

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ Β΄**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ: ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΧΑΡΙΤΟΥ ΕΙΡΗΝΗ-ΧΡΥΣΟΒΑΛΑΝΤΟΥ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2007



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 3274/1
Ημερ. Εισ.: 28-03-2008
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
372.4
ΧΑΡ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή

Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Ενότητα 1: Αναγνωστική κατανόηση

- 1.1 Τι είναι η αναγνωστική κατανόηση.....5
- 1.2 Η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης σε γνωστικό επίπεδο.....9
- 1.3 Η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης σε μεταγνωστικό επίπεδο...11
- 1.4 Τα κίνητρα στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης.....14

Ενότητα 2: Προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης

- 2.1 Παράγοντες εμφάνισης προβλημάτων αναγνωστικής κατανόησης.....19
- 2.2 Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης.....23
- 2.3 Το προφίλ των φτωχών αναγνωστών.....26

Ενότητα 3: Διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης

- 3.1 Μέθοδοι διδασκαλίας αναγνωστικής κατανόησης.....31
- 3.2 Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης.....35

Ενότητα 4: Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

- 4.1 Τι είναι η στρατηγική.....47
- 4.2 Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.....48
 - 4.2.1 Γνωστικές στρατηγικές.....51
 - 4.2.2 Μεταγνωστικές στρατηγικές.....74
 - 4.2.3 Συνδυασμοί στρατηγικών.....77
- 4.3 Διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.....84

Μεθοδολογία

- Στόχος.....92
- Η αξιολόγηση του βιβλίου της Γλώσσας της ΣΤ΄ Δημοτικού.....92
 - Συλλογή δεδομένων.....95
 - Αποτελέσματα108
 - Συμπεράσματα.....108
- Δημιουργία συμπληρωματικού υλικού.....110

Δείγμα.....	112
Διαδικασία.....	112
Υλικό.....	115
Συλλογή δεδομένων.....	116
Αποτελέσματα	121
Συζήτηση.....	168

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	175
--------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία που φέρει τον τίτλο «Ανάπτυξη υλικού για την καλλιέργεια στρατηγικών κατανόησης κειμένου» πραγματοποιείται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού – Κατεύθυνση Β΄» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η εργασία επικεντρώνεται στο ζήτημα της αναγνωστικής κατανόησης, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα πορεία του ατόμου. Σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση και όταν αυτός επιτυγχάνεται, τότε ο αναγνώστης χαρακτηρίζεται ως ικανός. Ο ικανός αναγνώστης δεν αποκωδικοποιεί μόνο το κείμενο, αλλά αλληλεπιδρά με αυτό με απώτερο σκοπό να εξάγει και να οικοδομήσει νόημα. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά και να δυσκολέψουν ένα μαθητή να κατανοήσει με επιτυχία το κείμενο που διαβάζει. Εάν αυτοί οι παράγοντες δεν προσδιοριστούν και δεν καταβληθεί προσπάθεια αντιμετώπισής τους, τότε είναι πολύ πιθανό ο συγκεκριμένος μαθητής να θεωρηθεί φτωχός αναγνώστης. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και, πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, έτσι ώστε οι μαθητές να γίνουν στρατηγικοί αναγνώστες. Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι διπλός:

α) Να γίνει αξιολόγηση του καινούριου βιβλίου της Γλώσσας της ΣΤ΄ Δημοτικού που έχει κυκλοφορήσει προκειμένου να διαπιστωθεί το είδος και η συχνότητα των ασκήσεων κατανόησης κειμένου που περιλαμβάνει για την νοηματική επεξεργασία των διαφόρων κειμένων. Θα πρέπει, δηλαδή, να προσδιοριστεί εάν οι ασκήσεις για την κατανόηση κειμένου καλλιεργούν στρατηγικές κατανόησης, οι οποίες σύμφωνα με την ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία και σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, έχουν χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικές για την αναγνωστική κατανόηση.

β) Να αναπτυχθεί υλικό για την καλλιέργεια στρατηγικών κατανόησης κειμένου. Η στρατηγική που έχει επιλεγεί να καλλιεργηθεί για την κατανόηση κειμένου είναι η χρήση γραφικών οργανωτών. Το υλικό αυτό στη συνέχεια εφαρμόζεται σε μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού στο πλαίσιο μιας έρευνας «πιλότου» έτσι ώστε να διαπιστωθεί εάν η συμπλήρωση γραφικών οργανωτών μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ευκολότερα τα κείμενα.

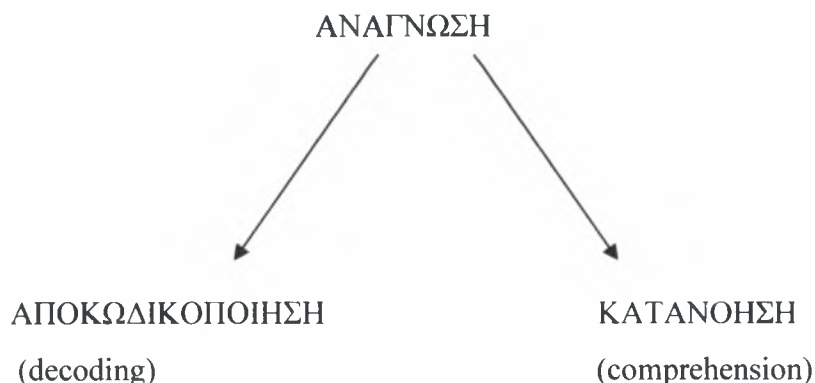
ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ενότητα 1: Αναγνωστική κατανόηση

1.2 Τι είναι η αναγνωστική κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση (reading comprehension) είναι μια βασική δεξιότητα η οποία πρέπει να κατακτηθεί προκειμένου κάποιος να θεωρηθεί ικανός αναγνώστης. Για να κατακτηθεί η δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης, θα πρέπει να καλλιεργηθεί και κάτι τέτοιο συνεπάγεται τη διδασκαλία της, η οποία τυπικά ξεκινά από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, *«αναγνωστική κατανόηση είναι εκείνη η διαδικασία κατά την οποία εξάγουμε και οικοδομούμε νόημα ταυτόχρονα»* (Snow & Sweet, 2003, σελ. 1). Μπορεί να οριστεί και ως η ικανότητα να αποκομίζει κάποιος το νόημα από το γραπτό κείμενο για να πετύχει κάποιο σκοπό (Vellutino, 2003). Επιπλέον, η αναγνωστική κατανόηση αναφέρεται στην οικοδόμηση νοήματος που εξασφαλίζεται μέσα από την αλληλεπίδραση και την εμπλοκή με το κείμενο (Guthrie, 2003). Όταν ο αναγνώστης πραγματικά κατανοεί, τότε ξεπερνά το επίπεδο της κυριολεκτικής κατανόησης και αλληλεπιδρά με το κείμενο (Harvey & Goudvis, 2000).

Η κατανόηση, καθώς επίσης και η αποκωδικοποίηση (decoding) αποτελούν συστατικά στοιχεία της ανάγνωσης (Gough, Hoover & Peterson, 1996¹ Harvey & Goudvis, 2000² Nicholson, 2000³ Stothard & Hulme, 1996⁴ Kintsch & Kintsch, 2005). Με άλλα λόγια, η ανάγνωση συνίσταται στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Συστατικά στοιχεία της ανάγνωσης

Με τον όρο «αποκωδικοποίηση» αναφερόμαστε στην ικανότητα να αναγνωρίσει ο αναγνώστης τη λέξη (word recognition) άμεσα και χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια (Honig, 2001). Για να αποκωδικοποιηθεί μία λέξη σωστά, απαιτείται η γνώση αντιστοιχίας γραφήματος – φωνήματος. Γίνεται η επεξεργασία των γραμμάτων (γραφήμάτων) που περιέχονται σε μια λέξη και κατόπιν γίνεται η αντιστοιχία τους με τους ήχους (φωνήματα). Κατά τη διαδικασία της αναγνώρισης λέξεων, ο αναγνώστης οπτικά αναγνωρίζει μια συγκεκριμένη ακολουθία γραμμάτων και ανακαλεί το όνομα και τη σημασία αυτής της λέξης από τη μνήμη του (Vellutino, 2003). Για να επιτευχθεί η κατανόηση ή για να προσλάβει ο αναγνώστης την έννοια της λέξης, θα πρέπει «να προηγηθεί η επεξεργασία της γραφημικής ή και της φωνημικής ταυτότητας της λέξης» (Πόρποδας, 1996, σελ.222). Επομένως, προηγείται η αποκωδικοποίηση της κατανόησης.

Βέβαια, όσον αφορά την ικανότητα της αποκωδικοποίησης, έχει διατυπωθεί και η άποψη της ολικής γλώσσας, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης δεν πρέπει να γίνεται με αποσπασματικό τρόπο. Τα μεμονωμένα κομμάτια που μπορεί κάποιος να συναντήσει σ' ένα κείμενο, όπως τα γράμματα, τις λέξεις, τις φράσεις, τις προτάσεις, τις παραγράφους, μπορεί να μελετηθούν και να αναλυθούν ξεχωριστά, αλλά το σύνολο είναι κάτι που έχει μεγαλύτερη σημασία από τα τμήματά του. Σύμφωνα με την άποψη της ολικής γλώσσας ο μαθητής δεν μαθαίνει να διαβάζει αναλύοντας τις λέξεις σε φωνήματα, αλλά μέσα σε κατάλληλο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου ο ίδιος θεωρεί ότι η ανάγνωση τον ενδιαφέρει και του είναι χρήσιμη (Παπαδοπούλου, 2000).

Προκειμένου να θεωρηθεί επιτυχής η διαδικασία της ανάγνωσης, θα πρέπει ο αναγνώστης να αναγνωρίσει τις λέξεις του κειμένου που διαβάζει και να συγκροτήσει σε ενιαίο σύνολο τις σημασίες των λέξεων και των προτάσεων. Η αναγνώριση των λέξεων που γίνεται με ευχέρεια επιτρέπει την επεξεργασία των σημασιών των λέξεων και των προτάσεων μέσα στο σύντομο χρονικό διάστημα που οι πληροφορίες είναι διαθέσιμες στη μνήμη (Vellutino, 2003). Με την επεξεργασία των σημασιών των λέξεων, ο αναγνώστης οικοδομεί ενεργητικά το νόημα. Βέβαια, η οικοδόμηση νοήματος απαιτεί από τον αναγνώστη να θέσει σκοπούς και να ελέγξει εάν αυτοί οι σκοποί επιτυγχάνονται (Alvermann & Eakle, 2003).

Η κατανόηση, ο σκοπός της ανάγνωσης, εμπεριέχει τρία βασικά στοιχεία (Snow & Sweet, 2003):

1. **τον αναγνώστη** (reader). Όταν αναφερόμαστε στον αναγνώστη, εννοούμε το σύνολο των ικανοτήτων, των γνώσεων και των εμπειριών που μεταφέρει ο αναγνώστης κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στις γνωστικές ικανότητες (προσοχή, μνήμη, αντίληψη), στα κίνητρα, στις γλωσσικές ικανότητες και στη συγκεκριμένη δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται ο αναγνώστης.

2. **το κείμενο** (text) που διαβάζεται. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα κείμενο έχουν μεγάλη επίδραση στην κατανόηση. Παραδείγματος χάριν, ένα κείμενο με φτωχή δομή ή ένα κείμενο που απαιτεί προϋπάρχουσα γνώση που δεν κατέχει ο αναγνώστης ή ακόμη και ένα κείμενο που παραλείπει σημαντικές πληροφορίες ή συνδέσεις μεταξύ των πληροφοριών είναι δύσκολο να κατανοηθεί. Αν το περιεχόμενο, η δομή, το λεξιλόγιο του κειμένου δεν αλληλεπιδρά με τις γνώσεις και τις εμπειρίες του αναγνώστη, τότε υπάρχει δυσκολία κατανόησης.

3. **τη δραστηριότητα** (activity) η οποία προσδιορίζεται από το σκοπό (γιατί διαβάζουμε), τις διαδικασίες (ποιες νοητικές δραστηριότητες εμπλέκονται στην ανάγνωση) και τις συνέπειες της ανάγνωσης. Πριν την ανάγνωση, ο αναγνώστης θέτει κάποιο σκοπό που πρέπει να πετύχει. Αυτός ο σκοπός επηρεάζεται από τα κίνητρα του αναγνώστη. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, γίνεται η επεξεργασία του κειμένου που περιλαμβάνει την ενεργοποίηση διαδικασιών, όπως της αποκωδικοποίησης, καθώς και της γλωσσικής και σημασιολογικής επεξεργασίας. Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης ο αναγνώστης μπορεί να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις, να μάθει πώς να εκτελεί κάτι και να μάθει να εμπλέκεται σε πολλά και διάφορα είδη κειμένου. Η γνώση, η εφαρμογή και η εμπλοκή θεωρούνται άμεσες συνέπειες της αναγνωστικής δραστηριότητας.

Στο σχήμα που ακολουθεί (βλ. Σχήμα 2) μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι ο αναγνώστης, το κείμενο και η δραστηριότητα είναι αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία



Σχήμα 2. Στοιχεία αναγνωστικής κατανόησης (Sweet & Snow, 2003)

Η αλληλεπίδραση αναγνώστη, κειμένου και δραστηριότητας λαμβάνει χώρα σ'ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (sociocultural context). Η αντίληψη που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους ως αναγνώστες αποτελεί κοινωνικοπολιτισμικό παράγοντα. Ένας τέτοιος παράγοντας εντοπίζεται και στο σχολικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου η διδακτική διαδικασία διαμορφώνει τους σκοπούς του αναγνώστη και επηρεάζει τις συνέπειες της ανάγνωσης. Υπάρχουν παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν στο μαθησιακό πλαίσιο και να επηρεάσουν την ανάπτυξη ικανοτήτων κατανόησης. Παραδείγματος χάριν, τέτοιοι παράγοντες θα μπορούσαν να θεωρηθούν η ομαδοποίηση των μαθητών και η χρήση των νέων τεχνολογιών.

Συμπερασματικά, για να κατανοήσει κάποιος ένα κείμενο θα πρέπει, πρώτα, να το αποκωδικοποιήσει και στη συνέχεια να εστιάσει στη σημασιολογική του επεξεργασία. Θα πρέπει να προσλάβει και να οικοδομήσει το νόημα χρησιμοποιώντας τις γνώσεις του, τις εμπειρίες του, τις ικανότητές του. Η οικοδόμηση νοήματος είναι ο στόχος της κατανόησης (Tovani, 2000` Zygouris – Coe, Wiggins & Smith, 2004` Harvey & Goodvis, 2000` Gambrell & Koskinen, 2002` Neufeld, 2005), ενώ η

κατανόηση είναι στόχος της ανάγνωσης. Η αναγνωστική κατανόηση απαιτεί από τον αναγνώστη να διαβάζει γρήγορα και σωστά και να κατανοεί πλήρως αυτά που αποκωδικοποιεί. Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία στη λειτουργία της οποίας εμπλέκονται γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες, καθώς επίσης και οι πεποιθήσεις κινήτρων (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).

1.2 Η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης σε γνωστικό επίπεδο

Η ανάγνωση απαιτεί τη λειτουργία και το συντονισμό γνωστικών υπο-διαδικασιών. Κάποιες από αυτές τις υπο-διαδικασίες δεν απαιτούν διδασκαλία, όπως η καθήλωση των ματιών στη λέξη, ενώ άλλες πρέπει να διδαχθούν προκειμένου να αποκτηθούν, όπως η αποκωδικοποίηση των λέξεων (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004). Πιο συγκεκριμένα, οι γνωστικές υπο-διαδικασίες που εμπλέκονται στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης είναι οι εξής (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004 * Gough, Hoover & Peterson, 1996):

1. Προκειμένου κάποιος να διαβάσει απαιτείται ο έλεγχος των κινήσεων των ματιών του και η προσήλωσή του στο κείμενο. Ο αναγνώστης θα πρέπει να αποφασίσει πόσο θα κρατήσει η προσήλωση αυτή και που ακριβώς θα εστιάσει τα μάτια του στη συνέχεια. Η ικανότητα να διατηρεί κάποιος την προσοχή του επικεντρωμένη στην ανάγνωση είναι σημαντική για την αναγνωστική κατανόηση (Vellutino, 2003).

2. Όταν έχει προσηλώσει τα μάτια του σε μια λέξη, ο αναγνώστης θα πρέπει να αναγνωρίσει τη λέξη. Να «μεταφράσει» στον εγκέφαλο, μέσα από το κανάλι της οπτικής αντίληψης, την ακολουθία των γραμμάτων σ' ένα σύνολο. Το νόημα αυτού του συνόλου προσδιορίζεται από το νοητικό λεξικό, που περιλαμβάνει τους ορισμούς των λέξεων που γνωρίζει ο αναγνώστης. Ταυτόχρονα, αποκτά πληροφορίες για τη μορφή της επόμενης λέξης.

3. Η απλή αναγνώριση της λέξης δεν είναι αρκετή. Για να ολοκληρωθεί ο τελικός προσδιορισμός της λέξης, ο αναγνώστης θα πρέπει να χρησιμοποιήσει ένα από τα τέσσερα νοητικά λεξικά, το πραγματολογικό, το ορθογραφικό, το συντακτικό και το ερμηνευτικό, στην περίπτωση που δεν κατανοηθεί η λέξη με την πρώτη προσπάθεια. Εάν δεν προσδιοριστεί η ερμηνεία της λέξης και σε αυτήν την περίπτωση, τότε γίνεται χρήση των συμφραζομένων. Οι προσπάθειες που καταβάλλει ο αναγνώστης

για να βρεθεί η σημασία της λέξης εμπλέκει τη διαδικασία της μεταγνωστικής παρακολούθησης.

Για την αναγνώριση των λέξεων ο αναγνώστης θα πρέπει να κατέχει την ικανότητα της φωνολογικής ενημερότητας (phonological awareness), της ορθογραφικής ενημερότητας (orthographic awareness) και της γνώσης λεξιλογίου (vocabulary knowledge) (Vellutino, 2003).

4. Την ίδια στιγμή που προσδιορίζεται η σωστή σημασία για κάθε λέξη, ο αναγνώστης καθορίζει τη συντακτική λειτουργία της κάθε λέξης εντοπίζοντας τις σχέσεις με τις υπόλοιπες λέξεις του κειμένου.

5. Με τον εντοπισμό των σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις του κειμένου, ο αναγνώστης θα πρέπει να χρησιμοποιήσει αυτήν την πληροφορία για να καθορίσει το νόημα ολόκληρης της πρότασης.

6. Την ίδια στιγμή ο αναγνώστης χρησιμοποιεί τη γνωστική του βάση για να διαμορφώσει μια αναπαράσταση του νοήματος της πρότασης. Για να κατανοήσει την πρόταση ή το κείμενο, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει νοητικές αναπαραστάσεις σε πολλά επίπεδα. Υπάρχουν 5 επίπεδα νοητικών αναπαραστάσεων, καθένα από τα οποία έχει τα δικά του χαρακτηριστικά (Graesser, McNamara & Louwerse, 2003):

- i. Επιφανειακός κώδικας (surface code). Αφορά τις ακριβείς λέξεις και τη γραμματική των προτάσεων.
- ii. Βάση κειμένου (text base). Αναφέρεται στη σημασία των προτάσεων που υπάρχουν στο κείμενο.
- iii. Νοητικό μοντέλο (mental model). Περιλαμβάνει τις ιδέες στις οποίες αναφέρεται το κείμενο
- iv. Κειμενικό είδος (text genre). Είναι η κατηγορία στην οποία υπάγεται το κείμενο. Υπάρχουν πέντε κειμενικά είδη (Κέκια, 2004):

1. Το κειμενικό είδος της περιγραφής (genre of describing). Έχει ως στόχο να πληροφορήσει και να περιγράψει φαινόμενα του κόσμου.

2. Το κειμενικό είδος της καθοδήγησης (genre of instructing). Στόχος του κειμένου είναι να καθοδηγήσει το άτομο να κάνει, να εκτελέσει ή να φτιάξει κάτι μέσα από μια λογική σειρά πράξεων ή συμπεριφορών.

3. Το κειμενικό είδος της επεξήγησης (genre of explaining). Εξηγεί φαινόμενα φυσικά ή κοινωνικά και παρουσιάζει τις οποιεσδήποτε χρονικές ή αιτιολογικές σχέσεις.

4. Το κειμενικό είδος της επιχειρηματολογίας (*genre of arguing*). Σκοπεύει στο να προβάλλει μια θέση ή άποψη και να πείσει τον αναγνώστη για την ορθότητα της θέσης ή της άποψης με τη χρήση επιχειρημάτων που παρουσιάζονται με σαφήνεια και λογική σύνδεση.

5. Το κειμενικό είδος της αφήγησης (*genre of narrating*). Έχει ως στόχο να αφηγηθεί ιστορίες και πραγματικές ή φανταστικές εμπειρίες παρουσιάζοντας τα πρόσωπα και τα γεγονότα μέσα από χρονική σειρά.

v. Κανάλι επικοινωνίας (*communication channel*). Αναφέρεται στην πράξη επικοινωνίας ανάμεσα στο συγγραφέα και τον αναγνώστη.

7. Στο τέλος, θα πρέπει ο αναγνώστης να λάβει την απόφαση για το τι θα κάνει με τις πληροφορίες που απέκτησε με την ανάγνωση των προτάσεων ή του κειμένου. Θα πρέπει να ελέγξει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα αυτών των πληροφοριών για να τις ενσωματώσει στη γνωστική του βάση

Όλες αυτές τις υπο-διαδικασίες τις ελέγχει ο ίδιος ο αναγνώστης. Οι γνωστικές υπο-διαδικασίες που εμπλέκονται στη διαδικασία της ανάγνωσης είναι η προσοχή, η αποκωδικοποίηση, η αναγνώριση λέξεων, η ανάκληση σημασιών λέξεων από τη μνήμη, η γραμματική και σημασιολογική ανάλυση των προτάσεων και η ερμηνεία παραγράφων και κειμένων (Nicholson & Tan, 1999). Αξίζει να τονιστεί ότι οι γνωστικές υπο-διαδικασίες δεν είναι αρκετές για να εξασφαλιστεί η επιτυχία της αναγνωστικής κατανόησης. Θα πρέπει να υπάρξει συντονισμός γνωστικών και μεταγνωστικών υπο-διαδικασιών σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις κινήτρων του αναγνώστη.

1.3 Η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης σε μεταγνωστικό επίπεδο

Η μεταγνώση (*metacognition*) αναφέρεται στην επίγνωση που έχει το άτομο για τις γνωστικές του λειτουργίες, όπως τη μνήμη, την προσοχή, τη γλώσσα, τη σκέψη. Η μεταγνώση αναφέρεται στη γνώση και στον έλεγχο που κάνει το άτομο στις γνωστικές λειτουργίες, καθώς επίσης και στις κατάλληλες μεταγνωστικές στρατηγικές, που επιτρέπουν στο άτομο να πραγματοποιήσει το στόχο που έχει θέσει (Κολιάδης, 2002).

Ανάλογα με τη γνωστική λειτουργία στην οποία θα εστιαστεί η μεταγνώση, μπορούμε να αναφερθούμε στη μεταμνήμη (*metamemory*), στη μεταγλώσσα

(metalanguage), στη μετακατανόηση (metacomprehension). Η μετακατανόηση αναφέρεται στη γνώση για την αναγνωστική κατανόηση. Η μετακατανόηση σχετίζεται με την:

- Ικανότητα να σκέφτεται ο αναγνώστης τις δικές του γνωστικές διαδικασίες, προκειμένου να αντιληφθεί πότε δεν καταλαβαίνει κάτι. Αυτό σημαίνει ότι αντιλαμβάνεται πότε υπάρχει ασάφεια και πότε δεν οικοδομείται το νόημα προβαίνοντας στη συσχέτιση της αναπαράστασης μιας πρότασης με τις αναπαραστάσεις των προηγούμενων προτάσεων (κριτήριο εσωτερικής συνέπειας) ή/και με την προϋπάρχουσα γνώση του (κριτήριο εξωτερικής συνέπειας) (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).
- Ικανότητα να ελέγχει την κατανόηση. Αναφέρεται στις στρατηγικές επίλυσης του νοηματικού χάσματος που χρησιμοποιεί κατά τη διαδικασία της κατανόησης (Nicholson, 1999). Είναι δυνατόν, παρόλο που κάποιος έχει χαρακτηρίσει το κείμενο ως δύσκολο να κατανοηθεί, να μην μπορεί να ελέγξει την κατανόηση, επειδή δε διαθέτει τη μεταγνωστική γνώση για το πώς το νοηματικό χάσμα επηρεάζει αρνητικά την κατανόηση. Δεν αρκεί ο αναγνώστης να αναγνωρίσει τη δυσκολία που έχει ένα κείμενο για να κατανοηθεί, αλλά θα πρέπει, επιπλέον, να αντιληφθεί γιατί είναι δύσκολο να κατανοηθεί (Ruffman, 1996).

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές που αφορούν την αναγνωστική κατανόηση προέρχονται από την επίγνωση που έχει ο αναγνώστης για τις γνωστικές απαιτήσεις του κειμένου, τους στόχους και τους σκοπούς που θα πραγματοποιηθούν με την ανάγνωση των κειμένων (Vellutino, 2003). Βέβαια, δεν αρκεί η απλή γνώση των μεταγνωστικών στρατηγικών. Θα πρέπει ο αναγνώστης να γνωρίζει πώς, πότε και γιατί εφαρμόζεται μία μεταγνωστική στρατηγική (Pressley, Simons, McGoldrick & Snyder, 1995).

Σε μεταγνωστικό επίπεδο λειτουργούν οι εξής υπο-διαδικασίες για την αναγνωστική κατανόηση (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004):

1. Πριν την ανάγνωση του κειμένου, ο αναγνώστης θέτει το στόχο που επιθυμεί να επιτύχει με την ανάγνωση του κειμένου και προβαίνει στη δημιουργία ενός πρώτου σχεδιασμού για την κατανόηση του κειμένου. Είναι πιθανόν να μη δημιουργήσει, αλλά να ανακαλέσει από τη μνήμη του ένα έτοιμο σχέδιο δράσης για την κατανόηση. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η στοχοθεσία και η ανάληψη ενός σχεδίου δράσης για την κατανόηση

επηρεάζονται από τη μεταγνωστική γνώση που έχει για τον εαυτό του ως αναγνώστη, για τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί και τα κείμενα. Με τα σχέδια δράσης και τους σκοπούς που τίθενται, ο αναγνώστης ενημερώνεται ανά πάσα στιγμή για το αντικείμενο της γνωστικής δραστηριότητας (Κολιάδης, 2002), δηλαδή για την κατανόηση. Επιπλέον, πριν την ανάγνωση είναι δυνατή η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης του αναγνώστη για το θέμα που αφορά το κείμενο η οποία εξασφαλίζεται με τις εικόνες, τις επικεφαλίδες και τη γνώση για τη δομή του κειμένου.

2. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και παράλληλα με τη λειτουργία των γνωστικών υπο-διαδικασιών, γίνεται η παρακολούθηση της κατανόησης από τον ίδιο τον αναγνώστη. Προσπαθεί να ελέγξει ο αναγνώστης εάν διασφαλίζεται η συνέπεια αυτών που διαβάζει χρησιμοποιώντας κριτήρια συνοχής και συνέπειας.
3. Στην περίπτωση που δεν διασφαλιστεί η συνέπεια, τότε ο αναγνώστης θα πρέπει να αποφασίσει εάν θα διορθώσει το πρόβλημα ή εάν θα το αγνοήσει.
4. Στην περίπτωση που ο αναγνώστης αποφασίσει να δράσει διορθωτικά, θα πρέπει να ανακαλέσει από τη μακρόχρονη μνήμη του διορθωτικές στρατηγικές (fix-up strategies) τις οποίες πρέπει να χρησιμοποιήσει για την άμβλυνση του νοηματικού χάσματος. Το να επαναλάβει ο αναγνώστης την ανάγνωση, να διαμορφώσει περίληψη, να αποσαφηνίσει ασαφή στοιχεία, να εντοπίσει τα στοιχεία που λείπουν από το κείμενο, αποτελούν διορθωτικές στρατηγικές (Nicholson, 1999). Θα πρέπει να είναι ευέλικτος κατά την εφαρμογή των διορθωτικών στρατηγικών, έτσι ώστε αν μια στρατηγική αποτύχει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει μια άλλη ή να τροποποιήσει και να προσαρμόσει την προηγούμενη. Η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής αποτελεί στοιχείο της μεταγνώσης και απαιτεί από τους μαθητές να αντιληφθούν ότι η πραγματοποίηση ενός μαθησιακού στόχου, όπως είναι η κατανόηση, συνδέεται άμεσα με την εφαρμογή της κατάλληλης στρατηγικής (Κολιάδης, 2002).
5. Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου, ο αναγνώστης εκτιμά και αξιολογεί τα αποτελέσματα της κατανόησης. Βασισμένος ο αναγνώστης στην αξιολόγηση που έχει κάνει, είναι πιθανό να χρειαστεί να αποσαφηνίσει κάποια στοιχεία επιστρέφοντας στο κείμενο ή να κάνει

σκέψεις που θα συσχετίζουν την προηγούμενη γνώση του με τα αποτελέσματα της ανάγνωσης.

Σημαντικό στοιχείο στην αναγνωστική κατανόηση σε μεταγνωστικό επίπεδο είναι ο έλεγχος και η παρακολούθηση της κατανόησης (comprehension monitoring), που υποδηλώνει τη συνειδητή επίγνωση που έχει ο αναγνώστης για την έλλειψη κατανόησης (Ruffman, 1996). Η παρακολούθηση της κατανόησης από μόνη της δεν είναι αρκετή. Δεν αρκεί η συνειδητοποίηση του προβλήματος κατανόησης. Θα πρέπει να ενεργοποιηθούν και να εφαρμοστούν οι κατάλληλες μεταγνωστικές στρατηγικές για την επίλυση του προβλήματος. Οι ικανοί αναγνώστες, όταν δυσκολεύονται να κατανοήσουν ένα κείμενο, επιβραδύνουν το ρυθμό ανάγνωσης ή ξαναδιαβάζουν το κείμενο ή αποσαφηνίζουν την ασάφεια πριν συνεχίσουν (Harvey & Goudvis, 2000). Οι μαθητές μπορούν να ενθαρρυνθούν να σκέφτονται τη σκέψη τους με το να διδαχθούν τεχνικές αυτο-ελέγχου, όπως τη ρύθμιση της ταχύτητας ανάγνωσης, την επανάληψη της ανάγνωσης, τον έλεγχο της κατανόησης μετά την ανάγνωση (Honig, 2001).

1.4 Τα κίνητρα στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης

Η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης δεν επηρεάζεται μόνο από γνωστικές και μεταγνωστικές υπο-διαδικασίες. Τα κίνητρα φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητα των μαθητών να κατανοήσουν ένα κείμενο. *«Τα κίνητρα είναι ο,τιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο. Τα κίνητρα είναι δυνατόν να ωθούν το άτομο ενεργώντας από μέσα ή να το έλκουν ενεργώντας από έξω. Κίνητρα, επομένως, είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλητρα ή φόβητρα, ή οι απωθητικοί ερεθισμοί»* (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1995, σελ. 17). Όσον αφορά τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, ο μαθητής θα πρέπει να κινητοποιηθεί, κυρίως εσωτερικά, προκειμένου να εμπλακεί ενεργητικά σε αυτή την πολύπλοκη διαδικασία. Θα πρέπει να έχει τα απαραίτητα κίνητρα που θα τον ωθήσουν να εστιάσει την προσοχή του στην κατανόηση κειμένου. Οι διαδικασίες κινήτρων που σχετίζονται με τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης είναι:

- Η αυτο-αποδοτικότητα (self-efficacy) που αναφέρεται στην αντίληψη, στην πεποίθηση που έχει ο αναγνώστης σχετικά με την ικανότητά του να διαβάζει αποτελεσματικά (Nicholson, 2000). Οι πεποιθήσεις αυτο-αποδοτικότητας έχουν

άμεση σχέση με την προσπάθεια, την επιμονή και την επιλογή πιο δύσκολων κειμένων (Guthrie & Wigfield, 2005). Ο αναγνώστης θα πρέπει να έχει υψηλού επιπέδου αυτο-αποδοτικότητα (self-efficacy), δηλαδή να μπορεί να εμπιστευτεί την ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης, ακόμη και όταν τα κείμενα είναι δύσκολα. Όταν υπάρχει υψηλού επιπέδου αυτο-αποδοτικότητα, δηλαδή ο αναγνώστης πιστεύει ότι διαθέτει την ικανότητα να πετύχει ένα αναγνωστικό έργο, τότε αυξάνεται η αυτοπεποίθησή του, θέτει υψηλούς στόχους, αυξάνεται η ένταση και η επιμονή της προσπάθειας και τελικά καταφέρνει να πετύχει το στόχο του, που δεν είναι άλλος από την κατανόηση κειμένου (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004). Αξίζει να επισημανθεί, ότι οι αντιλήψεις που έχει κάποιος για την αυτο-αποτελεσματικότητά του έχουν υποκειμενικό χαρακτήρα και είναι προσωπικές ερμηνείες που πολλές φορές δεν έχουν σχέση με την πραγματικότητα (Βεκύρη & Μπότσας, 2004).

- Τα εσωτερικά κίνητρα (intrinsic motivation) τα οποία παρακινούν τον αναγνώστη να εμπλακεί στην ανάγνωση με θετική προδιάθεση (Guthrie & Wigfield, 2005). Τα εξωτερικά κίνητρα που θεωρούνται ότι έχουν συμπεριφοριστικό χαρακτήρα μπορούν να οδηγήσουν σε βραχυπρόθεσμη βελτίωση, όπως ο βαθμός σε μία δοκιμασία, σε αντίθεση με τα μακροπρόθεσμα μαθησιακά οφέλη, όταν υπάρχουν εσωτερικά κίνητρα και ο αναγνώστης ενδιαφέρεται να κατανοήσει ένα κείμενο. Θα πρέπει, επιπλέον, να επισημανθεί ότι τα εξωτερικά κίνητρα μπορούν να οδηγήσουν σε αρνητική στάση απέναντι στην ανάγνωση, ενώ τα εσωτερικά κίνητρα, όπως η επιθυμία για ευχαρίστηση, επηρεάζουν θετικά τη στάση απέναντι στην ανάγνωση (Alvermann & Eakle, 2003). Είναι πιο πιθανό οι αναγνώστες με εσωτερικά κίνητρα να διαβάζουν πιο συχνά (Guthrie & Wigfield, 2005). Οι μαθητές που ωθούνται από εσωτερικά κίνητρα θα γίνουν πιο ικανοί αναγνώστες. Το κίνητρο των μαθητών να εμπλακούν στο αναγνωστικό έργο και να διατηρήσουν αμείωτη την προσπάθειά τους εξαρτάται από παράγοντες, όπως η αρχική προετοιμασία τους, η συνεχής υποστήριξή τους από το οικογενειακό περιβάλλον, η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας της ανάγνωσης στην τάξη (Vellutino, 2003). Άλλωστε, ο αναγνώστης επηρεάζεται από το περιβάλλον στο οποίο διαβάζει, από τους σκοπούς που τον παρακινούν να διαβάσει, από την αυτο-αποδοτικότητά του ως αναγνώστης και από το ενδιαφέρον που εκδηλώνει σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου (Alvermann & Eakle, 2003). Όταν το κείμενο που διαβάζει ο

αναγνώστης έχει άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντά του, τότε ο αναγνώστης επεξεργάζεται ακόμη βαθύτερα το κείμενο (Guthrie & Wigfield, 2005).

- Οι στόχοι επίτευξης δραστηριότητας (task mastery goals) που αναφέρονται στις προθέσεις του αναγνώστη όσον αφορά την αλληλεπίδρασή του με το κείμενο. Ο αναγνώστης που θέτει αυτό το στόχο επιδιώκει να κατανοήσει ουσιαστικά το κείμενο (Guthrie & Wigfield, 2005). Ο αναγνώστης θα πρέπει να είναι προσανατολισμένος είτε στο να αποκτήσει νέες πληροφορίες, γνώσεις μέσα από την ανάγνωση (προσανατολισμός στην κυριαρχία της γνώσης – mastery orientation), είτε στο να ξεπεράσει τους υπόλοιπους συμμαθητές της τάξης του, ως προς την αναγνωστική τους επίδοση (προσανατολισμός στην προσέγγιση της επίδοσης – performance approach orientation). Υπάρχουν διαφορές ως προς τον τρόπο που το άτομο προσανατολίζεται και εμπλέκεται στο έργο με σκοπό να το πετύχει. Στην πρώτη περίπτωση, η διαδικασία της μάθησης είναι αυτοσκοπός. Βασικός σκοπός του ατόμου είναι να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις, να τις μεταφέρει στη γνωστική του βάση (Guthrie & Wigfield, 2005), να βελτιώσει την επίδοσή του, τις δεξιότητές του και να κυριαρχήσει πάνω στη δική του μάθηση. Με άλλα λόγια, το άτομο είναι προσανατολισμένο στο έργο και υπάρχουν εσωτερικά κίνητρα (ενδιαφέρον για μάθηση) που το ωθούν να πετύχει το στόχο του (Δερμιτζάκη, 1997). Ο αναγνώστης που είναι προσανατολισμένος στο έργο τείνει να είναι πρόθυμος για αναζήτηση πληροφοριών και καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του για να βελτιωθεί (Gaskins, 2003). Στη δεύτερη περίπτωση, το άτομο επιδιώκει να δείξει την υπεροχή του σε σχέση με τους άλλους παρωθούμενος από εξωτερικά κίνητρα, όπως καλούς βαθμούς και αναζητά την αναγνώριση (Guthrie & Wigfield, 2005). Είναι, με άλλα λόγια, προσανατολισμένος στο εγώ (Δερμιτζάκη, 1997). Αυτός ο αναγνώστης κάνει αυτό που πρέπει να κάνει προκειμένου να τελειώσει το αναγνωστικό του έργο. Και στις δύο περιπτώσεις των προσανατολισμών ο αναγνώστης μπορεί να κατανοήσει αποτελεσματικά ένα κείμενο, ενώ στην περίπτωση που δεν εμπλέκεται στη διαδικασία της ανάγνωσης εξαιτίας του φόβου του για αποτυχία (προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης- performance avoidance orientation), δεν μπορεί να επιτευχθεί η επιτυχής αναγνωστική κατανόηση (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004). Ο αναγνώστης που προσανατολίζεται στην αποφυγή της επίδοσης ενεργεί με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να προλάβει την

ντροπή της αποτυχίας που θα νιώσει εάν οι άλλοι, όπως γονείς και φίλοι, τον θεωρήσουν ανίκανο (Guthrie & Wigfield, 2005).

- Η συσχέτιση ανάμεσα στο κίνητρο επίτευξης και στον αιτιολογικό προσδιορισμό. Στην περίπτωση της αποτυχίας να κατανοήσει ο αναγνώστης ένα κείμενο, θα πρέπει να απενεχοποιηθεί από αισθήματα αποτυχίας και να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια. Σε αυτήν την περίπτωση μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο κίνητρο επίτευξης και στον αιτιολογικό προσδιορισμό. Ο αναγνώστης δε βιώνει απλά την αποτυχία ή την επιτυχία στη δραστηριότητα της αναγνωστικής κατανόησης, αλλά προβαίνει στην αιτιολόγηση της κατάστασης και αποδίδει είτε την αποτυχία, είτε την επιτυχία σε πέντε παράγοντες: την ικανότητα, την προσπάθεια, την τύχη, τη δυσκολία ή ευκολία του γνωστικού έργου και τους σημαντικούς άλλους. Υπάρχουν διαφορές στον τρόπο αντίδρασης και στα συναισθήματα που βιώνει ο αναγνώστης, ανάλογα με το πού θα αποδώσει είτε την επιτυχία, είτε την αποτυχία στο αναγνωστικό έργο. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο αναγνώστης αποδίδει την επιτυχία του σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως την ικανότητα, τότε δημιουργούνται αισθήματα ικανότητας και εμπιστοσύνης στον εαυτό του. Όταν ο αναγνώστης αποδίδει την αποτυχία σε εξωτερικούς αλλά ελέγξιμους από τον ίδιο παράγοντες, όπως την προσπάθεια, τότε γνωρίζει ότι θα πρέπει να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια και να επιμείνει περισσότερο (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).
- Πεποιθήσεις για την ανάγνωση (beliefs about reading) που αναφέρονται στις αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές σχετικά με την αξία της ανάγνωσης. Μαθητές με υψηλές πεποιθήσεις θεωρούν ότι η ανάγνωση είναι χρήσιμη και σημαντική γι' αυτούς (Guthrie & Wigfield, 2005).

Σύμφωνα με όσα έχουν προαναφερθεί, η αναγνωστική κατανόηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Μπορεί κανείς εύκολα να διαπιστώσει την πολυπλοκότητά της από το ότι εμπλέκονται γνωστικές και μεταγνωστικές υπο-διαδικασίες, καθώς επίσης και πεποιθήσεις κινήτρων (βλ. Σχήμα 3). Δεν αρκεί ο αναγνώστης να κατέχει τις απαιτούμενες γνωστικές και μεταγνωστικές υπο-διαδικασίες καθώς και τις πεποιθήσεις κινήτρων προκειμένου να ολοκληρώσει με επιτυχία το αναγνωστικό έργο. Απαιτείται και πολύ καλός συντονισμός όλων αυτών για να επιτευχθεί ο στόχος της αναγνωστικής κατανόησης.



Σχήμα 3. Υπο-διαδικασίες που εμπλέκονται στην αναγνωστική κατανόηση

Ενότητα 2: Προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης

Η αναγνωστική κατανόηση δεν αποτελεί μια δεξιότητα την οποία κατέχουν όλοι οι μαθητές. Υπάρχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης και, δυστυχώς, αυτό δεν είναι εύκολο να εντοπιστεί από μικρή ηλικία. Αυτό έχει ως συνέπεια το πρόβλημα να μεγαλώνει και να επιδρά αρνητικά στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή, καθώς επίσης και στην περαιτέρω του πορεία. Πολλές φορές αυτοί οι μαθητές χαρακτηρίζονται και ως «φτωχοί αναγνώστες» (poor readers). *«Φτωχοί αναγνώστες είναι εκείνοι οι μαθητές οι οποίοι ούτε μπορούν να διαβάσουν, ούτε παρουσιάζουν ικανοποιητική κατανόηση όταν διαβάζουν κείμενα, κατάλληλα της ηλικίας τους»* (National Reading Panel, 2000, σελ. 34). Ο Stanovich το 1986 είχε διατυπώσει μια θεωρία, γνωστή ως «Matthew effects». Σύμφωνα με αυτή, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αρχική εκμάθηση της ανάγνωσης, είναι πιθανό να μένουν ολοένα και πιο πίσω όσον αφορά και την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής και αυτό θα επηρεάζει αρνητικά την επίδοσή τους (“The poor get poorer”). Στην ικανότητα ανάγνωσης συμπεριλαμβάνεται και η κατανόηση. Αντίθετα, οι μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιο πρόβλημα από την αρχή, είναι πιο πιθανό να έχουν θετική ακαδημαϊκή πορεία (“The rich get richer”) (Nicholson, 1999).

2.1 Παράγοντες εμφάνισης προβλημάτων αναγνωστικής κατανόησης

Τα προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης που παρουσιάζει ένα ποσοστό μαθητών μπορεί να οφείλονται σε:

Έλλειψη φωνολογικής ενημερότητας (phonemic awareness). Η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στην επίγνωση που έχει το άτομο ότι οι λέξεις απαρτίζονται από μέρη, από φωνολογικά μέρη. Αυτά τα φωνολογικά μέρη μπορεί το άτομο να τα απομονώσει, να τα συνθέσει, να τα αφαιρέσει δημιουργώντας νέες λέξεις (Παντελιάδου, 2000). Όταν ο μαθητής έχει φτωχή φωνολογική ενημερότητα στην αρχική εκμάθηση της ανάγνωσης, είναι πιθανό να υπάρξει καθυστέρηση στην εκμάθηση της αποκωδικοποίησης (Nicholson, 1999). Αν δεν μάθει να αποκωδικοποιεί αυτά που διαβάζει, τότε δε θα μπορέσει να κατανοήσει ένα κείμενο.

Έλλειψη δεξιότητας γρήγορης αναγνώρισης των λέξεων (fluent word recognition). Η δεξιότητα αυτή για να κατακτηθεί απαιτεί πολύ χρόνο. Όταν κάποιος διαβάζει γρήγορα και με ευχέρεια, αυτό σημαίνει ότι έχει αυτοματοποιήσει αυτή τη δεξιότητα η οποία καλλιεργείται αβίαστα και χωρίς προσπάθεια. Η εκμάθηση μιας

δεξιότητας σε σημείο που να αυτοματοποιείται, δίνει τη δυνατότητα σε κάποιον να κάνει κάτι άλλο ταυτόχρονα (Nicholson & Tan, 1999). Παραδείγματος χάριν, ο μαθητής εκείνος που μπορεί και αναγνωρίζει τις λέξεις σε ένα κείμενο αυτόματα, χωρίς προσπάθεια, που διαβάζει με ευχέρεια, μπορεί να εστιάσει την προσοχή του στην κατανόηση του κειμένου. Ο μαθητής με αναγνωστικά προβλήματα δεν κατέχει τη δεξιότητα της γρήγορης αναγνώρισης των λέξεων και αυτό επιβαρύνει τη διαδικασία της κατανόησης. Σε αυτήν την περίπτωση, η προσοχή του μαθητή εστιάζεται στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και όχι στην κατανόηση του κειμένου. Ο Perfetti το 1985 είχε χρησιμοποιήσει τον όρο «λεκτική επάρκεια» (verbal efficiency) για να αναφερθεί στην επάρκεια με την οποία ο αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει γράμματα, λέξεις και να ανακαλέσει σημασίες λέξεων από τη μνήμη του (Nicholson & Tan, 1999). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, εάν ο αναγνώστης δεν αναγνωρίζει γρήγορα και αυτοματοποιημένα τις λέξεις, η επεξεργασία που απαιτείται για την αναγνώριση των λέξεων θα επιβαρύνει τη μνήμη και θα επιδράσει αρνητικά στη διαδικασία της κατανόησης (Stothard & Hulme, 1996). Ο ικανός αναγνώστης διαθέτει αυτού του είδους την επάρκεια σε αντίθεση με το φτωχό αναγνώστη.

Έλλειψη γνώσης για τη δομή κειμένων (knowledge about text structure). Για να κατανοήσει κάποιος ένα κείμενο, θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίσει τη συγκεκριμένη δομή του κειμένου. Η δομή του κειμένου αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι πληροφορίες και οι ιδέες του κειμένου οργανώνονται έτσι ώστε να μεταβιβάσουν ένα μήνυμα στον αναγνώστη. Κάθε είδους κειμένου, έχει τη δική του δομή. Πιο συγκεκριμένα, άλλη δομή παρουσιάζει ένα αφηγηματικό κείμενο (narrative text) που κάνει αναφορά σε μια ιστορία, με πλοκή, πλαίσιο, χαρακτήρες, γεγονότα και άλλη δομή ένα πληροφοριακό κείμενο (expository text) το οποίο γράφεται για να ερμηνεύσει, να εξηγήσει ή να εκτιμήσει (Dymock, 1999).

Πρόβλημα προσοχής. Όταν υπάρχει πρόβλημα στη διατήρηση της προσοχής, τότε επηρεάζεται αρνητικά η αναγνωστική κατανόηση και, γενικότερα, η εκμάθηση της ανάγνωσης. Οι αναγνωστικές δυσκολίες σε μερικούς μαθητές δημιουργούνται, κατά ένα μέρος, από ελλειμματική προσοχή νευροαναπτυξιακής αιτιολογίας. Υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα προσοχής, όπως το περιορισμένο λεξιλόγιο, η περιορισμένη προϋπάρχουσα γνώση, η φτωχή δεξιότητα αναγνώρισης λέξεων, η απουσία κινήτρων, το περιορισμένο ενδιαφέρον για το κείμενο (Vellutino, 2003).

Απουσία μεταγνωστικής γνώσης (metacognitive knowledge). Η παρακολούθηση και ο έλεγχος της κατανόησης (comprehension monitoring) αναφέρεται σε μια σειρά από διαδικασίες μεταγνωστικού χαρακτήρα τις οποίες ο αναγνώστης χρησιμοποιεί προκειμένου να αξιολογήσει εάν κατανόησε το κείμενο (Perfetti, Marron & Foltz, 1996). Όταν ο μαθητής δε διαθέτει μεταγνωστική γνώση, και πιο συγκεκριμένα, μετα-κατανόηση, τότε δεν μπορεί να αντιληφθεί πότε υπάρχει ασάφεια ή πρόβλημα κατανόησης σε ένα κείμενο και δεν μπορεί να αναλάβει διορθωτική δράση μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές για να επιλύσει το πρόβλημα που προέκυψε κατά την ανάγνωση ενός κειμένου (Thompson & Nicholson, 1999 `Ruffman, 1996 `Oakhill & Yuill, 1996 `Perfetti, Marron & Foltz, 1996). Αξίζει να σημειωθεί ότι μαθητές μικρότερης ηλικίας και οι φτωχοί αναγνώστες έχουν περιορισμένη γνώση και δυσκολία παρακολούθησης διαδικασιών κατανόησης, παρά οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας και με καλύτερη κατανόηση (Baker, 2002). Υπάρχουν δύο πιθανές εκδοχές που εξηγούν το λόγο για τον οποίο φτωχοί αναγνώστες έχουν πρόβλημα παρακολούθησης της κατανόησης (Perfetti, Marron & Foltz, 1996):

1. Είναι πιθανόν να έχουν λανθασμένες αντιλήψεις για τους στόχους της ανάγνωσης πιστεύοντας ότι ανάγνωση σημαίνει αποκωδικοποίηση λέξεων και όχι οικοδόμηση νοήματος από το κείμενο. Αυτό παρατηρείται κυρίως σε μαθητές μικρής ηλικίας.
2. Υπάρχει το ενδεχόμενο να δυσκολεύονται με τη διαδικασία αναπαράστασης ενός κειμένου. Εάν η αναπαράσταση ενός κειμένου είναι φτωχή, δεν έχει συνεκτικότητα, εάν η κατανόηση δεν έχει λάβει χώρα, τότε δεν μπορεί ούτε να ελεγχθεί, ούτε να αξιολογηθεί.

Ελλιπής μνήμη (working memory limitations). Η βραχύχρονη και η μακρόχρονη μνήμη διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης. Η βραχύχρονη μνήμη είναι απαραίτητη για την προσωρινή αποθήκευση και την ενσωμάτωση πληροφοριών, ενώ η μακρόχρονη μνήμη απαιτείται για την μόνιμη αποθήκευση των πληροφοριών και χρησιμεύει ως πηγή προϋπάρχουσας γνώσης. Ωστόσο, η περιορισμένη βραχυπρόθεσμη μνήμη δεν είναι ο βασικός αιτιολογικός παράγοντας που προκαλεί τις δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης (Stothard & Hulme, 1996). Τα προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης σχετίζονται με πιο περίπλοκες αδυναμίες της λειτουργικής εργαζόμενης μνήμης. Πιο συγκεκριμένα, η λεκτική εργαζόμενη μνήμη η οποία εμπλέκεται στη διαδικασία σύνδεσης ιδεών του

κειμένου, στην εξαγωγή συμπερασμάτων είναι απαραίτητη για να κατανοήσει κάποιος ένα κείμενο (Oakhill & Yuill, 1996). Μάλιστα, μαθητές με καλή κατανόηση έχουν καλύτερη εργαζόμενη μνήμη απ' ό,τι οι μαθητές με φτωχή κατανόηση (Perfetti, Marron & Foltz, 1996). Η μνήμη εργασίας αποτελεί το σύστημα αποθήκευσης που κρατά πληροφορίες για περισσότερα λεπτά και καθιστά ικανό το άτομο να συνδυάσει γεγονότα και ιδέες από ένα κομμάτι του κειμένου με γεγονότα και ιδέες από ένα άλλο κομμάτι του κειμένου (Vellutino, 2003).

Ελλιπής γνώση. Υπάρχουν δύο κατηγορίες γνώσης (knowledge). Πρώτον, είναι η γνώση των σημασιών των λέξεων (word meanings) τις οποίες ο αναγνώστης πρέπει να κατέχει από πριν προκειμένου να κατανοήσει. Δεύτερον, είναι η γνώση για ένα συγκεκριμένο θέμα (domain knowledge) που σχετίζεται με τις έννοιες που αποτελούν μέρος της προϋπάρχουσας γνώσης για ένα θέμα. Παραδείγματος χάριν, προκειμένου κάποιος να διαβάσει αποτελεσματικά ένα κείμενο σχετικό με το θέμα «Ψυχολογία» θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με την ορολογία (Perfetti, Marron & Foltz, 1996). Ο αναγνώστης που δε διαθέτει αυτή τη γνώση, δεν μπορεί να κατανοήσει.

Έλλειψη ικανότητας εξαγωγής συμπερασμάτων (inference making). Για την επιτυχή κατανόηση ενός κειμένου θα πρέπει ο αναγνώστης να συνδέσει τις ιδέες, τις πληροφορίες του κειμένου και να βασιστεί στη γενικότερη γνώση του για να βγάλει κάποια συμπεράσματα. Η κατανόηση περιλαμβάνει την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η έλλειψη ικανότητας κάποιου να βγάλει κάποιο συμπέρασμα σχετικά με το κείμενο οδηγεί αναπόφευκτα στην αποτυχία της κατανόησης (Perfetti, Marron & Foltz, 1996). Ο μαθητής με φτωχή κατανόηση δεν διαθέτει την ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, πρόβλημα το οποίο μπορεί να οφείλεται στην ελλιπή του μνήμη. Μπορεί να μην έχει τη γενικότερη γνώση εξαγωγής συμπερασμάτων ή να μην έχει συνειδητοποιήσει ότι τα συμπεράσματα είναι εύλογα. Υπάρχει και η περίπτωση να μην έχει τη συνειδητή επίγνωση ότι τα συμπεράσματα είναι απαραίτητα και γι' αυτό το λόγο να εστιάζει περισσότερο στην κυριολεκτική κατανόηση του κειμένου (Oakhill & Yill, 1996). Παρόλα αυτά οι μαθητές με φτωχή κατανόηση, όταν τους ζητηθεί να βγάλουν κάποια συμπεράσματα σχετικά με αυτά που διάβασαν, τείνουν να υποστηρίζουν ότι γνωρίζουν το συμπέρασμα, αν και οι αποδείξεις που έχουν δεν είναι σαφείς (Ruffman, 1996).

Έλλειψη κινήτρων (motivation). Ο αναγνώστης που δεν έχει το κίνητρο και το ενδιαφέρον να διαβάσει το κείμενο, δε θα καταφέρει να το κατανοήσει (Kintsch & Kintsch, 2005). Όταν το κείμενο τον δυσκολεύει, δεν επιμένει αρκετά και τείνει να

αποδίδει την αποτυχία στην έλλειψη ικανότητας. Αυτό έχει ως συνέπεια να αποκτά αρνητική στάση απέναντι στις αναγνωστικές δραστηριότητες και αγχώνεται κάθε φορά που καλείται να εμπλακεί στο αναγνωστικό έργο. Πιστεύει ότι δε θα τα καταφέρει, όσο και να προσπαθήσει. Αυτή η απογοήτευση επηρεάζει αρνητικά τον αναγνώστη ο οποίος θα καταβάλλει μειωμένη προσπάθεια στις επόμενες αναγνωστικές δραστηριότητες (Reid & Lienemann, 2006).

Συμπερασματικά, υπάρχει μια ποικιλία παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αναγνωστική κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα της φωνολογικής ενημερότητας και της αναγνώρισης των λέξεων, η γνώση της δομής κειμένων, η γνώση λεξιλογίου και εννοιών σχετικών με το θέμα που διαβάζεται, η παρακολούθηση της κατανόησης, η εργαζόμενη μνήμη, η ικανότητα της εξαγωγής συμπερασμάτων, η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων, η διατήρηση της προσοχής μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχή κατανόηση ενός κειμένου. Αν, όμως, εντοπιστεί πρόβλημα σε κάποιον από τους προαναφερόμενους παράγοντες, τότε αναπόφευκτα θα προκύψει πρόβλημα στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης (Honig, 2001).

2.2 Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ειδικής ανάγκης την οποία παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές και η οποία γίνεται αντιληπτή από τον εκπαιδευτικό και τους γονείς κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Δημοτικό Σχολείο. Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαία η αναφορά στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών ο οποίος έχει γίνει αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα (Παντελιάδου, 2000):

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Μάλιστα, είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή

βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων» (Hammill, 1990).

Συχνά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν την εικόνα των παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο. Τις περισσότερες φορές σ' αυτούς τους μαθητές παρατηρείται το φαινόμενο της ετικετοποίησης όπου ο εκπαιδευτικός τους βάζει μια ταμπέλα και τους χαρακτηρίζει ως «παιδιά με ειδικές ανάγκες» ή με «μαθησιακές δυσκολίες». Είναι πολύ εύκολο να υπάρξει σύγχυση ανάμεσα στους όρους «μαθησιακές δυσκολίες» και «σχολική αποτυχία», καθώς υπάρχουν αρκετοί που θεωρούν ότι οι «μαθησιακές δυσκολίες» είναι ο μοναδικός παράγοντας που οδηγεί στη σχολική αποτυχία. Επομένως, οι «μαθησιακές δυσκολίες» μπορεί να αποκτήσουν άλλη σημασία από αυτή που πραγματικά έχουν. Πιο συγκεκριμένα, σε θεωρητικό επίπεδο ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αφορά συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, αλλά σε πρακτικό επίπεδο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ευρύτερα και να συμπεριλάβει τους μαθητές εκείνους που αποτυγχάνουν στο σχολείο, όχι λόγω μαθησιακών δυσκολιών, αλλά εξαιτίας άλλων παραγόντων. Έτσι, είναι πιθανό να υπάρχουν μαθητές που χαρακτηρίζονται ως «παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» και αυτό να έρχεται σε αντίθεση με την πραγματικότητα και την πραγματική έννοια των «μαθησιακών δυσκολιών»(Παντελιάδου, 2000).

Οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας και αυτό παραπέμπει στη διαπίστωση ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια διαταραχή ενδογενούς φύσης. Το πρόβλημα οφείλεται σε νευρολογική δυσλειτουργία και όχι σε εξωτερικούς παράγοντες (παραδείγματος χάριν, οικογενειακά, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά προβλήματα) ή σε άλλους ενδογενείς παράγοντες (παραδείγματος χάριν, νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές βλάβες) που μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δε συμβάλλουν στη δημιουργία των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2000).

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει ανομοιογένεια όσον αφορά τον τρόπο εκδήλωσης των μαθησιακών δυσκολιών. Μερικά από τα χαρακτηριστικά που έχουν παρατηρηθεί σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι (Παντελιάδου, 2000):

- Διαταραχές μνήμης
- Πρόβλημα κινήτρων

- Πρόβλημα μεταγνώσης
- Διαταραχή προσοχής
- Δυσκολία φωνολογικής επεξεργασίας

Εκτός από αυτά τα χαρακτηριστικά, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν ένα γραπτό κείμενο. Δεν μπορούν να εντοπίσουν τα πιο σημαντικά σημεία του κειμένου, να συνδέσουν τα διάφορα μέρη του. Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού οι δυσκολίες ανάγνωσης δεν μπορούν εύκολα να αναγνωριστούν επειδή πολλά από τα κείμενα είναι απλά.. Με την πάροδο των ετών, τα κείμενα γίνονται ολοένα και πιο περίπλοκα και τότε φανερώνονται οι δυσκολίες κατανόησης (Cornoldi & Oakhill, 1996) οι οποίες, επειδή προϋπάρχουν, έχουν ήδη επηρεάσει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Επιπρόσθετα, μπορεί να σημειωθεί ότι στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού η έμφαση δίνεται στη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις στη διδασκαλία της κατανόησης (Gardill & Jitendra, 1999). Το γεγονός αυτό μπορεί να «καθυστερεί» την αναγνώριση των αναγνωστών με προβλήματα κατανόησης. Οι μαθητές που έχουν διαγνωσθεί ότι έχουν αναγνωστικές δυσκολίες έχουν χαμηλή επίδοση, δεν έχουν κίνητρα και δεν τα καταφέρνουν σε δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης (Alvermann & Eakle, 2003). Ένα βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η μη αποτελεσματική χρήση των στρατηγικών κατανόησης κειμένου και η δυσκολία παρακολούθησης της κατανόησης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Παντελιάδου, 2000). Η πλειοψηφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, σε ποσοστό 80%, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001). Αυτά τα προβλήματα μπορούν να σχετιστούν με γλωσσικές διαταραχές σε επίπεδο πρόσληψης, δηλαδή κατανόησης, ή με πρόβλημα αποκωδικοποίησης κειμένου. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα αναγνωστικά προβλήματα παρουσιάζουν ανομοιογένεια (Stothard & Hulme, 1996). Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η δυσκολία στην κατανόηση μπορεί να είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον αναγνώστη, στο κείμενο, στη δραστηριότητα και στο πλαίσιο (Gaskins, 2003).

Οι Gough & Tunmer το 1986 ξεχώρισαν τις δύο διαδικασίες, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, και πρότειναν τον εξής μαθηματικό τύπο (Nicholson, 2000 ` Gough, Hoover & Peterson, 1996 ` Stothard & Hulme, 1996 ` Stahl & Hiebert, 2005):

$$\text{Ανάγνωση} = \text{Αποκωδικοποίηση} * \text{Κατανόηση}$$

Εάν Αποκωδικοποίηση=0 και Κατανόηση=100, τότε Ανάγνωση=0

Εάν Αποκωδικοποίηση=100 και Κατανόηση=0, τότε Ανάγνωση=0

Σύμφωνα με τον προηγούμενο τύπο, η ανάγνωση δε σημαίνει μόνο αποκωδικοποίηση. Η ανάγνωση για να θεωρηθεί επιτυχής απαιτεί και την ικανότητα της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Αν η ικανότητα στον παραπάνω τύπο συμβολίζεται με τον αριθμό 100 και η έλλειψη αυτής με τον αριθμό 0, αυτό σημαίνει ότι ένας ικανός αναγνώστης θα πρέπει να έχει 100 και στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση. Αν έχει 0 έστω και σε μία από αυτές τις διαδικασίες, τότε δεν μπορεί να κατανοήσει αποτελεσματικά.

Για τη διάγνωση των αναγνωστικών προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας μαθητής, κριτήρια αποκλεισμού θα πρέπει να αποτελούν τα συναισθηματικά προβλήματα, το φτωχό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και η χαμηλή ευφυΐα. Ωστόσο, υπάρχουν διάφορα πιθανά κριτήρια που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τον προσδιορισμό των προβλημάτων αναγνωστικής κατανόησης. Ένα τέτοιο κριτήριο θα μπορούσε να αποτελέσει η χαμηλή επίδοση του μαθητή σε μια σταθμισμένη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης (Cornoldi & Oakhill, 1996).

2.3 Το προφίλ των φτωχών αναγνωστών

Οι φτωχοί αναγνώστες παρουσιάζουν κάποια χαρακτηριστικά σε επίπεδο γνωστικό, μεταγνωστικό και πεποιθήσεων κινήτρων, όσον αφορά τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα χαρακτηριστικά που αναλύονται παρακάτω δεν παρατηρούνται όλα σε όλους τους μαθητές με προβλήματα ανάγνωσης. Δεν παρουσιάζουν όλοι το ίδιο προφίλ, τα ίδια ελλείμματα (Cornoldi & Oakhill, 1996). Το προφίλ των φτωχών αναγνωστών αναλύεται σε τρία επίπεδα: γνωστικό, μεταγνωστικό και πεποιθήσεων κινήτρων.

Γνωστικό επίπεδο: Οι φτωχοί αναγνώστες:

- Δεν μπορούν να συγκεντρωθούν στην ανάγνωση του κειμένου. Δυσκολεύονται να εστιάσουν την προσοχή τους σε αυτό, ιδιαίτερα όταν είναι δύσκολο (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).
- Εξαιτίας της περιορισμένης μνημονικής ικανότητας, αδυνατούν να συνδυάσουν και να ενσωματώσουν διαφορετικά σημεία του κειμένου (Ενότητα 2-

ΕΠΕΑΕΚ, 2004). Αυτό συμβαίνει διότι οι σημασίες των λέξεων και των προτάσεων μπορούν να διατηρηθούν στη μνήμη για όχι περισσότερο από λίγα δευτερόλεπτα μέχρι λίγα λεπτά. Όταν υπάρχουν περιορισμοί στη μνημονική ικανότητα, τότε οι φτωχοί αναγνώστες δεν μπορούν να συνδέσουν τα διάφορα σημεία του κειμένου και, κατά συνέπεια, δεν μπορεί να επιτευχθεί η κατανόηση (Vellutino, 2003).

- Αντιμετωπίζουν πρόβλημα στη φωνολογική ενημερότητα, δε γνωρίζουν αρκετά καλά τη δομή των συλλαβών σε μεγάλες λέξεις και δυσκολεύονται όταν τις διαβάζουν (Nicholson, 2000). Δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις που συναντούν σε ένα κείμενο και επομένως, δεν μπορούν να το κατανοήσουν (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004). Βέβαια, θα πρέπει αυτή η αποκωδικοποίηση και η αναγνώριση των λέξεων να γίνεται με ευχέρεια. Οι αναγνώστες που δεν μπορούν να διαβάσουν με ευχέρεια (Nicholson & Tan, 1999), δεν μπορούν να κατανοήσουν (Vellutino, 2003), δεν μπορούν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις, αφού δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τις νέες λέξεις που συναντούν σε κείμενα (Nicholson, 2000).

- Εξαιτίας του ότι δεν κατέχουν επαρκείς και αποτελεσματικές ικανότητες αναγνώρισης λέξεων, βασίζονται στο πλαίσιο του κειμένου (παραδείγματος χάριν, στις εικόνες) για να διαβάσουν σωστά τις λέξεις και δεν επικεντρώνονται στη διαδικασία της κατανόησης (Nicholson & Tan, 1999).

- Επειδή δε διαβάζουν συχνά, δεν έχουν αποκτήσει την απαιτούμενη προϋπάρχουσα γνώση και το εξειδικευμένο λεξιλόγιο, που απαιτείται για την κατανόηση των περισσοτέρων κειμένων από τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο (Alvermann & Eakle, 2003). Δε γνωρίζουν τις σημασίες των λέξεων που συναντούν στο κείμενο και, κατά συνέπεια, δεν έχουν λεξιλογική πρόσβαση της λέξης (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).

- Δυσκολεύονται να κάνουν συντακτική ανάλυση του κειμένου (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).

- Επεξεργάζονται αποσπασματικά κάθε πρόταση του κειμένου, χωρίς να προσπαθούν να ενσωματώσουν όλες τις προτάσεις σε μια συμπαγή δομή κατανόησης. Δεν μπορούν να διαμορφώσουν ολοκληρωμένες αναπαραστάσεις του κειμένου, είτε γιατί αντιλαμβάνονται αποσπασματικά κάθε πρόταση, είτε γιατί δεν προβαίνουν στη βαθιά επεξεργασία του κειμένου (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).

- Δυσκολεύονται να συνδέσουν την προϋπάρχουσα γνώση με τις νέες πληροφορίες του κειμένου (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004). Αυτή η δυσκολία σύνδεσης της προϋπάρχουσας γνώσης με τις νέες πληροφορίες δεν τους επιτρέπει

να γεφυρώσουν το κενό ανάμεσα σ' αυτό που ήδη γνωρίζουν και σ' αυτό που μαθαίνουν (Kirylo & Millet, 2000).

- Δε γνωρίζουν τις δομικές και λειτουργικές ιδιότητες των δύο ειδών κειμένου, του αφηγηματικού και του πληροφοριακού κειμένου και δεν μπορούν να εκτιμήσουν τους διαφορετικούς τύπους δομής κειμένου (Vellutino, 2003). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η γνώση για το πώς δομούνται τα αφηγηματικά και τα πληροφοριακά κείμενα δεν εγγυάται την κατανόηση, αλλά το να έχει διαμορφώσει στο μυαλό του ο αναγνώστης μια σαφή εικόνα για το πώς δομείται το κείμενο που διαβάζει, μπορεί να τον βοηθήσει να δημιουργήσει ένα συνεκτικό μοντέλο του κειμένου (Dymock, 1999).

- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους σκοπούς της ανάγνωσης. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι δε γνωρίζουν ότι στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004). Όταν οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται το σκοπό της ανάγνωσης, τότε είναι πιο πιθανό να μην επιτευχθεί η κατανόηση (Gaskins, 2003).

- Έχουν φτωχό ρεπερτόριο γνωστικών στρατηγικών κατανόησης (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004), που εάν τις χρησιμοποιήσουν, μπορεί να βελτιωθεί η ικανότητά τους να κατανοούν. Αν και κατέχουν κάποιες στρατηγικές, ωστόσο δεν τις εφαρμόζουν με επιτυχία. Παραδείγματος χάριν, μπορεί να μη χρησιμοποιούν την κατάλληλη στρατηγική και αυτό να δυσχεραίνει την κατανόηση (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001).

- Δυσκολεύονται στη μελέτη και σε άλλες διαδικασίες που απαιτούν κατανόηση κειμένου, όπως στην επίλυση προβλημάτων, στην αιτιολόγηση (Cornoldi & Oakhill, 1996).

Μεταγνωστικό επίπεδο: Οι φτωχοί αναγνώστες:

- Δεν παρακολουθούν την κατανόηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Αδυνατούν να αξιολογήσουν το κείμενο με βάση το κριτήριο της σαφήνειας, της συνέπειας (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004). Δεν «ακούν» τη σκέψη τους, όταν εμφανίζονται τα σημάδια που υποδηλώνουν πρόβλημα. Τέτοια σημάδια εμφανίζονται όταν δεν αλληλεπιδρούν με το κείμενο, όταν δεν έχουν διαμορφώσει οπτική εικόνα των λέξεων που έχουν διαβάσει, όταν δε θυμούνται αυτά που διαβάζουν, όταν σκέφτονται κάτι άσχετο με το κείμενο (Tonani, 2000).

- Μετά το τέλος της ανάγνωσης, δεν ελέγχουν την κατανόηση. Δεν μπορούν να αξιολογήσουν εάν πραγματοποίησαν το στόχο της ανάγνωσης, δηλαδή αν κατανόησαν το κείμενο (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).
- Αν και μπορεί να γνωρίζουν κάποιες διορθωτικές στρατηγικές κατανόησης, μπορεί να μην γνωρίζουν πώς και πότε να τις εφαρμόσουν. Έτσι, υπάρχει η πιθανότητα να μην τις εφαρμόσουν σωστά ή να μην μπορέσουν να τις προσαρμόσουν στην περίπτωση για να είναι αποτελεσματικές (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).
- Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις ασάφειες και την έλλειψη συνέπειας μέσα στο κείμενο (Ruffman, 1996).

Επίπεδο πεποιθήσεων κινήτρων: Οι φτωχοί αναγνώστες:

- Παρουσιάζουν το προφίλ της «μαθημένης αβοηθησίας» (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004). Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονιστεί ότι τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών μπορεί να επηρεάζονται από το περιβάλλον, κυρίως το σχολικό (Nicholson, 2000). Αποδίδουν την επιτυχία στην τύχη και στην ευκολία του κειμένου, ενώ την αποτυχία στη χαμηλή ικανότητα.
- Δεν τους αρέσει η ανάγνωση, γιατί έχουν βιώσει εμπειρίες ντροπής (Nicholson, 2000), οπότε δεν επιθυμούν να εμπλακούν σε δραστηριότητες ανάγνωσης. Διαβάζουν λιγότερα κείμενα από τους ικανούς αναγνώστες με αποτέλεσμα να υπάρχει ο κίνδυνος να γίνουν ακόμη «φτωχότεροι αναγνώστες» (negative Mathew effect – «the poor get poorer») (Oakhill & Yuill, 1996).
- Έχουν χαμηλή αυτο-αποδοτικότητα (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004). Πιστεύουν ότι δεν είναι ικανοί να διαβάσουν, δεν περιμένουν ότι θα τα καταφέρουν και δεν επιμένουν όταν διαβάζουν ένα δύσκολο κείμενο (Nicholson, 2000).
- Έχουν χαμηλή αυτό-πεποίθηση εξαιτίας των συνεχόμενων αποτυχιών που βιώνουν στις αναγνωστικές δραστηριότητες και θέτουν χαμηλούς στόχους (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).
- Προσανατολίζονται στην αποφυγή της επίδοσης (performance avoidance orientation) για να αποφύγουν το φόβο της ενδεχόμενης αποτυχίας τους (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).
- Εξαιτίας των χαμηλών πεποιθήσεων κινήτρων, δεν εμπλέκονται στην αναγνωστική δραστηριότητα και σύμφωνα με αυτόν τον τρόπο δεν μπορούν να

έχουν πολλές αναγνωστικές εμπειρίες που θα συμβάλλουν στην αύξηση του λεξιλογίου (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).

- Δηλώνουν ότι «βαριούνται» και ότι δυσκολεύονται να κατανοήσουν, όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες ανάγνωσης και αυτή η αρνητική στάση που έχουν τους αποθαρρύνει να διαβάσουν (Alvermann & Eakle, 2003).

Οι φτωχοί αναγνώστες κατά την εμπλοκή τους με το αναγνωστικό έργο αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ανάγνωση και στην κατανόηση του κειμένου. Τα αναγνωστικά προβλήματα που παρουσιάζουν μπορεί να οφείλονται σε πολλούς παράγοντες, όπως στην έλλειψη φωνολογικής ενημερότητας, στην έλλειψη δεξιότητας γρήγορης αναγνώρισης των λέξεων, στην ελλιπή γνώση για τη δομή των κειμένων, σε έλλειψη προσοχής, στην απουσία μεταγνωστικής γνώσης, σε περιορισμούς της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης, στην περιορισμένη γνωστική βάση, στην αδυναμία εξαγωγής συμπερασμάτων, στην απουσία κινήτρων. Θα αποτελούσε σημαντική παράλειψη η μη αναφορά στον παράγοντα του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου που μπορεί να επιδράσει στην αναγνωστική διαδικασία, καθώς βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τον αναγνώστη και την αναγνωστική δραστηριότητα. Όταν το περιβάλλον δε δίνει την απαραίτητη σημασία στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης και δεν ευνοεί την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο, τότε είναι πιθανό να προκύψει πρόβλημα. Όλοι αυτοί οι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης και, κατά συνέπεια, την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αφού η δεξιότητα της κατανόησης διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Η δυσκολία κατανόησης που αντιμετωπίζουν οι φτωχοί αναγνώστες είναι δυνατόν να τους επηρεάσει σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο, καθώς επίσης και σε επίπεδο πεποιθήσεων κινήτρων, αφού η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης είναι πολύπλοκη που βασίζεται στο συντονισμό των γνωστικών, μεταγνωστικών διαδικασιών και των πεποιθήσεων κινήτρων.

Ενότητα 3: Διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης

3.1 Μέθοδοι διδασκαλίας αναγνωστικής κατανόησης

Αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός το ότι έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας που ως απώτατο σκοπό έχουν οι μαθητές να κατανοούν τα κείμενα που διαβάζουν. Απώτατος στόχος της κάθε μεθόδου διδασκαλίας αναγνωστικής κατανόησης είναι οι μαθητές να γίνουν ανεξάρτητοι αναγνώστες (Palincsar, 2003). Κάποιες από αυτές τις μεθόδους έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα και άλλες δεν έχουν αποδώσει το ίδιο.

Ολική προσέγγιση της γλώσσας (Whole Language). Η ολική προσέγγιση της γλώσσας υιοθετεί στοιχεία εποικοδομισμού. Οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες της μάθησης, αλλά επενεργούν πάνω στη διαδικασία της μάθησης. Αναγνωρίζεται το διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών καθώς επίσης και ο κυρίαρχος ρόλος του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι αυτός που θα παρέχει τα ερεθίσματα, θα παρακινήσει τους μαθητές, θα τους δώσει τα κίνητρα, αλλά οι μαθητές είναι αυτοί που θα είναι υπεύθυνοι για την κατάκτηση της γνώσης.

Σύμφωνα με την προσέγγιση της ολικής γλώσσας, το παιδί κατακτά τη γλώσσα μέσα σε αυθεντικό γλωσσικό περιβάλλον. Μαθαίνει να μιλά, να γράφει και να διαβάζει σε περιβάλλοντα όπου τα παιδιά μιλούν, συζητούν, διαβάζουν και γράφουν για πραγματικούς σκοπούς. *«Η ολική μάθηση αρνείται την απομονωμένη διαδικασία δεξιοτήτων, το κομμάτιασμα της ανάγνωσης και της γραφής σε βαθμίδες δυσκολίας όπου η επόμενη στηρίζεται στην προηγούμενη. Αρνείται ακόμη την απλοποίηση κειμένων με σκοπό να αναλυθεί η δομή της πρότασης και το λεξιλόγιο, καθώς και την απομόνωση της ανάγνωσης και της γραφής από τη χρήση τους στη ζωντανή μάθηση»* (Παπαδοπούλου, 2000, σελ. 85). Πιο συγκεκριμένα, μερικές από τις αρχές της ολικής γλώσσας για την ανάγνωση και τη γραφή είναι οι εξής:

- Ο αναγνώστης κατανοεί το κείμενο καθώς διαβάζει, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις του και τις εμπειρίες του.
- Αντλεί στοιχεία από το κείμενο για να προβλέψει αυτό που επακολουθεί στο κείμενο.
- Όταν γράφει, κάνει αναφορά σε αρκετές λεπτομέρειες και πληροφορίες με απώτατο σκοπό να γίνει κατανοητός στους αναγνώστες.
- Τα λάθη που μπορεί να παρατηρηθούν στο κείμενο που γράφει ο μαθητής ή κατά την ανάγνωση γίνονται αποδεκτά καθώς *«θεωρούνται φυσική εικόνα στα στάδια εξέλιξης της μάθησης»* (Παπαδοπούλου, 2000,σελ.100).

- Σκοπός του αναγνώστη είναι να κατανοήσει τις σημασίες που φέρει η γραφή και η ανάγνωση.
- Η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής λαμβάνει χώρα σ' ένα περιβάλλον όπου τα τρία γλωσσικά συστήματα - το γραφοφωνημικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό - δε διδάσκονται ξεχωριστά, αλλά αλληλεπιδρούν και τα τρία μαζί διαμορφώνουν το κατάλληλο πραγματικό πλαίσιο για τη γραφή και την ανάγνωση.
- Διαβάζονται τα κείμενα εκείνα που θεωρούνται ενδιαφέροντα για τους μαθητές.
- Τα κείμενα θα πρέπει να είναι ολοκληρωμένες ενότητες με νόημα και όχι αποσπάσματα κειμένων (Παπαδοπούλου, 2000).

Όσον αφορά τη διαδικασία της ανάγνωσης, οι μαθητές δε διαβάζουν αναλύοντας κάθε λέξη στους ήχους της, αλλά προβλέπουν τη σημασία της. Μαθαίνουν, πρώτα, να χρησιμοποιούν το πλαίσιο (context) του κειμένου και στη συνέχεια καλλιεργείται η ικανότητα ανάλυσης των λέξεων στα γραφήματα και η αντιστοίχισή τους με τα φωνήματα (Nicholson, 2000). Απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση του κειμένου είναι η χρήση συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών από το πλαίσιο του κειμένου (Nicholson, 1999). Σκοπός της ολικής προσέγγισης της γλώσσας είναι η οικοδόμηση νοήματος (Ενότητα 8-ΕΠΕΑΕΚ, 2004) και αυτή η έμφαση που δίνεται στο νόημα παρακινεί τους μαθητές να διαβάζουν πιο συχνά. Οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν διαβάζοντας και η εκτεταμένη ανάγνωση είναι ένας τρόπος που βοηθά τους μαθητές να μάθουν να αποκωδικοποιούν και να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους και τη γνωστική τους βάση (Nicholson, 1999).

Θα μπορούσε να επισημανθεί ότι η ανάγνωση πολλών κειμένων ευνοείται στο πλαίσιο της ολικής προσέγγισης της γλώσσας. Πρόκειται για μια τεχνική που υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της κατανόησης επιτυγχάνεται, εάν οι μαθητές διαβάσουν αναγνωστικό υλικό που να ανταποκρίνεται στην ηλικία τους. Με την ανάγνωση πολλών κειμένων επιτυγχάνεται η διεύρυνση του λεξιλογίου (Stanovich, West, Cunningham, Cipelewski & Siddiqui, 1996), η αύξηση της ευχέρειας, η βελτίωση της κατανόησης, της γενικότερης γνώσης. Ο αναγνώστης θα πρέπει να διαβάσει ένα συγκεκριμένο αριθμό κειμένων, όπως αγαπημένες ιστορίες, παιδικές εφημερίδες, βιβλία, βιογραφίες. Η ανάγνωση πολλών κειμένων θα πρέπει να γίνει για δύο λόγους:

1.Εάν οι μαθητές δεν αυξήσουν τον αριθμό των λέξεων που μπορούν να αναγνωρίσουν και να αποκωδικοποιήσουν με αυτοματοποιημένο τρόπο, τότε δε θα σημειωθεί βελτίωση στην αναγνωστική κατανόηση. Αυτή η μέθοδος οδηγεί στην αύξηση του λεξιλογίου. Η πλειοψηφία των νέων λέξεων μπορεί να μαθευτεί μόνο μέσα από τη διαδικασία της ανάγνωσης. Γι' αυτό, συνίσταται οι μαθητές μετά την Α΄ Δημοτικού να διαβάζουν 25 – 35 βιβλία το χρόνο (Honig, 2001).

2.Με την ανάγνωση πολλών κειμένων δίνεται η δυνατότητα στους αναγνώστες να έρθουν σε επαφή με περισσότερες ιδέες, αντιλήψεις και γνώσεις. Διευρύνεται η γνωστική τους βάση, καθώς αποκτούν γνώσεις για τον προσωπικό, κοινωνικό, πολιτικό, ηθικό και επιστημονικό κόσμο. Διαμορφώνουν νέα «σχήματα» ή προσαρμόζουν τα υπάρχοντα «σχήματά» τους, τα οποία αποτελούν τη βάση της προϋπάρχουσας γνώσης. Η χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης είναι απαραίτητη στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης (Honig, 2001).

Επίσης, με τις αναγνώσεις πολλών κειμένων εξασφαλίζεται η δυνατότητα στον αναγνώστη να συναντήσει τις πιο περίπλοκες και ποικίλες μορφές γλώσσας. Σύμφωνα με αυτόν τον τρόπο, ο αναγνώστης μπορεί να αποκτήσει γνώσεις για τα δομικά χαρακτηριστικά διαφορετικών τύπων κειμένου, όπως του αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου, που απαιτούνται για την ερμηνεία και την καλύτερη κατανόηση του κειμένου (Vellutino, 2003).

Γενικότερα, θα πρέπει να τονιστεί ότι η χρήση πλαισίου στην οποία δίνει έμφαση η ολική προσέγγιση της γλώσσας δε θεωρείται αξιόπιστη καθώς επιβραδύνει το ρυθμό ανάγνωσης (Nicholson, 2000). Πιο συγκεκριμένα, αυτό που χαρακτηρίζει τους ικανούς αναγνώστες δεν είναι η ικανότητά τους να προβλέπουν και να διαβάζουν με τη χρήση του πλαισίου, αλλά η ικανότητά τους να διαβάζουν αποτελεσματικά μεμονωμένες λέξεις. Αντίθετα, οι φτωχοί αναγνώστες, επειδή δεν μπορούν να διαβάσουν καλά μεμονωμένες λέξεις εξαιτίας της άγνοιας των κανόνων αντιστοιχίας γραφήματος - φωνήματος, βασίζονται περισσότερο στο πλαίσιο για να κατανοήσουν το κείμενο (Nicholson, 1999).

Διδασκαλία αναγνώρισης λέξεων. Οι μαθητές εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν λέξεις προκειμένου να κατανοήσουν το κείμενο. Η μέθοδος αυτή δεν εστιάζει στην πρόβλεψη, όπως η ολική προσέγγιση, αλλά στις ασκήσεις και στην πρακτική εξάσκηση (drill and practice) για να κατακτήσουν οι μαθητές την ικανότητα ανάγνωσης (Nicholson, 2000). Η επαρκής ικανότητα αναγνώρισης λέξεων είναι

βασική προϋπόθεση της επαρκούς αναγνωστικής κατανόησης (Vellutino, 2003). Ο Samuels το 1979 υποστήριξε ότι υπάρχουν 3 στάδια στην ανάπτυξη ικανοτήτων αναγνώρισης λέξεων (word-identification skills):

1. Το στάδιο όπου ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολία στην αναγνώριση λέξεων (nonaccurate stage)
2. Το στάδιο όπου ο μαθητής διαβάζει σωστά, αλλά αργά, κομπιαστά, χωρίς έκφραση και καταβάλλοντας μεγάλη προσπάθεια (accuracy stage)
3. Το στάδιο όπου ο μαθητής διαβάζει με έκφραση και ευκολία. Σε αυτό το στάδιο η προσοχή εστιάζεται στην κατανόηση (automatic stage) (Nicholson & Tan, 1999).

Η έρευνα έχει δείξει ότι το να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές να διαβάζουν γρήγορα και σωστά (στάδιο 3) μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση. Η γρήγορη ανάγνωση των λέξεων μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Εάν οι φτωχοί αναγνώστες διδαχθούν να διαβάζουν γρήγορα κάρτες (flashcards), τότε μπορούν να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα στην αναγνωστική κατανόηση απ' ό,τι οι μαθητές που δεν έχουν εξασκηθεί στη γρήγορη αναγνώριση (Tan & Nicholson, 1997). Αν οι μαθητές δε μάθουν να διαβάζουν γρήγορα και σωστά, τότε θα καταβάλλουν προσπάθεια για να διαβάσουν σωστά τη λέξη και, κατά συνέπεια, θα χάσουν τη σημασία της. Σε αυτήν την περίπτωση, η νοητική ενέργεια αφιερώνεται στην επεξεργασία της λέξης και αυτό επιβραδύνει τη διαδικασία της κατανόησης. Η διαδικασία της κατανόησης απειλείται όταν η ανάγνωση γίνεται με αργό ρυθμό και διστακτικό τρόπο και όταν υπάρχει έλλειψη «λεκτικής επάρκειας» (verbal efficiency) (Nicholson, 1999). Μέσα από πρακτική εξάσκηση θα πρέπει η αναγνώριση των λέξεων να γίνεται με αυτοματοποιημένο τρόπο, έτσι ώστε όλη η νοητική ενέργεια των μαθητών να αφιερώνεται στη διαδικασία της κατανόησης.

Διδασκαλία λεξιλογίου (Vocabulary). Πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση που εστιάζει στη διδασκαλία σημασιών λέξεων. Η γνώση λεξιλογίου απαιτείται για την ανάγνωση κειμένων που περιέχουν νέες λέξεις (Vellutino, 2003). Αν ο μαθητής γνωρίζει τις σημασίες των λέξεων που εμπεριέχονται στο κείμενο, τότε μπορεί να το κατανοήσει ευκολότερα (Trabasso & Bouchard, 2002). Έχει βρεθεί ότι οι φτωχοί αναγνώστες δε γνωρίζουν σημασίες λέξεων που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν (Nicholson, 2000).

Έχει υποστηριχθεί ότι το λεξιλόγιο θα πρέπει να διδάσκεται πριν την ανάγνωση του κειμένου (preteaching content area vocabulary), το οποίο συχνά περιλαμβάνει άγνωστες λέξεις (Alvermann & Hruby, 2001 * Boynton, 2004). Εάν οι μαθητές δεν μάθουν τις σημασίες αυτών των λέξεων, τότε θα δυσκολευτούν στο να κατανοήσουν το κείμενο, που ανήκει σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο. Το λεξιλόγιο μπορεί να αυξηθεί όταν οι μαθητές διαβάζουν ή ακούν άλλους να διαβάζουν. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να σχεδιάσει και να δομήσει δραστηριότητες που θα περιλαμβάνουν την ίδια λέξη σε διαφορετικά πλαίσια (Alvermann & Hruby, 2001).

Διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης. Οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν στρατηγικές τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιούν προκειμένου να κατανοήσουν ένα κείμενο (Honig, 2001 * Alvermann & Eakle, 2003 * Vellutino, 2003 * Gaskins, 2003 * Pressley et al., 1995 * Harvey & Goodvis, 2000 * Pressley, 2002 * Sinatra, Brown & Reynolds, 2002 * Baker, 2002 * Trabasso & Bouchard, 2002 * Pearson & Duke, 2002 * Tovani, 2000 * Kintsch & Kintsch, 2005 * Fischer, 2003 * Gauthier, 2001 * Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001 * Hibbing & Rankin-Erickson, 2003 * Kirylo & Millet, 2000 * Mastropieri & Scruggs, 1997 * Asselin, 2002 * Villaume & Brabham, 2002 * Neufeld, 2005 * Swanson & De La Paz, 1998). Η διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης αναλύεται στην επόμενη ενότητα.

3.2 Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Χωρίς αξιολόγηση η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν μπορεί να διαπιστωθεί. Η διαδικασία της αξιολόγησης αφορά και το μαθητή και τον εκπαιδευτικό ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και γενικότερα ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ικανότητα της αναγνωστικής κατανόησης δεν κατακτάται σε σύντομο χρονικό διάστημα. Απαιτείται ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στο πλαίσιο του οποίου θα πρέπει να καλλιεργηθεί αυτή η ικανότητα. Η αξιολόγηση, κυρίως στις πρώτες τάξεις τους Δημοτικού, θα πρέπει να γίνεται συχνά για την εκτίμηση της προόδου των μαθητών, για να επιτευχθεί ο μακροπρόθεσμος στόχος της διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης (Honig, 2001). Όσον αφορά την αξιολόγηση του μαθητή

με αναγνωστικές δυσκολίες, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συγκεντρώσει στοιχεία για τα χαρακτηριστικά του μαθητή, σε γνωστικό επίπεδο, σε μεταγνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο πεποιθήσεων κινήτρων. Οι δοκιμασίες που θα χορηγήσει για την εκτίμηση της αναγνωστικής κατανόησης περιλαμβάνουν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Σε αυτές τις δοκιμασίες οι μαθητές θα πρέπει να αναγνωρίσουν λέξεις, να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν σχετικά με το συντακτικό, τις στρατηγικές που κατέχουν. Μόνο με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να αντλήσει τα απαραίτητα στοιχεία για να διαμορφώσει το πλαίσιο διδασκαλίας. Επιπλέον, ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να τεθούν οι βραχυπρόθεσμοι και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι, αλλά να γίνει και η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων (Ενότητα 3-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).

Επειδή η δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης είναι σημαντική καθώς διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο, είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των μαθητών στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να προβεί στην αξιολόγηση, προκειμένου να διαπιστώσει την ύπαρξη αναγνωστικών προβλημάτων και να διαμορφώσει τη διδασκαλία του θέτοντας τους στόχους για να αντιμετωπιστούν οι αναγνωστικές δυσκολίες.

Η αξιολόγηση αυτή θα πρέπει να έχει χαρακτήρα οργανωμένο (Παντελιάδου, 2000), που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει αυτή τη στρατηγική αξιολόγησης που θα είναι κατάλληλη με την περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει το σωστό τύπο αξιολόγησης, να τον προσαρμόσει στο επίπεδο του μαθητή, να επιλέξει ή να δημιουργήσει τρόπο βαθμολόγησης και να επιλέξει ή να δημιουργήσει μέθοδο καταγραφής των αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει ευέλικτο χαρακτήρα, έτσι ώστε στην περίπτωση που ο μαθητής δεν αντιδράσει σε ένα τύπο εργαλείου αξιολόγησης, να υπάρχει η δυνατότητα να δοθεί άλλο εργαλείο αξιολόγησης. Επιπλέον, επειδή η αξιολόγηση γίνεται εξατομικευμένα, θα πρέπει τα εργαλεία αξιολόγησης να ανταποκρίνονται στο επίπεδο του μαθητή. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα των διαφορετικών τρόπων αξιολόγησης (Ενότητα 3-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).

Απαιτούνται αξιόπιστες και έγκυρες μετρήσεις που να συνδέονται στενά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαπιστώσουν ποιοι μαθητές μαθαίνουν με τον αναμενόμενο τρόπο και ποιοι μαθητές χρειάζονται επιπρόσθετη βοήθεια. Μερικά από τα προβλήματα που επηρεάζουν αρνητικά το σχεδιασμό και την

ανάπτυξη αποτελεσματικών αξιολογήσεων αναγνωστικής κατανόησης είναι (Snow, 2003):

- Η κατανόηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται πολλοί παράγοντες και πολλές υπο-διαδικασίες. Καμία δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης δεν μπορεί να κάνει αναφορά σε μία μόνο διάσταση. Ο αναγνώστης κατανοεί επιτυχώς ένα κείμενο, όταν διαβάζει λέξεις σωστά και με ευχέρεια, όταν χρησιμοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση και γνωρίζει το λεξιλόγιο που υπάρχει στο κείμενο, όταν χρησιμοποιεί ενδείξεις (παραδείγματος χάριν, συνδέσμους) του κειμένου για να αντιληφθεί τις σχέσεις ανάμεσα στα σημεία του κειμένου και όταν εξάγει συμπεράσματα. Εάν το άτομο αποτύχει σε οποιαδήποτε από αυτές τις διαδικασίες, δεν επιτυγχάνεται η κατανόηση.
- Χρησιμοποιούνται υπερβολικά απλές δοκιμασίες για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης. Συνήθως, η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης γίνεται με τη χρήση ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών που πρέπει να απαντηθούν για κάθε παράγραφο του κειμένου. Αυτού του είδους οι δοκιμασίες δεν αντικατοπτρίζουν τη διαδικασία της «πραγματικής» κατανόησης, ούτε εκφράζουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με αυτή.
- Θα πρέπει να βρεθούν μετρήσεις αξιολόγησης που να ικανοποιούν τα κριτήρια της αξιοπιστίας (reliability) και της εγκυρότητας (validity). Αυτό που έχει διαπιστωθεί είναι ότι τα είδη αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν ότι προσφέρουν περισσότερες πληροφορίες, όπως τα πρωτόκολλα «φωναχτής σκέψης» κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είναι δύσκολο να θεωρηθούν αξιόπιστα. Ωστόσο, οι μετρήσεις αξιολόγησης που είναι σταθμισμένες, δεν προσφέρουν την ίδια ποσότητα πληροφοριών.

Η διαδικασία της αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης θα πρέπει να έχει την εξής πορεία (Ενότητα 3-ΕΠΕΑΕΚ, 2004, Προσαρμογή από Παντελιάδου, 2002, σελ. 64):

1. Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει την ιεραρχία της δεξιότητας της αναγνωστικής κατανόησης. Για την ανάπτυξη αυτής της ιεραρχίας θα πρέπει να καθορίσει την έκταση του αναγνωστικού υλικού, δηλαδή εάν το αναγνωστικό υλικό στο οποίο θα αξιολογηθεί ο αναγνώστης θα περιλαμβάνει συνεχές κείμενο (πχ. μια ιστορία), ή μεμονωμένες προτάσεις που δεν συνδέονται μεταξύ τους νοηματικά ή

μεμονωμένες λέξεις που δεν είναι οργανωμένες σε προτάσεις. Επιπλέον, θα πρέπει να επιλέξει τον τύπο της αναγνωστικής κατανόησης στην οποία θα αξιολογηθεί ο αναγνώστης. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν τρεις τύποι αναγνωστικής κατανόησης: η κυριολεκτική (literal comprehension), η συμπερασματική (referential comprehension) και η κατανόηση εκτίμησης (evaluative comprehension). Ο μαθητής κατανοεί κυριολεκτικά ένα κείμενο, όταν ο μαθητής έχει την ικανότητα να εντοπίζει και να ανακαλεί στη μνήμη του πληροφορίες που είναι διατυπωμένες ρητά, με σαφή τρόπο μέσα στο κείμενο. Η διαμόρφωση ερωτήσεων, όπως «Ποιος είναι ο βασικός ήρωας;», «Πού;», «Πότε;», «Πώς;», «Τι κάνει;» στοχεύουν στην κυριολεκτική κατανόηση (Παντελιάδου, 2000). Στη συμπερασματική κατανόηση ο αναγνώστης κάνει χρήση των πληροφοριών και των γνώσεων που άντλησε από το κείμενο και προβαίνει στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Σε αυτή τη διαδικασία, ο αναγνώστης δεν ανακαλεί απλά τις πληροφορίες, αλλά επεξεργάζεται το κείμενο με ακόμη πιο σύνθετο τρόπο. Στην κατανόηση εκτίμησης ο αναγνώστης εκτός του ότι θα πρέπει να ανακαλέσει στη μνήμη του τις πληροφορίες που συνάντησε στο κείμενο, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει και γνώσεις από τη γνωστική του βάση προκειμένου να κάνει συγκρίσεις, ανακεφαλαιώσεις και κρίσεις (Ενότητα 3-ΕΠΕΑΕΚ, 2004).

2. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει το σημείο έναρξης της αξιολόγησης. Για να επιλέξει το σωστό σημείο έναρξης της αξιολόγησης θα πρέπει να προσδιορίσει το αναγνωστικό επίπεδο του μαθητή, δηλαδή εάν είναι αρχάριος αναγνώστης, ή φτωχός ή ικανός αναγνώστης. Η έναρξη της αξιολόγησης από διαφορετικά επίπεδα έχει να κάνει με την ύπαρξη ατομικών διαφορών, ακόμη και στην ομάδα των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες. Ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή, θα αναπτυχθεί η ιεραρχία των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης και θα επιλεγεί το εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι εάν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης διαπιστωθεί η απουσία προαπαιτούμενων δεξιοτήτων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιστρέψει σε χαμηλότερα επίπεδα αξιολόγησης, για να αποφευχθεί η πιθανότητα λαθών και κενών στα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

3. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει ή αναπτύσσει εργαλεία αξιολόγησης. Για να επιλέξει ή να αναπτύξει το κατάλληλο εργαλείο αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη ότι το αναγνωστικό επίπεδο του υλικού στο οποίο θα αξιολογηθεί ο αναγνώστης θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο βαθμό αναγνωστικής ανεξαρτησίας του αναγνώστη. Επιπλέον, θα πρέπει η έκταση του κειμένου να είναι ανάλογη με το βαθμό αναγνωστικής ανεξαρτησίας. Επιπρόσθετα, το αναγνωστικό

υλικό θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή έτσι ώστε να εμπλακεί. Τα κείμενα που θα χρησιμοποιηθούν μπορεί να είναι από βιβλία σχολικά ή του εμπορίου ή μπορεί να είναι κείμενα που διαμορφώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να περιλαμβάνει:

- τον έλεγχο του λεξιλογίου. Στην περίπτωση αυτή αξιολογείται η κατανόηση του αναγνώστη σε λεξιλογικά στοιχεία με ερωτήσεις της μορφής «Τι είναι», με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, με το γραπτό ορισμό συγκεκριμένων λέξεων, με την αντιστοίχιση μιας λέξης με την εικόνα που αναπαριστά καλύτερα τη σημασία της, με την επιλογή της σωστής ερμηνείας από μια λίστα τυπωμένων λέξεων.

- τον εντοπισμό των συντακτικών ομοιοτήτων. Στην περίπτωση αυτή δίνονται κάποιες προτάσεις (συνήθως πέντε) οι οποίες, αν και νοηματικά είναι όμοιες, ωστόσο διαφέρουν ως προς τη συντακτική τους δομή. Ο αναγνώστης καλείται να επιλέξει εκείνες τις προτάσεις που έχουν το ίδιο νόημα.

- την κατανόηση της πρότασης ή της παραγράφου με ολοκληρωμένο νόημα. Για να αξιολογηθεί κάτι τέτοιο, ο αναγνώστης μπορεί να χρειαστεί να επιλέξει μία λέξη από μία ομάδα εναλλακτικών λέξεων για να συμπληρώσει το κενό στην πρόταση. Αφού συμπληρωθεί το κενό, ο αναγνώστης θα πρέπει να ρωτηθεί για τον τρόπο σκέψης του. Μπορεί να του ζητηθεί να ολοκληρώσει ελλειπείς προτάσεις και να εκφράσει τον τρόπο σκέψης του. Επιπλέον, μπορεί να χρειαστεί να βάλει στη σειρά προτάσεις (συνήθως πέντε) για να δημιουργήσει μια παράγραφο με νόημα. Υπάρχει και η περίπτωση να του ζητηθεί να διαβάσει μια παράγραφο και να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων όπου θα χρειαστεί να ανακαλέσει πληροφορίες, να εξάγει συμπεράσματα.

- την κατανόηση ολόκληρου του κειμένου στο σύνολό του. Με τον τρόπο αυτό αξιολογείται η ικανότητα του αναγνώστη να εξάγει νόημα από την ανάγνωση ολόκληρου του κειμένου. Για να εκτιμηθεί κάτι τέτοιο ο αναγνώστης θα πρέπει να προβεί στη γραπτή παράφραση ή στη συμπλήρωση γραπτής παράφρασης στην οποία θα υπάρχει ένα περίγραμμα με τις κύριες ιδέες.

- την κατανόηση του κειμένου στα στοιχεία του. Στην περίπτωση αυτή αξιολογείται η συμπερασματική κατανόηση και η κατανόηση εκτίμησης. Η κατανόηση αυτή μπορεί να αξιολογηθεί με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και με την αναδιήγηση, όπου ο μαθητής καλείται να αναδιηγηθεί τα σημαντικά στοιχεία του κειμένου. Επιπλέον, η εκτίμηση μπορεί να γίνει και με το να

απαντήσουν οι αναγνώστες σε ερωτήσεις, με το να διατυπώσουν κρίσεις, με το να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα.

- τη μεταγνωστική γνώση. Η μεταγνωστική γνώση μπορεί να αξιολογηθεί με τη μεταγνωστική συνέντευξη και το μεταγνωστικό ερωτηματολόγιο. Στη μεταγνωστική συνέντευξη γίνονται ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στους μαθητές οι οποίοι απαντούν σχετικά με τη χρήση στρατηγικών (Baker, 2002). Μπορούν να ακολουθήσουν και διευκρινιστικές ερωτήσεις. Για να διαπιστωθούν και έμπρακτα τα όσα αναφέρει ο μαθητής, μπορεί να του ζητηθεί να διαβάσει ένα κείμενο. Στο μεταγνωστικό ερωτηματολόγιο δίνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ναι – Όχι) ή ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών τις οποίες απαντά ο μαθητής σχετικά με τη μετακατανόηση.

- τη μεταγνωστική παρακολούθηση. Εκτός από τη μεταγνωστική γνώση, σημαντικός είναι ο έλεγχος και η παρακολούθηση της κατανόησης που κάνει ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης. Η μεταγνωστική παρακολούθηση και ο έλεγχος μπορούν να αξιολογηθούν με την «εύρεση λάθους» (error detection) και με τα λεκτικά πρωτόκολλα «φωναχτής σκέψης» (verbal protocols of thinking aloud). Η εύρεση λάθους είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που επιτρέπει στους αναγνώστες να ανακαλύψουν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αποτύχει η διαδικασία της κατανόησης και τους παράγοντες εκείνους που μπορούν να καταστήσουν ένα κείμενο δύσκολο να κατανοηθεί (Baker, 2002). Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής διαβάζει ένα κείμενο, το οποίο εξετάζει ως προς τα κριτήρια ορθότητας. Αν ένα κείμενο έχει ασυνέπειες τις οποίες δεν μπορεί να εντοπίσει ο αναγνώστης, αυτό σημαίνει ότι δεν παρακολουθεί ενεργά την πορεία κατανόησης. Είναι απαραίτητη στη διαδικασία της κατανόησης η αναγνώριση των λαθών και των ασαφειών ή ασυνεπειών¹ που υπάρχουν στο κείμενο (Ruffman, 1996). Στα λεκτικά πρωτόκολλα «φωναχτής σκέψης», ο μαθητής κάνει αυτοαναφορές κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάγνωση του κειμένου. Τις περισσότερες φορές στις αυτοαναφορές που κάνει ο αναγνώστης χρησιμοποιείται κείμενο με ασυνέπειες τις οποίες καλείται να επισημάνει ο μαθητής ενεργοποιώντας τις στρατηγικές που γνωρίζει. Την ώρα

¹ Υπάρχουν δύο ειδών ασυνέπειες: οι εμπειρικές ασυνέπειες (empirical inconsistencies) και οι λογικές ασυνέπειες (logical inconsistencies). Οι εμπειρικές ασυνέπειες αναφέρονται σε δηλώσεις ή προτάσεις που καταπατούν τη γενική γνώση του ατόμου (πχ. «Τα σκυλιά νιαουρίζουν»). Οι λογικές ασυνέπειες αναφέρονται σε δύο δηλώσεις ή προτάσεις μέσα στο κείμενο που αντικρούουν η μία την άλλη (Ruffman, 1996).

που διαβάζει το κείμενο ή αφού ολοκληρώσει την ανάγνωση, ο μαθητής λέει φωναχτά τη σκέψη του σε σχέση με ό,τι πέρασε από το μυαλό του την ώρα της ανάγνωσης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, όμως, να λάβει υπόψη ότι οι μαθητές μπορεί να μην μπορούν ή να μην είναι πρόθυμοι να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τις εμπειρίες τους. Επιπλέον παράγοντες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη σχετικά με τις αξιολογήσεις της φωναχτής σκέψης είναι (Baker, 2002):

- Η διαδικασία της ανάγνωσης μπορεί να διακοπεί με το λεκτικό πρωτόκολλο της φωναχτής σκέψης.
- Ο αναγνώστης να μην μπορεί να συνειδητοποιήσει τις γνωστικές διαδικασίες.
- Προσωπικά χαρακτηριστικά του αναγνώστη, όπως το άγχος, τα κίνητρα, η λεκτική του ικανότητα, μπορούν να επηρεάσουν την ανταπόκρισή του.
- Οι διάφοροι τύποι ερωτήσεων που ενδέχεται να κάνει ο εκπαιδευτικός μπορούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές στο να δώσουν συγκεκριμένες απαντήσεις.
- Υπάρχει η πιθανότητα οι μαθητές να μην αποκαλύψουν τη χρήση στρατηγικών για την παρακολούθηση της κατανόησης
- Τα πρωτόκολλα φωναχτής σκέψης είναι δύσκολα και απαιτούν πολύ χρόνο για να εκτιμηθούν και να αξιολογηθούν.

4. Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζεται για την αξιολόγηση και την υλοποιεί. Πριν την αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προβεί στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο που θα διαβάσει ο αναγνώστης το κείμενο (αν θα πρέπει να διαβάσει φωναχτά ή σιωπηρά), τις ερωτήσεις που θα κάνει (τι είδους ερωτήσεις και με ποια σειρά) και τον τρόπο που θα απαντήσει ο αναγνώστης στις ερωτήσεις (γραφτά ή προφορικά). Αφού πάρει αυτές τις αποφάσεις, ο εκπαιδευτικός προβαίνει στην υλοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης και στη συνέχεια καταγράφει τα είδη λαθών. Επιπλέον, θα πρέπει να σημειώσει τη γενικότερη εικόνα του μαθητή κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, εάν ήταν αγχωμένος, εάν ήταν συγκεντρωμένος.

5. Ο εκπαιδευτικός αναλύει τα ευρήματα, προσπαθεί να τα ερμηνεύσει, να κάνει υποθέσεις και να κάνει «σε βάθος έρευνα». Με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τα στοιχεία παρατήρησης που έχουν συγκεντρωθεί, ο εκπαιδευτικός βγάζει τα πρώτα συμπεράσματα. Στην περίπτωση ύπαρξης απρόβλεπτων προβλημάτων επίδοσης, ο εκπαιδευτικός κάνει υποθέσεις και μπορεί να επαναλάβει

τη διαδικασία της αξιολόγησης με άλλο υλικό. Αφού βεβαιωθεί για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, σχεδιάζει την σε βάθος έρευνα.

6. Ο εκπαιδευτικός υλοποιεί την σε βάθος έρευνα. Στην περίπτωση αυτή διερευνά κάποια σημεία της αξιολόγησης τα οποία χρειάζονται αποσαφήνιση.

7. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τα αποτελέσματα, θέτει τους διδακτικούς στόχους και διαμορφώνει το πλαίσιο διδασκαλίας. Έχοντας συγκεντρώσει τα ευρήματα από την πρώτη αξιολόγηση και από την σε βάθος έρευνα, ο εκπαιδευτικός προβαίνει στη στοχοθεσία σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο επίπεδο και διαμορφώνει το πλαίσιο της διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης για το συγκεκριμένο μαθητή.

Στο σημείο αυτό θα αποτελούσε σημαντική παράλειψη η μη αναφορά στην ικανότητα αυτοαξιολόγησης των μαθητών (student self-assessment). Η ανάπτυξη της ικανότητας να αξιολογούν και να εκτιμούν την πρόοδό τους οι ίδιοι οι αναγνώστες σχετικά με την πρόοδό τους στην ανάγνωση είναι απαραίτητη για την απόκτηση της αναγνωστικής τους ανεξαρτησίας (Afflerbach, 2002). Οι αναγνώστες μπορούν να διδαχθούν να χρησιμοποιούν ατομικούς φακέλους (portfolios) για να ελέγχουν την πρόοδό τους, να ενεργοποιούν τη διαδικασία της φωναχτής σκέψης που τους επιτρέπει να συνειδητοποιήσουν εάν κατανόησαν το κείμενο και να συμμετέχουν σε συζήτηση με τους συνομηλίκους τους, όπου μπορούν να εκτιμήσουν την κατανόηση του κειμένου, καθώς οι συμμαθητές τους μπορεί να έχουν διαφορετική άποψη (Baker, 2002). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσδιορίσει τις στρατηγικές αναγνωστικής αυτο-αξιολόγησης που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν την ανεξαρτησία τους στην ανάγνωση. Η διδασκαλία αναγνωστικής αυτό-αξιολόγησης μπορεί να περιλαμβάνει (Afflerbach, 2002):

- Ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και προφορική ανατροφοδότηση στους μαθητές (Teacher questioning and oral feedback to students). Παραδείγματος χάρη, τη χρονική στιγμή που κάποιος μαθητής διαβάζει φωναχτά ένα κείμενο, ο εκπαιδευτικός στο τέλος της πρότασης ή της παραγράφου μπορεί να κάνει τις εξής ερωτήσεις: «Βγάζεις νόημα;», «Πώς το ξέρεις;». Ερωτήσεις τέτοιου περιεχομένου βοηθούν τον αναγνώστη να εστιάσει στο στόχο της ανάγνωσης, δηλαδή στην οικοδόμηση νοήματος. Τον βοηθούν να επικεντρώνει την προσοχή του σ' ένα συγκεκριμένο κομμάτι ή σημείο του κειμένου και του υπενθυμίζουν ότι χρειάζεται να παρακολουθεί και να ελέγχει τη διαδικασία της κατανόησης. Με τέτοιες ερωτήσεις μπορεί να λάβει χώρα μια συζήτηση μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός

ξεκινά τη συζήτηση θέτοντας μια ερώτηση, ο μαθητής απαντά στην ερώτηση και ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια αξιολογεί την απάντηση του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός δίνει ανατροφοδότηση στο μαθητή και τον καθοδηγεί σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να βελτιώσει την ανάγνωση.

- Λίστες ελέγχου και φόρμες παρατήρησης (checklists and observation forms).

Με τις λίστες ελέγχου και τις φόρμες παρατήρησης παρέχονται παραδείγματα για τα σημεία στα οποία θα πρέπει να εστιάσουν οι αναγνώστες για να αυτοαξιολογηθούν. Οι λίστες ελέγχου και οι φόρμες παρατήρησης θα πρέπει να κατανοούνται από τους μαθητές. Με μια λίστα ελέγχου οι αναγνώστες μπορούν να ελέγξουν εάν κατανόησαν κάθε παράγραφο που διάβασαν και τους επιτρέπει να υπενθυμίζουν στους εαυτούς τους το στόχο της ανάγνωσης του κειμένου. Μια τέτοια λίστα ελέγχου που αναφέρεται στα κύρια σημεία της αξιολόγησης της ανάγνωσης είναι η εξής:

Ας ξεκινήσουμε με το στόχο που θέτεις σήμερα με την ανάγνωση του κειμένου. Ποιος είναι ο στόχος σου;

Καθώς τελειώνεις κάθε παράγραφο, κοίταξε τη λίστα για να ελέγξεις εάν έχεις αξιολογήσει την ανάγνωσή σου.

- *Θυμάμαι το λόγο της ανάγνωσης τον οποίο έχω στο
μυαλό μου* _____
- *Συχνά αξιολογώ την ανάγνωση σε σχέση με αυτό το στόχο* _____
- *Κάνω τις ερωτήσεις, «Βγάζω νόημα;» και «Πώς το ξέρω;»* _____
- *Εάν συναντήσω κάποιο πρόβλημα ή κάποια δυσκολία,
θυμάμαι τις στρατηγικές που έμαθα.* _____
- *Ρωτώ «Κατανοώ το κείμενο αρκετά καλά για να πετύχω
το στόχο μου;»* _____

Θυμήσου ότι μπορείς να ζητήσεις βοήθεια, αλλά προσπάθησε να τη ζητήσεις εφόσον έχεις κοιτάξει κάθε ερώτημα της λίστας ελέγχου.

Λίστα ελέγχου ανάγνωσης

- Αξιολογήσεις επίδοσης (performance assessments). Οι αξιολογήσεις επίδοσης αναφέρονται σε άλλο επίπεδο αναγνωστικής αξιολόγησης. Προσφέρουν στους αναγνώστες και στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αναπτύξουν περαιτέρω την ικανότητα αναγνωστικής αξιολόγησης, όπως απαιτεί ο πολύπλοκος χαρακτήρας της ανάγνωσης. Για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών μπορεί να γίνει η χρήση πινάκων που να εμπεριέχουν λεπτομερείς πληροφορίες, παραδείγματα βαθμολόγησης της επίδοσης και συμπεριφορές για το τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές για να αποκτήσουν βαθμούς. Αυτοί οι πίνακες μπορούν να ενημερώσουν τους μαθητές για την επίδοσή τους και τον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης. Καθοδηγούν τη μαθησιακή διαδικασία και το προϊόν της. Αυτοί οι πίνακες μπορούν να «εσωτερικοποιηθούν» με την πάροδο του χρόνου, να κατακτηθούν από τους αναγνώστες, έτσι ώστε να προσεγγίζουν πολύπλοκες αναγνωστικές δραστηριότητες γνωρίζοντας τι χρειάζεται να κάνουν για να κατανοήσουν τα αναγνωστικά υλικά. Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής μπορούν να βαθμολογήσουν διαφορετικές πλευρές της αναγνωστικής κατανόησης. Η σύγκριση της βαθμολόγησης εκπαιδευτικού και μαθητή εξασφαλίζει σημεία ιδανικής συζήτησης, όπου αποσαφηνίζονται και κατανοούνται καλύτερα οι λεπτομέρειες της αξιολόγησης. Οι λεπτομερείς πληροφορίες που υπάρχουν στον πίνακα βοηθούν τον αναγνώστη να εστιάσει σε διαφορετικά χαρακτηριστικά της αναγνωστικής επίδοσης. Με αυτόν τον τρόπο εσωτερικοποιούν συνήθειες περίπλοκης αυτό-αξιολόγησης. Επιπλέον, είναι απαραίτητη η ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό.

Η βαθμολογία του εκπαιδευτικού	Χρήση προαναγνωστικών στρατηγικών	Η βαθμολογία μου
1 2 3 4 5	Κάνω μια προεπισκόπηση του κειμένου	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Προβλέπω το νόημα	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Καθορίζω δυσκολία λεξιλογίου	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Αναγνωρίζω πηγές βοήθειας	1 2 3 4 5

Η βαθμολογία του εκπαιδευτικού					Απόδειξη κατανόησης κειμένου	Η βαθμολογία μου				
1	2	3	4	5	Απαντήσεις στις ερωτήσεις στο τέλος	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Δημιουργία ερωτήσεων στο συγγραφέα	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Χρήση των πληροφοριών από το κείμενο	1	2	3	4	5

Πίνακας 2. Πίνακας βαθμολόγησης της επίδοσης

- Ατομικός φάκελος (portfolio). Ο ατομικός φάκελος παρέχει ένα ιδανικό πλαίσιο στο οποίο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να εξοικειωθεί με τη διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης. Επιπλέον, η χρήση του ατομικού φακέλου παρακινεί τους μαθητές να προοδεύσουν σε τομείς στους οποίους έχουν κάποιο πρόβλημα επίδοσης. Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος θα πρέπει να δείξει και να εξηγήσει στους μαθητές πως πρέπει να χρησιμοποιηθεί ο ατομικός φάκελος προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης.

Συμπερασματικά, έχουν διατυπωθεί και έχουν εφαρμοστεί διάφορες μέθοδοι για τη διδασκαλία της κατανόησης. Τέτοιες μέθοδοι είναι η ολική προσέγγιση της γλώσσας, η διδασκαλία αναγνώρισης λέξεων, η διδασκαλία λεξιλογίου και η διδασκαλία στρατηγικών. Κάθε μέθοδος έχει τη δική της φιλοσοφία και στοχεύει στη διαμόρφωση ανεξάρτητων αναγνωστών. Η αποτελεσματικότητα των μεθόδων αυτών θα πρέπει να κρίνεται από την ανεξαρτησία των αναγνωστών, ως προς τον τρόπο που εμπλέκονται στη διαδικασία της ανάγνωσης και της κατανόησης. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, που αναλύονται στην επόμενη ενότητα, αποτελεσματική θα μπορούσε να θεωρηθεί η διδασκαλία στρατηγικών, στην οποία επικεντρώνεται και η παρούσα εργασία. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι η διδασκαλία της κατανόησης θα πρέπει να συνοδεύεται από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Τα αναγνωστικά προγράμματα συχνά αξιολογούνται με βάση την αποκωδικοποίηση, το λεξιλόγιο, τις στρατηγικές κατανόησης, την ποικιλία των ειδών των κειμένων. Σε αυτά τα κριτήρια θα πρέπει να προστεθεί και το κριτήριο της δυνατότητας της ανάπτυξης της αυτο-αξιολόγησης. Η ικανότητα της αυτο-αξιολόγησης είναι

απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόοδο του μαθητή ως προς την ανεξάρτητη ανάγνωση (Afflerbach, 2002).

Ενότητα 4: Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

4.1 Τι είναι η στρατηγική

Έχοντας αμφισβητηθεί οι θεωρίες της συμπεριφοριστικής μάθησης τη δεκαετία του '80 η εκπαιδευτική έρευνα εστίασε το ενδιαφέρον τις στις γνωστικές επιστήμες. Ένα από τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκε είναι και η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης. Σύμφωνα με τις νέες θεωρίες, η διδασκαλία της ανάγνωσης δεν αποσκοπεί απλώς στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας αποτελεί τη βάση η οποία θα συμβάλλει στην επίτευξη της οικοδόμησης νοήματος με απώτερο σκοπό την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Ο μαθητής δεν καλείται απλώς να αποκωδικοποιήσει ένα κείμενο, αλλά να εμπλακεί με ενεργητικό τρόπο και να φέρει σε πέρας το αναγνωστικό έργο με βάση τα κίνητρα, τις γνώσεις του και τις στρατηγικές (Παντελιάδου & Μπότσας, 2005). Η «στρατηγική» είναι μια σειρά ή ακολουθία συγκεκριμένων βημάτων που επιτρέπουν στο μαθητή να διεκπεραιώσει με επιτυχία μια δραστηριότητα (Reid & Lienemann, 2006). Θα μπορούσαν να θεωρηθούν ή μεμονωμένες τακτικές ή οργανωμένα σχέδια δράσης που αποβλέπουν στο να επιτευχθεί ο μαθησιακός στόχος (Weinstein & Mayer, 1986). Όσον αφορά τις στρατηγικές κατανόησης, είναι σχέδια ή διαδικασίες που εφαρμόζουν ή χρησιμοποιούν οι αναγνώστες για να οικοδομήσουν νόημα μέσα από την ανάγνωση του κειμένου (Vaughn & Edmonds, 2006). Οι στρατηγικές παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά (Reid & Lienemann, 2006):

- Στοχεύουν στη βελτίωση της επίδοσης, αφού η στρατηγική χρησιμοποιείται προκειμένου να διεκπεραιώσουμε τη δραστηριότητα με επιτυχία, ευκολία και ταχύτητα. Θα μπορούσε να ταυτιστεί με ένα εργαλείο που μας επιτρέπει να επιτύχουμε ένα έργο καταβάλλοντας την ελάχιστη προσπάθεια. Ωστόσο, η εκμάθηση των στρατηγικών δε θα πρέπει να θεωρείται αυτοσκοπός.
- Απαιτούν από το μαθητή να δείξει θέληση και να καταβάλλει προσπάθεια για να τις κατακτήσει. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την επίγνωση και να κάνουν χρήση των στρατηγικών. Εάν οι μαθητές δεν αντιληφθούν ότι χρησιμοποιούν μια στρατηγική και ότι ελέγχουν τη χρήση της έτσι ώστε να την εφαρμόζουν όταν απαιτείται, τότε η διδασκαλία στρατηγικών έχει περιορισμένη πρακτική αξία.
- Σχετίζονται με τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας. Μία στρατηγική αντιστοιχεί σε μία ή σε κάποιες δραστηριότητες. Δεν είναι δυνατό να αφορά

όλους τους τύπους δραστηριοτήτων. Οι στρατηγικές είναι σαν τα εργαλεία τα οποία έχουν μία και μόνο συγκεκριμένη χρήση.

Η στρατηγική συμβάλλει σημαντικά στο να αποκτήσει ο ίδιος ο μαθητής τον αυτοέλεγχό του, να κατακτήσει μόνος του τη γνώση και να αυτοκαθοδηγηθεί. Ο αναγνώστης που «αυτορρυθμίζεται» είναι ένας στρατηγικός αναγνώστης ο οποίος γνωρίζει πώς να κατακτά και να παρακολουθεί τη γνώση και τι να κάνει στην περίπτωση που προκύψουν προβλήματα που δυσχεραίνουν το αναγνωστικό έργο. Γνωρίζει πώς να προσεγγίσει ένα κείμενο, πώς να εμπλακεί με αυτό, πώς να παρακολουθεί και να αξιολογεί εάν κατανόησε το κείμενο και τι να κάνει όταν αντιμετωπίσει πρόβλημα κατανόησης. Έτσι, η χρήση στρατηγικών είναι ένας όρος που συνδέεται με τη μεταγνώση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2005).

Η χρήση στρατηγικών αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της «καλής» σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο που επιδρά ενεργητικά στη μάθησή του και είναι υπεύθυνο για την κατάκτηση της γνώσης χρησιμοποιεί στρατηγικές. Με τη χρήση στρατηγικών το άτομο αποκτά δηλωτική γνώση (τι), διαδικαστική γνώση (πώς) και την γνώση των συνθηκών (πότε). Σύμφωνα με αυτόν τον τρόπο, καθοδηγεί τη μάθησή του η οποία γίνεται μακροπρόθεσμη και αποτελεσματική και την οποία μπορεί να εφαρμόσει σε πλαίσιο εκτός της σχολικής αίθουσας. Με άλλα λόγια, η χρήση στρατηγικής υποδηλώνει ότι το άτομο έχει μάθει πώς να μαθαίνει.

4.2 Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

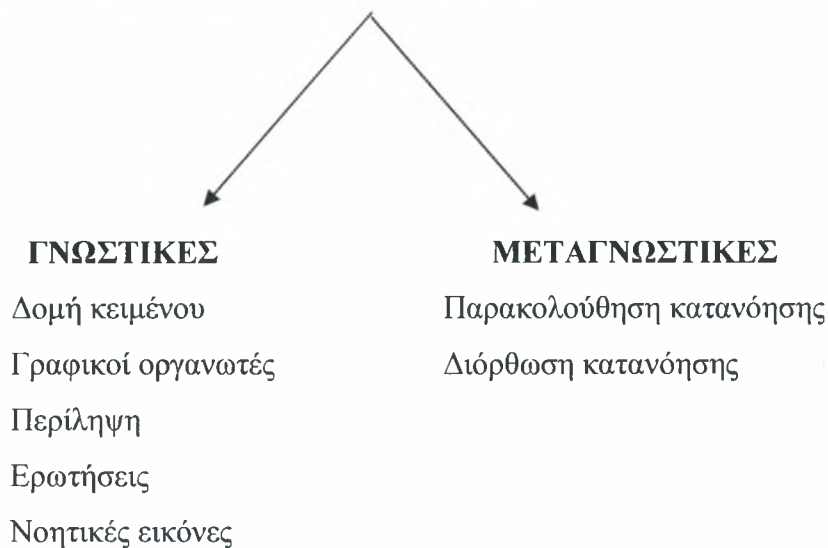
Η αναγνωστική κατανόηση απαιτεί την εμπλοκή του αναγνώστη. Ένας τρόπος για να εμπλακεί ο αναγνώστης ενεργά στην οικοδόμηση νοήματος είναι η χρήση στρατηγικών (Guthrie & Ozgungor, 2002). Για τη διευκόλυνση της διαδικασίας της αναγνωστικής κατανόησης ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει συγκεκριμένες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης (Honig, 2001 · Alvermann & Eakle, 2003 · Vellutino, 2003 · Gaskins, 2003 · Pressley et al., 1995 · Harvey & Goodvis, 2000 · Pressley, 2002 · Sinatra, Brown & Reynolds, 2002 · Baker, 2002 · Trabasso & Bouchard, 2000 · Pearson & Duke, 2002 · Tovani, 2000 · Kintsch & Kintsch, 2005 · Fischer, 2003 · Gauthier, 2001 · Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001 · Hibbing & Rankin-Erickson, 2003 · Kirylo & Millet, 2000 · Mastropieri & Scruggs, 1997 · Asselin, 2002 · Villaume & Brabham, 2002 · Neufeld, 2005 · Swanson & De La Paz, 1998). Οι στρατηγικές αυτές είναι ελεγχόμενοι μηχανισμοί που ο αναγνώστης θέτει

σε λειτουργία προκειμένου να οργανώσει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το κείμενο (Vellutino, 2003). Βασικός σκοπός της διδασκαλίας των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης είναι οι μαθητές να γίνουν ανεξάρτητοι αναγνώστες οι οποίοι θα παρακολουθούν τη διαδικασία της κατανόησης και θα μπορούν να χρησιμοποιούν αυτές - τις αποτελεσματικές στρατηγικές - για να βελτιώσουν το επίπεδο της κατανόησης. Η διδασκαλία αυτή εμπεριέχει το στοιχείο της αυτορρύθμισης (teaching for self-regulation), όπου δε δίνεται έμφαση στα προϊόντα της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά στις διαδικασίες για την οικοδόμηση του νοήματος (Palincsar, 2003). Με άλλα λόγια, οι στρατηγικές κατανόησης προάγουν την ενεργητική, αυτορρυθμιζόμενη ανάγνωση (Trabasso & Bouchard, 2002). Η απόκτηση και η χρήση αυτών αναφέρεται στη διαδικαστική γνώση (procedural knowledge), καθώς οι στρατηγικές αυτές υποδηλώνουν τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής μπορεί να εμπλακεί και να κατανοήσει ένα κείμενο (Gaskins, 2003).

Η διδασκαλία αυτών των στρατηγικών θα πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τι είναι η στρατηγική, γιατί είναι απαραίτητη, πώς, πού και πότε χρησιμοποιείται. Επιπλέον, θα πρέπει να μάθουν ότι όλες οι στρατηγικές δεν είναι ίδιες. Με άλλα λόγια, είναι συγκεκριμένες και έχουν κάποιο σκοπό: υπάρχουν μερικές που χρησιμοποιούνται πριν από την ανάγνωση και άλλες που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωσή της (Honig, 2001). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει είτε μεμονωμένες στρατηγικές, είτε πολλαπλές στρατηγικές.

Υπάρχουν δύο είδη στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης: οι γνωστικές στρατηγικές και οι μεταγνωστικές στρατηγικές (Παντελιάδου & Μπότσας, 2005). Οι γνωστικές στρατηγικές αναφέρονται στις στρατηγικές εκείνες που βοηθούν το μαθητή να κατανοήσει μόνος του το κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, εάν ο μαθητής μάθει να διακρίνει τη δομή ενός κειμένου, να απαντά σε ερωτήσεις που ο ίδιος ή κάποιος άλλος θέτει, να διαμορφώνει περίληψη του κειμένου που διαβάσει ή να χρησιμοποιεί γραφικούς οργανωτές για να οργανώσει καλύτερα τις πληροφορίες του κειμένου, τότε μπορεί πιο εύκολα να κατανοήσει ένα κείμενο. Εκτός από τις γνωστικές στρατηγικές, υπάρχουν και οι μεταγνωστικές που επιτρέπουν στο μαθητή να παρακολουθεί τη διαδικασία της κατανόησης και να αναλαμβάνει διορθωτική δράση, όταν διαπιστώσει ότι δεν έχει βγάλει νόημα από το κείμενο (βλ. Σχήμα 4).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



Σχήμα 4. Είδη στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης

Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της κατανόησης διαδραματίζει και το είδος του κειμένου που διαβάζει ο αναγνώστης και το οποίο πρέπει να κατανοήσει. Τα κείμενα μπορούμε να τα κατατάξουμε σε δύο βασικές κατηγορίες: τα αφηγηματικά (narrative) τα οποία αφηγούνται μια ιστορία και τα πληροφοριακά (expository) τα οποία κάνουν διεξοδική αναφορά σ' ένα πράγμα, ένα φαινόμενο, ένα πρόβλημα, ένα πρόσωπο, ένα γεγονός. Τα πληροφοριακά κείμενα μπορούμε να τα διακρίνουμε στα περιγραφικά κείμενα (descriptive) όπου περιγράφεται με λεπτομέρειες ένα πράγμα, ένα πρόσωπο, και στα κείμενα αλληλουχίας (sequential) που παρουσιάζουν την εξέλιξη, τη σειρά των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα για να διαμορφώσουν το ανάλογο αποτέλεσμα (Nicholson, 2000) (βλ. Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Είδη κειμένων

4.2.1 ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

- **Δομή κειμένου (Text Structure)**. Η διδασκαλία της δομής κειμένου επιτρέπει στο μαθητή να μάθει την οργάνωση, το σκελετό, το πλαίσιο που χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη του κειμένου και αυτό τον βοηθά να εστιάσει την προσοχή του σε σημαντικές πληροφορίες του κειμένου (Williams, 2002). Η χρήση της στρατηγικής δομής κειμένου γίνεται καλύτερα εφόσον ο μαθητής έχει αποκτήσει την ικανότητα της αποκωδικοποίησης και δεν «κολλά» στην ανάγνωση δύσκολων λέξεων. Στην περίπτωση που ο μαθητής δεν είναι ικανός αναγνώστης, τότε μπορεί το κείμενο να διαβαστεί φωναχτά (Nicholson, 1999· Nicholson, 2000). Όταν μάθει τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας σχεδιάζει και δομεί το κείμενό του, τότε μπορεί να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιήσει τη γνώση του για την κειμενική δομή, προκειμένου να οργανώσει καλύτερα τις ιδέες του και τις απόψεις του όταν γράφει ο ίδιος ένα κείμενο (Nicholson, 2000).

Υπάρχουν δύο είδη κειμένων: το αφηγηματικό κείμενο (narrative text) και το πληροφοριακό κείμενο (expository text). Κάθε είδος κειμένου έχει τη δική του δομή (Nicholson, 2000· Nicholson, 2005). Το αφηγηματικό κείμενο είναι μια ιστορία, έχει μία βασική δομή που απαρτίζεται από το πλαίσιο, την πλοκή και τους χαρακτήρες. Οι κανόνες που χρησιμοποιούνται για να παράγουν μια δομή για οποιοδήποτε αφηγηματικό κείμενο περιλαμβάνονται στην Αφηγηματική Γραμματική (Story Grammar). Οι κανόνες αυτοί αναφέρονται στις σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία του

κειμένου (Dymock, 1999). Μια ιστορία ξεκινά μ' ένα πλαίσιο το οποίο αναφέρεται σε πληροφορίες για το χρόνο, το χώρο και τα βασικά πρόσωπα ή τους χαρακτήρες που συμμετέχουν στην πλοκή. Στην αρχή της ιστορίας περιγράφεται ένα αρχικό γεγονός το οποίο δημιουργεί ένα πρόβλημα. Αυτό το πρόβλημα δημιουργεί κάποια εσωτερική αντίδραση των χαρακτήρων, οι οποίοι αναλαμβάνουν δράση ή καταβάλλουν προσπάθειες για την επίλυση του προβλήματος. Στο τέλος, υπάρχουν οι συνέπειες των ενεργειών ή των αντιδράσεών τους στην επίλυση του προβλήματος (Pressley et al., 1995).

Το πληροφοριακό κείμενο δεν αναφέρεται σε ιστορία. Διαφέρει από το αφηγηματικό κείμενο στο ότι παρουσιάζει γεγονότα, θεωρίες, ημερομηνίες και πληροφορίες που τις περισσότερες φορές είναι άγνωστες στον αναγνώστη (Bakken & Whedon, 2002). Απώτερος σκοπός του είναι να πληροφορήσει, να πείσει ή να δώσει εξηγήσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η πλειοψηφία των κειμένων που διδάσκονται στους μαθητές είναι πληροφοριακά (Dymock, 1999· Honig, 2001). Υπάρχουν πολλών ειδών πληροφοριακά κείμενα, με διαφορετική δομή το καθένα, που φαίνονται και στον Πίνακα 3.

1. Όταν το κείμενο παρουσιάζει γεγονότα τα οποία εκτυλίσσονται με μια συγκεκριμένη χρονική σειρά (Dymock, 1999· Nicholson, 1999· Nicholson, 2005), τότε λέμε ότι τέτοιου είδους κείμενα – τα πληροφοριακά κείμενα της αλληλουχίας - παρουσιάζουν το πρότυπο της Δομής της Χρονικής Σειράς (time-order structure). Τα κείμενα αυτά που περιγράφουν με χρονολογική σειρά τα γεγονότα συναντώνται στα βιβλία της Ιστορίας (Dymock, 1999). Για την κατανόηση της δομής αυτού του είδους του κειμένου γράφουμε κάθε γεγονός ή κάθε βήμα σε κάρτες τις οποίες τοποθετούμε τη μία μετά την άλλη με τη σειρά που υποδεικνύει το κείμενο για να αντιληφθούν οι μαθητές τη χρονική ακολουθία (Nicholson, 2000).

2. Όταν το πληροφοριακό κείμενο περιγράφει και υποδεικνύει τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα πράγματα, γεγονότα, θέματα ή πρόσωπα, τότε παρουσιάζει το πρότυπο δομής της Σύγκρισης (compare – contrast), το οποίο συναντάται κυρίως σε βιβλία των Φυσικών Επιστημών (Dymock, 1999).

3. Αξίζει να σημειωθεί ότι το περιγραφικό κείμενο μπορεί να κάνει εκτενή αναφορά σε μια λίστα πραγμάτων (Nicholson, 2000). Το πρότυπο δομής αυτού του κειμένου είναι αυτό της Απλής Λίστας (simple listing structure). Δεν επηρεάζεται από το χρόνο και συναντάται στα Μαθηματικά, σε βιβλία Φυσικών Επιστημών και Κοινωνικών Επιστημών (Dymock, 1999).

4. Επιπλέον, ένα πληροφοριακό κείμενο μπορεί να παρουσιάσει το πρότυπο δομής Αιτίου – Αποτελέσματος (Cause – effect), σύμφωνα με το οποίο περιγράφονται κάποιες αιτίες οι οποίες προκαλούν κάποια αποτελέσματα. Παρόμοιο με το συγκεκριμένο πρότυπο δομής είναι αυτό του Προβλήματος – Λύσης (Problem – solution) (Dymock, 1999).

ΔΟΜΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ	ΕΠΕΞΗΓΗΜΑΤΙΚΟ
Αφηγηματική Γραμματική	Δομή Χρονικής σειράς (time – order structure)
	Δομή Σύγκρισης (compare – contrast)
	Δομή Απλής Λίστας (simple listing structure)
	Δομή Αιτίου-Αποτελέσματος (cause effect)

Πίνακας 3. Δομές κειμένων

Εξαιτίας της ύπαρξης διαφορετικών δομών στα πληροφοριακά κείμενα, θα μπορούσε κάποιος να συμπεράνει ότι τα δομικά χαρακτηριστικά του πληροφοριακού κειμένου παρουσιάζουν μεγαλύτερη πολυπλοκότητα από εκείνα του αφηγηματικού κειμένου. Είναι πιο εύκολο για τους μαθητές να κατανοήσουν τη δομή του αφηγηματικού κειμένου και πιο δύσκολο να αντιληφθούν τη δομή του πληροφοριακού κειμένου που εμφανίζεται κατά κύριο λόγο στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού. Άλλωστε, το αφηγηματικό κείμενο είναι σχετικά εύκολο για να κατανοηθεί, αφού οι ιστορίες αναφέρονται σε χαρακτήρες και καταστάσεις, παρόμοιες με εκείνες που συναντώνται στην πραγματικότητα (Williams, 2002). Θα

μπορούσε να ειπωθεί ότι μερικοί μαθητές μπορούν να αναπτύξουν διαισθητικά μία καλή αντίληψη της δομής του αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου και να εξοικειωθούν με αυτή. Αυτή τη γνώση μπορούν να την αξιοποιήσουν για να κατανοήσουν το κείμενο (Dymock, 1999). Υπάρχουν, όμως, μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να αποκτήσουν αυτή τη γνώση, παρά μόνο μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

• **Γραφικοί οργανωτές (Graphic organizers).** Είναι οπτικές αναπαραστάσεις και οργανωμένα σχήματα που βοηθούν τους μαθητές να οργανώσουν βασικές έννοιες και τις πληροφορίες που περιέχονται σ' ένα κείμενο (Vaughn & Edmonds, 2006). Χρησιμοποιούνται για την απεικόνιση της δομής του κειμένου και τις διασυνδέσεις ανάμεσα στις έννοιες παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν πιο ουσιαστικά το κείμενο (Chang, Sung & Chen, 2002). Οι γραφικοί οργανωτές επιτρέπουν την καλύτερη οργάνωση των πληροφοριών και των στοιχείων που αναφέρονται σ' ένα κείμενο και συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως της ανάλυσης και της κατηγοριοποίησης (Lambert & Carpenter, 2002). Διαφέρουν ανάλογα με το είδος και τη δομή του κειμένου.

Μια από τις τεχνικές που διδάσκονται, όσον αφορά στα αφηγηματικά κείμενα, είναι ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας (story mapping) (βλ. Σχήμα 6). Αποτελεί μια χαρτογράφηση των κυρίων σημείων της ιστορίας. Ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας βασίζεται στη θεωρία των σχημάτων που τονίζει τη σχέση ανάμεσα στις προηγούμενες γνωστικές δομές του αναγνώστη (σχήματα) και σε στοιχεία του κειμένου. Το κενό ανάμεσα στην νέα πληροφορία και στην προηγούμενη γνώση (σχήματα) του αναγνώστη μπορεί να γεφυρωθεί με την ενεργητική διαδικασία της κατανόησης του κειμένου. Τα σχήματα αυτά ενεργοποιούνται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση ώστε να γίνουν κατανοητές οι νέες πληροφορίες. Οι αναγνώστες που δεν κατανοούν αυτά που διαβάζουν μπορεί:

- Να μην ενεργοποιούν την προηγούμενη γνώση (σχήματα) και συνεπώς η καινούρια πληροφορία να τους φαίνεται μη σχετική.
- Να μην χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αυτά τα σχήματα.
- Να μη γνωρίζουν την πιθανή σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των υπαρχόντων σχημάτων και της καινούριας πληροφορίας (Idol, 1987).

Ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας οπτικοποιεί τα βασικά σημεία της ιστορίας και έτσι επιτρέπει στον αναγνώστη να επικεντρώσει την προσοχή του σε αυτά. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές:

- ⇒ Εστιάζουν την προσοχή τους σε σημαντικά στοιχεία της αφηγηματικής ιστορίας, όπως χαρακτήρα, πλαίσιο, πρόβλημα.
- ⇒ Παρακινούνται να αναγνωρίσουν τα στοιχεία της ιστορίας και να τα καταγράψουν.
- ⇒ Μπορούν να το χρησιμοποιήσουν πριν την ανάγνωση του κειμένου για να ενεργοποιηθεί η προηγούμενη γνώση τους, για να διευκολυνθεί η διεξαγωγή μιας συζήτησης και για να καταγράψουν σχετικές πληροφορίες για ένα θέμα.
- ⇒ Μπορούν να το χρησιμοποιήσουν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης παρέχοντας τους έναν οδηγό για την καταγραφή των βασικών στοιχείων της ιστορίας (Boulineau, Fore, Hagan-Burke & Burke, 2004).

Αποτελεσματικότητα χάρτη αφηγηματικής ιστορίας. Οι Gardill & Jitendra (1999) μελέτησαν την αποτελεσματικότητα του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 6 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας παρατηρήθηκε βελτίωση στην κατανόηση και διατήρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μετά τη διακοπή της παρέμβασης.

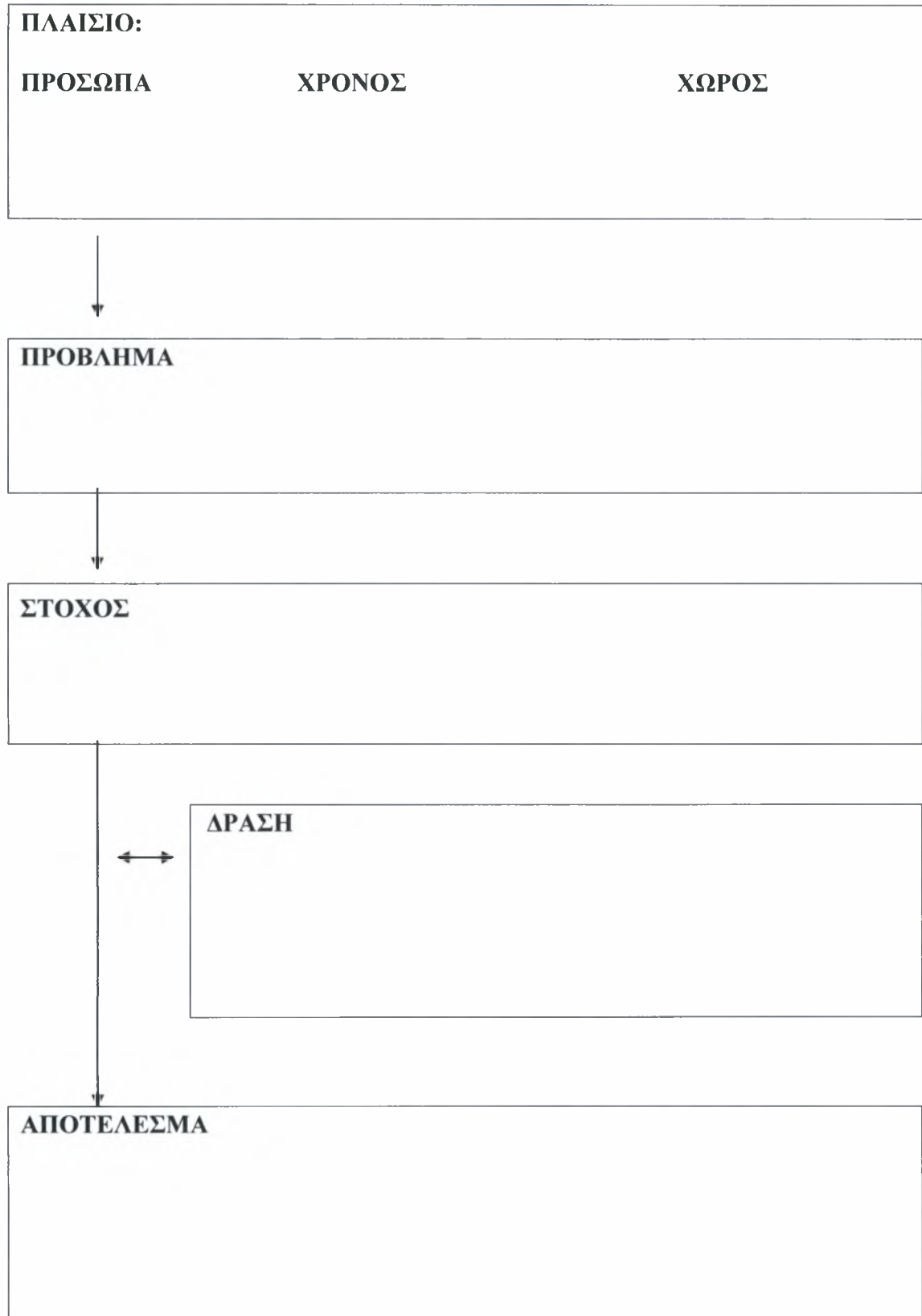
Οι Boulineau, Fore, Hagan-Burke & Burke (2004) μελέτησαν τα μαθησιακά αποτελέσματα όσον αφορά την κατανόηση αφηγηματικού κειμένου με τη χρήση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 6 μαθητές της Γ' και Δ' Δημοτικού, που είχαν μαθησιακές δυσκολίες και φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης για τη διδασκαλία Γλώσσας, ορθογραφίας, μαθηματικών, φυσικών επιστημών, ενώ για τα υπόλοιπα μαθήματα πήγαιναν στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές έμαθαν να συμπληρώνουν με επιτυχία τα βασικά στοιχεία στο χάρτη ιστορίας. Τα μαθησιακά αποτελέσματα παρέμειναν τα ίδια μετά τη διακοπή της παρέμβασης.

Σε μια άλλη έρευνα (Vallecorsa & deBettencourt, 1997) μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα της άμεσης διδασκαλίας του στην ανάγνωση και στην παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε εάν η άμεση διδασκαλία στην ανάγνωση μπορούσε να επηρεάσει την κατανόηση κειμένου και την παραγωγή γραπτού κειμένου. Συμμετείχαν 3 μαθητές, 13 χρονών, με μαθησιακές δυσκολίες. Και οι τρεις μαθητές παρουσίαζαν προβλήματα

στην κατανόηση κειμένου και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Χρησιμοποιήθηκαν ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας για τη διδασκαλία της δομής του κειμένου, διάφορες ιστορίες και σχέδια ως ερεθίσματα για την παραγωγή γραπτού κειμένου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, οι μαθητές έμαθαν να αναγνωρίζουν τα βασικά στοιχεία της ιστορίας χρησιμοποιώντας το χάρτη και αυτό βελτίωσε τη δεξιότητα κατανόησης κειμένου. Επιπλέον, βελτιώθηκαν στην ανάγνωση και στη γραφή, καθώς έγινε συγκεκριμένη διδασκαλία σε κάθε τομέα.

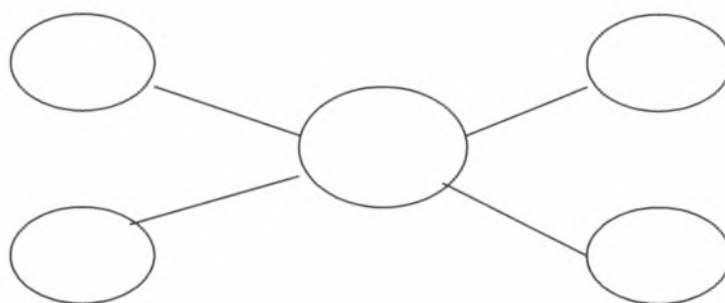
Η Idol (1987) επιχείρησε να ερευνήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα στην κατανόηση κειμένου με τη χρήση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας σε συνεργατικό περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι ομάδες των μαθητών ήταν ανομοιογενείς ως προς την επίδοση και το φύλο. Τα 2/3 των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες πέτυχαν θετικά αποτελέσματα κατά μέσο όρο 75% στην κατανόηση κειμένου. Παρατηρήθηκε, γενικότερα, βελτίωση στην κατανόηση κειμένου η οποία διατηρήθηκε και μετά τη διακοπή της παρέμβασης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση. Επιπλέον, σημειώθηκε βελτίωση στην ακουστική κατανόηση και στη γραφή ιστοριών.

ΧΑΡΤΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ



Σχήμα 6. Χάρτης αφηγηματικής ιστορίας (Idol, 1987)

Εκτός από το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας, σ' ένα αφηγηματικό κείμενο μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλοι γραφικοί οργανωτές. Πιο συγκεκριμένα, ο βασικός χαρακτήρας της ιστορίας μπορεί να αναλυθεί με τη χρήση ιστού (web) (Nicholson, 2000· Nicholson, 2005), όπου στο κέντρο τοποθετείται το όνομα του χαρακτήρα και γύρω αναφέρονται βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, η καταγωγή, στοιχεία της προσωπικότητάς του, οι ενέργειές του (βλ. Σχήμα 7).



Σχήμα 7. Ιστός για την περιγραφή ενός χαρακτήρα

Για τη σύγκριση πολλών χαρακτήρων που συμμετέχουν σε μια ιστορία μπορεί να γίνει η χρήση πίνακα (matrix). Με τη χρήση αυτού του πίνακα μπορεί κάποιος να συγκρίνει τους χαρακτήρες σε μια ιστορία ως προς διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, την ηλικία, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Nicholson, 2000· Nicholson, 2005) (βλ. Πίνακα 4).

	Φύλο	Ηλικία	Χαρακτηριστικά προσωπικότητας
Χαρακτήρας 1			
Χαρακτήρας 2			
Χαρακτήρας 3			

Πίνακας 4. Πίνακας για τη σύγκριση πολλών χαρακτήρων

Μία άλλη τεχνική είναι να ξεχωρίσουν τους χαρακτήρες που συμμετέχουν στην ιστορία σε Βασικά Πρόσωπα και Δευτερεύοντα Πρόσωπα, να τα ομαδοποιήσουν και

να τα περιγράψουν (βλ. Πίνακα 5). Οι μαθητές αιτιολογούν, με αποδείξεις μέσα από το κείμενο, τους λόγους που τους οδήγησαν στο να χαρακτηρίσουν τα πρόσωπα, είτε ως βασικά, είτε ως δευτερεύοντα (Nicholson, 1999).

Βασικά Πρόσωπα	Δευτερεύοντα Πρόσωπα

Πίνακας 5. Βασικά και Δευτερεύοντα Πρόσωπα

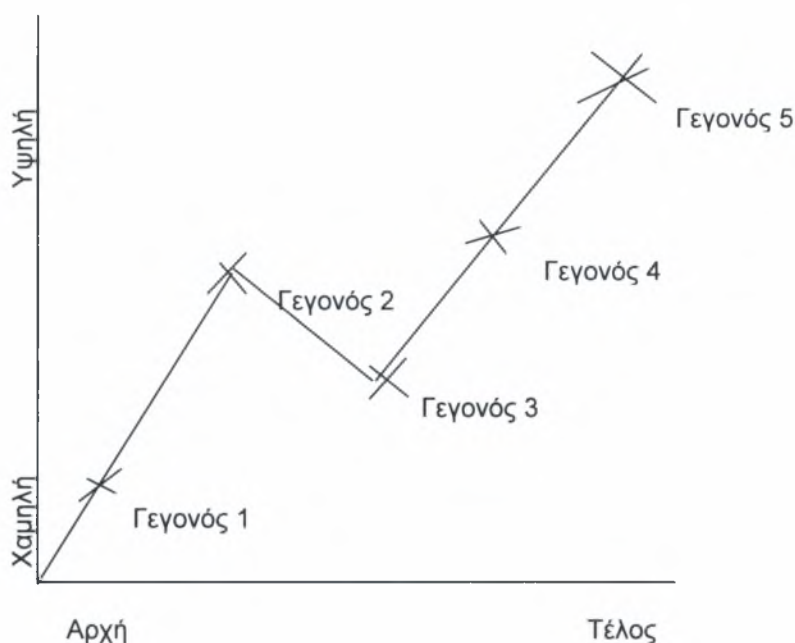
Όσον αφορά την πλοκή τις ιστορίας, μπορούμε να χωρίσουμε την ιστορία σε «κομμάτια» και να γράψουμε κάτω από κάθε κομμάτι λεπτομέρειες (βλ. Σχήμα 8). Τα κομμάτια αυτά μπορούν να αφορούν την αρχή, τη μέση και το τέλος τις ιστορίας. Οι μαθητές συμπληρώνουν τις λεπτομέρειες κάτω από κάθε κομμάτι και αιτιολογούν την κατηγοριοποίηση που έκαναν (Nicholson, 1999) .



Σχήμα 8. Αρχή – Μέση – Τέλος ιστορίας

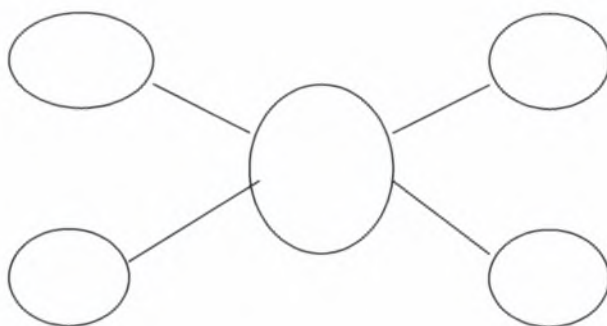
Η πλοκή της ιστορίας μπορεί να αναπαρασταθεί και με το γράφημα της ιστορίας (story graph). Στο γράφημα της ιστορίας παρουσιάζονται τα σημεία της ιστορίας, τα σημαντικά και μη, με τη χρονική σειρά που προβάλλονται μέσα από το αφηγηματικό κείμενο. Σε αυτήν την περίπτωση στον οριζόντιο άξονα οι μαθητές σημειώνουν με τη σειρά τα βασικά γεγονότα και μελετούν τη σχετική συμβολή τους στην εξέλιξη της ιστορίας (Nicholson, 1999´ Nicholson, 2000´ Nicholson, 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αφού ολοκληρώσουν την ανάγνωση του αφηγηματικού κειμένου, περιγράφουν την πλοκή. Σημειώνουν τα βασικά γεγονότα τα οποία τοποθετούν στο

γράφημα με κριτήριο το χρόνο, ξεκινώντας από το αρχικό γεγονός και καταλήγοντας στο τελικό γεγονός. Ο οριζόντιος άξονας του γραφήματος, στην ουσία, αποτελεί μια «γραμμή χρόνου» (time line). Στη συνέχεια οι μαθητές χρησιμοποιούν τον κατακόρυφο άξονα για να σημειώσουν την επίδραση, χαμηλή ή υψηλή, των γεγονότων στην πλοκή της ιστορίας (βλ. Σχήμα 9).



Σχήμα 9. Γράφημα ιστορίας

Εκτός από αυτό το είδος πληροφοριακού κειμένου, υπάρχει και το περιγραφικό κείμενο (descriptive text) που αναφέρεται σε ένα θέμα, γεγονός ή πρόσωπο (Dymock, 1999· Nicholson, 2000). Οι πληροφορίες που περιέχονται σε ένα περιγραφικό κείμενο μπορούν να αναπαρασταθούν με τον «ιστό αράχνης», στο κέντρο του οποίου τοποθετείται το βασικό χαρακτηριστικό του θέματος, του γεγονότος, του προσώπου και γύρω από το κέντρο τοποθετούνται διάφορες κατηγορίες σχετικές με το θέμα ή το γεγονός ή το πρόσωπο (Nicholson, 2000· Nicholson, 2005) (βλ. Σχήμα 10).



Σχήμα 10. «Ιστός αράχνης» για την παρουσίαση ενός θέματος/ γεγονότος/ προσώπου

Όταν το περιγραφικό κείμενο αναφέρεται σε περισσότερα γεγονότα ή θέματα ή πρόσωπα, τότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο πίνακας στον οποίο γίνεται σύγκριση των θεμάτων ή των γεγονότων ή των προσώπων με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Nicholson, 2000 · Nicholson, 2005) (βλ. Σχήμα 11).

Σχήμα 11. Πίνακας σύγκρισης

Επιπλέον, όταν το πληροφοριακό κείμενο παρουσιάζει τη δομή της Απλής Λίστας, τότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκείνος ο γραφικός οργανωτής των «κομματιών» (Nicholson, 2005) (βλ. Σχήμα 12):



Σχήμα 12. Απλή λίστα

Αποτελεσματικότητα γραφικών οργανωτών. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν επικεντρωθεί στο θέμα των γραφικών οργανωτών, έχουν μελετήσει την αποτελεσματικότητα αυτών σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, οι οποίοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν ένα κείμενο. Δηλαδή, μελέτησαν σε γενικές γραμμές εάν η χρήση γραφικών οργανωτών μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, όσον αφορά την αναγνωστική κατανόηση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να είναι παθητικοί και δυσκολεύονται να οργανώσουν γραπτές και προφορικές λεπτομέρειες (Bos & Vaughn, 1994). Δυσκολεύονται να βγάλουν συμπεράσματα, να ξεχωρίσουν το σημαντικό από το ασήμαντο και να οικοδομήσουν νόημα. Ωστόσο, με τη χρήση των γραφικών οργανωτών προσδιορίζονται τα σημαντικά στοιχεία του κειμένου, παραμερίζοντας τα ασήμαντα τα οποία συχνά αποσπούν την προσοχή των φτωχών αναγνωστών και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τα σημαντικά στοιχεία (DiCecco & Gleason, 2002). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επωφεληθούν από τη χρήση των γραφικών οργανωτών προκειμένου να κατανοήσουν ένα πληροφοριακό κείμενο (Kim, Vaughn, Wanzek & Wei, 2004; Bos & Vaughn, 2002).

Οι Kim, Vaughn, Wanzek & Wei (2004) πραγματοποίησαν μία επισκόπηση προηγούμενων ερευνών οι οποίες είχαν μελετήσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης των γραφικών οργανωτών. Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες που μελετήθηκαν είχαν διεξαχθεί τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, από το 1963 έως το 1997, και πληρούσαν τα εξής κριτήρια:

- Το δείγμα αποτελούνταν από μαθητές που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα από 6-12 ετών.
- Οι Μαθησιακές δυσκολίες ήταν διαγνωσμένες.
- Υπήρχε ομάδα σύγκρισης.
- Η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η χρήση γραφικών οργανωτών.
- Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η κατανόηση κειμένου.

Από το σύνολο των 21 ερευνών που μελετήθηκαν διατυπώθηκαν τα εξής συμπεράσματα:

1. Όλοι οι τύποι γραφικών οργανωτών που χρησιμοποιήθηκαν σχετίστηκαν με τη βελτίωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση. Οι οπτικές παρουσιάσεις των πληροφοριών που δόθηκαν μέσα

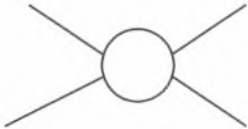



από τους γραφικούς οργανωτές πιθανώς βοήθησαν τους μαθητές να οργανώσουν τις πληροφορίες και αυτό επηρέασε θετικά την αναγνωστική κατανόηση.



2. Δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών που ανήκαν σε διαφορετικές τάξεις.

3. Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στις επιδόσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας σύγκρισης είναι πιο πιθανό να οφείλονται στην ίδια την παρέμβαση, δηλαδή στη χρήση των γραφικών οργανωτών, παρά σε άλλους παράγοντες που ήταν άσχετη με την παρέμβαση.

Επιπρόσθετα, η χρήση των γραφικών οργανωτών, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα βοηθά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ανακαλέσουν πληροφορίες σχετικές με το θέμα που μελετούνταν και να σημειώσουν βελτίωση στην αναγνωστική κατανόηση η οποία διαπιστώθηκε στις απαντήσεις τους (DiCecco & Gleason, 2002). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η χρήση γνωστικών χαρτών συμβάλλει στη βελτίωση της κατανόησης και της διαμόρφωσης περίληψης (Chang, Sung & Chen, 2002).

ΓΡΑΦΙΚΟΙ ΟΡΓΑΝΩΤΕΣ

Είδος κειμένου Γραφικός οργανωτής	Αφηγηματικό	Πληροφοριακό
Χάρτης ιστορίας	✓	—
«Ιστός» 	✓ Στο κέντρο τοποθετείται το όνομα του χαρακτήρα και γύρω αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου (πχ. καταγωγή, εξωτερικά χαρακτηριστικά, στοιχεία προσωπικότητας).	✓ Στο κέντρο τοποθετείται το βασικό χαρακτηριστικό του θέματος, του γεγονότος, του προσώπου και γύρω από αυτό τοποθετούνται διάφορες κατηγορίες σχετικές με το θέμα/γεγονός/πρόσωπο.
Πίνακας 	✓ 1. Χρησιμοποιείται για τη σύγκριση χαρακτήρων που συμμετέχουν σε μια ιστορία ως προς διαφορετικά χαρακτηριστικά (πχ. φύλο, ηλικία). 2. Χρησιμοποιείται για την κατηγοριοποίηση των χαρακτήρων σε Βασικά και Δευτερεύοντα Πρόσωπα.	✓ Χρησιμοποιείται για την καταγραφή των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα πράγματα/γεγονότα/ θέματα/ πρόσωπα.
«Κομμάτια» 	✓ Χωρίζουμε την ιστορία σε «κομμάτια» (αρχή, μέση, τέλος). Κάτω από κάθε κομμάτι γράφουμε τις σχετικές λεπτομέρειες.	✓  Χρησιμοποιείται όταν το κείμενο κάνει εκτενή αναφορά σε μια λίστα πραγμάτων

		 <p>Χρησιμοποιείται όταν το κείμενο παρουσιάζει τα γεγονότα με μια συγκεκριμένη χρονική σειρά.</p>
Γράφημα ιστορίας 	✓	—

Πίνακας 6. Γραφικοί οργανωτές

- **Ερωτήσεις (Questioning)**. Είναι μία από τις στρατηγικές που εμπλέκει ενεργά τους αναγνώστες στη διαδικασία της ανάγνωσης και διατηρεί την προσοχή τους μέσα στο κείμενο. Επιπλέον, είναι μια στρατηγική που μπορεί να διδαχθεί σε σχέση με οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο (Τovani, 2000). Οι ικανοί αναγνώστες θέτουν ερωτήσεις σχετικά με πληροφορίες του κειμένου (Pressley, 2002) πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, για να οικοδομήσουν νόημα, να διευρύνουν τη γνωστική τους βάση, να βρουν συγκεκριμένες πληροφορίες, να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία κατανόησης, να αποσαφηνίσουν «θολά» σημεία (Harvey & Goodvis, 2000· Τovani, 2000). Έχουν αναπτύξει πολλές τεχνικές για τη διδασκαλία της στρατηγικής των ερωτήσεων.

1. **Παραγωγή ερωτήσεων (Question Generation)**. Σύμφωνα με αυτήν την τεχνική, οι μαθητές διδάσκονται να παράγουν ερωτήσεις μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου. Στόχος είναι να εμπλακούν οι μαθητές ενεργά στην οικοδόμηση νοήματος και να αυξηθεί η επίγνωσή τους σχετικά με το εάν κατανοήθηκε το κείμενο (Pressley et al., 1995). Η διδασκαλία της παραγωγής ερωτήσεων καθιστά ικανό το μαθητή να θέτει ερωτήσεις στον εαυτό του (self-question) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Επιπλέον, τον βοηθά να αξιολογήσει εάν οι ερωτήσεις που δημιούργησε κάλυψαν σημαντικές πληροφορίες μέσα από το κείμενο και εάν απαντήθηκαν αυτές οι ερωτήσεις. Με τη διδασκαλία αυτής της τεχνικής ο αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει και να προσδιορίσει τις κύριες ιδέες του κειμένου, να απαντήσει πιο σωστά και να κατανοήσει αυτά που διάβασε (Trabasso & Bouchard, 2002). Οι αναγνώστες που παράγουν ερωτήσεις αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους και βελτιώνουν την κατανόησή τους ως εξής:

- ii. Με το να αλληλεπιδρούν με το κείμενο. Οι μαθητές που παράγουν ερωτήσεις έχουν θέσει εκ των προτέρων το σκοπό για την ανάγνωση και τείνουν να είναι πιο προσηλωμένοι στην αναγνωστική δραστηριότητα προκειμένου να επιτύχουν το στόχο τους.

- iii. Με το να παρακινούν τους εαυτούς τους να διαβάσουν. Οι αναγνώστες που διδάσκονται να παράγουν ερωτήσεις είναι πιο πιθανό να οικοδομήσουν νόημα για να απαντήσουν στις ερωτήσεις τους. Με τις ερωτήσεις καλλιεργείται η περιέργεια και ενθαρρύνεται η προσήλωση των αναγνωστών στο κείμενο.

- iv. Με το να αποσαφηνίζουν τις πληροφορίες στο κείμενο. Οι ερωτήσεις του τύπου «ποιος», «τι», «γιατί», «πότε» και «που» συμβάλλουν στην αποσαφήνιση.
- v. Με το να βγάζουν συμπεράσματα. Είναι δύσκολο κάποιος να εξάγει συμπεράσματα χωρίς να έχει απαντήσει στις ερωτήσεις. Τα συμπεράσματα δε δηλώνονται ρητά μέσα στο κείμενο, αλλά βγαίνουν από στοιχεία και πληροφορίες που αναφέρει ο συγγραφέας συνδυασμένα με την προϋπάρχουσα γνώση. Οι ερωτήσεις βοηθούν τον αναγνώστη να περάσει από την κυριολεκτική κατανόηση στη συμπερασματική κατανόηση (Tonani, 2000).

Αποτελεσματικότητα: Στη μετα-ανάλυση των Mastropieri, Scruggs, Bakken & Whedon (1996) όπου μελετήθηκαν έρευνες που σχεδιάστηκαν για τη βελτίωση αναγνωστικής κατανόησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σημειώνεται ότι οι παρεμβάσεις που περιελάμβαναν αυτό – ερωτήσεις οδήγησαν σε μεγαλύτερη βελτίωση απ’ ότι άλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που δεν περιελάμβαναν αυτό-ερωτήσεις. Οι μαθητές δεν εστιάζουν μόνο σε σημαντικές πληροφορίες του κειμένου, αλλά τις θυμούνται και καλύτερα, όταν απαντούν στις ερωτήσεις που παράγουν (Swanson & De La Paz, 1998).

2. Απάντηση σε ερωτήσεις (Question Answering). Οι μαθητές διδάσκονται τον τρόπο τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να βρουν τις απαντήσεις μέσα στο κείμενο. Η χρήση των ερωτήσεων «γιατί» και «πώς» διευκολύνουν την αιτιολόγηση. Η τεχνική αυτή μπορεί να αυξήσει τη μνημονική ικανότητα των μαθητών, οι οποίοι μπορούν να ανακαλέσουν πιο εύκολα πληροφορίες από το κείμενο. Οι αναγνώστες μπορούν να διακρίνουν τις ερωτήσεις εκείνες των οποίων οι απαντήσεις βρίσκονται μέσα στο κείμενο και τις ερωτήσεις εκείνες οι οποίες για να απαντηθούν απαιτείται η εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι ερωτήσεις μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου μπορούν να οδηγήσουν τον αναγνώστη να επεξεργαστεί πάλι το κείμενο (Trabasso & Bouchard, 2002).

Όσον αφορά το αφηγηματικό κείμενο, υπάρχουν συγκεκριμένες ερωτήσεις που μπορούν να γίνουν για την προώθηση της κατανόησης (Pearson & Duke, 2002), που είναι οι εξής (βλ. Πίνακα 7):

Στοιχείο ιστορίας	Ερωτήσεις
Χαρακτήρας	<i>Ποιο είναι το βασικό πρόσωπο; Τι είδους χαρακτήρα είχε; Πώς το αιτιολογείς;</i>
Πλαίσιο	<i>Πού συνέβη η ιστορία;</i>
Πρόβλημα	<i>Τι ήθελε να κάνει ο; Για ποιο λόγο είχε πρόβλημα;</i>
Γεγονότα	<i>Τι συνέβη αφού.....; Γιατί το έκανε αυτό;</i>
Λύση	<i>Με ποιο τρόπο λύθηκε το πρόβλημα; Πώς τελείωσε η ιστορία;</i>

Πίνακας 7. Ερωτήσεις που προωθούν την κατανόηση της ιστορίας

3. Επιστροφή στο κείμενο (Lookbacks). Στα διδακτικά εγχειρίδια οι ερωτήσεις που υπάρχουν σε κάθε κείμενο καθοδηγούν τους μαθητές να ανατρέξουν στο κείμενο και να επαναλάβουν την επεξεργασία του κειμένου, ιδιαίτερα όταν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις δεν είναι γνωστές. Μαθητές μικρής ηλικίας και οι φτωχοί αναγνώστες δεν επιστρέφουν στο κείμενο, όταν δυσκολεύονται να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Η τεχνική της επιστροφής στο κείμενο επιτρέπει στο μαθητή να ξανακοιτάξει το κείμενο και να εστιάσει στα σημεία εκείνα τα οποία μπορούν να περιέχουν την απάντηση ή να ενσωματώσει στοιχεία από προτάσεις και φράσεις για την παραγωγή μιας απάντησης (Pressley et al., 1995). Μία τέτοια στρατηγική μπορεί να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών σε δοκιμασίες κατανόησης η οποία διατηρείται (Swanson & De La Paz, 1998).

4. Σχέσεις ερώτησης – απάντησης (Question – Answer Relationships). Η τεχνική αυτή δίνει έμφαση στο πού θα εντοπιστούν οι απαντήσεις των ερωτήσεων. Υπάρχουν 4 κατηγορίες τέτοιων ερωτήσεων (Pressley et al., 1995 ` Nicholson, 2000):

- i. Ερώτηση η απάντηση της οποίας βρίσκεται σε μία μόνο πρόταση του κειμένου (“Right there”). Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία της ερώτησης και για την απάντηση είναι «ακριβώς εκεί», στην ίδια πρόταση.

- ii. Ερώτηση η απάντηση της οποίας βρίσκεται σε δύο ή περισσότερα σημεία του κειμένου (“Putting it together”). Η σωστή απάντηση απαιτεί το συνδυασμό πληροφοριών από δύο ή περισσότερες προτάσεις.
- iii. Ερώτηση όπου η απάντηση υπονοείται, αλλά δεν είναι διατυπωμένη ρητά (“Author and You”).
- iv. Ερώτηση η οποία για να απαντηθεί ο αναγνώστης θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τη γνωστική του βάση. Η απάντηση σε αυτή την ερώτηση δε βρίσκεται στο κείμενο (“On your own”), αλλά μόνος του ο αναγνώστης πρέπει να βρει την απάντηση.

Αποτελεσματικότητα: Οι Ezell & Kohler (1992) μελέτησαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της συγκεκριμένης τεχνικής. Συμμετείχαν 23 μαθητές (13 αγόρια και 10 κορίτσια) της Γ' τάξης του Δημοτικού. Η παρέμβαση είχε διάρκεια 16 εβδομάδες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας παρατηρήθηκε βελτίωση στην επίδοση, στην παραγωγή ερωτήσεων και στις απαντήσεις των ερωτήσεων. Μαθητές με χαμηλή, κανονική και υψηλή επίδοση επωφελήθηκαν μαθησιακά, ενώ μεγαλύτερη βελτίωση σημειώθηκε στην ικανότητα παραγωγής ερωτήσεων καθώς οι μαθητές δεν είχαν εξασκηθεί πριν την παρέμβαση σ' αυτή την τεχνική (Ezell & Kohler, 1992).

5. Ρωτώντας το συγγραφέα (Questioning the Author – QoA). Αυτή η τεχνική έχει προταθεί από τους Beck, McKeon, Hamilton & Kucan το 1997. Απώτερος σκοπός αυτής της τεχνικής είναι να εξασφαλιστεί η ενεργή εμπλοκή του αναγνώστη με το κείμενο (Ενότητα 9-ΕΠΕΑΕΚ, 2004). Εστιάζει στην εποικοδομιστική πλευρά της ανάγνωσης, καθώς εκτυλίσσεται διάλογος την ώρα που οι μαθητές διαβάζουν ένα κείμενο για πρώτη φορά, έτσι ώστε να συνεργαστούν μαζί στην οικοδόμηση νοήματος. Στόχος είναι η συλλογική κατανόηση του κειμένου. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο αυτής της τεχνικής είναι ότι θεωρεί ότι η δυσκολία κατανόησης δεν οφείλεται σε περιορισμούς του αναγνώστη, αλλά σε λάθη του ίδιου του συγγραφέα (Palincsar, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, αντί για στρατηγικές, υπάρχουν τα ερωτήματα (queries) που στοχεύουν στο να βοηθήσουν τον αναγνώστη να αλληλεπιδράσει με το κείμενο, να το διερευνήσει και να αποσαφηνίσει τις πληροφορίες του κειμένου. Υπάρχουν δύο είδη ερωτημάτων, τα οποία είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο για να υποστηρίξουν τους μαθητές, καθώς οικοδομούν το νόημα από το κείμενο: τα αρχικά ερωτήματα

(initiating queries) και τα ενδιάμεσα ερωτήματα (follow-up queries) που φαίνονται στον Πίνακα 8.

Αρχικά ερωτήματα	<i>Τι γίνεται εδώ; Τι μας έχει πει ο συγγραφέας μέχρι στιγμής; Τι καταλαβαίνεις από αυτά που λέει εδώ ο συγγραφέας;</i>
Ενδιάμεσα ερωτήματα	<i>Αυτό είπε ο συγγραφέας, αλλά, στην ουσία, τι εννοούσε; Βγάζεις νόημα από αυτό; Πώς συνδέεται αυτό που είπε ο συγγραφέας εδώ με αυτά που διάβασες χθες;</i>

Πίνακας 8. Αρχικά και Ενδιάμεσα ερωτήματα

Όσον αφορά τα αφηγηματικά κείμενα, έχουν διατυπωθεί τα εξής ερωτήματα:

- ?** *Τι δείχνουν τα στοιχεία γι' αυτό το χαρακτήρα;*
- ?** *Σύμφωνα με αυτά που ήδη έχει αναφέρει ο συγγραφέας, τι πιστεύεις ότι πρόκειται να κάνει;*
- ?** *Με ποιο τρόπο ο συγγραφέας σ' έκανε να καταλάβεις πως κάτι άλλαξε;*
(Palincsar, 2003)

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, προκειμένου να οικοδομηθεί συλλογικά το νόημα από το κείμενο, θα μπορούσαν να γίνουν τα εξής (Ενότητα 9-ΕΠΕΑΕΚ, 2004):

- Παράφραση των δύσκολων σημείων για τους μαθητές.
- Επιστροφή πίσω στο κείμενο, παροχή πληροφοριών που δε βρίσκονται στο κείμενο αλλά συμπληρώνονται και σχολιασμός αυτών.
- Έμφαση σε σχόλια των μαθητών και ερμηνεία αυτών που προσπαθούν να εκφράσουν.

- Μοντελοποίηση, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργώντας ο ίδιος ως μοντέλο, παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιδρούν οι μαθητές.
- Ανακεφαλαίωση των όσων έχουν αναφέρει οι μαθητές.
- Ενεργοποίηση της «φωναχτής σκέψης» του εκπαιδευτικού και των μαθητών.

- **Νοητικές εικόνες (mental images/ mental imagery).** Η στρατηγική αυτή μπορεί να συναντηθεί στη βιβλιογραφία και με τον όρο «οπτικοποίηση» (visualizing). Είναι μια στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της κατανόησης και του αφηγηματικού και του πληροφοριακού κειμένου. Το γνωμικό «Μία εικόνα αξίζει όσο 100 λέξεις» δείχνει έμμεσα την θετική επίδραση των εικόνων στην κατανόηση ενός κειμένου (Gambrell & Koskinen, 2002). Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο αναγνώστης δημιουργεί στο μυαλό του ένα σύστημα αναπαραστάσεων, τις νοητικές εικόνες, σχετικές με το νόημα του κειμένου (Pressley, 2002) οι οποίες αναπαριστούν και δίνουν «ζωή» στις λέξεις που διαβάζονται. Με την οπτικοποίηση αυξάνεται το επίπεδο εμπλοκής των αναγνωστών (Harvey & Goodvis, 2000). Η χρήση των νοητικών εικόνων βασίζεται στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (dual coding theory) που διατύπωσε ο Ραίνιο το 1971. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής κατανόησης ενεργοποιούνται δύο ξεχωριστοί, αλλά αλληλένδετοι κώδικες: ο κώδικας λεκτικής μνήμης και ο κώδικας εικονικής μνήμης. Η ενεργοποίηση και των δύο κωδικών συμβάλλει στο να ανακληθούν πιο εύκολα οι πληροφορίες αργότερα και να γίνει βαθύτερη επεξεργασία, απ' ό,τι θα έκανε κάθε κώδικας μόνος του (Gambrell & Koskinen, 2002). Έχουν αναπτυχθεί δύο διαφορετικές προσεγγίσεις στην κατασκευή εικόνων:

1. Εικόνες αναπαράστασης. Οι εικόνες αυτές αναπαριστούν ακριβώς το περιεχόμενο του κειμένου. Αυτή η εικόνα αναπαράστασης λειτουργεί ως μνημονική αναπαράσταση της ερμηνείας που δίνει ο αναγνώστης στο κείμενο και συμβάλλει στη διατήρηση των πληροφοριών που διαβάζονται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Trabasso & Bouchard, 2002). Αυτή η προσέγγιση είναι αποτελεσματική σε μαθητές ηλικίας πάνω από 8 χρονών. Αν και είναι περιορισμένα τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία εικόνων αναπαράστασης, ωστόσο η διδασκαλία αυτής της στρατηγικής προτείνεται σε μαθητές δημοτικού,

οι οποίοι μπορούν να μάθουν να τις χρησιμοποιούν γρήγορα και εύκολα. (Pressley et al., 1995).

2. Μνημονικές εικόνες. Οι μνημονικές εικόνες χρησιμοποιούνται στη μνημονική διδασκαλία (mnemonic instruction), ως μνημονικό βοήθημα. Αντιπροσωπεύουν ένα πρόσωπο, μια έννοια, μια πρόταση και στοχεύουν στο να συσχετιστούν με τις πληροφορίες του κειμένου (Trabasso & Bouchard, 2002). Η χρήση των μνημονικών εικόνων έχει γίνει γνωστή μέσα από την ερευνητική μελέτη της παρέμβασης, γνωστής ως μέθοδος «λέξης – κλειδιού» (keyword method) (Pressley et al., 1995), η οποία συμβάλλει στη βελτίωση της ανάκλησης πληροφοριών για πρόσωπα, γεγονότα ή τοποθεσίες. Η διδασκαλία μνημονικών εικόνων είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία άγνωστων εννοιών σε μαθητές διαφορετικών αναγνωστικών επιπέδων (Trabasso & Bouchard, 2002).

Η διδασκαλία των μαθητών να δημιουργούν τις δικές τους νοητικές εικόνες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, τους βοηθά να σταματούν, να σκέφτονται και να οπτικοποιούν το περιεχόμενο του κειμένου. Αυτό τους επιτρέπει να παρακολουθούν την κατανόηση και να αυξάνεται η επίγνωσή τους για το εάν έχει γίνει κατανοητό το κείμενο (Hibbing & Rankin-Erikson, 2003). Αξίζει, βέβαια, να επισημανθεί ότι οι νοητικές εικόνες που δημιουργεί ο καθένας στο μυαλό του είναι μοναδικές και επηρεάζονται από τις εμπειρίες του (Gambrell & Koskinen, 2002). Πολλές φορές οι αναγνώστες για να κατανοήσουν το περιεχόμενο, δημιουργούν εικόνες από ταινία στο μυαλό τους. Για τη δημιουργία των νοητικών εικόνων οι αναγνώστες μπορούν να συνδέσουν τις παρελθοντικές τους εμπειρίες με τις λέξεις και τις ιδέες του κειμένου και να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους μέσα στην «ταινία» του μυαλού τους (Harvey & Goodvis, 2000). Επιπλέον, για να διευκολυνθούν οι μαθητές να διαμορφώσουν νοητικές εικόνες στο μυαλό τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν εικόνες στα κείμενα και να προβληθούν ταινίες (Hibbing & Rankin-Erikson, 2003).

Αποτελεσματικότητα: Οι Bales & Gambrell (1985) μελέτησαν την επίδραση της στρατηγικής των νοητικών εικόνων στην παρακολούθηση της κατανόησης. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν φτωχοί αναγνώστες της Δ' και Ε' τάξης. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: στην πειραματική ομάδα, όπου οι μαθητές διδάχτηκαν «να φτιάχνουν εικόνες στο μυαλό τους για να κατανοήσουν το κείμενο και να θυμούνται τις πληροφορίες» και στην ομάδα σύγκρισης, όπου οι μαθητές

διδάχθηκαν να κάνουν ο,τιδήποτε για να κατανοήσουν το κείμενο. Ζητήθηκε από τους μαθητές και στις δύο ομάδες να διαβάσουν το κείμενο για να διαπιστώσουν εάν υπήρχε κάτι που καθιστούσε δύσκολη την κατανόηση. Οι μαθητές που διδάχθηκαν να χρησιμοποιούν νοητικές εικόνες πέτυχαν καλύτερα αποτελέσματα στον εντοπισμό των αντιφάσεων ή των ασυνεπειών στο κείμενο απ' ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Το 70% των μαθητών στην πειραματική ομάδα δήλωσε ότι έκανε χρήση της στρατηγικής των νοητικών εικόνων, ενώ ποσοστό μικρότερο του 1% των μαθητών στην ομάδα ελέγχου ανέφερε ότι δημιούργησε νοητικές εικόνες.

- **Διαμόρφωση περίληψης (constructing summary).** Οι ικανοί αναγνώστες διαμορφώνουν είτε νοητικά είτε γραπτά περιλήψεις, προκειμένου να διευκολυνθούν στην κατανόηση κειμένου. Η διαμόρφωση περίληψης απαιτεί από τον αναγνώστη να εντοπίσει τις βασικές ιδέες των παραγράφων και να διαγράψει τις ασήμαντες πληροφορίες (Pressley, 2002· Trabasso & Bouchard, 2002). Έχουν αναπτυχθεί πολλές προσεγγίσεις διδασκαλίας για τη διαμόρφωση περίληψης. Η πιο απλή αναφέρεται στην παραγωγή μεμονωμένων προτάσεων που εμπεριέχουν το νόημα ολόκληρων παραγράφων. Αν και αυτή η τεχνική είναι αποτελεσματική για τη βελτίωση της μνημονικής ικανότητας σχετικά με μεμονωμένα γεγονότα, ωστόσο η χρησιμότητά της δεν έχει αποδειχθεί μέσα από τη χρήση περισσότερων μετρήσεων γενικής κατανόησης ή μνήμης. Μια άλλη τεχνική που παρουσιάζει μεγαλύτερη πολυπλοκότητα είναι αυτή που βασίζεται σε 5 κανόνες, οι οποίοι σύμφωνα με τους Kintsch & Van Dijk, είναι αυτοί που χρησιμοποιούν οι ικανοί αναγνώστες κατά τη διαμόρφωση περίληψης:

1. Διαγραφή ασήμαντων πληροφοριών
2. Διαγραφή περιττών πληροφοριών
3. Ενσωμάτωση μιας σειρά γεγονότων
4. Επιλογή μιας θεματικής πρότασης
5. Επινόηση μιας θεματικής πρότασης στην περίπτωση που δεν υπάρχει (Pressley et al., 1995).

Αποτελεσματικότητα: Σε 18 έρευνες όπου μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της περίληψης, βελτιώθηκε η ποιότητα των περιλήψεων των αναγνωστών καθώς αναγνώριζαν τις κύριες ιδέες, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν

περιττά ή πλεονάζοντα στοιχεία. Επιπλέον, βελτιώθηκε η μνημονική ικανότητα σχετικά με αυτά που διάβαζαν οι μαθητές (Trabasso & Bouchard, 2002).

Οι γνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης είναι οι τακτικές ή οι δράσεις που ο αναγνώστης χρησιμοποιεί κατά την ενασχόλησή του με το αναγνωστικό έργο προκειμένου να αλληλεπιδράσει με το κείμενο. Οι γνωστικές στρατηγικές που έχουν διατυπωθεί για την αναγνωστική κατανόηση είναι η αναγνώριση της δομής του κειμένου, η χρήση γραφικών οργανωτών, η διαμόρφωση περίληψης, οι ερωτήσεις και οι νοητικές εικόνες. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει ασχοληθεί με την αποτελεσματικότητα αυτών των στρατηγικών και σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα μπορεί κάποιος να συμπεράνει σε γενικές γραμμές ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αναγνωστική κατανόηση, σε διαφορετικό βαθμό η καθεμία. Θα πρέπει, όμως, να τονιστεί ότι κατά την εφαρμογή των γνωστικών στρατηγικών θα πρέπει να γίνεται και η χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών, προκειμένου να ολοκληρωθεί με επιτυχία η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης. Ο στρατηγικός αναγνώστης χρησιμοποιεί γνωστικές στρατηγικές σε συνδυασμό με τις μεταγνωστικές στρατηγικές έτσι ώστε να εμπλακεί σύμφωνα με το δικό του ενεργητικό τρόπο στην αναγνωστική διαδικασία.

4.2.2 ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

- **Παρακολούθηση κατανόησης (comprehension monitoring)**. Οι μαθητές μαθαίνουν να παρακολουθούν τη δική τους κατανόηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Ο εκπαιδευτικός πρώτος παρουσιάζει τη δική του επίγνωση σχετικά με τις δυσκολίες που συναντά στην κατανόηση λέξεων, φράσεων ή προτάσεων μέσα από τη διαδικασία της «φωναχτής σκέψης». Οι μαθητές, στη συνέχεια, ακολουθώντας την ίδια διαδικασία, εντοπίζουν το στοιχείο εκείνο που τους δυσκολεύει (Tovani, 2000). Μπορούν, βέβαια, οι μαθητές να μάθουν να χρησιμοποιούν τις εξής ερωτήσεις (Neufeld, 2005):

? *Είναι ξεκάθαρο αυτό που διάβασα; Ποια σημεία του κειμένου δεν είναι σαφή;*

? *(Ερωτήσεις για πιο συγκεκριμένες λεπτομέρειες) Ποιος είναι ο βασικός χαρακτήρας; Πότε; Πού; Γιατί;*

Για την παρακολούθηση της κατανόησης και τη χρήση διορθωτικών στρατηγικών κατανόησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει στους μαθητές να χρησιμοποιούν τον «Κατασκευαστή της κατανόησης» (Comprehension constructor) (Tovani, 2000). Στην

ουσία ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές πώς να συμπληρώνουν τις προτάσεις που είναι καταγεγραμμένες σ' ένα φύλλο χαρτί. Η συμπλήρωση αυτών των προτάσεων βοηθά τους μαθητές να παρακολουθούν την κατανόησή τους:

- Έχω πρόβλημα κατανόησης στο

.....
(καταγραφή σημείου)

- Σελίδα.....

- Έχω πρόβλημα γιατί.....

- Θα προσπαθήσω να

.....(καταγραφή διαφορετικών διορθωτικών στρατηγικών).

- Κατανοώ

(εξήγηση του τρόπου με τον οποίο η κατανόηση επιτεύχθηκε ως αποτέλεσμα της χρήσης διορθωτικών στρατηγικών).

Αποτελεσματικότητα: Μέσα από την αξιολόγηση 20 ερευνών στις οποίες μαθητές από τη Β' ως της Στ' τάξη διδάχθηκαν να παρακολουθούν την κατανόησή τους, να συνειδητοποιούν τη δυσκολία κατανόησης και να την ξεπερνούν με τη χρήση διορθωτικών στρατηγικών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σημειώθηκε βελτίωση στον εντοπισμό των ασαφειών του κειμένου, στη μνημονική ικανότητα και στην αναγνωστική κατανόηση σε σταθμισμένες δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης (Trabasso & Bouchard, 2002).

- **Διόρθωση κατανόησης (repairing understanding)**. Πρόκειται για μια μεταγνωστική στρατηγική η οποία επιτρέπει στον αναγνώστη να αναλάβει διορθωτική δράση, όταν συναντήσει δυσκολία κατανόησης ή όταν δεν μπορεί να οικοδομήσει νόημα. Σε αυτήν την περίπτωση, ο αναγνώστης θα πρέπει να σταματήσει την ανάγνωση και χρησιμοποιήσει διορθωτικές στρατηγικές (fix-up strategies) (Harvey & Goodvis, 2000). Θα πρέπει να ρωτήσει τον εαυτό του (Neufeld, 20005):

? Ποιες στρατηγικές μπορώ να χρησιμοποιήσω για να κατανοήσω καλύτερα;

Μία τέτοια διορθωτική στρατηγική είναι η επανάληψη της ανάγνωσης (rereading) του κειμένου ή της παραγράφου ή της πρότασης που εξασφαλίζει τη δυνατότητα στον

αναγνώστη να επαναλάβει την επεξεργασία του κειμένου, της παραγράφου, της πρότασης. Εκτός από την επανάληψη της ανάγνωσης, υπάρχουν και άλλες διορθωτικές στρατηγικές (Tonani, 2000):

- ⇒ «*Σταμάτα και σκέψου αυτά που ήδη έχεις διαβάσει*» (“Stop and think what you have already read”). Με αυτόν τον τρόπο οι αναγνώστες συλλογίζονται αυτά που ήδη έχουν διαβάσει τα οποία συνδέουν με την προϋπάρχουσα γνώση.
- ⇒ «*Κάνε μια ερώτηση*» (“Ask a question”). Ο μαθητής κάνει ερωτήσεις στον εαυτό του. Στην προσπάθειά του να απαντήσει στις ερωτήσεις, διαβάζει το κείμενο για να εντοπίσει τις απαντήσεις. Με τις ερωτήσεις αυτές αποσαφηνίζεται το νόημα.
- ⇒ «*Γράψε αυτά που έχεις διαβάσει*» (“Write about what you’ve read”). Ο αναγνώστης για να κατανοήσει καλύτερα το κείμενο προβαίνει στη γραφή της περίληψης στοχεύοντας στην αποσαφήνιση του νοήματος.
- ⇒ «*Δημιούργησε νοητικές εικόνες*» (“Visualize”). Στην προσπάθειά του ο αναγνώστης να δημιουργήσει στο μυαλό του νοητικές εικόνες χρησιμοποιεί στοιχεία από ταινίες, την τηλεόραση και από τη ζωή του. Όταν ο αναγνώστης μπορεί και οπτικοποιεί αυτό που διαβάζει, τότε η κατανόηση βελτιώνεται.
- ⇒ «*Χρησιμοποίησε τα στοιχεία από τις συμβάσεις γραφής*» (“Use print conventions”). Στοιχεία, όπως οι λέξεις με υπογράμμιση, με πλάγια γράμματα, με έντονη γραφή, τα σημεία στίξης, βοηθούν τον αναγνώστη να προσδιορίσει το σημαντικό στοιχείο.
- ⇒ «*Αναδιηγήσου αυτά που έχεις διαβάσει*» (“Retell what you’ve read”). Είναι μια στρατηγική σύμφωνα με την οποία το άτομο ανακαλεί προφορικά αυτά που έχει διαβάσει. Ενεργοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση και εξασφαλίζει τον έλεγχο της κατανόησης.
- ⇒ «*Ρύθμισε το ρυθμό ή την ταχύτητα της ανάγνωσης*» (“Adjust reading rate: slow down or speed up”). Όταν υπάρχει πρόβλημα κατανόησης, ο αναγνώστης επιβραδύνει το ρυθμό της ανάγνωσης, για να οικοδομήσει το νόημα.
- ⇒ Στην περίπτωση που ο αναγνώστης συναντήσει κάποια άγνωστη λέξη, τότε μπορεί να ανατρέξει στο λεξικό ή να ζητήσει βοήθεια από τον

εκπαιδευτικό ή να αντιληφθεί τη σημασία της λέξης μέσα από τη χρήση των συμφραζομένων.

Δεν λειτουργούν όλες οι διορθωτικές στρατηγικές το ίδιο αποτελεσματικά σε όλες τις περιπτώσεις. Η αποτελεσματική τους λειτουργία εξαρτάται από τη φύση του προβλήματος κατανόησης. Πριν τη χρήση των διορθωτικών στρατηγικών, ο αναγνώστης θα πρέπει πρώτα να προσδιορίσει τα πρόβλημα και να εντοπίσει την αιτία που το προκάλεσε.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να ειπωθεί ότι και η πιο αποτελεσματική γνωστική στρατηγική να χρησιμοποιηθεί από τον αναγνώστη, εάν αυτός δεν παρακολουθεί την κατανόηση και δεν αναλαμβάνει διορθωτική δράση όταν προκύψει πρόβλημα, τότε η διαδικασία της αναγνωστικής διαδικασίας δεν ολοκληρώνεται με επιτυχία. Οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης θα πρέπει να συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους για να θεωρηθεί ότι οικοδομήθηκε το νόημα του κειμένου.

4.2.3 ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ

Οι ικανοί αναγνώστες κατέχουν ένα ρεπερτόριο στρατηγικών, μια ποικιλία στρατηγικών τις οποίες χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν ένα κείμενο. Γνωρίζουν ποιες στρατηγικές συγκεκριμένα μπορούν να εφαρμόσουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση ενός κειμένου, καθώς υπάρχουν στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην προετοιμασία για την ανάγνωση, στρατηγικές που στοχεύουν στη βελτίωση της κατανόησης και στρατηγικές που βοηθούν το μαθητή να ανακαλεί πληροφορίες από το κείμενο μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης. Οι ικανοί αναγνώστες δε χρησιμοποιούν μία μόνο στρατηγική, αλλά έχουν την ικανότητα να συντονίζουν πολλές στρατηγικές μαζί. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διδάξει στους μαθητές συνδυασμούς στρατηγικών (Pressley et al., 1995).

• Αμοιβαία διδασκαλία (Reciprocal Teaching) (Palincsar & Brown, 1984).

Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της τεχνικής είναι ότι η διδασκαλία έχει καθοδηγούμενο χαρακτήρα για να βοηθηθούν οι μαθητές να δημιουργήσουν ερωτήσεις, να αποσαφηνίσουν σημασίες λέξεων που δε γνωρίζουν, να διαμορφώσουν την περίληψη του κειμένου που διάβασαν και να κάνουν προβλέψεις. Μαθητές και εκπαιδευτικός εμπλέκονται σ' ένα διάλογο, σκοπός του οποίου είναι η οικοδόμηση

νοήματος. Επιπλέον, οι μαθητές συζητούν και βοηθούν τους συμμαθητές τους να χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές που περιγράφονται παρακάτω (Vellutino, 2003). Η προσέγγιση της Αμοιβαίας διδασκαλίας εστιάζει στην κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία επιδρά θετικά στη μάθηση και στη γνωστική ανάπτυξη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σ' αυτή την τεχνική παρατηρείται το φαινόμενο της «φθίνουσας καθοδήγησης» (scaffolding), σύμφωνα με το οποίο στην αρχή τον έλεγχο και την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας έχει ο εκπαιδευτικός, καθώς καθοδηγεί τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές κατανόησης και τους παρέχει ανατροφοδότηση. Μάλιστα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως μοντέλο χρήσης των στρατηγικών για να παρουσιάσει τους μαθητές την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών. Με την πάροδο του χρόνου ο εκπαιδευτικός σταδιακά μεταβιβάζει τον έλεγχο στους ίδιους τους μαθητές (Honig, 2001 ` Palincsar, 2003). Σε αυτή την περίπτωση διδάσκονται 4 στρατηγικές, οι οποίες προωθούν την κατανόηση και παρέχουν πληροφορίες για το εάν επιτυγχάνεται η κατανόηση (Baker, 2002):

1. Η διευκρίνιση ή αποσαφήνιση (clarifying): ο μαθητής καλείται να αποσαφηνίσει «θολά» σημεία του κειμένου για να το κατανοήσει. Όταν ο μαθητής αποσαφηνίζει, η προσοχή του εστιάζεται στους παράγοντες εκείνους που καθιστούν δύσκολη την κατανόηση του κειμένου (Palincsar, 2003). Παραδείγματος χάρη, αν συναντήσει άγνωστες λέξεις, μπορεί να ελέγξει τη σημασία των καινούριων λέξεων που συναντά στο κείμενο με τη χρήση λεξικού (Nicholson, 2000).
2. Οι ερωτήσεις (questioning): ο μαθητής κάνει ερωτήσεις στον εαυτό του. Για να επιτευχθεί αυτό, ο μαθητής θα πρέπει πρώτα να προσδιορίσει το είδος της πληροφορίας που είναι σημαντική. Αυτή την πληροφορία, στη συνέχεια, τη θέτει σε μορφή ερώτησης και αυτο-ελέγχεται για να διαβεβαιώσει ότι μπορεί να απαντήσει στη δική του ερώτηση (Palincsar, 2003). Παραδείγματος χάρη, αφού διαβάσει την πρώτη παράγραφο του κειμένου, μπορεί να κάνει ερωτήσεις στον εαυτό του για να ελέγξει την κατανόηση (Nicholson, 2000).
3. Η διαμόρφωση περίληψης (summarizing): στην περίπτωση αυτή ο μαθητής θα πρέπει να αναγνωρίσει, να παραφράσει σημαντικές πληροφορίες από το κείμενο. Ο μαθητής έχοντας εντοπίσει τα βασικά σημεία του κειμένου μπορεί να διαμορφώσει την περίληψη (Nicholson, 2000 ` Palincsar, 2003). Θα πρέπει να τονιστεί ότι όταν οι μαθητές διδάσκονται την «Αμοιβαία διδασκαλία» η

στρατηγική της περίληψης θα πρέπει να περιορίζεται στο επίπεδο της μιας παραγράφου του κειμένου. Καθώς εξοικειώνονται με αυτήν την προσέγγιση, μπορούν να διαμορφώσουν περίληψη χρησιμοποιώντας μεγαλύτερα κομμάτια του κειμένου (Palincsar, 2003) .

4. Η πρόβλεψη (predicting): η στρατηγική αυτή απαιτεί από το μαθητή να κάνει υποθέσεις για το τι μπορεί να επακολουθήσει στο κείμενο. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να ενεργοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση του σχετικά με το θέμα που διαβάξει (Palincsar, 2003). Παραδείγματος χάριν, αφού διαβάσει την πρώτη παράγραφο, ο μαθητής μπορεί να προβλέψει το περιεχόμενο της επόμενης παραγράφου (Nicholson, 2000). Θα μπορούσε να επισημανθεί ότι η χρήση της πρόβλεψης είναι παρακινητική καθώς ο μαθητής παροτρύνεται να διαβάσει το κείμενο για να επιβεβαιώσει ή να ανασκευάσει τις υποθέσεις που έχει κάνει. Επιπρόσθετα, η στρατηγική της πρόβλεψης δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να γνωρίσει τη δομή του κειμένου, καθώς μαθαίνει ότι τα κεφάλαια, τα υποκεφάλαια και οι ενσωματωμένες ερωτήσεις στο κείμενο είναι στοιχεία στα οποία κάποιος μπορεί να βασιστεί για να κάνει προβλέψεις για το περιεχόμενο αυτών που θα επακολουθήσουν.

Εκτός από αυτές τις στρατηγικές, μπορούν να συμπεριληφθεί η στρατηγική των ερωτήσεων, της εξαγωγής συμπερασμάτων, της ενεργητικής ακρόασης (Trabasso & Bouchard, 2002).

Χρήση των στρατηγικών στους διάλογους της Αμοιβαίας Διδασκαλίας

Η ομάδα διαβάσει σιωπηρά ένα τμήμα του κειμένου ή υπάρχει και η περίπτωση κάποιος από την ομάδα να διαβάσει φωναχτά το κείμενο, ενώ τα υπόλοιπα μέλη διαβάζουν σιωπηρά. Αυτό εξαρτάται από το επίπεδο αποκωδικοποίησης των μαθητών. Στη συνέχεια, ο καθοδηγητής του διαλόγου (ο εκπαιδευτικός ή κάποιος μαθητής) θέτει μια ερώτηση την οποία απαντά κάποιο άλλο μέλος της ομάδας. Και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας κάνουν ερωτήσεις οι οποίες δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Έπειτα, διαμορφώνεται η περίληψη, ενώ οι απαραίτητες αποσαφηνίσεις μπορούν να γίνουν κατά τη διάρκεια του διαλόγου. Πριν προχωρήσουν στην ανάγνωση του επόμενου κομματιού του κειμένου, η ομάδα κάνει προβλέψεις σχετικά με το περιεχόμενο. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται μετά την ανάγνωση του κάθε κομματιού του κειμένου.

Με τη χρήση αυτών των διαλόγων, οι μαθητές απολαμβάνουν την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους και τη συνεργατική σχέση που έχουν με τον εκπαιδευτικό

τους. Αυτό έχει ως συνέπεια να παρακινηθούν οι μαθητές να συμμετέχουν περισσότερο σ' αυτούς τους διάλογους. Αυξάνονται τα κίνητρά τους τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στην οικοδόμηση της γνώσης (Palincsar, 2003).

Αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τα στοιχεία από μία μετα-ανάλυση (των Rosenshine & Meister το 1994) 16 ερευνών που μελέτησαν την αποτελεσματικότητα της Αμοιβαίας Διδασκαλίας, παρατηρήθηκε ότι η διδασκαλία αυτή είναι κατάλληλη για μαθητές από την Δ' Δημοτικού και μετά. Μάλιστα επωφελούνται περισσότερο οι μαθητές με χαμηλή επίδοση (Trabasso & Bouchard, 2002· Mastropieri & Scruggs, 1997· Little, Rhonda & Richards, 2000).

• **Διδασκαλία συναλλαγής στρατηγικών (Transactional strategies instruction) (Pressley et al., 1994).**

Η διδασκαλία αυτή αναφέρεται στις συναλλαγές (transactions) ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και το κείμενο. Βραχυπρόθεσμος στόχος αυτής της διδασκαλίας είναι να κατανοηθεί το κείμενο μέσα από τη συλλογική οικοδόμηση του νοήματος με τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας. Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η εσωτερικοποίηση των διαδικασιών στρατηγικής κατανόησης όταν οι μαθητές συναντούν ένα απαιτητικό κείμενο (Pressley et al., 1995). Η τεχνική αυτή θεωρείται «συναλλακτική» («transactional») από 3 απόψεις:

1. Συναλλαγές ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο (El-Dinary, 2002). Ενθαρρύνεται η χρήση των στρατηγικών για την οικοδόμηση νοήματος, όπου συνδέεται η προϋπάρχουσα γνώση με τις πληροφορίες του κειμένου (Pressley et al., 1995).
2. Συναλλαγές για την κοινωνική οικοδόμηση του νοήματος (El-Dinary, 2002). Η διδασκαλία των στρατηγικών αυτών λαμβάνει χώρα μέσα σε αναγνωστικές ομάδες όπου τα μέλη εφαρμόζουν τις στρατηγικές για να κατανοήσουν μαζί το κείμενο (Pressley et al., 1995).
3. Συναλλαγές ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (El-Dinary, 2002). Οι αντιδράσεις και οι ερμηνείες κάθε μέλους της ομάδας καθορίζονται εν μέρει από τις αντιδράσεις και τις ερμηνείες των υπολοίπων μελών (Pressley et al., 1995).

Η διαφορά αυτής της προσέγγισης με την προηγούμενη (Αμοιβαία διδασκαλία) είναι ότι η διδασκαλία συναλλακτικών στρατηγικών γίνεται με άμεση επεξήγηση και μέσα από τη διαδικασία της μοντελοποίησης (Vellutino, 2003), όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργώντας ο ίδιος ως χρήστης της στρατηγικής δείχνει στους μαθητές τον τρόπο που θα πρέπει να ακολουθήσουν για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη στρατηγική. Ο εκπαιδευτικός δεν απευθύνεται μεμονωμένα σε κάθε μαθητή, αλλά στις αναγνωστικές ομάδες οι οποίες ομαδικά και με τη χρήση στρατηγικών οικοδομούν το νόημα του κειμένου. Η διδασκαλία των πολλαπλών στρατηγικών πραγματοποιείται μέσα από το διάλογο που αναπτύσσεται ανάμεσα στον αναγνώστη και στον εκπαιδευτικό (Trabasso & Bouchard, 2002). Οι στρατηγικές που διδάσκονται στις αναγνωστικές ομάδες στο «Transactional Strategies Instruction» είναι:

- ⇒ Η πρόβλεψη
- ⇒ Η συσχέτιση της προϋπάρχουσας γνώσης με τις πληροφορίες του κειμένου
- ⇒ Η δημιουργία νοητικών εικόνων
- ⇒ Η παραγωγή ερωτήσεων
- ⇒ Η διαμόρφωση περίληψης
- ⇒ Ο αργός ρυθμός ανάγνωσης και ο επανέλεγχος όταν δεν είναι ξεκάθαρο το νόημα

Πιο συγκεκριμένα, καθώς οι μαθητές διαβάζουν μια ιστορία στην ομάδα, ο εκπαιδευτικός τους ζητά να κάνουν προβλέψεις, να δημιουργήσουν στο μυαλό τους εικόνες, να συσχετίσουν την προϋπάρχουσα γνώση με το κείμενο, να θέσουν ερωτήσεις για ασαφή σημεία και να διαμορφώσουν περίληψη γι' αυτά που έχουν διαβάσει. Ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να επιλέξουν την κατάλληλη στρατηγική που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν το κείμενο. Οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν τη στρατηγική και όχι ο εκπαιδευτικός. Άλλωστε, η αυτορρύθμιση εξαρτάται άμεσα από την ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί και να εφαρμόζει ανεξάρτητα και σωστά τις στρατηγικές .

Εκτός από τη διδασκαλία στρατηγικών, συμπεριλαμβάνεται και η διδασκαλία της αποκωδικοποίησης και του λεξιλογίου (Pressley et al., 1995). Γενικότερα, η διδασκαλία συναλλαγής στρατηγικών επιδρά θετικά στην κατανόηση και στην ερμηνεία του κειμένου και αυξάνονται τα κίνητρα των μαθητών. Ωστόσο, η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να αφιερώσει

αρκετό χρόνο στις στρατηγικές, στην ανάπτυξη του υλικού και στην αξιολόγηση (El-Dinary, 2002).

• **Συνεργατική ανάγνωση με τη χρήση στρατηγικών (Collaborative Strategic Reading) (Klinger & Vaughn, 1999).**

Η συγκεκριμένη τεχνική δίνει έμφαση στο συνεργατικό χαρακτήρα της μάθησης σε συνδυασμό με τη χρήση στρατηγικών. Οι στρατηγικές που διδάσκονται είναι:

- ⇒ Επισκόπηση (preview). Αποσκοπεί στο να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών σ' αυτό που διαβάζουν. Ενεργοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση και προβλέπεται τα περιεχόμενα του κειμένου. Οι μαθητές ρίχνουν μια γρήγορη ματιά στο κείμενο διαβάζοντας τον τίτλο, τους υπότιτλους, βλέπουν εάν υπάρχουν εικόνες, διαγράμματα, παρατηρούν εάν υπάρχουν λέξεις-κλειδιά με έντονη γραφή, με πλάγια γραφή, με υπογράμμιση. Αυτή η διαδικασία κρατά περίπου 2 – 3 λεπτά. Στη συνέχεια, για περίπου 6 λεπτά συζητούν γι' αυτά που παρατήρησαν στο κείμενο και κάνουν προβλέψεις.
- ⇒ Εντοπισμός δύσκολων σημείων (click and clunk). Με τον τρόπο αυτό παρακολουθείται η κατανόηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, καθώς προσδιορίζονται οι δύσκολες λέξεις και οι έννοιες. Αυτή η στρατηγική στοχεύει στο να ενεργοποιηθεί η αυτο-παρακολούθηση των μαθητών. Όταν μια λέξη μέσα στο κείμενο είναι κατανοητή για το μαθητή ο οποίος γνωρίζει περισσότερα στοιχεία γι' αυτή, τότε γίνεται το «click». Όταν υπάρχει δυσκολία κατανόησης, τότε γίνεται το «clunk». Σε αυτό το σημείο, ο αναγνώστης αναλαμβάνει διορθωτική δράση.
- ⇒ Προσδιορισμός του σημαντικού στοιχείου (get the gist). Ο αναγνώστης οικοδομεί νόημα δηλώνοντας τις πιο σημαντικές ιδέες. Η εύρεση της κύριας ιδέας είναι σημαντική και παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να τη βρουν, λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν πώς να εντοπίζεται η κύρια ιδέα.
- ⇒ Περίληψη (wrap – up). Διαμορφώνεται η περίληψη και ο αναγνώστης κάνει ερωτήσεις, παρόμοιες με εκείνες που θα έκανε ο εκπαιδευτικός.

Ο εκπαιδευτικός επεξηγεί με άμεσο τρόπο και παρουσιάζει τον τρόπο εφαρμογής των στρατηγικών. Οι ομάδες μέσα στις οποίες αναπτύσσεται η σχέση συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ετερογένεια όσον αφορά το αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών. Ο κάθε μαθητής έχει αναλάβει ένα

συγκεκριμένο ρόλο. Υπάρχει κάποιος μαθητής ο οποίος μπορεί να βοηθά τους υπόλοιπους να ολοκληρώσουν την εργασία εστιάζοντας και στις 4 στρατηγικές, άλλος μαθητής μπορεί να υπενθυμίζει στους άλλους τον τρόπο για να βρουν την κύρια ιδέα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης, παρατηρήθηκε βελτίωση στην κατανόηση των μαθητών που παρακολούθησαν αυτήν την τεχνική σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν την παρακολούθησαν. Η βελτίωση αυτή αποδείχθηκε από την επίδοση των μαθητών σε σταθμισμένη δοκιμασία κατανόησης κειμένου. Μάλιστα, αυτή η προσέγγιση εφαρμόστηκε με επιτυχία σε τάξεις που περιελάμβαναν φτωχούς αναγνώστες, δίγλωσσους μαθητές και μαθητές με κανονική και υψηλή επίδοση (Baker, 2002).

Επιπλέον, έχει διαμορφωθεί μία τεχνική που συνδυάζει τη συνεργατική μάθηση (Cooperative learning), τη συζήτηση (Discussion) και τις ερωτήσεις (Questioning). Πρόκειται για την τεχνική «Coop-Dis-Q» στην οποία ενσωματώνονται και τα 3 στοιχεία:

1. Συνεργατική μάθηση. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και εμπλέκονται για να πετύχουν ένα κοινό στόχο. Οι μαθητές αλληλοβοηθούνται για να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα.
2. Συζήτηση. Προωθείται η διαπροσωπική επικοινωνία και η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα.
3. Ερωτήσεις. Ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα στους μαθητές με σκοπό να βελτιωθεί η κατανόηση.

Όταν οι μαθητές συνεργάζονται, επικοινωνούν και αναζητούν απαντήσεις σε διαφορετικές ερωτήσεις, τότε βελτιώνεται η αναγνωστική κατανόηση. Η διαδικασία που χρησιμοποιείται στη συγκεκριμένη τεχνική έχει ως εξής:

- ⇒ Δημιουργία ομάδων. Ο εκπαιδευτικός ομαδοποιεί τους μαθητές. Σε κάθε ομάδα συμμετέχουν 6 μαθητές.
- ⇒ Προετοιμασία ερωτήσεων. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τα σημαντικά στοιχεία του κειμένου που πρέπει οι μαθητές να κατανοήσουν και κατόπιν διαμορφώνει τις σχετικές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές θα πρέπει να στοχεύουν στην κυριολεκτική, συμπερασματική και κριτική κατανόηση.

⇒ Συζήτηση. Επακολουθεί συζήτηση και ο εκπαιδευτικός θέτει τις ερωτήσεις που έχει διαμορφώσει. Οι ομάδες καλούνται να απαντήσουν σε αυτές τις ερωτήσεις και κάτι τέτοιο απαιτεί τη συνεργασία των μελών (Gauthier, 2001).

Αξίζει να αναφερθεί ότι το 1997 το Κογκρέσο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής ζήτησε να προταθούν διάφορες αποτελεσματικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ανάγνωσης στα αμερικάνικα σχολεία. Για το σκοπό αυτό συστάθηκε μια επιτροπή από 14 επιστήμονες οι οποίοι εξέτασαν τα εξής θέματα: τη διδασκαλία φωνολογικής ενημερότητας, τη διδασκαλία φωνημάτων, την ευχέρεια ανάγνωσης, την αναγνωστική κατανόηση, την προετοιμασία εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και τη συμβολή των Νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Το 2000 δημοσιεύθηκε το «National Reading Panel» που έκανε αναφορά στα στοιχεία εκείνα που πρέπει να συμπεριληφθούν στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Όσον αφορά τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης, επισημαίνονται εκείνες οι στρατηγικές που αποδείχθηκαν, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, ότι μπορούν να βελτιώσουν την κατανόηση. Οι στρατηγικές αυτές είναι οι εξής: η παρακολούθηση κατανόησης (comprehension monitoring), η συνεργατική μάθηση (cooperative learning), η χρήση γραφικών και σημασιολογικών οργανωτών (συμπεριλαμβάνεται και ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας) (use of graphic and semantic organizers), οι απαντήσεις στις ερωτήσεις (question answering), η παραγωγή ερωτήσεων (question generation), η δομή της ιστορίας (story structure) και η διαμόρφωση περίληψης (summarization) (National Reading Panel, 2000).

4.3 Διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης

Οι μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν, δεν κατέχουν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να διδαχθούν με σαφή και άμεσο τρόπο για το πώς να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές έτσι ώστε να βελτιωθεί η αναγνωστική κατανόηση. Είναι σημαντική η επίγνωση και η ικανότητα χρήσης των στρατηγικών ως εργαλεία για την κατανόηση κειμένου. Ωστόσο, αυτό δεν είναι αρκετό, καθώς ο αναγνώστης θα πρέπει να κάνει συνειδητή επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής ανάλογα με την περίπτωση (Taboada & Guthrie, 2004).

Επειδή οι αρχάριοι και οι φτωχοί αναγνώστες τείνουν να μη διαβάζουν με στρατηγικό τρόπο, γεγονός που καταλήγει στην περιορισμένη κατανόηση του κειμένου, οι ερευνητές έχουν ασκήσει έντονη κριτική στον τρόπο που οι

εκπαιδευτικοί διδάσκουν αναγνωστική κατανόηση. Στις περισσότερες τάξεις δε γίνεται διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης (Neufeld, 2005· Opitz & Eldridge, 2004). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιθυμούν οι μαθητές να αντιλαμβάνονται την ανάγνωση ως δραστηριότητα η οποία λαμβάνει χώρα σε πολλά πλαίσια και για πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις κατάλληλες αναγνωστικές προσεγγίσεις για να κατανοούν τα κείμενα (Swanson & De La Paz, 1998). Επιπλέον, με τη διδασκαλία αυτών των στρατηγικών αλλάζουν οι προδιαθέσεις των μαθητών απέναντι στην αναγνωστική δραστηριότητα που τις περισσότερες φορές είναι αρνητικές. Οι προδιαθέσεις αυτές μπορούν να αποκτήσουν θετικό χαρακτήρα και να είναι πρόθυμοι οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση νοήματος (Villaume & Brabham, 2002).

Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης θα πρέπει να διδαχθούν με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε οι μαθητές να τις εσωτερικοποιήσουν. Στην αρχή η εφαρμογή των στρατηγικών γίνεται συνειδητά και με την πάροδο του χρόνου και μετά από κάποιο χρονικό διάστημα πρακτικής εξάσκησης η διαδικασία των στρατηγικών αυτοματοποιείται. Οι στρατηγικές θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με ευέλικτο τρόπο και να προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες. Η διδασκαλία των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη ως προς τα εξής:

- ⇒ Ολόκληρη η τάξη μπορεί να εφαρμόσει την ίδια στρατηγική. Οι πιο ικανοί αναγνώστες εφαρμόζουν τη στρατηγική κατά την ανάγνωση δύσκολων κειμένων, ενώ οι λιγότερο ικανοί αναγνώστες ασχολούνται με πιο απλά κείμενα.
- ⇒ Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κατανόηση κειμένων από όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος.
- ⇒ Ο εκπαιδευτικός δε χρειάζεται να έχει εξειδικευμένη γνώση σχετικά με τη διδασκαλία των συγκεκριμένων στρατηγικών. Αυτό που χρειάζεται είναι να γνωρίζει τις δικές του διαδικασίες που ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Θα πρέπει να παρατηρήσει τη σκέψη του καθώς διαβάζει για να προσδιορίσει αυτό που σκέφτεται για να βγάλει νόημα (Tonani, 2000).

Είναι πολύ σημαντικό η δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης να καλλιεργείται και να αναπτύσσεται από την μικρή ηλικία. Από την προσχολική

ηλικία και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού θα πρέπει να δίνεται έμφαση και στις βασικές δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης και στην κατανόηση. Αυτές οι δεξιότητες και οι διαδικασίες αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου. Εάν περιμένουμε να διδάξουμε στους μαθητές τη δεξιότητα της κατανόησης αφού έχουν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, θα έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος, ιδιαίτερα για τους μαθητές που μπορεί να εμφανίσουν αναγνωστικά προβλήματα (Van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butter, White & Lorch, 2005).

Πολύ σημαντικό και απαραίτητο στοιχείο στη διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης είναι η παροχή βοήθειας από το δάσκαλο στο μαθητή. Στην ξένη βιβλιογραφία η παροχή βοήθειας συναντάται με τον όρο «scaffolding». Πρόκειται για την παροχή υποστήριξης για να γεφυρωθεί το κενό ανάμεσα σ' αυτό που γνωρίζει ο μαθητής και μπορεί να κάνει και στον επιδιωκόμενο στόχο. Ας φανταστούμε ότι η έννοια της παροχής υποστήριξης λειτουργεί, όπως οι βοηθητικές ρόδες σ' ένα ποδηλάτο. Αυτές οι βοηθητικές ρόδες ρυθμίζονται και είναι παροδικές, παρέχοντας στον αρχάριο ποδηλάτη την υποστήριξη που χρειάζεται ενώ μαθαίνει να ποδηλατεί. Χωρίς αυτή την υποστήριξη, ο ποδηλάτης θα δυσκολευόταν να μάθει να συντονίζει το σώμα του και να κρατά ισορροπία (Fournier & Graves, 2002).

Ο όρος «scaffolding» βασίζεται στην άποψη του Vygotsky για τον κοινωνικό εποικοδομητισμό στη μάθηση. Ο Vygotsky, πιο συγκεκριμένα, έκανε αναφορά στη «Ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (Zone of proximal development), στην περιοχή ανάμεσα σ' αυτό που κάνουν οι μαθητές μόνοι τους και σ' αυτό που μπορούν να κάνουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ή κάποιου ενήλικα. *«Αυτό που καθορίζει η επικείμενη ζώνη ανάπτυξης είναι εκείνες οι λειτουργίες που δεν έχουν ωριμάσει ακόμα αλλά βρίσκονται στη διαδικασία της ωρίμανσης. Πρόκειται για λειτουργίες που θα ωριμάσουν κι αύριο ακόμη..... Αυτές οι λειτουργίες θα μπορούσαν να ορισθούν ως τα «μπουμπούκια» ή τα «λουλούδια» της ανάπτυξης μάλλον, κι όχι ως τα «φρούτα» της ανάπτυξης»* (Vygotsky, 1997). Για την άμβλυνση του χάσματος ανάμεσα σ' αυτό που κάνουν οι μαθητές μόνοι τους και σ' αυτό που μπορούν να κάνουν σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός ή ο ενήλικος ο οποίος καθοδηγεί και παρέχει την απαιτούμενη βοήθεια ή υποστήριξη. Υπάρχουν πολλά επίπεδα παροχής βοήθειας. Όσο πιο πολύπλοκη είναι η δραστηριότητα, τόσο μεγαλύτερη υποστήριξη χρειάζονται οι μαθητές για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα (Clark & Graves, 2005). Με την πάροδο του χρόνου και μέσα από πρακτική εξάσκηση και

ανατροφοδότηση οι μαθητές αποκτούν την απαιτούμενη γνώση έτσι ώστε να ενεργήσουν ανεξάρτητα, χωρίς καμία υποστήριξη (Sinatra, Brown & Reynolds, 2002).

Η διδασκαλία των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης θα πρέπει να περιλαμβάνει τη διδασκαλία της δηλωτικής γνώσης (declarative knowledge), της διαδικαστικής γνώσης (procedural knowledge) και της γνώσης των συνθηκών (conditional knowledge). Η δηλωτική γνώση αναφέρεται στο «ποια είναι η στρατηγική που χρησιμοποιείται», η διαδικαστική γνώση στο «πώς χρησιμοποιείται αυτή η στρατηγική» και η γνώση συνθηκών στο «πότε χρησιμοποιείται η στρατηγική» (Stahl, 2004). Παραδείγματος χάρη (Gaskins, 2003) (βλ. Πίνακα 9) :

<p>Ποια στρατηγική χρησιμοποιείται;</p>	<p>Η διαμόρφωση περίληψης. Η στρατηγική αυτή βοηθά στην εστίαση σημαντικών πληροφοριών, στην παρακολούθηση της κατανόησης και στην ανάκληση των στοιχείων από το κείμενο που διαβάστηκε.</p>
<p>Πώς χρησιμοποιείται;</p>	<p>Πρώτα, καθώς διαβάζω, κρατώ σημειώσεις για τους χαρακτήρες, το πλαίσιο, το πρόβλημα και τη λύση. Δεύτερον, αφού τελειώσω την ανάγνωση, διαβάζω τις σημειώσεις μου για να προσδιορίσω τις πιο σημαντικές πληροφορίες που θα συμπεριληφθούν στην περίληψη. Τρίτον, ενώνω όλες μαζί τις πιο σημαντικές πληροφορίες σε πολλές προτάσεις.</p>
<p>Πότε χρησιμοποιείται;</p>	<p>Οποιαδήποτε στιγμή διαβάζουμε, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτή τη στρατηγική για να παρακολουθήσουμε την κατανόηση.</p>

Πίνακας 9. Η διδασκαλία των στρατηγικών

Ο εκπαιδευτικός ενεργώντας ο ίδιος ως μοντέλο παρουσιάζει στους μαθητές τον τρόπο εφαρμογής της στρατηγικής μέσα από τη διαδικασία της φωναχτής σκέψης (thinking aloud). Η φωναχτή σκέψη σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τις διαδικασίες της σκέψης τους καθώς επιδεικνύει τη στρατηγική. Εκφράζει τις σκέψεις του φωναχτά καθώς εφαρμόζει τη στρατηγική (Neufeld, 2005). Με άλλα λόγια, η φωναχτή σκέψη κάνει ορατές στους μαθητές τις αόρατες νοητικές διαδικασίες. Η φωναχτή σκέψη λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της μοντελοποίησης όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν φωναχτά τα στοιχεία και τα πράγματα που παρατηρούν, βλέπουν, κάνουν, αισθάνονται και ρωτούν καθώς επεξεργάζονται το κείμενο (Wilhelm, 2001).

Κατά τη διδασκαλία των στρατηγικών ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη τα εξής:

- ⇒ Θα πρέπει η διδασκαλία να ξεκινήσει από απλά και εύκολα κείμενα έτσι ώστε να διασφαλιστεί η αρχική επιτυχία. Σταδιακά οι μαθητές θα πρέπει να εξασκηθούν πρακτικά στη χρήση της στρατηγικής κατανόησης με πιο δύσκολο κείμενο.
- ⇒ Θα πρέπει να προσδιορίσει ποια στρατηγική ενδέχεται να ωφελήσει τους μαθητές και πώς να παρέχει συγκεκριμένη ανατροφοδότηση σε κάθε μαθητή έτσι ώστε να παρακολουθεί την πρόοδό του σχετικά με τη χρήση της στρατηγικής και τη βελτίωση της κατανόησης.
- ⇒ Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και αναγνωστικά προβλήματα πρέπει να διδαχθούν με άμεσο τρόπο έτσι ώστε να κατακτήσουν τη στρατηγική και να παρακολουθούν την κατανόηση του κειμένου.
- ⇒ Μία νέα στρατηγική θα πρέπει να διδάσκεται μόνο όταν έχει κατακτηθεί η προηγούμενη στρατηγική.
- ⇒ Η στρατηγική δε θα πρέπει να διδάσκεται απομονωμένα, αλλά μέσα σε πλαίσιο, όταν απαιτείται αναγνωστική κατανόηση (Swanson & De La Paz, 1998).

Η διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης θα πρέπει να ακολουθεί την εξής πορεία (Swanson & De La Paz, 1998 · Neufeld, 2005 · Manset-Williamson & Nelson, 2005 · Harvey & Goodvis, 2000):

- Περιγραφή της στρατηγικής κατανόησης. Ο εκπαιδευτικός περιγράφει με σαφήνεια τα βήματα της στρατηγικής και συζητά με τους μαθητές γιατί πρέπει

να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική, τι επιτυγχάνει, πότε και πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί.

- Ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης. Γίνεται ανασκόπηση των πληροφοριών που μπορεί οι μαθητές να έχουν αποκτήσει από πριν, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εκμάθηση της στρατηγικής.
- Ανασκόπηση του επιπέδου επίδοσης των μαθητών σχετικά με την κατανόηση. Ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές για την επίδοσή τους και παρουσιάζει τα ενδεχόμενα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της στρατηγικής.
- Μοντελοποίηση της στρατηγικής. Ο εκπαιδευτικός ενεργώντας ο ίδιος ως μοντέλο δείχνει στους μαθητές πως χρησιμοποιείται η στρατηγική. Μέσα από τη μοντελοποίηση και τη φωναχτή σκέψη ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές σχετικά με τη χρήση της στρατηγικής. Ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές πώς να κάνουν αυτο-δηλώσεις του τύπου «Τι πρέπει να κάνω πρώτα;», «Χρησιμοποιώ αυτή τη στρατηγική για να κατανοήσω καλύτερα».
- Συνεργατική πρακτική εξάσκηση. Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές πολλές ευκαιρίες να εξασκηθούν πρακτικά στη χρήση της στρατηγικής. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές εφαρμόζουν τη στρατηγική μαζί. Παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών σχετικά με την εφαρμογή των βημάτων της στρατηγικής. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρειαστεί να δώσει ξανά εξηγήσεις ή να παρουσιάσει μέσα από τη διαδικασία της μοντελοποίησης τα δύσκολα σημεία της στρατηγικής.
- Ανεξάρτητη πρακτική. Σταδιακά αποδυναμώνεται η βοήθεια και η υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές μέχρι να είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν τη στρατηγική χωρίς καμιά βοήθεια.
- Γενίκευση. Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές διάφορα κείμενα έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιήσουν ευέλικτα τις στρατηγικές για την κατανόηση αυτών των κειμένων.

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια πολύ σημαντική δεξιότητα την οποία θα πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές καθώς θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την οικοδόμηση της γνωστικής τους βάσης. Στόχος της κατανόησης είναι η εξαγωγή και η οικοδόμηση νοήματος (Tovani, 2000 ` Zygouris – Coe, Wiggins & Smith, 2004 ` Harvey & Goodvis, 2000 ` Gambrell & Koskinen, 2002 ` Neufeld, 2005). Η

αναγνωστική κατανόηση δεν είναι μια απλή διαδικασία. Είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία για να λειτουργήσει με επιτυχία απαιτεί το συντονισμό γνωστικών, μεταγνωστικών υπο-διαδικασιών και πεποιθήσεων κινήτρων (Ενότητα 2-ΕΠΕΑΕΚ, 2004). Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η κατανόηση, δηλαδή ο σκοπός της ανάγνωσης, λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον αναγνώστη, στο κείμενο και στη δραστηριότητα. (Sweet & Snow, 2003). Όταν γίνεται αναφορά στον αναγνώστη, εννοείται το σύνολο των γνωστικών ικανοτήτων, των γλωσσικών ικανοτήτων, των κινήτρων, των εμπειριών που μεταφέρει ο αναγνώστης κατά την εμπλοκή του με το κείμενο. Η έλλειψη γνωστικών ικανοτήτων, γλωσσικών ικανοτήτων και κινήτρων, η μη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και να διαμορφώσουν το προφίλ του φτωχού αναγνώστη.

Η κατάκτηση της δεξιότητας της αναγνωστικής κατανόησης είναι απαραίτητη για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του. Για το λόγο αυτό η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης κρίνεται αναγκαία. Έχουν διατυπωθεί αρκετές μέθοδοι για τη διδασκαλία της κατανόησης. Μία από τις μεθόδους που έχουν ευρύτατα χρησιμοποιηθεί και έχουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα όσον αφορά την αναγνωστική κατανόηση είναι η διδασκαλία στρατηγικών, γνωστικών και μεταγνωστικών (Honig, 2001¹ Alvermann & Eakle, 2003² Vellutino, 2003³ Gaskins, 2003⁴ Pressley et al., 1995⁵ Harvey & Goodvis, 2000⁶ Pressley, 2002⁷ Sinatra, Brown & Reynolds, 2002⁸ Baker, 2002⁹ Trabasso & Bouchard, 2000¹⁰ Pearson & Duke, 2002¹¹ Tovani, 2000¹² Kintsch & Kintsch, 2005¹³ Fischer, 2003¹⁴ Gauthier, 2001¹⁵ Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001¹⁶ Hibbing & Rankin-Erickson, 2003¹⁷ Kirylo & Millet, 2000¹⁸ Mastropieri & Scruggs, 1997¹⁹ Asselin, 2002²⁰ Villaume & Brabham, 2002²¹ Neufeld, 2005²² Swanson & De La Paz, 1998). Υπάρχουν οι γνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, όπως η αναγνώριση δομής κειμένου, η χρήση γραφικών οργανωτών, οι ερωτήσεις, η διαμόρφωση περίληψης, οι νοητικές εικόνες και οι μεταγνωστικές στρατηγικές που ο αναγνώστης χρησιμοποιεί για να παρακολουθεί την κατανόηση και να αναλαμβάνει διορθωτική δράση όταν υπάρχει πρόβλημα.

Η στρατηγική των γραφικών οργανωτών, στην οποία επικεντρώνεται η παρούσα εργασία, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ένα κείμενο,

είτε αφηγηματικό είτε πληροφοριακό. Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης στρατηγικής έχει διαπιστωθεί κυρίως για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι αντιμετωπίζουν αναγνωστικά προβλήματα (Kim, Vaughn, Wanzek & Wei, 2004; Bos & Vaughn, 2002; DiCecco & Gleason, 2002; Chang, Sung & Chen, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης και την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας που έχουν κυκλοφορήσει στο ελληνικό σχολείο ως προς τον τρόπο που καλλιεργούν την αναγνωστική κατανόηση. Στο νέο βιβλίο της Γλώσσας τι είδους ασκήσεις περιλαμβάνονται; Οι ασκήσεις αυτές καλλιεργούν τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που έχουν χαρακτηριστεί από την ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία ως αποτελεσματικές και οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν ακόμη και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες; Αυτό το ερώτημα καλείται να απαντήσει η συγκεκριμένη εργασία, η οποία εκτός από την αξιολόγηση του βιβλίου της ΣΤ' Δημοτικού, στοχεύει και στη δημιουργία υλικού για την καλλιέργεια της στρατηγικής των γραφικών οργανωτών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΣΤΟΧΟΣ

Η συγκεκριμένη εργασία στοχεύει στην ανάπτυξη υλικού για την καλλιέργεια στρατηγικών κατανόησης κειμένου στο μάθημα της Γλώσσας. Ο γενικός αυτός στόχος αναλύεται σε δύο επιμέρους:

1. Στην αξιολόγηση των ασκήσεων κατανόησης που περιλαμβάνονται στο βιβλίο της Γλώσσας της ΣΤ΄ Δημοτικού.
2. Στη δημιουργία συμπληρωματικού υλικού που περιλαμβάνει γραφικούς οργανωτές οι οποίοι θα συμπληρωθούν από μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού στο πλαίσιο μιας έρευνας «πilotου».

Με τον όρο «υλικό» αναφερόμαστε σε εκείνα τα βοηθήματα που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κατά τη διδακτική διαδικασία προκειμένου οι μαθητές να μάθουν. Τέτοια βοηθήματα θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα βιβλία, οι χάρτες, τα εκπαιδευτικά λογισμικά (Newby, Stepich, Lehman & Russell, 2000). Τα δεδομένα που έχουν προκύψει από διάφορες έρευνες και οι σύγχρονες αντιλήψεις είναι παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη υλικών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2005). Για να πραγματοποιηθεί η ανάπτυξη υλικού για στρατηγικές κατανόησης κειμένου κρίνεται αναγκαία η αξιολόγηση του βιβλίου της Γλώσσας με βάση το είδος των στρατηγικών κατανόησης κειμένου που περιλαμβάνονται για να επιτευχθούν οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος.

1) Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Για την πραγματοποίηση της ανάπτυξης υλικού για στρατηγικές κατανόησης κειμένου είναι αναγκαία η αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας με βάση το είδος των στρατηγικών κατανόησης κειμένου που έχουν επιλεγεί για να επιτευχθούν οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να αναδειχθούν οι στρατηγικές κατανόησης κειμένου που συναντώνται στο σχολικό εγχειρίδιο και να γίνει η σύγκριση ανάμεσα σε αυτές και σε εκείνες που προτείνει και χαρακτηρίζει η σύγχρονη ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία ως αποτελεσματικές. Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, οι γνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που θεωρούνται αποτελεσματικές, σύμφωνα με δεδομένα από έρευνες και μετα-αναλύσεις είναι οι εξής:

- Δομή κειμένου
- Γραφικοί οργανωτές

- Διαμόρφωση περίληψης
- Ερωτήσεις
- Νοητικές εικόνες

Θα πρέπει να διαπιστωθεί εάν τα νέο βιβλίο της Γλώσσας περιλαμβάνει δραστηριότητες που καλλιεργεί τις προαναφερθείσες αποτελεσματικές στρατηγικές κατανόησης κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση περιορίστηκε στο βιβλίο της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης.

Σύμφωνα με το Βιβλίο για το Δάσκαλο της ΣΤ΄ τάξης, βασικός στόχος του μαθήματος της Γλώσσας είναι «να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά (προφορικά και γραπτά) κατανοώντας διάφορα είδη λόγου και είδη κειμένων (αφηγηματικά, περιγραφικά, κατευθυντικά, κτλ) και μέσα στο πλαίσιο αυτό να γίνει δυνατή η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος. Τα παραπάνω πραγματώνονται τόσο μέσω της πρόσληψης (κατανόηση, επεξεργασία) διαφόρων ειδών κειμένου, όσο και μέσω της παραγωγής (προφορικά και γραπτά) των αντίστοιχων κάθε φορά ειδών, των οποίων έχει γίνει προηγουμένως – στην ίδια ενότητα επεξεργασία. Τα κείμενα που δίνονται είναι αυθεντικά, η όλη διαδικασία παραγωγής λόγου εντάσσεται μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας (δίνεται το επικοινωνιακό πλαίσιο: ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, για ποιο σκοπό, με τι θέμα, πού και πότε) και ολοκληρώνεται μέσω της αξιολόγησης του παραγόμενου λόγου από τους ίδιους τους μαθητές» (σελ. 11). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο στόχο, διαφαίνεται ότι προωθείται η επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας καθώς ο βασικός στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές να επικοινωνούν αποτελεσματικά. «Η ποιοτική διαφορά της επικοινωνιακής προσέγγισης έγκειται στην επικέντρωση του γλωσσικού μαθήματος στο ιδιαίτερο, κάθε φορά μαθητικό κοινό, στην έμφαση που δίνεται στις ανάγκες, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες των μαθητών/ριών και στους τρόπους εμπλοκής τους στο σχεδιασμό της διδακτικής πράξης» (Παπαδοπούλου, 2005, σελ. 163).

Επιπλέον, τα βιβλία περιέχουν ενότητες, όπου η κάθε διδακτική ενότητα ασχολείται μ' ένα συγκεκριμένο θέμα και αναφέρεται σε διαφορετικά είδη λόγου και κειμένου. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να ασχοληθεί με διαφορετικά είδη κειμένου τα οποία αναφέρονται στο ίδιο θέμα. Ο μαθητής έχει την ευκαιρία να χειριστεί κείμενα τα οποία ανήκουν και στον αναφορικό λόγο και στον κατευθυντικό λόγο. Ο αναφορικός λόγος αναφέρεται σε πρόσωπα, συμβάντα, πράγματα, καταστάσεις και συναντάται στα αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα. Ο

κατευθυντικός λόγος έχει ως στόχο να κατευθύνει και να οδηγήσει τον παραλήπτη στο να εκτελέσει κάτι ή να εκδηλώσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ο κατευθυντικός λόγος συναντάται στα επιχειρηματολογικά κείμενα και σε κείμενα που δίνουν οδηγίες (παραδείγματος χάριν, σε συνταγές μαγειρικής, εγχειρίδια χρήσης). Η επεξεργασία κάθε κειμένου γίνεται με ασκήσεις σε επίπεδο πρόσληψης και σε επίπεδο παραγωγής, ενώ δεν αποκλείονται και οι ασκήσεις γραμματικής, λεξιλογίου και ορθογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, οι ασκήσεις που περιλαμβάνονται σε κάθε κείμενο, σύμφωνα με το Βιβλίο για το Δάσκαλο, είναι:

- *«Ασκήσεις επεξεργασίας (νοηματική επεξεργασία περιεχομένου και επεξεργασία δομής του συγκεκριμένου είδους κειμένου)*
- *Ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου*
- *Ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου*
- *Ασκήσεις γραμματικής*
- *Ασκήσεις λεξιλογίου*
- *Ασκήσεις ορθογραφίας*
- *Ενρύτερες δραστηριότητες με οριζόντιους στόχους (διαθεματικές)»* (σελ. 19).

Αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε άσκηση και στο Βιβλίο της γλώσσας και στο Τετράδιο Εργασιών συμβολίζεται με διαφορετική εικόνα-σύμβολο. Παραδείγματος χάριν, η άσκηση κατανόησης κειμένου συμβολίζεται με την εικόνα ενός μεγεθυντικού φακού μέσα στο γυαλί του οποίου βρίσκονται τα γράμματα «αβ» (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Εικόνα που συμβολίζει την άσκηση κατανόησης κειμένου

Στα βιβλία αυτά συναντώνται συχνά και οι περιπτώσεις όπου μια άσκηση έχει δύο σύμβολα καθώς ο στόχος που θέλει να επιτύχει είναι διπλός. Μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι μια άσκηση αποσκοπεί και στην κατανόηση κειμένου και στην παραγωγή προφορικού λόγου.

Όσον αφορά τις ασκήσεις της νοηματικής επεξεργασίας του κειμένου που στοχεύουν στην κατανόηση, υπάρχουν, σύμφωνα με το Βιβλίο για το Δάσκαλο, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή απαντήσεις της μορφής Σ-Λ που μπορούν να αξιοποιηθούν *«κυρίως για μαθητές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην*

κατανόηση των κειμένων, πχ. μαθητές για τους οποίους η Ελληνική αποτελεί δεύτερη γλώσσα ή μαθητές με μαθησιακά προβλήματα» (σελ. 21). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις που αποσκοπούν στην κατανόηση του κειμένου είναι ενδεικτικές και ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να τις επεκτείνει, αν το κρίνει απαραίτητο. Άλλωστε, παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει το διδακτικό υλικό ανάλογα με τις δυνατότητες, τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών.

ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Και τα τρία τεύχη του βιβλίου της Γλώσσας της ΣΤ΄ Δημοτικού περιλαμβάνουν κείμενα αφηγηματικά, περιγραφικά, πληροφοριακά, κείμενα κατευθυντικού λόγου, ποιήματα. Πιο συγκεκριμένα, τα κείμενα που συναντώνται και στα τρία τεύχη είναι τα εξής (βλ. Πίνακα 10):

Ενότητα	Τίτλοι κειμένων	Είδος κειμένου
Ταξίδια - Τόποι - Μεταφορικά μέσα	"Ο θαλασσοπόρος"	Ποίημα
	"Τα ψάθινα καπέλα"	Πληροφοριακό
	"Ταξιδεύοντας με ελέφαντα"	Αφηγηματικό
	"Δύο μέρες στο βουνό"	Πληροφοριακό (ανακοίνωση)
Κατοικία	"Το σπίτι μου"	Ποίημα
	"Το σπίτι του ποιητή Καβαφί"	Πληροφοριακό
	"Μικρές αγγελίες"	Πληροφοριακό (αγγελίες)
	"Κύριε, μας ενοχλείτε"	Πληροφοριακό (άρθρο - σχόλιο)
28η Οκτωβρίου	"Σπίτι για πλατούρίσματα" - "Οι κάτοικοι της ερήμου" - "Κοιτόπια από ύψωμα"	Πληροφοριακό
	"Η τελευταία Π.Α. εκατονταετία"	Ποίημα
	"Η μικρή Ελλάδα υψώνει τη φωνή της"	Θεατρικό κείμενο
	"Ηρθαν (και όλα έγιναν σαν ξένα)"	Αφηγηματικό
Διατροφή	"Η πολύ λαιμαργή φάλαινα που έφαγε τη θάλασσα"	Ποίημα
	"Συνταγές μαγειρικής"	Καθοδηγητικό (κατευθυντικός λόγος)
	"Στη διαφήμιση όλα είναι δυνατά"	Καθοδηγητικό (κατευθυντικός λόγος)
	"Η χελώνα και ο Ρεβιθάκης"	Λαϊκό παραμύθι
17η Νοέμβρη	"Οι τρεις μέρες"	Ποίημα
	"Εδώ πολυτεχνείο"	Απόσπασμα λογοτεχνικού πεζού - Αφηγηματικό
	"Αναμνήσεις από αυτόπτες μάρτυρες"	Μαρτυρίες - Πληροφοριακό
	"Ποιήματα με ζωγραφίες σε μικρά παιδιά"	Ποίημα
Η ζωή σε άλλους τόπους	"Αυτόχθονες λαοί"	Πληροφοριακό
	"Σπίτι μας είναι η γη"	Πληροφοριακό
	"Αιολική γη"	Αφηγηματικό
	"Πορτογαλία"	Πληροφοριακό
Η ζωή έξω από την πόλη	"Θρησκείες"	Πληροφοριακό
	"Το σκάντρο"	Ποίημα
	"Ολική καταστροφή στις καλλιέργειες"	Πληροφοριακό
	"Τρόντα ενά κορενέια και ένα κουρέιο"	Αφηγηματικό-Πληροφοριακό
	"Καλοκαίρι με δασπάν, τσουνκρόνα και αμλήτα γερά"	Αφηγηματικό-Πληροφοριακό

Ενότητα	Τίτλοι κειμένων	Είδος κειμένου
	"Λούλα η Μαστιχούλα"	Αφηγηματικό
Χριστούγεννα	"Κόλωνα των Χριστουγέννων"	Ποίημα
	"Τα Χριστούγεννα του υπολοιστή"	Αφηγηματικό
	"Το φλουρί του φτωχού"	Αφηγηματικό
	"Η ιστορία της βασιλόπιτας"	Αφηγηματικό
	"Κόλωνα των Φώτων"	Ποίημα
Συσκευές	"Λιλιπούπολη"	Τραγούδι
	"Οδηγίες χρήσης καφετιέρας"	Καθοδηγητικό (κατευθυντικός λόγος)
	"Πάμε μια βόλτα στον Γουέμπι"	Πληροφοριακό
Ατυχήματα	"Το μηχανήμα"	Αφηγηματικό
	"Η ιστορία του Ζάχου που Χαζέυει"	Ποίημα
	"Με λένε Σόνια"	Αφηγηματικό
	"Δρόμο παίρνω... δρόμο αφήνω!"	Αφηγηματικό
	"Οικιακές... παγίδες για παιδιά"	Πληροφοριακό
Συνγεννικές σχέσεις	"Συνάντηση Τηλέμαχου - Οδυσσέα"	Απόσπασμα από την Οδύσσεια του Ομήρου
	"Ώρες με τη μητέρα μου"	Αφηγηματικό
	"Πρέπει να φανώ γενναίος"	Αφηγηματικό
	"Μια οικογένεια ανάμεσα στις άλλες"	Πληροφοριακό
	"Κάτω στου Βάλτου τα χωριά"	Κλέφτικο τραγούδι
25η Μαρτίου	"Η πολιορκία και η έξοδος του Μεσολογγίου"	Αφηγηματικό
	"Ο λόγος του Κολοκοτρώνη στην Πνύκα"	Απόσπασμα από ιστορική πηγή - Πληροφοριακό
Τρόποι ζωής και επαγγέλματα	"Χτίστες"	Ποίημα
	"Συνέντευξη με τον κύριο Μανόλη"	Πληροφοριακό
	"Συνέντευξη με τον Αντώνη"	Πληροφοριακό
	"Επιστήμη με άρωμα γυναίκας"	Πληροφοριακό
	"Η ιπτάμενη σκάφη"	Εικονογραφημένη ιστορία
Πάσχα	"Μεγάλη Πέμπτη: Σήμεραν κρεμάται επί ξύλου"	Ύμνος
	"Μεγάλη Παρασκευή: Αι γενεαί πάσαι"	Εγκώμιο
	"Παιδικό Πάσχα"	Πληροφοριακό

	"Το Μοιρολόγι της Παναγίας"	Δημοτικό τραγούδι
	"Διπλή γιορτή"	Αφηγηματικό
Κινηματογράφος - Θέατρο	"Γράμμα στον Τσαρλι Τσάπλιν"	Ποίημα
	"Ποια ταινία να διαλέξουμε;"	Πληροφοριακό
	"Το καναρινί ποδήλατο"	Πληροφοριακό
	"Πίτερ Παν"	Πληροφοριακό
	"Πάμε σινεμά;"	Πληροφοριακό
	"Μια σχολική παράσταση στο δάσος"	Αφηγηματικό
	"Στο μουσείο"	Ποίημα
Μουσεία	"Το άγαλμα που κούωνε"	Αφηγηματικό
	"Μουσείο Αφής"	Πληροφοριακό
	"Ελληνικό Παιδικό Μουσείο"	Πληροφοριακό
	"Πάμε...μουσεία;"	Πληροφοριακό
	"Ανατολή θανάτου" "Όμορφίτα"	Ποίημα
Πόλεμος και Ειρήνη	"Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο"	Αφηγηματικό
	"Όσση ειρήνης"	Πληροφοριακό
	"Συμμαχία. Σταματήστε τον πόλεμο"	Πληροφοριακό

Πίνακας 10. Τα είδη κειμένων του βιβλίου Γλώσσας της ΣΤ' Δημοτικού

Μετά από κάθε κείμενο το βιβλίο της Γλώσσας κάνει αναφορά σε άσκηση ή δραστηριότητα κατανόησης κειμένου. Οι ασκήσεις κατανόησης κειμένου που υπάρχουν μετά από κάθε κείμενο καλλιεργούν τις εξής στρατηγικές κατανόησης:

- Ερωτήσεις
- Γραφικούς οργανωτές
- Περίληψη

Όπως φαίνεται και παρακάτω, για την κατανόηση κειμένου περιλαμβάνονται και ασκήσεις όπως:

- Συζήτηση
- Λεξιλόγιο
- Αντιστοίχιση τίτλου- κειμένου
- Δημιουργία τίτλου/ ποιήματος
- Σωστό-Λάθος (Σ-Λ)
- Επιλογή τίτλου
- Σωστή σειρά παραγράφων
- Αναδιήγηση

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ασκήσεις που καλλιεργούν τις στρατηγικές κατανόησης, και πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις, οι γραφικοί οργανωτές και η περίληψη έχουν χαρακτηριστεί από την ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία ως τεχνικές που διευκολύνουν την κατανόηση κειμένου. Για τις υπόλοιπες δραστηριότητες οι οποίες δε θεωρούνται στρατηγικές δεν έχει αναφερθεί ή δεν έχει αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά τους, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα. Στον Πίνακα 11 που ακολουθεί σημειώνονται οι συγκεκριμένες ασκήσεις που συναντώνται σε κάθε κείμενο και ως στόχο έχουν την κατανόηση. Αυτές οι ασκήσεις συμβολίζονται στο βιβλίο με την εικόνα του μεγεθυντικού φακού.



Τίτλοι κειμένων	Ασκηση κατανόησης										
	Ερωτήσεις	Γραφικός οργανωτής	Συζήτηση	Λεξιλόγιο	Περίληψη	Αντιστοίχιση τίτλου-κειμένου	Δημιουργία ποιήματος/ τίτλου	Σ-Λ	Επιλογή τίτλου	Σωστή σειρά παραγράφων	Αναδιήγηση
"Ο θαλασσοπόρος"	1										
"Τα ψάθινα καπέλα"	1	2									
"Ταξιδεύοντας με ελέφанта"					1		1				
"Δύο μέρες στο βουνό"	1										
"Το σπίτι μου"	1										
"Το σπίτι του ποιητή Καβάφη"	1										
"Μικρές αγγελίες"	1	1		1							
"Κύριε, μας ενυχλείτε"	1										
"Σπίτι για πλατσουρίσματα" - "Οι κάτοικοι της ερήμου" - "Κοιτόπια από ύπασμα"						1	1				
"Η τελευταία Π.Α. εκατονταετία"	1										
"Η μικρή Ελλάδα υψώνει τη φωνή της"			1						1		
"Ηρθαν (και όλα έγιναν σαν ξένα)"	1										
"Η πολύ λαιμαργή φάλαινα που έφαγε τη θάλασσα"	1									1	
"Συνταγές μαγειρικής"	1				1						
"Στη διαφήμιση όλα είναι δυνατά"											
"Η χελώνα και ο Ρεβιθάκης"	1										
"Οι τρεις μέρες"	1										
"Εδώ πολυτεχνείο"	1										
"Αναμνήσεις από αυτόπτες μάρτυρες"	1										

Τίτλοι κειμένων	Ερωτήσεις	Γραφικός οργανωτής	Συζήτηση	Λεξιλόγιο	Περλήψη	Αντιστοίχιση τίτλου-κειμένου	Δημιουργία ποιήματος/τίτλου	Σ-Λ	Επιλογή τίτλου	Σωστή σειρά παραγράφων	Αναδηλώνση
"Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά"	1						1				
"Αυτόχθονες λαοί"	2										
"Σπίτι μας είναι η γη"	1	1									
"Αιολική γη"											
"Πορτογαλία"	1										
"Έρησκείες"											
"Το σιάχιτρο"	1										
"Ολική καταστροφή στις καλλιέργειες"	2										
"Τριάντα εννιά καφενεία και ένα κουρέιο"	3										
"Καλοκαίρι με δρεπάνι, τσουγκράνα και αμίλητο νερό"	1			1	1			1			
"Λούλα η Μαστιχούλα"										1	
"Κάλαντα των Χριστουγέννων"	1										
"Τα Χριστούγεννα του υπολογιστή"	1										
"Το φλουρί του φτωχού"	1										
"Η ιστορία της βασιλόπιτσας"											
"Κάλαντα των Φώτων"	1										
"Λιλιπούπολη"	1										
"Οδηγίες χρήσης καφετιέρας"	1										
"Πάμε μια βόλτα στον Γουέμπι."	2										

Τίτλοι κειμένων	Ερωτήσεις	Γραφικός οργανωτής	Ζυγήτηση	Λεξιλόγιο	Περίληψη	Αντιστοίχιση τίτλου-κειμένου	Δημιουργία ποιήματος/ τίτλου	Σ-Λ	Επιλογή τίτλου	Σωστή σειρά παραγράφων	Αναδίηψη
"Το μηχάνημα"	2										
"Η ιστορία του Ζάχου που Χαζεύει"	1										
"Με λένε Σόνια"	1						1				
"Δρόμο παίρνω... δρόμο αφήνω!"	1										
"Οικιακές... παγίδες για παιδιά"	2										
"Συνάντηση Τηλέμαχου - Οδυσσέα"	1										
"Ωρες με τη μητέρα μου"	2					1					
"Πρέπει να φανώ γενναίος"	1										
"Μια οικογένεια ανάμεσα στις άλλες"											
"Κάτω στου Βάλτου τα χωριά"	1							1			
"Η πολιορκία και η έξοδος του Μεσαλαγγίου"	1										
"Ο λόγος του Κολοκοτρώνη στην Πνύκα"	1										
"Χτίστες"	1										
"Συνέντευξη με τον κύριο Μανόλη"	1										
"Συνέντευξη με τον Αντώνη"	1										
"Επιστήμη με άρωμα γυναικας"	1										
"Η ιπτάμενη σκάφη"	1										
"Μεγάλη Πέμπτη: Σήμερα κρεμάται επί ξύλου"	1										
"Μεγάλη Παρασκευή: Αι γενεαί πάσαι"	1										
"Παιδικό Πάσχα"	1										

Τίτλοι κειμένων	Άσκηση κατανόησης										
	Ερωτήσεις	Γραφικός οργανωτής	Ζητήτηση	Αξιόλογο	Περίληψη	Αντιστοίχιση τίτλου-κειμένου	Δημιουργία ποιήματος/ τίτλου	Σ-Λ	Επιλογή τίτλου	Σωστή σειρά παραγράφων	Αναδίηψη
"Το Μοιρολόι της Παναγίας"	1										
"Διπλή γιορτή"	1										
"Γράμμα στον Τσάρλι Τσάπλιν"	1										
"Ποια ταινία να διαλέξουμε;"	1										
"Το καναρινί ποδήλατο"	1										
"Πίτερ Παν"	1										
"Πάμε σινεμά;"	1										
"Μια σχολική παράσταση στο δάσος"	1										
"Στο μουσείο"	1										
"Το άγαλμα που κρύωνε"							1				1
"Μουσείο Αφής"	1										
"Ελληνικό Παιδικό Μουσείο"											
"Πάμε... μουσεία;"	1										
"Ανατολή θανάτου" "Ομορφίτα"	1										
"Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο"	1										
"Οαση ειρήνης"	1										
"Συμμαχία. Σταματήστε τον πόλεμο"	1										
Συνολικός αριθμός εμφάνισης κάθε άσκησης	71	4	2	2	3	2	4	5	1	1	1
Συνολικός αριθμός ασκήσεων κατανόησης	96										

Τίτλοι κειμένων	Άσκηση κατανόησης
	Ερωτήσεις
	Γραφικός οργανωτής
	Συζήτηση
	Αξιόλογο
	Περίληψη
	Αντιστοίχιση τίτλου-κειμένου
	Δημιουργία ποιήματος/ τίτλου
	Σ-Α
	Επιλογή τίτλου
	Σωστή σειρά παραγράφων
	Αναδιήγηση
Ποσοστό εμφάνισης κάθε άσκησης	73,96%
	4,17%
	2,08%
	2,08%
	3,13%
	2,08%
	4,17%
	5,21%
	1,04%
	1,04%
	1,04%

Πίνακας 11. Ποσοστά ασκήσεων κατανόησης κειμένου

Στα εβδομήντα πέντε (75) κείμενα που υπάρχουν και στα τρία τεύχη της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης ακολουθούν ενενήντα έξι (96) ασκήσεις κατανόησης κειμένου. Από τις ενενήντα έξι ασκήσεις:

- Οι 71 αφορούν ερωτήσεις
- Οι 4 αφορούν γραφικούς οργανωτές
- Οι 2 στοχεύουν στη συζήτηση
- Οι 2 αποσκοπούν στην εκμάθηση νέων λέξεων
- Οι 3 αφορούν διαμόρφωση περίληψης
- Οι 2 αφορούν την αντιστοίχιση τίτλου με κείμενο
- Οι 4 αποσκοπούν στη δημιουργία τίτλου ή ποιήματος
- Οι 5 στοχεύουν στο να βρει ο μαθητής τη σωστή ή λανθασμένη απάντηση
- Η μία αφορά την επιλογή κατάλληλου τίτλου σχετικού με το περιεχόμενο του κειμένου
- Η μία στοχεύει στο να βάλει ο μαθητής σε σωστή και λογική σειρά τις παραγράφους ώστε να βγει ολοκληρωμένο νόημα.
- Η μία αποσκοπεί στο να αναδιηγηθεί ο μαθητής με δικά του λόγια το κείμενο.

Από το σύνολο των εβδομήντα πέντε (75) κειμένων, τα 50 κείμενα ανήκουν στον αναφορικό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, τα είκοσι εννέα (29) κείμενα είναι πληροφοριακά, τα δεκαεννιά (19) είναι αφηγηματικά και τα δύο (2) είναι αφηγηματικά-περιγραφικά. Τα υπόλοιπα είκοσι πέντε (25) κείμενα είναι ποιήματα, δημοτικά τραγούδια, ύμνοι, εγκώμια και κείμενα κατευθυντικού λόγου.

Για την κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων και τα τρία τεύχη της Γλώσσας περιέχουν τις εξής ασκήσεις, που αναλύονται στον Πίνακα 12:

Τίτλος κειμένου	Άσκηση κατανόησης κειμένου
"Τα ψάθινα καπέλα"	Γραφικός οργανωτής, Ερωτήσεις
"Δύο μέρες στο βουνό"	Ερωτήσεις
"Το σπίτι του ποιητή Καβάφη"	Ερωτήσεις
"Μικρές αγγελίες"	Ερωτήσεις, Λεξιλόγιο, Γραφικός οργανωτής
"Κύριε, μας ενοχλείτε"	Ερωτήσεις
"Σπίτι για πλατσουρίσματα" - "Οι κάτοικοι της"	Αντιστοίχιση τίτλου κειμένου,

Τίτλος κειμένου	Άσκηση κατανόησης κειμένου
ερήμου" - "Κοινότητα από ύφασμα"	Δημιουργία τίτλου
"Αναμνήσεις από αυτόπτες μάρτυρες"	Ερωτήσεις
"Αυτόχθονες λαοί"	Ερωτήσεις
"Σπίτι μας είναι η γη"	Ερωτήσεις
"Πορτογαλία"	Γραφικός οργανωτής
"Θρησκείες"	-
"Ολική καταστροφή στις καλλιέργειες"	Ερωτήσεις
"Πάμε μια βόλτα στον Γουέμπι;"	Ερωτήσεις
"Οικιακές... παγίδες για παιδιά"	Ερωτήσεις
"Μια οικογένεια ανάμεσα στις άλλες"	Σ-Λ
"Ο λόγος του Κολοκοτρώνη στην Πνύκα"	Ερωτήσεις
"Συνέντευξη με τον κύριο Μανόλη"	Ερωτήσεις
"Συνέντευξη με τον Αντώνη"	Ερωτήσεις
"Επιστήμη με άρωμα γυναίκας"	Ερωτήσεις
"Παιδικό Πάσχα"	Ερωτήσεις
"Ποια ταινία να διαλέξουμε;"	Ερωτήσεις
"Το καναρινί ποδήλατο"	Ερωτήσεις
"Πίτερ Παν"	Ερωτήσεις
"Πάμε σινεμά;"	Ερωτήσεις
"Μουσείο Αφής"	Ερωτήσεις
"Ελληνικό Παιδικό Μουσείο"	-
"Πάμε...μουσεία;"	Ερωτήσεις
"Όαση ειρήνης"	Ερωτήσεις
"Συμμαχία. Σταματήστε τον πόλεμο"	Ερωτήσεις

Πίνακας 12. Ασκήσεις για την κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (Πίνακα 12), και τα τρία τεύχη της Γλώσσας καλλιεργούν κατά κύριο λόγο τη στρατηγική των ερωτήσεων για την κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων.

Όσον αφορά τα αφηγηματικά κείμενα, οι ασκήσεις για την κατανόηση που προτείνονται είναι οι εξής (βλ. Πίνακα 13):

Τίτλος κειμένου	Άσκηση κατανόησης κειμένου
"Ταξιδεύοντας με ελέφαντα"	Περίληψη, Σ - Λ
"Ήρθαν (και όλα έγιναν σαν ξένα)"	Ερωτήσεις
"Η χελώνα και ο Ρεβιθάκης"	Ερωτήσεις
"Εδώ πολυτεχνείο"	Ερωτήσεις
"Αιολική γη"	Ερωτήσεις, Συζήτηση
"Λούλα η Μαστιχούλα"	Δημιουργία τίτλου, Σωστή σειρά παραγράφων
"Τα Χριστούγεννα του υπολογιστή"	Ερωτήσεις
"Το φλουρί του φτωχού"	Ερωτήσεις
"Η ιστορία της βασιλόπιτας"	
"Το μηχάνημα"	Ερωτήσεις
"Με λένε Σόνια"	Ερωτήσεις, Σ-Λ
"Δρόμο παίρνω... δρόμο αφήνω!"	Ερωτήσεις
"Ωρες με τη μητέρα μου"	Ερωτήσεις, Αντιστοίχιση τίτλου - κειμένου
"Πρέπει να φανώ γενναίος"	Ερωτήσεις
"Η πολιορκία και η έξοδος του Μεσολογγίου"	Ερωτήσεις
"Διπλή γιορτή"	Ερωτήσεις
"Μια σχολική παράσταση στο δάσος"	Ερωτήσεις
"Το άγαλμα που κρύωνε"	Σ-Λ, Αναδιήγηση
"Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο"	Ερωτήσεις
"Τριάντα εννιά καφενεία και ένα κουρείο"	Ερωτήσεις
"Καλοκαίρι με δρεπάνι, τσουγκράνα και αμίλητο νερό"	Ερωτήσεις, Λεξιλόγιο, Περίληψη, Σ-Λ

Πίνακας 13. Ασκήσεις για την κατανόηση των αφηγηματικών κειμένων

Και για την κατανόηση των αφηγηματικών κειμένων καλλιεργείται κατά κύριο λόγο η στρατηγική των ερωτήσεων, ενώ οι υπόλοιπες στρατηγικές δεν εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα που εμφανίζονται οι ερωτήσεις.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με ευκολία μπορεί κάποιος να διαπιστώσει ότι οι ερωτήσεις που στοχεύουν στην κατανόηση κειμένου κυριαρχούν σε μεγάλο ποσοστό (75%) και στα τρία τεύχη. Αν και η χρήση ερωτήσεων θεωρείται από την ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία στρατηγική κατανόησης κειμένου, ωστόσο παρατηρείται ότι οι υπόλοιπες στρατηγικές κατανόησης, όπως η διδασκαλία δομής κειμένου, η χρήση γραφικών οργανωτών, η διαμόρφωση περίληψης δεν προωθούνται και δεν εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα που εμφανίζονται οι ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, σε κανένα από τα τρία τεύχη της Γλώσσας δεν υπάρχει άσκηση για τη διδασκαλία δομής κειμένου με σκοπό την κατανόηση κειμένου. Οι γραφικοί οργανωτές και η διαμόρφωση περίληψης που χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικές στρατηγικές για την κατανόηση κειμένου εμφανίζονται σε ποσοστό 4% και 3% αντίστοιχα. Θα πρέπει, επιπλέον, να σημειωθεί ότι ασκήσεις που προωθούν τη συζήτηση, το λεξιλόγιο, την αντιστοίχιση τίτλου – κειμένου, τη δημιουργία ποιήματος ή τίτλου, την επιλογή τίτλου, την εύρεση σωστού – λάθους, την τοποθέτηση των παραγράφων σε σωστή σειρά υπάρχουν και στα τρία τεύχη της Γλώσσας σε αθροιστικό ποσοστό 17% , παρόλο που δεν προτείνονται από τη βιβλιογραφία ως στρατηγικές για τη διδασκαλία κατανόησης κειμένου.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 12 και τον Πίνακα 13, μπορεί κάποιος να συμπεράνει ότι η τεχνική των ερωτήσεων εμφανίζει το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης όσον αφορά την κατανόηση αφηγηματικών και πληροφοριακών κειμένων και είναι εκείνη που κατέχει δεσπόζουσα θέση και στα τρία τεύχη της Γλώσσας σε σύγκριση με τις υπόλοιπες στρατηγικές που προτείνει η ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μπορεί κάποιος να συμπεράνει με ιδιαίτερη ευκολία ότι το καινούριο βιβλίο της Γλώσσας της ΣΤ΄ Δημοτικού προωθεί κατά κύριο λόγο τις ερωτήσεις για την νοηματική επεξεργασία των κειμένων και παραμερίζει τις υπόλοιπες στρατηγικές, όπως της δομής κειμένου, των γραφικών οργανωτών, της διαμόρφωσης περίληψης, οι οποίες είναι αποτελεσματικές. Σύμφωνα με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης γίνεται σχεδόν αποκλειστικά με τη χρήση ερωτήσεων. Γίνεται η χρήση μιας μόνο στρατηγικής και στα τρία τεύχη της Γλώσσας η οποία θα βοηθήσει όλους τους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο. Οι μεθοδολογικές

προσεγγίσεις που προτείνονται για την αναγνωστική κατανόηση θα πρέπει να βασίζονται όχι μόνο σε μία μόνο στρατηγική, αλλά σε περισσότερες, έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν ένα ρεπερτόριο στρατηγικών. Πώς είναι δυνατόν να γίνει κάποιος ικανός αναγνώστης όταν η αναγνωστική κατανόηση διδάσκεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο; Άλλωστε, ο ικανός αναγνώστης δεν είναι αυτός που εφαρμόζει αποκλειστικά και μόνο μία στρατηγική αλλά αυτός που μπορεί και συντονίζει ένα σύνολο στρατηγικών. Για το λόγο αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντική η διδασκαλία πολλών στρατηγικών (Pressley et al., 1995).

Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με το Βιβλίο για το δάσκαλο οι ερωτήσεις για την νοηματική επεξεργασία είναι ενδεικτικές και παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να τις επεκτείνει ή να χρησιμοποιήσει διδακτικό υλικό ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διδάξει στους μαθητές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, θα πρέπει να έχει επιμορφωθεί σε θέματα αυτορρύθμισης, γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Αν ο εκπαιδευτικός δεν έχει επιμορφωθεί, με ποιο τρόπο θα προωθήσει τις στρατηγικές οι οποίες δεν αναφέρονται ούτε στο Βιβλίο για το δάσκαλο; Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη συνεχή επιμόρφωση έτσι ώστε να ανταποκριθούν στην νέα προσέγγιση για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Αϊδίνης & Αλεξιάδου, 2004). Βέβαια, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι λαμβάνουν υπόψη τις οδηγίες του βιβλίου του δασκάλου και εφαρμόζουν τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν μάθει να χρησιμοποιούν (Μίκρος, Γιώτη & Λουκέρης, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στη στρατηγική των ερωτήσεων και τον «παραμερισμό» των υπολοίπων αποτελεσματικών στρατηγικών για την κατανόηση αφηγηματικών και πληροφοριακών κειμένων, θα μπορούσε να θεωρηθεί ενδιαφέρουσα η δημιουργία συμπληρωματικού υλικού για την καλλιέργεια στρατηγικών κατανόησης αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου. Τα αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα είναι τα είδη κειμένων που εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό στο βιβλίο της Γλώσσας σε σύγκριση με άλλα είδη κειμένων, όπως εκείνα που αναφέρονται στον κατευθυντικό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία μελετάται η τεχνική των γραφικών οργανωτών η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση και του αφηγηματικού και του πληροφοριακού κειμένου, με διαφορετική μορφή.

2) Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Τα τελευταία χρόνια η ξενόγλωσση και η ελληνική βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της κατανόησης κειμένων προτείνουν τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης. Οι στρατηγικές κατανόησης είναι σημαντικές καθώς εξασφαλίζουν τη δυνατότητα στο μαθητή να έχει πρόσβαση στη γνώση που απορρέει από προσωπική εμπειρία. Η κατάκτηση των στρατηγικών κατανόησης από τους ίδιους τους μαθητές προϋποθέτει τη χρήση διδακτικών τεχνικών οι οποίες θα πρέπει να ενσωματώσουν στοιχεία δηλωτικής γνώσης, διαδικαστικής γνώσης και γνώσης συνθηκών. Μία από τις στρατηγικές που προτείνει η ξενόγλωσση και η ελληνόγλωσση βιβλιογραφία και την οποία χαρακτηρίζει αποτελεσματική, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, είναι η χρήση των γραφικών οργανωτών. Γραφικοί οργανωτές θεωρούνται οι πίνακες, τα γραφήματα, οι χάρτες ή οποιεσδήποτε άλλες δομές που μπορούν να παρουσιάσουν οπτικά τα στοιχεία ενός κειμένου (Flood & Lapp, 1988). Είναι αναπαραστάσεις της διαδικασίας της σκέψης που συντελείται στον εγκέφαλο και οι οποίες κάνουν πιο εμφανείς τις πληροφορίες ενός κειμένου. Με τους γραφικούς οργανωτές επιτυγχάνεται η δόμηση των πληροφοριών και των σημαντικών στοιχείων ενός θέματος (Egan, 1999). Οι γραφικοί οργανωτές διευκολύνουν την κατανόηση κειμένων και βοηθούν το μαθητή να οργανώσει τις ιδέες και τις έννοιες που συναντώνται σε ένα κείμενο. Επιπλέον, ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη και τον προετοιμάζουν να αφομοιώσει και να αξιολογήσει νέες πληροφορίες (Kiryló & Millet, 2000). Σχετικά με την αποτελεσματικότητα των γραφικών οργανωτών, θα πρέπει να τονιστεί ότι στη μετα-ανάλυση των Mastropieri & Scruggs (1997) η οποία βασίστηκε σε δύο μετα-αναλύσεις ερευνών, των Talbott et al., (1994) και των Mastropieri, Scruggs, Bakken & Whedon (1996), τα αποτελέσματα των ερευνών που μελέτησαν την αποτελεσματικότητα των γραφικών οργανωτών έδειξαν ότι η κατανόηση των μαθητών βελτιώθηκε.

Το συγκεκριμένο υλικό που δημιουργήθηκε και περιελάμβανε γραφικούς οργανωτές χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας έρευνας «πιλότου» (pilot study), σκοπός της οποίας είναι να εξάγει κάποια αρχικά συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των γραφικών οργανωτών τα οποία στη συνέχεια θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της κύριας έρευνας. Οι γραφικοί οργανωτές, που χρησιμοποιήθηκαν, επιλέχθηκαν με κριτήριο το είδος και τη δομή του κειμένου που θα διδασκόταν στους μαθητές. Οι γραφικοί οργανωτές ήταν οι ακόλουθοι:

1.Ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας (story mapping) για τη διδασκαλία κατανόησης αφηγηματικού κειμένου.

2.Ο ιστός αράχνης (web) για τη διδασκαλία κατανόησης πληροφοριακού κειμένου.

Σκοπός της έρευνας «πιλότου» είναι να δείξει εάν η συμπλήρωση γραφικών οργανωτών και, πιο συγκεκριμένα, του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας και του ιστού αράχνης βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν με μεγαλύτερη ευκολία ένα αφηγηματικό και ένα πληροφοριακό κείμενο αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα καλείται να δώσει απάντηση στα εξής ερωτήματα:

1.Βελτιώνεται η επίδοση των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας;

2.Ποιοι μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση στις ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας; Οι μαθητές με χαμηλή, μέτρια, καλή, πολύ καλή ή άριστη επίδοση;

3.Σε ποιες ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου σημειώνουν οι μαθητές μεγαλύτερη βελτίωση;

4.Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας;

5.Βελτιώνεται η επίδοση των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης πληροφοριακού κειμένου με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης;

6.Ποιοι μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση στις ερωτήσεις κατανόησης πληροφοριακού κειμένου με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης; Οι μαθητές με χαμηλή, μέτρια, καλή, πολύ καλή ή άριστη επίδοση;

7.Σε ποιες ερωτήσεις κατανόησης πληροφοριακού κειμένου σημειώνουν οι μαθητές μεγαλύτερη βελτίωση;

8.Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης;

9.Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας και του ιστού αράχνης για τη διδασκαλία κατανόησης αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου αντίστοιχα;

ΔΕΙΓΜΑ

Η υλοποίηση του ερευνητικού μέρους της συγκεκριμένης εργασίας έγινε σε Δημοτικό σχολείο της Λαμίας. Συμμετείχαν μαθητές και από τα δύο τμήματα της ΣΤ΄ τάξης. Για τη διδασκαλία του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας έλαβαν μέρος και από τα δύο τμήματα 36 μαθητές (15 κορίτσια και 21 αγόρια) ενώ για τη διδασκαλία του ιστού αράχνης πήραν μέρος 30 μαθητές (13 κορίτσια και 17 αγόρια), λόγω απόντων μαθητών τις ημέρες που είχε προγραμματιστεί η παρέμβαση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις και των δύο εκπαιδευτικών, οι μαθητές δεν είχαν διδαχθεί τη συμπλήρωση ή τη χρήση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας και του ιστού αράχνης για τη διδασκαλία αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου αντίστοιχα. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η νοηματική επεξεργασία του κειμένου, είτε αφηγηματικό, είτε πληροφοριακό γίνεται με βάση τις ερωτήσεις κατανόησης που προτείνει το σχολικό εγχειρίδιο.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έχουν τεθεί, η διδασκαλία των γραφικών οργανωτών σχεδιάστηκε ως εξής:

Για το αφηγηματικό κείμενο

1^η μέρα: Διαβάστηκε φωναχτά στους μαθητές το αφηγηματικό κείμενο «Το φλουρί του φτωχού» από το τεύχος Β΄ της Γλώσσας (βλ. Παράρτημα, σελ. 184-185) το οποίο είχαν τη δυνατότητα να το βλέπουν μέσα από το βιβλίο τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές απάντησαν γραπτώς στις ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου (βλ. Παράρτημα, σελ.203-204). Όποιοι μαθητές δυσκολεύονταν, μπορούσαν να ξαναδιαβάσουν σιωπηρά το κείμενο μόνοι τους, προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις.

2^η μέρα: Διαβάστηκε φωναχτά στους μαθητές ένα άλλο αφηγηματικό κείμενο «Ταξιδεύοντας με ελέφαντα» από το τεύχος Α΄ της Γλώσσας (βλ. Παράρτημα, σελ. 186-188) το οποίο είχαν μπροστά τους και το οποίο είχαν ήδη διδαχθεί οι μαθητές. Έπειτα, μοιράστηκαν σε όλους τους μαθητές φωτοτυπίες με ασυμπλήρωτο το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας (βλ. Παράρτημα, σελ.192). Ζητήθηκε από τους μαθητές να προσπαθήσουν να συμπληρώσουν μόνοι τους το χάρτη. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε σε διαφάνεια με τη χρήση διαφανοσκοπίου ασυμπλήρωτος ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας. Έχοντας συμπληρώσει οι μαθητές μόνοι τους το δικό τους χάρτη αφηγηματικής ιστορίας, ζητήθηκε από τους μαθητές να αιτιολογήσουν σε

πλαίσιο διαλόγου τα στοιχεία που επέλεξαν για να συμπληρώσουν το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας. Καθώς οι μαθητές διαλέγονταν, συμπληρωνόταν ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας στη διαφάνεια και έτσι οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να βλέπουν συνολικά τις απαντήσεις που δόθηκαν. Αφού οι μαθητές αιτιολόγησαν τα στοιχεία εκείνα που έπρεπε να αναφέρονται σε κάθε κομμάτι του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας, αποσαφηνίστηκαν με τη χρήση ερωτήσεων τα στοιχεία που έπρεπε να περιλαμβάνονται σε κάθε κομμάτι του χάρτη. Έτσι, σβήστηκαν από τη διαφάνεια οι λανθασμένες απαντήσεις και παρέμειναν οι σωστές. Στο τέλος, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν τι είναι ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας (δηλωτική γνώση), πώς συμπληρώνεται (διαδικαστική γνώση) και πότε χρησιμοποιείται (γνώση συνθηκών).

3^η μέρα: Οι μαθητές διάβασαν σιωπηρά το αφηγηματικό κείμενο «Το φλουρί του φτωχού» που είχαν διαβάσει την πρώτη μέρα. Στη συνέχεια, δόθηκε σε κάθε μαθητή μία φωτοτυπία με ασυμπλήρωτο το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας (βλ. Παράρτημα, σελ. 193) και του ζητήθηκε να το συμπληρώσει σύμφωνα με τον τρόπο που είχε γίνει η συμπλήρωση τη δεύτερη μέρα. Επιπλέον, πριν τη συμπλήρωση του χάρτη, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν τι είναι ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας, πώς συμπληρώνεται και πότε χρησιμοποιείται. Αφού συμπλήρωσαν όλοι οι μαθητές το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας, ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν γραπτώς στις ίδιες ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου που είχαν απαντήσει την πρώτη μέρα.

4^η μέρα: Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων απάντησαν στα ερωτηματολόγια.

Για το πληροφοριακό κείμενο

1^η μέρα: Διαβάστηκε φωναχτά το πληροφοριακό κείμενο «Πάμε μια βόλτα στον Γουέμπι;» από το τεύχος Β΄ της Γλώσσας (βλ. Παράρτημα, σελ.189-190) το οποίο οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να το βλέπουν μέσα από το βιβλίο. Στη συνέχεια δόθηκε σε κάθε μαθητή μία φωτοτυπία με ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου τις οποίες έπρεπε να απαντήσουν γραπτώς (βλ. Παράρτημα, σελ.205-206). Όποιοι μαθητές επιθυμούσαν, μπορούσαν να ξαναδιαβάσουν σιωπηρά το κείμενο μόνοι τους, προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις.

2^η μέρα: Διάβαστηκε φωναχτά στους μαθητές ένα άλλο πληροφοριακό κείμενο που παρουσίαζε την ίδια δομή με το κείμενο της πρώτης μέρας. Το κείμενο που

διαβάστηκε είχε τον τίτλο «Θρησκείες» από το τεύχος Α΄ της Γλώσσας (βλ. Παράρτημα, σελ.191) το οποίο είχαν ήδη διδαχθεί οι μαθητές. Στη συνέχεια δόθηκαν σε όλους τους μαθητές φωτοτυπίες με ασυμπλήρωτο τον ιστό αράχνης (βλ. Παράρτημα, σελ.194-197). Ζητήθηκε από τους μαθητές να προσπαθήσουν να συμπληρώσουν μόνοι τους τον ιστό αράχνης. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε σε διαφάνεια με τη χρήση διαφανοσκοπίου ασυμπλήρωτος ο ιστός αράχνης. Έχοντας συμπληρώσει οι μαθητές μόνοι τους το δικό τους ιστό, αναπτύχθηκε διάλογος ανάμεσα στους μαθητές όπου ανέφεραν αυτά που συμπλήρωσαν τα οποία σημειώθηκαν στο αντίστοιχο κομμάτι του ιστού που παρουσιαζόταν στη διαφάνεια. Έτσι οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να βλέπουν συνολικά τις απαντήσεις που έδωσαν και να τις αιτιολογούν. Καθώς οι μαθητές αιτιολογούσαν τα στοιχεία εκείνα που έπρεπε να αναφέρονται σε κάθε κομμάτι του ιστού αράχνης, σβήστηκαν από τη διαφάνεια οι λανθασμένες απαντήσεις και παρέμειναν οι σωστές. Αφού οι μαθητές έκαναν τις διορθώσεις στο δικό τους ιστό αράχνης, όπου υπήρχαν, με βάση το συμπληρωμένο ιστό αράχνης της διαφάνειας, έγινε αναφορά στη χρήση και στη συμπλήρωση του ιστού αράχνης. Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού τι είναι ο ιστός αράχνης (δηλωτική γνώση), πώς συμπληρώνεται (διαδικαστική γνώση) και πότε χρησιμοποιείται (γνώση συνθηκών).

3^η μέρα: Οι μαθητές διάβασαν σιωπηρά το πληροφοριακό κείμενο που είχαν διαβάσει την πρώτη μέρα «Πάμε μια βόλτα στο Γουέμπι;». Στη συνέχεια, δόθηκε σε κάθε μαθητή μία φωτοτυπία με ασυμπλήρωτους ιστούς αράχνης (βλ. Παράρτημα, σελ.198-202) και τους ζητήθηκε να τους συμπληρώσουν σύμφωνα με τον τρόπο που είχε γίνει η συμπλήρωση τη δεύτερη μέρα. Επιπλέον, πριν τη συμπλήρωση των ιστών αράχνης, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν τι είναι ο ιστός αράχνης, πώς συμπληρώνεται και πότε χρησιμοποιείται. Αφού συμπλήρωσαν όλοι οι μαθητές τους ιστούς, ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν γραπτώς στις ίδιες ερωτήσεις κατανόησης πληροφοριακού κειμένου που είχαν απαντήσει την πρώτη μέρα.

4^η μέρα: Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων απάντησαν στα ερωτηματολόγια.

ΥΛΙΚΟ

Για τη διδασκαλία της συμπλήρωσης των γραφικών οργανωτών χρησιμοποιήθηκαν αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα από το βιβλίο της Γλώσσας της ΣΤ΄ δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα εξής:

1. Το αφηγηματικό κείμενο «Ταξιδεύοντας με ελέφαντα» (βλ. Παράρτημα, σελ.186-188) που είχε όλα εκείνα τα δομικά στοιχεία (πλαίσιο, πρωταγωνιστές, πρόβλημα, προσπάθεια για λύση του προβλήματος, αποτέλεσμα) που επέτρεπαν τη συμπλήρωση ολόκληρου του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας. Το συγκεκριμένο κείμενο χρησιμοποιήθηκε τη δεύτερη μέρα για τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας .

2. Το αφηγηματικό κείμενο «Το φλουρί του φτωχού» (βλ. Παράρτημα, σελ.184-185) που περιελάμβανε τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου, όπως το χρόνο, το χώρο, τους πρωταγωνιστές, το πρόβλημα, την προσπάθεια για λύση του προβλήματος και το αποτέλεσμα. Οι μαθητές την πρώτη μέρα απάντησαν γραπτώς στις ερωτήσεις κατανόησης του συγκεκριμένου κειμένου χωρίς να συμπληρώσουν το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας, ενώ την τρίτη μέρα απάντησαν γραπτώς στις ίδιες ερωτήσεις έχοντας συμπληρώσει προηγουμένως το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας.

3. Το πληροφοριακό κείμενο «Θρησκείες» (βλ. Παράρτημα, σελ.191) το οποίο έδινε αναλυτικά πληροφορίες για κάθε θρησκεία. Το κείμενο αυτό χρησιμοποιήθηκε τη δεύτερη μέρα για τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης.

4. Το πληροφοριακό κείμενο «Πάμε μια βόλτα στο Γουέμπι;» (βλ. Παράρτημα, σελ.189-190) το οποίο περιείχε πληροφορίες για κάποιες ιστοσελίδες στο διαδίκτυο. Το συγκεκριμένο κείμενο χρησιμοποιήθηκε την πρώτη μέρα για να απαντήσουν οι μαθητές γραπτώς στις ερωτήσεις κατανόησης χωρίς τη συμπλήρωση του αραχνοειδή ιστού και την τρίτη μέρα προκειμένου να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις έχοντας συμπληρώσει προηγουμένως τον ιστό αράχνης.

Για τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας δόθηκε σε κάθε μαθητή φωτοτυπία με το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας τα κομμάτια του οποίου δεν ήταν συμπληρωμένα. Ο μαθητής έπρεπε να συμπληρώσει το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας τη δεύτερη μέρα για το κείμενο «Ταξιδεύοντας με ελέφαντα» και την τρίτη μέρα για το κείμενο «Το φλουρί του φτωχού».

Για τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης κάθε μαθητής έπρεπε να συμπληρώσει στη φωτοτυπία που του δόθηκε ο ιστός αράχνης τα κομμάτια του οποίου δεν είχαν

συμπληρωθεί. Ο μαθητής έπρεπε να το συμπληρώσει τη δεύτερη μέρα για το κείμενο «Θρησκείες» και την τρίτη μέρα για το κείμενο «Πάμε μια βόλτα στο Γουέμπι;».

ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συλλογή δεδομένων έγινε με τους εξής τρόπους:

1. Για να μετρηθεί η εξαρτημένη μεταβλητή «κατανόηση κειμένου» χρειαζόταν από κάθε μαθητή κάποιο δείγμα γραπτού λόγου το οποίο έπρεπε να βαθμολογεί και για το οποίο θα έπρεπε να δοθεί μια ποσοτική τιμή που θα έδειχνε πόσο έχει κατανοήσει ο μαθητής το κείμενο. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις κατανόησης και για τα δύο είδη κειμένων στις οποίες οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν γραπτώς. Ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις δύο φορές: την πρώτη φορά απάντησαν γραπτώς χωρίς να έχουν συμπληρώσει από πριν κάποιο γραφικό οργανωτή, ενώ τη δεύτερη φορά απάντησαν γραπτώς έχοντας συμπληρώσει από πριν το γραφικό οργανωτή που είχαν μάθει να συμπληρώνουν. Όπως οι ερωτήσεις του αφηγηματικού κειμένου «Το φλουρί του φτωχού», έτσι και οι ερωτήσεις κατανόησης του πληροφοριακού κειμένου ήταν ίδιες με εκείνες που πρότεινε το σχολικό εγχειρίδιο με τη μόνη διαφορά ότι προστέθηκαν και κάποιες άλλες ερωτήσεις έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αντιστοιχία ανάμεσα στα στοιχεία του γραφικού οργανωτή και στις ερωτήσεις κατανόησης.

Συγκρίνοντας τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης και στις δύο περιπτώσεις θα μπορούσαμε να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα για την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση με και χωρίς τη χρήση του γραφικού οργανωτή. Πιο συγκεκριμένα, αν παρατηρούνταν διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών στις ίδιες ερωτήσεις με και χωρίς τη χρήση του γραφικού οργανωτή, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ίσως η συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή μπορεί να διευκολύνει ή να δυσκολέψει ή να μην επηρεάσει καθόλου ένα μαθητή στο να κατανοήσει ένα κείμενο. Η σειρά των ερωτήσεων κατανόησης είναι σύμφωνη με τη σειρά των πληροφοριών, των στοιχείων ή των γεγονότων που συναντώνται στα συγκεκριμένα κείμενα. Στις ερωτήσεις κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου περιλαμβάνονται ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης (Ερώτηση 1, Ερώτηση 2, Ερώτηση 3, Ερώτηση 4, Ερώτηση 6, Ερώτηση 8) και ερωτήσεις συμπερασματικής κατανόησης (Ερώτηση 5, Ερώτηση 7, Ερώτηση 9) (βλ. Πίνακα 14). Οι περισσότερες ερωτήσεις είναι ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης, αφού οι απαντήσεις διατυπώνονται μέσα στο κείμενο, ενώ υπάρχουν και ερωτήσεις συμπερασματικής

κατανόησης οι οποίες για να απαντηθούν θα πρέπει να εξαχθούν συμπεράσματα και κρίσεις με βάση τις πληροφορίες του κειμένου. Στις ερωτήσεις κατανόησης του πληροφοριακού κειμένου περιλαμβάνονται ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης (αναγνώρισης και εντοπισμού των λεπτομερειών) (Ερώτηση 1, Ερώτηση 2, Ερώτηση 3, Ερώτηση 4, Ερώτηση 5, Ερώτηση 6, Ερώτηση 7) οι οποίες για να απαντηθούν θα πρέπει να εντοπιστούν οι λεπτομέρειες και ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης (ανακεφαλαίωσης - ταξινόμησης) (Ερώτηση 8, Ερώτηση 9) για την απάντηση των οποίων θα πρέπει να έχει προηγηθεί μια ανακεφαλαίωση για να κάνει ο αναγνώστης την ταξινόμηση που ζητά η ερώτηση (βλ. Πίνακα 14).

Ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου	Ερωτήσεις κατανόησης πληροφοριακού κειμένου
1. Πότε συνέβη η ιστορία;	1. Ποιες ηλεκτρονικές διευθύνσεις προτείνει ο Γουέμπι;
2. Πού συνέβη η ιστορία;	2. Τι προσφέρει το junior.gr σ' αυτούς που θα το επισκεπτούν;
3. Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές της ιστορίας;	3. Σε ποια ιστοσελίδα σας δίνεται η δυνατότητα να ζωγραφίσετε;
4. Ποιο ήταν το πρόβλημα που δημιουργήθηκε;	4. Ποιους μπορείτε να συναντήσετε στο www.imeakia.gr ;
5. Πώς νομίζεις ότι ένιωσε ο Πέτρος μόλις έκοψαν τη βασιλόπιτα και είδε ότι το φλουρί μοιράστηκε στα δύο;	5. Πού μπορούμε να πάρουμε πληροφορίες για θέματα αστρονομίας, γεωγραφίας και ζωολογίας;
6. Ποια λύση προσπάθησαν να δώσουν;	6. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.asprilexi.com μπορείτε να παίζετε με την αγγλική γλώσσα;
7. Πώς σου φάνηκε η λύση που έδωσε ο πατέρας του Πέτρου στο πρόβλημα με τη λίρα; Πώς θα τη χαρακτήριζες;	7. Τι προσφέρει το spaceplace.jpl.nasa.gov σ' αυτούς που θα το επισκεπτούν;
8. Ποιο ήταν το τελικό αποτέλεσμα;	8. Σας ενδιαφέρει να διοργανώσετε σωστά ένα πάρτι. Πού μπορείτε να βρείτε ιδέες γι' αυτό;
9. Τι να ένιωσε ο ζητιάνος όταν ο Πέτρος του έδωσε τη μισή λίρα;	9. Σε ποιες ιστοσελίδες μπορείτε να βρείτε συνταγές;

Πίνακας 14. Ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου

Όσον αφορά την αξιολόγηση των γραπτών απαντήσεων θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν λαμβάνονται υπόψη τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών και η απουσία των σημείων στίξης – εάν υπάρχουν. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να ελεγχθεί και να μετρηθεί η αναγνωστική κατανόηση και όχι η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών. Η αξιολόγηση των γραπτών απαντήσεων στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης έγινε με κριτήριο το σύνολο των πληροφοριών, των στοιχείων ή των

γεγονότων που αναφερόταν στο κείμενο και το οποίο ήταν απαραίτητο για να είναι ολοκληρωμένη η απάντηση. Η αξιολόγηση των απαντήσεων στις ερωτήσεις συμπερασματικής κατανόησης έγινε με βάση τις απαντήσεις που έδωσε η πλειοψηφία των μαθητών.

Η κάθε σωστή απάντηση σε κάθε ερώτηση βαθμολογούταν με άριστα το 1, εάν είχαν γραφεί όλα όσα απαιτούσε η ερώτηση. Παραδείγματος χάρη, εάν μία ερώτηση για να απαντηθεί είχε πέντε συστατικά στοιχεία, και ο μαθητής είχε γράψει μόνο τα δύο από τα πέντε, τότε βαθμολογούνταν με βάση τον τύπο:

το σύνολο των στοιχείων που έγραψε ο μαθητής / το σύνολο των στοιχείων που έπρεπε να είχε γράψει

Δηλαδή η συγκεκριμένη ερώτηση με άριστα το ένα θα βαθμολογηθεί ως εξής: $2/5=0,4$. Εάν ένας μαθητής είχε απαντήσει σωστά και στις εννιά ερωτήσεις, τότε η συνολική του βαθμολογία ήταν 9 και το ποσοστό επιτυχίας ήταν 100%, σύμφωνα με τον τύπο $9/9 \times 100$.

2. Εκτός από τις γραπτές απαντήσεις στις ερωτήσεις κατανόησης, δόθηκαν στους μαθητές ερωτηματολόγια για να καταγραφούν οι απόψεις τους σχετικά με τη συμπλήρωση των δύο γραφικών οργανωτών, του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας (βλ. Παράρτημα, σελ.207) και του ιστού αράχνης (βλ. Παράρτημα, σελ.208). Χρησιμοποιήθηκαν προτάσεις πολλαπλής επιλογής σε διαβαθμισμένα κλίμακα (Πάρα πολύ, Αρκετά, Λίγο, Καθόλου) όπου οι μαθητές έπρεπε να δηλώσουν εάν συμφωνούν πάρα πολύ, αρκετά, λίγο ή καθόλου με το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Στην πρώτη ερώτηση (Ερώτηση 1) ο μαθητής καλείται να δηλώσει το βαθμό της αρεσκείας του σχετικά με το γραφικό οργανωτή. Στη συνέχεια, καλείται να απαντήσει στην ερώτηση (Ερώτηση 2) εάν δυσκολεύτηκε με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή και κατά πόσο θεωρεί ότι η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό τον βοήθησε (Ερώτηση 3). Ακολουθούν ερωτήσεις σχετικά με το εάν οι μαθητές θεωρούν ότι επιτεύχθηκε ο στόχος των γραφικών οργανωτών (όπως, κατά πόσο τους βοήθησε να εντοπίσουν τα βασικά σημεία του κειμένου - Ερώτηση 4, κατά πόσο παρουσίασε με οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες - Ερώτηση 5, κατά πόσο βοηθήθηκαν να κατανοήσουν το κείμενο - Ερώτηση 6 και να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης - Ερώτηση 7). Επακολουθεί μια ερώτηση που εστιάζει στο κομμάτι της μετακατανόησης (Ερώτηση 8). Στην επόμενη ερώτηση (Ερώτηση 9) ο μαθητής καλείται να δηλώσει την ύπαρξη ή την απουσία των γραφικών οργανωτών από το βιβλίο της

Γλώσσας. Η απάντηση που θα δώσουν οι μαθητές στη συγκεκριμένη ερώτηση έμμεσα δείχνει εάν οι μαθητές κατανόησαν τον αντίστοιχο γραφικό οργανωτή. Δηλαδή, εάν ένας μαθητής δηλώσει ότι υπάρχουν χάρτες αφηγηματικής ιστορίας στο βιβλίο της Γλώσσας, κάτι που δεν αληθεύει, τότε ίσως θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι μάλλον δεν κατάλαβε τι είναι ο ιστός αράχνης. Στο τέλος, υπάρχει μια ερώτηση (Ερώτηση 10) για να διαπιστωθεί εάν οι ερωτήσεις κατανόησης που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα κείμενα.

3. Ερωτηματολόγιο δόθηκε και στους δύο εκπαιδευτικούς των δύο τμημάτων προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο συμφωνούν (πάρα πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου) με το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Και στους εκπαιδευτικούς ένα ερωτηματολόγιο δόθηκε σχετικά με το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας (βλ. Παράρτημα, σελ.209) και ένα άλλο ερωτηματολόγιο για τον ιστό αράχνης (βλ. Παράρτημα, σελ.210). Στην πρώτη ερώτηση (Ερώτηση 1) οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το κατά πόσο άρεσε στους μαθητές ο γραφικός οργανωτής. Η δεύτερη ερώτηση (Ερώτηση 2) αφορά στο κατά πόσο δυσκολεύτηκαν οι μαθητές, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, να συμπληρώσουν το γραφικό οργανωτή, ενώ το περιεχόμενο της επόμενης ερώτησης (Ερώτηση 3) έχει να κάνει με το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντική την καθοδήγηση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για τη συμπλήρωση είτε του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας, είτε του ιστού αράχνης. Στις επόμενες ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με τη λειτουργία των γραφικών οργανωτών (κατά πόσο οργανωμένα παρουσιάστηκαν οι πληροφορίες - Ερώτηση 4, κατά πόσο θεωρούν ότι ο γραφικός οργανωτής βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο – Ερώτηση 5, και να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης - Ερώτηση 6). Στην ερώτηση που επακολουθεί (Ερώτηση 7) θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αναφέρουν σε τι βαθμό έχουν συναντήσει παρόμοιους γραφικούς οργανωτές στο βιβλίο της Γλώσσας. Οι απαντήσεις που θα δώσουν οι εκπαιδευτικοί στις επόμενες ερωτήσεις θα δείξουν κατά πόσο θα χρησιμοποιούσαν το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας ή τον ιστό αράχνης για την νοηματική επεξεργασία του αντίστοιχου κειμένου (Ερώτηση 8), κατά πόσο θεωρούν εύκολη την κατασκευή των συγκεκριμένων γραφικών οργανωτών (Ερώτηση 9) και σε τι βαθμό πιστεύουν ότι οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα συμβάλλουν στην κατανόηση (Ερώτηση 10).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σκοπός της έρευνας «πιλότου» είναι να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έχουν τεθεί. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι στους πίνακες που ακολουθούν και στους οποίους γίνεται η ανάλυση των στοιχείων, για τη διευκόλυνση της επεξεργασίας των στοιχείων, κάθε μαθητής συμβολίζεται με έναν κωδικό στην αρχή του οποίου υπάρχει το Α ή το Β (ανάλογα με το εάν ήταν μαθητής του πρώτου ή του δεύτερου τμήματος) και επακολουθεί ένας αριθμός.

1) Η επίδοση των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας

Η επίδοση όλων των μαθητών σε κάθε ερώτηση κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας αναλύεται στους ακόλουθους πίνακες (Πίνακας 15, Πίνακας 16):

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
Ερώτηση 1	0,50	0,50	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 2	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 3	0,03	0,46	0,03	0,46	0,80	0,66	0,80	0,66	0,90	0,90	0,90	0,56	0,66	0,90	0,90	0,90	0,33	0,66	0,90
Ερώτηση 4	0,00	0,00	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	0,00	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,75	0,50	0,00
Ερώτηση 5	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,00	1,00	0,50	0,50	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 6	0,00	0,00	0,00	0,50	0,00	0,00	0,50	1,00	0,25	0,50	0,00	0,75	0,00	1,00	1,00	0,25	1,00	0,75	1,00
Ερώτηση 7	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50
Ερώτηση 8	0,00	0,00	0,00	0,25	0,00	0,50	0,50	0,00	1,00	0,50	1,00	0,00	1,00	0,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50
Ερώτηση 9	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00
Σύνολο	2,03	2,46	2,03	4,21	5,80	6,16	7,30	7,16	5,65	5,40	6,40	5,81	6,16	5,90	6,90	6,65	7,58	7,41	6,90
Ποσοστό επιτυχίας	22,56%	27,33%	22,56%	46,78%	64,44%	68,44%	81,11%	79,56%	62,78%	60,00%	71,11%	64,56%	68,44%	65,56%	76,67%	73,89%	84,22%	82,33%	76,67%

Πίνακας 15

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17
Ερώτηση 1	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00
Ερώτηση 2	1,00	1,00	1,00	0,00	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,50
Ερώτηση 3	0,90	1,00	0,90	0,66	0,42	0,56	0,13	0,90	0,66	0,90	0,80	0,90	0,66	0,46	0,90	0,90	0,56
Ερώτηση 4	0,50	0,25	1,00	0,50	0,25	0,00	0,00	1,00	0,75	1,00	0,50	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,25
Ερώτηση 5	0,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	0,00	1,00	0,00	0,50	1,00	0,50	0,00	1,00
Ερώτηση 6	0,50	1,00	1,00	0,00	0,50	0,50	1,00	0,00	0,50	0,25	0,00	0,50	0,75	0,75	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 7	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00
Ερώτηση 8	1,00	1,00	0,50	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	0,50	1,00	0,00	0,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50
Ερώτηση 9	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Σύνολο	4,90	8,25	7,90	3,66	4,17	3,56	6,13	6,90	4,41	5,65	4,80	5,40	6,91	7,71	7,90	4,90	5,81
Ποσοστό επιτυχίας	54,44%	91,67%	87,78%	40,67%	46,33%	39,56%	68,11%	76,67%	49,00%	62,78%	53,33%	80,00%	76,78%	85,67%	87,78%	54,44%	64,56%

Πίνακας 16

Ο μέσος όρος επιτυχίας όλων των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας είναι 63,85%.

Θα πρέπει, όμως, να γίνει η σύγκριση με το μέσο όρο επιτυχίας όλων των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας. Για να προκύψει ο μέσος όρος επιτυχίας θα πρέπει να γίνει η ανάλυση των μετρήσεων των γραπτών απαντήσεων των μαθητών, η οποία φαίνεται στους ακόλουθους πίνακες (Πίνακας 17, Πίνακας 18):

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	
Ερώτηση 1	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 2	0,00	0,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 3	0,46	0,00	0,90	0,80	0,70	0,90	0,90	0,90	0,90	0,80	0,90	0,56	0,90	0,90	1,00	1,00	0,66	0,90	1,00	1,00
Ερώτηση 4	0,00	0,00	0,50	1,00	0,50	0,50	1,00	0,75	1,00	0,75	0,25	0,75	0,50	0,75	0,50	1,00	1,00	0,75	0,00	0,00
Ερώτηση 5	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,00	1,00	0,50	0,50	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 6	0,75	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	0,50	0,25	0,25	0,00	0,00	0,25	0,25	0,50	0,75	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 7	0,00	0,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 8	0,00	0,00	0,25	0,50	0,25	0,25	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	0,75	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 9	1,00	0,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50
Σύνολο	3,21	0,00	6,65	4,80	5,95	6,15	7,40	7,65	6,40	7,30	6,90	4,31	5,40	6,15	6,25	7,00	8,41	8,65	7,50	7,50
Ποσοστό επιτυχίας	35,67%	0,00%	73,89%	53,33%	66,11%	68,33%	82,22%	85,00%	71,11%	81,11%	76,67%	47,89%	60,00%	68,33%	69,44%	77,78%	93,44%	96,11%	83,33%	83,33%

Πίνακας 17

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17
Ερώτηση 1	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 2	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50
Ερώτηση 3	0,90	0,90	0,90	0,23	0,80	0,56	0,80	0,90	1,00	0,90	0,90	0,90	0,46	0,46	0,90	0,90	0,56
Ερώτηση 4	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,00	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	0,75	1,00	1,00	0,50	0,50
Ερώτηση 5	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,50	0,00	1,00	0,00	0,50	1,00	0,50	0,00	1,00
Ερώτηση 6	0,50	1,00	1,00	0,50	0,50	0,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	0,50	1,00	0,75	0,75	1,00	1,00
Ερώτηση 7	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 8	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	0,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 9	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Σύνολο	6,90	8,90	8,40	4,23	6,30	3,56	6,80	8,90	6,00	6,40	7,40	6,40	7,71	7,71	8,15	7,40	7,56
Ποσοστό επιτυχίας	76,67%	98,89%	93,33%	47,00%	70,00%	39,56%	75,56%	98,89%	66,67%	71,11%	82,22%	71,11%	85,67%	85,67%	90,56%	82,22%	84,00%

Πίνακας 18

Ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας όλων των μαθητών με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας είναι 72,47% ενώ χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας ο μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας ήταν 63,85%. Μπορεί κάποιος να συμπεράνει ότι ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας στις ερωτήσεις κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου βελτιώθηκε με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή.

2) Οι μαθητές που παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση στην επίδοσή τους.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας διευκόλυνε τους μαθητές να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου και αυτό φάνηκε από τη σύγκριση των ποσοστών επιτυχίας στις γραπτές απαντήσεις που έδωσαν και χωρίς και με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή. Σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικό να εξεταστεί ποιοι μαθητές επωφελήθηκαν περισσότερο από τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας. Οι μαθητές με χαμηλή, μέτρια, καλή, πολύ καλή ή άριστη επίδοση; Προκειμένου να διαπιστωθεί ποιοι μαθητές σημείωσαν βελτίωση στην κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου, η επίδοση των μαθητών κατηγοριοποιήθηκε σε πέντε κατηγορίες: χαμηλή, μέτρια, καλή, πολύ καλή και άριστη επίδοση. Η επίδοση των μαθητών κατηγοριοποιήθηκε με κριτήριο το ποσοστό επιτυχίας τους στις γραπτές απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου χωρίς να έχουν συμπληρώσει το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας. Η κάθε κατηγορία επίδοσης αντιστοιχούσε στα εξής ποσοστά επιτυχίας, σύμφωνα με τον Πίνακα 19:

Κατηγορία επίδοσης	Ποσοστό επιτυχίας
Χαμηλή επίδοση	<55%
Μέτρια επίδοση	55,01% – 65%
Καλή επίδοση	65,01% - 75%
Πολύ καλή επίδοση	75,01% - 85%
Άριστη επίδοση	85,01% - 100%

Πίνακας 19. Κατηγορία επίδοσης και ποσοστό επιτυχίας

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητος ο διαχωρισμός των μαθητών με βάση την επίδοσή τους στις γραπτές απαντήσεις που έδωσαν για τις ερωτήσεις κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου χωρίς τη χρήση του γραφικού οργανωτή (Πίνακας 20, Πίνακας 21, Πίνακας 22, Πίνακας 23, Πίνακας 24):

Μαθητές με χαμηλή επίδοση (<=55%)										
A1	A2	A3	A4	B1	B4	B5	B6	B9	B11	B16
22,56%	27,33%	22,56%	46,78%	54,44%	40,67%	46,33%	39,56%	49,00%	53,33%	54,44%

Πίνακας 20

Μαθητές με μέτρια επίδοση (55,01% - 65%)						
A5	A9	A10	A12	B10	B12	B17
64,44%	62,78%	60,00%	64,56%	62,78%	60,00%	64,56%

Πίνακας 21

Μαθητές με καλή επίδοση (65,01%- 75%)					
A6	A11	A13	A14	A16	B7
68,44%	71,11%	68,44%	65,56%	73,89%	68,11%

Πίνακας 22

Μαθητές με πολύ καλή επίδοση (75,01% - 85%)							
A7	A8	A15	A17	A18	A19	B8	B13
81,11%	79,56%	76,67%	84,22%	82,33%	76,67%	76,67%	76,78%

Πίνακας 23

Μαθητές με άριστη επίδοση (85,01% - 100%)			
B2	B3	B14	B15
91,67%	87,78%	85,67%	87,78%

Πίνακας 24

Σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες, μπορεί κάποιος να διαπιστώσει ότι υπήρχαν αρκετοί μαθητές που σημείωσαν χαμηλή επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, οι 11 από το σύνολο των 36 μαθητών παρουσίασαν ποσοστό επιτυχίας μικρότερο από 55% και αυτό τους κατατάσσει στην κατηγορία των μαθητών με χαμηλή επίδοση. Έτσι, λοιπόν, το 30,55% των μαθητών σημείωσε χαμηλή επίδοση, το 19,44% (οι 7 από τους 36 μαθητές) παρουσίασε μέτρια επίδοση, το 16,66% (οι 6 από τους 36 μαθητές) καλή επίδοση, το 22,22% (οι 8 από τους 36 μαθητές) πολύ καλή επίδοση, ενώ το υπόλοιπο 11,11% (οι 4 από τους 36 μαθητές) εμφάνισε άριστη επίδοση. Το ερώτημα που είναι ενδιαφέρον να απαντηθεί είναι το ποιοι μαθητές παρουσίασαν μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης στις ερωτήσεις κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας. Για να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα, θα πρέπει να γίνει η σύγκριση ανάμεσα στο μέσο όρο του ποσοστού επιτυχίας των μαθητών με χαμηλή, μέτρια, καλή, πολύ καλή και άριστη επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης με και χωρίς τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή. Οι επιδόσεις των μαθητών κάθε κατηγορίας και ο μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Μαθητές με χαμηλή επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας												
	A1	A2	A3	A4	B1	B4	B5	B6	B9	B11	B16	Μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας
Χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας	22,56%	27,33%	22,56%	46,78%	54,44%	40,67%	46,33%	39,56%	49,00%	53,33%	54,44%	41,55%
Με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας	35,67%	0,00%	73,89%	53,33%	76,67%	47,00%	70,00%	39,56%	66,67%	82,22%	82,22%	57,02%

Πίνακας 25

Μαθητές με μέτρια επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας										
	A5	A9	A10	A12	B10	B12	B17	B12	B17	Μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας
Χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας	64,44%	62,78%	60,00%	64,56%	62,78%	60,00%	64,56%	60,00%	64,56%	62,73%
Με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας	66,11%	71,11%	81,11%	47,89%	71,11%	71,11%	84,00%	71,11%	84,00%	70,35%

Πίνακας 26

Μαθητές με καλή επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας							
	A6	A11	A13	A14	A16	B7	Μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας
Χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας	68,44%	71,11%	68,44%	65,56%	73,89%	68,11%	69,26%
Με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας	68,33%	76,67%	60,00%	68,33%	77,78%	75,56%	71,11%

Πίνακας 27

Μαθητές με πολύ καλή επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας									
	A7	A8	A15	A17	A18	A19	B8	B13	Μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας
Χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας	81,11%	79,56%	76,67%	84,22%	82,33%	76,67%	76,67%	76,78%	79,25%
Με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας	82,22%	85,00%	69,44%	93,44%	96,11%	83,33%	98,89%	85,67%	86,76%

Πίνακας 28

Μαθητές με άριστη επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας					
	B2	B3	B14	B15	Μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας
Χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας	91,67%	87,78%	85,67%	87,78%	88,22%
Με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας	98,89%	93,33%	85,67%	90,56%	92,11%

Πίνακας 29

Σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες, οι μαθητές και των πέντε κατηγοριών σημείωσαν βελτίωση, σε διαφορετικό ποσοστό. Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση παρουσίασαν βελτίωση στην επίδοσή τους η οποία από 41,55% έφτασε στο 57,02%. Οι μαθητές με μέτρια επίδοση σημείωσαν και αυτή βελτίωση, αφού ο μέσος όρος τους ποσοστού επιτυχίας τους από 62,73% έφτασε στο 70,35%. Άνοδο στο μέσο όρο του ποσοστού επιτυχίας εμφάνισαν και οι μαθητές με καλή επίδοση (από 69,26% έφτασε στο 71,11%), με πολύ καλή επίδοση (από 79,25% ανέβηκε στο 86,26%) και άριστη επίδοση (από 88,22% έφτασε στο 92,11%).

3) Η επίδοση των μαθητών στις ερωτήσεις κυριολεκτικής και συμπερασματικής κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου

Όπως έχει προαναφερθεί, οι ερωτήσεις κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου αποτελούνταν από ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης και από ερωτήσεις συμπερασματικής κατανόησης. Θα πρέπει να μελετηθεί ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας όλων των μαθητών στις ερωτήσεις κυριολεκτικής και συμπερασματικής κατανόησης για να διαπιστωθεί εάν η συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας επηρέασε θετικά την επίδοση των μαθητών είτε στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης είτε στις ερωτήσεις συμπερασματικής κατανόησης είτε και στα δύο είδη ερωτήσεων. Για να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με το εάν η συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας επηρεάζει είτε θετικά είτε αρνητικά τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις κυριολεκτικής και συμπερασματικής κατανόησης, είναι απαραίτητη η παράθεση των ποσοστών επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις με και χωρίς τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή στους πίνακες που ακολουθούν. Στους Πίνακες 30 και 31 φαίνονται τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας, ενώ στους Πίνακες 32 και 33 τα ποσοστά επιτυχίας στις ίδιες ερωτήσεις με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
Ερώτηση 1	0,50	0,50	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 2	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 3	0,03	0,46	0,03	0,46	0,80	0,66	0,80	0,66	0,90	0,90	0,90	0,56	0,66	0,90	0,90	0,90	0,33	0,66	0,90
Ερώτηση 4	0,00	0,00	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	0,00	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,75	0,50	0,00
Ερώτηση 6	0,00	0,00	0,00	0,50	0,00	0,00	0,50	1,00	0,25	0,50	0,00	0,75	0,00	1,00	1,00	0,25	1,00	0,75	1,00
Ερώτηση 8	0,00	0,00	0,00	0,25	0,00	0,50	0,50	0,00	1,00	0,50	1,00	0,00	1,00	0,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50
Σύνολο	1,03	1,46	1,03	3,21	2,80	3,66	4,80	4,66	4,15	2,40	4,40	3,81	3,66	4,40	5,40	4,65	4,58	4,41	4,40
Ποσοστό επιτυχίας	17,17%	24,33%	17,17%	53,50%	46,67%	61,00%	80,00%	77,67%	69,17%	40,00%	73,33%	63,50%	61,00%	73,33%	90,00%	77,50%	76,33%	73,50%	73,33%

Πίνακας 31

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17
Ερώτηση 1	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00
Ερώτηση 2	1,00	1,00	1,00	0,00	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,50
Ερώτηση 3	0,90	1,00	0,90	0,66	0,42	0,56	0,13	0,90	0,66	0,90	0,80	0,90	0,66	0,46	0,90	0,90	0,56
Ερώτηση 4	0,50	0,25	1,00	0,50	0,25	0,00	0,00	1,00	0,75	1,00	0,50	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,25
Ερώτηση 6	0,50	1,00	1,00	0,00	0,50	0,50	1,00	0,00	0,50	0,25	0,00	0,50	0,75	0,75	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 8	1,00	1,00	0,50	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	0,50	1,00	0,00	0,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50
Σύνολο	3,90	5,25	5,40	1,16	1,67	2,06	3,63	3,90	2,91	3,65	2,30	3,40	4,41	4,71	5,40	3,40	2,81
Ποσοστό επιτυχίας	65,00%	87,50%	90,00%	19,33%	27,83%	34,33%	60,50%	65,00%	48,50%	60,83%	38,33%	56,67%	73,50%	78,50%	90,00%	56,67%	46,83%

Πίνακας 32

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
Ερώτηση 1	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 2	0,00	0,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 3	0,46	0,00	0,90	0,80	0,70	0,90	0,90	0,90	0,90	0,80	0,90	0,56	0,90	0,90	1,00	1,00	0,66	0,90	1,00
Ερώτηση 4	0,00	0,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	0,75	1,00	0,75	0,25	0,75	0,50	0,75	0,50	1,00	1,00	0,75	0,00
Ερώτηση 6	0,75	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	0,50	0,25	0,25	0,00	0,00	0,25	0,25	0,50	0,75	1,00	1,00
Ερώτηση 8	0,00	0,00	0,25	0,50	0,25	0,25	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	0,75	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00
Σύνολο	2,21	0,00	3,65	3,80	2,95	3,65	4,90	5,65	4,90	4,30	4,40	3,31	3,90	4,65	4,25	5,00	5,41	5,65	5,00
Ποσοστό επιτυχίας	36,83%	0,00%	60,83%	63,33%	49,17%	60,83%	81,67%	94,17%	81,67%	71,67%	73,33%	55,17%	65,00%	77,50%	70,83%	83,33%	90,17%	94,17%	83,33%

Πίνακας 33

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17
Ερώτηση 1	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 2	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50
Ερώτηση 3	0,90	0,90	0,90	0,23	0,80	0,56	0,80	0,90	1,00	0,90	0,90	0,90	0,46	0,46	0,90	0,90	0,56
Ερώτηση 4	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,00	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	0,75	1,00	1,00	0,50	0,50
Ερώτηση 6	0,50	1,00	1,00	0,50	0,50	0,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	0,50	1,00	0,75	0,75	1,00	1,00
Ερώτηση 8	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	0,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00
Σύνολο	5,40	5,90	5,90	2,73	4,30	2,06	4,30	5,90	3,50	4,40	4,40	4,40	5,21	4,71	5,65	5,40	4,56
Ποσοστό επιτυχίας	90,00%	98,33%	98,33%	45,50%	71,67%	34,33%	71,67%	98,33%	58,33%	73,33%	73,33%	73,33%	86,83%	78,50%	94,17%	90,00%	76,00%

Πίνακας 34

Ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας ήταν 59,66%, ενώ με τη συμπλήρωση του χάρτη ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας έφτασε στο 72,36%.

Στους παρακάτω πίνακες εμφανίζονται τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις συμπερασματικής κατανόησης. Στους Πίνακες 35 και 36 φαίνονται τα ποσοστά επιτυχίας στις ερωτήσεις συμπερασματικής κατανόησης χωρίς τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή, ενώ στους Πίνακες 37 και 38 παρατίθενται τα ποσοστά επιτυχίας με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
Ερώτηση 5	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,00	1,00	0,50	0,50	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 7	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50
Ερώτηση 9	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00
Σύνολο	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00	2,50	2,50	2,50	1,50	3,00	2,00	2,00	2,50	1,50	1,50	2,00	3,00	3,00	2,50
Ποσοστό επιτυχίας	33,33%	33,33%	33,33%	33,33%	100,00%	83,33%	83,33%	83,33%	50,00%	100,00%	66,67%	66,67%	83,33%	50,00%	50,00%	66,67%	100,00%	100,00%	83,33%

Πίνακας 35

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17
Ερώτηση 5	0,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	0,00	1,00	0,00	0,50	1,00	0,50	0,00	1,00
Ερώτηση 7	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00
Ερώτηση 9	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Σύνολο	1,00	3,00	2,50	2,50	2,50	1,50	2,50	3,00	1,50	2,00	2,50	2,00	2,50	3,00	2,50	1,50	3,00
Ποσοστό επιτυχίας	33,33%	100,00%	83,33%	83,33%	83,33%	50,00%	83,33%	100,00%	50,00%	66,67%	83,33%	66,67%	83,33%	100,00%	83,33%	50,00%	100,00%

Πίνακας 36

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
Ερώτηση 5	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,00	1,00	0,50	0,50	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 7	0,00	0,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 9	1,00	0,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50
Σύνολο	1,00	0,00	3,00	1,00	3,00	2,50	2,50	2,00	1,50	3,00	2,50	1,00	1,50	1,50	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50
Ποσοστό επιτυχίας	33,33%	0,00%	100,00%	33,33%	100,00%	83,33%	83,33%	66,67%	50,00%	100,00%	83,33%	33,33%	50,00%	50,00%	66,67%	66,67%	100,00%	100,00%	83,33%

Πίνακας 37

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17
Ερώτηση 5	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,50	0,00	1,00	0,00	0,50	1,00	0,50	0,00	1,00
Ερώτηση 7	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 9	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Σύνολο	1,50	3,00	2,50	1,50	2,00	1,50	2,50	3,00	2,50	2,00	3,00	2,00	2,50	3,00	2,50	2,00	3,00
Ποσοστό επιτυχίας	50,00%	100,00%	83,33%	50,00%	66,67%	50,00%	83,33%	100,00%	83,33%	66,67%	100,00%	66,67%	83,33%	100,00%	83,33%	66,67%	100,00%

Πίνακας 38

Ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις συμπερασματικής κατανόησης χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας ήταν 72,22%, ενώ με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας έφτασε στο 72,69%.

Η επίδοση των μαθητών και στις ερωτήσεις κυριολεκτικής και στις ερωτήσεις συμπερασματικής κατανόησης βελτιώθηκε. Στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας από 59,66% έφτασε στο 72,36% με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή και στις ερωτήσεις συμπερασματικής κατανόησης ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας από το 72,22% έφτασε στο 72,68% με τη συμπλήρωση του χάρτη. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι το ποσοστό βελτίωσης στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης ήταν μεγαλύτερο από εκείνο στις ερωτήσεις συμπερασματικής κατανόησης.

4) Οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας.

Εκτός από τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου, μελετήθηκε ο βαθμός συμφωνίας των μαθητών με το περιεχόμενο των ερωτήσεων σχετικά με το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας. Στον Πίνακα 39, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές:

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Σου άρεσε ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας;»	68,42%	21,05%	7,89%	2,63%
Δυσκολεύτηκες να τον συμπληρώσεις μόνος σου;	2,63%	5,26%	28,94%	63,15%
Η βοήθεια και η καθοδήγηση από τη δασκάλα σε διευκόλυνε να δεις τον τρόπο που συμπληρώνεται ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας;	73,68%	18,42%	5,26%	2,63%
Ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας» σε βοήθησε να εντοπίσεις τα βασικά σημεία του κειμένου;	65,78%	21,05%	7,89%	2,63%
Ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας» παρουσίασε με οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου;	50%	39,47%	7,89%	2,63%
Ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας» σε βοήθησε να	71,05%	21,05%	7,89%	0%

κατανοήσεις ευκολότερα το κείμενο;				
Σε βοήθησε να απαντήσεις με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις;	68,42%	21,05%	7,89%	2,63%
Ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας σε βοήθησε να ελέγξεις εάν κατανόησες το κείμενο που διάβασες;	60,52%	26,31%	7,89%	5,26%
Συναντάς στο βιβλίο σου τέτοιους «χάρτες αφηγηματικής ιστορίας»;	7,89%	13,15%	10,52%	68,42%
Γενικότερα, οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα σε βοηθούν να κατανοήσεις το κείμενο;	68,42%	15,78%	13,15%	2,63%

Πίνακας 39. Οι απόψεις του συνόλου των μαθητών

Πιο συγκεκριμένα, στο 68,42% των μαθητών άρεσε πάρα πολύ ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας, ενώ στο 2,63% των μαθητών δεν άρεσε καθόλου. Το 63,15% των μαθητών δε δυσκολεύτηκε καθόλου στη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή, ενώ το 2,63% και το 5,26% των μαθητών δυσκολεύτηκε πάρα πολύ και αρκετά αντίστοιχα. Το 73,68% των μαθητών θεώρησε ότι η καθοδήγηση από τη δασκάλα τους βοήθησε να δουν το σωστό τρόπο συμπλήρωσης του χάρτη. Το 65,78% πιστεύει ότι ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας τους βοήθησε πάρα πολύ στο να εντοπίσουν τα βασικά σημεία του αφηγηματικού κειμένου, ενώ το 50% θεωρεί ότι παρουσίασε σε μεγάλο βαθμό με οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου. Το 71,05% βοηθήθηκε πάρα πολύ από το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας στο να κατανοήσει το κείμενο και το 68,42% δηλώνει ότι βοηθήθηκε πάρα πολύ στο να απαντήσει με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις κατανόησης. Ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας βοήθησε πάρα πολύ το 60,52% των μαθητών να ελέγξει εάν κατανόησε το κείμενο ενώ βοήθησε αρκετά το 26,31%. Το 68,42% των μαθητών συμφωνεί με το γεγονός ότι στο σχολικό τους εγχειρίδιο δεν συναντώνται καθόλου οι χάρτες αφηγηματικής ιστορίας, ενώ το ίδιο ποσοστό πιστεύει ότι οι ερωτήσεις τους βοηθούν να κατανοήσουν το κείμενο.

Θα αποτελούσε σημαντική παράλειψη η μη αναλυτική αναφορά στις απόψεις των μαθητών με χαμηλή, μέτρια, καλή, πολύ καλή και άριστη επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου. Στον Πίνακα 40 αναλύονται οι απόψεις της

κάθε υπο-ομάδας μαθητών. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι κάθε υπο-ομάδα μαθητών (υπο-ομάδα μαθητών με χαμηλή επίδοση, υπο-ομάδα μαθητών με μέτρια επίδοση, υπο-ομάδα μαθητών με καλή επίδοση, υπο-ομάδα μαθητών με πολύ καλή επίδοση και υπο-ομάδα μαθητών με άριστη επίδοση) έχει διαφορετικό χρώμα για γίνεται ευκολότερα η διάκριση. Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά των μαθητών με χαμηλή επίδοση εμφανίζονται στη στήλη με το κίτρινο χρώμα, τα ποσοστά των μαθητών με μέτρια επίδοση στη στήλη με το γαλάζιο χρώμα, τα ποσοστά των μαθητών με καλή επίδοση στη στήλη με το ανοιχτό πράσινο , τα ποσοστά των μαθητών με πολύ καλή επίδοση στη στήλη με το ροζ χρώμα και τα ποσοστά των μαθητών με άριστη επίδοση στη στήλη με το πορτοκαλί χρώμα.

	Πάρα πολύ			Αρκετά			Λίγο			Καθόλου																	
	81,81	100	37,5	100	50	100	81,81	14,28	33,33	50	100	81,81	14,28	33,33	50	100	81,81	14,28	33,33	50	100						
Σου άρεσε ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας»;	81,81	100	37,5	100	50	100	81,81	14,28	33,33	50	100	81,81	14,28	33,33	50	100	81,81	14,28	33,33	50	100	81,81	14,28	33,33	50	100	
Δυσκολεύτηκες να τον συμπληρώσεις μόνος σου;	9,09						9,09					9,09					9,09					9,09					
Η βοήθεια και η καθοδήγηση από τη δασκάλα σε διευκόλυνε να δεις τον τρόπο που συμπληρώνεται ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας;	72,72	85,71	50	75	100	100	72,72	14,28	33,33	25	100	72,72	14,28	33,33	25	100	72,72	14,28	33,33	25	100	72,72	14,28	33,33	25	100	
Ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας» σε βοήθησε να εντοπίσεις τα βασικά σημεία του κειμένου;	63,63	57,14	83,33	87,5	75	75	63,63	42,85	57,14	12,5	75	63,63	42,85	57,14	12,5	75	63,63	42,85	57,14	12,5	75	63,63	42,85	57,14	12,5	75	
Ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας» παρουσίασε με οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου;	82,82	42,85	50	50	75	75	82,82	18,18	33,33	50	75	82,82	18,18	33,33	50	75	82,82	18,18	33,33	50	75	82,82	18,18	33,33	50	75	
Ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας» σε βοήθησε να κατανοήσεις ευκολότερα το κείμενο;	63,63	85,71	50	75	100	100	63,63	27,27	33,33	12,5	100	63,63	27,27	33,33	12,5	100	63,63	27,27	33,33	12,5	100	63,63	27,27	33,33	12,5	100	
Σε βοήθησε να απαντήσεις με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις;	63,63	100	66,66	75	75	75	63,63	18,18	33,33	25	75	63,63	18,18	33,33	25	75	63,63	18,18	33,33	25	75	63,63	18,18	33,33	25	75	
Ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας σε βοήθησε να ελέγξεις εάν κατανόησες το κείμενο που διάβασες;	72,72	71,42	50	62,5	100	100	72,72	28,57	50	12,5	100	72,72	28,57	50	12,5	100	72,72	28,57	50	12,5	100	72,72	28,57	50	12,5	100	

Συναντάς στο βιβλίο σου τέτοιους «χάρτες αφηγηματικής ιστορίας»;	81,81	100	16,66	12,5	100	18,18	14,28	16,66	12,5	100	9,09	14,28	16,66	12,5	72,72	71,42	50	75	100
Γενικότερα, οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα σε βοηθούν να κατανοήσεις το κείμενο;	81,81	100	50	62,5	100	18,18	14,28	16,66	25	100	9,09	14,28	33,33	12,5	72,72	71,42	50	75	100

Πίνακας 40

Σύμφωνα με τον Πίνακα 40 θα μπορούσαν να σημειωθούν τα εξής:

- Ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας άρεσε πάρα πολύ σε όλους τους μαθητές με μέτρια και άριστη επίδοση καθώς επίσης και στην πλειοψηφία των μαθητών με χαμηλή επίδοση. Ωστόσο, δεν άρεσε πάρα πολύ στο 50% των μαθητών με καλή και πολύ καλή επίδοση.

- Η πλειοψηφία των μαθητών δε δυσκολεύτηκε καθόλου κατά τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή. Αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι το 75% των μαθητών με πολύ καλή και άριστη επίδοση και το 83% των μαθητών με καλή επίδοση δηλώνει ότι δε δυσκολεύτηκε καθόλου στη συμπλήρωση του χάρτη, ενώ σχεδόν λιγότεροι από τους μισούς μαθητές με μέτρια και χαμηλή επίδοση αντιμετώπισαν κάποιο βαθμό δυσκολίας.

- Οι περισσότεροι μαθητές με χαμηλή, μέτρια, πολύ καλή και άριστη επίδοση διευκολύνθηκαν πάρα πολύ στο να συμπληρώσουν το χάρτη με τη βοήθεια και την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Το 50% των μαθητών με καλή επίδοση δηλώνει ότι δε διευκολύνθηκε πάρα πολύ, αλλά αρκετά ή λίγο.

- Ο χάρτης βοήθησε πάρα πολύ την πλειοψηφία των μαθητών από όλες τις υπο-ομάδες να εντοπίσουν τα βασικά σημεία του κειμένου. Λιγότεροι από τους μισούς μαθητές με μέτρια επίδοση (42,85%) και άριστη επίδοση (25%) δηλώνουν ότι βοηθήθηκαν όχι πάρα πολύ, αλλά αρκετά.

- Οι περισσότεροι μαθητές με χαμηλή και άριστη επίδοση αναφέρουν ότι ο χάρτης παρουσίασε με πάρα πολύ οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου. Με αυτή την άποψη δε συμφωνούν οι μισοί από τους μαθητές με καλή και πολύ καλή επίδοση και η πλειοψηφία των μαθητών με μέτρια επίδοση, οι οποίοι πιστεύουν ότι η παρουσίαση των πληροφοριών του κειμένου με βάση το γραφικό οργανωτή έγινε λιγότερο οργανωμένα.

- Όλοι οι μαθητές με άριστη επίδοση καθώς επίσης και η πλειοψηφία των μαθητών με χαμηλή, μέτρια και πολύ καλή επίδοση δηλώνουν ότι ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας τους βοήθησε πάρα πολύ να κατανοήσουν ευκολότερα το κείμενο. Το 50% των μαθητών με καλή επίδοση δηλώνει ότι βοηθήθηκε σε μικρότερο βαθμό.

- Η πλειοψηφία των μαθητών από όλες τις υπο-ομάδες υποστηρίζει ότι ο χάρτης τους βοήθησε πάρα πολύ να απαντήσουν με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις. Το 33,33% των μαθητών με καλή επίδοση και το 25% των μαθητών

με καλή επίδοση δηλώνει ότι βοηθήθηκε αρκετά, ενώ το 25% των μαθητών υποστηρίζει ότι βοηθήθηκε λίγο.

- Οι περισσότεροι μαθητές με χαμηλή, μέτρια, πολύ καλή και άριστη επίδοση δηλώνουν ότι ο χάρτης τους βοήθησε πάρα πολύ να ελέγξουν εάν κατανόησαν το αφηγηματικό κείμενο. Με αυτήν την άποψη δε συμφωνούν οι μισοί μαθητές με καλή επίδοση που βοηθήθηκαν όχι πάρα πολύ, αλλά αρκετά και το 25% των μαθητών με πολύ καλή επίδοση που βοηθήθηκε λίγο.

- Οι περισσότεροι μαθητές με χαμηλή, μέτρια, πολύ καλή επίδοση και όλοι οι μαθητές με άριστη επίδοση δε συναντούν καθόλου τέτοιους χάρτες αφηγηματικής ιστορίας στο βιβλίο τους. Το 50% των μαθητών με καλή επίδοση δηλώνει ότι το βιβλίο περιέχει τέτοιους γραφικούς οργανωτές.

- Όλοι οι μαθητές με μέτρια και άριστη επίδοση και η πλειοψηφία των μαθητών με χαμηλή και πολύ καλή επίδοση δηλώνουν ότι οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα τους βοηθούν πάρα πολύ να κατανοήσουν το κείμενο. Δε βοηθιούνται στον ίδιο βαθμό οι μισοί μαθητές με καλή επίδοση.

Σε γενικές γραμμές, στους περισσότερους μαθητές άρεσε πάρα πολύ ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας οι οποίοι δε δυσκολεύτηκαν καθόλου να συμπληρώσουν μόνοι τους το γραφικό οργανωτή και οι οποίοι βοηθήθηκαν πάρα πολύ από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας τους βοήθησε πάρα πολύ να εντοπίσουν τα βασικά σημεία του κειμένου, να κατανοήσουν ευκολότερα το κείμενο και να απαντήσουν με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις. Δηλώνουν ότι ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας παρουσίασε με πολύ οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου και τους βοήθησε να ελέγξουν την κατανόηση. Οι περισσότεροι μαθητές δε συναντούν στο βιβλίο τους τέτοιους γραφικούς οργανωτές και υποστηρίζουν ότι οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα τους βοηθούν πάρα πολύ να κατανοήσουν το κείμενο. Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ότι με τις περισσότερες από τις προαναφερθείσες απόψεις της πλειοψηφίας των μαθητών, δε συμφωνούσαν οι μισοί από τους μαθητές με καλή επίδοση.

5) Η επίδοση των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης πληροφοριακού κειμένου με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης

Η επίδοση των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης του πληροφοριακού κειμένου χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης εμφανίζεται αναλυτικά στους παρακάτω πίνακες (Πίνακας 41, Πίνακας 42) :

	A1	A3	A4	A5	A6	A8	A9	A11	A12	A14	A15	A16	A17	A18	A19
Ερώτηση 1	0,00	0,42	1,00	0,71	0,85	1,00	0,50	1,00	1,00	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 2	0,00	0,10	0,10	0,00	0,10	0,10	0,10	0,20	0,20	0,40	0,60	0,60	1,00	0,30	0,60
Ερώτηση 3	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 4	0,00	0,16	0,16	1,00	0,46	0,30	0,30	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,56	1,00
Ερώτηση 5	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 6	0,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 7	0,00	0,50	0,50	0,00	0,40	0,00	0,25	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 8	0,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,00
Ερώτηση 9	0,00	0,40	0,00	0,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50
Σύνολο	0,00	3,58	5,26	4,21	6,31	5,40	5,15	5,70	5,70	6,90	7,10	7,10	9,00	7,86	7,10
Ποσοστό επιτυχίας	0,00%	39,78%	58,44%	46,78%	70,11%	60,00%	57,22%	63,33%	63,33%	76,67%	78,89%	78,89%	100,00%	87,33%	78,89%

Πίνακας 41

	B1	B2	B3	B5	B6	B7	B8	B10	B11	B12	B13	B15	B16	B17
Ερώτηση 1	1,00	0,84	1,00	1,00	0,14	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 2	1,00	0,80	0,30	0,05	0,00	0,60	0,50	0,10	0,20	1,00	0,20	1,00	0,00	0,10
Ερώτηση 3	0,00	1,00	1,00	0,50	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 4	1,00	0,87	0,50	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,50	1,00	0,87	1,00	1,00	0,68
Ερώτηση 5	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 6	1,00	1,00	0,50	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 7	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,50	1,00	0,50	0,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00
Ερώτηση 8	1,00	1,00	0,50	0,00	0,00	0,50	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	0,50
Ερώτηση 9	1,00	1,00	0,50	0,00	0,00	1,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50
Σύνολο	8,00	8,51	5,30	2,55	0,14	7,60	8,50	4,60	3,70	8,00	7,07	8,50	7,50	6,78
Ποσοστό επιτυχίας	88,89%	94,56%	58,89%	28,33%	1,56%	84,44%	94,44%	51,11%	41,11%	88,89%	78,56%	94,44%	83,33%	75,33%

Πίνακας 42

Ο μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας όλων των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης του πληροφοριακού κειμένου χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης είναι 66,44%. Κρίνεται σκόπιμη η σύγκριση με το μέσο όρο του ποσοστού επιτυχίας στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή για να διαπιστωθεί εάν υπήρξε βελτίωση στην επίδοση των μαθητών. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να γίνει η ανάλυση των γραπτών απαντήσεων των μαθητών με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης, η οποία φαίνεται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακας 43, Πίνακας 44):

	A1	A3	A4	A5	A6	A8	A9	A11	A12	A14	A15	A16	A17	A18	A19
Ερώτηση 1	1,00	1,00	1,00	1,00	0,84	0,50	0,42	1,00	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,30	0,20	0,50	0,40	0,40	0,20	0,40	0,10	0,90	0,40	1,00
Ερώτηση 3	0,00	1,00	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,90	1,00
Ερώτηση 4	0,50	0,00	0,32	0,32	0,38	0,38	0,32	1,00	1,00	0,34	1,00	0,00	1,00	0,50	1,00
Ερώτηση 5	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 6	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 7	0,00	0,50	0,50	1,00	0,00	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	0,50
Ερώτηση 8	0,00	0,50	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50
Ερώτηση 9	0,00	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50
Σύνολο	1,50	4,50	5,82	5,82	6,02	4,58	5,74	7,40	7,40	4,54	7,40	5,10	8,90	7,80	7,50
Ποσοστό επιτυχίας	16,67%	50,00%	64,67%	64,67%	66,89%	50,89%	63,78%	82,22%	82,22%	50,44%	82,22%	56,67%	98,89%	86,67%	83,33%

Πίνακας 43

	B1	B2	B3	B5	B6	B7	B8	B10	B11	B12	B13	B15	B16	B17
Ερώτηση 1	1,00	1,00	1,00	0,28	0,14	1,00	1,00	1,00	0,84	0,84	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 2	0,70	0,80	0,40	0,20	0,00	0,30	0,50	0,10	0,40	0,50	0,60	0,80	0,50	0,40
Ερώτηση 3	0,90	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 4	1,00	1,00	0,81	0,62	0,00	1,00	1,00	0,00	0,56	0,75	0,68	0,93	0,00	0,00
Ερώτηση 5	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 6	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 7	1,00	1,00	1,00	0,00	0,50	1,00	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	0,00	0,50
Ερώτηση 8	1,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	0,50	0,50
Ερώτηση 9	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50
Σύνολο	8,10	8,30	6,21	4,10	4,64	7,80	8,00	5,60	6,80	6,59	7,28	8,73	6,00	5,90
Ποσοστό επιτυχίας	90,00%	92,22%	69,00%	45,56%	51,56%	86,67%	88,89%	62,22%	75,56%	73,22%	80,89%	97,00%	66,67%	65,56%

Πίνακας 44

Ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας όλων των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης του πληροφοριακού κειμένου με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή είναι 70,95.

Η επίδοση των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης του πληροφοριακού κειμένου βελτιώθηκε με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης, αφού ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας από 66,44% έφτασε στο 70,95% σημειώνοντας αύξηση.

6) Οι μαθητές που παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση στην επίδοσή τους.

Όπως διαπιστώθηκε προηγουμένως, με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης η επίδοση των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης βελτιώθηκε. Θα πρέπει να διαπιστωθεί ποιοι μαθητές σημείωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά βελτίωσης στην επίδοσή τους. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να κατηγοριοποιηθεί η επίδοση των μαθητών με βάση το ποσοστό επιτυχίας τους στις ερωτήσεις κατανόησης του πληροφοριακού κειμένου χωρίς να έχουν συμπληρώσει τον ιστό αράχνης. Η κατηγοριοποίηση της επίδοσης στις ερωτήσεις του πληροφοριακού κειμένου είναι ίδια με αυτή που ακολουθήθηκε στις ερωτήσεις του αφηγηματικού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, η κάθε κατηγορία επίδοσης αντιστοιχούσε στα εξής ποσοστά επιτυχίας (βλ. Πίνακα 45):

Κατηγορία επίδοσης	Ποσοστό επιτυχίας
Χαμηλή επίδοση	<55%
Μέτρια επίδοση	55,01% – 65%
Καλή επίδοση	65,01% - 75%
Πολύ καλή επίδοση	75,01% - 85%
Άριστη επίδοση	85,01% - 100%

Πίνακας 45. Κατηγορία επίδοσης και ποσοστό επιτυχίας

Η κατηγοριοποίηση της επίδοσης των μαθητών με βάση το ποσοστό επιτυχίας τους ερωτήσεις κατανόησης του πληροφοριακού κειμένου χωρίς να έχουν συμπληρώσει τον ιστό αράχνης ήταν η ακόλουθη (βλ. Πίνακα 46, Πίνακα 47, Πίνακα 48, Πίνακα 49, Πίνακα 50):

Μαθητές με χαμηλή επίδοση (<=55%)						
A1	A3	A5	B5	B6	B10	B11
0,00%	39,78%	46,78%	28,33%	1,56%	51,11%	41,11%

Πίνακας 46

Μαθητές με μέτρια επίδοση (55,01% - 65%)					
A4	A8	A9	A11	A12	B3
58,44%	60,00%	57,22%	63,33%	63,33%	58,89%

Πίνακας 47

Μαθητές με καλή επίδοση (65,01%- 75%)	
A6	A20
70,11%	69,56%

Πίνακας 48

Μαθητές με πολύ καλή επίδοση (75,01% - 85%)							
A14	A15	A16	A19	B7	B13	B17	B16
76,67%	78,89%	78,89%	78,89%	84,44%	78,56%	75,33%	83,33%

Πίνακας 49

Μαθητές με άριστη επίδοση (85,01% - 100%)						
A17	A18	B1	B2	B8	B12	B15
100,00%	87,33%	88,89%	94,56%	94,44%	88,89%	94,44%

Πίνακας 50

Οι 8 από τους 30 μαθητές, σε ποσοστό 26,66%, σημείωσαν πολύ καλή επίδοση. Το 23,33% των μαθητών (οι 7 από τους 30 μαθητές) παρουσίασε χαμηλή επίδοση, ενώ άριστη επίδοση εμφάνισαν 7 μαθητές που αντιστοιχούν στο ποσοστό του 23,33% του συνόλου των μαθητών. Μέτρια επίδοση παρουσίασαν οι 6 από τους 30 μαθητές, σε ποσοστό 20% και καλή επίδοση παρουσίασε το υπόλοιπο 6% του συνόλου των μαθητών. Προκειμένου να διαπιστωθεί ποιοι μαθητές σημείωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης, θα πρέπει να γίνει η σύγκριση ανάμεσα στο μέσο όρο του ποσοστού επιτυχίας των μαθητών με χαμηλή, μέτρια, καλή, πολύ καλή και άριστη επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης με και χωρίς τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή. Οι επιδόσεις των μαθητών κάθε κατηγορίας και ο μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (βλ. Πίνακα 51, Πίνακα 52, Πίνακα 53, Πίνακα 54, Πίνακα 55):

Μαθητές με χαμηλή επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης πληροφοριακού κειμένου χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης								
	A1	A3	A5	B5	B6	B10	B11	Μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας
Χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης	0,00%	39,78%	46,78%	28,33%	1,56%	51,11%	41,11%	29,81%
Με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης	16,67%	50,00%	64,67%	45,56%	51,56%	62,22%	75,56%	52,32%

Πίνακα 51

Μαθητές με μέτρια επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης πληροφοριακού κειμένου χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης							
	A4	A8	A9	A11	A12	B3	Μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας
Χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης	58,44%	60,00%	57,22%	63,33%	63,33%	58,89%	60,20%
Με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης	64,67%	50,89%	63,78%	82,22%	82,22%	69,00%	68,80%

Πίνακα 52

Μαθητές με καλή επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης πληροφοριακού κειμένου χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης			
	A6	A20	Μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας
Χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης	70,11%	69,56%	69,83%
Με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης	66,89%	83,33%	75,11%

Πίνακα 53

Μαθητές με πολύ καλή επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης πληροφοριακού κειμένου χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης									
	A14	A15	A16	A19	B7	B13	B17	B16	Μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας
Χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης	76,67%	78,89%	78,89%	78,89%	84,44%	78,56%	75,33%	83,33%	79,38%
Με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης	50,44%	82,22%	56,67%	83,33%	86,67%	80,89%	65,56%	66,67%	71,56%

Πίνακα 54

Μαθητές με άριστη επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης πληροφοριακού κειμένου χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης								
	A17	A18	B1	B2	B8	B12	B15	Μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας
Χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης	100,00%	87,33%	88,89%	94,56%	94,44%	88,89%	94,44%	92,65%
Με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης	98,89%	86,67%	90,00%	92,22%	88,89%	73,22%	97,00%	89,56%

Πίνακα 55

Σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες, δεν σημείωσαν όλοι οι μαθητές βελτίωση στις ερωτήσεις κατανόησης του πληροφοριακού κειμένου με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης. Πιο συγκεκριμένα, η επίδοση των μαθητών με χαμηλή επίδοση από 29,81% έφτασε στο 52,32%. Στους μαθητές με μέτρια επίδοση ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας αυξήθηκε, αφού από 60,20% έφτασε στο 68,80%. Στους μαθητές με καλή επίδοση ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας σημείωσε αύξηση. Ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας στις ερωτήσεις κατανόησης χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης ήταν 69,38% και με τη συμπλήρωση του ιστού η μέση επίδοσή τους στις ίδιες ερωτήσεις ήταν 75,11%. Αντίθετα, στους μαθητές με πολύ επίδοση ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας μειώθηκε από 79,38% στο 71,56%. Μείωση παρατηρήθηκε στη μέση επίδοση των μαθητών με άριστη επίδοση αφού ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης που ήταν 92,65% κατέβηκε στο 89,56% με τη συμπλήρωση του ιστού.

7) Η επίδοση των μαθητών στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης - αναγνώρισης λεπτομερειών και στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης - ανακεφαλαίωσης και ταξινόμησης του πληροφοριακού κειμένου

Οι μαθητές απάντησαν γραπτώς στις ερωτήσεις κατανόησης του πληροφοριακού κειμένου στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν ερωτήσεις κυριολεκτικής αναγνώρισης λεπτομερειών και ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης - ανακεφαλαίωσης - ταξινόμησης. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να παρατεθούν τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης - αναγνώρισης λεπτομερειών χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης (βλ. Πίνακα 56 και Πίνακα 57).

	A1	A3	A4	A5	A6	A8	A9	A11	A12	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20
Ερώτηση 1	0,00	0,42	1,00	0,71	0,85	1,00	0,50	1,00	1,00	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50
Ερώτηση 2	0,00	0,10	0,10	0,00	0,10	0,10	0,10	0,20	0,20	0,40	0,60	0,60	1,00	0,30	0,60	0,10
Ερώτηση 3	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 4	0,00	0,16	0,16	1,00	0,46	0,30	0,30	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,56	1,00	0,66
Ερώτηση 5	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 6	0,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 7	0,00	0,50	0,50	0,00	0,40	0,00	0,25	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Σύνολο	0,00	2,68	4,76	3,71	4,81	4,40	4,15	4,70	4,70	5,90	6,10	6,10	7,00	5,86	6,60	5,26
Ποσοστό επιτυχίας	0,00%	38,29%	68,00%	53,00%	68,71%	62,86%	59,29%	67,14%	67,14%	84,29%	87,14%	87,14%	100,00%	83,71%	94,29%	75,14%

Πίνακας 56

	B1	B2	B3	B5	B6	B7	B8	B10	B11	B12	B13	B15	B16	B17
Ερώτηση 1	1,00	0,84	1,00	1,00	0,14	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 2	1,00	0,80	0,30	0,05	0,00	0,60	0,50	0,10	0,20	1,00	0,20	1,00	0,00	0,10
Ερώτηση 3	0,00	1,00	1,00	0,50	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 4	1,00	0,87	0,50	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,50	1,00	0,87	1,00	1,00	0,68
Ερώτηση 5	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 6	1,00	1,00	0,50	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 7	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,50	1,00	0,50	0,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00
Σύνολο	6,00	6,51	4,30	2,55	0,14	6,10	6,50	3,60	2,70	7,00	6,07	7,00	5,50	5,78
Ποσοστό επιτυχίας	85,71%	93,00%	61,43%	36,43%	2,00%	87,14%	92,86%	51,43%	38,57%	100,00%	86,71%	100,00%	78,57%	82,57%

Πίνακας 57

Ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης –αναγνώρισης λεπτομερειών χωρίς τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή είναι 69,75%. Αυτή η επίδοση που σημείωσαν οι μαθητές στις ερωτήσεις χωρίς τον ιστό αράχνης θα πρέπει να συγκριθεί με την επίδοσή τους στις ίδιες ερωτήσεις με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης. Στους παρακάτω πίνακες (βλ. Πίνακα 58 και Πίνακα 59), εμφανίζονται τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης – αναγνώρισης λεπτομερειών με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή.

	A1	A3	A4	A5	A6	A8	A9	A11	A12	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20
Ερώτηση 1	1,00	1,00	1,00	1,00	0,84	0,50	0,42	1,00	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,30	0,20	0,50	0,40	0,40	0,20	0,40	0,10	0,90	0,40	1,00	0,50
Ερώτηση 3	0,00	1,00	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 4	0,50	0,00	0,32	0,32	0,38	0,38	0,32	1,00	1,00	0,34	1,00	0,00	1,00	0,50	1,00	1,00
Ερώτηση 5	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 6	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 7	0,00	0,50	0,50	1,00	0,00	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	0,50	0,50
Σύνολο	1,50	3,50	3,82	4,32	4,52	3,58	4,74	6,40	6,40	3,54	6,40	4,10	6,90	5,80	6,50	6,00
Ποσοστό επιτυχίας	21,43%	50,00%	54,57%	61,71%	64,57%	51,14%	67,71%	91,43%	91,43%	50,57%	91,43%	58,57%	98,57%	82,86%	92,86%	85,71%

Πίνακας 58

	B1	B2	B3	B5	B6	B7	B8	B10	B11	B12	B13	B15	B16	B17
Ερώτηση 1	1,00	1,00	1,00	0,28	0,14	1,00	1,00	1,00	0,84	0,84	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 2	0,70	0,80	0,40	0,20	0,00	0,30	0,50	0,10	0,40	0,50	0,60	0,80	0,50	0,40
Ερώτηση 3	0,90	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 4	1,00	1,00	0,81	0,62	0,00	1,00	1,00	0,00	0,56	0,75	0,68	0,93	0,00	0,00
Ερώτηση 5	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 6	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ερώτηση 7	1,00	1,00	1,00	0,00	0,50	1,00	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00	0,00	0,50
Σύνολο	6,60	6,80	5,21	3,10	3,64	6,30	6,50	4,60	5,80	5,59	6,28	6,73	4,50	4,90
Ποσοστό επιτυχίας	94,29%	97,14%	74,43%	44,29%	52,00%	90,00%	92,86%	65,71%	82,86%	79,86%	89,71%	96,14%	64,29%	70,00%

Πίνακας 59

Ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης – αναγνώρισης λεπτομερειών με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή είναι 73,60%. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι σημειώθηκε άνοδος στο μέσο όρο του ποσοστού επιτυχίας, αφού από 69,75% ανέβηκε στο 73,60%.

Εκτός από τις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης – αναγνώρισης λεπτομερειών, υπήρχαν και ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης – ανακεφαλαίωσης και ταξινόμησης. Στον Πίνακα 60 και 61 παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών σ' αυτές τις ερωτήσεις χωρίς τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή, ενώ στον Πίνακα 62 και 63 αναφέρονται τα ποσοστά επιτυχίας στις ίδιες ερωτήσεις με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή.

	A1	A3	A4	A5	A6	A8	A9	A11	A12	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20
Ερώτηση 8	0,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,00	0,50
Ερώτηση 9	0,00	0,40	0,00	0,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	0,50
Σύνολο	0,00	0,90	0,50	0,50	1,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	0,50	1,00
Ποσοστό επιτυχίας	0,00%	45,00%	25,00%	25,00%	75,00%	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	100,00%	100,00%	25,00%	50,00%

Πίνακας 60

	B1	B2	B3	B5	B6	B7	B8	B10	B11	B12	B13	B15	B16	B17
Ερώτηση 8	1,00	1,00	0,50	0,00	0,00	0,50	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	0,50
Ερώτηση 9	1,00	1,00	0,50	0,00	0,00	1,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50
Σύνολο	2,00	2,00	1,00	0,00	0,00	1,50	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,50	2,00	1,00
Ποσοστό επιτυχίας	100,00%	100,00%	50,00%	0,00%	0,00%	75,00%	100,00%	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	75,00%	100,00%	50,00%

Πίνακας 61

	A1	A3	A4	A5	A6	A8	A9	A11	A12	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20
Ερώτηση 8	0,00	0,50	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	1,00
Ερώτηση 9	0,00	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	0,50
Σύνολο	0,00	1,00	2,00	1,50	1,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,50
Ποσοστό επιτυχίας	0,00%	50,00%	100,00%	75,00%	75,00%	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	100,00%	100,00%	50,00%	75,00%

Πίνακας 62

	B1	B2	B3	B5	B6	B7	B8	B10	B11	B12	B13	B15	B16	B17
Ερώτηση 8	1,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	0,50	0,50
Ερώτηση 9	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50
Σύνολο	1,50	1,50	1,00	1,00	1,00	1,50	1,50	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,50	1,00
Ποσοστό επιτυχίας	75,00%	75,00%	50,00%	50,00%	50,00%	75,00%	75,00%	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	100,00%	75,00%	50,00%

Πίνακας 63

Ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης – ανακεφαλαίωσης και ταξινόμησης χωρίς τη χρήση του γραφικού οργανωτή είναι 54,83%, ενώ με τη χρήση του γραφικού οργανωτή ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας έφθασε στο 61,67%.

Σύμφωνα με την επίδοση των μαθητών στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης – αναγνώρισης λεπτομερειών και στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης – ανακεφαλαίωσης και ταξινόμησης και συγκρίνοντας τους μέσους όρους των ποσοστών επιτυχίας με και χωρίς τη χρήση του γραφικού οργανωτή μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι σημειώθηκε βελτίωση. Όσον αφορά τις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης – αναγνώρισης λεπτομερειών ο μέσος όρος από 69,75% ανέβηκε στο 73,60%. Την ίδια ανοδική τάση παρουσίασε ο μέσος όρος στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης – ανακεφαλαίωσης και ταξινόμησης, αφού το ποσοστό επιτυχίας από 54,83% έφθασε στο 61,67%. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης παρατηρήθηκε στις ερωτήσεις κατανόησης – ανακεφαλαίωσης.

8) Οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης

Οι απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε επιτρέπει να δούμε το βαθμό συμφωνίας τους (πάρα πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου) με τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν σχετικά με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης. Στον Πίνακα 64 γίνεται αναλυτική παρουσίαση των ποσοστών των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές σε κάθε ερώτηση.

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Σου άρεσε ο «ιστός αράχνης»;	71,4%	20%	8,57%	
Δυσκολεύτηκες να τον συμπληρώσεις μόνος σου;	5,8%	5,8%	29,45%	58,82%
Η βοήθεια και η καθοδήγηση από τη δασκάλα σε διευκόλυνε να δεις τον τρόπο που συμπληρώνεται ο «ιστός αράχνης»;	64,70%	14,70%	8,82%	11,76%
Ο «ιστός αράχνης» σε βοήθησε να εντοπίσεις τα βασικά σημεία του κειμένου;	77,14%	14,28%	5,71%	2,85%
Ο «ιστός αράχνης» παρουσίασε με οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου;	71,4%	14,28%	8,57%	5,71%
Ο «ιστός αράχνης» σε βοήθησε να κατανοήσεις ευκολότερα το κείμενο;	65,71%	14,28%	8,57%	11,42%
Σε βοήθησε να απαντήσεις με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις;	77,14%	20%		2,85%
Ο «ιστός αράχνης» σε βοήθησε να ελέγξεις εάν κατανόησες το κείμενο που διάβασες;	60%	14,28%	14,28%	11,42%
Συναντάς στο βιβλίο σου τέτοιους «ιστούς αράχνης»;	17,14%		8,5%	74,28%
Γενικότερα, οι ερωτήσεις μόνο που γίνονται μετά από κάθε μάθημα σε βοηθούν να κατανοήσεις το κείμενο;	77,14%	11,42%	11,42%	

Πίνακας 64

Στους περισσότερους μαθητές άρεσε ο ιστός αράχνης. Το 58,82% των μαθητών δε δυσκολεύτηκε καθόλου στη συμπλήρωση του ιστού, ενώ το 29,45% δηλώνει ότι δυσκολεύτηκε λίγο. Το 64,70% του συνόλου των μαθητών θεωρεί ότι η καθοδήγηση από τη δασκάλα τους διευκόλυνε πάρα πολύ στο να δουν τον τρόπο συμπλήρωσης

του γραφικού οργανωτή. Επιπλέον, η πλειοψηφία δηλώνει ότι ο ιστός αράχνης τους βοήθησε πάρα πολύ στο να εντοπίσουν τα βασικά σημεία του κειμένου και ότι παρουσίασε με πολύ οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου. Οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν ότι ο γραφικός οργανωτής τους βοήθησε πάρα πολύ στο να κατανοήσουν ευκολότερα το κείμενο και στο να απαντήσουν στις ερωτήσεις του κειμένου. Το 60% των μαθητών θεωρεί ότι ο ιστός αράχνης τους βοήθησε πάρα πολύ στο να ελέγξουν εάν κατανόησαν το κείμενο. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι μαθητές δεν συναντούν στο βιβλίο τους ιστούς αράχνης και δηλώνουν ότι οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα τους βοηθούν να κατανοήσουν το κείμενο.

Στον Πίνακα 65 αναλύονται οι απόψεις των μαθητών με χαμηλή, μέτρια, καλή, πολύ καλή και άριστη επίδοση. Παρατίθεται ο βαθμός συμφωνίας των μαθητών (πάρα πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου) στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο σχετικά με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης. Παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά των μαθητών με χαμηλή, μέτρια, καλή, πολύ καλή και άριστη επίδοση που συμφωνούν πάρα πολύ, αρκετά, λίγο ή καθόλου με το περιεχόμενο της κάθε ερώτησης. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι κάθε υπο-ομάδα μαθητών (υπο-ομάδα μαθητών με χαμηλή επίδοση, υπο-ομάδα μαθητών με μέτρια επίδοση, υπο-ομάδα μαθητών με καλή επίδοση, υπο-ομάδα μαθητών με πολύ καλή επίδοση και υπο-ομάδα μαθητών με άριστη επίδοση) έχει διαφορετικό χρώμα για να μπορεί κάποιος να τις διακρίνει με μεγαλύτερη ευκολία. Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά των μαθητών με χαμηλή επίδοση εμφανίζονται στη στήλη με το κίτρινο χρώμα, τα ποσοστά των μαθητών με μέτρια επίδοση στη στήλη με το γαλάζιο χρώμα, τα ποσοστά των μαθητών με καλή επίδοση στη στήλη με το ανοιχτό πράσινο, τα ποσοστά των μαθητών με πολύ καλή επίδοση στη στήλη με το ροζ χρώμα και τα ποσοστά των μαθητών με άριστη επίδοση στη στήλη με το πορτοκαλί χρώμα.

	Πάρα πολύ				Αρκετά				Λίγο				Καθόλου				
	57,14	60	100	75	71,42	14,28	40	25	28,57	57,14	50	50	14,28	60	50	50	100
Σου άρεσε ο «ιστός αράχνης»;																	
Δυσκολεύτηκες να τον συμπληρώσεις μόνος σου;																	
Η βοήθεια και η καθοδήγηση από τη δασκάλα σε διευκόλυνε να δεις τον τρόπο που συμπληρώνεται ο «ιστός αράχνης»;	42,85	60	50	75	85,71	28,57	50	12,5	28,57	28,57	20			20		12,5	14,28
Ο «ιστός αράχνης» σε βοήθησε να εντοπίσεις τα βασικά σημεία του κειμένου;	71,42	60	100	87,5	71,42	28,57	20		28,57		20						
Ο «ιστός αράχνης» παρουσίασε με οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου;	57,14	80	100	62,5	85,71	14,28		25		28,57			14,28	20		12,5	
Ο «ιστός αράχνης» σε βοήθησε να κατανοήσεις ευκολότερα το κείμενο;	71,42	60	100	50	71,42			37,5			20		14,28	20			

Σε βοήθησε να απαντήσεις με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις;	71,42	60	50	87,5	85,71	14,28%	40	50	12,5	14,28	14,28	14,28%	20	50	12,5	100
Ο «ιστός αράχνης» σε βοήθησε να ελέγξεις εάν κατανόησες το κείμενο που διάβασες;	42,85	60	62,5	85,71	42,85	14,28	20	50	12,5	14,28	14,28	57,14	80	100	75	100
Συναντάς στο βιβλίο σου τέτοιους «ιστούς αράχνης»;	14,28	20	12,5	12,5	28,57	14,28	40	12,5	12,5	12,5	12,5	14,28	40	12,5	12,5	100
Γενικότερα, οι ερωτήσεις μόνο που γίνονται μετά από κάθε μάθημα σε βοηθούν να κατανοήσεις το κείμενο;	57,14	60	100	62,5	100	28,57	25	14,28	25	14,28	14,28	14,28	40	12,5	12,5	100

Πίνακας 65. Απόψεις μαθητών κάθε υπο-ομάδας

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, θα πρέπει να σημειωθούν τα εξής:

- Σε όλους τους μαθητές με καλή επίδοση και στην πλειοψηφία των μαθητών με χαμηλή, μέτρια, πολύ καλή και άριστη επίδοση άρεσε ο ιστός αράχνης. Θα πρέπει να τονιστεί ότι στο 40% των μαθητών με μέτρια επίδοση άρεσε αρκετά, ενώ στο 28,57% των μαθητών με χαμηλή επίδοση άρεσε λίγο.

- Ενώ η πλειοψηφία των μαθητών υποστηρίζει ότι δε δυσκολεύτηκε καθόλου να συμπληρώσει το γραφικό οργανωτή, ωστόσο το 50% των μαθητών με καλή και πολύ καλή επίδοση δηλώνει ότι δυσκολεύτηκε λίγο, ενώ το 40% των μαθητών με μέτρια επίδοση δυσκολεύτηκε αρκετά.

- Η βοήθεια και η καθοδήγηση από τη δασκάλα διευκόλυνε πάρα πολύ την πλειοψηφία των μαθητών με μέτρια, πολύ καλή και άριστη επίδοση κατά τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης. Η πλειοψηφία των μαθητών με χαμηλή επίδοση δηλώνει ότι η βοήθεια από τη δασκάλα δεν τους διευκόλυνε πάρα πολύ, αλλά αρκετά ή λίγο. Επιπλέον, οι μισοί μαθητές με καλή επίδοση υποστηρίζουν ότι διευκολύνθηκε αρκετά.

- Οι περισσότεροι μαθητές από όλες τις υπο-ομάδες αναφέρουν ότι ο συγκεκριμένος γραφικός οργανωτής τους βοήθησε πάρα πολύ να εντοπίσουν τα βασικά σημεία του κειμένου. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το 28,57% των μαθητών με χαμηλή και άριστη επίδοση θεωρεί ότι ο ιστός αράχνης δεν τους βοήθησε πάρα πολύ, αλλά αρκετά να εντοπίσουν τα βασικά σημεία του κειμένου.

- Η πλειοψηφία των μαθητών υποστηρίζει ότι ο γραφικός οργανωτής παρουσίασε με πάρα πολύ οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου. Την ίδια άποψη δεν έχει το 20% των μαθητών με μέτρια επίδοση και των 12,5% των μαθητών με πολύ καλή επίδοση οι οποίοι πιστεύουν ότι οι πληροφορίες του κειμένου δεν παρουσιάστηκαν καθόλου με οργανωμένο τρόπο από τον ιστό αράχνης.

- Οι περισσότεροι μαθητές με χαμηλή, μέτρια, καλή και άριστη επίδοση καθώς επίσης και οι μισοί από τους μαθητές με πολύ καλή επίδοση αναφέρουν ότι ο ιστός αράχνης τους βοήθησε να κατανοήσουν ευκολότερα το κείμενο. Ωστόσο, το 28,57% των μαθητών με χαμηλή επίδοση πιστεύει ότι ο γραφικός οργανωτής δεν τους βοήθησε καθόλου να κατανοήσουν ευκολότερα το κείμενο.

- Η πλειοψηφία των μαθητών με χαμηλή, μέτρια, πολύ καλή και άριστη επίδοση υποστηρίζει ότι ο ιστός αράχνης τους βοήθησε σε σημαντικό βαθμό να απαντήσουν με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να προστεθεί

ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές με μέτρια και καλή επίδοση δηλώνουν ότι ο γραφικός οργανωτής τους βοήθησε όχι πάρα πολύ, αλλά αρκετά στο να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης.

- Οι περισσότεροι μαθητές με μέτρια, καλή και άριστη επίδοση αναφέρουν ότι ο γραφικός οργανωτής τους βοήθησε πάρα πολύ να ελέγξουν την κατανόηση του κειμένου. Ωστόσο, σχεδόν οι μισοί μαθητές με χαμηλή και μέτρια επίδοση δηλώνουν ότι ο ιστός αράχνης τους βοήθησε αρκετά, ενώ οι υπόλοιποι μισοί μαθητές με μέτρια επίδοση υποστηρίζουν ότι ο γραφικός οργανωτής δεν τους βοήθησε καθόλου στον έλεγχο της κατανόησης.

- Η πλειοψηφία των μαθητών από όλες τις υπο-ομάδες αναφέρει ότι δεν συναντά στο βιβλίο τέτοιους γραφικούς οργανωτές. Παρόλα αυτά, το 20% των μαθητών με μέτρια επίδοση, το 42,85% των μαθητών με χαμηλή επίδοση και το 25% των μαθητών με πολύ καλή επίδοση θεωρούν ότι το βιβλίο περιέχει ιστούς αράχνης.

- Σχεδόν οι περισσότεροι μαθητές από όλες τις υπο-ομάδες δηλώνουν ότι οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα τους βοηθούν να κατανοήσουν το κείμενο. Την ίδια γνώμη δεν έχει το 40% των μαθητών με μέτρια επίδοση που αναφέρει ότι οι ερωτήσεις τους βοηθούν λίγο στην κατανόηση.

Σε γενικές γραμμές, στους περισσότερους μαθητές άρεσε πάρα πολύ ο ιστός αράχνης. Κάποιοι από αυτούς, και κυρίως οι μαθητές με άριστη επίδοση, δε δυσκολεύτηκαν καθόλου να συμπληρώσουν μόνοι τους το γραφικό οργανωτή και βοηθήθηκαν πάρα πολύ από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Εκείνοι που δυσκολεύτηκαν έστω και λίγο να τον συμπληρώσουν μόνοι τους ήταν σχεδόν οι μισοί από τους μαθητές με χαμηλή, μέτρια, καλή και πολύ καλή επίδοση. Οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν ότι ο ιστός αράχνης τους βοήθησε πάρα πολύ να εντοπίσουν τα βασικά σημεία του κειμένου, να κατανοήσουν ευκολότερα το κείμενο και να απαντήσουν με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις. Θεωρούν ότι ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας παρουσίασε με πολύ οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου και τους βοήθησε να ελέγξουν την κατανόηση. Οι περισσότεροι μαθητές δε συναντούν στο βιβλίο τους τέτοιους ιστούς αράχνης και υποστηρίζουν ότι οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα τους βοηθούν πάρα πολύ να κατανοήσουν το κείμενο.

9) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας και του ιστού αράχνης για τη διδασκαλία κατανόησης αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου αντίστοιχα

Όσον αφορά το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε μπορούν να επισημανθούν τα εξής:

- Ο ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ο συγκεκριμένος γραφικός οργανωτής παρουσίασε με πολύ οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου και ο άλλος θεωρεί ότι η παρουσίαση των πληροφοριών έγινε αρκετά οργανωμένα.
- Και οι δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο χάρτης άρεσε πάρα πολύ στους μαθητές.
- Ο ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι ο χάρτης συμπληρώθηκε με αρκετή ευκολία από τους μαθητές, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός πιστεύει ότι αυτό συνέβη σε μικρότερο βαθμό.
- Και οι δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η καθοδήγηση είναι πάρα πολύ σημαντική για να μάθουν οι μαθητές τον τρόπο συμπλήρωσης του γραφικού οργανωτή.
- Ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας, σύμφωνα με τις απαντήσεις και των δύο εκπαιδευτικών βοήθησε πάρα πολύ τους μαθητές να κατανοήσουν ευκολότερα το κείμενο.
- Ο ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ο χάρτης βοήθησε σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές να απαντήσουν με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις, ενώ ο άλλος πιστεύει ότι ο χάρτης τους βοήθησε σε μικρότερο βαθμό.
- Ο τελευταίος εκπαιδευτικός δηλώνει ότι το βιβλίο της Γλώσσας περιέχει λίγους χάρτες αφηγηματικής ιστορίας και θεωρεί αρκετά εύκολη την κατασκευή ενός τέτοιου γραφικού οργανωτή. Επιπλέον, δηλώνει ότι θα χρησιμοποιούσε αρκετά συχνά για την νοηματική επεξεργασία ενός κειμένου το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας και ότι οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα βοηθούν πάρα πολύ τους μαθητές να κατανοήσουν ένα αφηγηματικό κείμενο.
- Ο άλλος εκπαιδευτικός πιστεύει ότι στο βιβλίο της Γλώσσας μπορεί κάποιος να δει αρκετούς χάρτες αφηγηματικής ιστορίας και ότι είναι αρκετά εύκολη η κατασκευή του χάρτη. Επισημαίνει ότι θα χρησιμοποιούσε πάρα πολύ συχνά για την νοηματική επεξεργασία του αφηγηματικού κειμένου χάρτες αφηγηματικής

ιστορίας και ότι οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα βοηθούν αρκετά τους μαθητές στην κατανόηση.

Όσον αφορά τον ιστό αράχνης, σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, μπορούν να σημειωθούν τα εξής:

- Ο ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι πληροφορίες του κειμένου παρουσιάστηκαν με πάρα πολύ οργανωμένο τρόπο από το συγκεκριμένο γραφικό οργανωτή, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η παρουσίαση των πληροφοριών έγινε αρκετά οργανωμένα.
- Και οι δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο ιστός αράχνης άρεσε πάρα πολύ στους μαθητές.
- Ο ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι οι μαθητές συμπλήρωσαν με αρκετή ευκολία τον ιστό, ενώ ο άλλος θεωρεί ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία.
- Οι δύο εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό είναι πάρα πολύ σημαντική για τους μαθητές προκειμένου να μάθουν τη συμπλήρωση του ιστού και ότι ο γραφικός οργανωτής βοήθησε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές να κατανοήσουν με μεγαλύτερη ευκολία το κείμενο.
- Επιπλέον, θεωρούν ότι ο αραχνοειδής ιστός βοήθησε αρκετά τους μαθητές να απαντήσουν με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις.
- Ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την απάντηση που έδωσε, υποστηρίζει ότι το βιβλίο της Γλώσσας εμπεριέχει αρκετούς ιστούς αράχνης, ότι είναι αρκετά εύκολη η κατασκευή ενός τέτοιου γραφικού οργανωτή, ότι θα χρησιμοποιούσε αρκετά συχνά για την νοηματική επεξεργασία του κειμένου τον αραχνοειδή ιστό και ότι οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα βοηθούν πάρα πολύ τους μαθητές στην κατανόηση του κειμένου.
- Ο άλλος εκπαιδευτικός πιστεύει ότι στο βιβλίο της Γλώσσας μπορεί κάποιος να συναντήσει λίγους τέτοιους γραφικούς οργανωτές και ότι η κατασκευή αυτών δεν είναι και τόσο εύκολη. Δηλώνει ότι θα έκανε χρήση του ιστού αράχνης αρκετά συχνά για την νοηματική επεξεργασία του κειμένου και ότι οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα συμβάλλουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στο να κατανοήσουν οι μαθητές ένα πληροφοριακό κείμενο.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συγκεκριμένη έρευνα που ήταν στην ουσία «έρευνα πιλότος» είχε θέσει κάποια ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα οποία θα μπορούσε κάποιος να εξάγει σε αρχική φάση κάποια συμπεράσματα σχετικά με τους γραφικούς οργανωτές. Σύμφωνα με τα ευρήματα που αναλύθηκαν προηγουμένως για κάθε ερώτημα ξεχωριστά μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής:

- Συγκρίνοντας το μέσο όρο του ποσοστού επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου με και χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι η επίδοση των μαθητών βελτιώθηκε με τη χρήση του γραφικού οργανωτή. Ενώ χωρίς τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις ήταν 63,85, η επίδοσή τους βελτιώθηκε με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή και ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας έγινε 72,47 σημειώνοντας αύξηση κατά 13,5%.
- Η βελτίωση αυτή παρατηρήθηκε σε όλους τους μαθητές (με χαμηλή, μέτρια, καλή, πολύ καλή και άριστη επίδοση). Το μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης το παρουσίασαν οι μαθητές με χαμηλή επίδοση των οποίων η επίδοση σημείωσε βελτίωση κατά 37,23% και ακολούθησαν οι μαθητές με μέτρια, πολύ καλή, άριστη και καλή επίδοση των οποίων το ποσοστό βελτίωσης ήταν μικρότερο. Η βελτίωση στην επίδοση των μαθητών συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών με βάση τις οποίες παρατηρήθηκε βελτίωση στην κατανόηση μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Idol, 1987). Το μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης το παρουσίασαν οι μαθητές με χαμηλή επίδοση στην πλειοψηφία των οποίων άρεσε ο συγκεκριμένος γραφικός οργανωτής. Επιπλέον, το 64% των μαθητών με χαμηλή επίδοση δηλώνει ότι ο χάρτης τους βοήθησε πάρα πολύ να κατανοήσουν το κείμενο και να απαντήσουν με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις κατανόησης. Το μεγάλο ποσοστό βελτίωσης των μαθητών με χαμηλή επίδοση συμφωνεί με τη βελτίωση στην επίδοση των μαθητών με προβλήματα στην κατανόηση που παρατηρήθηκε σε άλλες έρευνες (Idol & Croll, 1987; Vallecorsa & deBettencourt, 1997; Boulineau, Fore, Hagan-Burke & Burke, 2004)
- Η βελτίωση αυτή παρατηρήθηκε σε όλες τις ερωτήσεις κατανόησης του αφηγηματικού κειμένου και, πιο συγκεκριμένα, στις ερωτήσεις κυριολεκτικής και συμπερασματικής κατανόησης. Όσον αφορά το μέσο όρο του ποσοστού επιτυχίας

των μαθητών στις ερωτήσεις κυριολεκτικής και συμπερασματικής κατανόησης, μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας παρατηρήθηκε στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης και μικρότερο ποσοστό βελτίωσης παρουσιάστηκε στις ερωτήσεις συμπερασματικής κατανόησης. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με το αποτέλεσμα της έρευνας των Gardill & Jitendra (1999), όπου παρατηρήθηκε βελτίωση στις δοκιμασίες που περιελάμβαναν ερωτήσεις κυριολεκτικής και συμπερασματικής κατανόησης.

- Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές, στην πλειοψηφία των μαθητών άρεσε πάρα πολύ ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας. Οι περισσότεροι μαθητές δε δυσκολεύτηκαν καθόλου στη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή. Η πλειοψηφία των μαθητών πιστεύει ότι η καθοδήγηση από τη δασκάλα τους διευκόλυνε πάρα πολύ να δουν τον τρόπο συμπλήρωσης του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας. Θεωρεί ότι ο συγκεκριμένος γραφικός οργανωτής τους βοήθησε πάρα πολύ να εντοπίσουν τα βασικά σημεία του κειμένου. Οι περισσότεροι από τους μαθητές με χαμηλή και άριστη επίδοση και περίπου το 50% από την υπο-ομάδα των μαθητών με μέτρια, καλή και πολύ καλή επίδοση πιστεύουν ότι ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας παρουσίασε με πάρα πολύ οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου. Η πλειοψηφία των μαθητών δηλώνει ότι ο γραφικός οργανωτής τους βοήθησε πάρα πολύ στο να κατανοήσουν το αφηγηματικό κείμενο και πιστεύει ότι βοηθήθηκε πάρα πολύ στο να απαντήσει ευκολότερα στις ερωτήσεις κατανόησης. Επιπλέον, πιστεύει ότι ο γραφικός οργανωτής τους βοήθησε πάρα πολύ να ελέγξουν την κατανόησή τους. Δηλώνει ότι δε συναντά καθόλου στο βιβλίο χάρτες αφηγηματικής ιστορίας, ενώ το 50% των μαθητών με καλή επίδοση υποστηρίζει ότι το βιβλίο περιέχει τέτοιους γραφικούς οργανωτές. Η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί ότι οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα τους βοηθά πάρα πολύ να κατανοήσουν ευκολότερα το κείμενο, ενώ το 33% των μαθητών με καλή επίδοση και το 12,5% των μαθητών με πολύ καλή επίδοση δηλώνει ότι οι ερωτήσεις τους βοηθούν λίγο στην κατανόηση του κειμένου.

- Το μικρότερο ποσοστό βελτίωσης, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες υπο-ομάδες, το παρουσίασαν οι μαθητές με καλή επίδοση στους μισούς από τους οποίους δεν άρεσε πάρα πολύ ο γραφικός οργανωτής. Το 50% των μαθητών με καλή επίδοση θεωρεί ότι η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό τους βοήθησε πάρα πολύ να δουν

τον τρόπο συμπλήρωσης του χάρτη και ότι ο χάρτης δεν τους βοήθησε πάρα πολύ ούτε να κατανοήσουν ευκολότερα το κείμενο, ούτε να ελέγξουν εάν κατανόησαν το κείμενο. Τα ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών με καλή επίδοση σε σχέση με το ποσοστό βελτίωσης που παρουσίασαν στην επίδοσή τους μπορεί να υποδηλώνουν ότι ο γραφικός οργανωτής δεν τους βοήθησε σε πολύ μεγάλο βαθμό να κατανοήσουν το κείμενο και γι' αυτό οι μισοί από αυτούς δήλωσαν ότι δεν τους άρεσε πάρα πολύ ο χάρτης. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο ότι δεν κατανόησαν τι είναι ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας, αφού οι μισοί μαθητές δήλωσαν ότι στο βιβλίο τους υπάρχουν χάρτες αφηγηματικής ιστορίας, το οποίο δεν αληθεύει σύμφωνα με την αξιολόγηση των ασκήσεων κατανόησης κειμένου. Επιπλέον, θα μπορούσε να είναι τυχαίο γεγονός το μικρό ποσοστό βελτίωσης που παρουσίασαν οι μαθητές με καλή επίδοση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ίσως θα έπρεπε να δοθεί έμφαση στη συστηματική διδασκαλία του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας όπου θα ενσωματώνονταν στοιχεία της δηλωτικής γνώσης (τι είναι ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας) και της διαδικαστικής γνώσης (πώς συμπληρώνεται).

Σχετικά με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης, σύμφωνα με τα ευρήματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως, μπορούν να επισημανθούν τα εξής:

- Μέσα από τη σύγκριση του μέσου όρου της επίδοσης των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης του πληροφοριακού κειμένου με και χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι σημειώθηκε βελτίωση κατά 6,7%. Από 66,44% που ήταν ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης του πληροφοριακού κειμένου, έφτασε στο 70,95% η μέση επίδοσή τους με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης.
- Δεν παρουσίασαν όλοι οι μαθητές (με χαμηλή, μέτρια, καλή, πολύ καλή και άριστη επίδοση) βελτίωση στις ερωτήσεις κατανόησης με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή. Η επίδοση των μαθητών με χαμηλή επίδοση βελτιώθηκε κατά 75%, αφού από το 29,81% που ήταν ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας χωρίς τη συμπλήρωση του ιστού, έφτασε στο 52,32%. Η βελτίωση στην επίδοση των μαθητών με χαμηλή επίδοση στην κατανόηση του πληροφοριακού κειμένου συμφωνεί με τα αποτελέσματα ερευνών όπου μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα των γραφικών οργανωτών σε σχέση με τη χαμηλή επίδοση

που παρουσιάζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Kim, Vaughn, Wanzek & Wei, 2004 · Bos & Vaughn, 2002 · DiCecco & Gleason, 2002 · Chang, Sung & Chen, 2002). Βελτίωση στην επίδοσή τους εμφάνισαν και οι μαθητές με μέτρια και καλή επίδοση, σε μικρότερο ποσοστό απ' ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση. Στους μαθητές με μέτρια επίδοση ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας αυξήθηκε κατά 14,2% (από 60,20% έφτασε στο 68,80%) και στους μαθητές με καλή επίδοση ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας σημείωσε αύξηση κατά 7,5% (από 69,38% έφτασε στο 75,11%). Αντίθετα, οι μαθητές με πολύ καλή και άριστη επίδοση εμφάνισαν μειωμένη επίδοση με τη συμπλήρωση του ιστού αράχνης. Αναλυτικότερα, στους μαθητές με πολύ καλή επίδοση ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας μειώθηκε κατά 9,85% (από 79,38% μειώθηκε στο 71,56%) και στους μαθητές με άριστη επίδοση ο μέσος όρος μειώθηκε κατά 3,33% (από 92,65% έφτασε στο 89,56%). Μπορεί κάποιος να συμπεράνει από τα παραπάνω αποτελέσματα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό ανοδικής τάσης στην επίδοσή τους με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή εμφάνισαν οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, και ακολουθούν οι μαθητές με μέτρια και καλή επίδοση. Την ίδια εικόνα δεν παρουσίασαν οι μαθητές με πολύ καλή και άριστη επίδοση αφού η επίδοσή τους μειώθηκε κατά 9,85% και 3,33% αντίστοιχα.

- Ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης – αναγνώρισης λεπτομερειών και ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης – ανακεφαλαίωσης και ταξινόμησης παρουσίασε βελτίωση με τη συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή, σε διαφορετικό ποσοστό σε κάθε κατηγορία.

- Στην πλειοψηφία των μαθητών όλων των επιδόσεων άρεσε πάρα πολύ ο ιστός αράχνης. Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι δε δυσκολεύτηκαν καθόλου στη συμπλήρωση του αραχνοειδή ιστού. Θεωρούν ότι η καθοδήγηση από τη δασκάλα τους διευκόλυνε πάρα πολύ να δουν τον τρόπο συμπλήρωσης του ιστού αράχνης. Πιστεύουν ότι ο συγκεκριμένος γραφικός οργανωτής τους βοήθησε πάρα πολύ να εντοπίσουν τα βασικά σημεία του κειμένου και θεωρούν ότι οι πληροφορίες του κειμένου παρουσιάστηκαν με πάρα πολύ οργανωμένο τρόπο από τον ιστό. Επιπλέον, δήλωσαν ότι ο ιστός αράχνης τους βοήθησε πάρα πολύ να κατανοήσουν το πληροφοριακό κείμενο. Πιστεύουν ότι ο αραχνοειδής

ιστούς τους βοήθησε πάρα πολύ στο να απαντήσουν με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις κατανόησης και στο να ελέγξουν την κατανόηση. Υποστηρίζουν ότι στο βιβλίο δεν υπάρχουν καθόλου ιστοί αράχνης. Τέλος, το 77,14% του συνόλου των μαθητών δηλώνει ότι οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα τους βοηθούν πάρα πολύ στην κατανόηση του κειμένου. Αντίθετα, το 40% των μαθητών με μέτρια επίδοση, το 14,28% των μαθητών με χαμηλή επίδοση και το 12,5% των μαθητών με πολύ καλή επίδοση βοηθούνται λίγο από τις ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε κείμενο προκειμένου να το κατανοήσουν.

- Το μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης το παρουσίασαν οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, ενώ μείωση παρατηρήθηκε στο μέσο όρο του ποσοστού επιτυχίας των μαθητών με πολύ καλή και άριστη επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης μείωσης της μέσης επίδοσης εμφάνισαν οι μαθητές με πολύ καλή επίδοση και ένα μικρότερο ποσοστό μείωσης στην επίδοσή τους σημείωσαν οι μαθητές με άριστη επίδοση. Μάλιστα, το 28,5% των μαθητών με άριστη επίδοση και το 25% των μαθητών με πάρα πολύ καλή επίδοση δήλωσε ότι ο ιστός αράχνης τους άρεσε αρκετά και όχι πάρα πολύ. Επιπλέον, το 12,5% των μαθητών με πολύ καλή επίδοση και το 14,28% των μαθητών με άριστη επίδοση δήλωσε ότι η βοήθεια και η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό δεν τους βοήθησε καθόλου να δουν τον τρόπο συμπλήρωσης του ιστού. Επιπρόσθετα, το ίδιο ποσοστό των δύο υπο-ομάδων υποστήριξε ότι ο ιστός αράχνης τους βοήθησε λίγο να κατανοήσουν το κείμενο και όχι πάρα πολύ. Το 12,5% των μαθητών με πολύ καλή επίδοση θεωρεί ότι στο βιβλίο περιέχονται πάρα πολλοί ιστοί αράχνης, γεγονός που δεν είναι σύμφωνο με την πραγματικότητα και το οποίο υποδηλώνει ότι ίσως δεν είχε γίνει κατανοητός ο ιστός αράχνης. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να προστεθεί ότι υπήρξαν μαθητές με πολύ καλή και άριστη επίδοση που έκαναν παράπονα για το ότι έπρεπε να συμπληρώσουν τους ιστούς αράχνης, για να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης του πληροφοριακού κειμένου και αυτό τους φαινόταν κουραστικό. Μπορεί και αυτό να επηρέασε αρνητικά την επίδοσή τους στις ερωτήσεις κατανόησης.

Όσον αφορά τις απόψεις των δύο εκπαιδευτικών σχετικά με τους δύο οργανωτές, σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι δύο εκπαιδευτικοί, αν και δεν έχουν ξαναδεί το χάρτη αφηγηματικής ιστορίας και τον ιστό αράχνης, ωστόσο

θεωρούν ότι παρουσιάζουν οργανωμένα τις πληροφορίες του κειμένου και ότι βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο και να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης. Πολύ σημαντική θεωρούν την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προκειμένου να μάθουν οι μαθητές τον τρόπο συμπλήρωσης των γραφικών οργανωτών. Η θετική τους στάση απέναντι στη χρήση των γραφικών οργανωτών φαίνεται από το ότι θα τους χρησιμοποιούσαν για την νοηματική επεξεργασία των κειμένων. Μάλιστα, θεωρούν ότι είναι εύκολη η κατασκευή τους. Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι δηλώνουν ότι στο βιβλίο της Γλώσσας υπάρχουν αρκετοί τέτοιοι γραφικοί οργανωτές, ενώ αυτό είναι κάτι δεν ισχύει. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι οι ερωτήσεις κατανόησης που υπάρχουν στο βιβλίο και που γίνονται μετά από κάθε μάθημα βοηθούν σε σημαντικό βαθμό τους μαθητές να κατανοήσουν. Άλλωστε, αυτές τις ερωτήσεις χρησιμοποιούν και οι ίδιοι για την κατανόηση του κειμένου και για να ελέγξουν εάν οι μαθητές πράγματι κατανόησαν το κείμενο.

Συμπερασματικά, η χρήση και η συμπλήρωση των γραφικών οργανωτών μπορεί να επηρεάσει θετικά την ικανότητα των μαθητών να κατανοήσουν ένα αφηγηματικό ή ένα πληροφοριακό κείμενο. Σύμφωνα με τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, παρουσιάστηκε βελτίωση στην κατανόηση και του αφηγηματικού κειμένου και του πληροφοριακού κειμένου με τη συμπλήρωση του κατάλληλου γραφικού οργανωτή. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης στην κατανόηση και του αφηγηματικού κειμένου και του πληροφοριακού κειμένου το παρουσίασαν οι μαθητές με χαμηλή επίδοση. Αξίζει, επιπλέον, να προστεθεί ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά βελτίωσης παρατηρήθηκαν στην κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου με τη συμπλήρωση του χάρτη αφηγηματικής ιστορίας. Αυτό το γεγονός μπορεί να σχετίζεται με το ότι το πληροφοριακό κείμενο είναι πιο δύσκολο απ' ότι το αφηγηματικό για τους εξής λόγους: α) η δομή του πληροφοριακού κειμένου είναι πιο περίπλοκη β) συνήθως τα πληροφοριακά κείμενα είναι εκτενή, γ) τα λογικο-αιτιολογικά επιχειρήματα είναι πιο αφηρημένα απ' ότι τα γεγονότα των αφηγηματικών κειμένων (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001), δ) ο αναγνώστης καλείται να κατανοήσει ιδέες που μπορεί να είναι δύσκολες και ε) να θυμάται τις κύριες ιδέες για να τις ενσωματώσει στην προϋπάρχουσα γνώση (Boynnton, 2004). Γενικότερα, οι απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπλήρωση και τη λειτουργία των γραφικών οργανωτών ήταν θετικές.

Σε καμία περίπτωση τα ευρήματα από τη συγκεκριμένη έρευνα «πλότο» δεν δείχνουν με σιγουριά ότι η συμπλήρωση του γραφικού οργανωτή οδηγεί στη

βελτίωση της κατανόησης. Όπως έχει προαναφερθεί, σκοπός της έρευνας ήταν να εξάγουμε κάποια στοιχεία σχετικά με τη συμπλήρωση των γραφικών οργανωτών τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως βάση προκειμένου να σχεδιαστεί και να διεξαχθεί η κύρια έρευνα με μεγαλύτερη βεβαιότητα. Θα πρέπει να προστεθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα δεν ακολούθησε τη μεθοδολογία που έχει εφαρμοστεί σε άλλες έρευνες που μελετούν το ίδιο θέμα. Ούτε και η διδασκαλία της στρατηγικής των γραφικών οργανωτών έγινε με τον ίδιο τρόπο που προτείνει η ξένη βιβλιογραφία και η αποτελεσματικότητα της οποίας έχει προκύψει από ερευνητικά δεδομένα. Βέβαια, ο χρόνος της διδακτικής παρέμβασης ήταν περιορισμένος, αφού διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες για κάθε κείμενο.

Αυτό που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι οι γραφικοί οργανωτές είναι εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει και να αξιολογήσει ο εκπαιδευτικός σε μια ετερογενή τάξη. Διαπιστώθηκε από την έρευνα «πιλότο» ότι η επίδοση των μαθητών, και κυρίως των μαθητών με χαμηλή επίδοση, στην αναγνωστική κατανόηση μπορεί να βελτιωθεί. Αυτό είναι κάτι που συμφωνεί και με ερευνητικά δεδομένα που έχουν προαναφερθεί. Τα σημεία εκείνα τα οποία θα πρέπει να διερευνηθούν περισσότερο είναι τα εξής:

1. Η αποτελεσματικότητα των γραφικών οργανωτών σε σύγκριση με την αποτελεσματικότητα των υπολοίπων στρατηγικών.
2. Η αποτελεσματικότητα των γραφικών οργανωτών σε μαθητές μικρότερης ηλικίας.

Η αποτελεσματικότητα των γραφικών οργανωτών και των υπολοίπων στρατηγικών είναι ένα στοιχείο το οποίο μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού ο οποίος κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας της αναγνωστικής κατανόησης ενδεχομένως να αντιμετωπίσει κάποιες δυσκολίες όσον αφορά μαθητές με προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης. Φαίνεται, ωστόσο, ότι το θέμα της διδασκαλίας γραφικών οργανωτών και άλλων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης δεν έχει ενσωματωθεί στο καινούριο σχολικό εγχειρίδιο και επομένως δεν μπορεί να καλλιεργηθεί. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία των γραφικών οργανωτών με απώτερο σκοπό την οικοδόμηση νοήματος, αφού δεν προωθείται από το σχολικό βιβλίο, θα πρέπει να προωθηθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. & Αλεξιάδου, Ν. (2004). Η επίδραση του νέου προγράμματος σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας στη διδασκαλία του γραπτού λόγου στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, σελ302-308. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βεκύρη, Ι., & Μπότσας, Γ. (2004). Η μάθηση ως διαδικασία οικοδόμησης γνώσης. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επιμ). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, σελ. 10 – 19, Βόλος.
- Δερμιτζάκη, Ε. (1997). *Οι σχέσεις των διαστάσεων της εικόνας εαυτού και του επιπέδου γνωστικής ανάπτυξης με τις επιδόσεις στο σχολείο*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.
- Ενότητα 2: Χαρακτηριστικά της κατανόησης γραπτού κειμένου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιμόρφωση και Εξειδίκευση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης. ΕΠΕΑΕΚ.
- Ενότητα 3: Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης. Επιμόρφωση και Εξειδίκευση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης. ΕΠΕΑΕΚ.
- Ενότητα 9: Διδακτικές προσεγγίσεις για την αναγνωστική κατανόηση. Επιμόρφωση και Εξειδίκευση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης. ΕΠΕΑΕΚ.
- Κέκια, Αι. (2004). Κειμενοκεντρική γλωσσική διδασκαλία και μάθηση μέσα από το σύνολο των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος: Θεωρητικές αρχές και πρακτική εφαρμογή στο πλαίσιο της προσέγγισης των κειμενικών ειδών. Στο Μ. Νικολακάκη (επιμ). *Διαθεματικότητα και Συνεκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο*, σελ. 59-84, Αθήνα: Ατραπός.
- Κολλιιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική πράξη*. Τόμος Δ'. Αθήνα
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μικρός, Γ., Γιώτη, Λ. & Λουκέρης, Δ. (2004). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος της νεοελληνικής γλώσσας στο

- δημοτικό: αυτονομία ή πειθαναγκασμός; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, σελ 309-316. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, Γ. (2005). Η συνδρομή των μεταγνωστικών ερευνών στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη υλικών για τη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Ε.Σταυρίδου, Β.Βέμη & Θ.Κάββουρα (επιμ.). *Βιβλία, υλικά, λογισμικά για την εκπαίδευση: από τη σχεδίαση στη διδακτική πράξη*, σελ.155-162. Βόλος
- Παπαδοπούλου, Σ. (2000). Η Ολική Γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Τύποι διδακτικού υλικού για την υποστήριξη της γλωσσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε.Σταυρίδου, Β.Βέμη & Θ.Κάββουρα (επιμ.). *Βιβλία, υλικά, λογισμικά για την εκπαίδευση: από τη σχεδίαση στη διδακτική πράξη*, σελ.163-173. Βόλος
- Πόρποδας, Κ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία. Η διαδικασία της μάθησης*. Τόμος 1. Αθήνα
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg
- ΥΠΕΠΘ (2006). *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Λέξεις Φράσεις Κείμενα*. Α' τεύχος. ΟΕΔΒ
- ΥΠΕΠΘ (2006). *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Λέξεις Φράσεις Κείμενα*. Β' τεύχος. ΟΕΔΒ
- ΥΠΕΠΘ (2006). *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Λέξεις Φράσεις Κείμενα*. Γ' τεύχος. ΟΕΔΒ
- ΥΠΕΠΘ (2006). *Βιβλίο για το Δάσκαλο (ΣΤ' Δημοτικού)*. ΟΕΔΒ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Afflerbach, P. (2002). Teaching reading self-assessment strategies. In C.C. Block & M. Pressley (eds). *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press, pp.96-111
- Alvermann, D.E., & Hruby, G. (2001). Content area reading and literature studies. In J.Brophy (ed). *Subject – specific instructional methods and activities*. UK: Elsevier Science, pp. 24-82
- Alvermann, D.E., & Eakle, A.J. (2003). Comprehension instruction. Adolescents and their multiple literacies. In A.P. Sweet & C.E. Snow (eds). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press, pp.12-29

- Asselin, M. (2002). Comprehension instruction: directions from research. *Teacher Librarian*, 29(4), 55-57
- Bakken, J. & Whedon, C. (2002). Teaching text structure to improve reading comprehension. *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 229-233
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C.C. Block & M. Pressley (eds). *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press, pp.77-95
- Bos, C.S. & Vaughn, S. (1994). *Strategies for teaching students with learning and behaviour problems*. Boston: Allyn & Bacon
- Boulineau, T., Fore III, C., Hagan-Burke, S. & Burke, M. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 105-121
- Boynton, A. (2004). 5 keys to reading nonfiction. *Instructor*, 113(5), 4-6
- Chang, K.E., Sung, Y.T.& Chen, I.D. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *Journal of experimental education*, 71(1), 5-23
- Clark, K.F., & Graves, M.F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *Reading Teacher*, 58(6), 570-580
- Clyde, A. (2003). Stepping inside the story world. The subtext strategy – a tool for connecting and comprehending. *Reading Teacher*, 57(2), 150-160
- Cornoldi, C. & Oakhill, J. (1996). *Reading comprehension difficulties: processes and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- DiCecco, V. & Gleason, M. (2002). Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text. *Journal of learning disabilities*, 35(4), 306-316.
- Dymock, S. (1999). Learning about text structure. In G.Thompson & T.Nicholson (eds). *Learning to read. Beyond phonics and whole language*. New York: Teachers College Press, pp. 174-192
- Egan, M. (1999). Reflections on effective use of graphic organizers. *Journal of adolescent and adult literacy*, 42 (8), 641-645
- Ezell, H. & Kohler, F. (1992). Use of peer-assisted procedures to teach QAR reading comprehension strategies to third-grade children. *Education and treatment of children*, 15(3), 205-227

- Fischer, C. (2003). Revisiting the Reader's Rudder: A comprehension strategy. *Journal of adolescent and adult literacy*, 47(3), 248-256
- Fisk, C. & Hurst, B. (2003). Paraphrasing for comprehension. *Reading Teacher*, 57(2), 182-185
- Flood, G., & Lapp, D. (1988). Conceptual mapping strategies for understanding information texts. *The reading teacher*, 41, 780-783
- Fournier, D. & Graves, M. (2002). Scaffolding adolescents' comprehension of short stories. *Journal of adolescent and adult literacy*, 46(1), 30-39
- Gambrell, L.B., & Koskinen, P.S. (2002). Imagery. A strategy for enhancing comprehension. In C.C. Block & M. Pressley (eds). *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press, pp.305-318
- Gardill, C. & Jitendra, A. (1999). Advanced story map instruction: effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special education*, 33 (1), 2-17
- Gaskins, I. (2003). Taking charge of reader, text, activity and context variables. In A.P. Sweet & C.E. Snow (eds). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press, pp.141-165
- Gauthier, L. (2001). Coop-Dis-Q: A reading comprehension strategy. *Intervention in School and clinic*, 36 (4), 217-220
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. *Review of educational research*, 71(2), 279-320
- Gough, P., Hoover, W., & Peterson, C. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (eds). *Reading Comprehension difficulties. Processes and Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp.1-13
- Graesser., A., McNamara, D., & Louwerse, M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text ? In A.P. Sweet & C.E. Snow (eds). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press, pp. 82-98
- Gauthier, L. (2001). Coop-Dis-Q: A reading comprehension strategy. *Intervention in School and clinic*, 36 (4), 217-220

- Guthrie, J.T. (2003). Concept-oriented reading instruction. In A.P. Sweet & C.E. Snow (eds). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press, pp. 115-140
- Guthrie, J.T., & Ozgungor, s. (2002). Instructional contexts for reading engagement. In C.C. Block & M. Pressley (eds). *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press, pp. 275-288
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2005). Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment. In S.G. Paris & S.A. Stahl (eds). *Children's reading comprehension and assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp.187-213
- Hammill, D.D. (1990). A brief history of Learning Disabilities. In P. Myers & D.D. Hammill (eds), *Learning Disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*. Austin, TX: Pro-ed.
- Harvey, St. & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work. Teaching comprehension to enhance understanding*. Canada: Pembroke Publishers
- Hibbing, A. & Rankin-Erickson, J. (2003). A picture is worth a thousand words: using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *Reading teacher*, 56(8), 758-770
- Honig, B. (2001). *Teaching our children to read the components of an effective, comprehensive program*. Sage Publications Ltd
- Idol, L. (1987). Group story mapping: a comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of learning disabilities*, 20(4), 196-205
- Kim, A., Vaughn, Sh., Wanzek, J. & Wei, Sh. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of learning disabilities*, 37(2), 106-118.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S.G. Paris & S.A. Stahl (eds). *Children's reading comprehension and assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 71-92
- Kirylo, J. & Millet, C. (2000). Graphic organizers: an integral component to facilitate comprehension during Basal Reading Instruction. *Reading improvement*, 37(4), 179-186
- Lambert, M. & Carpenter, M. (2002). Visual learning: Using images to focus attention, evoke emotions and enrich learning. *Multimedia & Internet schools*, 12(5), 300-310.

- Little, Q. et al. (2000). Teaching learners – learners teaching: using reciprocal teaching to improve comprehension strategies in challenged readers. *Reading improvement*, 37 (4), 190-194
- Manset-Williamson, G. & Nelson, J. (2005). Balanced, strategic reading instruction for upper elementary and middle school students with reading disabilities: a comparative study of two approaches. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 59-74
- Mastropieri, M. & Scruggs, T. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18(4), 197-213
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: NICHD
- Neufeld, P. (2005). Comprehension instruction in content area classes. *Reading Teacher*, 59(4), 302-312
- Nicholson, T. (1999). Reading comprehension processes. In G. Thompson & T. Nicholson (eds). *Learning to read. Beyond phonics and whole language*. New York: Teachers College Press, pp.127-149
- Nicholson, T., & Tan, A. (1999). Proficient word identification for comprehension. In G. Thompson & T. Nicholson (eds). *Learning to read. Beyond phonics and whole language*. New York: Teachers College Press, pp. 150-173
- Nicholson, T. (2000). *Reading the writing on the wall*. New Zealand: Dunmore Press
- Nicholson, T. (2005). At the cutting edge. The importance of phonemic awareness in learning to read and spell. Wellington: NZCER Press
- Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: processes and remediation. In C. Cornoldi & J. Oakhill (eds). *Reading Comprehension difficulties. Processes and Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp.69-92
- Opitz, M. & Eldridge, R. (2004). Remembering comprehension: delving into the mysteries of teaching reading comprehension. *Reading teacher*, 57(8), 772-773
- Palincsar, A. (2003). Collaborative approaches to comprehension instruction. In A.P. Sweet & C.E. Snow (eds). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press, pp. 99-114

- Pearson, P.C., & Duke, N.K. (2002). Comprehension instruction in the primary grades. In C.C. Block & M. Pressley (eds). *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press, pp.247-258
- Perfetti, Ch., Marron, M., & Foltz, P. (1996). Sources of comprehension. Failure: Theoretical perspectives and case studies. In C. Cornoldi & J. Oakhill (eds). *Reading Comprehension difficulties. Processes and Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp.137-165
- Pressley, M., Simons, S., McGoldrick, J., & Snyder, B. (1995). Reading comprehension strategies. In M. Pressley & V. Woloshyn (eds). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge: Brookline Books, pp. 57-100
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction. A turn-of-the-century status report. In C.C. Block & M. Pressley (eds). *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press, pp.11-27
- Reid, R. & Lienemann, T. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. NY: Guilford Press.
- Ruffman, T. (1996). Reassessing children's comprehension – monitoring skills. In C. Cornoldi & J. Oakhill (eds). *Reading Comprehension difficulties. Processes and Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp.33-67
- Sinatra, G.M., Brown, K.J., & Reynolds, R.E. (2002). Implications of cognitive research allocation for comprehension strategies instruction. In C.C. Block & M. Pressley (eds). *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press, pp.62-72
- Snow, C. (2003). Assessment of reading comprehension. Researchers and practitioners helping themselves and each other. In A.P. Sweet & C.E. Snow (eds). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press, pp.192-206
- Snow, C.E. & Sweet, A.P. (2003). Reading for comprehension. In A.P. Sweet & C.E. Snow (eds). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press, pp. 1-11
- Stahl, K. (2004). Proof, practice and promise: comprehension strategy instruction in the primary grades. *Reading teacher*, 57(7), 598-609

- Stahl, S.A., & Hiebert, E.H. (2005). The “Word Factors „: A problem for reading comprehension assessment. In S.G. Paris & S.A. Stahl (eds). *Children's reading comprehension and assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp.161-186
- Stanovich, K., West, R., Cunningham, A., Cipelewski, J., & Siddiqui, Sh. (1996). The role of inadequate print exposure as a determinant of reading comprehension problems. In C. Cornoldi & J. Oakhill (eds). *Reading Comprehension difficulties. Processes and Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp.15-32
- Stothard, S.E., & Hulme, C. (1996). A comparison of reading comprehension and decoding difficulties in children. In C. Cornoldi & J. Oakhill (eds). *Reading Comprehension difficulties. Processes and Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 93-112
- Swanson, P.N., & De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 209-218
- Taboada, A., & Guthrie, J. (2004). Growth of cognitive strategies for reading comprehension. In J. Guthrie & A. Wigfield (eds). *Motivating reading comprehension: concept oriented reading instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.273-306
- Tan, A., & Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of educational psychology*, 89, 276-288
- Tovani, C. (2000). *I read it, but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers*. Portland , ME: Stenhouse
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C.C. Block & M. Pressley (eds). *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press, pp.176-200
- Vallecorsa, A. & deBettencourt, L. (1997). Using a mapping procedure to teach reading and writing skills to middle grade students with learning disabilities. *Education and Treatment of children*, 20(2), 173-189
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butter, J., White, M.J., & Lorch, E. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S.G. Paris & S.A. Stahl (eds). *Children's reading comprehension and assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp.107-130

- Vaughn, S. & Klinger, J. (1999). Teaching reading comprehension through collaborative strategic reading. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 284-293
- Vaughn, S. & Edmonds, M. (2006). Reading comprehension for older readers. *Intervention in school and clinic*, 41(3), 131-137.
- Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In A.P. Sweet & C.E. Snow (eds). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press, pp. 51-81
- Wilhelm, J. (2001). Think-alouds boost reading comprehension. *Instructor*, 111(4), 26-28
- Wilhelm, J. (2002). *Action strategies for deepening comprehension*. New York: Scholastic
- Villaume, S. & Brabham, E. (2002). Comprehension instruction: beyond strategies. *Reading teacher*, 55 (7), 672-676
- Williams, J.D. (2002). Using the theme scheme to improve story comprehension. In C.C. Block & M. Pressley (eds). *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press, pp.126-139
- Zygouris-Coe, V., Wiggins, M. & Smith, L. (2004). Engaging students with text: the 3-2-1 strategy. *Reading Teacher*, 58(4), 381-384

Το φλουρί του φτωχού

Το φλουρί της βασιλόπιτας που μου έπεσε βγήκε μοιρασμένο. Ήταν αληθινό φλουρί, γιατί ο πατέρας μου, τον καιρό εκείνο συνήθιζε να βάζει στη βασιλόπιτα του σπιτιού μας μια χρυσή αγγλική...

...παιδιά κερδίζουν τα πράματα καμιά φορά!

Ο πατέρας μου, όρθιος μπροστά στο αγιοβασιλιάτικο τραπέζι, έκοβε την πίτα, ονοματίζοντας με κομμάτι ξεχωριστά, πριν κατεβάσει το μεγάλο μαχαίρι του ψωμιού. Αφού έκοψε το κομμάτι του πατέρα των ανιών, το δικό του και της μητέρας μου, πριν αρχίσει τα κομμάτια των παιδιών σταματάει πάντα να θυμηθεί κάτι.

—Βιάσομε, είπει, το κομμάτι του φτωχού. Αυτό έπρεπε να 'ρθει ύστερ' από τους αγίους. Ας είπαμε να το κόψω τώρα κι ύστερα θ' αρχίσω τα κομμάτια των παιδιών. Πρώτα ο φτωχός.

Κατέβασε το μαχαίρι και είπει:

—Ο φτωχός.

...παιδιά δεσ' ερχόταν το δικό μου κομμάτι, που ήμουν ο μεγαλύτερος από τα παιδιά.

...παιδιά τραβούσε όμως το κομμάτι του φτωχού, το χρυσό φλουρί κύλησε στο τραπεζομάντιλο. Το κομμάτι της πίτας σταμάτησε. Κοιτάζαμε ο ένας τον άλλο κι ο πατέρας όλους μας.

—Ποιος είναι τώρα το φλουρί; είπει η μητέρα μου. Του φτωχού ή του Πέτρου; Εγώ λέω πως εί-

...καμιά η μητέρα! Το είχε κλημ' να πεσει σ' εμένα.

—Του φτωχού είναι, είπει ο πατέρας μου, ούτε του Πέτρου. Το σωστό σωστό. Το φλουρί μοιράστηκε, ήταν ανάμεσα στα δυο κομμάτια. Καθώς τα χώρισα με το μαχαίρι, έπεσε κάτω. Το μισό κομμάτι του φτωχού, το μισό του Πέτρου.

—Κάτι θα γίνει τώρα; ρώτησε στενοχωρημένη η μητέρα μου.

—Ποιος; συλλογιζόμαστε κι εμείς.

...παιδιά να φιλιάζετε, είπει ο πατέρας. Άνοιξε το πορτοφολάκι του, έβγαλε από μέσα δυο μικρά χαρτάκια, ήρθε και τις ακούμπησε στο τραπέζι. Να τι θα γίνει. Αυτή φυλάξτε τη, να τη δώσετε στον φτωχό που θα χτυπήσει την πόρτα μας. Είναι η τύχη του. Η άλλη μισή είναι του Πέτρου.

...του με την έδωσε.

—Καλά καλά! Και του χρόνου παιδί μου! Είσαι ευχαριστημένος;

...παιδιά με το παραπάνω.

...παιδιά με δώσω εγώ με το χέρι μου, είπα.

...παιδιά δώσε με την παραξενή τύχη μου. Τ' άλλα παιδιά με πείραζαν: «Ο σύντροφος του φτωχού ο πατέρας μου δε γελοούσε. Εκείνος με τραβηξε κοντά του, με φίλησε και μου είπει:

—Παιδί μου! Είσαι καλό παιδί.

...παιδιά, μόλις εμψήσαμε, χτύπησε η πόρτα. Κάτι μου έλεγε πως ήταν ο ζητιάνος, που έφτα-

...παιδιά να πάρει το μερίδιό του.

Έτρεξα στην πόρτα με τη μισή λίρα. Ήταν ένας γέρος φτωχός, με κατάσπρη γενειάδα, γερασμένα από τα χρόνια, και τρέμοντας από το κρύο μωμμούριζε ευχές.

— Πάρε, παππού, του είπα.

Ο γέρος το έφερε κοντά στα μάτια του για να το κοιτάξει καλύτερα. Δεν μπορούσε να πιστέψει πως κρατούσε χρυσάφι στα χέρια του — τον καιρό εκείνο που όλοι έδιναν στους φτωχούς δόλεμα και μονόλεπτα.

— Τι είναι αυτό, παιδάκι μου; με ρώτησε.

— Μισή λίρα είναι, παππού, του είπα. Πάρε την. Δική σου είναι.

Ο καημένος δεν ήθελε να το πιστέψει.

— Μήπως έκανες λάθος, παιδάκι μου; Για ρώτησε τους γονείς σου.

Του εξήγησα με τι τρόπο είχαμε μοιραστεί το φλουρί της Βασιλόπιτας. Ο γέρος έτρεμε από τη κούρα του. Σήκωσε ψηλά τα μάτια και είπε:

— Ο θεός είναι μεγάλος! Να ζήσεις, παιδάκι μου, και να σε χαίρονται οι γονιοί σου. Και ο θεός σου σ' αξιώσει να 'χεις πάντα όλα τα καλά και να τα μοιράζεις με τους φτωχούς και τους αδικημένους. Την ευχή μου να 'χεις!

Μου έδωσε την ευχή του, σήκωσε πάλι ψηλά κατά τον ουρανό τα μάτια και κατέβηκε με το στήθος του τη σκάλα.

Πάυλος Νιρβάνας, *Πρωτοχρονιατικά διηγήματα Ελλήνων συγγραφέων*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997.



Το μυθιστόρημα του Ιουλιού Βερν «Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες» διαδραματίζεται το 1872. Ο Φιλέας Φογκ και ο υπηρέτης του Πασπαρτού έχουν βάλει στοιχημα να κάνουν το γύρο του κόσμου σε 80 ημέρες. Βρίσκουν όμως εμπόδια που μπορούν να τους οδηγήσουν στην αποτυχία.

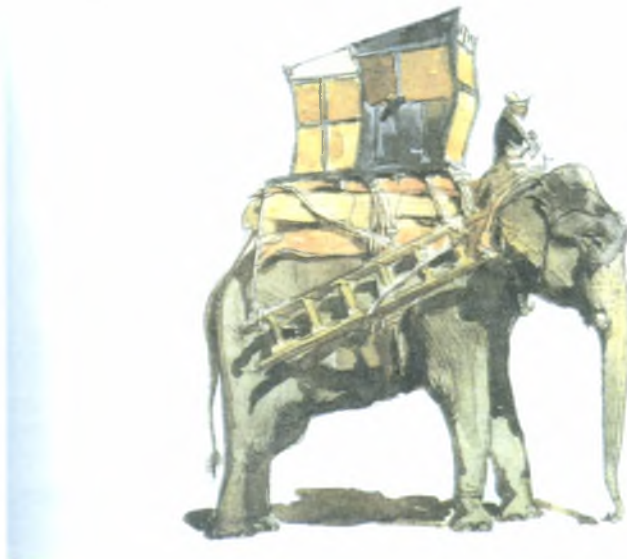
Ταξιδεύοντας με ελέφαντα

«Αν δεν έχετε αντίρρηση, θα πρότεινα να αναζητήσουμε κάποιο άλλο μέσο για να πάμε στο Λαχάμπαντ» είπε ήρεμα ο Φιλέας Φογκ.

«Μα αυτή η καθυστέρηση δε θα είναι προς ζημία σας;» απάντησε ο κύριος Φράνσις.

«Όχι, την είχα προβλέψει!».

«Πως; Σέρατε ότι οι γραμμές δε συνεχίζονται;»



«Όχι, αλλά ήξερα ότι αργά ή γρήγορα θα εμφανιζόταν κάποιο εμπόδιο. Επομένως, τίποτα δεν έχει καθεί. Σήμερα έχουμε 22 Οκτωβρίου, άρα θα φθάσουμε εγκαίρως» δήλωσε ο Φογκ με τέτοια αφοπλιστική αυτοπεποίθηση, που κανένας δεν τόλμησε να κάνει κάποιο σχόλιο.

Δυστυχώς, οι ράγες πραγματι σταματούσαν. Οι εφημερίδες μοιάζουν με ορισμένα ρολόγια που έχουν τη μανία να πηγαίνουν μπροστά. Έτσι, είχαν προωρα αναγγείλει ότι οι γραμμές είχαν ολοκληρωθεί. Οι περισσότεροι ταξιδιώτες γνώριζαν γι' αυτή τη διακοπή των γραμμών και, μόλις κατέβηκαν από το τρένο, πήραν κάθε διαθέσιμο μεταφορικό μέσο που υπήρχε στο χωριό. Όμως ο κύριος Φογκ και ο κύριος Φράνσις εψάξαν σε όλο το χωριό και δε βρήκαν τίποτα.

«Θα πάω με τα πόδια» είπε ο κύριος Φογκ.

Ο Πασπαρτού πλησίασε τον κύριό του, κάνοντας έναν εκφραστικό μορφασμό, καθώς σκεφτόταν τα θαυμάσια αλλά ακατάλληλα για πεζοπορία παπούμια του. Ευτυχώς, είχε κάνει κι αυτός μια έρευνα και, αφού δίστασε για λίγο, είπε:

«Κύριε, νομίζω ότι βρήκα ένα μέσο να ταξιδέψουμε».

«Τι;»

«Έναν ελεφанта! Τον έχει ένας Ινδός που μένει εδώ δίπλα».

Πέντε λεπτά αργότερα οι τρεις συνταξιδιώτες εφταναν σε μια καλύβα, χτισμένη πλάι σε ένα χωράφι που το περιεζώνε ένας ψηλός φράχτης από πασσάλους. Μεσα στην καλύβα υπήρχε ένας Ινδός και στο χωράφι ένας ελεφαντας. Ο Ινδός τους οδήγησε στο χωράφι. Εκεί αντίκρισαν ένα ζώο, σχεδόν εξημερωμένο. Αναμφίβολα ο Κιούνι —ετσι έλεγαν το ζώο— μπορούσε, όπως όλοι οι ελεφαντες, να καλύψει με μεγάλη ταχύτητα μεγάλες αποστάσεις και, καθώς δεν υπήρχε άλλο διαθέσιμο υποζύγιο, αποφάσισαν να τον χρησιμοποιήσουν. Όμως οι ελεφαντες, που έχουν αρχίσει να σπανίζουν στην Ινδία, δεν είναι καθόλου φτηνοί. Επομένως, τους έχουν μη σταξει και μη βρέξει, γι' αυτό και, όταν ο κύριος Φογκ ζήτησε να νοικιάσει τον ελεφанта, ο Ινδός αρνήθηκε.

Ο Φογκ επέμενε και προσφερε το εξωφρενικό ποσό των δέκα λιρών την ώρα. Η απάντηση του Ινδού ήταν αρνητική. Είκοσι λίρες; Και πάλι όχι. Σαράντα λίρες; Πάντα όχι. Σε κάθε νέα προσφορά, ο Πασπαρτού τιναζόταν αγανακτισμένος, αλλά ο Ινδός ήταν αμετάπειστος.

Το ποσό όμως δεν ήταν καθόλου ευκαταφρόνητο. Αν δεχτούμε ότι ο ελεφанта χρειαζόταν δεκαπεντε ώρες για να φτάσει στο Αλάχαμπαντ, ο ιδιοκτήτης του θα κερδίζει εξακόσιες λίρες.

Χωρίς να χάσει την ψυχραιμία του, ο Φίλεας Φογκ πρότεινε στον Ινδο να αγοράσει τον ελεφанта του, προτείνοντάς του αρχικά χίλιες λίρες.

Ο Ινδός δεν ήθελε να τον πουλήσει! Ίσως ο κατεργάρης να περίμενε ακόμα μεγαλύτερο κέρδος



Ο κύριος Φογκ πλησίασε ξανά τον Ινδό και του πρόσφερε διαδοχικά χίλιες διακόσιες λίρες, χίλιες πεντακόσιες λίρες, χίλιες οχτακόσιες και, τέλος, δύο χιλιάδες λίρες. Ο Πασπαρτού, που συνήθως ήταν κοκκινωπός, είχε γίνει κάτασπρος από την αγωνία. Στις δύο χιλιάδες λίρες, ο Φόγκ υποχώρησε.

«Θεούλη μου!» φώναξε ο Πασπαρτού. «Χρυσό τον πληρώνουμε αυτό τον ελέφαντα!»

Ιούλιος Βερν, *Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες*,
μεταφρ. Μ. Τζιαντζη, εκδ. Ερευνητές, Αθήνα, κ.κ. (διασκευή)

Ενότητα 9 Συσκευές

Ένα πλάσμα που σας ξεναγεί στο διαδίκτυο και σας μαθαίνει ένα σωρό
να ψουλατάρετε με άνεση και ασφάλεια στα απέραντα ηλεκτρονικά τοπία του,
κατασπαρτά με πολλές και ενδιαφέρουσες ηλεκτρονικές διευθύνσεις.
Επιλέξαμε μερικές μόνο, τις οποίες και σας προτείνουμε ανεπιφυλάκτα.



<http://family.gr.com>

Εδώ θ' ανακαλύψετε ιδέες για νέες περσόνες, εντός και εκτός σπιτιού, φανταστικά παιχνίδια, πεντασέλιμες συνταγές (για να μπορείτε να βηγάτε και στην κούζινα σποτά κρεκάστε), καρτοαπλή, κατασκευές, θέματα διακόσμησης, κητοφυλίες, ή για το πως θα διακοσμήσετε το τέλειο πάρτι!



<http://www.spacekids.com>

Το μικρό ξύπιο πλοίο «Σπες» κάθε μέρα και για μια διαφορετική αστρική μέση (Εξέδραση). Αν το ακολουθήσετε στις σελίδες του web θα σας ταξιδέψουν στην ελληνική γλώσσα. Πάντως, αν δεν έχετε ορέξη για κάτι τέτοιο, μπορείτε να επιλέξετε κάποιο από τα πολλά και «νέοτερα» παιχνίδια που φιλοξενεί (στην κριμαλο φροντίστε να μην «επιπλάστε τον κύριο που κινείται, γιατί θα μπηδέ τις φωνές»)

<http://www.spaceplace.com>

Ονομάζεται «The Space Place» είναι το διαστημικό εργαστήριο της NASA και θα σας ξερελάνει! Είναι ο,π πρέπει για όλους (επίσης στο Διαστημικό αλλά και για όλους έχουν πολλά φαντάσι). Επισκεφτείτε το και θ' ανακαλύψετε τα πάντα για το Διαστημικό Έθνος! Θα μάθετε να «αποσκευάζετε, με απλό υλικό αβγάς και του κόσμου τις μηχανές»

περιοδικό «Ερευνητές», Η Καθημερινή, τεύχος 245, 18/10/03





ΙΟΥΔΑΙΣΜΟΣ
 Ο Ιουδαϊσμός αποτελεί την Τρίτη πιο μεγάλη θρησκεία. Οι Ιουδαίοι είναι 14 εκατομμύρια άνθρωποι, η πλειοψηφία τους βρίσκεται στην περιοχή της Μέσης Ανατολής. Ο ιουδαϊσμός πιστεύει στην ύπαρξη ενός θεοκτίστου, ανυπότακτου και αθάνατου Θεού. Η γραμμή οργάνων Πεντάτευχος, που αφορά στην εθνογένεση, στην ιστορία, στην ηθική και στην πίστη, αποτελεί τον πυλώνα του Ιουδαϊσμού.



Πιάτο με διάφορα είδη τροφής.

ΙΝΔΟΥΙΣΜΟΣ
 Ο Ινδουϊσμός αποτελεί την Τρίτη πιο μεγάλη θρησκεία. Οι Ινδοί είναι 1,2 δισεκατομμύριο άνθρωποι, η πλειοψηφία τους βρίσκεται στην περιοχή της Νότιας Ασίας. Ο ινδουϊσμός πιστεύει στην ύπαρξη ενός θεοκτίστου, ανυπότακτου και αθάνατου Θεού. Η γραμμή οργάνων Πεντάτευχος, που αφορά στην εθνογένεση, στην ιστορία, στην ηθική και στην πίστη, αποτελεί τον πυλώνα του Ινδουϊσμού.



ΙΟΥΔΑΙΣΜΟΣ
 Ο Ιουδαϊσμός αποτελεί την Τρίτη πιο μεγάλη θρησκεία. Οι Ιουδαίοι είναι 14 εκατομμύρια άνθρωποι, η πλειοψηφία τους βρίσκεται στην περιοχή της Μέσης Ανατολής. Ο ιουδαϊσμός πιστεύει στην ύπαρξη ενός θεοκτίστου, ανυπότακτου και αθάνατου Θεού. Η γραμμή οργάνων Πεντάτευχος, που αφορά στην εθνογένεση, στην ιστορία, στην ηθική και στην πίστη, αποτελεί τον πυλώνα του Ιουδαϊσμού.



ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΣΜΟΣ
 Ο Χριστιανισμός αποτελεί την δεύτερη πιο μεγάλη θρησκεία. Οι Χριστιανοί είναι 2,3 δισεκατομμύριο άνθρωποι, η πλειοψηφία τους βρίσκεται στην περιοχή της Ευρώπης. Ο χριστιανισμός πιστεύει στην ύπαρξη ενός θεοκτίστου, ανυπότακτου και αθάνατου Θεού. Η γραμμή οργάνων Πεντάτευχος, που αφορά στην εθνογένεση, στην ιστορία, στην ηθική και στην πίστη, αποτελεί τον πυλώνα του Χριστιανισμού.



ΙΣΛΑΜ
 Ο Ισλαμ αποτελεί την δεύτερη πιο μεγάλη θρησκεία. Οι Μουσουλμάνοι είναι 1,8 δισεκατομμύριο άνθρωποι, η πλειοψηφία τους βρίσκεται στην περιοχή της Μέσης Ανατολής. Ο ισλαμισμός πιστεύει στην ύπαρξη ενός θεοκτίστου, ανυπότακτου και αθάνατου Θεού. Η γραμμή οργάνων Πεντάτευχος, που αφορά στην εθνογένεση, στην ιστορία, στην ηθική και στην πίστη, αποτελεί τον πυλώνα του Ισλαμισμού.



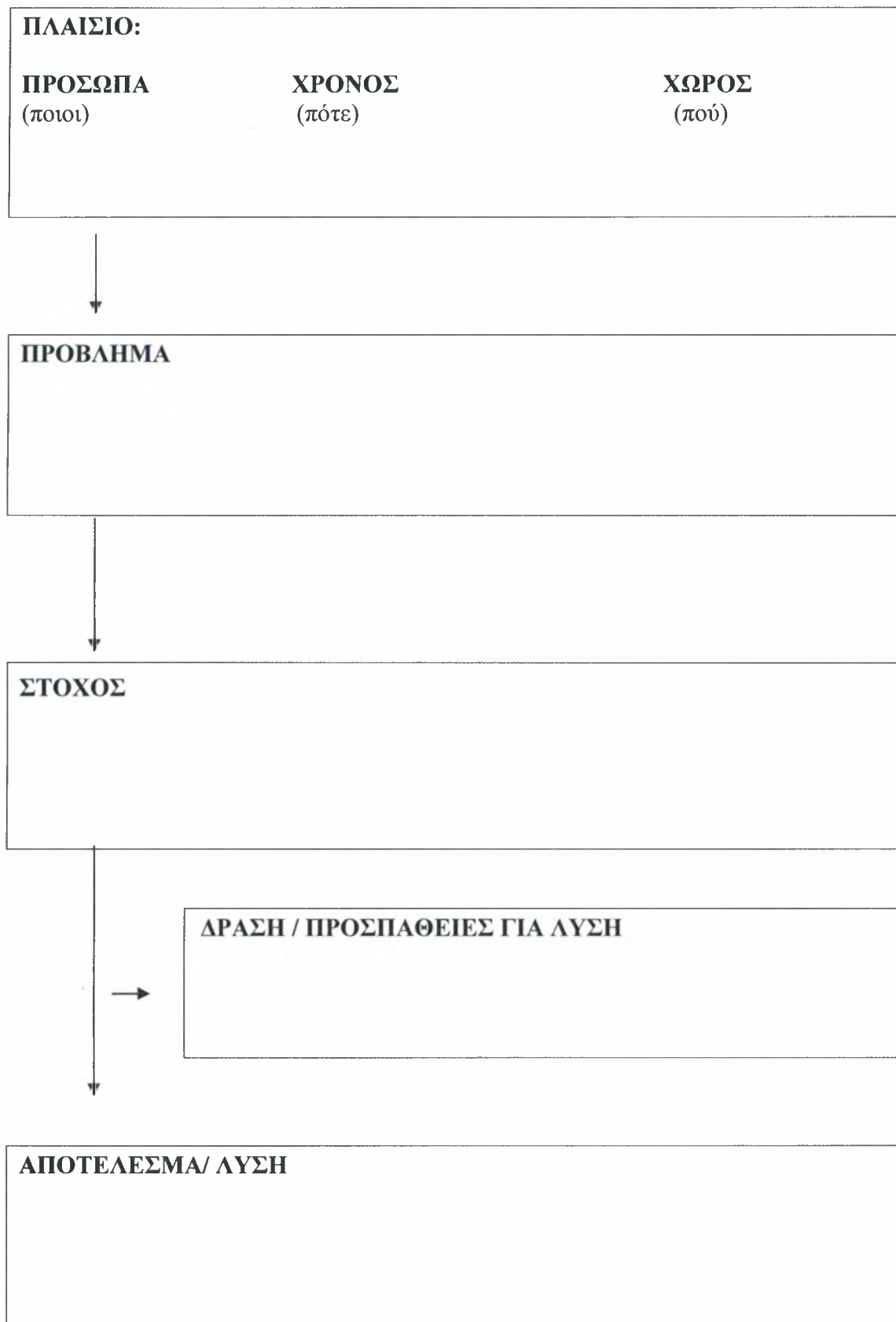
ΣΙΚΙΣΜΟΣ
 Ο Σικιζμός αποτελεί την πέμπτη πιο μεγάλη θρησκεία. Οι Σικίτες είναι 25 εκατομμύριο άνθρωποι, η πλειοψηφία τους βρίσκεται στην περιοχή της Νότιας Ασίας. Ο σικιζμός πιστεύει στην ύπαρξη ενός θεοκτίστου, ανυπότακτου και αθάνατου Θεού. Η γραμμή οργάνων Πεντάτευχος, που αφορά στην εθνογένεση, στην ιστορία, στην ηθική και στην πίστη, αποτελεί τον πυλώνα του Σικιζμού.



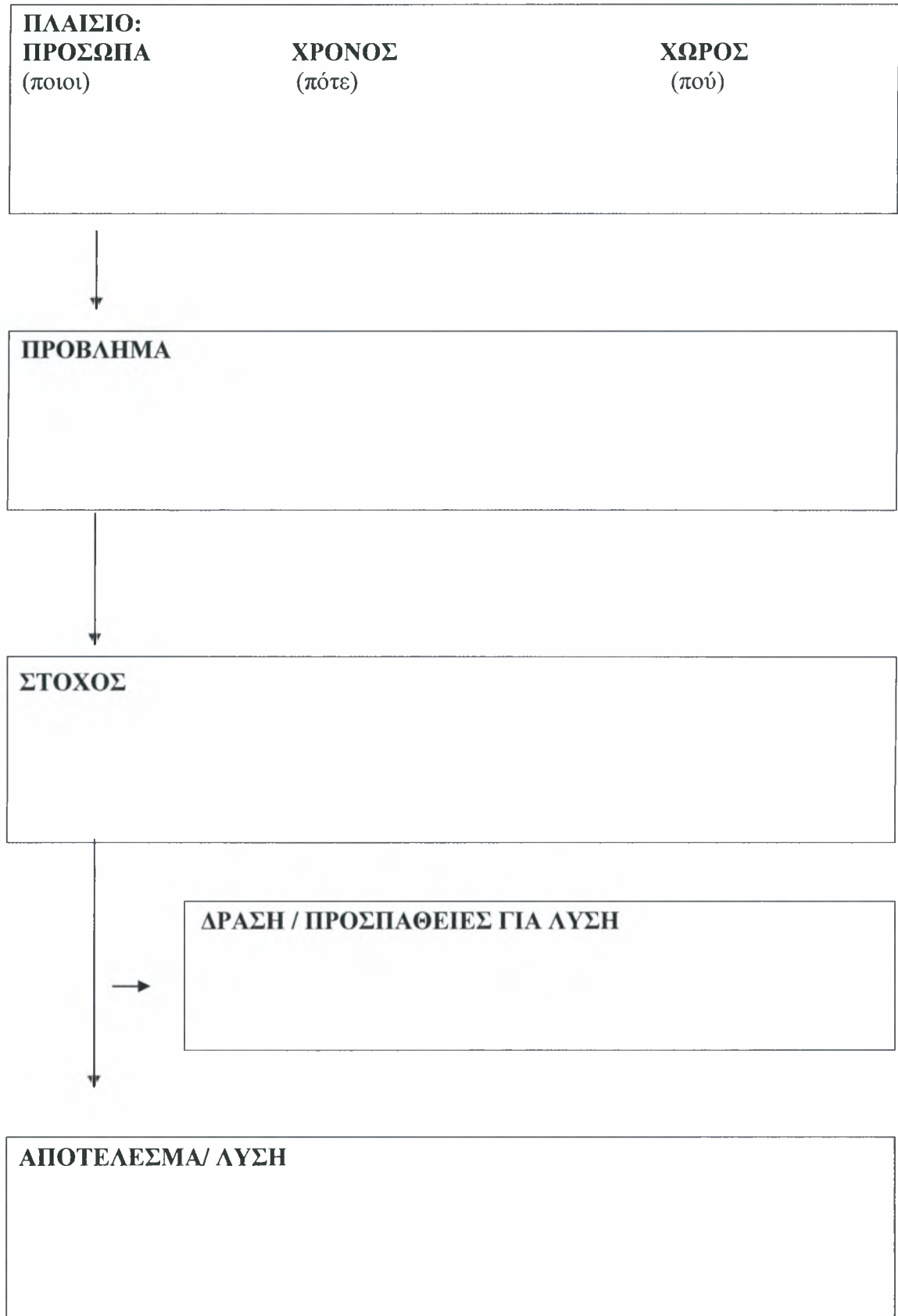
Ένα Πρωτοπλάτης Τζαχάνοβιτς.
 Βουδισμός
 Βουδισμός
 Βουδισμός
 Βουδισμός



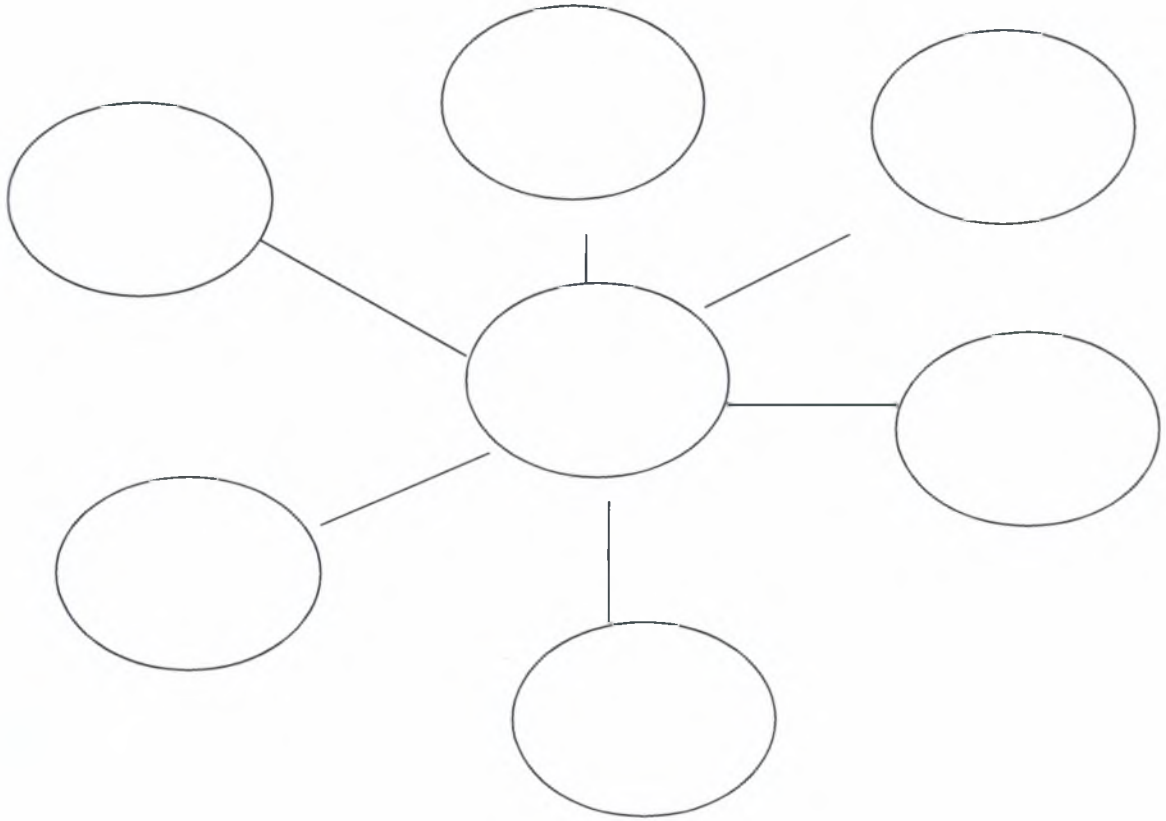
**ΧΑΡΤΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ «ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΜΕ
ΕΛΕΦΑΝΤΑ»**

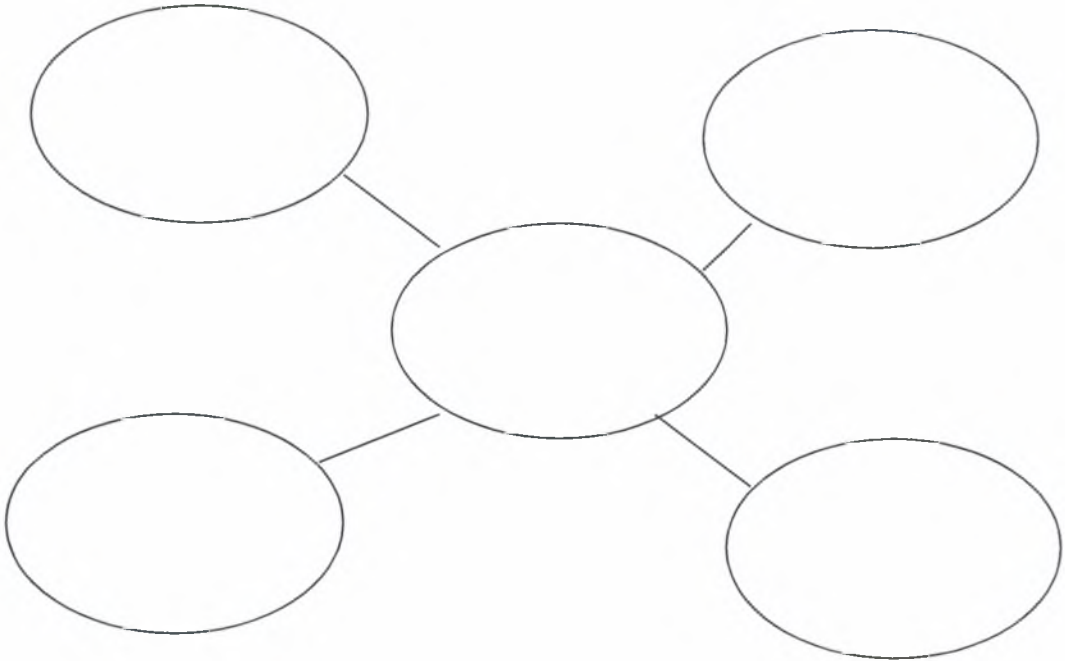
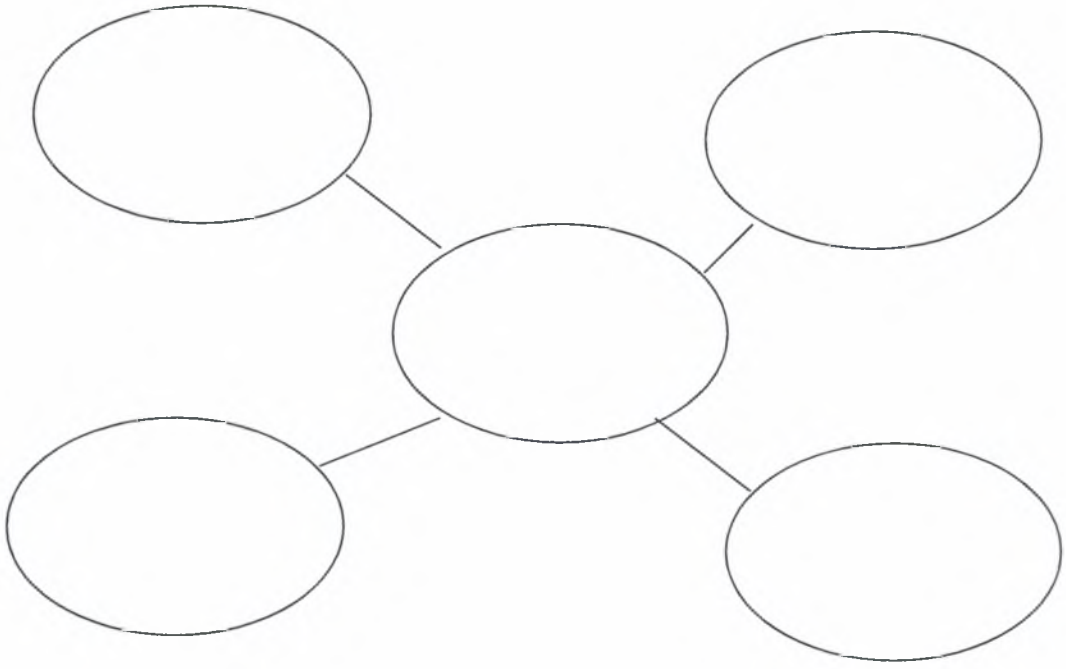


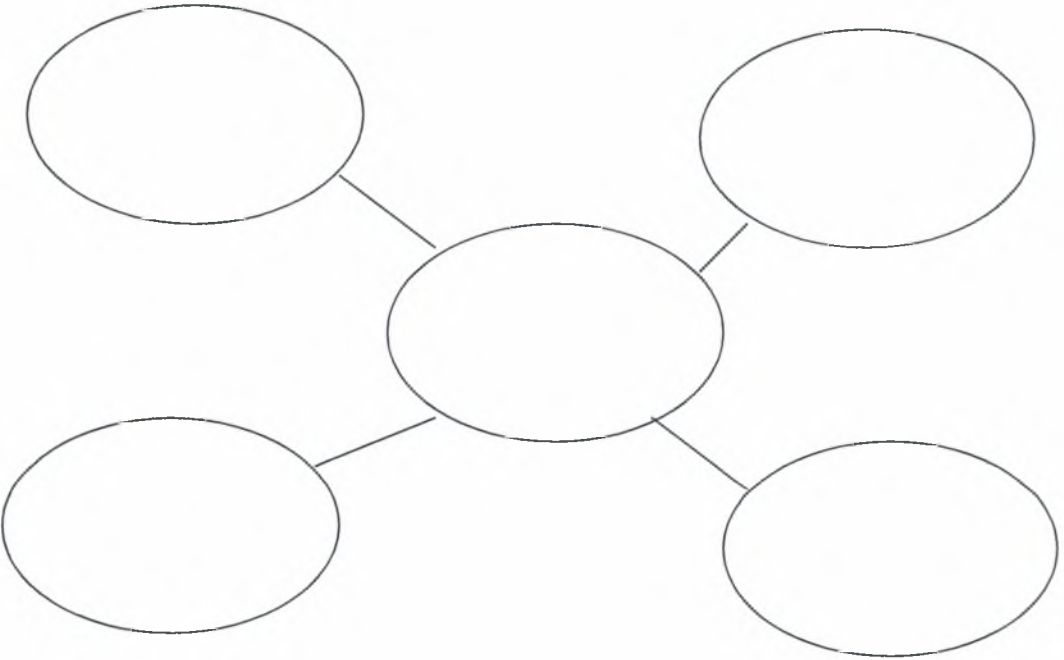
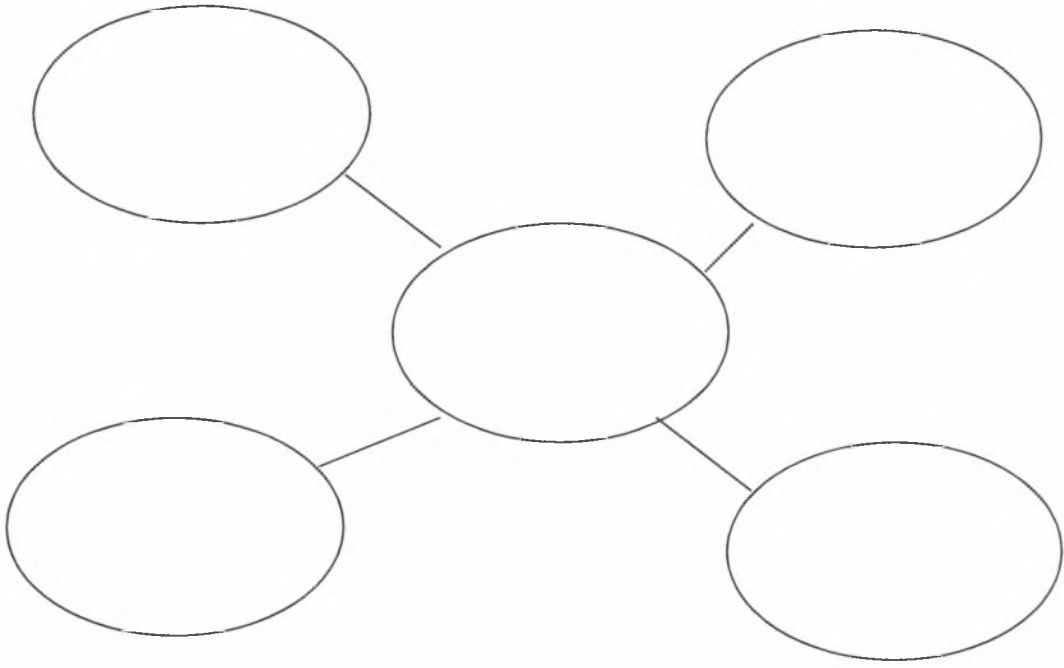
**ΧΑΡΤΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ
«ΤΟ ΦΛΟΥΡΙ ΤΟΥ ΦΤΩΧΟΥ»**

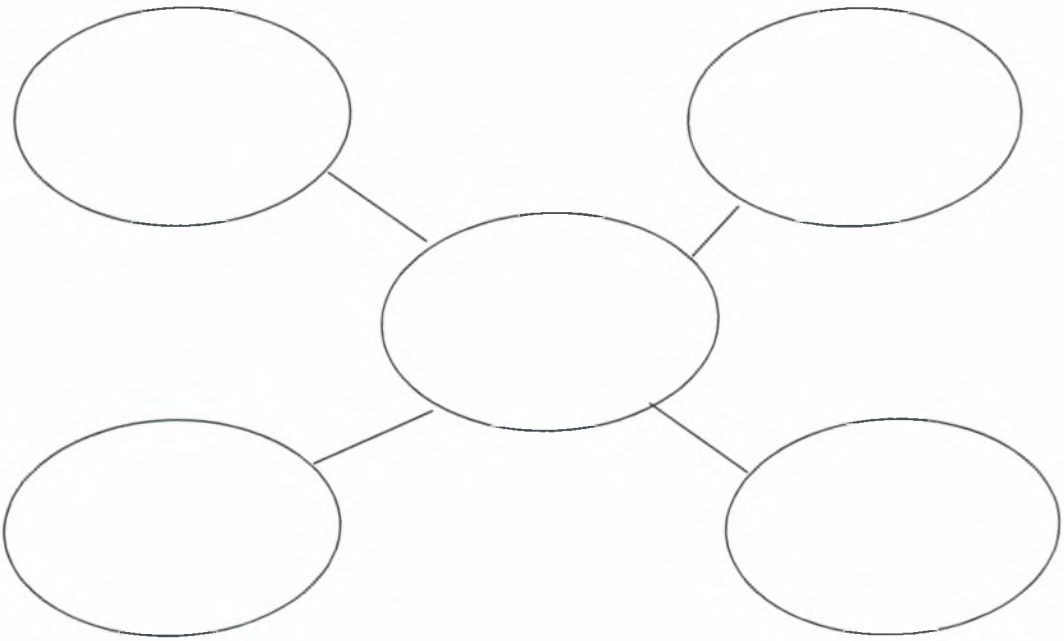
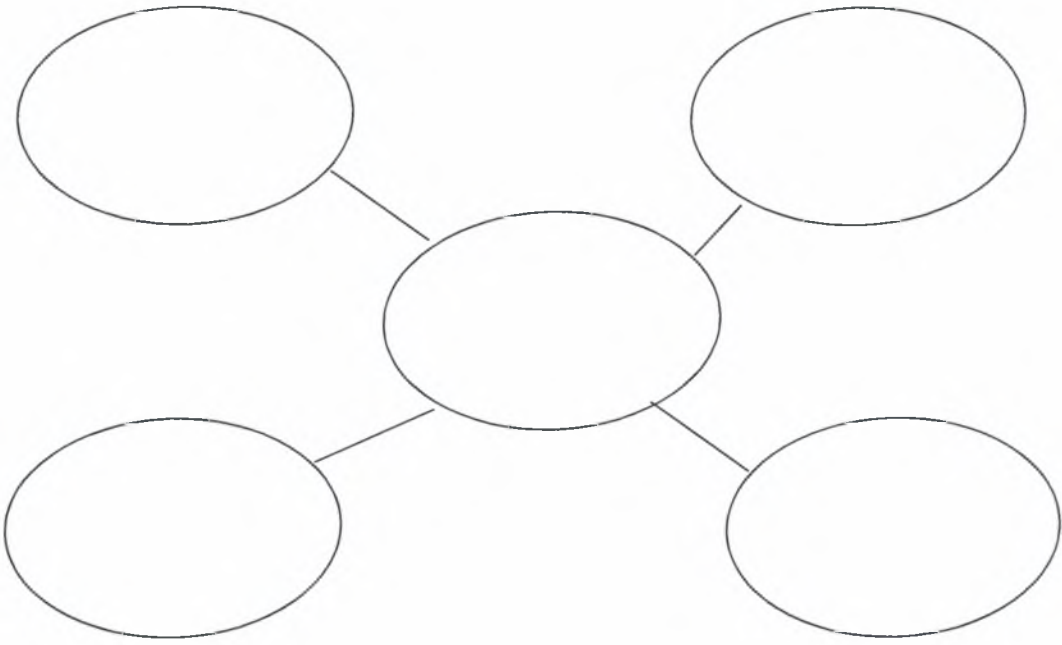


**ΙΣΤΟΙ ΑΡΑΧΝΗΣ
«ΘΡΗΣΚΕΙΕΣ»**

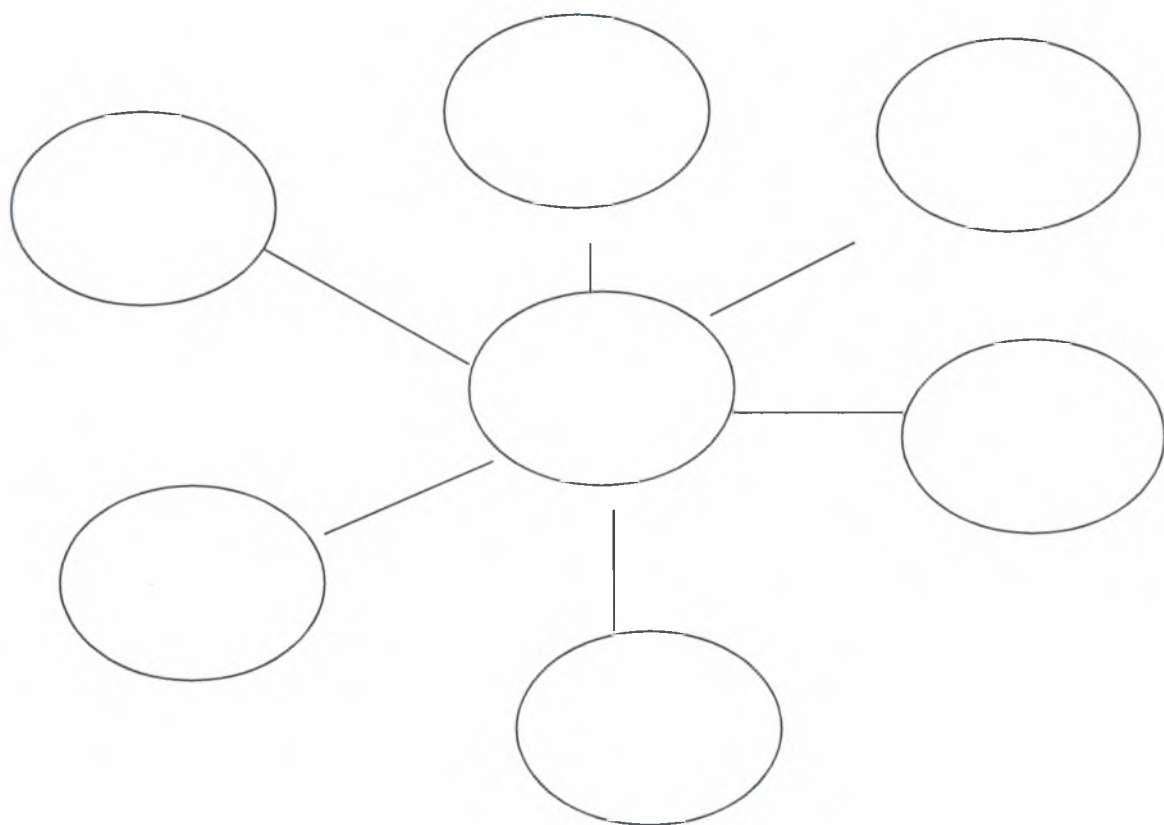


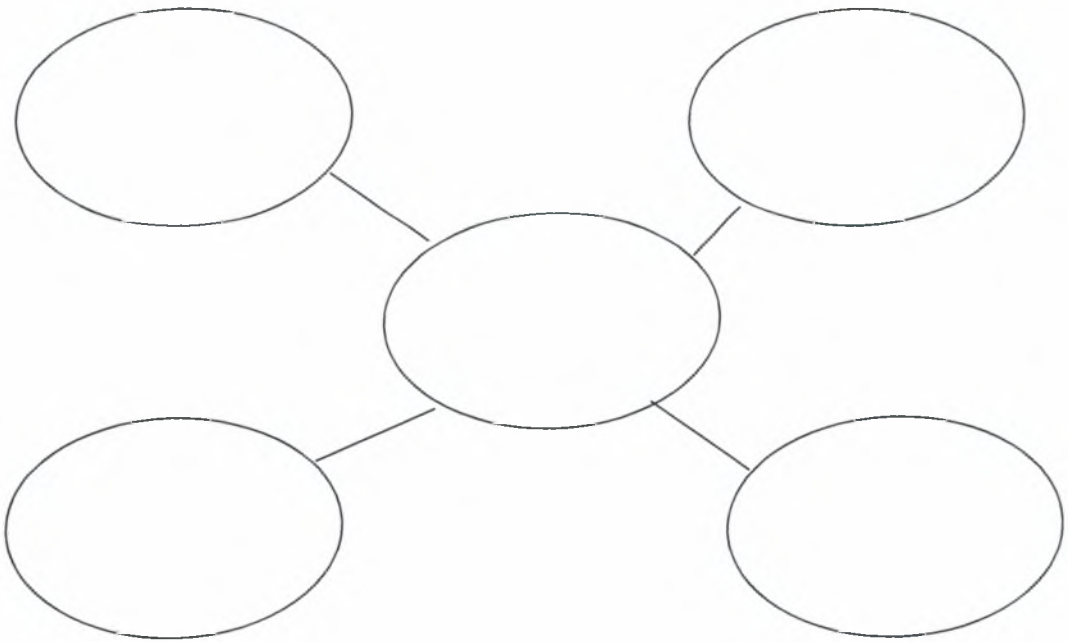
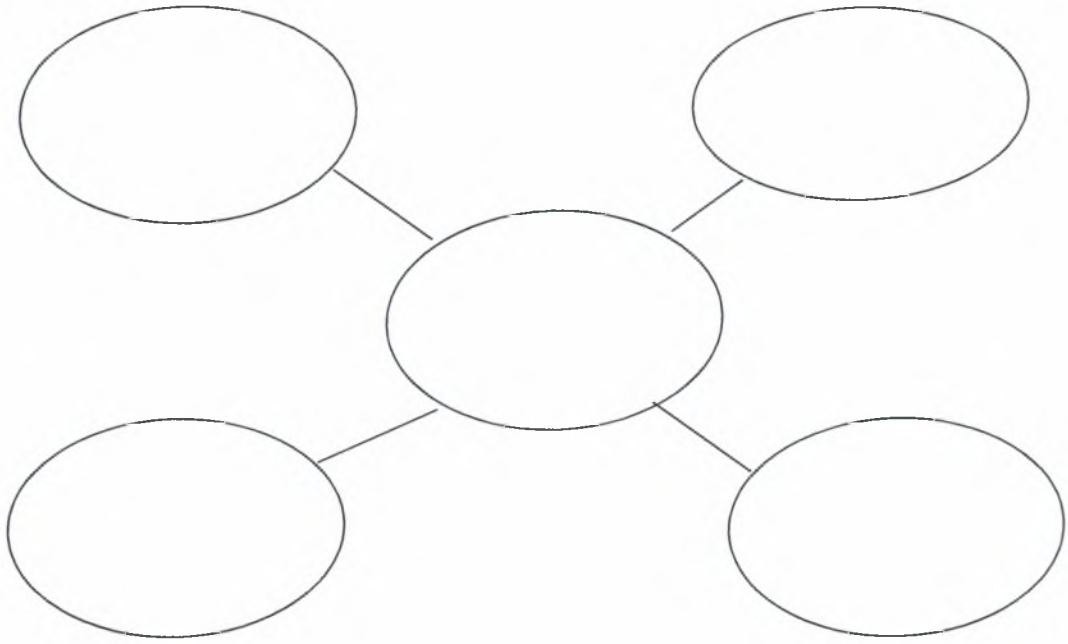


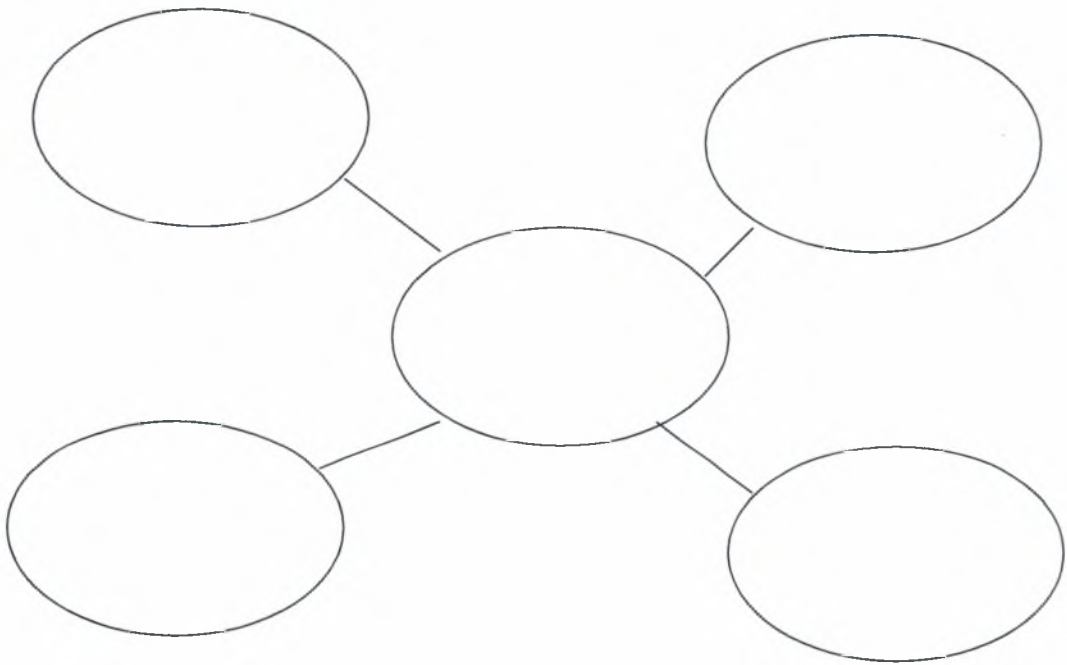
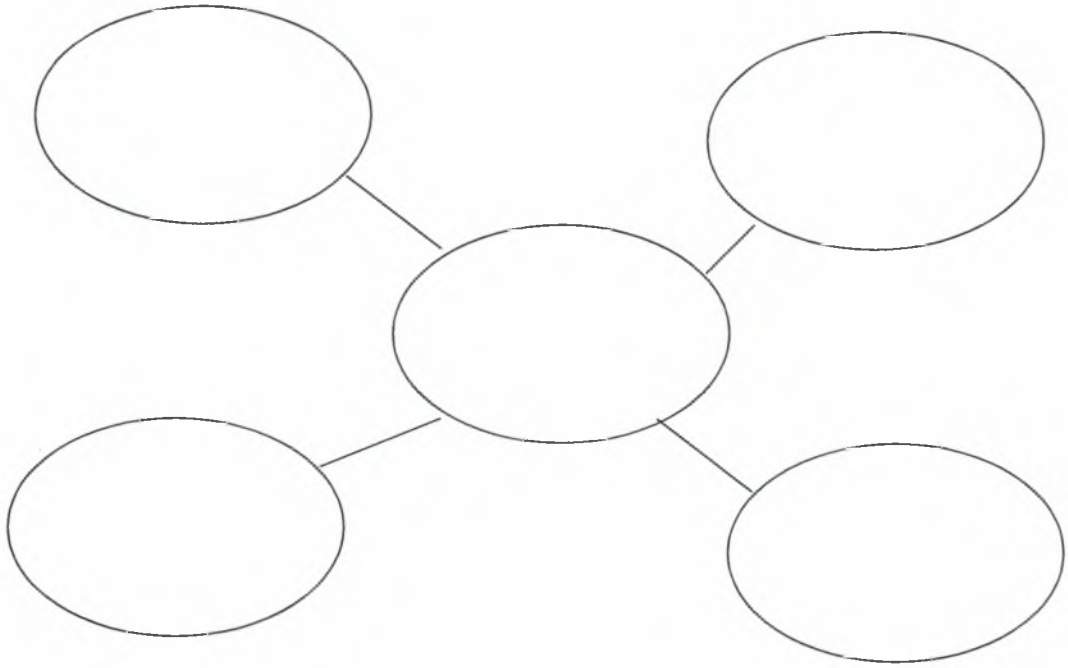


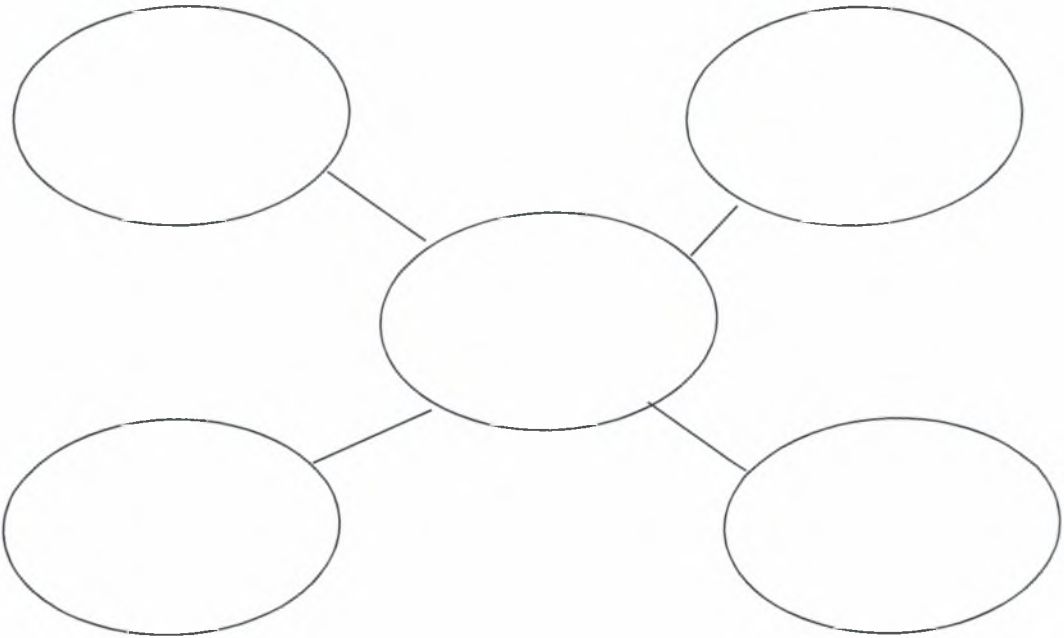
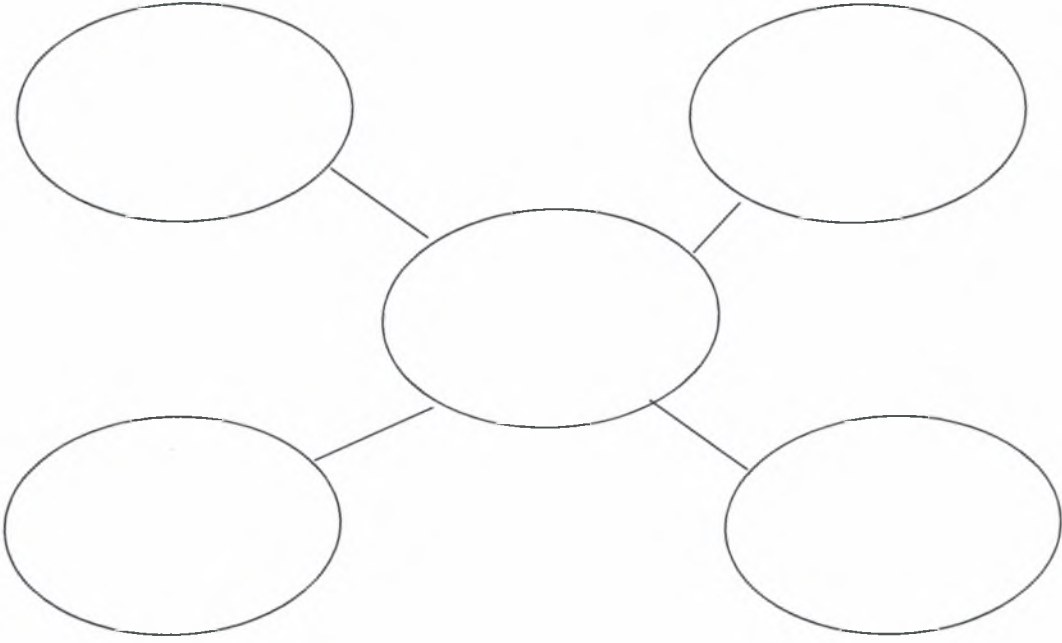


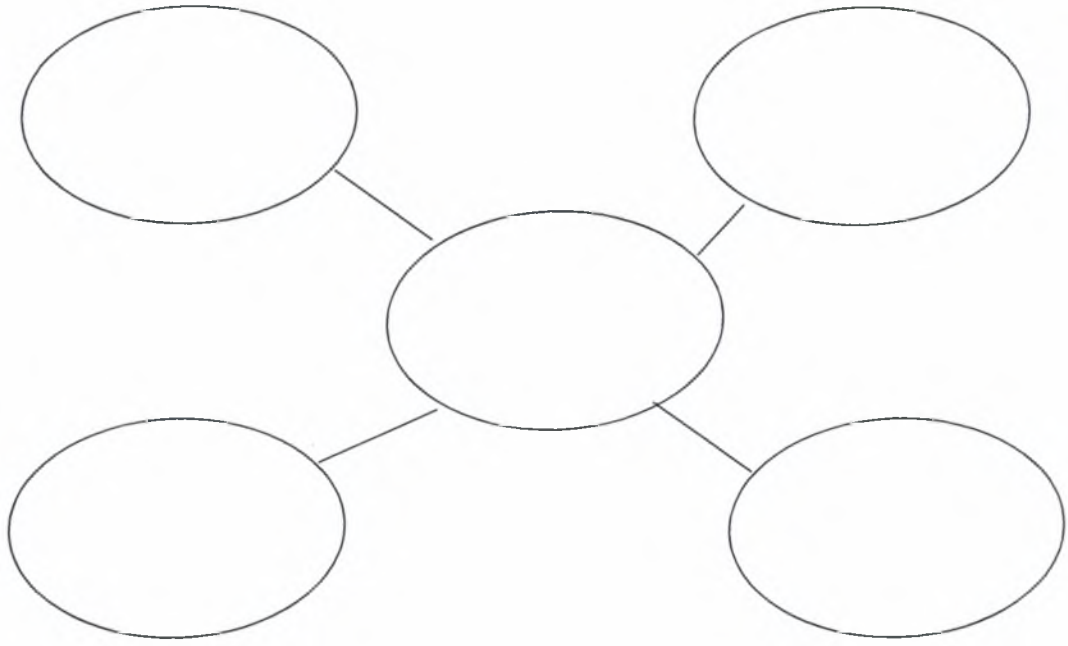
ΙΣΤΟΙ ΑΡΑΧΝΗΣ
«ΠΑΜΕ ΜΙΑ ΒΟΛΤΑ ΣΤΟΝ ΓΟΥΕΜΠΙ;»











ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
«ΤΟ ΦΛΟΥΡΙ ΤΟΥ ΦΤΩΧΟΥ»

1. Πότε συνέβη η ιστορία;

2. Πού συνέβη η ιστορία;

3. Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές της ιστορίας;

4. Ποιο ήταν το πρόβλημα που δημιουργήθηκε;

5. Πώς νομίζεις ότι ένωσε ο Πέτρος μόλις έκοψαν τη βασιλόπιτα και είδε ότι το φλουρί μοιράστηκε στα δύο;

6. Ποια λύση προσπάθησαν να δώσουν;

7. Πώς σου φάνηκε η λύση που έδωσε ο πατέρας του Πέτρου στο πρόβλημα με τη λίρα; Πώς θα τη χαρακτήριζες;

8. Ποιο ήταν το τελικό αποτέλεσμα;

9. Τι να ένωσε ο ζητιάνος όταν ο Πέτρος του έδωσε τη μισή λίρα;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
«ΠΑΜΕ ΜΙΑ ΒΟΛΤΑ ΣΤΟΝ ΓΟΥΕΜΠΙ;»

1. Ποιες ηλεκτρονικές διευθύνσεις προτείνει ο Γουέμπι;

2. Τι προσφέρει το junior.gr σ' αυτούς που θα το επισκεπτούν;

3. Σε ποια ιστοσελίδα σας δίνεται η δυνατότητα να ζωγραφίσετε;

4. Ποιους μπορείτε να συναντήσετε στο www.imeakia.gr;

5. Πού μπορούμε να πάρουμε πληροφορίες για θέματα αστρονομίας, γεωγραφίας και ζωολογίας;

6. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.asprilexi.com μπορείτε να παίξετε με την αγγλική γλώσσα;

7. Τι προσφέρει το spaceplace.jpl.nasa.gov σ' αυτούς που θα το επισκεπτούν;

8. Σας ενδιαφέρει να διοργανώσετε σωστά ένα πάρτι. Πού μπορείτε να βρείτε ιδέες γι' αυτό;

9. Σε ποιες ιστοσελίδες μπορείτε να βρείτε συνταγές;

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ
(ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ – ΧΑΡΤΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Σου άρεσε ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Δυσκολεύτηκες να τον συμπληρώσεις μόνος σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Η βοήθεια και η καθοδήγηση από τη δασκάλα σε διευκόλυνε να δεις τον τρόπο που συμπληρώνεται ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας» σε βοήθησε να εντοπίσεις τα βασικά σημεία του κειμένου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας» παρουσίασε με οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας» σε βοήθησε να κατανοήσεις ευκολότερα το κείμενο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Σε βοήθησε να απαντήσεις με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ο χάρτης αφηγηματικής ιστορίας σε βοήθησε να ελέγξεις εάν κατανόησες το κείμενο που διάβασες;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Συναντάς στο βιβλίο σου τέτοιους «χάρτες αφηγηματικής ιστορίας»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Γενικότερα, οι ερωτήσεις που γίνονται μετά από κάθε μάθημα σε βοηθούν να κατανοήσεις το κείμενο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ
(ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ – ΙΣΤΟΣ ΑΡΑΧΝΗΣ)

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Σου άρεσε ο «ιστός αράχνης»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Δυσκολεύτηκες να τον συμπληρώσεις μόνος σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Η βοήθεια και η καθοδήγηση από τη δασκάλα σε διευκόλυνε να δεις τον τρόπο που συμπληρώνεται ο «ιστός αράχνης»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ο «ιστός αράχνης» σε βοήθησε να εντοπίσεις τα βασικά σημεία του κειμένου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ο «ιστός αράχνης» παρουσίασε με οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ο «ιστός αράχνης» σε βοήθησε να κατανοήσεις ευκολότερα το κείμενο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Σε βοήθησε να απαντήσεις με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ο «ιστός αράχνης» σε βοήθησε να ελέγξεις εάν κατανόησες το κείμενο που διάβασες;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Συναντάς στο βιβλίο σου τέτοιους «ιστούς αράχνης»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Γενικότερα, οι ερωτήσεις μόνο που γίνονται μετά από κάθε μάθημα σε βοηθούν να κατανοήσεις το κείμενο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
(ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ – ΧΑΡΤΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Πιστεύετε ότι στους μαθητές άρεσε ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Πιστεύετε ότι οι μαθητές συμπλήρωσαν με ευκολία μόνοι τους το «χάρτη αφηγηματικής ιστορίας»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό για τον τρόπο συμπλήρωσης του «χάρτη αφηγηματικής ιστορίας» είναι σημαντική για τους μαθητές;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Θεωρείτε ότι ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας» παρουσιάζει με οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας» βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν με μεγαλύτερη ευκολία το κείμενο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Θεωρείτε ότι ο «χάρτης αφηγηματικής ιστορίας» βοήθησε τους μαθητές να απαντήσουν με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Το βιβλίο της Γλώσσας περιέχει τέτοιους «χάρτες αφηγηματικής ιστορίας»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Κατά τη γνώμη σας, θεωρείτε εύκολη την κατασκευή ενός «χάρτη αφηγηματικής ιστορίας»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Πόσο συχνά θα χρησιμοποιούσατε για την νοηματική επεξεργασία ενός αφηγηματικού κειμένου ένα «χάρτη αφηγηματικής ιστορίας»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Γενικότερα, οι ερωτήσεις μόνο που γίνονται μετά από κάθε μάθημα βοηθούν τους μαθητές κατανοήσουν ένα αφηγηματικό κείμενο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
(ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ – ΙΣΤΟΣ ΑΡΑΧΝΗΣ)

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Πιστεύετε ότι στους μαθητές άρεσε ο «ιστός αράχνης»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Πιστεύετε ότι οι μαθητές συμπλήρωσαν με ευκολία μόνοι τους τον «ιστό αράχνης»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό για τον τρόπο συμπλήρωσης του «ιστού αράχνης» είναι σημαντική για τους μαθητές;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Θεωρείτε ότι ο «ιστός αράχνης» παρουσιάζει με οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες του κειμένου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ο «ιστός αράχνης» βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν με μεγαλύτερη ευκολία το πληροφοριακό κείμενο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Θεωρείτε ότι ο «ιστός αράχνης» βοήθησε τους μαθητές να απαντήσουν με μεγαλύτερη ευκολία στις ερωτήσεις;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Το βιβλίο της Γλώσσας περιέχει τέτοιους «ιστούς αράχνης»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Κατά τη γνώμη σας, θεωρείτε εύκολη την κατασκευή ενός «ιστού αράχνης»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Πόσο συχνά θα χρησιμοποιούσατε για την νοηματική επεξεργασία ενός πληροφοριακού κειμένου έναν «ιστό αράχνης»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Γενικότερα, οι ερωτήσεις μόνο που γίνονται μετά από κάθε μάθημα βοηθούν τους μαθητές κατανοήσουν ένα πληροφοριακό κείμενο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091467