

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΟΥ ΕΜΠΕΡΙΕΧΟΝΤΑΙ ΣΤΑ
ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΕΣ ΓΙΑ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

ΓΕΩΡΓΟΥΛΑΚΟΥ ΙΩΑΝΝΑ (ΑΕΜ: 914)

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. ΤΖΙΒΙΝΙΚΟΥ ΣΩΤΗΡΙΑ (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)

(Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής
Θεσσαλίας)

2. ΒΛΑΧΟΣ ΦΙΛΙΠΠΟΣ

(Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος
Ειδικής Αγωγής Θεσσαλίας)

3. ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ ΔΙΑΜΑΝΤΩ

(Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής εκπαίδευσης Θεσσαλίας)

ΒΟΛΟΣ
ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ, 2014

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια μου, Κα Τζιβινίκου Σωτηρία, για τις χρήσιμες συμβουλές της, την παροχή σημαντικού υλικού και την πολύτιμη βοήθεια της σε όλες τις φάσεις της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω, από τα βάθη της καρδιάς μου, την οικογένεια μου για την αμέριστη υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Τέλος, δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τη γιαγιά μου, Μαρία, και τις φίλες μου, καθεμιά ξεχωριστά, για την αγάπη, την υποστήριξη και την πίστη ότι μπορώ να τα καταφέρω, ακόμη κι όταν έβριθα αμφιβολιών.

ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ

Αφιερώνω την εργασία μου στην οικογένεια μου και σε όσους με την παρουσία τους φωτίζουν και διανθίζουν τη ζωή μου κάνοντάς με καλύτερο και ευτυχέστερο άνθρωπο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Επιδίωξη της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση του βαθμού στον οποίο το υλικό που χρησιμοποιείται για τη γλωσσική διδασκαλία κατά τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού μπορεί να διευκολύνει ή να προάγει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, σε σχέση πάντα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εκείνοι διαθέτουν και εκδηλώνουν, κυρίως κατά την ανάγνωση και επεξεργασία ενός κειμένου και των στοιχείων που σχετίζονται με αυτό. Για τον λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε συγκριτική ανάλυση ανάμεσα σε εκείνες τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως οι πλέον αποτελεσματικές για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και το εκπαιδευτικό υλικό στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας για τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, όσον αφορά την αναγνωστική κατανόηση και την επεξεργασία κειμένων. Στόχος της συγκεκριμένης ανάλυσης ήταν να αξιολογηθεί το συγκεκριμένο υλικό ως προς την αποτελεσματικότητά του, με βασικό γνώμονα το γεγονός ότι στη σχολική τάξη παρατηρείται μαθητική ανομοιογένεια και ένα μεγάλο μέρος των μαθητών παρουσιάζει υποεπίδοση λόγω μαθησιακών δυσκολιών.

Βασικό συμπέρασμα της παρούσας εργασίας είναι ότι μέσω του σχολικού υλικού που εξετάστηκε, φαίνεται να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να έρθουν σε επαφή με διάφορες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που θεωρούνται αποτελεσματικές με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία. Από την άλλη πλευρά, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης του υπάρχοντος υλικού, καθώς σε αυτό δεν εμφανίζονται όλες οι θεωρούμενες ως οι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές, στοιχείο που θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη στην οποιαδήποτε αναθεώρηση του ελληνικού εκπαιδευτικού υλικού.

Τέλος, οι οδηγίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά και γενικότερα για κάθε ομάδα μαθητών που χρειάζεται ενίσχυση είναι ενίοτε ανεπαρκείς. Σε κάθε περίπτωση, πέρα από τα περιθώρια βελτίωσης, τα λάθη και τις παραλείψεις, το σημαντικότερο από όλα είναι ότι μέσω του συγκεκριμένου υλικού δημιουργείται η βάση και δίνεται η δυνατότητα με τις κατάλληλες προσαρμογές στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη σωστή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο υποστήριξης

και βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης και των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
1.1 Γενικά.....	9
1.2 Δομή της εργασίας.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	13
2.1 Ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών.....	13
2.2 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά την κατανόηση κειμένου.....	16
2.3 Δομή του κειμένου.....	21
2.4 Αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης.....	22
2.5 Αναστοχασμός-αυτοπαρακολούθηση.....	23
2.6 Αλληλοδιδασκαλία και ΜΜΔ.....	27
2.7 Πύκνωση (summarization).....	28
2.8 Συνδυασμός στρατηγικών.....	32
2.9 Ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.....	34
2.10 Διατύπωση προβλέψεων.....	40
2.11 Προσθήκες στο κείμενο (text enhancements).....	41
2.12 Ερευνητικά ερωτήματα.....	48
2.13 Στόχος της εργασίας.....	50
2.14 Μεθοδολογία.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	53
3.1 Τι αναφέρεται για τους ΜΜΔ στο υλικό μας.....	53
3.2 Τι είδους ασκήσεις προτείνονται για τους ΜΜΔ.....	54
3.3 Τι αναφέρεται γενικά για τις στρατηγικές στο υλικό για τους δασκάλους.....	60
3.4 Άμεσες ή έμμεσες αναφορές στην περίληψη στο ΠΣ.....	64
3.5 Βιβλία του δασκάλου.....	73
3.6 Συμπερασματικά για το ΠΣ, το ΟΝΓ και τα <i>Βιβλία του δασκάλου</i>	74

3.7 Τα βιβλία του μαθητή και τα τετράδια εργασίας	74
3.7.1 Ερωτήσεις κατανόησης	74
3.7.2 Προσθήκες στο κείμενο	75
3.7.3 Πύκνωση.....	76
3.7.4 Αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης.....	78
3.7.5 Αξιολόγηση.....	78
3.7.6 Δομή του κειμένου.....	79
3.7.7 Μοντελοποίηση.....	80
3.7.8 Συμπερασματικά για τα ΒΜ και Τ.....	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	85
4.1 Ερωτήσεις.....	85
4.1.1 Αυτοερωτήσεις	85
4.1.2 Υποδειγματικές ερωτήσεις.....	87
4.1.3 Ερωτήσεις και συνδυασμός στρατηγικών.....	87
4.2 Αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης.....	87
4.3 Δομή του κειμένου.....	88
4.4 Πύκνωση	89
4.4.1 Πύκνωση και ερωτήσεις.....	89
4.4.2 Αναστοχασμός και πύκνωση.....	89
4.5 Προσθήκες στο κείμενο.....	89
4.6 Μοντελοποίηση	90
4.7 Συνδυασμός στρατηγικών.....	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ	
ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	93
ΣΥΝΟΨΗ	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Γενικά

Η ανάγνωση διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στη ζωή του ατόμου καθώς αυτό έρχεται καθημερινά σε επαφή με γραπτό υλικό που είτε είναι απαραίτητο να το διαβάσει, είτε επιλέγει να το διαβάσει «προς τέρψιν και αγαλλίαση». Αν και λόγω της δημοτικότητας του διαδικτύου και της καθιέρωσης της ευρυζωνικότητας πολλοί θεώρησαν ότι η ανάγνωση θα περιοριστεί, σήμερα παράγεται περισσότερο υλικό προς ανάγνωση από οποιαδήποτε άλλη εποχή (Faggella-Luby & Deshler, 2008). Εν ολίγοις, ο γραπτός λόγος κατακλύζει τη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου και η ανάγνωση του αποτελεί επιτακτική ανάγκη (Faggella-Luby & Deshler, 2008). Γι αυτό και οι κυβερνήσεις, τόσο στην Ελλάδα (π.χ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α) όσο και στο εξωτερικό (π.χ. Bush, 2001), τοποθετούν την ανάγνωση πρώτη στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα. Η ανάγνωση, δηλαδή, αποτελεί ξεχωριστή ακαδημαϊκή δεξιότητα, η οποία διδάσκεται και εξετάζεται στο σχολείο σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του ελληνικού υπουργείου παιδείας (Βάμβουκας, 2004; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α) και το ίδιο συναντάται και στα εκπαιδευτικά προγράμματα άλλων χωρών (Rasinski & Hoffman, 2003). Η ανάγνωση, όμως, δεν είναι σημαντική μόνο ως ξεχωριστή ακαδημαϊκή δεξιότητα, αλλά αποτελεί και προαπαιτούμενο παράγοντα για την πρόσληψη και οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Μπότσας, 2007). Συνεπώς, η ανάγνωση είναι πολύ σημαντική για τη μάθηση γιατί χωρίς την αναγνωστική ικανότητα δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ακαδημαϊκή επιτυχία (Satchwell, 1993; Strong, 2002).

Σημαντικός στόχος της ανάγνωσης είναι η αναγνωστική κατανόηση (Sencibaugh, 2007; Edmonds κ.ά., 2009), να μπορεί, δηλαδή, το άτομο να κατανοεί αυτό που διαβάζει και έπειτα να συγκρίνει τις πληροφορίες που λαμβάνει από το κείμενο που διαβάζει με τις γνώσεις που ήδη έχει, οικοδομώντας με αυτόν τον τρόπο τη νέα γνώση (Deshler, 2008; Sencibaugh, 2007; Edmonds κ.ά., 2009). Τα παιδιά θα πρέπει, λοιπόν, να ενθαρρύνονται να διαβάζουν, καθώς έχει βρεθεί ότι αυτό τους βοηθά να σκέφτονται με πιο λογικό τρόπο (The National Reading Panel, 2000) και

αποτελεί τον κυριότερο τρόπο για τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων (Kamil κ.ά., 2010). Στην ανάγνωση το μέγιστο σημείο κατάρτισης είναι να μπορεί το άτομο να κατανοεί ένα εύρος κειμενικών ειδών σε ένα υψηλό επίπεδο (Faggella-Luby & Deshler, 2008). Η εκπαιδευτική έρευνα έχει ασχοληθεί εκτεταμένα με τα χαρακτηριστικά της ανάγνωσης και τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν σε αυτή, επηρεάζοντας το βαθμό αναγνωστικής κατανόησης του αναγνώστη (DuBay, 2004). Έτσι, λοιπόν, έχει βρεθεί ότι η αναγνωστική κατανόηση επηρεάζεται αφενός από παράγοντες που αφορούν τον αναγνώστη και αφετέρου από παράγοντες που αφορούν το υλικό προς ανάγνωση.

Όσον αφορά τον μαθητικό πληθυσμό, αυτός χαρακτηρίζεται από ετερογένεια. Ένα μεγάλο μέρος του παρουσιάζει Μαθησιακές Δυσκολίες και από αυτούς το 80% φαίνεται να έχει δυσκολίες στην ανάγνωση (Gersten κ.ά., 2001· Παντελιάδου, 2004). Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλους τους τομείς της αναγνωστικής διαδικασίας: έχουν προβλήματα στη φωνολογική επίγνωση (Wagner κ.ά., 1997· Rogodas, 1999· Κωτούλας, 2003), αποκωδικοποιούν με δυσκολία (Wise et al., 2008), διαβάζουν αργά και κομπιαστά και καταβάλλουν πολλή προσπάθεια, η οποία τους στερεί τη δυνατότητα διατύπωσης υποθέσεων για το κείμενο ώστε να μπορέσουν να το κατανοήσουν (Siegel, 2003). Παράλληλα, η βραχύχρονη μνήμη τους είναι περιορισμένη (Swanson κ.ά., 2009), ενώ τα περισσότερα προβλήματα συναντώνται στην εργαζόμενη μνήμη (Alloway, 2006· Carretti κ.ά., 2009). Τα κυριότερα προβλήματα, όμως, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση βρίσκονται στην επιλογή και στη χρήση των κατάλληλων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Martini & Shore, 2008· Wong, 1998). Ακόμη, δηλαδή, κι αν διαθέτουν στρατηγικές, δυσκολεύονται να επιλέξουν την κατάλληλη για το εκάστοτε αναγνωστικό έργο (Μπότσας, 2007). Όλα τα παραπάνω είναι επόμενο να επιδρούν στη διάθεση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες να εμπλακούν σε αναγνωστικά έργα, περιορίζοντας τα κίνητρα τους. Η έλλειψη κινήτρων με τη σειρά της στερεί τους μαθητές αυτούς από ευκαιρίες μάθησης (Γωνίδα, 1999).

Τα χαρακτηριστικά του υλικού προς ανάγνωση δεν μπορούν παρά να επηρεάζουν κι αυτά με τη σειρά τους τον βαθμό ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε συνδυασμό πάντα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εκείνοι διαθέτουν (Gersten κ.ά., 2001). Ειδικότερα,

όσον αφορά το σχολικό εγχειρίδιο, οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την κατανόηση του κειμένου ή οι ασκήσεις που το συνοδεύουν μπορούν να διευκολύνουν ή να εμποδίζουν την αναγνωστική κατανόηση των ΜΜΔ. Η αξιολόγηση, λοιπόν, του σχολικού εγχειριδίου ως προς τα χαρακτηριστικά που μπορούν να προάγουν ή όχι την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών αυτών κρίνεται απαραίτητη. Άλλωστε, το 90 με 95% της διδακτικής ώρας αφιερώνεται από τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση του διδακτικού υλικού (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995· Μπονίδης, 2004), ενώ το 70% από τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού χρόνου γίνονται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο (Weiss, 1988). Η διαπίστωση, λοιπόν, ότι το σχολικό βιβλίο αποτελεί ένα από τα βασικά μέσα μετάδοσης γνώσης και χρησιμοποιείται σε ευρεία κλίμακα από μαθητές και εκπαιδευτικούς εντός και εκτός σχολείου τροφοδότησε την έρευνα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού (Johnsen, 1993).

1.2 Δομή της εργασίας

Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται αναφορά σε διάφορα θεωρητικά ζητήματα και ιδιαίτερα: 1) πώς ορίζονται διεθνώς οι μαθησιακές δυσκολίες και ποια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ΜΜΔ, και 2) ποιες διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση των ΜΜΔ στη διεθνή ερευνητική δραστηριότητα των τελευταίων δεκαετιών χαρακτηρίζονται από σημαντική αποτελεσματικότητα. Έτσι προέκυψε ένας συγκεντρωτικός πίνακας των πιο αποτελεσματικών στρατηγικών και έγινε κωδικοποίηση του πιθανού τρόπου που μπορούν οι στρατηγικές αυτές να εμφανίζονται μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο ή να προτείνονται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, αφού πρώτα γίνεται λόγος για τις αναφορές στους ΜΜΔ, τις στρατηγικές και την περίληψη, με τη λογική ότι η περίληψη αποτελεί μια σημαντική τεχνική διδασκαλίας και αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και για τους μαθητές με ΜΜΔ, στα *Βιβλία του δασκάλου για την Δ', Ε', και Στ' Δημοτικού*, στα αντίστοιχα τμήματα του *Προγράμματος Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας* και στον *Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, εξετάζεται το συγκεκριμένο υλικό καθώς και τα *Βιβλία του Μαθητή και Τετράδια Εργασίας* για την Δ', Ε', και Στ' Δημοτικού, και σχολιάζονται εκείνες οι αναφορές ή οι ασκήσεις που

θα μπορούσαν να συσχετιστούν με τις στρατηγικές που θεωρούνται αποτελεσματικές στη διεθνή βιβλιογραφία.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων για να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο το υλικό που χρησιμοποιείται για τη γλωσσική διδασκαλία κατά τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, μπορεί να διευκολύνει ή να προάγει την αναγνωστική κατανόηση των ΜΜΔ και ακολουθούν προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών

Ο όρος *Μαθησιακές Δυσκολίες* (ΜΔ) είναι παραδοσιακά συνώνυμος με την απροσδόκητα χαμηλή επίδοση παρόλο που έχει δοθεί η ευκαιρία στο μαθητή και έχουν υπάρξει οι κατάλληλες συνθήκες για μάθηση (Lyon et al, 2001). Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι εγγενείς στο άτομο και σχετίζονται με δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (Sleeter, 2010). Μπορεί, βέβαια, να παρουσιάζονται μαζί με άλλα χαρακτηριστικά μειονεξίας ή να δέχονται επίδραση από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η κακή διδασκαλία, αλλά δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων (Παντελιάδου, 2000). Οι μαθητές με *Μαθησιακές Δυσκολίες* (ΜΜΔ) χαρακτηρίζονται από σημαντικές δυσκολίες στην ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, τον συλλογισμό και τα μαθηματικά. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση συναντώνται και ως *αναπτυξιακή δυσλεξία* (Scruggs & Mastropieri, 2003).

Είναι γεγονός ότι είναι δύσκολο να εντοπιστούν κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, γιατί ο τρόπος εκδήλωσης τους όσο και η πιθανή αιτιολογία ποικίλουν. Συχνά παρατηρούνται

Πίνακας 1: Ορισμός ΜΔ (NJCLD)

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και 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, 1990).

Ανακεφαλαιώνονται σχεδόν όλα τα γενικώς αποδεκτά στοιχεία των προηγούμενων προσπαθειών να οριστούν με ικανοποιητικό τρόπο οι ΜΔ (Μπότσας, 2007).

δυσκολίες αντίληψης, κινητικές διαταραχές, διαταραχές προσοχής, διαταραχές μνήμης, προβλήματα κοινωνικο – συναισθηματικής φύσης. Ωστόσο, αυτά τα χαρακτηριστικά παρουσιάζονται και σε άλλες κατηγορίες ειδικών αναγκών και δε μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά στοιχεία κατά τη διαφοροδιάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Πρέπει να τονιστεί ότι οι διαταραχές οπτικής αντίληψης και επεξεργασίας δε συνδέονται αιτιολογικά με τις ΜΔ, αλλά αποτελούν μια ξεχωριστή διαταραχή που συνυπάρχει με αυτές. Άλλοι παράγοντες, όπως οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τα κίνητρα, οι γλωσσικές δεξιότητες είναι υπεύθυνα για την ύπαρξη ΜΔ. Ένας μαθητής είναι υποψήφιος για ΜΔ όταν η επίδοση του είναι χαμηλότερη κατά δύο χρόνια τουλάχιστον από την αναμενόμενη (Παντελιάδου, 2000). Η ασάφεια και η έλλειψη συνοχής μεταξύ των υπάρχοντων ορισμών επηρεάζει την αξιοπιστία και τον συνεπή προσδιορισμό των μαθητών με ΜΔ, επειδή οι διαδικασίες αξιολόγησης ποικίλουν ανάλογα με τον ορισμό που επιλέγεται να χρησιμοποιείται (Flanagan κ.ά., 2002).

Ο πρώτος που διατύπωσε ορισμό για τις μαθησιακές δυσκολίες ήταν ο Kirk το 1962. Από την εποχή του Kirk ως τον ορισμό από την Αμερικανική Εθνική Συντονιστική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (πίνακας 1) (Hammill, 1990· NJCLD, 2010), ο οποίος είναι και ο ευρύτερα χρησιμοποιούμενος από όλους, έχουν προκύψει αρκετές διαφοροποιήσεις, εξαιρέσεις ή προσθήκες (Kavale & Forness, 2000). Στους ορισμούς του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας και του DSM IV έγινε μια προσπάθεια ποσοτικοποίησης των κριτηρίων διάγνωσης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, ώστε να διευκολυνθούν οι επαγγελματίες που τους χρησιμοποιούν.

Πιο συγκεκριμένα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας στο εγχειρίδιο «Ταξινόμηση ICD – 10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών Συμπεριφοράς (Στεφανής κ.ά., 1997), κατηγοριοποίησε την ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση μεταξύ των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών των σχολικών ικανοτήτων. Στη σχετική περιγραφή γίνεται λόγος για απρόσμενη χαμηλή επίδοση, ασυμφωνία νοητικού δυναμικού και επίδοσης καθώς και για παράγοντες αποκλεισμού. Επιπλέον, τίθεται το ζήτημα της διαφοροποίησης της ανεκτής από την υπολειπόμενη επίδοση στις σχολικές δραστηριότητες, και αναφέρθηκε η ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη η σοβαρότητα και η μεταβολή των δυσκολιών στον χρόνο, με άλλα λόγια η αναπτυξιακή πορεία. Εξάλλου, αναγνωρίστηκε ότι οι σχολικές δεξιότητες στις οποίες εμφανίζεται το πρόβλημα πρέπει οπωσδήποτε να διδαχθούν. Αυτό σημαίνει ότι το

παιδί πρώτα πρέπει να αποτύχει κάπου και στη συνέχεια να γίνει η κατάλληλη παρέμβαση.

Στον ορισμό που προτείνεται στο DSM IV της Αμερικανική Ένωσης Ψυχολόγων, γίνεται αναφορά σε τρία κριτήρια: α) στην αναγνωστική επίδοση, έτσι όπως αυτή, όταν μετριέται με μια αξιόπιστη ατομική δοκιμασία αναγνωστικής ακρίβειας ή/και κατανόησης, προκύπτει να είναι σημαντικά χαμηλότερη από ό,τι θα αναμενόταν με βάση τη χρονολογική ηλικία, τη νοημοσύνη και την ηλικία εκπαίδευσης, β) το πρόβλημα (α) ασκεί σημαντική επίδραση στη γενική ακαδημαϊκή επίδοση ή στις δραστηριότητες καθημερινής ζωής οι οποίες απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες, γ) αν υπάρχει ένα αισθητηριακό πρόβλημα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνδέονται με αυτό, αλλά δεν αποτελεί αυτό το πρόβλημα ξεκάθαρη ένδειξη ειδικής μαθησιακής δυσκολίας (Task Force on DSM IV, 1994). Ο ορισμός, δηλαδή, του DSM IV βασίζεται στην έννοια της απόκλισης της επίδοσης από τον δείκτη νοημοσύνης καθώς και τη χρονολογική και σχολική ηλικία του παιδιού. Επιπλέον, γίνεται χρήση κριτηρίων αποκλεισμού, που όμως περιορίζονται στους αισθητηριακούς παράγοντες που μπορούν να πιστοποιηθούν από αντικειμενικά ευρήματα μέσω εξετάσεων (Μπότσας, 2007).

Ο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος στις μέρες μας ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών ανήκει στην Εθνική Συντονιστική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee for Learning Disabilities) (βλ. πίνακα 1). Ο ορισμός αυτός είναι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ίσως, ο πληρέστερος από όσους έχουν εμφανιστεί και σε αυτόν ανακεφαλαιώνονται σχεδόν όλα τα γενικώς αποδεκτά στοιχεία των προηγούμενων προσπαθειών να οριστούν με ικανοποιητικό τρόπο οι Μαθησιακές Δυσκολίες (Μπότσας, 2007).

Όπως φαίνεται και από τους παραπάνω ορισμούς, τα προβλήματα στην ανάγνωση αποτελούν σταθερό κριτήριο για την αξιολόγηση της ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς έχει διαπιστωθεί τόσο διεθνώς (Gersten et al., 2001), όσο και στην ελληνική πραγματικότητα (Παντελιάδου, 2004) ότι το 80% των μαθητών με ΜΔ έχει αναγνωστικές δυσκολίες. Κάποιες ξένες έρευνες αναφέρουν ότι το 90% των ΜΜΔ έχουν προβλήματα στο να μάθουν να διαβάζουν (Lyon, 1995· Vaughn κ.ά., 2002).

Σε όλους, λοιπόν, τους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών αδιαπραγμάτευτο χαρακτηριστικό αποτελούν τα προβλήματα στην ανάγνωση (Kavale & Reece, 1992). Οι μαθητές με ΜΔ, όμως, αντιμετωπίζουν πιο σημαντικές

αναγνωστικές δυσκολίες από αυτές που αντιμετωπίζουν οι «φτωχοί» αναγνώστες, οι οποίοι δεν έχουν χαρακτηριστεί με ΜΔ, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτές τις σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου (Fuchs et al., 2000). Πολλές φορές γίνεται λόγος για ελάττωμα, αλλά ο πιο σωστός όρος για να μιλήσει κανείς για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι το *αναποτελεσματικότητα* ή *ανικανότητα* (Kavale & Forness, 2000). Με άλλα λόγια, ενώ οι μαθητές με ΜΔ κατέχουν τα απαραίτητα γνωστικά εργαλεία για την πρόσβαση στη γνώση, για κάποιο λόγο το κάνουν με τρόπο αναποτελεσματικό. Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι αυτό οφείλεται σε αποτυχίες στον τομέα της χρήσης στρατηγικών, καθώς και στην ενεργοποίηση των διαδικασιών της μεταγνώσης (Gersten et al., 2001).

2.2 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΜΔ) όσον αφορά την κατανόηση κειμένου και εκπαιδευτικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Swanson (1999), υπάρχει σχετική συμφωνία σε θεωρητικό επίπεδο ότι οι ΜΜΔ διαθέτουν κανονική ευφυΐα αλλά αντιμετωπίζουν προβλήματα επεξεργασίας πληροφοριών. Και οι Gersten κ.ά. (2001) επισημαίνουν ότι η παλαιότερη άποψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες προκαλούνται από κάποια δυσλειτουργία σε κάποιο ή κάποια από τα στοιχεία που σχετίζονται με την επεξεργασία της γνώσης, έχει δώσει τη θέση της στην άποψη ότι σχετίζεται με μια ανεπάρκεια (και όχι δυσλειτουργία) που σχετίζεται όχι τόσο με το αν οι ΜΜΔ διαθέτουν τα απαραίτητα γνωστικά εργαλεία όσο με το ότι τα αξιοποιούν πολύ ανεπαρκώς. Σύμφωνα με τους Gersten κ.ά. (2001) τα προβλήματα των ΜΜΔ σχετίζονται με τον τομέα της αξιοποίησης στρατηγικών και της μεταγνώσης, με άλλα λόγια με την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τις γνωστικές τους ικανότητες σκόπιμα και αναστοχαστικά. Έτσι, οι ΜΜΔ θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως αναποτελεσματικοί χρήστες μεταγνωστικών δεξιοτήτων και μεταγνωστικής γνώσης (Paris κ.ά., 1991· Borkowski 1992· Gajria & Salvia, 1992· Μπότσας & Παντελιάδου, 2001· 2003· Antoniou & Souvignier, 2007· Κουτσουράκη, 2009). Διάφορες μελέτες έχουν δείξει τα θετικά αποτελέσματα της αξιοποίησης της μεταγνώσης σε διδακτικές παρεμβάσεις (Wong & Jones, 1982· Baker, 2002· Duffy, 2002). Γενικά, σύμφωνα με τον Schraw (1998), η μεταγνωστική γνώση σχετίζεται με τη μεταγνωστική παρακολούθηση και, πέρα και πάνω από την επιρροή της νοημοσύνης και των σχετικών με το έργο στρατηγικών, συμβάλλει στην τελική

επίδοση. Και η μελέτη της Swanson (2000) έδειξε ότι η μεταγνωστική γνώση μπορούσε σε αρκετές περιπτώσεις να αντισταθμίζει την ίδια την έλλειψη γνώσης μειώνοντας την ελλειμματική επίδοση σε ένα έργο. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Lin κ.ά. (2000), η μεταγνωστική γνώση στην κατανόηση είναι αξιόπιστος προβλεπτικός παράγοντας της επίδοσης και της αυτοεικόνας για τη δεξιότητα της κατανόησης (αν και υπάρχουν άλλοι σημαντικότεροι, που προέβλεπαν καλύτερα την κατανόηση, όπως η χρήση στρατηγικών και η αποκωδικοποίηση).

Οι τυπικοί αναγνώστες έχουν ενημερότητα για τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόησή και γενικά κατέχουν και μπορούν να αξιοποιήσουν ένα σημαντικό ρεπερτόριο στρατηγικών (Κωσταρίδου–Ευκλείδη, 2005). Αντίθετα, οι «προβληματικοί» αναγνώστες, συχνά, αναπτύσσουν αρνητικές απόψεις σχετικά με τη δυνατότητά τους να ολοκληρώσουν τα αναγνωστικά καθήκοντα που τους ανατίθενται, ενώ δε φαίνεται να κατανοούν πλήρως τη φύση, τις απαιτήσεις, αλλά και τις δυσκολίες που αυτά έχουν. Μια τέτοια σύνδεση των πεποιθήσεων που δομούν οι αναγνώστες για τον εαυτό τους, υπογραμμίζει τη σχέση της μεταγνωστικής γνώσης με τα κίνητρα (Reid & Hresko, 1980· Paris & Oka, 1986· Borkowski κ.ά., 1990· Borkowski & Muthukrisna, 1992· Schiefele, 1996· Butler, 1998· Guthrie κ.ά., 1999· Sideridis, 2005· 2006· Μπότσας, 2007).

Στον τομέα των στρατηγικών τα προβλήματα στην επεξεργασία του κειμένου μπορεί να οφείλονται στο ότι οι μαθητές δεν κατέχουν τις κατάλληλες στρατηγικές ή ότι δε γνωρίζουν πώς να παρακολουθούν το τι καταλαβαίνουν ή όχι, έτσι ώστε να ξαναδιαβάσουν τα δυσκολονόητα σημεία του κειμένου. Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκαν διάφορες διδακτικές παρεμβάσεις που στόχευαν στην ανάπτυξη ή τη δόμηση της μεταγνωστικής γνώσης και αποσκοπούσαν να διδάξουν στους μαθητές πώς να βελτιώσουν την παρακολούθησή του τι κατανοούν, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι στρατηγικές τους και να καταστούν πιο ενεργοί αναγνώστες (Kolligian & Sternberg, 1987· Chan, 1991· Jenkins κ.ά., 1994· Gajria & Salvia, 1992· Meltzer κ.ά., 1996· Boekaerts, 1999· Mastropieri & Scruggs, 1997· Gersten κ.ά., 2001· Shunk & Zimmerman, 2003· Gaskill & Murphy, 2004· Nelson & Manset-Williamson, 2006· Souvignier & Mokhlesgerami, 2006· Antoniou & Souvignier, 2007).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΜΔ κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης συνοψίζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πριν την ανάγνωση

- Ξεκινούν την ανάγνωση χωρίς προετοιμασία
- Ξεκινούν να διαβάζουν χωρίς να ξέρουν το γιατί
- Χρησιμοποιούν κυρίως εξωτερικά κίνητρα
- Χρησιμοποιούν συχνά αρνητικά σχόλια
- Διαβάζουν χωρίς να ξέρουν πώς να προσεγγίσουν τη δραστηριότητα

Κατά την ανάγνωση

- Η προσοχή τους διασπάται εύκολα
- Δε γνωρίζουν πως δεν κατανοούν
- Διαβάζουν για να τελειώσουν
- Δε γνωρίζουν τι να κάνουν όταν δεν κατανοούν
- Δεν αναγνωρίζουν σημαντικό λεξιλόγιο
- Δεν αναγνωρίζουν καμιά οργάνωση

Μετά την Ανάγνωση

- Σταματούν να διαβάζουν και να σκέπτονται
- Πιστεύουν ότι η επιτυχία είναι θέμα τύχης ή ευκολίας του κειμένου

Πηγή: Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου Α., Μπότσας Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος.

Όσον αφορά τη σταδιακή αξιολόγηση των δεδομένων των διαφόρων ερευνών στο σχολικό πλαίσιο, θα μπορούσε να γίνει διάκριση στις εξής περιόδους:

1) η δεκαετία του '60 θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα σημαντικό ορόσημο, καθώς αναγνωρίζεται επίσημα η ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών σε θεσμικό επίπεδο και τα δημόσια σχολεία αρχίζουν να διδάσκουν τους ΜΜΔ ξεχωριστά από τους μη ΜΜΔ, προσπαθώντας να τους παρέχουν εξατομικευμένη διδασκαλία. Θα μπορούσε να αναφερθεί ενδεικτικά το πρόγραμμα της κομητείας Μοντγκόμερι (Montgomery County Project), στο οποίο δόθηκε έμφαση στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα βοηθούσε τους ΜΜΔ να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκαλούνταν από την υπερβολική απόσπαση προσοχής και την υπερκινητικότητα. Έτσι το πρόγραμμα εστίασε στη μείωση των άσχετων με τη διδασκαλία ερεθισμάτων (π.χ. όλοι οι τοίχοι της τάξης ήταν βαμμένοι με το ίδιο χρώμα, ενώ διδακτικό υλικό όπως ημερολόγια, ζωγραφιές κλπ. εμφανίζονταν στην τάξη μόνο όποτε χρειαζόταν), στην αύξηση των ισχυρών (π.χ. με την παροχή διδακτικού υλικού που ήταν πολύχρωμο) και στην ανάθεση εργασιών που ήταν τόσο καλά δομημένες, ώστε να

φαίνονται απλούστερες και να μειώνονται οι πιθανότητες επιτυχίας. Αν και όλες αυτές οι παρεμβάσεις γίνονταν με καλές προθέσεις, οδήγησαν τελικά στη σχολική και κοινωνική περιθωριοποίηση των ΜΜΔ, ενώ το μικρό ποσοστό των ΜΜΔ που κατόρθωνε να αποφοιτήσει από το σχολείο δε διέθετε εκείνες τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες που θα του επέτρεπαν να επιτύχει στη ζωή. Έτσι, στην περίπτωση του προγράμματος της κομητείας Μοντγκόμερι και μεν διαπιστώθηκαν μετά τον πρώτο στάδιο εφαρμογής θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τις ικανότητες αντίληψης και κίνησης, αλλά όχι και όσον αφορά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

2) τη δεκαετία του '70 το κίνημα για τα δικαιώματα των πολιτών προβάλλει μεταξύ άλλων τα δικαιώματα και την ευημερία των ΜΜΔ. Τελικά, το 1975 ψηφίζεται ο Νόμος για τα Άτομα με Εκπαιδευτικές Δυσκολίες (Individuals with Disabilities Education) που διασφαλίζει ότι οι ανάγκες των ΜΜΔ θα ικανοποιούνται και ότι οι ΜΜΔ θα προστατεύονται νομικά. Το 1977 ιδρύθηκε το Εθνικό Κέντρο για Μαθησιακές Δυσκολίες από γονείς ΜΜΔ, με στόχο τη παροχή βοήθειας σε άλλες οικογένειες με το ίδιο πρόβλημα, την ευαισθητοποίηση του κοινού και την υποστήριξη της έρευνας και των πρωτοποριακών πρακτικών για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Ιδιαίτερα από τα μέσα της συγκεκριμένης δεκαετίας παρατηρείται αύξηση της εφαρμοσμένης έρευνας, που τα αποτελέσματά της αξιοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για ΜΜΔ. Μάλιστα, ιδρύονται πέντε ερευνητικά ινστιτούτα: στο Πανεπιστήμιο Columbia (που εστίασε στην επεξεργασία πληροφοριών από τους ΜΜΔ), στο Πανεπιστήμιο του Ιλινόι στο Σικάγο (που εστίασε στις κοινωνικές δεξιότητες των ΜΜΔ και ένα σημαντικό αποτέλεσμα των ερευνών του ήταν ότι οι ΜΜΔ υστερούσαν σε πραγματολογικό επίπεδο, κάτι που δημιουργούσε προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις), στο Πανεπιστήμιο του Κάνσας (που εστίασε σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για εφήβους ΜΜΔ και ένα σημαντικό αποτέλεσμα των ερευνών του ήταν ότι οι ΜΜΔ υστερούν ως προς τις δεξιότητες μελέτης, τις στρατηγικές μάθησης και τις κοινωνικές δεξιότητες), στο Πανεπιστήμιο της Μινεσότα, που εστίασε στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με την ταυτοποίηση των ΜΜΔ και τις διαδικασίες αξιολόγησης με βάση τα αναλυτικά προγράμματα) και στο Πανεπιστήμιο της Βιρτζίνια (που εστίασε σε ΜΜΔ με προβλήματα απόσπασης της προσοχής). Οι ερευνητές του τελευταίου τεκμηρίωσαν τα μεταγνωστικά προβλήματα των ΜΜΔ και προσπάθησαν να αναπτύξουν τεχνικές για την αντιμετώπισή τους. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι η

αυτο-παρακολούθηση της προσοχής οδηγεί γενικά σε αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Επιπλέον, ανέπτυξαν τεχνικές άμεσης διδασκαλίας σχετικά με την ανάγνωση και τα μαθηματικά (Hallahan & Mercer, 2001). Σύμφωνα με τον McKinney (1983), βασικό αποτέλεσμα των συγκεκριμένων ερευνών ήταν ότι οι ΜΜΔ δεν έχουν αποκτήσει επαρκείς στρατηγικές επεξεργασίας των πληροφοριών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αξιοποιήσουν τις ικανότητες και τις εμπειρίες τους ώστε να ωφεληθούν από τη συμβατική διδασκαλία. Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι είναι ικανοί να αποκτήσουν αυτές τις στρατηγικές έτσι ώστε να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη της δεκαετίας του '60, σύμφωνα με την οποία οι ΜΜΔ έπασχαν από χρόνιες ανεπάρκειες όσον αφορά την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων σε αντιληπτικό και γλωσσικό επίπεδο.

3) τη δεκαετία του '80 και του '90 η εκπαιδευτική κοινότητα προσπαθεί να προσδιορίσει τους καλύτερους τρόπους αντιμετώπισης των αναγκών των ΜΜΔ και έτσι η αποτελεσματική διδασκαλία της ανάγνωσης στους ΜΜΔ γίνεται αντικείμενο (έντονων) συζητήσεων. Τα Εθνικά Ινστιτούτα Υγείας (National Institutes of Health) χρηματοδοτούνται αδρά προκειμένου να διερευνήσουν πώς τόσο οι ΜΜΔ όσο και οι μη ΜΜΔ μαθαίνουν ανάγνωση. Στις μέρες μας, τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έχουν ασκήσει σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η ανάγνωση σε ΜΜΔ (Lyon, 1998). Εξάλλου, και τα αποτελέσματα των ερευνών του ερευνητικού Ινστιτούτου του Πανεπιστημίου του Σικάγου σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των ΜΜΔ γρήγορα τράβηξαν την προσοχή πολλών εκπαιδευτικών ιδιαίτερα σε συνδυασμό με την ανησυχία για την ασφάλεια στα σχολεία των ΗΠΑ - σε σχέση με ζητήματα όπως η μοναξιά, η χρήση ναρκωτικών κλπ. (Forness & Kavale, 1996· Mercer, 1997· Vaughn & Sinugab, 1998). Τέλος, τα αποτελέσματα των ερευνών του Πανεπιστημίου της Βιρτζίνια σχετικά με τα μεταγνωστικά προβλήματα των ΜΜΔ έχουν αξιοποιηθεί σε πολλά ευρέως χρησιμοποιούμενα πακέτα διδακτικού υλικού.

4) τη δεκαετία του 2000 παρατηρείται μεγάλη πρόοδος στην έρευνα για τις μαθησιακές δυσκολίες και γενικότερα δίνεται πολύ μεγάλη έμφαση στην διδασκαλία στους ΜΜΔ η οποία βασίζεται στην έρευνα και σε επιστημονικά δεδομένα. Σύμφωνα με τα πορίσματα διαφόρων ερευνών (Donovan & Cross, 2002· National Reading Panel, 2000· Rand Reading Study Group, 2002· Snow, Burns, & Griffin, 1998), θα μπορούσαν να εντοπιστούν διάφορες «περιοχές» της διδακτικής πράξης στις οποίες

θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση (Denton, Vaughn, & Fletcher, 2003): 1) ένας αποτελεσματικός δάσκαλος που να εφαρμόζει αποτελεσματική αναγνωστική διδασκαλία και να προλαμβάνει την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών, 2) ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να δίνει έμφαση στις πρώιμες αναγνωστικές δεξιότητες, όπως η φωνολογική ενημερότητα, το αλφάβητο, ο συλλαβισμός, η γρήγορη ανάγνωση λέξεων, η κατανόηση της χρήσης και της σημασίας των λέξεων, η ανάγνωση κειμένου, η δόμηση της κατανόησης κ.ά., από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, 3) η σαφής διδασκαλία η οποία εστιάζει στις συνδέσεις ανάμεσα στους ήχους των λέξεων και στον συλλαβισμό και βοηθά τους μαθητές να δομήσουν τα στοιχεία της πρώιμης ανάγνωσης (Hecht & Close, 2002), 4) η διδασκαλία της κατανόησης, η οποία εστιάζει στις ιδέες, το γνωστικό υπόβαθρο και το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και τις ρητορικές δομές του γραπτού λόγου καθώς και στην εφαρμογή των στρατηγικών κατανόησης (π.χ. περίληψη, πρόληψη, παρακολούθηση) και σχετίζεται με σημαντικές βελτιώσεις στην ανάγνωση (National Reading Panel, 2000· 2002· Snow κ.ά., 1998).

2.3 Δομή του κειμένου και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Υπάρχει πληθώρα δεδομένων που δείχνουν ότι οι ΜΜΔ διαθέτουν περιορισμένες γνώσεις ή ευαισθησία σχετικά με την οργάνωση του κειμένου (Meyer, Brandt & Bluth, 1980· Taylor & Williams, 1983· Englert & Thomas, 1987· Cain, 1996· Gajria & Salvia, 1992· Goldman & Rakestraw, 2000· Gersten κ.ά., 2001· Baker, Gersten & Graham, 2003· Williams, 2005).

Έτσι, ποικίλες παρεμβάσεις αποσκοπούσαν στην απόκτηση της γνώσης της δομής ιστοριών και, στη συνέχεια στο να διδάξουν στους ΜΜΔ πώς να χρησιμοποιήσουν αυτή τη γνώση προκειμένου να αναλύσουν τις ιστορίες που διάβαζαν και ποια βήματα θα πρέπει να ακολουθηθούν προκειμένου να βελτιωθεί η χαμηλή επίδοση αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση των ΜΜΔ. Από τις διάφορες έρευνες προέκυψε ότι η διδασκαλία στρατηγικών φαίνεται, κατά κανόνα, να βελτιώνει την ικανότητα των ΜΜΔ να εντοπίζουν τις συσχετίσεις που υπάρχουν σε μια ιστορία, να απαντούν ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου και να ξαναδιηγούνται ό,τι έχουν ακούσει, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα σημεία της ιστορίας. Γενικά, η χρήση στοιχείων της δομής της ιστορίας, προκειμένου για τη βελτίωση της

κατανόησης κειμένου, πρέπει να θεωρηθεί ως η αποδοτικότερη πρακτική. Ανεξάρτητα από τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, στους μαθητές παρέχονταν συνήθως στοιχεία της δομής της ιστορίας τα οποία τους βοηθούσαν να εστιάσουν σε κάποιες πληροφορίες. Οι διδάσκοντες συχνά παρουσίαζαν τα διαδοχικά βήματα της διαδικασίας και παρείχαν πλούσια ανατροφοδότηση (Gersten κ.ά., 2001· Stanberry & Swanson, 2009).

Στην έρευνα των Bakken, Mastropieri & Scruggs (1997) μία ομάδα μαθητών διδάχθηκε στρατηγικές σχετικά με τη δομή του κειμένου, μία άλλη στρατηγική αναδιατύπωσης της παραγράφου, ενώ υπήρχε και μια ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις των δύο πρώτων ομάδων ήταν πολύ υψηλότερες από αυτές της ομάδας ελέγχου [Μ.Ο. μεγέθους αποτελεσματικότητας 3,43 (κυμαινόταν μεταξύ 2,09 και 4,63)], ενώ οι επιδόσεις της πρώτης ομάδας ήταν υψηλότερες από αυτές της δεύτερης [Μ.Ο. μεγέθους αποτελέσματος 0,68 (κυμαινόταν μεταξύ 0,46 και 0,95)].

Στη δε μετα-ανάλυση των Gajria κ.ά. (2007), η διδασκαλία της δομής του κειμένου εμφάνισε Μ.Ο. μεγέθους αποτελεσματικότητας 2,33 (κυμαινόταν μεταξύ 2,38 και 2,27).

2.4 Αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης

Σύμφωνα με την Williams (1993), μια πηγή δυσκολιών για τους ΜΜΔ είναι η ελλιπής ικανότητα αξιοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης. Στην έρευνά της φάνηκε ότι οι ΜΜΔ είχαν χαμηλές επιδόσεις τόσο στον εντοπισμό του θέματος του κειμένου όσο και των σημαντικών πληροφοριών που απαιτούνταν για την πύκνωσή του (summarization). Η Williams υποστήριξε ότι αυτό οφειλόταν στη μη κατάλληλη αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Διάφορες έρευνες έδειξαν ότι οι ΜΜΔ μπορούν να καθοδηγηθούν έτσι ώστε να βελτιωθούν στην κατανόηση κειμένων αξιοποιώντας, μεταξύ άλλων, την προϋπάρχουσα γνώση, ενώ σύμφωνα με τους Mastropieri & Scruggs (1997), η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης αποτελεί μια αποτελεσματική στρατηγική όσον αφορά την ανάκληση πληροφοριών και την αναγνωστική κατανόηση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη λεξιλογική διδασκαλία και την προεργασία πάνω στο κείμενο, την αξιοποίηση γραφικών οργανωτών (graphic

organisers) που αφορούν τις βασικές ιδέες του κειμένου και την απάντηση σε ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο κατά το προαναγνωστικό στάδιο.

Στη δε μετα-ανάλυση των Swanson, Hoskyn & Lee (1999), η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, που συνίσταται στο να παρέχει ο δάσκαλος στους μαθητές πληροφορίες για το μάθημα πριν τη καθαυτή διδασκαλία, να παρουσιάζει τους στόχους πριν τον σχολιασμό του υλικού, καθώς και στο να κατευθύνει τα παιδιά να εξετάσουν συνοπτικά το υλικό πριν τη διδασκαλία του, να εστιάσουν, δηλαδή, σε συγκεκριμένες πληροφορίες, παρουσίασε μέγεθος αποτελεσματικότητας 1,31 κατά την ομαδική διδασκαλία (με μεγαλύτερο το 1,68 για τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς και μικρότερο το 0,52 για την αλληλοδιδασκαλία) και 0,9 κατά την ατομική (με μεγαλύτερο το 1,03 για την αλληλοδιδασκαλία και μικρότερο το 0,79 για τη σύντομη αναφορά σε βασικά στοιχεία των στρατηγικών).

2.5 Αναστοχασμός-αυτοπαρακολούθηση

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση του κειμένου είναι η ικανότητα του αναστοχασμού ή της "παρακολούθησης της κατανόησης" (comprehension monitoring), κάτι που συνδέεται με τη διδασκαλία της μεταγνώσης καθώς και των διορθωτικών στρατηγικών για την περίπτωση που οι μαθητές καταλαβαίνουν ότι δεν έχουν κατανοήσει το κείμενο όπως θα έπρεπε (Gersten κ.ά., 2001· Antoniou & Souvignier, 2007). Σύμφωνα με το NSW Department of Education & Training (2010) πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να αναστοχαστούν στο πώς η χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών τους βοήθησε να καταλάβουν το κείμενο. Επιπλέον τους καλεί να μοιραστούν τους αναστοχασμούς τους είτε με ολόκληρη την τάξη είτε χωρισμένοι σε μικρές ομάδες. Τέλος, συζητά μαζί τους πώς χρησιμοποιούν τη στρατηγική όταν διαβάζουν μόνοι τους.

Σε ορισμένες έρευνες συνδυάστηκαν η πύκνωση με κάποια ή κάποιες μορφές αυτοπαρακολούθησης με θετικά αποτελέσματα (Graves, 1986· Malone & Mastropieri, 1992· Jitendra, Hoppes & Xin, 2000 και Miranda, Villaescusa & Vidal-Abarca 1997).

Στην έρευνα της Graves (1986) συνδυάστηκαν ερωτήσεις που έμαθαν οι μαθητές να απευθύνουν στον εαυτό τους (π.χ. "Καταλαβαίνω με τι έχει σχέση ολόκληρη η ιστορία;") με την αυτοπαρακολούθηση. Αρχικά, οι μαθητές διάβαζαν κείμενα χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα υλικό που τους βοηθούσε στην αυτοπαρακολούθηση. Επιπλέον, κάθε φορά τους ζητούνταν να εντοπίζουν την κεντρική ιδέα του κειμένου. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερος θετικά [μέγεθος αποτελεσματικότητας 4,59, το υψηλότερο στην κατηγορία του συνδυασμού στρατηγικών της μετα-ανάλυσης των Gajria κ.ά. (2007)]. Γενικά, η αναλυτική διδασκαλία στρατηγικών παρουσίασε υψηλό μέγεθος αποτελεσματικότητας (2,07) σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση των Gajria κ.ά. (2007).

Ο παραπάνω συνδυασμός φάνηκε να είναι αποτελεσματικός και στην έρευνα των Jitendra κ.ά. (2000), όπου αρχικά δόθηκαν στους μαθητές κάρτες με ερωτήσεις που αφορούσαν όλα τα στάδια εύρεσης της κεντρικής ιδέας του κειμένου (π.χ. «Τι ή ποιος είναι το υποκείμενο;», «Γιατί συνέβη κάτι;», «Πώς φαίνεται ή έγινε κάτι;») και στη συνέχεια ακολούθησαν μαθήματα για κάθε στάδιο εύρεσης της κεντρικής ιδέας, όπου αξιοποιήθηκαν οι προαναφερόμενες ερωτήσεις και δόθηκαν ακριβείς οδηγίες για τον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας. Η αυτοπαρακολούθηση συνίστατο στη χρήση μιας κάρτας αυτοπαρακολούθησης όπου οι μαθητές έλεγχαν τσεκάροντας αν α) είχαν διαβάσει την παράγραφο, β) χρησιμοποίησαν τις υποδειγματικές ερωτήσεις, εφάρμοσαν τη στρατηγική που διδάχθηκαν, και δ) επέλεξαν ή κατέγραψαν την κεντρική ιδέα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε η παρέμβαση παρουσίασε υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου τόσο κατά την επιλογή των απαντήσεων (μέγεθος αποτελεσματικότητας 2,71) όσο και κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (σύνταξη μιας πρότασης όπου θα αναφέρεται η κεντρική ιδέα του κειμένου· μέγεθος αποτελεσματικότητας 1,28) και φάνηκε να διατηρούν τη βελτίωση που επήλθε και μετά το μεταναγνωστικό στάδιο.

Στη δε παρέμβαση των Bos & Anders (1990) οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, μία όπου αξιοποιήθηκαν σημασιολογικοί χάρτες, μία στην οποία παρέχόταν επιπλέον σημασιολογική ανάλυση, μία άλλη με επιπλέον συντακτική και σημασιολογική ανάλυση και τέλος (ως ομάδα ελέγχου), μία στην οποία απλώς δίνονταν οι ορισμοί των λέξεων. Οι τρεις πρώτες ομάδες παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα από την τέταρτη όσον αφορά την εύρεση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών εννοιών (μεγέθη αποτελεσματικότητας 1,37, 1,31 και 1,21 αντίστοιχα).

Μεταξύ των τριών πρώτων ομάδων δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σε κάθε περίπτωση και αυτή η παρέμβαση δείχνει τη σημασία της παροχής επιπλέον πληροφοριών ή λεπτομερειών για αποτελεσματική διδασκαλία.

Στην έρευνα των Malone & Mastropieri (1992), οι μαθητές των δύο από τις τρεις ομάδες διδάχθηκαν να χρησιμοποιούν μια στρατηγική αναγνώρισης των σημαντικών πληροφοριών του κειμένου μέσω αυτοερωτήσεων μετά το πέρας της ανάγνωσης κάθε παραγράφου («Με τι έχει σχέση η παράγραφος;», «Τι τους συνέβη;»). Επιπλέον, εξηγήθηκε στους μαθητές ότι μια ανακεφαλαιωτική πρόταση (summary sentence) δηλώνει με λίγα λόγια το θέμα μιας παραγράφου. Έτσι οι μαθητές διδάχθηκαν να συνθέτουν τέτοιες προτάσεις αξιοποιώντας τις απαντήσεις των αυτοερωτήσεων. Η διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της πρώτης ομάδας ήταν ότι στην πρώτη οι μαθητές διδάχθηκαν μια διαδικασία αυτοπαρακολούθησης μέσω της συμπλήρωσης (τσεκαρίσματος) μιας λίστας με τα βήματα που έπρεπε να ακολουθήσουν κατά την εφαρμογή της στρατηγικής πύκνωσης. Τέλος, στην τρίτη ομάδα εφαρμόστηκε μια πιο παραδοσιακού τύπου διδασκαλία με ανάγνωση του κειμένου και ερωταπαντήσεις. Η ομάδα όπου συνδυάστηκαν πύκνωση και αυτοπαρακολούθηση παρουσίασε υψηλότερα ποσοστά ανάκλησης στοιχείων του κειμένου τόσο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (69% σε σύγκριση με το 63% της ομάδας όπου χρησιμοποιήθηκε μόνο η πύκνωση και 32% της ομάδας όπου εφαρμόστηκε η παραδοσιακή διδασκαλία) όσο και μετά την παρέμβαση (68%, 56% και 38% αντίστοιχα). Από την άλλη πλευρά δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων όσον αφορά την ανάκληση στρατηγικών: οι της πρώτης ομάδας ανέφεραν 68 περιπτώσεις εφαρμογής στρατηγικής, οι της δεύτερης 69 και οι της τρίτης 66 και είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον στην τρίτη ομάδα το ποσοστό αναφορών στην πύκνωση ήταν 47%, δηλ. ελαφρώς χαμηλότερο από το 50% της πρώτης ομάδας και υψηλότερο από το 38% της δεύτερης. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν αποτελεσματική όσον αφορά την ανάκληση πληροφοριών αλλά όχι απαραίτητα αποτελεσματικότερη σε μεταναγνωστικό επίπεδο. Η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου συνδυασμού στρατηγικών φαίνεται και από το τα μεγέθη αποτελεσματικότητας που διαπιστώθηκαν σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (2,95 για την πρώτη ομάδα και 2,18 για τη δεύτερη).

Κάτι παρόμοιο όσον αφορά το μεταγνωστικό επίπεδο παρατηρήθηκε και στην έρευνα των Miranda κ.ά. (1997). Στη συγκεκριμένη παρέμβαση οι μαθητές προσπάθησαν να βρουν την κεντρική ιδέα ενός κειμένου. Στη μία από τις ομάδες δόθηκαν προηγουμένως λεπτομερείς οδηγίες για το πώς θα το έκαναν. Επιπλέον, τους δόθηκαν πέντε ερωτήσεις/δηλώσεις αυτοπαρακολούθησης σχετικά με τα στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας («Τι πρέπει να κάνω;», «Πρέπει να σκεφτώ τον καλύτερο τρόπο να κάνω την εργασία», «Το κάνω με τον σωστό τρόπο;», «Ναι, το κάνω με τον σωστό τρόπο», «Αν έκανα λάθος, την επόμενη φορά θα το κάνω καλύτερα» / «Έκανα καλή δουλειά»). Τέλος, σε μεταγνωστικό επίπεδο εξετάστηκε το πώς τα παιδιά αξιολογούσαν, σχεδίαζαν και παρακολουθούσαν τη δραστηριότητά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσον αφορά την εύρεση της κεντρικής ιδέας υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών πριν και αμέσως μετά την παρέμβαση καθώς και κατά τη φάση της εφαρμογής των στρατηγικών αρκετά μετά την παρέμβαση ($\chi^2=20,28$, $\chi^2=22,49$, $\chi^2=20,82$ αντίστοιχα). Το ίδιο παρατηρήθηκε και κατά την ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου ($\chi^2=19,18$, $\chi^2=45,43$, $\chi^2=32,48$ αντίστοιχα). Δεν παρατηρήθηκε το ίδιο και σε μεταγνωστικό επίπεδο.

Γενικότερα, σύμφωνα με τον Woolley (2011), οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να καταλαβαίνουν τι έχουν κατανοήσει από το κείμενο, έτσι ώστε να εφαρμόσουν τις απαιτούμενες κάθε φορά στρατηγικές. Έτσι, στην περίπτωση της αυτοπαρακολούθησης η έμφαση δίνεται περισσότερο στη διαδικασία κατανόησης του περιεχομένου και λιγότερο στο αποτέλεσμα της κατανόησης, και μπορούν να αξιοποιηθούν κάρτες που να υποδεικνύουν συγκεκριμένα βήματα κατά τη διαδικασία κατανόησης (cue cards). Μπορεί να περιλαμβάνουν ερωτήσεις όπως «Μπορώ να βρω την απάντηση εδώ;», «Χρειάζεται να σκεφτώ και να ψάξω;», «Μπορώ να απαντήσω συνδυάζοντας αυτά που γράφει ο συγγραφέας και αυτά που ήδη γνωρίζω;».

Φαίνεται, λοιπόν, ότι και στην αυτοπαρακολούθηση οι ερωτήσεις παίζουν σημαντικό ρόλο. Έτσι, στην παρέμβαση των Chan & Cole (1986) οι ΜΜΔ διδάχθηκαν, μεταξύ άλλων, να διατυπώνουν αυτοερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο κάθε παραγράφου που διάβαζαν. Τα θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την κατανόηση κειμένου (μέγεθος αποτελεσματικότητας 0,97) έδειξαν ότι οι ΜΜΔ χρειάζονται τη διδασκαλία κάποιων στρατηγικών κατανόησης κειμένου. Θετικά αποτελέσματα είχαμε και στην έρευνα των Mastropieri κ.ά. (1996).

Στην έρευνα των Mastropieri κ.ά. (1996) παρατηρήθηκε ότι οι ΜΜΔ βελτιώθηκαν σημαντικά μόνο ως προς το πώς εξηγούσαν τις πληροφορίες που ανακαλούσαν (μέγεθος αποτελεσματικότητας 0,89) αλλά όχι και ως προς την ποσότητα των ανακαλούμενων πληροφοριών (μέγεθος αποτελεσματικότητας -0,05), κάτι που σύμφωνα με τους ερευνητές δείχνει ότι θα απαιτούνταν περισσότερη και πιο εντατική διδασκαλία και καθοδηγούμενη εφαρμογή των στρατηγικών. Παρόμοιες διαπιστώσεις προκύπτουν και από τις έρευνες των Nelson κ.ά. (1992) και των Gajria & Salvia (1992). Τόσο οι Gersten κ.ά. (2001) όσο και οι Swanson κ.ά. (1999) καταλήγουν ότι η μοντελοποίηση των στρατηγικών είναι ιδιαίτερης σημασίας. Στη μετα-ανάλυση των τελευταίων, η μοντελοποίηση εμφάνισε μέγεθος αποτελεσματικότητας 0,93.

Η (συνδυαστική) αξιοποίηση του αναστοχασμού σε ένα τέτοιο πλαίσιο κινείται σε επίπεδα σαφώς ανώτερα της απλής εφαρμογής μεμονωμένων στρατηγικών και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές για μια καλοδομημένη πρακτική εφαρμογή των στρατηγικών, ενώ ταυτόχρονα η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην παρακολούθηση ή υποστήριξη του μαθητή σταδιακά μειώνεται.

2.6 Αλληλοδιδασκαλία και ΜΜΔ

Η αλληλοδιδασκαλία συνίσταται στο να εναλλάσσονται διδάσκοντες και διδασκόμενοι ως προς τον ρόλο του καθοδηγητή της συζήτησης σχετικά με το κειμενικό υλικό που χρησιμοποιούν. Έτσι, βασίζεται στον διάλογο μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου και εστιάζει στη χρήση τεσσάρων στρατηγικών: διατύπωση προβλέψεων, διατύπωση ερωτήσεων, πυκνωση και επεξήγηση. Κοινό χαρακτηριστικό με τον αναστοχασμό είναι ότι η εμπλοκή του εκπαιδευτικού μειώνεται σταδιακά και οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν όλες τις παραπάνω στρατηγικές χωρίς επεξηγήσεις, μοντελοποίηση και κατευθυνόμενη πρακτική (Saskatchewan Learning 2004· Woolley, 2011).

Στη μετα-ανάλυση των Swanson κ.ά. (1999), η αλληλοδιδασκαλία παρουσίασε μέγεθος αποτελεσματικότητας 1,01. Αντίθετα, σύμφωνα με τους Berkeley κ.ά. (2010), δε φαίνεται να υπάρχει σημαντική στατιστικά διαφορά μεταξύ παρεμβάσεων όπου αξιοποιήθηκε η αλληλοδιδασκαλία και αυτών όπου δεν υπήρχε

αυτό το στοιχείο. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, αν υπάρχει κάποια όχι μικρή βελτίωση, όπως φαίνεται σε έρευνες όπως αυτές των Englert & Marriage (1991) (μέγεθος αποτελεσματικότητας 1,21), Lederer (2000) (μέγεθος αποτελεσματικότητας 0,57) και Klingner κ.ά. (2004) (μέγεθος αποτελεσματικότητας 0,51) θα ήταν καλό να ληφθεί υπόψη κατά τον σχεδιασμό παρεμβάσεων.

Για παράδειγμα, στην παρέμβαση του Lederer (2000) υπήρχαν ομάδες μαθητών μεικτής δυναμικότητας που αρχικά εκπαιδεύτηκαν στις στρατηγικές των ερωτήσεων, της πύκνωσης, της διατύπωσης προβλέψεων και της επεξήγησης. Στη δε ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε παραδοσιακή διδασκαλία από τον διδάσκοντα, ενώ η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών δεν ήταν υψηλή. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά όσον αφορά την ικανότητα απάντησης σύντομων ερωτήσεων (μέγεθος αποτελεσματικότητας 0,35), διατύπωσης ερωτήσεων (μέγεθος αποτελεσματικότητας 0,55) και σύνταξης περιλήψεων (μέγεθος αποτελεσματικότητας 0,82).

Στη μετα-ανάλυση των Swanson κ.ά. (1999) εκδηλώθηκε μέγεθος αποτελεσματικότητας για την αλληλοδιδασκαλία 0,52 σε επίπεδο ομαδικής διδασκαλίας και 1,03 σε επίπεδο ατομικής διδασκαλίας, κάτι που δείχνει ότι πιθανώς η αλληλοδιδασκαλία να μην είναι γενικά ιδιαίτερα αποτελεσματική, αλλά μόνο σε επίπεδο ομαδικής διδασκαλίας.

2.7 Πύκνωση (summarization)

Σύμφωνα με τους Mastropieri κ.ά. (1996), η πύκνωση αποτελεί μια από τις αποτελεσματικότερες στρατηγικές για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Οι άλλες στρατηγικές που εξετάστηκαν στη συγκεκριμένη μετα-ανάλυση ήταν οι εξής: ενίσχυση (reinforcement), λεξιλογικές οδηγίες (vocabulary instruction), διορθωτική ανατροφοδότηση (corrective feedback), επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις (repeated readings), άμεση διδασκαλία (direct instruction), προσθήκες στο κείμενο (text enhancement), ερωτήσεις (questioning), ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης (activating prior knowledge), πύκνωση και εύρεση της κεντρικής ιδέας (summarization and main idea strategies), αυτο-παρακολούθηση (self-monitoring), περαιτέρω επεξεργασία των απαντήσεων (elaborative interrogation), στρατηγικές για τη δομή του κειμένου (text-structure-based strategies), συνδυασμός στρατηγικών

(multicomponent strategies), αλληλοδιδασκαλία (reciprocal teaching), επίλυση προβλημάτων (problem solving), μεταγνωστική εκπαίδευση (meta-comprehension training), ολιστική γλωσσική προσέγγιση (whole language approach). Στη δε μετα-ανάλυση των Gajria κ.ά. (2007), οι στρατηγικές εύρεσης της κύριας ιδέας μέσω παράφρασης ή πύκνωσης εμφάνισαν μέγεθος αποτελεσματικότητας 2,56 και ήταν από τις πιο χρησιμοποιούμενες.

Και στην περίπτωση της πύκνωσης μπορεί να βασιστεί ο διδάσκων στη διατύπωση ερωτήσεων (και φυσικά στις απαντήσεις τους), όπως αυτές που προτείνουν οι Nelson κ.ά. (1992) και οι οποίες κατηγοριοποιούνται: 1) σε αυτές που σχετίζονται με την εύρεση και την οργάνωση της κύριας ιδέας και των βασικών πληροφοριών: «Ποια ήταν η κύρια ιδέα; Γράψτε την», «Ποια είναι τα σημαντικά που ο συγγραφέας αναφέρει σχετικά με αυτήν; Γράψτε τα», «Ποια είναι η κύρια ιδέα ή το θέμα για το οποίο θα γράψετε; Γράψτε το», «Πώς να ομαδοποιήσω τις ιδέες μου; Αριθμήστε τις ανάλογα με τη σειρά εμφάνισης», 2) σε αυτές που έχουν να κάνουν με την επανανάγνωση της περίληψης: «Ξαναδιάβασε την περίληψη. Υπάρχει κάτι που δεν είναι σαφές;», «Υπάρχει κάποια σημαντική πληροφορία που παραλείψατε και κάποια μη σημαντική που συμπεριλάβατε;», «Ζήτη από τους συμμαθητές σου να διαβάσουν την περίληψη και να σου πουν αν υπάρχει κάτι μη σαφές.». Παραλλαγές αυτών των ερωτήσεων εμφανίζονται και σε γνωστά βοηθήματα δασκάλου, όπως το NSW Department of Education & Training (2010) και το Saskatchewan Learning (2004). Στην έρευνα των Nelson κ.ά. (1992) οι προαναφερόμενες ερωτήσεις αξιοποιήθηκαν σε μια παρέμβαση όπου χρησιμοποιήθηκε η μοντελοποίηση και ο αναστοχασμός, στα πλαίσια του οποίου οι διδάσκοντες έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να περιγράψουν αυτό που κάνουν. Έτσι, αρχικά, στα πλαίσια της μοντελοποίησης έγινε προσπάθεια οι μαθητές να καταλάβουν τα γενικά συστατικά και τα βήματα των στρατηγικών περίληψης καθώς και τον σκοπό των στρατηγικών και τη συμβολή τους στην καλύτερη κατανόηση των πληροφοριών του κειμένου. Έτσι δόθηκε (Nelson κ.ά., 1992) η εξής περιγραφή της περίληψης: «Μια περίληψη πρέπει να περιλαμβάνει μόνο τις σημαντικές πληροφορίες. Όπου είναι δυνατόν, οι σημαντικές πληροφορίες πρέπει να συνδυάζονται. Να αποφεύγεται η αναφορά σε προσωπικά στοιχεία». Επιπλέον, έγινε αναφορά και σε εκείνα τα στοιχεία που βοηθούν στον εντοπισμό της κύριας ιδέας: «Ψάξτε για γράμματα μεγάλου μεγέθους; Πλάγια γράμματα και υπογραμμισμένες λέξεις και φράσεις όπως *σημαντικός*,

σχετικός, ο σκοπός είναι· εικόνες, πίνακες και άλλα στοιχεία που συνοδεύουν το κείμενο· εισαγωγικές ή συγκεκριμενικές προτάσεις και επαναλήψεις λέξεων ή προτάσεων». Στη συνέχεια ο δάσκαλος περιέγραψε τα βήματα της στρατηγικής και εξήγησε τους λόγους για τους οποίους πρέπει να ακολουθηθεί το κάθε βήμα. Ακολούθησε η σύνταξη των περιλήψεων και ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν τα στοιχεία που χρησιμοποίησαν για να βρουν την κεντρική ιδέα, τα βήματα που ακολούθησαν καθώς και να εξηγήσουν τη σημασία του κάθε βήματος.

Παρόμοιος συνδυασμός στρατηγικών ακολουθήθηκε και στην παρέμβαση των Gajria & Salvia (1992). Και στις δύο περιπτώσεις καταδείχθηκε η μεγάλη σημασία της λεπτομερειακής παρουσίασης των στρατηγικών στους μαθητές. Έτσι, στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές διδάχθηκαν κανόνες πύκνωσης: σύνταξη καταλόγων από όπου είχαν αφαιρεθεί τα μη σημαντικά στοιχεία του κειμένου, εύρεση των θεματικών προτάσεων, σύνταξη θεματικών προτάσεων, απαλοιφή των περιττών στοιχείων. Το μέγεθος αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν 4,45, κάτι που οφειλόταν στο ότι η ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε η παρέμβαση παρουσίασε πολύ υψηλό μέγεθος αποτελεσματικότητας (6,14) όσον αφορά τις πυκνώσεις αλλά πολύ μικρότερο (2,67) όσον αφορά τις ερωτήσεις.

Συνδυασμός στρατηγικών ακολουθήθηκε και στην περίπτωση του Lederer (2000), όπου η αλληλοδιδασκαλία συνδυάστηκε με τις στρατηγικές των ερωτήσεων, της πύκνωσης, της διατύπωσης προβλέψεων και της επεξήγησης. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά [μέγεθος αποτελεσματικότητας 0,57 με υψηλότερο στην κατηγορία του συνδυασμού στρατηγικών της μετα-ανάλυσης των Gajria κ.ά. (2007) το 4,59 της Graves (1986) και χαμηλότερο το 0,39 των Labercane & Battle (1987)]. Όσον αφορά τη σύνταξη περιλήψεων το μέγεθος αποτελεσματικότητας έφτασε στο 0,82.

Στην παρέμβαση των Malone & Mastropieri (1992) ζητήθηκε από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν μια στρατηγική αναγνώρισης σημαντικών πληροφοριών του κειμένου η οποία βασιζόταν σε ερωτήσεις όπως «Για ποιο πράγμα μας μιλάει η παράγραφος;», «Τι τους συμβαίνει;». Επιπλέον, οι μαθητές διδάχθηκαν ότι μια συγκεκριμενική πρόταση λέει με λίγες λέξεις ό,τι μια ολόκληρη παράγραφος. Στη συνέχεια, οι μαθητές διδάχθηκαν να χρησιμοποιήσουν τις απαντήσεις των δύο προαναφερόμενων ερωτήσεων για να διατυπώσουν μια συγκεκριμενική πρόταση για κάθε παράγραφο. Η συγκεκριμένη παρέμβαση

εμφάνισε μέγεθος αποτελεσματικότητας 2,95 με υψηλότερο στην κατηγορία των απλών στρατηγικών της μετα-ανάλυσης των Gajria κ.ά. (2007) το 4,45 των Gajria & Salvia (1992) για την πύκνωση και χαμηλότερο το 0,42 της περαιτέρω επεξεργασίας του κειμένου (elaborative interrogation) των Mastropieri κ.ά. (1996).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η μοντελοποίηση της διαδικασίας πύκνωσης μπορεί να περιλαμβάνει όχι μόνο ερωτήσεις αλλά και υποδείξεις, όπως αυτές που προτείνουν οι Jitendra & Gajria (2011), που περιγράφουν ως εξής τα γενικά βήματα για τη σύνταξη μιας περίληψης έτσι όπως αυτά παρουσιάζονται από τον διδάσκοντα στους μαθητές:

α) προσπάθησε να καταλάβεις το απόσπασμα: 1) διάβασε τον τίτλο για να βοηθηθείς να μάθεις με τι σχετίζεται το απόσπασμα του κειμένου, 2) διάβασε το απόσπασμα αργά και αναρωτήσου «Ποια είναι η γενική ιδέα του αποσπάσματος;», 3) προσπάθησε να πεις τη γενική ιδέα με δικά σου λόγια,

β) τσέκαρε το απόσπασμα: 1) ξαναδιάβασε το απόσπασμα για να σιγουρευτείς ότι κατάλαβες το κύριο θέμα, 2) στη συνέχεια εφάρμοσε τους παρακάτω κανόνες: i) φτιάξε λίστες όπου τα μέλη από κάποιες ομάδες αντικειμένων θα αναφέρονται με τη λέξη της έννοιας γένους, ii) διέγραψε τις επαναλαμβανόμενες πληροφορίες, iii) βρες τη θεματική πρόταση για κάθε απόσπασμα, πρώτα βρίσκοντας την κεντρική ιδέα του αποσπάσματος, μετά βρίσκοντας τη θεματική πρόταση και τέλος συγκρίνοντας την κύρια ιδέα με τη θεματική πρόταση, iv) διέγραψε τα στοιχεία του κειμένου που δεν έχουν σχέση με την κύρια ιδέα.

γ) τσέκαρε ή αναστοχάσου για τη δουλειά σου: 1) «έχεις βρει μια λέξη έννοιας γένους για κάθε ομάδα ομοειδών στοιχείων;», 2) «έχεις βρει μια θεματική πρόταση για κάθε παράγραφο;», 3) «απαλλάχτηκες από τις επαναλαμβανόμενες πληροφορίες;», 4) «απαλλάχτηκες από τις πληροφορίες που δεν είναι σημαντικές;», 5) «εφάρμοσες τους κανόνες 2i-iv;».

Στην παρέμβαση των Jitendra κ.ά. (1998) προτείνονται διάφοροι τρόποι εύρεσης της κεντρικής ιδέας: 1) ο μαθητής διδάσκεται στο να εντοπίσει το πρόσωπα που εμφανίζονται στο απόσπασμα και τη βασική πράξη που αυτά επιτελούν (π.χ. μέσω της υπόδειξης «Βρες το υποκείμενο ή τα υποκείμενα και πες το βασικό πράγμα που κάνει ή κάνουν σε όλες ή στις περισσότερες προτάσεις»), 2) επιλογή της

κεντρικής ιδέας μεταξύ διαφόρων επιλογών, 3) ο μαθητής εξετάζει διάφορες πιθανές κύριες ιδέες και παρατηρεί πόσες προτάσεις λένε αυτό που αφορά την κάθε πιθανή κύρια ιδέα. Η κύρια ιδέα στην οποία αναφέρονται οι περισσότερες προτάσεις, είναι πιθανώς και η κύρια ιδέα του αποσπάσματος. Αυτό μπορεί να γίνει και μέσω ερωτήσεων όπως «Πώς . . .;», «Γιατί . . .;», «Όταν . . .;» Και στη συγκεκριμένη παρέμβαση εφαρμόστηκε μοντελοποίηση, αφού στους μαθητές δόθηκαν κάρτες όπου περιγράφονταν τα βήματα εύρεσης της κεντρικής ιδέας. Η παρέμβαση αποδείχτηκε αποτελεσματική, αφού παρατηρήθηκε αύξηση του ποσοστού εύρεσης της κεντρικής ιδέας. Από την άλλη παρατηρήθηκε ότι τα αποτελέσματά της διατηρήθηκαν σε μικρό βαθμό όταν πέρασε κάποιο χρονικό διάστημα μετά την παρέμβαση. Όπως είδαμε, παρόμοια διαδικασία εφαρμόστηκε και στην παρέμβαση των Jitendra κ.ά. (2000).

2.8 Συνδυασμός στρατηγικών

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σε διάφορες παρεμβάσεις αξιοποιούνται συνδυαστικά διάφορες στρατηγικές (π.χ. πύκνωση, αναστοχασμός, μοντελοποίηση). Οι Reutzel κ.ά. (2005) επισημαίνουν ότι οι επαρκείς αναγνώστες χρησιμοποιούν συνδυαστικά, κατά κανόνα περισσότερες από μία στρατηγικές ανάγνωσης. Ερευνητές όπως οι Pressley (2002) και Duke (2004), έχουν επισημάνει ότι ο συνδυασμός στρατηγικών μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα από τη χρήση μεμονωμένων στρατηγικών. Στη μετα-ανάλυση των Gajria κ.ά. (2007) διαπιστώθηκε γενικά για τον συνδυασμό στρατηγικών μέγεθος αποτελεσματικότητας 2,11 (αν και το 1,83 της εφαρμογής μεμονωμένων στρατηγικών δεν είναι καθόλου χαμηλό).

Παράδειγμα συνδυασμού στρατηγικών με θετικά αποτελέσματα ιδιαίτερα για έφηβους ΜΜΔ αποτέλεσε το MULTIPASS των Schumaker κ.ά. (1982), που αποτελούταν από τρία στάδια (α) εύρεση των κεντρικών ιδεών και της οργάνωσης του κειμένου μέσω, μεταξύ άλλων, ανάγνωσης της εισαγωγικής παραγράφου, των ανακεφαλαιωτικών παραγράφων και των τίτλων, της αξιοποίησης εικόνων και φωτογραφιών και της παράφρασης πληροφοριών που οι μαθητές εντόπιζαν κατά την ανάγνωση, β) εύρεση λεπτομερειών χωρίς οι μαθητές να διαβάζουν ολόκληρο το κείμενο με βάση τις ερωτήσεις που βρίσκονταν στο τέλος κάθε κεφαλαίου, των οποίων τις απαντήσεις προσπαθούσαν στη συνέχεια να εντοπίσουν μέσα στο κείμενο, ενώ ακολούθως προσπαθούσαν να μετατρέψουν σε ερωτήσεις κάποια σημαντικά

σημεία του κειμένου, γ) αυτοέλεγχος των μαθητών για το κατά πόσο μπορούσαν να απαντούν ερωτήσεις στο τέλος κάθε κεφαλαίου. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν θετικά, καθώς, ενώ στις δοκιμασίες πριν την εφαρμογή της παρέμβασης οι επιδόσεις των μαθητών ήταν κάτω ή σχεδόν κάτω από τη βάση, μετά την παρέμβαση βελτιώθηκαν σε βαθμό που να φτάνουν το C ή και ακόμα καλύτερα.

Το MULTIPASS παρουσιάζει κοινά στοιχεία με το SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) των McCormick & Cooper (1991), που βασίζεται στη διδασκαλία πέντε στρατηγικών: α) επισκόπηση του κειμένου (τίτλος, πλαγιότιτλοι, εισαγωγή, υπογραμμισμένες λέξεις, διαγράμματα κλπ.), β) δημιουργία ερωτήσεων (με βάση τον τίτλο ή τη δομή του κειμένου, είτε για κάθε πρόταση είτε για κάθε παράγραφο), ανάγνωση (και ταυτόχρονη απάντηση των ερωτήσεων που τέθηκαν), δ) παράφραση (εντοπισμός των βασικών σημείων), και ε) ανασκόπηση (ανάγνωση των βασικών σημείων και ερωτήσεων με σκοπό να απαντηθούν χωρίς δεύτερη ανάγνωση) (βλ. και Mastropieri & Scruggs, 1997· Αντωνίου, 2008). Βέβαια, οι ίδιοι οι ερευνητές παραδέχονται ότι τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης δεν ήταν τα αναμενόμενα όσον αφορά την αναγνωστική κατανόηση, έτσι όπως προέκυψε από τεστ ανάκλησης αμέσως μετά την ανάγνωση του κειμένου. Από την άλλη, φάνηκε ότι όταν το κείμενο ήταν μικρότερης έκτασης (300 λέξεις και όχι 1.000) τα αποτελέσματα ήταν καλύτερα. Έτσι οι McCormick & Cooper (1991) προτείνουν ότι θα ήταν καλύτερο να υπάρχουν παύσεις μεταξύ σύντομων αναγνωστικών ενοτήτων, έτσι ώστε οι ΜΜΔ να μην έχουν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα τού να θυμούνται τις πιο περίπλοκες σχέσεις που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των τμημάτων πιο εκτεταμένων κειμένων. Το πρόβλημα αυτό θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί και μέσω της ανάπτυξης ειδικού υλικού για τους ΜΜΔ στο οποίο τα κείμενα είναι χωρισμένα σε σύντομα αποσπάσματα μεταξύ των οποίων παρεμβάλλονται ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου.

Ένας άλλος συνδυασμός στρατηγικών που φάνηκε να έχει θετικά αποτελέσματα ήταν το POSSE που αναπτύχθηκε από τους Englert & Marriage (1991) και στα πλαίσια του οποίου χρησιμοποιούταν γραφικοί οργανωτές του κειμένου (graphic organizers) σε σχέση με τις εξής στρατηγικές: διατύπωση προβλέψεων σχετικά με τις ιδέες του κειμένου, οργάνωση των προβλέψεων καθώς και της ήδη υπάρχουσας σχετικά με την δομή του κειμένου γνώσης, διερεύνηση της δομής του κειμένου, συγκεφαλαίωση των κεντρικών ιδεών και αξιολόγηση της κατανόησης. Επιπλέον, σταδιακά οι διδάσκοντες συμμετείχαν ολοένα και λιγότερο στον διάλογο

σχετικά με την εφαρμογή των στρατηγικών. Η παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά γενικά την ανάκληση πληροφοριών [μέγεθος αποτελεσματικότητας 1,21 με υψηλότερο στην κατηγορία του συνδυασμού στρατηγικών της μετα-ανάλυσης των Gajria κ.ά. (2007) το 4,59 της Graves (1986) και χαμηλότερο το 0,39 των Labercane & Battle (1987)].

Σε άλλη παρέμβαση με αξιοποίηση του POSSE από τους Englert κ.ά. (1994) αξιοποιήθηκαν τόσο προαναγνωστικές στρατηγικές (διατύπωση προβλέψεων, αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης) όσο και αναγνωστικές και μεταναγνωστικές (έρευνα μέσα στο κείμενο, πύκνωση, αξιολόγηση). Έτσι, κατά τη διατύπωση προβλέψεων οι μαθητές αξιοποίησαν τους τίτλους των κεφαλαίων και των εικόνων καθώς και τις εισαγωγικές παραγράφους των κεφαλαίων, ενώ οι δάσκαλοι τους βοηθούσαν με ερωτήσεις όπως «Τι πιστεύεις ότι θα είναι το θέμα αυτού του άρθρου;», «Ποια στοιχεία του άρθρου σε βοήθησαν να βρεις το θέμα του;». Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν και κάρτες με υποδειγματικές δηλώσεις όπως «Προβλέπω ότι . . .» και «Θυμάμαι ότι . . .». Στη συνέχεια μέσα από μια ιδεοθύελλα συγκεντρώθηκαν οι προβλέψεις των μαθητών και ομαδοποιήθηκαν. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης οι μαθητές αναζήτησαν την κεντρική ιδέα του κειμένου μέσα και από ανταλλαγή ερωτήσεων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων μαθητών. Τέλος, κατά το μεταναγνωστικό στάδιο αξιολόγησης οι μαθητές συνέκριναν τις απαντήσεις με σημασιολογικούς χάρτες που είχαν φτιαχτεί με βάση την ιδεοθύελλα του προαναγνωστικού σταδίου. Όπως και στην περίπτωση των Englert & Marriage (1991), η παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα που συνίσταντο στη βελτίωση της ικανότητας ανάκλησης πληροφοριών, αναγνωστικής κατανόησης και μεταγνώσης στρατηγικών.

2.9 Ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου

Σύμφωνα με τον Woolley (2011), έχει υποστηριχθεί ότι η ουσία της αναγνωστικής κατανόησης συνίσταται στο να βρίσκεις απαντήσεις σε ερωτήσεις. Γενικά, η στρατηγική αυτή συνιστάται στο να θέτουν οι μαθητές ερωτήσεις ή να απαντούν σε ερωτήσεις που αποσαφηνίζουν το νόημα και προάγουν τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου. Σε διάφορα σημεία της παρούσας ανασκόπησης φάνηκε οι ερωτήσεις να αξιοποιούνται σε διάφορες παρεμβάσεις και σε συνδυασμό με ή στα

πλαίσια διαφόρων άλλων στρατηγικών. Εκτός των όσων αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, υπάρχει και η έρευνα της Hansen (1978), όπου φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας αναδιατύπωσης μιας ιστορίας και των απαντήσεων που έδιναν οι ΜΜΔ ($r=.61$ και $r=.46$ για το ευκολότερο και το δυσκολότερο κείμενο αντίστοιχα) και οι μη ΜΜΔ ($r=.77$ και $r=.50$ για το ευκολότερο και το δυσκολότερο κείμενο αντίστοιχα) στις ερωτήσεις κατανόησης. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει η σημασία που έχει η ικανότητα απάντησης στις ερωτήσεις όσον αφορά την αναδιατύπωση μιας ιστορίας, η οποία είναι λογικό να παίζει ρόλο όταν κατά τη σύνθεση μιας περίληψης προσπαθεί κανείς να επαναδιατυπώσει κάποια στοιχεία του κειμένου.

Εξάλλου, τα αποτελέσματα των μετα-αναλύσεων τεκμηριώνουν τη θεωρητική άποψη περί αποτελεσματικότητας των ερωτήσεων όσον αφορά τη βελτίωση της κατανόησης του κειμένου. Έτσι, σύμφωνα με τους Berkeley κ.ά. (2010) οι παρεμβάσεις με ερωταποκρίσεις παρουσίαζαν μέγεθος αποτελεσματικότητας 0,75 (με υψηλότερο το 1,04 της διδασκαλίας των βασικών αναγνωστικών ικανοτήτων και χαμηλότερο το 0,42 της διδασκαλίας από ενήλικους διαφορετικούς από τον εκπαιδευτικό), το οποίο σε ορισμένες περιπτώσεις ξεπερνούσε το 2, όταν επρόκειτο για περιπτώσεις όπου οι ευθείες ερωτήσεις του δασκάλου προς τους μαθητές συνδυάζονταν με αυτο-παρακολούθηση. Στη δε μετα-ανάλυση των Gajria κ. ά. (2007) διαπιστώθηκε ακόμα μεγαλύτερο μέγεθος αποτελεσματικότητας για τις ερωτήσεις (0,81). Τέλος, στη μετα-ανάλυση των Swanson κ.ά. (1999) η λεκτική αλληλεπίδραση με ερωταπαντήσεις παρουσίασε μέγεθος αποτελεσματικότητας 1,2, ενώ η ενθάρρυνση προς τους μαθητές για τη διατύπωση ερωτήσεων 1,06 (με μεγαλύτερο το 1,68 για τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς και μικρότερο το 0,52 για την αλληλοδιδασκαλία). Τα αντίστοιχα μεγέθη αποτελεσματικότητας για την ατομική διδασκαλία ήταν μεν χαμηλότερα (0,85 και 0,87 - με μεγαλύτερο το 1,03 για την αλληλοδιδασκαλία και μικρότερο το 0,79 για τη σύντομη αναφορά σε βασικά στοιχεία των στρατηγικών), αλλά και πάλι ικανοποιητικά.

Οι ερωτήσεις μπορούν να τεθούν και από τον διδάσκοντα ή άλλους συμμαθητές (NSW Department of Education & Training, 2010). Έτσι, μέσω των ερωτήσεων οι μαθητές κατανοούν με καινούργιο τρόπο κάποια πράγματα, π.χ. δίνοντας παραδείγματα, βρίσκοντας αναλογίες, παραφράζοντας ή αξιοποιώντας τις καθημερινές τους εμπειρίες. Ιδιαίτερα οι αυτο-ερωτήσεις εξατομικεύουν τη

μαθησιακή εμπειρία και εμπλέκουν τον μαθητή στην αναζήτηση της γνώσης. Έχει επιπλέον υποστηριχθεί ότι ιδιαίτερα τα παιδιά με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης δε γνωρίζουν πώς να κάνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις που να σχετίζονται άμεσα με αυτό που διαβάζουν. Πολλοί δάσκαλοι έχουν παρατηρήσει ότι αρχικά οι μαθητές αυτοί δεν αισθάνονταν σίγουροι για τον εαυτό τους κατά τη διατύπωση ερωτήσεων και χρειάζονταν αρκετή υποστήριξη από τους διδάσκοντες (Woolley, 2011). Γενικά, οι αυτο-ερωτήσεις έχουν άμεση επίδραση στην παρακίνηση για συμμετοχή στην αναγνωστική δραστηριότητα και οι Gambrell κ.ά. (1996) παρατηρούν ότι η ικανότητα εύρεσης των απαντήσεων τους αυξάνει όχι μόνο την παρακίνηση, αλλά και την αξία που αποδίδεται στην αναγνωστική δραστηριότητα. Εξάλλου, η διδασκαλία των αυτο-ερωτήσεων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να σκεφτούν βαθύτερα για τις σχέσεις μεταξύ διαφόρων στοιχείων του κειμένου, να εστιάζουν την προσοχή τους σε διάφορα σημεία του κειμένου, να βρίσκουν τις βασικές ιδέες, να διατυπώνουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου, να διατυπώνουν προβλέψεις σχετικά με τις πληροφορίες που θα εμφανιστούν καθώς και να ελέγχουν τι κατάλαβαν (Snow 2002· van der Schoot κ.ά.2009).

Σύμφωνα με τους Berkeley κ.ά (2010), οι παρεμβάσεις με ερωτήσεις είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές και περιλαμβάνουν: α) τις ερωτήσεις προς τους μαθητές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, β) τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης του κειμένου, οι οποίες περιλαμβάνουν στρατηγικές με ερωτήσεις, και γ) την παροχή βοήθειας προς τους μαθητές, έτσι ώστε αυτοί να μη χρειάζονται τη βοήθεια του διδάσκοντα και να μπορούν οι ίδιοι να αναρωτιούνται (self-questioning) για το περιεχόμενο. Έτσι, οι μαθητές μπορεί, π.χ. α) να ερωτηθούν από τον δάσκαλο σχετικά το αν, όντως, ισχύουν κάποια δεδομένα (με βάση το κείμενο που διάβασαν ή διαβάζουν) και να καθοδηγηθούν από τον δάσκαλο ώστε να δώσουν τη σωστή απάντηση, μαθαίνοντας με αυτόν τρόπο περισσότερο στοιχεία για το κείμενο, β) να καθοδηγηθούν από τον δάσκαλο έτσι ώστε να βρουν το θέμα ή τα θέματα μιας ιστορίας, γ) να εντοπίζουν την κεντρική ιδέα του κειμένου, δ) να διατυπώνουν ερωτήσεις προς τους συμμαθητές τους και να απαντούν τις ερωτήσεις που αυτοί τους απευθύνουν προσπαθώντας να βρουν το κύριο θέμα ή πληροφορίες σχετικές με κάτι ή να γράψουν την περίληψη του κειμένου, ε) να αξιοποιούν στοιχεία που σχετίζονται με την ανάλυση της δομής του κειμένου (βλ. και Stanberry & Swanson, 2009 και Woolley, 2011).

Σύμφωνα με τον Woolley (2011), οι ερωτήσεις που διατυπώνονται από τον διδάσκοντα είναι σημαντικές επειδή βοηθούν τα παιδιά να εστιάσουν την προσοχή τους σε εκείνες τις πληροφορίες που είναι σημαντικές και, επιπλέον, τους δείχνουν τι είδους στοιχεία θα πρέπει γενικότερα να προσέχουν. Για παράδειγμα, στην προαναγνωστική φάση, οι ερωτήσεις μπορεί να ισοδυναμούν με αναγνωστικούς σκοπούς, ενώ κατά την ανάγνωση οι ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο να κατευθύνουν τα παιδιά να παρακολουθούν και να οργανώνουν τις πληροφορίες του κειμένου, δημιουργώντας μάλιστα συνδέσεις με ήδη υπάρχουσες γνώσεις ή άλλες ιδέες του κειμένου (π.χ. «Τι έχω παρατηρήσει;», «Τι άλλο έχω ανακαλύψει σχετικά με . . .;», «Σκεφτόμουν κάτι άλλο που έχω κάνει όταν . . .;»). Ο Woolley (2011) επισημαίνει ότι τα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιεί ο διδάσκων, παίζουν ιδιαίτερο ρόλο. Έτσι, όταν ο διδάσκων μαθαίνει στα παιδιά να διατυπώνουν ερωτήσεις σε πρώτο πρόσωπο, ουσιαστικά τους παρουσιάζει εκείνες τις ερωτήσεις που θα διατύπωναν προς τον εαυτό τους και αυτό είναι σημαντικό επειδή η αναγνωστική κατανόηση έχει να κάνει όχι μόνο με το να παίρνει κάποιος απαντήσεις σε αυτά που ρωτά αλλά περισσότερο με το να μπορεί να αναρωτιέται για το κείμενο και να μπορεί να παίρνει τις κατάλληλες απαντήσεις στα δικά του ερωτήματα.

Οι McKeown κ.ά. (2009) κάνουν λόγο για ερωτήσεις που μπορούν να παρεμβάλλονται σε σημεία του κειμένου όπου, π.χ. πρωτοεμφανίζεται ένας βασικός χαρακτήρας ή έχει συμβεί ένα σημαντικό γεγονός ή νομίζουμε ότι μπορεί να υπάρξει κάποια σύγχυση (=κάτι να μην καταλάβουν καλά οι αναγνώστες). Έτσι, με κάποιες ερωτήσεις ανοικτού τύπου ο διδάσκων δίνει το έναυσμα για κάποια συζήτηση σχετικά με τη βασική ιδέα ενός αποσπάσματος, π.χ. «Τι συμβαίνει εδώ;», «Πώς συνδέονται όλα αυτά με ό,τι διαβάσαμε προηγουμένως;». Σε άλλες περιπτώσεις ο διδάσκων προσπαθεί να εστιάσει σε κάποια βασική ιδέα του κειμένου, π.χ. «Μπορούμε να προσθέσουμε κάτι σε αυτό;», «Τι σημαίνει αυτό;».

Οι Gersten & Carnine (1986) κάνουν λόγο για διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων που στηρίζεται σε ερωτήσεις. Αρχικά ο δάσκαλος διευκρινίζει: «Διάβασε προσεκτικά αυτή την ιστορία. Θα απαντήσεις τις ερωτήσεις στο τέλος» και ακολουθούν ερωτήσεις παρουσίασης του προβλήματος («Τι κάνει ο τάδε;», «Τι είναι σημαντικό γι' αυτόν;»), ερωτήσεις διευκρίνισης του προβλήματος («Είναι αυτό πιο σημαντικό;»), ερωτήσεις για τον προσδιορισμό γενικών κανόνων («τι μας λέει η

ιστορία σχετικά με το τάδε πρόβλημα;») και ερωτήσεις με τις οποίες καταλήγει κανείς σε κάποιο συμπέρασμα.

Η Simmonds (1992) εξέτασε τη χρησιμότητα των ερωτήσεων κατανόησης του περιεχομένου τις οποίες οι ΜΜΔ διδάχθηκαν να τις κατηγοριοποιούν σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με στοιχεία του κειμένου τα οποία αναφέρονταν ρητά (text explicit), ερωτήσεις που συνδέονταν με στοιχεία που υπονοούνταν (text implicit), και ερωτήσεις που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συγγραφής κειμένου (script implicit). Η παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα ως προς την αύξηση της ικανότητας των ΜΜΔ να απαντούν ορθά στις ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου [μέγεθος αποτελεσματικότητας 1,53 με υψηλότερο στην κατηγορία των απλών στρατηγικών της μετα-ανάλυσης των Gajria κ.ά. (2007) το 4,45 των Gajria & Salvia (1992) για την πύκνωση και χαμηλότερο το 0,42 της περαιτέρω επεξεργασίας του κειμένου (elaborative interrogation) των Mastropieri κ.ά. (1996)].

Παρόμοια θετικά αποτελέσματα είχε και η παρέμβαση των Carnine & Kinder (1985), που δίδαξαν σε ΜΜΔ να μπορούν να διατυπώνουν τέσσερις ερωτήσεις που σχετίζονται με τη δομή της ιστορίας (story-grammar): "Για τι μας μιλά η ιστορία;", "Τι προσπαθούν να κάνουν;", "Τι συμβαίνει όταν προσπαθούν να το κάνουν;" και "Τι συμβαίνει στο τέλος;". Η χρήση αυτής της στρατηγικής (σε συνδυασμό με τη αναλυτική/λεπτομερειακή διδασκαλία της στρατηγικής, την επανάληψη και την ανατροφοδότηση) επέφερε σημαντική βελτίωση τόσο όσον αφορά τις σύντομες ερωτήσεις κατανόησης όσο και αναφορικά με την ικανότητα επαναδιατύπωσης τμημάτων ενός κειμένου.

Γενικά, οι παρεμβάσεις όπου οι μαθητές διδάσκονται να αξιοποιούν αυτοερωτήσεις χαρακτηρίζονται από αποτελεσματικότητα και οι Berkeley κ.ά. (2010) αναφέρονται σε διάφορες παρεμβάσεις που ήταν εξαιρετικά αποτελεσματικές (Miranda κ.ά., 1997· Williams, 1998 Jitendra κ.ά., 2000 Taylor κ.ά., 2002).

Στην παρέμβαση των Miranda κ.ά. (1997) οι μαθητές προσπάθησαν να βρουν την κεντρική ιδέα ενός κειμένου. Στη μία από τις ομάδες δόθηκαν πέντε ερωτήσεις/δηλώσεις αυτοπαρακολούθησης σχετικά με τα στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας («Τι πρέπει να κάνω;», «Πρέπει να σκεφτώ τον καλύτερο τρόπο να κάνω την εργασία», «Το κάνω με τον σωστό τρόπο;», «Ναι, το κάνω με τον σωστό τρόπο», «Αν έκανα λάθος, την επόμενη φορά θα το κάνω καλύτερα» / «Έκανα καλή

δουλειά»). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσον αφορά την εύρεση της κεντρικής ιδέας υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών πριν και αμέσως μετά την παρέμβαση καθώς και κατά τη φάση της εφαρμογής των στρατηγικών αρκετά μετά την παρέμβαση ($\chi^2=20,28$, $\chi^2=22,49$, $\chi^2=20,82$ αντίστοιχα). Το ίδιο παρατηρήθηκε και κατά την ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου ($\chi^2=19,18$, $\chi^2=45,43$, $\chi^2=32,48$ αντίστοιχα).

Στην παρέμβαση των Jitendra κ.ά. (2000) δόθηκαν στους μαθητές κάρτες με ερωτήσεις που αφορούσαν όλα τα στάδια εύρεσης της κεντρικής ιδέας του κειμένου (π.χ. «Τι ή ποιος είναι το υποκείμενο;», «Γιατί συνέβη κάτι;», «Πώς φαίνεται ή έγινε κάτι;») και στη συνέχεια ακολούθησαν μαθήματα για κάθε στάδιο εύρεσης της κεντρικής ιδέας, όπου αξιοποιήθηκαν οι προαναφερόμενες ερωτήσεις και δόθηκαν ακριβείς οδηγίες για τον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε η παρέμβαση παρουσίασε υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου τόσο κατά την επιλογή των απαντήσεων (μέγεθος αποτελεσματικότητας 2,71) όσο και κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (σύνταξη μιας πρότασης όπου θα αναφέρεται η κεντρική ιδέα του κειμένου· μέγεθος αποτελεσματικότητας 1,28) και φάνηκε να διατηρούν τη βελτίωση που επήλθε, και μετά το μεταναγνωστικό στάδιο.

Ο Woolley (2011) κάνει λόγο και για ερωτήσεις που θα μπορούσαν να σχετίζονται με ένα μοντέλο κατανόησης του κειμένου βασισμένο στην ταξινομία διδακτικών στόχων του Bloom (1956). Εδώ ο μαθητής θα πρέπει να περάσει από 6 στάδια ή επίπεδα δυσκολίας (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση). Μια κάρτα υποδειγματικών ερωτήσεων για το επίπεδο της ανάλυσης θα μπορούσε να περιλαμβάνει τα εξής: «Αν συνέβαινε το . . ., ποια θα ήταν η συνέπεια;», «Πώς το . . . είναι όμοιο με . . .;», «Ποια νομίζεις ότι θα ήταν τα πιθανά άλλα αποτελέσματα;», «Γιατί συμβαίνουν αυτές οι αλλαγές;», «Μπορείς να εξηγήσεις τι θα συνέβαινε αν . . .;», «Ποια είναι κάποια από τα προβλήματα που αντιμετώπισε ο . . .;», «Μπορείς να διακρίνεις το . . . από το . . .;», «Ποιο είναι/ήταν το πρόβλημα με . . .;». Μέσω τέτοιων υποδειγματικών καρτών υποστηρίζεται η εμπλοκή των παιδιών στη μάθηση και στην ανάγνωση, αφού ενθαρρύνονται να διατυπώσουν τις δικές τους ερωτήσεις με βάση τα υποδείγματα των καρτών. Άλλες απλούστερες υποδειγματικές ερωτήσεις (βασισμένες σε χαμηλότερα επίπεδα της ίδιας ταξινομίας, τη γνώση και την κατανόηση) θα μπορούσαν να είναι «Πόσα . . .;», «Ποιος ήταν που . . .;», «Πώς

λέγεται το . . .;», «Δώσε μια περιγραφή του τι συνέβη . . .», «Τι κάνει . . .;», «Μπορείς να μου πεις γιατί . . .;», «Βρες το νόημα του . . .», «Τι είναι . . .;», «Ποιο είναι αλήθεια ή ψέμα . . .;», «Τι συνέβη μετά το . . .;». Όσον αφορά το επίπεδο της κατανόησης και της ανάλυσης, υποδειγματικές ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι «Ποιος/τι νομίζεις ότι . . .;», «Τι νομίζεις ότι θα συνέβαινε αν . . .;», «Ποια ήταν η κεντρική ιδέα;», «Μπορείς να ξεχωρίσεις το . . . από το . . .;», «Ποιες διαφορές υπάρχουν μεταξύ του . . . και του . . .;», «Μπορείς να δώσεις ένα παράδειγμα για το τι εννοείται με . . .;», «Μπορείς να δώσεις έναν ορισμό του . . .;», «Μπορείς να γράψεις με δικά σου λόγια . . .;», «Μπορείς να φτιάξεις ένα σύντομο σχεδιάγραμμα που να δείχνει . . .;». Παραλλαγές αυτών των ερωτήσεων εμφανίζονται και σε γνωστά βοηθήματα δασκάλου όπως το NSW Department of Education & Training (2010).

2.10 Διατύπωση προβλέψεων

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η διατύπωση προβλέψεων συνδυάζεται με διάφορες άλλες στρατηγικές. Σύμφωνα με το NSW Department of Education & Training (2010), συνίσταται στην αξιοποίηση από τους μαθητές πληροφοριών από γραφικά στοιχεία, κείμενα και ήδη υπάρχουσες εμπειρίες προκειμένου να προβλέψουν τι θα διαβάσουν ή θα δουν ή θα ακούσουν στο κείμενο, καθώς και στο να τις αναπροσαρμόσουν ενεργητικά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τον Woolley (2011), μέσω της διατύπωσης προβλέψεων οι μαθητές θέτουν στόχους σχετικά με αυτό που πρόκειται να διαβάσουν, ελέγχουν τις προβλέψεις τους και διαβάζουν προκειμένου να βρουν επιπλέον δεδομένα που να υποστηρίζουν τις προβλέψεις ή να οδηγούν στην τροποποίησή τους. Συνήθεις ερωτήσεις για την πρόβλεψη είναι: «Ποια στοιχεία σε βοήθησαν σε αυτή την πρόβλεψη;», «Ποιο μέρος των προβλέψεών σου επαληθεύτηκε;», «Έχεις εμπειρία από κάτι παρόμοιο στο παρελθόν;», «Τι προβλέπω;» (πριν το διαβάσω), «Τι παρατηρώ;» (κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης), «Ήταν η πρόβλεψή μου ακριβής;» (μετά την ανάγνωση) (Woolley, 2011· NSW Department of Education & Training, 2010).

2.11 Προσθήκες στο κείμενο (text enhancements)

Ήδη σε κάποιες παρεμβάσεις για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω, παρατηρήθηκε ότι αξιοποιούνταν προσθήκες στο κείμενο, όπως οι γραφικοί οργανωτές, σε συνδυασμό με άλλες στρατηγικές. Σύμφωνα με την μετα-ανάλυση των Berkeley κ.ά. (2010), η χρήση προσθηκών όπως γραφικοί οργανωτές, οπτικές αναπαραστάσεις, εισαγωγή ερωτήσεων μέσα στο κείμενο (in-text question placement), χάρτες σκέψης καθώς και η χρήση τεχνολογίας (λεξιλογικές οδηγίες μέσω βίντεο, υπερμέσα) είναι σχετικά αποτελεσματική για την ανάπτυξη στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Στη συγκεκριμένη μετα-ανάλυση διαπιστώθηκε μέγεθος αποτελεσματικότητας για τη συγκεκριμένη κατηγορία 0,62 (με υψηλότερο το 1,04 της διδασκαλίας των βασικών αναγνωστικών ικανοτήτων και χαμηλότερο το 0,42 της διδασκαλίας από ενήλικους διαφορετικούς από τον εκπαιδευτικό) αλλά υπήρχε και η παρέμβαση των Peverly & Wood (2001), που παρουσίασε πολύ υψηλό μέγεθος αποτελεσματικότητας. Στη δε μετα-ανάλυση των Gajria κ. ά. (2007), το μέγεθος αποτελεσματικότητας των προσθηκών στο κείμενο υπολογίστηκε σε 1,06 (δηλ. ικανοποιητικό έτσι ώστε να το προτείνουν οι συγκεκριμένοι ερευνητές στο πλαίσιο της καλλιέργειας της κατανόησης περιεχομένου). Επιπλέον, η συγκεκριμένη στρατηγική παρουσίασε ικανοποιητικό μέγεθος αποτελεσματικότητας (1,08) και όσον αφορά τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματά της. Υψηλό μέγεθος αποτελεσματικότητας παρουσίασαν και οι οπτικές αναπαραστάσεις (1,12), που ήταν το στοιχείο που παρουσίασε και τη μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης καθώς και οι χάρτες σκέψης (0,96). Από την άλλη πλευρά, στη συγκεκριμένη μετα-ανάλυση διαπιστώθηκε χαμηλό μέγεθος αποτελεσματικότητας για τη διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστών ή πολυμέσων (0,21). Αντίθετα, η αξιοποίηση της τεχνολογίας κατά την παρουσίαση του υλικού και την ανατροφοδότηση παρουσίασε στη μετα-ανάλυση των Swanson κ.ά. (1999) μέγεθος αποτελεσματικότητας 0,97 (με μεγαλύτερο το 1,68 για τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς και μικρότερο το 0,52 για την αλληλοδιδασκαλία) κατά την ομαδική διδασκαλία και 0,91 κατά την ατομική (με μεγαλύτερο το 1,03 για την αλληλοδιδασκαλία και μικρότερο το 0,79 για τη σύντομη αναφορά σε βασικά στοιχεία των στρατηγικών).

Στην παρέμβαση των Peverly & Wood (2001) αξιοποιήθηκαν η εισαγωγή ερωτήσεων μέσα στο κείμενο και η ανατροφοδότηση. Τα δεδομένα προήλθαν από τέσσερις ομάδες. Στην πρώτη υπήρχαν και ένθετες ερωτήσεις και ανατροφοδότηση,

με την έννοια ότι στους ΜΜΔ της συγκεκριμένης ομάδας δόθηκε ένα φύλλο ανατροφοδότησης με τη βοήθεια του οποίου οι μαθητές έπρεπε να βρουν ποιες από τις απαντήσεις που έδωσαν ήταν λάθος. Στη δεύτερη ομάδα δεν υπήρχε η ανατροφοδότηση, στην τρίτη ομάδα οι ερωτήσεις δεν ήταν ένθετες αλλά δίνονταν όλες μαζί στο τέλος του κειμένου, και στην τέταρτη, την ομάδα ελέγχου, δεν αξιοποιήθηκε τίποτα από τα παραπάνω. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης ομάδας από τη μια πλευρά και της τρίτης και τέταρτης από την άλλη. Αντίθετα, η ανατροφοδότηση δε φάνηκε να συνδέεται με κάποια στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τους Woolley (2011) και Jitendra & Gajria (2011) οι γραφικοί οργανωτές και γενικότερα οι προσθήκες στο κείμενο βοηθούν τους ΜΔΔ στην αναγνωστική κατανόηση και στην ανάκληση του περιεχομένου του κειμένου. Ιδιαίτερα οι γραφικοί οργανωτές βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την οργάνωση των πληροφοριών του κειμένου, καθώς και να συνδέσουν τις καινούργιες πληροφορίες με τις ήδη γνωστές (Ausubel, 1963· Wittrock, 1992). Γενικότερα, σύμφωνα με τους Jitendra & Gajria (2011), οι προσθήκες κειμένου μπορούν να αξιοποιηθούν για α) την παρουσίαση σημαντικών πληροφοριών, β) την αύξηση της κατανόησης αφηρημένων πληροφοριών, γ) την οπτική αναπαράσταση των σχέσεων μεταξύ διαφόρων εννοιών, δ) την παροχή υποδειγμάτων σχετικών με την ανάκληση πληροφοριών, και ε) την καλύτερη διαχείριση των πληροφοριών.

Η έρευνα έχει δείξει ότι τόσο η αναγνωστική κατανόηση όσο και η ανάκληση πληροφοριών από του ΜΜΔ αυξάνονται μέσω της χρήσης προσθηκών όπως γραφικοί οργανωτές και πίνακες [Darch & Carnine, 1986 (μέγεθος αποτελεσματικότητας 1,8)· Bos & Anders, 1990· Di Cecco & Gleason, 2002], απεικονίσεις που βοηθούν στην απομνημόνευση των πληροφοριών του κειμένου (Mastropieri κ.ά. 1987 (μέγεθος αποτελεσματικότητας 0,87)· Scruggs κ.ά., 1987 (μέγεθος αποτελεσματικότητας 0,87), Boon κ.ά., 2006), χάρτες γνώσης (knowledge maps), χάρτες ιστορίας (story maps) με στοιχεία όπως οι χαρακτήρες της ιστορίας, ο χρόνος, ο τόπος, το πρόβλημα, ο σκοπός, η εξέλιξη και το αποτέλεσμα (Gardill & Jitendra, 1999· Taylor κ.ά. 2002· Wiegmann κ.ά., 1992· Boulineau κ.ά., 2004).

Η παρέμβαση των DiCecco & Gleason (2002) με γραφικούς οργανωτές είχε θετικά αποτελέσματα, όσον αφορά την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των

διαφόρων εννοιών που εμφανίζονταν στο κείμενο. Έτσι, η ομάδα μαθητών που διδάχθηκαν με οπτικές αναπαραστάσεις οργάνωσης εμφάνισαν μεγαλύτερη βελτίωση ως προς αυτό το στοιχείο σε σχέση με την ομάδα στην οποία δε χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη προσθήκη κειμένου. Έτσι, ο Μ.Ο. των σχετικών δηλώσεων που έκαναν οι μαθητές της πρώτης ομάδας ήταν 4,33, ενώ της δεύτερης 2,54. Αντίθετα, δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων όσον αφορά την κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου. Συνολικά, το μέγεθος της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν χαμηλό, μόλις 0,33, ενώ στη μετα-ανάλυση των Gajria & Salvia στην κατηγορία των προσθηκών στο κείμενο παρατηρήθηκε ακόμα και μέγεθος αποτελεσματικότητας 1,8 [στην περίπτωση των Darch & Carnine (1986)].

Στην παρέμβαση των Boon κ.ά. (2006) αξιοποιήθηκε το λογισμικό Inspiration 6 για την κατασκευή γνωστικών οργανωτών (cognitive organiser) αναπαραστάσεων του υπό διδασκαλία κειμένου, οι οποίες περιελάμβαναν χάρτες, εικόνες κλπ. Η διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της ομάδας στην οποία εφαρμόστηκε η παρέμβαση ήταν ότι στην πρώτη εμφανίστηκε μια παραδοσιακού τύπου διδασκαλία, με παρουσίαση του κειμένου, ερωτήσεις, σιωπηρή ανάγνωση, συνεργατικές δραστηριότητες και παρουσιάσεις βίντεο, ενώ στη δεύτερη ομάδα οι μαθητές παρακολουθούσαν το μάθημα, συμπλήρωναν διάφορα στοιχεία χειρόγραφα σε έναν έντυπο γνωστικό οργανωτή και μετά το τέλος του μαθήματος κατασκεύαζαν με τη βοήθεια του λογισμικού έναν αντίστοιχο γνωστικό οργανωτή. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν θετικά, καθώς, ενώ πριν την παρέμβαση δεν υπήρχε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των δύο ομάδων, μετά την παρέμβαση ο Μ.Ο. επιδόσεων της δεύτερης ομάδας ήταν σχεδόν διπλάσιος [41,7 (SD=9,114)] από αυτόν της πρώτης (21,29 (SD=10,796)).

Πρόβλημα, βέβαια, αποτελεί το γεγονός ότι η αξιοποίηση των γραφικών οργανωτών δε φαίνεται να έχει μακροχρόνια αποτελέσματα, με την έννοια ότι οι ΜΜΔ που συμμετείχαν στις παρεμβάσεις φάνηκε ότι δεν μπορούσαν να εφαρμόσουν σε καινούργια κείμενα αυτά που έμαθαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων (Gajria κ.ά. 2007· Jitendra & Gajria, 2011). Αντίθετα, στην περίπτωση των διαγραμμάτων της ιστορίας, η έρευνα έδειξε ότι τα αποτελέσματα είναι πιο μόνιμα (Gardill & Jitendra, 1999· Jitendra & Gajria, 2011). Έτσι, στην παρέμβαση των Gardill & Jitendra (1999) εκτός των θετικών αποτελεσμάτων που παρατηρήθηκαν σε επίπεδο

βασικής κατανόησης του κειμένου και εντοπισμού των βασικών στοιχείων της ιστορίας, παρατηρήθηκε Μ.Ο. αύξησης 19% της ορθής αξιοποίησης των στρατηγικών που αναπτύχθηκαν κατά την παρέμβαση, όταν οι συγκεκριμένοι ΜΜΔ κλήθηκαν να τις χρησιμοποιήσουν σε καινούργια κείμενα.

Συνοψίζοντας, από την ανασκόπηση προκύπτει ότι οι ερωτήσεις αποτελούν βασικό μέσο για την αναγνωστική κατανόηση, δεδομένου ότι αξιοποιούνται σε συνδυασμό με διάφορες στρατηγικές, ενώ και με βάση τις μετα-ανάλυσεις των Swanson (1999) και Berkeley κ.ά. (2010) φάνηκε ότι συγκαταλέγονται μεταξύ των αποτελεσματικότερων στρατηγικών. Πιο συγκεκριμένα, στη μετα-ανάλυση του Swanson (1999) εξετάστηκαν οι εξής στρατηγικές: βήμα προς βήμα διδασκαλία (sequencing), εισαγωγή επιπλέον στοιχείων / επανάληψη & πρακτική εξάσκηση / αναθεώρηση (drill/repetition and practice/review), προεπισκόπηση της δραστηριότητας (anticipatory or preparation responses), δομημένη λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή (structured verbal teacher-student interaction), εξατομίκευση και χωρισμός των μαθητών σε μικρές ομάδες (individualization + small group), νεοτερισμοί (novelty) όπως χρήση διαγραμμάτων, ειδικών ταινιών καθώς και εφαρμογή των καινούργιων στοιχείων ενός αναλυτικού προγράμματος, μοντελοποίηση της στρατηγικής (strategy modelling), εμβάθυνση και ενίσχυση της διδασκαλίας (probing/reinforcement), οδηγίες όχι από τον δάσκαλο (π.χ. από τους συμμαθητές) (non-teacher-related instruction), κατάτμηση (segmentation) του υλικού και της διδασκαλίας σε μικρότερες ενότητες, ερωτήσεις-απαντήσεις (directed response/questioning), διδασκαλία ένα προς ένα (one-to-one instruction), ασκήσεις με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και ανάλογη επεξεργασία τους (difficulty and processing demands of task), αξιοποίηση της τεχνολογίας (technology), περαιτέρω επεξεργασία (elaboration) του υλικού, π.χ. επιπλέον πληροφορίες ή επεξηγήσεις σχετικά με έννοιες, διαδικασίες ή βήματα, μοντελοποίηση των βημάτων μιας διαδικασίας (modelling of steps), ομαδική διδασκαλία (group instruction), βοήθεια στον δάσκαλο (supplement to teacher involvement), π.χ. από τους γονείς, αναφορές στη στρατηγική (strategy cues). Στη δε μετα-ανάλυση των Berkeley κ.ά. (2010) οι εξεταζόμενες στρατηγικές ήταν οι ερωτήσεις (questioning/strategy), οι προσθήκες στο κείμενο (text enhancements), εκπαίδευση σε βασικές αναγνωστικές

ικανότητες (fundamental reading skills training) και άλλες (εδώ εντάχθηκαν ένα πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης και ένα πρόγραμμα με συνδυασμό στρατηγικών).

Το λογικό είναι ότι εφόσον οι ερωτήσεις είναι αποτελεσματικές ως μεμονωμένη στρατηγική, θα συμβάλλουν και στην αποτελεσματικότητα άλλων στρατηγικών στα πλαίσια των οποίων αξιοποιούνται. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις αξιοποιούνται στα πλαίσια της διατύπωσης προβλέψεων. Ακόμα κι αν για τη συγκεκριμένη στρατηγική δεν έχει διατυπωθεί η άποψη σε κάποια μετα-ανάλυση ότι είναι από τις πιο αποτελεσματικές, το γεγονός ότι στα πλαίσιά της αξιοποιούνται οι γενικώς αποδεκτές ως αποτελεσματικές ερωτήσεις, την καθιστά άξια μελέτης και στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, τουλάχιστον όσον αφορά το κατά πόσο οι ερωτήσεις αξιοποιούνται στα πλαίσια της συγκεκριμένης στρατηγικής στο υπό διερεύνηση υλικό. Σε άλλες περιπτώσεις τα πράγματα είναι κάπως απλούστερα, με την έννοια ότι οι ερωτήσεις αξιοποιούνται στα πλαίσια στρατηγικών που σε διάφορες μετα-αναλύσεις έχουν καταταχθεί μεταξύ των αποτελεσματικότερων, π.χ. σε συνδυασμό με την αυτοπαρακολούθηση (Talbot κ.ά. 1994· Mastropieri κ.ά., 1996) ή την τύκνωση (Mastropieri κ.ά., 1996) ή την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, που σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση των Mastropieri & Scruggs (1997) αποτελεί μια από τις αποτελεσματικότερες στρατηγικές. Ουσιαστικά, σε τέτοιες περιπτώσεις, έχουμε να κάνουμε με το κατά πόσο ζητείται από τους μαθητές να αξιοποιήσουν αυτά που ήδη γνωρίζουν, κάτι που συχνά γίνεται μέσω ερωτήσεων.

Τέλος, τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών έδειξαν ότι και οι προσθήκες στο κείμενο, π.χ. με γραφικούς οργανωτές, αποτελούν μια αποτελεσματική στρατηγική, σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση των Berkeley κ.ά. (2010), ενώ και η μοντελοποίηση, σύμφωνα με τις μετα-αναλύσεις των Gersten κ.ά. (2001) όσο και τον Swanson (1999), είναι ιδιαίτερης σημασίας.

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν στο κεφ. 2, θα μπορούσαν να «κωδικοποιηθούν» ως εξής εκείνα τα στοιχεία που θεωρούνται αποτελεσματικά στη διεθνή βιβλιογραφία:

Στρατηγική	Πώς θα εμφανίζεται	Παραδείγματα ερωτήσεων / δηλώσεων
1) Ερωτήσεις	α) Αυτοερωτήσεις	Τι έχω παρατηρήσει; Ήταν η πρόβλεψή μου ακριβής; Έχει νόημα αυτό που διαβάζω; Έχεις βρει μια λέξη έννοιας γένους για κάθε ομάδα ομοειδών στοιχείων;
	β) Ερωτήσεις που θέτει ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές στον μαθητή	Τι σε βοήθησε στο κείμενο να μάθεις αυτό; Όταν διάβασες/είδες/άκουσες αυτό το κείμενο, σου θύμισε τίποτα που γνωρίζεις; Τι σου θύμισε;
	γ) πολλαπλών επιλογών	
	δ) υποδειγματικές ερωτήσεις	Αν συνέβαινε το . . . , ποια θα ήταν η συνέπεια; Μπορείς να εξηγήσεις τι θα συνέβαινε αν . . . ; Ποιος ήταν που . . . ;
	ε) διατύπωση προβλέψεων	Ποια στοιχεία σε βοήθησαν σε αυτή την πρόβλεψη; Έχεις εμπειρία από κάτι παρόμοιο στο παρελθόν; Ήταν η πρόβλεψή μου ακριβής; Ποια τμήματα της πρόβλεψής σου υπήρχαν στην ιστορία;

	στ) ερωτήσεις σε προαναγνωστικό στάδιο, αναγνωστικό και μετααναγνωστικό	(προαναγνωστικό) Ποιο είναι το θέμα της ιστορίας (με βάση τον τίτλο); (αναγνωστικό) Τι συμβαίνει εδώ; Τι σημαίνει αυτή η λέξη; (μετααναγνωστικό) Τι έχω παρατηρήσει; Τι σε βοήθησε στο κείμενο να μάθεις αυτό; Στο μετααναγνωστικό ανήκουν και ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης
2) αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης	α) ζητείται από τους μαθητές να αξιοποιήσουν στοιχεία σχετικά με τη δομή της περίληψης	
	β) ζητείται από τους μαθητές να αξιοποιήσουν στοιχεία σχετικά με τη δομή του κειμένου	
	γ) ζητείται από τους μαθητές να αξιοποιήσουν στοιχεία από προηγούμενες τους εμπειρίες	
3) πύκνωση	α) έμφαση στην κύρια ιδέα του κειμένου	Ποια είναι η γενική ιδέα του αποσπάσματος; Προσπάθησε να πεις τη γενική ιδέα με δικά σου λόγια,
	β) έμφαση στην ομαδοποίηση ιδεών	Φτιάξε λίστες όπου τα μέλη από κάποιες ομάδες αντικειμένων θα αναφέρονται με τη λέξη της έννοιας γένους
4) προσθήκες στο κείμενο	α) χάρτες της ιστορίας	
	β) εισαγωγή ερωτήσεων	

	γ) διαγράμματα οργάνωσης	
	δ) οπτικές αναπαραστάσεις	
5) μοντελοποίηση	α) παρέχονται πληροφορίες γενικά για την περίληψη;	
	β) παρέχονται πληροφορίες για το πώς αναλύουμε ένα κείμενο;	

2.12 Ερευνητικά ερωτήματα

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που επιχειρήθηκε στο κεφ. 2, και η οποία αποσκοπούσε στον εντοπισμό και την «κωδικοποίηση» εκείνων των στρατηγικών που θεωρούνται αποτελεσματικές για την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης σε ΜΜΔ, προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό που θα εξεταστεί στην παρούσα εργασία:

Ερωτήσεις

- 1) Χρησιμοποιούνται αυτοερωτήσεις με τις οποίες οι μαθητές είτε αναρωτιούνται για κάποια σημεία του κειμένου είτε προβαίνουν σε κάποια διαδικασία αυτοελέγχου;
- 2) Προβλέπεται οι δάσκαλοι να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναρωτιούνται τόσο κατά τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης και της σύνταξης της περίληψης όσο και αναφορικά με το τελικό αποτέλεσμα;
- 3) Με ποιες στρατηγικές συνδέονται οι ερωτήσεις;
- 4) Τι είδους ερωτήσεις χρησιμοποιούνται (π.χ. πολλαπλών επιλογών, υποδειγματικές κλπ.);
- 5) Πώς κατανέμονται οι ερωτήσεις με κριτήριο το πότε τίθενται (πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάγνωση ή τη σύνταξη της περίληψης;)
- 6) Όσον αφορά τη διατύπωση προβλέψεων, οι ερωτήσεις αφορούν και τη διατύπωση προβλέψεων και το αν επαληθεύτηκαν και γιατί;

Αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης

- 1) Προβλέπεται από τους δασκάλους να ζητήσουν από τους μαθητές διάφορα στοιχεία για την αναγνωστική κατανόηση ή την περίληψη, τα οποία έχουν ήδη διδαχθεί;
- 2) Ζητείται στα εγχειρίδια ευθέως από τους μαθητές να αξιοποιήσουν ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις; Ποιο είναι το περιεχόμενό τους: αφορούν γνώσεις αναγνωστικής κατανόησης ή σύνταξης περίληψης ή γενικότερες γνώσεις ή εμπειρίες των μαθητών που σχετίζονται με το υπό επεξεργασία κείμενο;

Πύκνωση

- 1) Στην ανεύρεση ποιων στοιχείων του κειμένου δίνεται έμφαση;
- 2) Συνδυάζεται η πύκνωση με τον αναστοχασμό;
- 3) Συνδυάζεται η πύκνωση με αξιοποίηση της προγενέστερης γνώσης μέσω μοντελοποίησης;

Προσθήκες στο κείμενο

Τι είδους προσθήκες στο κείμενο χρησιμοποιούνται;

Μοντελοποίηση

Πόσο αναλυτική είναι η μοντελοποίηση: α) γίνεται απλή παρουσίαση των επιμέρους βημάτων;, β) αναφέρονται επιπλέον λεπτομέρειες;

2.13 Στόχος της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση του βαθμού στον οποίο το υλικό που χρησιμοποιείται για τη γλωσσική διδασκαλία κατά τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού μπορεί να διευκολύνει ή να προάγει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, σε σχέση πάντα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εκείνοι διαθέτουν και εκδηλώνουν, κυρίως κατά την ανάγνωση και επεξεργασία ενός κειμένου και των στοιχείων που σχετίζονται με αυτό. Για τον λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε συγκριτική ανάλυση ανάμεσα σε εκείνες τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως οι πλέον αποτελεσματικές για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και το εκπαιδευτικό υλικό στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας για τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, όσον αφορά την αναγνωστική κατανόηση και την επεξεργασία κειμένων. Στόχος της συγκεκριμένης ανάλυσης ήταν να αξιολογηθεί το παραπάνω υλικό ως προς την αποτελεσματικότητά του, με βασικό γνώμονα το γεγονός ότι στη σχολική τάξη παρατηρείται μαθητική ανομοιογένεια και ένα μεγάλο μέρος των μαθητών παρουσιάζει υποεπίδοση λόγω μαθησιακών δυσκολιών.

2.14 Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε επισταμένη και σε εις βάθος ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σε συνδυασμό με την ποιοτική έρευνα ανάλυσης περιεχομένου εκπαιδευτικού υλικού.

Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση είχε ως στόχο την αναζήτηση στρατηγικών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι αποτελεσματικές όσον αφορά την καλλιέργεια της αναγνωστικής κατανόησης στους ΜΜΔ. Στο σημείο αυτό, λήφθηκαν υπόψη τόσο άρθρα που αναφέρονταν σε διδακτικές παρεμβάσεις όσο και οι αντίστοιχες μετα-αναλύσεις και ανασκοπήσεις σχετικών ερευνών (Mastropieri, & Scruggs, 1997· Swanson, 1999· Swanson κ.ά., 1999· Gersten κ.ά., 2001· Gajria κ.ά., 2007· Stanberry, & Swanson, 2009· Berkeley κ.ά., 2010). Στη συνέχεια, συγκρίνοντας τις στρατηγικές, δημιουργήθηκε ένας κατάλογος εκείνων των αποτελεσματικών στρατηγικών που έχουν τη μεγαλύτερη θετική επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση των ΜΜΔ, έτσι ώστε να εξεταστεί στα πλαίσια της

ποιοτικής έρευνας ποιες από αυτές εμφανίζονται στο υλικό του μαθήματος της Γλώσσας για τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Ουσιαστικά, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της Γλώσσας στην Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού, προκειμένου να κατηγοριοποιηθούν τα σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση δεδομένα του υλικού των εγχειριδίων αυτών των τάξεων, και στη συνέχεια να συγκριθούν με εκείνες τις στρατηγικές που θεωρούνται αποτελεσματικές για τους ΜΜΔ σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία.

Η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου «έχει σαν στόχο την περιγραφή, την ανάλυση, την ερμηνεία και την κατανόηση διάφορων δεδομένων» (Ιωσηφίδης, 2002, σ. 111). Με άλλα λόγια, στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ξεκινώντας από το ίδιο το υλικό - για το οποίο αρχικά συλλέγονται όλες οι διαθέσιμες πληροφορίες - δημιουργείται ένα σύστημα κατηγοριών και στη συνέχεια αυτό ερμηνεύεται σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Έτσι, στην παρούσα έρευνα, μετά από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, δημιουργήθηκε ένας κατάλογος αποτελεσματικών στρατηγικών, που ουσιαστικά λειτούργησαν ως οι «κατηγορίες» βάσει των οποίων αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από την εξέταση του εκπαιδευτικού υλικού του Δημοτικού. Αυτό έγινε βάσει του ότι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου είναι ο εκ των προτέρων προσδιορισμός των κατηγοριών στις οποίες θα ταξινομηθούν τα δεδομένα που θα συλλεχθούν. Σύμφωνα με τον Mason (2003, σ. 65), «Η επιτυχία δηλαδή της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου εξαρτάται κατά πολύ από την πρότερη ταξινόμηση των κατηγοριών και τα κριτήρια της ανάλυσης».

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, παρόλο που όλα τα στοιχεία έχουν προκύψει από έρευνες και μετα-αναλύσεις που είχαν για ερευνητικό δείγμα άτομα με ΜΔ, πολλές από τις στρατηγικές και πρακτικές που προκύπτουν μπορούν να διευκολύνουν και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Δε θα μπορούσαμε, για παράδειγμα, να αφαιρέσουμε την αξιολόγηση ύπαρξης τίτλου στο κείμενο σε μια έρευνα για ΜΜΔ επειδή αυτό τυγχάνει να διευκολύνει και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Το υλικό που εξετάστηκε είναι τα *Βιβλία του μαθητή* (ΒΜΔ, ΒΜΕ και ΒΜΣτ αντίστοιχα), τα *Τετράδια Εργασίας* (ΤΔ, ΤΕ και ΤΣτ αντίστοιχα) και τα *Βιβλία του δασκάλου* για την Δ', Ε', και Στ' Δημοτικού (ΒΔΔ, ΒΔΕ και ΒΔΣτ αντίστοιχα), τα

αντίστοιχα τμήματα του Προγράμματος Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (ΠΣ) και ο Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (ΟΝΓ). Έγινε προσπάθεια εντοπισμού εκείνων των αναφορών ή των ασκήσεων που θα μπορούσαν να συσχετιστούν με τις στρατηγικές που θεωρούνται αποτελεσματικές στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι συγκεκριμένες τάξεις επιλέχθηκαν με τη λογική ότι μέχρι και το τέλος της Γ' Δημοτικού τα παιδιά διδάσκονται τους μηχανισμούς κατάκτησης της ανάγνωσης ως διαδικασία. Στην Δ' Δημοτικού είναι που μπαίνουν και άλλα «δευτερεύοντα» μαθήματα, και η αναγνωστική κατανόηση γίνεται πλέον αυτοσκοπός. Συνεπώς, οι ανάγκες για στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης στην 4^η δημοτικού είναι πλέον επιτακτικά αναγκαίες.

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι στις μέρες μας όπου παρατηρείται ένα αυξημένο ενδιαφέρον για τους ΜΜΔ και για μία εκπαίδευση που θα λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες όλων των μαθητών, είναι σημαντική η γνώση του κατά πόσο το υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της γλώσσας όντως συνάδει με τα διεθνώς αποδεκτά στοιχεία σχετικά όχι με όλες τις στρατηγικές που έχουν κατά καιρούς εφαρμοστεί κατά τη διδασκαλία σε ΜΜΔ αλλά με εκείνες που ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις αποτελεσματικότητας που παρουσιάζει η συγκεκριμένη διδασκαλία. Στο ελληνικό περικείμενο μια τέτοιου είδους διερεύνηση εξακολουθεί να αποτελεί ερευνητικό ζητούμενο. Είναι δε λογικό ότι η αξιοποίηση των γνώσεων που θα μπορούσαν να προκύψουν από μια έρευνα όπως αυτή, θα μπορούσε να συμβάλει στον καλύτερο σχεδιασμό της διδασκαλίας τόσο από την πλευρά των διδασκόντων, βοηθώντας τους να εντοπίσουν ευκολότερα εκείνες τις ασκήσεις στις οποίες θα έπρεπε να δώσουν έμφαση, όσο και σε επίπεδο βελτιώσεων ή καλύτερου σχεδιασμού του υλικού της διδασκαλίας καθώς και των σχετικών οδηγιών και κατευθύνσεων που παρέχονται από εκείνους τους φορείς που είναι υπεύθυνοι συνολικά για τη διαμόρφωση των διδακτικών πρακτικών στην ελληνική Εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

3.1 Τι αναφέρεται για τους ΜΜΔ στο υλικό που εξετάστηκε

Στη σελ. 5 του Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα & Λογοτεχνία (ΠΣ) γίνεται λόγος για παιδιά «με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, που προκύπτουν από δυσλεξία, δυσγραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής κ.ά. αλλά και αναπηρίες, όπως η ελλειμματική όραση ή η κώφωση» καθώς και για τα παιδιά που «μαθαίνουν συχνά τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, στο βαθμό που η πρώτη τους γλώσσα είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα». Για τους μαθητές αυτούς επισημαίνεται ότι απαιτείται μια διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να ενταχθούν στην τάξη.

Στα βιβλία, βέβαια, του δασκάλου για τις Δ'-Στ' Δημοτικού οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα (ΜΜΠ) φαίνεται να κατατάσσονται στην ίδια ομάδα με τους αδύνατους μαθητές καθώς και αυτούς που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Γ2). Αναφέρεται χαρακτηριστικά στο *Βιβλίο Δασκάλου* της Δ' Δημοτικού (ΒΔΔ):

«Οι ασκήσεις [...] είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, έτσι ώστε ακόμα και οι πιο αδύνατοι μαθητές, οι μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα ή οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να είναι σε θέση κάποιες από αυτές να τις επεξεργαστούν» (σελ. 13)

ενώ στη σελ. 14 επισημαίνεται ότι

«Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στις ομαδικές δραστηριότητες για τη δυνατότητα που προσφέρουν σε κάθε ένα παιδί που συμμετέχει στην ομάδα να αναλάβει ένα συγκεκριμένο ρόλο. Η ανάγκη να ανταποκριθεί σε αυτό το ρόλο το κινητοποιεί, με τον πλέον φυσικό τρόπο, να κατανοήσει και να παραγάγει λόγο αποτελεσματικό και οπωσδήποτε προσαρμοσμένο στη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας»

όπου με το κάθε ένα παιδί είναι λογικό να υπονοούνται ιδιαίτερα και οι ΜΜΠ.

Στο δε *Βιβλίο του δασκάλου* της Ε' Δημοτικού (ΒΔΕ) αναφέρεται ότι:

«κατά τη σχεδίαση των δραστηριοτήτων λαμβάνονται υπόψη οι ενδοομαδικές και διαπροσωπικές (ατομικές) διαφορές και η ηλικία των μαθητών. Προβλέπονται γι' αυτό το λόγο επίπεδα δυσκολίας δραστηριοτήτων και κείμενα [...] κατάλληλα όμως από γλωσσική και παιδαγωγική άποψη [...] για ανάγκες **ομάδων που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή** (ΟΧΙΠ), π.χ. μαθητές για τους οποίους η ελληνική αποτελεί δεύτερη γλώσσα ή μαθητές με μαθησιακά προβλήματα» (σελ. 10)

Τέλος, στο *Βιβλίο του δασκάλου* της Στ' Δημοτικού (ΒΔΣτ) αναφέρεται ότι οι ΜΜΠ συγκαταλέγονται μεταξύ των ομάδων που «χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή»:

«μεταξύ ασκήσεων που έχουν ίδιο στόχο, μπορεί να δώσει τις πιο εύκολες σε **ομάδες που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή**¹ και τις πιο δύσκολες στους υπόλοιπους μαθητές. Γι' αυτό άλλωστε το λόγο δίνονται ενδεικτικά και **βαθμοί δυσκολίας** για κάποιες ασκήσεις. Για τις ανάγκες μαθητών που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή (π.χ. μαθητές για τους οποίους η ελληνική αποτελεί δεύτερη γλώσσα, μαθητές με μαθησιακά προβλήματα κτλ.) σημειώνεται ότι κατάλληλες είναι επίσης οι ασκήσεις [...]»²» (σελ. 12).

Τέλος, στη σελ. 21 του ΒΔΣτ οι μαθητές με την ελληνική ως Γ2 και οι ΜΜΠ αναφέρονται ως

«**μαθητές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση των κειμένων**».

3.2 Τι είδους ασκήσεις προτείνονται για τους ΜΜΔ

Βασική διαφορά μεταξύ του *Βιβλίου του δασκάλου Δ' Δημοτικού* (ΒΔΔ) από τη μια πλευρά και των ΒΔΕ και ΒΔΣτ από την άλλη, είναι ότι στην περίπτωση του πρώτου δεν υποδεικνύονται ούτε άμεσα ούτε έμμεσα κάποιες ασκήσεις. Αντίθετα, στα ΒΔΕ και ΒΔΣτ έχουμε έμμεση υπόδειξη ασκήσεων με την έννοια ότι σε διάφορα σημεία τους γίνεται λόγος για *διαβάθμιση δυσκολίας* όταν υπάρχουν περισσότερες από μία ασκήσεις. Έτσι, στις σελ. 29 και 33 του ΒΔΕ και 32, 34, 37, 39, 40, 41-42,

¹ Αν δεν αναφέρουμε κάτι διαφορετικό, η υπογράμμιση υπάρχει ήδη στο πρωτότυπο.

² Ακολουθεί η αναφορά στο είδος των κατάλληλων ασκήσεων, για τις οποίες θα κάνουμε λόγο παρακάτω.

44, 46, 47 του ΒΔΣτ αναφέρεται ότι «Όταν για την επίτευξη κάποιου στόχου δίνονται περισσότερες από μία ασκήσεις, υπάρχει **διαβάθμιση δυσκολίας**».

Όσον αφορά το ζήτημα που ερευνάται στην παρούσα εργασία, δηλ. την επεξεργασία κειμένου είτε αυτή έχει να κάνει με την αναγνωστική κατανόηση είτε με την παραγωγή λόγου (οπότε και θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται στην περίπτωση αυτή, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την αναγνωστική κατανόηση) υποδεικνύονται οι εξής ασκήσεις:

Βιβλίο μαθητή Ε' Δημοτικού (ΒΜΕ)

Στη σελ. 17 του 1ου τεύχους υπάρχουν δύο ασκήσεις όπου τα παιδιά καλούνται να παράγουν λόγο βάσει των πληροφοριών που θα αντλήσουν από ένα γραπτό κείμενο (όπου υπάρχει και μια εικόνα) ή από ένα κείμενο αποτελούμενο από εικόνες (με λεζάντες) με διάφορα μέσα αξιοποίησης ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και θα πρέπει οι μαθητές να επιλέξουν εκείνες που έχουν σχέση με την αιολική ενέργεια και να συγκρίνουν μια ανεμογεννήτρια με έναν παραδοσιακό ανεμόμυλο. Όπως υποδεικνύεται στη σελ. 29 του ΒΔΕ, η άσκ. 2 θεωρείται καταλληλότερη για ΟΧΙΠ σε σχέση με την άσκ. 1. Προφανώς στη συγκεκριμένη περίπτωση θεωρείται από τους συντάκτες του ΒΔΕ ότι ο μεγαλύτερος βαθμός δυσκολίας έγκειται στο ότι θα πρέπει να αξιοποιηθεί ένα γραπτό κείμενο. Κατά τα άλλα, στην άσκ. 1 υπάρχουν διάφορα στοιχεία για τα οποία είδαμε στην εισαγωγή ότι θα αποτελούσαν αποτελεσματικές στρατηγικές επεξεργασίας του κειμένου από ΜΜΔ. Έτσι, η εικόνα του ανεμόμυλου στη σελ. 16 αποτελεί προσθήκη στο κείμενο με τη μορφή οπτικής αναπαράστασης, ενώ οι ερωτήσεις που υποδεικνύονται στην άσκ. 1, προκειμένου να αντλήσουν στοιχεία από ένα ήδη υπάρχον κείμενο για να συντάξουν ένα δικό τους («Πού είναι χτισμένος;», «Πώς είναι (ποια εντύπωση δημιουργεί όπως τον αντικρίζουμε, ποια είναι τα γενικά χαρακτηριστικά της κατασκευής του, από τι υλικά είναι φτιαγμένος;», «Σε τι χρησίμευε;», «Πώς τον έβλεπαν οι κάτοικοι; Πόσο σημαντικός ήταν για τη ζωή τους;», «Ποια συναισθήματα και σκέψεις μάς προκαλεί ο ανεμόμυλος;»), θα μπορούσαν να θεωρηθούν υποδείγματα αυτό-ερωτήσεων που θα βοηθούσαν τους μαθητές (ΜΜΔ και μη ΜΜΔ) να εστιάζουν την προσοχή τους σε διάφορα σημεία του κειμένου και να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία που τους χρειάζονται. Έτσι, η άσκ. 2 θα μπορούσε να θεωρηθεί ευκολότερη σε σχέση με την άσκ. 1, επειδή, πιθανώς, οι συντάκτες των ΒΜΕ και ΒΔΕ θεωρούν τη χρήση μόνο

οπτικών στοιχείων ευκολότερη από τον συνδυασμό εικόνων, γραπτού κειμένου και ερωτήσεων.

Κάτι παρόμοιο ισχύει και για τις ασκήσεις με κόμιξ στις σελ. 53-54, για τα οποία στη σελ. 33 του ΒΔΕ υποδεικνύεται ότι αυτή με τη συμπλήρωση διαλόγων μέσα σε συννεφάκια είναι λιγότερο απαιτητική από εκείνη της σελ. 53, όπου οι μαθητές πρέπει να διαβάσουν το κόμιξ και να συντάξουν ένα συνεχές κείμενο όπου θα αφηγούνται το περιεχόμενό του. Εδώ προφανώς θεωρείται ότι η παραγωγή συνεχούς λόγου είναι δυσκολότερη από τη σύνταξη μικρών προτάσεων με βάση μόνο τις εικόνες που βλέπει κάποιος.

Συνολικά, και στις δύο περιπτώσεις φαίνεται οι συντάκτες των ΒΜΕ και ΒΔΕ να υποδεικνύουν την αντικατάσταση μιας άσκησης όπου απαιτείται αναγνωστική κατανόηση με μία όπου απαιτείται κατανόηση οπτικών αναπαραστάσεων.

Βιβλίο μαθητή Στ' Δημοτικού (ΒΜΣτ)

Στις σελ. 18 και 19 του πρώτου τεύχους δίνονται δύο ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου με ερωτήσεις μέσω των οποίων δίνονται στοιχεία για την οργάνωση³ και το περιεχόμενο του κειμένου. Η άσκ. 3 υποδεικνύεται στη σελ. 33 του ΒΔΣτ ως λιγότερο απαιτητική από την άσκ. 4. Η πρώτη αφορά τη συγγραφή μιας ανακοίνωσης (και υποδεικνύονται ερωτήσεις όπως «ποιος οργανώνει την εκδρομή;», «πού και πότε θα γίνει;», «πώς θα πάτε;», «τι θα κάνετε στην εκδρομή;»), ενώ η δεύτερη την περιγραφή μιας εκδρομής (και υποδεικνύονται ερωτήσεις όπως «πού βρίσκεται το μέρος που πήγατε;», «πότε και για ποιον λόγο πήγατε εκεί;», «τι είδατε στη διάρκεια της εκδρομής και με ποια σειρά;»). Η μόνη διαφορά μεταξύ των δύο ασκήσεων είναι ο τύπος του κειμένου που ζητείται από τους μαθητές να συντάξουν. Σε κάθε περίπτωση, η άσκηση που υποδεικνύεται ως καταλληλότερη θα μπορούσε να θεωρηθεί αποτελεσματική καθώς υποδεικνύει την αξιοποίηση ερωτήσεων που σχετίζονται με βασικά σημεία του κειμένου. Ενδιαφέρον στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ότι ένας τύπος άσκησης που θεωρείται δυσκολότερος για τις ομάδες μαθητών που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής στην Ε' Δημοτικού, θεωρείται κατάλληλος στην Στ' Δημοτικού. Θα μπορούσε αυτό να αποδοθεί στην υποτιθέμενη

³ Το *οργάνωση* έχει να κάνει με το γεγονός ότι μέσω της σειράς με την οποία παρουσιάζονται οι ερωτήσεις, υποδεικνύεται έμμεσα και η σειρά με την οποία θα πρέπει να παρουσιαστούν οι πληροφορίες.

βελτίωση που έχει επέλθει για τα μέλη αυτών των ομάδων μέσω της διδασκαλίας στην Ε' Δημοτικού;

Στη σελ. 31 η άσκ. 6β υποδεικνύεται από το ΒΔΣτ (σελ. 34) ως λιγότερο απαιτητική από την άσκ. 6α. Η μόνη διαφορά τους έγκειται στην έκταση. Προφανώς θεωρείται ότι κάτι που είναι μικρότερης έκτασης είναι λιγότερο απαιτητικό. Βέβαια, εδώ θα είχαμε να παρατηρήσουμε ότι και μέσω αυτής της άσκησης, οι μαθητές εξασκούνται στο να εντοπίσουν τα απολύτως απαραίτητα και να απαλείψουν τα μη απαραίτητα. Αυτό απαιτείται να γίνει σε μεγαλύτερο βαθμό στην άσκ. 6β, και συνεπώς ίσως να υπάρχουν περισσότερες απαιτήσεις. Σε κάθε περίπτωση θα μπορούσαμε εδώ να θεωρήσουμε ότι ζητείται από τους μαθητές μια μορφή πύκνωσης του αρχικού κειμένου μέσω της απόλειψης των μη σημαντικών στοιχείων ή της αναφοράς μόνο στα απολύτως απαραίτητα. Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, παρόμοιες παρεμβάσεις στη διεθνή βιβλιογραφία θεωρούνται αποτελεσματικές. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Mastropieri κ.ά. (1996), η πύκνωση αποτελεί μια από τις αποτελεσματικότερες στρατηγικές για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης.

Στο 2ο τεύχος του ΒΜΣτ στη σελ. 24 η άσκ. 5α θεωρείται, σύμφωνα με το ΒΔΣτ (σελ. 39) λιγότερο απαιτητική από την άσκ. 5β. Η διαφορά έγκειται απλώς στο ότι ζητείται από τους μαθητές να ακολουθήσουν διαφορετικά σχεδιαγράμματα. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό ότι και στις δύο ασκήσεις ζητείται από τους μαθητές να αξιοποιήσουν μια μορφή προσθήκης στο κείμενο (σχεδιάγραμμα), για την οποία, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, θεωρείται αποτελεσματική όσον αφορά την επεξεργασία του κειμένου.

Στη σελ. 56 η άσκ. 3α θεωρείται σύμφωνα με το ΒΔΣτ (σελ. 40) λιγότερο απαιτητική από τη άσκ. 3γ. Η διαφορά έγκειται στο ότι στην άσκ. 3α έχουμε ευθείες ερωτήσεις (direct questioning) προκειμένου να εντοπιστεί κάποιο στοιχείο της ιστορίας, ενώ στη άσκ. 3γ έχουμε σύνθεση κειμένου σε άλλο πρόσωπο και ερωτούνται οι μαθητές τι αλλαγές θα κάνουν. Ουσιαστικά υποδεικνύονται στους μαθητές κάποιες αυτοερωτήσεις. Και για τις δύο στρατηγικές έχουμε δει ότι θεωρούνται αποτελεσματικές για ΜΜΔ. Συνεπώς, και οι δύο ασκήσεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν. Προφανώς, η άσκ. 3α λιγότερο απαιτητική επειδή δεν απαιτεί τη συγγραφή κειμένου.

Στη σελ. 65 η άσκηση άσκ. 3 θεωρείται σύμφωνα με το ΒΔΣτ (σελ. 40) λιγότερο απαιτητική από την άσκ. 4. Αυτό μάλλον οφείλεται στο ότι στην τελευταία ζητείται από τους μαθητές να συμπεριλάβουν κάποια συγκεκριμένα στοιχεία μέσα στο κείμενό τους, εφαρμόζοντας ένα συγκεκριμένο τρόπο δόμησης μιας ιστορίας (π.χ. «πού και πότε συνέβη το γεγονός;», «με ποιο γεγονός ξεκινά η περιπέτεια;», «τι σκεφτήκατε και τι αισθανθήκατε;»). Ουσιαστικά, και πάλι υποδεικνύονται κάποιες αυτοερωτήσεις, για τις οποίες, όπως έχει αναφερθεί στην εισαγωγή, θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικές ως στρατηγική και για ΜΜΔ. Συνεπώς, και η άσκ. 4 θα μπορούσε να είναι κατάλληλη ή αποτελεσματική για αυτούς τους μαθητές.

Στο 3ο τεύχος του ΒΜΣτ στη σελ. 14 η άσκ. 7α θεωρείται σύμφωνα με το ΒΔΣτ (σελ. 44) λιγότερο απαιτητική από την άσκ. 7β. Η βασική διαφορά ανάμεσα στις δύο ασκήσεις είναι ότι στην πρώτη δίνονται πιθανά στοιχεία της δομής του κειμένου, αφού υποδεικνύονται κάποιες ερωτήσεις που θα μπορούσαν να υποβληθούν σε κάποιους συνεντευξιαζόμενους. Για την άσκ. 7β αυτό δεν ισχύει. Είναι ενδιαφέρον ότι σε άλλες περιπτώσεις που είδαμε παραπάνω, οι ασκήσεις όπου δίνονταν και κάποιες ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα βασικά σημεία ενός κειμένου, θεωρούνταν πιο απαιτητικές. Συνεπώς, εδώ θα μπορούσαμε να διακρίνουμε κάποια ασυνέπεια των συντακτών των ΒΜΣτ και ΒΔΣτ. Σε κάθε περίπτωση η άσκ. 7α θα μπορούσε, με βάση και τα όσα έχουν αναφερθεί στη εισαγωγή, να θεωρηθεί μια αποτελεσματική άσκηση.

Στη σελ. 39 η άσκ. 2α θεωρείται σύμφωνα με το ΒΔΣτ (σελ. 46) λιγότερο απαιτητική σε σχέση με την άσκ. 2β. Και οι δύο σχετίζονται με κείμενα που περιλαμβάνουν μόνο τα βασικότερα στοιχεία ενός μεγαλύτερου κειμένου. Στη 2α τα παιδιά θα πρέπει να συζητήσουν το αποτέλεσμα της σύγκρισης στην τάξη (άρα έχουμε και κάτι σαν αλληλοδιδασκαλία, για την οποία είδαμε ότι θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική για τους ΜΜΔ).

Τέλος, στη σελ. 60-61 η άσκ. 3 θεωρείται σύμφωνα με το ΒΔΣτ (σελ. 47) λιγότερο απαιτητική από την άσκ. 4. Στην πρώτη, τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν μια εικονογραφημένη ιστορία και να προσθέσουν διαλόγους και λεζάντες, ενώ στη δεύτερη υποδεικνύονται κάποια διαδοχικά βήματα για τη σύνταξη ενός κειμένου: αρχικά, πρέπει να υπάρχει ένα σχεδιάγραμμα με φράσεις, οι οποίες να αναπτυχθούν σε παραγράφους με βάση ερωτήματα του τύπου «ποιος . . .», «πού . . .», «πότε . . .»,

«γιατί . . .» κλπ. Ουσιαστικά εδώ έχουμε την εφαρμογή μίας στρατηγικής που σχετίζεται με τον χάρτη της ιστορίας για την οποία, όπως έχει αναφερθεί στην εισαγωγή, θα μπορούσε να αποτελεί μια αποτελεσματική στρατηγική. Αυτό σημαίνει ότι και η άσκ. 4 θα μπορούσε να ενδείκνυται για ΜΜΔ.

Από την παραπάνω παρουσίαση των ασκήσεων για ΟΧΙΠ φαίνεται ότι οι ασκήσεις που θεωρούνται λιγότερο απαιτητικές και άρα καταλληλότερες για τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

1) βασίζονται στην αξιοποίηση οπτικών αναπαραστάσεων σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι θεωρούμενες ως περισσότερο απαιτητικές. Είδαμε χαρακτηριστικά ότι στην περίπτωση ασκήσεων όπως αυτές με το κόμιξ στις σελ. 53 και 54 (ΒΔΕ), η λιγότερο απαιτητική άσκηση απλώς απαιτεί από τα παιδιά να γράψουν τους διαλόγους με βάση τις εικόνες του κόμιξ, ενώ στην περισσότερο απαιτητική τα παιδιά πρέπει να γράψουν ένα συνεχές κείμενο αξιοποιώντας και το ήδη υπάρχον κείμενο που υπάρχει μέσα στα συννεφάκια ενός κόμιξ.

2) οι ασκήσεις που δεν απαιτούν την παραγωγή ενός ολοκληρωμένου κειμένου θεωρούνται λιγότερο απαιτητικές, π.χ. η άσκ. 3α στη σελ. 56 του β' τεύχους του ΒΜΣτ.

3) σε ορισμένες περιπτώσεις κατάλληλες θεωρούνται και οι ασκήσεις όπου δίνονται κάποια στοιχεία οργάνωσης του κειμένου, κυρίως με τη μορφή ερωτήσεων με τις οποίες οι μαθητές καθοδηγούνται στο πώς θα εντοπίσουν στοιχεία που θα τα χρησιμοποιήσουν σε ένα άλλο κείμενο το οποίο θα συνθέσουν, καθώς και με ποια σειρά θα τα παραθέσουν. Το τελευταίο φαίνεται να αφορά κυρίως την παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι, όταν κάποιος διδάσκεται με ποια σειρά θα παραθέσει κάποια στοιχεία, διδάσκεται και με ποια σειρά είναι λογικό να εμφανίζονται κάποια στοιχεία σε ένα κείμενο που προσπαθεί να κατανοήσει. Για παράδειγμα, όταν στην άσκ. 3 στη σελ. 33 του ΒΜΣτ υποδεικνύονται για τη σύνταξη ενός κειμένου ένας χάρτης ιστορίας, με ερωτήσεις με συγκεκριμένη σειρά (π.χ. «ποιος οργανώνει την εκδρομή;», «πώς θα πάτε;», «τι θα κάνετε στην εκδρομή;»), ο ΜΜΔ που ασχολείται με τη συγγραφή του συγκεκριμένου κειμένου, μαθαίνει και τι να περιμένει όσον αφορά τη σειρά με την οποία εμφανίζονται οι πληροφορίες σε

παρόμοια κείμενα που θα προσπαθήσει να κατανοήσει. Χαρακτηριστική περίπτωση ευθείας σύνδεσης της παραγωγής και της κατανόησης γραπτού λόγου αποτελεί η άσκ. 1 στη σελ. 21 του ΒΜΔ, τ. β': «Απατώντας στις παρακάτω ερωτήσεις, θα μπορέσετε να διηγηθείτε στην τάξη την ιστορία του μικρού Ντεαμόντε⁴». Ακολουθεί ένας συνδυασμός ερωτήσεων που άλλες τους είναι αρκετά γενικές και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την κατανόηση ή την παραγωγή ενός οποιουδήποτε αφηγηματικού κειμένου (π.χ. «Πού και πότε συνέβη η ιστορία που περιγράφει το άρθρο;») και άλλες πιο συγκεκριμένες και αφορούν βασικά σημεία του αφηγηματικού κειμένου της σελ. 20 (π.χ. «Γιατί τα παιδιά έμειναν μόνα τους;», «Τι έκανε ο μικρός Ντεαμόντε για να βοηθήσει τα άλλα παιδάκια στο καταφύγιο;»).

Όσα αναφέραμε στο (3) ισχύουν και σε περιπτώσεις όπως οι ασκήσεις 5α και 5β στη σελ. σελ. 24 του ΒΔΣτ, τ. β', όπου οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιήσουν κάποιο συγκεκριμένο σχεδιάγραμμα.

4) φαίνεται ότι ασκήσεις στις οποίες οι μαθητές καλούνται να παραγάγουν ένα κείμενο μικρότερης έκτασης, θεωρούνται καταλληλότερες για τους ΟΧΠΠ. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι σε τέτοιες περιπτώσεις δίνεται η δυνατότητα στους ΜΜΔ να εξασκηθούν καλύτερα όσον αφορά τη σύνταξη περίληψης, με την έννοια ότι καλούνται να εντοπίσουν μόνο τα απολύτως απαραίτητα σε ένα ήδη υπάρχον κείμενο και να τα συντάξουν όπως πρέπει.

3.3 Τι αναφέρεται γενικά για τις στρατηγικές στο υλικό για τους δασκάλους

Στον *Οδηγό νεοελληνικής γλώσσας* (ΟΝΓ) (σελ. 12-13) υιοθετείται η τυπολογία στρατηγικών των Chamot & O'Malley (1990), σύμφωνα με την οποία οι στρατηγικές μάθησης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τη διαδικασία που επιτελείται κατά την εφαρμογή τους: α) μεταγνωστικές στρατηγικές (metacognitive strategies), μέσω των οποίων ο μαθητής παρακολουθεί, ελέγχει, ρυθμίζει και αξιολογεί ο ίδιος τη μάθηση, π.χ. εντοπίζει ο ίδιος τα λάθη του, συνειδητοποιεί τη σημασία τους και επιλέγει τρόπους διόρθωσης ή κατανοεί εκ των προτέρων τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας, β) γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies), μέσω των οποίων ο μαθητής

⁴ Πρόκειται για τον ήρωα μιας πραγματικής ιστορίας την οποία διάβασαν τα παιδιά στη σελ. 20.

αλληλεπιδρά με το αντικείμενο μάθησης συνδέοντας, για παράδειγμα, τις νέες πληροφορίες με τις προϋπάρχουσες, γ) κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές (social-affective strategies), που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση μεταξύ προσώπων, π.χ. ρωτώντας το δάσκαλο για περαιτέρω διευκρινίσεις ή συμμετέχοντας σε μια ομαδική εργασία και με τις οποίες μαθαίνει να ελέγχει τα συναισθήματά του.

Στον πίνακα των σελ. 13-14 εμφανίζονται εκείνες οι στρατηγικές που θεωρούνται επιτυχημένες με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. Εισαγωγή): αυτοέλεγχος (έλεγχος της προόδου που συντελείται κατά την επίλυση ενός προβλήματος), αυτοαξιολόγηση (εκτίμηση του βαθμού διεκπεραίωσης μιας δραστηριότητας ή επίλυσης ενός προβλήματος), επεξεργασία/ενεργοποίηση προγενέστερης γνώσης (συσχετισμός των νέων πληροφοριών/εννοιών με προηγούμενες γνώσεις/εμπειρίες), παρακολούθηση της δομής του κειμένου (αναγνώριση της οργάνωσης, του σκελετού και του πλαισίου που χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη ενός κειμένου), αναζήτηση του γενικού νοήματος (skimming) του κειμένου (γρήγορος έλεγχος των επιφανειακών χαρακτηριστικών του κειμένου, ώστε ο αναγνώστης να διαμορφώνει μια συνολική εκτίμηση για τα κύρια νοήματά του), ερωτήσεις (διατύπωση ερωτήσεων στον εαυτό του ή σε άλλους για να οικοδομήσει το νόημα, και απάντηση σε ερωτήσεις τις οποίες θέτει ο ίδιος ο μαθητής ή κάποιος άλλος), διευκρινιστικές ερωτήσεις (ζήτηση περαιτέρω εξηγήσεων από το δάσκαλο ή από τους συμμαθητές), εξαγωγή συμπεράσματος / πρόβλεψη (αξιοποίηση των συγκεκριμένων πληροφοριών για να μαντέψει τη σημασία άγνωστων λέξεων ή για να προβλέψει πιθανά αποτελέσματα), γραφικοί οργανωτές (οπτική αναπαράσταση των πληροφοριών ενός κειμένου, η οποία επιτρέπει την καλύτερη οργάνωση και κατηγοριοποίηση των πληροφοριών του), σημειώσεις (λήψη σημειώσεων με τη μορφή περιληπτικής καταγραφής των απαραίτητων πληροφοριών ή με τη μορφή γραφικών οργανωτών/νοητικών χαρτών), εικόνες (χρήση νοητικών ή πραγματικών εικόνων για την κατανόηση ή επίλυση ενός προβλήματος), περίληψη των βασικότερων σημείων του κειμένου με σκοπό την ουσιαστικότερη διατήρηση των πληροφοριών, συνεργασία (ομαδική εργασία με συμμαθητές για την κατανόηση ή επίλυση ενός προβλήματος).

Αναφορικά με τη διδασκαλία των στρατηγικών, στον ΟΝΓ (σελ. 14-15) αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός, αφού πρώτα προβεί σε διάγνωση του επιπέδου, των αναγκών και των στρατηγικών τις οποίες εφαρμόζουν ασύνειδα οι μαθητές, στη

συνέχεια οργανώνει τη διδασκαλία των στρατηγικών στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Έτσι, επιλέγει τις κατάλληλες κάθε φορά στρατηγικές και τις περιγράφει κατονομάζοντάς τες, τονίζοντας τη σημασία τους και παρουσιάζοντας το πού, πότε και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν. Επιπλέον, μοντελοποιεί την κάθε στρατηγική και δίνει παραδείγματα χρήσης της, ενώ εκμαιεύει και πρόσθετα παραδείγματα από τους μαθητές. Και για την μοντελοποίηση αναφέρθηκε στην εισαγωγή ότι αποτελεί αποτελεσματική στρατηγική για ΜΜΔ. Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός παρέχει ευκαιρίες εξάσκησης στους μαθητές όσον αφορά τη χρήση των στρατηγικών που διδάχθηκαν, σε αντίστοιχες δραστηριότητες, έτσι ώστε να εμποδίσουν τη λειτουργία τους. Σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής των στρατηγικών από τους μαθητές ακολουθείται το μοντέλο της φθίνουσας καθοδήγησης. Επιπρόσθετα, αξιολογείται η επίτευξη των μαθησιακών στόχων από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τους μαθητές, ενώ σε περίπτωση αρνητικής ανάδρασης επαναλαμβάνονται τα στάδια της περιγραφής και μοντελοποίησης των στρατηγικών.

Γενικότερα, στον ΟΝΓ (σελ. 15) επισημαίνεται ότι η διδασκαλία με στρατηγικές αποτελεί μια μαθητοκεντρική προσέγγιση με στόχο:

1) τη διδασκαλία του πώς, πότε και γιατί οι στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν, ώστε οι μαθητές να διευκολυνθούν στις προσπάθειές τους να διεκπεραιώσουν τις δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί και να βελτιώσουν την επίδοσή τους, 2) να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν επίγνωση του πώς μαθαίνουν αποτελεσματικότερα και πώς μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες της κατανόησης αλλά και της παραγωγής λόγου, και 3) να καταστούν οι μαθητές υπεύθυνοι των μαθησιακών τους πράξεων και αυτόνομοι, έτσι ώστε να αυτορρυθμίζουν και να αυτοαξιολογούν τη μάθησή τους, αυξάνοντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθησή τους για τη χρήση της γλώσσας.

Στο πλαίσιο των (1-3) σημαντικό ρόλο παίζει η αυτοαξιολόγηση, που, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, θεωρείται μια αποτελεσματική στρατηγική για τους ΜΜΔ. Στη σελ. 2 του ΠΣ η αυτοαξιολόγηση περιγράφεται ως μια διαδικασία κατά την οποία «το μαθητικό κοινό αξιολογεί την πρόοδο και την επίδοσή του βασισμένο σε συγκεκριμένα κριτήρια. Με αυτό τον τρόπο έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσής του».

Ειδικά όσον αφορά την κατανόηση κειμένων με δραστηριότητες που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία στρατηγικών, επισημαίνεται στον ΟΝΓ (σελ. 18) ότι κατάλληλες δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι η αναζήτηση του γενικού νοήματος, η αναζήτηση και απόσπαση συγκεκριμένων πληροφοριών, η εικασία, η πρόβλεψη, η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, η χαρτογράφηση των κειμένων, η εξάσκηση των μαθητών να απαντούν αλλά και να διατυπώνουν οι ίδιοι διάφορους τύπους ερωτήσεων, η παρακολούθηση της δομής του κειμένου, η επαναληπτική αναθεώρηση και η περίληψη. Ως ενδεικτικό μοντέλο διδασκαλίας της κατανόησης κειμένων που αξιοποιεί πολλές από τις παραπάνω δραστηριότητες, προτείνεται η αμοιβαία διδασκαλία (reciprocal teaching), που πραγματώνεται σε ένα πλαίσιο συνεργατικής μάθησης, όπου κυριαρχεί ο διάλογος μεταξύ των μελών των ομάδων, και ο οποίος διεξάγεται αρχικά μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αφού πρώτα διδαχθούν τις στρατηγικές κατανόησης, και έπειτα μεταξύ των μαθητών, καθώς εκφράζουν τις σκέψεις τους για κάθε στρατηγική που υιοθετείται. Οι τέσσερις στρατηγικές που, σύμφωνα με τον ΟΝΓ (σελ. 18) αξιοποιούνται στα πλαίσια της αλληλοδιδασκαλίας είναι: 1) η στρατηγική των ερωτήσεων που υποβάλλονται πριν την ανάγνωση του κειμένου και μετά, 2) η στρατηγική της διευκρίνισης για τη λύση αποριών και παρανοήσεων, τον εμπλουτισμό λεξιλογίου, 3) η στρατηγική των προβλέψεων, όπου ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να προβλέψουν με βάση τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και τις ενδείξεις του κειμένου, τι ακολουθεί, και 4) η στρατηγική της περίληψης.

3.4 Άμεσες ή έμμεσες αναφορές στην περίληψη στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ)

Στην ενότητα 2.2 (Σκοποί και στόχοι) στη σελ. 11 αναφέρεται ότι επιδιώκεται οι μαθητές «Να κατακτήσουν τις αναγκαίες στρατηγικές για την κατανόηση και παραγωγή κειμένων, όπως: κατανόηση άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα, περίληψη βασικών σημείων του κειμένου, χρήση γραφικών οργανωτών κτλ.». Το σημαντικό στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η ένταξη της «περίληψης βασικών σημείων του κειμένου» στις απαραίτητες για την κατανόηση και παραγωγή κειμένων στρατηγικές, κάτι που συνάδει και με τα όσα αναφέρονται για τις στρατηγικές στον ΟΝΓ.

Επιπλέον, στις σελ. 17-18 της ίδιας ενότητας του ΠΣ γίνεται λόγος για «δραστηριότητες με τις οποίες επιδιώκεται να γίνουν κατανοητοί οι μηχανισμοί και οι δομές της ΝΕ» και ως τεχνικές που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την επίτευξη αυτού του στόχου αναφέρονται οι «παραφράσεις, δραστηριότητες πύκνωσης (περίληψης) ενός κειμένου και σύγκρισης των διαφορετικών ειδών πύκνωσης». Είναι σημαντικό ότι στην περίπτωση αυτή η περίληψη συνδέεται και με την προαγωγή της κατανόησης της δομής της νεοελληνικής γλώσσας και όχι μόνο της λειτουργίας της σε κειμενικό επίπεδο.

Επιπρόσθετα, έμμεσες αναφορές σε διάφορα στοιχεία που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατά τη σύνταξη μιας περίληψης, υπάρχουν σε διάφορα σημεία του ΠΣ. Για παράδειγμα:

Δ' Δημοτικού

Κατανόηση προφορικών κειμένων / Στήλη «Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα»:

(σελ. 80-81) «Ακροώνται σκοπίμως, ώστε να εντοπίζουν πληροφορίες, να κατανοούν νοήματα, να βρίσκουν ή να συνάγουν τα βασικά σημεία των λεγομένων»

Κατανόηση προφορικού λόγου / Στήλη «Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα»:

(σελ. 83) «Ανακοινώνουν σε ακροατήριο αξιόλογα ή εντυπωσιακά στοιχεία ενός μαθήματος, μιας συζήτησης, ενός αναγνώσματος, ενός ραδιοφωνικού ή τηλεοπτικού προγράμματος, μιας ταινίας, μιας ιστοσελίδας»

Κατανόηση γραπτού λόγου / Στήλη «Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα»:

(σελ. 86-87) «Σαρώνουν (scan) το κείμενο για να εντοπίσουν ορισμένες πληροφορίες» / «Διατρέχουν (skim) το κείμενο για να αντιληφθούν τη βασική πληροφορία, να σχηματίσουν γενική εντύπωση και να συλλάβουν την κεντρική ιδέα γύρω από την οποία αναπτύσσεται»

Παραγωγή γραπτού λόγου / Στήλη «Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα»:

(σελ. 92) «Συνθέτουν κείμενο βάσει αποσπασματικών πληροφοριών από άλλα κείμενα ή σημειωτικά συστήματα, π.χ. χάρτες, εικόνες, βίντεο»

Στ' Δημοτικού

Κατανόηση προφορικών κειμένων / Στήλη «Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα»

(σελ. 103-104) Συνειδητοποιούν το σκοπό ή τους σκοπούς της ακρόασης κειμένων, π.χ. ακρόαση για πρόσκτηση πληροφοριών, επισήμανση πληροφοριών, επίλυση προβλήματος κ.ο.κ.

Σε άλλα σημεία υπάρχουν αναφορές σε αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Για παράδειγμα:

Δ' Δημοτικού

Κατανόηση προφορικών κειμένων / Στήλη «Ενδεικτικές δραστηριότητες»:

(σελ. 81-82) «Αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό των περιστάσεων της σχολικής ζωής ως βιωματικό πλαίσιο για την καλλιέργεια της ικανότητας ακρόασης και παραγωγής προφορικού λόγου, π.χ. ατύχημα στο σχολείο, που γίνεται αντικείμενο δομημένης διερεύνησης σχετικά με τις αιτίες και τις συνθήκες».

Αλλού, γίνεται λόγος για εφαρμογή αυτοελέγχου ή αυτοδιόρθωσης. Για παράδειγμα:

Παραγωγή γραπτού λόγου / Στήλη «Ενδεικτικές δραστηριότητες»:

(σελ. 91) «Εφαρμογή δεδομένων καταλόγων με σημεία ελέγχου / Κατασκευή (από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους μαθητές ή μόνο από τους μαθητές) και εφαρμογή καταλόγων με σημεία ελέγχου / Διόρθωση των γραπτών από τους ίδιους τους μαθητές ή από συμμαθητές τους π.χ. με τη χρήση προσυμφωνημένων συμβόλων».

Φυσικά δε λείπουν και οι αναφορές στις ερωτήσεις. Για παράδειγμα:

Ε' Δημοτικού

Κατανόηση προφορικών κειμένων / Στήλη «Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα»:

(σελ. 96) «Διατυπώνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις για το είδος του κειμένου»

Στ' Δημοτικού

Κατανόηση προφορικών κειμένων / Στήλη «Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα»

(σελ. 106) «Διατυπώνουν ερωτήματα, προσδιορίζουν προβλήματα, αναζητούν απαντήσεις στα προβλήματα που έχουν τεθεί, αναλύουν και συνθέτουν δεδομένα»

Παραγωγή γραπτού λόγου / Στήλη «Ενδεικτικές δραστηριότητες»

(σελ. 110-111) «σύνδεση δομικών στοιχείων π.χ.: αφήγησης (ποιος, πού, πότε, τι κάνει, γιατί, τι γίνεται μετά, ποιο είναι το αποτέλεσμα) και δημιουργία μαθητικών κειμένων»

Καθώς, και οι προσθήκες στο κείμενο. Για παράδειγμα:

Δ' Δημοτικού

Παραγωγή γραπτού λόγου / Στήλη «Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα»:

(σελ. 91) «Σχεδιάζουν το περιεχόμενο του κειμένου που θα συνθέσουν, περιγράφοντας τα μέρη με τις βασικές ιδέες τους και στη συνέχεια το αναπτύσσουν βάσει του σχεδίου»

Στ' Δημοτικού

Παραγωγή γραπτού λόγου / Στήλη «Ενδεικτικές δραστηριότητες»

(σελ. 110-111) «χρήση εννοιολογικών χαρτών (διάρθρωση) και καταγραφή βασικών δομικών στοιχείων κειμένου για την παραγωγή γραπτού λόγου ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας»

Αυτό που ενδιαφέρει ιδιαίτερα στα πλαίσια της παρούσας εργασίας είναι ποιες στρατηγικές προτείνονται (στο ΠΣ αυτό γίνεται πάντοτε στη στήλη «Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα») και με ποιες ασκήσεις (στη στήλη «Εκπαιδευτικό υλικό») συνδέονται:

Για την Δ' Δημοτικού ως στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου αναφέρονται στη σελ. 86 το να «Διατυπώνουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο ενός κειμένου, βάσει του τίτλου, της έκτασης, της διάταξης, της μορφοποίησης, των συνοδευτικών εικόνων ή σχημάτων, εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις και συνάγουν τη σημασία τους από το κειμενικό περιβάλλον ή και από την επικοινωνιακή περίπτωση», κάτι που ισοδυναμεί με τη διατύπωση πρόβλεψης, για την οποία, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, αποτελεί μια αποτελεσματική στρατηγική για τους ΜΜΔ. Η άσκηση ΒΜ, τ. α', σελ. 49 θα μπορούσε να βοηθήσει στην εμπέδωση αυτής της στρατηγικής, αφού αναφέρεται στην επεξεργασία τίτλων άρθρων εφημερίδων, βάσει των οποίων κάποιος μπορεί να προβεί σε προβλέψεις σχετικά με το τι θα διαβάσει σε ένα κείμενο.

Στην ίδια σελίδα του ΠΣ αναφέρεται το να «Εφαρμόζουν, βαθμηδόν περισσότερο συστηματικά και συνειδητά, στρατηγικές κατανόησης των γραπτών κειμένων, οι οποίες περιλαμβάνουν την παλίνδρομη ανάγνωση, τον εντοπισμό της κύριας πληροφορίας ή ιδέας, την αντίληψη των υποδηλώσεων, τη χρήση των γνώσεων και των εμπειριών τους που είναι συναφείς με τον “κόσμο” του κειμένου». Στο χωρίο αυτό γίνεται λόγος για την αποτελεσματική, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, στρατηγική της αξιοποίησης της ήδη υπάρχουσας γνώσης, ενώ γίνεται αναφορά και στον «εντοπισμό της κύριας ιδέας ή πληροφορίας», που, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, συνδέεται με την αποτελεσματική για ΜΜΔ στρατηγική της πύκνωσης. Και πάλι η άσκηση ΒΜ, τ. α', σελ. 49 θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλλιέργεια της δεξιότητας του εντοπισμού σημαντικών πληροφοριών πληροφοριών ή της κύριας ιδέας, καθώς μέσω των τίτλων άρθρων εφημερίδων συχνά παρέχονται σε κάποιον στοιχεία για την κύρια ιδέα ή κάποιες βασικές πληροφορίες ενός κειμένου. Τον ίδιο στόχο θα μπορούσε να εξυπηρετήσει και η άσκηση 1 στο ΒΜ, τ. α', σελ. 84, όπου ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τον τίτλο ενός άρθρου, το θέμα του και τις βασικές πληροφορίες που δίνει.

Όσον αφορά την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, στη σελ. 84 του ΠΣ υποδεικνύεται η άσκηση 2 στο ΒΜ τ. α΄ σελ. 14, όπου ζητείται από τους μαθητές να διηγηθούν στους συμμαθητές τους κάτι από τις διακοπές τους που τους έμεινε αξέχαστο. Αυτό συνδυάζεται με το ότι ήδη έχουν επεξεργαστεί κάποιο κείμενο σχετικό με τις διακοπές κάποιου, όπου τους υποδεικνύεται η χρήση συγκεκριμένων ερωτήσεων (π.χ. «Πού πέρασε τις καλοκαιρινές διακοπές του ο Φώτης;», «Τι βρήκαν τα παιδιά στη θάλασσα;»), τις οποίες ως θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και ως σκελετό για την ανάπτυξη του δικού τους προφορικού κειμένου. Έτσι, ο συνδυασμός των συγκεκριμένων ασκήσεων θα μπορούσε να αξιοποιηθεί όσον αφορά και τους ΜΜΔ στα πλαίσια του συνδυασμού στρατηγικών (ερωτήσεις, αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης, δομή του κειμένου). Συνδυασμό ερωτήσεων και προϋπάρχουσας γνώσης έχουμε και στην άσκηση 2 του ΒΜΕ, τ. β΄, σελ. 77.

Στις σελ. 95-96 του ΠΣ, όσον αφορά την κατανόηση προφορικών κειμένων στην Ε΄ Δημοτικού, αναφέρεται το να «Καλλιεργούν διαφορετικές στρατηγικές κατανόησης του προφορικού κειμένου (συνολική κατανόηση, επικέντρωση σε συγκεκριμένη πληροφορία, προσωπική ερμηνεία με βάση σημεία του κειμένου)». Στο συγκεκριμένο χωρίο, και όσον αφορά εκείνες τις στρατηγικές που στην εισαγωγή αναφέρονται ως αποτελεσματικές για ΜΜΔ με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρονται τα εξής: «Εντοπίζουν συγκεκριμένες πληροφορίες στο περιεχόμενο του κειμένου», «Αναπτύσσουν την αίσθηση της γενικής κατανόησης του κειμένου», «Αναπτύσσουν την αίσθηση της συνολικής ερμηνείας του κειμένου», «Αναστοχάζονται και αξιολογούν το περιεχόμενο του κειμένου».

Από τις ασκήσεις που υποδεικνύονται, η άσκηση 1 στο ΒΜΕ τ. Β΄ σελ. 18 αφορά τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών μέσα στο κείμενο. Το ίδιο ισχύει και για την άσκηση 1 στη σελ. 42, όπου γίνεται και ρητή αναφορά στην εύρεση πληροφοριών («Βρείτε τις πληροφορίες που μας δίνει το ενημερωτικό φυλλάδιο για τη Βιβλιοθήκη του Πύργου»). Αναφορικά με την ανάπτυξη της γενικής κατανόησης και συνολικής ερμηνείας του κειμένου, κατάλληλη υποδεικνυόμενη άσκηση η 3 στη σελ. 49, όπου ζητείται από τα παιδιά να διαβάσουν 5 βιβλία μέσα στο πρώτο και στο δεύτερο τρίμηνο και να κατασκευάσουν κάποιο σενάριο ή να παιχνίδια αντιστοιχίσεων (π.χ. «Ποιος είπε τι;») ή να συνθέσουν αινίγματα με τα ονόματα ηρώων ή άλλων χαρακτηριστικών των βιβλίων κλπ. Έτσι, μέσα από τη συγκεκριμένη άσκηση έχουμε συνδυασμό στρατηγικών [ερωτήσεις, πύκνωση (μέσω της κατασκευής σεναρίου), εντοπισμός σημαντικών στοιχείων της ιστορίας, π.χ. μέσω της

εύρεσης των βασικών χαρακτήρων - ηρώων], για τις οποίες στην εισαγωγή αναφέρθηκε ότι είναι αποτελεσματικές όσον αφορά την προαγωγή της αναγνωστικής κατανόησης στους ΜΜΔ.

Όσον αφορά την κατανόηση γραπτών κειμένων στην Ε' Δημοτικού, στη σελ. 99 του ΠΣ αναφέρεται το να «Καλλιεργούν αναγνωστικές στρατηγικές του γραπτού κειμένου (συνολική κατανόηση, επικέντρωση σε συγκεκριμένη πληροφορία, προσωπική ερμηνεία με βάση σημεία του κειμένου)» και το να «Καλλιεργούν διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές ανάλογα με το αν το κείμενο είναι συνεχές ή μη συνεχές (χάρτης, γράφημα, σχεδιάγραμμα κτλ.) ή υπερκείμενο». Ως ενδεικτικές δραστηριότητες στην ίδια σελίδα θα μπορούσαμε να εστιάσουμε στα ότι «Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί ενδεικτικές δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων (α' στήλη) όσον αφορά την κατανόηση γραπτών κειμένων: απόδοση των βασικών πληροφοριών κάθε παραγράφου, ερωτήσεις για την ανάδειξη συγκεκριμένων πληροφοριών του κειμένου, εξάσκηση στην απόδοση του κυρίως νοήματος μιας παραγράφου, εξάσκηση στην απόδοση τίτλου μιας παραγράφου, αφαίρεση ή προσθήκη στοιχείων πολυτροπικότητας (εικόνας, ήχου κτλ.) σε τμήμα κειμένου».

Όσον αφορά τις προτεινόμενες ασκήσεις, χαρακτηριστική όσον αφορά τον εντοπισμό συγκεκριμένων ή βασικών πληροφοριών του κειμένου είναι η άσκηση 1 στο ΒΜ, τ. α', σελ. 13, όπου οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως «Τι συνέβη;», «Πότε;», «Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζεται το πρόβλημα;». Πρόκειται για την εφαρμογή της στρατηγικής των ερωτήσεων, για την οποία, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή θεωρείται αποτελεσματική για τους ΜΜΔ. Σε άλλες περιπτώσεις έχουμε συνδυασμό στρατηγικών, όπως στην άσκηση 3 στο ΒΜ, τ. β', σελ. 61, που αν και έχει να κάνει με την παραγωγή γραπτού λόγου, εφόσον ζητείται από τους μαθητές να συνθέσουν έναν μύθο όπου να περιλαμβάνονται συγκεκριμένα στοιχεία (π.χ. το όνομα μιας χώρας, η γεωγραφική της θέση κλπ.), δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξοικειωθούν γενικότερα με το ποια είναι εκείνα τα στοιχεία στα οποία θα έπρεπε να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε παρόμοια κείμενα. Κάτι παρόμοιο ισχύει και για τις ασκήσεις 1 στα ΒΜ, τ. α', σελ. 17 και ΒΜ, τ. γ', σελ. 42. Εδώ μάλιστα θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ζητείται από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν μια μορφή απλών προσθηκών στο κείμενο, αφού τους ζητείται να υπογραμμίσουν βασικά σημεία του κειμένου.

Παρόμοιο συνδυασμό στρατηγικών (ερωτήσεις εντοπισμού πληροφοριών, υπογράμμιση με διαφορετικό χρώμα των τοπικών προσδιορισμών και με διαφορετικό

χρώμα των χρονικών προσδιορισμών) έχουμε και στις ασκήσεις 1 στο ΒΜ, τ. α', σελ. 25 και 2 στο ΒΜ, τ. γ', σελ. 68.

Όσον αφορά την καλλιέργεια αναγνωστικών στρατηγικών ανάλογα με το αν το κείμενο είναι συνεχές ή μη συνεχές, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η άσκηση 1 στο ΒΜ, τ. α', σελ. 33, όπου ζητείται από τους μαθητές να «διαβάσουν» έναν χάρτη με τις συγκοινωνιακές γραμμές της Αθήνας.

Στη σελ. 103 του ΠΣ όσον αφορά την κατανόηση προφορικών κειμένων στην Στ' Δημοτικού επαναλαμβάνεται ό,τι και για την Ε' Δημοτικού [«Καλλιεργούν διαφορετικές στρατηγικές κατανόησης του προφορικού κειμένου (συνολική κατανόηση, επικέντρωση σε συγκεκριμένη πληροφορία, προσωπική ερμηνεία με βάση σημεία του κειμένου)»]. Από τις ασκήσεις που υποδεικνύονται στη σελ. 104, χαρακτηριστική όσον αφορά τον εντοπισμό συγκεκριμένων ή βασικών πληροφοριών του κειμένου είναι η άσκηση 2 στο ΒΜ, τ. α', σελ. 14, όπου οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως «Ποιος είναι ο βασικός ήρωας και ποια άλλα πρόσωπα παίρνουν μέρος;», «Πώς ξεκινάει η περιπέτεια;», «Τι σκέφτονται ή αισθάνονται τα πρόσωπα για ό,τι συνέβη;». Πρόκειται για την εφαρμογή της στρατηγικής των ερωτήσεων, για την οποία, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή θεωρείται αποτελεσματική για τους ΜΜΔ. Μάλιστα στη συγκεκριμένη άσκηση η συγγραφή της περίληψης ενός αφηγηματικού κειμένου που έχουν διαβάσει προηγουμένως οι μαθητές, συσχετίζεται με τις συγκεκριμένες ερωτήσεις, αφού οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν μόνο με μια φράση σε κάθε ερώτηση και μετά συνδέοντας τις φράσεις με συνδέσμους κλπ. να διηγηθούν περιληπτικά το κείμενο. Κάτι παρόμοιο ισχύει και για την άσκηση 2α, όπου οι μαθητές θα πρέπει να εντοπίσουν εκείνα τα στοιχεία κάποιων παρουσιάσεων ταινιών τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να παρουσιάσουν μια ταινία με λίγα λόγια. Άρα και εδώ καλούνται τα παιδιά να εντοπίσουν μόνο τα σημαντικότερα στοιχεία και να δομήσουν ένα περιληπτικό κείμενο.

Συνδυασμό ερωτήσεων και απλών προσθηκών (μέσω υπογράμμισης των απαντήσεων) στο κείμενο προκειμένου να εντοπιστούν κάποιες πληροφορίες έχουμε στην άσκηση 1 στο ΒΜ, τ. α', σελ. 17.

Όσον αφορά την κατανόηση γραπτών κειμένων στην Στ' Δημοτικού, αναφέρεται (όπως και στην Ε' Δημοτικού) το να «Καλλιεργούν διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές του γραπτού κειμένου (συνολική κατανόηση, επικέντρωση σε συγκεκριμένη πληροφορία, προσωπική ερμηνεία με βάση σημεία του

κειμένου) και το να «Καλλιεργούν διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές ανάλογα με το αν το κείμενο είναι συνεχές ή μη συνεχές (χάρτης, γράφημα, σχεδιάγραμμα κτλ.) ή υπερκείμενο». Όσον αφορά τις ενδεικτικές δραστηριότητες, αναφέρεται ότι «Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί ενδεικτικές δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων (α' στήλη) όσον αφορά την κατανόηση γραπτών κειμένων: απόδοση των βασικών πληροφοριών κάθε παραγράφου, ερωτήσεις για την ανάδειξη συγκεκριμένων πληροφοριών του κειμένου, εξάσκηση στην απόδοση του κυρίως νοήματος μιας παραγράφου, εξάσκηση στην απόδοση τίτλου μιας παραγράφου, αφαίρεση ή προσθήκη στοιχείων πολυτροπικότητας (εικόνα, ήχο κτλ.) σε τμήμα κειμένου».

Από τις ασκήσεις που προτείνονται, χαρακτηριστική για την επικέντρωση σε συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου είναι η άσκηση 1 στο ΒΜΣτ τ. α', σελ. 25, όπου ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως «Τι περιγράφει ο συγγραφέας; Ποιος κατοικούσε στο σπίτι;», «Πώς είναι το σπίτι από μέσα με τη σειρά που βλέπει τους χώρους ο συγγραφέας;» κλπ. Πρόκειται και πάλι για την εφαρμογή της στρατηγικής των ερωτήσεων, για την οποία, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή θεωρείται αποτελεσματική για τους ΜΜΔ. Παρόμοια είναι και η λογική των ασκήσεων 1 στο ΒΜΣτ, τ. γ', σελ. 45 και σελ. 86.

Ακόμα πιο ενδιαφέρουσα είναι η άσκηση 3 στο ΒΜΣτ, τ. β', σελ. 23, όπου έχουμε συνδυασμό ερωτήσεων, με προσθήκες στο κείμενο (οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν σχεδιάγραμμα βάσει των οποίων θα συντάξουν τα κείμενά τους), ενώ στο 3γ όλη αυτή η δραστηριότητα συνδέεται με τη σύνταξη περίληψης («Θέλετε να διηγηθείτε και να γράψετε το κείμενό σας με λιγότερα λόγια, περιληπτικά;»). Όπως είδαμε και σε προηγούμενη άσκηση, και εδώ ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν απλώς με μία φράση σε ερωτήσεις όπως «Ποια είναι τα βασικά πρόσωπα; Πού γίνονται τα γεγονότα και πότε;», «Ποια ήταν η δουλειά που έπρεπε να κάνουν; Πώς ξεκίνησαν τη δουλειά; Τι έγινε στη συνέχεια;», «Τι περιλαμβάνουν οι εκδηλώσεις στο κάθε έθιμο; Πώς αρχίζει; Τι γίνεται στη συνέχεια και πώς τελειώνει;», και στη συνέχεια να συνδέσουν τις φράσεις έτσι ώστε να προκύψει η περίληψη. Ουσιαστικά εδώ έχουμε έναν συνδυασμό πύκνωσης και ερωτήσεων.

Αναφορικά με την απόδοση τίτλων σε παραγράφους χρήσιμη θα μπορούσε να είναι η άσκηση 3 στο ΒΜ, τ. α', σελ. 34, όπου μαθητές καλούνται να διαβάσουν σύντομα κείμενα που δεν ξεπερνούν σε έκταση τη μία παράγραφο και να βρουν ποιος τίτλος τους ταιριάζει.

Από όσα αναφέρθηκαν για το ΠΣ και τον ΟΝΓ προκύπτει ότι για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού προβλέπονται διάφορες στρατηγικές που με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία θεωρούνται αποτελεσματικές για ΜΜΔ. Στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων αξιοποιούνται οι ερωτήσεις είτε μόνες τους είτε σε συνδυασμό με κάποια άλλη στρατηγική. Η αξιοποίηση των ερωτήσεων, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, θεωρείται μια αποτελεσματική στρατηγική όσον αφορά την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στους ΜΜΔ. Στις ασκήσεις που υποδεικνύονται από το ΠΣ οι ερωτήσεις συνδυάζονται με την αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης ή με την πύκνωση. Και για τις δύο αυτές στρατηγικές, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, είναι αποδεκτό στη διεθνή βιβλιογραφία ότι είναι αποτελεσματικές όσον αφορά την καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας. Επιπρόσθετα, και ο συνδυασμός στρατηγικών έχει φανεί στις διεθνείς έρευνες να αποτελεί μια αποτελεσματική για τους ΜΜΔ στρατηγική.

Μια άλλη στρατηγική που αξιοποιείται με βάση τα όσα προτείνονται από το ΠΣ, είναι η εστίαση στη δομή του κειμένου. Είδαμε ότι προτείνονται ασκήσεις όπου οι μαθητές θα πρέπει οι ίδιοι να κατασκευάσουν το σχεδιάγραμμα του κειμένου που θα παράγουν, ενώ, συμπληρωματικά, και οι ερωτήσεις που υποδεικνύονται στους μαθητές σε διάφορες ασκήσεις είναι διατυπωμένες με τέτοια σειρά ώστε να υποδεικνύεται στον μαθητή όχι μόνο σε ποια σημεία ενός ήδη υπάρχοντος κειμένου θα εστιάσει προκειμένου να τις απαντήσει αλλά και με ποια σειρά εμφανίζονται διάφορα στοιχεία είτε σε ένα ήδη υπάρχον, προς επεξεργασία από τους μαθητές, κείμενο είτε σε ένα κείμενο που ζητείται να παραχθεί.

Στην εισαγωγή αναφέρθηκε ότι και οι προσθήκες στο κείμενο θεωρούνται ως μια αποτελεσματική στρατηγική για ΜΜΔ. Στο ΠΣ προτείνονται ασκήσεις όπου είτε αξιοποιούνται σχεδιαγράμματα είτε (ως μια απλούστερη μορφή προσθηκών) αξιοποιούν κάποιες πληροφορίες που υποδεικνύονται μέσα στο κείμενο είτε με διαφορετικό χρώμα είτε με υπογράμμιση.

Τέλος, στην εισαγωγή αναφέρθηκε ότι ο εντοπισμός ή η εστίαση σε εκείνα τα στοιχεία του κειμένου που θεωρούνται σημαντικότερα, θεωρείται ένα στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για την αναγνωστική κατανόηση όχι μόνο σε επίπεδο ΜΜΔ αλλά και μη ΜΜΔ. Στο ΠΣ προτείνονται διάφορες ασκήσεις όπου ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν βασικά στοιχεία ενός κειμένου, είτε στα πλαίσια της

αναγνωστικής κατανόησης είτε (και) για να τα αξιοποιήσουν προκειμένου να συντάξουν ένα δικό τους κείμενο.

Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι στον ΟΝΓ γίνεται λόγος για την αξιοποίηση της μοντελοποίησης κατά τη διδασκαλία των διαφόρων στρατηγικών. Τέλος, στην εισαγωγή αναφέρθηκε ότι και η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια στρατηγική αποτελεσματική για τους ΜΜΔ

Σε κάθε περίπτωση, οι ασκήσεις που προτείνονται στο ΠΣ ή όσα αναφέρονται στον ΟΝΓ δε συνιστούν το μοναδικό υλικό που διατίθεται επισήμως από του Υπουργείου Παιδείας όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας γενικότερα ή το ζήτημα που αφορά την παρούσα εργασία ειδικότερα. Στην επόμενη ενότητα γίνεται εξέταση του τι αναφέρεται σχετικά με το θέμα της εργασίας στα βιβλία του δασκάλου για την Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού.

3.5 Βιβλία του δασκάλου

Στις σελ. 13-14 του ΒΔΕ η αυτοαξιολόγηση προβάλλεται ως σημαντικότερη από την αξιολόγηση του μαθητή και ορίζεται ως «η αξιολόγηση του προς επεξεργασία αλλά και του παραγόμενου λόγου (γραπτού και προφορικού) από τον ίδιο το μαθητή». Επισημαίνεται δε ότι βασίζεται σε καθορισμένα και σαφώς προσδιορισμένα κριτήρια, καθώς και σε αναλυτικές περιγραφές του τι μπορεί να κάνει ο μαθητής. Η αυτοαξιολόγηση προϋποθέτει αναγνώριση και εντοπισμό των κριτηρίων ποιότητας του λόγου και είναι απαραίτητο τα κριτήρια να γίνονται πάντα σαφή στους μαθητές. Τέλος, τονίζεται η ανάγκη να εμπλέκονται οι μαθητές όσο πιο ενεργά γίνεται στη διαδικασία καθορισμού του κατάλληλου και αποτελεσματικού λόγου σε δεδομένες συνθήκες, έτσι ώστε να αναγνωρίζουν τους τομείς όπου χρειάζεται βελτίωση. Μόνιμος δε στόχος του δασκάλου είναι να καταστήσει το μαθητή υπεύθυνο για τον λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος του.

Στη σελ. 19-20 περιλαμβάνονται οδηγίες σχετικά με την αυτοαξιολόγηση και την παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αυτές οι επισημάνσεις αφορούν και την αναγνωστική κατανόηση καθώς βέβαια και την σύνταξη περιλήψεων. Έτσι, γίνεται λόγος για μια διαδικασία καθοδηγούμενης αυτοαξιολόγησης η οποία, ανάλογα με το επίπεδο και την πρόοδο του μαθητή, μπορεί να γίνεται ολοένα και λιγότερο καθοδηγούμενη. Επισημαίνεται δε ότι βοήθεια δίνεται

ήδη από τις εκφωνήσεις των ίδιων των ασκήσεων, π.χ. μέσω ερωτήσεων που αναδεικνύουν τα βασικά σημεία δομής ενός συγκεκριμένου είδους κειμένου, ή με τη σαφή αναφορά σε στοιχεία που ο μαθητής θα πρέπει να ελέγχει αν περιλαμβάνονται στο γραπτό του κάθε φορά. Το τελευταίο θα μπορούσε να ισοδυναμεί με παροχή λεπτομερειών ή με λεπτομερειακή διδασκαλία στρατηγικών, η οποία, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, θεωρείται αποτελεσματική για τους ΜΜΔ στη διεθνή βιβλιογραφία. Παρόμοιες επισημάνσεις γίνονται και στο ΒΔΣτ στις σελ. 22-23.

Στις ίδιες σελίδες του ΒΔΕ και του ΒΔΣτ γίνεται λόγος και για ετεροαξιολόγηση ή αλληλοαξιολόγηση, που αφορά διαδικασίες αξιολόγησης του μαθητή από τους συμμαθητές του με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (βλ. και ΟΝΓ, σελ. 20). Στη σελ. 26 του ΒΔΣτ υποδεικνύεται ότι στο τέλος της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου δίνεται η δυνατότητα ανταλλαγής γραπτών μεταξύ των μαθητών και σχετικής συζήτησης μέσα στην τάξη, έτσι ώστε μέσω αυτής της μορφής ετεροαξιολόγησης να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές λάθη και ελλείψεις που είναι δυνατόν να παρατηρηθούν κατά την παραγωγή ενός κειμένου και να αναπτύξουν κριτικές ικανότητες αναγνώστη.

3.6 Συμπερασματικά για το ΠΣ, τον ΟΝΓ και τα Βιβλία του δασκάλου

Από όσα αναφέρθηκαν σε αυτό το υποκεφάλαιο, προκύπτει ότι σε γενικές γραμμές στο υλικό που παρέχεται για τη διδασκαλία της γλώσσας περιλαμβάνονται διάφορα στοιχεία ή στρατηγικές που στη διεθνή βιβλιογραφία θεωρούνται ότι έχουν αυξημένη αποτελεσματικότητα όσον αφορά την καλλιέργεια της αναγνωστικής κατανόησης και τη σύνταξη περιλήψεων. Στη συνέχεια, αυτό το ζήτημα θα εξεταστεί και σε σχέση με τις ασκήσεις των βιβλίων του μαθητή και των τετραδίων εργασίας της Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού.

3.7 Τα βιβλία του μαθητή και τα τετράδια εργασίας

3.7.1 Ερωτήσεις κατανόησης

Έχουν συχνά τη μορφή ερωτήσεων «σωστό-λάθος» ή πολλαπλών επιλογών, π.χ. ΒΜΔ, τ. α', σελ. 21, άσκ. 1, σελ. 76, άσκ. 1, ΒΜΔ, τ. β', σελ. 71, άσκ. 1, ΒΜΔ, τ. γ', σελ. 37, άσκ. 1, σελ. 44, άσκ. 1, σελ. 61, άσκ. 1, ΒΜΣτ, τ. α', σελ. 33, άσκ. 1, ΒΜΣτ, τ. β', σελ. 22, άσκ. 1, σελ. 64, άσκ. 1.

Πολύ συχνά αξιοποιούνται ευθείες ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου. Για παράδειγμα, στη σελ. 84, άσκ. 1 του ΒΜΔ, τ. α' έχουμε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου που μάλιστα είναι πιο γενικά διατυπωμένες (π.χ. «Ποιος είναι ο τίτλος της είδησης», «Ποιες είναι οι βασικές πληροφορίες που μας δίνει;») έτσι ώστε οι μαθητές να εξασκηθούν γενικότερα με το ποιες είναι οι σημαντικές πληροφορίες που θα έπρεπε να εντοπίσουν σε ένα άρθρο εφημερίδας. Έτσι, οι συγκεκριμένες ερωτήσεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν και μια μορφή υποδειγματικών ερωτήσεων. Βλ. και ΒΜΔ, τ. β', σελ. 9, άσκ. 1, σελ. 12, άσκ. 1, σελ. 59, άσκ. 1, σελ. 63, άσκ. 1, σελ. 75, άσκ. 1, ΒΜΔ, τ. γ', σελ. 29, άσκ. 1, σελ. 30, άσκ. 1, σελ. 31, άσκ. 1, ΤΔ, τ. α', σελ. 36, σελ. 67, άσκ. 1, ΒΜΕ, τ. α', σελ. 10, άσκ. 3, ΒΜΕ, τ. β', σελ. 7, άσκ. 2, σελ. 18, άσκ. 1, σελ. 27, άσκ. 1, σελ. 47, σελ. 83, άσκ. 1, ΒΜΕ, τ. γ', σελ. 44, άσκ. 3, σελ. 51, άσκ. 1, σελ. 59, άσκ. 2, ΤΕ, τ. α', σελ. 25, άσκ. 7 και ΒΜΣΤ, τ. α', σελ. 10, άσκ. 4, σελ. 18, άσκ. 3, σελ. 77, άσκ. 1 & 2, ΒΜΣΤ, τ. β', σελ. 16, άσκ. 1 & 2, σελ. 37, άσκ. 1 και ΒΜΣΤ, τ. γ', σελ. 9, άσκ. 1. Άλλοτε, αντί για ερωτήσεις, μπορεί να χρησιμοποιείται προστακτική (π.χ. «Βρείτε στο κείμενο . . .», ΒΜΔ, τ. α', άσκ. 2, σελ. 77, ΒΜΔ, τ. β', σελ. 55, άσκ. 2, σελ. 61, ΤΔ, τ. β', σελ. 43, άσκ. 1, ΒΜΕ, τ. α', σελ. 13, άσκ. 2, ΒΜΣΤ, τ. β', σελ. 25, άσκ. 7.). Σε άλλες περιπτώσεις αντί για ερωτήσεις μπορεί να έχουμε ασκήσεις αντιστοίχισης, π.χ. ΒΜΔ, τ. β', σελ. 12, άσκ. 1, ΒΜΕ, τ. γ', σελ. 60, άσκ. 3 και σελ. 68, άσκ. 1.

Τέλος, μπορεί να ζητείται και η αξιοποίηση συνόλων ερωτήσεων που ισοδυναμούν με χάρτες ιστορίας, π.χ. στο ΤΕ, τ. α', σελ. 9-10, άσκ. 1 δίνονται (αποκαλούμενες ως οδηγίες) αριθμημένες ερωτήσεις βάσει των οποίων τα παιδιά θα πρέπει να γράψουν μια αφήγηση. Βλ. και ΒΜΔ, τ. β', σελ. 59, άσκ. 1, σελ. 77-78, άσκ. 6, σελ. 86, άσκ. 1, άσκ. 1, ΒΜΔ, τ. γ', σελ. 21, άσκ. 1, ΤΔ, τ. α', σελ. 53, άσκ. 1, ΤΕ, τ. α', σελ. 22, άσκ. 4, ΒΜΣΤ, τ. β', σελ. 9, άσκ. 1.

3.7.2 Προσθήκες στο κείμενο

Στο ΒΜΔ, τ. α', σελ. 25, άσκ. 1 τα παιδιά καλούνται να τοποθετήσουν στην ορθή σειρά τις προτάσεις με τα βασικά στοιχεία ενός ήδη αναγνωσθέντος κειμένου έτσι ώστε να συνταχθεί η περίληψή του. Ουσιαστικά πρόκειται για μια άσκηση όπου μία μορφή προσθήκης στο κείμενο (πίνακας με τα βασικά στοιχεία) χρησιμοποιείται για τη σύνταξη της περίληψης. Βλ. και ΒΜΔ, τ. α', άσκ. 1, σελ. 40, ΒΜΔ, τ. β', σελ. 90, άσκ. 1, ΒΜΕ, τ. γ', σελ. 14, άσκ. 1, ΤΣτ, τ. α', σελ. 13, άσκ. 6, ΤΣτ, τ. β', σελ. 62,

άσκ. 2. Στο ΒΜΔ, τ. α', άσκ. 1, σελ. 86 τα παιδιά θα πρέπει να βάλουν στη σωστή σειρά τα μέρη της οπτικής αναπαράστασης ενός περιστατικού, την οποία στη συνέχεια θα πρέπει να ανασυνθέσουν. Βλ. και ΒΜΔ, τ. β', σελ. 50, άσκ. 2 και ΤΔ, τ. β', σελ. 9, άσκ. 1. Στο ΒΜΔ, σελ. 67-68, άσκ. 1 &, η οπτικοποίηση έχει τη μορφή κόμιξ.

Στο ΤΣτ, τ. β', σελ. 17, άσκ. 1, δίνονται αριθμημένα διαγράμματα παραγράφων (εντός των οποίων περιλαμβάνονται και ερωτήσεις) προκειμένου τα παιδιά να συντάξουν ένα κείμενο για μια παλιά φωτογραφία. Ουσιαστικά, πρόκειται για έναν συνδυασμό προσθηκών στο κείμενο και ερωτήσεων. Στη σελ. 33 δίνεται μία προσθήκη κειμένου με τη μορφή χάρτη ιστορίας τον οποίο τα παιδιά θα πρέπει αξιοποιήσουν προκειμένου να εντοπίσουν συγκεκριμένα στοιχεία σε ένα κείμενο. Βλ. και άσκ. 2, σελ. 36.

Στο ΒΜΕ, τ. β', σελ. 24, άσκ. 5 ζητείται από τους μαθητές να αξιοποιήσουν μια μορφή προσθήκης στο κείμενο (σχεδιάγραμμα) προκειμένου να συντάξουν ένα κείμενο.

Στο ΒΜΔ, σελ. 68, άσκ. 3 οι μαθητές θα πρέπει να υπογραμμίσουν τις σημαντικές λέξεις κάποιων κειμένων προκειμένου στη συνέχεια να τις συγκρίνουν. Βλ. και ΒΜΕ, τ. γ', σελ. 37, άσκ. 1 και σελ. 42, άσκ. 1. Στην άσκ. 1 στο ΒΜΕ, τ. α', σελ. 25, οι προσθήκες στο κείμενο συνδυάζονται με την αξιοποίηση ήδη υπαρχόντων γνώσεων, αφού ζητείται από τα παιδιά να συγκρίνουν κάποιες βασικές πληροφορίες που παρέχει ένα κείμενο σχετικά με τη ζωή στην Αθήνα το 1930, και οι οποίες είναι υπογραμμισμένες, με το τι ισχύει στις μέρες μας. Βλ. και ΒΜΔ, τ. γ', σελ. 52, άσκ. 4, ΒΜΕ, τ. β', σελ. 79, άσκ. 1 και ΒΜΣτ, τ. α', σελ. 17, άσκ. 1.

Τέλος, στο ΤΔ, τ. α', σελ. 18, άσκ. 5 έχουμε εισαγωγή ερωτήσεων σε ένα προς συγγραφή κείμενο. Βλ. και σελ. 29, άσκ. 1.

3.7.3 Πύκνωση

Στο ΤΕ, τ. α', σελ. 8, άσκ. 1 ζητείται από τα παιδιά να συντάξουν μια περίληψη («Ξαναγράψτε το κείμενο με σύντομο τρόπο . . .») και τους δίνονται μόνο κάποιες διαρθρωτικές λέξεις. Στο συγκεκριμένο σημείο έχουμε συνδυασμό

στρατηγικών, αφού στην άσκ. 2 τα παιδιά χρησιμοποιώντας τις ίδιες διαρθρωτικές λέξεις θα πρέπει να γράψουν ένα δικό τους κείμενο με βάση τα όσα ήδη τυχόν γνωρίζουν σχετικά με το φύτεμα των φυτών.

Στο ΤΕ, τ. β', σελ. 32. άσκ. 7 ζητείται η πύκνωση ενός κειμένου μέσω της μετατροπής του σε αριθμημένες οδηγίες. Στο ΒΜΣτ, τ. α', σελ. 10, άσκ. 4 ζητείται η πύκνωση μιας αγγελίας και δίνονται και συγκεκριμένες ερωτήσεις βάσει των οποίων θα πρέπει να γίνει η πύκνωση. Βλ. και σελ. 59, άσκ. 4 & 5. Στο ΒΜΔ, τ. α', σελ. 23, άσκ. 4 ζητείται από τα παιδιά να εντοπίσουν σε δύο κείμενα συγκεκριμένα σημεία που θα μπορούσαν να συγκριθούν έτσι ώστε να τα αναπαραγάγουν σε έναν συγκριτικό πίνακα. Ουσιαστικά τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν συγκεκριμένα σημαντικά στοιχεία του κειμένου και να τα αποδώσουν με μία φράση ή πρόταση, κάτι που αποτελεί στοιχείο μιας διαδικασίας πύκνωσης. Ουσιαστικά, εδώ η πύκνωση συνδυάζεται και με κάποια στοιχεία που αφορούν τη δομή του κειμένου.

Στο ΒΜΔ, τ. β', σελ. 59 ζητείται η σύνταξη περίληψης με τη βοήθεια προσθηκών στο κείμενο (αριθμούνται οι παράγραφοι και τίθενται τίτλοι). Επιπλέον εντοπίζονται ως λέξεις-κλειδιά βασικά στοιχεία του κειμένου. Βλ. και ΒΜΕ, σελ. 55, άσκ. 3.

Ενδιαφέρουσα είναι η άσκηση 3 στο ΒΜΣτ, τ. β', σελ. 23, όπου έχουμε συνδυασμό στρατηγικών ερωτήσεων, με προσθήκες στο κείμενο (οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν σχεδιάγραμματα βάσει των οποίων θα συντάξουν τα κείμενά τους), ενώ στο 3γ όλη αυτή η δραστηριότητα συνδέεται με τη σύνταξη περίληψης («Θέλετε να διηγηθείτε και να γράψετε το κείμενό σας με λιγότερα λόγια, περιληπτικά;»). Όπως είδαμε και σε προηγούμενη άσκηση, και εδώ ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν απλώς με μία φράση σε ερωτήσεις όπως «Ποια είναι τα βασικά πρόσωπα; Πού γίνονται τα γεγονότα και πότε;», «Ποια ήταν η δουλειά που έπρεπε να κάνουν; Πώς ξεκίνησαν τη δουλειά; Τι έγινε στη συνέχεια;», «Τι περιλαμβάνουν οι εκδηλώσεις στο κάθε έθιμο; Πώς αρχίζει; Τι γίνεται στη συνέχεια και πώς τελειώνει;», και στη συνέχεια να συνδέσουν τις φράσεις έτσι ώστε να προκύψει η περίληψη. Ουσιαστικά εδώ έχουμε έναν συνδυασμό πύκνωσης και ερωτήσεων.

3.7.4 Αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης

Γενικά ζητείται από τα παιδιά να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που μπορεί να έχουν από κάποιες ήδη υπάρχουσες εμπειρίες τους. Βλ. και ΒΜΔ, τ. β', σελ. 12, άσκ. 3, σελ. 50, άσκ. 1 & 3, σελ. 55, άσκ. 1 & 3, σελ. 87, άσκ. 3, ΒΜΔ, τ. γ', σελ. 19, άσκ. 5, σελ. 21, άσκ. 3, ΤΔ, τ. α', σελ. 15, άσκ. 2, ΒΜΕ, τ. β', σελ. 45, άσκ. 4 και σελ. 79, άσκ. 2 και ΒΜΣτ, τ. α', σελ. 33, άσκ. 1, ΒΜΣτ, τ. β', σελ. 23, άσκ. 2, σελ. 39, άσκ. 1. Αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης σχετικά με τη δομή ενός κειμένου έχουμε στο ΒΜΕ, τ. γ', σελ. 77, άσκ. 2, όπου οι μαθητές θα πρέπει να γράψουν ένα βιογραφικό αξιοποιώντας αυτά που ήδη έχουν διδαχθεί σχετικά με τη δομή ενός βιογραφικού σε προηγούμενη ενότητα. Βλ. και ΒΜΣτ, τ. β', σελ. 37, άσκ. 2.

3.7.5 Αξιολόγηση

Στο ΤΔ, τ. α', σελ. 8, άσκ. 3 ζητείται από τα παιδιά να αξιολογήσουν σε κάποιο βαθμό ένα ποίημα που έγραψαν βάσει συγκεκριμένων οδηγιών που τους δόθηκαν. Μια πιο συστηματική μορφή αυτοαξιολόγησης εμφανίζεται στις σελ. 11-12, όπου υποδεικνύεται στα παιδιά να σημειώνουν τις διορθώσεις τους στο περιθώριο της σελίδας (βλ. και ΤΔ, τ. β', σελ. 43, άσκ. 2), ενώ οι υποδείξεις είναι γραμμένες σε α' ενικό (π.χ. «Συμπληρώνω κάτι που λείπει», «Ακολούθησα τις οδηγίες;», «Πιστεύω ότι όσα έγραψα και ο τρόπος που τα έγραψα θα κάνουν τους άλλους να θέλουν να το διαβάσουν;»), κάτι που ενισχύει τον χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης.

Στο ΤΣτ, τ. α', σελ. 21-22 δίνονται επαναληπτικοί πίνακες με διάφορα στοιχεία, μεταξύ των οποίων, και σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, π.χ. «1. Πώς αφηγούμαστε μια ιστορία. Γράφουμε: Πού και πότε συμβαίνουν τα γεγονότα της ιστορίας, Ποια άλλα πρόσωπα συμμετέχουν, Πώς τελειώνει η ιστορία, 2. Πώς περιγράφουμε ένα πράγμα. Γράφουμε: Πώς το λένε, Πώς το απέκτησα (αν είναι δικό μου), Πώς είναι φτιαγμένο, από τι υλικά, Περιστατικά σχετικά με αυτό, Συναισθήματα και σκέψεις για όλα τα παραπάνω.

Ακολουθούν οδηγίες για αυτοαξιολόγηση, π.χ. «Κάθε φορά που γράφω ένα κείμενο το ξαναδιαβάζω. Προσέχω όλα τα παρακάτω και διορθώνω όσα χρειάζονται. (Μπορεί να χρειαστεί να ξαναγράψω κάποια μέρη του κειμένου μου.) 1. Ποιος ήταν ο σκοπός μου; Τον πέτυχα; (Συμβουλευτείτε τα σημεία που προτείνονται για ανάπτυξη

στην εκφώνηση της εργασίας παραγωγής γραπτού λόγου κάθε φορά και τους επαναληπτικούς πίνακες στο τέλος κάθε ενότητας.), 2. Οργάνωσα το γραπτό μου σε παραγράφους;, 6. Τι μου άρεσε περισσότερο απ'όσα έγραψα;, 9. Θα καταλάβουν το κείμενο οι συμμαθητές μου;». Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί για την αξιολόγηση να δίνονται πιο συγκεκριμένες οδηγίες. Αρκετά ενδιαφέρον είναι ότι στο ΤΔ, τ. β', σελ. 31, η αξιολόγηση ακολουθεί κατευθείαν μετά μια συγκεκριμένη άσκηση όπου τα παιδιά θα πρέπει να συντάξουν μια περιγραφή. Έτσι, στην άσκ. 3 δίνονται συγκεκριμένες ερωτήσεις βάσει των οποίων θα πρέπει να συνταχθεί η περιγραφή (π.χ. «Ποιο ζώο είναι; Ποιο είναι το όνομά του; Ζει μαζί σας ή κάπου άλλου;», «Πώς συμπεριφέρεται; Τι συνήθειες έχει;») και στη συνέχεια ακολουθεί η ενότητα «Αξιολογώ το γραπτό μου» με ερωτήσεις όπως «1. Έγραψα ποιο ζώο είναι, πού ζει και πώς περνάω μαζί του;», «3. Έγραψα για τα συναισθήματά μου γι'αυτό το ζώο;», «5. Χώρισα το γραπτό μου σε παραγράφους;». Έτσι, θα λέγαμε ότι εδώ έχουμε συνδυασμό στρατηγικών: ερωτήσεις, αυτοαξιολόγηση. Το ίδιο μοντέλο επαναλαμβάνεται και στις σελ. 55, 62, 66 και 32. Εκεί μάλιστα οι ερωτήσεις που δίνονται είναι πιο γενικές όσον αφορά τη συγγραφή μιας αφήγησης (π.χ. «Πότε και πού συνέβησαν αυτά που διηγούμαι;», «Τι ακριβώς έγινε;», «Ποια ήταν τα αποτελέσματα;»). Βλ. και ΤΔ, τ. α', σελ. 59, ΤΔ, τ. β', σελ. 55, ΒΜΣτ, τ. β', σελ. 28, 30. Σε άλλες περιπτώσεις υπάρχουν απλώς ερωτήσεις που δίνονται με τέτοια σειρά ώστε να ισοδυναμούν και με τη δομή του προς συγγραφή κειμένου, π.χ. ΒΜΔ, τ. γ', σελ. 57, άσκ. 1, ΤΣτ, τ. α', σελ. 9, άσκ. 3. Σε κάποιες περιπτώσεις δε δίνονται ερωτήσεις αλλά τα βασικά σημεία του προς συγγραφή κειμένου, τα οποία ο μαθητής πρέπει να συμπληρώσει για να συνθέσει το κείμενο, π.χ. ΤΣτ, τ. α', σελ. 14, άσκ. 7 & 8: «Ξαφνικά ένιωσα ένα δυνατό χτύπημα . . .», «Μετά είδα κάτι που έμοιαζε με . . .», «Έπειτα από ώρα, βρέθηκα . . .», «Τέλος, καθώς ανεβαίναμε . . .». Βλ. και σελ. 45, άσκ. 2 και ΤΣτ, τ. β', σελ. 53, άσκ. 1.

3.7.6 Δομή του κειμένου

Σε ορισμένες περιπτώσεις δίνεται η δομή ενός κειμένου όπου τα παιδιά θα πρέπει να προσθέσουν κάποιες πληροφορίες προκειμένου να συντάξουν ένα κείμενο. Για παράδειγμα, στο ΤΔ, τ. α', σελ. 43 δίνεται η δομή μιας επιστολής με βάση την οποία οι μαθητές θα πρέπει να συντάξουν μια επιστολή προς τους μαθητές ενός

άλλου σχολείου. Στο ΒΜΕ, τ. β', σελ. 37, άσκ. 1 δίνεται η δομή ενός βιογραφικού προκειμένου να την ακολουθήσουν τα παιδιά και να συντάξουν ένα βιογραφικό. Βλ. και ΤΔ, τ. β', σελ. 65 και ΒΜΣτ, σελ. 27, άσκ. 9.

3.7.7 Μοντελοποίηση

Στο ΒΜΣτ, τ. α', σελ. 9-10 ουσιαστικά έχουμε μια γραπτή μοντελοποίηση του πώς συντάσσουμε περιγραφές. Γίνεται μια έστω και κάπως γενική αναφορά σε κάποια στάδια της συγγραφής, π.χ. στο ότι αρχικά αναφέρουμε τι θα περιγραφεί και στη συνέχεια δίνονται τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου της περιγραφής και με ποια σειρά δίνονται, ενώ μπορούν να προστεθούν και σχόλια προκειμένου να κάνουμε την περιγραφή πιο ζωντανή. Σύνοψη της μοντελοποίησης έχουμε μέσω της άσκ. 4, στη σελ. 10 («Μην ξεχάσετε να αναφέρετε: την εντύπωση που δίνει, την εξωτερική περιγραφή του (αν έχει κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, τονίστε το»), τα δικά σας σχόλια και συναισθήματα»). Βλ. και ΤΔ, τ. α', σελ. 38-40 και ΤΣτ, τ. β', σελ. 63, άσκ. 3. Βλ. και ΒΜΣτ, τ. β', σελ. 13, άσκ. 9, όπου έχουμε και συνδυασμό με αυτοαξιολόγηση.

3.7.8 Συμπερασματικά για τα ΒΜ και Τ

Με βάση τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω σχετικά με τις ασκήσεις που θα μπορούσαν άμεσα ή έμμεσα να προάγουν την αναγνωστική κατανόηση, προκύπτει ότι στα *Βιβλία του μαθητή* και στα *Βιβλία του δασκάλου* των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού υπάρχει πλήθος ασκήσεων μέσω των οποίων μπορούν να διδαχθούν ή να εμπεδωθούν στρατηγικές που στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζονται ως αποτελεσματικές για τους ΜΜΔ.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις αυτοερωτήσεις υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις όπου υποδεικνύονται στους μαθητές ερωτήσεις σε α' πρόσωπο τις οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά και κατά την αξιολόγηση των γραπτών τους, π.χ. στο ΤΔ, τ. α', σελ. 9 (κατά το προσυγγραφικό ή συγγραφικό στάδιο: «Πότε και πού συνέβησαν αυτά που διηγούμαι;»), «Ποια πρόσωπα εμφανίζονται στην ιστορία μου;») ή στο ΤΔ, τ. β' σελ. 31 (κατά το μετασυγγραφικό στάδιο της αξιολόγησης του γραπτού: «Έγραψα ποιο ζώο είναι, που

ζει και πώς περνάω μαζί του;», «Έγραψα για τα συναισθήματά μου γι' αυτό το ζώο;», «Χώρισα το γραπτό μου σε παραγράφους;»).

Εννοείται ότι δε είναι απαραίτητο οι ερωτήσεις να είναι σε α' πρόσωπο προκειμένου να μπορούν να αξιοποιηθούν και ως αυτοερωτήσεις, π.χ. στο ΒΜΔ, τ. α', σελ. 84, άσκ. 1, όπου έχουμε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου όπως «Ποιος είναι ο τίτλος της είδησης;» ή «Ποιες είναι οι βασικές πληροφορίες που μας δίνει;», που θα μπορούσε κάποιος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός άρθρου να τις απευθύνει τόσο στον εαυτό του όσο και στους συμμαθητές του ή στους μαθητές του. Μάλιστα, στο ΒΜΔ, τ. β', σελ. 86, άσκ. 2 έχουμε ευθεία αναφορά σε ερωτήσεις που (θα πρέπει να) υποβάλει ο ένας μαθητής στον άλλο. Το ίδιο ισχύει και στο ΒΜΕ, τ. γ', σελ. 45, άσκ. 4, όπου ζητείται από τους μαθητές να χωριστούν σε ζευγάρια και να υποβάλλουν ο ένας στον άλλον ερωτήσεις σχετικά με τις διαφημίσεις.

Γενικότερα, σε όλες τις τάξεις οι ερωτήσεις αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό είτε μεμονωμένα (σε απλές ασκήσεις κατανόησης του κειμένου) είτε σε συνδυασμό με άλλες στρατηγικές, π.χ. με την αξιοποίηση προσθηκών στο κείμενο, π.χ. στο ΒΜΕ, τ. β', σελ. 79, άσκ. 1 οι ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου συνδυάζονται με υποτυπώδεις προσθήκες στο κείμενο με τη μορφή υπογραμμίσεων («Βρείτε στο κείμενο και υπογραμμίστε τις φράσεις που μας δίνουν τις ακόλουθες πληροφορίες»), ενώ στις ενότητες «Αξιολογώ το γραπτό μου» θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι έχουμε συνδυασμό ερωτήσεων και αυτοαξιολόγησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι ερωτήσεις έχουν τη μορφή ασκήσεων πολλαπλής επιλογής, ενώ άλλοτε είναι αρκετά γενικά διατυπωμένες, έτσι ώστε θα μπορούσαν να ισοδυναμούν με υποδειγματικές ερωτήσεις, με την έννοια ότι θα μπορούσαν να εφαρμοστούν για κάθε παρόμοιο κείμενο, π.χ. στο ΒΜΔ, τ. α', σελ. 84, άσκ. 1 προκειμένου για την κατανόηση ενός άρθρου σε εφημερίδα υποδεικνύονται ερωτήσεις κατανόησης όπως «Ποιος είναι ο τίτλος της είδησης;» ή «Ποιες είναι οι βασικές πληροφορίες που μας δίνει;». Επιπλέον, υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν το προσυγγραφικό και το μετασυγγραφικό στάδιο παραγωγής λόγου. Με τις δεύτερες είναι σαφές ότι οι μαθητές εξασκούνται και στην επεξεργασία ενός ήδη υπάρχοντος κειμένου (αυτού που οι ίδιοι συνέταξαν), και συνεπώς θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι συμβάλλουν και στην καλλιέργεια της αναγνωστικής κατανόησης. Για τις πρώτες θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι όταν υποδεικνύονται για τη σύνταξη ενός κειμένου ερωτήσεις με συγκεκριμένη σειρά (π.χ. «ποιος οργανώνει την εκδρομή;», «πώς θα

πάτε;», «τι θα κάνετε στην εκδρομή;»), ο ΜΜΔ που ασχολείται με τη συγγραφή του συγκεκριμένου κειμένου, μαθαίνει και τι να περιμένει όσον αφορά τη σειρά με την οποία εμφανίζονται οι πληροφορίες σε παρόμοια κείμενα που θα προσπαθήσει να κατανοήσει στο μέλλον. Χαρακτηριστική περίπτωση ευθείας σύνδεσης της παραγωγής και της κατανόησης γραπτού λόγου αποτελεί η άσκ. 1 στη σελ. 21 του ΒΜΔ, τ. β' («Απατώντας στις παρακάτω ερωτήσεις⁵, θα μπορέσετε να διηγηθείτε στην τάξη την ιστορία του μικρού Ντεαμόντε»). Ακολουθούν ερωτήσεις όπως «Πού και πότε συνέβη η ιστορία που περιγράφει το άρθρο;» ή «Τι έκανε ο μικρός Ντεαμόντε για να βοηθήσει τα άλλα παιδάκια στο καταφύγιο;».

Οι κατεξοχήν ενότητες όπου τα του προσυγγραφικού και του μετασυγγραφικού σταδίου εμφανίζονται μαζί, είναι αυτές στο τέλος της 1ης ενότητας καθενός από τα τρία τεύχη του ΒΜΣτ, όπου πρώτα δίνονται επαναληπτικοί πίνακες με διάφορα στοιχεία, μεταξύ των οποίων, και σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου (π.χ. «Πώς αφηγούμαστε μια ιστορία. Γράφουμε: Πού και πότε συμβαίνουν τα γεγονότα της ιστορίας, Ποια άλλα πρόσωπα συμμετέχουν, Πώς τελειώνει η ιστορία») και ακολουθεί πίνακας που θα πρέπει να τον αξιοποιήσουν οι μαθητές μετά την παραγωγή της πρώτης εκδοχής κάθε κειμένου τους – όταν πρόκειται για εργασία παραγωγής γραπτού λόγου – με σκοπό τη βελτίωση του κειμένου και την παραγωγή της τελικής του μορφής («Κάθε φορά που γράφω ένα κείμενο το ξαναδιαβάζω. Προσέχω όλα τα παρακάτω και διορθώνω όσα χρειάζονται (Μπορεί να χρειαστεί να ξαναγράψω κάποια μέρη του κειμένου μου): 1. Ποιος ήταν ο σκοπός μου; Τον πέτυχα; 6. Τι μου άρεσε περισσότερο απ'όσα έγραψα; 7. Τι θα μπορούσα να γράψω καλύτερα; Πώς μπορώ να το γράψω τώρα; 8. Τι θα μπορούσα να γράψω ακόμα; Τι θα μπορούσα να αφαιρέσω; 9. Θα καταλάβουν το κείμενο οι συμμαθητές μου; 10. Ποια σημεία θα τους αρέσουν περισσότερο και ποια λιγότερο; 11. Πώς είναι η εμφάνιση του γραπτού μου; Είναι καθαρό και καλογραμμένο; Μπορεί να το διαβάσει κανείς εύκολα;»).

Αυτό στο οποίο δε δίνεται καθόλου προσοχή στο υλικό που εξετάσαμε είναι η διατύπωση προβλέψεων, με την έννοια ότι δεν εντοπίστηκαν ασκήσεις όπου ζητείται από τους μαθητές με βάση κάποια στοιχεία ενός κειμένου που πρόκειται να

⁵ που αφορούν ένα ήδη αναγνωσθέν κείμενο

επεξεργαστούν, να διατυπώσουν κάποιες υποθέσεις σχετικά με το υπό ανάγνωση κείμενο.

Αντίθετα, σε αρκετές περιπτώσεις δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν ως προς την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Έτσι, στο ΤΕ, τ. α', σελ. 8, άσκ. 2 ζητείται από τα παιδιά να γράψουν ένα δικό τους κείμενο με βάση τα όσα ήδη τυχόν γνωρίζουν σχετικά με το φύτεμα των φυτών. Γενικά, άλλοτε η προς αξιοποίηση προϋπάρχουσα γνώση προέρχεται από προηγούμενες εμπειρίες ή βιώματα των παιδιών (π.χ. στο ΒΜΔ, τ. β', σελ. 12, άσκ. 3 ζητείται από τα παιδιά «Θυμηθείτε και εσείς μια ιστορία που έχετε ζήσει και έχετε νιώσει μεγάλο φόβο. Διηγηθείτε την στην τάξη και μιλήστε για το τι νιώθατε εκείνες τις στιγμές») και άλλοτε ζητείται αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης σχετικά με τη δομή ενός κειμένου, π.χ. στο ΒΜΕ, τ. γ', σελ. 77, άσκ. 2 οι μαθητές θα πρέπει να γράψουν ένα βιογραφικό σημείωμα αξιοποιώντας αυτά που ήδη έχουν διδαχθεί σχετικά με τη δομή ενός βιογραφικού σε προηγούμενη ενότητα. Δεν εντοπίστηκαν ασκήσεις όπου να ζητούταν η αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης σχετικής με την περίληψη.

Αναφορικά με την πύκνωση, δεν εντοπίστηκαν περιπτώσεις όπου να ζητείται ομαδοποίηση ιδεών. Αντίθετα, σε αρκετές περιπτώσεις ζητείται ο εντοπισμός είτε της κύριας ιδέας είτε των βασικών σημείων ενός κειμένου, π.χ. στο ΒΜΔ, τ. α', σελ. 84, άσκ. 1 έχουμε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου όπως «Ποιος είναι ο τίτλος της είδησης;» ή «Ποιες είναι οι βασικές πληροφορίες που μας δίνει;». Γενικότερα, πολλές φορές δε ζητείται η κεντρική ιδέα κάποιου κειμένου (ή η θεματική πρόταση μιας παραγράφου) αλλά ο τίτλος του, π.χ. ΒΜΕ, τ. β', σελ. 55, άσκ. 3. Στο ΒΜΔ, τ. γ', σελ. 57, άσκ. 2 ζητείται να δοθούν τίτλοι σε παραγράφους.

Σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει ευθεία σύνδεση μεταξύ της σύνταξης της περίληψης και της εύρεσης των τίτλων των παραγράφων ή του εντοπισμού των λέξεων κλειδιών του κειμένου (οι λέξεις κλειδιά εξ ορισμού έχουν κάνουν με βασικές ιδέες του κειμένου), π.χ. ΒΜΔ, τ. β', σελ. 59. Στο ΒΜΣτ, τ. β', σελ. 23 η πύκνωση («Θέλετε να διηγηθείτε και να γράψετε το κείμενό σας με λιγότερα λόγια, περιληπτικά;») συνδυάζεται με το ότι ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν απλώς με μία φράση σε ερωτήσεις όπως «Ποια είναι τα βασικά πρόσωπα; Πού γίνονται τα γεγονότα και πότε;», «Ποια ήταν η δουλειά που έπρεπε να κάνουν; Πώς ξεκίνησαν τη δουλειά; Τι έγινε στη συνέχεια;», «Τι περιλαμβάνουν οι εκδηλώσεις στο

κάθε έθιμο; Πώς αρχίζει; Τι γίνεται στη συνέχεια και πώς τελειώνει;», και στη συνέχεια να συνδέσουν τις φράσεις έτσι ώστε να προκύψει η περίληψη. Ουσιαστικά εδώ έχουμε έναν συνδυασμό στρατηγικών πύκνωσης και ερωτήσεων.

Αναφορικά με τις προσθήκες στο κείμενο, αξιοποιούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό οι χάρτες ιστορίας με ερωτήσεις σχετικά με τα πρόσωπα της ιστορίας, τον τόπο και τον χρόνο των συμβάντων, το πρόβλημα που αντιμετωπίζεται, διάφορα στοιχεία της δράσης και το τελικό αποτέλεσμα, π.χ. ΒΜΣτ, τ. β', σελ. 23 (με ερωτήσεις όπως «Ποια είναι τα βασικά πρόσωπα;», «Πού γίνονται τα γεγονότα και πότε;», «Ποια ήταν η δουλειά που έπρεπε να κάνουν;», «Πώς ξεκίνησαν τη δουλειά;», «Τι έγινε στη συνέχεια;»). Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να αξιοποιούνται και χάρτες κριτικής σκέψης όπως στο ΤΔ, τ. β', σελ. 13, άσκ. 1. Εξάλλου, έχουμε και περιπτώσεις εισαγωγής ερωτήσεων μέσα στο κείμενο (όπως στο ΤΔ, τ. α', σελ. 18, άσκ. 5), διαγραμμάτων οργάνωσης (π.χ. στο ΒΜΔ, τ. γ', σελ. 88, άσκ. 1 ή στο ΤΣτ, τ. β', σελ. 17, άσκ. 1) και οπτικών αναπαραστάσεων, π.χ. στο ΒΜΔ, τ. α', άσκ. 1, σελ. 86.

Επιπλέον, υπάρχουν και περιπτώσεις μοντελοποίησης όπως στο ΒΜΣτ, τ. α', σελ. 9-10 σχετικά με πώς συντάσσεται μία περιγραφή. Δεν εντοπίστηκε κάποια συνολική μοντελοποίηση σχετικά με τη σύνταξη περίληψης.

Όσον αφορά συνολικότερα την περίληψη, στα σημεία εκείνα όπου γίνεται ευθεία αναφορά σε αυτήν αξιοποιούνται προσθήκες στο κείμενο, π.χ. στο ΒΜΔ, τ. α', σελ. 25, άσκ. 1 ζητείται από τα παιδιά να βάλουν με την ορθή σειρά τις προτάσεις με τα βασικά στοιχεία του κειμένου έτσι ώστε να συνταχθεί η περίληψή του. Ουσιαστικά πρόκειται για μια άσκηση όπου μία μορφή προσθήκης στο κείμενο (πίνακας με τα βασικά στοιχεία) χρησιμοποιείται για τη σύνταξη της περίληψης.

Τέλος, όσον αφορά τον συνδυασμό στρατηγικών παρουσιάστηκαν στο υλικό μας διάφορες περιπτώσεις όπως στο ΤΣτ, τ. β', σελ. 17, άσκ. 1 όπου συνδυάζονται οι προσθήκες στο κείμενο (διαγράμματα) με ερωτήσεις. Σε άλλες περιπτώσεις οι ερωτήσεις συνδυάζονται με την αυτοαξιολόγηση (π.χ. στο ΤΣτ, τ. α', σελ. 21-22) ή με την πύκνωση, π.χ. στο ΒΜΣτ, τ. β', σελ. 23, άσκ. 3. Άλλοτε οι προσθήκες στο κείμενο συνδυάζονται με την αξιοποίηση ήδη υπάρχοντων γνώσεων, π.χ. στο ΒΜΕ, τ. α', σελ. 25, άσκ. 1.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο δόθηκε έμφαση στην εξέταση του εκπαιδευτικού υλικού που υπάρχει στα *Βιβλία του μαθητή* και στα *Βιβλία του δασκάλου* των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, σε σχέση με το ζήτημα του αν υπάρχουν ασκήσεις που θα μπορούσαν άμεσα ή έμμεσα να προάγουν την αναγνωστική κατανόηση, χρησιμεύοντας για τη διδασκαλία ή/και την εμπέδωση στρατηγικών που στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζονται ως αποτελεσματικές για τους ΜΜΔ.

Όπως θα φανεί και από τη συζήτηση που θα ακολουθήσει, στο εκπαιδευτικό υλικό που εξετάστηκε, υπάρχουν διάφορες ασκήσεις μέσω των οποίων προάγονται στρατηγικές για την αναγνωστική ικανότητα των ΜΜΔ οι οποίες θεωρούνται αποτελεσματικές με βάση ερευνητικά δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

4.1 Ερωτήσεις

Από την εξέταση του υλικού φάνηκε ότι σε σημαντικό βαθμό οι ερωτήσεις αξιοποιούνται είτε μόνες τους είτε σε συνδυασμό με κάποια άλλη στρατηγική, γεγονός που είναι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση (Gajria κ. ά., 2007).

4.1.1 Αυτοερωτήσεις

Πολλές φορές οι ερωτήσεις που εμφανίζονται στο υλικό που εξετάστηκε, έχουν τη μορφή αυτοερωτήσεων. Η αξιοποίησή τους έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς, σύμφωνα με τον Woolley (2011), οι ΜΜΔ δε γνωρίζουν πώς να κάνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις που να σχετίζονται άμεσα με αυτό που διαβάζουν. Έτσι, όταν ο διδάσκων μαθαίνει στα παιδιά να διατυπώνουν ερωτήσεις σε πρώτο πρόσωπο, ουσιαστικά τους παρουσιάζει εκείνες τις ερωτήσεις που θα διατύπωναν προς τον εαυτό τους, έτσι ώστε να μάθουν να αναρωτιούνται για το κείμενο και να παίρνουν τις κατάλληλες απαντήσεις στα ερωτήματά τους. Επιπλέον, οι Gambrell κ.ά. (1996) παρατηρούν ότι η ικανότητα εύρεσης των απαντήσεων τους αυξάνει όχι μόνο την παρακίνηση αλλά και την αξία που αποδίδεται στην αναγνωστική δραστηριότητα.

Τέλος, η διδασκαλία των αυτο-ερωτήσεων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να σκεφτούν βαθύτερα για τις σχέσεις μεταξύ διαφόρων στοιχείων του κειμένου, να εστιάζουν την προσοχή τους σε διάφορα σημεία του κειμένου, να βρίσκουν τις βασικές ιδέες, να διατυπώνουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου, να διατυπώνουν προβλέψεις σχετικά με τις πληροφορίες που θα εμφανιστούν καθώς και να ελέγχουν τι κατάλαβαν (Snow 2002· van der Schoot κ.ά.2009).

Στο υλικό που εξετάστηκε συχνά υποδεικνύονται στους μαθητές κάποιες αυτοερωτήσεις που σχετίζονται είτε με την κατανόηση κειμένων είτε με την παραγωγή και την αξιολόγησή τους. Εφόσον συνήθως οι δάσκαλοι είναι αυτοί που ξεκινούν τη συζήτηση σχετικά με τα προς επεξεργασία κείμενα, είναι λογικό ότι, στον βαθμό που συχνά για τη συγκεκριμένη επεξεργασία υποδεικνύεται η χρήση ερωτήσεων, δίνεται στους δασκάλους η δυνατότητα να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναρωτιούνται τόσο κατά τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης όσο και κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων σχετικών με την περίληψη. Σε μερικές περιπτώσεις, αλλά σε όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό, ενθαρρύνονται μέσα από ασκήσεις να υποβάλλουν οι ίδιοι οι μαθητές ερωτήσεις στους συμμαθητές τους. Τα δεδομένα αυτά συνάδουν με παρατηρήσεις, όπως αυτές των Mastropieri & Scruggs (1997), για τη σημασία της καλλιέργειας της ικανότητας απάντησης σε ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο. Ο Woolley (2011) επισημαίνει ότι είναι αναγκαίο για τους μαθητές να είναι σε θέση να καταλαβαίνουν τι έχουν κατανοήσει από το κείμενο, έτσι ώστε να εφαρμόσουν τις απαιτούμενες κάθε φορά στρατηγικές. Έτσι, μέσω των ερωτήσεων που υποδεικνύονται στα σχολικά εγχειρίδια οι μαθητές μπορούν να εστιάσουν στο τι χρειάζεται να κατανοούν σε κάθε περίπτωση ή σε ποια στοιχεία του κειμένου θα πρέπει να δώσουν έμφαση. Είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο μεγάλος βαθμός αξιοποίησης των ερωτήσεων στο υλικό που εξετάστηκε, καθώς ήδη σε παλαιότερες έρευνες, όπως αυτή της Hansen (1978), διαπιστώθηκε η σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας αναδιατύπωσης ενός κειμένου και των απαντήσεων που έδιναν οι ΜΜΔ σε ερωτήσεις κατανόησης. Η αποτελεσματικότητα των ερωτήσεων έχει επισημανθεί και από τους Berkeley κ.ά. (2010) και Stanberry & Swanson (2009).

4.1.2 Υποδειγματικές ερωτήσεις

Στο υλικό που εξετάστηκε, εμφανίζονται και ερωτήσεις που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι λειτουργούν ως υποδειγματικές, με την έννοια ότι είναι πιο γενικά διατυπωμένες και έτσι μπορούν να αξιοποιηθούν από τους μαθητές όχι μόνο κατά την επεξεργασία ενός συγκεκριμένου κειμένου, αλλά και άλλων κειμένων παρόμοιου τύπου. Οι υποδειγματικές ερωτήσεις έχουν αξιοποιηθεί σε παρεμβάσεις σε ΜΜΔ οι οποίες παρουσίασαν υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας, όπως στην περίπτωση των Englert κ.ά. (1994) και Jintendra κ.ά. (2000).

4.1.3 Ερωτήσεις και συνδυασμός στρατηγικών

Συχνά οι ερωτήσεις χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό ή στα πλαίσια της αξιοποίησης κάποιου άλλου στοιχείου που προάγει την αναγνωστική κατανόηση. Για παράδειγμα, μπορεί να αξιοποιούνται ως χάρτες ιστορίας ή να συνδυάζονται με την αξιοποίηση προσθηκών στο κείμενο (π.χ. οπτικών αναπαραστάσεων ή υπογραμμίσεων) ή της ήδη υπάρχουσας γνώσης ή την πύκνωση και την αυτοαξιολόγηση. Μπορεί να είναι ευθείες ερωτήσεις ή πολλαπλών επιλογών ή τύπου «σωστό-λάθος» ή και να παίρνουν τη μορφή ασκήσεων αντιστοίχισης. Συνήθως εμφανίζονται μετά τα προς επεξεργασία κείμενα ή στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης ή αυτοπαρακολούθησης. Η αξιοποίηση ερωτήσεων σε ένα τέτοιο πλαίσιο έχει παρουσιάσει υψηλή αποτελεσματικότητα σε διδακτικές παρεμβάσεις με ΜΜΔ, σύμφωνα με τα δεδομένα των Chan & Cole (1986), Malone & Mastropieri (1992), Mastropieri κ.ά. (1996) και Jitendra κ.ά. (2000).

4.2 Αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης

Αφορά κυρίως τις ήδη υπάρχουσες γενικότερες γνώσεις ή εμπειρίες των μαθητών και όχι τόσο στοιχεία που τα έχουν διδαχθεί σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση και την επεξεργασία του κειμένου. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια κάποια έλλειψη ή ως κάτι που θα μπορούσε να βελτιωθεί είτε σε επίπεδο συνολικότερου σχεδιασμού του υλικού είτε σε επίπεδο οδηγιών ή επιπλέον υλικού που θα μπορούσε να παρασχεθεί στους διδάσκοντες έτσι ώστε να αξιοποιηθεί μια

στρατηγική που στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως σημαντική ή αποτελεσματική. Έτσι, η Williams (1993) επισημαίνει ότι μια πηγή δυσκολιών για τους ΜΜΔ είναι η ελλιπής ικανότητα αξιοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης, ενώ, σύμφωνα με τους Mastropieri & Scruggs (1997), η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης αποτελεί μια αποτελεσματική στρατηγική όσον αφορά την ανάκληση πληροφοριών και την αναγνωστική κατανόηση. Και σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση των Swanson κ.ά (1999), η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας. Εδώ, βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι στη διεθνή βιβλιογραφία συνήθως με το *προϋπάρχουσα γνώση* εννοείται η παροχή οδηγιών ή στοιχείων προς τα παιδιά σχετικά με το κείμενο το οποίο πρόκειται να επεξεργαστούν και όχι η σύνδεση του περιεχομένου ενός κειμένου με κάποιες ήδη υπάρχουσες βιωματικές εμπειρίες των μαθητών, κάτι που αποτελεί σχεδόν τον κανόνα στο υλικό που εξετάστηκε.

4.3 Δομή του κειμένου

Τα στοιχεία που αφορούν τη δομή του κειμένου, στο υλικό που εξετάστηκε φάνηκε να αξιοποιούνται είτε άμεσα (σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου τα παιδιά θα πρέπει να εφαρμόσουν τις οδηγίες που τους έχουν δοθεί για τη δομή ενός συγκεκριμένου κειμένου και να συντάξουν ένα δικό τους) είτε έμμεσα όταν ζητείται από τα παιδιά να κάνουν συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων στοιχείων ενός κειμένου ή να εστιάσουν σε συγκεκριμένα σημεία ενός κειμένου. Η διδασκαλία σχετικά με τη δομή του κειμένου θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς διάφορες έρευνες έχουν δείξει οι ΜΜΔ χαρακτηρίζονται από έλλειψη επαρκών γνώσεων ή δεξιοτήτων σχετικά με την οργάνωση του κειμένου (Meyer κ.ά., 1980· Taylor & Williams, 1983· Englert & Thomas, 1987· Cain, 1996· Gajria & Salvia, 1992· Goldman & Rakestraw, 2000· Gersten κ.ά., 2001· Baker κ.ά. 2003· Williams, 2005). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Bakken κ.ά. (1997) έδειξαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της δομής του κειμένου, ενώ και στη μετα-ανάλυση των Gajria κ.ά. (2007) εμφάνισε υψηλό μέγεθος αποτελεσματικότητας.

4.4 Πύκνωση

4.4.1 Πύκνωση και ερωτήσεις

Η στρατηγική της πύκνωσης αξιοποιείται σε σημαντικό βαθμό και συνήθως συνδυάζεται με ερωτήσεις που βοηθούν στον εντοπισμό σημαντικών στοιχείων του προς πύκνωση κειμένου. Και σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι ερωτήσεις φαίνεται να χαρακτηρίζονται από σημαντική αποτελεσματικότητα αξιοποιούμενες κατά την πύκνωση σε διδακτικές παρεμβάσεις σε ΜΜΔ (Gajria & Salvia, 1992· Malone & Mastropieri, 1992· Nelson κ.ά., 1992· Lederer, 2000).

4.4.2 Αναστοχασμός και πύκνωση

Άμεση σύνδεση μεταξύ αναστοχασμού και πύκνωσης (με την έννοια τού να προηγείται κάποια άσκηση όπου να ζητείται από τους μαθητές να προβούν σε κάποια μορφή πύκνωσης και στη συνέχεια να καλούνται να αναστοχαστούν πάνω στο τελικό αποτέλεσμα) δεν εμφανίστηκε στο υλικό που εξετάστηκε. Αντίθετα, στη διεθνή βιβλιογραφία η πύκνωση και ο αναστοχασμός ή η αυτοπαρακολούθηση έχουν συνδυαστεί με θετικά αποτελέσματα σε διδακτικές παρεμβάσεις σε ΜΜΔ (Graves, 1986· Malone & Mastropieri, 1992· Nelson κ.ά., 1992, Jitendra κ.ά., 2000 και Miranda κ.ά., 1997).

4.5 Προσθήκες στο κείμενο

Οι προσθήκες στο κείμενο που εντοπίστηκαν στην παρούσα εργασία έχουν τη μορφή γραφικών οργανωτών όπως πινάκων με τα βασικά στοιχεία ενός κειμένου, αριθμημένων διαγραμμάτων και σχεδιαγραμμάτων. Επίσης συχνότατη είναι η χρήση υπογραμμίσεων των βασικών στοιχείων ενός κειμένου, ενώ δε λείπουν και οι οπτικές αναπαραστάσεις. Έτσι, στο υπό εξέταση υλικό αξιοποιούνται στοιχεία τα οποία, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές, χαρακτηρίζονται από υψηλή αποτελεσματικότητα όσον αφορά τη διδασκαλία στους ΜΜΔ. Για τους γραφικούς οργανωτές και τους πίνακες βλ. Darch & Carnine (1986), Bos & Anders (1990) και Gajria & Salvia (1992), ενώ για τις οπτικές αναπαραστάσεις βλ. Mastropieri κ.ά. (1987), Scruggs κ.ά. (1987) και Boon κ.ά. (2006). Για δε τους χάρτες ιστορίας βλ. Gardill & Jitendra (1999), Taylor κ.ά. (2002), Wiegmann κ.ά. (1992), Boulineau κ.ά. (2004) και Jitendra

και Gajria (2011). Ιδιαίτερη σημασία έχει η εμφάνιση στο υπό εξέταση υλικό των χαρτών ιστορίας, η χρήση των οποίων φαίνεται να έχει πιο μακροχρόνια αποτελέσματα όσον αφορά την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης στους ΜΜΔ (Gardill & Jitendra, 1999· Jitendra & Gajria, 2011).

4.6 Μοντελοποίηση

Στο κεφ. 3 επισημάνθηκε ότι στον ΟΝΓ ο διδάσκοντας προτρέπεται να μοντελοποιεί την κάθε στρατηγική και να δίνει παραδείγματα χρήσης της, ενώ στο διδακτικό υλικό που εξετάστηκε εμφανίστηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη μοντελοποίηση κυρίως της περιγραφής. Σε ορισμένες περιπτώσεις εμφανίζεται ένας συνδυασμός μοντελοποίησης και αυτοαξιολόγησης ή αναστοχασμού, με την έννοια ότι συνήθως τα αναλυτικά βήματα για το πώς γίνεται η παραγωγή γραπτού λόγου εμφανίζονται στην ενότητα που έχει να κάνει με το πώς οι ίδιοι οι μαθητές αξιολογούν κείμενα που έχουν ήδη συνθέσει. Το εύρημα αυτό συνάδει με παρατηρήσεις όπως αυτές των Graves (1986), Miranda κ.ά. (1997), Jitendra κ.ά. (1998) και Gajria κ.ά. (2007) σχετικά με την υψηλή αποτελεσματικότητα που παρουσιάζει η μοντελοποίηση ή η αναλυτική διδασκαλία στρατηγικών σε ΜΜΔ. Εξάλλου, τόσο οι Gersten κ.ά. (2001) όσο και οι Swanson κ.ά. (1999) έχουν συμπεράνει ότι η μοντελοποίηση των στρατηγικών είναι ιδιαίτερης σημασίας.

4.7 Συνδυασμός στρατηγικών

Στο υλικό που εξετάστηκε παρατηρείται συχνά, όπως ήδη αναφέρθηκε και στο παρόν κεφάλαιο, συνδυασμός στρατηγικών. Έτσι, οι ερωτήσεις συνδυάζονται με προσθήκες στο κείμενο καθώς και με την αυτοαξιολόγηση ή την αυτοπαρακολούθηση. Σε άλλες περιπτώσεις οι προσθήκες στο κείμενο συνδυάζονται με την αξιοποίηση ήδη υπάρχοντων γνώσεων, ενώ δε λείπει και ο συνδυασμός των ήδη υπάρχοντων γνώσεων ή των ερωτήσεων με την πύκνωση. Οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις συνδυάζονται και με τη διδασκαλία της δομής του κειμένου. Σύμφωνα με τους Pressley (2002) και Duke (2004), ο συνδυασμός στρατηγικών έχει καλύτερα αποτελέσματα από τη χρήση μεμονωμένων στρατηγικών, ενώ στη μετα-ανάλυση των Gajria κ.ά. (2007) διαπιστώθηκε υψηλό μέγεθος αποτελεσματικότητας για τον

συνδυασμό στρατηγικών μέγεθος (χωρίς όμως να είναι χαμηλό και το μέγεθος αποτελεσματικότητας μεμονωμένων στρατηγικών). Αναφορικά, με τους επιμέρους συνδυασμούς για τους οποίους έγινε λόγος στην αρχή αυτής της παραγράφου, σε περιπτώσεις όπως αυτή του SQ3R των McCormick & Cooper (1991) φάνηκε ότι ο συνδυασμός ερωτήσεων και προσθηκών στο κείμενο μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, τουλάχιστον σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου πρέπει να αναγνωσθούν και να κατανοηθούν μικρότερης έκτασης κείμενα, κάτι που ισχύει και στην περίπτωση των κειμένων που εμφανίζονται στο υλικό που εξετάστηκε στην παρούσα εργασία. Στη δε περίπτωση του POSSE των Englert & Marriage (1991) ο συνδυασμός προσθηκών στο κείμενο, στοιχείων της δομής του κειμένου, πύκνωσης και αυτοαξιολόγησης χαρακτηρίστηκε από υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας.

Όσα αναφέρθηκαν στο κεφ. 4 θα μπορούσαν να συνοψιστούν στον παρακάτω πίνακα:

Ερωτήσεις	Είδη: αυτοερωτήσεις, υποδειγματικές ερωτήσεις, πολλαπλών επιλογών, αντιστοίχισης
	Συνδυάζονται με: προσθήκες στο κείμενο, αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης, πύκνωση, αυτοαξιολόγηση.
Αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης	Αφορά κυρίως γενικότερες γνώσεις ή εμπειρίες των μαθητών και όχι τόσο ήδη διδαχθέντα στοιχεία για την αναγνωστική κατανόηση.
	Συνδυάζεται με: ερωτήσεις, προσθήκες στο κείμενο, δομή του κειμένου
Δομή του κειμένου	1) οδηγίες για τη δομή ενός συγκεκριμένου κειμένου, 2) συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων στοιχείων ενός κειμένου, 3) εστίαση σε συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου
	Συνδυάζεται με: αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης
Πύκνωση	Συνδυάζεται με ερωτήσεις. Δε συνδυάζεται με αναστοχασμό.
Προσθήκες στο κείμενο	Είδη: γραφικοί οργανωτές (πίνακες με τα βασικά στοιχεία ενός κειμένου, αριθμημένα διαγράμματα, σχεδιαγράμματα), υπογραμμίσεις, οπτικές αναπαραστάσεις.
	Συνδυάζονται με: ερωτήσεις, αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης
Μοντελοποίηση	Συνδυάζεται με: αυτοαξιολόγηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Αν και από την παρούσα εργασία προκύπτουν χρήσιμες πληροφορίες για τις δυνατότητες που παρέχει το υλικό για το μάθημα της γλώσσας των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού όσον αφορά την καλλιέργεια της αναγνωστικής κατανόησης στους ΜΜΔ, υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί που θα πρέπει να επισημανθούν, έτσι ώστε να αναδειχθούν και κάποιες κατευθύνσεις για τη μελλοντική εκπαιδευτική έρευνα.

Βασικό περιορισμό της παρούσας εργασίας αποτελεί το ότι το ερευνητικό μέρος της δε στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το τι πραγματικά συμβαίνει στην τάξη. Με άλλα λόγια, αν και φαίνεται ότι από το υλικό των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού δίνεται η δυνατότητα της επαφής και της καλλιέργειας στρατηγικών που στη διεθνή βιβλιογραφία θεωρούνται αποτελεσματικές όσον αφορά τους ΜΜΔ, δε διερευνήθηκε ποιο μέρος αυτού του υλικού αξιοποιείται όντως μέσα στην τάξη, καθώς και αν αξιοποιείται, όχι απλώς στα πλαίσια της γενικότερης γλωσσικής καλλιέργειας των μαθητών, αλλά και σε σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες των ΜΜΔ. Έτσι, θα μπορούσε να προταθεί σε επίπεδο μελλοντικής εκπαιδευτικής έρευνας η εξέταση α) του ποιες πρακτικές ακολουθούνται όντως στο ελληνικό σχολικό περιεχόμενο, και β) ποια είναι τα αποτελέσματά τους.

Ένας άλλος περιορισμός της παρούσας έρευνας συνίσταται στο ότι κατά τη σύγκριση μεταξύ των δεδομένων από τη διεθνή βιβλιογραφία και του ελληνικού εκπαιδευτικού υλικού, δε λήφθηκε υπόψη το ότι μπορεί μια στρατηγική που έχει αποδειχθεί ως αποτελεσματική στο σχολικό περιεχόμενο μιας συγκεκριμένης χώρας, να μην είναι απαραίτητα αποτελεσματική και στο σχολικό περιεχόμενο μιας άλλης. Για παράδειγμα (και αυτό είναι κάτι που αφορά και τον περιορισμό που αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο), μπορεί μια στρατηγική να είναι αποτελεσματική σε μια χώρα όπου λειτουργούν καλύτερα πρακτικές παράλληλης στήριξης, οπότε δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει ευκολότερα ή συστηματικότερα τη

συγκεκριμένη στρατηγική σε σχέση με τους ΜΜΔ. Συνεπώς, ένα από τα ζητούμενα της μελλοντικής εκπαιδευτικής έρευνας θα μπορούσε να είναι το κατά πόσο η τάδε ή η δείνα στρατηγική, όταν εφαρμόζεται στο ελληνικό περιεχόμενο είναι σε μεγάλο ή μικρό βαθμό ή και καθόλου αποτελεσματική λόγω της ύπαρξης ή μη διαφόρων προβλημάτων ή ιδιαίτερων συνθηκών που ισχύουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΣΥΝΟΨΗ

Η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας έχει ιδιαίτερη σημασία για κάθε μαθητή, αφού αποτελεί βασική προϋπόθεση όχι μόνο για τη γενικότερη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών, αλλά και συνολικότερα, για την επαρκή ακαδημαϊκή επίδοση σε όλα σχεδόν τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των ΜΜΔ, η καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας αποτελεί ένα βασικό ζητούμενο, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές υστερούν σημαντικά σε αυτήν.

Το αντικείμενο της παρούσας εργασίας ήταν η εξέταση του κατά πόσο στο εκπαιδευτικό υλικό των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού δίνεται η δυνατότητα για την αξιοποίηση στρατηγικών που με βάση τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα χαρακτηρίζονται από υψηλή αποτελεσματικότητα σχετικά με την καλλιέργεια της αναγνωστικής κατανόησης στους ΜΜΔ. Συνολικά, φαίνεται ότι στο συγκεκριμένο υλικό δίνεται η δυνατότητα της επαφής και της εξάσκησης με διάφορες αποτελεσματικές στρατηγικές (ερωτήσεις, αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, επεξεργασία της δομής του κειμένου, πύκνωση, προσθήκες στο κείμενο, μοντελοποίηση).

Τα παραπάνω φαίνεται να γίνονται χωρίς να προβλέπεται σε μεγάλο βαθμό κάποιος διαχωρισμός μεταξύ ασκήσεων για ΜΜΔ και ασκήσεων για μη ΜΜΔ, κάτι που δυνητικά τουλάχιστον δίνει τη δυνατότητα στους ΜΜΔ να επωφεληθούν από τη συνύπαρξη με τους μη ΜΜΔ σε μικτές ομάδες όπου προβλέπεται οι μαθητές να συζητούν μεταξύ τους προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτά που τους ζητούνται κατά τη διδασκαλία. Επιπλέον, εφόσον διάφορα στοιχεία που σχετίζονται με στρατηγικές που θεωρούνται αποτελεσματικές για ΜΜΔ, μπορούν να αξιοποιηθούν και από μη ΜΜΔ (π.χ. οι ευθείες ερωτήσεις ή οι χάρτες ιστορίας), οι ΜΜΔ μπορούν να επωφεληθούν και παρατηρώντας το πώς οι μη ΜΜΔ χρησιμοποιούν αυτά τα στοιχεία. Σε άλλες περιπτώσεις, παραλλαγές ασκήσεων κατάλληλες για μη ΜΜΔ, αλλά διαβαθμισμένες, ως λιγότερο απαιτητικές και καταλληλότερες για ΟΧΠ, όπου περιλαμβάνονται και οι ΜΜΔ, βρίσκονται αμέσως μετά τις ασκήσεις για μη ΜΜΔ,

κάτι που σε συνδυασμό με το γεγονός ότι μπορούν να ανατεθούν ταυτόχρονα οι λιγότερο απαιτητικές στους ΜΜΔ και οι μη λιγότερο απαιτητικές στους μη ΜΜΔ, ίσως να δίνει τη δυνατότητα στους ΜΜΔ ταυτόχρονα με την επίλυση της δικής τους άσκησης να παρατηρούν και το πώς επιλύεται η μη λιγότερο απαιτητική παραλλαγή της από τους μη ΜΜΔ.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι χρήσιμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διαχειριστούν ζητήματα ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας σε πρακτικό επίπεδο, όσο και για τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων και τους δημιουργούς εκπαιδευτικού υλικού, καθώς βοηθούν όχι μόνο στην επιλογή των κατάλληλων ασκήσεων, αλλά και στον εμπλουτισμό του ήδη υπάρχοντος υλικού με επιπλέον στοιχεία, λαμβάνοντας υπόψη τυχόν ελλείψεις όσον αφορά την αξιοποίηση συγκεκριμένων στρατηγικών και τελικά συμβάλλοντας σε μια επιτυχέστερη καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alloway, T. P. (2006). How does working memory work in the classroom. *Educational Research Review*, 1, 134–139.
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: an intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities*, 5, 41-57.
- Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σ. 41-49). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτημένο στις 17 Νοεμβρίου 2013 από http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teyxos_c.pdf
- Association for Children with Learning Disabilities (1986). ACLD definition: specific learning disabilities. ACLD Newsbrief, σελ. 15–16.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verb learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. A. (1997). Reading comprehension of expository science materials and students with learning disabilities: a comparison of strategies. *Journal of Special Education*, 31, 300-325.
- Baker, L., & Cerro, L. C. (2002). Assessing metacognition in children and adults. Στο G. Schraw & J. Impara (επιμ.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 99-145). Lincoln: University of Nebraska.
- Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 109-123.
- Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.

- Berkeley, S., Scruggs, T. A., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: a meta-analysis. *Remedial & Special Education, 31*, 423-436.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook 1: The cognitive domain*. New York: McKay.
- Boon, R. T., Burke, M. D., Fore, C. III, & Hagan-Burke, S. (2006). Improving student content knowledge in inclusive social studies classrooms using technology-based cognitive organizers: a systematic replication. *Journal of Special Education Technology, 21*, 5-15.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: a framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 253-257.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, L. & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: interdependence of metacognition, attribution and self-esteem. Στο B. J. Jones & L. Idol (επιμ.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (σελ. 53-92). Hillsdale: Erlbaum.
- Borkowski, J. G., & Muthukrisna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "working models" and effective strategy teaching. Στο M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (επιμ.), *Promoting academic competence and literacy to school* (σελ. 477-501). San Diego: Academic Press.
- Bos, C. S., & Anders, P L.. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning disabled students. *Learning Disability Quarterly 13*, 31-42.
- Boulineau, T., Fore, C. III, Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning disabilities Quarterly 27*, 105-121.
- Bush, G. W. (2001). No child left behind. District of Columbia, Department of Education, Washington, DC. Office of the Secretary.: 34.
- Butler, D. L. (1998). Metacognition and learning disabilities. Στο B. L. Wong (επιμ.), *Learning about learning disabilities* (σελ. 277-308). San Diego: Academic Press.

- Cain, K. (1996). Story knowledge and comprehension skill. Στο C. Cornoldi & J. Oakhill (επιμ.), *Reading comprehension difficulties: processes and intervention* (σσ. 169-172), Hillsdale: Erlbaum.
- Carnine, D., & Kinder, D. (1985). Teaching low-performing students to apply generative and schema strategies to narrative and expository material. *Remedial and Special Education*, 6, 20-30.
- Carretti, B, Borella, E., Cornoldi, C. & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 246-251.
- Chamot, A., & O'Malley, J. M., (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chan, L. K. S. (1991). Promoting strategy generalization through self-instructional training in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 427-433.
- Chan, L. K. S. & Cole, P. (1986). The effects of comprehension monitoring training on the reading competence of learning disabled and regular class students. *Remedial and Special Education*, 7, 33-40.
- Darch, C., & Carnine, D. (1986). Teaching content area material to learning disabled students. *Exceptional Children*, 53, 240-246.
- Denton, C. A., Vaughn, S. & Fletcher, J. M. (2003). Bringing research-based practice in reading intervention to scale. *Learning Research and Practice*, 18, 201-211.
- DiCecco, V. M., & Gleason, M. M. (2002). Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 306-320.
- Donovan, M. S., & Cross, C. T. (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington: National Academy Press.
- DuBay, W. (2004). *The Principles of Readability*. CostaMesa, CA: Impact Information.
- Duffy, G. G. (2002). The case for Direct Explanation of strategies. Στο C. Colins–Block & M. Pressley (επιμ.), *Comprehension instruction. Research based best practices* (σελ. 28–41). New York: Guilford.

- Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 61, 40–44.
Ανακτημένο στις 2 Δεκεμβρίου 2012 από:
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar04/vol61/num06/The-Case-for-Informational-Text.aspx>
- Eamon, D. B. (1978). Selection and recall of topical information in prose by better and poorer readers. *Reading Reserach Quarterly*, 2, 244-252.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C. K., Cable, A., Tackett, K., et al. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262–300.
- Englert, C. S., & Marriage, T. (1991). Making students partners in the comprehension process: organizing the reading 'POSSE'. *Learning Disability Quarterly*, 14, 123-138.
- Englert, C. S., Tarrant, K., Marriage, T., Oxer, T. (1994). Lesson talk as the work of reading groups: the effectiveness of two interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 165-185.
- Englert, C. S., & Thomas, C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: a comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 10, 93-105.
- Faggella- Luby, M., & Deshler, D.(2008).Reading comprehension in adolescents with LD: What we know; what we need to learn. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 70.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54, 304-331.
- Forness, S. R., & Kavale, K. A. (1996). Treating social skill deficits in children with learning disabilities: a meta-analysis of the research. *Learning Disability Quarterly*, 19, 2–13.
- Foorman, B. R., & Torgesen, J. K. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 202–211.

- Gajria, M., & Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58, 508-516.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository texts in students with LD: a research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 210-225.
- Gardill, M., & Jitendra, A. (1999). Advanced story map instruction: effects on reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33, 2-17.
- Gaskill, P. J., & Murphy, K. P. (2004). Effects of a memory strategy on second graders' performance and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 27-49.
- Gersten, R., & Carnine, D. (1986). Direct instruction in reading comprehension. *Educational Leadership* 43, 70-78 Ανακτημένο στις 28 Οκτωβρίου 2013 από: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198604_gersten.pdf
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: a review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Goldman, S., & Rakestraw, J. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. Στο M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (επιμ.), *Handbook of Reading Research* (τόμ. III, σελ. 311-335). Mahwah: Erlbaum.
- Graves, A. W. (1986). Effects of direct instruction and metacomprehension training on finding main ideas. *Learning Disabilities Research*, 1, 90-100.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Στο M. L. Camill, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (επιμ.), *Handbook of reading research* (τόμ. 3, σελ. 403-422). Mahwah: Erlbaum.
- Γωνίδα, Ε. (1999). Μεταγνώση και εκπαιδευτική πράξη. Στο Σ. Παντελιάδου (επ.) *Μεταγνωστικές δεξιότητες και οργάνωση συμπεριφοράς για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*, σελ. 19 – 34, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ – ΕΠΕΑΕΚ.

- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001). Learning disabilities: historical perspectives. Paper presented in the Learning Disabilities Summit “Building a foundation for the future” (Washington, August 2001). Ανακτημένο στις 3 Δεκεμβρίου 2013 από: <http://www.nrcl.org/resources/ldsummit/hallahan.pdf>
- Hammill, D. D., (1990). On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Hansen, C. L. (1978). Story retelling used with average and learning disabled readers as a measure for reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 1, 62-69.
- Hecht, S. A., & Close, L. (2002). Emergent literacy skills and training time uniquely predict variability in response to phonemic awareness training in disadvantaged kindergartners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 93–115.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2002) Η χρήση Η/Υ στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 33, 111-131.
- Jitendra, A. K., Cole, C., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities, *Reading & Writing Quarterly*, 14, 379-396.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43, 1-16.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: the role of summarization strategy and self-monitoring instruction. *Journal of Special Education*, 34, 127-139.
- Johnsen, E.B. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., & Barr, R. (Eds.) (2010). *Handbook of reading research* (Vol. 4). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239–256.

- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Το σχολικό εγχειρίδιο. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προοπτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Leftwich, S. A. (2004). Collaborative strategic reading: “Real-world” lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education, 25*, 291–302.
- Kolligian, J. & Sternberg, R. J. (1987). Intelligence, information processing, and specific learning disabilities: a triarchic synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 20*, 8-17.
- Κουτσουράκη, Σ. (2009). Μεταγνώση και αναγνωστική κατανόηση: σύγχρονες τάσεις στη θεωρία, στην έρευνα και στην πράξη. *Ψυχολογία, 16*, 205-225.
- Κωσταρίδου–Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτούλας, Β., (2003). Φωνημική Επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών. *Γλώσσα, 56*.
- Jenkins, J. R., Jewell, M., Leicester, N., O’Conner, R. E., Jenkins, L. M., & Troutner, N. M. (1994). Accommodations for individual differences without classroom ability groups: an experiment in school restructuring. *Exceptional Children, 60*, 344-358.
- Labercane, G., & Battle, J. (1987). Cognitive processing strategies, self-esteem, and reading comprehension of learning disabled students. *BC Journal of Special Education, 11*, 167–185.
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 91–106.
- Lyon, G. R. (1995b). Research initiatives in learning disabilities: contributions from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human Development. *Journal of Child Neurology, 10* (Suppl. 1), 120–126.
- Lyon, G.R., Fletcher, J.M., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Torgesen, J.K., Wood, F.B., Schulte, A., & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. In C.E. Finn, R.A.J. Rotherham, & C.R. Hokanson (Eds.). *Rethinking special education for a new century* (pp. 259–287). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.

- Malone, L., & Mastropieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58, 270-279. Ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2013 από: <http://www.freepatentsonline.com/article/Exceptional-Children/11609334.html>
- Martini, R. & Shore, B. M. (2008). Pointing to parallels in ability-related differences in the use of metacognition in academic and psychomotor tasks. *Learning and Individual Differences*, 18, 237–247.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18, 197-213.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Hamilton, L., Wolfe, S., Whedon, C., & Canevaro, A. (1996). Promoting thinking skills of students with learning disabilities: effects on recall and comprehension of expository prose. *Exceptionality*, 6, 1-11.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Levin, J. R. (1987). Learning disabled students' memory for expository prose: mnemonic versus nonmnemonic pictures. *American Education Research Journal*, 24, 505-519.
- McCormick, S., & Cooper, J. O. (1991). Can SQ3R facilitate learning disabled students' literal comprehension of expository text? Three experiments. *Reading Psychology*, 12, 239-271.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: a comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44, 218–253.
- McKinney, J. D. (1983). Contributions of the institutes for research on learning disabilities. *Exceptional Education Quarterly*, 4, 129–144.
- Meltzer, L. J., Roditi, B. N., Haynes, D. P., Biddle, K. R., & Paster, M. (1996). *Strategies for success: classroom teaching techniques for students with learning problems*. Austin: PRO-ED.

- Mercer, C. D. (1997). *Students with learning disabilities* (5η έκδ.). Upper Saddle River: Merrill.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth G. J. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Miranda, A., Villaescusa, M., & Vidal-Abarca, E. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 503-512.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Διδ. διατρ. στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 28 Νοεμβρίου 2013 από: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/Botsas_PhDs.pdf
- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2001). Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση. Στο Μ. Βαμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (σε. 128-141). Αθήνα: Ατραπός.
- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. Στο Ε. Mela–Athanasopoulou (επιμ.), *The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers* (σελ. 491–509). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- National Reading Panel (2000). National Institute of Child Health and Human Development, *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: Reports of the subgroups (NIH Pub. No. 00-4754). Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- National Joint Committee on Learning Disabilities*. Πάρθηκε 9 Σεπτεμβρίου 2013, από <http://www.nclld.org>

- Nelson, J. N., & Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 213-230.
- Nelson, J. R., Smith, D. & Dodd, J. (1992). The effects of teaching a summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science text. *Special Education and Communication Disorders Faculty Publications*, 35, 228-243. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου από: <http://digitalcommons.unl.edu/spcedfacpub/35>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο (Τεύχος Α')*. Πάρθηκε στις 23 Ιουλίου 2013 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Πρόλογος. Στο Σ. Παντελιάδου, & Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σελ. 3). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. Ανακτημένο στις 12 Δεκεμβρίου 2013 από: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teyxos_c.pdf
- Paris, S. G., & Oka, E. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6, 25–56.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. Στο R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (επιμ.) *Handbook of reading research* (τόμ 2, σελ. 609–640). White Plains: Longman.
- Peeverly, S., & Wood, R. (2001). The effects of adjunct questions and feedback on improving the reading comprehension skills of learning-disabled adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 25-43.
- Pressley, M. (2002). At-risk students: learning to break through comprehension barriers. Στο C. Collins Block, L. Gambrell & and M. Pressley (epim.), *Improving comprehension instruction* (σσ. 354–369). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rand Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding*. Santa Monica: RAND.
- Rasinski, T. V., & Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38, 510–522.

- Reid, D. K., & Hresko, W.P. (1980). A developmental study of the relation between oral language and early reading in learning disabled and normally achieving children. *Learning Disability Quarterly*, 3, 54-61.
- Reutzel, D. R., Smith, J. A., & Fawson, P. C. (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 276–305.
- Satchwell, S. (1993). Do teaching strategies to deaf children help increase their reading levels? *The Association of Canadian Educators of the Hearing- impaired*, 19(1), 38-48.
- Schiefele, U. (1996). Topic interest, text presentation and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 3-18.
- Schumaker, J. B., Dreschler, D. D., Aley, G. R., Warner, M. M., & Denton, P. H. (1982). Multipass: a learning strategy for improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 5, 295-304.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. Στο W. M. Reynolds & G. E. Miller (επιμ.), *Handbook of psychology: educational psychology* (τόμ. 7, σελ. 59-78). Hoboken: Wiley.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., McLoone, B. B., Levin, J. R., & Morrison, C. R. (1987). Mnemonic facilitation of learning disabled students' memory for expository prose. *Journal of Educational Psychology*, 79, 27-34.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2003). Issues in the identification of learning disabilities. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds), *Identification and 128 assessment of learning disorders: Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 16). Oxford, UK: Elsevier Science/JAI Press.
- Sencibaugh, J. M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: strategies and implications. *Reading Improvement*, 44 (1), 6-22.
- Siegel, L.S. (2003). Learning disabilities. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 455-486). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

- Sideridis, G. D. (2005). Attitudes and motivation of poor and good spellers: broadening planned behavior theory. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 87-103.
- Sideridis, G. D. (2006). Achievement goal orientations, “oughts,” and self-regulation in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 1-16.
- Sideridis, G. D., Morgan, P., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006α). Identifying students with or at risk for learning disabilities based on motivation, metacognition and psychopathology: a ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 215–229.
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P. & Protopapas, A. (2006β). Classification of students with reading comprehension difficulties: the roles of motivation, affect and psychopathology, *Learning Disability Quarterly*, 29, 159–180.
- Simmonds E. (1992). The effects of teacher training and implementation of two methods of improving the comprehension skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, 194-198.
- Sleeter, C. E. (2010). Why Is There Learning Disabilities? A Critical Analysis Of The Birth Of The Field In Its Social Context. *Disability Studies Quarterly*, 30 (2), 210-237.
- Snow, C., Burns, M. S., & Griffin, P. (επιμ.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- Snowling, M. (2000). Language and literacy skills: who is at risk and why. Στο D. Bishop & L. Leonard (επιμ.), *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome* (σελ. 245–250). Philadelphia: Psychology Press.
- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy-instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- Stanberry, K., & Swanson, H. L. 2009. *Effective reading interventions for kids with learning disabilities*. Ανακτημένο στις 31 Οκτωβρίου 2013 από: <http://www.ldonline.org/article/33084/?theme=print>

- Στεφανής, Κ., Σολδάτος, Κ., & Μαυρέας, Β. (1997). *Ταξινόμηση ICD – 10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς*, Αθήνα: Βήτα.
- Strong, R. W. (2002). *Reading for academic success: powerful strategies for struggling, average, and advanced readers, grades 7-12*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Swanson H. L. (1999). Reading research for students with LD: a meta-analysis in intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 504–532. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου από: <http://www.csa.com/>
- Swanson, H. L., Hoskyn, M., & Lee, C. (1999). *Interventions for students with learning disabilities: a meta-analysis of treatment outcomes*. New York: Guilford.
- Talbott, E., Lloyd, J., & Tankersley, M. (1994). Effects of reading comprehension interventions for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 223-232.
- Task Force on DSM – IV American Psychiatric Association (1994). *DSM – IV Draft criteria*. Washington: American Psychiatric Association.
- Taylor, L., Alber, S., & Walker, D. (2002). The comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11, 69-87.
- Taylor, M., & Williams, J. (1983). Comprehension of learning-disabled readers: task and text variations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 743-751.
- Vaughn, S., & Sinugab, J. (1998). Social competence of students with learning disabilities: interventions and issues. Στο B. Y. L. Wong (επιμ.), *Learning about learning disabilities* (σελ. 453–487). San Diego: Academic Press.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: the promise and potential pitfalls. *Learning Disabilities*, 18, 137-146.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R. (1997). Changing causal relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to fluent readers: A five-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468–479.

- Weiss, D. (1988). Die politik der Lehrbücher in den USA. *Bildung und Erziehung*, 41(3), 329-335.
- Wiegmann, D. A., Dansereau, D., McCagg, T., Rewey, K., & Pitre, U. (1992). Effects of knowledge map characteristics in information processing. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 135-155.
- Williams, J. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of Educational Psychology*, 85, 631-641.
- Williams, J. (1998). Improving the comprehension of disabled readers. *Annals of Dyslexia*, 48, 213-238.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: a focus on text structure. *Journal of Special Education*, 39, 6-18.
- Wise, J. C., Pae, H. K., Wolfe, C. B., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. (2008). Phonological awareness and rapid naming skills of children with reading disabilities and children with reading disabilities who are at risk for mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice (Blackwell Publishing Limited)*, 23(3), 125-136.
- Wittrock, M. (1992). Knowledge acquisition and comprehension. Στο M. Alkin (επιμ.), *Encyclopedia of educational research* (6η έκδ.) (σ. 699-705). New York: Macmillan.
- Wong, B., & Jones, W. (1982). Increasing metacomprehension in learning disabled and normally achieving students through self-questioning training. *Learning Disability Quarterly*, 5, 228-238.
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: assisting children with learning difficulties*. Dordrecht: Springer.