

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ:

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ



**ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ:**

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ
ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ**

Συντελεστές

Ομάδα Εργασίας Ελληνικών 2014-2016 (με αλφαβητική σειρά)

Άννα Γεωργίου, Μαγδαληνή Μιχαήλ, Μαρίνα Μιχαήλ, Ξένια Ξενοφώντος-Χατζημισή, Ρέα Παπαγεωργίου, Σωτηρία Παπαγεωργίου, Μαρία Παπανδρέου, Σύλβια Πρωτοπαπά, Σπύρος Σοφοκλέους, Μάριος Στυλιανού, Μαρίνα Φιλίππου, Χριστόδουλος Χριστοδούλου

Συντονισμός:

Σπύρος Σοφοκλέους (Συντονιστής Ομάδας Εργασίας Ελληνικών)

Εποπτεία

Δρ Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή (Σύνδεσμος ΠΛΕ για το μάθημα των Ελληνικών)

Δρ Σταυρούλα Κοντοβούρκη (Επιστημονική Συνεργάτιδα για το μάθημα των Ελληνικών)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	ΣΕΛΙΔΑ
ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ	4
ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	6
ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	19
ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	36
ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ	55
ΠΗΓΕΣ	58
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	59

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ:

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

Η παρούσα πρόταση με τίτλο «ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ» αποσκοπεί στη διευκόλυνση του διδακτικού έργου και της μαθησιακής διαδικασίας στο γλωσσικό μάθημα, ειδικότερα. Πρόκειται για πρόταση η οποία περιλαμβάνει, σαφώς κατά ενδεικτικό και όχι εξαντλητικό τρόπο, διδακτικά εργαλεία για την κατανόηση και την παραγωγή προφορικών και γραπτών κειμένων. Διευκρινίζεται ότι η συγκεκριμένη πρόταση αφορά τόσο σε μονοτροπικά κείμενα (γλωσσικά, εικονικά, ηχητικά κ.ά.) όσο και σε πολυτροπικά κείμενα (κείμενα, δηλαδή, τα οποία συνδυάζουν δύο ή και περισσότερους σημειωτικούς τρόπους και πόρους, π.χ., γλώσσα και εικόνα, εικόνα και ήχο κ.ο.κ.), έντυπα ή και ψηφιακά.

Στο πλαίσιο παρουσίασης της όλης πρότασης, ως διδακτικά εργαλεία ορίζονται λειτουργικά τα όποια διδακτικά τεχνάσματα (π.χ., στρατηγικές, πρακτικές, διαμεσολαβήσεις, παρεμβάσεις, παιδαγωγικά παιχνίδια) αξιοποιεί ο/η εκπαιδευτικός, στοχευμένα και ευέλικτα, για να εμπλέξει ενεργά τον/τη μαθητή/μαθήτρια σε διαδικασίες που ευνοούν τη γλωσσική ανάπτυξη και εκπαίδευση στον γραμματισμό. Ο συγκεκριμένος ορισμός καλύπτει ισόρροπα δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, περιλαμβανομένων και των «συμβατικών» δεξιοτήτων της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής.

Για τη διατύπωση της πρότασης έχουν αντληθεί ιδέες από τη σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα. Ταυτόχρονα, έχουν αξιοποιηθεί, στον βαθμό που αυτό ήταν δυνατόν, γνώσεις, απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών, για αποτελεσματικότερη ευθυγράμμιση των πεδίων της γλωσσοδιδασκαλίας και της γλωσσοδιδασκαλίας (θεωρίας και πράξης, και αντίστροφα).

Σημειώνεται, περαιτέρω, ότι η συλλογή, η καταγραφή και η αξιοποίηση των προτεινόμενων διδακτικών εργαλείων διέπονται από τις πιο κάτω παραδοχές:

- Οι δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου διαπλέκονται μεταξύ τους. Κατά τη διδασκαλία δεν μπορεί να διαχωρίζονται μεταξύ τους ή να λειτουργούν εντελώς αυτόνομα. Μέσω κάθε διδακτικού εργαλείου, επομένως, οι συγκεκριμένες δεξιότητες αναπτύσσονται παράλληλα. Εντοπίζεται διαδραστική σχέση μεταξύ κατανόησης και παραγωγής λόγου. Αυτή η σχέση συμβάλλει στο να προσεγγίζονται τα κείμενα, ταυτόχρονα, τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο παραγωγής. Η διερεύνηση του τρόπου δόμησης κειμένων και η γνώση που τα παιδιά διαμορφώνουν για τα δομικά τους στοιχεία ενισχύει την πολλαπλή δεξιότητά τους να κατανοούν και να παραγάγουν κείμενα (και αντίστροφα). Υπογραμμίζεται, ωστόσο, ότι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ κατανόησης και παραγωγής λόγου είναι δεδομένες (γεγονός που τεκμηριώνεται και από τον τρόπο οργάνωσης και ανάπτυξης της συγκεκριμένης πρότασης).
- Οι δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου, επίσης, προσεγγίζονται σφαιρικά, ενιαία και πλαισιωμένα, με βασική μονάδα διδασκαλίας τα κείμενα, όπως χρησιμοποιούνται και λειτουργούν δυναμικά σε διάφορα συγκείμενα, αποκτώντας, έτσι, νόημα και αξία. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να διερευνήσουν το περιεχόμενο ποικίλων κειμένων (π.χ., πληροφορίες, συγκείμενο), τη δομή και την οργάνωσή τους (π.χ., κειμενικές συμβάσεις) και τους σημειωτικούς τρόπους και

πόρους, με βάση τους οποίους αυτά δομούνται (π.χ., γλώσσα, εικόνα, φωτογραφία, σύμβολα) και δομούν τα νοήματά τους.

- Διδακτικοί στόχοι και διδακτικά εργαλεία αλληλοσυνδέονται και σχετίζονται με την εκάστοτε περίπτωση μάθησης, η οποία μετασχηματίζεται, αναδιαμορφώνεται, αλλά και συνδιαμορφώνεται από εκπαιδευτικούς και παιδιά, σε συνάρτηση με ποικίλες παραμέτρους και διαστάσεις, όπως είναι, για παράδειγμα, οι εμπειρίες και οι κοινωνικές γνώσεις εκπαιδευτικών-παιδιών, οι επιδιώξεις κάθε σχολικής μονάδας κ.ο.κ. Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει στόχους και επιλέγει διδακτικά εργαλεία που εξυπηρετούν τους εκάστοτε στόχους της διδασκαλίας, σε συνάρτηση με δείκτες επιτυχίας και δείκτες επάρκειας, οι οποίοι μπορεί να ενσωματώνονται σε αυτά, υπό μία ευέλικτη και ανοικτή οπτική. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός συνδυάζει διδακτικά εργαλεία για την επίτευξη ποικίλων στόχων που συγκαλύπτουν χρήση και λειτουργία γλωσσικών δομών, λειτουργία ποικίλων κειμενικών ειδών, κατανόηση, δόμηση και κριτική διερεύνηση κειμένων, που τοποθετούνται σε διάφορα και διαφορετικά μεταξύ τους κοινωνικοπολιτισμικά συγκείμενα, στη βάση μίας διευρυμένης θεώρησης της γλώσσας και της διδασκαλίας της.

Σημειώνεται, ακόμα, ότι, όσον αφορά στον τρόπο παρουσίασης και περιγραφής των διδακτικών εργαλείων, κρίθηκε αποτελεσματικότερο, για σαφώς τεχνητούς λόγους:

- στην αρχή να παρουσιαστούν και να περιγραφούν, κατά τρόπο ενιαίο, ενδεικτικά διδακτικά εργαλεία για την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου και,
- αμέσως μετά, να παρουσιαστούν: α) ενδεικτικά διδακτικά εργαλεία για την κατανόηση γραπτού λόγου και β) ενδεικτικά διδακτικά εργαλεία για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Τα συγκεκριμένα εργαλεία κατανόησης και παραγωγής κειμένων ενδέχεται να εμφανίζουν διακυμάνσεις, όσον αφορά στο εύρος αξιοποίησής τους (θεματικό, διεπιστημονικό, διαθεματικό) και να εφαρμόζονται με ποικιλία παραλλαγών, εφόσον οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν ποικιλοτρόπως την κύρια ιδέα που αυτά υποστηρίζουν.

Με βάση τα πιο πάνω, οι επικαλύψεις, οι οποίες παρατηρούνται, κατά την παρουσίαση και περιγραφή των εργαλείων, ενισχύουν και εδραιώνουν την εσωτερική συνοχή και ενότητα της γλωσσικής διδασκαλίας καθεαυτής, αλλά και της γλωσσικής ανάπτυξης, γενικότερα.

Ακολουθώντας, η εν λόγω πρόταση εμπλουτίζεται με την παρουσίαση και περιγραφή διδακτικών εργαλείων αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στο μάθημα των Ελληνικών, τα οποία νοείται ότι αξιοποιούνται υποστηρικτικά για σκοπούς κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου (διευκολυντική, για παράδειγμα, μπορεί να είναι η συμβολή τους στην παραγωγή συγκεκριμένων κειμενικών ειδών) και, παράλληλα, μπορεί να έχουν μία διακριτή δυναμική, στο ευρύτερο πλαίσιο ανάπτυξης του ψηφιακού γραμματισμού.

Η αναφορά σε Πηγές και η παράθεση Ενδεικτικής Βιβλιογραφίας συνιστά σύμβαση του παρόντος κειμένου, στο σύνολό του.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Σύντομη εισαγωγή

Η κατανόηση και η παραγωγή προφορικών κειμένων θεμελιώνεται σε πρακτικές, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση κουλτούρας που μπορεί να υποστηρίξει τη γλωσσική ανάπτυξη και εκπαίδευση και, ευρύτερα, τον γραμματισμό.

Πρακτικές που συνδράμουν στην ανάπτυξη της ακουστικής μνήμης και ενισχύουν την πρόσληψη, αποθήκευση και ανάκληση προφορικών πληροφοριών έχουν θετικό ρόλο στην κατανόηση, κυρίως, προφορικών κειμένων.

Άλλες πρακτικές αφορούν στον εμπλουτισμό λεξιλογίου και στην αποσαφήνιση εννοιών. Ο εμπλουτισμός λεξιλογίου και η αποσαφήνιση εννοιών επιτυγχάνονται, μεταξύ άλλων, με την εξοικείωση, π.χ., με ειδικό λεξιλόγιο, ανάλογα με τη θεματική ή και το είδος ενός κειμένου (όπως, είναι, για παράδειγμα, η αναδιήγηση ενός οικολογικού παραμυθιού). Επίσης, η αποτελεσματική χρήση, σε ποικίλα κείμενα και συγκεκριμένα διάφορων γλωσσικών δομών, συμβάλλει θετικά προς την κατεύθυνση αυτή. Ενισχυτικά, επίσης, μπορεί να λειτουργήσει η χρήση λεξικού, ο σχηματισμός οικογενειών λέξεων, η ετυμολογία λέξεων κ.ο.κ.

Γενικά μιλώντας, η δημιουργία «περιβάλλοντος ή κουλτούρας τάξης» που να συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη και την εκπαίδευση στον γραμματισμό προϋποθέτει την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους γλωσσικών ερεθισμάτων, μέσων και δραστηριοτήτων που να στοχεύουν στη γλωσσική επικοινωνία. Η υπόδυση ρόλων, ο διάλογος, η συζήτηση, με βάση τις προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών, η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ «μαθητή-μαθητή», «μαθητή-εκπαιδευτικού», «μαθητή-μαθητών», «μαθητών-μαθητών» κ.ο.κ. μπορεί να έχουν έναν τέτοιο στοχοθετικό χαρακτήρα.

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποκτούν η ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας και, γενικότερα, κοινωνικών δεξιοτήτων όσο και στάσεων επικοινωνίας και σεβασμού προς τον ομιλητή, τον ακροατή, τον συνομιλητή, σε διαφορετικές περιστάσεις κοινωνικής επαφής. Ενδεικτικά, οι κοινωνικές αυτές δεξιότητες περιλαμβάνουν στοχεύσεις όπως: «περιμένω τη σειρά μου», «κοιτάζω αυτόν που έχει τον λόγο», «διατυπώνω την άποψή μου με σαφήνεια», «συνεισφέρω στη συζήτηση προσθέτοντας και αξιοποιώντας όσα ακούω, αξιολογώ και κρίνω όσα ακούω» κ.λπ. Σημαντική είναι, επίσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν την κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας (λαμβανομένων υπόψη εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων¹).

Κρίσιμη είναι και η εξοικείωση με ποικίλα προφορικά κείμενα τα οποία αναπτύσσονται σε διάφορα συγκεκριμένα, όπως: επιχειρηματολογίες, αναδιηγήσεις, συνεντεύξεις, οδηγίες κ.ο.κ.

¹ Παραγλωσσικά στοιχεία: π.χ., ο ρυθμός, ο επιτονισμός, η ένταση της φωνής, οι εμφάσεις και ο τόνος της φωνής. Εξωγλωσσικά στοιχεία: π.χ., εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, κινήσεις σώματος.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Παρουσίαση - Περιγραφή

♦ Καταιγισμός ιδεών

Οι μαθητές/μαθήτριες ανακαλούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, καταθέτοντας τις ιδέες τους σε υπό διερεύνηση ερωτήματα. Αυτή η ανοικτού τύπου διαδικασία προσφέρει την ευκαιρία για συνεισφορά, εκ μέρους όλων των μαθητών/τριών, στην έκφραση απόψεων, εισηγήσεων κ.ο.κ.

♦ Ο προφορικός λόγος της Δευτέρας / Παρασκευής

Στην αρχή ή στο τέλος της εβδομάδας, δίνεται χρόνος σε κάθε μαθητή/μαθήτρια να αφηγηθεί, π.χ., πώς πέρασε το Σαββατοκύριακό του/της ή να αναφέρει κάποιο περιστατικό που έζησε, να σχολιάσει μία είδηση που τον/την απασχόλησε, στεναχώρησε ή χαροποίησε κ.λπ. Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται μία «ειδική» κουλτούρα ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες, έτσι ώστε να μαθαίνουν να προσχεδιάζουν τον προφορικό τους λόγο, ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας ή και το ευρύτερο συγκείμενο. Το περιεχόμενο τέτοιων συζητήσεων μπορεί να αξιοποιηθεί για παραγωγή προφορικού λόγου, μέσω εντοπισμού θεμάτων και εμπειριών των παιδιών που θα ήθελαν τα ίδια να διερευνήσουν περαιτέρω, για εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας.

♦ Προβληματισμός - Ερώτημα και Απόψεις γύρω από αυτόν («Αλυσίδα»)

Τίθεται ένας προβληματισμός με τη μορφή ερωτήματος. Ο/Η εκπαιδευτικός ή και ένας/μία μαθητής/μαθήτρια «αρχίζει την αλυσίδα», δίνοντας τον λόγο στο πρώτο παιδί που εκφράζει ελεύθερα την άποψή του. Αυτό δίνει τον λόγο στο επόμενο παιδί και το συγκεκριμένο στο επόμενο, μέχρι που να ακουστούν οι απόψεις όλων των παιδιών της τάξης. Ο λόγος δίνεται μόνο μία φορά σε κάθε παιδί.

♦ Εκφράζω απορίες - Δέχομαι απαντήσεις («Αστέρι»)

Παιδί που έχει απορία για ένα θέμα εκφράζει την απορία του και επιλέγει, «σαν να είναι αστέρι που χρειάζεται φως», από ποιο παιδί θα δεχθεί απάντηση, διευκρίνιση, επεξήγηση. Αν η απορία παραμένει, επιλέγεται και άλλο παιδί, «για να δώσει φως». Με αυτό τον τρόπο, ενθαρρύνονται τα παιδιά να δίνουν λύσεις σε προβληματισμούς των συμμαθητών τους, ακούοντας προσεκτικά το ένα το άλλο, χωρίς να περιμένουν έτοιμες απαντήσεις από τον/την εκπαιδευτικό. Όταν η απορία επιλυθεί, το παιδί που την εξέφρασε, διατυπώνει με δικά του λόγια αυτό που κατάλαβε.

♦ Σημειώσεις (Taking notes)

Τα είδη των σημειώσεων είναι πολλά. Υπάρχουν, για παράδειγμα, οι «ακατέργαστες» σημειώσεις, στις οποίες θα ανατρέξουν οι μαθητές/μαθήτριες, μετά από την ακρόαση του κειμένου, προκειμένου να οργανώσουν τη σκέψη τους και την πορεία της μάθησής τους. Εναλλακτικά, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει, εκ των προτέρων, π.χ., έναν κατάλογο από βοηθητικές φράσεις, τις οποίες τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν, όπως: *Το πιο σημαντικό είναι..., Μερικά από αυτά είναι..., Πρέπει να ξέρετε ότι.....*, έτσι ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να επικεντρωθούν στις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου που θα ακούσουν και να προχωρήσουν, αναλόγως, σε τήρηση σημειώσεων.

♦ Δείχνω και λέω

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να φέρουν κάποιο αντικείμενο (ένα ενθύμιο, μία φωτογραφία κ.λπ.) από το σπίτι, σε σχέση με το θέμα, τον προβληματισμό κ.λπ., που καταπιάνεται η εκάστοτε γλωσσική διδασκαλία. Τα παιδιά περιγράφουν το

αντικείμενο αυτό, αφηγούνται εμπειρίες τους, εκφράζουν σχετικά συναισθήματα κ.ο.κ. Τα παιδιά, διερχόμενα από τη φάση του α-συνεχούς λόγου (π.χ., με την τήρηση σημειώσεων), προ-ετοιμάζονται, έτσι ώστε να μιλήσουν σε συνεχή λόγο. Ακολουθούν συζήτηση και ερωτήσεις.

♦ **Μονόλογος - Αυτοσχεδιασμός**

Ο/Η εκπαιδευτικός ετοιμάζει έναν κατάλογο από θέματα (μέσω λέξης, φράσης, πρότασης, μίας παροιμίας, ενός ρητού). Γράφει κάθε θέμα σε ένα χαρτάκι. Δίνει, τυχαία, ένα χαρτάκι σε κάθε παιδί και το αφήνει μερικά λεπτά, για να προ-ετοιμαστεί, τηρώντας σημειώσεις, για παράδειγμα. Δίνει στον/στη μαθητή/μαθήτρια σύντομο χρόνο, για να εκφραστεί προφορικά για το θέμα. Ο/Η μαθητής/μαθήτρια χρειάζεται να καλύψει όλον τον χρόνο του/της και να αποφύγει επαναλήψεις, δίνοντας έμφαση στην ποιότητα των ιδεών που εκφράζει.

♦ **Νοητικά διαγράμματα - Εννοιολογικοί χάρτες - Οπτικές αναπαραστάσεις για εστιασμένη ακρόαση**

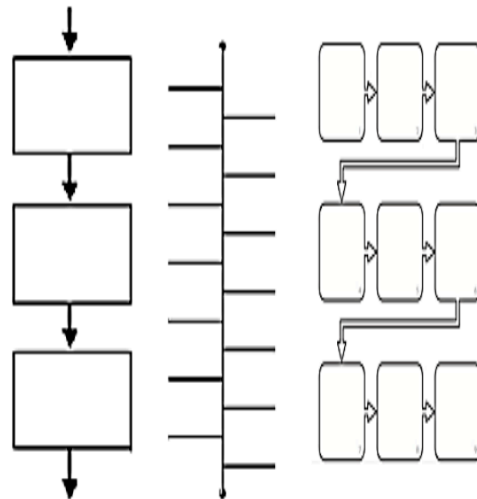
Νοητικά διαγράμματα και εννοιολογικοί χάρτες μπορεί να αξιοποιούνται πριν ή μετά από την ακρόαση, όπως ετοιμάζονται από τον/την εκπαιδευτικό ή όπως κατασκευάζονται από τα παιδιά. Μπορεί να δίνονται, επίσης, σχεδιαγράμματα, τα οποία τα παιδιά καλούνται να συμπληρώνουν κατά τη διάρκεια μίας ακρόασης. Το εργαλείο αυτό είναι ευέλικτο και δύναται να έχει συγκεκριμένη εστίαση, κατ'αντιστοιχία με το εκάστοτε προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα (π.χ., πίνακας «Υπέρ-Κατά», πίνακας «Εντοπίζω τρεις διαφορετικές απόψεις για το θέμα» κ.ο.κ.). Το εργαλείο αυτό, επίσης, μπορεί να χρησιμεύσει και για την τήρηση σημειώσεων.

♦ **Νοητικά διαγράμματα - Εννοιολογικοί χάρτες - Οπτικές αναπαραστάσεις ως στηρίγματα οργάνωσης του παραγόμενου προφορικού λόγου:**

Νοητικά διαγράμματα, εννοιολογικοί χάρτες και οπτικές αναπαραστάσεις αξιοποιούνται στοχευμένα από τον/την εκπαιδευτικό ή και από τα παιδιά, ώστε να μπορούν να εξυπηρετούν την οργάνωση σκέψης και ιδεών, για σκοπούς παραγωγής προφορικού λόγου, στη βάση των λειτουργιών των κειμένων και αναλόγως κειμενικού είδους. Σχετικές είναι οι αναφορές που ακολουθούν:

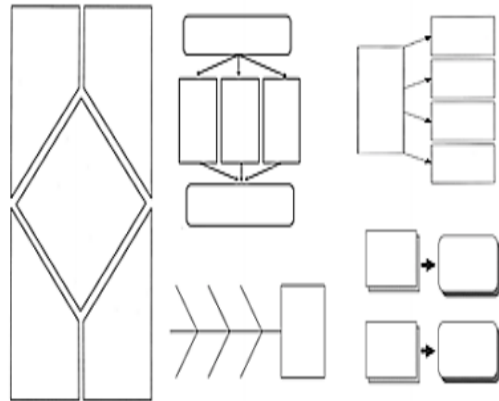
- **Περιγραφή - Αφήγηση**

Τα παιδιά καλούνται, για παράδειγμα, να περιγράψουν μία διαδικασία έχοντας μπροστά τους συγκεκριμένες οπτικές αναπαραστάσεις (π.χ., σχεδιαγράμματα διαδικασίας), ως στηρίγμά τους. Μπορεί, επίσης, να αναδιηγηθούν, μία ιστορία με τη βοήθεια πέντε εικόνων, που παρουσιάζουν τα κομβικά επεισόδια της πλοκής). Η δραστηριότητα μπορεί να ενισχυθεί με τη στοχευμένη παράθεση βοηθητικών φράσεων και λέξεων. Για παράδειγμα, μπορεί να δοθεί πίνακας με χρονικές επιρρηματικές φράσεις (στην αρχή, αμέσως μετά, στη συνέχεια κ.ο.κ.), αν αυτό αποτελεί επιδιωκόμενο διδακτικό στόχο.



- **Διαγράμματα/εννοιολογικοί χάρτες καταγραφής ιδεών, απόψεων, επιχειρημάτων**

Τίθεται ένας προβληματισμός που αφορά σε συγκεκριμένο κείμενο. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να καταγράψουν (ατομικά ή ομαδικά) τις ιδέες τους, γύρω από τον προβληματισμό, με την αξιοποίηση διαγράμματος, ώστε να είναι έτοιμοι/ες να τις αναπτύξουν στην ολομέλεια. Στη συνέχεια, οι σκέψεις αυτές ανακοινώνονται στην ολομέλεια, με ανάλογη τεκμηρίωση, και ακολουθεί συζήτηση.



◆ **Χάρτης της αφήγησης**

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και αναδιηγούνται την ιστορία, σχηματίζοντας τον χάρτη της αφήγησης με ένα κουβάρι νήματος. Πιο αναλυτικά, δίνεται το κουβάρι σε ένα παιδί και αρχίζει την αναδιήγηση της ιστορίας. Αφού ολοκληρώσει, πετάει το κουβάρι σε κάποιο άλλο παιδί, κρατώντας το νήμα. Επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία με όλα τα παιδιά. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει υποβοηθητικά γλωσσικά στηρίγματα στα παιδιά (αυτούσιες λέξεις/φράσεις από το κείμενο, χρονικούς δείκτες, επιρρήματα κ.ά.).



◆ **Κύκλος αφήγησης**

Τα παιδιά, στον «κύκλο της αφήγησης», «χτίζουν» ομαδικά μία ιστορία (αναδιήγηση γνωστής ιστορίας ή παραγωγή πρωτότυπης ιστορίας). Κάθε παιδί διατυπώνει μία-δυο αφηγηματικές προτάσεις, με βάση τον λόγο των προηγούμενων, μέχρι να ολοκληρωθεί η ιστορία. Η διαδικασία μπορεί να ενισχυθεί με γλωσσικά στηρίγματα που δίνει ο/η εκπαιδευτικός (π.χ., χρήση συνδέσμων, χρονικών επιρρημάτων κ.ο.κ.).

◆ **Σταθμοί αφήγησης - αναδιήγησης προφορικής αφήγησης**

Έναρξη

Άρχισε να αναδιηγείσαι το κείμενο, ανακαλώντας σημαντικές πληροφορίες από το κείμενο.

Εστίαση

Πρόσθεσε περισσότερες λεπτομέρειες σε όσα είπε ο/η προηγούμενος/η.

Αναδρομή

Επίλεξε ένα σημείο που ειπώθηκε ήδη και άρχισε την ιστορία από αυτό. Ανάφερε σημαντικές πληροφορίες που, κατά την προσωπική σου άποψη, δεν ακούστηκαν.

Περίληψη

Επανάλαβε περιληπτικά όσα ακούστηκαν μέχρι τώρα.

Επέκταση

Πρόσθεσε προσωπικά σου σχόλια, αντιδράσεις, κρίσεις για το κείμενο.

♦ **Δίνω οδηγίες**

Ένα παιδί δίνει σαφείς οδηγίες (σε ζευγάρια, σε ομάδα ή στην ολομέλεια της τάξης), για τον σχεδιασμό μίας κατασκευής, την εκτέλεση μίας διαδικασίας, την εκτέλεση μίας διαδρομής κ.λπ. Οι υπόλοιποι (εκπαιδευτικός, μερικά ή όλα τα παιδιά) εκτελούν τις οδηγίες αυτές. Αξιολογείται τόσο η ακρίβεια των οδηγιών, ώστε να παραχθεί το αναμενόμενο αποτέλεσμα, όσο και η κατανόηση των οδηγιών από τους υπόλοιπους.

♦ **Κύκλος επιχειρημάτων**

Σε κύκλο, μέσω ενός αντικειμένου (π.χ., μίας μπάλας), μεταφέρεται ο λόγος από το ένα παιδί στο άλλο, έτσι ώστε να ακουστούν όλες οι απόψεις. Ο λόγος δίνεται μόνο μία φορά σε κάθε παιδί, με έμφαση στην έκφραση άποψης, σε σχέση με το τι έχει ακουστεί από τους προηγούμενους. Αν κάποιο παιδί δεν επιθυμεί να εκφράσει άποψη, δίνει την μπάλα αμέσως στο επόμενο. Έτσι, συνοψίζονται βασικά επιχειρήματα γύρω από τον προβληματισμό και επαναφέρονται ανάλογο λεξιλόγιο και εκφραστικά μέσα επιχειρηματολογίας. Επιπρόσθετα, μπορεί να δοθούν βοηθητικές ημιτελείς φράσεις (π.χ., «Το πιο σημαντικό είναι...», «Πρέπει να ξέρετε ότι...»), έτσι ώστε τα παιδιά να επικεντρωθούν στις πιο σημαντικές πληροφορίες.

♦ **Προετοιμασία και παρουσίαση κειμένου με βάση εικόνα/εικόνες**

Δίνεται στις ομάδες εικόνα που προβάλλει μία ενδιαφέρουσα οπτική ενός, επίσης, ενδιαφέροντος θέματος. Δίνεται, παράλληλα, μία «δέσμη ερωτήσεων» που κατευθύνει τα παιδιά σε κάποιες πτυχές εστίασης και διερεύνησης της εικόνας. Οι ομάδες ετοιμάζουν ένα συνεχές προφορικό κείμενο, για παρουσίαση της εικόνας στην ολομέλεια. Η προσοχή εστιάζεται στοχευμένα σε παραμέτρους - κριτήρια όπως: θέμα, επικοινωνιακό πλαίσιο, οπτική του θέματος, προσωπική άποψη και τεκμηρίωση, συμπέρασμα, μέσω των οποίων διερευνώνται και κατανοούνται τα νοήματα των κειμένων. Παραλλαγές αυτής της πρακτικής ακολουθούν:

- **«Μιλούμε στην Ολομέλεια»**

Τα παιδιά εντοπίζουν και περιγράφουν τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι δύο εικόνες (δηλαδή οπτικά κείμενα) προβάλλουν μία διαφορετική οπτική του θέματος. Ως επέκταση, μπορούν να εκφράσουν τεκμηριωμένη άποψη, υπέρ ή κατά της μίας οπτικής.

- **«Μιλώ με το ζευγάρι μου»**

Δίνονται παρόμοιες εικόνες σε κάθε παιδί, οι οποίες έχουν κάποιες διαφορές σε λεπτομέρειες. Το κάθε παιδί κρατά την εικόνα του με τρόπο που να εμποδίζει το ζευγάρι του να δει την εικόνα του. Το ένα παιδί περιγράφει τη δική του εικόνα και το άλλο παιδί ακούει και αντιπαραβάλλει τις πληροφορίες αυτές, σε σχέση με τη δική του εικόνα, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις εικόνες.



♦ **Πολυδιάστατες ερωτήσεις κατανόησης**

Το ρεπερτόριο των ερωτήσεων που υποβάλλονται από τον/την εκπαιδευτικό ή και τα ίδια τα παιδιά ποικίλλει, έτσι ώστε αυτές να περιλαμβάνουν συμπερασματικές-επαγωγικές, αλλά και αξιολογικές-κριτικές ερωτήσεις. Η ποικιλία αυτή αυξάνει τις ευκαιρίες ανάπτυξης προφορικού λόγου (τεκμηρίωση, υπόθεση, διαφωνία).

Μετά από κάθε ερώτηση (κυρίως ανοικτού τύπου), δίνεται χρόνος στα παιδιά να διαμορφώνουν την απάντησή τους. Δίνοντας, για παράδειγμα, χρόνο 7''-10'', διασφαλίζεται ότι: α) περισσότερα παιδιά θα εμπλακούν στη διαδικασία

προβληματισμού και διαμόρφωσης άποψης και β) οι απαντήσεις τους θα είναι πιο επαρκείς, ολοκληρωμένες και ποιοτικές.

Για παράδειγμα, τα παιδιά ακούν μία ηχογραφημένη ιστορία ή παραμύθι (από τον/την εκπαιδευτικό, συμμαθητές/συμμαθήτριες ή και άλλους/ες) ή παρακολουθούν μία τηλεοπτική εκπομπή. Ακολουθως, ανταποκρίνονται σε ερωτήσεις που ενέχουν διάφορες διαστάσεις (εφόσον μπορεί να αφορούν σε πληροφορία, συμπέρασμα, αξιολόγηση) και αξιοποιούνται σε επικοινωνιακές περιστάσεις, όπως, π.χ., σε μία συζήτηση, μία διαλογική αντιπαράθεση, κ.ο.κ.. Σημειώνεται ότι είναι σημαντικό η ποικιλία διαστάσεων στις ερωτήσεις να χαρακτηρίζει και την προσέγγιση που ακολουθείται σε όλες τις τάξεις, μικρές και μεγάλες.

Αμέσως πιο κάτω, σκόπιμα γίνεται αναφορά σε διάφορες και διαφορετικές μεταξύ τους *διαστάσεις* των ερωτήσεων, αντί σε διάφορα και διαφορετικά μεταξύ τους *επίπεδα*, εφόσον προσδίδεται παράλληλη και ισότιμη έμφαση σε όλα τα είδη ερωτήσεων, στο πλαίσιο της ανάπτυξης του προφορικού λόγου:

Πληροφοριακές	Συμπερασματικές-Επαγωγικές	Αξιολογικές-Κριτικές
<p>-Εντοπισμός και εξαγωγή πληροφορίας.</p> <p>-Οι μαθητές/μαθήτριες απαντούν στις ερωτήσεις, αξιοποιώντας πληροφορίες που εντοπίζονται ρητά στο προφορικό κείμενο.</p>	<p>-Κατανόηση και ερμηνεία προφορικού κειμένου.</p> <p>-Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις, των οποίων οι απαντήσεις συμπεραίνονται από τα συμφραζόμενα, αλλά δεν δηλώνονται ρητά μέσα στο κείμενο.</p>	<p>-Προβληματισμός και αξιολόγηση, αναφορικά με το ύφος και το περιεχόμενο του προφορικού κειμένου.</p> <p>-Οι μαθητές/μαθήτριες απαντούν στις ερωτήσεις, αναπτύσσοντας αξιολογικές κρίσεις σε σχέση με ό,τι ακούν. Συσχετίζουν με περίσταση επικοινωνίας, «κοινωνικό πλαίσιο ή και «ευρύτερο προβληματισμό». Εκφράζουν προσωπικές απόψεις και καταθέτουν νέες ιδέες.</p>

Οι πολλές και ποικίλες διαστάσεις των ερωτήσεων αναδεικνύονται και μέσα από τους τρόπους εισαγωγής και διατύπωσής τους, που μπορεί να αξιοποιηθούν σε όλες ανεξαιρέτως τις τάξεις:

- **Συγκεκριμένες - Περιγραφικές:** Ποιοι; Πού; Πότε; Τι; Πού αναφέρει ότι...
- **Ερμηνευτικές:** Γιατί; Πού φαίνεται ότι...
- **Συγκριτικές:** Σε τι μοιάζει ή διαφέρει αυτό το σημείο του κειμένου με/από ένα άλλο σημείο του κειμένου; Σε τι μοιάζει ή διαφέρει αυτό το κείμενο με/από ένα άλλο;
- **Αξιολογικές-Κριτικές:** Συμφωνείς με την άποψη του συγγραφέα; Ποια η δική σου; Γιατί; Πώς σχετίζεται με τη δική σου εμπειρία; Πώς σχετίζεται με την εμπειρία άλλων ανθρώπων (ποιων); Εντοπίστε παραδοχές, αξίες, πεποιθήσεις του τρόπου που παρασκευάζεται η πραγματικότητα. Πώς θα αλλάζατε την οπτική γωνία του κειμένου; (μετασχηματισμοί γλώσσας, σημειωτικών τρόπων κ.λπ.).
- **Υποθετικές:** Τι θα γινόταν αν ... κ.λπ.
- **Λύσης Προβλήματος:** Πώς θα κάνατε το κείμενο πιο αποτελεσματικό ως προς τον σκοπό συγγραφής του συγκεκριμένου κειμένου;

Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να διατυπώνουν δικές τους ερωτήσεις σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, ζητώντας διευκρινίσεις, επαναλήψεις και παραδείγματα, προκειμένου να κατανοήσουν τον λόγο του/της

συνομιλητή/τριάς τους. Η διατύπωση ποικίλων ερωτήσεων από τα ίδια τα παιδιά προωθεί την κατανόηση, αλλά και την παραγωγή προφορικού λόγου, όπως αυτό φαίνεται στο παράδειγμα που ακολουθεί:

Παράδειγμα:

Παραγωγή Προφορικού Λόγου με βάση πολυδιάστατες ερωτήσεις	
<p>Η απάντηση σε διαφορετικές διαστάσεις ερωτήσεων στηρίζεται σε συγκεκριμένες γλωσσικές δομές, τις οποίες οι μαθητές/μαθήτριες ανακαλύπτουν, εμπλουτίζουν και χρησιμοποιούν στον προφορικό λόγο τους.</p> <p style="text-align: center;"><u>Ενδεικτικά:</u></p> <p>ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ</p>	
Συγκεκριμένες	<i>συγκεκριμένα, στο κείμενο αναφέρει ότι...</i>
Ερμηνευτικές	<i>φαίνεται πώς... γιατί, επειδή, διότι, μια και, μια που, αφού, καθώς...</i>
Συγκριτικές	<i>Συγκρίνοντας/αντιπαραβάλλοντας σημεία του ίδιου κειμένου, συγκρίνοντας, με βάση τα δύο κείμενα, διαβάζοντας τα δύο κείμενα παρατηρούμε ότι, μία διαφορά, μία ομοιότητα... αντίθετα, από την άλλη, ενώ...</i>
Αξιολογικές/Κριτικές	<i>κατά τη γνώμη μου, πιστεύω ότι, είμαι της γνώμης πως, συμφωνώ επειδή, διαφωνώ διότι...</i>
Υποθετικές	<i>εάν, αν, είναι πιθανόν να...</i>
Λύσης προβλήματος	<i>θα μπορούσαμε να, ώστε να, για να...</i>

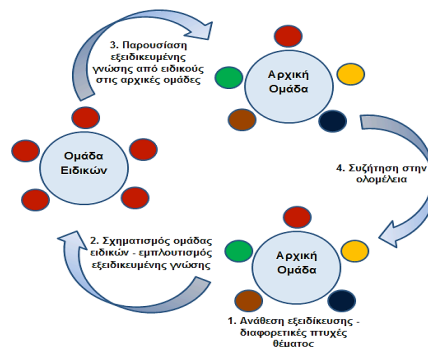
◆ **Ζευγάρια: Σκέψου, Συνεργάσου, Ανακοίνωσε**

Δίνεται ένας προβληματισμός. Τα παιδιά διαμορφώνουν σιωπηρά μία άποψη για το θέμα (ή ανακαλούν μία σχετική εμπειρία). Μοιράζονται διαδοχικά, σε ζευγάρια, τις απόψεις, σκέψεις ή εμπειρίες τους. Στη συνέχεια, γίνεται ανακοίνωση της άποψης των παιδιών στην ολομέλεια της τάξης.

◆ **Jigsaw Puzzle - Ομάδες ειδικών**

Δίνεται μία προβληματική κατάσταση στις ομάδες, με στόχο την εκπόνηση σχεδίου δράσης ή τη σφαιρική διερεύνηση του θέματος και τη διαμόρφωση άποψης.

Σε κάθε μαθητή/μαθήτρια δίνεται διαφορετικό χρώμα καρτέλας. Κάθε χρώμα αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο ρόλο ή διαφορετική οπτική του υπό διερεύνηση θέματος. Τα παιδιά αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους (π.χ., ρόλο διοργανωτών εκδήλωσης, γονέων) ή εστιάζουν σε μία πτυχή του προβλήματος, ανάλογα με το χρώμα της καρτέλας τους (π.χ., στα πλεονεκτήματα της τεχνολογίας, μειονεκτήματα, αίτια, συνέπειες). Σε ένα δεύτερο στάδιο, οι μαθητές/μαθήτριες ομαδοποιούνται, έτσι ώστε όσοι/ες έχουν το ίδιο χρώμα να βρεθούν στην ίδια ομάδα και να ανταλλάξουν σημειώσεις και πληροφορίες, εμπλουτίζοντας το αρχικό τους κείμενο. Τέλος, οι μαθητές/μαθήτριες επιστρέφουν στην αρχική τους ομάδα και



μοιράζονται «με τους/τις συμμαθητές/τριές τους των άλλων χρωμάτων» το αναθεωρημένο-εμπλουτισμένο κείμενό τους. Τα τελικά κείμενα των ομάδων ανακοινώνονται στην ολομέλεια.

◆ **Μουσικές καρέκλες**

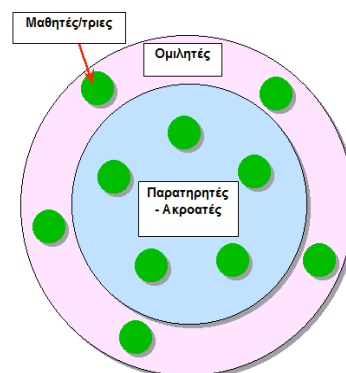
Ζευγάρια καρεκλών τοποθετούνται αντικριστά στον χώρο της τάξης. Τίθεται συγκεκριμένος προβληματισμός και δίνεται χρόνος στους/στις μαθητές/μαθήτριες να σκεφτούν σιωπηρά και να διαμορφώσουν σχετική προσωπική άποψη. Στη συνέχεια, οι μαθητές/μαθήτριες κινούνται ελεύθερα στον χώρο, ακούγοντας μουσική. Μόλις η μουσική σταματήσει, κάθονται στην πλησιέστερη τους καρέκλα, έχοντας απέναντί τους κάποιον/α συμμαθητή/συμμαθήτριά τους. Ο/Η κάθε μαθητής/μαθήτρια, με τη σειρά, εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του/της σχετικά με τον προβληματισμό, εντός καθορισμένου χρόνου. Το απέναντι παιδί ακούει μόνο, παραμένοντας ανέκφραστος/η. Στη συνέχεια, τα παιδιά ανταλλάζουν ρόλους για ακόμα ένα λεπτό. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται, μέχρι που κάθε μαθητής/μαθήτρια έρθει σε επαφή με ποικίλες απόψεις, γύρω από τη συζήτηση.

◆ **Fishbowl - Ομόκεντροι κύκλοι**

Τα παιδιά κάθονται/στέκονται σε δύο ομόκεντρους κύκλους, το ένα απέναντι στο άλλο, και εναλλάσσουν ρόλους «ομιλητή-ακροατή». Ακολουθώντας, ο ένας κύκλος περιστρέφεται, έτσι ώστε να επικοινωνήσουν μεταξύ τους όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά. Έτσι, με βάση ένα ερώτημα ή προβληματισμό δίνεται η ευκαιρία στον/στην κάθε μαθητή/μαθήτρια να έρθει σε επαφή με ποικιλία απόψεων και θέσεων γύρω από ένα θέμα.

◆ **Γωνιές άποψης**

Ο χώρος της τάξης «χωρίζεται σε τέσσερις γωνιές». Κάθε γωνιά διασυνδέεται με μια «ετικέτα»: 1) «Συμφωνώ», 2) «Δεν ξέρω», 3) «Το σκέφτομαι ακόμη», και 4) «Διαφωνώ». Ακολουθώντας, διαβάζεται μεγαλόφωνα ένας προβληματισμός. Τα παιδιά παίρνουν θέση σε μία από τις γωνιές, αναλόγως με το αν συμφωνούν, αν δεν έχουν γνώμη, αν χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να σκεφτούν ή αν διαφωνούν. Έπειτα, καλούνται να δικαιολογήσουν τη θέση τους. Αφού ακούσουν τις απόψεις των άλλων, μπορούν να αλλάξουν γνώμη και θέση, μετακινούμενοι/ες, ανάλογα, στον χώρο της τάξης. Σε αυτήν την πρακτική, ενσωματώνονται διάφορες παραλλαγές της όπως η ακόλουθη:



- **Ερωτήσεις προέκτασης:**

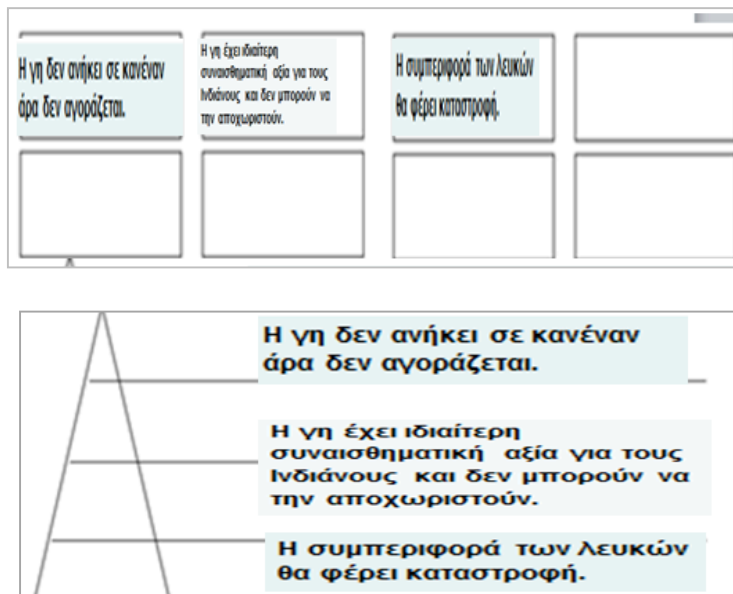
- Τι σας έκανε εντύπωση από αυτήν τη δραστηριότητα;
- Γιατί νομίζετε πως οι άλλοι είχαν διαφορετικές απόψεις;
- Σας επηρέασε, μήπως, η άποψη κάποιου άλλου στο να αλλάξετε τη θέση σας; Γιατί νομίζετε;
- Υπάρχει «σωστή θέση»; Πώς μπορούμε να ξέρουμε ποια θέση είναι «σωστή»;

◆ **Μέθοδος 1-2-4**

Η σαφήνεια του λόγου μπορεί να δομείται σταδιακά, μέσα από τη μέθοδο 1-2-4 (σκέφτεται ο ένας ατομικά, συζητά και δομεί λόγο με άλλους δύο και στο τέλος δομείται η τελική απάντηση - διαμορφώνεται άποψη στους τέσσερις). Είναι σημαντικό να μην επαναλαμβάνεται η ίδια απάντηση «από στάδιο σε στάδιο», αλλά οι μαθητές/μαθήτριες να «χτίζουν» πάνω στις ιδέες των άλλων, ώστε να βελτιώνουν, να επεκτείνουν και να αποσαφηνίζουν / ξεκαθαρίζουν την απάντησή τους. Ενθαρρύνεται

και η τελική ιεράρχηση των απόψεων, θέσεων, επιχειρημάτων, με βάση συγκεκριμένη κατεύθυνση και έμφαση.

Παράδειγμα: Κείμενο «Σπίτι μας είναι η Γη» (Βιβλίο Μαθητή Στ', Τεύχος Α', σ. 81) και «Ιεράρχηση επιχειρημάτων κειμένου, με βάση την άποψη του ατόμου, της δυάδας, της ομάδας»:



◆ Διαλογική αντιπαράθεση (Debate)

Οι μαθητές/μαθήτριες, ομαδικά, μελετούν κείμενα και διατυπώνουν επιχειρήματα, υπέρ ή κατά μίας κατάστασης. Στη συνέχεια, οι ομάδες μπαίνουν σε διαλογική αντιπαράθεση, αξιοποιώντας τα επιχειρήματα που άντλησαν από τα κείμενα, αλλά και δικά τους, για να υποστηρίξουν τη θέση της ομάδας τους. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει συγκεκριμένο υποστηρικτικό λεξιλόγιο (π.χ., αιτιολογικούς συνδέσμους, λέξεις που εκφράζουν άποψη κ.ο.κ).

Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να παίρνουν θέση, με βάση μία «κλίμακα συνεχούς» (π.χ., «διαφωνώ απόλυτα», «διαφωνώ λίγο», «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ», «συμφωνώ λίγο», «συμφωνώ απόλυτα»), αναδεικνύοντας ότι, τις περισσότερες φορές, μία άποψη δεν κινείται απόλυτα στο «ναι/όχι», στο «συμφωνώ/διαφωνώ», στο «ορθό/λάθος» κ.λπ.:

«Κλίμακα συνεχούς»



Διαφωνώ απόλυτα

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

◆ Αξιοποίηση θεατρικών συμβάσεων

- Εκπαιδευτικός - παιδιά σε ρόλο

Ο/Η εκπαιδευτικός υιοθετεί κάποιον ρόλο (π.χ., υποδύεται τον/την πρόεδρο μίας εταιρείας) και υποβάλλει αντίστοιχους ρόλους στα παιδιά (τα οποία υποδύονται, π.χ., το υπαλληλικό προσωπικό, τους κατοίκους μιας κοινότητας, κ.ο.κ.), σε συγκεκριμένο

συγκείμενο, εμπλεκοντάς τους σε προβληματικές καταστάσεις που χρήζουν επίλυσης (π.χ., «*Ήρθαμε σήμερα εδώ για να αποφασίσουμε σχετικά με το πρόβλημα που προέκυψε...*»).

- **Forum Theatre**

Δύο παιδιά (ή, εναλλακτικά, εκπαιδευτικός και παιδί) κάθονται σε δύο καρέκλες και αναπτύσσουν έναν αυτοσχέδιο διάλογο, γύρω από μία προβληματική κατάσταση (συνήθως οι δύο καρέκλες αντιστοιχούν σε δύο διαφορετικές και αντικρουόμενες «φωνές» γύρω από ένα θέμα). Σε κάποιο σημείο, δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές/μαθήτριες, που μέχρι στιγμής παρακολουθούσαν, να καθίσουν στη θέση ενός εκ των δύο, υιοθετώντας έτσι τον αντίστοιχο ρόλο και συνεχίζοντας τον διάλογο, φέρνοντας, παράλληλα, νέες ιδέες και επιχειρήματα στην επιφάνεια, τα οποία δεν είχαν αναφερθεί προηγουμένως.

- **Καυτή καρέκλα**

Ένα παιδί υποδύεται κάποιον ρόλο και, καθισμένο στην «καυτή καρέκλα», δέχεται ποικίλων διαστάσεων ερωτήσεις από τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία μπορεί, επίσης, να υποδύονται κάποιον ρόλο. Η έμφαση μπορεί να δοθεί στις αξιολογικές - κριτικές ερωτήσεις.

- **Διάδρομος σκέψης**

Οι μαθητές/μαθήτριες στέκονται σε δύο παράλληλες σειρές και δημιουργούν έναν διάδρομο. Οι δύο σειρές παιδιών εκπροσωπούν δύο αντικρουόμενες απόψεις σε μια προβληματική κατάσταση. Καθώς ο/η χαρακτήρας που αντιμετωπίζει ένα δίλημμα ή πρόβλημα κινείται ανάμεσά τους, οι δύο σειρές των παιδιών ζωντανεύουν τις αντικρουόμενες σκέψεις του/της ή, ενδεχομένως, διατυπώνουν μια συμβουλή, σύμφωνα με την άποψη που εκπροσωπούν.



- **Μανδύας του ειδικού**

Οι μαθητές/μαθήτριες αναλαμβάνουν ρόλους (που προκύπτουν ή είναι παρεμφερείς με ένα κείμενο, με ένα θέμα), μέσα από τους οποίους παρουσιάζονται να έχουν ειδική γνώση ή εμπειρία. Έτσι, αναλαμβάνουν την επίλυση αποριών των συμμαθητών/τριών τους, ή και παρουσίαση θεμάτων για τα οποία είναι «ειδικοί» στους/στις συμμαθητές/ συμμαθήτριές τους.

- **Χορικά**

Μία ομάδα μαθητών/τριών αναπαριστά θεατρικά μία επίμαχη σκηνή (είτε αυτοσχεδιάζοντας είτε βασισμένοι/ες σε ένα κείμενο). Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/μαθήτριες οργανώνονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν τον ρόλο «του σχολιαστή της δράσης», η οποία εξελίσσεται την ίδια στιγμή. Τα χορικά αντιπαρατίθενται, είτε μεταξύ τους είτε με τον πρωταγωνιστή της δράσης, για να

δημιουργήσουν εντάσεις και συγκρούσεις, που θα διευρύνουν τον προβληματισμό και θα αναδείξουν νέες οπτικές.

- **Δίκη**

Με αφορμή ένα υπό διερεύνηση θέμα, οι μαθητές/μαθήτριες τάσσονται υπέρ ή κατά μίας θέσης. Στο πλαίσιο ενός πλασματικού σεναρίου που «στήνεται» για την περίπτωση, ένας/μία μαθητής/μαθήτρια σε ρόλο «κατηγορουμένου», οδηγείται στο δικαστήριο. Οι υπόλοιποι/ες αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους (ρόλο δικαστή, ενόρκων, συνήγορου υπεράσπισης κ.λπ.). Μαθητές/μαθήτριες, ατομικά ή ομαδικά (ανάλογα με τον ρόλο που ανέλαβαν), προετοιμάζουν τα επιχειρήματά τους και τις κατάλληλες λεκτικές διατυπώσεις. «Διεξάγεται η δίκη», όπου αναδεικνύονται ποικίλες και αντικρουόμενες οπτικές του θέματος, μέσα από πλούσιο επιχειρηματολογικό λόγο.

- **Ομαδική γλυπτική**

Μία ομάδα ή ένα άτομο από μια ομάδα υιοθετεί τον ρόλο του γλύπτη και μεταμορφώνει τους ηθοποιούς σε αγάλματα που έχουν συγκεκριμένη στάση ή σχήμα. Το σχήμα αυτό, ρεαλιστικό ή αφαιρετικό, εκφράζει μία συγκεκριμένη πτυχή ενός θέματος ή μίας ιδέας που συζητήθηκε. Η συλλογική δημιουργία του αγάλματος ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να δώσουν τη δική τους ερμηνεία για τα γεγονότα που διαδραματίζονται στο δράμα.

- **Ρόλος στον τοίχο - στο πάτωμα**

Ένας ρόλος αναπαρίσταται με μια φιγούρα που σχεδιάζουμε μέσα στην οποία μπορούν τα παιδιά να γράψουν φράσεις κλειδιά, ιδέες ή συναισθήματα για τον χαρακτήρα. Πληροφορίες μπορούν να προστεθούν καθώς το δράμα προχωρά και εξελίσσεται.

- **Παγωμένη εικόνα**

Οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν το σώμα τους για να δημιουργήσουν μια εικόνα αντιπροσωπευτική μίας στιγμής στο δράμα. Μπορεί να γίνει συνδυασμός με τη σύμβαση του «σάουντρακ» ή της ανίχνευσης σκέψεων, για να εξελίξει τη διερεύνηση στο δράμα. Επίσης, μπορεί να συνοδεύεται από τη σύμβαση της αφήγησης για να αποστασιοποιεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες από το δράμα.

◆ **Έκφωνη (μεγαλόφωνη) Σκέψη**

Ο/Η εκπαιδευτικός, αρχικά, και τα παιδιά, σε κατοπινό στάδιο, περιγράφουν μεγαλόφωνα τη σκέψη τους, κατά τη διάρκεια επίλυσης κάποιου προβλήματος ή εκτέλεσης μιας δράσης. Με τον τρόπο αυτό ο/η ομιλητής/τρια μπορεί ταυτόχρονα να περιγράψει τα στάδια μίας διαδικασίας, να σχολιάζει, να εξηγεί (πιθανές προεκτάσεις, συνέπειες μιας δράσης) και να αναστοχάζεται. Ουσιαστικά, μοντελοποιείται ο τρόπος σκέψης, μέσω της «μεγαλόφωνης σκέψης», και αναδεικνύονται οι γλωσσικές επιλογές που εξυπηρετούν συγκεκριμένους στόχους, ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση (π.χ., «*Το συγκεκριμένο επίθετο μου δίνει την εντύπωση ότι ο συγγραφέας είναι υπέρ της τεχνολογίας. Αν, άραγε, άλλαζε το επίθετο πώς θα άλλαζε το νόημα του κειμένου;*» κ.ο.κ.).

◆ **Ηχογράφηση λόγου- Γωνιά ακρόασης**

Στην αίθουσα διδασκαλίας υπάρχει μία γωνιά ακρόασης όπου, με τη βοήθεια των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), τη χρήση, για παράδειγμα, Η/Υ, διαδραστικού πίνακα, μαγνητοφώνου, ηλεκτρονικών πηγών με αφήγηση ιστοριών κ.ά., οι μαθητές/μαθήτριες ακούν προφορικά κείμενα που σχετίζονται με κάποιο θέμα και ενθαρρύνονται να ηχογραφούν δικά τους προφορικά κείμενα.

Ο λόγος των μαθητών/τριών ηχογραφείται, για σκοπούς αυτοαξιολόγησης ή και ετεροαξιολόγησης. Σχολιάζεται π.χ., το λεξιλόγιο, το ύφος, η ένταση της φωνής, ανάλογα με το είδος του κειμένου και την κατάσταση επικοινωνίας.

♦ **«Τηλέφωνο»**

Το κλασικό αυτό παιχνίδι αξιοποιείται για παιδιά, ειδικά μικρών ηλικιών, ως άσκηση ακουστικής μνήμης και για σκοπούς κατανόησης. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός ή ένας/μία μαθητής/μαθήτρια λέει λέξεις, αλλά και προτάσεις, οι οποίες αναμεταδίδονται από στόμα σε στόμα. Τόσο οι λέξεις όσο και οι προτάσεις μπορεί να σχετίζονται με συγκεκριμένο θέμα, που ενδιαφέρει τα παιδιά ή εξυπηρετεί συγκεκριμένο διδακτικό σκοπό.

Όταν το παιχνίδι αυτό παίζεται από μεγαλύτερα παιδιά, οι λέξεις ή οι προτάσεις θα μπορούσαν να αντικατασταθούν με ένα μικρό κείμενο. Αν το κείμενο διαθέτει και χιουμοριστικά στοιχεία, τότε πιθανόν να ελκύσει περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών, έτσι ώστε να μπορέσουν ευκολότερα να ανακαλέσουν στη μνήμη τους το περιεχόμενο του κειμένου. Το παιχνίδι θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ως εξής: *«Τέσσερα παιδιά βγαίνουν έξω από την τάξη. Φωνάζουμε το πρώτο παιδί και του διαβάζεται το κείμενο από τον/την εκπαιδευτικό ή ένα μαθητή. Τότε, καλούμε το δεύτερο παιδί που βρίσκεται έξω να μπει στην τάξη. Το πρώτο παιδί θα αφηγηθεί το κείμενο στο δεύτερο παιδί με όσες πιο πολλές πληροφορίες μπορεί να θυμηθεί. Ακολούθως, εισέρχεται στην τάξη το τρίτο παιδί. Το δεύτερο παιδί, θα διηγηθεί το κείμενο που άκουσε από το πρώτο παιδί, με όσες πιο πολλές πληροφορίες μπορεί να θυμηθεί, στο τρίτο παιδί. Στο τέλος, η διαδικασία επαναλαμβάνεται με το τρίτο παιδί να αφηγείται ό,τι θυμάται από όσα άκουσε από το δεύτερο παιδί, στο τέταρτο παιδί. Στόχος του παιχνιδιού είναι το τέταρτο παιδί να αφηγηθεί όσα πιο πολλά γλωσσικά στοιχεία του κειμένου είχαμε από πριν καθορίσει, χωρίς να το γνωρίζουν τα παιδιά (π.χ., δέκα επίθετα του κειμένου τα οποία είναι γραμμένα σε διαφορετικούς βαθμούς, εξυπηρετώντας π.χ., τη διδασκαλία των παραθετικών των επιθέτων). Φυσικά, μπορούμε να εμπλέξουμε και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, με ποικίλους τρόπους (π.χ., να κρατούν αντίγραφο του κειμένου ώστε να ελέγχουν την αναδιήγηση των συμμαθητών τους) ή να παίξουμε το παιχνίδι με περισσότερες τετράδες, ώστε να υπάρχει συναγωνισμός μεταξύ τους, καθώς και ανάδειξη νικητή».*

♦ **Ακρόαση κειμένων (αφηγηματικών, ποιητικών, μουσικών κ.ά.)**

Τα παιδιά ακούν ενδιαφέροντα προφορικά κείμενα, όπως ένα παραμύθι, ένα ποίημα, ένα μουσικό απόσπασμα κ.ά., για σκοπούς κατανόησης και αισθητικής απόλαυσης.

♦ **Μετασχηματισμοί - «Πες το αλλιώς»**

Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει ένα ενδιαφέρον σημείο του κειμένου και καλεί τα παιδιά να το επαναδιατυπώσουν, αξιοποιώντας εναλλακτικές γλωσσικές επιλογές. Οι νέες διατυπώσεις μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους, προκειμένου να διαφανεί ο εννοιολογικός μετασχηματισμός που υφίσταται ένα κείμενο, ως προς τις γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα. Αναμένεται έτσι να διαφανεί η οπτική γωνία με την οποία αναπτύσσει το θέμα ο συγγραφέας.

♦ **Αλλαγή οπτικής γωνίας**

Τα παιδιά αναδιηγούνται μέρος ενός κειμένου από άλλη οπτική γωνία. Η αναδιήγηση αυτή μπορεί να γίνει από την οπτική κάποιου ήρωα της ιστορίας, πέρα από τον πρωταγωνιστή (π.χ., αναδιήγηση του παραμυθιού της Σταχτοπούτας από την πλευρά της μητριάς).

♦ **Δεξαμενή χρήσιμου λεξιλογίου (Word wall) - Γλωσσικά στηρίγματα**

Ο/Η εκπαιδευτικός αναρτά σε πινακίδα συχνόχρηστο λεξιλόγιο, το οποίο λειτουργεί υποστηρικτικά στο πλαίσιο συζήτησης, διατύπωσης άποψης κ.ο.κ. Το λεξιλόγιο μπορεί να αφορά σε φράσεις που εκφράζουν άποψη, συνδετικές λέξεις, ειδικό

λεξιλόγιο ενότητας. Το συχνόχρηστο λεξιλόγιο είναι καλό να εμπλουτίζεται συνεχώς από τα ίδια τα παιδιά, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό.

[...]

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Σύντομη εισαγωγή

Η κατανόηση γραπτού λόγου είναι αναμφίβολα μια πολύπλοκη όσο και σύνθετη διαδικασία. Στην πραγματικότητα, αφορά σε συλλειτουργούσες διαδικασίες δόμησης νοημάτων, όπου εμπλέκονται τόσο το κείμενο όσο και ο/η αναγνώστης/στρια. Το κείμενο παρέχει πληροφορίες που αναμένεται να γίνουν κατανοητές από τον/την αναγνώστη/στρια, ο/η οποίος/α και καλείται να αλληλεπιδράσει με το κείμενο.

Η κατανόηση γραπτού λόγου δεν περιορίζεται στην αποκωδικοποίηση κειμένων, αλλά εκτείνεται και στη σημασιολογική προσέγγισή τους. Με τον τρόπο αυτό, αναδύονται και αναδεικνύονται, κάθε φορά, (τα) νοήματα κάθε κειμένου, με την ταυτόχρονη ενεργοποίηση και της προϋπάρχουσας γνώσης του/της αναγνώστη/στριας.

Η γνώση αυτή μπορεί να αφορά τόσο στο πώς λειτουργεί το γλωσσικό σύστημα, αλλά και στο τι κάθε παιδί αποκτά μέσα από την κοινωνική του εμπειρία (προσωπικές εμπειρίες, κοινωνική γνώση). Αυτό σημαίνει ότι η δόμηση του νοήματος στηρίζεται στη γνώση του θέματος και τη σχετική κοινωνική γνώση, στις γνώσεις σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους δομούνται τα κείμενα και με τους οποίους διασυνδέονται μεταξύ τους γλωσσικές και νοηματικές μονάδες.

Νοούμενου ότι η κατανόηση ενέχει και αλληλεπίδραση με το κείμενο, προσλαμβάνει πολλαπλές διαστάσεις και μπορεί να περιλαμβάνει:

- τον εντοπισμό πληροφοριών στο κείμενο
- τη χρήση βασικών γλωσσικών στοιχείων (συμπεριλαμβανομένου του αλφαβητικού κώδικα, γραμματικοσυντακτικών συμβάσεων, κειμενικών ειδών κ.ο.κ.).
- τη γενική / σφαιρική / συνολική κατανόησή του
- τη συσχέτιση στοιχείων από διάφορα / διαφορετικά μέρη
- την ερμηνεία που προκύπτει από την τοποθέτηση των πληροφοριών του σε συγκεκριμένο πλαίσιο
- την αναγνώριση των παραμέτρων που το διαμορφώνουν (όπως είναι, για παράδειγμα, οι κοινωνικοί σκοποί, οι προθέσεις του/της συγγραφέα, τα ρητά ή και τα υπόρρητα νοήματα κ.ο.κ.)
- την κριτική διερεύνηση, μέσω, π.χ., της επισήμανσης επιχειρημάτων και συλλογισμών, όπως και του τρόπου με τον οποίο δομούνται πραγματικότητες, αναδεικνύονται ή αποσιωπούνται εμπειρίες και αποτυπώνονται κοινωνικές σχέσεις.

Η ανάγνωση με κατανόηση επιδιώκεται στο πλαίσιο σχολικών και μη πρακτικών. Πιο κάτω, περιγράφονται ποικίλα εργαλεία κατανόησης γραπτού λόγου, τα οποία μπορεί να αξιοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο, τη δομή και τη γλώσσα ενός ή περισσότερων κειμένων, πριν, κατά και μετά την ανάγνωση, χωρίς αυτό, όμως, να καθορίζεται αυστηρά ή με στατικό τρόπο.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Παρουσίαση - Περιγραφή

♦ **Προβλέψεις**

- **Πολυδιάστατη Πρόβλεψη**

Αξιοποιούνται πληροφορίες του κειμένου για τη διατύπωση τεκμηριωμένων προβλέψεων αναφορικά με το θέμα, το είδος, το περιεχόμενο του κειμένου και τις διακειμενικές σχέσεις που το αφορούν (υπό την εξής λογική: υπόθεση - επαλήθευση). Για σκοπούς πολυδιάστατης πρόβλεψης, μπορεί να αξιοποιηθεί ο πιο κάτω πίνακας:

Προβλέψεις	Απολογία πρόβλεψης	Κείμενο (Επιβεβαίωση ή διάψευση)

- **«Μαντεύω την ιστορία...»**

Διατυπώνονται προβλέψεις (ατομικά, ομαδικά, στην ολομέλεια, προφορικά ή και γραπτά) για το «τι μπορεί να λέει η ιστορία», αν πρόκειται για αφηγηματικό κείμενο, οι οποίες οδηγούν στην παραγωγή διάφορων κειμενικών εκδοχών.

Παράδειγμα (βασισμένο στο κείμενο το «Μηχάνημα», του Ευγένιου Τριβιζά):

(τίτλος κειμένου) <u>Το μηχάνημα</u>	
<u>«Αλυσίδα ιστορίας»</u>	<u>Μαντεύω την ιστορία...</u>
(λέξεις-φράσεις από το κείμενο, με τη σειρά που εμφανίζονται σε αυτό)	(«μαντεύοντας, διασυνδέονται οι λέξεις-φράσεις και δομείται το κείμενο» - ακολουθεί ανάγνωση του πρωτοτύπου, αντιπαραβολή του με τις εκδοχές που τα παιδιά δημιούργησαν και σχετική συζήτηση)
κτήριο με γραφεία	
Γιάννης ο καφετζής	
μηχάνημα	
σκεφτικός	
προσωπάρχης	
Η δουλειά θα μοιραζόταν	
Έσπευδαν στο μασίμι	
δυσφήμιση	
εφιάλτης	
τον έπνιγε το δικαιο	
Μεγάλη απόφαση	
Σάββατο	
μόνος	

- **Προβλέψεις με βάση την προεπισκόπηση σημειωτικών τρόπων**

Αρχικά, προβάλλονται οι σημειωτικοί τρόποι του κειμένου, εκτός του γλωσσικού κώδικα (γλώσσας). Ακολουθώντας, τα παιδιά κάνουν προβλέψεις για το κείμενο με βάση, π.χ., την/τις εικόνα/ες του. Στη συνέχεια, μπορεί να προστεθεί άλλος σημειωτικός τρόπος, π.χ., ήχος, και ακολουθούν, κάθε φορά, νέες προβλέψεις. Οι προβλέψεις των μαθητών/τριών σχολιάζονται και αποτελούν αντικείμενο συζήτησης. Γίνεται ανάγνωση ολόκληρου του κειμένου και εξάγονται τα νοήματα του κειμένου. Ακολουθεί αναστοχασμός μεταξύ των μαθητών/τριών και γίνεται σύγκριση και επαλήθευση των προβλέψεών τους με βάση «το τι λέει το κείμενο».

◆ **Καταιγισμός ιδεών - Ιδεοθύελλα**

Αξιοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών και προωθείται η ανακάλυψη - λύση απαντήσεων/προβλημάτων, αντίστοιχα. Έτσι, τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμβάλουν, μέσω της προϋπάρχουσας γνώσης τους, στα ερωτήματα που τους τίθενται. Τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς να έχουν αναστολές, αν πουν κάτι που δεν ισχύει, γιατί δεν θα κριθούν. Η ιδεοθύελλα μπορεί να εμπλουτιστεί με λέξεις/φράσεις/ σχέδιο κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα.

◆ **Τι γνωρίζω - Τι θέλω να μάθω - Τι έμαθα (Know-Want-Learn)**

Καταγράφονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών για ένα συγκεκριμένο θέμα, αλλά και οι προσδοκίες τους σε ό,τι αφορά στο θέμα αυτό. Με άλλα λόγια, αξιοποιούνται γνώσεις των παιδιών που απορρέουν από γνωστικές δεξιότητές τους αλλά και όπως φιλτράρονται μέσα από τις κοινωνικές εμπειρίες τους. Έτσι, τα παιδιά ενθαρρύνονται να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένες πτυχές του υπό διερεύνηση θέματος. Με το πέρας της ενασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα, σημειώνονται αυτά που τα παιδιά θεωρούν ότι έχουν μάθει, κατά τη μελέτη του θέματος (το εργαλείο αυτό αξιοποιείται και μετά από την ανάγνωση κειμένου/κειμένων). Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται ο ακόλουθος πίνακας:

Τι γνωρίζω;	Τι θέλω να μάθω;	Τι έμαθα;

◆ **Τοποθέτηση κειμένου σε πλαίσιο (θεματικό - επικοινωνιακό - κοινωνικοπολιτισμικό)**

Αναγνωρίζεται η «πηγή» (συγγραφέας) και το κοινωνικοοικονομικό/πολιτισμικό συγκείμενο, εντός του οποίου το κείμενο έχει συγγραφεί (αναπτυχθεί). Διερευνάται η οπτική, υπό την οποία ο/η συγγραφέας εκθέτει τις ιδέες του/της και γίνεται ερμηνεία και κριτική διερεύνηση των ιδεών αυτών, με την αναζήτηση και μελέτη περισσότερων πηγών. Σε αυτό το πλαίσιο, το κειμενικό είδος και οι γλωσσικές επιλογές προσεγγίζονται με έμφαση στη λειτουργική τους διάσταση.

- **Διερεύνηση επικοινωνιακού συγκειμένου (= περίπτωση επικοινωνίας)**

Διερευνώνται οι παράμετροι που δομούν το περιστασιακό συγκείμενο - την περίπτωση επικοινωνίας, όπως αυτό/ή πραγματώνεται στο κείμενο (πού/ πότε, ποιος/οι, γιατί..., βάσει των πιο κάτω παραμέτρων):

- το χωροχρονικό πλαίσιο
- οι συμμετέχοντες/ουσες
- οι στόχοι/ οι επιδιώξεις
- οι πράξεις λόγου και το θέμα αναφοράς
- το ύφος
- τα μέσα επικοινωνίας, οι γλωσσικοί και οι εξωγλωσσικοί κανόνες
- οι κοινωνικές και οι πολιτισμικές νόρμες
- το είδος λόγου.

- **Διερεύνηση κοινωνικοπολιτισμικού συγκείμενου**

Σε συνέχεια της διερεύνησης του περιστασιακού συγκείμενου (σχέση κειμένου - συγκείμενου της περίπτωσης), μπορεί να διερευνηθεί και το ευρύτερο πολιτισμικό συγκείμενο. Ως εκ τούτου, το κειμενικό είδος διδάσκεται ως έννοια που ενέχει λειτουργική ποικιλία, όπου οι τρεις μεταλειτουργίες (του πεδίου/ «τι», του τόνου/ «ποιος» και του τρόπου/ «πώς») συνιστούν μεταβλητές με καθοριστικό ρόλο (όπως και ο κειμενικός σκοπός). Για παράδειγμα, οι αφηγήσεις ή οι περιγραφές μπορεί να προέρχονται από ποικίλα πεδία και να δηλώνουν ποικιλία σχέσεων (π.χ., λιγότερο ή περισσότερο οικεία, σοβαρή). Για σκοπούς διερεύνησης του κοινωνικοπολιτισμικού συγκείμενου μπορεί να αξιοποιηθεί, ανάμεσα σε άλλες διδακτικές πρακτικές, και η συνεξέταση / αντιπαράβολή κειμένων.

◆ **Αναγνώριση δομικών στοιχείων του γραπτού λόγου**

Στο κείμενο εμπεριέχεται ποικιλία γλωσσικών επιλογών (π.χ., λέξεων, φράσεων) και άλλων κειμενικών στοιχείων (π.χ., παραγράφων), τα οποία βοηθούν τους/τις αναγνώστες/αναγνώστριες να το κατανοήσουν. Ο «χωρισμός των παραγράφων» δίνει έναν προσανατολισμό για τη δομή του κειμένου. Λέξεις όπως «καταρχάς», «στη συνέχεια», «τέλος» προδιαθέτουν για τη δομή του κειμένου. Επίσης, ο/η μαθητής/μαθήτρια, δίνοντας προσοχή σε ορισμένες λέξεις και εκφράσεις, «μπορεί να σχηματίσει καλύτερη εικόνα για το περιεχόμενο του κειμένου». Για παράδειγμα, αν δει τη λέξη «επειδή», μπορεί να συμπεράνει ότι θα ακολουθήσει κάποια επεξήγηση για ό,τι αναφέρθηκε προηγουμένως.

◆ **Ανακάλυψη / Διερεύνηση της «γλώσσας ή της γραμματικής του κειμένου» (= λειτουργική γραμματική)**

Διερευνάται η (λειτουργική) γλώσσα ή γραμματική του κειμένου στο ευρύτερο πλαίσιο των συμβάσεών του.

Ενδεικτικά:

- χρήση χρόνων ρήματος
- επιλογή εγκλίσεων
- αξιοποίηση ειδών πρότασης
- χρήση φράσεων, συνδέσμων και επιρρημάτων που δηλώνουν χρόνο, τόπο, τρόπο, χρήση αξιολογικών επιθέτων, ρημάτων σε ενεργητική ή σε παθητική φωνή.

◆ **Στοχευμένη ανάγνωση κειμένου με ποικίλες στρατηγικές**

- **Γρήγορη ανάγνωση - Εστίαση της προσοχής για τον εντοπισμό της γενικής ιδέας του κειμένου**

Επιχειρείται μία πρώτη, γρήγορη ανάγνωση του κειμένου, με σκοπό τον εντοπισμό της γενικής ιδέας ή και κάποιων συγκεκριμένων στοιχείων του. Με την πρώτη ανάγνωση, οι μαθητές/μαθήτριες εξοικειώνονται με το θέμα και το περιεχόμενο του κειμένου, πριν να εμβαθύνουν περισσότερο σε αυτό, μέσω μιας δεύτερης ή ίσως και τρίτης ανάγνωσης.

- **Μεγαλόφωνη ανάγνωση - Ερμηνεία κειμένου**

Γίνεται μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένου, π.χ., από τον/την εκπαιδευτικό και ακολουθεί:

- υποβολή ερωτήσεων και απαντήσεις σε αυτές από τα ίδια τα παιδιά
- δόμηση νέων ερωτήσεων από τον/την εκπαιδευτικό, στη βάση των απαντήσεων των παιδιών
- συνοικοδόμηση του νοήματος του κειμένου, μέσα από τις δικές τους οπτικές
- μετατόπιση από το κυριολεκτικό στο ερμηνευτικό και στο κριτικό νόημά του.

- **«Επιλεκτική προσοχή» (εστίαση) σε συγκεκριμένες/ειδικές πληροφορίες που αφορούν στη δομή του κειμένου (ως αποτέλεσμα μίας «δεύτερης» ανάγνωσης)**

Επιδιώκεται η επισήμανση, αναγνώριση και διάκριση, ανάμεσα σε άλλες, συγκεκριμένων πληροφοριών, μέσω, π.χ., της υποβολής (συγκεκριμένων) ερωτήσεων κατανόησης που απαιτούν επιλεκτική προσοχή (π.χ., «ποια είναι τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου;»).

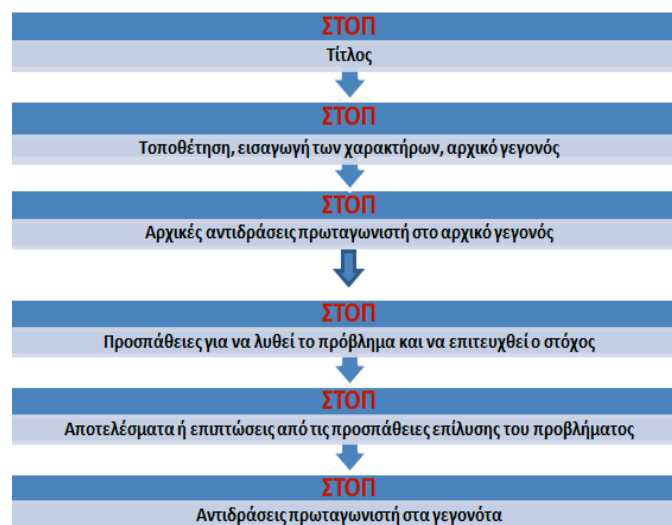
- **Λεπτομερής ανάγνωση**

Προκειμένου να κατανοήσουν σε βάθος το κείμενο, τα παιδιά προβαίνουν σε μία ουσιαστική και λεπτομερή ανάγνωση, κατά την οποία θα πρέπει να είναι απόλυτα προσηλωμένα στο κείμενο. Κατά τη διάρκεια αυτής της ανάγνωσης, «αποκτάται ξεκάθαρη εικόνα του περιεχομένου του κειμένου». Εκτός, όμως, από τα εμφανή στοιχεία του κειμένου, το παιδί θα πρέπει να αντιληφθεί και άλλα στοιχεία που δεν είναι εμφανή, όπως είναι, για παράδειγμα, η άποψη του συγγραφέα για το θέμα που παρουσιάζει, τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών κ.ο.κ.

- **Καθοδηγούμενη ανάγνωση - Καθοδηγούμενη Σκέψη**

Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει ένα αφηγηματικό κείμενο αποσπασματικά, επιλέγοντας σημεία-κλειδιά του κειμένου, όπου και σταματά για να υποβάλει ερωτήσεις ανοικτού τύπου, να ζητήσει τις προβλέψεις των παιδιών, να προκαλέσει τις κριτικές τους απόψεις και αξιολογικές θέσεις. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι οι ακόλουθες:

- Ποια είναι η άποψή σου;
- Μπορείς να στηρίξεις τη γνώμη σου;
- Οι πρωταγωνιστές της ιστορίας έπραξαν σωστά ή λάθος;».



Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός εμπλέκει άμεσα τους/τις μαθητές/μαθήτριες στην αναγνωστική διαδικασία, ενεργοποιώντας και αναπτύσσοντας την κριτική τους

ενημερότητα. Πιθανά σημεία, κατά τα οποία ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να σταματήσει, ειδικά για ένα μυθοπλαστικό αφηγηματικό κείμενο, είναι τα ακόλουθα:

◆ Σημειώσεις

Καταγράφονται σημειώσεις στο κείμενο κατά τη διάρκεια των αναγνώσεων του (γενικής ή και επιλεκτικής εστίασης), με ποικιλία τρόπων, όπως υπογράμμιση, τοποθέτηση σε κύκλο, σκίαση ή χρωμάτισμα λέξεων ή και φράσεων κ.ο.κ. Τα παιδιά εντοπίζουν σημαντικά στοιχεία (νέες πληροφορίες, καθώς και πληροφορίες που είναι ασαφείς) καθώς διαβάζουν, έτσι ώστε να τα επεξεργάζονται, πριν ολοκληρώσουν την ανάγνωση του κειμένου. Συμπληρωματικά, θα μπορούσε να συμφωνηθεί ένας κοινός κώδικας σημείων ανάμεσα στα παιδιά και στον/στην εκπαιδευτικό, που να αντιπροσωπεύει συγκεκριμένες υποδείξεις. Το ακόλουθο παράδειγμα είναι ενδεικτικό:

Παράδειγμα:

Σύμβολο-Κώδικας	Αποκωδικοποίηση
X	"Βρήκα ένα σημείο κλειδί"
!	"Βρήκα κάτι ενδιαφέρον, μια νέα πληροφορία."
;	"Αυτό με συγχύζει, μου δημιουργεί απορίες. Έχω ερωτήματα για το τι σημαίνει ή τι θέλει να πει."

◆ «Στρατηγική 3, 2, 1»

Κατά την ανάγνωση του κειμένου (από τον/την εκπαιδευτικό, από μαθητές/μαθήτριες, χαμηλόφωνα ή μεγαλόφωνα), ζητείται από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να εντοπίσουν συγκεκριμένο αριθμό σημείων-στοιχείων-προβληματισμών. Οι αριθμοί 3 - 2 - 1 είναι απλά ενδεικτικοί και δύναται να αντικατασταθούν από άλλους, ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, τα σημεία-στοιχεία-προβληματισμοί που ζητούνται κάθε φορά προσαρμόζονται στους εκάστοτε στόχους.

Παράδειγμα:

- 3 «σημεία - κλειδιά που βρήκα στο κείμενο»
- 2 «πράγματα που είναι πολύ ενδιαφέροντα»
- 1 «ερώτημα που με απασχολεί ακόμη».

◆ Πολυδιάστατες ερωτήσεις κατανόησης

- Πληροφοριακές Ερωτήσεις (Literal):

Εντοπισμός και εξαγωγή πληροφοριών που εντοπίζονται ρητά στο κείμενο.

- Συμπερασματικές- Επαγωγικές Ερωτήσεις (Inferential):

Κατανόηση και ερμηνεία κειμένου.

Αξιοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση και συσχετίζεται με πληροφορίες του κειμένου. Εξάγονται συμπεράσματα.

- Αξιολογικές-Κριτικές Ερωτήσεις (Evaluative-Critical):

Προβληματισμός και αξιολόγηση επί του περιεχομένου, της δομής και της γλώσσας του κειμένου.

Αναπτύσσονται αξιολογικές κρίσεις, σε σχέση με το κείμενο. Συσχετισμός με περίσταση επικοινωνίας, «κοινωνικό πλαίσιο ή και «ευρύτερο προβληματισμό». Εκφράζονται προσωπικές απόψεις και κατατίθενται νέες ιδέες.

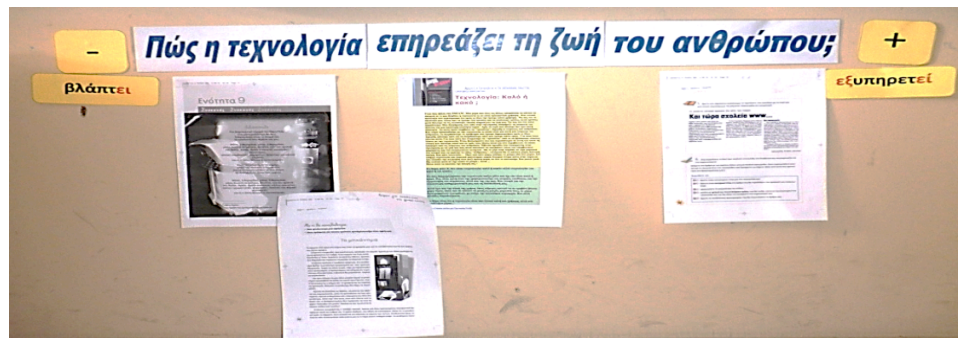
♦ **Κριτική διερεύνηση και ανάλυση κειμένων (με έμφαση στην ποικιλία, στη διαλογικότητα και στην πολυφωνία των κειμένων)**

Προτείνεται η υποβολή και εξέταση προβληματισμών - ερωτημάτων, με βάση ένα θέμα, με στόχο την ανάδυση νοημάτων που νοούνται ή και υπονοούνται. Σημαντική είναι η ενασχόληση με πολλά κείμενα ποικίλων μορφών, τα οποία πραγματεύονται την ίδια θεματική, καθώς και κείμενα που έχουν νόημα για τους/τις μαθητές/μαθήτριες και πηγάζουν από τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους:

- **Γραμμή της Ενότητας**

Πρόκειται για γραμμή η οποία αποτελείται από δύο αντίθετους άξονες που υποδηλώνουν διαφορετικές οπτικές. Επιχειρείται η κριτική τοποθέτηση των κειμένων, με βάση τον θεματικό προβληματισμό μίας ενότητας, στην ευθεία των αξόνων, χωρίς να αποκλείεται και η ενδιάμεση τοποθέτηση.

Παράδειγμα:



- **Διακειμενικές διασυνδέσεις**

Γίνονται διασυνδέσεις με ήδη υπάρχουσες εμπειρίες, γνώσεις και πραγματικότητες με άλλα κείμενα και τα νοήματά τους, ως εξής:

Κείμενο-εαυτός (Text to self):

Σύνδεση μέρους ή ολόκληρου του κειμένου με προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (π.χ., οι δράσεις ενός ήρωα, το αποτέλεσμα ενός επιστημονικού πειράματος).

Κείμενο-κείμενο/α [Text to text(s)]:

Αναφορά σε ένα άλλο κείμενο ίδιου ή και διαφορετικού είδους και τύπου που θυμίζει το κείμενο που διαβάζεται (π.χ., τοποθεσία, πρόβλημα).

Κείμενο-κόσμος (Text to world):

Συνδέσεις με περισσότερο επαγωγικό χαρακτήρα, γιατί χρειάζεται να γίνουν συσχετίσεις πέρα από το κείμενο, το αποτέλεσμα των οποίων συναρτάται με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/τριών.

- **Πλέγμα κειμένων**

Δημιουργείται ένα πλέγμα, όπου περιλαμβάνονται κείμενα που θα συνεξεταστούν και καταγράφονται π.χ., ερωτήσεις που χρειάζεται να απαντηθούν, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, για να αναδειχθούν διάφορες οπτικές, αναφορικά με ένα θέμα. Με βάση το θέμα, την ενότητα, την έννοια που εξετάζεται, ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει στο

πλέγμα αυτό ερωτήσεις, κατηγορίες, χαρακτηριστικά κ.λπ., τα οποία χρειάζεται να μελετηθούν.

Έτσι:

- Τα παιδιά χρησιμοποιούν το πλέγμα, ατομικά ή ομαδικά, καθώς διαβάζουν διάφορα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου ή και κείμενα που έχουν επιλεγεί ως κατάλληλα, στο πλαίσιο συμπληρωματικού/εναλλακτικού διδακτικού υλικού.
- Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός συμπληρώνει το «πλέγμα της τάξης».
- Ανάλογα με το θέμα, ίσως υπάρχουν διαφορετικές απόψεις που αναδύονται από κείμενο σε κείμενο, εντοπίζονται και συζητούνται.
- Οι μαθητές/μαθήτριες χρειάζεται να αντιληφθούν τις διαφορετικές οπτικές θεώρησης της πραγματικότητας, μέσα από τη συνεξέταση κειμένων.

Παράδειγμα (βασισμένο σε σχετικά με την τεχνολογία κείμενα):

«Πώς η τεχνολογία επηρεάζει τη ζωή του ανθρώπου;»

Οπτικές...				
Κείμενα	Κίνδυνοι από τη χρήση της τεχνολογίας	Οφέλη από την αξιοποίηση της τεχνολογίας	Άνθρωπος και Τεχνολογία	[...]
«Διαδικτυωθείτε αλλά μην μπλεχτείτε»				
«Δεν φτιάξαμε το ρομπότ για να αντικαταστήσει τον άνθρωπο»				
«Το μηχάνημα»				
[...]				

- **Βέννιο Διάγραμμα**

Αντιπαραβάλλονται κείμενα και καταγράφονται οι ομοιότητες και οι διαφορές τους σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο, στη δομή, στη γλώσσα, στους σημειωτικούς τρόπους και πόρους τους, όπως ενδεικτικά φαίνεται πιο κάτω:

Παράδειγμα:



- **Δίκτυο Συζήτησης**

Οργανώνεται συζήτηση, με θετικά ή αρνητικά επιχειρήματα, γύρω από ένα κεντρικό ερώτημα, σε дуάδες, ομάδες, ατομικά (προφορικά ή και γραπτά), έτσι ώστε, μέσα από την πολυφωνία, να προκύψουν καταληκτικά συμπεράσματα.

Παράδειγμα:





Προτεινόμενα στάδια-βήματα δικτύου συζήτησης:

- Τα παιδιά προετοιμάζονται με την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσάς τους γνώσης. Εγείρονται ερωτήματα και ζητούνται οι προβλέψεις τους.
- Διαβάζουν μέρος ή ολόκληρο το κείμενο και στη συνέχεια παρουσιάζεται το «δίκτυο συζήτησης». Καλούνται, σε ζευγάρια πρώτα, να ανταποκριθούν θετικά ή αρνητικά στο κεντρικό ερώτημα. Ταυτόχρονα, στο ίδιο «δίκτυο», συμπληρώνουν τις δύο στήλες «Ναι» - «Όχι», αιτιολογώντας την άποψή τους (με λέξεις-κλειδιά και φράσεις). Γίνεται προσπάθεια οι απαντήσεις να έχουν τον ίδιο αριθμό στις δύο στήλες.
- Στη συνέχεια, οι дуάδες μπαίνουν σε μεγαλύτερες ομάδες για να συζητήσουν και να συγκρίνουν τις ιδέες τους. Ενθαρρύνεται η διαφωνία και η πολυφωνία. Έντονες διαφωνίες μπορεί να συζητηθούν στην ολομέλεια της τάξης.
- Δίνεται χρόνος στις ομάδες «για να αποφασίσουν ποιο είναι το συμπέρασμά τους» και «ποιο από τα επιχειρήματα το υποστηρίζει καλύτερα». Επιλέγεται ένα μέλος της ομάδας, «για να παρουσιάσει την άποψη της ομάδας».
- Μετά από τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, δίδεται η ευκαιρία στα παιδιά να γράψουν, ατομικά, τις απαντήσεις/ αντιδράσεις τους στη συζήτηση που προηγήθηκε. Στην πινακίδα ή αλλού παρουσιάζονται οι ατομικές απαντήσεις στο ερώτημα, «για να διαβαστούν από όλους/ες».

- **Σημειώσεις T**

Με βάση το κείμενο ή κείμενα σημειώνονται θέσεις, επιχειρήματα υπέρ ή εναντίον διαφόρων απόψεων και προβληματισμών. Ακολούθως, ατομικά ή ομαδικά, τα παιδιά εκφράζουν την προσωπική τους άποψη, επιχειρηματολογώντας.

Παράδειγμα:

Κυνήγι αλεπούς στην Κύπρο	
Με βάση το κείμενο, σημείωσε τις απόψεις αυτών που συμφωνούν με το κυνήγι της Αλεπούς	Με βάση το κείμενο, σημείωσε τις απόψεις αυτών που διαφωνούν με το κυνήγι της Αλεπούς
	
Σημείωσε, σε συντομία, την άποψή σου, παρουσιάζοντας την ερμηνεία σου για το θέμα:	

- ♦ **Αποδόμηση και αναδόμηση κειμένων στη βάση σχετικά σταθερών κειμενικών συμβάσεων (ενδεικτικά, στη συνέχεια, σε σχέση με αφηγηματικά κείμενα)**

- **Αναδιήγηση της αφήγησης- Ανάκληση στοιχείων του κειμένου (με στοιχεία περίληψης)**

Τα παιδιά, με τυχαία σειρά, ακολουθούν τις πιο κάτω οδηγίες:

Έναρξη

Άρχισε να αναδιηγείσαι το κείμενο.

Εστίαση

Πρόσθεσε περισσότερες λεπτομέρειες σε όσα είπε ο/η προηγούμενος/η.

Αναδρομή

Επίλεξε ένα σημείο που ειπώθηκε ήδη και άρχισε την ιστορία από αυτό.

Περίληψη

Επανάλαβε περιληπτικά όσα ακούστηκαν μέχρι τώρα.

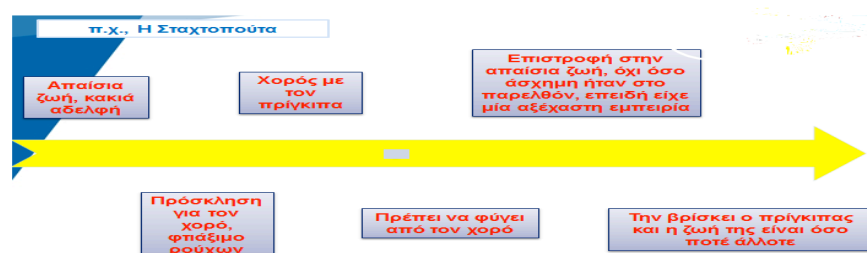
Επέκταση (μπορεί να ακουστούν περισσότερο από ένας/μία μαθητής/μαθήτρια)

Πρόσθεσε προσωπικά σου σχόλια, αντιδράσεις, κρίσεις για το κείμενο.

- **Χρονική γραμμή της (λογοτεχνικής) Αφήγησης (Story line)**

Αποδίδεται σχηματικά (με εικόνα, με σύμβολο, με διάγραμμα) η διαδοχική/χρονολογική σειρά των επεισοδίων-γεγονότων του αφηγηματικού κειμένου, όπως:

Παράδειγμα:



- **Γραμματική της (λογοτεχνικής) Αφήγησης (Story grammar)**

Συμπληρώνεται πίνακας, με βάση τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου (= κειμενικές συμβάσεις αφήγησης), όπως:

Συστατικό ιστορίας	Περιγραφή
Τοποθέτηση	Εισαγωγή, αναφορά σε χαρακτήρες ή σε αντικείμενα
Έναρξη γεγονότος/ Πρόβλημα	Εμπόδιο, πρόβλημα ή επιπλοκή που προκαλεί την αντίδραση του πρωταγωνιστή.
Εσωτερική Αντίδραση	Συναισθηματικές αντιδράσεις, στόχοι, σκέψεις, επιθυμίες των χαρακτήρων
Σχέδιο	Κατάσταση που θα μπορούσε να λύσει το πρόβλημα
Δράση	Οι προσπάθειες από πλευράς του πρωταγωνιστή να λυθεί το πρόβλημα
Συνέπειες	Οι συνέπειες της δράσης του πρωταγωνιστή για να λύσει το πρόβλημα
Κατάληξη	Δράσεις, συναισθήματα, σκέψεις των χαρακτήρων για την τελική κατάσταση
Τέλος	Δήλωση που υποδεικνύει το τέλος της ιστορίας

- **Το βουνό της (λογοτεχνικής) αφήγησης (Story mountain)**

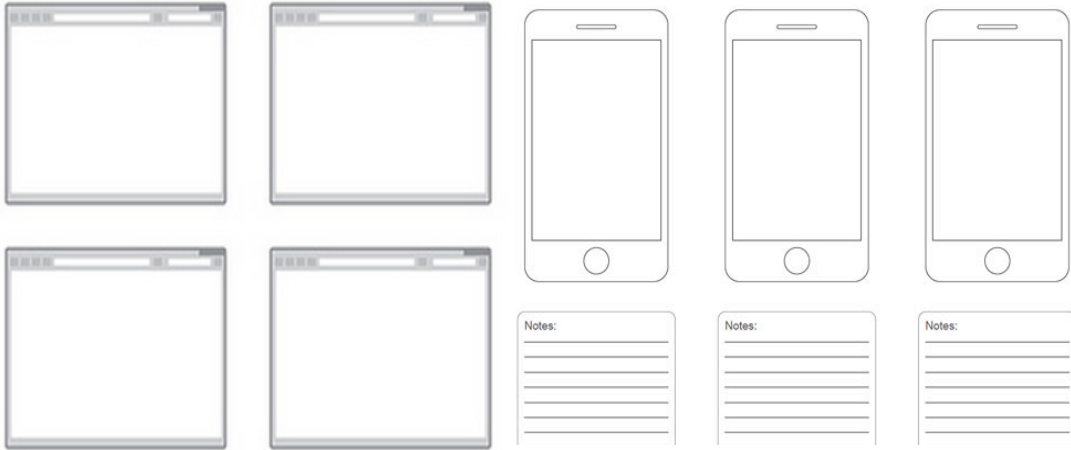
Αποδίδεται σχηματικά (με διάγραμμα) η αναπτυξιακή πλοκή του αφηγηματικού κειμένου, (π.χ., η ανάπτυξη της αφηγηματικής πλοκής μπορεί να διασυνδεθεί, στη συνέχεια, με την ανάπτυξη των συναισθημάτων ή και την εξέλιξη της συναισθηματικής κατάστασης του/της πρωταγωνιστή/στριας της ιστορίας), όπως στην περίπτωση του παραμυθιού «Η Σταχτοπούτα»:



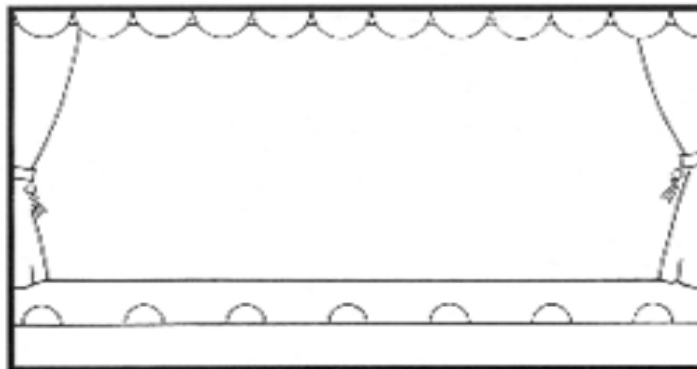
◆ **«Σχεδιάσε το για να το ερμηνεύσεις»**

Παραδείγματα:

- **Σχεδιάζονται και περιγράφονται τα επεισόδια μίας ιστορίας:**



- **Σχεδιάζεται και περιγράφεται αξιολογικά η πιο σημαντική ή ενδιαφέρουσα «στιγμή» της ιστορίας:**



- **Σχεδιάζονται και περιγράφονται, κατά τρόπο αξιολογικό - κριτικό, τα «πορτρέτα» (=ήθος/ χαρακτήρας) των ηρώων μίας ιστορίας:**

Τα παιδιά, για παράδειγμα, μπορεί να συγκρίνουν τον τρόπο που το ήθος ή ο χαρακτήρας ηρώων μίας ιστορίας αναπαρίστανται και συζητούν πώς αυτό μπορεί να προδιαθέτει τον/την αναγνώστη/στρια. Μπορεί, επίσης, να επιχειρήσουν να συγκρίνουν τα πορτρέτα με εμπειρίες διαφορετικών ηρώων ή και των ίδιων, αλλά και να σχεδιάσουν εκ νέου τους ήρωες, για να παρουσιάσουν τη δική τους ή μία άλλη οπτική.

◆ **Οπτικές Αναπαραστάσεις**

Οι οπτικές αναπαραστάσεις συνδέονται και με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία, εφόσον, π.χ., ένας σημασιολογικός χάρτης μπορεί να κατασκευαστεί με τις δυνατότητες που προσφέρει το πρόγραμμα Kidspiration - Inspiration.

Ακολουθεί ενδεικτική αναφορά και περιγραφή ορισμένων οπτικών αναπαραστάσεων:

- **Σημασιολογικοί χάρτες:**

Παρουσιάζουν οργανωμένα τις σχέσεις που συνδέουν τις γενικές με τις ειδικές πληροφορίες του κειμένου και συμβάλλουν τόσο στον προσδιορισμό όσο και στη συσχέτιση των βασικών ιδεών ενός ή περισσότερων κειμένων. Σε έναν σημασιολογικό χάρτη, για παράδειγμα, μπορεί να διακρίνονται, το «κεντρικό θέμα», οι «υποάξονες», τα «στηρίγματα» κ.ο.κ.

Στην πραγματικότητα, οι σημασιολογικοί χάρτες είναι σχήματα που παρουσιάζουν οργανωμένα, και με ιεραρχικό τρόπο, τις σχέσεις που συνδέουν τις γενικές με τις επιμέρους έννοιες του κειμένου. Επίσης, βοηθούν τα παιδιά στο να προσδιορίσουν τις βασικές ιδέες των κειμένων και πώς αυτές «δένουν» μεταξύ τους.

Ένας σημασιολογικός χάρτης έχει τα πιο κάτω τρία βασικά χαρακτηριστικά:

Κεντρικό ερώτημα- κεντρικό θέμα

Καθορίζει την κεντρική εστίαση του «χάρτη». Όλα τα υπόλοιπα ερωτήματα σχετίζονται με αυτό.

Υποάξονες

Περιλαμβάνουν ιδέες, σκέψεις των παιδιών που διευκρινίζουν το ερώτημα ή επεξηγούν το θέμα.

Στηρίγματα

Αφορούν σε λεπτομέρειες, αναφορές, συσχετίσεις που υπάγονται στους υποάξονες. Επεξηγούν και διακρίνουν τους υποάξονες, τον έναν από τον άλλον.

Παράδειγμα:

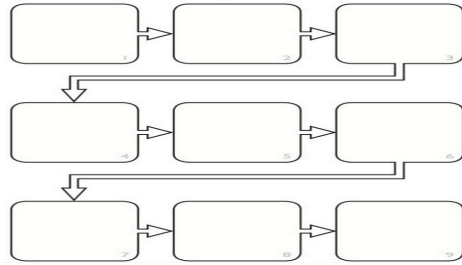
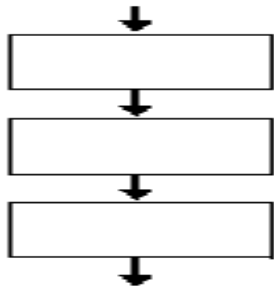


- **Οργανωτές με βάση τη δομή και τα νοήματα μερών ή και του όλου του κειμένου (Internal structure)**

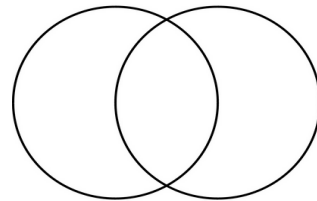
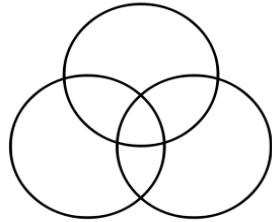
Παραδείγματα:

Διαγράμματα ροής

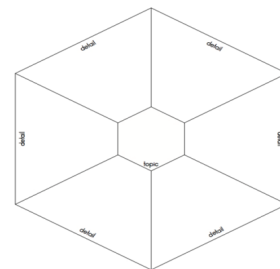
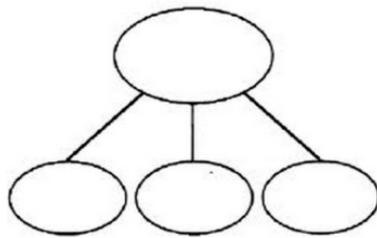
Διαγραμματική απεικόνιση για κείμενα ακολουθίας/διαδικασίας (όπως, πρωινό ξύπνημα, πεπτικό σύστημα, κύκλος του νερού) ή και κείμενα κατευθυντικού λόγου (π.χ., οδηγίες συναρμολόγησης, συνταγή):



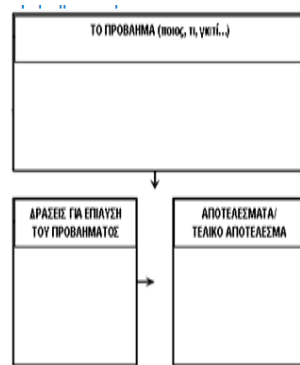
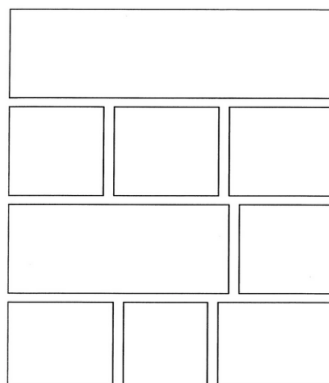
Διαγραμματική απεικόνιση για κείμενα που εμπεριέχουν σύγκριση/αντιπαραβολή ή και για σύγκριση/ αντιπαραβολή κειμένων:



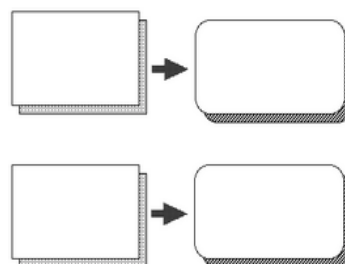
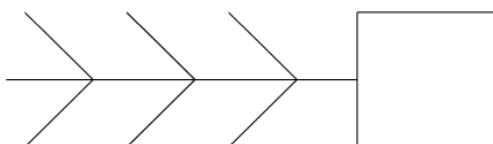
Διαγραμματική απεικόνιση για περιγραφικά κείμενα (π.χ., πρόσωπου, τόπου):



Διαγραμματική απεικόνιση για αφηγηματικά κείμενα που χρησιμοποιούν συμβάντα/περιστατικά σε χρονολογική σειρά:



Διαγραμματική απεικόνιση για κείμενα που προβάλλουν το σχήμα αίτια - αποτελέσματα:



◆ **«Κατάλαβα - Δεν κατάλαβα»**

Αφορά σε διαδικασία που μπορεί να ακολουθήσει την πιο κάτω «διαδρομή»:

Διαβάζεται το κείμενο και τα παιδιά σημειώνουν, σε ένα απλό έντυπο, «τι κατάλαβαν» και, παράλληλα, «τι δεν κατάλαβαν», σε δύο στήλες (δεξιά στήλη και αριστερή στήλη, αντίστοιχα).

Μετά από μία «δεύτερη» ανάγνωση του κειμένου, αναμένεται η μεταφορά κάποιων σημειώσεών τους, από την αριστερή στη δεξιά στήλη.

Γίνεται συζήτηση, σε дуάδες, σε ομάδες, αλλά και στην ολομέλεια της τάξης, γύρω από το «τι δεν έχουν ακόμα καταλάβει» και επιλύονται σχετικές απορίες.

◆ **Μετασχηματισμοί κειμένων**

- **Μετασχηματισμός των κειμενικών ειδών και των γραμματικών-γλωσσικών δομών του κειμένου**

Γίνεται αλλαγή του τρόπου οργάνωσης της γλώσσας του κειμένου, γεγονός που μπορεί να συνεισφέρει στην περαιτέρω κατανόηση της λειτουργικής γραμματικής του κειμένου και στην εξαγωγή ανάλογων συμπερασμάτων.

- **Μετα-κείμενα**

Δημιουργούνται «νέα κείμενα» μετά από αλλαγές (δημιουργικούς μετασχηματισμούς και «παρεμβάσεις») στο περιεχόμενο, στην έκφραση, στη γλώσσα του «πρωτογενούς» κειμένου. Κάθε φορά συζητείται το τι προ-οπτικές δημιουργεί το νέο κείμενο και πώς αυτό επιδρά, με διαφορετικό τρόπο, στον/στην αναγνώστη/στρια.

Παράδειγμα:

Όσον αφορά σε ένα ημερολόγιο:

- ◆ Συγγραφή ημερολογίου μίας ημέρας/ ενός μήνα πριν και μίας ημέρας/ ενός μήνα μετά.
- ◆ Αλλαγή τέλους/αρχής, συγγραφή ανάδρομης πορείας κειμένου.
- ◆ Μετατροπή ημερολογίου σε ημερολόγιο τοίχου, σε άρθρο στην εφημερίδα.

Υπογραμμίζεται και πάλι η σημαντικότητα μίας επακόλουθης συζήτησης, γύρω από το τι αλλάζει στο περιεχόμενο, στη δομή, στη γλώσσα του «πρωτογενούς» κειμένου.

- **Πολυτροπική σύνθεση κειμένου**

Επιχειρείται η μετατροπή μονοτροπικού κειμένου σε πολυτροπικό με την αξιοποίηση περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων και με κριτική εκτίμηση του ρόλου που αυτοί διαδραματίζουν (και αντίστροφα).

- **Ανασυνδυασμός**

Αναπλαισιώνονται «γνωστές» γλωσσικές δομές, ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο ή και το ευρύτερο συγκεκριμένο, προφορικά και γραπτώς. Αφορά στην ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί γνωστές δομές και να τις αναπροσαρμόζει, κατασκευάζοντας μεγαλύτερες σε έκταση προτάσεις, ακόμη και αν κάνει λάθη. Για παράδειγμα, το παιδί διαβάζει κάποιο κείμενο και στη συνέχεια παράγει γραπτό ή προφορικό λόγο, χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο ή φράσεις που έμαθε από το κείμενο αυτό. Επιπλέον, μπορεί να συζητηθεί το κατά πόσον η αναπλαισίωση που έχει επιχειρηθεί είναι κατάλληλη και αποτελεσματική, λαμβάνοντας υπόψη δεδομένα χαρακτηριστικά του πλαισίου και του ευρύτερου συγκεκριμένου.

♦ **Ανάλυση σημειωτικών τρόπων του κειμένου**

- **Ανάλυση πολυτροπικού κειμένου**

Αναγνωρίζονται οι σημειωτικοί τρόποι που αφορούν σε ένα κείμενο και γίνεται κριτική αποτίμηση του ρόλου που διαδραματίζουν, όσον αφορά στη δόμηση των νοημάτων του.

- **Δυνάμει μονοτροπική σύνθεση κειμένου**

Επιχειρείται η μετατροπή πολυτροπικού κειμένου σε μονοτροπικό και αξιολογείται ο ρόλος που κάθε σημειωτικός τρόπος διαδραματίζει, όσον αφορά στη δόμηση των νοημάτων του.

- **Διερεύνηση της εκφραστικής του συγγραφέα του κειμένου**

Η προσοχή εστιάζεται στις γλωσσικές επιλογές (π.χ., πρόσωπα και χρόνοι ρημάτων) του κειμένου και στο «πώς αυτές διαφοροποιούνται μεταξύ των παραγράφων», αναδεικνύοντας τη λογοτεχνική αξία του κειμένου.

♦ **Παιχνίδια Κατανόησης**

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και παίζουν παιχνίδια, όπως είναι ενδεικτικά τα ακόλουθα:

- **«Ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος»:**

Δίνονται απαντήσεις σε ερωτήσεις του κειμένου, με διαβαθμισμένο βαθμό δυσκολίας. Οι ερωτήσεις μπορούν να δοθούν από τον/την εκπαιδευτικό ή να διατυπωθούν από τα παιδιά.

- **«Βρες την ερώτηση»:**

Δίνεται μία απάντηση και τα παιδιά καλούνται να βρουν την ερώτηση που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη απάντηση.

- **«Σωστό - Λάθος»:**

Επιβεβαιώνεται ή διαψεύδεται μια θέση, όπως αυτή προκύπτει μέσα από το κείμενο.

- **«Μάντεψε ποιος/ τι/ πώς;»:**

Περιγράφεται ένας πρωταγωνιστής ή ένα γεγονός ή ένα πρόβλημα της ιστορίας και τα άλλα παιδιά καλούνται να βρουν σε τι αναφέρεται. Μπορούν να δοθούν και λέξεις «απαγορευτικές» ή λέξεις «κλειδιά».

- **Αινίγματα** (με βάση το κείμενο, που είτε αφορούν στους ήρωες είτε σε γεγονότα είτε σε θέσεις του κειμένου κ.ά.)

♦ **Αξιοποίηση θεατρικών συμβάσεων**

Βλ. αντίστοιχη ενότητα που αφορά στην κατανόηση και παραγωγή προφορικών κειμένων, με προσαρμογές τέτοιες που να αφορούν στην κατανόηση γραπτών κειμένων (σ.13).

[...]

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Σύντομη εισαγωγή

Η παραγωγή αποτελεσματικού γραπτού λόγου δεν αφορά μόνο στην καταγραφή ιδεών, όπως «αυτές έρχονται στο μυαλό». Στην πραγματικότητα, η παραγωγή γραπτού λόγου συνιστά μία σύνθετη διαδικασία που απαιτεί από τον/τη συγγραφέα να διερευνήσει το πλαίσιο και, ως εκ τούτου, τον σκοπό της παραγωγής του κειμένου, και να σχεδιάσει «τι θα γράψει και πως θα το γράψει», έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες του αποδέκτη σε συγκεκριμένο συγκείμενο.

Οι δυσκολίες που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτών κειμένων δεν οφείλονται, κατ' ανάγκη, στην άγνοια ή στην αδυναμία των παιδιών να εφαρμόσουν τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος. Οφείλονται, κυρίως, στην απουσία επαρκούς εμπειρίας και άσκησης γύρω από το πώς δομείται ένα κείμενο εντός πλαισίου επικοινωνίας, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα γλωσσικά επίπεδα (μορφολογικό, συντακτικό, υφολογικό), μέσω «συμβατικών» και πιο σύνθετων δεξιοτήτων.

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι ερευνητικές τάσεις γύρω από τον γραπτό λόγο τονίζουν τη γνωστική, επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική διάστασή του, η οποία και αποτυπώνεται σε αντίστοιχες γλωσσικές θεωρίες. Μέσα από τον συνδυασμό των θεωριών αυτών, η παραγωγή γραπτού λόγου αναγνωρίζεται πλέον ως δυναμική διαδικασία, κατά την οποία ο/η συγγραφέας επανέρχεται πολλές φορές για να βελτιώσει το γραπτό του/της, με αποτέλεσμα η διόρθωση να μη γίνεται μόνο εκ των υστέρων, αλλά και κατά τη διάρκεια της παραγωγής του, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού και των συμμαθητών/τριών του, μέσα από διάφορα προσχέδια (drafts) πριν από το «τελικό κείμενο». Επιπλέον, σχετικές σύγχρονες επιστημονικο-παιδαγωγικές αντιλήψεις υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου ενέχει και τη λειτουργία της συγγραφικής διαδικασίας, όχι μόνο του συγγραφικού προϊόντος, η οποία συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων.

Κάθε κείμενο δομείται και κατανοείται σε συνάρτηση με το επικοινωνιακό και το ευρύτερο συγκείμενο όπου αναπτύσσεται. Με τη μετανόηση του ενδιαφέροντος από την πρόταση στο κείμενο και τη διδασκαλία της κειμενικής διάστασης της γραμματικής, ένα κείμενο χαρακτηρίζεται πλέον ως «αποτελεσματικό ή μη» και όχι «ως σωστό ή λάθος». Στο πλαίσιο αυτό, συνεξετάζονται και οι τρεις παράμετροι της παραγωγής γραπτού λόγου, δηλαδή: συγγραφέας - κείμενο - αναγνώστης.

Επίσης, με την πολυδιάστατη, πλέον, προσέγγιση του γραπτού λόγου, ζητήματα που αφορούν στην ορθογραφική και στη γραμματική ενημερότητα συνυφαίνονται με γνώσεις και δεξιότητες για τη γλώσσα, οι οποίες και αξιοποιούνται ως εργαλεία για τη δόμηση των εκάστοτε νοημάτων ποικίλων κειμένων, στη βάση μίας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας.

Σημειώνεται, καταληκτικά, ότι η αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου είναι απόρροια της έκθεσης των παιδιών σε ποικίλες εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής. Στη σχολική τάξη μπορεί να δημιουργηθούν αυθεντικά ή και πλασματικά πλαίσια επικοινωνίας. Επίσης, να λειτουργήσουν «κέντρα συγγραφής», με τα παιδιά να κάνουν προσχέδια, να αναθεωρούν, να επεξεργάζονται, να ετοιμάζουν τις δικές τους εκδόσεις και συνδιαλέγονται με άλλα παιδιά και εκπαιδευτικούς. Στον χώρο αυτό είναι δυνατόν να διατηρούνται αρχεία με τίτλους θεμάτων, ιδέες προς ανάπτυξη, κείμενα υπό εξέλιξη ή και ολοκληρωμένα, τα οποία ενδέχεται να λειτουργούν ως στηρίγματα / «βοήθειες» για τα παιδιά- συγγραφείς.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Παρουσίαση - Περιγραφή

♦ Ιδέες

- Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης - Σύνδεση με την κοινωνία και το τοπικό πλαίσιο - Καταιγισμός ιδεών

Η ενεργοποίηση και η καταγραφή της γνώσης των παιδιών και των πληροφοριών που συνεισφέρουν στην τάξη από τις τοπικές τους κοινότητες ή και από την ευρύτερη κοινωνία, μέσω του γραπτού λόγου, έχει κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα. Το ίδιο και οι ιδέες, οι οποίες κατατίθενται, συζητούνται, γίνονται δεκτές, απορρίπτονται κ.ο.κ., μέσω, π.χ., υποβολής ερωτημάτων και προβληματισμών.

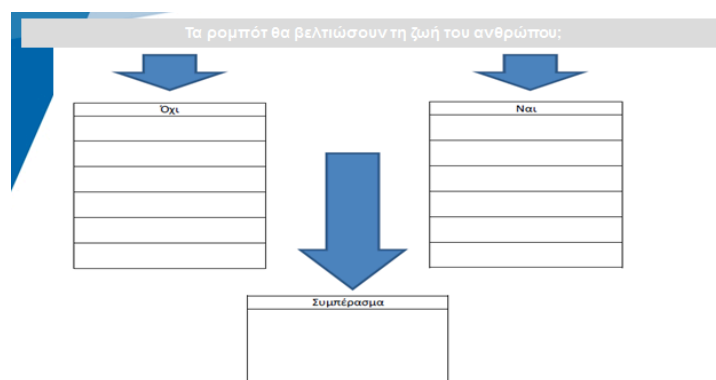
- Επιλογή θέματος - Εύρεση της κεντρικής ιδέας και των επιμέρους στοιχείων του θέματος

Συναποφασίζεται το θέμα που ενδιαφέρει τα παιδιά - τη σχολική τάξη, το οποίο, σταδιακά συγκεκριμενοποιείται, με τα παιδιά να παραθέτουν σχετικές πληροφορίες για αυτό, γενικές και πιο ειδικές. Για παράδειγμα, το «Διαδίκτυο» στην αρχή συνιστά ένα γενικό θέμα, το «Facebook» αποτελεί υπόθεμά του και ειδικότερο θέμα ενδέχεται να επιλεγθεί το «Πώς το Facebook επηρεάζει τη ζωή μας;». Για την εστίαση σε επιμέρους σημεία του γενικού θέματος τίθενται ερωτήσεις που αναφέρονται σε λεπτομέρειες του ειδικότερου θέματος, οι οποίες μπορεί να απαντηθούν γραπτώς. Μπορεί, επίσης, προς τον σκοπό αυτό, να δοθούν κατάλογοι και διαγράμματα προς συμπλήρωση, να ζητηθεί από τα παιδιά να κρατήσουν σημειώσεις κ.ο.κ.

- Τεχνική της ομαδοποίησης

Τα παιδιά υποστηρίζονται στην παραγωγή και οργάνωση ιδεών, μέσω ενός εννοιολογικού χάρτη, ενός οργανογράμματος, μίας οπτικής αναπαράστασης κ.ο.κ. Η τεχνική αυτή συμβάλλει και στην ανάπτυξη θεματικού λεξιλογίου, εφόσον μία λέξη ή φράση διασυνδέεται με άλλες λέξεις ή φράσεις, εικόνες και συναισθήματα.

Παραδείγματα:





◆ Οργάνωση κειμένου

- Σχεδιασμός της δομής του κειμένου

Ο σχεδιασμός είναι δυνατόν να περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

- ◆ τον καθορισμό του ειδικού θέματος
- ◆ τον καθορισμό του/των αποδέκτη/αποδεκτών του κειμένου
- ◆ την πρόθεση του συγγραφέα (να διδάξει, να πληροφορήσει, να εκφράσει τη γνώμη του κ.λπ.)
- ◆ την κεντρική ιδέα του κειμένου
- ◆ τις δευτερεύουσες ιδέες του κειμένου
- ◆ το κειμενικό είδος (σημείωμα, επιστολή, διήγημα, ποίημα, κινούμενα σχέδια, εικονογραφημένη ιστορία, παραμύθι κ.λπ.)
- ◆ την οπτική του συγγραφέα (θετική, αρνητική, ουδέτερη παρουσίαση κ.λπ.)
- ◆ το ύφος του κειμένου κ.ά.

Ο σχεδιασμός διαφοροποιείται με βάση τον/τους τρόπο/τρόπους δόμησης του εκάστοτε κειμενικού είδους, όπως ενδεικτικά φαίνεται ακολούθως:

- Περιγραφές

Χρήση των πέντε αισθήσεων για ενεργοποίηση/συλλογή σχετικών ιδεών:

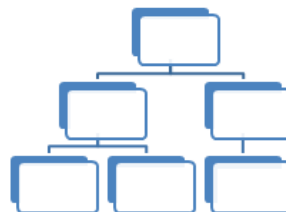
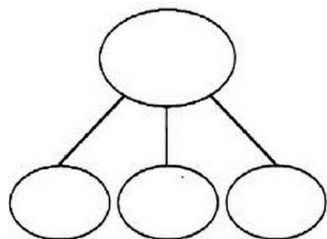
- Τι είδα; Πώς έμοιαζε;
- Τι ήχους άκουσα;
- Τι άγγιξα;
- Τι μπορούσα να μυρίσω;
- Τι δοκίμασα;
- Ποια συναισθήματα μου προκάλεσαν τα πιο πάνω;

Αξιοποίηση οργανογραμμάτων (για οργάνωση πληροφοριών):

Επειδή οι πληροφορίες που αφορούν στις περιγραφές κινούνται στον χωρικό άξονα, όπως, για παράδειγμα, από πάνω (κορυφή) προς τα κάτω (βάση) για αντικείμενα και

από αριστερά προς τα δεξιά, βάσει μίας χωρικής ακολουθίας σημείων για τόπους, μπορεί να αξιοποιηθούν οργανογράμματα, όπως τα ακόλουθα:

Παραδείγματα:



- **Αφηγήσεις**

Αξιοποίηση οργανογραμμάτων (για οργάνωση πληροφοριών, ιδεών κ.λπ.)

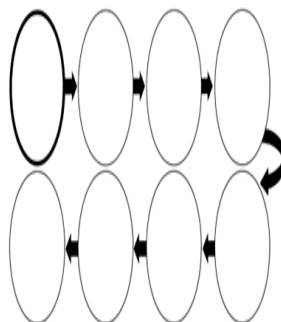
Επειδή οι πληροφορίες ή και οι ιδέες των αφηγήσεων (ή ιστοριών) κινούνται στον χρονικό άξονα, μπορεί να αξιοποιηθούν τα εξής:

- ♦ η χρονική γραμμή της αφήγησης (Story line)
- ♦ η γραμματική της (λογοτεχνικής) αφήγησης (Story grammar)
- ♦ το βουνό της (λογοτεχνικής) αφήγησης (Story mountain)

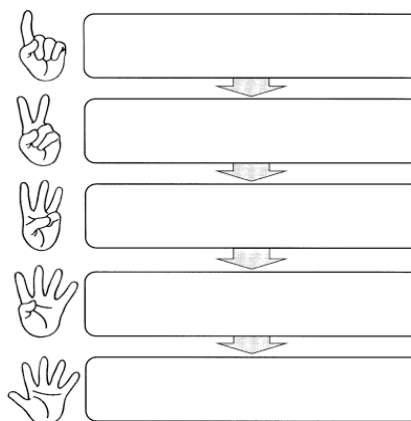
- **Οδηγίες**

Αξιοποίηση διαγραμμάτων ροής (για οργάνωση πληροφοριών)

Με τα διαγράμματα αυτά οργανώνονται οι πληροφορίες της διαδικασίας, ως προς το «τι πρέπει να γίνει, πότε και πώς» (όπως π.χ., «Οδηγίες που αφορούν στη διαδικασία εκτέλεσης μίας συνταγής»).



Παραδείγματα:



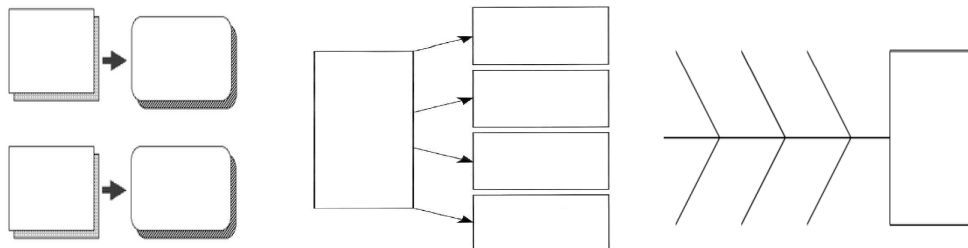
- **Επιχειρήματα**

Αξιοποίηση «stop» (για οργάνωση των επιχειρημάτων)

- ♦ Καταγράφω (suspend) την άποψή μου.
- ♦ Παίρνω θέση κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια (take sides).

- ♦ Οργανώνω ιδέες - επιχειρήματα (organize).
- ♦ Φτιάχνω ένα πλάνο - σχεδιάγραμμα (plan) που θα αναπροσαρμόζεται καθώς γράφω.

Αξιοποίηση διαγραμμάτων «αιτίας - αποτελέσματος» (για οργάνωση επιχειρημάτων)



♦ Γλωσσικές και κειμενικές επιλογές

- Πηγές

Συλλέγονται και αξιοποιούνται πληροφορίες από πηγές, με τρόπους όπως οι ακόλουθοι:

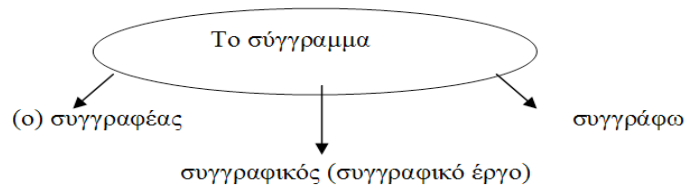
- ♦ Αντιγραφή: Εισαγωγή λέξη προς λέξη πληροφοριών των κειμενικών πηγών.
- ♦ Παράφραση πληροφοριών: Παράλειψη μίας ή δύο λέξεων από την αντίστοιχη πρόταση της κειμενικής πηγής, χωρίς να αλλάζει το νόημα της πρότασης.
- ♦ Τροποποίηση πληροφοριών: Χρήση λεξιλογίου τέτοιου που δηλώνει λεξιλογικές αλλαγές, χωρίς να αλλάζει το νόημα της πρότασης.
- ♦ Μετασχηματισμός ή αναδιαμόρφωση των πληροφοριών: Αναδιαμόρφωση ή ανασύνθεση πληροφοριών, διατηρώντας το σημασιολογικό τους περιεχόμενο και απόδοσή τους με τρόπο που να επιτυγχάνεται η σύνδεση με προηγούμενα ή επόμενα μέρη του κειμένου του
- ♦ Γενίκευση: Σύνοψη πληροφοριών ενός θέματος σε μία πρόταση που αποδίδει το νόημα του εν λόγω θέματος.
- ♦ Επιπόηση: Δημιουργία περιεχομένου που προέρχεται από τη συσχέτιση κεκτημένων γνώσεων του/της συγγραφέα με περιεχόμενο από τα κείμενα που έτυχαν μελέτης, επεξεργασίας, διερεύνησης.

Οι πηγές στις οποίες μπορούν να ανατρέξουν οι μαθητές/μαθήτριες, εκτός από τα κείμενα του διδακτικού υλικού τους, είναι λεξικά, κατάλογοι λέξεων, βιβλία γραμματικής κ.ο.κ.

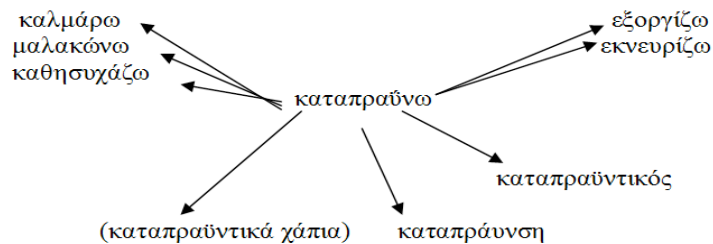
- Σημασιολογικοί χάρτες (δίκτυα λέξεων)

Η κατάκτηση νέου λεξιλογίου είναι σημαντική. Στηρίζεται στην εισαγωγή νέων λέξεων σε προηγούμενα δίκτυα λέξεων και στη χρήση των λέξεων από τους/τις μαθητές/μαθήτριες, που ανακαλύπτουν τις λεξικές σημασίες και δεν είναι απλώς αποδέκτες ενός ορισμού που τους δίνεται.

Παράδειγμα:



ή μπορεί το διάγραμμα να έχει την εξής μορφή:



- Προσαρμογή του θέματος (και του μηνύματος) στις γλωσσικές γνώσεις των μαθητών/μαθητριών

Επιτυγχάνεται με την παράλειψη μερικών πληροφοριών, την απλοποίηση των ιδεών ή με το να διατυπώνεται κάτι λίγο διαφορετικό από ό,τι αρχικά είχαν πρόθεση οι μαθητές/μαθήτριες, για την υπερπήδηση των όποιων γλωσσικών περιορισμών τους στο γράψιμο.

- Απόδοση έμφασης - «Προσοχή»

Ο/Η μαθητής/μαθήτρια εστιάζει την προσοχή του είτε στη γενική ιδέα της συγγραφικής δραστηριότητας (γενική προσοχή) είτε επιμέρους στοιχεία της (επιλεκτική προσοχή). Η εστίαση της προσοχής σε επιμέρους στοιχεία, όσον αφορά στο γράψιμο, μπορεί να αφορά στο να αποφασιστεί εκ των προτέρων σε ποιες πτυχές θα πρέπει να δοθεί έμφαση κάθε φορά (π.χ., στη δομή, το περιεχόμενο, το ύφος, τη φραστική δομή, το λεξιλόγιο, τη στίξη ή τις ανάγκες του αποδέκτη).

- Επιλογές σε μικρο-επίπεδο (γλωσσικές δομές) και μακρο-επίπεδο (κειμενικές συμβάσεις)

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1: Είδη κειμένων και βασικά στοιχεία της δομής τους), έγινε προσπάθεια να καταγραφούν ορισμένα χαρακτηριστικά (συμβάσεις) της δομής κάθε είδους κειμένου. Κάποια από αυτά θα ισχύουν σε κείμενα του ίδιου είδους και κάποια όχι. Ένα κείμενο δεν μπορεί να παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά του είδους του. Κείμενα τα οποία προβάλλουν πιο «έντονα» τα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνει μία στοχευμένη διδασκαλία, αναλόγως και με την τάξη όπου η διδασκαλία οργανώνεται, μπορεί να επιλεγθούν για να αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης που θα αναδείξει και τις υπό έμφαση μικροδομές ή και μακροδομές:

Πίνακας 1: Είδη κειμένων και βασικά στοιχεία της δομής τους

Μικροεπίπεδο – Μικροδομές	Μακροεπίπεδο - Μακροδομές
Περιγραφές	
<p>Ενεστώτας (σε α΄ ή γ΄ πρόσωπο)</p> <p>Ρήματα «είμαι» και «έχω»</p> <p>Χρήση γνωστικών ρημάτων</p> <p>Χρήση ρημάτων δράσης</p> <p>Χρήση ρημάτων περιγραφής, κατηγοριοποίησης</p> <p>Χρήση επεξηγηματικών φράσεων</p> <p>Χρήση επιθέτων, επιρρημάτων, αριθμητικών κ.λπ.</p> <p>Χρήση μεταφοράς, παρομοίωσης, προσωποποίησης και παρήχησης</p> <p>Χρήση αντωνυμιών (προσωπικών, αόριστων, δεικτικών κ.λπ.)</p> <p>Απάντηση σε ερωτήσεις (Τι; Πού; Πότε; Γιατί; Πώς;)</p> <p>Μελλοντικοί χρόνοι για έκφραση ελπίδας, απειλής ή βεβαιότητας</p> <p>Παρελθοντικοί χρόνοι για έκφραση ρεμβασμού, ρομαντικής διάθεσης και τάσης φυγής στο παρελθόν</p> <p>Επικεφαλίδα - Τίτλος που δηλώνει ένα θέμα</p>	<p>Χωρική ή χρονική συσχέτιση</p> <p>Σχολιασμός από τον συγγραφέα (προσωπικές σκέψεις)</p> <p>Αισθητηριακές παραστάσεις</p> <p>Πληροφοριακά στοιχεία</p> <p>Βασικά στοιχεία περιγραφής (σχήμα, μέγεθος κ.λπ.)</p> <p>Αρχική ονομασία και κατηγοριοποίηση και στη συνέχεια αναφορά σε εξειδικευμένα χαρακτηριστικά ή ιδιότητες</p> <p>Παράθεση ορισμών</p>
Αφηγήσεις	
<p>Παράθεση δραστηριοτήτων σε χρονική εξέλιξη</p> <p>Συγκρούσεις που προκαλούνται</p> <p>Ρήματα δράσης και έκφρασης σκέψεων, συναισθημάτων κ.λπ.</p> <p>Περιγραφικά ουσιαστικά και επίθετα</p> <p>Χρήση χρονικών συνδέσμων και χρονικών</p>	<p>Πρόλογος (περίληψη) - Χωροχρονικό πλαίσιο</p> <p>Ήρωες</p> <p>Περιγραφή μίας αρχικής κατάστασης - Εμφάνιση ενός προβλήματος που την ανατρέπει</p> <p>Παρεμβολή εμποδίων στην επίλυση του προβλήματος</p>

<p>επιρρημάτων</p> <p>Τρόπος έναρξης και κλεισίματος της ιστορίας</p> <p>Σημεία στίξης</p> <p>Χρήση πλάγιου λόγου, διαλόγου και εσωτερικού μονολόγου</p> <p>Χρήση αορίστου και ιστορικού ενεστώτα</p> <p>Χρήση χρονικών και αιτιολογικών δεικτών σύζευξης</p>	<p>Αντιδράσεις ηρώων στα προβλήματα</p> <p>Κορύφωση της δράσης</p> <p>Λύση του προβλήματος</p> <p>Επιμύθιο – Επίλογος</p>
Επιχειρήματα	
<p>Ρήματα σε ενεστώτα και αόριστο που δηλώνουν γνώμη, διαπίστωση, αμφισβήτηση, διάψευση και συμπερασμό (πιστεύω, νομίζω, θεωρώ, υποθέτω κ.λπ.)</p> <p>Ρήματα σε γ' πρόσωπο παθητικής φωνής (πιστεύεται, θεωρείται κ.λπ.)</p> <p>Σύνδεση παραγράφων με λέξεις που εκφράζουν σύγκριση, αντίθεση, παράφραση κ.ο.κ., όπως: παρομοίως, αντιθέτως, δηλαδή, μ' άλλα λόγια, συμπερασματικά κ.λπ.</p> <p>Παράγραφοι που αρχίζουν από λέξεις που δηλώνουν λογική συνέχεια (δηλαδή, συνεπώς κ.λπ.)</p> <p>Χρήση δεικτών σύζευξης όπως: και, επίσης, πρώτο, δεύτερο, από τη μια, από την άλλη, αφενός και αφετέρου, επειδή, διότι, αφού, αλλά, ωστόσο κ.λπ.</p> <p>Μεγάλες προτάσεις με πολλές δευτερεύουσες</p> <p>Ευρεία χρήση σημείων στίξης (παρενθέσεις, παύλες, εισαγωγικά κ.λπ.)</p> <p>Χρήση ερωτήσεων</p> <p>Χρήση ονοματοποιήσεων</p> <p>Λέξεις που εκφράζουν συμπέρασμα: άρα, επομένως, οπότε κ.λπ.</p>	<p>Εισαγωγή</p> <p>Λογικός συλλογισμός/Λογική αιτιολόγηση</p> <p>Έκφραση θέσης</p> <p>Αντιπαράθεση θέσης - αντίθεσης</p> <p>Χρήση συγκρίσεων - αντιθέσεων</p> <p>Εκφράσεις αιτίας - αποτελέσματος</p> <p>Διαλεκτική σύνθεση θέσης και αντίθεσης</p> <p>Παράθεση δεδομένων</p> <p>Παράθεση αρχών επικύρωσης θέσης - αντίθεσης</p> <p>Αναφορά σε πηγές</p> <p>Συμπεράσματα</p>

Οδηγίες	
Σαφής τίτλος και ξεκάθαρος λόγος ύπαρξης του κειμένου	Χρονική ή λογική αλληλουχία
Χρήση ρημάτων δράσης	Περιγραφή σταδίων (βημάτων) μίας διαδικασίας
Χρήση ρημάτων που δηλώνουν εξελικτικές διαδικασίες	Χρήση επισημάνσεων, προειδοποιήσεων και επεξηγήσεων
Χρήση αντωνυμιών	Ακρίβεια και σαφήνεια λόγου
Χρήση παθητικής σύνταξης	Περιγραφή, ιστορία, χρήση και σχολιασμός
Χρήση οριστικής ενεστώτα	Όροι - προϋποθέσεις
Χρήση προστακτικής ενεστώτα	Χρήση παραδειγμάτων
Απαρίθμηση υλικών ή βημάτων	
Χρήση χρονικών συνδέσμων	
Χρήση υποθετικών συνδέσμων	
Χρήση τροπικότητας	
Χρήση τροπικών επιρρημάτων	
Συχνή χρήση αρνητικής σύνταξης [μη(ν), δεν]	
Αποφυγή ερωτηματικής σύνταξης	
Μεικτά Κείμενα	
Ανάλογα με την περίπτωση	Στοιχεία από διάφορα κειμενικά είδη Άξονας οργάνωσής τους η χρηστική αξία του κειμένου

♦ **Προβολή θέσεων για το υπό συζήτηση - διερεύνηση θέμα**

Οι μαθητές/μαθήτριες μέσα από τα γραπτά τους κείμενα μπορεί να αναδυθούν, ως κοινωνικοί δράστες, αφού δύναται να διαπραγματευτούν και να διατυπώσουν τη δική τους θέση για το υπό συζήτηση / διαπραγματεύση θέμα, ανάμεσα στο πλήθος των νοημάτων που ποικίλα κείμενα, οι συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, ο/η εκπαιδευτικός και άλλα μέλη της κοινωνίας προτείνουν. Στο πλαίσιο αυτό, π.χ., μελετούν και επανεξετάζουν το κείμενό τους, για να συζητήσουν ή και να διευκρινίσουν πώς αυτό συμβάλλει στη διερεύνηση ενός θέματος, προβλήματος, προβληματισμού κ.ο.κ., συγκρίνουν τη δική τους πρόταση με άλλων συμμαθητών/τριών τους και, γενικότερα, άλλων συγγραφέων, εξετάζουν τις επιδιώξεις καθενός/καθεμίας, αλλά και το τι μπορεί να επιτευχθεί μέσω διαφορετικών, μεταξύ τους, κειμένων κ.λπ. Αυτό που, ανάμεσα σε άλλα, ενδιαφέρει στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι να αναπτυχθεί ο διάλογος των παιδιών με τα κείμενα και όχι η απλή αναπαραγωγή τους.

◆ Ανατροφοδότηση

- Διορθωτική ανατροφοδότηση

Η διορθωτική ανατροφοδότηση στα λάθη του γραπτού λόγου, τα οποία και απεγκλωβίζονται από την όποια μονοδιάστατη, π.χ., παραδοσιακή προσέγγισή τους, μπορεί να λάβει τις εξής μορφές:

- ◆ παροχή του ορθού γλωσσικού τύπου
- ◆ μία ένδειξη ότι διαπράχθηκε ένα λάθος (το οποίο μπορεί να αφορά σε γνωστικές δομές, άρα να πρόκειται για γραμματικό ή και ορθογραφικό λάθος, αλλά και που μπορεί να προκύπτει από τον τρόπο που αξιοποιούνται ή όχι συμβάσεις κειμενικών ειδών, καθώς και πληροφορίες για το επικοινωνιακό πλαίσιο και σκοπό, βάσει των οποίων παράγεται το λάθος)
- ◆ μεταγλωσσική πληροφόρηση για τη φύση του λάθους
- ◆ οποιοδήποτε συνδυασμό των πιο πάνω.

Ειδικότερα, στην εφαρμογή της διορθωτικής ανατροφοδότησης στον γραπτό λόγο των μαθητών/μαθητριών, μπορεί να συμβούν τα ακόλουθα:

- ◆ Άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση (Direct corrective feedback):
Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στον μαθητή την καταλληλότερη, σε συνάρτηση με πλαίσιο, σκοπό, δομές του κειμένου, γλωσσική διατύπωση
- ◆ Έμμεση διορθωτική ανατροφοδότηση (Indirect corrective feedback):
Ο/Η εκπαιδευτικός υποδεικνύει το λάθος, αλλά δεν δίνει τον ορθό τύπο
- ◆ Μεταγλωσσική διορθωτική ανατροφοδότηση:
Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει μεταγλωσσικές πληροφορίες για τη φύση του γλωσσικού λάθους
- ◆ Εστιαζόμενη ή μη εστιαζόμενη διορθωτική ανατροφοδότηση (Focused or unfocused corrective feedback):
Ο/Η εκπαιδευτικός είτε διορθώνει όλα τα λάθη των μαθητών/τριών (εκτενής διόρθωση) είτε επικεντρώνεται σε συγκεκριμένους τύπους λαθών κατά τη διόρθωση (εμβάθυνση)
- ◆ Ηλεκτρονική ανατροφοδότηση (Electronic feedback):
Ο/Η εκπαιδευτικός υποδεικνύει ή διορθώνει ένα λάθος, μέσα από την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. (π.χ., χρήση Track Changes στη MS Word)

Σημειώνεται ότι δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος τύπος διόρθωσης που να μπορεί να χαρακτηριστεί ως «περισσότερο αποτελεσματικός». Οι διάφοροι τύποι διόρθωσης λειτουργούν συνδυαστικά και ανα-προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες των παιδιών-συγγραφέων. Η αξιοποίησή τους, με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι αναγκαία. Η ανατροφοδότηση στα λάθη του γραπτού λόγου, και στις πολλές όσο και ποικίλες διαστάσεις που αυτά προσλαμβάνουν, έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα και πρέπει να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών.

♦ **Αυτοαξιολόγηση**

Οι μαθητές/μαθήτριες αξιολογούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους (γλωσσικές και εννοιολογικές) σχετικά με το θέμα πριν από την έναρξη της συγγραφικής δραστηριότητας. Επίσης, αξιολογούν τμήματα της συγγραφικής δράσης τους, μετά το πέρας της διαδικασίας (δηλαδή, εξετάζουν το ύφος που χρησιμοποίησαν, την επάρκεια του περιεχομένου και των επιχειρημάτων, τη δομή και την καταλληλότητα του κειμένου, σε σχέση με τον αποδέκτη του) και καταγράφουν τη σταδιακή πρόοδο που σημειώνουν.

♦ **Επεξεργασία - Αναθεώρηση κειμένων**

- **Μέσω Αλληλεπίδρασης – Ανατροφοδότησης**

Ανατροφοδότηση σε ζευγάρια ή ομαδικά

Το παιδί-συγγραφέας διαβάζει το κείμενο μεγαλόφωνα. Τα παιδιά της ομάδας κρατούν σημειώσεις για οτιδήποτε δεν καταλαβαίνουν, για τα σημεία που χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες και παρέχουν ανατροφοδότηση («peer revising»).

Συνεδρίες αναθεώρησης γραπτών κειμένων

Παρέχεται ανατροφοδότηση στην ολομέλεια της τάξης ή μέσα από αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού - μαθητή. Ενδεικτικές δραστηριότητες μπορεί να είναι:

♦ **Η καρτέκλα του συγγραφέα**

Ο/Η συγγραφέας κάθεται σε μία καρτέκλα και διαβάζει μεγαλόφωνα το γραπτό κείμενό του/της. Ακολουθεί αναστοχασμός-ανατροφοδότηση από συμμαθητές/συμμαθήτριες (ετεροαξιολόγηση) και ο/η συγγραφέας παίρνει σημειώσεις, και συζητά με τους υπόλοιπους.

♦ **Τυχαία επιλογή ή προεπιλογή κειμένων για επεξεργασία – αναθεώρηση**

Η επιλογή γίνεται από τον/την εκπαιδευτικό, στη βάση συγκεκριμένου στόχου. Τα κείμενα διαβάζονται στην ολομέλεια, με απώτερο σκοπό οι μαθητές/μαθήτριες να πάρουν σημειώσεις για λάθη, παραλείψεις, δυνατά σημεία και για να κάνουν εισηγήσεις για βελτίωση του κειμένου. Μπορεί να σχολιάσουν, να επεξεργαστούν και να αναθεωρήσουν τις επιλογές που έχουν να κάνουν με το περιεχόμενο, το κειμενικό είδος, το ύφος, θέματα συνοχής και συνεκτικότητας του κειμένου, γραμματικοσυντακτικές δομές, λεξιλόγιο, ορθογραφία.

♦ **Αντιπαραβολική επεξεργασία κειμένων - Συλλογική αναδιατύπωση**

- Επιλογή κειμένων που τα παιδιά έγραψαν, με προκαθορισμένα κριτήρια.
- Ανάγνωση κειμένου στην τάξη
- Προβολή και καταγραφή κειμένου στον μισό πίνακα ή σε μισή φωτοτυπημένη σελίδα
- Αναθεώρηση αρχικού κειμένου, με την επαναδιατύπωση των σημείων, που παρουσιάζουν αδυναμίες. Συζήτηση για τις διάφορες βελτιωτικές προτάσεις για τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή ανάγκη
- Διορθώσεις, τροποποιήσεις, αλλαγές και προσθήκες που γίνονται στο υπό επεξεργασία κείμενο

- Καταγραφή του τελικού κειμένου, που προκύπτει στο υπόλοιπο μισό του πίνακα ή της φωτοτυπημένης σελίδας
- Συγκριτική μελέτη αρχικού και τελικού κειμένου.

♦ Διατύπωση σχολίων για διάφορα στοιχεία του κειμένου

- Οργάνωση των σχολίων σε κατηγορίες
- Εντοπισμός των παραμέτρων, στις οποίες τα σχόλια αυτά παραπέμπουν [αναφορά σε ήρωες, σύνδεση γεγονότων, διάκριση πληροφοριών σε ενότητες (π.χ., παραγραφοποίηση)]
- Επαναδιατύπωση του κειμένου, με βάση την επιλογή μίας παραμέτρου (π.χ., επαναδιατύπωση ηρώων με στόχο τη δημιουργία μίας κατανοητής αφήγησης).

♦ Άλλα υποστηρικτικά διδακτικά εργαλεία για την παραγωγή γραπτών κειμένων

- Περιγραφές

Δείξε και πες

Τα παιδιά περιγράφουν γραπτώς κάτι που έφεραν από το σπίτι, διαβάζουν το κείμενό τους και τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν σχετικές ερωτήσεις.

Έκθεση...

Δημιουργούνται εκθέσεις αντικειμένων. Τα αντικείμενα/ εκθέματα ονοματίζονται και περιγράφονται για προβολή τους σε κοινό.

Ποιοι είμαστε

Δημιουργείται ένα βιβλίο στο οποίο το κάθε παιδί περιγράφει τον εαυτό του. Το βιβλίο κοινοποιείται στους γονείς και σε παιδιά άλλων τάξεων.

Συν-δημιουργούνται και εκτίθενται διαγράμματα με λέξεις που τα παιδιά χρησιμοποιούν στις προφορικές και γραπτές περιγραφές αντικειμένων, ανθρώπων, γεγονότων κ.ο.κ. Οι λέξεις αυτές κατηγοριοποιούνται, κάτω από τίτλους όπως: «ποιοι», «πότε», «συναισθήματα». Το διάγραμμα συμπληρώνεται «όποτε προκύπτει νέος όρος». Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί λέξεις από αυτά τα διαγράμματα όταν «μοντελοποιεί αντίστοιχες στρατηγικές».

Συλλέγονται λέξεις που περιγράφουν το πρόσωπο, γεμίζοντας τον χώρο που δημιουργείται στο χαρτόνι «από το περίγραμμα ενός παιδιού». Ακολούθως οι λέξεις οργανώνονται σε διάφορες κατηγορίες (π.χ., εξωτερική εμφάνιση, συμπεριφορά κ.ο.κ.).

Προφίλ χαρακτήρων

Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά μία φωτογραφία/εικόνα ενός χαρακτήρα μίας ιστορίας και τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν ένα απλό προφίλ που να βασίζεται σε έναν αριθμό χαρακτηριστικών.

Αξιοποιείται το προφίλ χαρακτήρων το οποίο περιγράφεται στα εργαλεία παραγωγής περιγραφικών κειμένων με απώτερο στόχο να προστεθεί το συγκεκριμένο προφίλ στην ιστορία, ώστε αυτή να γίνει πιο ενδιαφέρουσα.

Μοιάζω με 	Φορώ 	Μου αρέσει να... 	Λέω... 

Μην το πεις σε κανένα αλλά το όνομά μου είναι

- Αφηγήσεις

Σειρά γεγονότων

Τα παιδιά, σε μικρές ομάδες, ανακαλούν μία κοινή τους εμπειρία. Τα παιδιά κάθε ομάδας γράφουν τα γεγονότα σε διάφορα χαρτόνια και, ακολούθως, τα παιδιά άλλης ομάδας βάζουν τα γεγονότα σε σειρά.

Χρονική σειρά

Τίθενται σε χρονική σειρά εικόνες που αναπαριστούν μία ιστορία. Ακολούθως, καταγράφονται σε κάθε εικόνα τα γεγονότα που αυτή απεικονίζει. Τέλος, καταγράφονται συνδετικές λέξεις που συνδέουν τις εικόνες/γεγονότα.

3 «Π» (Πού; Πότε; Ποιο;) και «2 ΤΙ» (Τι; Γιατί;)

Για το κάθε σημείο καταγράφεται μια λίστα εναλλακτικών επιλογών (φράσεις, προτάσεις, συνδετικές λέξεις) που μπορούν να αξιοποιηθούν αργότερα στην παραγωγή του αντίστοιχου συνεχούς κειμένου.

Συνηθισμένες λέξεις/προτάσεις

Τα παιδιά:

- διαλέγουν λέξεις που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στα αφηγηματικά κείμενά τους (π.χ., «είπε», «πράγμα») και εισηγούνται, μέσω ιδεοθύελλας, εναλλακτικές επιλογές, οι οποίες καταγράφονται σε λίστα που αναρτάται στην τάξη
- δημιουργούν νέες προτάσεις, χρησιμοποιώντας λέξεις από τη λίστα των εναλλακτικών επιλογών
- συγκρίνουν την αρχική πρόταση με τη νέα πρόταση.

Συνδετικές λέξεις

Τα παιδιά:

- ελέγχουν τα αφηγηματικά κείμενά τους για να βρουν συνδετικές λέξεις (π.χ., και, αλλά, όταν)
- γράφουν κάθε συνδετική λέξη σε μια κάρτα και την παρουσιάζουν
- φτιάχνουν προτάσεις για να δουν τις συνδετικές λέξεις σε χρήση ή και συμπληρώνουν ημιτελείς προτάσεις του/της εκπαιδευτικού.

π.χ., Πήγα στο νοσοκομείο..... και/αλλά/γιατί/ενώ...

Σκυταλοδρομία

- Ένα παιδί της ομάδας γράφει την πρώτη πρόταση της ιστορίας, θέτοντας το σκηνικό (τόπος, χρόνος) και ονομάζοντας δύο χαρακτήρες
- Το παιδί αμέσως διπλώνει το μέρος του χαρτιού, στο οποίο έγραψε την πρότασή του, ώστε να μην μπορούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να δουν τι έγραψε. Ακολουθώντας, δίνει το χαρτί στο επόμενο παιδί, το οποίο καλείται από τον/την εκπαιδευτικό να γράψει μία πρόταση, αρχίζοντας από τη λέξη «Ξαφνικά...» και έπειτα να διπλώσει το χαρτί, προτού το δώσει στο επόμενο παιδί
- Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας γράφουν νέες προτάσεις, οι οποίες αρχίζουν από άλλες λέξεις/φράσεις που δίνονται από τον/την εκπαιδευτικό π.χ., «Αυτή είπε...», «Αμέσως μετά...», «Στο τέλος...»
- Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία από όλα τα μέλη της ομάδας, τότε το χαρτί ξεδιπλώνεται και η ομάδα διαβάζει την «ιστορία» της, καταλήγοντας σε συγκεκριμένα συμπεράσματα για τον/τους τρόπο/τρόπους δόμησης μιας ιστορίας.

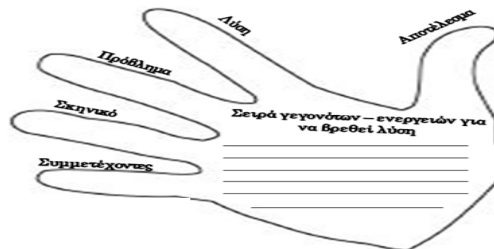
Το τρενάκι

Τα παιδιά συμπληρώνουν τα βαγόνια του τρένου, βάζοντας τα γεγονότα σε χρονική σειρά. Στους κρίκους, που συνδέουν τα βαγόνια, τοποθετούν χρονικούς συνδέσμους για να συνδέσουν τα βαγόνια/γεγονότα.

Τα βήματα



Το χέρι



Μετασχηματισμοί ιστορίας

- Προσθήκη ενός (ή και περισσότερων) ενδιαφερόντων σημείων ή ανατροπών στην ιστορία, ώστε αυτή να γίνει πιο ενδιαφέρουσα

- Αφήγηση της ιστορίας «από την οπτική ενός άλλου ήρωα, αντί του πρωταγωνιστή»
- Αλλαγή προσώπου αφήγησης (π.χ., πρωτοπρόσωπη σε τριτοπρόσωπη αφήγηση)
- Αλλαγή τέλους ιστορίας
- Αλλαγή αποδέκτη ιστορίας.

♦ **Οδηγίες**

Κομματιάζω...

Συζητούνται τα διάφορα μέρη μίας διαδικασίας, τα οποία ακολούθως ονοματίζονται.

Λέξεις-κλειδιά

Δημιουργούνται σχεδιαγράμματα με τις λέξεις που κυριαρχούν στα κείμενα οδηγιών.

Τι κάνω / Τι γίνεται κάθε μέρα

Γίνεται αναδιήγηση καθημερινών διαδικασιών.

Η συνταγή της τάξης

Συγγράφεται μία απλή διαδικασία, σε επίπεδο τάξης, της οποίας τα διάφορα βήματα ηχογραφούνται.

Σειροθέτηση εικόνων

Τοποθετούνται σε σειρά εικόνες που απεικονίζουν τα βήματα τα οποία εμπλέκονται σε μια απλή διαδικασία. Γράφουν τις οδηγίες της διαδικασίας με τη σειρά.

Αντιστοίχιση εικόνας και τίτλου

Συζητείται το τι συμβαίνει σε κάθε εικόνα και συνδέεται με τον αντίστοιχο τίτλο.

Δημιουργία παιχνιδιού

Ο/Η εκπαιδευτικός απλώνει στο πάτωμα ποικίλες οδηγίες και τα παιδιά επιλέγουν τρεις, για να φτιάξουν το δικό τους παιχνίδι. Γράφουν τις οδηγίες του παιχνιδιού με τη σειρά.

Χαμένες Οδηγίες

Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει στις ομάδες επιτραπέζια παιχνίδια και ενημερώνει τα παιδιά «ότι χάθηκαν οι οδηγίες». Τα παιδιά πρέπει να γράψουν πώς παίζεται το παιχνίδι της ομάδας τους, για να ενημερώσουν σχετικά τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Αν θέλουν, γράφουν δικές τους, νέες οδηγίες για να παίζονται τα παιχνίδια αλλιώς.

◆ Επιχειρήματα

Ο κύκλος

Μεταφέρεται στην ομάδα το θέμα της επιχειρηματολόγησης (pass argument around the group). Αφού τεθεί σε κάθε ομάδα το θέμα για ανάπτυξη επιχειρημάτων, μεταφέρεται στον κύκλο της ομάδας, όπου το κάθε παιδί πρέπει να πει/να γράψει ένα επιχειρήμα υπέρ. Όταν η μεταφορά του θέματος αλλάξει φορά/κατεύθυνση, τότε το κάθε παιδί πρέπει να πει/να γράψει ένα επιχειρήμα εναντίον.

Τέσσερις γωνιές

Τίθεται το θέμα για ανάπτυξη επιχειρημάτων και ακολούθως τα παιδιά, ανάλογα με τη θέση που υιοθετούν, επιλέγουν «να πάνε σε μία από τις τέσσερις γωνιές της τάξης» που διακρίνονται ως εξής: «Συμφωνώ», «Διαφωνώ», «Συμφωνώ έντονα», «Διαφωνώ έντονα». Ανάλογα με τη γωνιά που επέλεξαν, δικαιολογούν τη θέση τους γράφοντας αντίστοιχα επιχειρήματα.

Υπεράσπιση χαρακτήρων

Τα παιδιά επιλέγουν «ποιον χαρακτήρα γνωστής τους ιστορίας να διαγράψουν και με ποιον χαρακτήρα να τον αντικαταστήσουν». Ακολούθως, πρέπει να στηρίξουν την άποψή τους, αναπτύσσοντας σχετικά επιχειρήματα.

Επίσημες και ανεπίσημες αντιπαραθέσεις / «Άδραξε τη στιγμή»

Αξιοποιούνται τρέχοντα θέματα για παροχή αυθεντικών λόγων αντιπαραθέσης (debate). Ακολουθεί συλλογή, επιλογή και παρουσίαση σχετικών πληροφοριών/επιχειρημάτων. Τέλος, γίνεται αναστοχασμός για το ποια ήταν τα καλύτερα επιχειρήματα και γιατί.

Παράδειγμα:

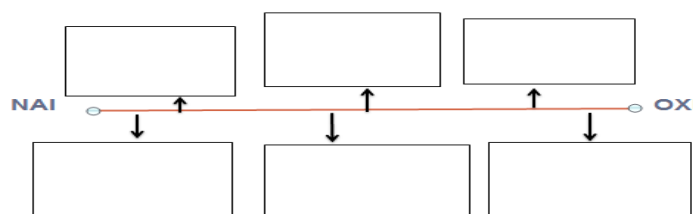


Γραμμή «συγκρουσιακών» θεμάτων

Καταγράφονται απόψεις ή και γλωσσικές επιλογές (π.χ., «νομίζω ότι», «είναι πιθανό», «είναι αδιαμφισβήτητο» κ.ο.κ.) σε διάφορες θέσεις στη γραμμή, ανάλογα με τα νοήματα που εκφράζονται.

Παράδειγμα:

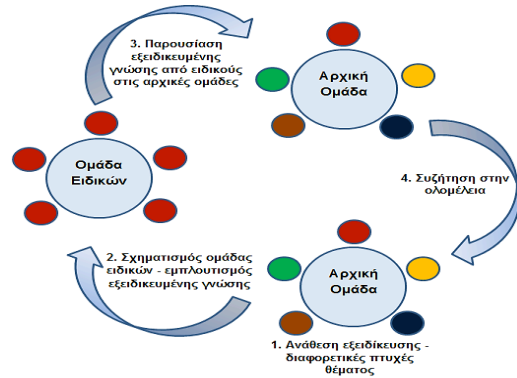
Θα πρέπει να βλέπουμε τηλεόραση;



♦ **Εργαλεία για ανάπτυξη διάφορων (εγκάρσιων) δεξιοτήτων παραγωγής γραπτών κειμένων**

- **Jigsaw Puzzle-Ομάδες ειδικών**

Τα παιδιά αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους ή εστιάζουν σε μία πτυχή του υπό διερεύνηση θέματος, για παραγωγή αντίστοιχου γραπτού κειμένου [το διαφορετικό χρώμα της καρτέλας τους δηλώνει και τον ρόλο που διαδραματίζουν (π.χ., πλεονεκτήματα της τεχνολογίας, μειονεκτήματα, αίτια, συνέπειες κ.λπ.)]. Σε ένα δεύτερο στάδιο οι μαθητές/τριες ομαδοποιούνται, έτσι ώστε όσοι/ες έχουν το ίδιο χρώμα να βρεθούν στην ίδια ομάδα και να ανταλλάξουν σημειώσεις / πληροφορίες, εμπλουτίζοντας το αρχικό τους κείμενο. Τέλος, οι μαθητές/τριες επιστρέφουν στην αρχική τους ομάδα και μοιράζονται με τους/τις συμμαθητές/τριές τους (των άλλων χρωμάτων) το αναθεωρημένο-εμπλουτισμένο κείμενό τους. Τα τελικά κείμενα των ομάδων ανακοινώνονται στην ολομέλεια.



- **Πίνακας T**

Παράδειγμα:

Μου αρέσουν...	Δεν μου αρέσουν...

- **Γράφω δημιουργικά**

Παρέχονται ευκαιρίες για δημιουργικές δραστηριότητες γραφής παραγράφων, προτάσεων (π.χ., «γράφω με χιούμορ», «γράφω αρχίζοντας με το 'Εγώ'...»).

- **Δυνάμει πολυτροπική σύνθεση κειμένου**

Επιχειρείται η μετατροπή μονοτροπικού κειμένου σε πολυτροπικό με την αξιοποίηση περισσότερων του ενός (πολλαπλών) σημειωτικών τρόπων και κριτική εκτίμηση του ρόλου που διαδραματίζουν, όσον αφορά στη δόμηση των νοημάτων του.

- **Μετασχηματισμοί**

Σχηματίζονται προτάσεις, «τοποθετώντας τους ανακατεμένους όρους της πρότασης στη «σωστή» σειρά, ανάλογα με το πού δίνεται η έμφαση».

- **Από την εικόνα στο κείμενο**

Καταγράφεται πρόταση, λεζάντα, τίτλος για δοσμένη εικόνα ή σχέδιο των ίδιων των παιδιών.

♦ **Ενδεικτικά εργαλεία για ανάπτυξη ορθογραφικής και γραμματικής ενημερότητας και συναφών δεξιοτήτων**

Τα παιδιά που παρουσιάζουν έντονη δυσκολία στην εκμάθηση της ορθογραφίας δεν μπορούν να αναπτύξουν βελτιωτικά τις δεξιότητές τους που αφορούν στην ορθογραφική και την γραμματική ενημερότητά τους και, ευρύτερα, τη μεταγλωσσική ενημερότητά τους, μόνο με την επανάληψη ή την εξάσκηση. Αυτό που πραγματικά χρειάζονται τα παιδιά είναι να εξοικειωθούν με τεχνικές εμπέδωσης των ορθογραφικών κανόνων, όπως αυτές που ενδεικτικά ακολουθούν ή και να μάθουν να αξιοποιούν αποτελεσματικά και άλλα «γραμματικά και ορθογραφικά εργαλεία», όπως αυτά που επίσης παρουσιάζονται και περιγράφονται στη συνέχεια:

- **Τεχνικές εφαρμογής και εμπέδωσης ορθογραφικών και γραμματικών κανόνων**

- Δημιουργία οπτικών εικόνων
- Μνημονικές τεχνικές
- Επαγωγικές διαδικασίες διατύπωσης και εκμάθησης κανόνων
- Κατάτμηση λέξης και μελέτη μορφημάτων
- Γραφή άγνωστων λέξεων κατ' αναλογία με γνωστές λέξεις
- Πρόσθεση προσφυσμάτων σε ρίζες/θέματα: συνδυασμός ρίζας/θέματος με παραγωγικές ή και κλιτικές καταλήξεις, προθέσεις, άλλες ρίζες/θέματα.
- Εξελικτική αυτοδιόρθωση (συλλογική, ομαδική, δυαδική, ατομική διόρθωση κειμένων)
- «Συλλογές» συχνόχρηστων λέξεων / λέξεων με «υψηλό βαθμό δυσκολίας», κατασκευή καταλόγων λέξεων (θεματικό λεξιλόγιο, οικογένειες λέξεων κ.ά.)
- Χρήση λεξικών και άλλων βιβλίων αναφοράς.

Ακολουθούν παραδείγματα για συγκεκριμένες τεχνικές ή και τεχνικές που απορρέουν από τον συνδυασμό συγκεκριμένων τεχνικών:

Δημιουργία οπτικών εικόνων

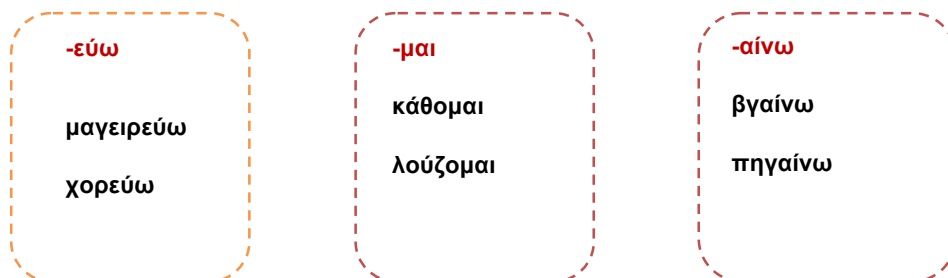
Τα παιδιά ζωγραφίζουν αυτό που λέει η λέξη και, με έναν ευφάνταστο τρόπο, η λέξη ενσωματώνεται στην εικόνα. Η οπτική αναπαράσταση ή το «εικονογράφημα» της λέξης μπορεί να συνεισφέρει στη δημιουργία μνημονικού συνδέσμου μεταξύ της εικόνας και της φόρμας της λέξης. Η εικόνα μπορεί να ζωγραφίζεται στο τετράδιο κι εξηγείται σύντομα η σημασία της λέξης, με το κάθε παιδί να δημιουργεί, έτσι, το δικό του «υλικό αναφοράς».

Παραδείγματα:



Επαγωγικές διαδικασίες διατύπωσης και εκμάθησης κανόνων

Ζητείται από τα παιδιά να εντοπίσουν όλα τα ρήματα ενός κειμένου και να τα κατηγοριοποιήσουν με δικά τους κριτήρια, όπως:



Έπεται παρατήρηση και συζήτηση, έτσι ώστε τα παιδιά να διατυπώσουν επαγωγικά τους ορθογραφικούς κανόνες που απορρέουν από την εν λόγω διαδικασία. Μπορεί, κατ' επέκταση, να δημιουργήσουν ομοιοκατάληκτους στίχους, αξιοποιώντας τις καταλήξεις ρημάτων, τους οποίους και απαγγέλουν ή και υπαγορεύουν στην τάξη, ενώ οι συμμαθητές/συμμαθήτριές τους γράφουν, για να εξασκηθούν, «παίζοντας», στις ρηματικές καταλήξεις, γενικεύοντας, παράλληλα, τον κανόνα που τα ίδια διατύπωσαν.

Παράδειγμα

Από το σπίτι **βγαίνω**,
βόλτα **πηγαίνω**.

Κατάτμηση λέξης και μελέτη μορφημάτων (η μικρότερη σημασιολογική μονάδα λόγου).

Παράδειγμα:

Συμ\πρωτ\αγων\ιστής

- **Συμ-**
Πρόθημα *συν*. Κατ' αναλογία με τα: συνταξιδεύουμε, συνπόρευση, συνοδοιπόρος, συντρέχω κ.λ.π.
- **-πρωτ-**
Επίθετο «ο, η, το πρώτος, η, ο»
- **-αγων-**
Ουσιαστικό «(ο) αγώνας»
- **-στής**
Κατάληξη αρσενικών ουσιαστικών, όπως «ανθρωπιστής», «ιδεαλιστής» κ.λπ.

Γραφή άγνωστων λέξεων κατ' αναλογία με γνωστές λέξεις, σε συνδυασμό με πρόσθεση προσφυμάτων σε ρίζες/θέματα

Παράδειγμα:

τύχη: τυχερός, τυχερή, ευτυχία, ευτυχισμένος, ευτυχής, ευτυχισμένη, δυστυχής, δυστυχία, δύστυχος, δύστυχη...

- **Άλλα «ορθογραφικά / γραμματικά εργαλεία»**

Αλφαβήτες

Τα παιδιά γράφουν δικές τους λέξεις, σε αλφαβητική σειρά, δημιουργώντας, το καθένα, μία ή και περισσότερες δικές του «ορθογραφημένες αλφαβήτες».

Δύσκολες λέξεις

Επιλέγουν λέξεις που συχνά τις πραγματώνουν ανορθόγραφα και τις γράφουν. Στη συνέχεια, χρωματίζουν τα «σημεία» που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία για τα ίδια. Αυτές τις λέξεις τις χρησιμοποιούν στη συνέχεια, στο πλαίσιο μίας ευφάνταστης δημιουργικής εργασίας που μπορεί να αφορά σε ποίημα, χιουμοριστικό διάλογο κ.λ.π.

Ενικός - Πληθυντικός

Μετατρέπουν ένα σύντομο κείμενο από τον έναν αριθμό στον άλλο και σχολιάζουν το αποτέλεσμα, από άποψη ορθογραφίας αλλά και νοήματος.

Αλλαγή της θέσης των λέξεων

Γράφουν μία πρόταση πολλές φορές, αλλάζοντας κάθε φορά τη θέση των λέξεων της και σχολιάζουν, αναλόγως, το αποτέλεσμα.

Από τις λέξεις στο κείμενο

Γράφουν λέξεις σε διαφορετικά χρώματα χαρτιού, διακρίνοντάς τες σε ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα κ.λπ. Επιλέγουν, στη συνέχεια, λέξεις, και δημιουργούν με αυτές σύντομα ορθογραφημένα κείμενα, με νόημα.

Κόβω και κολλώ

Βρίσκουν λέξεις σε περιοδικά και εφημερίδες, οι οποίες «ανταποκρίνονται σε γνωστούς ορθογραφικούς ή και γραμματικούς κανόνες», τις κόβουν και τις κολλούν φτιάχνοντας «λεξο-κολάζ». Συζητούν και δικαιολογούν τις επιλογές τους στην ολομέλεια της τάξης.

Γίνομαι συγγραφέας

Χρησιμοποιούν συγκεκριμένες «λέξεις της ορθογραφίας» και δημιουργούν μία μικρή ιστορία (πραγματική, φανταστική ή ακόμη και ανέκδοτο ή αίνιγμα), με έμφαση τόσο στη συγγραφική διαδικασία όσο και στο συγγραφικό αποτέλεσμα.

Γλωσσικά Παιχνίδια...

Αξιοποιούν τις «λέξεις της ορθογραφίας» σε γλωσσικά παιχνίδια, δηλαδή, σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, σκάλες, κρεμάλες, αναγραμματισμούς που «κατασκευάζουν» τα ίδια.

Τραγούδι

Χωρίζονται σε ομάδες. Συμφωνούν τη μελωδία ενός τραγουδιού της αρεσκείας τους και, αλλάζοντας τους στίχους του τραγουδιού, γράφουν δικούς τους, οι οποίοι στοχεύουν στην απομνημόνευση γραμματικών κανόνων με τα παραδείγματά τους.

[...]

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
(Τ.Π.Ε.) ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ

Παρουσίαση – Περιγραφή

♦ **Ενδεικτικά εργαλεία παραγωγής γραπτού λόγου, μέσω της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.**

- **Ιστολόγια (blogs)**

Το ιστολόγιο είναι ένας ιστότοπος που δημιουργείται και επικαιροποιείται εύκολα και επιτρέπει στον/στη συγγραφέα να δημοσιεύσει κείμενα στο διαδίκτυο άμεσα από οποιαδήποτε σύνδεση. Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του είναι ότι εμπλέκει τον αναγνώστη σε σχολιασμό ιδεών. Ζητά από τον αναγνώστη να διαβάσει, να αναστοχαστεί και να ανταποκριθεί, δηλαδή, τον καλεί σε διάδραση.

Ένα ιστολόγιο μπορεί να δημιουργηθεί πολύ εύκολα μέσα από συγκεκριμένα βήματα που παρουσιάζονται σε ιστοσελίδες-οδηγούς (π.χ. <http://www.blogger.com> ή <http://wordpress.com>). Μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένας ιστότοπος της τάξης, όπου οι μαθητές/μαθήτριες παρουσιάζουν τις εργασίες τους και τα αποτελέσματα από τις συνεργατικές δραστηριότητές τους, ενώ οι συμμαθητές/συμμαθήτριές τους μπορούν να σχολιάζουν σχετικά.

- **Wiki (εργαλείο συνεργατικής παραγωγής γραπτού λόγου)**

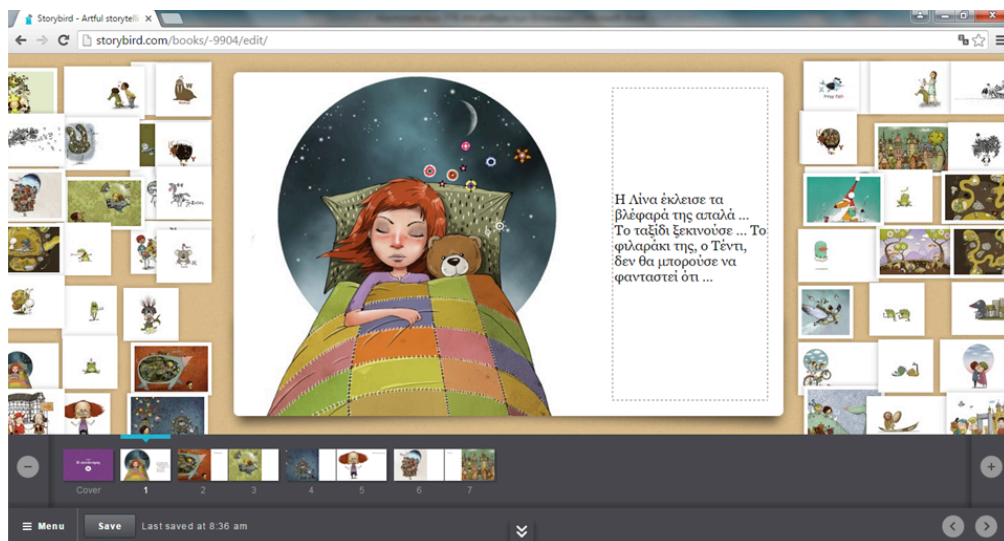
Το Wiki είναι ένας ιστότοπος όπου κάθε εγγεγραμμένος χρήστης μπορεί να παραθέσει πληροφορίες για κάποιο θέμα (όπως π.χ., σε μια εγκυκλοπαίδεια), και να προσθέσει ή διορθώσει οτιδήποτε, οποτεδήποτε θέλει. Το πιο γνωστό εργαλείο συνεργατικής παραγωγής γραπτού λόγου είναι η Wikipedia, η οποία περιγράφεται ως διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια στην οποία ο οποιοσδήποτε μπορεί να συνεισφέρει. Το Wiki δημιουργείται πολύ εύκολα με μερικά κλικ του ποντικιού και μία διεύθυνση από την οποία μπορεί κανείς να αρχίσει είναι η εξής: <http://www.wikispaces.com> ή η <http://pbworks.com/content/edu+overview>, που είναι πιο προσανατολισμένη στην εκπαίδευση.

♦ **Δημιουργική γραφή με το εργαλείο Storybird**

Το Storybird δίνει τη δυνατότητα καλλιέργειας αποκλίνουσας σκέψης και δημιουργικής γραφής. Επιτρέπει τη δημιουργία εικονογραφημένου βιβλίου με εξώφυλλο και αριθμό σελίδων που θα επιλέξει το παιδί. Σε κάθε σελίδα το παιδί συνδυάζει εικόνα και κείμενο. Η «γραμμή της αφήγησης» είναι ευέλικτη, καθώς το παιδί μπορεί να αφαιρεί, να προσθέτει, να διορθώνει σελίδες καθώς εξελίσσεται η ροή της ιστορίας του. Οι διαθέσιμες εικόνες στο εργαλείο αυτό είναι ποικίλες και μπορεί να δώσουν το έναυσμα για δημιουργική γραφή.

Το συγκεκριμένο, επομένως, εργαλείο, διασυνδέεται με εργαλεία που ήδη παρουσιάστηκαν και περιγράφηκαν προηγουμένως. Μπορεί να συνδυαστεί με ή να αντικαταστήσει / επεκτείνει εργαλεία που στηρίζουν τόσο την κατανόηση όσο και τη διαδικασία παραγωγής λόγου (π.χ., γραμματικές αφήγησης, προσχέδια στην παραγωγή κ.ο.κ.), γεγονός που τεκμηρώνει ακόμα μία φορά τον συνεκτικό χαρακτήρα της όλης πρότασης.

Αναλυτικότερα, ο/η εκπαιδευτικός κάνει δωρεάν εγγραφή στην ιστοσελίδα <http://storybird.com/>. Μπορεί να «εγγράψει» τους μαθητές στον δικό του/της λογαριασμό, χωρίς να απαιτείται να δοθεί λογαριασμός ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των μαθητών. Οι μαθητές/μαθήτριες μπορεί να δώσουν κάποιο ψευδώνυμο, ώστε να αποφύγουν την έκθεση οποιαδήποτε προσωπικών τους δεδομένων.

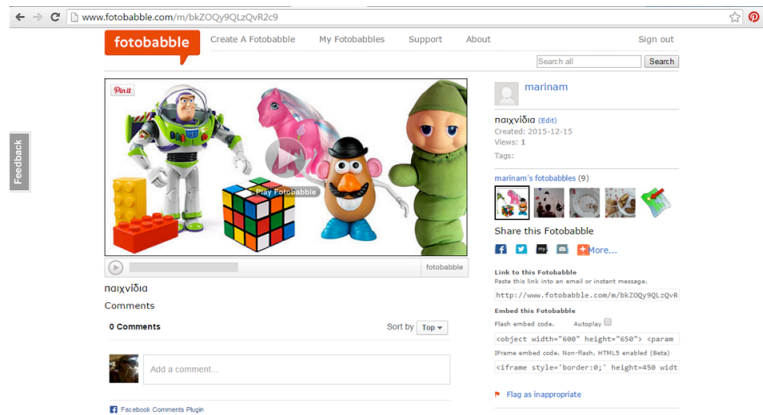


Όλα αρχίζουν με την επιλογή εικόνων, από μία τεράστια συλλογή πινάκων ζωγραφικής. Δίνεται η δυνατότητα για συγγραφή εικονογραφημένου βιβλίου (περισσότερη εικόνα, λιγότερο κείμενο), ή κεφαλαίου (περισσότερο κείμενο, λιγότερη εικόνα). Οι μαθητές/μαθήτριες μπορεί να εργαστούν ατομικά, ομαδικά (δυάδες), ή σε επίπεδο τάξης (για συγγραφή ομαδικής ιστορίας, όπου κάθε παιδί μπορεί να συνεισφέρει αριθμό σελίδων της ιστορίας).

◆ **«Πολυτροπικό λεξικό» με το εργαλείο Fotobabble**

Το Fotobabble επιτρέπει την ενσωμάτωση ήχου σε εικόνα. Δίνει επίσης τη δυνατότητα στον χρήστη να γράψει ένα τίτλο στην εικόνα. Έτσι, μπορεί να σχηματιστεί ένα ηλεκτρονικό λήμμα μίας λέξης.

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα και γρήγορα να κάνει δωρεάν εγγραφή χρήστη στην εξής ιστοσελίδα: <http://www.fotobabble.com/>. Στη σελίδα του/της εκπαιδευτικού μπορούν οι μαθητές να δημιουργούν τα ηλεκτρονικά τους «λήμματα» για τις λέξεις υπό έμφαση (π.χ. στα πλαίσια μιας θεματικής ενότητας). Έτσι, δημιουργείται το «πολυτροπικό» λεξικό της τάξης, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην εκμάθηση λεξιλογίου και ορθογραφίας. Τα παιδιά μπορούν να εντοπίσουν μια εικόνα/φωτογραφία που αντιπροσωπεύει τη λέξη-στόχο και, στη συνέχεια, να «ανεβάσουν» τη φωτογραφία αυτή στη σελίδα του Fotobabble, που ανήκει στον/στην εκπαιδευτικό. Ακολούθως, τα παιδιά ηχογραφούνται, καθώς διαβάζουν ή επεξηγούν τη λέξη. Μπορεί, αν θέλουν, να διατυπώσουν και προσωπικά σχόλια για τη λέξη και αυτό διασυνδέει το εν λόγω εργαλείο με προαναφερθέντα εργαλεία για την ορθογραφία.



◆ **Αξιοποίηση ψηφιακής φωτογραφίας με το λογισμικό Photostory**

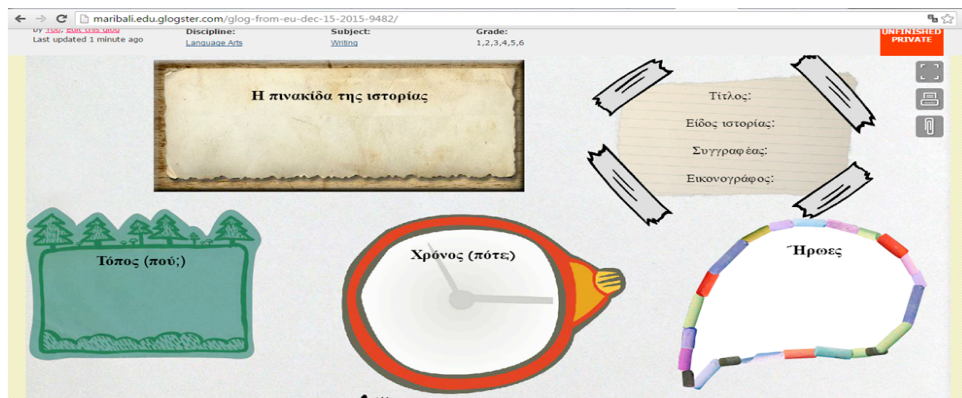
Το Photostory είναι ένα εργαλείο, το οποίο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να «κατεβάσει» εύκολα και ταχύτατα από την ιστοσελίδα <http://microsoft-photo-story.en.softonic.com/>. Είναι εύκολο στη χρήση, εφόσον δεν απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις χρήσης του προγράμματος.

Τα παιδιά επιλέγουν μια σειρά από φωτογραφίες (π.χ., από μία εκπαιδευτική επίσκεψη) και τις σειροθετούν. Γράφουν τίτλους/λεζάντες, που ενσωματώνονται στις φωτογραφίες αυτές. Ηχογραφούν προφορικά κείμενα, τα οποία συνοδεύουν τις φωτογραφίες τους. Η ηχογράφηση δεν απαιτεί εξειδικευμένο εξοπλισμό. Το εν λόγω εργαλείο μπορεί να αξιοποιηθεί ατομικά, ομαδικά, ή στην ολομέλεια της τάξης.

◆ **Πολυτροπικές αφίσες με το εργαλείο Glogster**

Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει δωρεάν εγγραφή στην ιστοσελίδα <http://edu.glogster.com/>. Μπορεί στο δικό του/της λογαριασμό να «εγγράψει» και τους μαθητές του/της.

Τα παιδιά δημιουργούν αφίσες, συνδυάζοντας εικόνα, ήχο, βίντεο, κείμενο.



◆ **Παραγωγή γραπτού λόγου με τις Ιδεοκατασκευές**

Το λογισμικό αυτό υποστηρίζει τη συγγραφή αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων. Διευκολύνει την καταγραφή και οργάνωση ιδεών που στη συνέχεια μπορούν να μετασχηματιστούν σε γραπτό λόγο. Περιλαμβάνει μενού με συνδεδεμένες λέξεις και φράσεις, τις οποίες οι μαθητές/μαθήτριες μπορεί να εισάγουν αυτόματα στο κείμενο που δημιουργούν.

[...]

Πηγές

- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). *Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2013α). *Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Δημόσιο Σχολείο (Κείμενο Πολιτικής)*. Ανακτήθηκε στις 28 Αυγούστου 2015 από: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/anakoynoseis_egkyklio/2013_10_01_didaskalia_neas_ellinikis_glossas_sto_dimosio_scholeio.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2013β). *Ενημέρωση για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε στις 28 Αυγούστου 2015 από: <http://egkyklio.moec.gov.cy/Data/dde3962a.pdf>.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2015α). *Δείκτες Επιτυχίας και Δείκτες Επάρκειας για τη Διδασκαλία των Ελληνικών/ Νέων Ελληνικών: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Αξιοποίησης*. Ανακτήθηκε στις 31 Δεκεμβρίου 2015 από: http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/analytika_programmata/archeio_nea_elliniki_glossa.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2015β). *Δείκτες Επιτυχίας και Δείκτες Επάρκειας Δείκτες Επιτυχίας και Δείκτες Επάρκειας για τη Διδασκαλία των Ελληνικών: Κατανόηση και Παραγωγή Γραπτού Λόγου*. Ανακτήθηκε στις 31 Δεκεμβρίου 2015 από: http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/deiktes_epitychias_eparkeias/dee_dim_nea_ellinika.pdf
- Χατζηλουκά-Μαυρή Ει. και Ομάδα Εργασίας Ελληνικών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σεπτέμβριος 2014). *Γλωσσική Εκπαίδευση- Εκπαίδευση στον Γραμματισμό: Διδακτικά Εργαλεία για την Κατανόηση κειμένων. Η μαθησιακή αξία και δυναμική τους*. Ανακτήθηκε στις 28 Αυγούστου 2015 από: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/imerides_seminaria_synedria/2014_15/diimero_ekp_glossa_%202014_2015.pdf.
- Χατζηλουκά-Μαυρή Ει. και Ομάδα Εργασίας Ελληνικών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σεπτέμβριος 2015). *Ζητήματα Διδασκαλίας και Διδακτικής της γλώσσας: Κατανόηση και Παραγωγή προφορικού Λόγου*. Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2015 από: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/imerides_seminaria_synedria/2015_16/final_prousiasi_diimero_2015.pdf.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Abadiano, H. R., & Turner, J. (2002). Reading-writing connections: Old questions, new directions. *New England Reading Association Journal*, 38(1), 44.
- Anderson, J., Purcell-Gates, V., Gagne, M., & Jang, K. (2009). *Implementing an intergenerational literacy program with authentic literacy instruction: Challenges, responses and results*. Vancouver, BC: University of British Columbia.
- Armstrong, T. (2003). *The multiple intelligences of Reading and Writing*. United States: ASCD.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Calkins, L.M. (1994). *The art of teaching writing* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dorn, L. J., & Jones, T. P. (2012). *Apprenticeship in literacy: Transitions across reading and writing*. Stenhouse Publishers.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension. What research has to say about reading instruction*, 3, 205-242.
- Freebody, P. (2007). *Literacy education in school: Research perspectives from the past, for the future*. Australian Council for Educational Research.
- Gee, J. P. (2006). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (2nd ed.). London, New York: Routledge.
- Glenn, W. J. (2007). Real writers as aware readers: Writing creatively as a means to develop reading skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 10-20.
- Gove, M., Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2011). *Reading and Learning to Read*. Pearson.
- Graham, S., MacArthur, C. A., & Fitzgerald, J. (Eds.). (2013). *Best practices in writing instruction*. Guilford Press.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. UNSW Press.
- Kucer, S. B. (2009). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Routledge.
- Kucer, S. B., & Silva, C. (2012). *Teaching the dimensions of literacy*. Routledge.
- Luke, A. (2011). Regrounding critical literacy: Representation, facts and reality. In M. Hawkins (Ed.), *Key perspectives on languages and literacies*. New York: Routledge.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- McNamara, D.S. (Ed.). (2012). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Psychology Press.
- Nation, K., & Angell, P. (2006). Learning to read and learning to comprehend. *London Review of Education*, 4(1), 77-87.
- Pandya, J., & Ávila, J. (Eds.). (2013). *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts*. Routledge.
- Shanahan, T. (2014). *Best Practices in Literacy Instruction*. L. B. Gambrell, & L. M. Morrow (Eds.). Guilford Publications.
- Street, B. V. (2008). New literacies, new times: Developments in literacy studies. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 418-431). Springer US.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Mraz, M. E. (2013). *Content Area Reading: Literacy and Learning Across the Curriculum* (11th Edition). Pearson.
- Williamson M. G., & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, pp. 134–156. New York: Routledge.
- Wilson, S. M., & Peterson, P. L. (2006). *Theories of learning and teaching: what do they mean for educators?*. Washington, DC: National Education Association.
- Χαραλαμπίδης, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. & Ιορδανίδου, Α. (2009). Ζητήματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο, *Νέα Παιδεία*, 131, 122 - 147.