

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Διδασκαλία στρατηγικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης που φοιτούν σε Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο:  
έρευνα-δράση

**Σαρακατσάνου Ευτυχία**

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. Σωτηρία Τζιβνίκου (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)

(ΛΕΚΤΟΡΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ)

2. Γεωργία Ανδρέου

(ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ)

3. Φίλιππος Βλάχος

(ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ)

**ΒΟΛΟΣ, 2015**

**Σημείωση!!!**

Στο εσώφυλλο της διπλωματικής σας εργασίας να υπάρχει και το παρακάτω Πεδίο, ώστε να αναγραφεί η βαθμολογία

<b>Βαθμολογία</b>	<b>Αριθμητικά</b>	
	<b>Ολογράφως</b>	

## Περίληψη (στην Ελληνική)

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης μιας παρέμβασης (ΣτρΑνΚατ + ΕπΑν), η οποία περιελάμβανε την άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία τριών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (πρόβλεψη, εύρεση σημασίας άγνωστων λέξεων, περίληψη) και επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης τριών (3) μαθητών με ΜΔ που φοιτούσαν σε ένα ειδικό επαγγελματικό γυμνάσιο. Η ερευνητική μέθοδος στηρίχθηκε στις γενικές αρχές της έρευνας δράσης και συγκεκριμένα πρόκειται για έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης. Για την υλοποίησή της εφαρμόστηκε ερευνητικός σχεδιασμός με μια ερευνητική ομάδα και με έλεγχο πριν και μετά την παρέμβαση ενώ κατά τη διάρκεια της παρέμβασης εφαρμόστηκε διαμορφωτική αξιολόγηση. Όπως προέκυψε από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας η παρέμβαση ΣτρΑνΚατ + ΕπΑν οδήγησε σε βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και των τριών μαθητών με ΜΔ. Ωστόσο, παρουσιάστηκαν κάποιες δια-τομικές διαφορές ως προς βαθμό κατάκτησης κάθε στρατηγικής και μικρές αποκλίσεις μεταξύ της αυτοαξιολόγησης των μαθητών και της αξιολόγησης από την εκπαιδευτικό.

## **Abstract (in English)**

The main objective of this study was to investigate the effect of an intervention (StranKat + Epan) which combined direct and explicit instruction of three comprehension strategies (preview, find the meaning of unknown words, summarizing) and repeated readings on three (3) LD students' reading comprehension at a special vocational high school in Greece. It was a pre and post test single subject design based in the general principles of action research. During the implementation of the intervention formative evaluation was conducted. The results indicated that the intervention StranKat + Epan led to increased reading comprehension of all three (3) students. However, not all the students mastered the different strategies at the same level and there were small differences between self-evaluation and the evaluation by the teacher.

## Περιεχόμενα

Περίληψη (στην Ελληνική) .....	1
Abstract (in English) .....	2
Ευχαριστίες.....	5
Εισαγωγή .....	6
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> . Θεωρητικό πλαίσιο/υπόβαθρο.....	9
1.1 Ανάγνωση και Αναγνωστική κατανόηση .....	9
1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση.....	10
1.2.1 Αποκωδικοποίηση και ευχέρεια .....	10
1.2.2 Λεξιλόγιο .....	11
1.2.3 Εργαζόμενη μνήμη .....	11
1.2.4 Προϋπάρχουσα γνώση.....	12
1.2.5 Χαρακτηριστικά κειμένου.....	12
1.2.6 Ανώτερες δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης .....	12
1.3 Ικανοί αναγνώστες .....	13
1.4 Μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες .....	14
1.5 Ανάπτυξη αναγνωστικής δεξιότητας.....	15
1.5.1 Καλλιέργεια αναγνωστικής ευχέρειας .....	16
1.5.1.1 Επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις .....	17
1.5.2 Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.....	19
1.5.2.1 Στρατηγική πρόβλεψης .....	21
1.5.2.2 Στρατηγικές ανάπτυξης λεξιλογίου.....	24
1.5.2.3 Στρατηγική περίληψης με εύρεσης κεντρικής ιδέας .....	29
1.5.3 Ο ρόλος των κειμένων στη διδασκαλία στρατηγικών .....	36
1.5.4 Προγράμματα διδασκαλίας συνδυασμών στρατηγικών.....	36
1.6 Άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία .....	41
1.6.1 Άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία στη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης .....	42
1.6.2 Βήματα άμεσης/ρητής και επεξηγηματικής διδασκαλίας στρατηγικών .....	43
1.7 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	45
Κεφάλαιο 2ο: Μεθοδολογία έρευνας.....	47
2.1 Ερευνητική μέθοδος και ερευνητικός σχεδιασμός .....	47
2.1.2 Συμμετέχοντες.....	49
2.1.3 Χρονικό διάστημα της έρευνας .....	50

2.1.4 Δεοντολογικά ζητήματα.....	50
2.2 Διαδικασία .....	50
2.2.1 Πριν την παρέμβαση.....	50
2.2.2 Κατά την παρέμβαση.....	51
2.2.2.1 Διδασκαλία στρατηγικής πρόβλεψης .....	52
2.2.2.2 Υλοποίηση στρατηγικής επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων.....	53
2.2.2.3 Διδασκαλία στρατηγικής εύρεση σημασίας άγνωστων λέξεων.....	54
2.2.2.4 Διδασκαλία περίληψης με εύρεση κεντρικής ιδέας .....	56
2.2.2.4 Διδασκαλία συνδυασμού των στρατηγικών .....	59
2.2.2.5 Διαμορφωτική αξιολόγηση.....	60
2.2.2.6 Κείμενα παρέμβασης .....	61
2.2.3 Μετά την παρέμβαση.....	62
Κεφάλαιο 3ο: Αποτελέσματα .....	63
3.1 Ανάλυση δεδομένων.....	63
3.2 Ευρήματα.....	64
3.2.1 Αναγνωστική κατανόηση σε ενδο-ατομικό και δια-ατομικό επίπεδο .....	64
3.2.2 Βελτίωση μαθητών στην κατάκτηση εφαρμογής των στρατηγικών σε ενδο-ατομικό επίπεδο σύμφωνα με αυτοαξιολόγηση. ....	66
3.2.3 Βελτίωση μαθητών στην κατάκτηση εφαρμογής των στρατηγικών σε ενδο-ατομικό επίπεδο σύμφωνα με την εκπαιδευτικό .....	72
3.2.4. Κατάκτηση στρατηγικών σε δι-ατομικό επίπεδο σύμφωνα με την τελική αυτοαξιολόγηση. ....	78
Κεφάλαιο 4ο: Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	82
4.1 Συμπεράσματα .....	90
4.1.1 Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	91
4.1.2 Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις .....	92
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	101
A) Οπτικοποιημένα Μνημονικά Βοηθήματα.....	101
B) Μοντελοποιήσεις.....	108
Γ) Ρουμπρίκες αξιολόγησης.....	123
Δ) Ενδεικτικά κείμενα μαθητών .....	126

## **Ευχαριστίες**

*Για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, θα ήθελα κατ' αρχήν να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Σωτηρία Τζιβινίκου για την καθοδήγηση, τις χρήσιμες συμβουλές, την άμεση και ουσιαστική βοήθεια και τον πολύτιμο χρόνο που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια της εκπόνησης της.*

*Για τα καίρια σχόλια και για τις πολύτιμες υποδείξεις τους ευχαριστώ επίσης την καθηγήτρια κα Γεωργία Ανδρέου και τον καθηγητή κο Φίλιππο Βλάχο, δεύτερο και τρίτο μέλος της επιτροπής αξιολόγησης αντίστοιχα.*

*Επιπλέον, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά τη διευθύντρια του σχολείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, η οποία με εμπιστεύθηκε και μου παρείχε τις απαραίτητες διευκολύνσεις για την υλοποίησή της.*

*Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και όλους τους φίλους μου που έδειξαν κατανόηση και μου συμπαραστάθηκαν σε αυτή μου την προσπάθεια.*

*Έφη Σαρακατσάνου*

*Σεπτέμβριος, 2015*

## Εισαγωγή

Η πλειοψηφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) τόσο στην α/βάθμια όσο και στη β/βάθμια εκπαίδευση εμφανίζει αναγνωστικές δυσκολίες (McCulley, Katz, & Vaughn, 2013· Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca (2008). Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες της β/βάθμιας εκπαίδευσης που έχουν κατακτήσει επαρκώς τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και συνεχίζουν να δυσκολεύονται στην κατανόηση γραπτών κειμένων (Edmonds κ.α., 2009) εμφανίζουν κυρίως ελλείμματα στη γνώση και εφαρμογή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (Gajria, Jitendra, Sood, & Sacks, 2007· Kozminsky & Kozminsky, 2001· Roberts κ.α., 2008· Trapman, van Gelderen, van Steensel, van Schooten, & Hulstijn, 2014).

Η έρευνα για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης έχει αναδείξει την άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία στρατηγικών ως την πιο αποτελεσματική μέθοδο ενίσχυσης των μαθητών στην κατασκευή νοήματος από ένα γραπτό κείμενο (Coyne, Zipoli Jr, Chard, Faggella-Luby, Ruby, & Santoro, 2009· Edmonds κ.α., 2009· Gajria κ.α., 2007· Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001· Jitendra, Edwards, Sacks, & Jacobson, 2004· Manset- Williamson & Nelson, 2005· Rupley, Blair, & Nichols, 2009· Richey, 2011· Watson, Gable, Gear, & Hughes, 2012· κ.α.). Επιπλέον, σύμφωνα με την μετανάλυση των Edmonds και συν. (2009), η διδασκαλία συνδυασμών στρατηγικών αποδείχθηκε αποτελεσματικότερη έναντι της διδασκαλίας μεμονωμένων στρατηγικών σε μαθητές με ΜΔ της β/βάθμιας εκπαίδευσης για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης.

Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης άμεσης/ρητής και επεξηγηματικής διδασκαλία ενός συνδυασμού τριών στρατηγικών αναγνωστικών κατανόησης και μιας στρατηγικής βελτίωσης αναγνωστικής ευχέρειας στην αναγνωστική κατανόηση εφήβων μαθητών με ΜΔ σε ένα ελληνικό ειδικό γυμνάσιο. Επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν: α) Να εξεταστεί εάν οι μαθητές κατακτήσουν την ανεξάρτητη εφαρμογή των τριών στρατηγικών με το πέρας της παρέμβασης β) Να εξεταστεί σε ποιο βαθμό θα έχουν κατακτηθεί οι στρατηγικές σε τρία διαφορετικά χρονικά σημεία της παρέμβασης σύμφωνα με αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. γ) Να εξεταστεί εάν υπάρξουν διαφοροποιήσεις μεταξύ της αυτοαξιολόγησης των μαθητών και της ετεροαξιολόγησης από την εκπαιδευτικό.



Η ερευνητική μέθοδος στηρίχθηκε στις γενικές αρχές της έρευνας δράσης (Cohen, Manion, & Morrison, 2008) και πρόκειται για έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης (Mertens, 2009). Για την υλοποίησή της εφαρμόστηκε ερευνητικός σχεδιασμός με μια ερευνητική ομάδα και με έλεγχο πριν και μετά την παρέμβαση (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Mertens, 2009) ενώ κατά τη διάρκεια της παρέμβασης εφαρμόστηκε διαμορφωτική αξιολόγηση. Ο έλεγχος της επίδοσης στην αναγνωστική κατανόηση πριν και μετά την παρέμβαση πραγματοποιήθηκε με το Τεστ- A (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση με ρουμπρίκες που κατασκευάστηκαν ειδικά για την παρούσα εργασία.

Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν είκοσι (20) μαθήματα των 35- 40 λεπτών κατά τα οποία οι μαθητές διδάχθηκαν με άμεση/ ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία τις στρατηγικές: πρόβλεψη, εύρεση σημασίας άγνωστων λέξεων, περίληψη. Οι στρατηγικές διδάχθηκαν αρχικά μια – μια και έπειτα ως συνδυασμός (Coyne κ.α., 2009). Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία των στρατηγικών επιλέχθηκαν από τα βιβλία Νεοελληνικής Γλώσσας Α και Β Γυμνασίου.

Η παρούσα διπλωματική εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα συνολικά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «Θεωρητικό πλαίσιο/ υπόβαθρο» παρουσιάζονται κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης οι έννοιες της ανάγνωσης και της αναγνωστικής κατανόησης, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση καθώς και τα χαρακτηριστικά των ικανών αναγνωστών αλλά και των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες. Επιπλέον, περιγράφονται τρόποι ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας και παρουσιάζονται αναλυτικότερα η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων ως τρόπος ανάπτυξης της αναγνωστικής ευχέρειας και οι στρατηγικές της πρόβλεψης, της εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων και της περίληψης ως στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης. Γίνεται μικρής έκτασης περιγραφή του ρόλου των κειμένων στη διδασκαλία στρατηγικών και δύο προγραμμάτων διδασκαλίας συγκεκριμένων συνδυασμών στρατηγικών. Τέλος, τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά η σημασία της άμεσης/ ρητής και επεξηγηματικής διδασκαλίας στη διδασκαλία στρατηγικών και παρουσιάζονται αναλυτικά τα βήματά της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Μεθοδολογία έρευνας» περιγράφονται η ερευνητική μέθοδος και ο ερευνητικός σχεδιασμός, παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, οι συμμετέχοντες και το χρονικό διάστημα της έρευνας.

Επιπλέον, περιγράφονται οι ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν πριν, κατά και μετά την παρέμβαση ενώ υπάρχει αναλυτική περιγραφή των μαθημάτων που πραγματοποιήθηκαν για τη διδασκαλία των στρατηγικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο με τίτλο «Αποτελέσματα» γίνεται αναφορά στον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων και ακολουθεί διαγραμματική απεικόνιση των αποτελεσμάτων της έρευνας ακολουθούμενη από λεκτικές επεξηγήσεις ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο «Συζήτηση αποτελεσμάτων» δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα οι οποίες συσχετίζονται με τα δεδομένα και συμπεράσματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και συνοψίζονται τα βασικά συμπεράσματα. Τέλος στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας, προτάσεις για μελλοντική έρευνα καθώς η δυνητική συμβολή της στην εκπαιδευτική πράξη.

Στο παράρτημα παρατίθεται αυθεντικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην παρέμβαση όπως τα οπτικοποιημένα μνημονικά βοηθήματα και οι μοντελοποιήσεις των στρατηγικών, οι ρουμπρίκες αξιολόγησης και ενδεικτικά παραδείγματα από κείμενα των μαθητών της παρέμβασης.

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>. Θεωρητικό πλαίσιο/υπόβαθρο

## 1.1 Ανάγνωση και Αναγνωστική κατανόηση

Η επιδέξια ανάγνωση σύμφωνα με τη Snow (2002) αποτελεί μια μακροχρόνια αναπτυξιακή διεργασία (process), η οποία προϋποθέτει την ανάπτυξη επιμέρους γνωστικών διεργασιών, ώστε ο αναγνώστης να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί με ευχέρεια διαφόρων ειδών κείμενα και να θέτει διαφορετικούς αναγνωστικούς στόχους με απώτερο σκοπό την κατανόηση των γραπτών πληροφοριών. Καθώς ο απώτερος σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του νοήματος των γραπτών κειμένων (Gajria κ.α., 2008· Snow, 2002), η ανάγνωση, εκτός από γνωστική λειτουργία, αποτελεί και το βασικό μέσο πρόσβασης στις γνώσεις και επομένως στη μάθηση (Πόρποδας, 2003).

Η αναγνωστική κατανόηση αφορά τη γνωστική διεργασία που περιλαμβάνει την ταυτόχρονη εξαγωγή και κατασκευή νοήματος από το γραπτό λόγο (Snow, 2002) και θεωρείται μια από τις πιο σημαντικές γνωστικές διεργασίες καθώς διευκολύνει την επικοινωνία, τη μάθηση και άλλες καθημερινές λειτουργίες του ανθρώπου (Clarke, Henderson, & Truelove, 2010). Θεωρείται επίσης ότι αποτελεί μια σημαντική και απαραίτητη στους μαθητές δεξιότητα τόσο για τη σχολική όσο και για την καθημερινή τους ζωή (Trapman κ.α., 2014).

Επιπλέον, η αναγνωστική κατανόηση είναι μια εξαιρετικά περίπλοκη και υψηλού επιπέδου γνωστική διεργασία (Gajria κ.α., 2007· McNamara & Magliano, 2009) η οποία συμπεριλαμβάνει πολλές άλλες γνωστικές διεργασίες κατωτέρου και ανωτέρου επιπέδου που εφαρμόζονται ταυτόχρονα και επομένως απαιτείται ο σωστός συντονισμός μεταξύ τους (Roberts κ.α., 2008). Ως βασικές δεξιότητες οι Trapman και συν. (2014) θεωρούν τις διεργασίες αναγνώρισης γραμμάτων και λέξεων στις οποίες ανήκουν η αποκωδικοποίηση και η ευχέρεια. Οι υψηλού επιπέδου δεξιότητες και διεργασίες αφορούν κυρίως τις στρατηγικές που συμβάλλουν στην κατασκευή νοήματος (van der Schoot, Vasbinder, Horsley, & van Lieshout, 2008). Προκειμένου να κατανοήσουν ένα κείμενο, οι μαθητές αποκωδικοποιούν το γραπτό κώδικα, ταυτοποιούν τις έννοιες των λέξεων, συνδέουν αυτές τις λειτουργίες με μεγαλύτερα τμήματα του λόγου, όπως είναι οι προτάσεις, καθοδηγούμενοι από τη γνώση λεξιλογίου που διαθέτουν και συνδέουν τις πληροφορίες που υπάρχουν σε

διαφορετικά τμήματα του κειμένου μεταξύ τους αλλά και με την ήδη υπάρχουσα γνώση ώστε να προβούν σε συναγωγή συμπερασμών (Silva & Cain, 2014).

## **1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση**

Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών είναι η αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια, το λεξιλόγιο, η λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης, η συσχέτιση με προϋπάρχουσες γνώσεις αλλά και η εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης και παρακολούθησης της κατανόησης (Edmonds κ.α., 2009). Όλοι οι παραπάνω παράγοντες σχετίζονται μόνο με τον αναγνώστη. Όμως, όπως αναφέρουν οι Trappan και συν. (2014) και Snow (2002), η αναγνωστική κατανόηση εκτός από τις γλωσσικές δεξιότητες του αναγνώστη επηρεάζεται και από τα χαρακτηριστικά του κειμένου που μελετά. Και οι Padeliadou & Antoniou (2014) βασιζόμενες σε ευρήματα προηγούμενων ερευνητών αναφέρουν ότι η αναγνωστική κατανόηση εξαρτάται τόσο από τις βασικές και ανώτερες δεξιότητες που διαθέτουν οι αναγνώστες (αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, προϋπάρχουσα γνώση, γνώση λεξιλογίου, μεταγνώση) όσο και από το ύφος και το περιεχόμενο των κειμένων.

### **1.2.1 Αποκωδικοποίηση και ευχέρεια**

Η αποκωδικοποίηση προϋποθέτει τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος, τη φωνημική επίγνωση και την φωνολογική ενημερότητα καθώς βασίζεται στην γραφο-φωνημική αντιστοίχιση (Πόρποδας, 2002) ενώ η ευχέρεια εμπεριέχει την ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση, την ταχύτητα ανάγνωσης, και την κατάλληλη χρήση της προσωδίας (έμφαση, επιτονισμός, κατάλληλη διατύπωση- juncture) (Kuhn & Stahl, 2003).

Ο ρόλος της αποκωδικοποίησης στην αναγνωστική κατανόηση έχει αποδειχθεί ερευνητικά με διάφορες εμπειρικές έρευνες, χαρακτηριστικό παράδειγμα των οποίων αποτελεί η ερευνητική εργασία των van der Schoot και συν. (2008), οι οποίοι βρήκαν θετική συσχέτιση μεταξύ αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές ηλικίας 10- 12 ετών. Όπως αναφέρει η Snow (2002), έχει επίσης αποδειχθεί από έρευνες που έχουν γίνει κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών ότι η ακριβής και ευχερής (αυτόματη) αναγνώριση λέξεων σχετίζεται με την επαρκή αναγνωστική κατανόηση.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα των Padeliadou και Antoniou (2014), στην Ελληνική γλώσσα (που είναι μια υψηλά διαφανής γλώσσα), στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου (τετάρτη έως έκτη) και στο γυμνάσιο (πρώτη και δεύτερα), εφόσον η αποκωδικοποίηση έχει πια κατακτηθεί, σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση παίζει περισσότερο η ευχέρεια.

### **1.2.2 Λεξιλόγιο**

Σύμφωνα με τους Duke και Pearson (2008) έχει αποδειχθεί ερευνητικά και η σχέση της γνώσης λεξιλογίου με την αναγνωστική κατανόηση. Μαθητές με περιορισμένο λεξιλόγιο δυσκολεύονται στην κατανόηση κειμένων ακόμη κι αν έχουν επαρκώς αναπτυγμένες δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Snow, 2002). Χαρακτηριστικό παράδειγμα σύγχρονης ερευνητικής εργασίας αποτελεί η ερευνητική εργασία των van der Schoot και συν. (2008), οι οποίοι βρήκαν θετική συσχέτιση μεταξύ λεξιλογίου και αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές ηλικίας 10- 12 ετών. Όπως αναφέρουν οι McCulley και συν. (2013), η συμβολή του λεξιλογίου στην αναγνωστική κατανόηση είναι μεγαλύτερη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς τα κείμενα σε αυτή τη βαθμίδα εμπεριέχουν πιο δύσκολο λεξιλόγιο. Σε ότι αφορά την ελληνική γλώσσα, η γνώση λεξιλογίου φάνηκε σημαντικός παράγοντας της αναγνωστικής κατανόησης και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης (δημοτικό και γυμνάσιο) που συμβάλλει στην επαρκή πρόσβαση των μαθητών στο νόημα ενός κειμένου (Padeliadou & Antoniou, 2014).

### **1.2.3 Εργαζόμενη μνήμη**

Βλάβες στη μνήμη εργασίας μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στη αναγνωστική κατανόηση (Elosúa, García-Madruga, Vila, Gómez-Veiga, & Gil, 2013). Επειδή οι βασικές και υψηλότερου επιπέδου διεργασίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο συγκεκριμένων πόρων που διατίθενται από τη χωρητικότητα της εργαζόμενης μνήμης (van der Schoot κ.α., 2008), όταν αναλώνονται πολλοί πόροι για την αποκωδικοποίηση, όπως συμβαίνει στους φτωχούς αναγνώστες, περιορίζεται ταυτόχρονα και η χωρητικότητα της για την κατασκευή νοητικών αναπαραστάσεων και κατανόησής του κειμένου (Kintsch, 1988, 1998, όπως αναφ. στο Trapman κ.α., 2014).

#### **1.2.4 Προϋπάρχουσα γνώση**

Ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την αναγνωστική κατανόηση, σύμφωνα με τους Trapman και συν. (2014) και Watson και συν. (2012) είναι η προϋπάρχουσα γνώση. Η προϋπάρχουσα γνώση αφορά το τι ήδη γνωρίζει ο αναγνώστης για τα γεγονότα, τις ιδέες, τα αντικείμενα που περιγράφονται σε ένα κείμενο και κατά συνέπεια επηρεάζει το νόημα που κατασκευάζει από το κείμενο που μελετά (Kozminsky & Kozminsky, 2001). Η προϋπάρχουσα γνώση συμβάλλει τόσο στη κατανόηση των νέων πληροφοριών όσο και στην εξαγωγή συμπερασμάτων κατά την ανάγνωση (Πόρποδας, 2002).

#### **1.2.5 Χαρακτηριστικά κειμένου**

Επιπλέον, και τα χαρακτηριστικά του κειμένου που μελετάται επηρεάζουν την προσπέλαση του νοήματός του (Kozminsky & Kozminsky, 2001· Trapman κ.α., 2014). Η συνοχή και η δομή του, η ποιότητα (quality) και πυκνότητα των νοημάτων (density) του μπορεί να επηρεάσουν την προσπέλαση του νοήματός του (McCulley κ.α., 2013· Watson κ.α., 2012). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), το λεξιλόγιο, η συντακτική δομή, το θεματικό περιεχόμενο, ο τίτλος, η ύπαρξη εικόνας ή σχεδίου και ο τρόπος ανάπτυξης του περιεχομένου ενός κειμένου θεωρούνται παράγοντες που είτε δυσκολεύουν είτε διευκολύνουν την κατανόησή του.

#### **1.2.6 Ανώτερες δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης**

Ωστόσο, υπάρχουν μαθητές που ενώ έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό τις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης εξακολουθούν να δυσκολεύονται στην κατανόηση των κειμένων που μελετούν. Αυτοί οι μαθητές εμφανίζουν ελλείμματα στις ανώτερες διεργασίες αναγνωστικής κατανόησης (Elosúa κ.α., 2013).

Οι ανώτερες διεργασίες αναγνωστικής κατανόησης αφορούν την εφαρμογή στρατηγικών για την κατανόηση μεγαλύτερων τμημάτων ενός κειμένου και σύμφωνα με τους Trapman και συν. (2014) παίζουν σημαντικότερο ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έναντι των μαθητών της πρωτοβάθμιας καθώς ιδιαίτερα κατά τα αρχικά σχολικά χρόνια οι βασικές δεξιότητες κατέχουν θέση κλειδί για την αναγνωστική κατανόηση. Η παραπάνω διαπίστωση αφορά κυρίως τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καθώς, για τον πληθυσμό των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες η μη επαρκής κατάκτηση των βασικών

δεξιοτήτων μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την αναγνωστική κατανόησή τους σε όλες τις ηλικίες.

### **1.3 Ικανοί αναγνώστες**

Οι ικανοί αναγνώστες διαβάζουν τις λέξεις με ταχύτητα και ακρίβεια, παρατηρούν τη δομή και την οργάνωση των κειμένων, παρακολουθούν την κατανόησή τους καθώς διαβάζουν, χρησιμοποιούν περιλήψεις, κάνουν προβλέψεις, ενσωματώνουν τις νέες γνώσεις στις ήδη υπάρχουσες, προβαίνουν σε νοητικές αναπαραστάσεις και σε συναγωγή συμπερασμών (Edmonds κ.α., 2009).

Με άλλα λόγια, οι μαθητές με καλή αναγνωστική κατανόηση χρησιμοποιούν στρατηγικές για την προσπέλαση του νοήματος ενός κειμένου κι αυτό τους διακρίνει από τους λιγότερο ικανούς (van der Schoot κ.α., 2008). Τις στρατηγικές αυτές οι Pressley και Wharton-McDonald (1997) τις διακρίνουν σε στρατηγικές πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας του αναγνωστικού έργου. Πριν την ανάγνωση, οι ικανοί αναγνώστες, προβαίνουν σε προβλέψεις σχετικά με το τι θα αναφέρεται στο κείμενο που θα διαβάσουν, σκέφτονται τι θέλουν να μάθουν από το κείμενο και γιατί το διαβάζουν. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αναζητούν τις σημαντικές πληροφορίες και τις πληροφορίες που εξυπηρετούν τον αναγνωστικό τους στόχο. Όταν η κατανόηση διακόπτεται, είτε γιατί δεν κατανοούν μια λέξη είτε ένα τμήμα του κειμένου, ξαναγυρίζουν σε αυτά και προσπαθούν να τα διευκρινίσουν. Προσπαθούν να συσχετίσουν τις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου μεταξύ τους και ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση τους. Επιπλέον, οι ικανοί αναγνώστες υπογραμμίζουν, ξαναδιαβάζουν, κρατούν σημειώσεις ή κάνουν παράφραση των πληροφοριών που θεωρούν ότι είναι σημαντικές. Μετά το πέρας της ανάγνωσης αναφέρουν με δικά τους λόγια τις σημαντικές ιδέες ή κάνουν την περίληψη του κειμένου ώστε να σιγουρευτούν ότι είναι σε θέση να ανακαλέσουν τις σημαντικές πληροφορίες αργότερα. Με λίγα λόγια, διαβάζουν ενεργητικά.

Εκτός από τη γνώση και κατάλληλη εφαρμογή στρατηγικών οι ικανοί αναγνώστες διαθέτουν επίσης πλούσιο, συνήθως διευρυμένο λεξιλόγιο καθώς έχουν εκτεθεί σε μεγάλο αριθμό αναγνωστικών εμπειριών διαφόρων τύπων και θεμάτων κειμένων (Roberts κ.α., 2008).

## 1.4 Μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) είναι εκείνοι που εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και στην πλειοψηφία του ο πληθυσμός τους εμφανίζει δυσκολίες στην ανάγνωση (McCulley κ.α., 2013). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη ανάγνωση ή αλλιώς με αναγνωστικές δυσκολίες εμφανίζουν ελλείμματα σε δυο τομείς: α) στις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης (φωνολογική ενημερότητα, ταυτοποίηση λέξεων και ευχέρεια) και β) στην κατανόηση (η οποία περιλαμβάνει και τη γνώση λεξιλογίου). Κάποιοι μαθητές ίσως αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε έναν από τους παραπάνω τομείς ενώ κάποιοι άλλοι και στους δύο (Fletcher κ.α., 2002, όπως αναφ. στο Ritchey, 2011).

Είναι σύνηθες οι μαθητές με χαμηλότερο από το αναμενόμενο για την ηλικία και το αναπτυξιακό τους στάδιο επίπεδο στις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης να εμφανίζουν και δυσκολίες στην προσπέλαση του νοήματος του γραπτού λόγου καθώς δεν καταφέρνουν να κατανοήσουν σημαντικές έννοιες και να κατακτήσουν νέες γνώσεις από γραπτά κείμενα που απευθύνονται στην ηλικία και στην τάξη του σχολείου στην οποία φοιτούν (Roberts κ.α., 2008). Υπάρχουν, όμως, και μαθητές οι οποίοι ενώ έχουν κατακτήσει την ικανότητα ακριβούς και ευχερούς αποκωδικοποίησης, δυσκολεύονται στην κατανόηση. Αυτοί οι μαθητές αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία, την κατηγορία μαθητών με φτωχή αναγνωστική κατανόηση (Watson κ.α., 2012).

Στηριζόμενοι σε προηγούμενες έρευνες οι Gajria και συν. (2007) ισχυρίζονται ότι αν και οι μαθητές με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης είναι μια ετερογενής ομάδα, ωστόσο, τα βασικά χαρακτηριστικά τους είναι: φτωχή ανάκληση των ιδεών του κειμένου, δυσκολίες εντοπισμού της κεντρικής ιδέας και των σημαντικών πληροφοριών αλλά και αγνόησης των ασήμαντων πληροφοριών, δυσκολίες στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στη συσχέτιση της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα και στην ενεργητική παρακολούθηση της κατανόησης. Τα παραπάνω ελλείμματα αποδίδονται κυρίως σε έλλειψη ή αδυναμία εφαρμογής ενεργητικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (Kozminsky & Kozminsky, 2001· Roberts κ.α., 2008· Trapman κ.α., 2014).

Μεγάλο ποσοστό μαθητών και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση είτε



επειδή δεν έχουν διδαχθεί καθόλου είτε επειδή έχουν διδαχθεί ανεπαρκώς τις βασικές δεξιότητες ή δεξιότητες βαθιάς επεξεργασίας κειμένου (Roberts κ.α., 2008).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένας άλλος παράγοντας αναγνωστικής κατανόησης είναι η γνώση λεξιλογίου. Οι μαθητές της β/βάθμιας συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης που οφείλονται σε χαμηλότερο επίπεδο λεξιλόγιο από αυτό που περιέχεται στα βιβλία αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης (McCulley κ.α., 2013). Ειδικότερα, οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, επειδή συνήθως αποφεύγουν την ενασχόλησή τους με αναγνωστικά έργα, έχουν περιορισμένες ευκαιρίες έκθεσης σε καινούριο λεξιλόγιο και διακρίνονται από φτωχό και περιορισμένο λεξιλόγιο (Ebbers & Denton, 2008· Roberts κ.α., 2008). Έχει, επίσης βρεθεί ότι εμφανίζουν έλλειμμα στη γνώση και εφαρμογή στρατηγικών εύρεση της σημασίας των λέξεων είτε αναλύοντας την ίδια τη λέξη είτε αναζητώντας στοιχεία του κειμένου μέσα στο οποίο βρίσκεται (Jitendra κ.α. 2004· Roberts κ.α., 2008).

Τέλος, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η πλειοψηφία των κειμένων των σχολικών βιβλίων είναι πραγματολογικά (expository). Τα πραγματολογικά ή εκθετικά κείμενα είναι μια μεγάλη κατηγορία κειμένων στην οποία εντάσσονται μη λογοτεχνικά κείμενα «που αναλύουν, συγκρίνουν, εξηγούν και αξιολογούν πληροφορίες, ιδέες, στάσεις και χρήσεις σχετικές με το θέμα που πραγματεύονται» (Ματσαγγούρας, 2004, σελ 423). Τα πραγματολογικά κείμενα διαφέρουν από τα αφηγηματικά τόσο ως προς τη δομή, όσο και ως προς το λεξιλόγιο και το επίπεδο δυσκολίας προσπέλασης του νοήματός τους. Ως εκ τούτου, οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα στην κατανόηση πραγματολογικών κειμένων έναντι των αφηγηματικών καθώς απαιτείται εφαρμογή πιο περίπλοκων γνωστικών λειτουργιών για την εξαγωγή νοήματος (Gajria κ.α., 2007). Το μεγαλύτερο έλλειμμα στη γνώση στρατηγικών κατανόησης πραγματολογικών κειμένων έναντι των αφηγηματικών στους μαθητές με ΜΔ εντόπισαν και οι Gersten και συν. (2001) με την ανασκόπηση προηγούμενων ερευνητικών εργασιών που διεξήγαγαν.

## **1.5 Ανάπτυξη αναγνωστικής δεξιότητας**

Όπως σημειώνουν διάφοροι ερευνητές, απαραίτητα στοιχεία της διδασκαλίας για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας θα πρέπει να είναι η φωνολογική επίγνωση, η φωνημική (phonics), η ευχέρεια, το λεξιλόγιο και η κατανόηση

(McCulley κ.α., 2013· Roberts κ.α., 2008· Rupley κ.α., 2009) σε βαθμό αντίστοιχο με τη σχολική τάξη στην οποία φοιτούν.

Ειδικότερα, σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές, που έχουν κατακτήσει επαρκώς την αποκωδικοποίηση, η διδασκαλία εκτός από την ανάπτυξη της ευχέρειας, θα πρέπει να εστιάζει κυρίως σε στρατηγικές εύρεσης του νοήματος άγνωστων λέξεων και στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης σε συνδυασμό με ανάπτυξη κινήτρων (Roberts κ.α., 2008).

Η διαγνωστική αξιολόγηση και η ανάλυση των ευρημάτων που προκύπτουν μπορεί να συμβάλλει στην προσαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Roberts κ.α., 2008), ενώ έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες επωφελούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την άμεση/ρητή και επεξηγηματική, εντατική και συστηματική διδασκαλία έναντι άλλων προσεγγίσεων (Ritchey, 2011).

### **1.5.1 Καλλιέργεια αναγνωστικής ευχέρειας**

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίσει τους μαθητές που δε διαθέτουν αναγνωστική ευχέρεια από την αργή, κοπιώδη, λέξη προς λέξη ανάγνωση. Με άλλα λόγια, η ευχέρεια μπορεί να μετρηθεί από το ρυθμό και την ακρίβεια της ανάγνωσης, όπως για παράδειγμα από τον αριθμό των λέξεων που διαβάζονται σωστά ανά λεπτό (McCulley κ.α., 2013).

Η αργή και διακεκομμένη ανάγνωση, όπως είναι αναμενόμενο, δυσκολεύει την κατανόηση (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002· Therrien, 2004), καθώς σε αυτήν την προσπάθεια αναλώνεται μεγάλο μέρος γνωστικών πόρων. Αλλά και η προσωδία ως το τρίτο χαρακτηριστικό της ευχέρειας επηρεάζει την κατανόηση καθώς οι μαθητές που δεν διαβάζουν με την κατάλληλη προσωδία, δεν παράγουν κατανοητές φράσεις και επομένως δεν καταφέρνουν να προσπελάσουν το νόημα (Therrien, 2004).

Σύμφωνα με τους Chard και συν. (2002), για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας απαιτείται διδασκαλία που παρέχει οργανωμένες ευκαιρίες ανάγνωσης με μοντελοποίηση και ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό ή κάποιον άλλον ικανό αναγνώστη. Στρατηγικές που βελτιώνουν την ευχέρεια είναι μεταξύ άλλων η χορωδιακή ανάγνωση, η ανάγνωση σε ζεύγη (partner reading) και οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις. Στη χορωδιακή ανάγνωση ο εκπαιδευτικός διαβάζει παράλληλα με τους μαθητές το κείμενο αλλά με δυνατώτερη φωνή από αυτούς και με

αυτόν τον τρόπο μοντελοποιεί το ρυθμό και την έκφραση. Στην ανάγνωση σε ζεύγη, οι μαθητές εξασκούνται διαβάζοντας μεγαλοφώνως κείμενα σε ζευγάρια (ικανού και λιγότερου ικανού αναγνώστη). Κατά τις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις οι μαθητές διαβάζουν το ίδιο κείμενο αρκετές φορές ενώ ένας ικανός αναγνώστης μοντελοποιεί και δίνει ανατροφοδότηση (McCulley κ.α., 2013).

### **1.5.1.1 Επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις**

Από την ανασκόπηση προηγούμενων ερευνητικών εργασιών που διεξήγαγαν οι Kuhn και Stahl (2003) και τη μετα-ανάλυση του Therrien (2004) προέκυψε ότι οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις αποτελούν την πιο γνωστή στρατηγική ανάπτυξης αναγνωστικής ευχέρειας, ενώ οι Roberts και συν. (2008) ισχυρίζονται ότι η αποτελεσματικότητα της οφείλεται στις ευκαιρίες που παρέχει στους μαθητές για βελτίωση του οπτικού τους λεξιλογίου. Σύμφωνα με τους Therrien και Kubina (2006) οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις συμβάλλουν στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας όταν το αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών βρίσκεται μεταξύ της 1ης και 3ης τάξης (ανεξάρτητα από την τάξη στην οποία φοιτούν).

Οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν από το μαθητή μόνο του, σε μικρές ομάδες ή με έναν-προς-έναν διδασκαλία (McCulley κ.α., 2013). Στη σύνθεση ερευνητικών εργασιών με διδακτικές παρεμβάσεις που περιείχαν επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις των Chard και συν. (2002), εντοπίστηκαν παρεμβάσεις στις οποίες δεν γινόταν μοντελοποίηση, και άλλες όπου η μοντελοποίηση γινόταν με επίδειξη φωναχτής ανάγνωσης είτε από κάποιον ενήλικα είτε από κάποιον ικανό συνομήλικο αναγνώστη. Επιπλέον, κάποιες παρεμβάσεις περιείχαν μόνο την τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων ενώ σε άλλες η συγκεκριμένη τεχνική συνδυαζόταν και με στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Αν και ο αριθμός των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων σε διάφορες παρεμβάσεις εμφανίζει ποικιλία, ο Therrien (2004) κατέληξε ότι ο ιδανικός αριθμός επαναλήψεων είναι τρεις (3) έως τέσσερις (4) φορές και ότι οι παρεμβάσεις στις οποίες οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις πραγματοποιούνταν με τη συμμετοχή ενός ενήλικα και υπήρχε διορθωτική ανατροφοδότηση τα οφέλη ήταν μεγαλύτερα. Οι Therrien και Kubina (2006) αναφέρουν τρία απαραίτητα στοιχεία των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων προκειμένου η τεχνική να συμβάλλει αποτελεσματικά στην βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. α) φωναχτή ανάγνωση σε κάποιον ικανό αναγνώστη, β) διορθωτική ανατροφοδότηση (διόρθωση των λαθών και ενημέρωση για την

ταχύτητα και την ακρίβεια) και γ) επανάληψη ανάγνωσης μέχρι την επίτευξη ενός τεθέντος κριτηρίου.

Στη σύνθεση ερευνητικών εργασιών για την βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας σε μαθητές με ΜΔ των Chard και συν. (2002) οι ερευνητές κατέληξαν ότι οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις περιελάμβαναν μοντελοποίηση, πολλαπλές ευκαιρίες εξάσκησης στο ίδιο κείμενο με διορθωτική ανατροφοδότηση και σταδιακή αύξηση της δυσκολίας των κειμένων. Τα ευρήματα της σύνθεσης οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις σε μαθητές με ΜΔ συμβάλλουν στη βελτίωση του ρυθμού, της ακρίβειας και της κατανόησης. Αντίστοιχα ήταν και τα συμπεράσματα της μετα-ανάλυσης του Therrien (2004) τόσο σε μαθητές με ΜΔ όσο και σε τυπικής ανάπτυξης μαθητές.

Σύμφωνα με την μετα-ανάλυση του Therrien (2004), η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων συμβάλλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης τόσο σε μαθητές με όσο και σε μαθητές χωρίς ΜΔ. Όλοι οι μαθητές των παρεμβάσεων που συμπεριλήφθησαν στην παραπάνω μετα-ανάλυση εμφάνισαν μέτριο μέσο όρο βελτίωσης στην ευχέρεια (τυπικής ανάπτυξης μαθητές:  $ES = .76$ ,  $SE = .06$ ; μαθητές με ΜΔ:  $ES = .77$ ,  $SE = .09$ ) και λίγο μικρότερο μέσο όρο βελτίωσης στην αναγνωστική κατανόηση (τυπικής ανάπτυξης μαθητές:  $ES = .48$ ,  $SE = .07$ ; μαθητές με ΜΔ:  $ES = .59$ ,  $SE = .11$ )

Οι Rose και Beattie (1986, όπως αναφ. στους Chard κ.α., 2002) συνέκριναν τρεις τύπους εφαρμογής της στρατηγικής των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων: α) με μοντελοποίηση φωναχτής ανάγνωσης από εκπαιδευτικό, β) χωρίς μοντελοποίηση και γ) με χρήση μαγνητοφωνημένων αναγνώσεων. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι η εφαρμογή της στρατηγικής με μοντελοποίηση φωναχτής ανάγνωσης από εκπαιδευτικό οδήγησε σε μεγαλύτερη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας έναντι των άλλων δύο. Σε μια άλλη ερευνητική εργασία (Rose, 1984, όπως αναφ. στους Chard κ.α., 2002) βρέθηκε ότι η μοντελοποίηση από εκπαιδευτικό οδήγησε σε μεγαλύτερη ταχύτητα ανάγνωσης έναντι της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης χωρίς μοντελοποίηση.

Σε μια πρόσφατη ερευνητική εργασία, οι Hawkins, Marsicano, Schmitt, McCallum και Musti-Rao (2015) συνέκριναν τη στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων κατά την οποία ένας ενήλικας παρείχε διορθωτική

ανατροφοδότηση στον κάθε μαθητή με μια άλλη στρατηγική κατά την οποία ο μαθητής διάβαζε το κείμενο φωναχτά ακούγοντας ταυτόχρονα και μια μαγνητοφωνημένη ανάγνωση του ίδιου κειμένου. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι δυο στρατηγικές είχαν παρόμοια επίδραση στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας τριών από τους τέσσερις μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση ενώ η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αποδείχθηκε πιο αποτελεσματική για τον τέταρτο συμμετέχοντα.

### **1.5.2 Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης**

Σύμφωνα με τους Gajria και συν. (2007), οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης είναι γνωστικές διαδικασίες τις οποίες οι μαθητές εφαρμόζουν σκόπιμα για την προσέλαση του νοήματος των κειμένων. Μπορούμε να καταλάβουμε ποιες είναι αυτές οι διαδικασίες παρακολουθώντας τι κάνουν οι ικανοί αναγνώστες (Roberts κ.α., 2008).

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 οι ερευνητές είχαν στη διάθεσή τους ένα μεγάλο αριθμό ερευνητικά τεκμηριωμένων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Μεταξύ αυτών είναι η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, ο εντοπισμός των κύριων ιδεών, η νοητική απεικόνιση, η γραμματική της ιστορίας, η παραγωγή ερωτήσεων, η περίληψη και η δημιουργία προβλέψεων βασισμένων στην προϋπάρχουσα γνώση (Pressley & Wharton-McDonal, 1997). Πιο σύγχρονοι ερευνητές όπως για παράδειγμα οι Gajria και συν. (2007) και Rupley κ.α (2009) μνημονεύουν τις ίδιες στρατηγικές όταν αναφέρονται σε αποτελεσματική διδασκαλία βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης.

Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, ακόμη κι εκείνοι με επαρκείς δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ευχέρειας, αποτυγχάνουν στη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης είτε επειδή δεν τις έχουν στο ρεπερτόριό τους είτε επειδή δε γνωρίζουν πώς να τις εφαρμόζουν (Roberts κ.α., 2008).

Οι Gajria και συν. (2007) σε μια ανασκόπηση προηγούμενων ερευνητικών εργασιών κατέληξαν ότι η διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, διαπίστωση με την οποία συμφωνούν και οι Roberts και συν. (2008), καθώς αναφέρονται στη διδασκαλία στρατηγικών ως σημαντικό συστατικό μεγάλου αριθμού παρεμβάσεων που έχουν βρεθεί ότι συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Επιπλέον,

και η μετα-ανάλυση των Edmonds και συν. (2009), έδειξε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (6<sup>th</sup> – 12<sup>th</sup> grade) μπορούν να βελτιωθούν στην αναγνωστική κατανόηση όταν συμμετέχουν σε αντίστοιχες στοχευμένες παρεμβάσεις που εμπεριέχουν διδασκαλία στρατηγικών.

Σκοπός της διδασκαλίας γνωστικών στρατηγικών είναι να διδαχθούν οι μαθητές τρόπους προσέγγισης και επεξεργασίας του περιεχομένου των κειμένων ώστε να προσεγγίζουν τη μάθηση ενεργητικά και σκόπιμα, να διδαχθούν δηλαδή «πώς να μαθαίνουν» (Gajria κ.α., 2007). Η γνώση στρατηγικών περιλαμβάνει την κατάκτηση ενός ρεπερτορίου στρατηγικών, του τρόπου αποτελεσματικής εφαρμογής τους καθώς και του «πότε» πρέπει να εφαρμόζεται η κάθε στρατηγική και του «γιατί». Αυτή η γνώση καθιστά τον αναγνώστη ικανό να επιλέγει και να εφαρμόζει τις κατάλληλες για κάθε περίπτωση στρατηγικές (Kozminsky & Kozminsky, 2001).

Σύμφωνα με τους Duke και Pearson (2008) η διδασκαλία στρατηγικών θα πρέπει να περιέχει αναλυτική περιγραφή της στρατηγικής και του τρόπου εφαρμογής της, μοντελοποίηση της από τον εκπαιδευτικό ή κάποιον ικανότερο μαθητή, εφαρμογή της στρατηγικής από τους μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ή μεταξύ τους, καθοδηγούμενη εξάσκηση με σταδιακή μετάθεσης της ευθύνης στους μαθητές και ανεξάρτητη εξάσκηση από τους ίδιους τους μαθητές. Στους έφηβους μαθητές με ΜΔ οι Wong, Harris, Graham και Butler (2003) αναφέρουν ότι η διδασκαλία θα πρέπει να περιλαμβάνει εκτός από τη μοντελοποίηση με φωναχτή σκέψη και τη σταδιακή μετάθεση της ευθύνης στους ίδιους, την προφορική επανάληψη των βημάτων της κάθε στρατηγικής μέχρι οι μαθητές να τα εσωτερικεύσουν και την εξάσκησή τους σε κατάλληλα για την ηλικίας τους κείμενα.

Η βιβλιογραφία για τη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης αφορά είτε τη διδασκαλία μεμονωμένων στρατηγικών είτε την διδασκαλία συνδυασμών στρατηγικών (Gajria κ.α., 2007). Οι αρχικές ερευνητικές εργασίες αφορούσαν κυρίως την αξιολόγηση της διδασκαλίας μεμονωμένων στρατηγικών και οι παρεμβάσεις συνήθως πραγματοποιούνταν από ερευνητές σε τεχνητές συνθήκες. Από το 1980, όμως, και μετά η έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση αποτελεσματικών συνδυασμών στρατηγικών αλλά και αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας τους (Pressley & Wharton-McDonald, 1997).

Σύμφωνα με την μετανάλυση των Edmonds και συν. (2009), οι παρεμβάσεις που περιείχαν διδασκαλία πολλαπλών στρατηγικών αποδείχθηκαν αποτελεσματικότερες έναντι της διδασκαλίας μεμονωμένων στρατηγικών στους μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές με ΜΔ, (τελευταίες τάξεις του δημοτικού και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) Αντίστοιχα ήταν και τα συμπεράσματα και στη σύνθεση ερευνητικών εργασιών που διενήργησαν οι Gajria και συν. (2007), σύμφωνα με τα οποία, η διδασκαλία πολλαπλών στρατηγικών αποδείχθηκε αποτελεσματική στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης πραγματολογικών κειμένων σε μαθητές με ΜΔ τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στις παρεμβάσεις πολλαπλών στρατηγικών, οι στρατηγικές μπορούν να διδαχθούν είτε μια –μια κάθε φορά και η διδασκαλία της επόμενης να γίνεται αφού κατακτηθεί η προηγούμενη είτε μπορούν να διδαχθούν από την αρχή ως ενιαίο σύνολο (McCulley κ.α., 2013). Παραδείγματα διδασκαλίας συνδυασμού πολλαπλών στρατηγικών αποτελούν τα προγράμματα Αμοιβαίας Διδασκαλίας (RT) (Palinscar & Brown, 1984) και Συνεργατικής Στρατηγικής Ανάγνωσης (SCR) (Bremer, Vaughn, Clapper, Kim, & National Center on Secondary Education and Transition, 2002), τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω.

#### **1.5.2.1 Στρατηγική πρόβλεψης**

Το στάδιο πριν την έναρξη της ανάγνωσης πολλές φορές έχει αποδειχθεί ως το πιο σημαντικό στάδιο της διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου ενεργοποιείται η προηγούμενη γνώση, οικοδομείται η απαραίτητη βάση για την απόκτηση νέων γνώσεων, τίθενται στόχοι για την ανάγνωση ενός κειμένου και προκαλούνται τα απαραίτητα, ενδιαφέρον και ενθουσιασμός για τη διδασκαλία που έπεται (Wood & Endres, 2004).

Οι μαθητές κατανοούν ένα κείμενο καλύτερα και πιο αποτελεσματικά όταν, πριν ξεκινήσουν την ανάγνωση του, αναλογιστούν τι είναι αυτό που θα διαβάσουν όταν προβούν δηλαδή σε πρόβλεψη του περιεχομένου του (Neufeld, 2005). Σύμφωνα με τους Duke και Pearson (2008), η στρατηγική της πρόβλεψης αν και θεωρείται ως μια ενιαία στρατηγική εμπεριέχει μια ομάδα άλλων στρατηγικών όπως η προεπισκόπηση ή η γενική θεώρηση του κειμένου και η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης.

Πριν τη ανάγνωση είναι πολύ βοηθητικό οι μαθητές να προεπισκοπούν το κείμενο που θα διαβάσουν και να παρατηρούν κάποια χαρακτηριστικά του, όπως είναι ο τίτλος, οι υπότιτλοι, οι εικόνες, οι λεζάντες (captions). Ο σκοπός της προεπισκόπησης είναι να αποκτήσουν μια γενική ιδέα για το τι πραγματεύεται το κείμενο και να είναι σε θέση να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο του (McCulley κ.α., 2013· Neufeld, 2005), να απαντήσουν δηλαδή σε ερωτήσεις του τύπου «σε τι αναφέρεται το κείμενο;»

Έχοντας αποκτήσει μια γενική εικόνα για το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο με την προεπισκόπηση, οι αναγνώστες μπορούν να ανακαλέσουν την σχετική με το θέμα προϋπάρχουσα γνώση τους, προκειμένου να επιτευχθεί σύνδεση της με τις νέες πληροφορίες (Neufeld, 2005· Wood & Endres, 2004). Σε αυτήν την περίπτωση πιθανές ερωτήσεις είναι του τύπου «τι γνωρίζω για το θέμα;» Οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις λειτουργούν ως μέσο κατανόησης του περιεχομένου του νέου κειμένου (Duke & Pearson, 2008) καθώς δημιουργούνται συνειρμοί των όσων ήδη γνωρίζουν για ένα θέμα με αυτά που διαβάζουν (Coyne κ.α., 2009).

Το να μπαίνουν οι μαθητές στη διαδικασία να προβλέψουν το περιεχόμενο του κειμένου είναι ένας ευρέως αποδεκτός τρόπος επίσης, για να εστιάσουν την προσοχή τους στο κείμενο που θα διαβάσουν στη συνέχεια και επομένως να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τα σημαντικά σημεία του αποκτώντας, έτσι, κι ένα κίνητρο προκειμένου να ασχοληθούν με το αναγνωστικό έργο (Wood & Endres, 2004). Σε αυτήν την περίπτωση πιθανές ερωτήσεις είναι του τύπου «τι θέλω να μάθω;»

Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες συνήθως δυσκολεύονται στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης ή ενεργοποιούν είτε λαθεμένες είτε άσχετες προϋπάρχουσες γνώσεις που εμπλέκονται αρνητικά στην κατάκτηση νέων (Roberts κ.α., 2008). Η άμεση διδασκαλία της στρατηγικής της πρόβλεψης που εμπεριέχει την προεπισκόπηση και την σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης με τις πληροφορίες του κειμένου μπορεί να συμβάλει στην άρση αυτών των δυσκολιών (Coyne κ.α., 2009).

Μια στρατηγική που θεωρείται ότι συμβάλει στην ανάπτυξη της ενεργητικής ανάγνωσης για την καλύτερη κατανόηση πραγματολογικών κειμένων με ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης και στοχοθεσία είναι η KWL. Η KWL (what I



Know, what I Want to know, what I Learned) αναπτύχθηκε από την Ogle και περιλαμβάνει τρία (3) βήματα. Οι μαθητές συμπληρώνουν τρεις στήλες. Οι πρώτες δυο στήλες συμπληρώνονται πριν την ανάγνωση ενός κειμένου και η τρίτη στήλη συμπληρώνεται μετά την ανάγνωση. Στην πρώτη στήλη οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν τι ήδη γνωρίζουν για το θέμα του κειμένου (what I Know) και επομένως καλούνται να ενεργοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους. Στη δεύτερη στήλη σημειώνουν τι θα ήθελαν να μάθουν (what I Want to know), και επομένως θέτουν κάποιον στόχο, αποκτούν ενδιαφέρον προκειμένου να μελετήσουν το κείμενο και εμπλέκονται ενεργητικά στην ανάγνωση. Στην τρίτη στήλη, η οποία συμπληρώνεται μετά την ανάγνωση, οι μαθητές σημειώνουν τι έμαθαν από τη μελέτη του κειμένου (what I Learned) και επομένως προκαλείται σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης με τις νέες πληροφορίες που υπάρχουν στο κείμενο καθώς καλούνται να το συνοψίσουν (summarize) στο τέλος (Ogle, 1986).

Στο πρόγραμμα CSR (Collaborative Strategic Reading) συναντάμε τη στρατηγική της προεπισκόπησης σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να διατρέξουν τους τίτλους, τους υπότιτλους, τις εικόνες, τις λέξεις που εμφανίζονται με έντονα γράμματα ή υπογράμμιση στο κείμενο που πρόκειται να μελετήσουν και να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις: α) τι γνωρίζουν για το θέμα και β) τι θεωρούν ότι θα μάθουν διαβάζοντας το κείμενο (Bremer κ.α., 2002).

Στο πρόγραμμα RT (Reciprocal teaching) οι μαθητές, εκπαιδεύονται στη δημιουργία κατάλληλων ερωτήσεων πρόβλεψης του περιεχομένου του κειμένου μετά από προεπισκόπηση του (Palinscar & Brown, 1984) καθώς και σε ερωτήσεις πρόβλεψης του περιεχομένου της κάθε επόμενης παραγράφου, αφού έχει προηγηθεί η ανάγνωση της προηγούμενης (Duke & Pearson, 2008).

Σύμφωνα με τους Duke και Pearson (2008), αν και θα περίμενε κανείς, η αποτελεσματικότητα της στρατηγικής της πρόβλεψης, ως μεμονωμένη στρατηγική, να έχει διερευνηθεί τόσο σε αφηγηματικά όσο και σε πραγματολογικά κείμενα, ωστόσο έχει βασιστεί κυρίως σε ευρήματα που αφορούσαν αφηγηματικά κείμενα. Σε δυο ερευνητικές εργασίες (Hansen, 1981·Hansen & Pearson, 1983, όπως αναφ. στο Duke & Pearson, 2008), η πρόβλεψη των επόμενων κινήσεων των ηρώων των αφηγήσεων που βασίστηκε στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών από αντίστοιχες καταστάσεις, οδήγησε σε πολύ καλύτερη κατανόηση των αφηγηματικών ιστοριών τόσο σε μαθητές μικρότερης ηλικίας όσο και σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές που

εμφάνιζαν δυσκολίες, έναντι ομάδας ελέγχου που δεν εφάρμοσε αυτήν τη στρατηγική. Σε μια άλλη ερευνητική εργασία (Anderson, Wilkinson, Mason & Shirley, 1987, όπως αναφ. στο Duke & Pearson, 2008) η στρατηγική της πρόβλεψης φάνηκε επωφελής τόσο για την αύξηση του ενδιαφέροντος όσο και για την καλύτερη ανάκληση των ιστοριών.

### **1.5.2.2 Στρατηγικές ανάπτυξης λεξιλογίου**

Στην παρούσα εργασία, ως διδασκαλία λεξιλογίου θεωρείται η διδασκαλία που στοχεύει στην ανάπτυξη της κατανόησης της έννοιας των λέξεων από τους μαθητές, όπως ορίζεται και από τους Blachowicz, Fisher, Watts-Taffe και North Central Regional Educational Lab. (2005). Σύμφωνα με τους Duke και Pearson (2008), η διδασκαλία λεξιλογίου θεωρείται απαραίτητο συστατικό των παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης

Για την ανάπτυξη του λεξιλογίου οι ερευνητές έχουν εστιαστεί σε δυο πρακτικές: την άμεση διδασκαλία των ορισμών των λέξεων και τη διδασκαλία στρατηγικών για τη συναγωγή της έννοιας των λέξεων καθώς διαβάζουν (Blachowicz κ.α., 2005· Duke & Pearson, 2008· Ebberts & Denton, 2008· Roberts κ.α., 2008).

Για την άμεση διδασκαλία λεξιλογίου οι Blachowicz κ.α (2005) αναφέρονται σε ένα μοντέλο που αποτελείται από τέσσερα (4) βήματα τα οποία θα πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διδάξει το καινούριο λεξιλόγιο που θα συναντήσουν οι μαθητές στο κάθε νέο κείμενο που τους δίνεται για μελέτη. Τα βήματα αυτά είναι:

1ο: Επιλέγει ποιες λέξεις ενός κειμένου θα διδάξει πριν την ανάγνωσή του, λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος της συμβολής αυτών των λέξεων στην κατανόηση του.

2ο: Εξηγεί τις έννοιες των λέξεων παρέχοντας παραδείγματα προτάσεων στις οποίες χρησιμοποιούνται.

3ο: Αναθέτει σε διαφορετικούς μαθητές να εντοπίσουν και να σημειώσουν μέσα στο κείμενο τις διαφορετικές λέξεις που εξήγησε, καθώς το διαβάζουν. Οι μαθητές αφού αναλύσουν την έννοια της κάθε λέξης, λαμβάνοντας υπόψη το πώς χρησιμοποιείται στο κείμενο, παρουσιάζουν στην τάξη έναν ορισμό της και σχηματίζουν δικές τους προτάσεις που την εμπεριέχουν.

4ο: Χρησιμοποιεί ο ίδιος τις νέες λέξεις κατά τη συζήτηση μετά το πέρας της ανάγνωσης όταν ελέγχει την κατανόηση του κειμένου από τους μαθητές και τους ζητά να τις χρησιμοποιήσουν σε εργασίες που τους αναθέτει.

Αν και η άμεση διδασκαλία λέξεων έχει αποδειχτεί ως ο καλύτερος τρόπος ανάπτυξης λεξιλογίου, είναι πρακτικά αδύνατο να διδαχθούν οι μαθητές όλες τις λέξεις που χρειάζεται να γνωρίζουν. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται πολύ σημαντική η διδασκαλία στρατηγικών εξεύρεσης της σημασίας των λέξεων, με τις οποίες οι μαθητές θα καταστούν ικανοί να καταλαβαίνουν τι σημαίνει μια λέξη που δε γνωρίζουν, όταν τη συναντούν σε ένα κείμενο (Ebbers & Denton, 2008). Στρατηγικές για την εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων είναι η μορφολογική ανάλυση της ίδιας της λέξης, και η ανάλυση των στοιχείων του κειμένου (Baumann κ.α., 2002· Ebbers & Denton, 2008).

Η μορφολογική ανάλυση των λέξεων έχει αποδειχθεί ότι συμβάλει στην αναγνωστική κατανόηση μεγαλύτερης ηλικίας μαθητών. Σύμφωνα με αυτή η κάθε σύνθετη λέξη αναλύεται σε μορφήματα, δηλαδή σε μικρότερα τμήματα (πρόθημα, ρίζα, επίθημα) και καθώς το μόρφημα είναι το μικρότερο κομμάτι της γλώσσας που εμπεριέχει νόημα, η κατανόηση του νοήματος μιας άγνωστης έως τότε λέξης μπορεί να προκύψει από την κατανόηση και τη σύνδεση των νοημάτων των επιμέρους μορφημάτων από τα οποία αποτελείται (Ebbers & Denton, 2008).

Η ανάλυση των στοιχείων του κειμένου για την κατανόηση της έννοιας μιας λέξης αφορά την αναζήτηση σημασιολογικών ενδείξεων (semantic clues) στα συμφραζόμενα. Κατά την αναζήτηση σημασιολογικών ενδείξεων στα συμφραζόμενα, αναζητούνται μέσα στο κείμενο, πριν και μετά την άγνωστη λέξη στοιχεία που μπορεί να βοηθήσουν στην κατανόηση της σημασίας της. Τέτοια στοιχεία μπορεί να είναι: ορισμοί, παραδείγματα, συνώνυμα, αντώνυμα, ή το γενικότερο νόημα του κειμένου (Ebbers & Denton, 2008). Αναλυτική περιγραφή των στοιχείων που αναζητούνται πριν και μετά την άγνωστη λέξη έχει γίνει από τους Baumann, Edwards, Boland, Olejnik και Kame'enui (2003) οι οποίοι αναφέρουν ότι αρχικά αναζητείται ο ορισμός της λέξης, καθώς κάποιες φορές ο συγγραφέας τον δίνει αυτούσιο. Μετά αναζητούνται συνώνυμα ή αντώνυμα καθώς ο συγγραφέας μπορεί να χρησιμοποιεί συνώνυμες ή αντώνυμες λέξεις με τη λέξη που προσπαθούμε να καταλάβουμε. Έπειτα αναζητούνται στο κείμενο άλλες λέξεις που αποτελούν παραδείγματα της λέξης τη σημασία της οποίας αναζητούμε. Τέλος, αξιοποιούνται κάποια γενικά

στοιχεία, διάσπαρτα στο κείμενο που μπορεί να οδηγούν στην κατανόηση της έννοιας της λέξης.

Αν και κάποιες φορές δίνεται ξεκάθαρα ο ορισμός της λέξης μέσα στο κείμενο, τις περισσότερες θα πρέπει να αναζητηθούν τα στοιχεία του κειμένου που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο τα οποία, όταν αξιοποιηθούν με κατάλληλο τρόπο, οδηγούν στη συναγωγή της έννοιας μιας λέξης. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι μεμονωμένες λέξεις, ή και ολόκληρες προτάσεις που εμπεριέχουν πληροφορίες για την έννοια μιας λέξης και συνήθως είναι περισσότερα από ένα. Τα πιο χρήσιμα βρίσκονται στην ίδια με την άγνωστη λέξη πρόταση αλλά μπορεί να υπάρχουν και σε άλλες προτάσεις μέσα στην ίδια παράγραφο, ίσως και σε άλλες παραγράφους. Στοιχεία για την έννοια κάποιων λέξεων μπορούμε να πάρουμε επίσης και από την εικονογράφηση του κειμένου μέσα στο οποίο τις συναντάμε (Blachowicz κ.α., 2005).

Η συνδυαστική στρατηγική μορφολογικής ανάλυσης και ανάλυσης των συμφραζομένων των Baumann και συν. (2003) ονομάζεται «Οδηγίες λεξιλογίου (vocabulary rule)» και περιέχει τα εξής βήματα:

1<sup>ο</sup> βήμα: Στοιχεία από τα συμφραζόμενα: Διαβάζεις τις προτάσεις γύρω από τη λέξη που δε γνωρίζεις για να βρεις στοιχεία που θα σε βοηθήσουν να καταλάβεις την έννοια της.

2<sup>ο</sup> βήμα: Μορφολογικά στοιχεία: Ψάχνεις να βρεις τη ριζική λέξη από την οποία δημιουργήθηκε, το πρόθημα ή το επίθημα που θα σε βοηθήσουν να καταλάβεις την έννοια της.

3<sup>ο</sup> βήμα: Στοιχεία από τα συμφραζόμενα: Διαβάζεις ξανά τις προτάσεις γύρω από τη λέξη για να δεις αν η έννοια που σκέφτηκες ταιριάζει.

Οι Baumann και συν. (2003) προχώρησαν επίσης και σε μεγαλύτερη ανάλυση του 2ου βήματος ως εξής:

1<sup>ον</sup> : ψάξε τη ριζική λέξη (λέξη από την οποία έχει παραχθεί η άγνωστη λέξη) η οποία δεν μπορεί να διασπαστεί σε μικρότερα κομμάτια και εξέτασε αν γνωρίζεις τη σημασία της.

2<sup>ον</sup>: Ψάξε το πρόθημα, μια μικρή λέξη στην αρχή που αλλάζει τη σημασία της λέξης και εξέτασε αν γνωρίζεις τη σημασία της.

3<sup>ο</sup>: Ψάξε το επίθημα, μια μικρή λέξη στο τέλος που αλλάζει τη σημασία της λέξης και εξέτασε αν γνωρίζεις τη σημασία της.

4<sup>ο</sup>: Συνδύασε τις έννοιες της ριζικής λέξης, του προθήματος και του επιθήματος για να δεις αν μπορείς να κατασκευάσεις το νόημα της λέξης.

Για την κατανόηση του νοήματος των άγνωστων λέξεων οι Ebberts και Denton (2008), βασισμένοι στη στρατηγική των Baumann και συν. (2003) ανέπτυξαν μια παρόμοια στρατηγική που την ονόμασαν «Από Έξω-προς τα Μέσα Στρατηγική» (Outside - In Strategy). Η συγκεκριμένη στρατηγική περιελάμβανε τρία βήματα:

1ο: Ψάξε έξω από τη λέξη, σε γειτονικές λέξεις και προτάσεις για στοιχεία που θα σε βοηθήσουν να την καταλάβεις.

2ο: Ψάξε μέσα στην ίδια τη λέξη για επιμέρους τμήματα (προθήματα, επιθήματα, ρίζες)

3ο: Ξαναδιάβασε το ίδιο το τμήμα του κειμένου, έχοντας στο νου σου τα προηγούμενα και σκέψου τι μπορεί να σημαίνει η λέξη.

Και η Lubliner (2002) παρουσιάζει μια στρατηγική που έχει κοινά στοιχεία με τις δύο προηγούμενες καθώς συνδυάζει τη μορφολογική ανάλυση με την ανάλυση συμφραζομένων, την οποία ονομάζει «στρατηγικές αποσαφήνισης» (clarifying strategies) και η οποία αναλύεται στα παρακάτω βήματα:

- Όταν συναντάς μια λέξη της οποίας τη σημασία δεν καταλαβαίνεις ακολούθησε τις επόμενες στρατηγικές:
- Σκέψου το γενικό νόημα του κειμένου: Ψάξε τις πληροφορίες που υπάρχουν στην ίδια με την λέξη πρόταση αλλά και σε όλη την παράγραφο και δοκίμασε να μαντέψεις τη σημασία της.
- Αντικατέστησε τη λέξη με ένα συνώνυμο: Όταν θεωρείς ότι βρήκες τη σημασία της λέξης, αντικατέστησε την με ένα συνώνυμο και δες αν βγάζει νόημα η πρόταση.
- Μελέτησε τη δομή: Γνωρίζεις τη ριζική λέξη; Έχει πρόθημα και επίθημα η λέξη, τα οποία γνωρίζεις τι σημαίνουν; Χρησιμοποίησε αυτά τα στοιχεία για να καταλάβεις και τη σημασία ολόκληρης της λέξης.

- Εμπιστεύσου τη μνήμη σου: Έχεις ξαναδεί αυτήν τη λέξη; Μπορείς να θυμηθείς τι σημαίνει;
- Ρώτα κάποιον ειδικό: Υπάρχει κάποιος συμμαθητής σου που γνωρίζει τη λέξη; Μπορείτε μαζί να βρείτε τη σημασία της;
- Χρησιμοποίησε ένα αυτοκόλλητο χαρτάκι (post- it). Αν δεν μπορείς να βρεις τη σημασία της, σημείωσε με ένα χαρτάκι (post- it) τη σελίδα και ρώτησε τον δάσκαλο ή αναζήτησέ την στο λεξικό.

Οι Baumann και συν. (2002) με έναν συνδυασμό οιονεί πειραματικού σχεδίου και συνεντεύξεων, εξέτασαν την επίδραση της άμεσης/ρητής διδασκαλίας του συνδυασμού της στρατηγικής μορφολογικής ανάλυσης λέξεων και ανάλυσης των συμφραζομένων σε μαθητές της 5ης τάξης (5th grade) και προέβησαν σε σύγκριση της αποτελεσματικότητας της συνδυαστικής αυτής διδασκαλίας με τη διδασκαλία α) μόνο μορφολογικής ανάλυσης, β) μόνο ανάλυσης συμφραζομένων και γ) ομάδα ελέγχου στην οποία δε διδάχθηκε καμιά στρατηγική. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε με δώδεκα (12) μαθήματα διάρκειας πενήντα (50) λεπτών (τρεις ημέρες/ εβδομάδα, για τέσσερις εβδομάδες). Πραγματοποίησαν προ- έλεγχο δύο (2) ημέρες πριν την παρέμβαση, μετα-έλεγχο, τέσσερις (4) ημέρες μετά την παρέμβαση καθώς και έλεγχο διατηρησιμότητας των ωφελειών πέντε (5) εβδομάδες μετά το πέρας της παρέμβασης. Τα ευρήματα της ερευνητικής τους εργασίας έδειξαν ότι οι μαθητές είτε διδάσκονταν τη μορφολογική ανάλυση ξεχωριστά από την ανάλυση των συμφραζομένων είτε αυτές οι δύο διδάσκονταν συνδυαστικά ως μια στρατηγική είχαν καλύτερη επίδοση, μετά το πέρας της παρέμβασης, στην κατανόηση της έννοιας των λέξεων που συναντούσαν για πρώτη φορά, συγκρινόμενοι με την ομάδα ελέγχου. Τα οφέλη αυτά της παρέμβασης φάνηκαν ιδιαίτερα μεγάλα στην αμέσως μετά την παρέμβαση μέτρηση αλλά σημειώθηκε μείωση στη μέτρηση διατηρησιμότητας, αν και περισσότερο εμφανής ήταν η διατήρηση των ωφελειών από τη διδασκαλία της μορφολογικής ανάλυσης.

Οι Baumann και συν. (2003) θέλοντας να επεκτείνουν τα ευρήματά της προηγούμενης ερευνητικής εργασίας τους συνέκριναν την άμεση διδασκαλία λεξιλογίου με τη διδασκαλία της στρατηγικής μορφολογικής ανάλυσης και ανάλυσης των συμφραζομένων για την κατανόηση της έννοιας των λέξεων, που περιείχονταν σε βιβλία κοινωνικών επιστημών (ιστορίας), σε μαθητές 5ης τάξης (5th grade). Τόσο για την άμεση διδασκαλία λεξιλογίου όσο και για τη διδασκαλία της συνδυαστικής

στρατηγικής εύρεσης της σημασίας των λέξεων αφιερώθηκαν τριάντα πέντε (35) μαθήματα των δεκαπέντε (15) λεπτών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ιστορίας. Στη νέα ερευνητική τους εργασία συνδύασαν έναν οιονεί πειραματικό σχεδιασμό με συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια και κατέληξαν ότι ενώ η άμεση διδασκαλία οδήγησε στην κατάκτηση μεγαλύτερου αριθμού συγκεκριμένων λέξεων, η διδασκαλία της στρατηγικής που περιελάμβανε συνδυασμό μορφολογικής ανάλυσης και ανάλυσης των συμφραζομένων για την κατανόηση της έννοιας των λέξεων έκανε τους μαθητές πιο ικανούς να καταλαβαίνουν τις έννοιες λέξεων που συναντούσαν πρώτη φορά, συνέβαλε δηλαδή σε γενίκευση της δεξιότητάς τους.

Η Lubliner (2002) θέλησε να συγκρίνει τη στρατηγική των ερωτήσεων με τη στρατηγική εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων με μορφολογική ανάλυση και ανάλυση των συμφραζομένων, καθώς και με το συνδυασμό των δύο αυτών στρατηγικών ως προς την επίδραση τους στην αναγνωστική κατανόηση και κατανόηση λεξιλογίου σε μαθητές (με διαφορετικά επίπεδα επίδοσης στην ανάγνωση) της 5ης τάξης (5th grade). Ο ερευνητικός σχεδιασμός της μελέτης της ήταν και σε αυτήν την περίπτωση οιονεί πειραματισμός και οι στρατηγικές διδάχθηκαν με άμεση διδασκαλία σε δώδεκα (12) ωριαία μαθήματα κατά τη διάρκεια τεσσάρων (4) εβδομάδων. Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία των στρατηγικών ήταν από το σχολικό βιβλίο της ιστορίας. Τα ευρήματα της Lubliner (2002) έδειξαν ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν τη στρατηγική εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας αναγνωστικής κατανόησης και κατανόησης λεξιλογίου τόσο σε μια τυποποιημένη δοκιμασία όσο και σε μια δοκιμασία που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας, έναντι των δύο άλλων ομάδων. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα κείμενα της άτυπης δοκιμασίας ήταν άγνωστα στους μαθητές, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι μαθητές πέτυχαν γενίκευση των δεξιοτήτων που ανέπτυξαν.

### **1.5.2.3 Στρατηγική περίληψης με εύρεσης κεντρικής ιδέας**

Μεταξύ των στρατηγικών που συμβάλλουν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, η περίληψη έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά ως μια από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές (Duke & Pearson, 2008· Neufeld, 2005· Westby κ.α., 2010). Επιπλέον, σε μια σύνθεση ερευνητικών εργασιών με παρεμβάσεις που στόχευαν στην βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με ΜΔ και υλοποιήθηκαν από το 1979 έως 2009, οι Solis και συν. (2012) διαπίστωσαν ότι στην

πλειονηφία των παρεμβάσεων οι μαθητές διδάχθηκαν είτε τη στρατηγική εύρεσης της κεντρικής ιδέας είτε της περίληψης, οι οποίες είχαν διδαχθεί είτε ως ξεχωριστές στρατηγικές είτε ως μια ενιαία.

Σύμφωνα με τους Elosúa και συν. (2013), η ποιότητα μιας περίληψης αποτελεί ακριβή ένδειξη του πόσο καλά έχει κατανοηθεί ένα κείμενο. Αυτό συμβαίνει γιατί η περίληψη δεν είναι απλή αναδίγηση ενός κειμένου αλλά απαιτεί από τον αναγνώστη να αναλύει και να συνθέτει πληροφορίες, να διακρίνει τις σημαντικές από τις ασήμαντες, να επικεντρώνεται στα βασικά στοιχεία και να προβαίνει σε συναγωγή συμπερασμών και πύκνωση του κειμένου (Watson κ.α., 2012· Westby κ.α., 2010)

Πολλοί μαθητές όμως, θεωρούν την παραγωγή περίληψης δύσκολο έργο (Duke & Pearson, 2008), δεν κατανοούν τη φύση και το σκοπό της και καταλήγουν σε περιλήψεις που είτε περιλαμβάνουν πολλές και περιττές πληροφορίες, είτε πολύ ελάχιστες ενώ αρκετές φορές χρησιμοποιούν αυτολεξεί φράσεις του κειμένου (Westby κ.α, 2010).

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα των van der Schoot και συν. (2008), η διάκριση μεταξύ σημαντικών και ασήμαντων πληροφοριών καθώς οι μαθητές διαβάζουν ένα κείμενο (όπως προκύπτει από την εξέταση του χρόνου προσήλωσης των ματιών τους) μπορεί να προβλέψει το επίπεδο αναγνωστικής τους κατανόησης, καθώς η επικέντρωση στις σημαντικές κάνει ευκολότερη την προσπέλαση του νοήματός του (Westby κ.α, 2010).

Η άμεση διδασκαλία της διάκρισης σημαντικών από τις μη σημαντικές πληροφορίες είναι απαραίτητη σε μαθητές που δυσκολεύονται σε τέτοιου είδους έργα. Στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί διάφοροι κανόνες πύκνωσης κειμένου προκειμένου να αναπτυχθεί αυτή η δεξιότητα (Garner, 1984).

Οι van Dijk και Kintsch (1977, όπως αναφ. στο Westby κ.α., 2010) επεσήμαναν τρεις διεργασίες απαραίτητες για τη παραγωγή περίληψης: διαγραφή των περιττών, γενίκευση, και σύνθεση, τις οποίες ονόμασαν μικρο-κανόνες. Βασιζόμενοι στις παραπάνω διεργασίες οι Brown και οι συνεργάτες του (Brown, Campione, & Day, 1981· Brown & Day, 1983, όπως αναφ. στο Westby κ.α., 2010), διατύπωσαν πέντε κανόνες περίληψης με βασική προϋπόθεση τη διάκριση των σημαντικών από τις μη σημαντικές πληροφορίες. Οι κανόνες αυτοί είναι:



- Διαγραφή των μη σημαντικών πληροφοριών
- Διαγραφή των περιττών πληροφοριών
- Αντικατάσταση ενός καταλόγου λέξεων με μια γενική έννοια που τις περιλαμβάνει
- Επιλογή μιας πρότασης ως τίτλο
- Επινόηση μιας πρότασης για τίτλο αν δεν δίνεται έτοιμη.

Μια πολύ χρήσιμη στρατηγική για την εφαρμογή των κανόνων περίληψης σε επίπεδο παραγράφου είναι γνωστή ως «gist summary» (McCulley κ.α., 2013· Swanson & De La Paz, 1998) και σύμφωνα με την οποία οι μαθητές σταματούν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σε κάθε παράγραφο για να διακρίνουν τις σημαντικές πληροφορίες και γράφουν μια μικρή σύνοψη που τις εμπεριέχει.

Εκτός, όμως από τη διάκριση των σημαντικών από τις μη σημαντικές πληροφορίες, η περίληψη προϋποθέτει και τον εντοπισμό των κεντρικών ιδεών ενός κειμένου αλλά και τη σύνθεσή τους. Η εύρεση της κεντρικής ιδέας είναι μια σημαντική δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης και αποτελεί σημαντικό βήμα για την κατάκτηση της στρατηγικής της περίληψης (Elosúa κ.α., 2013). Οι Gajria και συν. (2007) ισχυρίζονται ότι ο εντοπισμός της κεντρικής ιδέας ή η διατύπωση της κεντρικής ιδέας και η παράφραση της (πλαγιότιτλος) έχει αποδειχθεί ως η πιο αποτελεσματική στρατηγική για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι Brown και Day (1983, όπως αναφ. στο Watson κ.α., 2012) διατύπωσαν τέσσερις κανόνες για τη παραγωγή περιλήψεων με εντοπισμό της κεντρικής ιδέας και διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες:

- Εντοπισμός των κεντρικών ιδεών
- Σύνδεση των κεντρικών ιδεών μεταξύ τους
- Εντοπισμός και διαγραφή των περιττών
- Αναδιατύπωση των κεντρικών ιδεών με χρήση άλλων λέξεων και φράσεων από αυτές του κειμένου.

Ωστόσο, στη βιβλιογραφία, εντοπίζουμε την εύρεση της κεντρικής ιδέας και ως ξεχωριστή στρατηγική (Solis κ.α., 2012). Η στρατηγική της κεντρικής ιδέας δε σχετίζεται μόνο με τη στρατηγική της περίληψης αλλά και με τη στρατηγική της παράφρασης σύμφωνα με τους Watson και συν. (2012), καθώς η παράφραση

αναφέρεται όταν ο αναγνώστης επαναδιατυπώνει με δικές του λέξεις την κεντρική ιδέα.

Τη στρατηγική εύρεσης της κεντρικής ιδέας ή περίληψης τη συναντάμε στη βιβλιογραφία με μικρές παραλλαγές. Ένας τρόπος διδασκαλίας της είναι να αναγνωρίζουν οι μαθητές σε ποιον ή σε τι αναφέρεται μια παράγραφος ή ένα κείμενο και μετά να εντοπίζουν τις σημαντικές πληροφορίες που σχετίζονται με αυτό (McCulley κ.α., 2013).

Στο πρόγραμμα CSR (Collaborative Strategic Reading), σύμφωνα με τους Bremer και συν. (2002) συναντάμε μια στρατηγική εντοπισμού της κεντρικής ιδέας σε επίπεδο παραγράφου με το όνομα «Get the gist». Οι μαθητές διδάσκονται να απαντάνε σε δύο ερωτήσεις

α) σε ποιον ή σε τι αναφέρεται η παράγραφος

β) τι σημαντικό αναφέρει για αυτό το πρόσωπο ή για αυτό το θέμα.

Τέλος καλούνται να διατυπώσουν τη κεντρική ιδέα σε λιγότερες από δέκα (10) λέξεις, κάτι που στην ελληνική γλώσσα αντιστοιχεί με τη δημιουργία πλαγιότιτλου (Αγγελάκος, Κατσαρού, & Μαγγανά, 2010).

Ο Boudah (2014) περιγράφει μια στρατηγική εύρεσης της κεντρικής ιδέας με τέσσερα βήματα:

1ο βήμα: Βρες το θέμα. Ψάξε στην παράγραφο ή στο κείμενο λέξεις που εμφανίζονται περισσότερες από μια φορά και δηλώνουν το θέμα. Το θέμα μπορεί να είναι μια λέξη ή μια φράση.

2ο βήμα: Βρες τουλάχιστον δυο σημαντικές λεπτομέρειες. Ψάξε τι μας λέει για το θέμα η παράγραφος. Υπογράμμισε τις σημαντικές λεπτομέρειες με ένα χρωματιστό στυλό ή μολύβι.

Βήμα 3ο: Αγνόησε τις μη σημαντικές λεπτομέρειες. Σβήσε με μια γραμμή ή υπογράμμισε με ένα άλλο χρώμα τις μη σημαντικές λεπτομέρειες.

Βήμα 4ο: Πρόσεξε πώς σχετίζονται οι σημαντικές λεπτομέρειες μεταξύ τους.

Βήμα 5ο: Χρησιμοποίησε δικά σου λόγια για να διατυπώσεις την κεντρική ιδέα.

Η διατύπωση της κεντρικής ιδέας με λόγια του αναγνώστη και όχι η αυτολεξεί μεταφορά των λέξεων του κειμένου, η παράφρασή της δηλαδή, αποτελεί την βάση της περίληψης και σύμφωνα με τους Watson και συν. (2012) πρέπει να διδάσκεται πριν τη στρατηγική της περίληψης. Η παράφραση θεωρείται σημαντική γιατί μειώνει την υπερφόρτωση της εργαζόμενης μνήμης και βελτιώνει την ανάκτηση των πληροφοριών.

Μια γνωστή στρατηγική παράφρασης αποτελεί η στρατηγική RAP (Read-Ask-Paraphrase) που δημιουργήθηκε από τους Schumaker, Demon, & Deshler (1984, όπως αναφ. στους Watson κ.α., 2012). Η στρατηγική RAP αναπτύσσεται σε τρία βήματα.

- Διάβασε την παράγραφο
- Αναρωτήσου «ποια είναι η κεντρική ιδέα και δυο βασικές λεπτομέρειες;»
- Επαναδιατύπωσε την κεντρική ιδέα με δικά σου λόγια.

Οι μαθητές στην στρατηγική RAP καθοδηγούνται να αναζητούν την κεντρική ιδέα κυρίως στην πρώτη και στην τελευταία πρόταση της παραγράφου.

Σε κάποια κείμενα η κεντρική ιδέα διατυπώνεται με άμεσο τρόπο και είναι εύκολο για τους μαθητές να την εντοπίσουν. Σε κάποια άλλα κείμενα εμφανίζεται με έμμεσο τρόπο και τότε οι μαθητές καλούνται να την συμπεράνουν και τη διατυπώσουν (Elosúa κ.α., 2013). Τόσο η διδασκαλία του τρόπου εντοπισμού όσο και η διδασκαλία της «κατασκευής» της κεντρικής ιδέας είναι σημαντικά τμήματα της διδασκαλίας της συγκεκριμένης στρατηγικής. Ο βαθμός δυσκολίας στην εύρεση της κεντρικής ιδέας εξαρτάται επίσης κι από τη θέση της στο κείμενο. Στις περισσότερες περιπτώσεις βρίσκεται στην αρχή ή στο τέλος του κειμένου αλλά μπορεί να βρίσκεται και κάπου ενδιάμεσα και τότε είναι πιο δύσκολος ο εντοπισμός της (Elosúa κ.α., 2013).

Σύμφωνα με τους Gajria & Salvia (1992, όπως αναφ. στους Coyne κ.α., 2009), η διδασκαλία της στρατηγικής της περίληψης σε μαθητές με ΜΔ μπορεί να τους βοηθήσει να κατασκευάσουν και να αναθεωρήσουν το νόημα ενός κειμένου ή να βελτιώσουν αυτή τους την ικανότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν τη στρατηγική μοντελοποιώντας τα βασικά βήματα, οργανώνοντας δομημένες ευκαιρίες

εξάσκησης και παρουσιάζοντας παραδείγματα συνοπτικών και ολοκληρωμένων περιλήψεων (Roberts, κ.α., 2008).

Στο βιβλίο μαθητή του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας Α Γυμνασίου αναφέρονται ως βασικά βήματα για την περίληψη τα εξής:

α. Η προσεκτική ανάγνωση του αρχικού κειμένου.

β. Ο εντοπισμός του κεντρικού θέματος (θεματικού κέντρου) του κειμένου.

γ. Η μελέτη της δομής των παραγράφων του κειμένου και η υπογράμμιση των βασικών λέξεων.

δ. Η γραφή σύντομων πλαγιότιτλων σε κάθε παράγραφο.

ε. Η γραφή της περίληψης με ιδιαίτερη προσοχή:

– να ξεκινά είτε με αναφορά στο κείμενο/συγγραφέα είτε απευθείας

– να αξιοποιεί με προσοχή τις απαραίτητες συνδετικές λέξεις·

– να περιέχει την κύρια θέση και τις βασικές ιδέες του κειμένου·

– να έχει πληροφοριακό ύφος και να μη σχολιάζει το κείμενο·

– να μην υπερβαίνει τον αριθμό λέξεων που έχει οριστεί.» (Αγγελάκος, Κατσαρού, & Μαγγανά, 2010, σελ. 48).

Στο βιβλίο μαθητή του μαθήματος Νεοελληνικής Γλώσσας Β Γυμνασίου παρατίθεται το παρακάτω διάγραμμα που αφορά τη δημιουργία περίληψης με χρήση πλαγιότιτλων.

Πηγή: Γαβριηλίδου, Εμμανουηλίδης, & Πετρίδου- Εμμανουηλίδου, 2010, σελ 39.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ
→ <b>Παρουσίαση θέματος – νοηματικού κέντρου</b> π.χ. το κείμενο μας ενημερώνει ή αναφέρεται...
→ <b>1ος πλαγιότιτλος</b> (Προσοχή στην ομαλή σύνδεση με τη χρήση συνδετικών λέξεων, π.χ. Αρχικά, αναλυτικότερα, πιο συγκεκριμένα...)
→ <b>2ος πλαγιότιτλος</b>
→ <b>3ος πλαγιότιτλος</b> (Αξιοποιήστε τις συνδετικές λέξεις ή φράσεις που θα αναζητήσετε μαζί με τον καθηγητή σας.)
→ <b>4ος πλαγιότιτλος</b>

Σε μια ερευνητική εργασία των Gajria and Salvia (1992, όπως αναφ. στους Jitendra, Cole, Hoppes, & Wilson, 1998), μαθητές (6η έως 9η τάξη) με μαθησιακές δυσκολίες διδάχθηκαν πέντε (5) κανόνες (rules) περίληψης για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης πραγματολογικών κειμένων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν τους κανόνες της περίληψης εμφάνισαν στατιστικά

σημαντικά καλύτερη επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης, σε ερωτήσεις εντοπισμού της κεντρικής ιδέας, εύρεσης σχέσεων αιτίας- αποτελέσματος, και εξαγωγής συμπερασμάτων συγκρινόμενοι με ομάδα ελέγχου.

Οι Malone and Mastropieri (1992, όπως αναφ. στο Gajria, κ.α., 2007) είχαν βρει επίσης θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας της περίληψης (ως μέρος της διδασκαλίας πολλαπλής χρησιμοποίησης στρατηγικών) όταν μαθητές εκπαιδεύτηκαν στη δημιουργία πλαγιότιτλου της κάθε παραγράφου. Τα οφέλη της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν μεγαλύτερα έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας και επιπλέον επιτεύχθηκε γενίκευση.

Πλούσιο ερευνητικό έργο σχετικά με την συμβολή της στρατηγικής της περίληψης και της κεντρικής ιδέας στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ΜΔ ανέπτυξαν οι Jitendra και οι συνεργάτες της. Ενδεικτικά αναφέρονται δυο ερευνητικές εργασίες τους.

Οι Jitendra και συν. (1998) εξέτασαν την επίδραση της άμεσης διδασκαλίας της περίληψης με εύρεση της κεντρικής ιδέας στην αναγνωστική κατανόηση τριών (3) μαθητών της έκτης τάξης (6th grade). Ως ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκε ένας άλλος μαθητής που δεν έλαβε αντίστοιχη διδασκαλία. Η διδασκαλία της κεντρικής ιδέας – περίληψης ολοκληρώθηκε σε επτά (7) μαθήματα διάρκειας σαράντα έως πενήντα (40-50) λεπτών και ακολούθησε διδασκαλία στη αυτό-παρακολούθηση. Τα ευρήματα που προέκυψαν έδειξαν ότι η διδασκαλία κεντρικής ιδέας –περίληψης οδήγησε σε βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και των τριών μαθητών και αύξησε την επίδοσή τους τόσο στον εντοπισμό όσο και στην συναγωγή των κεντρικών ιδεών των κειμένων, η οποία βελτιώθηκε ακόμη περισσότερο μετά και τη διδασκαλία στην αυτό-παρακολούθηση.

Οι Jitendra, Horpes και Xin (2000) εξέτασαν τη αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης με διδασκαλία της κεντρικής ιδέας σε δεκαοκτώ (18) μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς και την συνέκριναν με ομάδα ελέγχου, την οποία αποτέλεσαν δεκαπέντε (15) μαθητές. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε δεκαπέντε (15) μαθήματα διάρκειας τριάντα έως σαράντα (30-40) λεπτών. Σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν, οι μαθητές της παρέμβασης σημείωσαν στατιστικά σημαντική καλύτερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση συγκρινόμενοι με την ομάδα ελέγχου τόσο αμέσως μετά το πέρας της παρέμβασης

αλλά και στην μέτρηση διατηρησιμότητας που πραγματοποιήθηκε έξι (6) εβδομάδες μετά το τέλος της παρέμβασης.

### **1.5.3 Ο ρόλος των κειμένων στη διδασκαλία στρατηγικών**

Ένας παράγοντας που έχει αποδειχθεί επίσης σημαντικός για τη διδασκαλία στρατηγικών είναι η επιλογή κατάλληλων κειμένων. Δεν είναι όλα τα κείμενα κατάλληλα για τη διδασκαλία όλων των στρατηγικών. Τουλάχιστον κάποια από τα κείμενα που επιλέγονται θα πρέπει να επιλέγονται πληρώνοντας κάποιες βασικές προδιαγραφές. Για παράδειγμα, ένα κείμενο για τη διδασκαλία της πρόβλεψης θα πρέπει να είναι ένα κείμενο που δεν έχουν ξαναδιαβάσει οι μαθητές, που έχει μια αλληλουχία νοημάτων και που εμπεριέχει αρκετά στοιχεία στα οποία μπορεί να βασιστεί μια πρόβλεψη (Duke & Pearson, 2008).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει επίσης και η σταδιακή αύξηση της δυσκολίας των κειμένων στα οποία εξασκούνται οι μαθητές. Έτσι, στο αρχικό στάδιο, όταν έρχονται σε πρώτη επαφή με μια στρατηγική οι μαθητές ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται κείμενα πιο εύκολα και αργότερα να αυξάνεται η δυσκολία τους (Duke & Pearson, 2008). Η υποστηριζόμενη (Scaffolded) διδασκαλία που ξεκινάει με μικρά κείμενα με εύκολο περιεχόμενο και προχωρά σε μεγαλύτερης έκτασης και δυσκολίας αποτελεί αποτελεσματική προσέγγιση σύμφωνα με τους Klingner & Vaughn (1996, όπως αναφ. στους Roberts κ.α., 2008). Ενδεικτικά για την υποστήριξη αυτής της άποψης είναι τα ευρήματα της ερευνητικής εργασίας των Gajria και συν. (2007) σύμφωνα με τα οποία όταν χρησιμοποιούνται κείμενα ειδικά κατασκευασμένα για τους σκοπούς μιας παρέμβασης διδασκαλίας στρατηγικών (μικρότερης δυσκολίας) τα οφέλη είναι μεγαλύτερα σε σύγκριση με τις περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται κείμενα από τα σχολικά βιβλία, που θεωρούνται δυσκολότερα.

### **1.5.4 Προγράμματα διδασκαλίας συνδυασμών στρατηγικών.**

Προγράμματα για τη διδασκαλία συγκεκριμένου συνδυασμού στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης με άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία στις οποίες όμως οι στρατηγικές διδάσκονται με ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αποτελούν τα προγράμματα Αμοιβαίας Διδασκαλίας (RT) και Συνεργατικής Στρατηγικής Ανάγνωσης (CSR).

Η Αμοιβαία Διδασκαλία (Reciprocal Teaching) αποτελεί ένα από τα πιο διερευνημένα και τεκμηριωμένα προγράμματα διδασκαλίας μιας ομάδας

στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Έχει σχεδιαστεί για την καλλιέργεια της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών οι οποίοι αν και δεν εμφανίζουν δυσκολίες αποκωδικοποίησης, δυσκολεύονται στην κατανόηση γραπτών κειμένων (Takala, 2006). Συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα Αμοιβαίας Διδασκαλίας που σχεδιάστηκε αρχικά από τους Palisnscair και Brown (1984, όπως αναφ. στους Spörer κ.α., 2009) διδάσκονται τέσσερις στρατηγικές: *πρόβλεψη* (prediction), *αποσαφήνιση* (clarifying), *ερωτήσεις περιεχομένου* (questioning) και *περίληψη* (summarizing), στο πλαίσιο μικρών ομάδων μαθητών, όπου οργανώνονται διάλογοι για την υποστήριξη της αναδυόμενης χρήσης των στρατηγικών, καθώς οι μαθητές εξασκούνται στην κατανόηση γραπτών κειμένων. Με την στρατηγική της πρόβλεψης, ο αναγνώστης προβαίνει στην πρόβλεψη του περιεχομένου ενός κειμένου ενώ με την αποσαφήνιση άγνωστων λέξεων και δυσνόητων σημείων επαληθεύει αν το έχει κατανοήσει. Με τις ερωτήσεις περιεχομένου παρακολουθεί την κατανόηση καθώς επικεντρώνεται στις βασικές ιδέες αγνοώντας τις λεπτομέρειες ενώ με την περίληψη εστιάζει στο σημαντικό περιεχόμενο του κειμένου. Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες απαιτούν ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης ενώ οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν με επιτυχία στους διαλόγους μέσα στις ομάδες (Takala, 2006). Ο αρχηγός της κάθε ομάδας που μοντελοποιεί τις στρατηγικές μπορεί να είναι είτε ο εκπαιδευτικός είτε ένας μαθητής (Spörer κ.α., 2009)

Ένα άλλο πρόγραμμα καλλιέργειας αναγνωστικής κατανόησης που έχει βάσεις στην Αμοιβαία Διδασκαλία των Palisnscair και Brown (1984, όπως αναφ. στους Klingner, Vaughn, Arguelles, Hughes, & Leftwich, 2004· Vaughn κ.α., 2011) είναι η Συνεργατική Στρατηγική Ανάγνωση (Collaborative Strategic Reading). Το πρόγραμμα της Συνεργατικής Στρατηγικής Ανάγνωσης ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα των γλωσσικών μαθημάτων χωρίς να το αντικαθιστά. Η διδασκαλία των στρατηγικών γίνεται σε ολόκληρη την τάξη και οι μαθητές έπειτα τις εφαρμόζουν στο πλαίσιο μικρών ομάδων που οργανώνει ο εκπαιδευτικός και όπου καλούνται να μελετήσουν και να κατανοήσουν διάφορα κείμενα. Στο πλαίσιο των ομάδων της Συνεργατικής Στρατηγικής Ανάγνωσης, οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους (τους οποίους εναλλάσσουν) όπως, του αρχηγού, των ειδικών της εύρεσης της βασικής ιδέας και της διατύπωσης ερωτήσεων, του παρακινητή ή του χρονομέτρη (Klingner κ.α., 2004· Vaughn κ.α., 2011). Οι στρατηγικές που διδάσκονται είναι α) η προεπισκόπηση – πρόβλεψη (preview), β) η παρακολούθηση της κατανόησης (click

and chunk), γ) ο εντοπισμός της βασικής ιδέας και η παράφραση της (get the gist) και δ) η παραγωγή ερωτήσεων και επανεξέταση των βασικών ιδεών (wrap up) και διακρίνονται σε στρατηγικές που χρησιμοποιούνται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Η προεπισκόπηση και η πρόβλεψη συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και στην κινητοποίηση των μαθητών ενώ η παρακολούθηση της κατανόησης συμβάλλει στον εντοπισμό της διακοπής της κατανόησης και στην εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών. Κατά τον εντοπισμό της βασικής ιδέας, οι μαθητές παραφράζουν τα σημαντικά σημεία. Τέλος, η παραγωγή ερωτήσεων συμβάλλει στη βελτίωση της κατανόησης και στη συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη, ενώ με την επανεξέταση των βασικών ιδεών οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν μια συμπερασματική πρόταση που περιέχει τις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου και να δικαιολογήσουν την άποψή τους για τη σημαντικότητα αυτών των πληροφοριών (Vaughn κ.α., 2011).

Οι Spörer και συν. (2009) εξέτασαν τη συμβολή του συνδυασμού των τεσσάρων στρατηγικών (πρόβλεψη, αποσαφήνιση, ερωτήσεις, περίληψη), στο πλαίσιο του μοντέλου Αμοιβαίας Διδασκαλίας, στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών της τυπικής τάξης (ετερογενούς ικανότητας) ηλικίας εννέα (9) έως δώδεκα (12) ετών (3rd – 6th grade) και η Takala (2006), σε μαθητές της τυπικής τάξης και μαθητές με ειδική γλωσσική διαταραχή, ηλικίας δέκα (10) και (12) ετών (4th και 6th grade). Η διδασκαλία των στρατηγικών στην παρέμβαση των Spörer και συν. (2009) υλοποιήθηκε σε δεκατέσσερα (14) μαθήματα (δυο ανά εβδομάδα) διάρκειας σαράντα πέντε (45) λεπτών, ενώ οι παρεμβάσεις της Takala (2006), εαρινό και χειμερινό εξάμηνο διήρκησαν δέκα (10) και δεκαπέντε (15) μαθήματα αντίστοιχα σε διάστημα πέντε (5) εβδομάδων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η διδασκαλία των τεσσάρων στρατηγικών με Αμοιβαία Διδασκαλία οδήγησε σε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών της τυπικής τάξης (Spörer κ.α., 2009· Takala, 2006) ενώ οι μαθητές με ειδική γλωσσική διαταραχή εμφάνισαν κάποια πρόοδο χωρίς όμως να είναι στατιστικά σημαντική (Takala, 2006). Και στις δυο περιπτώσεις η διδασκαλία στρατηγικών οδήγησε σε στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης έναντι πιο παραδοσιακών μεθόδων ενώ θετικά ήταν, επίσης, τα ευρήματα σχετικά με τη γενίκευση και διατήρηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος (Spörer κ.α., 2009· Takala, 2006). Επιπλέον, από την ερευνητική εργασία των Spörer και συν. (2009), προέκυψε ότι οι



μαθητές με το πέρας της παρέμβασης φάνηκαν πιο ικανοί στην εφαρμογή των στρατηγικών πρόβλεψης, ερωτήσεων και περίληψης έναντι της ομάδας ελέγχου αλλά δεν παρέχονται δεδομένα σχετικά με το ποσοστό των μαθητών που έφτασαν σε ανεξάρτητη εφαρμογή των εν λόγω στρατηγικών.

Οι Klingner και συν. (2004) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του συνδυασμού των στρατηγικών πρόβλεψης-προεπισκόπησης (preview), παρακολούθησης κατανόησης (click and chunk), εντοπισμού και παράφρασης κεντρικής ιδέας (get the gist) καθώς και παραγωγής ερωτήσεων για την επανεξέταση των βασικών ιδεών (wrap up), όπως περιγράφονται στο μοντέλο Συνεργατικής Στρατηγικής Ανάγνωσης, στην αναγνωστική κατανόηση πραγματολογικών κειμένων μαθητών ηλικίας δέκα (10) ετών (4<sup>th</sup> grade) που φοιτούσαν σε δίγλωσσα ενταξιακά σχολικά περιβάλλοντα και η μητρική τους γλώσσα ήταν διαφορετική από την κυρίαρχη.

Επιπλέον, οι Vaughn και συν. (2011) εξέτασαν την επίδραση του παραπάνω συνδυασμού στρατηγικών σύμφωνα με το μοντέλο Συνεργατικής Στρατηγικής Ανάγνωσης στην αναγνωστική κατανόηση πραγματολογικών κειμένων σε μαθητές τυπικών τάξεων, με ετερογενούς ικανότητας πληθυσμό, ηλικίας δεκατριών (13) και δεκατεσσάρων (14) ετών (7<sup>th</sup> και 8<sup>th</sup> grade). Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν δεκαοκτώ (18) εβδομάδες και είχε ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν την αντίστοιχη διδασκαλία σε μαθήματα των πενήντα (50) λεπτών, δυο φορές την εβδομάδα. Ο συνολικός τελικός αριθμός των μαθημάτων κυμάνθηκε μεταξύ είκοσι οκτώ (28) και σαράντα οκτώ (48) μαθήματα ανάλογα με τον εκπαιδευτικό και την τάξη.

Σύμφωνα με τους Klingner και συν. (2004), η διδασκαλία των τεσσάρων στρατηγικών της Συνεργατικής Στρατηγικής Ανάγνωσης συνέβαλε σε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης όλων των μαθητών (μαθητές με υψηλές/μέτριες επιδόσεις, μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες) που συμμετείχαν στην αντίστοιχη παρέμβαση συγκρινόμενοι με τις ομάδες ελέγχου, ενώ τη μεγαλύτερη βελτίωση παρουσίασαν οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνισαν τη μεγαλύτερη βελτίωση στην κατάκτηση των στρατηγικών. Σύμφωνα με τους Vaughn και συν. (2011), η Συνεργατική Στρατηγική Ανάγνωση βελτίωσε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την αναγνωστική κατανόηση του συνόλου των μαθητών σε

σύγκριση με τις ομάδες ελέγχου. Η υποομάδα των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες σημείωσε βελτίωση χωρίς όμως στατιστικά σημαντική διαφορά σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Οι Bryant, Vaughn, Linan-Thompson, Ugel, Hamff, & Hougen (2000) εξέτασαν την επίδραση μιας παρέμβασης σε μαθητές μεικτής ικανότητας (με αναγνωστικές δυσκολίες, χαμηλής επίδοσης και τυπικής ανάπτυξης) που περιείχε στρατηγικές κατανόησης άγνωστων λέξεων, ανάπτυξης αναγνωστικής ευχέρειας με επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις σε ζεύγη μαθητών και στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης (ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, αυτό-ερωτήσεις, εντοπισμός κεντρικής ιδέας και σημαντικών λεπτομερειών, παράφραση και περίληψη), σύμφωνα με το μοντέλο Collaborative Strategic Reading (CSR). Τα ευρήματα έδειξαν σημαντική βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας σε όλες τις ομάδες των μαθητών. Αν και πολλοί μαθητές σημείωσαν σημαντική βελτίωση στην κατανόηση άγνωστων λέξεων με χρήση στρατηγικών μορφολογικής ανάλυσης και ανάλυσης στοιχείων του κειμένου αλλά και στην αναγνωστική κατανόηση, μια μικρή ομάδα πολύ φτωχών αναγνωστών φάνηκε ότι επωφελήθηκε ελάχιστα ή καθόλου. Επίσης, τα ευρήματα έδειξαν ότι 36% των μαθητών με ΜΔ ήταν σε θέση να αναφέρουν και να αναλύουν τα βήματα της στρατηγικής με το πέρας της παρέμβασης, ενώ η βελτίωση όλων των μαθητών στη γνώση της στρατηγικής ήταν σταδιακή καθώς η επίδοσή τους παρουσίαζε ανοδική πορεία κατά τις τρεις αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Άλλοι ερευνητές εξέτασαν την αποτελεσματικότητα συνδυασμών στρατηγικών χωρίς αυτός ο συνδυασμός να αποτελεί ολοκληρωμένο πρόγραμμα όπως το RT ή το CSR. Οι Ellis και Graves (1990, όπως αναφ. στο Gajria, κ.α., 2007) μελέτησαν την επίδραση του συνδυασμού της παράφρασης και των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων σε 32 μαθητές με ΜΔ (5ης έως 7ης τάξης). Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο συνδυασμός των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων με την στρατηγική της παράφρασης οδήγησε σε μεγαλύτερη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης συγκρινόμενος με τη διδασκαλία της παράφρασης μόνο.

Οι τέσσερις στρατηγικές (περίληψη, αποσαφήνιση άγνωστων λέξεων, αυτό-ερωτήσεις και πρόβλεψη) που διδάχθηκαν οι μαθητές στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας των Kozminsky & Kozminsky (2001) λειτούργησαν συμπληρωματικά η μιας προς την άλλη στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Πιο

επωφελής για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε όμως η στρατηγική της αποσαφήνισης των άγνωστων λέξεων.

## 1.6 Άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία

Η έρευνα για την διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης έχει δείξει την άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία ως αποτελεσματικότερη μέθοδο (Edmonds κ.α., 2009· Gajria κ.α., 2007· Ritchey, 2011· Rupley κ.α., 2009). Σύμφωνα με τους Coyne και συν. (2009), οι παρεμβάσεις διδασκαλίας για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης που βασίζονται στην άμεση/ρητή διδασκαλία συμβάλλουν καθοριστικά στην ενίσχυση της προσπάθειας των μαθητών να κατασκευάσουν νόημα από ένα γραπτό κείμενο. Έχει αποδειχθεί αποτελεσματική τόσο για τη διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας (Chard κ.α., 2002), όσο και των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (Gersten κ.α., 2001), αλλά και του λεξιλογίου (Jitendra κ.α., 2004).

Καθώς οι μαθητές με ΜΔ έχει αποδειχθεί ότι εμφανίζουν έλλειμμα στρατηγικών η άμεση/ρητή και συστηματική διδασκαλία είναι απαραίτητη σε αυτούς προκειμένου να αποκτήσουν ένα ρεπερτόριο στρατηγικών (Wong κ.α., 2003) ενώ η συνεχής εξάσκηση στα πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να τους καταστήσει στρατηγικούς αναγνώστες.

Η επεξηγηματική διδασκαλία είναι μια πολύ ενεργητική αναστοχαστική διδασκαλία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ότι η ανάγνωση είναι μια αμφίδρομη διαδικασία και προϋποθέτει την άμεση διδασκαλία στρατηγικών και δεξιοτήτων (Rupley κ.α., 2009). Πρόκειται για μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση καθώς οι επεξηγήσεις και οι επιδείξεις (μοντελοποίηση) του εκπαιδευτικού αποτελούν τη βάση για τη διδασκαλία αυτών των στρατηγικών και δεξιοτήτων. Περιέχει, επίσης, υποδείξεις και ανατροφοδότηση καθώς οι μαθητές επιχειρούν να εφαρμόσουν τη νέα γνώση (Ritchey, 2011). Η άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία, σύμφωνα με τους Rupley και συν. (2009), στοχεύει στην κατάκτηση νέων γνώσεων από τους μαθητές μέσω διδακτικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών και καθοδήγηση της μάθησης από τον εκπαιδευτικό.

Η άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία εμπεριέχει πολλά στοιχεία της Θεωρίας των Σχημάτων και περιλαμβάνει α) δήλωση του σκοπού και των στόχων του μαθήματος και επεξηγήσεις σχετικά με τη σημαντικότητα του εκάστοτε διδακτικού

αντικειμένου, β) μοντελοποίηση των δεξιοτήτων ή στρατηγικών, συμπεριλαμβανόμενης και της επεξήγησης της ορολογίας και με παραδείγματα, γ) καθοδηγούμενη εξάσκηση με φθίνουσα καθοδήγηση, δ) θετική ανατροφοδότηση ε) ανεξάρτητη εξάσκηση υπό την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού (ο οποίος επιστρέφει στην καθοδηγούμενη εξάσκηση εάν είναι απαραίτητο), στ) διδασκαλία στους μαθητές πώς θα γενικεύσουν τη μάθηση ή πώς θα τη χρησιμοποιούν σε διαφορετικές περιστάσεις, ζ) παρακολούθηση της πορείας των μαθητών ώστε να καταστεί σαφές ότι έχουν κατακτηθεί οι βασικές έννοιες και δεξιότητες και η) πολλαπλές ευκαιρίες εξάσκησης (Ebbers & Denton, 2008· Rupley κ.α., 2009).

### **1.6.1 Άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία στη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης**

Η άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, όπως φαίνεται από το μέγεθος επίδρασης των παρεμβάσεων τέτοιου τύπου που ανασκοπήθηκαν από τους Gajria και συν. (2007), το οποίο ήταν μεγάλο σε όλες τις περιπτώσεις. Αλλά και σύμφωνα με τους Watson και συν. (2012), οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση επωφελούνται από την επεξηγηματική διδασκαλία της παράφρασης, της συναγωγής συμπερασμάτων, και άλλων ερευνητικά τεκμηριωμένων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης

Σκοπός της επεξηγηματικής ή άμεσης/ρητής διδασκαλίας στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στους μαθητές είναι να τους καταστήσει ικανούς χρήστες τους. Ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στην απλή παρουσίαση των στρατηγικών αλλά εμπλέκεται πιο ενεργητικά στη διδασκαλία (Neufeld, 2005) και αυτή η ενεργητική επικοινωνία και η ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας της, σύμφωνα με τους Rupley και συν. (2009).

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει αυτή τη μέθοδο ξεκινάει με επεξήγηση της εκάστοτε στρατηγικής σε γλώσσα κατανοητή από τους μαθητές. Η κάθε στρατηγική διαιρείται σε μικρότερα βήματα τα οποία διδάσκονται διαδοχικά και οι εκπαιδευτικοί μοντελοποιούν και επιδεικνύουν τα βήματα και τις δεξιότητες με φωναχτή σκέψη. Έπειτα παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες καθοδηγούμενης εξάσκησης στην εφαρμογή των στρατηγικών ενώ ο εκπαιδευτικός παρέχει διορθωτική

ανατροφοδότηση (Coyne κ.α., 2009) μέχρι οι στρατηγικές να κατακτηθούν επαρκώς και οι μαθητές να είναι σε θέση να τις εφαρμόζουν ανεξάρτητα.

Σε περιπτώσεις διδασκαλίας πολλαπλών στρατηγικών, ο εκπαιδευτικός έχει δυο επιλογές. Μπορεί να παρέχει άμεση/ρητή διδασκαλία, μοντελοποίηση και καθοδηγούμενη εξάσκηση στους μαθητές μιας-μιας στρατηγικής και μόλις οι μαθητές καταστούν ικανοί να εφαρμόζουν τις μεμονωμένες στρατηγικές ανεξάρτητα τότε να προχωρήσει στην αναλυτική διδασκαλία του συνδυασμού των στρατηγικών που διδάχθηκαν. Μπορεί, όμως, να προβεί και σε άμεση διδασκαλία ενός συνδυασμού πολλαπλών στρατηγικών από την αρχή, μέθοδος που έχει βρεθεί ότι ενισχύει τη γενίκευση της κατάκτησης των στρατηγικών (Coyne κ.α., 2009), και δεν έχει τεκμηριωθεί ότι συμβαίνει όταν αυτές διδάσκονται μεμονωμένα.

Παράδειγμα της υπεροχής της άμεσης αναλυτική/ ρητής (explicit) διδασκαλίας έναντι της έμμεσης (implicit) αποτελεί η ερευνητική εργασία των Manset-Williamson και Nelson (2005). Στην έμμεση (implicit) διδασκαλία υπάρχει η υπόθεση ότι καθώς οι μαθητές επανειλημμένα παρακολουθούν τον εκπαιδευτικό να εφαρμόζει στρατηγικές, σταδιακά και με φυσικό τρόπο, θα τις ενσωματώσουν και στο δικό τους ρεπερτόριο. Σύμφωνα με τα ευρήματα των Manset-Williamson και Nelson (2005), μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, ηλικίας από εννέα (9) έως δεκατεσσάρων (14) ετών (4<sup>th</sup> - 8<sup>th</sup> grade) που συμμετείχαν σε μια παρέμβαση αναλυτικής διδασκαλίας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης εμφάνισαν στατιστικά σημαντικότερη βελτίωση συγκρινόμενοι με μαθητές που διδάχθηκαν με λιγότερο αναλυτικό τρόπο. Επιπλέον, οι μαθητές της παρέμβαση αναλυτικής διδασκαλίας εμφάνισαν και τάση μεγαλύτερης γενίκευσης των δεξιοτήτων που απέκτησαν.

### **1.6.2 Βήματα άμεσης/ρητής και επεξηγηματικής διδασκαλίας στρατηγικών**

Κατά την άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία ακολουθούνται τέσσερα συγκεκριμένα, διαδοχικά βήματα.

Πρώτο βήμα: παρουσίαση της στρατηγικής. Ο εκπαιδευτικός γνωστοποιεί τη στρατηγική στους μαθητές περιγράφοντάς την ή δίνοντας έναν ορισμό της και εξηγώντας γιατί είναι χρήσιμη. Μπορεί επίσης να διερευνήσει τι ήδη γνωρίζουν εκείνοι για τη στρατηγική. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός αναφέρει τον απώτερο στόχο

εκμάθησης της στρατηγικής εξηγώντας πώς αυτή μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης (Neufeld, 2005).

Δεύτερο βήμα: μοντελοποίηση. Η μοντελοποίηση είναι η καρδιά της άμεσης/ρητής διδασκαλίας και συχνά παίρνει τη μορφή της φωναχτής σκέψης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί γνωστικές διεργασίες που χρησιμοποιούν οι ικανοί αναγνώστες και επιδεικνύει τον τρόπο εφαρμογής της στρατηγικής καθώς περιγράφει το συλλογισμό που διέπει την εφαρμογή της στους μαθητές οι οποίοι τη μαθαίνουν μέσα από την λεκτική επίλυση του προβλήματος (Coyne κ.α., 2009). Αφορά επομένως τη διδασκαλία του πώς εφαρμόζεται η στρατηγική και αποτελεί σημαντικό βήμα γιατί καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα παρακολούθησης της σκέψης των άλλων ο καλύτερος τρόπος να μάθει κάποιος μια δεξιότητα είναι παρακολουθώντας κάποιον άλλον να την εφαρμόζει. Σε αυτό το βήμα η ευθύνη είναι εξ' ολοκλήρου στον εκπαιδευτικό. Με φωναχτή σκέψη ο εκπαιδευτικός εξηγεί τις διεργασίες της σκέψης του καθώς επιδεικνύει την εφαρμογή της (Neufeld, 2005).

Τρίτο βήμα: καθοδηγούμενη εξάσκηση. Σε αυτό το βήμα παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να εφαρμόσουν τη στρατηγική ενώ παράλληλα μπορούν να επωφεληθούν από την υποστήριξη και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια μαθητές και εκπαιδευτικός εφαρμόζουν μαζί την στρατηγική μοιραζόμενοι την ευθύνη (Baumann & Ballard, 1987· Gambrell κ.α., 1987, όπως αναφ. στο Neufeld, 2005). Κατά την εξάσκηση, η υποστήριξη είναι μεγαλύτερη στην αρχή και μειώνεται σταδιακά μέχρι που αποσύρεται εντελώς (Rupley κ.α., 2009). Με την παροχή ανατροφοδότησης, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν επιβεβαίωση και επικύρωση της κατάκτησης των γνώσεων στους μαθητές αλλά και επίσης επιλύουν τυχόν παρανοήσεις την ώρα ακριβώς που προκύπτουν (Ebbers & Denton, 2008). Με το πέρασμα του χρόνου, οι μαθητές γίνονται ολοένα και πιο ανεξάρτητοι. Οι πολλαπλές ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές να εφαρμόσουν τη στρατηγική με καθοδηγούμενη εξάσκηση είναι ο διαφοροποιητικός παράγοντας της επεξηγηματικής ή άμεσης/ ρητής διδασκαλίας και άλλων πιο παραδοσιακών μεθόδων (Neufeld, 2005).

Τέταρτο βήμα: ανεξάρτητη εξάσκηση: Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός αναθέτει εργασίες στους μαθητές εναποθέτοντας σε αυτούς την ευθύνη να εφαρμόσουν τη στρατηγική χωρίς υποστήριξη. Καθώς οι μαθητές εφαρμόζουν μόνοι τους τη στρατηγική ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί και δίνει ανατροφοδότηση ώστε

να διασφαλίζεται η ορθή εφαρμογή της και να ενισχυθεί το αίσθημα σιγουριάς των μαθητών (Neufeld, 2005).

Εν κατακλείδι, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι η αναγνωστική κατανόηση βελτιώνεται σημαντικά με την άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας (Chard κ.α., 2002), του λεξιλογίου και στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (π.χ Edmonds κ.α., 2009· Gajria κ.α., 2007· Jitendra κ.α., 2004· Kozminsky & Kozminsky, 2001· Gersten κ.α., 2001· Ritchey 2011· Rupley κ.α., 2009· κ.α.) τόσο σε μαθητές της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μεγάλο ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση (McCulley κ.α., 2013· Roberts κ.α., 2008) και ιδιαίτερα στην κατανόηση πραγματολογικών (expository) κειμένων (Gajria κ.α., 2007· Gersten κ.α., 2001)

## **1.7 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης μιας παρέμβασης (ΣτρΑνΚατ + ΕπΑν), η οποία περιελάμβανε την άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία τριών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (πρόβλεψη, εύρεση σημασίας άγνωστων λέξεων, περίληψη) και επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης τριών (3) μαθητών με ΜΔ που φοιτούσαν σε ένα ειδικό επαγγελματικό γυμνάσιο.

Ερευνητικά ερωτήματα:

Ερώτημα 1<sup>ο</sup>: Θα συμβάλει η διδακτική παρέμβαση (ΣτρΑνΚατ+ΕπΑν) στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών που θα συμμετάσχουν σε αυτή και σε ποιο βαθμό;

Ερώτημα 2<sup>ο</sup>: Θα είναι οι μαθητές ικανοί να εφαρμόζουν χωρίς βοήθεια (ανεξάρτητοι) τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης (που θα διδαχθούν) με το πέρας της παρέμβασης;

Ερώτημα 3<sup>ο</sup>: Θα υπάρξουν διαφοροποιήσεις μεταξύ της αυτοαξιολόγησης των μαθητών και της αξιολόγησης από την εκπαιδευτικό;

Ερώτημα 4<sup>ο</sup>: Σε ποιο βαθμό θα έχει κατακτηθεί η εφαρμογή στρατηγικών στα τρία χρονικά σημεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης σύμφωνα με τους ίδιους τους μαθητές και σύμφωνα με την εκπαιδευτικό;



## Κεφάλαιο 2ο: Μεθοδολογία έρευνας

### 2.1 Ερευνητική μέθοδος και ερευνητικός σχεδιασμός

Στη παρούσα ερευνητική εργασία υλοποιήθηκε μια παρέμβαση διδασκαλίας στρατηγικών για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μέσα στο πλαίσιο της σχολικής δομής όπου εργαζόταν η ερευνήτρια και εξετάστηκε ο βαθμός κατάκτησης των στρατηγικών από τους μαθητές μιας συγκεκριμένης σχολικής τάξης καθώς και η επίδραση της παρέμβασης στις επιδόσεις της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτήν. Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης της παρέμβασης που διδάχθηκαν ήταν: η πρόβλεψη, η εύρεση σημασίας άγνωστων λέξεων, η κεντρική ιδέα- περίληψη, ενώ για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας αξιοποιήθηκε η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων. Η παρέμβαση ονομάστηκε *ΣτρΑνΚατ+ ΕπΑν*.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια μελέτη μεμονωμένης περίπτωσης (single-subject design) η οποία στηρίχθηκε στις γενικές αρχές της έρευνας - δράσης, καθώς η ερευνήτρια είχε και τον ρόλο της εκπαιδευτικού της τάξης.

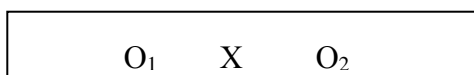
Η έρευνα - δράση σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008) μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε έναν μεγάλο αριθμό τομέων, μεταξύ των οποίων και στην «υιοθέτηση μιας ολοκληρωμένης μεθόδου μάθησης» (σελ. 385) όπως είναι και η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης. Οι Cohen και Manion (1994: 186, όπως αναφ. στους Cohen, Manion & Morrison, 2008) ορίζουν την έρευνα –δράση ως «μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια προσεκτική εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» η οποία επιδιώκει να συνδέσει την έρευνα με την εκπαιδευτική πρακτική με απώτερο στόχο να επηρεάσει ή να βελτιώσει την πράξη.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια έρευνα –δράση μελέτη περίπτωσης, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Sturman (1999: 107) και Stenhouse (1985, όπως αναφ. στους Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η μελέτη περίπτωσης εστιάζεται σε πραγματικά πρόσωπα σε πραγματικές καταστάσεις και αφορά ερευνητικές εργασίες με ένα πρόσωπο ή μια μικρή ομάδα ατόμων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Σύμφωνα με τη Mertens (2009), ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας

λεγόταν «έρευνα μεμονωμένου υποκειμένου» (single – subject research), αλλά ο όρος άλλαξε σε «έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης» (single-subject design). Ο σχεδιασμός της έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης ακολουθεί τη λογική των πειραματικών και οιονεί πειραματικών μελετών και μπορεί να αξιοποιηθεί μεταξύ άλλων και για την εξέταση της αποτελεσματικότητας μιας διδακτικής στρατηγικής (Mertens, 2009).

Για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας εφαρμόστηκε ερευνητικός σχεδιασμός με μια ερευνητική ομάδα, με έλεγχο πριν και μετά την παρέμβαση (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Mertens, 2009). Σε αυτόν τον σχεδιασμό ο ερευνητής πραγματοποιεί μια μέτρηση, έπειτα πραγματοποιεί την παρέμβαση και στο τέλος πραγματοποιεί ξανά μια μέτρηση.

Η σχηματική περιγραφή του παρόντος σχεδίου έρευνας, διπλή μέτρηση (προ και μετά) επί μιας ομάδας, σύμφωνα με τους Campbell και Stanley (1963, όπως αναφ. στους Cohen, Manion, & Morrison, 2008) μπορεί να αναπαρασταθεί ως εξής:



Το  $O$  αναφέρεται στη διαδικασία μέτρησης και το  $X$  αναφέρεται στην έκθεση μιας ομάδας σε μια παρέμβαση.

Οι μετρήσεις γίνονται συνήθως με κάποιο τεστ. Η χρήση αυτού του σχεδιασμού, σύμφωνα με τη Mertens (2009) είναι δικαιολογημένη σε περιπτώσεις όπου ο ερευνητής προσπαθεί να μεταβάλλει στάσεις, συμπεριφορές και γνώσεις οι οποίες δεν είναι δυνατόν να αλλάξουν χωρίς την παρέμβαση και στις οποίες δεν υπάρχει δυνατότητα ομάδας ελέγχου. Στην παρούσα ερευνητική εργασία κρίθηκε ότι η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών δεν είναι δυνατόν να βελτιωθεί χωρίς την υλοποίηση της διδασκαλίας στρατηγικών και ότι επιπλέον δεν ήταν δυνατή η δημιουργία ομάδας ελέγχου εξαιτίας του μικρού αριθμού των μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008), ο πειραματικός σχεδιασμός απαιτεί την ύπαρξη ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Στην παρούσα ερευνητική εργασία την ανεξάρτητη μεταβλητή αποτέλεσε η παρέμβαση διδασκαλίας στρατηγικών και την εξαρτημένη η επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε διαμορφωτική αξιολόγηση σε τρία διαφορετικά σημεία της παρέμβασης καθώς, σύμφωνα με τους Duke και Pearson (2008), η

διαμορφωτική αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί απαραίτητο συστατικό της διδασκαλίας στρατηγικών.

### 2.1.2 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν οι μαθητές μιας σχολικής τάξης, της β΄ τάξης ενός ειδικού επαγγελματικού γυμνασίου. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τρεις (3) μαθητές, δύο κορίτσια κι ένα αγόρι, ηλικίας 14-15 ετών οι οποίοι είχαν διαγνωστεί από το οικείο ΚΕΔΔΥ ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ), και πιο συγκεκριμένα γενικευμένες δυσκολίες μάθησης και οι οποίοι σύμφωνα με τη εν λόγω διάγνωση εμφάνιζαν και μη επαρκή κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης. Η αρχική αξιολόγηση των μαθητών είχε πραγματοποιηθεί από το ΚΕΔΥΥ κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο και είχε προταθεί παρακολούθηση τμήματος ένταξης (Τ.Ε). Δύο από τους τρεις μαθητές (Μ1 και Μ2) παρακολούθησαν το Τ.Ε που λειτουργούσε στη σχολική δομή α/βάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούσαν ενώ ο τρίτος μαθητής (Μ3) δεν είχε αυτή τη δυνατότητα καθώς δεν λειτουργούσε στη σχολική δομή φοίτησής του Τ.Ε. Οι οικογένειες των μαθητών Μ1 και Μ2 κατοικούσαν σε αστικό κέντρο (στην πρωτεύουσα του νομού) ενώ του μαθητή Μ3 σε ένα μικρό χωριό, 27 χιλιόμετρα μακριά από την πρωτεύουσα του νομού. Και οι τρεις μαθητές προέρχονταν από οικογένειες της εργατικής τάξης. Η μητρική γλώσσα των Μ1 και Μ3 ήταν η ελληνική ενώ ο Μ2 ήταν δίγλωσσος με μητρική γλώσσα την αλβανική καθώς οι γονείς του ήταν μετανάστες πρώτης γενιάς και η μετεγκατάσταση τους στην Ελλάδα είχε πραγματοποιηθεί όταν ο μαθητής ήταν έξι (6) ετών.

Επαναληπτική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε από την διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΥΥ κατά τη μετάβασή τους από τη α/βάθμια στη β/βάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην αρχή του σχολικού έτους φοίτησης τους στην α τάξη γυμνασίου τυπικής εκπαίδευσης. Και οι τρεις μαθητές φοίτησαν στην α τάξη γυμνασίου τυπικής εκπαίδευσης της περιοχής του (οι Μ1 και Μ2 υποστηριζόμενοι από το Τ.Ε της σχολικής δομής που φοιτούσαν) αλλά εξαιτίας της ιδιαίτερα χαμηλής επίδοσής τους δεν κατέστη δυνατή η προαγωγή τους στη β τάξη του αντίστοιχου γυμνασίου.

Σύμφωνα με την επαναληπτική αξιολόγηση από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΥΥ, ο Μ1 παρουσίαζε γενικευμένες δυσκολίες στη μάθηση – χαμηλή αυτοεκτίμηση, ο Μ2 παρουσίαζε γενικευμένες δυσκολίες στη μάθηση και ήπια φωνολογική διαταραχή ενώ ο Μ3 γενικευμένες δυσκολίες στη μάθηση.

### **2.1.3 Χρονικό διάστημα της έρευνας**

Ο σχεδιασμός της έρευνας και της παρέμβασης έγινε τον Φεβρουάριο του 2015, η αρχική μέτρηση (pro-test) πραγματοποιήθηκε την τελευταία εβδομάδα του Φεβρουαρίου και η τελική (post- test) αμέσως μετά την παρέμβαση στα μέσα Μαΐου. Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από τον Μάρτιο του 2015 έως τα μέσα Μαΐου 2015 και ολοκληρώθηκε σε είκοσι (20) συνεδρίες των 35-40 λεπτών. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε διαμορφωτική αξιολόγηση που αφορούσε το βαθμό κατάκτησης των στρατηγικών από κάθε μαθητή σε τρία (3) διαφορετικά χρονικά σημεία. Η ανάλυση των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο 2015.

### **2.1.4 Δεοντολογικά ζητήματα**

Για την υλοποίηση της έρευνας ενημερώθηκαν προφορικά η διεύθυνση και οι γονείς των μαθητών και εξασφαλίστηκε η προφορική συναίνεση των ίδιων των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση καθώς δεν επρόκειτο για πολύ μικρά παιδιά ή για παιδιά με ανικανότητα απόφασης. Μέριμνα λήφθηκε για την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και της αρχής της εμπιστευτικότητας με τη μη χρησιμοποίηση των ονομάτων των υποκειμένων καθώς και του ονόματος του σχολείου, καθώς θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να αποτελέσει στοιχείο πιστοποίησης της ταυτότητας τους.

## **2.2 Διαδικασία**

### **2.2.1 Πριν την παρέμβαση**

Μια εβδομάδα πριν την έναρξη της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε αρχική μέτρηση που αφορούσε την αξιολόγηση της επίδοσης του κάθε μαθητή στην ανάγνωση (pre- test) με τη δοκιμασία Τεστ Ανάγνωσης – Τεστ-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Οι ερευνήτριες που κατασκεύασαν την εν λόγω δοκιμασία αναφέρουν ότι το Τεστ-Α αξιολογεί σφαιρικά την αναγνωστική δεξιότητα μαθητών που φοιτούν σε τάξεις από τη Γ' δημοτικού έως τη Γ' γυμνασίου. Αξιολογεί τέσσερις διαστάσεις της αναγνωστικής δεξιότητας και συγκεκριμένα: αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, μορφολογία- σύνταξη και κατανόηση. Η ανώτερη βαθμολογία που μπορεί να έχει κάποιος στο συγκεκριμένο τεστ ανά διάσταση είναι: αποκωδικοποίηση: 113, ευχέρεια: 279, μορφολογία-σύνταξη: 27, κατανόηση: 25.

Οι μαθητές της συγκεκριμένης παρέμβασης αξιολογήθηκαν ως προς την επίδοσή τους και στις τέσσερις διαστάσεις της ανάγνωσης. Ο κάθε μαθητής εξετάστηκε ατομικά εκτός τάξης σε μια αίθουσα ελεύθερη από διασπαστικούς παράγοντες, όπως ο θόρυβος, με καλό φωτισμό και άνετο χώρο. Αρχικά, εξηγήθηκε στους μαθητές ο στόχος της δοκιμασίας και η διαδικασία και έγινε σαφές ότι δεν θα αποτελέσει κριτήριο της σχολικής βαθμολογίας. Η ατομική εξέταση του κάθε μαθητή διήρκεσε από 40 -50 λεπτά. Συνολικά, η αξιολόγηση και των τριών μαθητών διήρκεσε τρεις διδακτικές ώρες. Για τη χορήγηση του Τεστ-Α αξιοποιήθηκε η διαδικασία που περιγράφεται στον Οδηγό εξέτασης του εν λόγω τεστ.

### **2.2.2 Κατά την παρέμβαση**

Καθώς οι μαθητές φοιτούσαν στην ίδια τάξη, η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην οικεία αίθουσα διδασκαλίας τους. Στο κέντρο της αίθουσας υπήρχε ένα στρογγυλό τραπέζι και γύρω-γύρω τα καθίσματα των μαθητών και της εκπαιδευτικού. Η διαμόρφωση της αίθουσας δεν άλλαξε καθώς θεωρήθηκε ότι η διάταξη των θέσεων, όπως ήταν ήδη, διευκόλυνε τη βλεμματική επαφή και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και της εκπαιδευτικού.

Στο πλαίσιο της παρέμβασης διδάχθηκαν τρεις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης: πρόβλεψη, εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων και περίληψη. Οι στρατηγικές διδάχθηκαν αρχικά μία-μία και έπειτα ως συνδυασμός. Τη βασική στρατηγική αποτέλεσε η περίληψη η οποία ενισχύθηκε από τις δυο άλλες στρατηγικές. Παράλληλα αξιοποιήθηκε και η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας.

Πριν ξεκινήσει η βασική διδασκαλία στρατηγικών, μια διδακτική ώρα αφιερώθηκε προκειμένου να ενημερωθούν οι μαθητές σχετικά με το σκοπό και το περιεχόμενο των μαθημάτων, να συζητηθούν απορίες και ερωτήσεις τους και να γίνει διερεύνηση του ενδιαφέροντός τους. Όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι αρκετές φορές δυσκολεύονταν να κατανοήσουν κείμενα των σχολικών βιβλίων που διάβαζαν και ότι θα ήθελαν να μάθουν τι θα έπρεπε να κάνουν ώστε να βελτιωθούν σε αυτόν τον τομέα. Δεν είχαν ξανακούσει τη λέξη στρατηγική αλλά απ' ότι ανέφεραν δεν είχαν διδαχθεί κάτι παρόμοιο μέχρι τότε (1<sup>ο</sup> μάθημα).

Οι στρατηγικές διδάχθηκαν με άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία η οποία έχει αποδειχθεί ως αποτελεσματικότερη μέθοδος για τη διδασκαλία

στρατηγικών (Gajria κ.α., 2007· Manset-Williamson & Nelson, 2005· Watson κ.α., 2012). Για την διευκόλυνση της μάθησης των μαθητών κατασκευάστηκαν οπτικοποιημένα μνημονικά βοηθήματα και αξιοποιήθηκε και η πολυαισθητηριακή προσέγγιση.

### **2.2.2.1 Διδασκαλία στρατηγικής πρόβλεψης**

Επειδή οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες δυσκολεύονται στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και σύνδεσης της με τις καινούριες πληροφορίες (Roberts, 2008) αλλά και επειδή οι μαθητές με καλή αναγνωστική κατανόηση προβαίνουν σε πρόβλεψη περιεχομένου κάνοντας προεπισκόπηση ενός κειμένου και σκέφτονται τι θα ήθελαν να μάθουν (θέτουν αναγνωστικό στόχο), πριν την ανάγνωση (Pressley & Wharton- McDonald, 1997) - δραστηριότητες που φαίνεται ότι συμβάλουν στην καλύτερη κατανόησή του (Neufeld, 2005) - συμπεριλήφθηκε η στρατηγική της πρόβλεψης στην παρέμβαση ΣτρΑνΚατ+ ΕπΑν.

Η στρατηγική οπτικοποιήθηκε με τη μορφή ενός μέντιουμ που κοιτάζοντας τη μαγική σφαίρα προσπαθεί να μαντέψει σε τι αναφέρεται το κείμενο.

Οι μαθητές διδάχθηκαν τη στρατηγική της πρόβλεψης με τρία βήματα:

1<sup>ο</sup> βήμα: να κάνουν προεπισκόπηση του κειμένου και να σκέφτονται σε τι μπορεί να αναφέρεται το κείμενο.

2<sup>ο</sup> βήμα: να σκέφτονται τι ήδη γνωρίζουν γι' αυτό το θέμα και

3<sup>ο</sup> βήμα: να σκέφτονται τι θα ήθελαν να μάθουν.

Το πρώτο βήμα στηρίχθηκε στη διαδικασία προεπισκόπησης που εφαρμόζεται στο πρόγραμμα CSR, χωρίς όμως να αξιοποιηθεί η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του, το δεύτερο βήμα αφορούσε την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης όπως εφαρμόζεται τόσο στο πρόγραμμα CSR όσο και στη στρατηγική KWL, ενώ το τρίτο βήμα αποτέλεσε το δεύτερο βήμα της στρατηγικής KWL.

Για τη διδασκαλία της στρατηγικής ακολουθήθηκε η μέθοδος της άμεσης/ρητής και επεξηγηματικής διδασκαλίας. Αρχικά, έγινε η παρουσίαση της (τι σημαίνει πρόβλεψη, ποιος είναι ο σκοπός της, γιατί είναι σημαντική, ποια είναι τα βήματα της). Στους μαθητές μοιράστηκε μνημονικό βοήθημα με οπτικοποίηση της στρατηγικής και των βημάτων της. Ακολούθησε επίδειξη της εφαρμογής με φωναχτή σκέψη (2ο μάθημα). Έπειτα οι μαθητές κλήθηκαν να την εφαρμόσουν με

καθοδηγούμενη διδασκαλία, κατά την οποία αξιοποιήθηκαν ως εκπαιδευτικές τεχνικές ο καταγισμός ιδεών, οι ερωτήσεις – απαντήσεις και η συζήτηση. Στους μαθητές μοιράστηκε ένα κείμενο και τους ζητήθηκε να εφαρμόσουν τα βήματα της πρόβλεψης έχοντας δίπλα στο κείμενο το μνημονικό βοήθημα. Αρχικά τους ζητήθηκε να αναφέρουν τα βήματα. Έπειτα τους ζητήθηκε να κάνουν προεπισκόπηση του κειμένου που τους είχε μοιραστεί, να παρατηρήσουν, δηλαδή, τον τίτλο, τους υπότιτλους, τις εικόνες, καθώς και τις λέξεις με έντονα γράμματα ή υπογράμμιση. Με καταγισμό ιδεών οι μαθητές απάντησαν στις τρεις ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στα βήματα της στρατηγικής με την ακόλουθη σειρά 1<sup>η</sup> ερώτηση «σε τι μπορεί να αναφέρεται το κείμενο;». 2<sup>η</sup> ερώτηση «τι ξέρετε για αυτό το θέμα;». 3<sup>η</sup> ερώτηση «τι θα θέλατε να μάθετε;». Επισημάνθηκε στους μαθητές ότι θα έπρεπε να είναι σε θέση να τεκμηριώσουν με επιχειρήματα τις προβλέψεις τους σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου και τους ζητήθηκε να αναφέρουν γιατί κάνουν αυτήν ή την άλλη πρόβλεψη (3ο μάθημα).

#### **2.2.2.2 Υλοποίηση στρατηγικής επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων**

Καθώς έχει αποδειχθεί η θετική συσχέτιση της ευχερούς αποκωδικοποίησης με την αναγνωστική κατανόηση (Snow, 2002) και σύμφωνα με τους Kuhn και Stahl (2003) και Therrien (2004), οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις αποτελούν τη πιο γνωστή και πιο διερευνημένη στρατηγική ανάπτυξης αναγνωστικής ευχέρειας, ενσωματώθηκε και στην παρούσα παρέμβαση η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων.

Η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων ενσωματώθηκε στην παρέμβαση από το τέταρτο (4<sup>ο</sup>) μάθημα και έπειτα (μετά τη διδασκαλία της στρατηγικής της πρόβλεψης για την οποία δεν απαιτούνταν ανάγνωση) και υλοποιήθηκε ως εξής: Το κάθε κείμενο διαβαζόταν τρεις φορές από τους μαθητές μετά την πρόβλεψη ενώ προηγούνταν επίδειξη ανάγνωσης με φωναχτή σκέψη από την εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός διάβαζε αρχικά το νέο κείμενο με έμφαση στην καθαρή άρθρωση και στην προσωδία ενώ οι μαθητές παρακολουθούσαν κοιτώντας το δικό τους κείμενο. Έπειτα οι μαθητές διάβαζαν ψιθυριστά το κείμενο παράλληλα με την εκπαιδευτικό η οποία διάβαζε με δυνατότερη φωνή. Ακολουθούσε φωναχτή ανάγνωση από τους μαθητές και διορθωτική ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτικό όταν μια λέξη δεν διαβαζόταν σωστά ή όταν δεν υπήρχε η κατάλληλη προσωδία. Όταν το κείμενο ήταν μικρής έκτασης (π.χ μια παράγραφος) διαβαζόταν φωναχτά

από τον κάθε μαθητή, ενώ όταν το κείμενο ήταν μεγαλύτερης έκτασης (περισσότερο από μια παράγραφος) κάθε μαθητής διάβαζε φωναχτά ένα τμήμα του. Τέλος, οι μαθητές διάβαζαν σιωπηλά το κείμενο μόνοι τους και έπειτα προχωρούσαν στην εφαρμογή των υπόλοιπων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.

### **2.2.2.3 Διδασκαλία στρατηγικής εύρεση σημασίας άγνωστων λέξεων**

Η συμπερίληψη της διδασκαλίας στρατηγικής εύρεσης σημασίας άγνωστων λέξεων στην παρέμβαση ΣτρΑνΚατ+ΕπΑν έγινε επειδή έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά η συμβολή του λεξιλογίου στην αναγνωστική κατανόηση (Duke & Pearson, 2008· Padelidou & Antoniou, 2014· Snow, 2002· van der Schoot κ.α., 2008) και επειδή, ειδικότερα, οι μαθητές με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης της β/βάθμιας εκπαίδευσης διακρίνονται από φτωχό και περιορισμένο λεξιλόγιο και έλλειμμα στη γνώση και εφαρμογή στρατηγικών εύρεση της σημασίας των λέξεων (Jitendra κ.α., 2004· Roberts κ.α., 2008).

Στη στρατηγική δόθηκε το όνομα «Λύνω το μυστήριο των άγνωστων λέξεων» και οπτικοποιήθηκε με τη μορφή ενός ντετέκτιβ που κρατάει ένα μεγεθυντικό φακό προκειμένου να αναζητήσει τη σημασία των λέξεων που δεν γνωρίζει.

Η στρατηγική «Λύνω το μυστήριο των άγνωστων λέξεων» αποτελεί συνδυασμό μορφολογικής ανάλυσης και ανάλυσης των συμφραζομένων και στηρίχθηκε στις αντίστοιχες στρατηγικές «Οδηγίες Λεξιλογίου (Vocabulary rule)» των Bauman, και συν. (2003) και «Από- Έξω προς τα Μέσα Στρατηγική (Outside – In Strategy) των Ebbers και Denton (2008).

Οι μαθητές διδάχθηκαν τη στρατηγική με έξι (6) βήματα σε επίπεδο παραγράφου.

1<sup>ο</sup> βήμα: να διαβάζουν την παράγραφο και να κυκλώνουν τις άγνωστες λέξεις

2<sup>ο</sup> βήμα: να ψάχνουν για σημασιολογικά στοιχεία της άγνωστης λέξης στα συμφραζόμενα.

3<sup>ο</sup> βήμα: να κάνουν μορφολογική ανάλυση της λέξης για να βρουν τη σημασία της

4<sup>ο</sup> βήμα: να αντικαθιστούν την άγνωστη λέξη με μια άλλη λέξη που σκέφτηκαν ότι μπορεί να σημαίνει και να ελέγχουν αν ταιριάζει στην πρόταση και αν βγάζει νόημα.



5<sup>ο</sup> βήμα: να αναζητούν τον ορισμό της λέξης στο λεξικό ή να ρωτούν κάποιον άλλον, αν το 2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> βήμα δεν αποδίδουν (αυτό το βήμα προστέθηκε από τη στρατηγική της Lubliner (2002).

6<sup>ο</sup>: να καταγράφουν τη λέξη και τον ορισμό που σκέφτηκαν σε μια τράπεζα λέξεων και να δημιουργούν μια δική τους πρόταση που την εμπεριέχει.

Θεωρήθηκε ότι το 2<sup>ο</sup> βήμα και 3<sup>ο</sup> βήμα θα έπρεπε να αναλυθούν περαιτέρω με τη μέθοδο ανάλυσης έργου (task analysis) ως εξής:

#### Ανάλυση 2<sup>ου</sup> βήματος

Να ψάχνουν πριν και μετά την άγνωστη λέξη προκειμένου να εντοπίσουν μήπως δίνεται αυτούσιος ο ορισμός της ή παραδείγματα που μπορούν να οδηγήσουν στην εύρεση της σημασίας της.

Να ψάχνουν τη γενική ιδέα του κειμένου προκειμένου να μαντέψουν τη σημασία της λέξης.

Να ψάχνουν μήπως η λέξη εμφανίζεται πιο κάτω στην παράγραφο και να αναζητούν κι εκεί τη σημασία της.

#### Ανάλυση 3<sup>ου</sup> βήματος:

Να σκέφτονται λέξεις που τους θυμίζει η άγνωστη, να αναζητούν δηλαδή τη ριζική λέξη.

Να αναλύουν τη λέξη σε μικρότερα κομμάτια, να αναζητούν δηλαδή τα προθήματα και επιθήματα προκειμένου να βοηθηθούν στην εύρεση της σημασίας της.

Και για τη διδασκαλία της στρατηγικής «Λύνω το μυστήριο των άγνωστων λέξεων» εφαρμόστηκε άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία. Κατασκευάστηκε μνημονικό βοήθημα το οποίο μοιράστηκε στους μαθητές και έγινε παρουσίασή της (ορισμός, σπουδαιότητα, βήματα). Ακολούθησε μοντελοποίηση της εφαρμογής σε επίπεδο παραγράφου. Επιλέχθηκαν τέσσερις (4) παράγραφοι από το βιβλίο νεοελληνικής γλώσσας Α γυμνασίου οι οποίες περιείχαν λέξεις που θεωρήθηκε ότι πιθανόν να δυσκόλευαν τους μαθητές και οι οποίες παράγραφοι κρίθηκαν κατάλληλες για την επίδειξη της στρατηγικής. Μετά την ανάγνωση της κάθε παραγράφου κυκλώθηκαν οι λέξεις που θεωρήθηκαν ως άγνωστες. Εφαρμόζοντας τα βήματα της στρατηγικής αναζητήθηκαν σημασιολογικά στοιχεία στα συμφραζόμενα, μέσα στην ίδια με την άγνωστη λέξη πρόταση και έπειτα στις άλλες προτάσεις και

έγινε επίδειξη με φωναχτή σκέψη της εύρεσης ορισμού δύο «άγνωστων» λέξεων στην ακριβώς επόμενη από τη λέξη φράση (1<sup>η</sup> παράγραφος) και εντοπισμού παραδειγμάτων της μέσα στην ίδια την παράγραφο (2<sup>η</sup> παράγραφος). Σε μια τρίτη (3<sup>η</sup>) παράγραφο επιδείχτηκε η εύρεση της σημασίας δύο λέξεων με μορφολογική ανάλυση - με εντοπισμό της ριζικής λέξης στην πρώτη περίπτωση και ανάλυση του προθήματος και της ριζικής στη δεύτερη περίπτωση. Στη δεύτερη περίπτωση έγινε και επίδειξη της εύρεσης της σημασίας από το γενικό νόημα του κειμένου ως εναλλακτική πρόταση. Τέλος σε μια τέταρτη (4<sup>η</sup>) παράγραφο, έγινε επανάληψη της επίδειξης εύρεσης της σημασίας δύο λέξεων με μορφολογική ανάλυση και μιας επιπλέον λέξης από το γενικό νόημα του κειμένου. Οι «άγνωστες λέξεις» και οι ορισμοί τους καταγράφηκαν στην τράπεζα λέξεων. Η παρουσίαση και η μοντελοποίηση της στρατηγικής «Λύνω το μυστήριο των άγνωστων λέξεων», όπως παρουσιάστηκε παραπάνω πραγματοποιήθηκαν κατά το 4<sup>ο</sup> μάθημα της παρέμβασης. Στο 5<sup>ο</sup> μάθημα ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν τα βήματα της στρατηγικής (ένας-ένας) και αφού τους μοιράστηκε ένα φύλλο με τρεις παραγράφους τους ζητήθηκε να τα εφαρμόσουν έχοντας δίπλα τους το μνημονικό τους βοήθημα. Ο κάθε μαθητής μόνος του αρχικά κύκλωσε τις άγνωστες λέξεις και προσπάθησε βρει τη σημασία των λέξεων εφαρμόζοντας τα βήματα ενώ η εκπαιδευτικός παρακολουθούσε και βοηθούσε ατομικά όποιον μαθητή δυσκολευόταν. Τέλος, με ερωτήσεις – απαντήσεις ο κάθε μαθητής ανέφερε τις «άγνωστες λέξεις» που είχε εντοπίσει, ποια πίστευε ότι ήταν η σημασία τους και τι έκανε για να βρει τη σημασία κάθε μιας. Δόθηκε διορθωτική ανατροφοδότηση τόσο σε ότι αφορά την εύρεση της «σωστής» σημασίας της κάθε λέξης όσο και τη σωστή εφαρμογή της στρατηγικής. Ο κάθε μαθητής έγραψε στη δική του «τράπεζα λέξεων» τις λέξεις που είχε εντοπίσει ως άγνωστες και τους ορισμούς που έδωσε και ανέφερε μια πρόταση με την κάθε λέξη.

#### **2.2.2.4 Διδασκαλία περίληψης με εύρεση κεντρικής ιδέας**

Όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι πιο ερευνητικά τεκμηριωμένες ως αποτελεσματικές στρατηγικές που έχουν χρησιμοποιηθεί και στην πλειοψηφία των παρεμβάσεων βελτίωσης αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με ΜΔ είναι η περίληψη και η εύρεση κεντρικής ιδέας (Duke & Pearson, 2008· Gajria κ.α., 2007· Neufeld, 2005· Solis κ.α., 2012· Westby κ.α., 2010). Επειδή η περίληψη σχετίζεται τόσο με τη στρατηγική της κεντρικής ιδέας όσο και με την παράφραση (Watson κ.α., 2012) η στρατηγική της περίληψης που βασίζεται στον εντοπισμό της

κεντρικής ιδέας και η παράφρασή της με τη μορφή πλαγιότιτλου αποτέλεσε τη βασική στρατηγική που διδάχθηκαν οι μαθητές στην παρούσα παρέμβαση (ΣτρΑνΚατ +ΕπΑν)

Για τη διδασκαλία της περίληψης αξιοποιήθηκαν οι κανόνες διάκρισης σημαντικών και ασήμαντων πληροφοριών (Brown, Campione & Day, 1981· Brown & Day, 1983, όπως αναφ. στους Westby κ.α., 2010) τα βήματα της στρατηγική εύρεσης της κεντρικής ιδέας όπως περιγράφεται από τον Boudah (2014), καθώς και η οδηγία αναζήτησης κεντρικής ιδέας στην πρώτη ή στην τελευταία παράγραφο από τη στρατηγική παράφρασης RAP (Watson κ.α., 2012). Συγκεκριμένα, τα βήματα που διδάχθηκαν οι μαθητές ήταν:

- να διαβάζουν την παράγραφο
- να βρίσκουν για ποιον ή για τι μιλάει η παράγραφος (θέμα παραγράφου), ψάχνοντας στον τίτλο και τις λέξεις που εμφανίζονται περισσότερες από μια φορά και να τις υπογραμμίζουν με κίτρινο χρώμα.
- να βρίσκουν τι λέει ο συγγραφέας για το θέμα (κεντρική ιδέα κειμένου), με την υπόδειξη ότι συνήθως βρίσκεται στην αρχή ή στο τέλος της παραγράφου και να το υπογραμμίζουν με κίτρινο χρώμα.
- να βρίσκουν τις σημαντικές λεπτομέρειες (πληροφορίες) του κειμένου κάνοντας τις ερωτήσεις πώς, πού, πότε και γιατί και να τις υπογραμμίζουν με ροζ χρώμα (εξηγήθηκε στους μαθητές ότι δεν υπάρχουν απαντήσεις σε όλες τις παραπάνω ερωτήσεις σε όλες τις παραγράφους και ότι ήταν αρκετή η εύρεση η απάντηση έστω και σε μια ερώτηση).
- να βρίσκουν τις άχρηστες και περιττές λεπτομέρειες (πληροφορίες) και να τις υπογραμμίζουν με πράσινο χρώμα.
- να κάνουν παράφραση της κεντρικής ιδέας και των σημαντικών πληροφοριών και να δημιουργούν πλαγιότιτλο.

Για τη δημιουργία της περίληψης ακολουθήθηκαν οι οδηγίες των βιβλίων Νεοελληνικής Γλώσσας Α και Β Γυμνασίου (Αγγελάκος κ.α., 2010 και Γαβριηλίδου κ.α., 2010) και στους μαθητές δόθηκαν ως εξής:

Για τη δημιουργία περίληψης βασίζομαι στους πλαγιότιτλους και

Αναφέρω:

- τον τίτλο και τον συγγραφέα
- τη βασική/κεντρική ιδέα του κειμένου
- τις σημαντικές πληροφορίες (ποιος; τι; που; πότε; πώς; γιατί;)
- τον σκοπό του συγγραφέα (π.χ να πληροφορήσει, να πείσει ή να διασκεδάσει κ.λ.π)
- όσο το δυνατόν δικές μου λέξεις
- τις πληροφορίες στη σειρά του κειμένου.
- συνδετικές λέξεις.

Δεν αναφέρω

- μη σημαντικές πληροφορίες (ακόμη κι αν είναι ενδιαφέρουσες)
- την άποψή μου.

Η στρατηγική της περίληψης οπτικοποιήθηκε με μια εικόνα μαθήτριας που μελετούσε ένα βιβλίο και ενός κειμένου στο οποίο η κεντρική ιδέα, οι σημαντικές και οι μη σημαντικές πληροφορίες εμφανίζονταν υπογραμμισμένες με διαφορετικά χρώματα. Επιπλέον, προστέθηκε και μια σχηματική απεικόνιση πύκνωσης κειμένου.

Η διδασκαλία της περίληψης υλοποιήθηκε σε δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορούσε την εύρεση της κεντρικής ιδέας, τον εντοπισμό των σημαντικών και μη σημαντικών πληροφοριών και τη δημιουργία πλαγιότιτλου και το δεύτερο στάδιο τη χρήση πλαγιότιτλων και τη δημιουργία περίληψης ακολουθώντας τις οδηγίες των βιβλίων Νεοελληνικής Γλώσσας Α και Β Γυμνασίου.

Κατασκευάστηκε μνημονικό βοήθημα το οποίο μοιράστηκε στους μαθητές κατά το έκτο (6ο) μάθημα, περιεχόμενο του οποίου ήταν η παρουσίαση της σημαντικότητας, της χρησιμότητας και των βημάτων της στρατηγικής της εύρεσης κεντρικής ιδέας, των σημαντικών λεπτομερειών και των πλαγιότιτλων και έγινε μοντελοποίηση της από την εκπαιδευτικό. Για την επίδειξη της εφαρμογής της χρησιμοποιήθηκαν δυο παράγραφοι από δύο διαφορετικά κείμενα. Στην επόμενη διδακτική συνάντηση (7<sup>ο</sup> μάθημα) ζητήθηκε από τους μαθητές να εφαρμόσουν ο καθένας μόνος του τη στρατηγική σε δύο επιλεγμένες παραγράφους από διαφορετικά κείμενα, έχοντας πάνω στο θρανίο το μνημονικό βοήθημα ενώ η εκπαιδευτικός παρακολουθούσε και βοηθούσε τους μαθητές όταν καταλάβαινε ότι δυσκολευόταν ή

όταν το ζητούσαν. Στο όγδοο (8<sup>ο</sup>) μάθημα μοιράστηκε στους μαθητές μνημονικό βοήθημα που περιείχε τις οδηγίες δημιουργίας περίληψης, εξηγήθηκε η σπουδαιότητα και η χρησιμότητα της περίληψης και η εκπαιδευτικός έδειξε την εφαρμογή των βημάτων δημιουργίας περίληψης με αξιοποίηση πλαγιότιτλων σε ένα κείμενο δύο παραγράφων. Αντίστοιχα, στο ένατο (9<sup>ο</sup>) μάθημα, οι μαθητές κλήθηκαν να εφαρμόσουν τις οδηγίες δημιουργίας περίληψης σε ένα κείμενο δύο παραγράφων έχοντας μπροστά τους τα δυο μνημονικά βοηθήματα που τους είχαν μοιραστεί στο 6<sup>ο</sup> και 8<sup>ο</sup> μάθημα υπό τη συνεχή επίβλεψη και καθοδήγηση της εκπαιδευτικού.

#### **2.2.2.4 Διδασκαλία συνδυασμού των στρατηγικών**

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει μεγάλο αριθμό στρατηγικών που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Όμως, επειδή είναι αδύνατον να συμπεριληφθούν όλες οι στρατηγικές σε μια παρέμβαση αλλά και εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος συνδυασμός στην παρέμβαση ΣτρΑνΚατ + ΕπΑν. Η επιλογή της διδασκαλίας συνδυασμού στρατηγικών έγινε γιατί έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά ότι είναι αποτελεσματικότερη για τη βελτίωση αναγνωστικής κατανόησης στους μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές με ΜΔ, έναντι της διδασκαλίας μεμονωμένων στρατηγικών (Edmonds κ.α., 2009· Gajria κ.α., 2007). Ο συγκεκριμένος συνδυασμός έγινε επειδή, η κάθε μια από αυτές, μεμονωμένα αλλά και παρόμοιοι συνδυασμοί έχουν βρεθεί ερευνητικά ότι συμβάλλουν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης (Bryant, κ.α., 2000· Ellis και Graves (1990, όπως αναφ. στο Gajria, κ.α., 2007) · Klingner κ.α., 2004 · Kozminsky & Kozminsky, 2001· Spörer κ.α., 2009 · Takala, 2006 · Vaughn κ.α., 2011).

Η διδασκαλία του συνδυασμού των στρατηγικών διήρκησε από το δέκατο (10<sup>ο</sup>) έως το εικοστό (20<sup>ο</sup>) μάθημα. Δημιουργήθηκε ένα δισέλιδο μνημονικό βοήθημα που περιελάμβανε συγκεντρωτικά όλες τις προαναφερθείσες στρατηγικές, το οποίο μοιράστηκε στους μαθητές στο δέκατο (10<sup>ο</sup>) μάθημα. Κατά το ίδιο μάθημα έγινε μοντελοποίηση του συνόλου των στρατηγικών χρησιμοποιώντας ένα κείμενο δύο παραγράφων από το βιβλίο της Γλώσσας της Α Γυμνασίου. Στο τέλος του μαθήματος μοιράστηκε στους μαθητές και η γραπτή περίληψη του εν λόγω κειμένου. Στο επόμενο μάθημα (11<sup>ο</sup>) οι μαθητές κλήθηκαν να εφαρμόσουν το συνδυασμό των στρατηγικών έχοντας δίπλα στο κείμενο το μνημονικό βοήθημα. Αρχικά με ερωτήσεις – απαντήσεις τους ζητήθηκε να αναφέρουν τη σειρά των στρατηγικών και

τα βήματά τους. Έπειτα, ο καθένας μόνος του, εφάρμοσε τα βήματα ενώ η εκπαιδευτικός παρακολουθούσε, έδινε ανατροφοδότηση και ενίσχυε την προσπάθεια του κάθε μαθητή. Στο τέλος ζητήθηκε από τους μαθητές να διατυπώσουν ένας –ένας προφορικά την περίληψη βασιζόμενοι στους πλαγιότιτλους και στις οδηγίες που είχαν και ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το αποτέλεσμα. Αμέσως μετά οι μαθητές συμπλήρωσαν ατομικά ρουμπρίκα αξιολόγησης σχετικά με τη βοήθεια που χρειάστηκαν προκειμένου να εφαρμόσουν τις στρατηγικές. Η εκπαιδευτικός συμπλήρωνε τη ρουμπρίκα αξιολόγησης σχετικά με το βαθμό υποστήριξης που χρειάστηκε ο κάθε μαθητής κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η πορεία διδασκαλίας για τα επόμενα μαθήματα (από το 12<sup>ο</sup> έως το 20<sup>ο</sup>) ήταν παρόμοια με αυτή του 11<sup>ου</sup> μαθήματος ενώ σταδιακά η υποστήριξη της εκπαιδευτικού αποσυρόταν για τους μαθητές που ήταν σε θέση να εφαρμόσουν ανεξάρτητα τις στρατηγικές. Ρουμπρίκες αξιολόγησης συμπληρώθηκαν κατά το δέκατο έκτο (16<sup>ο</sup>) και το εικοστό (20<sup>ο</sup>) μάθημα.

#### **2.2.2.5 Διαμορφωτική αξιολόγηση**

Απαραίτητο συστατικό της διδασκαλίας στρατηγικών θα πρέπει να αποτελεί σύμφωνα με τους Duke και Pearson (2008) η διαμορφωτική αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών στην εφαρμογή των στρατηγικών και να αξιοποιούν τις πληροφορίες που παίρνουν ώστε, όταν ένας μαθητής συνεχίζει να μην εφαρμόζει αποτελεσματικά μια στρατηγική, να του παρέχεται επιπλέον διδασκαλία ή να τροποποιείται η διδακτική προσέγγιση. Και οι ίδιοι οι μαθητές θα πρέπει να παρακολουθούν την πρόοδό τους ώστε να έχουν επίγνωση των ικανοτήτων και αδυναμιών τους.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε διαμορφωτική αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησης των στρατηγικών σε τρία διαφορετικά χρονικά σημεία. Η πρώτη πραγματοποιήθηκε με το πέρας διδασκαλίας των μεμονωμένων στρατηγικών, η δεύτερη, ακριβώς στο μέσο της διδασκαλίας του συνδυασμού των στρατηγικών και η τρίτη στο τελευταίο μάθημα. Η διαμορφωτική αξιολόγηση λειτούργησε ως οδηγός για την εκπαιδευτικό ώστε να προχωρήσει σε σταδιακή μείωση της καθοδήγησης και της υποστήριξης που παρείχε στους μαθητές (fading scaffolding).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με ρουμπρίκες που κατασκευάστηκαν ειδικά για το σκοπό της παρούσας ερευνητικής εργασίας και αξιολογούσαν το βαθμό κατάκτησης ανεξάρτητης εφαρμογής των στρατηγικών που διδάχθηκαν. Συγκεκριμένα, αξιολογούνταν αν οι μαθητές ήταν σε θέση να εφαρμόσουν την κάθε στρατηγική ανεξάρτητα ή όχι, καθώς και το βαθμό καθοδήγησης που χρειαζόταν από τον εκπαιδευτικό για την εφαρμογή της κάθε στρατηγικής. Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με αυτοαξιολόγηση (ρουμπρίκα αυτό-αναφοράς) των ίδιων των μαθητών και ετερο-αξιολόγηση (ρουμπρίκα ετερο-αναφοράς) από την εκπαιδευτικό ξεχωριστά για τον κάθε μαθητή. Οι μαθητές και η εκπαιδευτικός συμπλήρωσαν τις ρουμπρίκες σε τρία διαφορετικά χρονικά σημεία της παρέμβασης. Οι ρουμπρίκες που κατασκευάστηκαν περιείχαν δέκα (10) κριτήρια, τα οποία αντιστοιχούσαν στις τρεις συγκεκριμένες στρατηγικές που διδάχθηκαν: Τα τρία (3) πρώτα κριτήρια ήταν η προεπισκόπηση, η ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης και η στοχοθεσία και αντιστοιχούσαν στη στρατηγική της πρόβλεψης. Το τέταρτο κριτήριο, ήταν η εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων και αντιστοιχούσε στη στρατηγική μορφολογικής ανάλυσης και ανάλυσης των συμφραζομένων. Τα επόμενα έξι (6) κριτήρια ήταν η εύρεση θέματος και κεντρικής ιδέας, η διάκριση των σημαντικών από τις μη σημαντικές πληροφορίες, η δημιουργία πλαγιότιτλων, η αναφορά όλων των απαραίτητων στοιχείων στην περίληψη, η χρήση λέξεων από το προσωπικό λεξιλόγιο, και η μη αναφορά άχρηστων πληροφοριών και της προσωπικής άποψης αντιστοιχούσαν στη στρατηγική της κεντρικής ιδέας-περίληψης η οποία ήταν και η κύρια στρατηγική της παρέμβασης.

Οι ρουμπρίκες περιελάμβαναν τέσσερα επίπεδα επίδοσης των μαθητών για τα κριτήρια που τέθηκαν, ως εξής: 1) Ο μαθητής δεν μπορεί να εφαρμόσει τη στρατηγική, 2) ο μαθητής χρειάστηκε αρκετή βοήθεια για να την εφαρμόσει, 3) ο μαθητής εφάρμοσε τη στρατηγική με λίγη βοήθεια και 4) ο μαθητής δεν χρειάστηκε καθόλου βοήθεια (είναι ανεξάρτητος) στην εφαρμογή της στρατηγικής.

#### **2.2.2.6 Κείμενα παρέμβασης**

Για την υλοποίηση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν πραγματολογικά κείμενα από το βιβλίο μαθητή και το τετράδιο εργασιών της Νεοελληνικής Γλώσσας Α και Β Γυμνασίου.

### **2.2.3 Μετά την παρέμβαση**

Την επομένη ημέρα μετά το πέρας της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε η τελική μέτρηση (post- test) αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση. Για την τελική μέτρηση χορηγήθηκε εκ νέου η δοκιμασία Τεστ-Α, θεωρώντας ότι είχε παρέλθει εύλογο χρονικό διάστημα από την αρχική του χορήγηση και επομένως οι μαθητές δεν θα το θυμούνταν.



## Κεφάλαιο 3ο: Αποτελέσματα

### 3.1 Ανάλυση δεδομένων

Προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε διπλή μέτρηση (προ και μετά την παρέμβαση) με χρήση του Τεστ- A (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008), όπως περιγράφεται αναλυτικότερα στο κεφάλαιο «Μεθοδολογία έρευνας». Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη δοκιμασία της αναγνωστικής κατανόησης του Τεστ-Α τόσο στην πριν όσο και στη μετά την παρέμβαση μέτρηση, δεν αναλύθηκαν στατιστικά (λόγω του πολύ μικρού αριθμού δεδομένων), αλλά έγινε η γραφική αναπαράστασή τους (γράφημα 1ο) με στόχο την καλύτερη απεικόνιση των δύο μετρήσεων (Ζήμερας, 2003), με τη βοήθεια του Microsoft Office Excel 2007.

Για την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις ρουμπρικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, τα τέσσερα ποιοτικά επίπεδα επίδοσης που περιείχαν αυτές μετατράπηκαν σε ποσοτικά δεδομένα ως εξής: Ο μαθητής δεν μπορεί να εφαρμόσει τη στρατηγική = 1, ο μαθητής χρειάστηκε αρκετή βοήθεια για να την εφαρμόσει = 2, ο μαθητής εφάρμοσε τη στρατηγική με λίγη βοήθεια = 3 και ο μαθητής δεν χρειάστηκε καθόλου βοήθεια (είναι ανεξάρτητος) στην εφαρμογή της στρατηγικής = 4. Τα δεδομένα που προέκυψαν εισήχθησαν ως απόλυτες τιμές σε πίνακες του προγράμματος υπολογιστικών φύλλων Microsoft Office Excel 2007 και κατασκευάστηκαν τα αντίστοιχα γραφήματα (γραφήματα 2 έως 9).

## 3.2 Ευρήματα

### 3.2.1 Αναγνωστική κατανόηση σε ενδο-ατομικό και δια-ατομικό επίπεδο



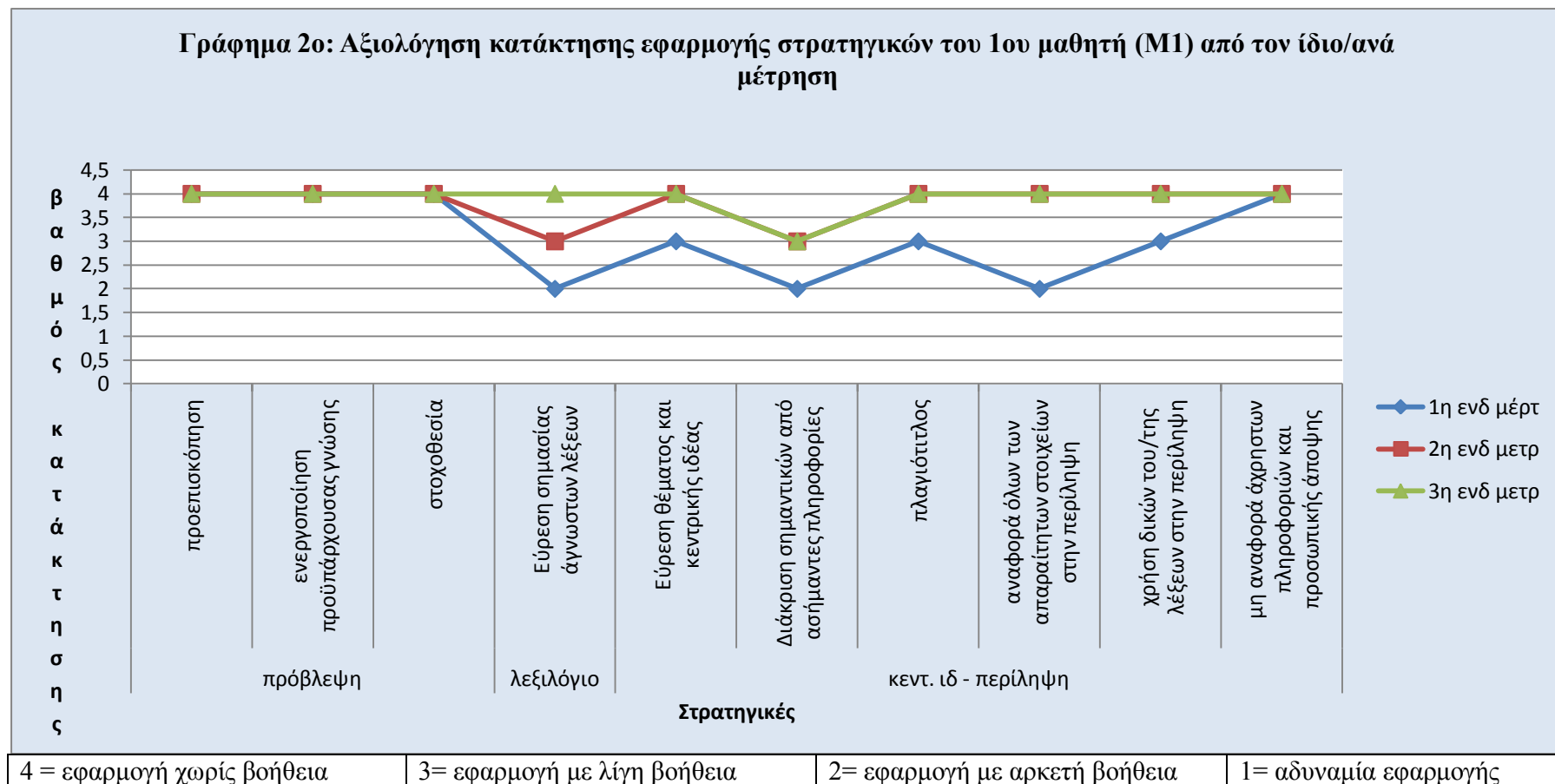
Το πρώτο (1<sup>ο</sup>) γράφημα απεικονίζει τη διαφορά της επίδοσης σε ενδο-ατομικό και δια-τομικό επίπεδο και των τριών μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση, όπως προέκυψε από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε πριν την παρέμβαση (pre- test) και τον έλεγχο μετά την παρέμβαση (post- test). Όπως φαίνεται από τη διαγραμματική απεικόνιση και οι τρεις μαθητές σημείωσαν βελτίωση. Η βαθμολογία του πρώτου μαθητή (M1) φάνηκε βελτιωμένη κατά οκτώ (8) μονάδες καθώς στην αρχική μέτρηση οι σωστές απαντήσεις που έδωσε ήταν δεκατέσσερις (14) έναντι είκοσι δύο (22) σωστών απαντήσεων στην μέτρηση μετά την παρέμβαση. Η βαθμολογία του δεύτερου μαθητή (M2) φάνηκε βελτιωμένη κατά τέσσερις (4) μονάδες καθώς σημείωσε δεκατέσσερις (14) σωστές απαντήσεις στην αρχική μέτρηση και δεκαοκτώ (18) σωστές απαντήσεις στην τελική. Ο τρίτος μαθητής (M3) έδωσε δεκαπέντε (15) σωστές απαντήσεις στην αρχική μέτρηση και είκοσι μία (21) σωστές απαντήσεις στην μέτρηση μετά το πέρας της παρέμβασης σημειώνοντας βελτίωση κατά έξι (6) μονάδες. Σημειώνεται ότι η ανώτερη βαθμολογία που μπορεί να λάβει κάποιος στη

συγκεκριμένη δοκιμασία είναι είκοσι πέντε (25) μονάδες. Τη μεγαλύτερη βελτίωση παρουσίασε ο πρώτος μαθητής (M1) και τη μικρότερη ο δεύτερος μαθητής (M2).

*Ευρήματα Τεστ-Α για αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, μορφολογία – σύνταξη.*

	M1		M2		M3	
	pre-test	post-test	pre-test	post-test	pre-test	post-test
Αποκωδικοποίηση	101/113	103/113	87/113	91/113	103/113	103/113
Ευχέρεια:	83/279	92/279	80/279	83/279	73/279	80/279
Μορφολογία- Σύνταξη:	17/27	17/27	13/27	14/27	18/27	19/27

### 3.2.2 Βελτίωση μαθητών στην κατάκτηση εφαρμογής των στρατηγικών σε ενδο-ατομικό επίπεδο σύμφωνα με αυτοαξιολόγηση.

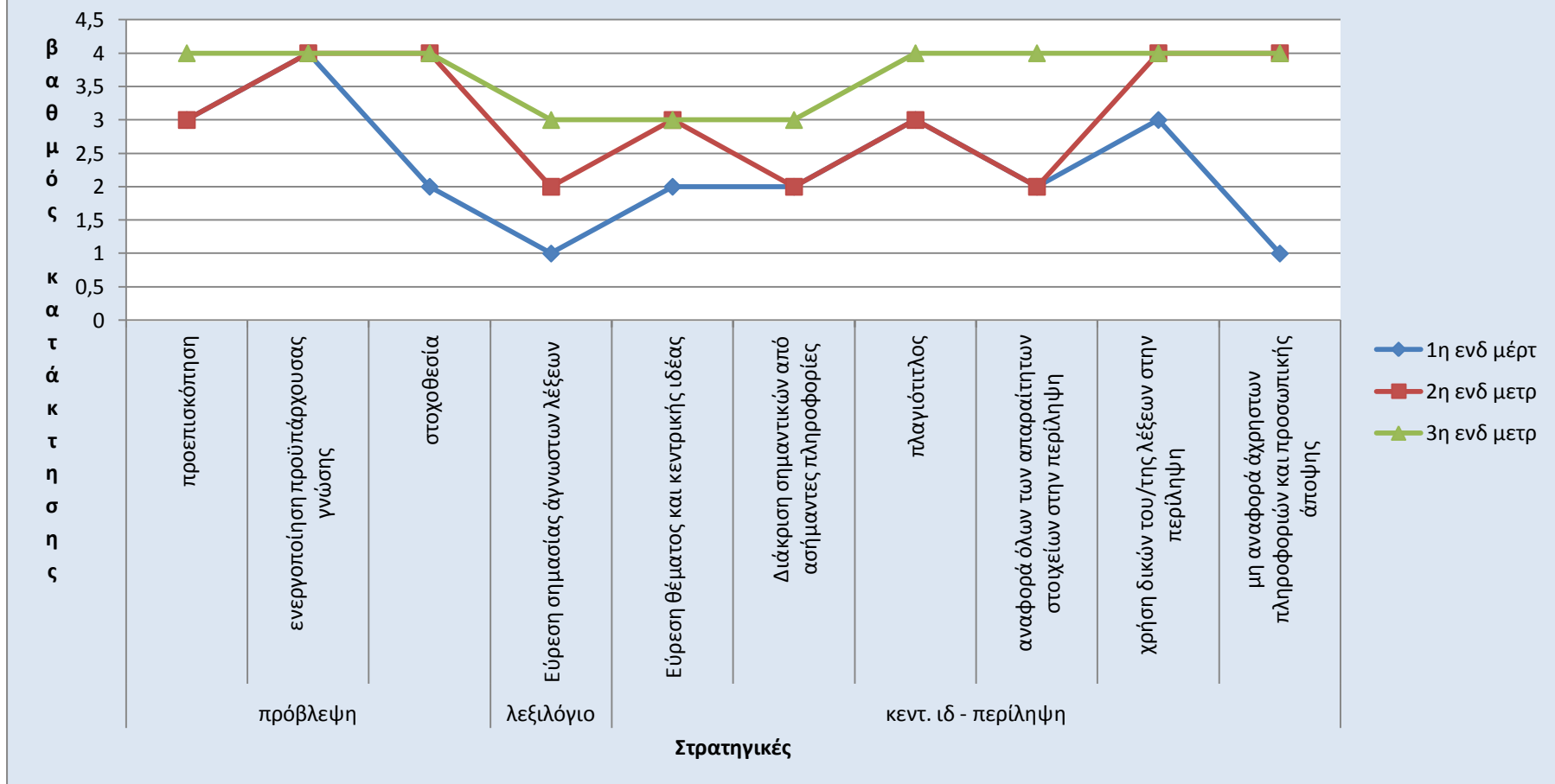


Το 2<sup>ο</sup> γράφημα απεικονίζει την πρόοδο του πρώτου μαθητή (M1) στην κατάκτηση της εφαρμογής των στρατηγικών κατά τις τρεις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν, σύμφωνα με αυτοαξιολόγηση. Η πρώτη μέτρηση πραγματοποιήθηκε κατά το 11<sup>ο</sup> μάθημα, η δεύτερη κατά το 16<sup>ο</sup> μάθημα και η τρίτη μέτρηση κατά το 20<sup>ο</sup> μάθημα, το οποίο ήταν και το τελευταίο της παρέμβασης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την άποψη του μαθητή M1 κατά το 11<sup>ο</sup> μάθημα ήταν σε θέση να εφαρμόσει χωρίς βοήθεια τη στρατηγική της πρόβλεψης αλλά χρειάστηκε αρκετή βοήθεια στην εφαρμογή της στρατηγικής εύρεσης σημασίας των άγνωστων λέξεων. Σε ότι αφορά τη στρατηγική της περίληψης, χρειαζόταν ακόμη αρκετή βοήθεια προκειμένου να διακρίνει τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες καθώς και προκειμένου να αναφέρει όλα τα απαραίτητα στοιχεία στην προφορική περίληψή του. Λίγη βοήθεια χρειάστηκε για τον εντοπισμό του θέματος και της κεντρικής ιδέας, για τη δημιουργία πλαγιότιτλου καθώς και για την αποφυγή αυτούσιων λέξεων και φράσεων του κειμένου. Όμως, απέφυγε την αναφορά άχρηστων πληροφοριών και της προσωπικής του άποψης χωρίς να χρειαστεί επιπλέον καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό.

Κατά το 16<sup>ο</sup> μάθημα, ο M1 εμφανίζεται αρκετά βελτιωμένος καθώς χρειάστηκε μόνο λίγη βοήθεια για την εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων και για τη διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες. Με το πέρας της παρέμβασης κατά το 20<sup>ο</sup> μάθημα φαίνεται ότι ήταν σε θέση να εφαρμόζει ανεξάρτητα τις στρατηγικές της πρόβλεψης και εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων ενώ είχε κατακτήσει και σε πολύ μεγάλο βαθμό τη στρατηγική της περίληψης καθώς χρειαζόταν μόνο λίγη υποστήριξη για την διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες.

**Γράφημα 3ο: Αξιολόγηση κατάκτησης εφαρμογής στρατηγικών του 2ου μαθητή (M2) από τον ίδιο/ ανά μέτρηση**



4 = εφαρμογή χωρίς βοήθεια	3= εφαρμογή με λίγη βοήθεια	2= εφαρμογή με αρκετή βοήθεια	1= αδυναμία εφαρμογής
----------------------------	-----------------------------	-------------------------------	-----------------------

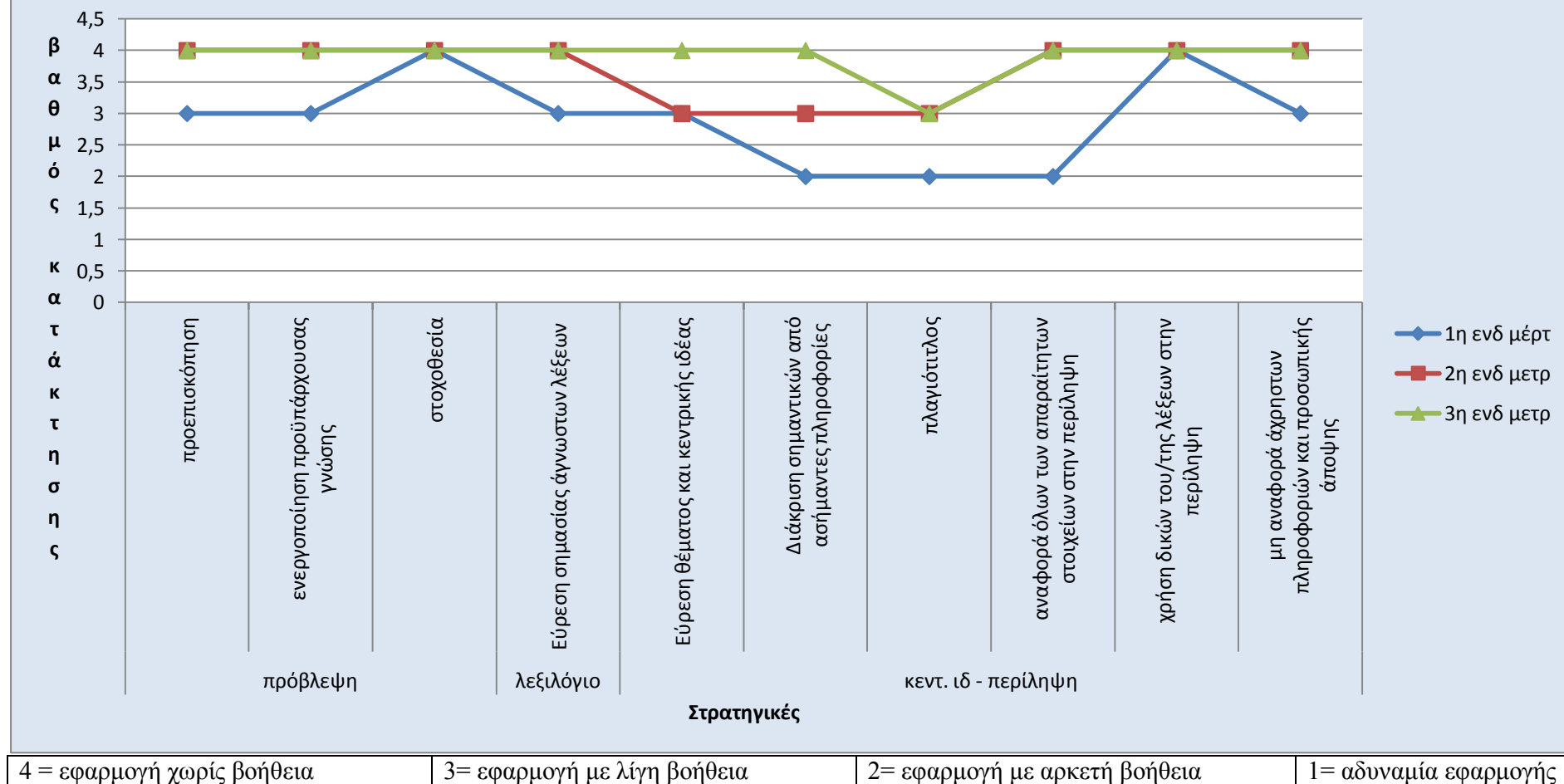
Το 3<sup>ο</sup> γράφημα απεικονίζει την πρόοδο του δεύτερου (2<sup>ου</sup>) μαθητή (M2) στην κατάκτηση της εφαρμογής των στρατηγικών κατά τις τρεις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν, σύμφωνα με αυτοαξιολόγηση.

Σε ότι αφορά τη στρατηγική της πρόβλεψης, ο ίδιος ο μαθητής, στην πρώτη (1<sup>η</sup>) μέτρηση θεώρησε ότι χρειάστηκε λίγη βοήθεια στην εφαρμογή της προεπισκόπησης, κατάφερε να ενεργοποιήσει τη σχετική με το θέμα προϋπάρχουσα γνώση του ανεξάρτητα και χρειάστηκε αρκετή βοήθεια προκειμένου να αποφασίσει τι επιπλέον θα ήθελε να μάθει για το θέμα. Επομένως, δεν είχε κατακτήσει ακόμα την στρατηγική της πρόβλεψης. Σε ότι αφορά τη στρατηγική της εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων, ο M2 εξέφρασε αδυναμία εφαρμογής της. Τέλος, για την στρατηγική της περίληψης θεώρησε ότι χρειάστηκε αρκετή βοήθεια προκειμένου να βρει το θέμα και την κεντρική ιδέα, να διακρίνει τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες, αλλά και να αναφέρει όλα τα απαραίτητα στοιχεία στην προφορική του περίληψη. Ωστόσο, με λίγη βοήθεια δημιούργησε πλαγιότιτλους και απέφυγε την αυτολεξεί χρήση τμημάτων του κειμένων. Όμως, δεν κατάφερε να αποφύγει την αναφορά άχρηστων πληροφοριών ή της προσωπικής του άποψης στην προφορική περίληψη.

Στη δεύτερη (2<sup>η</sup>) μέτρηση, σε ότι αφορά τη στρατηγική της πρόβλεψης φαίνεται ότι χρειάστηκε ακόμη λίγη βοήθεια για να κάνει προεπισκόπηση ενώ ανεξάρτητα ενεργοποίησε την προϋπάρχουσα γνώση και εξέφρασε τι θα ήθελε να μάθει. Χρειάστηκε, όμως αρκετή βοήθεια στην εφαρμογή της στρατηγικής εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων. Για τη στρατηγική της περίληψης, λίγη βοήθεια χρειάστηκε στον εντοπισμό του θέματος και της κεντρικής ιδέας αλλά και στη δημιουργία πλαγιότιτλων. Αρκετή ήταν η βοήθεια, όμως, που χρειάστηκε για την διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες καθώς και για την αναφορά όλων των απαραίτητων στοιχείων στην προφορική του περίληψη. Αλλά, χωρίς βοήθεια απέφυγε αναφορά αυτούσιων λέξεων και φράσεων των κειμένων καθώς και αναφορά άχρηστων πληροφοριών ή/και της προσωπικής του άποψης.

Στην τρίτη (3<sup>η</sup>) μέτρηση, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το εικοστό (20<sup>ο</sup>) μάθημα, φάνηκε ότι ο μαθητής M2 είχε κατακτήσει την ανεξάρτητη εφαρμογή της πρόβλεψης και χρειάστηκε λίγη βοήθεια στην εφαρμογή της στρατηγικής εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων. Σε ότι αφορά την στρατηγική της περίληψης, αν και σημείωσε πρόοδο, χρειαζόταν ακόμη λίγη βοήθεια προκειμένου να εντοπίσει το θέμα και την κεντρική ιδέα αλλά και να διακρίνει τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες. Αφού, όμως του δόθηκε η βοήθεια σε αυτά τα στάδια, μπόρεσε ανεξάρτητα να προχωρήσει στη δημιουργία πλαγιότιτλων, στην αναφορά όλων των απαραίτητων στοιχείων, στη χρήση «δικών του» λέξεων καθώς και στην αποφυγή αναφοράς άχρηστων πληροφοριών η/και της προσωπικής τους άποψης. Με λίγα λόγια, με το πέρας της παρέμβασης, ο μαθητής M2 θεώρησε ότι ανεξάρτητα μπορούσε να εφαρμόσει μόνο την πρόβλεψη και είχε κατακτήσει ως ένα βαθμό την εφαρμογή της στρατηγικής εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων καθώς και της περίληψης.

**Γράφημα 4ο: Αξιολόγηση κατάκτησης εφαρμογής στρατηγικών του 3ου μαθητή (M3) από τον ίδιο /ανά μέτρηση**





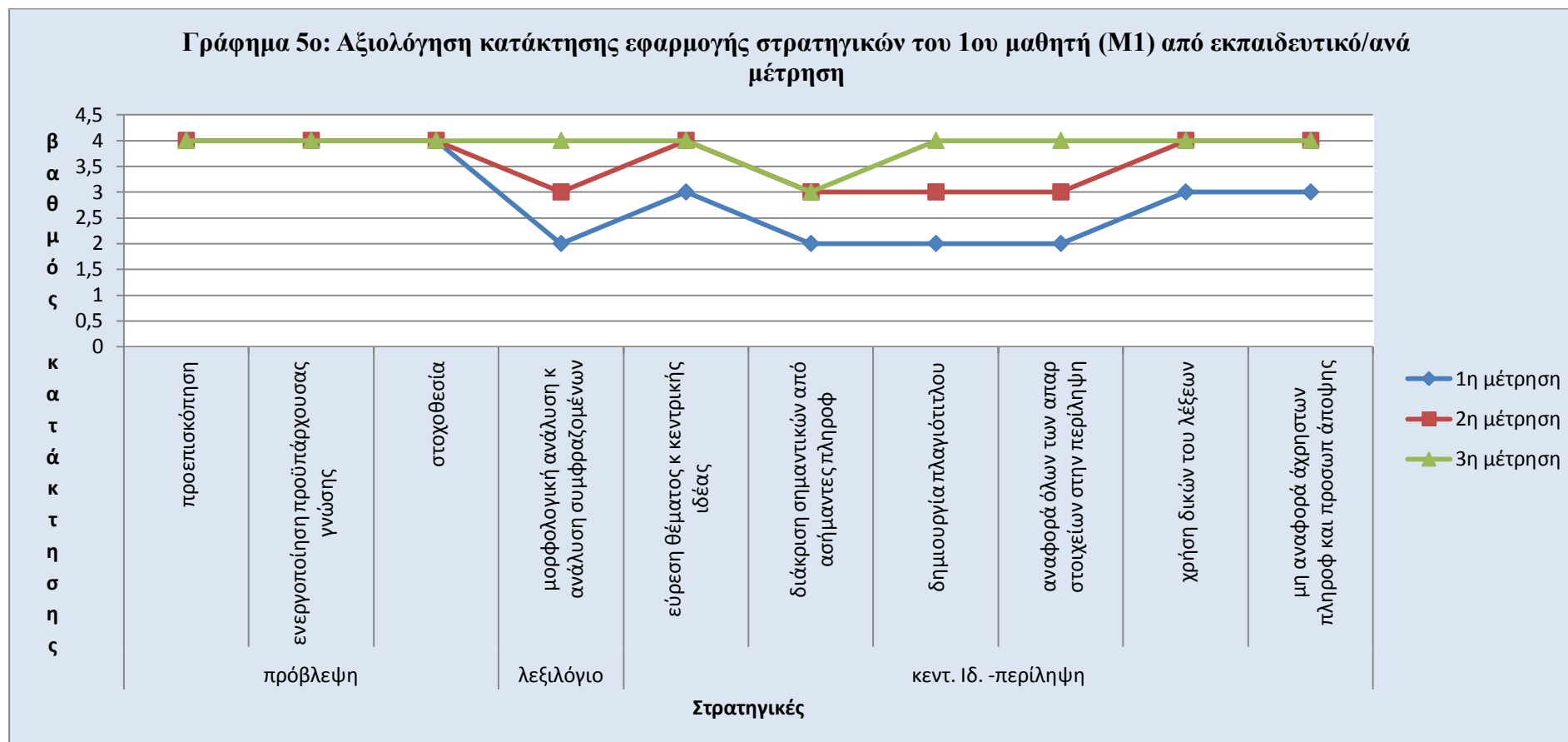
Το 4<sup>ο</sup> γράφημα απεικονίζει την πρόοδο του τρίτου (3<sup>ου</sup>) μαθητή (M3) στην κατάκτηση της εφαρμογής των στρατηγικών, σύμφωνα με αυτοαξιολόγηση, κατά τις τρεις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Όπως φαίνεται από το γράφημα, κατά το εντέκατο (11<sup>ο</sup>) μάθημα, δεν υπήρχε κάποια στρατηγική για την οποία ο M3 έδειξε παντελή αδυναμία εφαρμογής. Λίγη βοήθεια χρειάστηκε στην προεπισκόπηση και ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης του ενώ χωρίς καθόλου βοήθεια εξέφρασε τι θα ήθελε να μάθει, γεγονός που υποδεικνύει ότι ήταν πολύ κοντά στην ανεξάρτητη εφαρμογή της στρατηγικής της πρόβλεψης. Πολύ κοντά ήταν επίσης και στην ανεξάρτητη εφαρμογή της εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων καθώς και γι' αυτήν την στρατηγική η βοήθεια που χρειάστηκε ήταν λίγη. Σε ότι αφορά τη στρατηγική της περίληψης με λίγη βοήθεια βρήκε το θέμα και την κεντρική ιδέα και απέφυγε την αναφορά άχρηστων πληροφοριών ή/και της προσωπικής του άποψης στην προφορική περίληψη, με αρκετή βοήθεια διέκρινε τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες, δημιούργησε πλαγιότιτλους και ανέφερε όλα τα απαραίτητα στοιχεία, ενώ εντελώς ανεξάρτητα παράφρασε την περίληψη του κειμένου.

Κατά το δέκατο έκτο (16<sup>ο</sup>) μάθημα, ανεξάρτητα εφάρμοσε τη στρατηγική της πρόβλεψης (προεπισκόπηση, ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, στοχοθεσία) καθώς και τη στρατηγική της εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων. Και στη στρατηγική της περίληψης σημείωσε βελτίωση καθώς με λίγη βοήθεια βρήκε το θέμα και την κεντρική ιδέα, διέκρινε τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες και δημιούργησε πλαγιότιτλους ενώ ανεξάρτητα συμπεριέλαβε τα απαραίτητα στοιχεία στην περίληψή τους, απέφυγε την αναφορά άχρηστων πληροφοριών ή /και της προσωπικής άποψης και χρησιμοποίησε παράφραση στην περίληψή του.

Τέλος, κατά το εικοστό (20<sup>ο</sup>) μάθημα, και πάλι εφάρμοσε ανεξάρτητα τις στρατηγικές της πρόβλεψη και εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων, ενώ σε ότι αφορά τη στρατηγική της περίληψης, το μόνο στο οποίο χρειάστηκε λίγη βοήθεια ήταν η δημιουργία πλαγιότιτλου.

### 3.2.3 Βελτίωση μαθητών στην κατάκτηση εφαρμογής των στρατηγικών σε ενδο-ατομικό επίπεδο σύμφωνα με την εκπαιδευτικό



4 = εφαρμογή χωρίς βοήθεια	3= εφαρμογή με λίγη βοήθεια	2= εφαρμογή με αρκετή βοήθεια	1= αδυναμία εφαρμογής
----------------------------	-----------------------------	-------------------------------	-----------------------

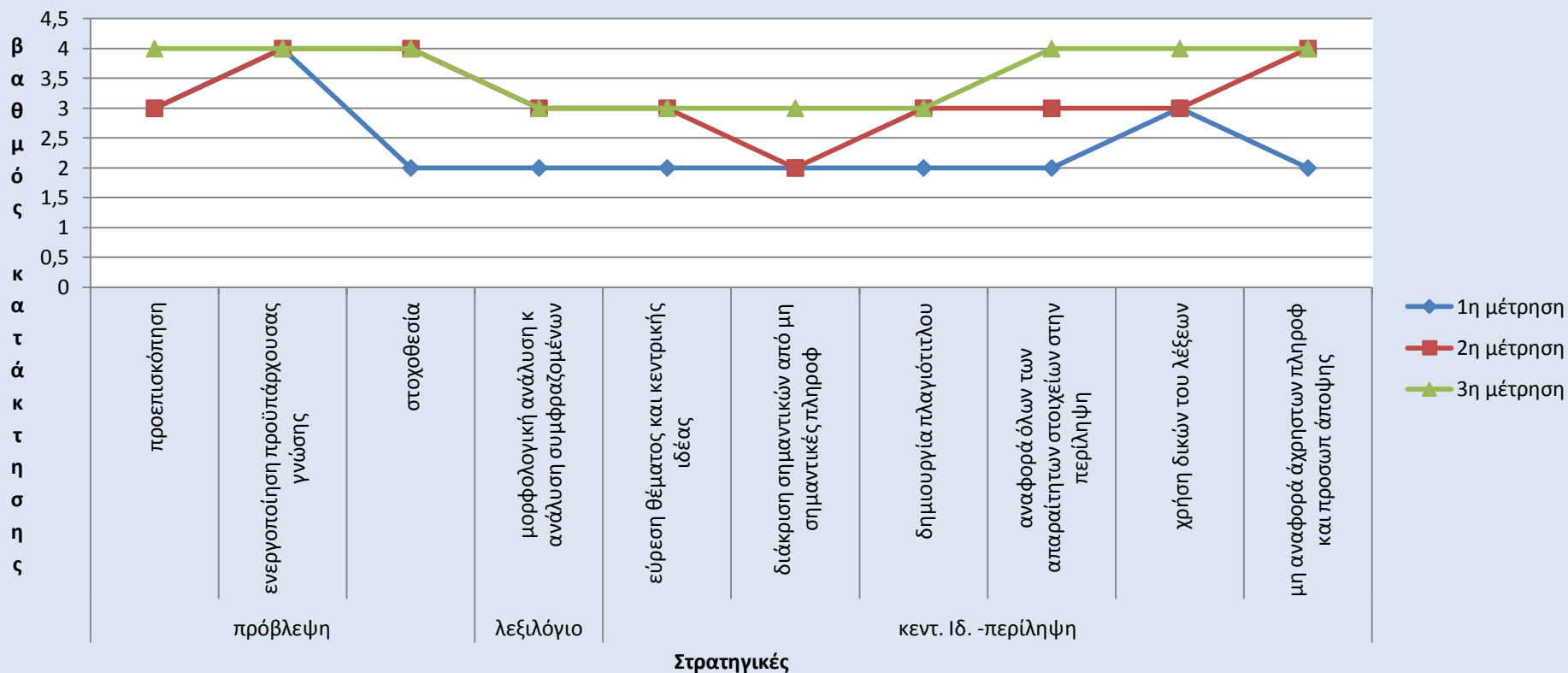
Το 5<sup>ο</sup> γράφημα απεικονίζει την πρόοδο του πρώτου (1<sup>ου</sup>) μαθητή (M1) στην κατάκτηση της εφαρμογής των στρατηγικών, σύμφωνα με την άποψη της εκπαιδευτικού, κατά τις τρεις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Σύμφωνα με την άποψη της εκπαιδευτικού, κατά το εντέκατο (11<sup>ο</sup> μάθημα) ο M1 εφάρμοσε ανεξάρτητα την στρατηγική της πρόβλεψης, αλλά χρειάστηκε αρκετή βοήθεια για την εφαρμογή της στρατηγικής εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων (μορφολογική ανάλυση και ανάλυση συμφραζομένων). Σε ότι αφορά τη στρατηγική της περίληψης, αρκετή βοήθεια χρειάστηκε για τη διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες, στη δημιουργία πλαγιότιτλου και στη συμπερίληψη όλων των απαραίτητων στοιχείων στην προφορική του περίληψη. Με λίγη βοήθεια, όμως βρήκε το θέμα και την κεντρική ιδέα, παράφρασε τα λόγια του κειμένου και δεν συμπεριέλαβε άχρηστες πληροφορίες ή/και την προσωπική του άποψη.

Κατά το δέκατο έκτο (16<sup>ο</sup>) μάθημα, ο M1 εφάρμοσε ανεξάρτητα την πρόβλεψη και με λίγη βοήθεια εφάρμοσε μορφολογική ανάλυση και ανάλυση συμφραζομένων για εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων. Στην εφαρμογή της στρατηγικής της περίληψης, χωρίς βοήθεια βρήκε το θέμα και την κεντρική ιδέα, έκανε παράφραση και δεν ανέφερε άχρηστες πληροφορίες ή/και την προσωπική του άποψη. Λίγη βοήθεια χρειάστηκε όμως για τη διάκριση σημαντικών από ασήμαντες πληροφορίες, για τη δημιουργία πλαγιότιτλου και για την αναφορά όλων των απαραίτητων στοιχείων στην προφορική του περίληψη.

Κατά το εικοστό (20<sup>ο</sup>) μάθημα, οπότε και πραγματοποιήθηκε η τρίτη (3<sup>η</sup>) μέτρηση, ο M1 εφάρμοσε εντελώς ανεξάρτητα τις δυο στρατηγικές της πρόβλεψης και της εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων με μορφολογική ανάλυση και ανάλυση συμφραζομένων. Σε ότι αφορά τη στρατηγική της περίληψης, την εφάρμοσε σχεδόν ανεξάρτητα καθώς λίγη βοήθεια χρειάστηκε μόνο για τη διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες.

**Γράφημα 6ο: Αξιολόγηση κατάκτησης εφαρμογής στρατηγικών του 2ου μαθητή (M2) από εκπαιδευτικό/ ανά μέτρηση**



4 = εφαρμογή χωρίς βοήθεια	3= εφαρμογή με λίγη βοήθεια	2= εφαρμογή με αρκετή βοήθεια	1= αδυναμία εφαρμογής
----------------------------	-----------------------------	-------------------------------	-----------------------

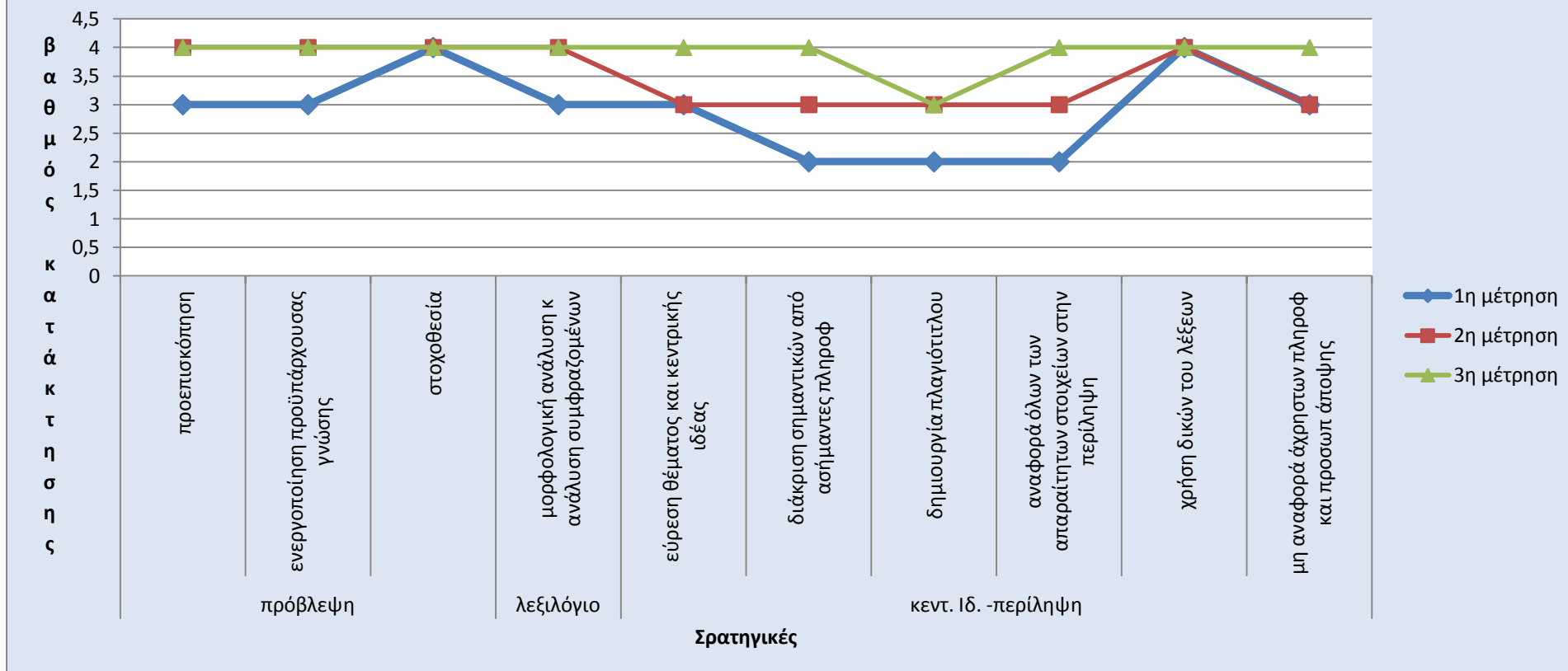
Το έκτο (6<sup>ο</sup>) γράφημα απεικονίζει την πρόοδο του δεύτερου (2<sup>ου</sup>) μαθητή (M2) στην κατάκτηση της εφαρμογής των στρατηγικών, σύμφωνα με την άποψη της εκπαιδευτικού, κατά τις τρεις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Κατά την πρώτη αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιήθηκε με το πέρας του εντέκατου (11<sup>ου</sup>) μαθήματος, η εκπαιδευτικός θεώρησε ότι ο μαθητής M2 δεν είχε κατακτήσει επαρκώς τη στρατηγική της πρόβλεψης καθώς χωρίς βοήθεια ενεργοποίησε την προϋπάρχουσα γνώση του αλλά χρειάστηκε λίγη βοήθεια για την προεπισκόπηση του κειμένου και αρκετή βοήθεια για τη στοχοθεσία. Αρκετή βοήθεια χρειάστηκε επίσης και για την εφαρμογή της στρατηγικής εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων. Έκανε με λίγη βοήθεια παράφραση του περιεχομένου του κειμένου αλλά χρειάστηκε αρκετή βοήθεια στην εφαρμογή όλων των άλλων βημάτων της περίληψης, όπως η εύρεση του θέματος και της κεντρικής ιδέας, η διάκριση σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες, η δημιουργία πλαγιότιτλου, η αναφορά όλων των απαραίτητων στοιχείων καθώς και η αποφυγή αναφοράς της άχρηστων πληροφοριών ή/και της προσωπικής άποψης.

Κατά τη δεύτερη αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιήθηκε με το πέρας του δέκατου έκτου (16<sup>ου</sup>) μαθήματος, η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι ο μαθητής M2 με λίγη βοήθεια εφάρμοσε την προεπισκόπηση του κειμένου και χωρίς βοήθεια ενεργοποίησε την προϋπάρχουσα γνώση τους και εξέφρασε τι ήθελε να μάθει από το κείμενο. Λίγη βοήθεια χρειάστηκε επίσης και στην εφαρμογή της στρατηγικής εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων με μορφολογική ανάλυση και ανάλυση συμφραζομένων. Βελτίωση εμφάνισε, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό στην στρατηγική της περίληψης καθώς αρκετή βοήθεια χρειάστηκε μόνο για τη διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες και με λίγη βοήθεια βρήκε το θέμα και την κεντρική ιδέα, δημιούργησε πλαγιότιτλους, συμπεριέλαβε όλα τα απαραίτητα στοιχεία και έκανε χρήση «δικών του» λέξεων στην προφορική του περίληψή ενώ χωρίς υποστήριξη απέφυγε την αναφορά άχρηστων πληροφοριών ή/και της προσωπικής του άποψης.

Κατά την τρίτη αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιήθηκε με το πέρας του εικοστού (20<sup>ου</sup>) μαθήματος, η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι ο M2 εφάρμοσε ανεξάρτητα όλα τα βήματα της στρατηγικής της πρόβλεψης. Όμως, δεν παρατήρησε πρόοδο στη στρατηγική εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων καθώς και πάλι χρειάστηκε λίγη βοήθεια. Μικρή πρόοδο παρατήρησε και στην κατάκτηση της στρατηγικής της περίληψης καθώς και αυτή τη φορά ο μαθητής χρειάστηκε λίγη βοήθεια προκειμένου να βρει το θέμα και την κεντρική ιδέα, να διακρίνει τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες, και να δημιουργήσει πλαγιότιτλους. Εφόσον του δόθηκε αυτή βοήθεια, ο M2 χωρίς καθόλου υποστήριξη και εντελώς ανεξάρτητα ανέφερε όλα τα απαραίτητα στοιχεία, έκανε παράφραση περιεχομένου και απέφυγε την αναφορά άχρηστων πληροφοριών ή/και της προσωπικής του άποψη στην προφορική του περίληψη.

**Γράφημα 7ο: Αξιολόγηση κατάκτησης εφαρμογής στρατηγικών του 3ου μαθητή (M3) από εκπαιδευτικό/ανά μέτρηση**



4 = εφαρμογή χωρίς βοήθεια	3= εφαρμογή με λίγη βοήθεια	2= εφαρμογή με αρκετή βοήθεια	1= αδυναμία εφαρμογής
----------------------------	-----------------------------	-------------------------------	-----------------------

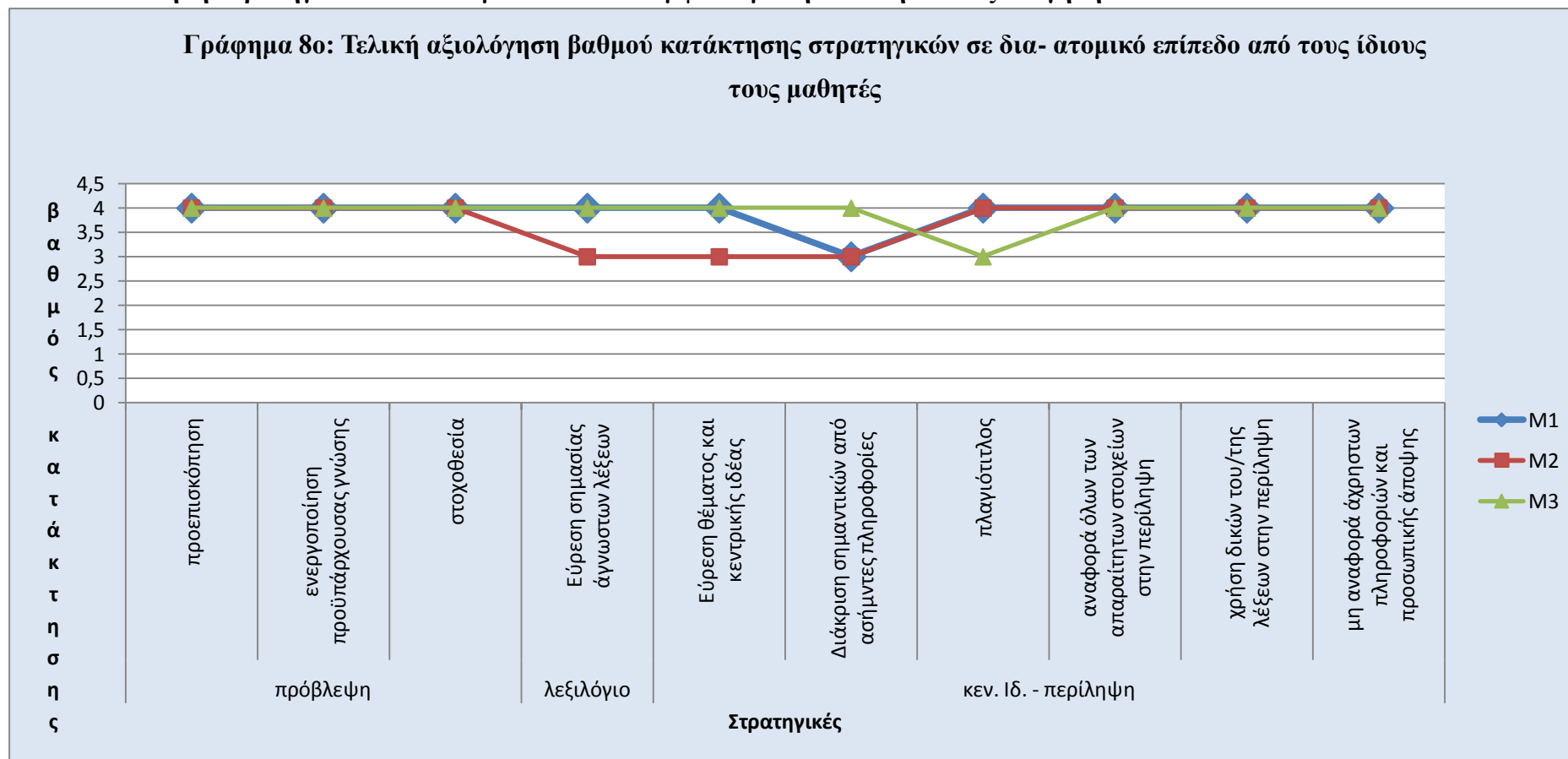
Το έβδομο (7<sup>ο</sup>) γράφημα απεικονίζει την πρόοδο του τρίτου (3<sup>ου</sup>) μαθητή (M3) στην κατάκτηση της εφαρμογής των στρατηγικών, σύμφωνα με την άποψη της εκπαιδευτικού, κατά τις τρεις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Κατά την πρώτη (1<sup>η</sup>) αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το εντέκατο (11<sup>ο</sup>) μαθήματος, η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι ο M3 είχε μερικώς κατακτήσει τη στρατηγική της πρόβλεψης καθώς λίγη βοήθεια χρειάστηκε για την προεπισκόπηση και ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης ενώ χωρίς βοήθεια εξέφρασε τι ήθελε να μάθει από το κείμενο. Λίγη βοήθεια χρειάστηκε επίσης και για την εφαρμογή της στρατηγικής εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων. Σε ότι αφορά την περίληψη λίγη βοήθεια χρειάστηκε ώστε να βρει το θέμα και την κεντρική ιδέα και ώστε να μην αναφέρει άχρηστες πληροφορίες ή/και την προσωπική του άποψη. Αν και χωρίς βοήθεια κατάφερε να κάνει παράφραση του περιεχομένου, ωστόσο, χρειάστηκε αρκετή βοήθεια προκειμένου να διακρίνει τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες, να δημιουργήσει πλαγιότιτλους και να αναφέρει όλα τα απαραίτητα στοιχεία.

Κατά τη δεύτερη αξιολόγηση, στο δέκατο έκτο (16<sup>ο</sup>) μάθημα, η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι ο M3 εφάρμοσε όλα τα βήματα της πρόβλεψης ανεξάρτητα ενώ λίγη ήταν και η βοήθεια που χρειάστηκε για την εφαρμογή της στρατηγικής εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων. Στη στρατηγική της περίληψης εμφάνισε βελτίωση καθώς με λίγη βοήθεια βρήκε το θέμα και την κεντρική ιδέα, διέκρινε τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες, δημιούργησε πλαγιότιτλους ανέφερε όλα τα απαραίτητα στοιχεία και απέφυγε τη χρήση άχρηστων πληροφοριών ή/και της προσωπικής του άποψης. Χωρίς βοήθεια έκανε παράφραση του περιεχομένου.

Κατά τη τρίτη (3<sup>η</sup>) και τελική αξιολόγηση, η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι ο M3 διατήρησε την ανεξάρτητη εφαρμογή της πρόβλεψης και εύρεσης της σημασίας των άγνωστων ενώ σχεδόν ανεξάρτητα εφάρμοσε και τη στρατηγική της περίληψης καθώς χρειάστηκε μόνο λίγη βοήθεια για την δημιουργία πλαγιότιτλων και εφάρμοσε όλα τα υπόλοιπα βήματα χωρίς υποστήριξη.

### 3.2.4. Κατάκτηση στρατηγικών σε δι-ατομικό επίπεδο σύμφωνα με την τελική αυτοαξιολόγηση.



4 = εφαρμογή χωρίς βοήθεια	3 = εφαρμογή με λίγη βοήθεια	2 = εφαρμογή με αρκετή βοήθεια	1 = αδυναμία εφαρμογής
----------------------------	------------------------------	--------------------------------	------------------------

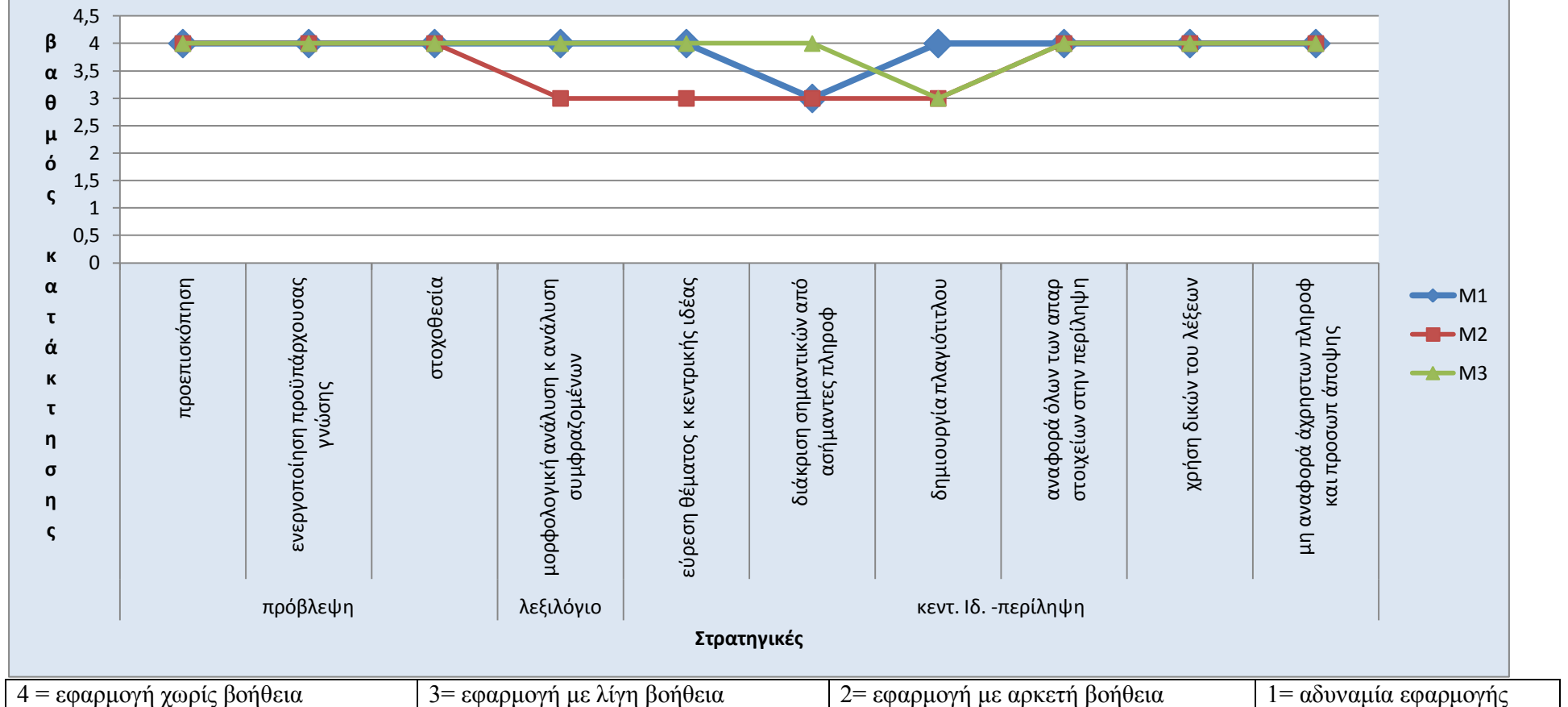


Το όγδοο (8<sup>ο</sup>) γράφημα απεικονίζει τις δι-ατομικές ομοιότητες και διαφορές στην κατάκτηση της εφαρμογής των στρατηγικών με το πέρας της παρέμβασης σύμφωνα με την άποψη των ίδιων των μαθητών.

Σύμφωνα με την αυτό- αξιολόγηση των ίδιων των μαθητών και οι τρεις εφόρμισαν ανεξάρτητα τη στρατηγική της πρόβλεψης. Ο M1 και ο M3 εφόρμισαν ανεξάρτητα τη στρατηγική της εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων ενώ ο M2 χρειάστηκε λίγη βοήθεια προκειμένου να το επιτύχει.

Σε ότι αφορά τη στρατηγική της περίληψης ο M1 και ο M3 εμφάνισαν παρόμοια εικόνα καθώς και οι δυο την εφόρμισαν σχεδόν ανεξάρτητα. Λίγη βοήθεια χρειάστηκε ο M1 για τη διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες και λίγη βοήθεια χρειάστηκε ο M3 στη δημιουργία πλαγιότιτλων. Ο M2, σύμφωνα με την άποψή του, χρειάστηκε λίγη βοήθεια τόσο στην εύρεση του θέματος και της κεντρικής ιδέας όσο και διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες ενώ ανεξάρτητα δημιούργησε πλαγιότιτλους, ανέφερε τα απαραίτητα στοιχεία, έκανε παράφραση και απέφυγε να αναφέρει άχρηστες πληροφορίες ή/ και την προσωπική του άποψη.

**Γράφημα 9ο: Τελική αξιολόγηση βαθμού κατάκτησης στρατηγικών σε δι-ατομικό επίπεδο όλων των μαθητών από την εκπαιδευτικό**



Το ένατο (9ο) γράφημα απεικονίζει τις δι-ατομικές ομοιότητες και διαφορές στην κατάκτηση της εφαρμογής των στρατηγικών με το πέρας της παρέμβασης σύμφωνα με την άποψη της εκπαιδευτικού.

Και η εκπαιδευτικός θεώρησε ότι και οι τρεις μαθητές εφάρμοσαν ανεξάρτητα τη στρατηγική της πρόβλεψης και ότι ο M1 και ο M3 εφάρμοσαν ανεξάρτητα τη στρατηγική της εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων ενώ ο M2 χρειάστηκε λίγη βοήθεια προκειμένου να το επιτύχει.

Σε ότι αφορά τη στρατηγική της περίληψης και η εκπαιδευτικός θεώρησε ότι οι M1 και M3 εμφάνισαν παρόμοια εικόνα και ότι την εφάρμοσαν σχεδόν ανεξάρτητα. Και η ίδια παρατήρησε ότι ο M1 χρειάστηκε λίγη βοήθεια για τη διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες και ότι ο M3 χρειάστηκε λίγη βοήθεια στη δημιουργία πλαγιότιτλων. Σύμφωνα με την άποψη της εκπαιδευτικού ο M2 χρειάστηκε λίγη βοήθεια τόσο στην εύρεση του θέματος και της κεντρικής ιδέας όσο και διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες (γεγονός που συμφωνεί και με την δική του αυτό- αξιολόγηση) αλλά επιπλέον θεώρησε ότι χρειάστηκε λίγη βοήθεια και για τη δημιουργία πλαγιότιτλων. Όμως, ανεξάρτητα δημιούργησε πλαγιότιτλους, ανέφερε τα απαραίτητα στοιχεία, έκανε παράφραση και απέφυγε να αναφέρει άχρηστες πληροφορίες ή/ και την προσωπική του άποψη, συμφωνώντας με την αυτό- αξιολόγηση από τον ίδιο.

## Κεφάλαιο 4ο: Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης μιας παρέμβασης στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης τριών (3) μαθητών με ΜΔ που φοιτούσαν στη β τάξη ενός Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου μέσω διδασκαλίας στρατηγικών. Η διδακτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε είκοσι (20) διδακτικές συνεδρίες (μαθήματα) και διήρκησε συνολικά εννέα (9) εβδομάδες, από το Μάρτιο 2015 έως τα μέσα Μαΐου 2015. Η παρέμβαση ονομάστηκε ΣτρΑνΚατ + ΕπΑν (Στρατηγικές Αναγνωστικής Κατανόησης και Επαναλαμβανόμενες Αναγνώσεις) και υλοποιήθηκε με μαθήματα διάρκειας 35-40 λεπτών δύο ή/και τρεις φορές ανά εβδομάδα. Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που διδάχθηκαν ήταν η πρόβλεψη, η εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων και η περίληψη ενώ η αναγνωστική ευχέρεια ενισχύθηκε με τη στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων.

### Συμβολή παρέμβασης στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης

Σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν από το Τεστ- Α, που χορηγήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση και οι τρεις μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση ΣτρΑνΚατ + ΕπΑν βελτίωσαν την επίδοσή τους στη δοκιμασία της αναγνωστικής κατανόησης του παραπάνω τεστ κατά τη μέτρηση που πραγματοποιήθηκε μετά την παρέμβαση (post- test) συγκρινόμενοι με την επίδοσή τους πριν την παρέμβαση (pre- test). Ο πρώτος μαθητής (M1) βελτιώθηκε κατά οκτώ (8) μονάδες καθώς η επίδοσή του ήταν 22/25 (post- test) έναντι 14/25 (pre- test). Ο δεύτερος μαθητής (M2) βελτιώθηκε κατά τέσσερις (4) μονάδες: 18/25 (post- test) έναντι 14/25 (pre- test). Και η επίδοση του τρίτου μαθητή (M3) φάνηκε βελτιωμένη κατά έξι (6) μονάδες: 21/25 (post- test) έναντι 15/25 (pre- test).

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την ανασκόπηση ερευνητικών εργασιών των Gajria και συν. (2007) οι οποίοι είχαν καταλήξει ότι η διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και με τη μετα-ανάλυση των Edmonds και συν. (2009), η οποία έδειξε ότι παρεμβάσεις που εμπειρεύσαν διδασκαλία στρατηγικών συνέβαλαν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (6th – 12th grade). Ο

συνδυασμός στρατηγικών φάνηκε ότι συνέβαλε στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών της έρευνας όπως αντίστοιχα είχε φανεί και από τις ερευνητικές εργασίες των Bryant και συν. (2000)· Gajria και συν. (2007)· Klingner και συν. (2004)· Kozminsky & Kozminsky (2001)· Spörer και συν. (2009)· Takala (2006)· Vaughn και συν. (2011).

### **Ικανότητα μαθητών για ανεξάρτητη εφαρμογή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης με το πέρας της παρέμβασης.**

Στρατηγική πρόβλεψης: Τόσο σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση από τους τρεις μαθητές όσο και από την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού προκύπτει ότι και οι τρεις μαθητές είχαν κατακτήσει την ανεξάρτητη εφαρμογή της πρόβλεψης με το πέρας της παρέμβασης, οπότε και πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση.

Στρατηγική εύρεσης σημασίας των άγνωστων λέξεων: Για τη στρατηγική «Λύνω το μυστήριο των άγνωστων λέξεων», ο M1 και ο M3 έφτασαν στην ανεξάρτητη εφαρμογή ενώ ο M2 χρειάστηκε λίγη υποστήριξη προκειμένου να την εφαρμόσει κατά την τελική αξιολόγηση, όπως προκύπτει τόσο από την αυτοαξιολόγησή τους όσο και από την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού.

Στρατηγική περίληψης: Σύμφωνα με την τελική αξιολόγηση φαίνεται ότι ο M1 σχεδόν κατέκτησε την ανεξάρτητη εφαρμογή της περίληψης καθώς τόσο η εκπαιδευτικός όσο και ο ίδιος ο μαθητής θεώρησαν ότι μπόρεσε να εφαρμόσει ανεξάρτητα πέντε από τα έξι κριτήρια που είχαν τεθεί (εύρεση θέματος και κεντρικής ιδέας, δημιουργία πλαγιότιτλου, αναφορά όλων απαραίτητων στοιχείων, χρήση δικών του λέξεων –παράφραση, και μη αναφορά άχρηστων πληροφοριών και προσωπικής άποψης) ενώ λίγη βοήθεια χρειάστηκε για τη διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες.

Ο M2 δεν κατέκτησε σε ικανοποιητικό βαθμό τη στρατηγική της περίληψης, σύμφωνα με την τελική αξιολόγηση, καθώς η εκπαιδευτικός θεώρησε ότι ανεξάρτητα εφαρμόσε τρία από τα έξι κριτήρια (αναφορά όλων απαραίτητων στοιχείων, χρήση δικών του λέξεων – παράφραση, και μη αναφορά άχρηστων πληροφοριών και προσωπικής άποψης) και χρειάστηκε λίγη υποστήριξη για την επίτευξη των άλλων τριών (εύρεση θέματος και κεντρικής ιδέας, διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες, δημιουργία πλαγιότιτλου). Σύμφωνα με την αυτοαξιολόγησή του M2 με το πέρας της παρέμβασης υπήρξε ανεξάρτητη εφαρμογή σε

τέσσερα από τα έξι κριτήρια (δημιουργία πλαγιότιτλου, αναφορά όλων απαραίτητων στοιχείων, χρήση δικών του λέξεων-παράφραση, και μη αναφορά άχρηστων πληροφοριών και προσωπικής άποψης) και με λίγη υποστήριξη επιτεύχθηκαν τα άλλα δύο (εύρεση θέματος και κεντρικής ιδέας, διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες).

Στην περίπτωση του M3 η εικόνα σχετικά με την εφαρμογή της περίληψης κατά την τελική αξιολόγηση είναι παρόμοια με αυτή του M1. Συγκεκριμένα, ο M3 σχεδόν κατέκτησε την ανεξάρτητη εφαρμογή της περίληψης καθώς τόσο η εκπαιδευτικός όσο και ο ίδιος ο μαθητής θεώρησαν ότι μπόρεσε να εφαρμόσει ανεξάρτητα πέντε από τα έξι κριτήρια που είχαν τεθεί (εύρεση θέματος και κεντρικής ιδέας, διάκριση σημαντικών από ασήμαντες πληροφορίες, αναφορά όλων απαραίτητων στοιχείων, χρήση δικών του λέξεων - παράφραση - και μη αναφορά άχρηστων πληροφοριών και προσωπικής άποψης) ενώ λίγη βοήθεια χρειάστηκε για τη δημιουργία πλαγιότιτλου.

Αν και οι τρεις (3) μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα κατέκτησαν την ανεξάρτητη εφαρμογή της στρατηγικής της πρόβλεψης, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ τους στην κατάκτηση των στρατηγικών της εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων και της περίληψης, ως συνέπεια της ετερογένειας του πληθυσμού των μαθητών με ΜΔ (Gajria κ.α., 2007) και των ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Στην ερευνητική εργασία των Spörrer και συν. (2009) αναφέρεται ότι μετά τη διδασκαλία των στρατηγικών οι μαθητές εφαρμόζαν τις στρατηγικές της πρόβλεψης, των ερωτήσεων και της περίληψης καλύτερα από την ομάδα ελέγχου, γεγονός που υποδεικνύει ότι είχαν μάθει τα βήματα και την υλοποίησή τους, ωστόσο δεν γίνεται αναφορά σχετικά με το βαθμό κατάκτησής και το ποσοστό των μαθητών που ήταν ικανοί για ανεξάρτητη εφαρμογή τους.

Σε ότι αφορά τη στρατηγική εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων, το γεγονός ότι δυο μαθητές (M1 και M3) στην παρούσα εργασία κατέκτησαν την ανεξάρτητη εφαρμογή της ενώ ο τρίτος (M2) πλησίασε κοντά στην ανεξάρτητη εφαρμογή της καταδεικνύει ότι και οι μαθητές με ΜΔ β/βάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να μάθουν τη συγκεκριμένη στρατηγική, όπως είχε φανεί και από ευρήματα των Baumann και συν. (2002) και των Baumann και συν. (2003) για μαθητές τυπικής ανάπτυξης 5<sup>ης</sup> τάξης. Όμως, το ότι δεν κατέκτησαν στον ίδιο βαθμό όλοι οι μαθητές

τη στρατηγική, συμφωνεί με τα ευρήματα των Bryant και συν. (2000), οι οποίοι στην ερευνητική εργασία τους είχαν καταλήξει ότι το μόλις 36% των μαθητών με ΜΔ είχαν μάθει και μπορούσαν να εξηγήσουν όλα τα βήματα της στρατηγικής κατανόησης των άγνωστων λέξεων που διδάχθηκαν. Η μικρή υποστήριξη που χρειαζόταν ο M2 για την εφαρμογή της ακόμα και με το πέρας της παρέμβασης ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η ελληνική δεν ήταν η μητρική του γλώσσα και επομένως δεν είχε πολύ καλή προϋπάρχουσα γνώση των μορφημάτων για τη μορφολογική ανάλυση των λέξεων. Επιπλέον, η ανάλυση των συμφραζομένων απαιτεί από τους μαθητές να χειριστούν με ευελιξία τμήματα και λέξεις του κειμένου ώστε να εξάγουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων (Lublinter, 2002), δεξιότητα στην οποία υστερούσε όπως φάνηκε και από τη χαμηλή επίδοσή του στη δοκιμασία μορφολογίας – σύνταξης του Τεστ-Α.

Το γεγονός ότι κανένας από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα μαθητές δεν κατάφερε πλήρως την ανεξάρτητη εφαρμογή της στρατηγικής της περίληψης στο χρονικό πλαίσιο κατά το οποίο υλοποιήθηκε η παρέμβαση, επιβεβαιώνει το συμπέρασμα των Gajria κ.α. (2007) ότι οι μαθητές με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης δυσκολεύονται κυρίως στην ανάκληση των ιδεών του κειμένου, στον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας και των σημαντικών πληροφοριών αλλά και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Η δυσκολία αυτή είχε εντοπιστεί και από τους Jitendra και συν. (1998, 2000), οι οποίοι ανέπτυξαν πλούσιο ερευνητικό έργο για τη διδασκαλία της στρατηγικής της περίληψης σε μαθητές με Μ.Δ. Οι ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο M2 στη σύνταξη - μορφολογία και στο λεξιλόγιο, εξαιτίας της διγλωσσίας του, ίσως μπορούν να εξηγήσουν και τη μεγαλύτερη δυσκολία που εμφάνισε στην εφαρμογή της στρατηγικής της περίληψης σε σχέση με τους άλλους δυο συμμετέχοντες καθώς και η δομή και το λεξιλόγιο των πραγματολογικών κειμένων στη β/βάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο δυσκολίας (Gajria κ.α., 2007· Jitendra κ.α., 2004· McCulley κ.α., 2013· Roberts κ.α., 2008).

### **Διαφοροποιήσεις και ομοιότητες μεταξύ της αυτοαξιολόγησης των μαθητών και της αξιολόγησης από την εκπαιδευτικό.**

*Στρατηγική πρόβλεψη:* Δεν υπήρξε καμιά διαφοροποίηση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης των τριών μαθητών και της αξιολόγησης από την εκπαιδευτικό σε ότι

αφορά το βαθμό κατάκτησης της στρατηγικής της πρόβλεψης και στις τρεις αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν.

*Στρατηγική εύρεσης σημασίας των άγνωστων λέξεων:* Δεν υπήρξε διαφοροποίηση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης του M1 και M3 και της αξιολόγησης από την εκπαιδευτικό σε καμιά από τις τρεις αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν. Όμως, σε ότι αφορά το M2, υπήρξε διαφοροποίηση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης του και της αξιολόγησης από την εκπαιδευτικό κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση χωρίς ωστόσο να παρατηρηθεί διαφοροποίηση μεταξύ τους κατά την τρίτη και τελική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη αξιολόγηση ο M2 θεώρησε ότι είχε παντελή αδυναμία εφαρμογής της στρατηγικής ενώ η εκπαιδευτικός θεώρησε ότι χρειάστηκε αρκετή βοήθεια προκειμένου να την εφαρμόσει. Επίσης, σύμφωνα με την αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό, στη δεύτερη ενδιάμεση μέτρηση χρειάστηκε λίγη βοήθεια έναντι της αρκετής βοήθειας που θεωρούσε ο ίδιος. Με λίγα λόγια, ο M2 στις δυο πρώτες αξιολογήσεις θεώρησε ότι είχε κατακτήσει τη στρατηγική εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων σε μικρότερο βαθμό απ' ότι πίστευε η εκπαιδευτικός.

*Στρατηγική περίληψης:* Η αυτοαξιολόγηση του M1 και του M3 στην κατάκτηση της εφαρμογής της στρατηγικής της περίληψης διέφερε από την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού στις δύο πρώτες ενδιάμεσες αξιολογήσεις αλλά δεν υπήρξε διαφοροποίηση στη τρίτη, με το πέρας της παρέμβασης. Στις δυο πρώτες αξιολογήσεις ο M1 και ο M3 θεώρησαν ότι είχαν κατακτήσει τη στρατηγική σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι πίστευε η εκπαιδευτικός ενώ στην τελική αξιολόγηση οι δυο απόψεις ταυτίστηκαν. Η αυτοαξιολόγηση, όμως, του M2 στην κατάκτηση της εφαρμογής της περίληψης διέφερε από την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού και στις τρεις αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Δυστυχώς, δεν εντοπίστηκαν ευρήματα κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση άλλων ερευνητικών εργασιών σχετικά με διαφοροποιήσεις και ομοιότητες μεταξύ αυτοαξιολόγησης μαθητών και ετεροαξιολόγησης από εκπαιδευτικούς για την κατάκτηση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και επομένως δεν είναι δυνατή η σύγκριση του ευρήματος αυτής της έρευνας με αντίστοιχες ερευνητικές εργασίες. Ωστόσο, από την ευρύτερη βιβλιογραφία και από την ερευνητική εργασία του Klassen (2008) προκύπτει ότι συνήθως οι μαθητές με ΜΔ υποτιμούν τις ικανότητές τους (όπως συνέβη στην περίπτωση του μαθητή M2) αλλά υπάρχουν και μαθητές με



ΜΔ οι οποίοι υπερτιμούν τις ικανότητές τους (όπως οι μαθητές Μ1 και Μ3) αν και οι επιδόσεις τους είναι χαμηλότερες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

**Βαθμός κατάκτησης εφαρμογής στρατηγικών στα τρία χρονικά σημεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης σύμφωνα με τους ίδιους τους μαθητές και σύμφωνα με την εκπαιδευτικό.**

*Στρατηγική πρόβλεψης:* Σύμφωνα και με την αυτοαξιολόγηση του ίδιου του μαθητή, ο Μ1 είχε ήδη κατακτήσει την ανεξάρτητη εφαρμογή της από την πρώτη κιάλας αξιολόγηση η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το εντέκατο (11<sup>ο</sup>) μάθημα και τη διατήρησε έως το πέρας της παρέμβασης. Ο Μ2 φάνηκε να βελτιώνεται σταδιακά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στην εφαρμογή της στρατηγικής της πρόβλεψης καθώς στην πρώτη μέτρηση μπορούσε να εφαρμόσει ανεξάρτητα ένα μόνο κριτήριο (ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης), στη δεύτερη εφαρμόσε ανεξάρτητα δύο κριτήρια (ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και στοχοθεσία) ενώ με το πέρας της παρέμβασης ήταν πια ικανός να εφαρμόζει ανεξάρτητα ολόκληρη τη στρατηγική (προεπισκόπηση, ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, στοχοθεσία). Περισσότερο, επομένως δυσκολεύτηκε στην κατάκτηση του κριτηρίου της προεπισκόπησης. Ο Μ3 κατά την πρώτη ενδιάμεση μέτρηση φάνηκε να έχει σχεδόν κατακτήσει την στρατηγική της πρόβλεψης καθώς χρειαζόταν λίγη υποστήριξη για την εφαρμογή δυο κριτηρίων (προεπισκόπηση, ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης) και ανεξάρτητα εφαρμόσε το άλλο ένα κριτήριο (στοχοθεσία). Στη δεύτερη μέτρηση φάνηκε να έχει κατακτήσει την ανεξάρτητη εφαρμογή όλων των κριτηρίων, η οποία διατηρήθηκε όπως φαίνεται και στην τρίτη μέτρηση.

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικού σχετικά με την κατάκτηση της στρατηγικής της πρόβλεψης συμπίπτει απόλυτα με την αυτοαξιολόγηση των τριών μαθητών και στις τρεις αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν, όπως έχει περιγραφεί παραπάνω.

*Στρατηγική εύρεσης σημασίας των άγνωστων λέξεων:* Σύμφωνα με την αυτοαξιολόγησή του Μ1, στην πρώτη αξιολόγηση χρειάστηκε αρκετή υποστήριξη, στη δεύτερη λίγη και στην τελική φάνηκε ότι ήταν πια σε θέση να την εφαρμόσει ανεξάρτητα. Ο Μ2 θεώρησε ότι ξεκίνησε από παντελή αδυναμία εφαρμογής (πρώτη ενδιάμεση αξιολόγηση), προχώρησε σε εφαρμογή με αρκετή υποστήριξη (δεύτερη ενδιάμεση αξιολόγηση) και κατέληξε σε εφαρμογή με λίγη μόνο υποστήριξη (τρίτη μέτρηση με το πέρας της παρέμβασης). Όπως προκύπτει από την αυτοαξιολόγησή

του M3 στην πρώτη ενδιάμεση αξιολόγηση η υποστήριξη που χρειάστηκε ήταν λίγη ενώ από τη δεύτερη κιόλας μέτρηση είχε κατακτήσει την ανεξάρτητη εφαρμογή, γεγονός που διατηρήθηκε και επιβεβαιώθηκε και στην τρίτη τελική αυτοαξιολόγηση.

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικού σχετικά με την κατάκτηση της στρατηγικής «Λύνω το μυστήριο των άγνωστων λέξεων» συμπίπτει απόλυτα με την αυτοαξιολόγηση του M1 και του M3 και στις τρεις αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν. Σύμφωνα με την αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό για το M2 κατά την πρώτη ενδιάμεση αξιολόγηση χρειάστηκε αρκετή βοήθεια προκειμένου να την εφαρμόσει, ενώ και στις δυο επόμενες αξιολογήσεις η βοήθεια που χρειάστηκε ήταν λίγη.

*Στρατηγική περίληψης:* Σύμφωνα με την άποψη του M1 κατά την πρώτη ενδιάμεση αυτοαξιολόγηση, μόνο ένα κριτήριο της περίληψης είχε πλήρως κατακτηθεί καθώς χρειαζόταν αρκετή υποστήριξη προκειμένου να εφαρμόσει άλλα δυο κριτήρια και λίγη υποστήριξη για την εφαρμογή των υπόλοιπων τριών. Ο ίδιος ο μαθητής (M1) θεώρησε ότι κατέκτησε την ανεξάρτητη εφαρμογή πέντε εκ των έξι κριτηρίων στην δεύτερη ενδιάμεση αξιολόγηση ενώ την ίδια εικόνα έδωσε και κατά την τελική αξιολόγηση. Σύμφωνα με την άποψη του M2 κατά την πρώτη ενδιάμεση αυτοαξιολόγηση, κανένα κριτήριο δεν είχε πλήρως κατακτηθεί καθώς χρειαζόταν αρκετή υποστήριξη για την εφαρμογή τριών κριτηρίων, λίγη υποστήριξη για την εφαρμογή δύο κριτηρίων ενώ αδυναμία εφαρμογής θεώρησε ότι υπήρξε στην εφαρμογή ενός κριτηρίου. Βελτίωση παρουσίασε ο M2 κατά τη δεύτερη αυτοαξιολόγηση καθώς θεώρησε ότι χρειάστηκε αρκετή υποστήριξη για την επίτευξη δύο κριτηρίων, λίγη υποστήριξη για την επίτευξη άλλων δυο ενώ ανεξάρτητα εφάρμοσε τα επόμενα δύο. Πιο βελτιωμένη ήταν η εικόνα στην τελική αυτοαξιολόγηση καθώς θεώρησε ότι εφάρμοσε ανεξάρτητα τέσσερα κριτήρια και χρειάστηκε λίγη υποστήριξη για την εφαρμογή των άλλων δύο. Ο M3, σύμφωνα με την άποψή του, κατά την πρώτη αυτοαξιολόγηση του, θεώρησε ότι εφάρμοσε ανεξάρτητα ένα κριτήριο, χρειάστηκε λίγη υποστήριξη για την εφαρμογή δυο και αρκετή για τα υπόλοιπα τρία. Αρκετά βελτιωμένη είναι η εικόνα του στην εφαρμογή της περίληψης κατά την δεύτερη αυτοαξιολόγηση καθώς θεώρησε ότι εφάρμοσε ανεξάρτητα τρία κριτήρια και χρειάστηκε λίγη υποστήριξη για την επίτευξη των άλλων τριών. Ο ίδιος ο μαθητής (M3) θεώρησε ότι κατέκτησε την ανεξάρτητη

εφαρμογή πέντε εκ των έξι κριτηρίων στην αυτό-αξιολόγησή του με το πέρας της παρέμβασης.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, κατά την πρώτη ενδιάμεση αξιολόγηση ο M1 δεν είχε κατακτήσει την ανεξάρτητη εφαρμογή σε κανένα από τα κριτήρια της στρατηγικής της περίληψης, καθώς χρειαζόταν αρκετή υποστήριξη για την εφαρμογή τριών και λίγη υποστήριξη για την εφαρμογή των υπόλοιπων τριών κριτηρίων. Κατά την δεύτερη ενδιάμεση αξιολόγηση, η εκπαιδευτικός θεώρησε ότι ο M1 είχε κατακτήσει την ανεξάρτητη εφαρμογή τριών κριτηρίων και χρειαζόταν ακόμη λίγη υποστήριξη για τα υπόλοιπα τρία ενώ κατά τη τρίτη και τελική αξιολόγηση η εκπαιδευτικός θεώρησε ότι είχε κατακτηθεί εκ μέρους του M1 η ανεξάρτητη εφαρμογή πέντε εκ των έξι κριτηρίων, όπως ακριβώς θεώρησε και ο ίδιος ο μαθητής στην τρίτη αυτό-αξιολόγησή του.

Και ο M2 δεν είχε κατακτήσει την ανεξάρτητη εφαρμογή σε κανένα κριτήριο κατά την πρώτη αξιολόγηση, σύμφωνα με την άποψη της εκπαιδευτικού, καθώς χρειάστηκε αρκετή υποστήριξη για την εφαρμογή πέντε εκ των έξι κριτηρίων και μόνο ένα κριτήριο εφάρμοσε με λίγη υποστήριξη. Κατά τη δεύτερη αξιολόγηση, η εκπαιδευτικός παρατήρησε βελτίωση καθώς θεώρησε ότι ο μαθητής M2 εφάρμοσε ανεξάρτητα ένα κριτήριο, με λίγη υποστήριξη εφάρμοσε τέσσερα ενώ χρειάστηκε ακόμη πολύ υποστήριξη για τη εφαρμογή ενός κριτηρίου. Στην τρίτη και τελική αξιολόγησή της η εκπαιδευτικός θεώρησε ότι ο M2 είχε κατακτήσει την ανεξάρτητη εφαρμογή τριών από τα έξι κριτήρια και επομένως, αν και υπήρξε σημαντική βελτίωση, ο M2 δεν έφτασε σε ικανοποιητικό βαθμό ανεξάρτητης εφαρμογής της στρατηγικής της περίληψης.

Η εκπαιδευτικός θεώρησε ότι ο M3 είχε κατακτήσει την ανεξάρτητη εφαρμογή ενός κριτηρίου κατά την πρώτη ενδιάμεση αξιολόγηση και ότι χρειάστηκε λίγη υποστήριξη για την εφαρμογή δύο και αρκετή υποστήριξη για την εφαρμογή τριών κριτηρίων της περίληψης. Βελτίωση παρατήρησε η εκπαιδευτικός κατά τη δεύτερη αξιολόγηση καθώς θεώρησε ότι ο μαθητής M3 διατήρησε την ανεξάρτητη εφαρμογή του ενός κριτηρίου, όπως και στην πρώτη αξιολόγηση, και επιπλέον λίγη υποστήριξη χρειάστηκε για την επίτευξη των υπόλοιπων πέντε κριτηρίων. Κατά τη τρίτη και τελική αξιολόγηση η εκπαιδευτικός θεώρησε ότι είχε κατακτηθεί εκ μέρους του M3 η ανεξάρτητη εφαρμογή πέντε εκ των έξι κριτηρίων, όπως ακριβώς θεώρησε και ο ίδιος ο μαθητής στην τρίτη αυτοαξιολόγησή του.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η βελτίωση των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν σταδιακή και συνεχής, γεγονός που επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Edmonds και συν. (2009)· Gajria και συν. (2007)· Gersten και συν. (2001)· Manset- Williamson και Nelson (2005)· Ritchey (2011)· Rupley και συν. (2009)· Watson και συν. (2007) ότι η άμεση/ ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία αποτελεί την πιο αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας στρατηγικών. Φαίνεται ότι η μοντελοποίηση, όπως αναφέρουν και οι Coyne και συν. (2009) αποτελεί απαραίτητο βήμα της διδασκαλίας προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τις διεργασίες που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή των στρατηγικών. Επίσης, η συνεχής εξάσκηση στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος όπως αναφέρουν και οι Wong και συν. (2003)· Neufeld (2005), η σταδιακή μετάθεση της ευθύνης στους ίδιους τους μαθητές, όπως αναφέρουν και οι Duke και Pearson (2008)· Ebbers και Denton (2008)· Rupley και συν. (2009) αλλά και η συνεχής παρακολούθηση της πορείας των μαθητών (Ebbers και Denton, 2008· Rupley και συν., 2009) και η ανατροφοδότηση (Neufeld, 2005) αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες που συντέλεσαν στη σταδιακή βελτίωση και στην επιτυχία της διδασκαλίας.

#### **4.1 Συμπεράσματα**

Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ΜΔ αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης εξαιτίας έλλειψης γνώσης εφαρμογής κατάλληλων στρατηγικών. Όπως προέκυψε από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας η άμεση/ρητή και επεξηγηματική διδασκαλία του συνδυασμού της στρατηγικής της περίληψης με τις στρατηγικές της πρόβλεψης, της εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων και των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων (ΣτρΑνΚατ + ΕπΑν) οδήγησε σε βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης τριών μαθητών με ΜΔ.

Οι μαθητές ακολούθησαν ανοδική πορεία σε ότι αφορά το βαθμό κατάκτησης των στρατηγικών, όπως φαίνεται από τα ευρήματα που προκύπτουν από τις ρουμπρικές αξιολόγησης που συμπλήρωσαν τόσο οι ίδιοι οι μαθητές όσο και η εκπαιδευτικός. Ωστόσο, παρουσιάστηκαν κάποιες δια-τομικές διαφορές ως προς βαθμό κατάκτησης κάθε στρατηγικής ανά αξιολόγηση. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν μικρές αποκλίσεις μεταξύ της αυτοαξιολόγησης των μαθητών και της αξιολόγησης από την εκπαιδευτικό.

Με το πέρας της παρέμβασης όλοι οι μαθητές (M1, M2, M3) κατέκτησαν την ανεξάρτητη εφαρμογή της στρατηγικής της πρόβλεψης και δύο από τους τρεις (ο M1 και ο M3) τη στρατηγική της εύρεσης της σημασίας των άγνωστων λέξεων ενώ ο M2 σχεδόν την κατέκτησε αφού την εφάρμοσε με λίγη βοήθεια. Σε ότι αφορά τη στρατηγική της περίληψης δύο από τους τρεις μαθητές (M1 και M3) έφτασαν πολύ κοντά στην ανεξάρτητη εφαρμογή πέντε από τα έξι κριτήρια και ο M2 έφτασε στην ανεξάρτητη εφαρμογή τριών (σύμφωνα με την εκπαιδευτικό) και τεσσάρων (σύμφωνα με τον ίδιο) κριτηρίων. Ίσως, μεγαλύτερος αριθμός μαθημάτων που θα έδιναν περισσότερες ευκαιρίες εξάσκησης στους μαθητές και ιδίως στο δεύτερο (M2) που εμφάνισε περισσότερες δυσκολίες κατάκτησης των στρατηγικών θα οδηγούσε στην κατάκτηση της ανεξάρτητης εφαρμογής όλων των στρατηγικών από όλους τους μαθητές της έρευνας.

#### **4.1.1 Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Περιορισμοί της έρευνας: Βασικός περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν το μικρό χρονικό διάστημα υλοποίησης της παρέμβασης. Όμως, επειδή στη β/βάθμια εκπαίδευση τα μαθήματα διαρκούν μέχρι τα μέσα Μαΐου (έως τις 13 Μαΐου κατά το συγκεκριμένο σχολικό έτος), το χρονικό διάστημα της παρέμβασης προσαρμόστηκε σε αυτό το δεδομένο. Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας ήταν η έλλειψη μέτρησης διατηρησιμότητας των ωφελειών της καθώς και πάλι εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου κάτι τέτοιο δεν κατέστη εφικτό. Επιπλέον, τόσο για τη μέτρηση πριν την παρέμβαση (pre- test) όσο και για τη μέτρηση μετά την παρέμβαση (post- test) χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες δοκιμασίες που περιλαμβάνονται στο τεστ-A, γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει την εγκυρότητα της αλλά επειδή δεν είχε δοθεί ανατροφοδότηση στους μαθητές και επειδή μεσολάβησε εύλογο χρονικό διάστημα θεωρήθηκε ότι η χρήση του ίδιου τεστ δεν αποτελούσε σοβαρή απειλή της εγκυρότητας των ευρημάτων, εξαιτίας της λήθης. Ως αδυναμία μπορεί να χαρακτηριστεί επίσης και η απουσία ομάδας ελέγχου για σύγκριση της επίδοσης των μαθητών της παρέμβασης ΣτρΑνΚατ + ΕπΑν στην αναγνωστική κατανόηση με μαθητές παραδοσιακής διδασκαλίας. Στους περιορισμούς εντάσσεται και η διγλωσσία του ενός από τους μαθητές της παρέμβασης καθώς θεωρήθηκε ως παράγοντας που επηρέασε τα αποτελέσματα. Τέλος, ισχύουν όλοι οι περιορισμοί που αφορούν τη θέση ισχύος ερευνητή –ερευνώμενου και τη συνεργασία που ενέχουν όλες οι

ερευνητικές εργασίες έρευνας –δράσης στην εκπαίδευση καθώς και η περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων που έχει η μελέτη περίπτωσης.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα: Η επανάληψη μιας αντίστοιχης ερευνητικής εργασίας που θα περιελάμβανε μια μεγαλύτερης διάρκειας παρέμβαση και η ύπαρξη ομάδας ελέγχου θα μπορούσε να επιβεβαιώσει με μεγαλύτερη ακρίβεια τα συγκεκριμένα ευρήματα. Επιπλέον, η εξέταση του βαθμού συμβολής κάθε στρατηγικής που διδάχθηκε στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης θα συνέβαλε στην κατανόηση της σημασίας συμπερίληψης της κάθε μιας από τις διδαχθέντες στρατηγικές σε μια παρέμβαση. Τέλος, θα μπορούσε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα και άλλων στρατηγικών και διαφορετικών συνδυασμών μεταξύ τους αλλά και η εφαρμογή διδασκαλίας στρατηγικών και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

#### **4.1.2 Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις**

Η διδασκαλία στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς καθώς και η υιοθέτηση εφαρμογής στρατηγικών στην καθημερινή μελέτη από τους ίδιους τους μαθητές πιθανόν να απαιτεί κόπο και χρόνο και από τις δυο πλευρές μέχρι να αυτές να κατακτηθούν. Όμως, όπως προέκυψε τόσο από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας όσο και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αντίστοιχων ερευνών σε άλλες χώρες, η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης αξίζει να ενσωματωθεί στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη καθώς, όπως φαίνεται, συμβάλλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και επομένως οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις των μαθητών στα διάφορα αναγνωστικά έργα του σχολείου αλλά και σε άλλες δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής που ενέχουν αντίστοιχες απαιτήσεις. Μια τέτοια προσέγγιση προϋποθέτει την εφαρμογή εκ μέρους των εκπαιδευτικών διαγνωστικής αξιολόγησης σχετικά με τη γνώση στρατηγικών που διαθέτουν οι μαθητές τους και ένταξη της διδασκαλίας στρατηγικών στο σχεδιασμό των μαθημάτων τους. Η μοντελοποίηση, η παροχή ευκαιριών καθοδηγούμενης εξάσκησης, η συνεχής ανατροφοδότηση και η σταδιακή μετάθεση της ευθύνης στους μαθητές (όπως συμβαίνει στην περίπτωση της άμεσης/ ρητής και επεξηγηματικής διδασκαλίας) θα μπορούσαν να εγγυηθούν την επιτυχή κατάκτηση των στρατηγικών από τους μαθητές, ενώ η μέριμνα για την παροχή ευκαιριών εξάσκησης στο πλαίσιο διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο θα μπορούσε να συμβάλει στη γενίκευση των δεξιοτήτων τους.

Ενδιαφέρον θα είχε να εξεταστεί η ενημερότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τις στρατηγικές και να οργανωθούν αντίστοιχα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξής τους, εάν διαπιστωθεί έλλειμμα γνώσεων και δεξιοτήτων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2010). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο μαθητή*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2010). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2010). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Alfassi, M., Weiss, I., & Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 291- 305.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E., Olejnik, S., & Kame'enui, E. J. (2003). Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meaning. *American Educational Research Journal*, 40, 447–494.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Font, G., Tereshinski, C. A., Kame'enui, E. J., & Olejnik, S. (2002). Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 37, 150–176.
- Blachowicz, C. Z., Fisher, P. J., Watts-Taffe, S., & North Central Regional Educational Lab., N. I. (2005). Integrated vocabulary instruction: Meeting the needs of diverse learners in grades K-5. Learning Point Associates / North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), όπως ανακτήθηκε από <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED489512> στις 3/3/2015
- Boudah, D. J. (2014). The main idea strategy: A strategy to improve reading comprehension through inferential thinking. *Intervention In School And Clinic*, 49(3), 148-155.
- Bremer, C. D., Vaughn, S., Clapper, A. T., Kim, A., & National Center on Secondary Education and Transition, M. M. (2002). Collaborative strategic reading (CSR):



Improving secondary students' reading comprehension skills. Research to practice Brief: improving secondary education and transition services through research.,  
όπως ανακτήθηκε από  
<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED468581> στις  
4/2/2015.

Bryant, D. P., Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., & Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 238-252.

Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου- Εμμανουηλίδου, Ε. (2010). *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου- Εμμανουηλίδου, Ε. (2010). *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου- Εμμανουηλίδου, Ε. (2010). *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 35(5), 386.

Clarke, P. J., Henderson, L. M., & Truelove, E. (2010). The poor comprehender profile: Understanding and supporting individuals who have difficulties extracting meaning from text. Στο J. Holmes, J. Holmes (Eds.), *Advances in child development and behavior, Vol 39: Developmental disorders and interventions* (pp. 79-129). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coyne, M. D., Zipoli, R. J., Chard, D. J., Faggella-Luby, M., Ruby, M., Santoro, L. E., & Baker, S. (2009). Direct instruction of comprehension: Instructional examples

- from intervention research on listening and reading comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 221-245.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal Of Education*, 189 (1/2), 107-122.
- Ebbers, S. M., & Denton, C. A. (2008). A root awakening: Vocabulary instruction for older students with reading difficulties. *Learning disabilities Research & Practice*, 23(2), 90–102.
- Edmonds, M., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Klingler- Tackett, K., & Schnakenberg, J., W. (2009) A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review Of Educational Research*, 79(1), 262-300.
- Elosúa, M. R., García-Madruga, J. A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I., & Gil, L. (2013). Improving reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Universitas Psychologica*, 12(5), 2-35.
- Ζήμερας, Σ. (2003). *Στατιστικά πακέτα Ι*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις του Τμήματος Στατιστικής και Αναλογιστικής Επιστήμης, Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Fung, I., Wilkinson, I., & Moore, D. (2003). L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text. *Learning & Instruction*, 13, 1–31.
- Garner, R., (1984). Rules for summarizing texts. Is classroom instruction being provided? *Journal of Educational Research*, 77(5), 304- 308.
- Gajria, M., Jitendra, A., K., Sood, S., & Sacks G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (3), 210- 215.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review Of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Hawkins, R. O., Marsicano, R., Schmitt, A. J., McCallum, E., & Musti-Rao, S. (2015). Comparing the efficiency of repeated reading and listening-while-reading to

- improve fluency and comprehension. *Education & Treatment Of Children*, 38(1), 49-70.
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading And Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(4), 379-96.
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G., & Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 70(3), 299-322.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal Of Special Education*, 34(3), 127-139.
- Klassen, R. M. (2008). The optimistic self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Exceptionality Education International*, 18(1), 93-112.
- Klingner, J., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Leftwich, S. A. (2004). Collaborative strategic reading: "Real- world" lessons from classroom teachers. *Remedial & Special Education*, 25(5), 291- 302.
- Kozminsky, E., & Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24(2), 187-204.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3- 21.
- Lubliner, S. (2002). The power of clarifying: A comparative analysis of strategies that strengthen comprehension. όπως ανακτήθηκε από <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED466691> στις 18/3/2015.
- Manset- Williamson, G., & Nelson, J. (2005). Balanced, strategic reading instruction for upper- elementary and middle school students with reading disabilities: A comparative study of two approaches. *Learning Disability Quarterly*, 28, 59-74.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Αθήνα: Γρηγόρης.

- McCulley, L., V., Katz, S., & Vaughn, S. (2013). Reading instruction and students with learning disabilities. *Advances in Special Education, 25*, 19–43.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In B. H. Ross, B. H. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation (Vol 51)* (pp. 297-384). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
- Mertens, D. (2009). *Ερευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Neufeld, P. (2005). Comprehension instruction in content area classes. *Reading Teacher, 59*, 302–312.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher, 39*, 564-571.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-Fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition & Instruction, 1*(2), 117- 175.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α)*. ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠΕΠΘ. (σταθμισμένο τεστ – 4 τεύχη: Περιγραφή του τεστ, Οδηγός εξεταστή, εργαλείο και φυλλάδιο εξέτασης).
- Padeliadou, S., & Antoniou, F., (2014) The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly, 30*, 1–31.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση* (1<sup>η</sup> εκδ.). Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review, 26*(3), 448.
- Ritchey, K., D. (2011). The first “R”: Evidence-based reading instruction for students with learning disabilities. *Theory Into Practice, 50*, 28–34.
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, A. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 23*(2), 63–69.
- Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly, 25*(2-3), 125-138.

- Silva, M., & Cain, K. (2014). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal Of Educational Psychology*, doi:10.1037/a0037769.
- Snow, C.E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corp. όπως ανακτήθηκε από <http://www.rand.org/publications/MR/MR1465/> στις 15/5/2015.
- Spörer, N., Brunstein, J., & Kieschke, U. (2009). Improving students' comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19, 272- 286.
- Swanson, P. N., & De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention In School And Clinic*, 33(4), 209-18.
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal Of Learning Disabilities*, 45(4), 327-340.
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (5), 559- 576.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25, 252–261.
- Therrien, W. J., & Kubina, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention In School & Clinic*, 41(3), 156-160.
- Trapman, M., van Gelderen, A., van Steensel, R., van Schooten, E., & Hulstijn, J. (2014). Linguistic knowledge, fluency and meta-cognitive knowledge as components of reading comprehension in adolescent low achievers: differences between monolinguals and bilinguals. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 3-21.
- van der Schoot, M., Vasbinder, A. L., Horsley, T. M., & van Lieshout, E. M. (2008). The role of two reading strategies in text comprehension: An eye fixation study in primary school children. *Journal of Research in Reading*, 31 (2), 203–223.

- Vaughn, S., Klingner, J., Swanson, E., Boardman, A., Roberts, G., Mohammed, S., & Stillman-Spisak, S. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48 (4) 938- 964.
- Watson, S. R., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 79-89.
- Westby, C. P., Culatta, B. P., Lawrence, B. P., & Hall-Kenyon, K. P. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30, 275–287.
- Wong, B. L., Harris, K. R., Graham, S., & Butler, D. L. (2003). Cognitive strategies instruction research in learning disabilities. Στο H. L. Swanson, K. R. Harris, S. Graham, H. L. Swanson, K. R. Harris, S. Graham (Eds.) , *Handbook of learning disabilities* (pp. 383-402). New York, NY, US: Guilford Press.
- Wood, K.D., & Endres, C. (2004). Motivating student interest with the Imagine, elaborate, predict, and confirm (IEPC) strategy. *Reading Teacher*, 58, 346–357.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **A) Οπτικοποιημένα Μνημονικά Βοηθήματα**

## Πριν την ανάγνωση

### Πρόβλεψη



Πρόβλεψη = *όταν μαντεύω για ποιο θέμα θα διαβάσω στο κείμενο ή τι θα ακολουθήσει στο κείμενο στη συνέχεια.*

#### Πώς κάνω πρόβλεψη

- ✓ Διαβάζω **τίτλο, υπότιτλους, λέξεις με έντονα γράμματα ή υπογραμμισμένες λέξεις**, παρατηρώ τις **εικόνες** και σκέφτομαι σε τι μπορεί να αναφέρεται το κείμενο.
- ✓ Σκέφτομαι **τι ξέρω εγώ** για αυτό το θέμα
- ✓ Σκέφτομαι **τι θα ήθελα** να μάθω.



*Πρέπει πάντα να μπορώ να πω γιατί κάνω αυτήν την πρόβλεψη.*

παραδείγματα.

Από τον τίτλο προβλέπω ότι στο κείμενο θα διαβάσω για.....γιατί.....

Από τους υπότιτλους προβλέπω ότι στο κείμενο θα διαβάσω για.....γιατί.....

Από τις εικόνες προβλέπω ότι στο κείμενο θα διαβάσω για.....γιατί.....

Από τις εικόνες, τον τίτλο και τους υπότιτλους μαντεύω ότι θα διαβάσω για..... γιατί...	Γι' αυτό το θέμα ξέρω ήδη ότι...	Θα ήθελα να μάθω...
-----------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------	---------------------



## Καθώς διαβάζω

### Λύνω το μυστήριο των άγνωστων λέξεων



Λύνω το μυστήριο των άγνωστων λέξεων = προσπαθώ να καταλάβω τι σημαίνουν οι λέξεις που δεν ξέρω ή δεν είμαι σίγουρος/η για τη σημασία τους.

Γιατί *κάθε λέξη με βοηθάει να καταλάβω καλύτερα τι λέει το κείμενο.*

Πώς λύνω το μυστήριο των άγνωστων λέξεων;

- ✓ **Κυκλώνω** την άγνωστη λέξη
- ✓ **Ψάχνω γύρω από τη λέξη**
  - Ψάχνω πριν και μετά την άγνωστη λέξη για να βρω μήπως μου δίνεται ο ορισμός της, η σημασία της ή παραδείγματα.
  - Ψάχνω να καταλάβω τι λέει το κείμενο γενικά και μαντεύω τη σημασία της λέξης.
  - Ψάχνω μήπως η λέξη ξαναεμφανίζεται παρακάτω και ελέγχω αν εκεί βγάζει νόημα.
- ✓ **Ψάχνω στην ίδια τη λέξη**
  - Σκέφτομαι λέξεις που μου θυμίζει αυτή που δεν ξέρω. Αυτές οι λέξεις βγάζουν νόημα στο κείμενό μου;
  - Κόβω τη λέξη σε μικρότερα κομμάτια και σκέφτομαι αν αυτά μου θυμίζουν κάτι.
- ✓ **Βάζω στη θέση της άγνωστης λέξης τη σημασία που σκέφτηκα** και ελέγχω αν τώρα βγάζω νόημα.
- ✓ Ψάχνω τη λέξη στο **Λεξικό** ή **ρωτάω** κάποιον άλλον μόνο όταν είναι απολύτως απαραίτητο.
- ✓ Καταγράφω τη λέξη στην **«τράπεζα λέξεων»**, γράφω με δικά μου λόγια τη σημασία της, γράφω μια πρόταση που να περιέχει αυτή την λέξη ως παράδειγμα ή ζωγραφίζω.

**Τώρα, έχω λύσει το μυστήριο των άγνωστων λέξεων.**

Άγνωστη λέξη	Νομίζω ότι σημαίνει	Πώς κατάλαβα τη σημασία της
--------------	---------------------	-----------------------------

## Καθώς διαβάζω

Βρίσκω την **Κεντρική ιδέα**, τις **σημαντικές Λεπτομέρειες** και **φτιάχνω Πλαγιότιτλους**.



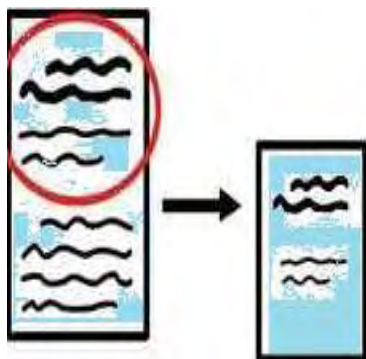
Γιατί με βοηθούν να εντοπίζω τα **σημαντικά** σε ένα κείμενο και να **καταλαβαίνω καλύτερα τι λέει**.

Πώς βρίσκω το Κ.Α.Π;

- ✓ **Διαβάζω** την κάθε παράγραφο
- ✓ **Βρίσκω για ποιον ή για τι μιλάει η παράγραφος** (ψάχνω στον τίτλο αλλά και για λέξεις που επαναλαμβάνονται και απαντούν στην ερώτηση: ποιος; ή τι;). **Υπογραμμίζω με κίτρινο**.
- ✓ **Βρίσκω την κεντρική ιδέα**, τι μας λέει ο συγγραφέας γι' αυτό για το οποίο μιλάει (συνήθως το βρίσκω στην αρχή ή στο τέλος της παραγράφου). **Υπογραμμίζω με κίτρινο**.
- ✓ **Βρίσκω τις σημαντικές λεπτομέρειες** (κάνω ερωτήσεις: πώς; που; πότε; γιατί;) **Υπογραμμίζω με ροζ**.
- ✓ **Βρίσκω τις ασήμαντες λεπτομέρειες**. **Υπογραμμίζω με πράσινο**.
- ✓ **Επαναλαμβάνω με δικά μου λόγια** (σε όχι περισσότερες από 15 – 20 λέξεις) το θέμα και τις σημαντικές λεπτομέρειες. Φτιάχνω πλαγιότιτλο.

## Μετά την ανάγνωση

### Περίληψη



περίληψη = όταν λέω τι λέει το κείμενο με λιγότερα λόγια και χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν δικές μου λέξεις

- Γιατί μας κάνει να προσέχουμε τις σημαντικές πληροφορίες που αξίζει να προσέξουμε και να θυμόμαστε.
- Γιατί μας βοηθάει να παραλείπουμε τις άχρηστες λεπτομέρειες που δε χρειάζεται να θυμόμαστε.
- Γιατί με την περίληψη μικραίνουμε τα κείμενα κι έτσι έχουμε λιγότερα πράγματα να θυμόμαστε

### Πώς κάνω περίληψη

Βασίζομαι στους **πλαγιότιτλους** και

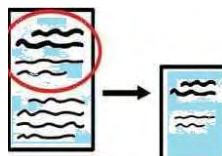
#### Αναφέρω

- τον **τίτλο** και τον **συγγραφέα**
- τη **βασική/κεντρική ιδέα** του κειμένου
- τις **σημαντικές πληροφορίες** (ποιος; τι; που; πότε; πώς; γιατί;)
- το **σκοπό του συγγραφέα** (π.χ να πληροφορήσει, να πείσει ή να διασκεδάσει)
- όσο το δυνατό **δικές μου λέξεις**
- τις **πληροφορίες στη σειρά του κειμένου**.
- **συνδετικές λέξεις**.

#### Δεν αναφέρω

- **μη σημαντικές πληροφορίες** (ακόμη κι αν είναι ενδιαφέρουσες)
- την **άποψή μου**.

## Πώς κάνω περίληψη



1°



βήμα:



Προβλέπω

τι λέει το κείμενο.

- ✓ Διαβάζω τίτλο, υπότιτλους, λέξεις με έντονα γράμματα ή υπογραμμισμένες λέξεις, παρατηρώ εικόνες και σκέφτομαι σε τι μπορεί να αναφέρεται το κείμενο.
- ✓ Σκέφτομαι τι ξέρω ενώ για αυτό το θέμα
- ✓ Σκέφτομαι τι θα ήθελα να μάθω.



2° βήμα:



Διαβάζω,

διαβάζω

και ξαναδιαβάζω

3° βήμα:



Λύνω το μυστήριο

των άγνωστων λέξεων

- ✓ Κυκλώνω την άγνωστη λέξη
- ✓ Ψάχνω γύρω από τη λέξη
  - Ψάχνω πριν και μετά την άγνωστη λέξη για να βρω μήπως μου δίνεται ο ορισμός της, η σημασία της ή παραδείγματα.
  - Ψάχνω να καταλάβω τι λέει το κείμενο γενικά και μαντεύω τη σημασία της λέξης.
  - Ψάχνω μήπως η λέξη ξαναεμφανίζεται παρακάτω και ελέγχω αν εκεί βγάζει νόημα.
- ✓ Ψάχνω στην ίδια τη λέξη
  - Σκέφτομαι λέξεις που μου θυμίζει αυτή που δεν ξέρω. Αυτές οι λέξεις βγάζουν νόημα στο κείμενό μου;
  - Κόβω τη λέξη σε μικρότερα κομμάτια και σκέφτομαι αν αυτά μου θυμίζουν κάτι.
- ✓ Βάζω στη θέση της άγνωστης λέξης τη σημασία που σκέφτηκα και ελέγχω αν τώρα βγάζω νόημα.
- ✓ Ψάχνω τη λέξη στο λεξικό ή ρωτάω κάποιον άλλον μόνο όταν είναι απολύτως απαραίτητο.
- ✓ Καταγράφω τη λέξη στην «τράπεζα λέξεων», γράφω με δικά μου λόγια τη σημασία της, γράφω μια πρόταση που να περιέχει αυτή την λέξη ως παράδειγμα ή ζωγραφίζω.

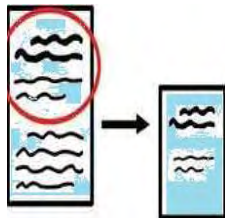
4<sup>ο</sup> βήμα:



βρίσκω την κεντρική ιδέα,  
τις σημαντικές λεπτομέρειες  
και φτιάχνω πλαγιότιτλους

- ✓ Διαβάζω την κάθε παράγραφο
- ✓ Βρίσκω για ποιον ή για τι μιλάει η παράγραφος (ψάχνω για λέξεις που επαναλαμβάνονται και απαντούν στην ερώτηση: ποιος; ή τι;). Υπογραμμίζω με κίτρινο.
- ✓ Βρίσκω την κεντρική ιδέα, τι μας λέει ο συγγραφέας γι' αυτό για το οποίο μιλάει (συνήθως το βρίσκω στην αρχή ή στο τέλος της παραγράφου). Υπογραμμίζω με κίτρινο.
- ✓ Βρίσκω τις σημαντικές λεπτομέρειες (κάνω ερωτήσεις: πώς; που; πότε; γιατί;) Υπογραμμίζω με ροζ.
- ✓ Βρίσκω τις ασήμαντες λεπτομέρειες. Υπογραμμίζω με πράσινο.
- ✓ Επαναλαμβάνω με δικά μου λόγια (σε όχι περισσότερες από 15 - 20 λέξεις) το θέμα και τις σημαντικές λεπτομέρειες.

5<sup>ο</sup> βήμα:



βασίζομαι στους  
πλαγιότιτλους και  
κάνω περίληψη

#### Αναφέρω

- ✓ τον τίτλο και τον συγγραφέα
- ✓ τη βασική/κεντρική ιδέα του κειμένου
- ✓ τις σημαντικές πληροφορίες (ποιος; τι; που; πότε; πώς; γιατί;)
- ✓ το σκοπό του συγγραφέα (π.χ να πληροφορήσει, να πείσει ή να διασκεδάσει)
- ✓ όσο το δυνατό δικές μου λέξεις
- ✓ τις πληροφορίες στη σειρά του κειμένου.
- ✓ συνδετικές λέξεις.

#### Δεν αναφέρω

- ✓ μη σημαντικές πληροφορίες (ακόμη κι αν είναι ενδιαφέρουσες)
- ✓ την άποψή μου.

## **B) Μοντελοποιήσεις**



## Μοντελοποίηση στρατηγικής «πρόβλεψης»

διαβάζω τον τίτλο

διαβάζω τον 1<sup>ο</sup> υπότιτλο

παρατηρώ την εικόνα

παρατηρώ την εικόνα

διαβάζω τον 2<sup>ο</sup> υπότιτλο

παρατηρώ την εικόνα

διαβάζω τον 3<sup>ο</sup> υπότιτλο

παρατηρώ την εικόνα

**Κείμενο 7 Η συμμορία του αέρα**

**Συναντώντας παντού τα μονοξείδια του άνθρακα**

– Εγώ είμαι το μονοξείδιο του άνθρακα. Στη χημεία με συμβολίζουν CO. Βρίσκομαι παντού στον αέρα, αλλά δεν μπορείτε να με δείτε, ούτε να με μυρίσετε. Είμαι ένα από τα πιο βλαβερά αέρια της ατμόσφαιρας. Βρίσκομαι στα καυσάερια των αυτοκινήτων και στον καπνό από τις σόμπες που καίνε ξύλο και πετρέλαιο. Σε όσους με αναπνέουν, προκαλώ πονοκέφαλο, κούραση και προβλήματα στην καρδιά. Το ίδιο και στα ζώα. Παρ’ όλα αυτά, όμως, είμαι λιγότερο σκληρός από τον επόμενο της παρέας.

**Το «πλήρο» διοξείδιο του θείου**

– Το διοξείδιο του θείου, δηλαδή εγώ, είμαι πραγματικά κακός. Ταξιδεύω πολλά χιλιόμετρα μακριά για να προκαλέσω προβλήματα. Υπάρχω χάρη στα άφθονα εργοστάσια που καίνε λιγνίτη σε όλο τον κόσμο. Με συμβολίζουν SO<sub>2</sub>. Είμαι πολύ κανός στη δουλειά μου. Προκαλώ δυσκολίες στην αναπνοή σας και, όταν ανακατεύομαι με το νερό της βροχής, σχηματίζω την τρομερή όξινη βροχή που σκοτώνει όλα τα ζώα στις λίμνες και τα ποτάμια, καταστρέφει τα δάση και «τρώνει» τα μέταλλα, τις πέτρες και τα μάρμαρα. Ιδιαίτερα νόστιμη, μάλιστα, βρίσκω την Ακρόπολη. Σκεφτείτε πως έχω «φάει» όλα τα πρόσωπα των Καρυάτιδων χωρίς να βαρυσταμαχιάσω!

**Το κατεργάρικο οξείδιο του αζώτου**

– Επιτέλους, ήρθε και η σειρά μας να μιλήσουμε. Εμείς είμαστε τα οξείδια του αζώτου και μας συμβολίζουν NO<sub>x</sub>. Σε μικρές ποσότητες είμαστε πολύ χρήσιμα για την ανάπτυξη των φυτών. Όταν συγκεντρωθούμε όμως παλλά, μεταμορφωνόμαστε σε αληθινούς δράκους! Ζούμε στα καυσάερια των αεροπλάνων, των αυτοκινήτων και στον καπνό των εργοστασίων. Όταν αναπνέετε μεγάλες ποσότητες από εμάς, αρρωσταίνετε σοβαρά. Δημιουργούμε κι εμείς όξινη βροχή και παίρνουμε μέρος στο σχηματισμό του επόμενου της παρέας.

Από τον τίτλο προβλέπω ότι στο κείμενο θα διαβάσω για *μια ομάδα που κάνει κακό στον αέρα* γιατί η λέξη συμμορία σημαίνει μια ομάδα που προκαλεί κακό,

Από τους υπότιτλους προβλέπω ότι στο κείμενο θα διαβάσω για

*το μονοξείδιο του άνθρακα, για το διοξείδιο του θείου και για το άζωτο* γιατί αυτές οι λέξεις περιέχονται στους πλαγιότιτλους

Από τις εικόνες προβλέπω ότι στο κείμενο θα διαβάσω για *κάποια αέρια που προκαλούν κακό στην ατμόσφαιρα* γιατί βλέπω στην πρώτη εικόνα τα άσχημα σύννεφα που σχηματίζονται στον ουρανό και στις άλλες δυο εικόνες το μωβ και πράσινο σύννεφο δείχνουν γεμάτα μίσος και κακία.

<p>Από τις εικόνες, τον τίτλο και τους υπότιτλους μαντεύω ότι θα διαβάσω...</p> <p>για κάποια αέρια (το μονοξείδιο του άνθρακα, το διοξείδιο του θείου) που κάνουν κακό στην ατμόσφαιρα, γιατί η λέξη συμμορία στον τίτλο μου θυμίζει μια ομάδα που προκαλεί κακό, βλέπω τα άσχημα και γεμάτα μίσος σύννεφα (αέρια) στις τρεις εικόνες και διαβάζω τα ονόματα των αερίων στους υπότιτλους.</p>	<p>Ξέρω ήδη...  <i>Ότι ο αέρας (η ατμόσφαιρα) μολύνεται από τα καυσαέρια των αυτοκινήτων και τους καπνούς των εργοστασίων.</i></p>	<p>Θα ήθελα να μάθω...  A) πώς κάνει κακό κάθε αέριο στον άνθρωπο  B) τι μπορώ να κάνω για να μειωθεί η ρύπανση του αέρα.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



## Μοντελοποίηση «Λύνω το μυστήριο των άγνωστων λέξεων»

- Κυκλώνω την άγνωστη λέξη
- Ψάχνω γύρω από τη λέξη
  - Ψάχνω πριν και μετά την άγνωστη λέξη για να βρω:

μήπως μου δίνεται ο ορισμός της, η σημασία της ή παραδείγματα.



### Κείμενο 1 Γιατρέ, ο Η/Υ μου είναι άρρωστος!

Το διαδίκτυο είναι πια πολύ δημοφιλές. Κάθε μέρα εκατομμύρια χρήστες ανταλλάσσουν e-mail, στέλνουν ο ένας στον άλλο αστείες ιστορίες, εικόνες, βίντεο και κάθε μορφής αρχεία ή αγοράζουν προϊόντα με πιστωτικές κάρτες. Επειδή, όμως, τίποτε δεν είναι εντελώς αθώο στον κόσμο, το διαδίκτυο έχει κι αυτό τις παγίδες του... Ας πούμε, λέγεται ότι διάφοροι «πειρατές» του διαδικτύου βρίσκουν τρόπους να κλέβουν αριθμούς από πιστωτικές κάρτες. Ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι κάποια μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) που μπορεί να δεχτούμε στον υπολογιστή μας ίσως να είναι μολυσμένα με ιούς! Οι ιοί είναι μικρά καταστρεπτικά προγραμματάκια, ικανά να θέσουν εκτός μάχης τον υπολογιστή μας χωρίς να το καταλάβουμε. Κάποιες προφυλάξεις, λοιπόν, είναι απαραίτητες.



Περ. «Ερευνητές», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2003

Άγνωστη Λέξη	Νομίζω ότι σημαίνει	Πώς κατάλαβα τη σημασία της
δημοφιλές	<i>Κάτι που χρησιμοποιούν πολλοί άνθρωποι πολύ συχνά</i>	<i>Έψαξα μετά την άγνωστη λέξη και βρήκα τη σημασία της. Διάβασα ότι το χρησιμοποιούν κάθε μέρα εκατομμύρια χρήστες. Έβαλα τη σημασία που σκέφτηκα στη θέση της άγνωστης λέξης και κατάλαβα ότι ταιριάζει.</i>

### Κείμενο 3 Η μεσογειακή διατροφή



Στην παραδοσιακή ελληνική διατροφή γεύματα όπως οι σούπες και οι σαλάτες περιλαμβάνουν μεγάλες ποσότητες ψωμιού ολικής αλέσεως, ελαιόλαδου, όσπριων και λαχανικών.

Άγνωστη Λέξη	Νομίζω ότι σημαίνει	Πώς κατάλαβα τη σημασία της
γεύματα	φαγητά	<i>Έψαξα πριν και μετά την άγνωστη λέξη και βρήκα ότι αναφέρονται παραδείγματα της στη φράση «όπως οι σούπες και οι σαλάτες» που είναι φαγητά. Έβαλα τη σημασία που σκέφτηκα στη θέση της άγνωστης λέξης και κατάλαβα ότι ταιριάζει.</i>



## Κείμενο 10 [Προσωρινή απόλαυση, μόνιμη ζημιά]

Το κάπνισμα είναι βλαβερό για την υγεία. Οι περισσότεροι άνθρωποι το ξέρουν αυτό, αλλά λίγοι γνωρίζουν πως το κάπνισμα επηρεάζει την εικόνα τους και τη στάση που άλλοι άνθρωποι κρατάνε απέναντί τους. Το κάπνισμα προκαλεί δύσοσμη αναπνοή και κιτρινωμένα δόντια. Συχνά κάνει τους άλλους ανθρώπους να μη θέλουν να βρίσκονται κοντά τους.

Άγνωστη Λέξη	Νομίζω ότι σημαίνει	Πώς κατάλαβα τη σημασία της
βλαβερό	<i>Αυτό που προκαλεί βλάβη</i>	<i>Σκέφτηκα ότι μου θυμίζει τη λέξη βλάβη. Έβαλα τη σημασία που σκέφτηκα στη θέση της άγνωστης λέξης και κατάλαβα ότι ταιριάζει.</i>
δύσοσμη	<i>Με άσχημη μυρωδιά</i>	<i>Έψαξα να καταλάβω τι λέει το κείμενο γενικά. Κατάλαβα ότι μιλάει για το κακό που κάνει κάπνισμα και ότι οι άλλοι άνθρωποι δεν θέλουν να βρίσκονται κοντά σε καπνιστές. Σκέφτηκα τι κακό κάνει το κάπνισμα στην αναπνοή και πώς μπορεί να είναι η αναπνοή κάποιου που οι άλλοι δεν θέλουν να βρίσκονται κοντά του. Έβαλα τη σημασία που σκέφτηκα στη θέση της άγνωστης λέξης και κατάλαβα ότι ταιριάζει.</i>



### Κείμενο 3 Η μεσογειακή διατροφή

Πολύ συχνά οι διατροφικές οδηγίες απεικονίζονται με τη μορφή τριγώνου ή πυραμίδας, η βάση της οποίας αναφέρεται σε τρόφιμα που θα πρέπει να καταναλώνονται πολύ συχνά και η κορυφή σε τρόφιμα που θα πρέπει να καταναλώνονται σπάνια, με τα υπόλοιπα τρόφιμα να καταλαμβάνουν τις ενδιάμεσες θέσεις.

Άγνωστη Λέξη	Νομίζω ότι σημαίνει	Πώς κατάλαβα τη σημασία της
απεικονίζονται	εμφανίζονται ως εικόνα	Έκοψα τη λέξη σε δυο μέρη (απ + εικονίζονται). Σκέφτηκα ότι η δεύτερη λέξη μου θυμίζει τη λέξη εικόνα. Έβαλα τη σημασία που σκέφτηκα στη θέση της άγνωστης λέξης και κατάλαβα ότι ταιριάζει.
καταλαμβάνουν	παίρνουν	Έκοψα τη λέξη σε δυο μέρη (κατά + λαμβάνουν). Σκέφτηκα ότι η δεύτερη λέξη μου θυμίζει τη λέξη λαμβάνω που σημαίνει παίρνω. Έβαλα τη σημασία που σκέφτηκα στη θέση της άγνωστης λέξης και κατάλαβα ότι ταιριάζει.
ενδιάμεσες	μεσαίες	Έψαξα να καταλάβω τι λέει το κείμενο γενικά. Κατάλαβα ότι μιλάει για τις θέσεις που βρίσκονται ανάμεσα στην κορυφή και τη βάση της πυραμίδας. Έβαλα τη σημασία που σκέφτηκα στη θέση της άγνωστης λέξης και κατάλαβα ότι ταιριάζει.



## Μοντελοποίηση κεντρική ιδέα, λεπτομέρειες, πλαγιότιτλοι



### Κείμενο 1 Γιατρέ, ο Η/Υ μου είναι άρρωστος!

Το διαδίκτυο είναι πια πολύ δημοφιλές. Κάθε μέρα εκατομμύρια χρήστες ανταλλάσσουν e-mail, στέλνουν ο ένας στον άλλο αστείες ιστορίες, εικόνες, βίντεο και κάθε μορφής αρχεία ή αγοράζουν προϊόντα με πιστωτικές κάρτες. Επειδή, όμως, τίποτε δεν είναι εντελώς άθωο στον κόσμο, το διαδίκτυο έχει κι αυτό τις παγίδες του... Ας πούμε, λέγεται ότι διάφοροι «πειρατές» του διαδικτύου βρίσκουν τρόπους να κλέβουν αριθμούς από πιστωτικές κάρτες. Ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι κάποια μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) που μπορεί να δεχτούμε στον υπολογιστή μας ίσως να είναι μολυσμένα με ιούς! Οι ιοί είναι μικρά καταστρεπτικά προγράμματα, ικανά να θέσουν εκτός μάχης τον υπολογιστή μας χωρίς να το καταλάβουμε. Κάποιες προφυλάξεις, λοιπόν, είναι απαραίτητες.



Περ. «Ερευνητές», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2003

2. Βρίσκω για ποιον ή για τι μιλάει και υπογραμμίζω με κίτρινο

3. Βρίσκω την κεντρική ιδέα, τι λέει γι' αυτό για το οποίο μιλάει (το διαδίκτυο) και υπογραμμίζω με κίτρινο



### Κείμενο 1 Γιατρέ, ο Η/Υ μου είναι άρρωστος!

Το διαδίκτυο είναι πια πολύ δημοφιλές. Κάθε μέρα εκατομμύρια χρήστες ανταλλάσσουν e-mail, στέλνουν ο ένας στον άλλο αστείες ιστορίες, εικόνες, βίντεο και κάθε μορφής αρχεία ή αγοράζουν προϊόντα με πιστωτικές κάρτες. Επειδή, όμως, τίποτε δεν είναι εντελώς άθωο στον κόσμο, το διαδίκτυο έχει κι αυτό τις παγίδες του... Ας πούμε, λέγεται ότι διάφοροι «πειρατές» του διαδικτύου βρίσκουν τρόπους να κλέβουν αριθμούς από πιστωτικές κάρτες. Ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι κάποια μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) που μπορεί να δεχτούμε στον υπολογιστή μας ίσως να είναι μολυσμένα με ιούς! Οι ιοί είναι μικρά καταστρεπτικά προγράμματα, ικανά να θέσουν εκτός μάχης τον υπολογιστή μας χωρίς να το καταλάβουμε. Κάποιες προφυλάξεις, λοιπόν, είναι απαραίτητες.



Το διαδίκτυο χρησιμοποιείται από πολλούς ανθρώπους αλλά χρειάζεται προσοχή για ιούς και «κλέφτες».

Περ. «Ερευνητές», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2003

4. Βρίσκω τις σημαντικές λεπτομέρειες (κάνω ερωτήσεις: πώς; που; πότε; γιατί;) και υπογραμμίζω με ροζ.

6. Φτιάχνω πλαγιότιτλο

5. Βρίσκω τις λεπτομέρειες που δεν είναι σημαντικές και υπογραμμίζω με πράσινο



## Κείμενο 10 [Προσωρινή απόλαυση, μόνιμη ζημιά]

1. διαβάζω την παράγραφο

Το κάπνισμα είναι βλαβερό για την υγεία. Οι περισσότεροι άνθρωποι το ξέρουν αυτό, αλλά λίγοι γνωρίζουν πως το κάπνισμα επηρεάζει την εικόνα τους και τη στάση που άλλοι άνθρωποι κρατάνε απέναντί τους. Το κάπνισμα προκαλεί δύσσομη αναπνοή και κιτρινωμένα δόντια. Συχνά κάνει τους άλλους ανθρώπους να μη θέλουν να βρίσκονται κοντά τους. Ακόμη και αν δεν καπνίζετε, πιθανόν να έχετε παρατηρήσει ότι τα ρούχα μυρίζουν τσιγαρίλα, αν βρεθήκατε κοντά σε καπνιστές.

2. Βρίσκω για ποιον ή για τι μιλάει και υπογραμμίζω με κίτρινο

3. Βρίσκω την κεντρική ιδέα, τι λέει γι' αυτό για το οποίο μιλάει (το διαδίκτυο) και υπογραμμίζω με κίτρινο



## Κείμενο 10 [Προσωρινή απόλαυση, μόνιμη ζημιά]

Το κάπνισμα είναι βλαβερό για την υγεία. Οι περισσότεροι άνθρωποι το ξέρουν αυτό, αλλά λίγοι γνωρίζουν πως το κάπνισμα επηρεάζει την εικόνα τους και τη στάση που άλλοι άνθρωποι κρατάνε απέναντί τους. Το κάπνισμα προκαλεί δύσσομη αναπνοή και κιτρινωμένα δόντια. Συχνά κάνει τους άλλους ανθρώπους να μη θέλουν να βρίσκονται κοντά τους. Ακόμη και αν δεν καπνίζετε, πιθανόν να έχετε παρατηρήσει ότι τα ρούχα μυρίζουν τσιγαρίλα, αν βρεθήκατε κοντά σε καπνιστές.

το κάπνισμα κάνει κακό στην υγεία και διώχνει τους άλλους από κοντά μας γιατί επηρεάζει την αναπνοή, τα δόντια και τα ρούχα.

4. Βρίσκω τις σημαντικές λεπτομέρειες (κάνω ερωτήσεις: πώς; που; πότε; γιατί;) και υπογραμμίζω με ροζ.

6. Φτιάχνω πλαγιότιτλο

5. Βρίσκω τις λεπτομέρειες που δεν είναι σημαντικές και υπογραμμίζω με πράσινο



## Μοντελοποίηση περίληψης

Για να κάνω περίληψη θα πρέπει να ακολουθήσω τα βήματα που έμαθα, δηλαδή:

**1<sup>ο</sup> βήμα:** Θα προβλέψω τι λέει το κείμενο, όπως έμαθα

**2ο βήμα:** Θα διαβάσω το κείμενο με επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις,

**3ο βήμα:** Θα λύσω το μυστήριο των άγνωστων λέξεων, όπως έμαθα

**4ο βήμα:** Θα βρω την κεντρική ιδέα, τις σημαντικές λεπτομέρειες και θα φτιάξω πλαγιότιτλους, όπως έμαθα.

**5ο βήμα:** Θα βασιστώ στους πλαγιότιτλους και θα κάνω την περίληψη φροντίζοντας να περιέχει όλα τα απαραίτητα στοιχεία, όπως έμαθα.

Προβλέπω τι λέει το κείμενο



### Κείμενο 6 [Γονείς και διατροφή]

Οι γονείς θα πρέπει να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διατροφή των παιδιών τους στο σπίτι, αλλά και στο σχολείο. Πρέπει από μικρά να τα εκπαιδεύσουν σε όλες τις γεύσεις και σε όλα τα τρόφιμα, ώστε να είναι αποδεκτά από αυτά, όταν το φαγητό γίνει συνειδητή και αυτόνομη διαδικασία. Επίσης, θα πρέπει να ενδιαφέρονται για το τι τρώνε στο σχολείο ή στις εξόδους τους, ώστε να μη μάθουν τα παιδιά στην εύκολη επιλογή του φαστφούντ και της υποκατάστασης του σπιτικού φαγητού από χαμηλής θρεπτικής αξίας τρόφιμα και σνακ.

Το μαγειρεμένο φαγητό με τη σαλάτα θα πρέπει να υπάρχει καθημερινά (ή σχεδόν καθημερινά) στο τραπέζι και η λύση του «έτοιμου φαγητού» θα πρέπει να περιορίζεται σε ελάχιστες ειδικές μέρες, όταν οι υποχρεώσεις δεν αφήνουν χρονικά περιθώρια για μαγειρική παρασκευή. Πρέπει να φροντίζουν να τρώνε σαλάτες και φρούτα, να προτιμούν τους φυσικούς χυμούς από τα αναψυκτικά, να προ-

τιμούν μια φέτα ψωμί με μέλι από μια τυρόπιτα και να τρώνε επίσης τα όσπρια με το κρέας. Ειδικότερα, όταν υπάρχει και παιδική παχυσαρκία, θα πρέπει να ωθήσουν τα παιδιά τους να γίνουν πιο δραστήρια.

περ. «Ε-Ιατρικά», εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΥΤΥΠΙΑ, 2003



Από τον τίτλο προβλέπω ότι στο κείμενο θα διαβάσω για *το τι κάνουν οι γονείς για τη διατροφή των παιδιών* γιατί *διαβάζω τις λέξεις γονείς και διατροφή*.

Από την εικόνα προβλέπω ότι θα διαβάσω για *σπιτικά φαγητά, σαλάτες και χυμούς* γιατί *αυτά βλέπω στην εικόνα*.

Το κείμενο δεν έχει υπότιτλους και λέξεις υπογραμμισμένες ή με έντονα γράμματα για να πάρω κι από εκεί στοιχεία.

Από τον τίτλο και τις εικόνες μαντεύω ότι θα διαβάσω... <i>Ότι οι γονείς θα πρέπει να δίνουν στα παιδιά σπιτικά φαγητά, σαλάτες και χυμούς.</i>	Ξέρω ήδη... <i>Ότι πολλά παιδιά προτιμούν να τρώνε φαγητά των φαστφούντ.</i>	Θα ήθελα να μάθω... <i>Πώς οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να τρέφονται πιο σωστά.</i>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

2° βήμα: διαβάζω το κείμενο με επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις.

3° βήμα: λύνω το μυστήριο των άγνωστων λέξεων.





## Κείμενο 6 Γονείς και διατροφή

Οι γονείς θα πρέπει να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διατροφή των παιδιών τους στο σπίτι, αλλά και στο σχολείο. Πρέπει από μικρά να τα εκπαιδεύσουν σε όλες τις γεύσεις και σε όλα τα τρόφιμα, ώστε να είναι αποδεκτά από αυτά, όταν το φαγητό γίνει συνειδητό και αυτόνομη διαδικασία. Επίσης, θα πρέπει να ενδιαφέρονται για το τι τρώνε στο σχολείο ή στις εξόδους τους, ώστε να μη μάθουν τα παιδιά στην εύκολη επιλογή του φαστφούντ και της υποκατάστασης του σπιτικού φαγητού από χαμηλής θρεπτικής αξίας τρόφιμα και σνακ.

Το μαγειρεμένο φαγητό με τη σαλάτα θα πρέπει να υπάρχει καθημερινά (ή σχεδόν καθημερινά) στο τραπέζι και η λύση του «έτοιμου φαγητού» θα πρέπει να περιορίζεται σε ελάχιστες ειδικές μέρες, όταν οι υποχρεώσεις δεν αφήνουν χρονικά περιθώρια για μαγειρική παρασκευή. Πρέπει να φροντίζουν να τρώνε σαλάτες και φρούτα, να προτιμούν τους φυσικούς χυμούς από τα αναψυκτικά, να προ-

τιμούν μια φέτα ψωμί με μέλι από μια τυρόπιτα και να τρώνε επίσης τα όσπρια με το κρέας. Ειδικότερα, όταν υπάρχει και παιδική παχυσαρκία, θα πρέπει να ωθήσουν τα παιδιά τους να γίνουν πιο δραστήρια.

περ. «Ε-Ιατρικά», εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 2003



Άγνωστη Λέξη	Νομίζω ότι σημαίνει	Πώς κατάλαβα τη σημασία της
συνειδητή	Που καταλαβαίνω ότι την κάνω	Επειδή έψαξα πριν και μετά και δεν βρήκα τη σημασία της ή παραδείγματα, σκέφτηκα τι μου θυμίζει. Μου θυμίζει τη λέξη συνειδητοποιώ που σημαίνει καταλαβαίνω. Έβαλα τη σημασία που σκέφτηκα στη θέση της άγνωστης λέξης και κατάλαβα ότι ταιριάζει.
αυτόνομη	Που μπορώ να κάνω από μόνος μου	Επειδή έψαξα πριν και μετά και δεν βρήκα τη σημασία της ή παραδείγματα, σκέφτηκα τι μου θυμίζει. Μου θυμίζει τη λέξη αυτονομία που σημαίνει ότι μπορώ να κάνω πράγματα μόνος μου. Έβαλα τη σημασία που σκέφτηκα στη θέση της άγνωστης λέξης και κατάλαβα ότι ταιριάζει.
ωθήσουν	Βοηθήσουν	Επειδή έψαξα πριν και μετά και δεν βρήκα τη σημασία της ή παραδείγματα, αλλά και επειδή δεν μου θύμιζε κάποια άλλη λέξη, έψαξα να καταλάβω τι λέει το κείμενο γενικά και ποια άλλη λέξη θα ταιριαζε στη θέση της. Έβαλα τη σημασία που σκέφτηκα στη θέση της άγνωστης λέξης και κατάλαβα ότι ταιριάζει.

4<sup>ο</sup> βήμα: Βρίσκω την κεντρική ιδέα, τις σημαντικές λεπτομέρειες και φτιάχνω πλαγιότιτλους.



### Κείμενο 6 [Γονείς και διατροφή]

Οι γονείς θα πρέπει να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διατροφή των παιδιών τους στο σπίτι, αλλά και στο σχολείο. Πρέπει από μικρά να τα εκπαιδεύσουν σε όλες τις γευσεις και σε όλα τα τροφιμα, ώστε να είναι αποδεκτά από αυτά, όταν το φαγητό γίνει (συνειδητή) και (αυτονομή) διαδικασία. Επίσης, θα πρέπει να ενδιαφέρονται για το τι τρώνε στο σχολείο ή στις εξόδους τους, ώστε να μη μάθουν τα παιδιά στην εύκολη επιλογή του φαστφούντ και της υποκατάστασης του σπιτικού φαγητού από χαμηλής θρεπτικής αξίας τρόφιμα και σνακ.

Το μαγειρεμένο φαγητό με τη σαλάτα θα πρέπει να υπάρχει καθημερινά (ή σχεδόν καθημερινά) στο τραπέζι και η λυση του «ετοιμου φαγητου» θα πρέπει να περιορίζεται σε ελαχιστες ειδικες μερες, όταν οι υποχρεώσεις δεν αφήνουν χρονικά περιθώρια για μαγειρική παρασκευή. Πρέπει να φροντίζουν να τρώνε σαλατες και φρουτα, να προτιμουν τους φυσικους χυμους απο τα αναψυκτικα, να προ-

τιμούν μια φέτα ψωμί με μέλι από μια τυρόπιτα και να τρώνε εξίσου τα όσπρια με το κρέας. Ειδικότερα, όταν υπάρχει κα παιδική παχυσαρκία, θα πρέπει να (ωθήσουν) τα παιδιά τους να γίνουν πιο δραστήρια.

περ. «Ε-Ιατρικά», εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 2003



Οι γονείς θα πρέπει να ασχοληθούν περισσότερο και να μάθουν τα παιδιά να τρώνε όλες τις τροφές.

Οι γονείς θα πρέπει να ετοιμάζουν σπιτικό φαγητό και σαλάτα και να παρακινούν σε γυμναστική τα παιδιά με πολύ βάρος.

5<sup>ο</sup> βήμα: Θα πω την περίληψη φροντίζοντας να περιέχει όλα τα απαραίτητα στοιχεία, όπως έμαθα.

Στο κείμενο με τίτλο «Γονείς και διατροφή», ο αρθρογράφος της εφημερίδας «Ελευθεροτυπία» ενημερώνει τους γονείς για το τι πρέπει να κάνουν σχετικά με τη διατροφή των παιδιών τους. Αναφέρει ότι οι γονείς θα πρέπει να ασχοληθούν περισσότερο με το τι τρώνε τα παιδιά τους και να τα μάθουν να τρώνε όλες τις τροφές. Επίσης, αναφέρει ότι οι γονείς θα πρέπει να ετοιμάζουν σπιτικό φαγητό και σαλάτα και να παρακινούν σε γυμναστική τα παιδιά που έχουν περισσότερο βάρος από το κανονικό.


## Γ) Ρουμπρικές αξιολόγησης







## Ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης

Όνομα μαθητή/τριας.....

Ημερομηνία.....

Βάλε  στο κουτάκι που σου ταιριάζει.

	 ΧΩΡΙΣ ΒΟΗΘΕΙΑ	 ΧΡΕΙΑΣΤΗΚΑ ΛΙΓΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	 ΧΡΕΙΑΣΤΗΚΑ ΑΡΚΕΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	 ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΤΟ ΚΑΝΩ ΑΚΟΜΑ
Μάντεψα για τι μιλάει το κείμενο διαβάζοντας και παρατηρώντας όσα χρειάζεται.				
Σκέφτηκα τι ξέρω εγώ γι αυτό το θέμα.				
Σκέφτηκα τι θα ήθελα να μάθω.				
Έψαξα στοιχεία του κειμένου (πριν και μετά) την κάθε άγνωστη λέξη ή την έκοψα σε μικρότερα κομμάτια για να βρω τη σημασία της.				
Βρήκα για ποιον ή για τι μιλάει το κείμενο και τι λέει για αυτό/ον.				
Βρήκα τις σημαντικές και τις μη σημαντικές πληροφορίες στην κάθε παράγραφο με τον τρόπο που έμαθα.				
Έκανα πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο με 10-20 λέξεις.				
Έκανα περίληψη με όλα τα απαραίτητα συστατικά της.				
Χρησιμοποίησα όσο το δυνατόν δικές μου λέξεις.				
Άφησα έξω τις μη σημαντικές πληροφορίες και την άποψή μου.				

## Ρουμπρίκα αξιολόγησης από εκπαιδευτικό

Όνομα μαθητή/τριας.....

Ημερομηνία.....

	ΧΩΡΙΣ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΧΡΕΙΑΣΤΗΚΕ ΛΙΓΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΧΡΕΙΑΣΤΗΚΕ ΑΡΚΕΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΤΟ ΚΑΝΕΙ ΑΚΟΜΑ
Έκανε προεπισκόπηση του κειμένου και προέβλεψε το περιεχόμενό του αξιοποιώντας τα στοιχεία της προεπισκόπησης				
Ενεργοποίησε την προϋπάρχουσα γνώση				
Έθεσε στόχους σχετικά με το τι θα ήθελε να μάθει				
Έκανε ανάλυση των συμφραζομένων και μορφολογική ανάλυση				
Εντόπισε το θέμα και την κεντρική ιδέα του κειμένου				
Εντόπισε τις σημαντικές και τις μη σημαντικές πληροφορίες στην κάθε παράγραφο				
Έκανε πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο με 10-20 λέξεις.				
Διατύπωσε προφορική περίληψη με όλα τα απαραίτητα συστατικά της.				
Έκανε παράφραση				
Παρέλειψε τις μη σημαντικές πληροφορίες και την άποψή του.				

## **Δ) Ενδεικτικά κείμενα μαθητών**



### Κόρινθος

Λέγεται ότι πρώτοι οι Κορίνθιοι χρησιμοποίησαν το σημερινό τρόπο κατασκευής των καραβιών και οργάνωσης του ναυτικού κι ότι στην Κόρινθο, για πρώτη φορά στην Ελλάδα, ναυπηγήθηκαν τριήρεις. Και φαίνεται πως ο Κορίνθιος ναυπηγός Λμεινικόλης έφτιαξε τόσοερα πολυεμικά καράβια για τους Σαμιάτες. [...]

Επειδή οι Κορίνθιοι έχτισαν την πόλη τους πάνω στον Ισθμό, έγινε από πολύ παλιά εμπορικό κέντρο, γιατί οι Έλληνες τα παλιά χρόνια επικοινωνούσαν περισσότερο από στεριά παρά από θάλασσα και τόσο αυτοί που έμειναν στην Πελοπόννησο όσο κι εκείνοι που κατοικούσαν έξω απ' αυτήν ήταν υποχρεωμένοι να έρχονται σε επικοινωνία μεταξύ τους διαμέσου της χώρας των Κορινθίων. Έτσι οι Κορίνθιοι έγιναν πολύ πλούσιοι, όπως μαρτυρούν οι καλλοί ποιητές που επαινούν στην πόλη πλούσια...

Θεοκώδη Ιστορία, Βιβλίο Ι, 13, εκδ. Μαλλιάρης - Παιδεία, 1985



τριήρης

1ος Πλατιάτης: Για πρώτη φορά στην Κόρινθο και ταβάνο  
~~στη~~ δια πρώτη φορά στην Ελλάδα  
και πολεμικά καράβια!

2ος Σημειώτης: επειδή οι Έλληνες περνούσαν από  
την Κόρινθο για να επικοινωνούν μεταξύ τους, η Κόρινθος  
έγινε πλούσια.

Η φώκια είναι κρύα κολυμβητήρια. Χάρη στο φυσιολογικό σχήμα του σώματος της και τη φυσιολογία της, η μεσογειακή φώκια μπορεί να κοιμηθεί σε μεγάλα βάθη και να παραμείνει κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας για αρκετή ώρα. Μπορεί να μειώσει τις ανάγκες της σε οξυγόνο, ώστε ακόμα και να κοιμηθεί μέσα στο νερό. Όταν χρειαστεί να αναπνεύσει, αναδύεται στην επιφάνεια χωρίς να διακόψει τον ύπνο της. Αν και περνά μεγάλο μέρος της ζωής της στο νερό, η φώκια βγαίνει συχνά στην ξηρά να ξεκουραστεί για να γενήσει. Πολυπώτερα ζούσαν σε κοπάδια και μπορούσε κανείς να βλέπει συχνά φώκιες που έβγαιναν στις ανοιχτές παραλίες. Σήμερα, όμως τα λύα καταφεύγουν σε απόμακρες απηλιές, βραχώδεις ακτές και ακατοίκατες βραχονησίδες μακριά από την ενοχλητική ανθρώπινη παρουσία.

Την μεσογειακή φώκια την έβλεπε ο άνθρωπος και την κυνηγούσε για το δέρμα της, με το οποίο έφτιαχναν παπούτσια και ζώνες, και για το λίπος της, από το οποίο έφτιαχναν σαρματσότσια και σαπούνι. Στις μέρες μας το κυνήγι της για εμπορικούς λόγους σκαπούς έχει σταματήσει, αλλά η μεσογειακή φώκια αεικλείται περισσότερο παρά ποτέ. Κυριότερα αίτια είναι η κατάρτιση των βιότοπων του ζώου, καθώς και η εκποθέσεως θανάτωσή του.

Οι υπερλίση, καθώς και η παράνομη αλιεία (π.χ με χρήση δυναμίτη) έχουν οδηγήσει σε σημαντική μείωση των ιχθυοαποθεμάτων. Οι φώκιες, ανήμπορες πλέον να εξασφαλίσουν αρκετή τροφή από το φυσικό τους στοιχείο, στρέφονται ολοένα και συχνότερα στα δίχτυα των ψαράδων αφαιρώντας την «ψαριά» και προξενώντας ζημιές στα αλιευτικά εργαλεία. Οι αλιείς, οργισμένοι, φτάνουν σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και στη θανάτωση των ζώων.

### Φώκια *Monachus monachus*

Η φώκια είναι δεινή κολυμβητήρια. Χάρη στο φυσιολογικό σχήμα του σώματος της και τη φυσιολογία της, η μεσογειακή φώκια μπορεί να κοιμηθεί σε μεγάλα βάθη και να παραμείνει κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας για αρκετή ώρα. Μπορεί να μειώσει τις ανάγκες της σε οξυγόνο, ώστε ακόμα και να κοιμηθεί μέσα στο νερό. Όταν χρειαστεί να αναπνεύσει, αναδύεται στην επιφάνεια χωρίς να διακόψει τον ύπνο της. Αν και περνά μεγάλο μέρος της ζωής της στο νερό, η φώκια βγαίνει συχνά στην ξηρά να ξεκουραστεί για να γενήσει. Πολυπώτερα ζούσαν σε κοπάδια και μπορούσε κανείς να βλέπει συχνά φώκιες που έβγαιναν στις ανοιχτές παραλίες. Σήμερα, όμως τα λύα καταφεύγουν σε απόμακρες απηλιές, βραχώδεις ακτές και ακατοίκατες βραχονησίδες μακριά από την ενοχλητική ανθρώπινη παρουσία.

Μέχρι τον Β Παγκόσμιο πόλεμο οι άνθρωποι κυνηγούσαν τη μεσογειακή φώκια για το δέρμα της, με το οποίο έφτιαχναν παπούτσια και ζώνες, και για το λίπος της, από το οποίο έφτιαχναν σαρματσότσια και σαπούνι. Στις μέρες μας το κυνήγι της για εμπορικούς λόγους σκαπούς έχει σταματήσει, αλλά η μεσογειακή φώκια αεικλείται περισσότερο παρά ποτέ. Κυριότερα αίτια είναι η κατάρτιση των βιότοπων του ζώου, καθώς και η εκποθέσεως θανάτωσή του.



Η υπερλίση, καθώς και η παράνομη αλιεία (π.χ με χρήση δυναμίτη) έχουν οδηγήσει σε σημαντική μείωση των ιχθυοαποθεμάτων. Οι φώκιες, ανήμπορες πλέον να εξασφαλίσουν αρκετή τροφή από το φυσικό τους στοιχείο, στρέφονται ολοένα και συχνότερα στα δίχτυα των ψαράδων αφαιρώντας την «ψαριά» και προξενώντας ζημιές στα αλιευτικά εργαλεία. Οι αλιείς, οργισμένοι, φτάνουν σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και στη θανάτωση των ζώων.

## Τα μυστικά των πυραμίδων

### Πώς τις έχτιζαν;

Οι πυραμίδες κατασκευάστηκαν με τεράστιους σγκόλιθους, τους οποίους όμως κανείς δεν ξέρει πώς μεταφέραν οι Αιγύπτιοι, αφού τότε δεν είχαν τροχοφόρα οχήματα. Και από την άλλη, πώς τους σήκωναν, αφού δεν υπάρχουν αποδείξεις ότι χρησιμοποιούσαν

ανυψωτικές μηχανές ή τροχαλίες. Είναι βέβαιο πάντως ότι μερικοί από τους πελώριους σγκόλιθους μεταφέρονταν από τη λατομεία με ποιά, αφού οι πυραμίδες βρισκόταν κοντά στο Νείλο και, ακόμη, ότι χρησιμοποιούσαν έλαστρα για να μετακινήσουν βαριά αντικείμενα. Αποδείχτην ένα σχέδιο από τον τάφο του Τεχουναχτού στη Μαιρούα, που χτίστηκε το 1850 π.Χ.

Δείχνει ομάδες εργατών που σέρνουν ένα τεράστιο πέτρινο αγαλμα.



594 x 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

Οι πυραμίδες χτίστηκαν με πέτρα και όχι με τούβλα. Η πέτρα που χρησιμοποιήθηκε για να χτιστούν οι πυραμίδες προέρχεται από την περιοχή της Μαιρούα.

### Γιατί τις έχτιζαν;

Υπάρχουν διάφορες παράξενες θεωρίες για τις πυραμίδες. Μερικές από αυτές προσπαθούν να εξηγήσουν τη σχέση ανάμεσα στον ήλιο και τα αστέρια. Το 1864, ο Πιάτζι Σμιθ υποστήριξε ότι είχαν κτιστεί για να τιμήσουν τους θεούς. Σήμερα, οι ειδικοί συμφωνούν ότι ήταν ένα συμβολικό «όχημα» που οδηγούσε το πνεύμα του νεκρού βασιλιά στον ουρανό. Δεν ξέρουμε αν εκεί ο βασιλιάς θα συναντούσε το Ρα, το θεό του ήλιου, ή αν θα γινόταν «Αιώνιο Αστέρι». Στα κείμενα των πυραμίδων αναφέρονται και οι δυο εκδοχές. Οι Αιγύπτιοι πίστευαν ότι ο Φαραώ ήταν ζωντανός θεός. Οδηγούσε το στρατό στη μάχη, δίκαιε τους εγκληματίες και διαχειριζόταν τους θησαυρούς της χώρας. Οι καλύτεροι γλύπτες, οικοδόμοι και μηχανικοί, καθώς και ανυψωμένοι εργάτες δούλευαν χρόνια ολόκληρα για να χτίσουν τον τάφο του. Οι εργάτες που έχτιζαν τις πυραμίδες δεν ήταν σκλάβοι. Ήταν αγρότες που, όταν πλημμύριζε ο Νείλος, εργάζονταν στις πυραμίδες, παίρνοντας ως αμοιβή τροφή. Εξάλλου, πίστευαν ότι αν βοηθούσαν το βασιλιά τους να φτάσει στον ουρανό, αυτός θα τους φρόντιζε στην άλλη ζωή.



περ. «Ερευνητής», επιμ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2003

Σύμφωνα με τον Πιάτζι Σμιθ, οι πυραμίδες χτίστηκαν για να τιμήσουν τους θεούς. Σήμερα, οι ειδικοί συμφωνούν ότι ήταν ένα συμβολικό «όχημα» που οδηγούσε το πνεύμα του νεκρού βασιλιά στον ουρανό. Δεν ξέρουμε αν εκεί ο βασιλιάς θα συναντούσε το Ρα, το θεό του ήλιου, ή αν θα γινόταν «Αιώνιο Αστέρι». Στα κείμενα των πυραμίδων αναφέρονται και οι δυο εκδοχές. Οι Αιγύπτιοι πίστευαν ότι ο Φαραώ ήταν ζωντανός θεός. Οδηγούσε το στρατό στη μάχη, δίκαιε τους εγκληματίες και διαχειριζόταν τους θησαυρούς της χώρας. Οι καλύτεροι γλύπτες, οικοδόμοι και μηχανικοί, καθώς και ανυψωμένοι εργάτες δούλευαν χρόνια ολόκληρα για να χτίσουν τον τάφο του. Οι εργάτες που έχτιζαν τις πυραμίδες δεν ήταν σκλάβοι. Ήταν αγρότες που, όταν πλημμύριζε ο Νείλος, εργάζονταν στις πυραμίδες, παίρνοντας ως αμοιβή τροφή. Εξάλλου, πίστευαν ότι αν βοηθούσαν το βασιλιά τους να φτάσει στον ουρανό, αυτός θα τους φρόντιζε στην άλλη ζωή.