βοήθειας και επεξηγήσεων της λογικής της στρατηγικής.

γ. Γνωστική τροποποίηση συμπεριφοράς

- Είναι ο συγκερασμός συμπεριφορικών και γνωστικών τεχνικών.
- Κεντρικό σημείο είναι η ρύθμιση της γνωστικής συμπεριφοράς των μαθητών από τους ίδιους, μέσα από ήδη μαθημένα, εσωτερικευμένα σχέδια δράσης. Αυτά υλοποιούνται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση του αναγνωστικού έργου.

δ. Μοντέλο στρατηγικών παρέμβασης (Kansas)

- Στοχεύει στην ενδυνάμωση της ανεξάρτητης μάθησης.
- Χρησιμοποιούνται βήματα, μοντελοποίηση και καθοδηγούμενη πρακτική.
- Το χαρακτηριστικό της είναι ο ασυνήθιστος τρόπος με τον οποίο υλοποιείται η μοντελοποίηση του εκπαιδευτικού. Ενώ εκείνος εφαρμόζει ως μοντέλο την στρατηγική που διδάσκεται, οι μαθητές σχολιάζουν, κάνουν προγνώσεις για το τι θα ακολουθήσει, σκέφτονται και προτείνουν.

ε. Αμοιβαία διδασκαλία



- Είναι τρόπος διδασκαλίας τεσσάρων βασικών στρατηγικών κατανόησης (δημιουργίας ερωτήσεων, διευκρίνισης, ανακεφαλαίωσης και πρόγνωσης).
- Υλοποιείται σε ομάδες.
- Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές – μέλη της ομάδας παίρνουν διαδοχικά τον ρόλο του υποστηρικτή – «αρχηγού» της διαδικασίας.

Τι αφήνει πίσω της σαν κληρονομιά

Τα σημαντικότερα στοιχεία που προσέφερε η διδασκαλία στρατηγικών στη διδασκαλία της κατανόησης είναι δύο. Πρώτον, ότι έφερε στο κέντρο της διδακτικής πράξης την κατανόηση με ρητό τρόπο. Δεύτερον, η συνεχιζόμενη έρευνα, είχε σαν αποτέλεσμα την πρόταξη του ρόλου του εκπαιδευτικού και όχι των διδακτικών μέσων και διαδικασιών, πέρα και έξω από το δασκαλοκεντρισμό. Έτσι, η διδασκαλία στρατηγικών στους μαθητές μετατράπηκε – εξελίχθηκε στην ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών του εκπαιδευτικού. Με τις στρατηγικές αυτές μπορεί να καθοδηγήσει, να ενημερώσει και να μετατρέψει (σε όποιο βαθμό είναι αυτό εφικτό) τους μαθητές του σε στρατηγικούς αναγνώστες.

Άλλα σημαντικά στοιχεία με τα οποία «προικοδότησε» η διδασκαλία στρατηγικών τη διδακτική πρακτική της κατανόησης, ήταν η μοντελοποίηση με όποια μορφή υλοποιείται (με ή χωρίς εμπλοκή και σχολιασμό από τους μαθητές), η ομαδική εργασία και η αυτορρύθμιση μέσα από μαθημένα και εσωτερικευμένα σχέδια αυτοκαθοδήγησης.

Στρατηγικές μελέτης

Η προσέγγιση αυτή εντάσσεται στη γενικότερη προσέγγιση της διδασκαλίας στρατηγικών. Αναφέρεται στη διδασκαλία διάφορων τεχνικών και μεθόδων οργάνωσης πληροφοριών και σύγκρισής τους, έτσι ώστε να βελτιώνεται η αναγνωστική κατανόηση.

Πολλές τεχνικές (όπως η ανακεφαλαίωση, η σκιαγράφηση, η λήψη σημειώσεων κλπ.) έχουν χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη της κατανόησης. Μάλιστα, τη δεκαετία του '90, το ερευνητικό ενδιαφέρον αναζωπυρώθηκε έχοντας



πλέον σημαντικό υπόβαθρο ερευνών πάνω στις μεθόδους διδασκαλίας των στρατηγικών.

Τι αφήνει πίσω της σαν κληρονομιά

Το σημαντικότερο στοιχείο που έμεινε από αυτήν την προσέγγιση, είναι η στροφή της διδασκαλίας σε πιο οργανωμένες και πιο σύνθετες δομές, τις στρατηγικές (συστήματα) μελέτης. Η μετατόπιση από τις απλές επαναλήψεις της ανάγνωσης και την εξάσκηση σε σύνθετα οργανωμένα σχήματα (π.χ. K-W-L, SQ3R, βλέπε ενότητα 7) οδηγεί σε βελτίωση αφενός της κατανόησης και σε ανάπτυξη της μετακατανόησης (μεταγνώσης, εκτελεστικού ελέγχου της κατανόησης) αφετέρου.

Μελέτη λέξεων

Η προσέγγιση αυτή αναφέρεται στη διδασκαλία τεχνικών εύρεσης της προέλευσης λέξεων του κειμένου και ανάπτυξης λεξιλογίου. Αν και οι έρευνες που έγιναν, δεν έδειξαν σημαντικά κέρδη στην κατανόηση των μαθητών από τη μεμονωμένη διδασκαλία αυτού του τύπου, τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια αναθέρμανση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στο πεδίο αυτό.

Η προσέγγιση πλέον αυτή έχει ενταχθεί στη γενικότερη διδακτική προσέγγιση της διδασκαλίας στρατηγικών. Θεωρείται μια στρατηγική βαθιάς επεξεργασίας και ιδιαίτερα απαιτητική, που θα πρέπει να ενταχθεί μέσα σε μια ευρύτερη δομή στρατηγικών και να διδαχθεί ως μέρος του συνόλου αυτού.

Τι αφήνει πίσω της σαν κληρονομιά

Η μελέτη (λεξιλογική και γραμματική – παραγωγική) των λέξεων, αν και δεν μπορεί να σταθεί μόνη της σαν αποτελεσματικός τρόπο διδασκαλίας της κατανόησης, έχει μεγάλη σημασία γι' αυτήν. Το νέο που έφερε στις προσπάθειες βελτίωσης μέσα από τη διδασκαλία, της κατανόησης των μαθητών, ήταν η στροφή όχι μόνο σε οργανωμένες δομές στρατηγικών, αλλά η στροφή σε πιο σύνθετες, απαιτητικές και βαθιάς επεξεργασίας τεχνικές. Η στροφή αυτή μπορεί να βοηθήσει στο πέρασμα από



την κυριολεκτική στους πιο σύνθετους τύπους κατανόησης, όπως η συμπερασματική και η κατανόηση εκτίμησης (βλέπε Ενότητα 4: Αξιολόγηση κατανόησης).

Ενεργοποίηση νοητικών σχημάτων

Αν και η θεωρία των νοητικών σχημάτων ήταν γνωστή από πολύ νωρίς τον προηγούμενο αιώνα, μόλις μετά το 1960, άρχισε να υπάρχει η ιδέα χρήσης της για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Μάλιστα, χρησιμοποιήθηκε αρκετά έντονα τις δύο τελευταίες δεκαετίες (του '80 και του '90) ως διδασκαλία των στρατηγιών ενεργοποίησης και χρήσης της προηγούμενης γνώσης νοητικών σχημάτων που υπάρχουν αποθηκευμένα στην μακρόχρονη μνήμη του μαθητή).

Η ανάπτυξη και χρήση βοηθημάτων, τεχνικών και μεθόδων, όπως οι πρώιμοι οργανωτές (advanced organizers), η ύπαρξη περιλήψεων πριν από το κείμενο, οι πλαγιότιτλοι, έχουν σαν σκοπό την ενεργοποίηση ή την ανάπτυξη (εφόσον δεν υπάρχει ήδη) των νοητικών σχημάτων που είναι απαραίτητα για την κατανόηση του κειμένου.

Ακόμη, οι απαραίτητες στρατηγικές αποτελεσματικής χρήσης των σχημάτων αυτών, ολοκληρώνει τη διδακτική προσέγγιση των νοητικών σχημάτων.

Τι αφήνει πίσω της σαν κληρονομιά

Η ενεργοποίηση και χρήση της γνώσης υποβάθρου (νοητικών σχημάτων) που έχουμε – ή θα πρέπει να έχουμε – είναι απαραίτητη για να υπάρξει αποτελεσματική και βαθιά κατανόηση. Η διδακτική παρέμβαση προς αυτή την κατεύθυνση βοηθά σημαντικά όχι μόνο την επίτευξη αυτού του στόχου, αλλά και το να έχουμε ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα της δεξιότητας της κατανόησης.

Χρήση της δομής του κειμένου

Η διδακτική αυτή στρατηγική που εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας στρατηγιών, θα μπορούσε να πει κανείς ότι συμπίπτει με την ενεργοποίηση των νοητικών σχημάτων. Ουσιαστικά όμως αναφέρεται στην κατανόηση των νοητικών



σχημάτων όχι του αναγνώστη, αλλά του συγγραφέα, όπως αυτά εμφανίζονται μέσα στο κείμενο. Η αναφορά αυτή των νοητικών σχημάτων του συγγραφέα μπορεί να βρεθεί σε οργανωτικά σχέδια – δομές κειμένου (παράγραφοι με ειδικό ύφος, χρήση σημείων στίξης κλπ.) ή συντακτικών χαρακτηριστικών του. Η διδακτική στρατηγική της χρήσης της δομής του κειμένου έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια ως αποτέλεσμα μιας προσπάθειας δομημένης, ολοκληρωμένης και αποτελεσματικής διδασκαλίας της κατανόησης. Κατά την υλοποίησή της χρησιμοποιούνται γνωστικοί ή νοητικοί χάρτες και σχεδιαγράμματα.

Τι αφήνει πίσω της σαν κληρονομιά

Η πραγματική και ουσιαστική αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο (και κατ' επέκταση με τα γνωστικά σχήματα – ιδέες του συγγραφέα) ήταν η συνεισφορά της διδακτικής στρατηγικής της χρήσης των δομών του κειμένου στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης. Το κείμενο πλέον δεν είναι ένα «ξερό» και «αποστεωμένο» αντικείμενο, το οποίο πρέπει να διαβαστεί και να ξαναδιαβαστεί πολλές φορές. «Μπροστά και πίσω από τις γραμμές» του υπάρχουν πολλά στοιχεία που θα βοηθήσουν στην εξαγωγή νοήματος και εμπέδωσης μιας ενεργητικής διαδικασίας κατανόησης.

Μεταγνωστική Παρακολούθηση

Η παρακολούθηση είναι ίσως το βασικότερο κομμάτι της μετακατανόησης. Η αυτο – παρακολούθηση της κατανόησης του από τον ίδιο τον αναγνώστη, έχει αναδειχθεί σαν σημαντικό στοιχείο επιτυχημένης αναγνωστικής κατανόησης. Η δεξιότητα αυτή, προάγει την μεταγνώση ή την ικανότητα των αναγνωστών να συνειδητοποιήσουν τι γνωρίζουν και να χρησιμοποιήσουν αυτό που γνωρίζουν για τις γλωσσικές δομές και το περιεχόμενο του κειμένου, ώστε να υπάρξει αποτελεσματική κατανόηση. Ουσιαστικά, αυξάνεται το εύρος και το βάθος της αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο και υπάρχει μια πιο συνειδητή προσέγγισή του.

Η αυτο – παρακολούθηση της κατανόησης είναι προαπαιτούμενο της χρήσης οποιασδήποτε άλλης διορθωτικής στρατηγικής. Πρέπει μέσω της διαδικασίας της



παρακολούθησης, να εντοπιστεί και να αναγνωριστεί σαφώς κάποιο πρόβλημα της πορείας της κατανόησης, ώστε μετά, ο αναγνώστης να αποφασίσει αν και με ποιον ακριβώς τρόπο θα αντιδράσει (μεταγνωστικός έλεγχος με τη χρήση διορθωτικών στρατηγικών).

Η διδακτική στρατηγική της αυτο – παρακολούθησης περιλαμβάνει τη διδασκαλία χρήσης σύνθετων κριτηρίων ορθότητας (συνήθως με άμεση παρέμβαση ή άμεση επεξήγηση), στρατηγικών παράφρασης, ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης, σύγκρισης ιδεών και συμπερασμού κλπ.

Τι αφήνει πίσω της σαν κληρονομιά

Η πλήρης συνείδηση και παρακολούθηση της πορείας της αναγνωστικής κατανόησης, είναι μια από τις πλέον σύνθετες και βαθιάς επεξεργασίας διαδικασίες, που λαμβάνουν χώρα στην αναγνωστική κατανόηση. Η συνεισφορά της στη γενικότερη διδακτική προσέγγιση της διδασκαλίας στρατηγικών, ήταν η αφαίρεση του στοιχείου της μηχανιστικής εκτέλεσής τους. Με την αυτο – παρακολούθηση και τον μεταγνωστικό έλεγχο, ο αναγνώστης δεν εκτελεί απλώς μαθημένα σχέδια αντίδρασης (τεχνικές) αλλά έχει πάρει τον έλεγχο της κατανόησής του, ο ίδιος, συνειδητά και οργανωμένα.

Μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην Ειδική Αγωγή

Άμεση διδασκαλία – DISTAR

Είναι το δημιούργημα των Carl Bereiter και Siegfried Engelmann. Αν και αρχικά η Άμεση Διδασκαλία απευθύνονταν σε παιδιά που εξαιτίας των υποβαθμισμένων κοινωνικών περιβαλλόντων από τα οποία προέρχονταν, αποτύγχαναν στο σχολείο. Οι βασικές αρχές ήταν:

1. Τα παιδιά αυτά έρχονται αντιμέτωπα με ένα γνωστικό έλλειμμα σε σχέση με τις γνωστικές απαιτήσεις που επιβάλλει στο σχολικό περιβάλλον η μεσαία



τάξη. Έτσι, αποτυγχάνουν και δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος.

2. Τα παιδιά αυτά θα πρέπει να ξεπεράσουν μη λεκτικές και λεκτικές συμπεριφορές που φέρνουν στην τάξη και δε συνάδουν με το πλαίσιο της. Αυτό θα γίνει μόνο με διδασκαλία.
3. Οι στόχοι του προγράμματος δεν προκύπτουν από την αξιολόγηση του μαθητή αλλά από τις ιεραρχίες των δεξιοτήτων που αποφασίζεται να διδαχθούν.
4. Η μαθησιακή διαδικασία ορίζεται από τον εκπαιδευτικό και είναι δομημένη, βήμα προς βήμα, εξειδικευμένη και άμεση.
5. Η άμεση διδασκαλία συγκεκριμένων γνώσεων ή δεξιοτήτων θα έχει σαν συνέπεια αποτελέσματα σ' αυτές τις γνώσεις ή δεξιότητες.

Η μέθοδος ανήκει σε αυτές που εστιάζουν στον κώδικα και στο σταδιακό «σπάσιμό» του (αποκωδικοποίηση). Είναι πολύ συγκεντρωτική και μετωπική μια και δεν υπάρχουν χρονικά περιθώρια για παρεκκλίσεις.

Τι αφήνει πίσω της σαν κληρονομιά

Σημαντικό στοιχείο που εισήγαγε, είναι η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης. Αυτό μάλιστα, μαζί με τη γενικευμένη χρήση της μοντελοποίησης ως διδακτικής πρακτικής είναι τα δύο σημαντικά σημεία που θα μπορούσε να πει κανείς, πως κληροδότησε η Άμεση Διδασκαλία στις επόμενες αντισταθμιστικές – διορθωτικές μεθόδους.

Η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης, αφενός φέρνει στο προσκήνιο την εξαγωγή νοήματος και της δίνει τη θέση που της αξίζει και αφετέρου αναδεικνύει τη διδακτική παρέμβαση στις στρατηγικές ως σημαντικό μέρος της διδακτικής πρακτικής. Μάλιστα, ήταν τόσο επιτυχημένη αυτή πρακτική, ώστε παρέμεινε μέχρι και σήμερα η Άμεση Διδασκαλία, ένας από τους πιο αποτελεσματικούς και ερευνητικά τεκμηριωμένους τρόπους διδασκαλίας μεμονωμένων στρατηγικών.

Τέλος, το χαρακτηριστικό της ανάλυσης και βήμα προς βήμα διδασκαλίας που χρησιμοποιεί η Άμεση Διδασκαλία ενσωματώθηκε και αποτελεί μια σημαντική διδακτική αρχή της Ειδικής Αγωγής.



Πρόγραμμα «Ανάκτηση της Ανάγνωσης» (Clay)

Η μέθοδος αυτή αποτελεί ίσως το κλασικότερο παράδειγμα «ισορροπημένης» διδασκαλίας. Προσπαθεί να συνδυάσει στην πρακτική της τις δύο σημαντικές γενικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Αναπτύχθηκε στη Νέα Ζηλανδία, μια χώρα που δίνει ιδιαίτερη σημασία σε ζητήματα ανάγνωσης και αναλφαβητισμού, από την Clay. Για την Clay, ανάγνωση σημαίνει: μια δραστηριότητα στρατηγικής διαδικασίας κατάκτησης του νοήματος. Η ισχύς της διαδικασίας αυτής, όπως και η προσαρμοστικότητά της αυξάνονται με την πρακτική (Κωτούλας, 1999).

Τα κύρια στοιχεία του προγράμματος «Ανάκτηση της Ανάγνωσης» είναι:

1. Διδάσκει ανάγνωση και κατανόηση μέσα από πραγματικά κείμενα.
2. Χρησιμοποιεί αυθεντικά κείμενα των παιδιών που αντικατοπτρίζουν όχι μόνο το επίπεδό τους αλλά και τα ενδιαφέροντά τους.
3. Απαιτεί κατάλληλες προσχολικές εμπειρίες.
4. Επενδύει πάνω στο καλοσχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα γραμματισμού που έχει.
5. Βασίζεται πολύ στην πρώιμη παρέμβαση.
6. Η ανάγνωση θεωρείται ως μια διαδικασία λύσης ενός προβλήματος. Μέσα από αυτήν τη μεταγνωστικού τύπου διαδικασία, ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το κείμενο.

Το πρόγραμμα της Clay απευθύνεται στα παιδιά που αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην εμπέδωση της αναγνωστικής ικανότητας. Είναι μαθητές που ενώ εκτέθηκαν σε διδασκαλία ανάγνωσης, δεν κατάφεραν να επιτύχουν.

Μια τυπική καθημερινή διδασκαλία του προγράμματος «Ανάκτηση της Ανάγνωσης» περιλαμβάνει με τη σειρά τις παρακάτω δραστηριότητες:

- I. Επανάληψη της ανάγνωσης δύο ή περισσότερων γνωστών βιβλίων.
- II. Ανάγνωση από το παιδί του νέου βιβλίου.



- III. Αναγνώριση γραμμάτων.
- IV. Γραφή ιστορίας.
- V. Φωνημική ανάλυση λέξεων.
- VI. «Κομμάτιασμα» της ιστορίας που έγραψε το παιδί και δραστηριότητες επανασυναρμολόγησής του.
- VII. Εισαγωγή νέου βιβλίου.
- VIII. Προσπάθειες ανάγνωσης του νέου βιβλίου.

Τι αφήνει πίσω της σαν κληρονομιά

Το πρόγραμμα της Clay ακολουθεί μια ισορροπημένη πορεία ανάμεσα στις δύο γενικές θεωρητικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Η λογική αυτής της χρησιμοποίησης μόνο των στοιχείων εκείνων από κάθε προσέγγιση που ταιριάζουν σε ομάδες μαθητών και δείχνουν να είναι αποτελεσματικά, εδραιώνεται με το πρόγραμμα «Ανάκτησης της Ανάγνωσης».

Ακόμη, η σαφής στόχευση του προγράμματος στους μαθητές που έχουν ήδη αποτύχει μια φορά στην εκμάθηση της ανάγνωσης, είναι ένα στοιχείο που το διαφοροποιεί από άλλες προσεγγίσεις. Η ξεκάθαρη τοποθέτησή του στο στρατόπεδο της Ειδικής Αγωγής, γίνεται με τη βασική θέση της Clay για παρακολούθηση του γνωστικού βηματισμού του μαθητή υπό το πρίσμα όμως μιας συνεπούς και καλά δομημένης ιεραρχίας.

Τα οργανικά μέρη της διδακτικής πράξης του προγράμματος, όπως είναι η ιεραρχία του αναλυτικού προγράμματος αλφαριθμητισμού, η χρήση πραγματικών κειμένων και οι δραστηριότητες, αποτελούν σημαντική διδακτική συνεισφορά στη διδασκαλία της ανάγνωσης και κατ' επέκταση της κατανόησης.

Τέλος, η χρησιμοποίηση των κειμένων των ίδιων των παιδιών υπερτονίζει την αξία του ενδιαφέροντος ως παράγοντα κινητοποίησης του μαθητή. Επειδή ακριβώς ο μαθητής έχει να διαβάσει κάτι που έγραψε ο ίδιος και επομένως τον ενδιαφέρει, κινητοποιείται και εμπλέκεται στην αναγνωστική διαδικασία και στην προσπάθεια όχι μόνο εξαγωγής του νοήματος αλλά και εμβάθυνσης σε αυτό.



Επίλογος

Η παράθεση όχι μόνο των γενικών προσεγγίσεων της διδασκαλίας της κατανόησης, αλλά και των άλλων μερικότερων μεθόδων, εξηγεί την αδυναμία της έρευνας να αναδείξει κάποια από αυτές ως την πιο ενδεδειγμένη και αποτελεσματική. Μια λογική, ανάλογη της «ισορροπημένης» προσέγγισης, όπου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (γνωστικά, μεταγνωστικά, κοινωνικά κλπ.) του μαθητή θα ήταν εκείνος ο παράγοντας που θα καθορίσει τι θα περιλαμβάνει μια μέθοδος διδασκαλίας της κατανόησης, είναι μάλλον η προσφορότερη. Όπως φάνηκε από τις αναφορές στις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, όλες (ή σχεδόν όλες) έχουν κάποια στοιχεία που μπορούν να φανούν χρήσιμα και να ενσωματωθούν σε μια διδασκαλία, ώστε να είναι αποτελεσματική.

Βιβλιογραφία

- Pressley, M. Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Robinson, H.A., Faraone, V., Hittleman, D.R. & Unruh, E. (1990). Reading comprehension instruction 1783 – 1987, Fitzgerald, J. (ed.), Newark, DE: International Reading Association.
- Κωτούλας, Β. (1999). Θεωρητικοί προβληματισμοί. Στο Σ.Παντελιάδου (επ.) Διδασκαλία Γλώσσας και Μαθηματικών για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, σελ. 11 – 76, Θεσσαλονίκη.