



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

«Εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση
σύμφωνα με το μοντέλο «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση» (RtI),
για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης στο μάθημα της Ιστορίας»

Φοιτήτρια: *Παρασκευή-Ελένη Μανώλη*

1^η επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σωτηρία Τζιβινίκου

2^{ος} επιβλέπων καθηγητής: Αντώνης Σμυρναίος

Βόλος, Ιούνιος 2014



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

Αριθ. Εισ.: 12960/1
Ημερ. Εισ.: 30-07-2014
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2014
ΜΑΝ

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Τζιβνίκου, για την υπομονή και την καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Ακόμη, τον κ. Σμυρναίο που, παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες διεξαγωγής της έρευνας, δέχτηκε να είναι ο δεύτερος επιβλέπων της εργασίας.

Βεβαίως, ευχαριστώ θερμά τον μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα, την εκπαιδευτικό, αλλά και τον διευθυντή του σχολείου που ήταν πρόθυμος να με βοηθήσει σε αυτή την προσπάθεια.

Ακόμη, καθώς η παρούσα εργασία συμβολίζει το κλείσιμο του κύκλου των σπουδών μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω για την πολύπλευρη και συνεχή υποστήριξή της την οικογένειά μου. Επιπλέον, τους φίλους μου για την ανεκτίμητη φιλία τους και τη συνεχή παρουσία τους στα τέσσερα χρόνια που πέρασαν.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα διδακτικής παρέμβασης για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητή Ε' Δημοτικού, στο μάθημα της Ιστορίας. Η παρέμβαση αυτή υλοποιήθηκε στο πλαίσιο εξατομικευμένου προγράμματος, το οποίο ενσωματώνει πολλαπλές διδακτικές στρατηγικές και υιοθετεί την προσέγγιση «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση» (RtI).

Για την υλοποίηση της έρευνας, πραγματοποιήθηκε πριν την έναρξη της παρέμβασης αξιολόγηση των μαθητών της γενικής τάξης από την εκπαιδευτικό του τμήματος, για την ανίχνευση των μαθητών που εμφανίζουν χαμηλή ανταπόκριση στο μάθημα. Οι μαθητές αυτοί αξιολογήθηκαν λεπτομερώς, προκειμένου να εντοπιστούν οι τομείς όπου εμφανίζονται οι κυριότερες ελλείψεις αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, σχεδιάστηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις που θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες του μαθητή-δείγματος. Κατά την υλοποίηση των παρεμβάσεων παρακολουθούταν η επίδοση του μαθητή, ώστε να γίνονται οι αναγκαίες αναπροσαρμογές και να ελέγχεται η ανταπόκρισή του. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση του μαθητή.

Σε τελευταίο στάδιο έγινε ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης, τα οποία επιβεβαίωσαν την υπόθεση της έρευνας και υπέδειξαν ότι η αναγνωστική κατανόηση του μαθητή παρουσίασε στατιστικά σημαντική βελτίωση. Κατ' επέκταση, το εκπαιδευτικό σχέδιο που εφαρμόστηκε αποδείχθηκε αποτελεσματικό για την υποστήριξη μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης, υπό την αίρεση των περιορισμών της έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά

αναγνωστική κατανόηση, ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση, εξατομικευμένη παρέμβαση, Ιστορία

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Περιεχόμενα	4
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1: Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	10
1. Μαθησιακές δυσκολίες	10
1.1 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών.....	10
1.2 Μοντέλα διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών.....	11
1.2.1 Το κλασικό μοντέλο της απόκλισης.....	11
1.2.2 Το μοντέλο της χαμηλής επίδοσης.....	11
1.2.3 Το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών.....	11
1.2.4 Το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία/ παρέμβαση (RII)	12
1.2.4.1 Στάδια – άξονες μοντέλου.....	12
1.2.4.2 Πλεονεκτήματα μοντέλου «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση»	13
1.3 Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και ελληνική πραγματικότητα	14
2. Ανάγνωση.....	16
2.1 Ορισμός της ανάγνωσης.....	16
2.2 Στοιχεία της ανάγνωσης.....	16
3. Αναγνωστική κατανόηση.....	18
3.1 Ορισμός της αναγνωστική κατανόησης	18
3.2 Στάδια της αναγνωστικής κατανόησης.....	18
3.3 Παράγοντες που επιδρούν στην αναγνωστική κατανόηση	19
3.3.1 Προφορική αναγνωστική ευχέρεια.....	19
3.3.2 Λεξιλογική επίγνωση.....	19
3.4 Κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης στρατηγικών για την αναγνωστική κατανόηση	20
3.5 Κριτήρια δημιουργίας εργαλείων αξιολόγησης αναγνωστικής κατανόησης .	20
3.6 Εργαλεία – μοντέλα αξιολόγησης αναγνωστικής κατανόησης	21
4. Η αναγνωστική κατανόηση στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.)	22
5. Στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης.....	24

5.1	Σύνδεση νέων με προηγούμενες γνώσεις (<i>“Connecting the new to the existing”</i>)	24
5.2	Μοντελοποίηση της αναγνωστικής κατανόησης (<i>“Modeling comprehension”</i>)	25
5.3	Μέθοδος σκαλωσιάς (<i>“Scaffolding student’s comprehension”</i>).....	25
5.4	Υλοποίηση σύντομων μαθημάτων (<i>“Giving minilessons”</i>).....	26
5.5	Δημιουργία ακαδημαϊκής γλώσσας για τη διευκόλυνση της αναγνωστικής κατανόησης (<i>“Building academic language to facilitate comprehension”</i>)..	26
5.6	Χρησιμοποίηση γραφικών οργανωτών και άλλων οπτικοποιήσεων (<i>“Using graphic organizers and other visuals”</i>).....	26
5.7	Χρησιμοποίηση περισσότερων MoMaMu (<i>“Putting more MoMaMu into lessons”</i>)	27
5.8	Διευκόλυνση της επικοινωνίας (<i>“Facilitating meaningful academic communication”</i>)	27
5.9	Προώθηση της ενεργούς σκέψης σε όλα τα στάδια της ανάγνωση (<i>“Promoting “minds-on” reading in all stages of reading”</i>)	27
	Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία της έρευνας.....	29
1.	Σκοπός της έρευνας.....	29
2.	Ερευνητικές υποθέσεις.....	29
3.	Είδος της έρευνας.....	30
3.1	Έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης (<i>single subject design/ single case design</i>). 30	
3.1.1	Θεμελιώδη στοιχεία της έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης	30
3.1.2	Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης	31
3.1.3	Εφαρμογή στην παρούσα έρευνα	32
4.	Ερευνητικά εργαλεία.....	33
4.1	Παρακολούθηση της επίδοσης του δείγματος (<i>progress monitoring</i>)	33
4.2	Ρουμπρικές αξιολόγησης.....	33
4.2.1	Δομή ρουμπρικών αξιολόγησης	34
4.2.2	Πλεονεκτήματα και περιορισμοί των ρουμπρικών αξιολόγησης.....	34
4.2.3	Οι ρουμπρικές αξιολόγησης στην παρούσα έρευνα	35
4.3	Παρατήρηση	37
4.3.1	Η παρατήρηση στην παρούσα έρευνα.....	38
5.	Δείγμα της έρευνας	39

5.1	Χαρακτηριστικά δείγματος.....	40
6.	Σχεδιασμός της έρευνας.....	42
6.1	Χώρος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας	42
6.2	Σχεδιασμός των παρεμβάσεων	43
6.2.1	Στόχοι των παρεμβάσεων	43
6.2.2	Μέθοδοι των παρεμβάσεων.....	44
6.2.3	Δομή των παρεμβάσεων	44
6.2.4	Τελική μορφή παρεμβάσεων	47
7.	Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	48
	Γράφημα 1.....	48
	Γράφημα 2.....	49
	Γράφημα 3.....	50
8.	Ανάλυση αποτελεσμάτων – συζήτηση.....	51
9.	Περιορισμοί της έρευνας.....	55
10.	Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	56
	Βιβλιογραφία.....	57
	Παράρτημα.....	61
1.	Ρουμπρίκες αξιολόγησης πριν και μετά την παρέμβαση	61
2.	Ρουμπρίκες αξιολόγησης για την παρακολούθηση της επίδοσης του μαθητή.....	65
3.	Γραφικοί οργανωτές μαθημάτων.....	66
4.	Ιστορικοί χάρτες μαθημάτων.....	71

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένων διδακτικών παρεμβάσεων, με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου της αναγνωστικής κατανόησης μαθητή Ε' Δημοτικού στο μάθημα της Ιστορίας. Στόχος είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων, που βασίστηκαν στις αρχές του μοντέλου «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση» (RtI).

Η δομή της παρούσας εργασίας διακρίνεται σε δύο κύριες ενότητες: τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη μεθοδολογία της έρευνας.

Όσον αφορά στην πρώτη ενότητα, το πρώτο κεφάλαιο εστιάζει στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών και ειδικότερα αναφέρεται ο επικρατέστερος ορισμός αυτών, καθώς και τα μοντέλα διάγνωσης που έχουν διαμορφωθεί (κλασικό μοντέλο της απόκλισης, μοντέλο της χαμηλής επίδοσης, μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών, μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία/παρέμβαση – RtI). Πραγματοποιείται εκτενής αναφορά στο τελευταίο μοντέλο· στα στάδια που το συγκροτούν και στα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εφαρμογή του. Ακόμη, γίνεται αναφορά στο σύστημα που εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην ανάγνωση, τον ορισμό της και στα στοιχεία από τα οποία απαρτίζεται.

Το επόμενο κεφάλαιο εστιάζει στην αναγνωστική κατανόηση, που αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα στάδια που οδηγούν στην κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης, οι παράγοντες που την επηρεάζουν, τα κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης στρατηγικών για τη βελτίωση αυτής, τα κριτήρια δημιουργίας αξιολογικών εργαλείων αναγνωστικής κατανόησης και τα μοντέλα αξιολόγησής της.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται η αναγνωστική κατανόηση όπως παρουσιάζεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.) του Δημοτικού σχολείου.

Στη συνέχεια, στο πέμπτο κεφάλαιο, καταγράφονται οι κυριότερες στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης.

Όσον αφορά στη δεύτερη ενότητα, τα πρώτα έξι κεφάλαια αναφέρονται διεξοδικά στη μεθοδολογία της έρευνας και τα στάδια που ακολουθήθηκαν για τον σχεδιασμό και την

υλοποίηση των παρεμβάσεων. Συγκεκριμένα, το πρώτο και δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται στον σκοπό και τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Έπειτα, στο επόμενο κεφάλαιο ορίζεται το είδος της έρευνας που εφαρμόζεται, η έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης. Στο τέταρτο κεφάλαιο καταγράφονται τα ερευνητικά εργαλεία: η παρακολούθηση της επίδοσης, οι ρουμπρίκες αξιολόγησης και η παρατήρηση. Στο πέμπτο κεφάλαιο προσδιορίζεται το δείγμα της έρευνας και στο έκτο κεφάλαιο αναφέρεται ο σχεδιασμός των διδακτικών παρεμβάσεων· ο αρχικός και ο τελικός σχεδιασμός.

Τα επόμενα κεφάλαια επικεντρώνονται στα αποτελέσματα της έρευνας. Ειδικότερα, στο έβδομο και όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και η ανάλυσή τους. Έπειτα, στο ένατο κεφάλαιο προσδιορίζονται οι περιορισμοί της έρευνας ενώ στο τελευταίο γίνονται προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης.

Κεφάλαιο 1: Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

1. Μαθησιακές δυσκολίες

1.1 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Το περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών είναι δύσκολο να προσδιοριστεί και κατά καιρούς, από το 1963 που σημειώθηκε η πρώτη απόπειρα διατύπωσης ενός ορισμού από τον Kirk (Παντελιάδου, 2011: 26), έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες αποτύπωσης του. Ωστόσο, έχει διατυπωθεί ένας ευρέως αποδεκτός όρος που ενσωματώνει τις βασικές αρχές των μαθησιακών δυσκολιών:

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δε συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Παρότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων. (Hammill, 1990b, όπ. αναφ. στην Παντελιάδου, 2011)

Ο τομέας των μαθησιακών δυσκολιών έχει συγκεντρώσει, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και γονέων, λόγω της εμφάνισης μαθητών με αυξημένα προβλήματα μάθησης και προσαρμογής. Για τη διάγνωση αυτών έχουν διαμορφωθεί κατά καιρούς διάφορα διαγνωστικά μοντέλα, τα οποία παρατίθενται και αναλύονται παρακάτω.

1.2 Μοντέλα διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών

Τα μοντέλα διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες:

- α. το κλασικό μοντέλο της απόκλισης.
- β. το μοντέλο της χαμηλής επίδοσης.
- γ. το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών.
- δ. το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία. (Παντελιάδου, 2011: 34)

1.2.1 Το κλασικό μοντέλο της απόκλισης

Η βασική υπόθεση του συγκεκριμένου διαγνωστικού μοντέλου, στην οποία στηρίζεται η εφαρμογή του, ορίζει ότι *«οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και απόκλιση μεταξύ νοητικού δυναμικού – επίδοσης είναι ποιοτικά διαφορετικά από τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες χωρίς απόκλιση νοητικού δυναμικού – επίδοσης»*. (Παντελιάδου, 2011: 34)

Ωστόσο, παρά την ευρεία εφαρμογή του μοντέλου, έχουν διατυπωθεί αμφισβητήσεις αναφορικά κυρίως με τον τρόπο προσδιορισμού της νοημοσύνης και της μαθησιακής ικανότητας, αλλά και το μακρύ χρονικό διάστημα που απαιτείται για την πιστοποίηση της απόκλισης και τη μετέπειτα διάγνωση του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007: 10)

1.2.2 Το μοντέλο της χαμηλής επίδοσης

Η χαμηλή επίδοση των μαθητών σε συνδυασμό με άλλους δείκτες (η προσοχή, η φωνολογική επίγνωση, η ταχεία κατονομασία, το λεξιλόγιο) εφαρμόστηκαν για τη διάκριση των μαθητών σε δύο υποκατηγορίες: μαθητές με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες και μαθητές με ευρύτερες μαθησιακές δυσκολίες.

Πρόκειται για ένα μοντέλο, για το οποίο οι έως τώρα έρευνες δεν έχουν επιβεβαιώσει την αποτελεσματικότητα και τη λειτουργικότητά του. (Παντελιάδου, 2011: 36)

1.2.3 Το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών

Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιεί τις *«διαφορές επίδοσης του κάθε μαθητή σε διαφορετικά γνωστικά έργα, ως κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών [...] και επικεντρώνεται σε αποκλείσεις μεταξύ διαφορετικών ικανοτήτων σε μία δεδομένη χρονική στιγμή»*. (Παντελιάδου, 2011: 36-37)

1.2.4 Το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία/ παρέμβαση (RtI)

«Το μοντέλο RtI αποτελεί ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο ανίχνευσης δυσκολιών μάθησης του μαθητικού πληθυσμού με αξιολογήσεις και άμεσες παρεμβάσεις τόσο στη μαθησιακή όσο και στην κοινωνική τους ένταξη». (IDEA, 2004, όπ. αναφ. στους Mellard & Johnson, 2008) Είναι μία μέθοδος αξιολόγησης, καθοδήγησης και παρέμβασης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν νωρίς τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση, να τους παράσχουν τις κατάλληλες καθοδηγητικές παρεμβάσεις και να αυξήσουν την πιθανότητα μαθησιακής επιτυχίας τους (Bender & Shores, 2007. Mellard & Johnson, 2008: 1). *«Η ανταπόκριση στη διδασκαλία/ παρέμβαση βασίζεται στην αλλαγή στη συμπεριφορά ή επίδοση, που προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας διδακτικής παρέμβασης».* (Gresham, 1991, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Μπότσα, 2007: 12) Με αυτή τη μέθοδο αποδεικνύεται ότι *«οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν οφείλονται σε ανεπαρκή ή ακατάλληλη διδασκαλία».* (Παντελιάδου, 2011: 39)

Πρόκειται για ένα πολυεπίπεδο μοντέλο, κυκλικής διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων, όπου εφαρμόζονται πρακτικές υψηλού επιπέδου, βασισμένες στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, παρατηρείται η πρόοδός τους και γίνεται προσαρμογή της παρέμβασης, ανάλογα με την ανταπόκρισή τους. Κατά την εφαρμογή του μοντέλου, οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονται επιτυχώς στην εφαρμογή κάθε σταδίου-επιπέδου θεωρούνται επιλέξιμοι ειδικής εκπαίδευσης. (Bender & Shores: 2007^c. Brown-Chidsey & Steege: 2005^c. Mellard & Johnson: 2008^c)

Κύριοι στόχοι του μοντέλου ανταπόκριση στη διδασκαλία/ παρέμβαση είναι η έγκαιρη αναγνώριση των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, η παροχή κατάλληλης καθοδήγησης-παρέμβασης σε εκείνους και η αύξηση της πιθανότητας της παραμονής των μαθητών αυτών στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. (Mellard & Johnson, 2008^c: 1)

1.2.4.1 Στάδια – άξονες μοντέλου

Το μοντέλο «Ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση» αναπτύσσεται κυρίως σε τρία στάδια-φάσεις:

- Σε πρώτο στάδιο συμμετέχουν όλοι οι μαθητές της τάξης, όπου ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις ακαδημαϊκές ικανότητες και τα επίπεδα προσοχής και συγκέντρωσης όλων των μαθητών. Εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους και στρατηγικές

διδασκαλίας και συγχρόνως αξιολογεί την πρόδοδό τους. Αν η πρόοδος της τάξης δεν είναι ικανοποιητική, ο εκπαιδευτικός καλείται να επαναπροσδιορίσει τη διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιεί και να εφαρμόσει νέα παρέμβαση.

- Έπειτα, εντοπίζονται οι μαθητές που εξακολουθούν να παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και χαμηλό ρυθμό ανάπτυξης σε σχέση με τους συμμαθητές τους, μέσω της διαρκούς παρακολούθησης της προόδου τους. Θεωρούνται μαθητές «σε κίνδυνο» και εφαρμόζεται εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη (εντός ή εκτός της τάξης) για διάστημα 8 εβδομάδων (Fuchs, 2003, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου, 2011), στον τομέα, όπου παρουσίασαν το πρόβλημα-δυσκολία. Αν παρουσιάσουν σημαντική βελτίωση, αποχαρακτηρίζονται και ακολουθούν το πρόγραμμα της υπόλοιπης τάξης.
- Στο τελευταίο στάδιο, οι μαθητές που δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στην εξειδικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, υπόκεινται σε περαιτέρω αξιολόγηση και διαγνωστική εκτίμηση από διεπιστημονική ομάδα. Αυτή θα διαγνώσει τελικά την ύπαρξη ή όχι των μαθησιακών δυσκολιών. Η διάγνωση αυτή θα στηριχθεί στη χαμηλή επίδοση σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες των μαθητών, στον αποκλεισμό άλλων αιτιών γι' αυτή την επίδοση, καθώς και στην πολύ μικρή ή αμελητέα ανταπόκριση σε προγράμματα ενισχυτικής εκπαιδευτικής παρέμβασης. (Mellard & Johnson, 2008^c: 5-6. Reschly, 2005, όπ. αναφ. στην Παντελιάδου: 2011. Speece, Case & Molloy, 2003 όπ. αναφ. στην Παντελιάδου: 2011)

Βάσει των προαναφερθέντων στοιχείων, συμπεραίνεται ότι οι όροι «ανταπόκριση στη διδασκαλία» και «ανταπόκριση στην παρέμβαση» δεν ταυτίζονται· ο πρώτος αναφέρεται στη διδασκαλία που λαμβάνει χώρα στη γενική τάξη και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Ο δεύτερος αναφέρεται στην εξειδικευμένη παρέμβαση που αφορά στους μαθητές με ήπιες ή σοβαρότερες μαθησιακές δυσκολίες.

1.2.4.2 Πλεονεκτήματα μοντέλου «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση»

Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εφαρμογή αυτού του μοντέλου είναι ποικίλα. Αρχικά, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών βασίζεται σε πλήθος δεδομένων, που παρουσιάζονται σε μακρόχρονες και πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Επιπλέον, η

διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών αποδεσμεύεται από την ανάγκη πραγματοποίησης δοκιμασιών για τον εντοπισμό της απόκλισης ή μη μεταξύ νοητικού δυναμικού – επίδοσης και σε συνδυασμό με το ότι το μοντέλο βασίζεται στο σχήμα «παρέμβαση-διάγνωση» και όχι «διάγνωση-παρέμβαση», εξοικονομείται χρόνος για τη διάγνωση των Δυσκολιών. Επιπροσθέτως δίνεται έμφαση στη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης και μειώνεται η πιθανότητα εσφαλμένης θετικής αναγνώρισης μαθησιακών δυσκολιών. (Mellard & Johnson, 2008^c: 8. Παντελιάδου & Μπότσας, 2007: 14)

1.3 Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και ελληνική πραγματικότητα

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά και στην ελληνική πραγματικότητα και νομοθεσία (ν.3699/2008, ν.4186/2013), και ειδικότερα στη διαδικασία που ακολουθείται για τη διάγνωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Αρχικά, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, διάγνωση ορίζεται *«η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων – παρεμβάσεων»*. (ν.3699/2008: 3499)

Όσον αφορά στη διαδικασία διάγνωσης που ακολουθείται, εκείνη αναφέρεται ως *«διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση, μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα, ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση»*. (ν.3699/2008: 3499) Για την υλοποίηση της διαδικασίας έχουν συσταθεί συγκεκριμένοι φορείς με διαφορετικές και σαφώς ορισμένες αρμοδιότητες. Συγκεκριμένα: *«Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.¹, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΑ) άλλων Υπουργείων»*. (ν.3699/2008: 3501)

Αναλυτικότερα, η διαδικασία διάγνωσης, που αφορά στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στους οποίους εντάσσονται *«όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση,*

¹ Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης

επιρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης» (ν.3699/2008: 3500), ακολουθεί τα εξής στάδια: σε πρώτο στάδιο το εκάστοτε αρμόδιο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ανιχνεύει και προσδιορίζει το είδος και τον βαθμό δυσκολίας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε συνεργασία με τις διευθύνσεις Υγείας και Πρόνοιας των Περιφερειών και σε δεύτερο στάδιο διαμορφώνει συγκεκριμένες προτάσεις για την αποτελεσματικότερη υποστήριξή του. «Συγκεκριμένα, προτείνεται το σχολικό πλαίσιο στο οποίο είναι καλύτερα να φοιτήσει ο μαθητής (ειδικό σχολείο, Τμήμα Ένταξης, παράλληλη στήριξη, ενισχυτική διδασκαλία) και ένα Εκπαιδευτικό Εξατομικευμένο Πρόγραμμα (ΕΕΠ) για τον εκπαιδευτικό, στο οποίο προσδιορίζονται οι στόχοι για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη του μαθητή». Οι γονείς και το σχολείο του μαθητή λαμβάνουν γνώση της διάγνωσης και είναι οι μόνοι που έχουν πρόσβαση στον φάκελο του μαθητή. (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Δ' Αθήνας, <http://dkday-athin.att.sch.gr>)

2. Ανάγνωση

2.1 Ορισμός της ανάγνωσης

Η ανάγνωση είναι μία σύνθετη διαδικασία, η οποία ορίζεται κατά τον Πόρποδα (2002: 41) ως «μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης».

2.2 Στοιχεία της ανάγνωσης

Καθώς, λοιπόν, η ανάγνωση αποτελεί μία πολυδιάστατη διαδικασία, θεωρείται σκόπιμο να γίνει αναφορά στα στοιχεία που τη συνιστούν, τα οποία είναι η φωνολογική επίγνωση, η φωνημική επίγνωση, η αποκωδικοποίηση λέξεων και φωνημάτων, η αναγνωστική ευχέρεια και η αναγνωστική κατανόηση. (Haager *et al.*, 2007. Αλβανόπουλος & Μητρουλάκη) Η σειρά με την οποία αναφέρθηκαν τα στοιχεία της ανάγνωσης είναι κλιμακούμενη, καθώς το κάθε επόμενο προϋποθέτει το προηγούμενο. Κατ' επέκταση, κάθε έλλειψη που παρουσιάζεται σε καθένα από αυτά, επηρεάζει την επίδοση του ατόμου στα επόμενα. (Αλβανόπουλος & Μητρουλάκη)

Αρχικά, η φωνολογική επίγνωση/ενημερότητα αποτελεί μια «πολυδιάστατη δεξιότητα η οποία περιλαμβάνει την αναγνώριση και το χειρισμό μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων – όπως λέξεων, συλλαβών, ομοιοκαταληξιών και φωνημάτων». (Αλβανόπουλος & Μητρουλάκη: 6). Επιπλέον, στη φωνολογική επίγνωση εμπίπτουν οι δεξιότητες της φωνημικής επίγνωσης, του ρυθμού, της συλλαβικής επίγνωσης και της αναγνώρισης λέξεων και προτάσεων. (Haager *et al.*, 2007: 10-11) Βασικό τμήμα της αποτελεί η φωνημική επίγνωση και αναφέρεται στην «ικανότητα του μαθητή να εστιάζεται και να χειρίζεται μεμονωμένους ήχους (φωνήματα) των ομιλούμενων λέξεων». (Αλβανόπουλος & Μητρουλάκη: 6) Η δεξιότητα αυτή θεωρείται σημαντική, διότι αποτελεί τη βάση για την απόκτηση των προαναφερόμενων δεξιοτήτων – του ρυθμού, του συλλαβισμού και της αναγνώρισης των λέξεων. (Haager *et al.*, 2007. Αλβανόπουλος & Μητρουλάκη) Έπειτα, η αποκωδικοποίηση λέξεων και φωνημάτων συσχετίζεται άμεσα με το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας του ατόμου, διότι αντικατοπτρίζει την «ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων που αφορούν στις σχέσεις γραμμάτων – φωνημάτων, συμπεριλαμβανομένης και της γνώσης των γραμμάτων, προκειμένου να προφέρουν σωστά τις γραπτές λέξεις». (Αλβανόπουλος & Μητρουλάκη: 8-9) Επομένως, για την πρόσκτηση

αυτής της δεξιότητας απαιτείται η ικανότητα κατανόησης του κώδικα της εκάστοτε γλώσσας και την αναγνωστική λειτουργικότητά της. (Haager *et al.*, 2007: 12) Σε επόμενο στάδιο, η αναγνωστική ευχέρεια προσδιορίζεται από τις παραμέτρους της ταχύτητας, της ακρίβειας και της κατάλληλης έκφρασης (Haager *et al.*, 2007: 13. 12) και ορίζεται ως «*η ικανότητα να διαβάζει κάποιος με ταχύτητα, ακρίβεια και κατάλληλη έκφραση*». (Αλβανόπουλος & Μητρουλάκη: 12) Το τελευταίο στοιχείο που προϋποθέτει τα προηγούμενα είναι η αναγνωστική κατανόηση, για την οποία απαιτείται ο συνδυασμός σκέψης και αντίληψης (Αλβανόπουλος & Μητρουλάκη) και θα αναφερθεί εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι, μαζί με τη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης, αποτελούν τις γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης.

Τα παραπάνω στοιχεία διέπει ένα επιπλέον μία επιπλέον διάσταση, η ανάπτυξη του λεξιλογίου, καθώς συμβάλει σημαντικά τόσο στη διαδικασία της ανάγνωσης όσο και στην αναγνωστική κατανόηση. (Αλβανόπουλος & Μητρουλάκη)

3. Αναγνωστική κατανόηση

3.1 Ορισμός της αναγνωστικής κατανόησης

Έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί της αναγνωστικής κατανόησης, ανάλογα με τη δεξιότητα και τη δραστηριότητα στην οποία εστιάζει κάθε ερευνητής. Ενδεικτικά, αναγνωστική κατανόηση είναι η ικανότητα του να θυμάται κανείς το θέμα ενός κειμένου, η ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων που αποκομίζονται από ένα κείμενο σε μία συγκεκριμένη κατάσταση, η αναγνώριση του θέματος ή του ηθικού διδάγματος ενός κειμένου ή η κριτική εκτίμηση ενός κειμένου. Το γεγονός της ύπαρξης διαφορετικών ορισμών υποδεικνύει ότι πρόκειται για μία εξατομικευμένη, σύνθετη διαδικασία, για την οποία απαιτείται ένα σύνολο δεξιοτήτων και δραστηριοτήτων. (Paris & Stahl, 2005: 108-109)

3.2 Στάδια της αναγνωστικής κατανόησης

Τα μοντέλα που αποτυπώνουν τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης αναφέρονται συνήθως σε ενήλικες, που έχουν ήδη κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα-ευχέρεια, διότι συντελούν στην κατάλληλη στοχοθέτηση για τους αρχάριους αναγνώστες και στην κατ' επέκταση επαρκή καθοδήγηση αυτών. Η περιορισμένη έρευνα στον τομέα της ανάπτυξης της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές προσχολικής και πρώιμης σχολικής ηλικίας εστίασε στον ρόλο των βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού (φωνολογική αναγνώριση, αλφαβητική γνώση, λεξιλόγιο κλπ.). (Paris & Stahl, 2005: 71, 114)

Παρά την πολυπλοκότητα της αναγνωστικής κατανόησης, οι διαδικασίες που εκτελούνται και ενσωματώνονται στην ανάγνωση ενός κειμένου είναι οι ακόλουθες:

- Αναγνωστική αποκωδικοποίηση: η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007: 42) Η νοητική αναπαράσταση της διαδικασίας αποκωδικοποίησης περιλαμβάνει τη μετατροπή του γραπτού κώδικα σε νοηματικά γλωσσικά σύνολα και τον συνδυασμό αυτών των συνόλων σε συνεκτική νοητική αναπαράσταση. (McNamara, 2007: 107-108, Paris & Stahl, 2005: 83, 107-108)
- Αντίληψη της μικροδομής και της μακροδομής του κειμένου: σε αυτό το στάδιο της ανάλυσης, οι νοητικές αναπαραστάσεις, που έχουν δημιουργηθεί από το

προηγούμενο στάδιο, αποτελούν τη μικροδομή του κειμένου, ενώ οι μεταξύ τους ιεραρχία και συνεκτικές σχέσεις αποτελούν τη μακροδομή του κειμένου. (Paris & Stahl, 2005: 72-73)

- Δημιουργία καταστασιακού μοντέλου (situational model): ο αναγνώστης συνθέτει ένα καταστασιακό μοντέλο, ενσωματώνοντας τις γνώσεις που έλαβε μέσω του κειμένου με αυτές που έχει ήδη κατακτήσει και την εμπειρία του. (Paris & Stahl, 2005: 73)

3.3 Παράγοντες που επιδρούν στην αναγνωστική κατανόηση

3.3.1 Προφορική αναγνωστική ευχέρεια

«Προφορική αναγνωστική ευχέρεια» (*oral reading fluency*) ορίζεται η ικανότητα του να διαβάζει κανείς δυνατά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα ένα συγκεκριμένο απόσπασμα ενός κειμένου». (Wagner *et al.*: 2007: 251) Σύμφωνα με έρευνες, η αναγνωστική κατανόηση ενός μαθητή συνδέεται άμεσα με την προφορική ανάγνωσή του· οι μαθητές που διαβάζουν ένα κείμενο γρήγορα και με ακρίβεια, μπορούν να κατανοήσουν αυτό που διαβάζουν. (Haager *et al.*, 2007: 13) Η άπταιστη ανάγνωση περιλαμβάνει τις συνιστώσες του ρυθμού ανάγνωσης, της ακρίβειας και του επιτονισμού και θεωρείται εν γένει απαραίτητη για την κατανόηση ενός κειμένου. (Paris & Stahl, 2005: 132-133)

3.3.2 Λεξιλογική επίγνωση

Καθώς, λοιπόν, γίνεται αναφορά στην ακρίβεια της αναγνώρισης των λέξεων, ο παράγοντας αυτός είναι αδύνατο να διαχωριστεί από τη λεξιλογική επάρκεια του μαθητή. Αποτελέσματα ερευνών στον συγκεκριμένο τομέα έχουν δείξει ότι, ανεξαρτήτως από το αν εξετάζεται είτε το «βάθος» του λεξιλογίου ενός ατόμου, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο κάποιος καταλαβαίνει μια λέξη, είτε το «εύρος» του λεξιλογίου ενός ατόμου, δηλαδή το πόσες λέξεις γνωρίζει κάποιος, η γνώση λέξεων συσχετίζεται άμεσα με την αναγνωστική κατανόηση. Είναι, άλλωστε, κατανοητό, ότι, προκειμένου να κατανοήσει ο αναγνώστης το περιεχόμενο ενός κειμένου, είναι απαραίτητη η γνώση των περισσότερων –αν όχι όλων- των λέξεών του. (Haager *et al.*, 2007: 14, McNamara, 2007: 50, Wagner *et al.*, 2007: 252) Επιπλέον, η γνώση λεξιλογίου συνδέεται και με την άπταιστη αναγνωστική ευχέρεια, καθώς οι λέξεις είναι ευκολότερο να αρθρωθούν, εάν κάποιος γνωρίζει τη

σημασία τους, ακόμη και αν η προφορά τους προσδιορίζεται από τους βασικούς κανόνες αποκωδικοποίησης. (Paris & Stahl, 2000: 178)

3.4 Κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης στρατηγικών για την αναγνωστική κατανόηση

Για τον σχεδιασμό και την ανάλυση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν ορισμένα κριτήρια. Η εκάστοτε στρατηγική για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης θα πρέπει να διακρίνεται από τρία στοιχεία: ισχύ, λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα.

Αναλυτικότερα, πρώτον, μία στρατηγική διακρίνεται από ισχύ, εάν λαμβάνονται υπ' όψιν οι διάφορες ποικίλες πηγές πληροφορίας στην μάθηση. Έτσι, επιτυγχάνεται αξιόπιστο αποτέλεσμα σε συνθήκες μέσα στις οποίες και άλλοι τύποι «μη ελεγχόμενης» μάθησης λειτουργούν πλήρως. Δεύτερον, όσον αφορά στο κριτήριο της λειτουργικότητας, αυτό υπάρχει, όταν μία στρατηγική αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να εφαρμοσθεί με τρόπο που θα συντελεί στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, παρά όταν η κατανόηση αποτελεί προαπαιτούμενο για την εφαρμογή της. Τρίτον, αποτελεσματικότητα μιας στρατηγικής χαρακτηρίζεται η δυνατότητα εύκολης εφαρμογής της από εκπαιδευτικούς και μαθητές. *«Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται συχνότερα, όταν η στρατηγική είναι αποτέλεσμα μιας εν εξελίξει διαδικασίας, αποτέλεσμα μιας αναλυτικής αναγνώρισης των στοιχείων-κλειδιών μιας τέτοιας διαδικασίας».* (McNamara, 2007: 84-86)

3.5 Κριτήρια δημιουργίας εργαλείων αξιολόγησης αναγνωστικής κατανόησης

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης αποτελεί μέρος του σχεδιασμού και της εφαρμογής προγραμμάτων που διδάσκουν στρατηγικές ανάγνωσης και τα εργαλεία αξιολόγησής της θα πρέπει να δημιουργούνται υπό το πρίσμα τριών παραγόντων:

- α. τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, τα αποτελέσματά της και τις δραστηριότητες για τις οποίες έχουν σχεδιαστεί τα όργανα παρατήρησης και μέτρησης.
- β. το επίπεδο ικανότητας του αξιολογούμενου αναγνώστη.
- γ. το κειμενικό είδος που χρησιμοποιείται, προκειμένου να δομηθεί και να παρατηρηθεί η αναγνωστική επίδοση του αξιολογούμενου.

(McNamara, 2007: 108-113. Paris & Stahl, 2005: 84-85)

3.6 Εργαλεία – μοντέλα αξιολόγησης αναγνωστικής κατανόησης

Για την αξιολόγηση της ανάγνωσης και της αναγνωστικής κατανόησης, λοιπόν, έχουν δημιουργηθεί αρκετές μέθοδοι βασισμένες στα παραπάνω κριτήρια. Οι ευρέως χρησιμοποιούμενες είναι οι εξής:

- δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης πολλαπλής επιλογής πάνω σε ένα κείμενο.
- ερωτήσεις σύντομης απάντησης για την αξιολόγηση της κατανόησης του ρητού ή του υπονοούμενου περιεχομένου ενός κειμένου.
- μεγάλωφωνα σκέψη-προφορικό πρωτόκολλο. (McNamara, 2007: 117-123)

Σημαντικά στοιχεία κάθε μοντέλου αποτελούν η σαφής στοχοθέτηση των δεξιοτήτων που θα αξιολογηθούν, καθώς και προσδιορισμός των ενδείξεων των δεξιοτήτων αυτών, που θα πρέπει να εντοπιστούν κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Προτείνεται, επίσης, η δημιουργία λίστας ελέγχου (checklist) ή ρουμπρίκας, προκειμένου να ενημερώνεται ο μαθητής για τους στόχους των δραστηριοτήτων, αλλά και να παρακολουθείται η εξέλιξή του κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. (Zwiers, 2005: 10, 12)

4. Η αναγνωστική κατανόηση στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.)

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του Δημοτικού σχολείου, οι γενικοί στόχοι της διαθεματικής προσέγγισης του μαθήματος της Γλώσσας, σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση, κλιμακώνονται βαθμιαία από την Α' έως τη Στ' Δημοτικού. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι: ο μαθητής *«αποκτά σταδιακά τη δεξιότητα αναγνώρισης της φωνημικής ταυτότητας των λέξεων»* [...] *«διαβάζει και κατανοεί απλό, μικρό κείμενο»* [...] *«υιοθετεί κάθε φορά τον τρόπο και το ρυθμό ανάγνωσης που υπαγορεύεται από την κατάσταση»* [...] *«εντοπίζει τα κύρια σημεία ή τα σημεία που τον ενδιαφέρουν»* [...] *«κατανοεί μακροσκελές κείμενο, ώστε να το αναπλάσει με τη βοήθεια σημειώσεων»* [...] *«χρησιμοποιεί την αναγνωστική του δεξιότητα ως γενική δεξιότητα μάθησης, αξιοποιώντας την στα άλλα μαθήματα και στις προσωπικές του ανάγκες γραπτής επικοινωνίας»*. (...) Επομένως, παρατηρείται, ότι η πορεία του μαθητή του Δημοτικού σχολείου προς την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης ακολουθεί τα στάδια της αναγνωστικής κατανόησης, όπως αυτά παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο (πρβλ. κεφάλαιο 3.2).

Αναφορικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού σχολείου (Α.Π.Σ.), αναφέρονται γενικοί και ειδικοί στόχοι σχετικά με την ανάγνωση, που ομαδοποιούνται ανά δύο τάξεις. Θα γίνει αναφορά στους γενικούς στόχους που είναι οι εξής: στην ανάγνωση της Α' και Β' Δημοτικού στόχος είναι: *«Η κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης γραπτών κειμένων, καθώς και η αναζήτηση, ανεύρεση, κατανόηση και χρήση της πληροφορίας. Οι αναγνωστικές δεξιότητες πρέπει να οικοδομούνται με βάση τον προφορικό λόγο και τις εμπειρίες που φέρουν τα παιδιά»*. Στη Γ' και Δ' Δημοτικού στόχος της ανάγνωσης είναι: *«Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να διαβάζει με ευχέρεια και ακρίβεια και να κατανοεί το περιεχόμενο κειμένων με αυξανόμενη αναγνωστική δυσκολία, να χρησιμοποιεί την αναγνωστική του ικανότητα στα άλλα μαθήματα και στον κοινωνικό του χώρο, να αναζητά, να αξιολογεί, να επιλέγει και να αξιοποιεί την πληροφορία, να χαίρεται και να εκτιμά τη γλωσσική ποικιλία»*. Τέλος, στόχος της ανάγνωσης στην Ε' και Στ' Δημοτικού είναι: *«Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού: να διαβάζει με ευχέρεια και ακρίβεια και να κατανοεί το περιεχόμενο κειμένων με αυξανόμενη αναγνωστική δυσκολία, να χρησιμοποιεί την αναγνωστική του ικανότητα στα*

άλλα μαθήματα και στον κοινωνικό του χώρο, να αναζητά, να αξιολογεί, να επιλέγει και να αξιοποιεί τη πληροφορία, να χαίρεται και να εκτιμά τη γλωσσική ποικιλία». (...) Βάσει των παραπάνω, παρατηρείται ότι οι γενικοί στόχοι του μαθήματος της Γλώσσας που είναι διατυπωμένοι στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. έχουν καταμεριστεί στις τάξεις του Δημοτικού με κλιμακούμενη δυσκολία, όπως αναφέρονται και στα στάδια της αναγνωστικής κατανόησης.

Κλείνοντας, αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο οι στόχοι του μαθήματος της Γλώσσας θα αξιοποιηθούν διαθεματικά· αυτό που αποκαλείται στο Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Δημοτικού σχολείου «*οριζόντιοι στόχοι*». Ειδικότερα, αναφέρεται το εξής: «*Κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι εκ των πραγμάτων οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος και της σχολικής ζωής. Μέσα στο ευρύτερο αυτό πλαίσιο, οι γλωσσικές δεξιότητες καλλιεργούνται συνήθως ευκαιριακά και ασυναίσθητα*». Κατ' επέκταση, η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης δεν περιορίζεται στο στενό πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας, αλλά διευρύνεται και αποτελεί στόχο όλων των μαθητών του Δημοτικού σχολείου.

5. Στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης

Αναφορικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, αυτές ομαδοποιούνται κυρίως στις εξής φάσεις:

- οργάνωση των πληροφοριών του κειμένου εντοπίζοντας την κύρια ιδέα και συνοψίζοντας.
- σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις.
- εξαγωγή συμπερασμάτων και πραγματοποίηση προβλέψεων.
- γενίκευση και απάντηση ερωτημάτων.
- κατανόηση και απομνημόνευση εννοιών λέξεων.
- παρακολούθηση της κατανόησης του ίδιου του ατόμου.

Η κυριότερη κατηγορία στρατηγικών που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία έχει να κάνει με τις στρατηγικές καθοδήγησης. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι πρακτικές στις οποίες τίθενται οι στόχοι, προκειμένου οι μαθητές να έχουν ένα σαφές πλάνο στο νου τους. Διακρίνονται σε πρακτικές που εφαρμόζονται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Παρακάτω θα αναφερθούν πιο συγκεκριμένα και εκτενέστερα «πρακτικές κατανόησης» που εντάσσονται στις στρατηγικές καθοδήγησης.

5.1 Σύνδεση νέων με προηγούμενες γνώσεις (*“Connecting the new to the existing”*)

Κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής γίνεται συσχετισμός της παρούσας μάθησης με προηγούμενα μαθήματα, άλλα μαθήματα ή γεγονότα εντός ή εκτός σχολείου και γίνεται προσπάθεια ενσωμάτωσης οικείων κειμένων στη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. ταινίες, τραγούδια, εικόνες, διαφημίσεις), ώστε να συνδεθεί η γνώση με την πραγματικότητα των μαθητών. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι τυχόν ομοιότητες μεταξύ σκέψης εντός και εκτός σχολείου με τη χρήση διαγραμμάτων Venn και συμπληρώνονται οι απαιτούμενες γνώσεις πριν την παρουσίαση των νέων, έτσι ώστε να καλυφθούν όσα κενά υπάρχουν στις γνώσεις των μαθητών. Βεβαίως, ξεκινώντας οι μαθητές από κάτι που ήδη γνωρίζουν είναι πιθανότερο να κινηθεί το ενδιαφέρον τους περισσότερο για αυτό που πρόκειται να μάθουν. (Zwiers, 2005: 12)

5.2 Μοντελοποίηση της αναγνωστικής κατανόησης ("Modeling comprehension")

Η πρακτική της μοντελοποίησης υποστηρίζεται και από τις θεωρίες του Vygotsky, καθώς αποτελούν το κλειδί για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Κατά την εφαρμογή της μεθόδου, ο εκπαιδευτικός αποτελεί το μοντέλο που παρουσιάζει στον μαθητή το πώς σκέφτεται ένας σωστός αναγνώστης. Μία μορφή της συγκεκριμένης μεθόδου αποτελεί «η φωναχτή ανάγνωση» (reading aloud), που βοηθά στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών, τον εμπλουτισμό της γλώσσας και ταυτόχρονα αποκαλύπτονται «ασυνειδητες» στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης, καθώς εκφράζει αυτόματα τις σκέψεις που κάνει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα ερμηνείας των λέξεων του κειμένου, με ταυτόχρονη δημιουργία μίας «τράπεζας λέξεων» και την επακόλουθη ενίσχυση του λεξιλογίου, και πραγματοποίησης προβλέψεων για το περιεχόμενό του. (Zwiers, 2005: 13)

5.3 Μέθοδος σκαλωσιάς ("Scaffolding student's comprehension")

Η δομή της αναφερόμενης μεθόδου βασίζεται στην άποψη ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποτελεί τη «σκαλωσιά», προκειμένου ο μαθητής να ξεπεράσει τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει. (Elliot *et al.*, 2000: 94) Η συγκεκριμένη θεωρία μάθησης υποστηρίζεται και από τον Vygotsky και ορίζεται ως «η μάθηση που προκύπτει, καθώς υποστηρίζεται από κάποιον γνώστη του αντικειμένου που διδάσκεται». Αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση, έχει υποστηριχθεί πως εκείνη συνδέεται στενά με την προαναφερθείσα μέθοδο. (Blachowicz & Ogle, 2008: 30-32)

Αναλυτικότερα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας είναι καθοδηγητικός και συνοψίζεται σε 5 στάδια:

- Σε πρώτο στάδιο τίθενται οι στόχοι της καθοδήγησης και σχηματίζεται η εικόνα των ενδείξεων που θα αποτυπώνουν την υλοποίηση των στόχων.
- Το επόμενο στάδιο καλείται «μοντελοποίηση». Εδώ εισάγεται η καθεαυτή καθοδήγηση: ο εκπαιδευτικός αποτελεί το μοντέλο που εφαρμόζει τη μεθοδοστόχο, δηλαδή τη διαδικασία, δεξιότητα ή στρατηγική που μεταδίδεται στον μαθητή.

- Ακολουθεί η «καθοδηγούμενη εξάσκηση»: εν προκειμένω ο μαθητής δέχεται την υποστήριξη και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, με σκοπό την εκμάθηση της διαδικασίας, δεξιότητας ή στρατηγικής.
- Έπεται το στάδιο της «ανεξάρτητης εξάσκησης»: ο μαθητής εφαρμόζει αυτόνομα όσα έχουν μοντελοποιηθεί και αξιολογεί ο ίδιος την απόδοσή του.
- Ολοκληρώνοντας τη μεθοδολογία αυτής της πρακτικής, ακολουθεί η αξιολόγηση της υλοποίησης της διαδικασίας, δεξιότητας ή στρατηγικής από τον μαθητή.
(Blachowicz & Ogle, 2008: 37, 40-42)

5.4 Υλοποίηση σύντομων μαθημάτων ("Giving minilessons")

Κατά την εφαρμογή της μεθόδου ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε μία συγκεκριμένη αδυναμία στην ανάγνωση που παρουσιάζεται στο μαθητικό δυναμικό και σχεδιάζονται σύντομα, στοχευμένα μαθήματα, προκειμένου να εξαλειφθεί, ώστε να βρεθεί ένα βήμα πιο κοντά στην αναγνωστική κατανόηση.

Τα στάδια εφαρμογής τους μοιάζουν πολύ με αυτά της προαναφερθείσας μεθόδου. Συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση γίνεται εισαγωγή στο θέμα που πραγματεύονται τα μαθήματα, μοντελοποιείται η στρατηγική από τον εκπαιδευτικό και σε επόμενο στάδιο εφαρμόζεται η στρατηγική από τον μαθητή με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Σε τελευταίο στάδιο ο μαθητής εφαρμόζει ανεξάρτητα τη στρατηγική. (Zwiers, 2005: 14)

5.5 Δημιουργία ακαδημαϊκής γλώσσας για τη διευκόλυνση της αναγνωστικής κατανόησης ("Building academic language to facilitate comprehension")

Η συγκεκριμένη τακτική ανταποκρίνεται περισσότερο στη μελέτη συγγραφέων που έχουν διαμορφώσει μία δική τους γλώσσα και στοχεύει στη βελτίωση της κατανόησής της. (Zwiers, 2005: 15-16) Ένα παράδειγμα για την Ελλάδα θα μπορούσε να αποτελεί ο ποιητής Καβάφης, που έχει συγκρίσει στην ποιητική γλώσσα του την αρχαία με την νέα ελληνική γλώσσα.

5.6 Χρησιμοποίηση γραφικών οργανωτών και άλλων οπτικοποιήσεων ("Using graphic organizers and other visuals")

Η εφαρμογή της συγκεκριμένης τακτικής στοχεύει στην οργάνωση των γνώσεων που αποκόμισαν οι μαθητές από το κείμενο, αναγνωρίζοντας τις έννοιες-κλειδιά και τις

εννοιολογικές σχέσεις των πληροφοριών του κειμένου. Χάρη στην οπτικοποίηση των πληροφοριών του κειμένου, αυτή η μέθοδος θεωρείται αποτελεσματική και σε μαθητές που έχουν ανεπτυγμένη την χωροταξική νοημοσύνη του Gardner (visual intelligence).

Για τη διαμόρφωσή τους είναι απαραίτητη η παροχή καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να εντοπιστούν οι λέξεις-κλειδιά, ο τρόπος με τον οποίο έχουν ιεραρχηθεί και η καταγραφή ενδεικτικών παραδειγμάτων για τα παραπάνω. (Zwiers, 2005: 17-18)

5.7 Χρησιμοποίηση περισσότερων MoMaMu (*“Putting more MoMaMu into lessons”*)

Η μέθοδος αυτή προτείνει την χρήση MoMaMu στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η λέξη αποτελείται από τα αρχικά των λέξεων «Movement» (κίνηση), «Manipulatives» (χειρονομίες) και «Music» (μουσική), των οποίων η χρήση ενθαρρύνεται ιδιαίτερα όταν διδάσκονται νέες λέξεις ή έννοιες. (Zwiers, 2005: 18-20)

5.8 Διευκόλυνση της επικοινωνίας (*“Facilitating meaningful academic communication”*)

Η συγκεκριμένη τακτική στηρίζεται στο γεγονός ότι η μετάδοση σκέψεων και εννοιών σε κάποιον άλλον απαιτεί οργάνωση και διασαφήνιση, πριν την έκφρασή της. Έτσι, το άτομο αποκτά συναίσθηση των σκέψεών του, τις οποίες αναθεωρεί και επαναπροσδιορίζει. Επομένως, στόχος είναι η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και η προώθηση της συνεργατικότητας, προκειμένου να εφαρμοσθεί η αλληλοδιδασκτική μέθοδος – οι μαθητές διδάσκουν συμμαθητές τους –, δραστηριότητες ανά ζεύγη μαθητών καθώς και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. (Zwiers, 2005: 20)

5.9 Προώθηση της ενεργούς σκέψης σε όλα τα στάδια της ανάγνωσης (*“Promoting “minds-on” reading in all stages of reading”*)

Η παρούσα μέθοδος υποστηρίζει την ενεργό στάση του μαθητή καθ' όλη τη διαδικασία της ανάγνωσης, καθώς με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μπορούν να διαμορφώσουν μία ολοκληρωμένη εικόνα αναφορικά με το κείμενο. Έτσι, έχουν διαμορφωθεί στρατηγικές που εφαρμόζονται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση.

Αναλυτικότερα:

- Πριν την ανάγνωση: σε αυτό το στάδιο γίνεται μία αρχική εισαγωγή στο θέμα του κειμένου και στις σημαντικότερες λέξεις-κλειδιά που θα απασχολήσουν τους μαθητές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Επίσης, συγκροτούνται οι απαραίτητες-θεμελιακές, προηγούμενες γνώσεις που θεωρούνται απαραίτητες για την κατανόηση των νέων γνώσεων και γίνεται η σύνδεση αυτών με τις νέες. Τέλος, σημαντικό στοιχείο αποτελεί σε αυτό το σημείο η παροχή κινήτρων στους μαθητές για την ανάγνωση. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία αναφέρεται ως “motivational hooks”, αγκίστρια, δηλαδή, με τα οποία «ψαρεύουμε» το ενδιαφέρον των μαθητών πριν την ανάγνωση.
- Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: στο παρόν στάδιο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο καθοδηγητικός ρόλος του δασκάλου, καθώς η μάθηση είναι κυρίως μαθητοκεντρική, ο οποίος υποδεικνύει στους μαθητές τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να διαμορφώσουν και να υιοθετήσουν στρατηγικές ανάγνωσης, να οργανώσουν και να διατηρήσουν στη μνήμη τους τις πληροφορίες του κειμένου, να αξιολογούν οι ίδιοι τις στρατηγικές που διδάσκονται και να ενθαρρύνουν τη συνεργατική μάθηση. Τα παραπάνω παρουσιάζονται στους μαθητές μέσω της μεθόδου της μοντελοποίησης, που έχει αναφερθεί και ανωτέρω.
- Μετά την ανάγνωση: το τελευταίο στάδιο της συγκεκριμένης πρακτικής εστιάζει στη σύνοψη και σύνθεση των πληροφοριών με διαφορετικούς τρόπους, με στόχο την οργάνωση και την απομνημόνευσή τους. Επιπλέον, οι μαθητές συλλογίζονται πάνω στο ίδιο το κείμενο, για να συνδέσουν τις ενέργειες που πραγματοποίησαν πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και έτσι να ολοκληρωθεί ο κύκλος της συγκεκριμένης πρακτικής. (Zwiers, 2005: 21-22)

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία της έρευνας

1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών παρεμβάσεων, βάσει των αρχών του μοντέλου «ανταπόκριση στην παρέμβαση», το οποίο ενσωματώνει πολλαπλές διδακτικές στρατηγικές, με στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης του μαθητή-δείγματος Ε' Δημοτικού στο μάθημα της Ιστορίας, καθώς και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητάς τους.

2. Ερευνητικές υποθέσεις

Η αναγνωστική κατανόηση του δείγματος στο μάθημα της Ιστορίας θα έχει παρουσιάσει στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων, σε σχέση με την αρχική επίδοση.

Ο μαθητής θα μπορεί να εφαρμόσει μόνος του τις στρατηγικές που εφαρμόστηκαν κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις.

Το μαθητικό ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας θα έχει παρουσιάσει βελτίωση κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, ως αποτέλεσμα του τρόπου διδασκαλίας.

3. Είδος της έρευνας

3.1 Έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης (*single subject design/ single case design*)

Η ερευνητική μεθοδολογία που εφαρμόζεται εντοπίζεται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ως “single subject design” ή “single case design” και στην ελληνική ως «έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης» (Elliott *et al.*, 2000: 767). Πρόκειται για μία μέθοδο που αξιολογεί την επίδραση μίας παρέμβασης σε μία ορισμένη περίπτωση (λ.χ. άτομο, σχολείο, κοινότητα) και επιπλέον παρέχει αποδείξεις αναφορικά με τη γενικότερη αποτελεσματικότητα μίας παρέμβασης, χρησιμοποιώντας ένα σχετικά μικρό εύρος δείγματος. (Brown-Chidsey & Steege: 2005^c: DOHVE TA2, 2012: 1) Ακόμη, «ενσωματώνει ορισμένα από τα χαρακτηριστικά ελέγχου της πειραματικής έρευνας» (Elliott *et al.*, 2000: 767). Ειδικότερα, γίνεται «συστηματικός έλεγχος συγκεκριμένων μεταβλητών και μετράται η επίδρασή τους σε άλλες μεταβλητές». (Matthew *et al.*, 2007: 339) Σκοπός της ερευνητικής μεθόδου είναι «να καταστήσει τον/την ερευνητή/-τρια ικανό/-ή να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών». (Matthew *et al.*, 2007: 339)

3.1.1 Θεμελιώδη στοιχεία της έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης

Κατά την υλοποίηση της έρευνας είναι απαραίτητο να περιλαμβάνονται ορισμένα στοιχεία. Αρχικά, πρέπει να γίνεται σαφής οριοθέτηση και διάκριση των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας. Εξαρτημένες μεταβλητές είναι εκείνες στις οποίες αποτυπώνεται ο «*παρατηρούμενος στόχος που [...] πρόκειται να μεταβληθεί από την εφαρμογή της παρέμβασης*». (DOHVE TA, 2012: 1) Προκειμένου τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι «*σταθερά και συνεπή*» και να εντοπιστεί το στάδιο εμφάνισης της μεταβολής, αν εμφανιστεί, πρέπει να πραγματοποιείται «*επαναλαμβανόμενη αξιολόγηση της εξαρτημένης μεταβλητής σε όλο το εύρος της μελέτης*». (Matthew *et al.*, 2007: 339-340) Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να λαμβάνει χώρα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης με τα ίδια μέσα μέτρησης κάθε φορά. (DOHVE TA, 2012. Matthew *et al.*, 2007: 340) Η αξιολόγηση του δείγματος είναι απαραίτητη και πριν την παρέμβαση, διότι προσφέρει σημαντικά στοιχεία σχετικά με το γνωστικό επίπεδο του δείγματος πριν την παρέμβαση και υποδεικνύει τα σημεία όπου είναι απαραίτητο να

² Design Options for Maternal, Infant, and Early Childhood Home Visiting Evaluation (DOHVE) Technical Assistance (TA)

εστιάζει η παρέμβαση. (Brown-Chidsey & Steege: 2005^c: 42-43) Όσον αφορά στις ανεξάρτητες μεταβλητές, σε αυτές εντάσσονται οι πρακτικές ή οι παρεμβάσεις, οι οποίες πρόκειται να «προκαλέσουν παρατηρούμενες μεταβολές στις εξαρτημένες μεταβλητές». (DOHVE TA, 2012: 2) Για τον λόγο αυτό οι σχεδιασμένες παρεμβάσεις πρέπει να είναι συγκεκριμένες, σαφώς προσδιορισμένες και «ενεργητικά χειραγωγήσιμες» (DOHVE TA, 2012: 2) και πριν την εφαρμογή τους να υπάρχει επαρκής πληροφόρηση για κάθε συμμετέχοντα. (DOHVE TA, 2012: 2) Μία ακόμη προϋπόθεση που πρέπει να πληρείται, όχι μόνο στη συγκεκριμένη μεθοδολογία, αλλά και σε οποιαδήποτε μεθοδολογία εφαρμόζεται, είναι η «εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα». (DOHVE TA, 2012: 2) Δηλαδή, «η εσωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στον βαθμό που κάποιος είναι βέβαιος για το γεγονός ότι μία παρέμβαση είναι υπεύθυνη για τη μεταβολή της συμπεριφοράς ή της ανταπόκρισης ενός συμμετέχοντα». Ενώ, «η εξωτερική εγκυρότητα [...] αναφέρεται στη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε διαφορετικούς συμμετέχοντες και πλαίσια». (DOHVE TA, 2012: 2-3)

3.1.2 Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης

Η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας παρέχει στον/στην εκάστοτε ερευνητή/-τρια σημαντικά πλεονεκτήματα. Λόγω του περιορισμένου δείγματος που χρησιμοποιείται σε αυτού του είδους τις έρευνες, αποτυπώνονται ευδιάκριτα και με σαφήνεια «οι αιτιολογικές σχέσεις μεταξύ της παρέμβασης και της παρατηρούμενης μεταβολής» και επιπροσθέτως «αποφεύγονται στατιστικά ή μεθοδολογικά προβλήματα». (Matthew *et al.*, 2007: 348) Κατ' επέκταση, μπορεί να εφαρμοστεί από κάποιον, ακόμη και αν έχει περιορισμένη ερευνητική εμπειρία. (Matthew *et al.*, 2007: 347-348) Ένα επιπλέον πλεονέκτημα που προσφέρει η εφαρμογή της μεθοδολογίας είναι η δυνατότητα ευελιξίας, όσον αφορά στην «εφαρμογή και αξιολόγηση των παρεμβάσεων» (Matthew *et al.*, 2007: 348), καθώς αυτές μπορούν να τροποποιηθούν ανάλογα με τις ανάγκες και να αξιολογηθούν λεπτομερώς, λόγω της επαναλαμβανόμενης αξιολόγησης. (Matthew *et al.*, 2007: 348)

Ωστόσο, παρά τα θετικά στοιχεία που προαναφέρθηκαν, το περιορισμένο εύρος του δείγματος προκαλεί και ορισμένα εμπόδια, διότι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλα άτομα ή περιβάλλοντα θεωρείται επισφαλής. Παρ' όλα αυτά οι προσαρμογές που

μπορούν να πραγματοποιηθούν σε μία τέτοια έρευνα μπορούν να οδηγήσουν σε γενίκευση. Βέβαια, πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν πως ούτε μία έρευνα με ευρύτερο δείγμα εγγυάται απαραίτητα τη γενίκευση.

3.1.3 Εφαρμογή στην παρούσα έρευνα

Εν προκειμένω, όπως αναφέρθηκε και στον σκοπό της έρευνας, εξετάζεται η επίδραση των εξατομικευμένων διδακτικών παρεμβάσεων στην επίδοση της αναγνωστικής κατανόησης του δείγματος στο μάθημα της Ιστορίας. Επομένως, ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίζονται τα σχέδια των διδακτικών παρεμβάσεων, καθώς διαμορφώνονται από την ερευνήτρια και τροποποιούνται σύμφωνα με το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά και την ανταπόκριση του δείγματος· ο χώρος διεξαγωγής των μαθημάτων-παραεμβάσεων εντάσσεται στις ανεξάρτητες μεταβλητές, διότι επιλέγεται ένα χώρος που δεν αποτελεί παράγοντα διάσπασης προσοχής του δείγματος. Ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίζονται η αναγνωστική ευχέρεια και η αναγνωστική κατανόηση του δείγματος, που αποτελούν τους βασικούς τομείς διερεύνησης. Ταυτόχρονα, εξετάζονται το ποσοστό της συμμετοχής και ενδιαφέροντος του δείγματος κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Επιπλέον, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων πραγματοποιείται αξιολόγηση του δείγματος και αυτοαξιολόγηση της ερευνήτριας, ώστε να πραγματοποιούνται οι αναγκαίες τροποποιήσεις στα σχέδια παρέμβασης και να εντοπιστεί το σημείο μεταβολής της επίδοσης του δείγματος. Έτσι, η ερευνητική διαδικασία πληροί τις προϋποθέσεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

4. Ερευνητικά εργαλεία

4.1 Παρακολούθηση της επίδοσης του δείγματος (*progress monitoring*)

Προκειμένου τα αποτελέσματα της διεξαχθείσας έρευνας να είναι έγκυρα, πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η συγκεκριμένη μέθοδος καλείται “progress monitoring” («συνεχής παρακολούθηση προόδου»). Μέσω αυτής της διαδικασίας, η ερευνήτρια μπορούσε να έχει ανά πάσα στιγμή εικόνα, αναφορικά με τους τομείς όπου ο μαθητής παρουσίαζε ελλείψεις, αλλά και το αντίστροφο, προκειμένου να σχεδιάζει κατάλληλα τη διδακτική παρέμβαση. (Zwiers, 2005^c: 9)

4.2 Ρουμπρικές αξιολόγησης

Βασικό ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας αποτελούν οι ρουμπρικές αξιολόγησης, οι οποίες σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια για την αξιολόγηση των μαθητών πριν την παρέμβαση, αξιολόγηση του μαθητή μετά την υλοποίησή της, αλλά και κατά τη διάρκεια εφαρμογής της.

«Οι ρουμπρικές ορίζονται ως ένα αυθεντικό εργαλείο αξιολόγησης της επίδοσης και καθοδήγησης των μαθητών, που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της μαθησιακής επίδοσης σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο εύρος δραστηριοτήτων ή σύνολο κριτηρίων». (Los Angeles Valley College: 1) Αφενός, ως αξιολογικό εργαλείο, οι ρουμπρικές παρέχουν λεπτομερή και σαφή αξιολόγηση των μαθητών. Αφετέρου, ως καθοδηγητικό εργαλείο, αποτυπώνουν την επίδοση των μαθητών σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή και τους βοηθούν να αναγνωρίσουν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες τους στον τομέα που αξιολογείται. (Los Angeles Valley College: 1) Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι οι ρουμπρικές αξιολόγησης χρησιμοποιούνται συνήθως ως μέσο αυτο-αξιολόγησης ή ετερο-αξιολόγησης εντός του μαθητικού δυναμικού. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, θα γίνει αναφορά στη χρήση αυτών ως μέσο ετερο-αξιολόγησης.

Οι ρουμπρικές αξιολόγησης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τις ολιστικές ρουμπρικές και τις αναλυτικές ρουμπρικές. Οι πρώτες αναφέρονται στη συνολική και ολοκληρωμένη αξιολόγηση μίας επίδοσης, η οποία βασίζεται στη γενική εικόνα που έχει διαμορφωθεί σχετικά με αυτή. Ένα παράδειγμα αποτελούν τα portfolio. Οι δεύτερες διαχωρίζουν μία επίδοση σε όψεις που κρίνονται ξεχωριστά. Θεωρούνται περισσότερο χρήσιμες στην

καθημερινή εφαρμογή τους στην τάξη, καθώς παρέχουν λεπτομερή και ακριβή αξιολόγηση. (Los Angeles Valley College: 1)

4.2.1 Δομή ρουμπρικών αξιολόγησης

Αναφορικά με τη μορφή των ρουμπρικών αξιολόγησης, αποτελούνται από κάθετους και οριζόντιους άξονες που σχηματίζουν ένα πλέγμα. Στη διάσταση του ενός άξονα ορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης και στη διάσταση του άλλου άξονα τοποθετείται η κλίμακα της επίδοσης. (Los Angeles Valley College: 1) Παρά το γεγονός ότι οι ρουμπρικές αξιολόγησης μπορούν μορφολογικά να διαφέρουν, τηρώντας πάντοτε τη βασική δομή των αξόνων που προαναφέρθηκαν, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ορισμένες παράμετροι κατά τον σχεδιασμό τους. Αρχικά, πρέπει να ορίζεται ένα συγκεκριμένο μέγεθος (επίδοση, συμπεριφορά, ποιότητα) το οποίο πρόκειται να αξιολογηθεί. Για αυτόν τον σκοπό διαμορφώνεται μία κλίμακα, ένα εύρος διαβαθμίσεων, συνήθως 3 έως 5, περιγραφικών (άριστα, καλά κλπ.) ή ποσοτικών (Α, 10 κλπ.). Σε επόμενο στάδιο προσδιορίζονται με σαφήνεια οι διαστάσεις του μεγέθους, που θα αποτελέσουν τα κριτήρια αξιολόγησής του, και πρέπει να είναι παρατηρήσιμες και μετρήσιμες. Επιπλέον, ορίζονται οι δεξιότητες που αναμένεται να επιδεικνύονται από τον μαθητή σε κάθε διάσταση, καθώς και η περιγραφή τουλάχιστον του χαμηλότερου και του υψηλότερου επιπέδου εκτέλεσής της. (Goodrich-Andrade, 1996: 4. Los Angeles Valley College: 2. University of Connecticut: 1-2.)

4.2.2 Πλεονεκτήματα και περιορισμοί των ρουμπρικών αξιολόγησης

Όσον αφορά στους λόγους για τους οποίους η χρήση των ρουμπρικών αξιολόγησης είναι ευρεία, αυτοί εντοπίζονται κυρίως σε λόγους σαφήνειας, αντικειμενικότητας και επίγνωσης. Αρχικά, η αξιολόγηση είναι αντικειμενική και συγκεκριμένη, διότι ορίζονται και παρουσιάζονται στους μαθητές με ακρίβεια οι προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού από την εκάστοτε δραστηριότητα και ο τρόπος αξιολόγησης αυτών, βάσει της κλίμακας αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν μία εικόνα της επίδοσής τους, γεγονός που τους καθιστά υπεύθυνους ως προς τη βελτίωσή τους, αλλά και να γνωρίζουν το κατά πόσο απέχουν από την επίτευξη των στόχων. Επιπλέον, εξοικονομείται χρόνος κατά την αξιολόγηση, καθώς, λόγω των

παραπάνω, η διαδικασία αυτή γίνεται ευκολότερη. (Goodrich-Andrade, 1996: 3. Los Angeles Valley College: 1. University of Connecticut: 5.)

Ωστόσο, εντοπίζονται και ορισμένοι περιορισμοί στην εφαρμογή των ρουμπρικών αξιολόγησης. Οι κυριότεροι συνοψίζονται στο ότι είναι σχεδόν αδύνατο να συλληφθεί κάθε διάσταση του αξιολογούμενου μεγέθους ή να προσδιοριστεί κάθε πιθανή δεξιότητα που προσδοκείται να παρουσιάσουν οι μαθητές. Ακόμη, το γεγονός ότι εκείνος που διαμορφώνει τις ρουμπρικές είναι ο/η εκπαιδευτικός, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, όσα κρίνονται απαραίτητα από τη δική του/της οπτική γωνία, μπορεί να μην κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών ή να είναι και τελείως άγνωστα σε αυτούς. Έτσι, αναιρείται αυτόματα ο στόχος της αυτο-βελτίωσης των μαθητών, διότι δε θα διαθέτουν κάποιο κίνητρο προς αυτή την κατεύθυνση. (Los Angeles Valley College: 1. University of Connecticut: 6-7)

Συνολικά, οι ρουμπρικές αποτελούν ένα εργαλείο που μπορεί να συνεισφέρει θετικά τόσο στους μαθητές όσο και στον/στην εκπαιδευτικό. Από την πλευρά τους οι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν την επίδοσή τους, να τη βελτιώσουν, όπου κρίνεται αναγκαίο, καθώς και να γνωρίσουν με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους που πρέπει να επιτύχουν. Από την πλευρά του/της ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να γνωρίζει ανά πάσα στιγμή την επίδοση κάθε μαθητή και να σχεδιάζει τη διδασκαλία κατάλληλα, με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αδυναμιών του εκάστοτε μαθητή.

4.2.3 Οι ρουμπρικές αξιολόγησης στην παρούσα έρευνα

Για τον εντοπισμό και την επιλογή του δείγματος, η ερευνήτρια βασίστηκε στην αξιολόγηση των μαθητών που παρουσιάζουν τη χαμηλότερη επίδοση στην τάξη από την εκπαιδευτικό του τμήματος. Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκαν ρουμπρικές αξιολόγησης, προκειμένου να αξιολογηθούν δύο μεγέθη: οι γενικές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης και οι δεξιότητες ανάγνωσης στο μάθημα της Ιστορίας, ειδικότερα. Η διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης κάθε μεγέθους βασίστηκαν στις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης που θα έπρεπε να κατέχει ένας μαθητής της Ε' Δημοτικού, σύμφωνα με το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του Δημοτικού σχολείου. Οι ίδιες ρουμπρικές αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν και για την τελική αξιολόγηση, αυτή που πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων.

Τα κριτήρια που ορίστηκαν από την ερευνήτρια για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης ήταν τα εξής: «δεξιότητα διάκρισης των βασικών-κύριων σημείων ενός κειμένου», «δεξιότητα σύνοψης των βασικών-κύριων σημείων ενός κειμένου», «δεξιότητα υπόθεσης του περιεχομένου ενός κειμένου μέσω του τίτλου» και «δεξιότητα εφαρμογής της στρατηγικής κατανόησης άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα». Επιπλέον αυτών, καθώς η αναγνωστική κατανόηση συνδέεται στενά με την αναγνωστική ευχέρεια (πρβλ. Α 5.3.1), ζητήθηκε η συνολική αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας του μαθητή από την εκπαιδευτικό με βαθμολόγηση αυτής σε μία κλίμακα από το ένα έως το δέκα (1-10).

Όσον αφορά στα κριτήρια αξιολόγησης των δεξιοτήτων ανάγνωσης στο μάθημα της Ιστορίας ήταν τα εξής: «βαθμός προετοιμασίας μαθητή απ' το σπίτι», «δεξιότητα κατανόησης του γραφικού οργανωτή», «δεξιότητα απάντησης στα βασικά ερωτήματα προσδιορισμού ιστορικών γεγονότων "Ποιος; Πού; Πότε; Πώς; Γιατί;"», «συμμετοχή στο μάθημα», «ενδιαφέρον για το μάθημα», «δεξιότητα ανάκλησης των λέξεων-κλειδιών του κειμένου», «δεξιότητα ανάκλησης ιστορικών γεγονότων/ημερομηνιών του μαθήματος», «δεξιότητα περιγραφής εικόνων-πηγών και ανάγνωσης ιστορικών χαρτών». Επιπλέον, ζητήθηκε η αξιολόγηση της συνολικής επίδοσης του μαθητή στο μάθημα της Ιστορίας, έτσι ώστε η ερευνήτρια να διαμορφώσει μία συνολική εικόνα.

Αφού έγινε αναφορά στη μία διάσταση των ρουμπρικών αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν για την αρχική αξιολόγηση των μαθητών και την τελική αξιολόγηση του μαθητή που εφαρμόστηκε η παρέμβαση, στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί ανάλυση της δεύτερης διάστασης αυτών, την κλίμακα αξιολόγησης. Η αριθμητική κλίμακα αποτελούταν από τέσσερις (4) βαθμίδες με υψηλότερη επίδοση το ένα (1) και χαμηλότερη επίδοση το τέσσερα (4) και ενδιάμεσες τις δύο (2) και τρία (3). Η περιγραφική κλίμακα ορίστηκε ως «άριστα, καλά, μέτρια, ελάχιστα» κατ' αντιστοιχία των «ένα, δύο, τρία, τέσσερα». Επιπρόσθετα, στα κριτήρια «δεξιότητα απάντησης στα βασικά ερωτήματα προσδιορισμού ιστορικών γεγονότων "Ποιος; Πού; Πότε; Πώς; Γιατί;"», «δεξιότητα ανάκλησης των λέξεων-κλειδιών του κειμένου» και «δεξιότητα ανάκλησης ιστορικών γεγονότων/ημερομηνιών του μαθήματος» προστέθηκε περιγραφική αξιολόγηση επιπλέον αυτής που αναφέρθηκε. Ειδικότερα, τα επίπεδα ορίστηκαν ως «απαντά σε όλα-αρκετά-λίγα-ελάχιστα ερωτήματα» για το πρώτο,

«ανακαλεί όλες-αρκετές-λίγες-ελάχιστες λέξεις-κλειδιά» για το δεύτερο και «ανακαλεί όλα-αρκετά-λίγα-ελάχιστα ιστορικά γεγονότα/ημερομηνίες του μαθήματος» για το τρίτο.

Επιπλέον όσων αναφέρθηκαν ανωτέρω, σε κάθε κριτήριο ζητούταν η αξιολόγηση τόσο του εκάστοτε αξιολογούμενου μαθητή, όσο και του άριστου μαθητή της τάξης. Σκοπός αυτής της επιλογής ήταν η σύγκριση του επιπέδου αυτών όχι μόνο ως γενική εικόνα, όπως αυτή παρουσιάστηκε νωρίτερα, αλλά και ως προς συγκεκριμένους τομείς που σχετίζονται με τις διδακτικές παρεμβάσεις, για την πληρέστερη ανάλυση των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων.

Αναφορικά με τις ρουμπρικές αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο παρακολούθησης και καταγραφής της επίδοσης του μαθητή κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, τα κριτήρια που αξιολογήθηκαν ταυτίζονται με αυτά των ρουμπρικών που χρησιμοποιήθηκαν για την αρχική και τελική αξιολόγηση και με τους στόχους των διδακτικών παρεμβάσεων, διότι παρουσιάζονται αδυναμίες-ελλείψεις στον μαθητή σε όλους τους τομείς που αξιολογήθηκαν. Αυτό που διαφέρει στις ρουμπρικές για την παρακολούθηση της επίδοσης ήταν η κλίμακα αξιολόγησης. Συγκεκριμένα οι διαβαθμίσεις είχαν εύρος από το ένα έως το δέκα (1-10), με χαμηλότερη επίδοση το ένα και μεγαλύτερη το δέκα. Το εύρος της κλίμακας παρείχε τη δυνατότητα ακριβέστερης αποτύπωσης των διαφορών στην επίδοση. Σε αυτή είχε σημειωθεί με σκίαση του αντίστοιχου πεδίου το επίπεδο του μαθητή, όπως είχε προκύψει από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και κατά τη διάρκεια εφαρμογής της εκάστοτε παρέμβασης σημειωνόταν η επίδοση του μαθητή από την ερευνήτρια. Ακόμη, υπήρχε και αντίστοιχο πλαίσιο παρατηρήσεων εκτός των ρουμπρικών, ώστε να σημειώνονται από την ερευνήτρια απαραίτητα στοιχεία, επιπλέον όσων είχαν ληφθεί υπ' όψιν.

4.3 Παρατήρηση

Απαραίτητο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων και ειδικότερα για την καταγραφή της ανταπόκρισης του μαθητή κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων αποτελεί η παρατήρηση. Στη δεδομένη έρευνα χαρακτηρίζεται ως δομημένη και συμμετοχική.

Όσον αφορά στον πρώτο χαρακτηρισμό, κατά τον σχεδιασμό της έρευνας διαμορφώνονται οι υποθέσεις και ορίζονται τα προς παρατήρηση στοιχεία, τα οποία πρέπει να είναι σαφώς διακεκριμένα, ώστε να μην προκύπτουν επικαλύψεις μεταξύ

αυτών. Έπειτα, πραγματοποιείται συστηματική παρατήρηση αυτών, προκειμένου να επιβεβαιωθούν ή να διαψευσθούν οι αρχικές υποθέσεις. (Cohen L. *et al.*, 2007: 514-515)

Όσον αφορά στον δεύτερο χαρακτηρισμό της παρατήρησης, αυτός σχετίζεται με τον ρόλο του παρατηρητή και εντάσσεται στο πλαίσιο της νατουραλιστικής παρατήρησης. Υπάρχουν διάφορες διαβαθμίσεις συμμετοχικού παρατηρητή: «απόλυτα συμμετοχικός παρατηρητής», «συμμετέχων ως παρατηρητής», «παρατηρητής ως συμμετέχων» και «απόλυτος παρατηρητής». (Cohen L. *et al.*, 2007: 522)

4.3.1 Η παρατήρηση στην παρούσα έρευνα

Στην προκειμένη περίπτωση η δομημένη παρατήρηση υπαγορεύεται από τις ρουμπρικές αξιολόγησης, που έχουν σχεδιαστεί για την παρακολούθηση της επίδοσης του μαθητή. Σε αυτές έχουν καταγραφεί τα κριτήρια όπου η ερευνήτρια εστιάζει την προσοχή της, ώστε να παρατηρήσει την οποιαδήποτε μεταβολή. Αναφορικά με τον ρόλο της ως απόλυτα συμμετοχικού παρατηρητή, αυτός ορίζεται από τον διττό ρόλο της: του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει τις διδακτικές παρεμβάσεις και του παρατηρητή ως προς τα στοιχεία που αναφέρθηκαν μόλις. Επομένως, αποτελεί μέρος του παρατηρούμενου συνόλου. Η υιοθέτηση συμμετοχικής παρατήρησης προσφέρει στην ερευνήτρια τη δυνατότητα διαμόρφωσης μίας συνολικής εικόνας για το δείγμα και τους τρόπους αλληλεπίδρασης των παραγόντων που επιδρούν σε αυτό, λόγω της αμεσότητας μεταξύ ερευνητή και δείγματος. Έτσι, τα συμπεράσματα που εξάγονται θεωρούνται ορθότερα, καθώς δεν επηρεάζονται από την υποκειμενικότητα της ερευνήτριας. (Cohen L. *et al.*, 2007. Robson, 2010)

5. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από την Ε' τάξη, Δημοτικού σχολείου της ευρύτερης περιφέρειας του Βόλου. Στο τμήμα φοιτούν δεκατέσσερις (14) μαθητές μετρίου προς χαμηλού επιπέδου, με ελάχιστους μαθητές που κυμαίνονται σε επίπεδο μέτριο προς άριστο.

Η συγκεκριμένη τάξη επιλέχθηκε από την ερευνήτρια, καθώς βρίσκεται στις τελευταίες βαθμίδες του δημοτικού σχολείου και θεωρείται σχεδόν βέβαιο ότι οι μαθητές έχουν κατακτήσει τους βασικούς τρόπους αναγνωστικής κατανόησης κειμένων. Σε προηγούμενο κεφάλαιο (πρβλ. κεφ. 7) αναφέρθηκαν και οι διδακτικοί στόχοι αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση, όπως αυτοί διατυπώθηκαν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Σύμφωνα με αυτούς, οι μαθητές της Ε' Δημοτικού έχουν φτάσει στο επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης, όπου οι μαθητές έχουν φτάσει στο επίπεδο αφενός να διαβάζουν με ευχέρεια και ακρίβεια και αφετέρου να κατανοούν το περιεχόμενο των κειμένων και να εντοπίζουν σε αυτό τις πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν.

Από την πλευρά της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, σύμφωνα με τον Piaget, παιδιά ηλικίας άνω των 11 ετών έχουν απελευθερώσει τη γλώσσα από το συγκεκριμένο και κατέχουν – πλέον – την ικανότητα πραγματοποίησης αφηρημένων σκέψεων και κατανόησης αφηρημένων εννοιών (Elliot *et al.*, 2000: 85). Κατ' επέκταση, οι μαθητές έχουν ξεπεράσει το αρχικό, βασικό στάδιο της ανάγνωσης και πλέον έχουν τις δεξιότητες να εστιάσουν στην αναγνωστική κατανόηση.

Επομένως, όπως συμπεραίνεται από τα παραπάνω, μαθητής που παρουσιάζει ελλείψεις στα βασικά στοιχεία της αναγνωστικής κατανόησης, θεωρείται μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Για τον λόγο αυτό, το δείγμα που θα επιλεγόταν θα έπρεπε να είναι χαμηλού επιπέδου, τόσο στο μάθημα της Ιστορίας όσο και γενικότερα στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης.

Αναφορικά με την επιλογή του δείγματος, αυτή πραγματοποιείται κατόπιν ενημέρωσης της εκπαιδευτικού του τμήματος σχετικά με το θέμα της έρευνας και το απαραίτητο για την υλοποίησή της δείγμα. Η εκπαιδευτικός επιλέγει και αξιολογεί τους μαθητές της τάξης που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση, βάσει των κριτηρίων που διατυπώνονται σε σχεδιασμένες για αυτόν τον

σκοπό ρουμπρικές αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, το δείγμα αποτελείται από δύο μαθητές παρόμοιου μαθησιακού επιπέδου. Ο πρώτος είναι ο μαθητής-ενεργός συμμετέχων στην έρευνα, στον οποίο εφαρμόζεται η εξατομικευμένη παρέμβαση· ο δεύτερος αποτελεί την ομάδα ελέγχου της έρευνας. Δηλαδή, παραμένει στη γενική τάξη και παρακολουθεί τη διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται από την εκπαιδευτικό, προκειμένου να πραγματοποιηθεί σύγκριση της επίδοσης με τον μαθητή-ενεργό συμμετέχοντα στην έρευνα.

Ωστόσο, λόγω επιφυλάξεων που υπήρξαν από την πλευρά των γονέων για πιθανό στιγματισμό των συγκεκριμένων μαθητών, οι οποίες δεν κατάφεραν να ξεπεραστούν και να ληφθεί η απαραίτητη άδεια, ο αρχικός σχεδιασμός τροποποιήθηκε. Έτσι, επιλέχθηκε ένας μαθητής χαμηλού επιπέδου, ο οποίος παρακολουθούσε Τμήμα Ένταξης και ήδη αποχωρούσε από την τάξη ορισμένες ώρες του προγράμματος.

Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε το μάθημα της Ιστορίας, διότι, κατά τη βιβλιογραφική έρευνα, δεν εντοπίστηκε εστιασμένη σε αυτό το μάθημα έρευνα, με στόχο την προσαρμογή του μαθήματος σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, λόγω της άμεσης σύνδεσής του με το μάθημα της Γλώσσας, ως προς την κατανόηση κειμένων, όπως αυτό αναφέρεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου (πρβλ. κεφ. Α. 7), θεωρείται πρόσφορο μάθημα για τον συγκεκριμένο σκοπό.

5.1 Χαρακτηριστικά δείγματος

Ο μαθητής-ενεργός συμμετέχων στην έρευνα έχει διαγνωσμένο Σύνδρομο Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και η γνωστική ανάπτυξή του εντοπίζεται σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες κυρίως στην αναγνωστική ευχέρεια και τη γραπτή έκφραση. Συγκεκριμένα, διαβάσει με γρήγορο ρυθμό, πραγματοποιώντας, ωστόσο, ορισμένες παύσεις σε λέξεις που τον δυσκολεύουν, τις οποίες συνήθως παραβλέπει ή τροποποιεί τη φωνολογική τους απόδοση. Το ίδιο φαινόμενο συναντάται επίσης κατά την ανάγνωση λέξεων που γνωρίζει. Επιπλέον, αγνοεί την παρουσία των σημείων στίξης, διαβάζοντας με συνεχή ροή χωρίς τις απαραίτητες παύσεις και χωρίς να μπορεί να παρακολουθεί το νόημα του κειμένου. Στον γραπτό λόγο εντοπίζονται πολλά ορθογραφικά, εκφραστικά και συντακτικά λάθη, που δυσχεραίνουν την κατανόησή του. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι δυσκολεύεται να

ενσωματώσει τον λόγο του ακόμη και τους βασικούς κανόνες γραμματικής και ορθογραφίας.

Όσον αφορά στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του, ο μαθητής χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα συνεργάσιμος κατά την αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του και η συμμετοχή του στην υλοποίηση ομαδικών εργασιών αποφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, θεωρείται γενικά ανήσυχος και εμπλέκεται σε αρκετά συμβάντα αρνητικού χαρακτήρα (π.χ. λαιμοδωρία συμμαθητών του).

6. Σχεδιασμός της έρευνας

6.1 Χώρος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Προκειμένου η έρευνα να διεξαχθεί ομαλά και να συναχθούν τα κατά το δυνατόν αντικειμενικότερα αποτελέσματα, θεωρήθηκε σκόπιμο οι διδακτικές παρεμβάσεις να υλοποιηθούν εκτός της αίθουσας της γενικής τάξης, σε έναν χώρο που δε θα περιλαμβάνει διασπαστικούς παράγοντες στον μαθητή.

Ειδικότερα, το γεγονός ότι ο μαθητής είχε διαγνωσθεί με ΔΕΠ-Υ θα προκαλούσε δυσκολίες στη συγκέντρωσή του κατά τη διδασκαλία. Κατ' επέκταση, η παράλληλη διδασκαλία του μαθήματος από την εκπαιδευτικό της τάξης θα αποσπούσε την προσοχή του μαθητή και η επαναφορά του στη διδασκαλία-παρέμβαση θα ήταν δύσκολη έως αδύνατη. Ακόμη, λαμβάνοντας υπ' όψιν το χαμηλό επίπεδο ενδιαφέροντος του μαθητή για το μάθημα της Ιστορίας, το έργο αυτό θα δυσχεραινόταν ακόμη περισσότερο. Επιπλέον, τίθετο και θέμα αποτελεσματικότερου χειρισμού των μεταβλητών της έρευνας. Συγκεκριμένα, θα υπήρχε η δυνατότητα αποκλεισμού της παρεμβολής οποιωνδήποτε άλλων (ανεξάρτητων) μεταβλητών στα αποτελέσματα της παρέμβασης (εξαρτημένη μεταβλητή).

Το σχολείο όπου διεξήχθη η έρευνα παρείχε αυτή τη δυνατότητα, επομένως το συγκεκριμένο τμήμα της έρευνας υλοποιήθηκε σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό. Ο χώρος αυτός ήταν το γραφείο των δασκάλων του σχολείου, όπου βρισκόταν ορισμένες φορές ένας εκπαιδευτικός. Ωστόσο, κατά την πλειονότητα των παρεμβάσεων εισέρχονταν στον χώρο και άλλοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συνομιλούσαν είτε μεταξύ τους είτε με τον μαθητή και αποσπούσαν την προσοχή του από τη διδασκαλία-παρέμβαση. Αναφορικά με τη διάταξη του χώρου, η θέα προς τον εξωτερικό χώρο του σχολείου αποτέλεσε ακόμη έναν διασπαστικό παράγοντα της προσοχής του μαθητή. Συμπερασματικά, ενώ οι παρεμβάσεις διεξήχθησαν εκτός της γενικής τάξης, όπως είχε σχεδιαστεί, δεν πληρούνταν οι αναμενόμενες προϋποθέσεις.

Όσον αφορά στον αριθμό των παρεμβάσεων που θα υλοποιούνταν, ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε να είναι δέκα (10). Δηλαδή, συνολικά πέντε (5) εβδομάδες, καθώς σύμφωνα με τον προγραμματισμό της τάξης, ο οποίος και θα ακολουθούταν, το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται δύο (2) φορές την εβδομάδα. Συγκεκριμένα, τις ημέρες και ώρες που ήταν προγραμματισμένη η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας της

τάξης, η ερευνήτρια πραγματοποιούσε την παρέμβαση σε ξεχωριστή αίθουσα, στην ύλη που διδάσκονταν οι υπόλοιποι μαθητές. Ωστόσο, λόγω κάποιων προβλημάτων στη συνεννόηση με την εκπαιδευτικό του τμήματος, αλλά και ορισμένων απουσιών του μαθητή που ήταν εκτός προγραμματισμού, το σύνολο των παρεμβάσεων μειώθηκε στις έξι (6) σε ένα εύρος τεσσάρων (4) εβδομάδων.

6.2 Σχεδιασμός των παρεμβάσεων

Επόμενο στάδιο της έρευνας αποτελεί ο σχεδιασμός των κατάλληλων για τον μαθητή εξατομικευμένων παρεμβάσεων που θα υλοποιηθούν. Για τον σκοπό αυτό μελετήθηκε η αξιολόγηση της εκπαιδευτικού και εντοπίστηκαν τα σημεία-τομείς, όπου ο μαθητής παρουσίαζε τις σημαντικότερες ελλείψεις. Στόχος των παρεμβάσεων είναι η υιοθέτηση μεθόδων που θα συντελέσουν στη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή σε αυτά τα σημεία στο μάθημα της Ιστορίας. Έτσι, διερευνήθηκε η αναφερόμενη σε αυτά βιβλιογραφία και ακολούθησε ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων βάσει μίας συγκεκριμένης δομής.

6.2.1 Στόχοι των παρεμβάσεων

Αρχικά, ορίζονται οι στόχοι των παρεμβάσεων σύμφωνα με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού και τα γενικά χαρακτηριστικά του μαθητή, οι οποίοι αποτυπώνονται στα κριτήρια των ρουμπρικών αξιολόγησης (πρβλ. Β.4.2.3). Απώτερος στόχος είναι η βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης του μαθητή. Αναλυτικότερα, οι μαθησιακοί στόχοι των διδακτικών παρεμβάσεων είναι οι εξής:

- Η αναγνωστική ευχέρεια του μαθητή θα βελτιωθεί.
- Ο μαθητής θα μπορεί να ανακαλέσει τις κύριες πληροφορίες του μαθήματος.
- Ο μαθητής θα μπορεί να εντοπίσει τις λέξεις-κλειδιά του μαθήματος και να τις συνοψίσει.
- Ο μαθητής θα μπορεί να κατανοήσει τη σημασία των άγνωστων λέξεων μέσω του περιεχόμενου των λέξεων.
- Ο μαθητής θα μπορεί να κατανοήσει και να συμπληρώσει τον γραφικό οργανωτή του μαθήματος.
- Ο μαθητής θα μπορεί να ερμηνεύσει του ιστορικούς χάρτες του μαθήματος.

Μετά την υλοποίηση της πρώτης παρέμβασης οι στόχοι θα τροποποιηθούν σύμφωνα με την ανταπόκριση του μαθητή και τα αποτελέσματα των ρουμπρικών αξιολόγησης για την παρακολούθηση της επίδοσής του.

6.2.2 Μέθοδοι των παρεμβάσεων

Σε επόμενο στάδιο, σχεδιάζεται η μεθοδολογία των διδακτικών παρεμβάσεων. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που υιοθετούνται είναι οι “scaffolded learning instruction”, η «μέθοδος σκαλωσιάς» (πρβλ. Α.6.3) και «μοντελοποίηση της αναγνωστικής κατανόησης» (πρβλ. Α.6.2), μέσω της διαδικασίας “reading-aloud”. Όσον αφορά στην πρώτη μέθοδο, πρέπει να διευκρινιστεί ότι εφαρμόζεται τόσο στο πλαίσιο της εκάστοτε παρέμβασης όσο και του συνόλου των παρεμβάσεων. Δηλαδή, κατά τη διάρκεια υλοποίησης της εκάστοτε παρέμβασης η καθοδήγηση που λαμβάνει ο μαθητής από την ερευνήτρια για την εφαρμογή των στρατηγικών μειώνεται σταδιακά, όσο το μάθημα πλησιάζει προς το τέλος, , αλλά και σε κάθε παρέμβαση που υλοποιείται η καθοδήγηση θα είναι μειωμένη σε σύγκριση με την προηγούμενη παρέμβαση.

6.2.3 Δομή των παρεμβάσεων

Αναφορικά με τη δομή των παρεμβάσεων, δηλαδή τα στάδια που ακολουθούνται για τη διδασκαλία του εκάστοτε κεφαλαίου της Ιστορίας, σκοπό έχουν να ανταποκρίνεται το καθένα από αυτά στους στόχους που έχουν τεθεί και κατ’ επέκταση στα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν οριστεί στις ρουμπρικές. Επιπρόσθετα, κατηγοριοποιούνται σε στάδια που υλοποιήθηκαν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της παρέμβασης θα είναι σαφέστερη και αποτελεσματικότερη.

Σε πρώτο στάδιο ζητείται από τον μαθητή να ανακαλέσει τις γνώσεις που έχει στη μνήμη του από το προηγούμενο κεφάλαιο, δίνοντας έμφαση στα κυριότερα σημεία του μαθήματος, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός προετοιμασίας του. Εάν ο μαθητής παρουσιάσει δυσκολία να απαντήσει στο ερώτημα, παρέχονται σε αυτόν βοηθητικές ερωτήσεις από την ερευνήτρια, όπως «ποιο ήταν το θέμα του προηγούμενου μαθήματος;», «το θέμα είχε να κάνει με κάποια μάχη;», «θυμάσαι αν είχε καλό τέλος ή όχι;».

Αφού ολοκληρώνεται αυτή η φάση, η προσοχή εστιάζεται στο βιβλίο του μαθητή, στο προς διδασκαλία κεφάλαιο και στις στρατηγικές που εφαρμόζονται πριν την ανάγνωση.

Αρχικά, γίνεται ανάγνωση του τίτλου από τον μαθητή και ζητείται να υποθέσει το περιεχόμενο του μαθήματος, βάσει των πληροφοριών του τίτλου. Παράλληλα, γίνεται ερμηνεία τυχόν άγνωστων λέξεων του μαθητή, με παρότρυνση από την ερευνήτρια να λάβει υπ' όψιν τα συμφραζόμενα, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός εφαρμογής της συγκεκριμένης στρατηγικής, και να μαντέψει σε αρχικό στάδιο αν πρόκειται για λέξη με θετική ή αρνητική σημασία. Εάν ο μαθητής δεν μπορεί να οδηγηθεί στην ερμηνεία της λέξης, επανέρχεται σε αυτή, όταν εντοπιστεί ξανά στο πλαίσιο του κειμένου. Η σημασία των άγνωστων λέξεων του μαθητή καταγράφεται από την ερευνήτρια στην «τράπεζα λέξεων» που διαμορφώνεται στη διάρκεια της υλοποίησης των παρεμβάσεων, ώστε να βελτιωθεί η λεξιλογική επάρκεια του μαθητή.

Έπειτα, ακολουθεί η διαδικασία επεξεργασίας του κειμένου και οι στρατηγικές που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, ο μαθητής διαβάσει φωναχτά το κείμενο του προς διδασκαλία κεφαλαίου, για να αποκτήσει μία συνολική εικόνα για το περιεχόμενό του. Παράλληλα, εξετάζεται το επίπεδο της αναγνωστικής ευχέρειας του μαθητή, αλλά και της αναγνωστικής του κατανόησης, καθώς ζητείται από την ερευνήτρια να αποτυπώσει σύντομα και σε γενικές γραμμές την κεντρική ιδέα του κειμένου, ποιο θέμα πραγματεύεται.

Το επόμενο στάδιο σχετίζεται με την κατ' εξοχήν επεξεργασία του κειμένου και υλοποιείται κατά κύριο λόγο από την ερευνήτρια με την εφαρμογή της στρατηγικής της φωναχτής ανάγνωσης. ειδικότερα, το κείμενο είναι ήδη χωρισμένο σε παραγράφους και ζητείται από τον μαθητή να τις αριθμήσει. Ύστερα, η ερευνήτρια διαβάζει κάθε παράγραφο του κειμένου ξεχωριστά, ερμηνεύονται οι άγνωστες λέξεις του μαθητή με τη μέθοδο των συμφραζόμενων που αναφέρθηκε προηγουμένως, οι οποίες καταγράφονται στην «τράπεζα λέξεων», και δίνεται έμφαση στις λέξεις-κλειδιά. Για να είναι πιο κατανοητή η διαδικασία στον μαθητή, η ερευνήτρια σκέφτεται φωναχτά: «ποιες λέξεις της παραγράφου πρέπει να ξέρω οπωσδήποτε, για να μπορώ να καταλάβω τι λέει το μάθημα;» και υπογραμμίζει τις αντίστοιχες λέξεις. Ωστόσο, προκειμένου αυτή η διαδικασία να μην προϋποθέτει την παθητικότητα του μαθητή και επιπρόσθετα ανά πάσα στιγμή να ελέγχεται αν η προσοχή του είναι εστιασμένη στο μάθημα, υπογραμμίζει και εκείνος τις λέξεις-κλειδιά με μαρκαδόρο και γίνεται από την ερευνήτρια αναδιήγηση όσων διαβάστηκαν. Έπειτα, η ερευνήτρια σκέφτεται φωναχτά τον πλαγιότιτλο της

παραγράφου, ο οποίος και σημειώνεται σε έναν σελιδοδείκτη από χαρτόνι, ώστε το περιεχόμενο του μαθήματος να είναι διαθέσιμο στον μαθητή ακόμη και με μία σύντομη ανάγνωση. Στόχος είναι η δημιουργία ενός συνόλου από παρόμοιους σελιδοδείκτες, τους οποίους ο μαθητής θα τοποθετεί στο αντίστοιχο μάθημα, για να διευκολύνεται στη μελέτη του.

Η προαναφερθείσα διαδικασία εφαρμόζεται και στις υπόλοιπες παραγράφους και γίνεται προσπάθεια να εμπλέκεται σταδιακά ο μαθητής στις διαδικασίες εντοπισμού των λέξεων-κλειδιών και σχηματισμού των πλαγιότιτλων. Διαφοροποίηση του υποκειμένου που εφαρμόζει τη μεθοδολογία γίνεται στις δύο τελευταίες παραγράφους του εκάστοτε μαθήματος, όπου ο ρόλος του μαθητή γίνεται πιο ενεργός. Κατά την επεξεργασία της προτελευταίας παραγράφου ο μαθητής καλείται να εφαρμόσει τη διαδικασία εντοπισμού των λέξεων-κλειδιών και σύνθεσης πλαγιότιτλου με την καθοδήγηση της ερευνήτριας. Δηλαδή, με τη χρήση ερωτήσεων που υποδηλώνουν το επόμενο βήμα. Στην τελευταία παράγραφο ο μαθητής καλείται να εφαρμόσει την ίδια διαδικασία χωρίς την καθοδήγηση της ερευνήτριας. Έτσι, και στις δύο περιπτώσεις ελέγχεται ο βαθμός παρακολούθησης και υλοποίησης των στρατηγικών από τον μαθητή, καθώς και η δεξιότητά του να διακρίνει τα βασικά σημεία του κειμένου.

Μετά την ολοκλήρωση της σταδιακής επεξεργασίας του κειμένου, η ερευνήτρια το διαβάσει φωναχτά, συνοψίζει τα κύρια σημεία και ο μαθητής συμπληρώνει τα λεγόμενά της, όπου εκείνη κάνει παύση. Έπειτα, ακολουθεί το στάδιο της αξιολόγησης της κατανόησης του μαθητή. Στην παρούσα φάση πραγματοποιούνται οι μετά την ανάγνωση στρατηγικές. Για τον σκοπό αυτό ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τον εννοιολογικό χάρτη του μαθήματος, με ή χωρίς την καθοδήγηση της ερευνήτριας, ανάλογα με την πορεία της έως εκείνη τη στιγμή διδασκαλίας. Η ερευνήτρια διαμορφώνει για κάθε κεφάλαιο τον εννοιολογικό χάρτη, όπου αναγράφεται ο τίτλος του κεφαλαίου. Όσον αφορά στη μορφή του, αποτελείται από προτάσεις ή φράσεις με κενά, που πρέπει να συμπληρωθούν στην πλειονότητά τους από τις λέξεις-κλειδιά που έχουν υπογραμμιστεί σε προηγούμενο στάδιο από τον μαθητή και την ερευνήτρια, και οι μεταξύ τους σχέσεις σημειώνονται με βέλη. Στο αριστερό μέρος των προτάσεων έχει τοποθετηθεί η αρίθμηση των αντίστοιχων παραγράφων του κειμένου, ώστε να διευκολύνεται ο τρόπος συμπλήρωσής του και ο μαθητής να έχει τη δυνατότητα παράλληλης ανάγνωσης αυτού

κατά τη μελέτη του. Με τη συμπλήρωση του εννοιολογικού χάρτη η ερευνήτρια δύναται να αξιολογήσει την κατανόηση του μαθήματος από τον μαθητή, καθώς και τη δεξιότητα εκείνου να κατανοεί τον γραφικό οργανωτή. Αξίζει να σημειωθεί πως η πρώτη διάσταση της χρησιμότητας του γραφικού οργανωτή, για την αξιολόγηση της κατανόησης του περιεχομένου ενός κειμένου, υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία. (Zwiers, 2005^c: 18) Επιπλέον, ζητείται από τον μαθητή να αναδιηγηθεί το περιεχόμενο του μαθήματος, βασιζόμενος σε αυτόν, ώστε να αξιολογηθεί η δεξιότητα σύννοψης των βασικών σημείων ενός κειμένου.

Επιπλέον, πρέπει να αναφερθεί πως έχει προγραμματιστεί και η ένταξη ιστορικών χαρτών στη διδασκαλία, οι οποίοι θα είναι εκτυπωμένοι σε μέγεθος Α4 και πλαστικοποιημένοι, ώστε ο μαθητής να σχεδιάζει και να σημειώνει σε αυτούς τις κατάλληλες πληροφορίες του κειμένου. Θεωρείται πως η χρήση τους θα κινήσει το ενδιαφέρον του μαθητή και θα βοηθήσει στην αποτύπωση του περιεχομένου του μαθήματος υπό τη μορφή εικόνας, στοχεύοντας, έτσι, στην ευκολότερη απομνημόνευσή του από τον μαθητή.

Στο τέλος της υλοποίησης κάθε παρέμβασης πραγματοποιείται η αξιολόγηση της ανταπόκρισης του μαθητή σε αυτή και σημειώνονται στο πλαίσιο των παρατηρήσεων επιπλέον σχόλια που θα βοηθήσουν στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

6.2.4 Τελική μορφή παρεμβάσεων

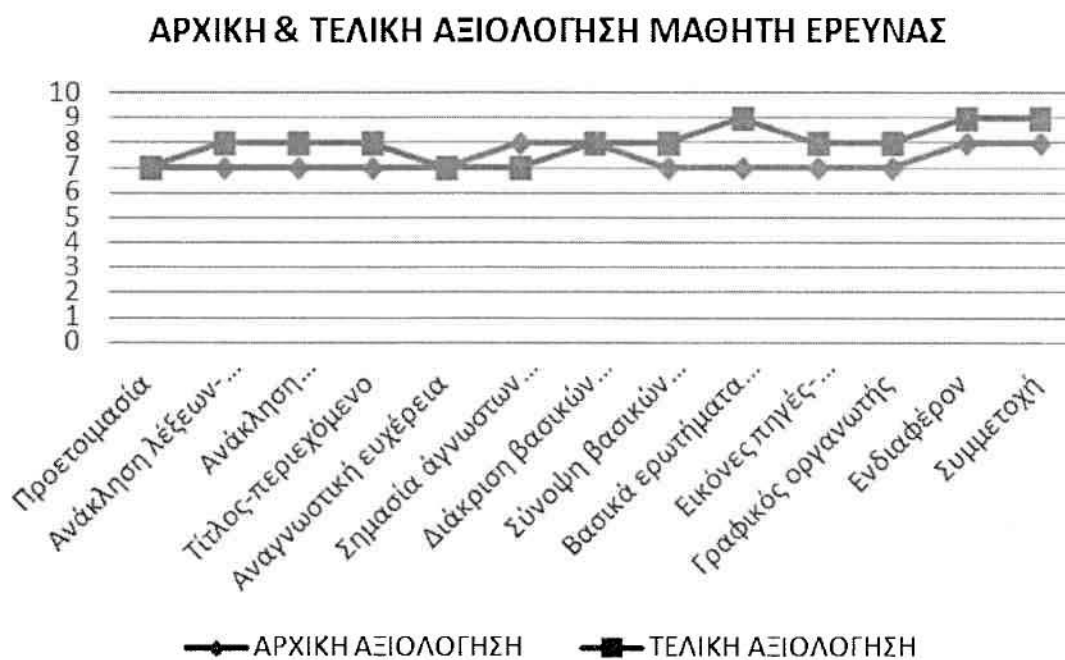
Μετά την υλοποίηση των παραπάνω σταδίων στην πρώτη διδακτική παρέμβαση και την αξιολόγηση της ανταπόκρισης του μαθητή σε αυτά, κρίθηκε σκόπιμο ορισμένα σημεία να τροποποιηθούν, διατηρώντας, ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος του αρχικού σχεδιασμού. Λόγω του γεγονότος ότι ήταν άνιση η αντιστοιχία του χρόνου που ήταν διαθέσιμος με τον χρόνο που απαιτούταν για την εφαρμογή των στρατηγικών από την ερευνήτρια και την παρακολούθηση αυτών από τον μαθητή, αλλά και για την επαναφορά του μαθητή από τις εξωγενείς παρεμβάσεις, χρειάστηκε να αφαιρεθούν από τη διαδικασία επεξεργασίας του κειμένου η καταγραφή των πλαγιότιτλων και των άγνωστων λέξεων του μαθητή για τη δημιουργία σελιδοδεικτών και της «τράπεζας λέξεων» αντίστοιχα.

7. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση, ότι η αναγνωστική κατανόηση του δείγματος θα παρουσιάσει στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, συγκριτικά με την αρχική επίδοσή του.

Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από την αξιολόγηση βάσει των ρουμπρικών αξιολόγησης, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την υλοποίηση των παρεμβάσεων. Πρέπει να σημειωθεί ότι, παρόλο που ο τρόπος καταγραφής των δεδομένων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν ποσοτικός, πραγματοποιήθηκε αντιστοιχία των αριθμητικών στοιχείων με αυτά των ποιοτικών, καθώς ο αριθμός των παρεμβάσεων ήταν περιορισμένος και τα αποτελέσματα που εξήχθησαν μεμονωμένης σημασίας. Κατ' επέκταση, η γενίκευση των αποτελεσμάτων θα παρήγαγε με αξιόπιστα συμπεράσματα.

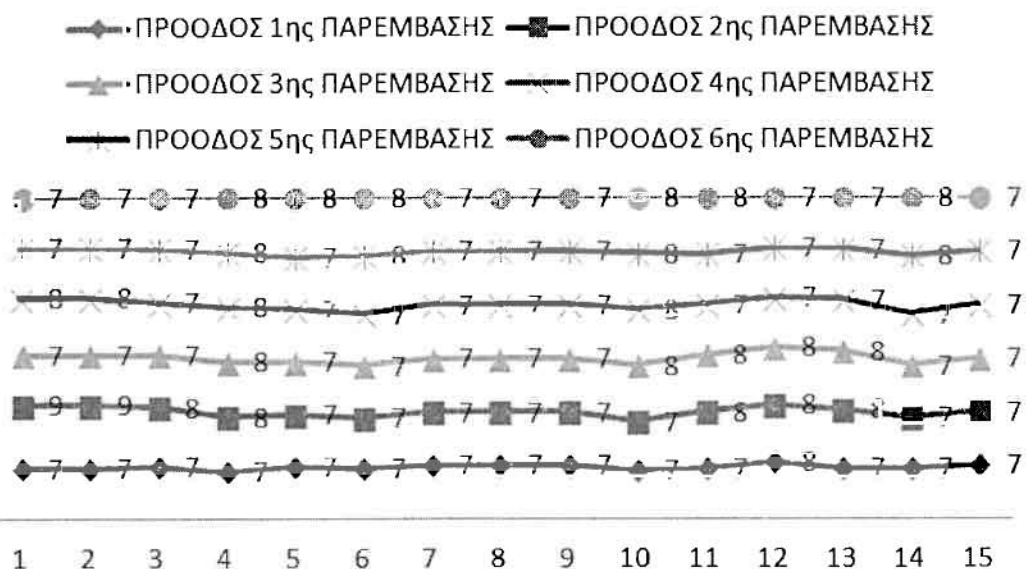
Γράφημα 1



Αποτελέσματα αξιολόγησης μαθητή έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση

Γράφημα 2

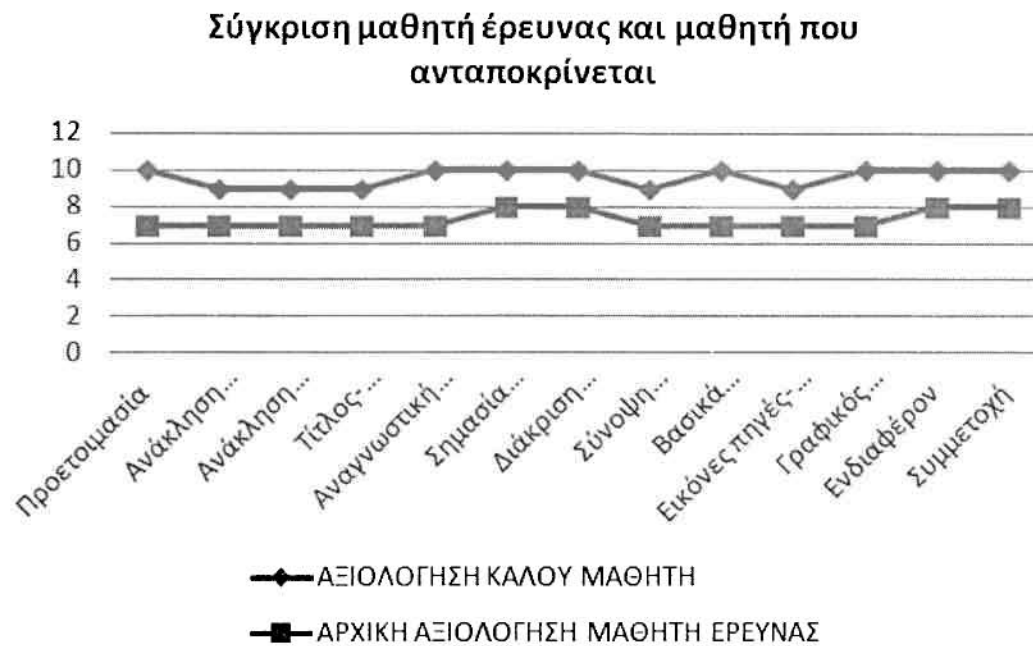
ΣΥΝΕΧΗΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΡΟΟΔΟΥ



- 1: προετοιμασία μαθητή
- 2: ανάκληση λέξεων-κλειδιών
- 3: ανάκληση γεγονότων-ημερομηνιών
- 4: τίτλος-περιεχόμενο
- 5: αναγνωστική ευχέρεια
- 6: σημασία άγνωστων λέξεων-συμφραζόμενα
- 7: διάκριση βασικών σημείων
- 8: σύνοψη βασικών σημείων
- 9: βασικά ερωτήματα ιστορικών γεγονότων
- 10: εικόνες-πηγές, ιστορικοί χάρτες
- 11: γραφικός οργανωτής
- 12: ενδιαφέρον
- 13: συμμετοχή
- 14: παρακολούθηση στρατηγικής
- 15: υλοποίηση στρατηγικής

Αποτελέσματα αξιολόγησης μαθητή έρευνας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης
(progress monitoring)

Γράφημα 3



Αποτελέσματα συγκριτικής αξιολόγησης μαθητή έρευνας και άριστων μαθητή της τάξης

8. Ανάλυση αποτελεσμάτων – συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας διδακτικής παρέμβασης για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητή Ε' Δημοτικού, στο μάθημα της Ιστορίας, μέσω της εφαρμογής προγράμματος εξατομικευμένων διδακτικών παρεμβάσεων που ενσωματώνουν πολλαπλές διδακτικές στρατηγικές και βασίζονται στις αρχές του μοντέλου «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση» (RtI).

Αρχικά, πραγματοποιώντας έναν συνολικό σχολιασμό των αποτελεσμάτων, παρατηρείται ότι η επίδοση του μαθητή κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων δεν είναι σταθερή σε όλους τους τομείς. Συγκεκριμένα, εκτός από τους τομείς της υπόθεσης του περιεχομένου του μαθήματος μέσω του τίτλου, της αναγνωστικής ευχέρειας, της κατανόησης της σημασίας των άγνωστων λέξεων μέσω των συμφραζόμενων, της σύνοψης των βασικών σημείων του μαθήματος και της κατανόησης των ιστορικών χαρτών, οι υπόλοιποι τομείς παρουσιάζουν αρκετές διαβαθμίσεις στην επίδοση. Το γεγονός αυτό δηλώνει ότι, εκτός από τους παράγοντες που βρίσκονταν στον έλεγχο της ερευνητριας (δομή των παρεμβάσεων, στρατηγικές που εφαρμόζονταν), στην επίδοση του μαθητή επέδρασαν σημαντικά και εξωγενείς παράγοντες, όπως η παρεμβολή των εκπαιδευτικών που βρίσκονταν στον χώρο κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Κατ' επέκταση, η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων δεν αντικατοπτρίζεται πλήρως στα αποτελέσματα. Για τον λόγο αυτό, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η συζήτηση των αποτελεσμάτων θα ακολουθήσει ποιοτική κατεύθυνση, καθώς ο αριθμός των εξατομικευμένων παρεμβάσεων ήταν περιορισμένος και τα αριθμητικά στοιχεία που συνελέγησαν δε συγκροτούν ικανό αριθμό για την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων.

Σε επόμενο στάδιο, εστιάζοντας στην υπόθεση που διατυπώθηκε πριν την υλοποίηση της έρευνας, ότι η αναγνωστική κατανόηση του μαθητή θα έχει παρουσιάσει στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, αυτή επιβεβαιώνεται, όπως αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, παρατηρείται ότι η αναγνωστική ευχέρεια και η εφαρμογή της στρατηγικής αναγνώρισης της σημασίας των άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα βελτιώθηκε. Αναλυτικότερα, το γεγονός

ότι οι δύο συνιστώσες που αναφέρεται στη βιβλιογραφία πως επιδρούν στην αναγνωστική κατανόηση, η αναγνωστική ευχέρεια (Haager *et al.*, 2007. McNamara, 2007. Wagner *et al.*, 2007. Paris & Stahl, 2000) και η λεξιλογική επίγνωση (Haager *et al.*, 2007. Paris & Stahl, 2005. Wagner *et al.*, 2007) παρουσίασαν βελτίωση, καταδεικνύει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων. Ειδικότερα, ο μαθητής στις πρώτες παρεμβάσεις δυσκολευόταν στην ανάγνωση λέξεων που δε γνώριζε. Βελτιώνοντας, ωστόσο, το επίπεδο της λεξιλογικής επίγνωσης του, μέσω της εξήγησης της σημασίας λέξεων, παρατηρήθηκε ότι η αναγνωστική του ευχέρεια βελτιώθηκε, έστω και σε μικρό βαθμό, παρόλο που δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος για τη δημιουργία της «τράπεζας λέξεων». Ο συνδυασμός αυτός οδήγησε και στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης του μαθητή, ο οποίος προς το τέλος των παρεμβάσεων μπορούσε να κατανοεί και να αφηγείται ευκολότερα το περιεχόμενο του μαθήματος.

Ωστόσο, συγκρίνοντας την αρχική και την τελική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, παρατηρείται ότι η αναγνωστική του ευχέρεια παρέμεινε σταθερή, ενώ η εφαρμογή της στρατηγικής αναγνώρισης της σημασίας των λέξεων από τα συμφραζόμενα μειώθηκε. Το γεγονός αυτό αιτιολογείται αφενός από το διαφορετικό υποκείμενο που πραγματοποίησε την αρχική και την τελική αξιολόγηση: η αρχική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό του τμήματος, ενώ η τελική αξιολόγηση από τη φοιτήτρια που πραγματοποιούσε πρακτική άσκηση στο τμήμα του μαθητή της έρευνας, αφού ολοκληρώθηκε η υλοποίηση του προγράμματος της παρέμβασης. Αφετέρου, το διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης ήταν ευρύ, διότι διεκόπη η λειτουργία του σχολείου για τις διακοπές του Πάσχα. Επομένως, το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το πλήθος των παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν, μπορεί να εξηγήσει σε έναν βαθμό τα αποτελέσματα. Μπορεί να υποθεθεί ότι, εάν το χρονικό διάστημα εφαρμογής των παρεμβάσεων ήταν ευρύτερο, τότε τα αποτελέσματα θα ήταν βελτιωμένα. (Fuchs, 2003, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου, 2011)

Περνώντας στη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, ότι ο μαθητής θα έχει την ικανότητα να εφαρμόζει μόνος του τις στρατηγικές που μοντελοποιήθηκαν από την ερευνήτρια, η ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας δεν αναπτύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό. Παρόλο που ο μαθητής αντιλαμβανόταν τα στάδια που ακολουθούνταν για την επεξεργασία του

κειμένου, παρουσίαζε ιδιαίτερη δυσκολία στο να τα ακολουθήσει μόνος του. Επομένως, ο αρχικός σχεδιασμός που προέβλεπε ότι προς το τέλος κάθε παρέμβασης ο μαθητής θα εφαρμόζε τις στρατηγικές κατανόησης χωρίς την καθοδήγηση της ερευνήτριας, δεν υλοποιήθηκε. Αντιθέτως, η καθοδήγηση της ερευνήτριας ήταν απαραίτητη σε όλα τα στάδια της εκάστοτε παρέμβασης. Ο περιορισμένος αριθμός παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν, καθώς και το ότι το δείγμα ήταν μαθητής με σημαντικές ελλείψεις στην ανάγνωση σε μία προχωρημένη τάξη του δημοτικού, δικαιολογεί αυτό το γεγονός.

Αναλυτικότερα, εστιάζοντας ειδικότερα στις στρατηγικές που εφαρμόστηκαν στις διδακτικές παρεμβάσεις, ο τομέας όπου ο μαθητής παρουσίασε τη μεγαλύτερη δυσκολία ήταν στη διάκριση των κυριότερων σημείων και τις λέξεων-κλειδιών κάθε παραγράφου. Η επίδοσή του κινήθηκε σε χαμηλά επίπεδα, ενώ μπορούσε να τα συνοψίσει και να τα αναδιηγηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων η ερευνήτρια αντιλήφθηκε ότι ο μαθητής αντιμετώπιζε δυσκολία στο να κατανοήσει την έννοια των λέξεων-κλειδιών, τι ακριβώς σήμαινε «κύρια σημεία μίας παραγράφου». Το γεγονός αυτό προκαλεί εντύπωση, καθώς στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού σχολείου αναφέρεται ως στόχος ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2003) Ωστόσο, δε δίνονται κατευθύνσεις για την επίτευξή του.

Όσον αφορά στην εισαγωγή των γραφικών οργανωτών και των ιστορικών χαρτών για τη βελτίωση της κατανόησης του μαθήματος, η χρήση τους αποδείχθηκε πολύ βοηθητική για τον μαθητή. Οι ιστορικοί χάρτες κίνησαν το ενδιαφέρον του και προσέφεραν τη δυνατότητα οπτικοποίησης περιγραφών του μαθήματος. Επιπλέον, οι γραφικοί οργανωτές αποτέλεσαν τον τρόπο διατύπωσης και συγκέντρωσης των κύριων σημείων του εκάστοτε κειμένου και βοήθησαν τον μαθητή στην αναδιήγηση του μαθήματος.

Έπειτα, σχετικά με την υπόθεση ότι το ενδιαφέρον και η συμμετοχή του μαθητή θα παρουσίαζε αύξηση κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, και αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της έρευνας. Παρατηρώντας το γράφημα όπου αναπαριστάται η παρακολούθηση της επίδοσης του μαθητή, φαίνεται ότι αυτά τα δύο στοιχεία, παρά τις διακυμάνσεις που παρουσιάζουν, ανιχνεύονται σε υψηλό επίπεδο. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί το κριτήριο της συμμετοχής του μαθητή. Καθώς, λοιπόν, πρόκειται για εξατομικευμένη παρέμβαση, η συμμετοχή αποτελεί

παράμετρο που φανερώνει το ποσοστό ανταπόκρισης του μαθητή στο πρόγραμμα της παρέμβασης και την προσοχή που επεδείκνυε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

Αναφορικά με την υπόθεση σχετικά με την υλοποίηση των στρατηγικών που μοντελοποιήθηκαν από την ερευνήτρια για την αναγνωστική κατανόηση από τον μαθητή, παρατηρήθηκε ότι απουσίαζε η ικανότητα να τις υλοποιεί μόνος του κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και παρουσίαζε σημαντική δυσκολία να τις εφαρμόζει ακόμη και με την καθοδήγηση της ερευνήτριας. Σημαντικός παράγοντας που επέδρασε σε αυτό το αποτέλεσμα είναι ο περιορισμένος αριθμός των παρεμβάσεων, αλλά και η απουσία σταθερού προγράμματος για την εφαρμογή τους.

Επιπλέον των ερευνητικών υποθέσεων που διατυπώθηκαν, παρατηρήθηκε ότι η μνημονική ικανότητα του μαθητή βελτιώθηκε, κάτι που φανερώνεται στον τομέα αξιολόγησης της προετοιμασίας του, ο οποίος συμπληρώνεται από τους τομείς της ανάκλησης λέξεων-κλειδιών, της ανάκλησης γεγονότων-ημερομηνιών και της ικανότητας απάντησης στις ερωτήσεις που προσδιορίζουν τα ιστορικά γεγονότα. Στους πρώτους δύο τομείς παρουσιάζεται βελτίωση, εν αντιθέσει με τους υπόλοιπους. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής παρακολουθούσε τις στρατηγικές που εφαρμόζονταν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι οποίες συνετέλεσαν στην ευκολότερη ανάμνηση των κυριότερων πληροφοριών. Γνωρίζοντας το γνωστικό επίπεδο του μαθητή και τις αδυναμίες που παρουσιάζει, η ερευνήτρια δεν εστίασε στις ημερομηνίες του εκάστοτε μαθήματος. Κατ' επέκταση, δικαιολογείται η μειωμένη επίδοση του μαθητή στους υπόλοιπους τομείς. Ακόμη, μελετώντας την επίδοση του καλού μαθητή της τάξης στους δύο τομείς που ο μαθητής της έρευνας παρουσίασε αδυναμίες, φαίνεται είναι επίσης χαμηλή. Αυτό φανερώνει ότι πρόκειται για μία αδυναμία που παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη τάξη στο μάθημα της Ιστορίας, επομένως δικαιολογείται και η χαμηλή επίδοση του μαθητή της έρευνας.

Συμπερασματικά, από τα προαναφερθέντα συμπεραίνεται ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που βασίζεται στις αρχές του μοντέλου ανταπόκριση στην παρέμβαση/διδασκαλία (RtI) συμβάλλει στην επιτυχή υποστήριξη μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, υπό την αίρεση των περιορισμών της έρευνας. Επιπλέον, η συνεχής παρακολούθηση της επίδοσης, για την προσαρμογή των παρεμβάσεων στις αδυναμίες του εκάστοτε μαθητή.

9. Περιορισμοί της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούν ορισμένες αδυναμίες που παρουσιάζει η παρούσα έρευνα.

Αρχικά, το χρονικό πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής του προγράμματος διδακτικής παρέμβασης ήταν περιορισμένο και σε συνδυασμό με το ότι το δείγμα αποτελούταν από έναν μόνο μαθητή, αποτελούν γεγονότα που περιορίζουν την εξαγωγή ασφαλών και ισχυρών συμπερασμάτων για τη γενίκευση της υλοποίησής του. Ακόμη, δεν υπήρχε η δυνατότητα σύγκρισης της επίδοσης του μαθητή μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης με αυτή του μαθητή αντίστοιχου επιπέδου. Σημαντικό ρόλο στη συγκεκριμένη έρευνα διαδραμάτιζε η αρχική και η τελική αξιολόγηση του μαθητή της έρευνας. Το ότι η αρχική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό του τμήματος, ενώ η τελική από τη φοιτήτρια που πραγματοποιούσε πρακτική άσκηση αποτελεί μία αδυναμία της έρευνας, διότι διαφοροποιείται η οπτική γωνία της αξιολόγησης. Επιπλέον, και το χρονικό εύρος που μεσολάβησε μεταξύ των δύο αξιολογήσεων επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακόμη, η ερευνήτρια ήταν και η παρατηρήτρια της έρευνας, κάτι που εισάγει το υποκειμενικό στοιχείο στην έρευνα.

Όσον αφορά στον μαθητή, αποτελεί αδυναμία το γεγονός ότι λάμβανε επιπλέον στήριξη από το Τμήμα Ένταξης, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επηρεάζονταν μόνο από τις παρεμβάσεις, αλλά και από την επιπλέον καθοδήγηση που λάμβανε.

10. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Αναφορικά με την περαιτέρω διερεύνηση του αντικειμένου της προκείμενης ερευνητικής εργασίας, προτείνεται η διενέργεια παρόμοιων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, καθώς αποδείχθηκαν αποτελεσματικές, ωστόσο με ευρύτερο χρονικό διάστημα εφαρμογής. Ακόμη, θα οδηγούσε σε αντικειμενικότερα συμπεράσματα, εάν ο παρατηρητής ήταν ένα τρίτο πρόσωπο και σε πιο ολοκληρωμένα, εάν υπήρχε η δυνατότητα δείγματος δύο μαθητών, ενός που θα συμμετείχε στην έρευνα και ενός που θα παρέμενε στη γενική τάξη.

Βιβλιογραφία

Αλβανόπουλος, Γ. (επιμέλεια) & Μητρουλάκη, Σ. (μετάφραση) (χ.χ.). Target the problem (Στοχεύστε το πρόβλημα).

http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCoQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.specialeducation.gr%2Ffiles4users%2Ffiles%2Fdoc%2FTARGET_THE_PROBLEM.doc&ei=t4utU7yzMMbnvgPPpoC4CA&usg=AFQjCNErrseAEyFr7A9idMKQ311LYIpGRA&sig2=p3J-TaYFGIXUgprqehETJiA&bvm=bv.69837884.d.bGO. (προσπελάστηκε 27/06/2014)

Bender, W. N. & Shores, C. F. (2007^c). Response to intervention: a practical guide for every teacher. California: Corwin Press. Council for exceptional children.

Blachowicz, C. & Ogle, D. (2008^b). Reading comprehension strategies for independent learners. United States of America: The Guilford Press.

Brown-Chidsey, R. & Steege, M. W. (2005^c). Response to intervention: principles and strategies for effective practice. New York: The Guilford Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Design Options for Maternal, Infant, and Early Childhood Home Visiting Evaluation (DOHVE) Technical Assistance (TA). (2012). Single case design brief. Selecting appropriate single case designs for evaluating MIECHV funded home visiting programs. http://www.mdrc.org/sites/default/files/img/DOHVE%20SCD%20brief%20for%20MIECHV_Final.pdf. (προσπελάστηκε 21/06/2014)

Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook J. L. & Travers J. F. (2008). Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική μάθηση. Αθήνα: Gutenberg.

Goodrich-Andrade, H. (1996). Understanding rubrics. <https://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>. (προσπελάστηκε 21/06/2014)

Goodrich-Andrade, H. (2005). "Teaching with rubrics: the good, the bad and the ugly". *College teaching*, 53 (1), pp. 27-31. <https://www.csuchico.edu/vpaa/assessment/documents/AndradeTeachingWithRubrics.pdf>. (προσπελάστηκε 21/06/2014)

Haager, D., Dimino, J. A. & Pearlman-Windmueller M. (2007). *Interventions for reading success*. Michigan: Paul H. Brookes Publishing Co.

Los Angeles Valley College. (χ.χ.³). Utilizing rubrics as assessment tools. <http://www.lavc.edu/profdev/utilizingrubrics.pdf>. (προσπελάστηκε 21/06/2014)

McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.

Mellard, D. F. & Johnson, E. (2008^c). *RTI: a practitioner's guide to implementing response to intervention*. California: Corwin Press.

Nock, M. K., Michel, B. D., & Photos, V. I. (2007). *Single-case research designs*. http://www.sagepub.com/upm-data/19353_Chapter_22.pdf. (προσπελάστηκε 21/06/2014)

Νόμος υπ' αριθ. 3699. (Οκτώβριος 2008). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. φύλλου 199. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

<http://www.seepeaa.gr/LH2Uploads/ItemsContent/417/%CE%9D%CE%9F%CE%9C%CE%95%CE%99%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%97-%CE%9A%CE%91%CE%99-%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97-%CE%91%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%A9%CE%9D-%CE%9C%CE%95-%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A0%CE%97%CE%A1%CE%99%CE%91-%CE%97-%CE%9C%CE%95->

³ Χωρίς χρονολογία.

[%CE%95%CE%99%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3-%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3-%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%93%CE%9A%CE%95%CE%A3.pdf](#)

(προσπελάστηκε 21/06/2014)

Paris, S. G. & Stahl, S. A. (2005). Children's reading comprehension and assessment. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>. (προσπελάστηκε 21/06/2014)

Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teyxos_c.pdf. (προσπελάστηκε 22/06/2014)

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teyxos_a.pdf. (προσπελάστηκε 21/06/2014).

Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). Η ανάγνωση. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg.

Smith, C., Sadler, R. & Davies, L. (2010). Assessment rubrics: context and key issues. http://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/245634/Issues-Paper-on-rubrics.pdf. (προσπελάστηκε 21/06/2014)

Stevens, D. D. & Levi, A. (2005). Grading with rubrics. Στο: Stevens, D. D. & Levi, A., Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning. Virginia: Stylus publishing.

<https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/fpawan/L540%20%20CBI/steven-rubrics.pdf>. (προσπελάστηκε 21/06/2014)

University of Connecticut. (χ.χ.). How to create rubrics. http://www.assessment.uconn.edu/docs/How_to_Create_Rubrics.pdf. (προσπελάστηκε 21/06/2014)

Wagner, R. K., Muse A. E. & Tannenbaum, K. R. (2007). Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension. United States of America: The Guilford Press.

Zwiers, J. (2005^ο). Building reading comprehension habits in Grades 6-12. A toolkit of classroom activities. United States of America: International Reading Association.

Παράρτημα

Ι. Ρουμπρικές αξιολόγησης πριν και μετά την παρέμβαση

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Ε΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Κωδικοποίηση μαθητή/ -τριας:

Φοιτά σε Τμήμα Ένταξης: ΝΑ ΟΧΙ

Υπάρχει διάγνωση για τον/ την συγκεκριμένο/ -η μαθητή/ -τρια: ΝΑ ΟΧΙ

Εκτίμηση για το συνολικό δυναμικό του μαθητή/ -τριας πολύ χαμηλότερο από τον μέσο όρο της τάξης.

αρκετά χαμηλότερο από τον μέσο όρο της τάξης.

ελάχιστα χαμηλότερο από τον μέσο όρο της τάξης.

ίσο με τον μέσο όρο της τάξης.

ελάχιστα υψηλότερο από τον μέσο όρο της τάξης.

αρκετά υψηλότερο από τον μέσο όρο της τάξης.

πολύ υψηλότερο από τον μέσο όρο της τάξης.

1. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΕΥΧΕΡΕΙΑΣ

Συνολική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας – ευχέρειας του/ της μαθητή/ -τριας:

	1	2	3	4
Δεξιότητα διάκρισης των βασικών – κύριων σημείων ενός κειμένου	Άριστα ανεπτυγμένη δεξιότητα	Καλά ανεπτυγμένη δεξιότητα	Μέτρια ανεπτυγμένη δεξιότητα	Ελάχιστα ανεπτυγμένη δεξιότητα
Καλύτερος/ -η μαθητής/ -τρια τάξης				
Αξιολογούμενος/ -η μαθητής/ -τρια				
Δεξιότητα σύνοψης των βασικών – κύριων σημείων ενός κειμένου	Άριστα ανεπτυγμένη δεξιότητα	Καλά ανεπτυγμένη δεξιότητα	Μέτρια ανεπτυγμένη δεξιότητα	Ελάχιστα ανεπτυγμένη δεξιότητα
Καλύτερος/ -η μαθητής/ -τρια τάξης				
Αξιολογούμενος/ -η μαθητής/ -τρια				
Δεξιότητα υπόθεσης του περιεχομένου ενός κειμένου, μέσω του τίτλου	Άριστα ανεπτυγμένη δεξιότητα	Καλά ανεπτυγμένη δεξιότητα	Μέτρια ανεπτυγμένη δεξιότητα	Ελάχιστα ανεπτυγμένη δεξιότητα
Καλύτερος/ -η μαθητής/ -τρια τάξης				
Αξιολογούμενος/ -η μαθητής/ -τρια				
Δεξιότητα εφαρμογής της στρατηγικής κατανόησης άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα	Άριστα ανεπτυγμένη δεξιότητα	Καλά ανεπτυγμένη δεξιότητα	Μέτρια ανεπτυγμένη δεξιότητα	Ελάχιστα ανεπτυγμένη δεξιότητα
Καλύτερος/ -η μαθητής/ -τρια τάξης				
Αξιολογούμενος/ -η μαθητής/ -τρια				

2. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Συνολική αξιολόγηση της απόδοσης του μαθητή στο μάθημα της Ιστορίας:

	1	2	3	4
Βαθμός προετοιμασίας μαθητή απ' το σπίτι	Άριστα προετοιμασμένος/-η	Καλά προετοιμασμένος/-η	Μέτρια προετοιμασμένος/-η	Ελάχιστα προετοιμασμένος/-η
Καλύτερος/-η μαθητής/-τρια τάξης				
Αξιολογούμενος/-η μαθητής/-τρια				
Δεξιότητα κατανόησης του γραφικού οργανωτή	Άριστα ανεπτυγμένη δεξιότητα	Καλά ανεπτυγμένη δεξιότητα	Μέτρια ανεπτυγμένη δεξιότητα	Ελάχιστα ανεπτυγμένη δεξιότητα
Καλύτερος/-η μαθητής/-τρια τάξης				
Αξιολογούμενος/-η μαθητής/-τρια				
Δεξιότητα απάντησης στα βασικά ερωτήματα προσδιορισμού ιστορικών γεγονότων: «Ποιος; Πού; Πότε; Πώς; Γιατί;»	Άριστα ανεπτυγμένη δεξιότητα (απαντά σε όλα τα ερωτήματα)	Καλά ανεπτυγμένη δεξιότητα (απαντά σε αρκετά ερωτήματα)	Μέτρια ανεπτυγμένη δεξιότητα (απαντά σε λίγα ερωτήματα)	Ελάχιστα ανεπτυγμένη δεξιότητα (απαντά σε ελάχιστα ερωτήματα)
Καλύτερος/-η μαθητής/-τρια τάξης				
Αξιολογούμενος/-η μαθητής/-τρια				
Συμμετοχή στο μάθημα	Άριστη	Καλή	Μέτρια	Ελάχιστη
Καλύτερος/-η μαθητής/-τρια τάξης				
Αξιολογούμενος μαθητής/-τρια				
Ενδιαφέρον για το μάθημα	Άριστο	Καλό	Μέτριο	Ελάχιστο
Καλύτερος/-η μαθητής/-τρια τάξης				
Αξιολογούμενος/-η μαθητής/-τρια				

Δεξιότητα ανάκλησης των λέξεων – κλειδιών του κειμένου	Άριστα ανεπτυγμένη δεξιότητα (ανακαλεί όλες τις λέξεις – κλειδιά)	Καλά ανεπτυγμένη δεξιότητα (ανακαλεί αρκετές λέξεις – κλειδιά)	Μέτρια ανεπτυγμένη δεξιότητα (ανακαλεί λίγες λέξεις – κλειδιά)	Ελάχιστα ανεπτυγμένη δεξιότητα (ανακαλεί ελάχιστα λέξεις – κλειδιά)
Καλύτερος/ -η μαθητής/ -τρια τάξης Αξιολογούμενος/ -η μαθητής/ -τρια				
Δεξιότητα ανάκλησης ιστορικών γεγονότων/ ημερομηνιών του μαθήματος	Άριστα ανεπτυγμένη δεξιότητα (ανακαλεί όλα τα ιστορικά γεγονότα/ ημερομηνίες του μαθήματος)	Καλά ανεπτυγμένη δεξιότητα (ανακαλεί αρκετά ιστορικά γεγονότα/ ημερομηνίες του μαθήματος)	Μέτρια ανεπτυγμένη δεξιότητα (ανακαλεί λίγα ιστορικά γεγονότα/ ημερομηνίες του μαθήματος)	Ελάχιστα ανεπτυγμένη δεξιότητα (ανακαλεί ελάχιστα ιστορικά γεγονότα/ ημερομηνίες του μαθήματος)
Καλύτερος/ -η μαθητής/ -τρια τάξης Αξιολογούμενος/ -η μαθητής/ -τρια				
Δεξιότητα περιγραφής εικόνων – πηγών και ανάγνωσης ιστορικών χαρτών	Άριστα ανεπτυγμένη δεξιότητα	Καλά ανεπτυγμένη δεξιότητα	Μέτρια ανεπτυγμένη δεξιότητα	Ελάχιστα ανεπτυγμένη δεξιότητα
Καλύτερος/ -η μαθητής/ -τρια τάξης Αξιολογούμενος/ -η μαθητής/ -τρια				

2. Ρουμπρικές αξιολογήσεις για την παρακολούθηση της επίδοσης του μαθητή

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Προετοιμασία										
Ανάκληση λέξεων-κλειδιών μαθήματος										
Ανάκληση γεγονότων/ ημερομηνιών μαθήματος										
Σύνδεση τίτλου- περιεχομένου										
Αναγνωστική ευχέρεια										
Άγνωστες λέξεις – συμφραζόμενα										
Διάκριση βασικών σημείων										
Σύνοψη βασικών σημείων										
Βασικά ερωτήματα ιστορικών γεγονότων										
Ανάγνωση ιστορικών χαρτών										
Γραφικός οργανωτής – Αξιολόγηση κατανόησης										
Ενδιαφέρον										
Συμμετοχή										
Παρακολούθηση στρατηγικής από μαθητή										
Υλοποίηση στρατηγικής από μαθητή										

3. Γραφικοί οργανωτές μαθημάτων

**30α. Η τέταρτη σταυροφορία και η άλωση της
Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους**

1. Σελτζούκοι Τούρκοι τα
(χριστιανοί)

2. Ο Αυτοκράτορας του Βυζαντίου
ζήτησε βοήθεια από
ΝΑΙ

3. Ο ζήτησε βοήθεια από τους
.....

ΑΛΛΑ δε βοήθησαν
Οργάνωσαν σταυρο.....
Γιατί;
.....

4. Στην τέταρτη μαζεύτηκαν στη

Σχέδιο: α.

β.

Οι Βενετοί διέθεσαν τα καράβια τους.

Αντάλλαγμα: μισά από τα και τα

5. **ΑΛΛΑ** εμφανίστηκε ο που δεν είχε πια
τον θρόνο.

Τους ζήτησε να κατακτήσουν

Αντάλλαγμα:

6. **ΤΕΛΙΚΑ:**

Οι σταυροφόροι

30β. Τα ελληνικά κράτη μετά την άλωση της Πόλης

1. Η Αυτοκρατορία της

Ιδρυτές:

Πρωτεύουσα:

Σημαντικό γεγονός:

2. Η Αυτοκρατορία της

Ιδρυτές:

Πρωτεύουσα:

Σημαντικό

στοιχείο:

.....

3. Το Δεσποτάτο της

Ιδρυτής:

Πρωτεύουσα:

Σημαντικό γεγονός:

4. Το Δεσποτάτο του

Ιδρυτές:

Πρωτεύουσα:

Σημαντικό στοιχείο:

31. Η ανάκτηση της Πόλης από τον Μιχαήλ Η', τον Παλαιολόγο

1. Φράγκοι: δεν για την Κωνσταντινούπολη.
2., αυτοκράτορας της Νίκαιας:



.....

συνεργασία

Αυτοκρατορίας

με

.....

αντάλλαγμα:

.....

3. 1261:

Αλέξιος

.....

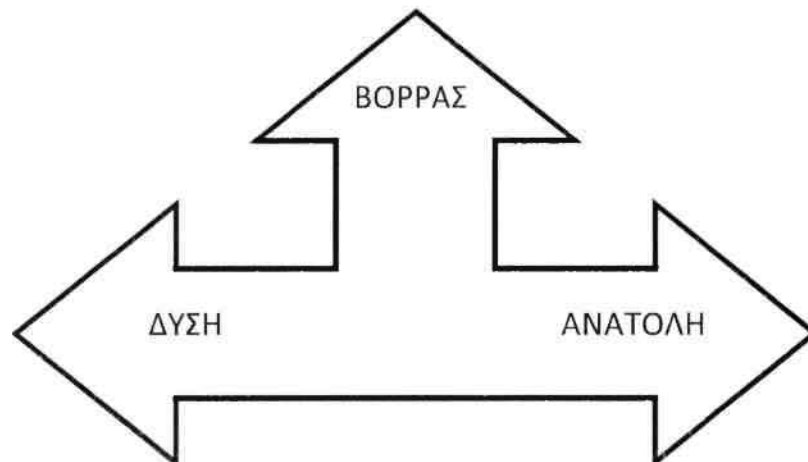
(.....) μπήκε στην Κωνσταντινούπολη.

4. Μιχαήλ Η', ο Παλαιολόγος στέφτηκε.....

5. Όσο η Κωνσταντινούπολη ήταν στα χέρια των

.....,

6. Χωρίς και με εχθρούς:



32. Η Θεσσαλονίκη γνωρίζει μεγάλη ακμή

1. Θεσσαλονίκη: και
κέντρο της αυτοκρατορίας.
2. Γιατί;
 - α.
 - β.
3. +
4. Χρόνια παρακμής, δεν παρήκμασε γιατί:
.....
5. Κίνημα των
Ζηλωτές: πολιτικό που υπερασπιζόταν τα
συμφέροντα των
απέναντι στους πλούσιους.
6. Σύγκρουση με τους πλούσιους:
Αποτελέσματα:
 - A.
 - B.
 - Γ.ΑΛΛΑ ΤΕΛΙΚΑ: Οι ευγενείς
.....
..... από τους Ζηλωτές.

33. Οι Οθωμανοί Τούρκοι κατακτούν βυζαντινά εδάφη

7. Νέος εχθρός βυζαντινής αυτοκρατορίας:
.....

8. Αρχηγός:
Έφτασαν στον, πέρασαν στην
..... ακτή και κατέλαβαν περιοχές της
....., της και της
..... Ελλάδας.
Νίκησαν στη

9. Σουλτάνος: Ήθελε να κάνει την
Κωνσταντινούπολη πρωτεύουσα του κράτους του.
Τότε, εμφανίστηκε ένας άλλος ασιατικός λαός, οι
....., με αρχηγό τον
Στη μάχη της νίκησαν οι Τούρκοι / Μογγόλοι.

10. **1421:** σουλτάνος έγινε ο και ήθελε
να κατακτήσει την Κωνσταντινούπολη.
Τελικά:

11. Άλλο σχέδιο:
Από την, κυρίευσε τη
....., τα και
έφτασε ως τον
Ύστερα κατέκτησε τη της Βουλγαρίας. Έμεινε
μόνο η Κωνσταντινούπολη.

4. Ιστορικοί χάρτες μαθημάτων

- Κεφάλαιο 30^α. «Η τέταρτη σταυροφορία και η άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους».



- Κεφάλαιο 30^β. «Τα ελληνικά κράτη μετά την άλωση της Πόλης».



- Κεφάλαιο 31. «Η ανάκτηση της Πόλης από τον Μιχαήλ Η', τον Παλαιολόγο».
- και
- Κεφάλαιο 32. «Η Θεσσαλονίκη γνωρίζει μεγάλη ακμή».



- Κεφάλαιο 33. «Οι Οθωμανοί Τούρκοι κατακτούν βυζαντινά εδάφη».





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000124086