

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

«Εκπαιδευτική παρέμβαση για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης με βάση το μοντέλο «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση (RtI)»



Καρπίτη Φωτεινή

1^η Επιβλέπουσα : Σωτηρία Τζιβινίκου

2^{ος} Επιβλέπων: Χαράλαμπος Καραγιανίδης

Βόλος, Ιούνιος 2013



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

Αριθ. Εισ.: 11731/1
Ημερ. Εισ.: 18-12-2013
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ
2013
ΚΑΡ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

«Εκπαιδευτική παρέμβαση για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης με βάση το μοντέλο «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση (RtI)»

Καρπίτη Φωτεινή

1^η Επιβλέπουσα : Σωτηρία Τζιβινίκου

2^{ος} Επιβλέπων: Χαράλαμπος Καραγιανίδης

Βόλος, Ιούνιος 2013

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους δύο επιβλέποντες καθηγητές μου, και ιδιαίτερα την κυρία Τζιβνικου, για τις συμβουλές και την άψογη συνεργασία που είχαμε με σκοπό να γίνει όσο το δυνατόν καλύτερη αυτή η ερευνητική εργασία.

Ακόμη, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστήσω στο 1^ο δημοτικό σχολείο Βόλου, στο οποίο διεξήχθη η έρευνα. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Γιούλη, την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης που συμμετείχε στην ερευνητική διαδικασία, καθώς και όλους τους μαθητές που συμμετείχαν, ιδίως την μαθήτριά της έρευνας.

Περιεχόμενα

Summary.....	7
Περίληψη.....	8
Εισαγωγή.....	9
1. Δυσκολίες ανάγνωσης και στρατηγικές αντιμετώπισης.....	11
1.1 Ορισμός της ανάγνωσης.....	11
1.2 Δυσκολίες ανάγνωσης.....	11
1.3 Στρατηγικές και τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών ανάγνωσης.....	13
1.3.1 Στρατηγικές και τρόποι ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης.....	14
1.3.2 Στρατηγικές και τρόποι ενίσχυσης της αναγνωστικής ευχέρειας.....	16
1.3.3 Στρατηγικές και τρόποι ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης.....	18
1.3.3.α. Πριν την ανάγνωση.....	19
1.3.3.β. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.....	21
1.3.3.γ. Μετά την ανάγνωση.....	23
1.3.3.δ. Πριν, κατά και μετά την ανάγνωση.....	25
1.3.3.ε. Στρατηγικές ενίσχυσης του λεξιλογίου.....	27
2. Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.....	29
2.1. Το μοντέλο της απόκλισης/διακύμανσης.....	29
2.2 Το μοντέλο «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση».....	29
2.2.1 Άξονες του μοντέλου «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση».....	30
2.2.1.α Πολυεπίπεδη διδασκαλία.....	30
2.2.1.β Συνεχής παρακολούθηση της προόδου και λήψη διδακτικών αποφάσεων.....	31
2.2.2 Σχέση RTI και διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	32
2.2.3 Πλεονεκτήματα και μειονέκτημα του μοντέλου «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση».....	32

3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	35
3.1 Στόχος της έρευνας.....	35
3.2 Υπόθεση της έρευνας.....	36
3.3. Τα υποκείμενα της έρευνας.....	36
3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	38
3.5. Εργαλεία και υλικά συλλογής δεδομένων.....	47
3.5.1 Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Μαθητή	47
3.5.2 Κείμενα και Φόρμες για την Αρχική και την Τελική Αξιολόγηση μαθητών με χαμηλή επίδοση.....	50
3.5.3 Υλικό για τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου της μαθήτριας.....	52
4. Στατιστική ανάλυση- Αποτελέσματα	55
5. Συζήτηση.....	68
5.1 Η επίδραση των ευρημάτων στην εκπαίδευση.....	71
5.2 Περιορισμοί έρευνας	71
5.3 προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	71
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	79

Περιεχόμενα γραφημάτων και εικόνων

Εικόνα 1: Παράδειγμα κάρτας Elkonin.....	15
Εικόνα 2: Παραδείγματα ερωτήσεων και δηλώσεων, που μπορεί να περιλαμβάνει ο οδηγός ανάγνωσης.....	22
Εικόνα 3: Παράδειγμα ακρωνυμίου για την εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων.....	23
Γράφημα 1: ανάκληση προηγούμενης γνώσης ανά μάθημα.....	55
Γράφημα 2: πρόβλεψη ιστορίας.....	56
Γράφημα 3: Ταχύτητα ποιοτική εκτίμηση κατά την αρχική και τελική ανάγνωση....	57
Γράφημα 4: Προσωδία.....	58
Γράφημα 5: Εκτίμηση αναγνωστικής κατανόησης σε κάθε μάθημα.....	59
Γράφημα 6: Ποιότητα περίληψης.....	60
Γράφημα 7: Ανεξαρτησία κατά τη διαδικασία κατανόησης της ανάγνωσης.....	61
Γράφημα 8: Σύγκριση της αρχικής επίδοσης των μαθητών στο πρώτο κείμενο.....	63
Γράφημα 9: Σύγκριση της τελικής επίδοσης των μαθητών στο πρώτο κείμενο.....	63
Γράφημα 10: Σύγκριση της αρχικής επίδοσης των μαθητών στο δεύτερο κείμενο....	64
Γράφημα 11: Σύγκριση της τελικής επίδοσης των μαθητών στο δεύτερο κείμενο....	64
Γράφημα 12: Σύγκριση της αρχικής επίδοσης των μαθητών στο τρίτο κείμενο.....	65
Γράφημα 13: Σύγκριση της τελικής επίδοσης των μαθητών στο τρίτο κείμενο.....	65
Γράφημα 14: Σχηματική αναπαράσταση της γενικής εικόνας του πρώτου μαθητή...66	
Γράφημα 15: Σχηματική αναπαράσταση της γενικής εικόνας του δεύτερου μαθητή.....	66
Γράφημα 16: Σχηματική αναπαράσταση της γενικής εικόνας της μαθήτριας της έρευνας.....	67

Summary

The present study aimed to investigate the effectiveness of individualized educational intervention program, based on the “response to instruction/intervention” RtI model.

An instructional intervention was designed and implemented in order to support a fifth grade student with reading difficulties, especially in reading comprehension. The study had three phases: firstly, the initial assessment for all students of typical education classroom, in order to screen and locate the students who had the lower performance in reading, and to select the research student and the matched controls of him/her. Secondly, the appropriate intervention program was designed and implemented for a student with low performance in reading comprehension in comparison with her classmates. The program was based on the curriculum content and the feedback of the continuous progress monitoring. The third phase was the final assessment of the research student and the controls.

The findings showed that the research student had a significant progress in reading comprehension, in comparison with the controls, so the present intervention program based on response to intervention model and aimed to support students with reading difficulties, may be considered as effective.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός εξατομικευμένου προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης, το οποίο βασίζεται στις βασικές αρχές του μοντέλου «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση» RtI.

Για τις ανάγκες της έρευνας αυτής, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση για την υποστήριξη των αναγνωστικών δυσκολιών και συγκεκριμένα της αναγνωστικής κατανόησης, μαθήτριας Ε΄ Δημοτικού. Πριν την έναρξη της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση όλων των μαθητών της γενική τάξης, ανίχνευση των μαθητών που ανταποκρίνονταν στη διδασκαλία και στο πρόγραμμα σπουδών της τάξης, χαμηλότερα από τους συνομηλίκους και λεπτομερής αξιολόγηση των μαθητών με τη χαμηλή επίδοση για τον καθορισμό των υποκειμένων της έρευνας. Μετά την παρέμβαση έγινε τελική αξιολόγηση τόσο του μαθητή της έρευνας όσο και των μαθητών της ομάδας ελέγχου για την μέτρηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος αυτού.

Τέλος, έγινε ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης και ελέγχθηκε η ακρίβεια των υποθέσεων της έρευνας, αναφορικά με την πρόοδο της μαθήτριας της έρευνας. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, φαίνεται ότι είναι σημαντική η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για την υποστήριξη των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει το σχεδιασμό και την υλοποίηση μίας διδακτικής παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μιας μαθήτριας με δυσκολίες στην ανάγνωση. Ο βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας εξατομικευμένου προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης βασισμένου στις βασικές αρχές του μοντέλου «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση» RtI για την υποστήριξη των αναγνωστικών δυσκολιών και συγκεκριμένα της αναγνωστικής κατανόησης, μαθήτριας Ε΄ Δημοτικού. Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από πέντε κεφάλαια.

Τα πρώτα δύο κεφάλαια αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Το πρώτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στις δυσκολίες ανάγνωσης και στις στρατηγικές αντιμετώπισης τους, περιλαμβάνει τον ορισμό της ανάγνωσης, τις δυσκολίες ανάγνωσης και αντίστοιχες στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης των επιμέρους δυσκολιών.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, αναφέρεται στο μοντέλο της απόκλισης/διακύμανσης και στο μοντέλο «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση». Στη συνέχεια, αναλύονται οι άξονες του μοντέλου «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση» και η σχέση του μοντέλου αυτού με την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τέλος, αναφέρονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονέκτημα του μοντέλου «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση».

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά στην μεθοδολογία στην οποία στηρίζεται η έρευνα. Αρχικά, διατυπώνεται ο στόχος που τέθηκε για την έρευνα και η υπόθεση της έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται κάποιες πληροφορίες για τα υποκείμενα της έρευνας. Έπειτα, περιγράφεται λεπτομερώς η διαδικασία συλλογής δεδομένων, που ακολουθήθηκε και τα εκπαιδευτικά εργαλεία- υλικά που χρησιμοποιήθηκαν.

Το τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζει την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης αναφορικά με την αναγνωστική συμπεριφορά της μαθήτριας σε κάθε μάθημα, καθώς και τις επιδόσεις της στα στοιχεία που συναποτελούν την αναγνωστική κατανόηση. Έπειτα, περιγράφονται τα αποτελέσματα της αρχικής και

τελικής αξιολόγησης σχετικά με την επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου, καθώς και τα αποτελέσματα από την αρχική και τελική αξιολόγηση της γενικής εικόνας των μαθητών και της μαθήτριας της έρευνας μέσα στη γενική τάξη.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα συζητούνται τα ευρήματα της ερευνητικής εργασίας, αναφορικά με την επίδοση της μαθήτριας στα στοιχεία που συναποτελούν την αναγνωστική κατανόηση και την ανεξαρτησία κατά τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και κάποιες αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην αναγνωστική συμπεριφορά της. Τα ευρήματα της έρευνας αναλύονται σε συνδυασμό με πιθανές ερμηνείες και συνδέονται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ακόμη, διαφαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτείνεται περαιτέρω διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για την υποστήριξη μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες.

1. Δυσκολίες ανάγνωσης και στρατηγικές αντιμετώπισης

1.1 Ορισμός της ανάγνωσης

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία μπορεί να οριστεί ως εξής: « είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση των οποίου καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης» (Πόρποδας, 2002, σ. 41). Η ανάγνωση περιλαμβάνει δύο γνωστικές λειτουργίες την **αποκωδικοποίηση** και τη **κατανόηση**. Η ανάγνωση μιας λέξης είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας αυτών των δύο γνωστικών λειτουργιών. Η αποκωδικοποίηση αναφέρεται στην αναγνώριση των συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα, καθώς και στην μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση. Ενώ, η κατανόηση έχει να κάνει με την σημασία της λέξης που αποκωδικοποιείται. Το επίπεδο της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης κάποιου προσδιορίζει την αναγνωστική του ικανότητα (Πόρποδας, 2002).

1.2 Δυσκολίες ανάγνωσης

Οι κυριότερες δυσκολίες ανάγνωσης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές συνδέονται με την ικανότητα της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης. Η αποκωδικοποίηση είναι ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση σχετίζονται με ελλιπή φωνολογική επεξεργασία και χαμηλή ανάπτυξη της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Η φωνολογική επίγνωση ορίζεται ως ικανότητα κάποιου να χειρίζεται τη δομή (φωνήματα, συλλαβές) του προφορικού λόγου (Παντελιάδου, 2010). Οι βασικότερες δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση είναι οι ακόλουθες: δυσκολία στο χειρισμό φωνημάτων(σύνθεση και κατάτμηση) (Πόρποδας, 2002), το πολύ αργό και συλλαβιστό διάβασμα, μη ακριβής αποκωδικοποίηση με πολλά λάθη, όπως λάθη παράλειψης και αντικατάστασης (λέξεων, συλλαβών, γραμμάτων), κομπιαστή αποκωδικοποίηση πολυσύλλαβων ή ασυνήθιστων λέξεων και μη αυτόματη αναγνώριση πολύ συνηθισμένων λέξεων (φτωχό οπτικό λεξιλόγιο) (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Η φτωχή αποκωδικοποίηση επηρεάζει τη δεξιότητα της ευχέρειας και κατ' επέκταση της κατανόησης (Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Η αναγνωστική ευχέρεια αποτελεί τον κυριότερο τομέα εκδήλωσης δυσκολιών ανάγνωσης (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Η έννοια της ευχέρειας ορίζεται ως η ικανότητα αποκωδικοποίησης με ακρίβεια, προσωδία και γρήγορη ταχύτητα (Samuels, 1997, Mather & Goldstein, 2001). Η προσωδία αναφέρεται στο χρωματισμό της φωνής, ανάλογα με το τι μήνυμα θέλουμε να δώσουμε κάθε φορά «χρωματίζουμε» διαφορετικά τη φωνή μας. Η ανταπόκριση στα σημεία στίξης, ο τόνος, η μελωδία, το ύφος είναι στοιχεία της προσωδίας. Οι μαθητές με δυσκολίες στην ευχέρεια της ανάγνωσης δυσκολεύονται να διαβάσουν και η ταχύτητα της ανάγνωσής τους είναι χαμηλή. Ο τόνος φωνής και ο ρυθμός ανάγνωσης τους δεν έχει τις κατάλληλες διακυμάνσεις, είναι μονότονος χωρίς μελωδικότητα (Minskoff, 2005). Οι δυσκολίες στις δεξιότητες της αναγνωστικής ευχέρειας και της αποκωδικοποίησης έχουν επίπτωση στην ικανότητα της αναγνωστικής κατανόησης (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μία δεξιότητα με καθοριστική σημασία, καθώς αποτελεί προαπαιτούμενη ικανότητα για την ακαδημαϊκή επίδοση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Οι δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης σχετίζονται με μη αποτελεσματική χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, φτωχό λεξιλόγιο, χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας και αποκωδικοποίησης και ελλιπή προηγούμενη γνώση (Κουτσουράκη, 2009). Οι μαθητές με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης, παρουσιάζουν αδυναμίες στην επεξεργασία και το χειρισμό ενός κειμένου και δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στρατηγικές για να κατανοήσουν τη σημασία του. Οι κυριότερες δυσκολίες κατανόησης αφορούν, την κατανόηση των πληροφοριών που δίνονται άμεσα από το κείμενο, την εξαγωγή συμπεράσματος, τη διάκριση σημαντικών πληροφοριών από τις περιττές πληροφορίες, την οργάνωση πληροφοριών, τον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας του ενός κειμένου, τη διάκριση πληροφοριών που είναι άσχετες με το περιεχόμενο του κειμένου, τη δημιουργία υποθέσεων και προβλέψεων σχετικών με το περιεχόμενο του κειμένου και το συσχετισμό των νέων γνώσεων με τις υπάρχουσες γνώσεις (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Όσον αφορά τη συχνότητα των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ανάγνωσης, από τα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε ελληνικά σχολεία σε μεγάλο δείγμα μαθητών, φάνηκε ότι η συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών της ανάγνωσης, κυρίως στην αναγνώριση λέξεων και στη κατανόηση κειμένων,

κυμαίνεται μεταξύ 3% με 11% των μαθητών ανάλογα με την βαρύτητα δυσκολίας (Μουζάκη, υπό δημοσίευση). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν, ότι προβλήματα στην αναγνωστική διαδικασία παρουσιάζονται σ' ένα ποσοστό από 4% έως 20% των παιδιών της σχολικής ηλικίας (Σούλης, 2009).

1.3 Στρατηγικές και τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών ανάγνωσης

Το μέσο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών ανάγνωσης, είναι η παροχή κατάλληλης διδασκαλίας. Μια αποτελεσματική διδασκαλία που ανταποκρίνεται κατάλληλα στις ανάγκες όλων των μαθητών έχει τα εξής χαρακτηριστικά: οι διδακτικές προσεγγίσεις διέπονται από τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δεδομένου ότι ο μαθητικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από έντονη διαφοροποίηση (Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013). Βασικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών διδακτικών παρεμβάσεων είναι η εξατομίκευση. Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης βασίζεται στο μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή και αναπροσαρμόζεται μετά από συνεχή αξιολόγησή στη πορεία της διδασκαλίας. Μία αποτελεσματική παρέμβαση χαρακτηρίζεται επίσης, από συστηματικότητα, η βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών απαιτεί οργάνωση και συνέπεια της διδακτικής δράσης. Άλλο ένα χαρακτηριστικό είναι, η υποστηρικτική φύση των διδακτικών παρεμβάσεων (Κουρκούτας & Chartier, 2008). Είναι σημαντικό οι μαθητές να υποστηρίζονται συναισθηματικά, να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους σχετικά με το διδακτικό έργο. Επίσης, σημαντικό είναι οι μαθητές να λαμβάνουν ανατροφοδότηση και ενίσχυση ανάλογα με την πρόοδο τους (Blachowicz & Ogle, 2008).

Ακόμη, μία αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες για γενίκευση μέσα από την άσκηση της νέας δεξιότητας σε διαφορετικές καταστάσεις και με διαφορετικό υλικό. Επιπλέον, οι αποτελεσματικές διδακτικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις και ποικίλες στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας (Morrow, Gambrell & Pressley, 2003, Minskoff, 2005)

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση έχουν χαμηλά κίνητρα, καθώς η αίσθηση της αποτυχίας τους αποθαρρύνει να ασχοληθούν με αυτό το γνωστικό έργο (Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, 2008). Για το λόγο αυτό, η διδασκαλία πρέπει να είναι παρακινητική, να ενισχύει το ενδιαφέρον και την

αυτοπεποίθηση των μαθητών. Είναι απαραίτητο κατά τη διδασκαλία ο μαθητής να ενημερώνεται για την πρόοδο που επιτυγχάνει και να επιβραβεύεται. Επίσης, ένας τρόπος ενίσχυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ανάγνωση, είναι να αναγνωρίζουν οι ίδιοι τι καινούργιο έμαθαν από την ανάγνωση ενός κειμένου, που δεν το ήξεραν πριν (Block & Pressley, 2002).

Πολλές φορές, η διδασκαλία για τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες είναι μία επίπονη και αγχώδης διαδικασία. Οι δραστηριότητες με την τυπική μορφή της ερώτησης τους αποθαρρύνουν. Είναι σημαντικό, λοιπόν, η διδασκαλία να προσεγγίζεται με παιγνιώδη τρόπο, ώστε να μειώνεται το άγχος των μαθητών και να αυξάνεται το ενδιαφέρον τους (Minskoff, 2005).

Η διδασκαλία των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων στις ακόλουθες περιοχές:

α. Αποκωδικοποίηση, για την πραγματοποίηση αυτής της διαδικασίας απαιτείται η ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων και η αποτελεσματική χρήση συνδυαστικών δεξιοτήτων (Πόρποδας, 2002, Παντελιάδου, 2010).

β. Ευχέρεια, η ανάπτυξη της προϋποθέτει αυτόματη αναγνώριση των λέξεων, ταχύτητα, ακρίβεια και έκφραση (Mastropieri, Leinart & Scruggst, 1999, Mather & Goldstein, 2001, Πόρποδας, 2002).

γ. Κατανόηση, η ενίσχυση της κατανόησης απαιτεί την ανάπτυξη λεξιλογίου, τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Πόρποδας, 2002, Wagner, Muse & Tannenbaum, 2007, Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, Κουτσουράκη, 2009).

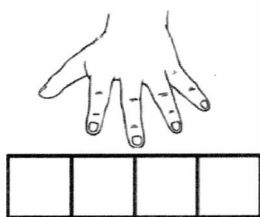
1.3.1 Στρατηγικές και τρόποι ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης

Μερικές στρατηγικές και τρόποι για την ενίσχυση της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης είναι οι παρακάτω:

Η μέθοδος Elkonin

Η μέθοδος αυτή βοηθά στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης με την κατάτμηση των λέξεων σε φωνήματα ή συλλαβές και κατ' επέκταση συμβάλλει στη βελτίωση της αποκωδικοποίησης. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα: 1. Επίδειξη της κάρτας η οποία απεικονίζει ένα αντικείμενο και κάτω από

αυτό μικρά τετράγωνα που αντιστοιχούν στον αριθμό των φωνημάτων/ των συλλαβών του ονόματος του αντικειμένου (βλ. εικόνα 1), 2. Ανάγνωση της λέξης από τον εκπαιδευτικό, 3. Ανάγνωση της λέξης από το μαθητή, 4. Εκφορά και μέτρηση των φωνημάτων/ των συλλαβών της λέξης, 5. Παρότρυνση του μαθητή να τοποθετήσει το κάθε γράμμα της λέξης στα τετράγωνα ενώ προφέρει το αντίστοιχο φώνημα (http://www.readingrockets.org/strategies/elkonin_boxes/). Η αντίληψη και ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων (κατάτμηση και σύνθεση) αποτελεί πιο σύνθετο και απαιτητικό γνωστικό έργο σε σχέση με τη συλλαβική επίγνωση. Η ευκολία της συλλαβικής επίγνωσης έγκειται στο ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν στις μονάδες του αρθρωμένου λόγου, έτσι είναι εύκολα αντιληπτές και το παιδί αρθρώνοντας τη λέξη τμηματικά είναι πιο εύκολο να την αναλύσει. Επομένως, η εξάσκηση στην φωνολογική επίγνωση θα πρέπει να ξεκινά με το χειρισμό των συλλαβών (Πόρποδας, 2002).



Το παράδειγμα δείχνει μία κάρτα Elkonin για τη λέξη "χέρι", η οποία αποτελείται από τέσσερα φωνήματα:
/ χ // ε // ρ // ι //

Εικόνα 1: Παράδειγμα κάρτας Elkonin
(http://www.bogglesworldesl.com/elkonin_boxes.htm)

Η ομιλία ρομπότ (robot talk)

Η ομιλία ρομπότ είναι ένας διασκεδαστικός τρόπος για τη βελτίωση της δεξιότητας της κατάτμησης των λέξεων σε φωνήματα. Ο δάσκαλος προτρέπει τους μαθητές να προσποιηθούν ότι είναι ρομπότ και τους ζητά να διαβάσουν λέξεις με την ανάλογη φωνή. Μπορεί και ο δάσκαλος αρχικά με φωνή ρομπότ να τους κάνει την ερώτηση: « Είμαι ένα ρομπότ. Μπορείτε να μου πείτε τι βλέπω;», προκειμένου να τους ενθαρρύνει να απαντήσουν (π.χ. «Βλέπω ένα /τ//ο//π//ι// ») (http://www.readingrockets.org/strategies/blending_games/).

Επίσης, ο Flood (1992) αναφέρει το θεατρικό παιχνίδι ή το κουκλοθέατρο ως έναν άλλο διασκεδαστικό τρόπο που μπορούν τα παιδιά να αναλύσουν από μόνα τους λέξεις στα φωνήματά τους (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Η ικανότητα αναγνώρισης της ομοιοκαταληξίας αποτελεί σημαντικό συστατικό της φωνολογικής επίγνωσης. Για τη διδασκαλία αυτής της δεξιότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα παιχνίδια ομοιοκαταληξίας, τραγούδια, ποιήματα και παιδικά βιβλία (http://www.readingrockets.org/strategies/rhyming_games/).

1.3.2 Στρατηγικές και τρόποι ενίσχυσης της αναγνωστικής ευχέρειας

Η υποστήριξη των μαθητών για τη βελτίωση του επιπέδου της αναγνωστικής τους ευχέρειας, μπορεί πραγματοποιηθεί με τη χρήση ποικίλων στρατηγικών. Μερικές στρατηγικές είναι οι ακόλουθες:

Οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις

Η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων ενός κειμένου, αναφέρεται στις πολλές αναγνώσεις ενός κειμένου μέχρι ο μαθητής να φτάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας (Samuels, 1997, Goldstein & Mather, 2001).

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα αυτής της στρατηγικής, έχει υποστηριχθεί ότι συμβάλει σημαντικά στην βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών (Mastropieri, Leinart & Scruggst, 1999). Από τα ευρήματα μιας μελέτης των Meyer και Felton (1999) προέκυψε ότι η στρατηγική αυτή βελτιώνει την ταχύτητα ανάγνωσης. Προκειμένου οι μαθητές να βελτιώσουν την αναγνωστική τους ευχέρεια οι συγκεκριμένοι ερευνητές προτείνουν, για τις αναγνώσεις των μαθητών να χρησιμοποιείται προσαρμοσμένο κείμενο, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, το κείμενο να διαβάζεται τρεις ή τέσσερις φορές και να γίνεται μοντελοποίηση από τον/την εκπαιδευτικό αρχικά, για να αποφευχθεί η αίσθηση αποτυχίας και απογοήτευσης του μαθητή (Goldstein & Mather, 2001). Η αποτελεσματικότητα της μοντελοποίησης της διαδικασίας της ανάγνωσης έχει υποστηριχθεί και από άλλους ερευνητές. Κατά τη διαδικασία αυτή, αρχικά ο εκπαιδευτικός δρα ως μοντέλο για το μαθητή διαβάζοντας φωναχτά το κείμενο, ενώ ο μαθητής τον παρακολουθεί. Έπειτα,

ο εκπαιδευτικός διαβάζει φωναχτά το κείμενο, ενώ παράλληλα ο μαθητής διαβάζει ψιθυριστά ή σιωπηλά. Το μοντέλο μπορεί να αποτελέσει και κάποιος από τους συνομήλικους με υψηλό επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας (Schloss, Smith & Schloss, 2001).

Η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων έχει αποδειχθεί από πολλές έρευνες ,ότι έχει θετική επίδραση όχι μόνο στην αναγνωστική ευχέρεια, αλλά και στην κατανόηση (Kuhn & Stahl, 2003). Η στρατηγική αυτή ενισχύει παράλληλα και τις δύο δεξιότητες, καθώς βελτιώνεται η ικανότητα αναγνωστικής ευχέρειας βελτιώνεται και η ικανότητα της κατανόησης (Samuels, 1997). Η επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση άγνωστων κειμένων μπορεί να βελτιωθεί με την παροχή ενός παρεμβατικού προγράμματος επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης (Κουρέα & Βακανά, 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου).

Η χορωδιακή ανάγνωση

Η χορωδιακή ανάγνωση, είναι μια αποτελεσματική στρατηγική για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας. Πρόκειται, για την ανάγνωση που γίνεται μεγαλόφωνα σε αρμονία από ολόκληρη τη τάξη ή μια ομάδα μαθητών. Το βασικό πλεονέκτημα της χορωδιακής ανάγνωσης είναι, ότι δίνει την ευκαιρία στους μαθητές που νιώθουν αμηχανία με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση να διαβάσουν δυνατά. Η στρατηγική αυτή συμβάλλει εκτός από τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και στην απόκτηση άνεσης με την ανάγνωση (Mather & Goldstein, 2001, http://www.readingrockets.org/strategies/choral_reading/).

Η «ανάγνωση σαν ηθοποιός»

Η «ανάγνωση σαν ηθοποιός» είναι μία άλλη στρατηγική που μπορεί να εφαρμοστεί για το σκοπό αυτό. Κατά την εφαρμογή της στρατηγικής αυτής, οι μαθητές καλούνται να προσποιηθούν τους ήρωες ενός κειμένου και να διαβάσουν σαν να ήταν αυτοί. Οι μαθητές δεν χρειάζεται απομνημονεύουν το μέρος του κειμένου που διαβάζουν, καθώς στόχος της στρατηγικής είναι να το διαβάσουν πολλές φορές, ώστε να βελτιωθεί η ευχέρεια τους. Ανάλογα με το επίπεδο της ανάγνωσης του κάθε μαθητή του δίνονται αντίστοιχα εύκολοι ή δύσκολοι «ρόλοι». Για παράδειγμα, οι «ρόλοι» που δίνονται σε ένα μαθητή με υψηλό επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας περιλαμβάνουν περισσότερους διαλόγους σε σχέση με τους

ρόλους που δίνονται σε έναν άλλο μαθητή με χαμηλό επίπεδο. Η στρατηγική αυτή βοηθά τους μαθητές να μάθουν να διαβάζουν δυνατά και με έκφραση, καθώς επίσης να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους σχετικά με την ανάγνωση (http://www.readingrockets.org/strategies/readers_theater/).

Ακόμη, η ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας των μαθητών με την οργάνωση δανειστικής βιβλιοθήκης, που να περιλαμβάνει βιβλία που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στο επίπεδο ανάγνωσης όλων των μαθητών, συμβάλλει στη δημιουργία ενεργητικών αναγνωστών. Και επιπλέον δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, για την καλλιέργεια των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και την ενίσχυση της αναγνωστικής τους ευχέρειας (Χριστοδούλου- Γκλιάου, ΠΙ)

Επιπλέον μια στρατηγική για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας είναι, η *άμεση διδασκαλία* στρατηγικών αποκωδικοποίησης άγνωστων λέξεων και χρήσης των σημείων στίξης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Η αναγνωστική ευχέρεια περιλαμβάνει την ικανότητα της γρήγορης σιωπηλής ανάγνωσης. Η δεξιότητα αυτή διαφέρει από την δυνατή ανάγνωση καθώς ο αναγνώστης δεν εστιάζεται σε όλο το κείμενο αλλά σε μερικές λέξεις με σημαντική σημασία. Μερικοί τρόποι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση αυτής της δεξιότητας είναι, η υπογράμμιση των σημαντικών λέξεων ή τα έντονα γράμματα (bold) (Minskoff, 2005) και η καθοδήγηση από το δάσκαλο του μαθητή για το πώς να κάνει σύντομη επισκόπηση του κειμένου (Schloss, Smith & Schloss, 2001).

1.3.3 Στρατηγικές και τρόποι ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης

Η αναγνωστική κατανόηση ενός κειμένου επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, τόσο από παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη, όσο και από παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του κειμένου (Πόρποδας, 2002). Τα χαρακτηριστικά των αναγνωστών είναι η φωνολογική ενημερότητα, η αποκωδικοποίηση, η αναγνωστική ευχέρεια, η γνώση λεξιλογίου, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Τα χαρακτηριστικά του κειμένου που επηρεάζουν σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση είναι το είδος του κειμένου (αφηγηματικό ή επεξηγηματικό), το

λεξιλόγιο, η σύνταξη, η δομή, το θεματικό περιεχόμενο, ο τίτλος του κειμένου και οι εικόνες (Πόρποδας, 2002).

Οι αδύναμοι αναγνώστες συνήθως δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές κατά την ανάγνωση. Δυσκολεύονται να αυτορρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους, δεν ξέρουν πότε να ξαναδιαβάσουν ένα τμήμα του κειμένου που τους δυσκόλεψε, πότε και πως να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη στρατηγική, προκειμένου να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου (παντελιάδου, 2010). Ο όρος γνωστικές στρατηγικές αναφέρεται «στις στρατηγικές που βοηθούν ένα άτομο να επεξεργαστεί και να αλληλεπιδράσει με ένα κείμενο, ώστε να πραγματοποιήσει έναν γνωστικό στόχο». Ενώ, ως μεταγνωστικές στρατηγικές ορίζονται «οι στρατηγικές που βοηθούν το άτομο να παρακολουθεί και να ρυθμίζει ανάλογα την επίδοσή του, κατά την επεξεργασία του έργου» (Μπότσας, 2007, σ. 117). Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η ανάγνωση είναι μία σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, συμπεραίνουμε ότι η διδασκαλία της απαιτεί το συντονισμό όλων των απαραίτητων στρατηγικών. Δεν αρκεί η διδασκαλία μεμονωμένων στρατηγικών, για να επιτελέσουν οι μαθητές αυτό το γνωστικό έργο (Κουτσοιράκη, 2009).

Η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης εξελίσσεται μέσα από τρεις φάσεις, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση.

1.3.3.α. Πριν την ανάγνωση

Μερικές στρατηγικές και τρόποι ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη πρώτη φάση, πριν την ανάγνωση είναι οι ακόλουθοι:

Η τροποποίηση κειμένου

Από πολλούς ερευνητές υποστηρίζεται ότι, η φύση του κειμένου είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση (Πόρποδας, 2002, Minskoff, 2005, Μπότσας, 2007,). Η τροποποίηση κειμένου είναι μία τεχνική που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Η τεχνική αυτή, αναφέρεται στη τροποποίηση κάποιων στοιχείων του κειμένου, προκειμένου να είναι πιο εύκολο να το επεξεργαστούν οι μαθητές. Μερικές τροποποιήσεις που μπορούν να γίνουν στο κείμενο είναι, να μειωθεί η έκταση του, να αντικατασταθούν οι δύσκολες λέξεις με πιο απλές και να τροποποιηθεί η συντακτική δομή, ώστε να είναι πιο απλή και να διευκολύνει τον αναγνώστη στην κατανόηση. Ακόμη, στο κείμενο μπορούν να

προστεθούν διάφορα οπτικά στοιχεία σχετικά με το περιεχόμενο του, όπως εικόνες, έντονα γράμματα (bold) (Χρηστάκης, 2000).

Ο οδηγός πρόβλεψης

Ο οδηγός πρόβλεψης είναι μία στρατηγική, που χρησιμοποιείται πριν την ανάγνωση, για την ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και τη διέγερση της περιέργειας τους για το θέμα του κειμένου. Ο/η εκπαιδευτικός κατασκευάζει έναν απλό «οδηγό πρόβλεψης», ο οποίος περιέχει κάποιες αληθείς και κάποιες ψευδής δηλώσεις σχετικές με το περιεχόμενο του κειμένου. Κατά την εφαρμογή της στρατηγικής ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει μεγαλόφωνα το κείμενο και σταματά στα σημεία του κειμένου που αντιστοιχούν σε καθεμία από τις δηλώσεις. Οι μαθητές καλούνται να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με καθεμία από τις δηλώσεις αυτές. Η στρατηγική αυτή, προσφέρει την ευκαιρία για συζήτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μοιράζονται τις γνώσεις τους και να κάνουν προβλέψεις σχετικές με το περιεχόμενο του κειμένου, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται το ενδιαφέρον τους για το θέμα του κειμένου που πρόκειται να αναγνωσθεί

(http://www.readingrockets.org/strategies/anticipation_guide/).

Επιπλέον, στη φάση αυτή ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορους τρόπους για να εμπλουτίσει τις υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Οι υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών μπορούν να συμπληρωθούν με τη χρήση εικόνων, ιστοριών, βίντεο σχετικών με το θέμα του κειμένου (Zwiers, 2004). Αυτό που κατανοούν τα άτομα από αυτό που διαβάζουν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες γνώσεις τους (Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, 2008, Κουτσουράκη, 2009). Οι προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη είναι απαραίτητες για την κατανόηση των νέων πληροφοριών ενός κειμένου. Η ελλιπής γνώση για τα νέα στοιχεία που παρουσιάζονται σε ένα κείμενο μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένη ή ανεπαρκή κατανόηση (Siegler, 2006).

Η ανάγνωση των πρώτων προτάσεων

Μία άλλη στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί πριν την ανάγνωση, είναι η ανάγνωση των πρώτων περιόδων από τις παραγράφους του κειμένου ή του βιβλίου, που πρόκειται να αναγνωστεί και η δημιουργία προβλέψεων. Κατά την εφαρμογή της

στρατηγικής αυτής, οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν μόνο την πρώτη πρόταση και με βάση την αυτήν να κάνουν προβλέψεις σχετικές το περιεχόμενο του κειμένου. Ο/η εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να ενθαρρύνει τους μαθητές να συζητούν μεταξύ τους σχετικά με τις προβλέψεις τους. Στη συνέχεια, αφού οι μαθητές διαβάσουν ολόκληρο το κείμενο ο/η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να επανεξετάσουν τις αρχικές προβλέψεις τους και να αξιολογήσουν αν ήταν ακριβείς με βάση τα στοιχεία του κειμένου (http://www.readingrockets.org/strategies/first_lines/).

1.3.3.β. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Μερικές στρατηγικές και τρόποι ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, είναι οι ακόλουθοι:

Εννοιολογικοί χάρτες

Οι εννοιολογικοί χάρτες είναι οπτικό- χωρικοί οργανωτές, που χρησιμοποιούνται για να υποβοηθήσουν τους μαθητές στην οργάνωση των νέων πληροφοριών που παίρνουν μέσα από την ανάγνωση ενός κειμένου, στην κατανόηση μιας νέας έννοιας που παρουσιάζεται στο κείμενο και στη σύνδεση της νέας γνώσης με τις υπάρχουσες γνώσεις τους. Ένας εννοιολογικός χάρτης αποτελείται από συνδεδεμένες φράσεις, βέλη που δείχνουν τις σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες που παρουσιάζονται. Η ποσότητα των πληροφοριών στο χάρτη είναι περιορισμένη, περιλαμβάνει μόνο τις βασικές πληροφορίες, ώστε να είναι εύκολη η απομνημόνευση τους. Υπάρχουν διάφοροι τύποι οπτικό- χωρικών οργανωτών ανάλογα με το είδος της επεξεργασίας και το σκοπό που χρησιμοποιούνται. Ένας τύπος οπτικό- χωρικού οργανωτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τους μαθητές να συνδέσουν τη κύρια ιδέα με τις άλλες πληροφορίες του κειμένου. Ένας άλλος τύπος οπτικό- χωρικού οργανωτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση και τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών πάνω σε ένα θέμα. Κατά τη δημιουργία αυτού του οπτικό- χωρικού οργανωτή, ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να σκεφτούν τι γνωρίζουν για ένα θέμα, άλλες έννοιες που σχετίζονται με αυτό το θέμα, να συσχετίσουν τις έννοιες αυτές και να τις ομαδοποιήσουν (http://www.readingrockets.org/strategies/concept_maps/, Block & Pressley, 2002, Novak & Cañas, 2008).

Χάρτης ιστορίας

Ο χάρτης ιστορίας είναι ένα είδος οπτικό- χωρικού οργανωτή που χρησιμοποιείται για την υποβοήθηση της κατανόησης των στοιχείων της ιστορίας αφηγηματικών κειμένων (χαρακτήρες, πλοκή, θέμα, κατάληξη, συνειδητοποίηση αλληλουχίας των γεγονότων). Ο χάρτης ιστορίας αποτελεί μία αποτελεσματική στρατηγική για την οργάνωση και την επεξεργασία των πληροφοριών, που παίρνουν οι μαθητές μέσα από την ανάγνωση και μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάγνωση (http://www.readingrockets.org/strategies/story_maps/, <http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/storymapping/>).

Ο οδηγός ανάγνωσης

Ο οδηγός ανάγνωσης είναι μία στρατηγική που χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση ενός κειμένου. Συγκεκριμένα, βοηθά τους μαθητές να παρακολουθούν την κατανόηση τους κατά την ανάγνωση και να εστιάζουν στα βασικά σημεία του κειμένου. Ο οδηγός ανάγνωσης αποτελείται από ερωτήσεις ή δηλώσεις που έχουν κατασκευαστεί από τον εκπαιδευτικό και έχουν στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να σκέφτονται ενεργά ενώ διαβάζουν (βλ. εικόνα 2) (http://www.readingrockets.org/strategies/reading_guide/).

- Σε τι αναφέρεται το κείμενο;
- Ποιοι είναι οι χαρακτήρες του κειμένου;
- Που συνέβησαν τα γεγονότα που περιγράφονται;
- Τι συνέβη στην ιστορία;
- Γιατί πιστεύεις ότι ο συγγραφέας έγραψε αυτήν ιστορία;
- Η κύρια ιδέα αυτού του κειμένου είναι.....
- Το κείμενο αναφέρεται στις διαφορές μεταξύ _____ και _____
- Τι νέο έμαθες από την ανάγνωση αυτού του κειμένου;

Εικόνα 2: Παραδείγματα ερωτήσεων και δηλώσεων, που μπορεί να περιλαμβάνει ο οδηγός ανάγνωσης.

1.3.3.γ. Μετά την ανάγνωση

Μετά την ανάγνωση ενός κειμένου, οι μαθητές είναι σημαντικό να εντοπίζουν ανεξάρτητα τις άγνωστες λέξεις και τη σημασία τους βασισμένοι στα στοιχεία του κειμένου (Siegler, 2006). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποβοηθή τους μαθητές σε αυτές τις διαδικασίες χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές και τεχνικές. Η υπογράμμιση των ανοίκειων λέξεων με χρωματιστό μαρκαδόρο ή με πιο έντονα γράμματα (bold) και το ανέβασμα του τόνου της φωνής σε κάθε ανοίκεια ή δύσκολη λέξη είναι δύο τρόποι που υποβοηθούν τους μαθητές στον εντοπισμό των άγνωστων λέξεων (Minskoff, 2005).

Για την υποστήριξη των μαθητών στη εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα ο εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει τη διαδικασία σε βήματα και να εφεύρει κάποιο ακρωνύμιο. Παρακάτω παρατίθεται ένα παράδειγμα αυτής της στρατηγικής στα αγγλικά (βλ. εικόνα 3).

SCUBA word meaning



SCUBA

Sound: Διαβάζω δυνατά τη λέξη πολλές φορές,

Check: Ελέγχω τα στοιχεία της πρότασης και της παραγράφου που βρίσκεται η λέξη και σκέφτομαι μία άλλη λέξη που θα ταίριαζε στη θέση της άγνωστης,

Use: χρησιμοποιώ όλα τα στοιχεία του κειμένου για να μαντέψω τη σημασία της λέξης,

Break: Χωρίζω τη λέξη σε μέρη (π.χ. ημερο/λόγιο- ημερο/μηνία) και σκέφτομαι παρόμοιες λέξεις,

Ask: Ρωτάω το δάσκαλό ή έναν συμμαθητή ή ψάχνω στο λεξικό τη λέξη για να σιγουρευτώ ότι μάντεψα σωστά τη σημασία της

Εικόνα 3: Παράδειγμα ακρωνυμίου για την εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων (Zwiers, 2004).

Πολλοί μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση αντιμετωπίζουν προβλήματα μνήμης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008), για αυτό δεν θα πρέπει να απαιτείται από αυτούς τους μαθητές να απομνημονεύουν τα βήματα μιας στρατηγικής. Ένα μνημονικό βοήθημα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι, *οπτικοποίηση των βημάτων* της στρατηγικής και ανάρτηση σε ένα σημείο της τάξης. Έτσι, ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανατρέχουν σε αυτή και να την χρησιμοποιούν όταν τους χρειάζεται.

Μετά την ανάγνωση μία στρατηγική που μπορεί να εφαρμοστεί για να βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση των στοιχείων του κειμένου είναι, η *κιναισθητική προσέγγιση*. Κατά την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής τα στοιχεία του κειμένου μπορούν να περιγραφούν με διάφορες κινήσεις, όπως κινήσεις παντομίμας (Minskoff, 2005).

Ένας αποτελεσματικός τρόπος για την ενίσχυση της κατανόησης μετά την ανάγνωση ενός κειμένου είναι, η *δημιουργία περίληψης*. Η περίληψη ενός κειμένου βοηθά τους μαθητές να συγκρατήσουν τα βασικά στοιχεία του, ώστε να είναι πιο εύκολη η απομνημόνευσή τους. Μία στρατηγική για τη δημιουργία περίληψης περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα:

1. Αναγνώριση της κύριας ιδέας και των στοιχείων που την συμπληρώνουν,
2. διαγραφή των ασήμαντων, περιττών πληροφοριών,
3. αναφορά της κύριας ιδέας και των συμπληρωματικών πληροφοριών

(<http://www.readingrockets.org/strategies/summarizing/>).

Η *υπογράμμιση* με διαφορετικό χρώμα των στοιχείων που αφορούν τις λεπτομέρειες και την κύρια ιδέα, είναι ένας τρόπος που υποστηρίζει αποτελεσματικά τους μαθητές με δυσκολίες στην κατανόηση (Minskoff, 2005).

Μια άλλη στρατηγική για τη δημιουργία περίληψης είναι η χρήση ερωτήσεων που σχετίζονται με τη δομή του κειμένου (πχ. δομή αφηγηματικού κειμένου: Ποιος; Που; Πότε; Τι; Πώς;) (Παντελιάδου& Αντωνίου, 2008). Ακόμη, η επισκόπηση των στοιχείων του γραφικού οργανωτή του κειμένου πριν τη δημιουργία περίληψης βοηθά τη διαδικασία αυτή (http://www.readingrockets.org/strategies/story_maps/).

Αυτοαξιολόγηση μαθητή

Μία μεταγνωστική στρατηγική που μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης ή στο τέλος είναι η αυτοαξιολόγηση της προόδου του μαθητή, η οποία συμβάλει στην αυτονομία του. Η στρατηγική αυτή ακολουθεί την εξής διαδικασία: αρχικά, ο εκπαιδευτικός συζητά με το μαθητή τους

στόχους ενός διδακτικού έργου και τα κριτήρια επίτευξης του. Έπειτα, ο μαθητής διδάσκεται να αξιολογεί και να καταγράφει την επίδοσή του στο διδακτικό έργο. Για την αυτοαξιολόγηση του ο μαθητής χρησιμοποιεί υλικό που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός. Το υλικό αυτό, κατασκευάζεται με βάση τη γνωστική περιοχή που πρόκειται να αξιολογηθεί. Ο εκπαιδευτικός δίνει κάποια φύλλα καταγραφής στο μαθητή, τα οποία συμπληρώνει μετά την εκτίμηση της επίδοσης του. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να ενθαρρύνει τους μαθητές να παρατηρούν και να καταγράφουν τη συμπεριφορά τους συζητώντας μαζί τους τα θετικά αυτής της διαδικασίας (Reid & Lienemann, 2006).

Κάτι το οποίο θα πρέπει να προσέχει ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός κατά τη δημιουργία του υλικού αυτοαξιολόγησης είναι, τα κριτήρια επίτευξης των στόχων να μην ξεπερνούν κατά πολύ τις δυνατότητες του μαθητή, ώστε η αυτοαξιολόγηση να μην έχει μόνο αρνητικά αποτελέσματα. Γιατί μία αυτοαξιολόγηση μόνο με αρνητικά αποτελέσματα, είναι πιθανό να επηρεάσει το μαθητή, να μειώσει την αυτοπεποίθηση και το ενδιαφέρον του (Χρηστάκης, 2000).

1.3.3.δ. Πριν, κατά και μετά την ανάγνωση

Μερικές στρατηγικές ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης, που μπορούν να εφαρμοστούν και στις τρεις φάσεις της διδασκαλίας είναι οι ακόλουθες:

Οι αυτοερωτήσεις

Οι αυτοερωτήσεις αποτελούν μια μεταγνωστική στρατηγική που προωθεί την ενεργή εμπλοκή του μαθητή με το κείμενο (Minskoff, 2005). Από πολλές μελέτες έχει διαπιστωθεί, ότι ο ρόλος των μεταγνωστικών στρατηγικών στην αναγνωστική κατανόηση είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθώς προωθούν την αυτονομία των μαθητών (Κουτσουράκη, 2009).

Η στρατηγική των αυτοερωτήσεων μπορεί να εφαρμοστεί και στα τρία στάδια της διαδικασίας της αναγνωστικής κατανόησης. Πριν την ανάγνωση, μπορούν να γίνουν αυτοερωτήσεις για να προετοιμάσουν τον αναγνώστη να βρει και να αποθηκεύσει τις πληροφορίες που πρέπει. Για παράδειγμα, γιατί διαβάζω αυτό το κείμενο; Τι ξέρω ήδη για αυτό το θέμα; Πως μπορεί η δομή του κειμένου να με βοηθήσει στην ανάγνωση;

Κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, ο αναγνώστης μπορεί να κάνει αυτοερωτήσεις για να βεβαιωθεί ότι κατάλαβε τη κεντρική ιδέα και το σκοπό της ανάγνωσης.

Μερικά παραδείγματα είναι, έχει νόημα αυτό το κείμενο; Τι ακριβώς συνέβη; Τι πρόκειται να συμβεί μετά; Τι κάνει αυτό το κείμενο δύσκολο στο να το κατανοήσεις; Αυτό ... μου θυμίζει κάτι; Γιατί είναι... σημαντικό;

Μετά την ανάγνωση, γίνονται αυτοερωτήσεις πάνω σε αυτό που διαβάστηκε και επιδιώκεται σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις. Για παράδειγμα, πως συνδέονται αυτά που διάβασα με αυτά που ξέρω ήδη; Τι θέλω να θυμάμαι; ποιο είναι το πιο σημαντικό; Τι έμαθα από την ανάγνωση αυτού του κειμένου; (Zwiers, 2004).

Η «φωνακτική σκέψη»

Η στρατηγική της «φωνακτικής σκέψης» προωθεί την αυτενέργεια και την αυτονομία του μαθητή, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρακολουθεί τον τρόπο σκέψης και τις διαδικασίες που χρησιμοποιεί ο μαθητής, για να πραγματώσει ένα γνωστικό έργο. Η στρατηγική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Κατά τη διαδικασία της στρατηγικής αυτής ο μαθητής σκέφτεται δυνατά όταν πραγματοποιεί έναν γνωστικό έργο και αποκαλύπτει όχι μόνο πληροφορίες αλλά και τον τρόπο σκέψης του. Η στρατηγική της φωνακτικής σκέψης εφαρμόζεται συνήθως κατά την πρόβλεψη της ιστορίας του κειμένου, κατά την δημιουργία περίληψης, για την παρακολούθηση της κατανόησης και για την ανάλυση του κειμένου σε μέρη.

Ο/η εκπαιδευτικός για βοηθήσει του μαθητές να εξοικειωθούν με την στρατηγική της «φωνακτικής σκέψης» μπορεί να κατασκευάσει μία ρουμπρίκα με ερωτήσεις που θα τους κατευθύνουν κατά την εφαρμογή της διαδικασίας. Μερικά παραδείγματα ερωτήσεων για πριν την ανάγνωση είναι τα εξής: Παρατήρησα τα στοιχεία του κειμένου (τίτλο, εικόνες) που θα με βοηθήσουν στη πρόβλεψη της ιστορίας; Σκέφτηκα τι γνωρίζω ήδη για το θέμα και το συγγραφέα του κειμένου. Μερικά παραδείγματα ερωτήσεων για τη δεύτερη φάση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είναι: Έλεγχσα αν ήταν ακριβείς οι προβλέψεις μου; Ξανα διάβασα τα σημεία του κειμένου που με δυσκόλεψαν; Και μερικά παραδείγματα ερωτήσεων για μετά την ανάγνωση είναι: Έκανα περίληψη; Απάντησα τις ερωτήσεις κατανόησης; (Blachowicz & Ogle, 2008).

Ένας άλλος τρόπος για την υποβοήθηση των μαθητών στη χρήση αυτής της στρατηγικής είναι, μοντελοποίηση της διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό. Αναλυτικότερα, να εφαρμόζει ο/η εκπαιδευτικός αρχικά τη στρατηγική (π.χ. να «σκέφτεται δυνατά» τα βήματα για να κάνει περίληψη), και ο μαθητής τον

παρακολουθεί. Στη συνέχεια, ο μαθητής να εφαρμόζει τη στρατηγική με υποστήριξη και ενθάρρυνση από το δάσκαλο και σταδιακά ο δάσκαλος να αποσύρει την υποστήριξη, ώστε ο μαθητής να εφαρμόζει ανεξάρτητα τη στρατηγική (Minskoff, 2005).

Οι νοητικές εικόνες

Η δημιουργία νοητικών εικόνων, είναι μια στρατηγική που προωθεί την ενεργή εμπλοκή του αναγνώστη με το κείμενο και συμβάλλει στη βελτίωση της κατανόησης και της απομνημόνευσης των πληροφοριών του κειμένου. Κατά τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές φαντάζονται νοερά τους ήρωες και όσα περιγράφονται στο κείμενο. Η στρατηγική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση

(http://www.readingrockets.org/strategies/visual_imagery/, Block & Pressley, 2002).

1.3.3.ε. Στρατηγικές ενίσχυσης του λεξιλογίου

Το λεξιλόγιο είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την κατανόηση. Οι αναγνώστες με πλούσιο λεξιλόγιο διαβάζουν πιο εύκολα και αποτελεσματικά σε σχέση με τους με αυτούς που έχουν φτωχό λεξιλόγιο (Πόρποδας, 2002, Wagner & Muse & Tannenbaum, 2007).

Μερικές στρατηγικές ενίσχυσης του λεξιλογίου των μαθητών περιγράφονται στη συνέχεια:

Μια στρατηγική για τη βελτίωση του λεξιλογίου είναι η συζήτηση με τους μαθητές για τη σημασία, τη χρήση και τη σημαντικότητα των λέξεων που τους είναι άγνωστη η σημασία τους και η δημιουργία προτάσεων με τις λέξεις αυτές (Morrow, Gambrell & Pressley, 2003).

Άλλη στρατηγική που συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών είναι η δημιουργία «*Τράπεζας λέξεων*». Κατά τη στρατηγική αυτή, επιλέγονται οι σημαντικές λέξεις και δημιουργείται μία καρτέλα για κάθε λέξη. Μια φόρμα καρτέλας μπορεί να περιέχει: τη λέξη ή τη φράση, το νόημα της λέξης και μια πρόταση μέσα στην οποία χρησιμοποιείται. Μια άλλη φόρμα καρτέλας μπορεί να περιέχει: τη λέξη ή τη φράση, τα μέρη της λέξης (πρόθεση, κατάληξη), συνώνυμα και αντίθετα της λέξης και μία εικόνα της λέξης. Οι καρτέλες αυτές συγκεντρώνονται στην «*Τράπεζα λέξεων*» (Zwiers, 2004).

Ακόμη μία στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση του λεξιλογίου, είναι η ακόλουθη: ο εκπαιδευτικός επιλέγει ένα θέμα (π.χ. υγιεινή διατροφή), και καλεί τους μαθητές να του πουν λέξεις σχετικές με το συγκεκριμένο θέμα, τις λέξεις αυτές τις τοποθετεί σε μία λίστα. Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν ομάδες με τις σχετικές λέξεις και έπειτα να δώσουν ένα τίτλο στη κάθε ομάδα λέξεων(*List-group-label*). Η στρατηγική αυτή είναι ένας τύπος εννοιολογικής χαρτογράφησης, που εμπλέκει ενεργά τους μαθητές και συμβάλει στη καλλιέργεια δεξιοτήτων κατηγοριοποίησης και κριτικής σκέψης. Επίσης, η στρατηγική αυτή βοηθά τους μαθητές να επεκτείνουν τις γνώσεις τους πάνω σε ένα θέμα και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους σχετικά με το θέμα αυτό (http://www.readingrockets.org/strategies/list_group_label/).

2. Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Η αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ακολουθούν δύο βασικά μοντέλα. Το μοντέλο της απόκλισης/διακύμανσης και το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία/ παρέμβαση («Response to Intervention» ή « Response to Instruction» RTI).

2.1. Το μοντέλο της απόκλισης/διακύμανσης

Στην Ελλάδα ακολουθείται το μοντέλο της απόκλισης. Σύμφωνα με αυτό, «αν ένα παιδί έχει μια σοβαρή απόκλιση μεταξύ του νοητικού του δυναμικού και της απόδοσής του, μπορεί να εμπίπτει στις Μαθησιακές Δυσκολίες» (Τζιβινίκου, 2012). Η διαδικασία που ακολουθείται όταν εντοπίζονται οι πρώτες ενδείξεις σχολικών δυσκολιών στους μαθητές, περιλαμβάνει τα εξής βήματα: αρχική ανίχνευση από γονιό ή εκπαιδευτικό, παραπομπή στις διαγνωστικές υπηρεσίες, αναμονή στις λίστες για μεγάλο χρονικό διάστημα, αξιολόγηση και διάγνωση των δυσκολιών και πρόταση παρέμβασης από τη διαγνωστική, διεπιστημονική ομάδα.

Το μοντέλο αυτό, δίνει έμφαση στην διαγνωστική αξιολόγηση, και έχει ως πλεονέκτημα την έγκυρη, διεπιστημονική και εν πολλοίς αξιόπιστη διάγνωση. Ωστόσο, τα μειονεκτήματά του είναι η μεγάλη καθυστέρηση της έναρξης της αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών, η αδυναμία των διαγνωστικών φορέων να ανταποκριθούν στον σχεδιασμό παρεμβάσεων και όταν το καταφέρνουν αυτό, να μην δίνεται ανατροφοδότηση και τελικά ο δάσκαλος της γενικής τάξης και των υποστηρικτικών δομών του σχολείου (π.χ. Τμήμα Ένταξης) να υποστηρίζουν τους μαθητές με εμπειρικό τρόπο, χωρίς να μετράται η αποτελεσματικότητα της υποστήριξης αυτής (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

2.2 Το μοντέλο «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση»

Το μοντέλο «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση» («Response to Intervention» ή « Response to Instruction» RTI) αναφέρεται σε μία πολυεπίπεδη προσέγγιση για την αναγνώριση και υποστήριξη των αδύναμων μαθητών (<http://www.rtinetwork.org/learn/what>). Το RTI αποτελεί ένα σύνθετο μοντέλο αξιολόγησης και παρέμβασης. (Χατζηχρήστου,2011). Το μοντέλο αυτό προωθεί την πρόωπη αναγνώριση των μαθητών με δυσκολίες και παρέχει τις κατάλληλες παρεμβάσεις αυξάνοντας την πιθανότητα βελτίωσης της προόδου των μαθητών μέσα

στην γενική τάξη (Mellard & Johnson, 2008). Η διαδικασία της αξιολόγησης και της παρέμβασης στο συγκεκριμένο μοντέλο, πραγματοποιείται με συστηματικό τρόπο και βασίζεται στη συλλογή δεδομένων για την αναγνώριση, τον προσδιορισμό και τη λύση των ακαδημαϊκών ή των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών» (Brown-Chidsey & Steege, 2005). Οι δύο όροι Ανταπόκριση στη διδασκαλία και Ανταπόκριση στη παρέμβαση δεν ταυτίζονται. Ο πρώτος έχει να κάνει με την ανταπόκριση του μαθητή στη διδασκαλία, που γίνεται σε όλη την τάξη και στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα. Ενώ ο δεύτερος, αναφέρεται στην ανταπόκριση ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών σε ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

2.2.1 Άξονες του μοντέλου «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση»

Το μοντέλο RTI στηρίζεται στους εξής άξονες: Πολυεπίπεδη διδασκαλία, συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, λήψη απόφασης για την μετακίνηση των μαθητών από το ένα επίπεδο διδασκαλίας στο άλλο, σχεδιασμός και υλοποίηση προγράμματος παρέμβασης στους μαθητές που το χρειάζονται, μέτρηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης μέσω της παρακολούθησης της επίδοσης του μαθητή ή των μαθητών και επιστημονική υποστήριξη για όλα τα προηγούμενα, ο δάσκαλος δεν είναι μόνος στις αποφάσεις αυτές. Γίνεται χρήση επιστημονικών ψυχοεκπαιδευτικών εργαλείων, για την παρακολούθηση και μέτρηση της προόδου και τελικά της αποτελεσματικότητας του προγράμματος (Brown-Chidsey & Steege, 2005, Bender & Shores, 2007, Mellard & Johnson, 2008).

2.2.1.α Πολυεπίπεδη διδασκαλία

Η πολυεπίπεδη διδασκαλία περιλαμβάνει τα ακόλουθα τρία επίπεδα:

- Το βασικό επίπεδο διδασκαλίας για όλους τους μαθητές. Σε αυτό το επίπεδο, γίνεται αξιολόγηση όλων των μαθητών της γενικής τάξης και παρέχεται κατάλληλη διδασκαλία. Πραγματοποιείται αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των εκπαιδευτικών μεθόδων, ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών. Επιπλέον, γίνεται η ανίχνευση των μαθητών που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στη διδασκαλία της τάξης

και κινδυνεύουν να αποτύχουν. Στους μαθητές αυτούς παρέχεται υποστηρικτική παρέμβαση στο δεύτερο επίπεδο.

- Το δεύτερο επίπεδο διδασκαλίας (όπως το τμήμα ένταξης), έχει να κάνει με πιο εντατική και εξατομικευμένη παρέμβαση σε ένα μαθητή ή μικρές ομάδες μαθητών σε μία γνωστική περιοχή, όπως λόγου χάρη στην ανάγνωση. Στο δεύτερο επίπεδο πηγαίνουν μαθητές, οι οποίοι δεν μπορούν να συμβαδίσουν με το επίπεδο των συμμαθητών τους και να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος.
- Και το τρίτο επίπεδο διδασκαλίας, όπου πραγματοποιείται πολύ εντατική παρέμβαση και με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους, η οποία εστιάζεται στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή (όπως στα ειδικά σχολεία) (Bender & Shores, 2007, Mellard, Johnson, 2008, <http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti>).

2.2.1.β Συνεχής παρακολούθηση της προόδου και λήψη διδακτικών αποφάσεων

Τα τρία επίπεδα διδασκαλίας περιλαμβάνουν συστηματική εκτίμηση της δυνατότητας των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος παρέμβασης ή διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2012). Η συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών είναι λίγες φορές το χρόνο στο πρώτο επίπεδο, και πολύ συχνά στα άλλα δυο επίπεδα διδασκαλίας. Η διαδικασία αυτή, αποσκοπεί να ελέγξει αν οι μαθητές ωφελήθηκαν από τη παρέμβαση και να προωθήσει τη λήψη λειτουργικών διδακτικών αποφάσεων. Ο ρόλος της παρακολούθησης της προόδου στο μοντέλο RTI, έγκειται στη συλλογή δεδομένων σχετικά με το επίπεδο της ανταπόκρισης των μαθητών στη παρέμβαση. Η ανάλυση των δεδομένων αυτών, οδηγεί σε αποφάσεις για τροποποίηση της διδασκαλίας ή περαιτέρω υποστήριξη των μαθητών, που δεν ωφελούνται ικανοποιητικά από την παρέμβαση (Chidsey & Steege, 2005, Mellard & Johnson, 2008).

Στο πρώτο επίπεδο διδασκαλίας, γίνεται παρακολούθηση της προόδου όλων των μαθητών και εντοπίζονται οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στη διδασκαλία. Στη συνέχεια, οι μαθητές αυτοί λαμβάνουν υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό ή από κάποιον άλλο ακολουθώντας ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Πραγματοποιείται ξανά αξιολόγηση της προόδου τους και ανιχνεύονται οι μαθητές

που χρήζουν υποστήριξη στο δεύτερο επίπεδο διδασκαλίας (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Στο δεύτερο επίπεδο, ο/η εκπαιδευτικός με συνεχή αξιολόγηση συλλέγει δεδομένα ανάλογα με τη γνωστική περιοχή, που πραγματοποιείται παρέμβαση. Η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών γίνεται καθημερινά ή κάποιες φορές την εβδομάδα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδύεται το προφίλ της προόδου του μαθητή. Τα αποτελέσματα της επίδοσης του μαθητή καθορίζουν, αν θα επιστρέψει στη γενική τάξη, αν θα συνεχίσει σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης και αν χρειάζεται περαιτέρω αξιολόγηση. Αν η επίδοση των μαθητών έχει παρουσιάσει βελτίωση και το επίπεδό τους συνάδει με το επίπεδο των συνομηλίκων τους, τότε επιστρέφουν στη γενική τάξη (1^ο επίπεδο). Διαφορετικά, αν η επίδοσή τους παρουσιάσει μικρή βελτίωση και το επίπεδό τους συνεχίζει να είναι χαμηλότερο από το επίπεδο των συμμαθητών τους παραμένουν στο δεύτερο επίπεδο διδασκαλίας. Και τέλος, αν οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στη παρέμβαση αυτή, παραπέμπονται για περαιτέρω διεπιστημονική αξιολόγηση. Μετά την διάγνωση των δυσκολιών τους, είναι πιθανό να κριθεί αναγκαίο οι μαθητές αυτοί να παρακολουθήσουν ειδικό σχολείο (3^ο επίπεδο) (Mellard & Johnson, 2008).

2.2.2 Σχέση RTI και διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Το μοντέλο ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση βασίζεται στις αρχές της διαφοροποίησης και τις κάνει πράξη κατά τη εφαρμογή του. Υποστηρίζεται ότι οι βασικές αρχές του μοντέλου «της ανταπόκρισης στη διδασκαλία/παρέμβαση» συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα στοιχεία του μοντέλου που σχετίζονται άμεσα με τα στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι: Πρώτον, αξιολόγηση όλων των μαθητών της τάξης στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Δεύτερον, πολυεπίπεδη παρέμβαση σε όλους τους μαθητές με βάση την ακαδημαϊκή τους επίδοση και τη συμπεριφορά τους. Τρίτον, συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών με σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των διδακτικών πρακτικών και τη παροχή κατάλληλης διδασκαλίας. Και τέταρτον, παρεμβάσεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013).

2.2.3 Πλεονεκτήματα και μειονέκτημα του μοντέλου «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση»

Βασικά πλεονεκτήματα του μοντέλου «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση» είναι τα ακόλουθα:

- Παροχή βοήθειας γρήγορά και σε μεγάλο αριθμό μαθητών (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011).
- Πρόληψη, πρόωμη παρέμβαση και χρήση ποικίλων παιδαγωγικών μεθόδων, πριν ο μαθητής οδηγηθεί στην αποτυχία (Mellard & Johnson, 2008).
- Δημιουργία αξιόπιστου πλαισίου αξιολόγησης και οργάνωσης της διδασκαλίας (<http://www.rtinetwork.org/learn/what>).
- Ενίσχυση της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών, μέσα στη γενική τάξη (Chidsey & Steege, 2005, Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011).
- Υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα και σημαντική βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ή των δεξιοτήτων συμπεριφοράς των μαθητών (Hughes & dexter, <http://www.rtinetwork.org/learn/research/field-studies-rti-programs>).
- Μείωση του στιγματισμού και της κατηγοριοποίησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου 2011)
- Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης στους μαθητές, που δεν μπορούν να ακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης και εντοπισμός των μαθητών, που χρειάζονται πραγματικά παραπομπή για διεπιστημονική αξιολόγηση (<http://www.rtinetwork.org/learn/what>, Mellard & Johnson, 2008).
- Περιορισμός των άσκοπων παραπομπών μαθητών που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες σε εξωτερικές υπηρεσίες, όπως το ΚΕΔΔΥ (Αγαλιώτης, 2012).
- Ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (Brown- Chidsey & Steege, 2005, Bender & Shores 2007, Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011)

Υπάρχουν, βέβαια, και κάποιες αδυναμίες του μοντέλου ανταπόκριση στη παρέμβαση/διδασκαλία. Ένα βασικό μειονέκτημα του μοντέλου αυτού είναι, ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν πολλές γνώσεις και εξειδίκευση για την αποτελεσματική εφαρμογή του. Ένα άλλο μειονέκτημα είναι, ότι η εφαρμογή του μπορεί να απαιτεί επιπλέον προσωπικό και οικονομικούς πόρους. Ακόμη ένα μειονέκτημα είναι, ότι η υποστήριξη ενός μαθητή με δυσκολίες σε ατομικό επίπεδο μπορεί να είναι χρονοβόρα (Bender & Shores, 2007). Επίσης, έχουν εκφραστεί κάποιες επιφυλάξεις όσον αφορά το μοντέλο αυτό. Μερικές σχετικές επιφυλάξεις είναι οι ακόλουθες: « αρκεί η απλή βελτίωση της επίδοσης ή πρέπει οι μαθητές με δυσκολίες να πλησιάσουν την επίδοση των συμμαθητών τους για να θεωρηθεί ότι ανταποκρίνονται στη παρέμβαση;», «Με ποιες διαδικασίες και εργαλεία διαπιστώνεται αν υπάρχει επίδοση;» (Αγαλιώτης, 2012).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Στόχος της έρευνας

Η παρούσα εργασία διερευνά την αποτελεσματικότητα εξατομικευμένου προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την υποστήριξη των αναγνωστικών δυσκολιών και συγκεκριμένα της αναγνωστικής κατανόησης, μαθήτριας Ε΄ Δημοτικού. Το πρόγραμμα αυτό υιοθετεί τις βασικές αρχές του μοντέλου «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση» RtI, που βασίζεται στην τριεπίπεδη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, βασίζεται στους εξής άξονες οι οποίοι αποτέλεσαν τις φάσεις της έρευνας:

1. Αρχική αξιολόγηση των μαθητών της γενικής τάξης, η οποία στηρίζεται στην συνολική εκτίμηση του δασκάλου,
2. Εντοπισμός/ανίχνευση ενός μικρού αριθμού μαθητών που ανταποκρίνονται στη διδασκαλία και στο πρόγραμμα σπουδών της τάξης, χαμηλότερα από τους συνομηλίκους τους στην ίδια τάξη,
3. Λεπτομερής αξιολόγηση των μαθητών με τη χαμηλή επίδοση και επιλογή του μαθητή που παρουσιάζει την χαμηλότερη επίδοση από τη μικρή ομάδα των μαθητών. Ο μαθητής με τη χαμηλότερη επίδοση θα αποτελέσει τον μαθητή της έρευνας, ενώ οι υπόλοιποι θα αποτελέσουν την ομάδα ελέγχου της έρευνας.
4. Σχεδιασμός και λήψη απόφασης σχετικά με τους διδακτικούς στόχους που θα πρέπει να περιλαμβάνει το 2^ο επίπεδο διδασκαλίας, η οποία είναι εμπλουτισμένη διδασκαλία ή διδασκαλίας στρατηγικών
5. Εφαρμογή του προγράμματος και συνεχής παρακολούθηση της προόδου της μαθήτριας κατά τη διάρκεια αυτού
6. Ανατροφοδότηση και αναμόρφωση του προγράμματος με βάση τα δεδομένα που προκύπτουν από τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου
7. Τελική αξιολόγηση τόσο του μαθητή της έρευνας όσο και των μαθητών της ομάδας ελέγχου για την μέτρηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος αυτού.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης. Αυτός ο τύπος έρευνας, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εμπλακεί άμεσα στο υπό μελέτη αντικείμενο, όπου έχει

τη δυνατότητα να συλλέξει πολύτιμες πληροφορίες από την παρακολούθηση των γεγονότων (Cohen & Manion & Morrison 2007).

3.2 Υπόθεση της έρευνας

Η υπόθεση που τίθεται σε αυτήν την έρευνα είναι ότι μετά την ολοκλήρωση της εξατομικευμένης παρέμβασης θα είναι στατιστικά σημαντική η βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της μαθήτριας της έρευνας, σε ενδοατομικό επίπεδο (δηλαδή σε σύγκριση με την αρχική της επίδοση) και σε σύγκριση με το επίπεδο της τελικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου, το οποίο αναμένεται να έχει παραμείνει σταθερό ή να παρουσιάζει μικρή (στατιστικά μη σημαντική) βελτίωση.

3.3. Τα υποκείμενα της έρευνας

Τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας ήταν τα εξής: η γενική τάξη, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, η μαθήτρια της έρευνας και η ομάδα ελέγχου.

Γενική Τάξη

Για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας επιλέχτηκε η Έ τάξη του 1^{ου} γενικού δημοτικού σχολείου της πόλης του Βόλου. Η τάξη αποτελούνταν από 20 μαθητές/τριες εκ των οποίων τα 8 ήταν αγόρια και τα 10 κορίτσια. Ανάμεσα στους μαθητές της τάξης δε υπήρχε κάποιος μαθητής με επίσημη γνωμάτευση για κάποια αναπηρία ή ειδική εκπαιδευτική ανάγκη και μόνο ένας μαθητής παρακολουθούσε Τμήμα Ένταξης, με άτυπη διαδικασία βασισμένη στις εκπαιδευτικές αξιολογήσεις του δάσκαλου της τάξης και του τμήματος ένταξης.

Μαθητές με χαμηλή επίδοση

Στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας διαμορφώθηκε μια μικρή ομάδα μαθητών , που σύμφωνα με την αξιολόγηση και την συνολική εκτίμηση της εκπαιδευτικού , παρουσίαζε τη χαμηλότερη επίδοση από όλους τους μαθητές στην γνωστική περιοχή της ανάγνωσης και ειδικότερα στο τομέα της κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα αυτή αποτελούνταν από δύο μαθητές και μία μαθήτρια, οι οποίοι είχαν την ίδια είχαν ίδια ηλικία (11χρονών).

Μαθήτρια έρευνας

Μέσω της λεπτομερούς αξιολόγησης των μαθητών με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση εντοπίστηκε μια μαθήτρια που παρουσίασε την χαμηλότερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση. Η μαθήτρια αυτή, επιλέχτηκε να είναι η μαθήτρια της παρούσας έρευνας.

Αρχικά, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι οι πληροφορίες που θα ακολουθήσουν προέρχονται από συμμετοχική παρατήρηση στο Τμήμα Ένταξης και από αξιολόγηση με βάση το «πρωτόκολλο μαθητή». Η μαθήτρια της έρευνας φοιτούσε στη Ε΄ τάξη γενικού δημοτικού σχολείου. Παρακολουθούσε Τμήμα Ένταξης μετά από πρόταση της εκπαιδευτικού για υποστήριξη και αξιολόγηση της ειδικού παιδαγωγού του Τμήματος Ένταξης. Η μαθήτρια εμφάνιζε τυπική ανάπτυξη στις ανεξάρτητες λειτουργίες, στη κινητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Ενώ, παρουσίαζε μικρή απόκλιση από τη τυπική ανάπτυξη στους γνωστικούς τομείς της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης, της γραφής- (ορθογραφία) και των μαθηματικών. Δεν υπήρχε επίσημη γνωμάτευση για κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, ωστόσο σύμφωνα με την αξιολόγηση της ειδική παιδαγωγού φαινόταν να αντιμετωπίζει αναγνωστικές δυσκολίες. Η μαθήτρια είχε δυσκολίες στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας και κυρίως στην γνωστική περιοχή της ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, εμφάνιζε ελλειμματική αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση. Η ανάγνωση της ήταν αργή, μονότονη, χωρίς το κατάλληλο ύφος και τόνο φωνής. Σπάνια έκανε λάθη αποκωδικοποίησης και αν έκανε θα επέμενε πολλές φορές μέχρι να διαβάσει σωστά τη λέξη. Το χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας συνέβαλε στη χαμηλή κατανόηση, όπως και το φτωχό λεξιλόγιο της μαθήτριας. Οι δυσκολίες της μαθήτριας σε αυτές τις γνωστικές περιοχές, φαινόταν να έχουν σημαντικές επιπτώσεις και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα.

Σχετικά με την εικόνα της μέσα στη γενική τάξη, η επίδοσή της ήταν πολύ χαμηλή. Επίσης, χαμηλή ήταν η εκδήλωση ενδιαφέροντος και η συμμετοχή της στο μάθημα της γλώσσας. Η μαθήτρια λόγω των γνωστικών δυσκολιών που παρουσίαζε δε μπορούσε να συμβαδίσει με το επίπεδο των υπόλοιπων μαθητών της τάξης και να ανταποκριθεί στους στόχους του Αναλυτικού προγράμματος.

Τέλος, όσον αφορά τη συμπεριφορά της μαθήτριας ήταν πολύ ευγενική, ευδιάθετη και πρόθυμη να συνεργαστεί. Αγαπημένη της αθλητική δραστηριότητα ήταν το μπάσκετ. Επίσης, εξέφραζε αγάπη για τα ζώα, ιδιαίτερα για τους σκύλους και έντονο ενδιαφέρον για το ψάρεμα.

Ομάδα ελέγχου

Για να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε στην μαθήτρια της έρευνας κρίθηκε αναγκαία η δημιουργία ομάδας έλεγχου. Από την αξιολόγηση που έγινε στους μαθητές που παρουσίαζαν χαμηλή επίδοση, προσδιορίστηκε η μαθήτρια της έρευνας με κριτήριο την χαμηλότερη

επίδοση και η ομάδα ελέγχου, η οποία αποφασίστηκε να αποτελείται από τους άλλους δύο μαθητές με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση. Οι μαθητές αυτοί, ήταν έντεκα χρονών και φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη δημοτικού. Κανένας από αυτούς τους μαθητές δεν υποστηριζόταν στο τμήμα ένταξης και δεν είχε επίσημη διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Τμήμα Ένταξης του 1^{ου} δημοτικού σχολείου του Βόλου. Χρονικά διήρκησε περίπου 5 μήνες καθώς πραγματοποιήθηκε από 26-11-2012 μέχρι 26-04-2013. Συνολικά η ερευνητική διαδικασία αποτελείται από τις έξι φάσεις:

Α΄ φάση: Αρχική αξιολόγηση των μαθητών της γενικής τάξης. Στη πρώτη φάση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση όλων των μαθητών της γενικής τάξης από την εκπαιδευτικό. Αναλυτικότερα, η εκπαιδευτικός αφού ενημερώθηκε για τους στόχους της εργασίας, εκτίμησε συνολικά τη γενική εικόνα όλων των μαθητών σχετικά με την ανάγνωση και ειδικότερα την αναγνωστική κατανόηση. Η τάξη που έγινε η αξιολόγηση ήταν η Ε΄ Δημοτικού, η οποία αποτελείται από 20 μαθητές/τριες.

Β΄ φάση: Εντοπισμός/ανίχνευση ομάδας μαθητών με χαμηλή επίδοση. Σε αυτή τη φάση της έρευνας με βάση την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού εντοπίστηκε/ανιχνεύτηκε ένας μικρός αριθμός μαθητών με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, προτάθηκαν από την Εκπαιδευτικό τρεις μαθητές που ανταποκρίνονταν χαμηλότερα στη διδασκαλία και στο πρόγραμμα σπουδών της τάξης τους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους.

Γ΄ φάση: Λεπτομερής αξιολόγηση- Επιλογή μαθητή έρευνας και ομάδας ελέγχου. Σε αυτή τη φάση της ερευνητικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των μαθητών με χαμηλή επίδοση, που εντοπίστηκαν κατά τη δεύτερη φάση από την Εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Η αξιολόγηση έγινε με την συνεργασία και την από κοινού συμφωνία εκπαιδευτικού και ερευνήτριας-φοιτήτριας. Οι μαθητές που αξιολογήθηκαν στη τρίτη φάση ήταν δύο μαθητές και μια μαθήτρια. Ο κάθε μαθητής, εξετάστηκε ατομικά εκτός της τάξης του σε μία άλλη αίθουσα. Η αίθουσα, που επιλέχθηκε, ήταν μακριά από τις υπόλοιπες ώστε να

αποφευχθούν διασπαστικοί παράγοντες για τους μαθητές. Η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε σε τρεις διδακτικές ώρες, μία ώρα για το κάθε μαθητή. Η εκπαιδευτικός κατά την αξιολόγηση χρησιμοποίησε υλικό που επιλέχτηκε και κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η εν λόγω αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με σκοπό τον ακριβή προσδιορισμό του επιπέδου των μαθητών αυτών στην αναγνωστική κατανόηση και την επιλογή του μαθητή με τη χαμηλότερη επίδοση, ο οποίος θα αποτελούσε το μαθητή της έρευνας, ενώ οι υπόλοιποι την ομάδα ελέγχου.

Κατά την διαδικασία της αξιολόγησης δόθηκαν στους μαθητές τρία κείμενα διαβαθμισμένης δυσκολίας, προκειμένου να αναδειχθεί το επίπεδο τους στην αναγνωστική κατανόηση. Η διαβάθμιση αυτή βασίστηκε στο διδακτικό υλικό που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, κατασκευάστηκαν 3 κείμενα από τα όποια το πρώτο κείμενο ήταν επιπέδου Β' δημοτικού, το δεύτερο επιπέδου Δ' δημοτικού και το τρίτο Ε' δημοτικού. Τα τρία κείμενα αναγνώστηκαν από τους μαθητές με σκοπό την κατανόηση του περιεχομένου τους. Ο έλεγχος της κατανόησης κάθε μαθητή έγινε με τη χρήση συγκεκριμένων ερωτήσεων και τη δημιουργία προφορικής περίληψης της ιστορίας.

Η διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών εξελίχτηκε ως εξής: Αρχικά, ο/η μαθητής/τρια ενημερωνόταν για τους σκοπούς της ανάγνωσης και ενθαρρυνόταν να κάνει τη καλύτερη δυνατή προσπάθεια από μέρους του. Η ερευνήτρια είχε τον ρόλο της ενημέρωσης του/ της μαθητή/τριας για την διαδικασία και τους σκοπούς της ανάγνωσης. Επίσης, ενίσχυε την ανάγνωση του/της μαθητή/τριας με έμμεσο και λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο(νεύματα, έπαινο). Ακόμη, φρόντιζε για τη μαγνητοφώνηση της ανάγνωσης και των απαντήσεων του/της μαθητή/τριας.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός παρουσίαζε το πρώτο κείμενο στο μαθητή/τρια και του ζητούσε να προβλέψει την ιστορία του κειμένου εξετάζοντας τα περικειμενικά στοιχεία. Μετά τη πρόβλεψη της ιστορίας, ο μαθητής/τρια διάβαζε μία φορά φωναχτά το κείμενο. Ενώ, η εκπαιδευτικός με τη χρήση της φόρμας αξιολόγησης, που δημιουργήθηκε για αυτό το σκοπό και με βάση τα κριτήρια που είχαν οριστεί αξιολογούσε τη ταχύτητα και το επίπεδο της αποκωδικοποίησης του/της μαθητή/τριας. Έπειτα, ο μαθητής/τρια διάβαζε το κείμενο μία φορά σιωπηλά. Αφού ολοκλήρωνε τη σιωπηλή ανάγνωση, καλούνταν να απαντήσει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις κατανόησης σχετικές με το κείμενο που διάβαζε. Η πρώτη ερώτηση, αφορούσε την εύρεση της σημασίας μιας άγνωστης ή ασυνήθιστης λέξης του

κειμένου. Η δεύτερη ερώτηση, αναφερόταν στην εύρεση πληροφοριών που δίνονται άμεσα από το κείμενο. Για παράδειγμα, « Τι συνέβη ...;», « Ποιος ...;», « Που...;». Η Τρίτη ερώτηση, αφορούσε την εξαγωγή συμπεράσματος, για παράδειγμα: « Γιατί...;». Η επόμενη ερώτηση, ζητούσε από το μαθητή/τρια να επιλέξει την πρόταση που ήταν άσχετη με το κείμενο. Και τέλος, ο μαθητής/τρια έκανε σύντομη περίληψη του κειμένου.

Η κλίμακα βαθμολόγησης για τη δραστηριότητα της πρόβλεψης και της εύρεσης της σημασίας άγνωστης λέξης κυμαίνονταν από 0 έως 2, για τις ερωτήσεις κατανόησης και τη δραστηριότητα της περίληψης από 1 έως 3. Η εκπαιδευτικός συνυπολογίζοντας την επίδοση του μαθητή/τριας στα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο όλης της τάξης, βαθμολογούσε την ανάγνωση του μαθητή/τριας με βάση τη 10βαθμη κλίμακα. Η διαδικασία αυτή, επαναλαμβανόταν και για τα τρία κείμενα.

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός αξιολογούσε τη γενική εικόνα του κάθε μαθητή στη τάξη με τη βοήθεια μίας φόρμας παρατήρησης, που δημιουργήθηκε για αυτό το σκοπό.

Μετά την ολοκλήρωση της λεπτομερούς αξιολόγησης των μαθητών επιλέχτηκε η μαθήτρια να αποτελέσει τη «μαθήτρια της έρευνας», δηλαδή, το υποκείμενο της έρευνας όπου θα εφαρμόζονταν το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, καθώς είχε τη χαμηλότερη επίδοση. Οι υπόλοιποι μαθητές με χαμηλή επίδοση αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, ώστε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση.

Δ' φάση: Σχεδιασμός παρέμβασης. Στη φάση αυτή, έγινε ο σχεδιασμός και η λήψη αποφάσεων σχετικά με την εφαρμογή κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης/υποστήριξης αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση. Από τις πληροφορίες που συλλέχτηκαν από την λεπτομερή αξιολόγηση των μαθητών και το Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Μαθητή, διαμορφώθηκε το προφίλ της μαθήτριας της έρευνας. Με βάση αυτό το προφίλ, δηλαδή τα ενδιαφέροντα, τις δυσκολίες, αλλά και τις δυνατότητες της μαθήτριας έγινε κατάλληλος σχεδιασμός της παρέμβασης.

Συγκεκριμένα, αποφασίστηκαν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης που ακολουθήθηκε. Αρχικά, καθορίστηκε η παρέμβαση να διεξαχθεί σε δέκα διδασκαλίες διάρκειας μιας σχολικής ώρας (45' λεπτά) η κάθε μία. Λόγω του περιορισμένου χρονικού πλαισίου που υπήρχε κρίθηκε αναγκαίο να γίνονται δυο διδασκαλίες την εβδομάδα. Ωστόσο, υπήρξε μέριμνα να υπάρχει

τουλάχιστον μια μέρα διάφορα από διδασκαλία σε διδασκαλία. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης διήρκησε περίπου δυο μήνες (Μάρτιος- Απρίλιος). Η παρέμβαση αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί εκτός της γενικής τάξης σε συγκεκριμένο χώρο του σχολείου. Η αίθουσα που επιλέχτηκε να γίνει η υποστήριξη της μαθήτριας επιδιώχθηκε να είναι μακριά από διασπαστικούς παράγοντες. Επίσης, καθορίστηκε οι διδασκαλίες να έχουν μορφή εξατομικευμένων παρεμβάσεων, οι οποίες θα βασίζονται σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας στρατηγικών και στη συνεχή παρακολούθηση της επίδοσης της μαθήτριας

Ακόμη, προσδιορίστηκαν οι διδακτικοί στόχοι που θα περιλαμβάνει η εξατομικευμένη παρέμβαση. Οι στόχοι καθορίστηκαν ως εξής:

- Τελικός στόχος: Η μαθήτρια να είναι ικανή να επεξεργαστεί ανεξάρτητα ένα άγνωστο κείμενο χρησιμοποιώντας στρατηγικές, για να κατανοήσει τη σημασία του.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, τέθηκαν οι ακόλουθοι υποστόχοι:

- 1^{ος} υποστόχος: Η μαθήτρια να προβλέπει χωρίς καθοδήγηση την ιστορία του κειμένου εξετάζοντας τα περικειμενικά στοιχεία,
- 2^{ος} υποστόχος: να εντοπίζει χωρίς καθοδήγηση τις άγνωστες λέξεις του κειμένου και να βρίσκει το νόημα τους από τα συμφραζόμενα,
- 3^{ος} υποστόχος: να κάνει χωρίς καθοδήγηση σύντομη περίληψη με τα βασικά στοιχεία του κειμένου,
- 4^{ος} υποστόχος: να εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία επεξεργασίας του κειμένου χρησιμοποιώντας στρατηγικές κατανόησης.

Η βασική στρατηγική, που επιλέχθηκε για την υποστήριξη της μαθήτριας ήταν **οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις**. Οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις συμβάλουν στην βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας και κατ' επέκταση στη βελτίωση της κατανόησης (Samuels, 1979, Kuhn & Stahl, 2003). Αποφασίστηκε να εφαρμοστεί η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων συνδυαστικά με την μοντελοποίηση της διαδικασίας της ανάγνωσης από την η ερευνήτρια. Πιο αναλυτικά, αποφασίστηκε το κείμενο να διαβάζεται τρεις φορές φωναχτά από τη μαθήτρια και ενδιάμεσα να πραγματοποιούνται δύο αναγνώσεις από την ερευνήτρια-μοντέλο. Στη πρώτη ανάγνωση της ερευνήτριας- μοντέλου, θα δίνεται έμφαση στη καθαρή άρθρωση και στο χρωματισμό φωνής. Ενώ στη δεύτερη, η μαθήτρια θα

διαβάζει ψιθυριστά ταυτόχρονα με την ερευνήτρια. Τέλος, η μαθήτρια θα διαβάζει το κείμενο σιωπηλά μόνη της.

Για περαιτέρω υποστήριξη της μαθήτριας στην εκπλήρωση των διδακτικών στόχων, εκτός από τη στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων επιλέχθηκαν διάφορες στρατηγικές και τρόποι διδασκαλίας. Για την ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων της μαθήτριας σχετικά με το θέμα του κειμένου επιλέχθηκε να εφαρμοστεί η στρατηγική των αυτοερωτήσεων. Για την εκμάθηση της διαδικασίας της πρόβλεψης της ιστορίας και της δημιουργίας περίληψης επιλέχθηκε η στρατηγική της «φωνακτής σκέψης». Αρχικά, αποφασίστηκε να γίνει μοντελοποίηση της διαδικασίας από την ερευνήτρια και σταδιακά η μαθήτρια να ενθαρρύνεται να εκτελεί τη διαδικασία ανεξάρτητα. Επίσης, πριν την δημιουργία περίληψης θα πραγματοποιείται επισκόπηση του χάρτη ιστορίας του κειμένου, καθώς υποστηρίζεται ότι είναι μία στρατηγική που βοηθά στη διαδικασία αυτή (http://www.readingrockets.org/strategies/story_maps/).

Για την κατανόηση των στοιχείων του κειμένου επιλέχθηκαν πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, όπως η δημιουργία νοητικών εικόνων, κιναισθητική προσέγγιση, οπτικό- χωρικοί οργανωτές διάφορα οπτικά και ακουστικά στοιχεία. Οι πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις στηρίζονται στην συμμετοχή της φαντασίας και των αισθήσεων για την κατανόηση του κειμένου. Το είδος του οπτικό- χωρικού οργανωτή που θα χρησιμοποιηθεί είναι χάρτης ιστορίας. Επίσης, θα χρησιμοποιηθούν δύο τρόποι για να βοηθήσουν τη μαθήτρια στον εντοπισμό των άγνωστων λέξεων, η υπογράμμιση δύσκολων ή ασυνήθιστων λέξεων με χρωματιστό μαρκαδόρο ή αύξηση του τόνου της φωνής σε κάθε δύσκολή ή ασυνήθιστη λέξη. Για την υποστήριξη της μαθήτριας στη διαδικασία της εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η στρατηγική της ανάλυσης έργου. Ακόμη, για την ενίσχυση του λεξιλογίου της μαθήτριας επιλέχθηκε να δημιουργηθεί «Τράπεζα λέξεων», στην οποία θα συγκεντρώνονται καρτέλες με τις πιο σημαντικές λέξεις.

Προκειμένου η διαδικασία απάντησης των ερωτήσεων κατανόησης να είναι πιο διασκεδαστική και λιγότερο αγχώδης για τη μαθήτρια, θα χρησιμοποιηθεί ένα παιχνίδι ερωτήσεων. Το παιχνίδι, που δημιουργήθηκε για το σκοπό αυτό, είναι η «λίμνη ψαρέματος». Οι ερωτήσεις κατανόησης ήταν γραμμένες πάνω σε καρτελάκια, που είχαν το σχήμα ψαριού. Αν η μαθήτρια πιάνοντας το «ψάρι» απαντούσε σωστά

την ερώτηση που είχε πάνω, τότε το κρατούσε. Διαφορετικά, το «ψάρι» ξαναέπεφτε στη λίμνη. Επιλέχτηκε να κατασκευαστεί το παιχνίδι αυτό, καθώς ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντα της μαθήτριας. Η μαθήτρια είχε εκφράσει έντονο ενδιαφέρον για το ψάρεμα (βλ. παράρτημα).

Επιπροσθέτως, δημιουργήθηκε υλικό για την αυτοαξιολόγηση της μαθήτριας. Παράλληλα με την αυτοαξιολόγηση της μαθήτριας αποφασίστηκε να εφαρμοστεί ένα σύστημα επιβράβευσης. Η μαθήτρια ανάλογα με τα αποτελέσματα της εκτίμησης της θα έπαιρνε και αντίστοιχη ενίσχυση. Για παράδειγμα, αν η επίδοση της ήταν πολύ καλή θα έπαιρνε 2 αστέρια, όταν θα συγκέντρωνε 10 αστέρια θα έπαιρνε 2 αυτοκόλλητα. Η μαθήτρια έκανε συλλογή από διάφορα αυτοκόλλητα, για αυτό το λόγο επιλέχθηκε αυτού του είδους η ενίσχυση. Δημιουργήθηκε μία κόλλα επιβράβευσης με σκοπό, η μαθήτρια να βλέπει σταδιακά την πρόοδο της και να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή της (βλ. παράρτημα).

Τέλος, δημιουργήθηκε ένα **σχέδιο διδασκαλίας** για να συντονίζει και να κατευθύνει τη διδασκαλία. Το σχέδιο αυτό, αποτύπωνε τη δομή και την αλληλουχία της διδασκαλίας. Περιείχε τους στόχους, δραστηριότητες, διδακτικές ενέργειες, μεθόδους, τεχνικές διδασκαλίας και φόρμες καταγραφής στοιχείων για τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου της μαθήτριας (βλ. παράρτημα).

Σύμφωνα με το σχέδιο που δημιουργήθηκε η κάθε διδασκαλία θα διεκπεραιώνεται μέσα από πέντε στάδια. Στο πρώτο στάδιο πριν τη διδασκαλία, θα γίνεται η ανακοίνωση των στόχων και η παρουσίαση του φύλλου αυτοαξιολόγησης της μαθήτριας. Στο δεύτερο στάδιο πριν την ανάγνωση, θα πραγματοποιείται η ανάκληση της προηγούμενης γνώσης της μαθήτριας και η πρόβλεψη της ιστορίας του κειμένου. Στο τρίτο στάδιο, θα γίνονται επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις του κειμένου. Στο τέταρτο στάδιο, η μαθήτρια θα επεξεργάζεται το κείμενο σιωπηλά μόνη της και θα κάνει περίληψη. Και στο πέμπτο στάδιο, η μαθήτρια θα αξιολογεί την επίδοσή της συμπληρώνοντας το φύλλο αυτοαξιολόγησης.

Ε΄ φάση: Εφαρμογή παρέμβασης. Σε αυτή τη φάση της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε συστηματική παρέμβαση με σκοπό την υποστήριξη της μαθήτριας στην αναγνωστική κατανόηση. Στα πλαίσια της παρέμβασης, η κάθε διδασκαλία διεκπεραιούνταν μέσα από πέντε στάδια, τα οποία ήταν ίδια και για τις 10 διδασκαλίες. Παρακάτω περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία της διδασκαλίας και της εφαρμογής των στρατηγικών ακολουθώντας τα πέντε στάδια:

Κατά το πρώτο στάδιο πριν την έναρξη της διδασκαλίας, **γνωστοποιούνται** στη μαθήτριά **οι στόχοι** της ανάγνωσης. Αλλά, και κατά την διάρκεια της διδασκαλίας υπενθυμίζονταν συχνά οι στόχοι. Επίσης, πριν την έναρξη της διδασκαλίας **παρουσιαζόταν το φύλλο αυτοαξιολόγησης** της μαθήτριάς. Προκειμένου, η μαθήτριά να το έχει στο νου της και να το συμπληρώσει στο τέλος, ως ώριμη απόφαση και όχι ως απόφαση της στιγμής εκείνης.

Στο δεύτερο στάδιο πριν την ανάγνωση, γινόταν η **ανάκληση των προηγούμενων** γνώσεων της μαθήτριάς. Μέσα από καθοδηγούμενη συζήτηση και ερωτήσεις αξιολογούνταν αν θυμάται τις λέξεις που έμαθε στο προηγούμενο κείμενο και αν μπορεί να επαναλάβει την ιστορία του. Στη συνέχεια, πραγματοποιούνταν **πρόβλεψη της ιστορίας** του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, ζητούνταν από τη μαθήτριά να διαβάσει τον τίτλο, να παρατηρήσει τις εικόνες και έπειτα κάνει υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου. Ενώ, παράλληλα παροτρυνόταν να συνδυάσει τις προηγούμενες γνώσεις της με τις υποθέσεις, που έκανε εξετάζοντας τα περιεκτιμωμένα στοιχεία, ώστε να μαντέψει σε τι αναφέρεται το κείμενο.

Στο τρίτο στάδιο, η διδασκαλία εξελισσόταν με **επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις** του κειμένου. Κατά την διάρκεια των αναγνώσεων της μαθήτριάς, αξιολογούνταν η ταχύτητα και η προσωδία της αποκωδικοποίησης, με τη βοήθεια φόρμας καταγραφής στοιχείων. Μετά την **πρώτη ανάγνωση** της μαθήτριάς, ακολουθούσε ανάγνωση του φοιτητή- μοντέλου με καθαρή άρθρωση και έμφαση στο χρωματισμό φωνής. Έπειτα, γίνονταν **ο εντοπισμός των άγνωστων λέξεων** του κειμένου. Σε περίπτωση που η μαθήτριά δεν εντόπιζε κάποια άγνωστη λέξη, ελεγχόταν αν γνώριζε το νόημα κάποιων δύσκολων λέξεων του κειμένου. Ύστερα από τον εντοπισμό των άγνωστων λέξεων, η μαθήτριά ακολουθούσε κάποια βήματα με ανάλυση έργου, προκειμένου να κατανοήσει τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα. Η διαδικασία **ανάλυσης έργου** είχε τα ακόλουθα **βήματα**:

1. Εντοπίζω την άγνωστη λέξη στο κείμενο και την κυκλώνω.
2. Κοιτάζω την «γειτονιά» της λέξης, δηλαδή, τις λέξεις που βρίσκονται πριν και μετά από την αυτήν.
3. Σκέφτομαι το νόημα όλου του κειμένου. Γιατί μιλάει το κείμενο; Ποιο είναι το θέμα του;
4. Προσπαθώ να μαντέψω το νόημα της λέξης.
5. Αντικαθιστώ την άγνωστη λέξη με τη λέξη, που μάντεψα.

6. Ξαναδιαβάζω το κείμενο για να ελέγξω αν η λέξη που πήρε τη θέση της προηγούμενης ταιριάζει με το νόημα του κειμένου.
7. Ψάχνω τη λέξη στο λεξικό ή ρωτάω τη δασκάλα μου για να σιγουρευτώ ότι βρήκα το σωστό νόημα.

Μετά την εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων, λέγονταν προφορικά προτάσεις με τις λέξεις αυτές πρώτα από το φοιτητή και μετά από το μαθητή. Αυτό γινόταν με σκοπό, να γίνει πλήρως κατανοητό το νόημα των λέξεων και για να συνηθίσει η μαθήτρια να τις χρησιμοποιεί στο λόγο της.

Για τη **βελτίωση του λεξιλογίου** της μαθήτριας χρησιμοποιήθηκε ως «**τράπεζα λέξεων**» ένας μικρός φάκελος μέσα στο οποίο συγκεντρώνονταν καρτέλες. Η κάθε καρτέλα είχε την εξής μορφή: περιείχε την άγνωστη λέξη ή φράση, το νόημα της, μία πρόταση μέσα στην οποία χρησιμοποιείται και μία εικόνα σχετική με αυτή (βλ. παράρτημα). Η εικόνα πάνω σε κάθε καρτέλα ζωγραφιζόταν από τη μαθήτρια στο σπίτι, προκειμένου να την επεξεργάζεται ξανά και έτσι να την θυμάται καλύτερα. Στο παράρτημα παρατίθεται το πρότυπο καρτέλας, που χρησιμοποιήθηκε και φωτογραφία της «τράπεζας λέξεων».

Στη συνέχεια, μετά την **δεύτερη ανάγνωση** του κειμένου η μαθήτρια παροτρυνόταν να κάνει αυτοερωτήσεις με σκοπό την ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων της σχετικά με το θέμα του κειμένου. Κάποια παραδείγματα αυτόερωτήσεων είναι «Τι ξέρω ήδη για κάποια στοιχεία του κειμένου;», «Τι μου θυμίζει αυτό το κομμάτι του κειμένου;». Ακόμα, η μαθήτρια ενθαρρύνονταν να φανταστεί νοερά τις εικόνες που περιγράφονταν στο κείμενο, τους ήρωες κλπ.. Μια άλλη στρατηγική, που εφαρμόστηκε για την κατανόηση των στοιχείων του κειμένου, ήταν κιναισθητική προσέγγιση. Περιγραφόταν στη μαθήτρια ένας ήρωας ή μια σκηνή με παντομίμα και η μαθήτρια μάντευε ή αντίστροφα. Αυτή η προσέγγιση ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και ευχάριστη για τη μαθήτρια. Καθώς ήταν αποφορτισμένη από το άγχος και την ανησυχία που δημιουργούν οι συνηθισμένες διαδικασίες επεξεργασίας κειμένου.

Έπειτα, το κείμενο ξαναδιαβάζονταν από το φοιτητή- μοντέλο φωναχτά και παράλληλα από το μαθητή ψιθυριστά. Σε αυτό το σημείο της διδασκαλίας, αφού η μαθήτρια είχε διαβάσει και είχε ακούσει δύο φορές το κείμενο, δημιουργούνταν ο **χάρτης ιστορίας** του κειμένου. Η δημιουργία του χάρτη ιστορίας γινόταν μαζί με τη μαθήτρια. Δινόταν στη μαθήτρια ένας προκατασκευασμένος τύπος χάρτη που

αποτύπωνε στοιχεία της ιστορίας όπως, ποιοι: τα πρόσωπα, που: τον τόπο, πότε: το χρόνο, τι: το πρόβλημα, τα βασικά στοιχεία της δράσης, τη λύση, γιατί: το αποτέλεσμα ή την ερμηνεία, πως: τον στόχο (βλ. παράρτημα). Κάθε φορά, ο σκελετός του χάρτη καθοριζόταν από το περιεχόμενο του κειμένου .

Μετά τη δημιουργία του χάρτη ιστορίας, ακολουθούσε η **τρίτη- τελική ανάγνωση** της μαθήτριας. Αφού η μαθήτρια ολοκλήρωνε την ανάγνωση, καλούνταν να απαντήσει κάποιες **ερωτήσεις κατανόησης** σχετικές με το κείμενο.

Στο τέταρτο στάδιο, η μαθήτρια **επεξεργαζόταν το κείμενο σιωπηλά** μόνη της και προτρεπόταν να κάνει επισκόπηση του χάρτη ιστορίας. Κατά την επισκόπηση συζητούνταν η κεντρική ιδέα και τα βασικά σημεία του κειμένου. Αυτό, γινόταν με σκοπό να βοηθηθεί η μαθήτρια στη περίληψη. Έπειτα, η μαθήτρια έλεγε προφορικά τη **περίληψη** του κειμένου. Ενώ ταυτόχρονα, αξιολογούνταν η ποιότητα αναδιήγησης, δηλαδή, πόσο καλά αναδιηγήθηκε το κείμενο, αν ανέφερε την κεντρική ιδέα και αν παρέλειψε περιττές πληροφορίες.

Και στο τελευταίο στάδιο, μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας η μαθήτρια με τη βοήθεια του **φύλλου αυτοαξιολόγησης μαθητή**, εκτιμούσε και κατέγραφε ίδια την επίδοσή της.

Στ ' φάση: Ανατροφοδότηση και αναμόρφωση του προγράμματος με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου. Η παρακολούθηση της προόδου της μαθήτριας και η συνεχής καταγραφή στοιχείων, οδήγησε σε διαπιστώσεις σχετικά με τις προσαρμογές που ήταν αναγκαίες να πραγματοποιηθούν. Μια προσαρμογή που πραγματοποιήθηκε ήταν στη διαδικασία της κατανόησης των άγνωστών λέξεων από τα συμφραζόμενα. Για την διευκόλυνση της διαδικασίας αυτής, κατασκευάστηκε μία δραστηριότητα που περιλάμβανε τα βήματα της ανάλυσης έργου. Η δραστηριότητα αυτή ήταν μια **«σκάλα βημάτων»**, όπου το κάθε σκαλί αντιστοιχούσε στο αντίστοιχο βήμα της ανάλυσης έργου. Τα σκαλιά κατέληγαν σε μία δέσμη από μπαλόνια. Η μαθήτρια έπρεπε να ανέβει προσεκτικά όλα τα σκαλιά για να πάρει στο τέλος τα μπαλόνια. Στο παράρτημα παρατίθεται η δραστηριότητα αυτή: *«βοήθησε την Άννα να ανέβει τα σκαλιά και να πάρει τα μπαλόνια»*.

Μια άλλη προσαρμογή που κρίθηκε απαραίτητη μετά από τον έλεγχο της επίδοσης της μαθήτριας αφορούσε την προσωδία της ανάγνωσης. Η μαθήτρια κατά την ανάγνωση κειμένου δεν ανταποκρινόταν καθόλου στα σημεία στίξης, ο τόνος της φωνής της και ο ρυθμός της δεν είχαν τις απαραίτητες διακυμάνσεις. Για την

βελτίωση της προσωδίας της μαθήτριας, πραγματοποιήθηκε εκτός από τις δέκα μία επιπλέον διδασκαλίες. Κατά την διδασκαλία αυτή, κατασκευάστηκαν μαζί με τη μαθήτρια τα βασικά σημεία στίξης σε χαρτόνια(κόμμα, τελεία, ερωτηματικό , θαυμαστικό), προκειμένου η μαθήτρια να τα αφομοιώσει μέσα από μία δημιουργική δραστηριότητα. Επίσης, κατά τη διδασκαλία διαβάστηκαν προτάσεις με τα αντίστοιχα σημεία στίξης δίνοντας έμφαση στο χρωματισμό της φωνής.

Ακόμη, δημιουργήθηκε μία κολλά με τα βασικά σημεία στίξης και τη λειτουργία τους κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Έγινε πλαστικοποίηση της κόλλας αυτής και κολλήθηκε στο θρανίο της μαθήτριας, για να ανατρέχει κάθε φορά που δε θυμόταν κάτι (βλ. παράρτημα)

Η' φάση: Τελική αξιολόγηση εκπαιδευτικού. Στη τελευταία φάση της έρευνας, πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση τόσο της μαθήτριας της έρευνας όσο και των μαθητών της ομάδας ελέγχου για την μέτρηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης. Η διαδικασία αξιολόγησής των μαθητών, ήταν ίδια με την αρχική αξιολόγηση με σκοπό να μετρηθεί και να συγκριθεί η πρόοδος της μαθήτριας στην αναγνωστική κατανόηση με την πρόοδο των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Η αξιολόγηση αυτή, όπως και η αρχική, πραγματοποιήθηκε εκτός της γενικής τάξης μέσα σε τρεις διδακτικές ώρες, μία ώρα για τον κάθε μαθητή. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν τρία διαφορετικά κείμενα διαβαθμισμένης δυσκολίας, που είχαν τα αντίστοιχα επίπεδα με τα κείμενα της αρχικής αξιολόγησης (Β', Δ' και Ε' δημοτικού). Ακόμη, χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες φόρμες αξιολόγησης.

Κατά τη διαδικασία της αρχικής και τελικής αξιολόγησης, καθώς και στις διδασκαλίες της παρέμβασης οι αναγνώσεις και οι απαντήσεις των μαθητών μαγνητοφωνούνταν. Αυτό γινόταν προκειμένου να υπάρξει μια επαναξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών και για να αποφευχθούν τυχόν λάθη εκτίμησης.

3.5. Εργαλεία και υλικά συλλογής δεδομένων

3.5.1 Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Μαθητή

Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, πραγματοποίησα την πρακτική μου στο τμήμα ένταξης του 1^{ου} δημοτικού σχολείου Βόλου για τρεις εβδομάδες. Ένας από του κυριότερους στόχους της πρακτικής άσκησης ήταν η χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων και μέσων για την συλλογή πληροφοριών και δεδομένων, που είναι απαραίτητα για τον σχεδιασμό

εκπαιδευτικών παραβάσεων και υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για την εξυπηρέτηση του παραπάνω στόχου χρησιμοποιήθηκε το «Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Μαθητή » ενώ παράλληλα αποτέλεσε εργαλείο για την ερευνητική διαδικασία της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα με τη χρήση αυτού του πρωτοκόλλου έγινε η διεξοδική αξιολόγηση της μαθήτριας της έρευνας. Το «Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Μαθητή » αποτελείται από 6 επιμέρους πρωτοκολλά αξιολόγησης, με τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν μια σειρά από δεξιότητες και τομείς της ανάπτυξης. Αναλυτικότερα τα 6 επιμέρους πρωτόκολλα είναι τα έξης:

- **1^ο πρωτόκολλο: Ανεξάρτητες λειτουργίες**, με αυτό το πρωτόκολλο μπορούν να αξιολογηθούν οι ανεξάρτητες δεξιότητες του μαθητή, οι οποίες αναφέρονται στην χρήση της τουαλέτας, στην καθαριότητα και στις δεξιότητες που απαιτούνται για την πρόσληψη τροφής.
- **2^ο πρωτόκολλο: Κινητική ανάπτυξη**, η κινητική ανάπτυξη περιλαμβάνει δυο κατηγορίες την αδρή και την λεπτή κινητικότητα του ατόμου. Στην αδρή κινητικότητα αξιολογούμε κατά πόσο ο μαθητής έχει ανεξάρτητη βάδιση, ανεβαίνει σκάλες, και αν συμμετέχει στο μάθημα της γυμναστικής. Ενώ στην λεπτή κινητικότητα αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να ζωγραφίζει, γράφει και να χειρίζεται μικρά αντικείμενα.
- **3^ο πρωτόκολλο: Κοινωνική ανάπτυξη**, με αυτό το πρωτόκολλο αξιολογούμε κατά πόσο ο μαθητής έχει αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες που έχουν να κάνουν με την πρωτοβουλία, την υπευθυνότητα, την επιμονή, την προσαρμογή και κατά πόσο δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις με συμμαθητές του, αλλά και με ενήλικες.
- **4^ο πρωτόκολλο: Συναισθηματική ανάπτυξη / συμπεριφορά**, με τη χρήση αυτού του πρωτοκόλλου μπορούμε να εκτιμήσουμε τη συναισθηματική ανάπτυξη/ συμπεριφορά του μαθητή, δηλαδή, κατά πόσο εκφράζει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, αν έχει αναπτύξει ενσυναίσθηση και εάν αισθάνεται - αναγνωρίζεται από τον εαυτό του και τους συμμαθητές του ως μέλος μιας ομάδας.
- **5^ο πρωτόκολλο: Γλωσσική ανάπτυξη / επικοινωνία**, με το πρωτόκολλο αυτό αξιολογούμε το επίπεδο ανάπτυξης του προσληπτικού(κατανόηση) και εκφραστικού λόγου(ομιλία). Επίσης, αξιολογούμε την άρθρωση του μαθητή,

κατά πόσο ανταποκρίνεται να σε οδηγίες και κατά πόσο ο λόγος του είναι επικοινωνιακός, δηλαδή, αν μπορεί να επικοινωνήσει με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές σε επίπεδο ομάδας.

- **6^ο πρωτόκολλο: Γνωστική ανάπτυξη**, με τη χρήση αυτού του πρωτοκόλλου αξιολογούμε το επίπεδο ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων, της μνήμης, της προσοχής, της ανάγνωσης, της κατανόησης, της γραφή και των μαθηματικών.

Με την χορήγηση κατάλληλων δοκιμασιών προσδιορίζουμε το μαθησιακό στιλ/ύφος του μαθητή. Δηλαδή παίρνουμε πληροφορίες για το τρόπο με τον οποίο ο μαθητής «μαθαίνει» ανάλογα με τον τύπο μάθησης του (οπτικός τύπος, ακουστικός τύπος, κιναισθητικός τύπος, μικτός τύπος). Επίσης, συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή όπως είναι διάφορα τηλεοπτικά προγράμματα, αθλητικές δραστηριότητες και η ενασχόληση του με ένα συγκεκριμένο θέμα.

Επίσης είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι στο κάθε επιμέρους πρωτόκολλο οι δεξιότητες αναλύονται σε 4 επίπεδα ανάπτυξης και βαθμολογούνται ανάλογα ως εξής:

- Με 4 βαθμολογείται η τυπική ανάπτυξη, δηλαδή, η αντίστοιχη δεξιότητα του παιδιού είναι ανάλογη των συνομηλίκων του.
- Με 3 βαθμολογείται η μικρή απόκλιση από την τυπική ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής, σε σχέση με την ομάδα συνομηλίκων
- Με 2 βαθμολογείται η μεγάλη απόκλιση από την τυπική ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής, σε σχέση με την ομάδα συνομηλίκων
- Με 1 βαθμολογείται η απουσία της δεξιότητας αυτής ή η πολύ χαμηλή ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής σε σχέση με την ομάδα των συνομηλίκων

Στην συνέχεια σε κάθε πίνακα- πρωτόκολλο καταγράφεται το άθροισμα και ο τελικός βαθμός. Αυτό προκύπτει από το άθροισμα διαιρεμένο με τον αριθμό που αντιστοιχεί στις υποκατηγορίες του κάθε πρωτοκόλλου. Τέλος τοποθετούμε στον 7^ο πίνακα τις τελικές βαθμολογίες κάθε πρωτοκόλλου συνοψίζοντας τα στοιχεία, από τα οποία προκύπτει το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (βλ. παράρτημα).

3.5.2 Κείμενα και Φόρμες για την Αρχική και την Τελική Αξιολόγηση μαθητών με χαμηλή επίδοση

Για την λεπτομερή αξιολόγηση των μαθητών με χαμηλή επίδοση, οι οποίοι ορίστηκαν από την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, επιλέχθηκαν κατάλληλα κείμενα και χρησιμοποιήθηκαν φόρμες αξιολόγησης για την καλύτερη καταγραφή των δεδομένων.

A. Κείμενα

Χρησιμοποιήθηκαν 3 κείμενα, που δεν είχαν διδαχθεί οι μαθητές αυτοί στα πλαίσια της σχολικής τάξης, ίδιας δυσκολίας για την αρχική και τελική αξιολόγηση των μαθητών. Όλα τα κείμενα τροποποιήθηκαν ως προς τη μορφή, ώστε να είναι πιο ελκυστικά για τους μαθητές. Συγκεκριμένα, επιλέχτηκε μια ευανάγνωστη γραμματοσειρά και προστέθηκαν εικόνες σχετικές με το περιεχόμενο των κειμένων. Ακόμη, τα κείμενα αυτά προσδιορίστηκαν ως προς την δυσκολία τους από το «Λογισμικό αναγνωσιμότητας ελληνικών κειμένων» που διατίθεται δωρεάν από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Το λογισμικό αναγνωσιμότητας κειμένων βοηθά στον αντικειμενικό καθορισμό του βαθμού δυσκολίας των κειμένων. Είναι ένα αυτοματοποιημένο πρόγραμμα που μπορεί να εφαρμοστεί για την αξιολόγηση του βαθμού αναγνωσιμότητας των κειμένων με στόχο να χρησιμοποιηθεί το κατάλληλο κείμενο για το επίπεδο ανάγνωσης του μαθητή. Η χρήση του προγράμματος είναι πολύ απλή και εύκολη. Αναλυτικότερα η αξιολόγηση των κειμένων βασίζεται σε 4 δείκτες, τους Flesch Reading Ease, Flesch-Kincaid Grade Level, SMOG και Flesch Fog Index. Οι δείκτες αξιολογούν ένα κείμενο με βάση μία κλίμακα εκατό βαθμών. Η τιμή που θα εξαχθεί από το λογισμικό αντιστοιχιστεί με το ηλικιακό επίπεδο ή την τάξη του μαθητή, σύμφωνα με την κλίμακα του κάθε δείκτη. Και οι τέσσερις δείκτες είναι αξιόπιστοι. Μάλιστα, ο δείκτης SMOG χρησιμοποιείται στις Ηνωμένες Πολιτείες για την αξιολόγηση επίσημων κρατικών έγγραφων. Επίσης ο δείκτης Flesch Fog Index of Readability αποτελεί πιο σύνθετο δείκτη, ο οποίος λαμβάνει υπόψη του τον αριθμό προθημάτων και επιθημάτων των λέξεων που συνθέτουν ένα κείμενο για να εξάγει αποτέλεσμα. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι κλίμακες έχουν προσαρμοστεί στα μορφολογικά χαρακτηριστικά της νέας ελληνικής γλώσσας.

B. Φόρμες αξιολόγησης

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με χαμηλή επίδοση κατασκευάστηκε μία φόρμα καταγραφής, που χρησιμοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση. Η εκπαιδευτικός αξιολογούσε την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών στα 3 κείμενα διαβαθμισμένης δυσκολίας έχοντας ως κριτήριο το επίπεδο των άλλων μαθητών της γενικής τάξης. Η φόρμα αυτή περιείχε τα εξής στοιχεία:

- Επίπεδο ανάγνωσης(ποιότητα αποκωδικοποίησης)
- Ταχύτητα ανάγνωσης
- Επίπεδο κατανόησης με βάση συγκεκριμένες ερωτήσεις: Αξιολογούνταν αν ο/η μαθητής/τρια απαντούσε σωστά στις ερωτήσεις κατανόησης(εύρεση ασυνέπειας, εύρεση πληροφοριών που δίνονται άμεσα από το κείμενο, εξαγωγή συμπεράσματος).
- Πρόβλεψη της ιστορίας του κειμένου: Αξιολογούνταν αν ο/η μαθητής/τρια μπορούσε να προβλέψει την ιστορία του κειμένου με βάση τα περικειμενικά στοιχεία.
- Εύρεση σημασίας μιας άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα: Αξιολογούνταν αν ο/η μαθητής/τρια μπορούσε να κατανοήσει το νόημα μιας άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα.
- Ποιότητα αναδιήγησης: Αξιολογούνταν η ποιότητα της περίληψης του/της μαθητής/τριας, δηλαδή, αν ανέφερε την κύρια ιδέα και αν παρέλειπε ασήμαντες, περιττές πληροφορίες.

Επίσης, κατασκευάστηκε μία δεύτερη φόρμα για την εκτίμηση της γενικής εικόνας των μαθητών με χαμηλή επίδοση μέσα στη τάξη. Η φόρμα αυτή περιείχε τα εξής στοιχεία:

- Κατανόηση του προφορικού λόγου
- Λεξιλογικός πλούτος
- Γνώση λεξιλογίου
- Επίπεδο ενδιαφέροντος
- Ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα της γλώσσας

Η εκπαιδευτικός εκτιμούσε κατά πόσο ο μαθητής κατανοούσε τον προφορικό λόγο, αν εκφραζόταν σωστά και αν έχει πλούσιο λεξιλόγιο. Επίσης, εκτιμούσε εάν γνωρίζει το λεξιλόγιο που συναντάται στα γραπτά κείμενα του σχολικού προγράμματος.

Τέλος, έκρινε τη συμμετοχή του μαθητή/τριας στο μάθημα της γλώσσας και το επίπεδο ενδιαφέροντος του. (Βλ. παράρτημα).

3.5.3 Υλικό για τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου της μαθήτριας

A) Φόρμες ημερήσιας καταγραφής

Ένας από τους κυριότερους άξονες της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η συνεχής παρακολούθηση της προόδου του μαθητή. Για την εξυπηρέτηση αυτού του στόχου κατασκευάστηκαν «φόρμες ημερήσιας καταγραφής» της προόδου της μαθήτριας. Στις φόρμες αυτές καταγράφονταν τα στοιχεία από την αξιολόγηση της κάθε ανάγνωσης της μαθητριάς. Συγκεκριμένα σε κάθε διδασκαλία η μαθήτρια έκανε 3 αναγνώσεις. Σε κάθε ανάγνωση της μαθητριάς αξιολογούνταν η ταχύτητα και η προσωδία. Επίσης, σε κάθε διδασκαλία αξιολογούνταν και καταγράφονταν τα εξής στοιχεία:

- Ανάκληση της προηγούμενης γνώσης της μαθήτριας: αξιολογούνταν αν η μαθήτρια θυμόταν τις λέξεις που έμαθε στο προηγούμενο κείμενο και αν μπορούσε να επαναλάβει την ιστορία του.
- Πρόβλεψη της ιστορίας του κειμένου: αξιολογούνταν πόσο μπορεί η μαθήτρια να προβλέψει την ιστορία του κειμένου βασισμένη στα περικειμενικά στη στοιχεία και αν εκτελεί τη διαδικασία ανεξάρτητα ή με καθοδήγηση.
- Εντοπισμός άγνωστων λέξεων: αξιολογούνταν η ικανότητα της μαθήτριας να εντοπίζει τις άγνωστες λέξεις του κειμένου ανεξάρτητα ή με παρότρυνση.
- Εύρεση σημασίας των άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα: αξιολογούνταν η ικανότητα της μαθήτριας να κατανοεί τη σημασία των άγνωστων λέξεων του κειμένου από τα συμφραζόμενα ανεξάρτητα ή με καθοδήγηση.
- Ερωτήσεις κατανόησης: αξιολογούνταν πόσο σωστά απαντούσε η μαθήτρια στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου και αν απαντούσε με καθοδήγηση ή ανεξάρτητα.
- Ποιότητα αναδιήγησης: αξιολογούνταν η ποιότητα της περίληψης της μαθήτριας, δηλαδή, αν ανέφερε την κύρια ιδέα και αν παρέλειψε

ασήμαντες, περιττές πληροφορίες. Ακόμη, αν έκανε τη περίληψη με καθοδήγηση ή ανεξάρτητα.

Γενικά το εργαλείο αυτό ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό για την ερευνητική διαδικασία καθώς μέσω της συνεχής ανατροφοδότησης ,διαμορφωνόταν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης ώστε να ανταποκρίνεται πληρέστερα στις ανάγκες της μαθητριάς

B) Κείμενα για την παρέμβαση/υποστήριξη

Για την υλοποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης επιλέχθηκαν 10 κείμενα για να χρησιμοποιηθούν στις διδασκαλίες. Σε κάθε διδασκαλία χρησιμοποιούνταν ένα κείμενο κάθε φορά. Τα κείμενα επιδιώχθηκε να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα της μαθήτριάς, προκειμένου να κινητοποιείται το ενδιαφέρον της για την ανάγνωση. Το επίπεδο δυσκολίας των κειμένων ανταποκρίνονταν στο επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας της μαθήτριάς. Ο βαθμός δυσκολίας των κειμένων, που χρησιμοποιήθηκαν, καθορίστηκε με τη χρήση του *Λογισμικού αναγνωσιμότητας ελληνικών κειμένων*. Τα κείμενα, που επιλέχθηκαν, ήταν ίδιας δυσκολίας προκειμένου να μετρηθεί η πρόοδος της μαθήτριάς μετά από τη παρέμβαση. Όσον αφορά το είδος των κειμένων, στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται, ότι τα αφηγηματικά κείμενα είναι περισσότερο «προσβάσιμα». Καθώς, η κατανόηση αυτών των κειμένων απαιτεί διαφορετικό επίπεδο προηγούμενων γνώσεων και επεξεργασίας σε σχέση με τα άλλα είδη κειμένων (Μπότσας, 2007). Επίσης, τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με αυτό το είδος κειμένων και τη δομή τους από μικρή ηλικία (Minskoff, 2005). Τα κείμενα που επιλέχθηκαν ήταν και τα 10 αφηγηματικά και η έκταση του κάθε κειμένου δεν ξεπερνούσε τις 150 λέξεις.

Για κάθε κείμενο ετοιμάστηκαν τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης. Η πρώτη ερώτηση, αφορούσε την εύρεση ασυνέπειας με το κείμενο, η μαθήτριάς καλούνταν να επιλέξει από κάποιες προτάσεις αυτή που είναι άσχετη με το περιεχόμενο του κειμένου. Η δεύτερη ερώτηση, ήταν παράφραση αυθεντικής πρότασης του κειμένου, που δίνονταν με σκοπό την εξαγωγή συμπεράσματος. Ένα παράδειγμα ερώτησης από παράφραση είναι «από πού συμπεραίνεις.....;». Η τρίτη ερώτηση, αναφερόταν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και εκτίμησης από τη μαθήτριάς που βασίζεται στην αναγνώριση αφηρημένων χαρακτηριστικών (π.χ. Πως χαρακτηρίζεις...;). Και η

τέταρτη ερώτηση, αφορούσε την εύρεση της κεντρικής ιδέας του κειμένου, ζητούνταν από τη μαθήτρια να επιλέξει ένα τίτλο που να ταιριάζει στο κείμενο.

Γ) Φύλλα αυτοαξιολόγησης της μαθήτριας

Έγινε προσπάθεια να εμπλέξουμε περισσότερο την μαθήτρια στη διαδικασία της μάθησης, να ενισχύσουμε την αυτονομία της και την αυτοπεποίθηση της. Προκειμένου να το πετύχουμε αυτό αλλά και για να συλλέξουμε χρήσιμες πληροφορίες για την πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος κατασκευάσαμε φύλλα αυτοαξιολόγησης για την μαθήτρια

Αναλυτικότερα, κατασκευάστηκαν 10 φύλλα αυτοαξιολόγησης μαθητή ένα φύλλο για κάθε διδασκαλία. Τα φύλλα αυτά αφορούσαν την εκτίμηση της αναγνωστικής κατανόησης και ήταν ίδια ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή. Το κάθε φύλλο περιείχε τις εξής ερωτήσεις: προσπάθησα να μαντέψω τι λέει το κείμενο; Διάβασα όσο καλύτερα μπορούσα το κείμενο; Ακολούθησα σωστά όλα τα βήματα για να βρω τη σημασία των άγνωστων λέξεων; Κατάλαβα το νόημα του κειμένου; Έκανα σύντομη και καλή περίληψη; Η μαθήτρια επεξεργαζόταν και απαντούσε μόνη της τις ερωτήσεις με ναι ή όχι. Παράλληλα, επιδιώχθηκε να εφαρμοστεί ένα σύστημα επιβράβευσης το κάθε «ναι» που απαντούσε η μαθήτρια αντιστοιχούσε σε ένα χαμόγελο. Ανάλογα με τα χαμόγελα που συγκέντρωνε η μαθήτρια έπαιρνε αστέρια, με 4 χαμόγελα έπαιρνε 1 αστέρι και με 5 χαμόγελα 2 αστέρια. Όταν η μαθήτρια μάζευε δέκα αστέρια έπαιρνε δύο αυτοκόλλητα. Στο τέλος του φύλλου υπήρχε μία ακόμη ερώτηση «Πόσα χαμόγελα πήρα σήμερα;», η μαθήτρια μετρούσε την επίδοση της και μόνη της έκρινε την ενίσχυση που άξιζε (βλ. παράρτημα).

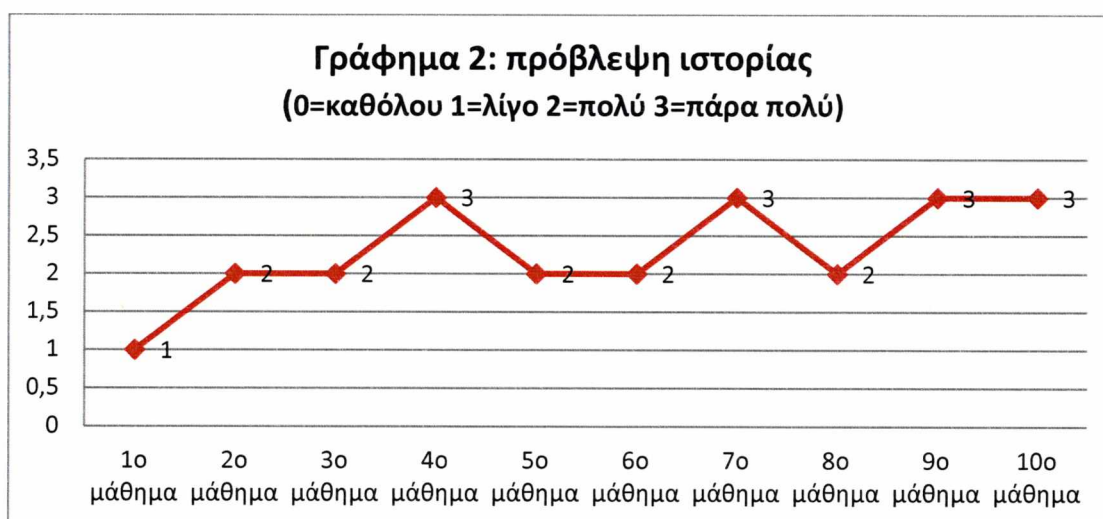
4. Στατιστική ανάλυση- Αποτελέσματα

A) Σε ενδοατομικό επίπεδο

Από την στατιστική ανάλυση των δύο αξιολογήσεων της μαθήτριας (πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση) προέκυψε ότι η μαθήτρια μετά το πρόγραμμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, παρουσίασε σημαντική βελτίωση σε όλες τις συνιστώσες της κατανόησης. Τα παρακάτω γραφήματα παρουσιάζουν τη βελτίωση της επίδοσης της μαθήτριας στα εξής στοιχεία: ταχύτητα ανάγνωσης, προσωδία, ανάκληση προηγούμενης γνώσης, πρόβλεψη της ιστορίας του κειμένου, εντοπισμός άγνωστων λέξεων, κατανόηση της σημασίας των άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα, ερωτήσεις κατανόησης, περίληψη και ανεξαρτησία κατά τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης.

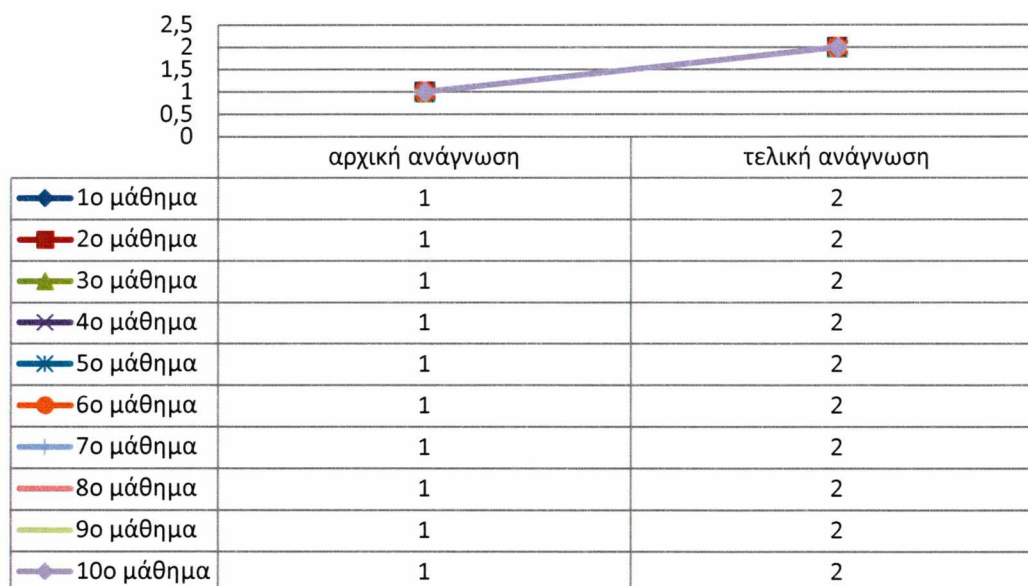


Το γράφημα 1 δείχνει ότι η μαθήτρια της έρευνας σταδιακά βελτιωνόταν στην ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων με μικρές εκπτώσεις κατά τη πορεία των μαθημάτων, παρουσιάζοντας σταθερή εικόνα στα τελευταία μαθήματα. Στα πρώτα μαθήματα η ικανότητα ανάκλησης της ιστορίας και ιδιαίτερα του λεξιλογίου αυξήθηκε σημαντικά. Στα επόμενα μαθήματα εμφάνισε σταθερή πορεία στην επανάληψη της ιστορίας και των λέξεων του προηγούμενου μαθήματος. Στην ανάκληση της ιστορίας παρουσίασε μία πτώση στο έβδομο μάθημα, την οποία επανέκαμψε στη συνέχεια έχοντας σταθερή βελτίωση στα τρία τελευταία μαθήματα. Ανοδική και σταθερή βελτίωση παρουσίασε επίσης, στην ανάκληση των λέξεων μέχρι το δέκατο μάθημα.

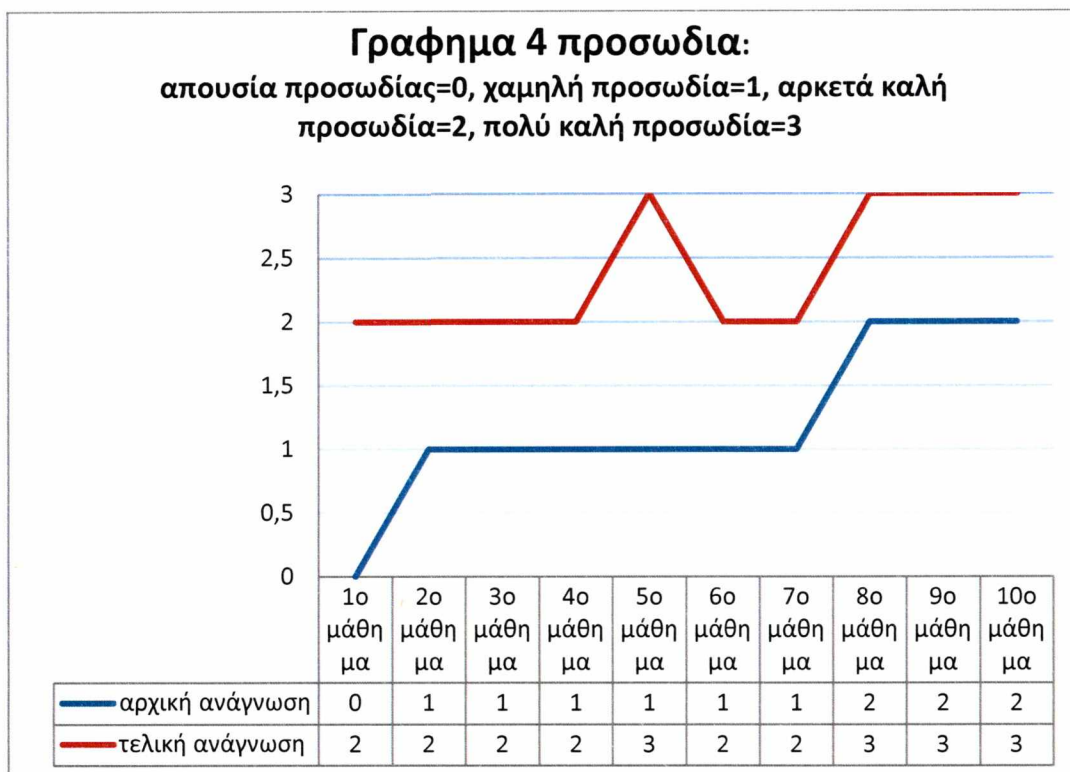


Στο γράφημα 2 απεικονίζεται η ικανότητα της πρόβλεψης της μαθήτριας στα δέκα μαθήματα. Παρατηρούμε ότι στο πρώτο μάθημα, η μαθήτρια μπορούσε να προβλέψει λίγο την ιστορία του κειμένου, ωστόσο σταδιακά βελτιωνόταν η ικανότητα της και στο τέταρτο μάθημα μπορούσε να προβλέψει πάρα πολύ την ιστορία. Από το πέμπτο μέχρι το όγδοο μάθημα η μαθήτρια προέβλεπε είτε πολύ είτε πάρα πολύ την ιστορία. Ενώ, βλέπουμε ότι στα δύο τελευταία μαθήματα μπορούσε να προβλέψει πάρα πολύ την ιστορία του κειμένου.

**Γράφημα 3: Ταχύτητα - Ποιοτική Εκτίμηση
κατά την αρχική και τελική ανάγνωση**
1=αργή ταχύτητα
2=μέτρια ταχύτητα

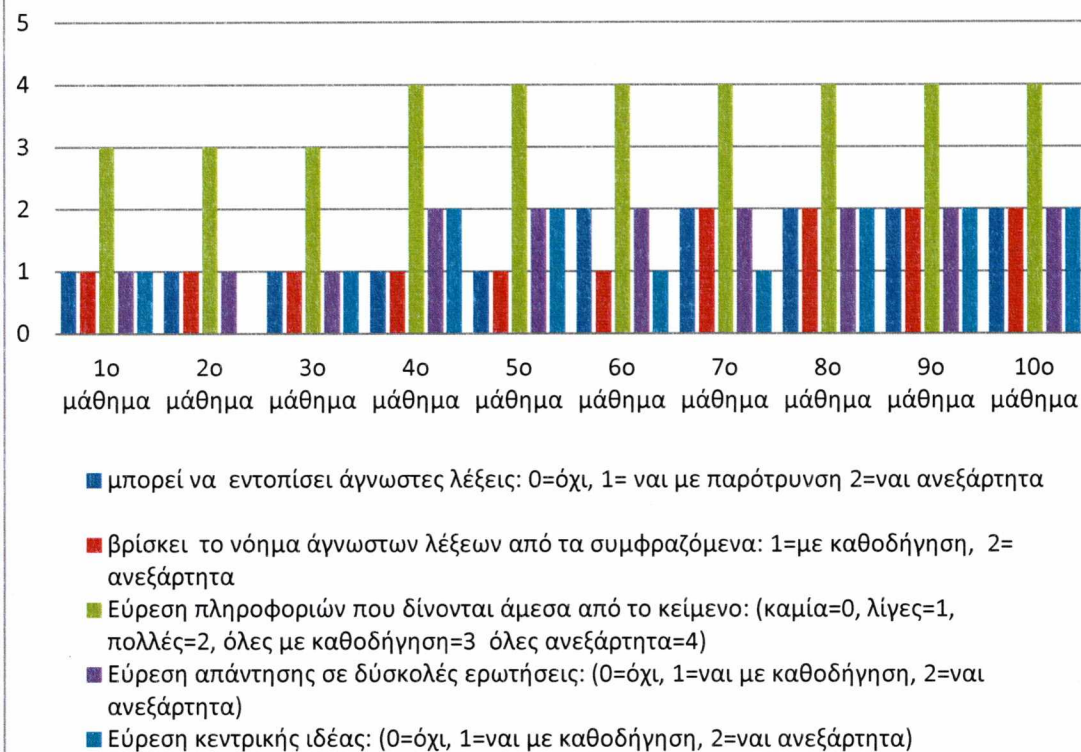


Το γράφημα 3 αναπαριστά την ταχύτητα ανάγνωσης της μαθήτριας κατά την πρώτη και τελική ανάγνωση του κειμένου σε κάθε μάθημα. Παρατηρούμε ότι η ταχύτητα της αρχικής ανάγνωσης της μαθήτριας ήταν αργή και στα δέκα μαθήματα. Ενώ, η ταχύτητα της τελικής ανάγνωσης της αυξήθηκε και στα δέκα μαθήματα.



Στο γράφημα 4 απεικονίζεται η προσωδία ανάγνωσης της μαθήτριας κατά την αρχική και τελική ανάγνωση σε κάθε μάθημα. Στην αρχική ανάγνωση βλέπουμε ότι η προσωδία σταδιακά βελτιωνόταν ανά μάθημα. Στην τελική ανάγνωση παρατηρούμε ότι η προσωδία ήταν καλύτερη συγκριτικά με τη προσωδία της αρχικής ανάγνωσης. Και στα τρία τελευταία μαθήματα η προσωδία της αρχικής και της τελικής ανάγνωσης της μαθήτριας ήταν πολύ καλή.

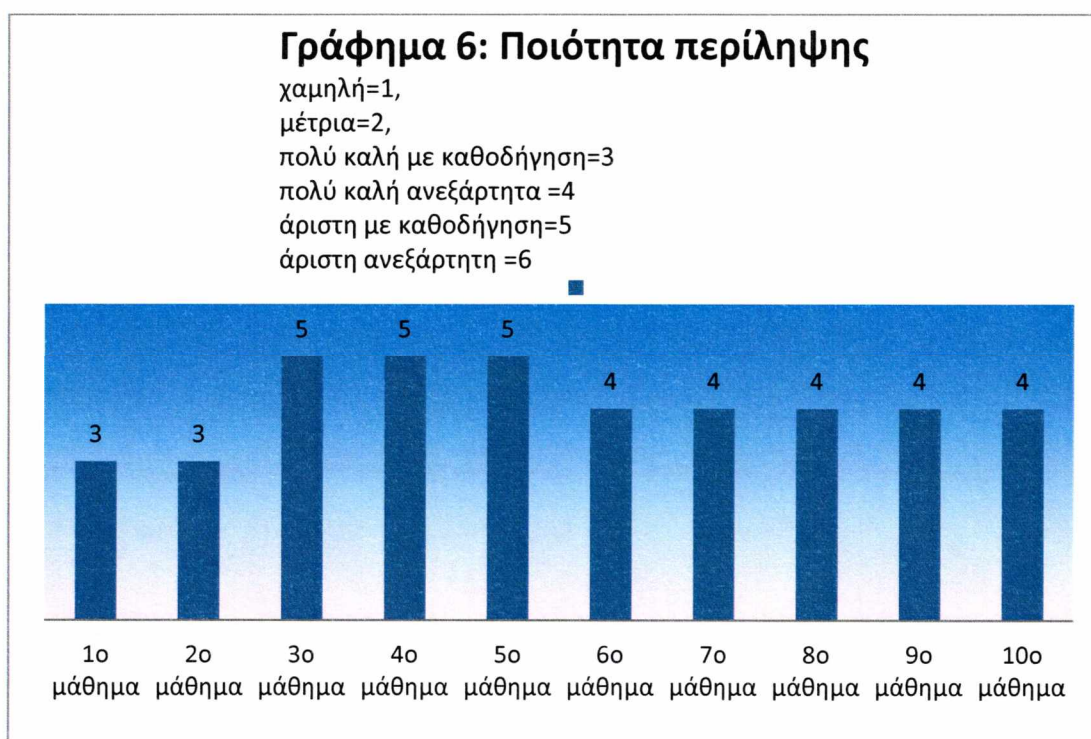
Γράφημα 5: Εκτίμηση αναγνωστικής κατανόησης σε κάθε μάθημα



Το γράφημα 5 αναπαριστά την επίδοση της μαθήτριας ανά μάθημα στα εξής στοιχεία: στον εντοπισμό άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα, στη κατανόηση της σημασίας των άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα, την εύρεση πληροφοριών που δίνονται άμεσα από το κείμενο, την εύρεση απάντησης σε δύσκολες ερωτήσεις και την εύρεση της κεντρικής ιδέας. Στο γράφημα παρατηρούμε ότι η μαθήτρια εντόπιζε τις άγνωστες λέξεις του κειμένου σε όλα τα μαθήματα. Στα πέντε πρώτα μαθήματα, εντόπιζε τις άγνωστες λέξεις με παρότρυνση, ενώ στα επόμενα μαθήματα ανεξάρτητα. Στη συνέχεια βλέπουμε ότι η μαθήτρια στα αρχικά μαθήματα έβρισκε με καθοδήγηση τη σημασία των άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα. Από την άλλη στα τελευταία τέσσερα μαθήματα μπορούσε ανεξάρτητα να κατανοήσει το νόημα των άγνωστων λέξεων στηριζόμενη στα στοιχεία του κειμένου.

Παρατηρούμε ακόμη, ότι ενώ η μαθήτρια στα πρώτα τρία μαθήματα εύρισκε με καθοδήγηση τις πληροφορίες που δίνονταν άμεσα από το κείμενο (π.χ. ποιος, που,

πότε, πως), σε όλα τα υπόλοιπα μπορούσε ανεξάρτητα να εντοπίσει αυτές τις πληροφορίες. Επίσης, βλέπουμε ότι σε όλα τα μαθήματα η μαθήτρια έβρισκε την απάντηση σε δύσκολες ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο του κειμένου (π.χ. Γιατί;). Στα τρία πρώτα μαθήματα απαντούσε με καθοδήγηση σε δύσκολες ερωτήσεις του κειμένου, ενώ σε όλα τα υπόλοιπα απαντούσε ανεξάρτητα. Σχετικά με την ικανότητα της μαθήτριας να βρίσκει τη κεντρική ιδέα του κειμένου. Στο πρώτο μάθημα, η μαθήτρια κατάφερε να βρει τη κεντρική ιδέα με καθοδήγηση. Στο δεύτερο μάθημα βλέπουμε ότι δεν κατανόησε καθόλου την κεντρική ιδέα. Μετέπειτα παρατηρούμε ότι έβρισκε τη κεντρική ιδέα του κειμένου πότε με καθοδήγηση και πότε ανεξάρτητα. Αντιθέτως, στα τρία τελευταία μαθήματα βλέπουμε ότι έβρισκε ανεξάρτητα την κεντρική ιδέα του κειμένου.



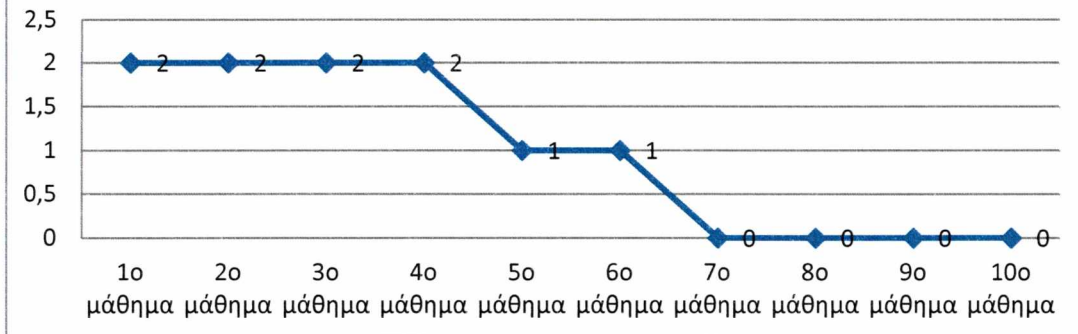
Το γράφημα 6 απεικονίζει τη ποιότητα της περίληψης της μαθήτριας σε κάθε μάθημα. Παρατηρούμε ότι στα πρώτα μαθήματα η μαθήτρια έκανε πολύ καλή ή άριστη περίληψη με καθοδήγηση. Ενώ, από το έκτο μάθημα μέχρι το τελευταίο η μαθήτρια έκανε πολύ καλή περίληψη ανεξάρτητα.

Γράφημα 7: Ανεξαρτησία κατά τη διαδικασία κατανόησης της ανάγνωσης

Άμεση καθοδήγηση=2

Έμμεση καθοδήγηση ή νύξεις=1

Ανεξάρτητα=0



Το γράφημα 7 παρουσιάζει το επίπεδο ανεξαρτησίας της μαθήτριας κατά τη διαδικασία της κατανόησης της ανάγνωσης στα δέκα μαθήματα. Παρατηρούμε ότι, η μαθήτρια κατάφερε σταδιακά να δρα ανεξάρτητα κατά τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης Αρχικά, στα τέσσερα πρώτα μαθήματα βλέπουμε ότι η μαθήτρια χρειαζόταν άμεση καθοδήγηση, ενώ στα επόμενα δύο μαθήματα έμμεση καθοδήγηση ή νύξεις. Στη συνέχεια στα τέσσερα τελευταία μαθήματα, η μαθήτρια δρούσε ανεξάρτητα για να κατανοήσει το κείμενο.

B. Σε σχέση με την ομάδα ελέγχου

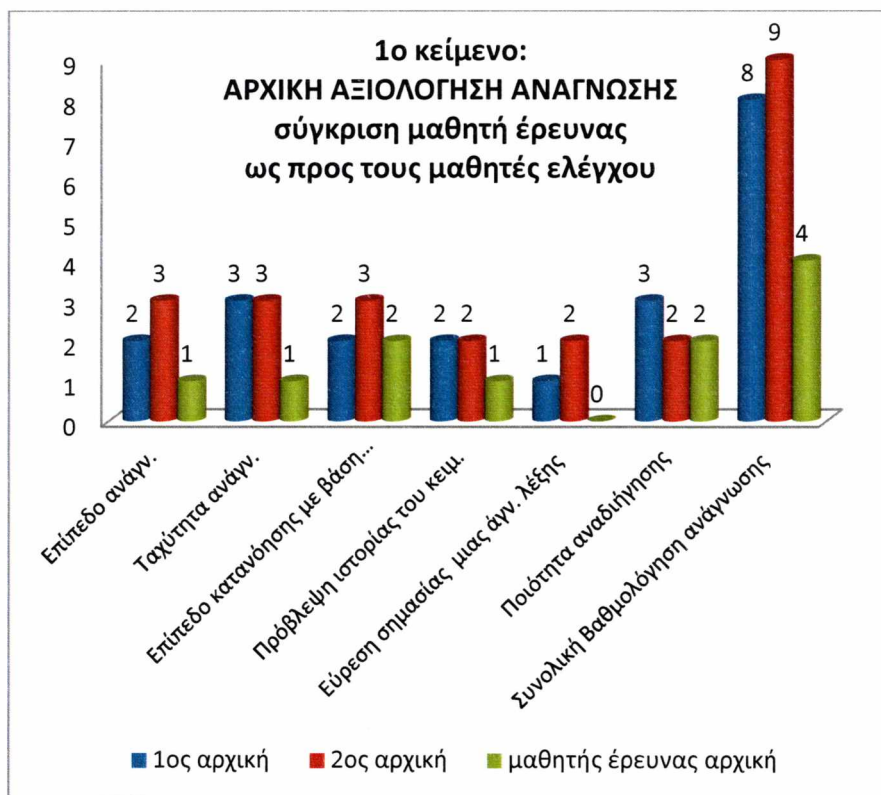
Η επίδοση της μαθήτριας μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης συγκρίθηκε με το επίπεδο της τελικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου, το οποίο αναμενόταν να έχει παραμείνει σταθερό ή να παρουσιάζει μικρή (στατιστικά μη σημαντική) βελτίωση.

Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου, ο πρώτος μαθητής κατά την τελική αξιολόγηση, δεν παρουσίασε κάποια βελτίωση και η βαθμολογία του στην αναγνωστική κατανόηση ήταν ίδια με την αρχική αξιολόγηση και για τα τρία κείμενα (Α΄ κείμενο: 8/10, Β΄ κείμενο: 7/10 και Γ΄ κείμενο: 6/10) (βλ. πίνακα 1). Ο δεύτερος μαθητής της ομάδας ελέγχου παρουσίασε μικρή αύξηση της επίδοσης του κατά την τελική αξιολόγηση και η βαθμολογία του αυξήθηκε κατά ένα βαθμό. Συγκεκριμένα, κατά την αρχική αξιολόγηση η βαθμολογία του ήταν η εξής: Α΄ κείμενο: 9/10, Β΄ κείμενο: 8/10 και Γ΄ κείμενο: 7/10. Ενώ, κατά την τελική Α΄ κείμενο: 10/10, Β΄ κείμενο: 9/10 και Γ΄ κείμενο: 8/10 (βλ. γραφήματα 1-6).

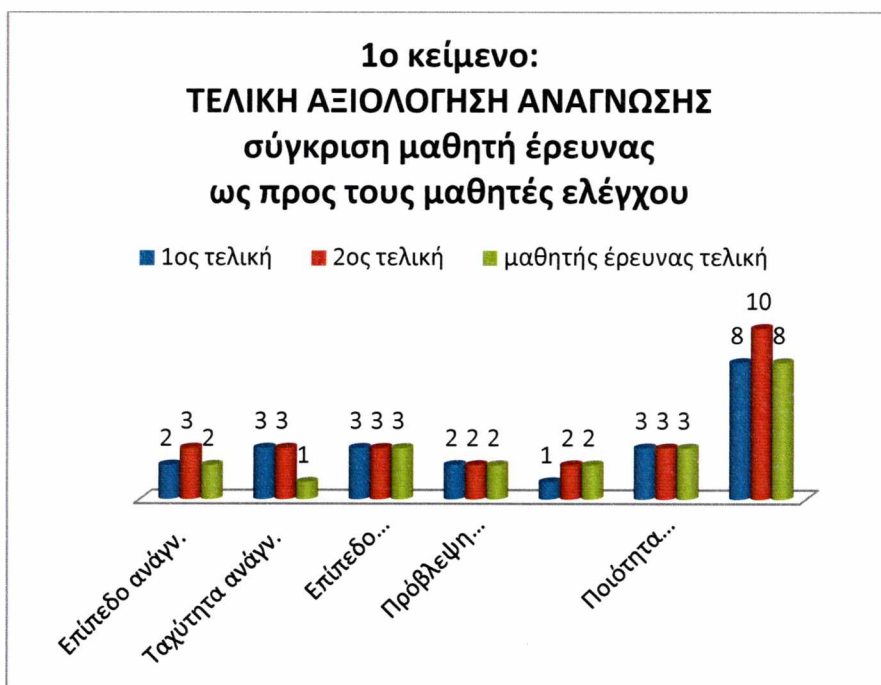
Από την άλλη, η επίδοση της μαθήτριας της έρευνας είχε σημαντική βελτίωση και η βαθμολογία της αυξήθηκε πολύ στην τελική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, η βαθμολογία της στην αρχική αξιολόγηση ήταν η εξής: Α΄ κείμενο: 4/10, Β΄ κείμενο: 3/10 και Γ΄ κείμενο: 2/10. Ενώ, στην τελική βαθμολογήθηκε στο Α΄ κείμενο: 8/10, Β΄ κείμενο: 7/10 και Γ΄ κείμενο: 6/10 (βλ. γραφήματα 1-6).

Σχετικά με την γενική εικόνα των μαθητών της ομάδας ελέγχου μέσα στη τάξη, δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της αρχικής και τελικής αξιολόγησης τους. Οι μόνες διαφορές που παρατηρήθηκαν ήταν οι εξής: μείωση του ενδιαφέροντος του πρώτου μαθητή και αύξηση του λεξιλογικού πλούτου του και της συμμετοχής του δεύτερου μαθητή. Παρομοίως, και η γενική εικόνα της μαθήτριας της έρευνας δεν είχε μεγάλες διαφορές από την αρχική αξιολόγηση. Ωστόσο, παρατηρήθηκε μικρή αύξηση στην εκδήλωση ενδιαφέροντος και στη συμμετοχή της στο μάθημα της γλώσσας (βλ. γραφήματα 7, 8, 9).

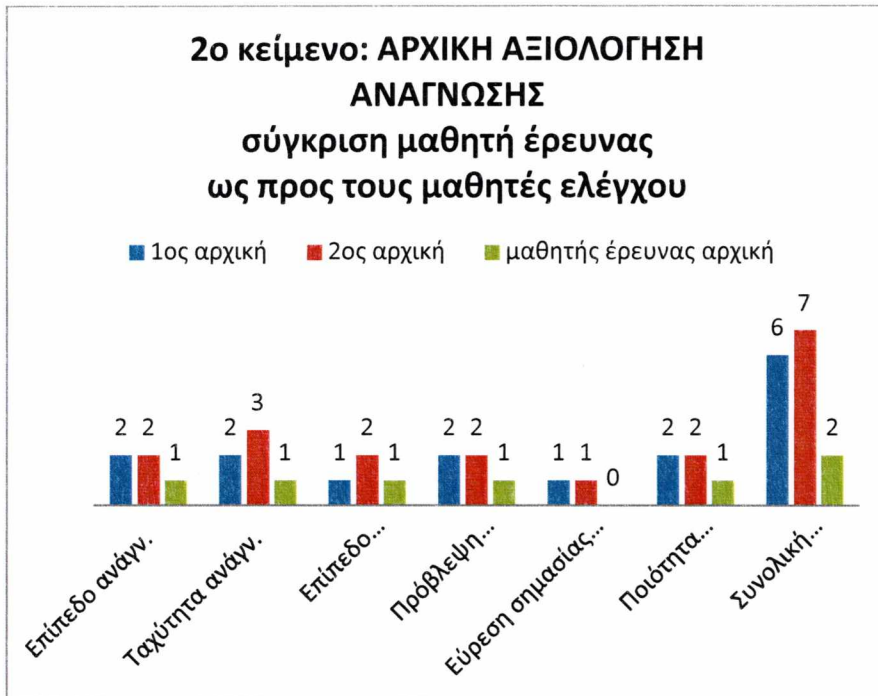
Γράφημα 8: Σύγκριση της αρχικής επίδοσης των μαθητών στο πρώτο κείμενο



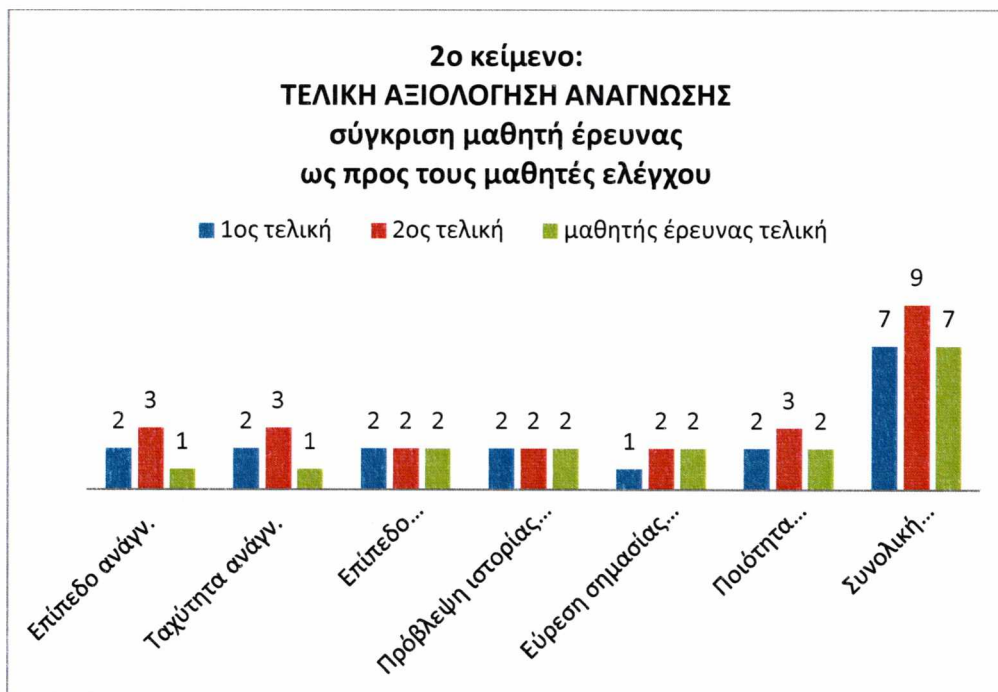
Γράφημα 9: Σύγκριση της τελικής επίδοσης των μαθητών στο πρώτο κείμενο



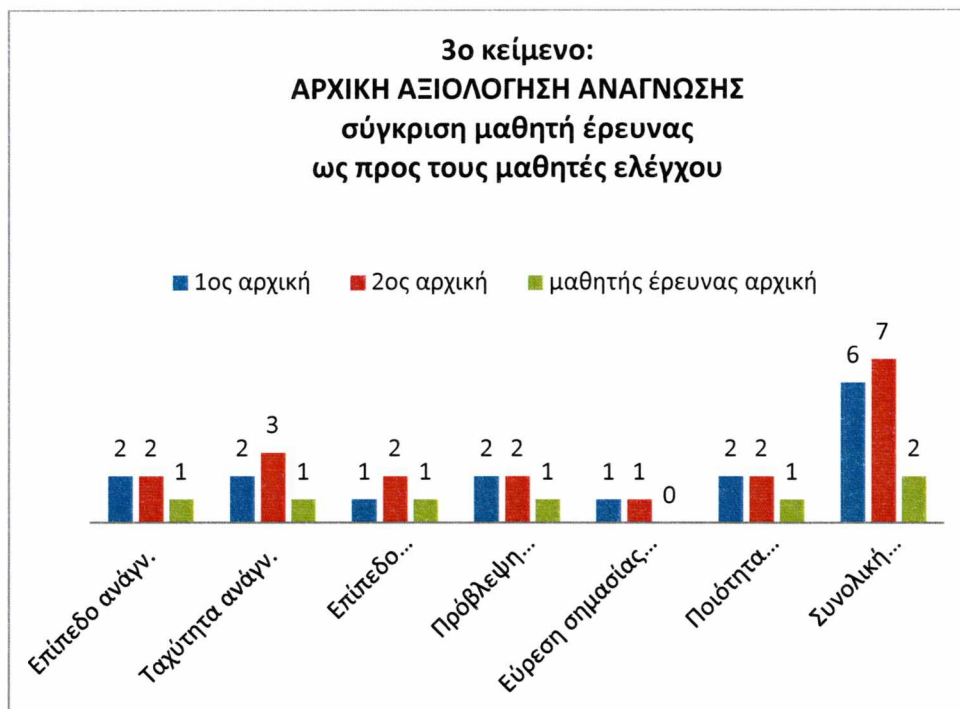
Γράφημα 10: Σύγκριση της αρχικής επίδοσης των μαθητών στο δεύτερο κείμενο



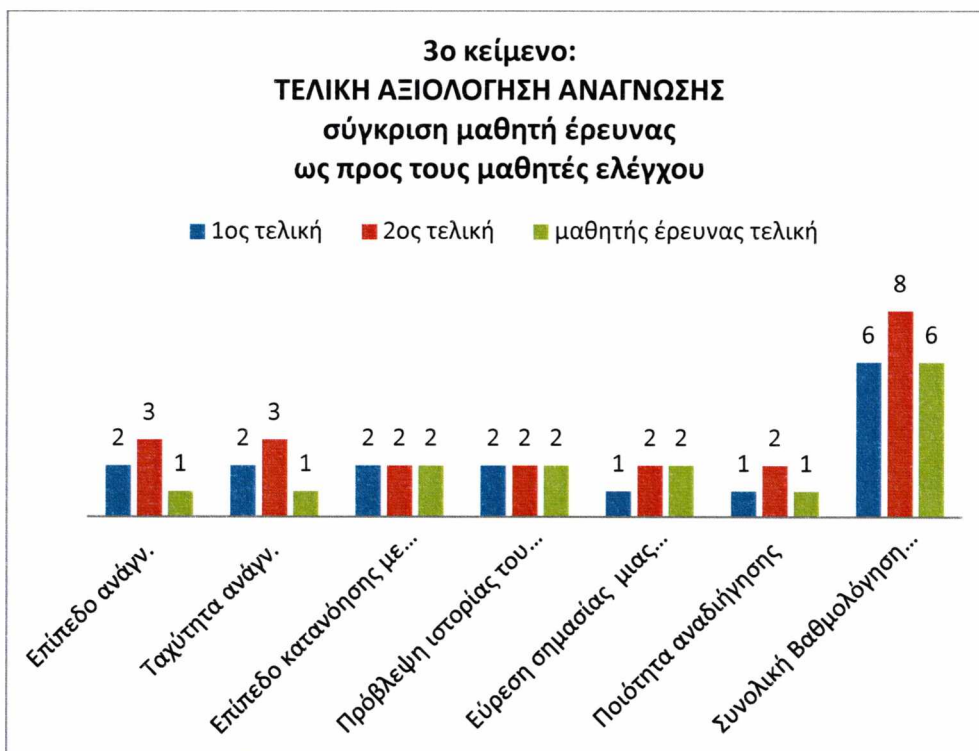
Γράφημα 11: Σύγκριση της τελικής επίδοσης των μαθητών στο δεύτερο κείμενο



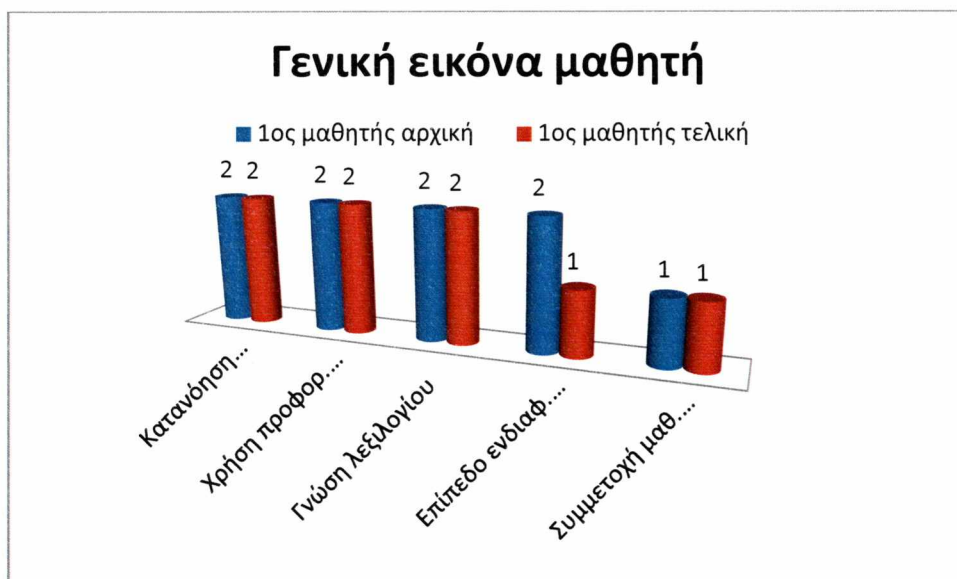
Γράφημα 12: Σύγκριση της αρχικής επίδοσης των μαθητών στο τρίτο κείμενο



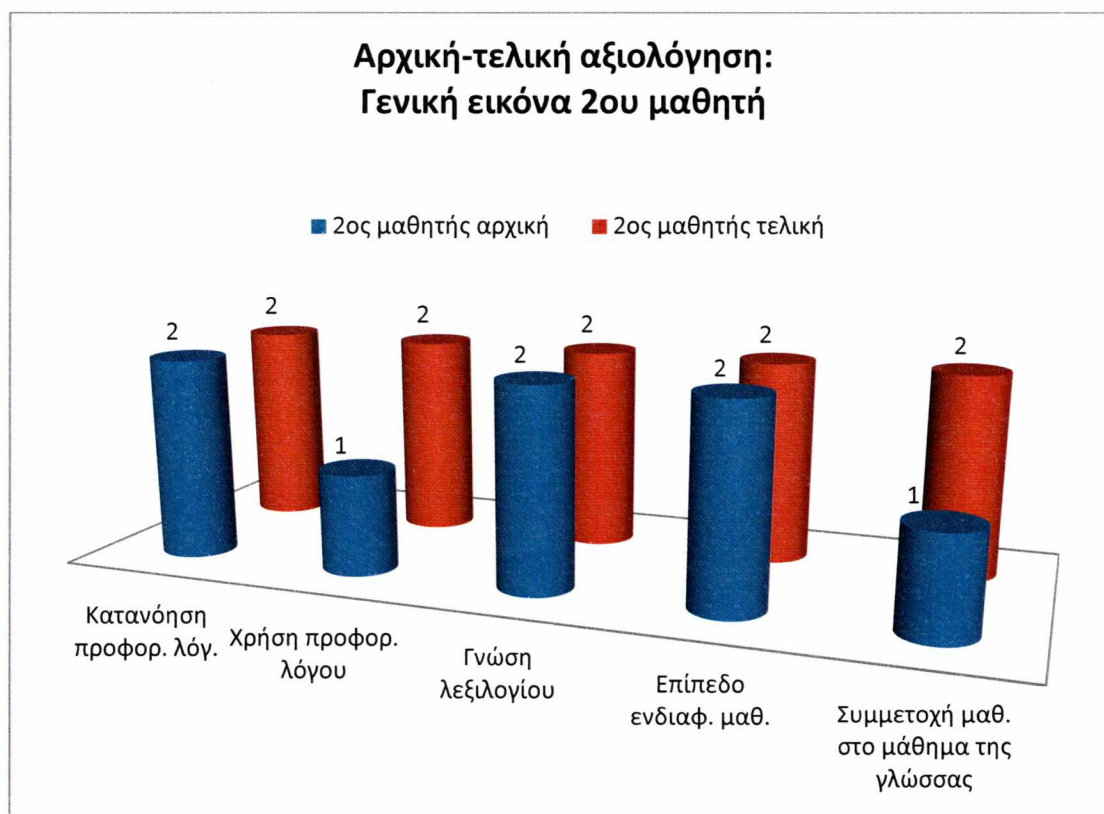
Γράφημα 13: Σύγκριση της τελικής επίδοσης των μαθητών στο τρίτο κείμενο



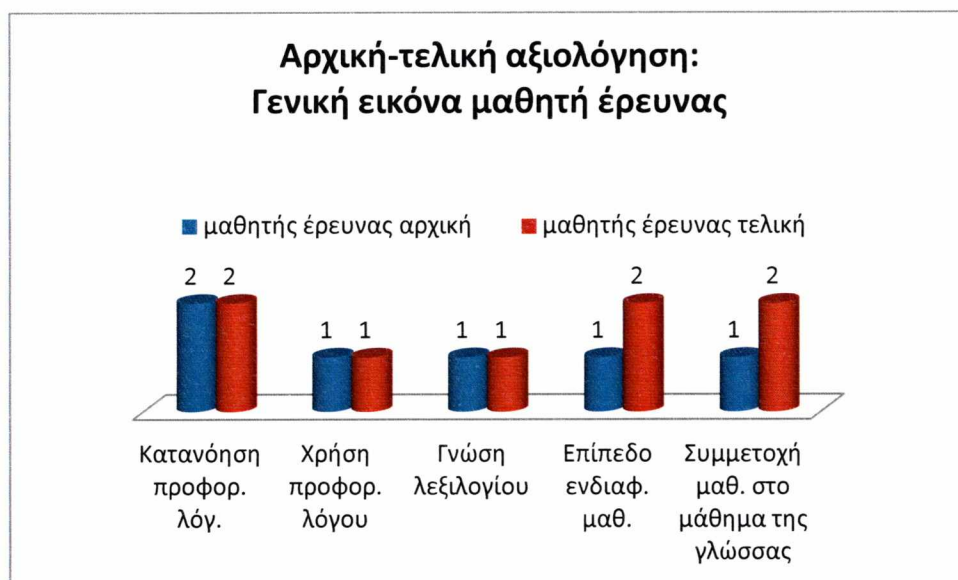
Γράφημα 14: Σχηματική αναπαράσταση της γενικής εικόνας του πρώτου μαθητή



Γράφημα 15: Σχηματική αναπαράσταση της γενικής εικόνας του δεύτερου μαθητή



Γράφημα 16: Σχηματική αναπαράσταση της γενικής εικόνας της μαθήτριας της έρευνας



5. Συζήτηση

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας εξατομικευμένου προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης βασισμένου στις βασικές αρχές του μοντέλου «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση» RtI για την υποστήριξη των αναγνωστικών δυσκολιών και συγκεκριμένα της αναγνωστικής κατανόησης, μαθήτριας Ε΄ Δημοτικού.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, που εφαρμόστηκε για την ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας της μαθήτριας, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επαναβεβαιώνουν την υπόθεση της έρευνας, ότι δηλαδή, μετά τη παρέμβαση θα είναι στατιστικά σημαντική η βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της μαθήτριας της έρευνας, σε ενδοατομικό επίπεδο και σε σύγκριση με το επίπεδο της τελικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου το οποίο αναμενόταν να παραμείνει σταθερό ή να παρουσιάσει μικρή (στατιστικά μη σημαντική) βελτίωση. Η επιβεβαίωση της υπόθεσης αυτής αποδεικνύει ότι η εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος βασισμένου στις βασικές αρχές του μοντέλου «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση» RtI μπορεί να επιφέρει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της μαθήτριας συμφωνούν με τα πορίσματα άλλων ερευνών, που αφορούν την εφαρμογή του μοντέλου RtI για την υποστήριξη μαθητών με αναγνωστικά προβλήματα (Hughes & dexter, <http://www.rtinetwork.org/learn/research/field-studies-rti-programs>).

Πιο συγκεκριμένα, τα βασικότερα ευρήματα της έρευνας που επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος σχετίζονται με τη σημαντική βελτίωση της μαθήτριας στην επεξεργασία και την κατανόηση αφηγηματικών κειμένων. Συγκεκριμένα, η μαθήτρια μετά το τέλος της παρέμβασης ήταν ικανή να προβλέπει ανεξάρτητα την ιστορία του κείμενου βασισμένη στα περικειμενικά στοιχεία, ενώ αρχικά χρειαζόταν καθοδήγηση. Σημαντική βελτίωση παρουσίασε επίσης, στον εντοπισμό των άγνωστων λέξεων του κείμενου. Η μαθήτρια στα αρχικά μαθήματα της παρέμβασης δεν εντόπιζε τις άγνωστες λέξεις, αντιθέτως στα επόμενα μαθήματα τις εντόπιζε χωρίς καμία παρότρυνση. Σε αυτό συνέβαλαν δύο τρόποι, η υπογράμμιση δύσκολων ή ασυνήθιστων λέξεων με χρωματιστό μαρκαδόρο ή αύξηση του τόνου της φωνής σε

κάθε δύσκολή ή ασυνήθιστη λέξη. Αυτά τα οπτικά και ακουστικά στοιχεία τραβούν την προσοχή του αναγνώστη και βοηθούν στον εντοπισμό των άγνωστων λέξεων (Minskoff, 2005).

Επίσης, η μαθήτρια απέκτησε την ικανότητα να κατανοεί τη σημασία των άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα. Η μαθήτρια αρχικά, όπως προέκυψε από τη παρακολούθηση της επίδοσής της, δε μπορούσε να κατανοήσει τη σημασία των άγνωστων λέξεων στηριζόμενη στα στοιχεία του κειμένου. Για αυτό το λόγο χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική της ανάλυσης έργου, με οπτικοποιημένα τα βήματα της διαδικασίας της εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα. Αυτή η προσαρμογή βοήθησε σε μεγάλο βαθμό τη μαθήτρια και όπως φάνηκε από την αξιολόγησή της επίδοσής της μπορούσε ανεξάρτητα να εκτελεί αυτή τη διαδικασία.

Ακόμη, σημαντική βελτίωση παρουσιάστηκε στην αναδιήγηση κειμένου. Η μαθήτρια, όπως φάνηκε από τη συνεχή παρακολούθηση της επίδοσής της και την τελική αξιολόγηση μπορούσε να κάνει ανεξάρτητα πολύ καλή περίληψη. Μία εξήγηση για το γεγονός ότι η μαθήτρια είχε καλύτερες επιδόσεις στη δημιουργία περίληψης είναι ότι η επισκόπηση του χάρτη ιστορίας, έδωσε στη μαθήτρια τη δυνατότητα να επικεντρωθεί και να κρατήσει στη μνήμη της περισσότερο, τα σημαντικά σημεία (http://www.readingrockets.org/strategies/story_maps/). Και επιπλέον, η χρήση της στρατηγικής της «φωνακτής σκέψης» ενίσχυσε την αυτενέργεια της (Blachowicz & Ogle, 2008).

Σημαντική βελτίωση είχε και στην απάντηση των ερωτήσεων κατανόησης του κειμένου. Η μαθήτρια στην αρχική αξιολόγηση, που πραγματοποιήθηκε στη Γ' φάση της παρούσας έρευνας, αγχωνόταν και δίσταζε να απαντήσει στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου λόγω των δυσκολιών της στην ανάγνωση. Η εναλλακτική μορφή των ερωτήσεων, που εφαρμόστηκε κατά τη παρέμβαση, με τη χρήση παιχνιδιού το οποίο ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντα της μαθήτριας την βοήθησε να είναι πιο άνετη και την παρακινούσε να ασχοληθεί με τις ερωτήσεις. Υποστηρίζεται ότι, η παιγνιώδη προσέγγιση της διδασκαλίας μειώνει το άγχος των μαθητών και να αυξάνει το ενδιαφέρον τους (Minskoff, 2005).

Επιπροσθέτως, η μαθήτρια βελτιώθηκε στην αναγνωστική ευχέρεια και η ιδιαίτερα στη προσωδία ανάγνωσης. Η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων

αναγνώσεων ήταν καθοριστική για τη βελτίωση αυτής της δεξιότητας, καθώς επίσης και οι προσαρμογές που πραγματοποιήθηκαν μετά τις ανάγκες που προέκυψαν από τη παρακολούθηση της προόδου της μαθήτριας. Η εφαρμογή της στρατηγικής των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων συνδυαστικά με τη μοντελοποίηση της διαδικασίας της ανάγνωσης από την ερευνήτρια συνέβαλε στην βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης της μαθήτριας. Η αποτελεσματικότητα αυτής της στρατηγικής έχει υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές (Samuels, 1979, Mastropieri, Leinart & Scruggst, 1999, Goldstein & Mather, 2001 Kuhn & Stahl, 2003, Κουρέα & Βακανά, 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου).

Σε όλες τις διδασκαλίες κατά την παρέμβαση η μαθήτρια εκτιμούσε και κατέγραφε την επίδοσή της, με τη βοήθεια του φύλλου αυτοαξιολόγησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία η μαθήτρια είχε τη δυνατότητα να αξιολογεί η ίδια τις μαθησιακές ανάγκες της και τις επιτυχημένες προσπάθειες της. Αυτό, είχε θετικό αντίκτυπο στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης της και στην ανάπτυξη της αυτονομίας της. Μετά από αυτή τη διαδικασία η μαθήτρια ενθαρρυνόταν να καταβάλλει περισσότερη προσπάθεια, όπου χρειαζόταν, για να επιτύχει τους στόχους της διδασκαλίας. Υποστηρίζεται ότι η αυτοαξιολόγηση της προόδου του μαθητή συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη της αυτονομία του (Reid & Lienemann, 2006).

Τέλος, η οργάνωση και ο σχεδιασμός της παρέμβασης, η διδακτική αξιοποίηση των ενδιαφερόντων της μαθήτριας, η χρήση πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων, η εφαρμογή κατάλληλων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών διδασκαλίας και η συνεχής παρακολούθηση της προόδου συνέβαλαν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της μαθήτριας και στην ανάπτυξη της αυτόνομης δράσης της.

Όσον αφορά την σύγκριση της τελικής επίδοσης της μαθήτριας με την τελική επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου, τα αποτελέσματα δεν ήταν τόσο ισχυρά λόγω μικρού δείγματος των μαθητών (δύο μαθητές). Από τα αποτελέσματα της σύγκρισης φάνηκε ότι η μαθήτρια παρουσίασε τη μεγαλύτερη βελτίωση στην αναγνωστική κατανόηση και στην εκδήλωση ενδιαφέροντος για το μάθημα της γλώσσας σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Η τελική επίδοση του πρώτου μαθητή ήταν ακριβώς ίδια με την αρχική, δεν παρουσίασε καμία βελτίωση. Ο

δεύτερος μαθητής παρουσίασε μικρή βελτίωση στην αναγνωστική κατανόηση και στη συμμετοχή του στο μάθημα της γλώσσας.

5.1 Η επίδραση των ευρημάτων στην εκπαίδευση

Μέσα από αυτή την έρευνα, ενισχύεται η άποψη ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες μπορούν να υποστηριχτούν αποτελεσματικά μέσα από τη χρήση διδακτικών πρακτικών που υιοθετούν τις βασικές αρχές του μοντέλου «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση» RtI. Μέσα από τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου του μαθητή μπορεί να δημιουργηθεί ένα αξιόπιστο πλαίσιο αξιολόγησης και οργάνωσης της διδασκαλίας, που να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις ανάγκες του μαθητή.

5.2 Περιορισμοί έρευνας

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η ερευνητική μας εργασία είχε και κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, η διάρκεια της παρέμβασης και γενικότερα ολόκληρης της διαδικασίας ήταν μικρή και ίσως να μην ήταν αρκετός ο χρόνος ώστε να φανούν πιο ισχυρά αποτελέσματα. Επίσης, η ερευνά μας αφορούσε μόνο μία μαθήτρια που αντιμετώπιζε δυσκολίες στην ανάγνωση και μία μικρή ομάδα μαθητών με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση (2 μαθητές). Αυτό, όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, ήταν περιοριστικό για την εξαγωγή ισχυρών συμπερασμάτων. Ακόμη, κατά την ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιήθηκαν μόνο αφηγηματικά κείμενα και δεν μπορούμε να γνωρίζουμε ποια θα ήταν τα αποτελέσματα αν η διαδικασία περιλάμβανε και άλλα είδη κειμένων και αν η μαθήτρια θα είχε τις ίδιες καλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση αυτών των κειμένων.

5.3 προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Θα ήταν καλό να διεξαχθούν ακόμα περισσότερες έρευνες αναφορικά με την εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, αφού όπως διαφαίνεται μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Εκδόσεις: Μεταίχμιο.
- Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Cook, J.L. & Travers, J.F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία Αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσοράκη, Σ. (2009). *Μεταγνώση και αναγνωστική κατανόηση: σύγχρονες τάσεις στη θεωρία, στην έρευνα και στην πράξη*. Ψυχολογία, 16, (3), 205- 225.
- Κουρέα, Α. & Βακανά Ε. (χ.χ.)¹. *Η επίδραση ενός δομημένου αναγνωστικού προγράμματος στην αναγνωστική ευχέρεια και στην κατανόηση μαθητών δευτέρας δημοτικού*. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/eniaia_ekpaidefsi/Kourea&Vakana.pdf (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).
- Κουρκούτας, Η. & Chartier, J.P. (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης*. Εκδόσεις: Τόπος
- Μουζάκη, Α. (χ.χ.)¹. *Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση*. Στο: http://www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/Mouzaki_Early_Interv.pdf (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές δραστηριότητες στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Βόλος. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/Botsas_PhDs.pdf (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

¹ (χ.χ.) =(χωρίς χρονολογία) ή (n.d.)= (no date)

- Παντελιάδου, Σ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teychos_c.pdf (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teychos_a.pdf (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Στο: Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (Επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teychos_a.pdf (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο: Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (Επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teychos_a.pdf (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). *Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών*. *Ψυχολογία*, 15 (3), 267- 289. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/protopapasskaloumbakas_fluency_submpsy.pdf (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).
- Siegler, R.S. (2006). *Πως σκέφτονται τα παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σούλης, Σ. (2009). *Προτάσεις Αντιμετώπισης των δυσκολιών στην ανάγνωση*. Στο: <http://www.dyskolies.gr/files/articles/protas.pdf> (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).
- Τζιβνίκου, Σ. (2012). *Σημειώσεις για το μάθημα: «Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες»*. Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Τζουριάδου, Μ. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά Προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ Gutenberg.
- Χρηστάκης, Κ.Γ., (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χριστοδούλου- Γκλιάου, Ν.. *Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενογλώσση

- Bender W.N. & Shores C. (2007). *Response to Intervention: a practical guide for every teacher*. Corwin Press, USA.
- Blachowicz, C. & Ogle D. (2008). *Reading Comprehension: Strategies for independent learners*. The Guilford Press, New York, London.
- Block, C.C. & Pressley, M. (2002). *Comprehension Instruction: Research Based Best Practices*. The Guilford Press, New York, London.
- Brown-Chidsey, R. & Steege, M.W. (2005). *Response to Intervention: Principles and strategies for effective practice*. Guildford Press, New York.
- Hughes, C & dexter, D.(n.d.)¹.*Field Studies of RTI Programs, Revised*. Penn State University. Στο: <http://www.rtinetwork.org/learn/research/field-studies-rti-programs> (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

- Instructional strategies online (2013). Στο: <http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/storymapping/> (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).
- Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). *Fluency: A Review of Developmental And Remedial Practices*. *Journal of Educational Psychology*, 95, 1, 3-21. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.lesn.appstate.edu/fryeem/re5710/fluency/kuhnreview.pdf> (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).
- Mastropieri, M.A., Leinart, A. & Scruggst, T.E. (1999). *Strategies to increase reading fluency*. *Intervention in School and Clinic*, 34, 5, 278- 233,292. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.sevenhillscharter.org/docs/teachers/voyager/fluencyarticles/FLU StrategiesIncreaseFluency.pdf> (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).
- Mather, N. & Goldstein, S. (2001). *Reading Fluency*. Στο <http://www.ldonline.org/article/6354/> (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).
- Mellard, D.F. & Johnson E. (2008). *RTI A practitioner's guide to implementing response to intervention*. Corwin Press, United States of America.
- Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Paul H. Brookes Publishing, Baltimore.
- Morrow, L.M., Gambrell L.B. & Pressley M. (2003). *Best practices in literacy instruction*. The Guilford Press, New York, London.
- Novak J.D. & Canas, A.J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Institute for Human and Machine Cognition, Florida. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConcept Maps.pdf> (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).
- Reading rockets. Teaching kids to read and helping those who struggle. *Classroom strategies: Anticipation Guide*. Στο: http://www.readingrockets.org/strategies/anticipation_guide (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Reading rockets. Teaching kids to read and helping those who struggle. *Classroom strategies: Blending and segmenting games.* Στο: http://www.readingrockets.org/strategies/blending_games (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Reading rockets. Teaching kids to read and helping those who struggle. *Classroom strategies: Choral Reading.* Στο: http://www.readingrockets.org/strategies/choral_reading/ (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Reading rockets. Teaching kids to read and helping those who struggle. *Classroom strategies: Concept Maps.* Στο: http://www.readingrockets.org/strategies/concept_maps/ (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Reading rockets. Teaching kids to read and helping those who struggle. *Classroom strategies: Elkonin Boxes.* Στο: http://www.readingrockets.org/strategies/elkonin_boxes/ (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Reading rockets. Teaching kids to read and helping those who struggle. *Classroom strategies: First Lines.* Στο: http://www.readingrockets.org/strategies/first_lines/ (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Reading rockets. Teaching kids to read and helping those who struggle. *Classroom strategies: List- Group- Label.* Στο: http://www.readingrockets.org/strategies/list_group_label/ (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Reading rockets. Teaching kids to read and helping those who struggle. *Classroom strategies: Reader's Theater.* Στο: http://www.readingrockets.org/strategies/readers_theater/ (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Reading rockets. Teaching kids to read and helping those who struggle. *Classroom strategies: Reading Guide.* Στο:

http://www.readingrockets.org/strategies/reading_guide/ (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Reading rockets. Teaching kids to read and helping those who struggle. *Classroom strategies: Rhyming games.* Στο: http://www.readingrockets.org/strategies/rhyming_games/ (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Reading rockets. Teaching kids to read and helping those who struggle. *Classroom strategies: Story Maps.* Στο: http://www.readingrockets.org/strategies/story_maps/ (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Reading rockets. Teaching kids to read and helping those who struggle. *Classroom strategies: Summarizing.* Στο: <http://www.readingrockets.org/strategies/summarizing/> (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Reading rockets. Teaching kids to read and helping those who struggle. *Classroom strategies: Visual Imagery.* Στο: http://www.readingrockets.org/strategies/visual_imagery/ (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Reid, R. & Lienemann, T.O. (2006). Strategy instruction for students with learning disabilities. The Guilford Press, New York, London,

RTI action network: A program of national center for learning disabilities. *What is RTI?* Στο: <http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti> (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Samuels, S.J. (1997). *The method of repeating readings.* The Reading Teacher, 50 (5), 376- 381. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://learningfestivalreadla.wiki.westga.edu/file/view/The%2520Method%2520of%2520Repeated%2520Reading%2520Article.pdf> (προσπελάστηκε στις 22/6/2013).

Schloss, P.J., Smith, M.A. & Schloss, C.N. (2001). *Instructional methods for secondary students with learning and behavior problems*. Allyn & Bacon, USA.

Wagner, R.K., Muse, A.E. & Tannenbaum K.R. (2007). *Vocabulary Acquisition: Implications for reading comprehension*. The Guilford Press, New York, London.

Zwiers, J. (2004). *Building reading comprehension habits in grades 6-12*. International Reading Association, Menlo Park, California, USA.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- Πρωτόκολλο αξιολόγησης μαθητή.....80
- Οι φόρμες αξιολόγησης, που χρησιμοποιήθηκαν στην αρχική και τελική αξιολόγηση της εκπαιδευτικού(Γ΄ και Θ΄ φάση της έρευνας).....84
- Ενδεικτικά κείμενα, που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση της εκπαιδευτικού, με τις αντίστοιχες ερωτήσεις κατανόησης.....87
- Σχέδιο υποστήριξης/διδασκαλίας και φόρμες ημερήσιας καταγραφής.....90
- Ενδεικτικό κείμενο, που χρησιμοποιήθηκε κατά την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, συνοδευόμενο από τις ερωτήσεις κατανόησης και τον χάρτη ιστορίας.....94
- Φύλλο αυτοαξιολόγησης μαθητή.....96
- Κόλλα επιβράβευσης (φωτογραφία).....97
- Παιχνίδι «λίμνη ψαρέματος» (φωτογραφία).....97
- Πλαστικοποίηση βασικά σημεία στίξης.....98
- Δραστηριότητα «βοήθησε την Άννα να ανέβει τα σκαλιά και να πάρει τα μπαλόνια».....99
- Πρότυπο καρτέλας της «τράπεζας λέξεων».....100

Πρωτόκολλο αξιολόγησης μαθητή:

ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	1 ^ο ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ		
	ΤΟΥΛΑΞΕΤΑ	ΚΑΘΑΡΙΟΤΗΤΑ	ΦΑΓΗΤΟ
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (4)			
ΜΙΚΡΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (3)			
ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ/ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (2)			
ΠΟΛΥ ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ / ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (1)			

ΑΘΡΟΙΣΜΑ:

ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ=άθροισμα/3=.....

ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	2 ^ο ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ					
	ΑΔΡΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ			ΔΕΠΤΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ		
	Ανεξάρτητη βόλτα	Ανεβαίνει σκάλες	Συμμετέχει στο μάθημα γυμναστικής	Χαίριζεται με κρέα αντικείμενα	Συγγραφίζει	Γράφει (Γραφοκινητική δεξιότητα)
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (4)						
ΜΙΚΡΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (3)						
ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ/ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (2)						
ΠΟΛΥ ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ / ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (1)						

ΑΘΡΟΙΣΜΑ:

ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ=άθροισμα/6=.....



	3 ^ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ					
ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	Προσβολή α	Υπευθυνότητα	Επιμονή	Κοινωνικές σχέσεις με ενήλικες	Κοινωνικές σχέσεις με συμμαθητές	Προσφιλής δ
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (4)						
ΜΙΚΡΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (3)						
ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ/ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (2)						
ΠΟΛΥ ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ / ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (1)						
ΑΘΡΟΙΣΜΑ:						
ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ=άθροισμα/6=						

Dr. Σωτηρία Τζιβενίκου
ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΙΜΕΑ Ι

5

	4 ^ο ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ/ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ					
ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	Επιφέρει θετικό συναίσθημα	Επιφέρει αρνητικό συναίσθημα	Ενσυναίσθηση	Αποθνήσκει μέλος της ομάδας της τάξης	Οι άλλοι μαθητές τον αναγνωρίζουν ως μέλος της ομάδας τους	Έχει αναπτύξει κοινωνική και συναίσθηματική σχέση με τον δάσκαλο της τυπικής τάξης
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (4)						
ΜΙΚΡΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (3)						
ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ/ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (2)						
ΠΟΛΥ ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ / ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (1)						
ΑΘΡΟΙΣΜΑ:						
ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ=άθροισμα/6=						

Dr. Σωτηρία Τζιβενίκου
ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΙΜΕΑ Ι



6

5 ^ο ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ						
ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	Προσληπτικό α λήγας (κατανόησης)	Εκφραστικό α λήγας (ομιλία)	Αντίληψη	Ανταπόκριση σε οδηγίες	Επικοινωνία με τη συνομιλία (εκπαιδευτική κοινότητα)	Επικοινωνία σε μεγάλη ομάδα
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (4)						
ΜΙΚΡΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (3)						
ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ/ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (2)						
ΠΟΛΥ ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ / ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (1)						
ΑΦΡΟΣΙΜΑ:						
ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ: άθροισμα / 6=						

Dr. Σωτηρία Τζιβνίκου
ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΜΕΑ Ι



7

6 ^ο ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ						
ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	μνήμη	προσοχή	ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	μαθηματικά
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (4)						
ΜΙΚΡΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (3)						
ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ/ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (2)						
ΠΟΛΥ ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ / ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (1)						
ΑΦΡΟΣΙΜΑ:						
ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ: άθροισμα / 6=						

Dr. Σωτηρία Τζιβνίκου
ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΜΕΑ Ι



8

ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ

Δεξιόχειρας

Αριστερόχειρας

Αμφίχειρας

Μαθησιακό ύψος/σπίλ ¹	
Οπτικός τύπος	Παρατηρήσεις:
Ακουστικός τύπος	Παρατηρήσεις:
Κινησθητικός τύπος	Παρατηρήσεις:
Μικτός τύπος	Παρατηρήσεις:

Ενδιαφέροντα	
Συγκεκριμένα παιχνίδια ή Τηλεοπτικά προγράμματα	Παρατηρήσεις:
Αθλητικές δραστηριότητες	Παρατηρήσεις:
Ενασχόληση με συγκεκριμένο θέμα, όπως δεινόσαυροι, γεωγραφία κκ	Παρατηρήσεις:
Άλλο	Παρατηρήσεις:
Τα ενδιαφέροντά του αυτά είναι σε τη μορφή εμμονών;	Παρατηρήσεις:

¹ Δίνεται σχετική δοκιμασίαDr. Σωτηρία Τζιβινίκου
ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΜΕΑ Ι

9

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΡΟΣΑΡΜΟΣΙΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ						
ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΗ	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ	ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ/ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (4)						
ΜΙΚΡΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (3)						
ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ Ή ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (2)						
ΠΟΛΥ ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ/ ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (1)						

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Όνομα μαθητή:

Παρακολουθεί Τμήμα Ένταξης:

Υπάρχει επίσημη γνωμάτευση:

Ημερομηνία Αξιολόγησης:

Παρατηρήσεις εκπαιδευτικού για γενική εικόνα μαθητή στην τάξη:

Κατανόηση προφορικού λόγου:	1(=Χαμηλή)	2(=καλή)	3(=Πολύ καλή)
Χρήση προφορικού λόγου (Λεξιλογικός πλούτος):	1(=φτωχός)	2(=καλός)	3(=Πολύ καλός)
Γνώση λεξιλογίου:	1(=χαμηλή)	2(=καλή)	3(=Πολύ καλή)
Επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητή:	1(=χαμηλό)	2(=μέτριο)	3(=Υψηλό)
Ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα της γλώσσας:	1(=χαμηλή)	2(=μέτρια)	3(=υψηλή)

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Α Κείμενο (επίπεδο Β' δημοτικού)

Επίπεδο ανάγνωσης: (ποιότητα αποκωδικοποίησης)	1(=χαμηλό)	2(=μέτριο)	3(=Υψηλό)
Ταχύτητα ανάγνωσης:	1(=αργή)	2(=μέτρια)	3(=Κανονική)
Επίπεδο κατανόησης με βάση	1	2	3

συγκεκριμένες ερωτήσεις			
Πρόβλεψη της ιστορίας του κειμένου	0	1	2
Εύρεση σημασίας μιας άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα	0	1	2
Ποιότητα αναδιήγησης *	1	2	3
Βαθμολόγηση ανάγνωσης με βάση 10βαθμη κλίμακα			

* (πόσο καλά αναδιηγήθηκε το κείμενο: αναφορά κύριας ιδέας, μη αναφορά ασήμαντων, περιττών στοιχείων)

Β Κείμενο (επίπεδο Δ' δημοτικού)

Επίπεδο ανάγνωσης: (ποιότητα αποκωδικοποίησης)	1(=χαμηλό)	2(=μέτριο)	3(=Υψηλό)
Ταχύτητα ανάγνωσης:	1(=αργή)	2(=μέτρια)	3(=Κανονική)
Επίπεδο κατανόησης με βάση συγκεκριμένες ερωτήσεις	1	2	3
Πρόβλεψη της ιστορίας του κειμένου	0	1	2
Εύρεση σημασίας μιας άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα	0	1	2
Ποιότητα αναδιήγησης *	1	2	3
Βαθμολόγηση ανάγνωσης με βάση 10βαθμη κλίμακα			

* (πόσο καλά αναδιηγήθηκε το κείμενο: αναφορά κύριας ιδέας, μη αναφορά ασήμαντων, περιττών στοιχείων).

Γ Κείμενο (επίπεδο Ε΄ δημοτικού)

Επίπεδο ανάγνωσης: (ποιότητα αποκωδικοποίησης)	1(=χαμηλό)	2(=μέτριο)	3(=Υψηλό)
Ταχύτητα ανάγνωσης:	1(=αργή)	2(=μέτρια)	3(=Κανονική)
Επίπεδο κατανόησης με βάση συγκεκριμένες ερωτήσεις	1	2	3
Πρόβλεψη της ιστορίας του κειμένου	0	1	2
Εύρεση σημασίας μιας άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα	0	1	2
Ποιότητα αναδιήγησης *	1	2	3
Βαθμολόγηση ανάγνωσης με βάση 10βαθμη κλίμακα			

Σημείωση: Από τα κείμενα, που παρατίθενται παρακάτω, αφαιρέθηκαν οι εικόνες για εξοικονόμηση χώρου.

1^ο κείμενο: Ο νέος παίκτης στο μπάσκετ

Η Ελένη πηγαίνει στην έκτη δημοτικού. Το αγαπημένο της μάθημα είναι η γυμναστική. Κάθε μέρα τελειώνει το διάβασμα γρήγορα, για να την αφήσει η μαμά της να πάει για μπάσκετ.

Τα απογεύματα μαζεύεται με τα παιδιά της γειτονιάς της και παίζουν σε ένα μικρό γηπεδάκι μπάσκετ. Η Ελένη είναι πολύ καλή στο μπάσκετ και συνήθως βάζει τα περισσότερα καλάθια.

Μια μέρα ενώ τα παιδιά έπαιζαν, πήγε κι ένας σκύλος μαζί τους. Και προσπαθούσε κι αυτός να πάρει την μπάλα. Ήταν ένας μεγαλόσωμος σκύλος με ψηλά πόδια.

- Έχουμε νέο παίκτη στην παρέα μας παιδιά! Είπε η Ελένη.
- Με ποια ομάδα, όμως, θα πάει; Ρώτησε ο Νίκος;
- Στην δική μας! Φώναξε η μία ομάδα.
- Όχι! Στην δική μας! Φώναζε η άλλη ομάδα.

Ο σκύλος έτρεχε πάνω κάτω και φαινόταν να απολαμβάνει το παιχνίδι. Εκείνο το απόγευμα, το μπάσκετ ήταν διασκεδαστικό για όλους.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

- 1.α) Τι άρεσε πολύ στην Ελένη; β) Που έπαιζαν μπάσκετ τα παιδιά; γ) Ποιος ήταν ο καινούργιος παίκτης;
2. Τι σημαίνει η λέξη «απολαμβάνει»;
3. Από πού συμπεραίνεις, ότι τα παιδιά ήθελαν να παίξει μαζί τους ο σκύλος;
4. Από τις παρακάτω προτάσεις επέλεξε αυτή που δεν ταιριάζει στο κείμενο
 - ο σκύλος πήγε στο γήπεδο και έπαιζε με την μπάλα.
 - Ο σκύλος απολάμβανε το παιχνίδι.
 - Το παιχνίδι δεν άρεσε στο σκύλο.

2^ο κείμενο: Η πέτρα που ξέφυγε από το στόχο της

Ένα απόγευμα, μία παρέα από παιδιά έπαιζαν με ένα τόπι στο δρόμο. Κάποια στιγμή, τους ξέφυγε και στάθηκε ακριβώς στο λούκι της στέγης, που μάζευε τα νερά της βροχής. Άρχισαν να σκέφτονται διάφορες ιδέες για να πιάσουν το τόπι τους, όπως ν' ανέβουν στα κεραμίδια, ή να χρησιμοποιήσουν ένα μακρύ καλάμι. Πιο έξυπνη τους φάνηκε η ιδέα της σφεντόνας. Καλό σημάδι χρειαζόταν και το τόπι θα ήταν πάλι στα χέρια τους.

Τράβηξε τη σφεντόνα ο πιο σβέλτος της παρέας, σημάδεψε στην κορυφή το τόπι και η πέτρα τινάχτηκε με ορμή στον αέρα. Ασάλευτα όμως έμειναν όλα τα παιδιά, όταν ξαφνικά είδαν τον Πελαργό να πέφτει καταγής στο δρόμο.

Βρισκόταν στην άκρη της στέγης, όταν η πέτρα ξέφυγε από το στόχο της και τον χτύπησε στο κεφάλι.

Το κορμί του τινάχτηκε πάνω στο δρόμο δυο-τρεις φορές. Κατόπιν έμεινε ακίνητο.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

- 1.α) Τι συνέβη όταν έπαιζαν τα παιδιά στο δρόμο; β) Τι ιδέες σκέφτηκαν για να πιάσουν το τόπι τους και τελικά τι αποφάσισαν; γ) Ποιος σημάδεψε το τόπι με τη σφεντόνα;
2. Τι σημαίνει η λέξη «σβέλτος»;
3. Γιατί ο πελαργός έμεινε ακίνητος στο δρόμο;
4. Επέλεξε την πρόταση που δεν ταιριάζει με το κείμενο:
 - ο Η πέτρα ξέφυγε κατά λάθος και χτύπησε τον πελαργό στο κεφάλι.
 - ο Τα παιδιά στόχευσαν τον πελαργό και τον χτύπησαν στο κεφάλι.
 - ο Ο πελαργός έπεσε καταγής και έμεινε ακίνητός.

3^ο Κείμενο: Ένας ζωνηρός και έξυπνος γάτος

Ο Φλουπ ήταν ένας γάτος που δεν στεκόταν ήσυχος ποτέ του. Ακόμα ήταν ένας κλέφτης τρομερός, αφού είχε ρημάξει όλη σχεδόν τη γειτονιά. Έμπαινε ακόμα και στις κουζίνες και άρπαζε τα ψάρια μέσα από τα τηγάνια. Ήταν όμως και πολύ έξυπνός και αγαπούσε τα έξι κορίτσια που τον είχαν μεγαλώσει.

Ένα μεσημέρι λοιπόν εκεί που κάθονταν τα έξι κορίτσια και έπαιζαν, ακούνε ένα φλούπ και βλέπουν τον γάτο να πηδάει από το ανοικτό παράθυρο μέσα στο σπίτι τους. Στο στόμα του κράταγε ένα μεγάλο σαλάμι, αλλά και η κοιλιά του ήταν φουσκωμένη από το πολύ φαί. Την άλλη μέρα τους έφερε μία κότα και την επόμενη τυρί κασέρι.

Τα κορίτσια τα έχασαν και δεν ήξεραν τι να βάλουν στο νου τους. Έτσι τον παρακολούθησαν και ανακάλυψαν, ότι ο πονηρός Φλουπ είχε βρει μία αποθήκη τροφίμων και από το σπασμένο παράθυρο έμπαινε μέσα και έκλεβε τα τρόφιμα.

Ο Φλουπ πίστευε ότι έτσι ξεπλήρωνε το χρέος του στα κορίτσια που τον είχαν μαζέψει όταν ήταν νεογέννητο και δεν τον είχαν αφήσει να ψοφήσει στο δρόμο.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

- 1.α) Ποια ήταν τα χαρακτηριστικά του Φλουπ; β) Τι συνέβη ένα μεσημέρι που έπαιζαν τα έξι κορίτσια; γ) Πού έβρισκε ο πονηρός Φλουπ τα τρόφιμα που κουβαλούσε στα έξι κορίτσια;
2. Τι σημαίνει η λέξη «ρημάξει»;
3. Γιατί έκλεβε από την αποθήκη τρόφιμα ο Φλουπ και τα πήγαινε στα κορίτσια;
4. Επέλεξε την πρόταση που δεν ταιριάζει με το κείμενο:
 - ο Τα έξι κορίτσια φρόντιζαν τον γάτο τους Φλουπ.
 - ο Ο Φλουπ αγαπούσε πολύ τα κορίτσια που τον μεγάλωσαν.
 - ο Τα κορίτσια άφηναν τον Φλουπ νηστικό και αυτός έκλεβε τρόφιμα για να φάει.

ΠΡΟΤΥΠΟ ΣΧΕΔΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

Ημερομηνία:

Κείμενο:

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ- ΣΤΑΔΙΑ

ΣΤΑΔΙΟ Α- ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ανακοίνωση στόχων

- Μακροπρόθεσμος στόχος: η μαθήτρια να είναι ικανή να επεξεργαστεί ανεξάρτητα ένα άγνωστο κείμενο χρησιμοποιώντας στρατηγικές, για να κατανοήσει τη σημασία του.
- Υποστόχοι:

Η μαθήτρια:

- να προβλέπει χωρίς καθοδήγηση την ιστορία του κειμένου εξετάζοντας τα περικειμενικά στοιχεία,
- να εντοπίζει χωρίς καθοδήγηση τις άγνωστες λέξεις κειμένου και να βρίσκει το νόημα τους από τα συμφραζόμενα,
- να κάνει χωρίς καθοδήγηση σύντομη περίληψη με τα βασικά στοιχεία του κειμένου
- να εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία επεξεργασίας του κειμένου χρησιμοποιώντας στρατηγικές κατανόησης.

Παρουσίαση φύλλου αυτοαξιολόγησης της μαθήτριας

ΣΤΑΔΙΟ Β- ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Ανάκληση προηγούμενης γνώσης μαθήτριας:

- Θυμάται τις λέξεις που έμαθε στο προηγούμενο μάθημα;

Όχι	Αρκετά	Πολύ	Άριστα
-----	--------	------	--------

- Μπορεί να επαναλάβει την ιστορία του προηγούμενου μαθήματος;

Όχι	Αρκετά	Πολύ	Άριστα
-----	--------	------	--------

Πρόβλεψη της ιστορίας

- Μπορεί να προβλέψει την ιστορία:

Καθόλου	λίγο	Πολύ
---------	------	------

- Ο μαθήτρια εκτελεί τη διαδικασία:

Με καθοδήγηση	Ανεξάρτητα
------------------	------------

ΣΤΑΔΙΟ Γ- ΕΠΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΕΙΣ

1^η ανάγνωση μαθήτριας

- Ταχύτητα:

Αργή	Κανονική	Γρήγορη
------	----------	---------

- Προσωδία:

Πουθενά	Σε λίγα σημεία	Σε πολλά σημεία	Παντού
---------	-------------------	--------------------	--------

Ανάγνωση φοιτητή- μοντέλου(Με καθαρή άρθρωση και έμφαση στο χρωματισμό φωνής)

- Εντοπισμός άγνωστων λέξεων από τη μαθήτρια:

Όχι	Ναι	Ναι με παρότρυνση
-----	-----	----------------------
- Κατανόηση της σημασίας άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα(δραστηριότητα «σκάλα βημάτων»)**
- Εφαρμογή βημάτων από τη μαθήτρια:

Όχι	Ναι	Ναι με παρότρυνση
-----	-----	----------------------
- Πόσα βήματα εφαρμόζει:

Όχι	Ναι	Ναι με παρότρυνση
-----	-----	----------------------
- Δημιουργία προτάσεων με τις άγνωστες λέξεις προφορικά.
- «Τράπεζα λέξεων»

2^η Ανάγνωση μαθήτριας

- Ταχύτητα:

Αργή	Κανονική	Γρήγορη
------	----------	---------

- Προσωδία:

Πουθενά	Σε λίγα	Σε πολλά	Παντού
---------	---------	----------	--------

	σημεία	σημεία	
--	--------	--------	--

- Προσωδία:
- **Ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης μαθητή με αυτοερωτήσεις:**
 - Χρειάζεται να ξέρω ότι... ή θα με βοηθούσε να ξέρω ότι...
 - Τι ξέρω ήδη για κάποια στοιχεία του κειμένου...
 - Τι μου θυμίζει...
- **Νοητικές εικόνες**
- **Κινησθητική προσέγγιση**

Ανάγνωση φοιτητή- μοντέλου (ο μαθητής διαβάζει ταυτόχρονα ψιθυριστά)

- Δημιουργία του χάρτη ιστορίας του κειμένου μαζί με τη μαθήτριά.

Τελική- 3^η ανάγνωση μαθήτριάς

- Ταχύτητα:

Αργή	Κανονική	Γρήγορη
------	----------	---------
- Προσωδία:

Πουθενά	Σε λίγα σημεία	Σε πολλά σημεία	Παντού
---------	-------------------	--------------------	--------
- **Ερωτήσεις κατανόησης:**
- **Εύρεση ασυνέπειας:**
 - Από τις παρακάτω προτάσεις επέλεξε αυτή που δεν ταιριάζει στο κείμενο
 - ...
 -
 -
- **Παράφραση** αυθεντικής πρότασης του κειμένου, που δίνεται από τον εκπαιδευτικό, για εξαγωγή συμπεράσματος:

Παράδειγμα: «από πού συμπεραίνεις ότι...»
- **Εξαγωγή συμπερασμάτων και εκτίμησης** από τον αναγνώστη που βασίζεται σε αναγνώριση αφηρημένων χαρακτηριστικών.

Παράδειγμα: « Γιατί...», «Πώς χαρακτηρίζεις...»

- Εύρεση **κεντρικής ιδέας** του κειμένου:

Δραστηριότητα: Σκέψου έναν άλλο τίτλο που να ταιριάζει στο κείμενο

(Χρήση παιχνιδιού: « λίμνη ψαρέματος»)

ΣΤΑΔΙΟ Δ

- **Επεξεργασία του κειμένου σιωπηλά από τη μαθήτρια.**
- Επισκόπηση του χάρτη ιστορίας
- **Αναδιήγηση κειμένου**
- Ποιότητα ανάδιήγησης:

Χαμηλή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή
--------	--------	------	--------------

ΣΤΑΔΙΟ Ε

Αυτόξιολόγηση μαθήτριας

Ο ψεύτης βοσκός

Ήταν κάποτε ένας βοσκός που είχε ένα κοπάδι με αρκετά πρόβατα και ένα μαντρί έξω από το χωριό του. Κάθε πρωί πήγαινε για βοσκή τα πρόβατα του.

Συνήθως περνούσε την ώρα του παίζοντας την φλογέρα του, αλλά να που μία μέρα την ξέχασε στο μαντρί. Μην έχοντας τι να κάνει, σκέφτηκε να σκαρώσει μία φάρσα στους συγχωριανούς του.

Άρχισε να φωνάζει δυνατά:

«Βοήθεια συγχωριανοί. Λύκοι τρώνε τα πρόβατα μου. Τρέξτε. Βοήθεια!». Οι χωρικοί νόμισαν ότι έρχεται λύκος στο κοπάδι του βοσκού και έτρεξαν να τον βοηθήσουν. Κατάλαβαν, όμως, ότι τους κοροΐδευε.

Ο βοσκός, όπως φαίνεται, βρήκε πολύ αστείο αυτό που έκανε. Έτσι ξανάκανε το ίδιο κι άλλες φορές, ώσπου οι χωρικοί σταμάτησαν να του δίνουν σημασία.

Μια μέρα ήρθε στ' αλήθεια ο λύκος. Το παιδί άρχισε να φωνάζει βοήθεια αλλά κανείς δεν ήρθε να το βοηθήσει.

Έτσι ο λύκος του έφαγε όλα τα πρόβατα.

Ερωτήσεις κατανόησης:

1. Από τις παρακάτω προτάσεις επέλεξε αυτή που δεν ταιριάζει στο κείμενο:
 - Οι χωρικοί την πρώτη φορά που φώναξε ο βοσκός έτρεξαν να βοηθήσουν.
 - Οι χωρικοί δεν πήγαν καμία φορά να βοηθήσουν τον βοσκό.
 - Οι χωρικοί άφησαν τον λύκο να φάει τα πρόβατα.
2. Από πού συμπεραίνεις ότι δεν είναι καλό να διασκεδάζουμε με το να λέμε ψέματα στους άλλους;
3. Πώς χαρακτηρίζεις το βοσκό από τη συμπεριφορά του απέναντι στους χωρικούς;
4. Διάλεξε έναν τίτλο που να ταιριάζει στο κείμενο

Χάρτης ιστορίας:

Ο ψεύτης βοσκός

Κεντρικό
πρόσωπο: Βοσκός

Τι έκανε συνήθως;

Πήγαινε το
κοπάδι για
βοσκή

Έπαιζε
φλογέρα

Τι έκανε μια μέρα;

Φάρσα στους
χωριανούς

Γιατί;

Για να
διασκεδάσει

Πώς αντέδρασαν οι χωρικοί;

Αρχικά

Έτρεξαν να τον βοηθήσουν

Στη συνέχεια

Δεν έδωσαν σημασία

Τι έγινε τελικά;

Ο λύκος έφαγε το
κοπάδι του βοσκού

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ



Όνομα:

Ημερομηνία:

Προσπάθησα να μαντέψω τι λέει το κείμενο;

Ναι	Όχι
-----	-----

Διάβασα όσο καλύτερα μπορούσα το κείμενο;

Ναι	Όχι
-----	-----

Ακολούθησα σωστά όλα τα βήματα για βρω τη σημασία των άγνωστων λέξεων;

Ναι	Όχι
-----	-----

Κατάλαβα το νόημα το κειμένου;

Ναι	Όχι
-----	-----

Έκανα σύντομη και καλή περίληψη;

Ναι	Όχι
-----	-----

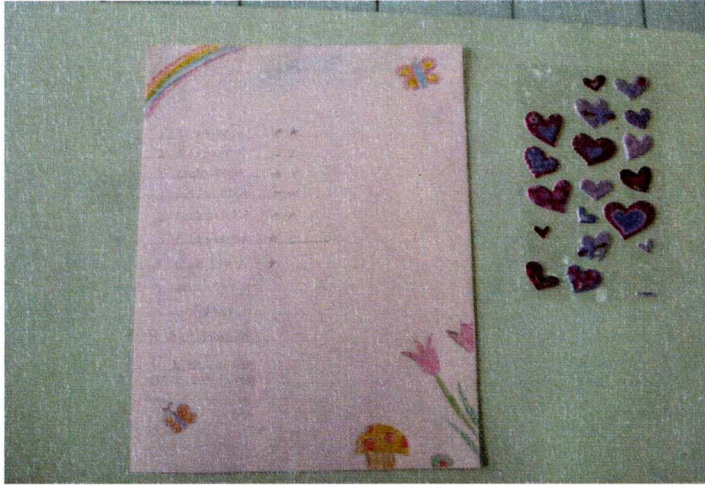
Ναι: 😊

Όχι: ☹️

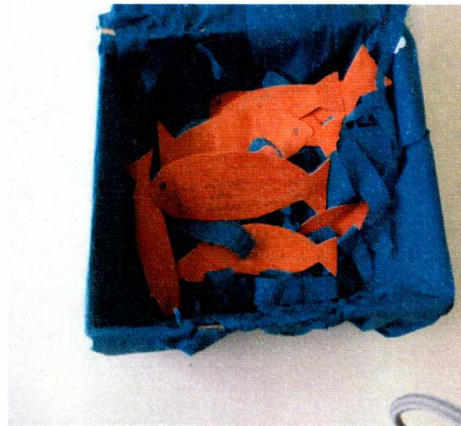
Πόσα χαμόγελα πήρα σήμερα;

Με 4 χαμόγελα παίρνω ένα αστέρι:

Με 5 χαμόγελα παίρνω δύο αστέρια:



Εικόνα 1: Κόλλα επιβράβευσης



Εικόνα 2 & 3: φωτογραφίες παιχνιδιού « λίμνη ψαρέματος»

ΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΣΤΙΞΗΣ(ΠΛΑΣΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ)

Όταν βλέπεις το σημαδάκι αυτό

κόμμα (,)

Κάνε μια μικρή παύση για να

Ξεκουραστείς.



Κι όταν πια έχεις τελειώσει

μία πρόταση καλή,

στο τέλος της θα δεις μια τελεία(.)

στρογγυλή. Εκεί σταμάτα λίγο πιο πολύ.



Όταν βλέπεις εμένα

το ερωτηματικό(;)

θα πρέπει να ρωτάς:

Τι θα κάνεις; Πού θα πας;



Κι όταν μετά από μια πρόταση

ή λέξη βλέπεις θαυμαστικό(!)

θα πρέπει να διαβάζεις

έτσι ώστε να φανεί

ότι κάτι το θαυμάζεις,

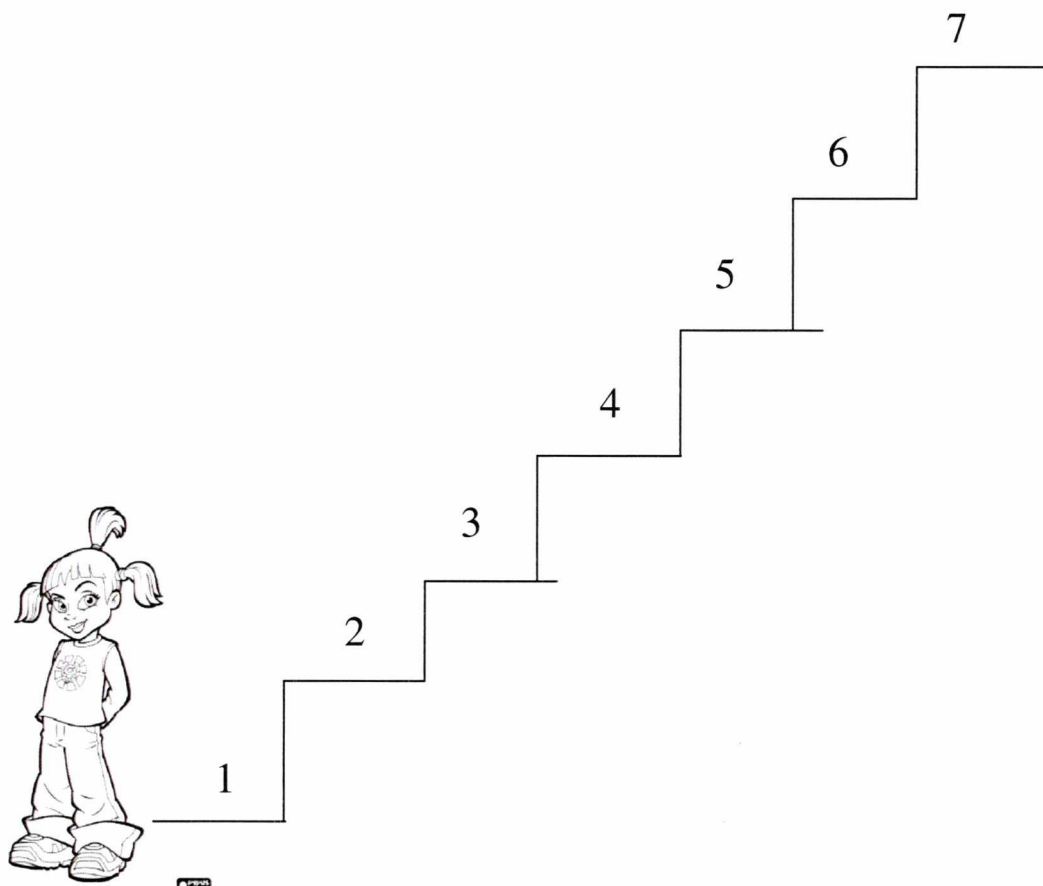
κάτι σε ξαφνιάζει

ή προσεύχεσαι να γίνει κάτι.



Βοήθησε την Άννα να ανέβει τα σκαλιά και να πάρει τα μπαλόνια!

1. Βρες την άγνωστη λέξη.
2. Κοίταξε τη «γειτονιά» της.
3. Σκέψου το νόημα όλου του κειμένου.
4. Μάντεψε τη σημασία της.
5. Βάλε την λέξη που μάντεψες στη θέση της άγνωστης.
6. Ξαναδιάβασε το κείμενο για να δεις αν έχει νόημα.
7. Ρώτα την δασκάλα σου ή ψάξε στο λεξικό για να σιγουρευτείς ότι είναι σωστή.



«ΤΡΑΠΕΖΑ ΛΕΞΕΩΝ»: ΠΡΟΤΥΠΟ ΚΑΡΤΕΛΑΣ

ΝΟΗΜΑ

ΛΕΞΗ/ΦΡΑΣΗ

ΠΡΟΤΑΣΗ

ΖΩΓΡΑΦΙΣΕ ΕΙΚΟΝΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000118940