

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διδασκαλία στρατηγικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθήτρια με δυσκολίες μάθησης που φοιτά σε Τμήμα Ένταξης ενός Γενικού Γυμνασίου:

Μελέτη περίπτωσης

Σέγκλια Μαρία

- ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. . Σωτηρία Τζιβνίκου (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)
(ΛΕΚΤΟΡΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ)
2. Γεωργία Ανδρέου
(ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ)
3. Φίλιππος Βλάχος
(ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ)

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία έλαβε χώρα σε δημόσιο γυμνάσιο της πόλης του Βόλου και είχε διάρκεια περίπου δύο μηνών. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση της βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης μιας μελέτης περίπτωσης μέσα από τη ρητή και άμεση διδασκαλία των στρατηγικών της *πρόβλεψης, διασαφήνισης άγνωστων λέξεων* και της *περίληψης* με αξιοποίηση στοιχείων της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία και Παρέμβαση» - RtI. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε και ομάδα ελέγχου, που δέχτηκε τη συνηθισμένη διδασκαλία κι εφαρμόστηκε οιοσδήποτε πείραμα. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές της Α΄ Γυμνασίου και φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της μαθήτριας της παρέμβασης, ενώ κάτι αντίστοιχο δεν παρουσιάστηκε στην ομάδα ελέγχου, αποδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αναγνωστικών στρατηγικών, ειδικά όταν αυτή γίνεται με άμεσο και ρητό τρόπο. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν ευρήματα παρόμοιων ερευνών. Ωστόσο, θεωρήθηκε περιορισμός η μελέτη μιας μόνο περίπτωσης για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, κυρίως όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο της Ελλάδας, καθώς και η περιορισμένη χρονική διάρκεια της έρευνας. Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά και θα μπορούσαν να διερευνηθούν διεξοδικότερα σε μελλοντικές έρευνες.

Abstract

This research took place in a public high school in the city of Volos and lasted about two months. The aim of the research was to investigate the potential improvement of reading comprehension of a case study through the explicit and direct teaching of the three reading strategies *prediction*, *clarification of unknown words* and *summarizing* with the use of Response to Intervention process (RtI). For this purpose, there was a quasi experiment used with a control group, who received the conventional/traditional teaching. All participants were students of the seventh grade and received special instruction in the resource room of the school. The results showed improvement in reading comprehension of the subject, whereas there was not such an improvement in the control group demonstrating the effectiveness of teaching reading strategies, especially when it is in a direct and explicit way. These findings confirmed the findings of relevant previous research works. However, the use of a case study was considered to be a limitation of this research for the generalization of the outcomes, especially as regards the Greek school context. Another limitation was the short duration of the research process. Nevertheless, the outcomes were encouraging and could be further studied in future.

Περιεχόμενα

Περίληψη στα ελληνικά	1
Abstract in English	2
Ευχαριστίες	6
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητικό Πλαίσιο/Υπόβαθρο	11
1.1 Ο ορισμός της ανάγνωσης	11
1.2 Μαθησιακές Δυσκολίες και δυσκολίες στην ανάγνωση	11
1.3 Οι διαστάσεις της ανάγνωσης	14
1.3.1 Φωνημική επίγνωση	14
1.3.2 Φωνολογική δεξιότητα	14
1.3.3 Αναγνωστική Ευχέρεια	15
1.3.4 Λεξιλόγιο	16
1.3.5 Αναγνωστική κατανόηση	17
1.4 Ρητή διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης	20
1.5 Στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας	22
1.5.1 Η τεχνική του Scaffolding	22
1.5.2 Οι στρατηγικές ανάγνωσης	24
1.5.3 Η στρατηγική της Πρόβλεψης	27
1.5.4 Η στρατηγική Διευκρίνισης Άγνωστων Λέξεων	30
1.5.5 Η στρατηγική της Περίληψης	31
1.6 Οπτικές υπενθυμίσεις	37
1.7 Η τεχνική της «φωναχτής σκέψης» στην ανάγνωση	37
1.8 Η τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων	38
1.9 Η αυτό-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης	39
1.10 Η συμβολή του εκπαιδευτικού πλαισίου	40

1.11 Η «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία και Παρέμβαση» (RtI) στην ανάγνωση	41
1.12 Οριοθέτηση του προβλήματος	42
1.13 Σκοπός της παρέμβασης και ερευνητικά ερωτήματα	43
Κεφάλαιο Δεύτερο: Μεθοδολογία Έρευνας	44
2.1 Ερευνητικός σχεδιασμός	44
2.2 Συμμετέχοντες	46
2.3 Διαδικασία	47
2.3.1 Εργαλείο αξιολόγησης	47
2.3.2 Αρχική αξιολόγηση	48
2.3.3 Παρέμβαση (ΠρΑΛΠε)	49
2.3.4 Τελική αξιολόγηση	62
Κεφάλαιο τρίτο: Αποτελέσματα	64
3.1 Περιγραφή μεθόδων ανάλυσης των δεδομένων	64
3.2 Αποτελέσματα των αξιολογήσεων και αυτό-αξιολογήσεων	65
3.2.1 Αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης	65
3.2.2 Αποτελέσματα από τις ρουμπρίκες αυτο-αξιολόγησης των στρατηγικών στο τέλος της καθοδηγούμενη εξάσκησης	66
3.2.3 Αποτελέσματα από τη ρουμπρίκα αξιολόγησης από την ερευνήτρια για τις στρατηγικές στο τέλος της καθοδηγούμενη εξάσκησης	69
3.2.4 Αποτελέσματα από τη ρουμπρίκα αυτό-αξιολόγησης σε όλες τις στρατηγικές της παρέμβασης στο τέλος της ανεξάρτητης εξάσκησης	71
3.2.5 Αποτελέσματα από τη ρουμπρίκα αξιολόγησης της μαθήτριας για το σύνολο των στρατηγικών στο τέλος της ανεξάρτητης εξάσκησης	73
3.2.6 Αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης	75
Κεφάλαιο τέταρτο: Συζήτηση αποτελεσμάτων	77
4.1 Συζήτηση.....	77
4.1.2 Διαφορές και ομοιότητες μεταξύ της αυτοαξιολόγησης της μαθήτριας και της αξιολόγησης από την ερευνήτρια	81
4.2 Συμπεράσματα	84

4.2.1 Οι περιορισμοί της έρευνας	85
4.2.2 Οι προεκτάσεις των ευρημάτων για την έρευνα και πράξη στον τομέα της ειδικής αγωγής	86
4.2.3 Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες σε αυτήν την περιοχή..	87
Βιβλιογραφικές αναφορές	89
Παράρτημα Α (Εικόνες)	101
Παράρτημα Β (Φύλλα αυτό-παρακολούθησης και Ρουμπρίκες)	119

Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, θα ήθελα κατ' αρχάς να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Σωτηρία Τζιβινίκου, για την καθοδήγησή της, τις συμβουλές και την ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια της εκπόνησης της.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια κα Γεωργία Ανδρέου και τον καθηγητή κο Φίλιππο Βλάχο, δεύτερο και τρίτο μέλος της επιτροπής αξιολόγησης αντίστοιχα, για τις πολύτιμες υποδείξεις τους.

Επιπλέον, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά το διευθυντή του σχολείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, ο οποίος με εμπιστεύθηκε και μου παρείχε τις απαραίτητες διευκολύνσεις για την υλοποίησή της.

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

Μαρία Σέγκλια

Οκτώβριος, 2015

Εισαγωγή

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία και παρατηρώντας το βιβλιογραφικό κενό που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση, γεννήθηκε η επιθυμία να μελετηθεί κατά πόσο θα μπορούσε να βελτιωθεί η αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Μ.Δ. ή με αναγνωστικές δυσκολίες μέσα από τη διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης στο γυμνάσιο.

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η αναγνωστική κατανόηση παίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη μάθηση του ανθρώπου, γι' αυτό το λόγο κι έχει ιδιαίτερη θέση μέσα στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ανώτερος στόχος της ανάγνωσης είναι ο αναγνώστης να κατανοεί αυτό που διαβάζει. Για να συμβεί βέβαια αυτό, θα πρέπει να έχει ένα καλό επίπεδο αποκωδικοποίησης, ευχέρειας και λεξιλογίου. Επίσης, η σύνδεση της ήδη υπάρχουσας γνώσης με τη νέα γνώση και η συσχέτιση των πληροφοριών προωθούν κι αυτές σε πολύ μεγάλο βαθμό την αναγνωστική κατανόηση. Ωστόσο, η αναγνωστική κατανόηση δεν είναι ένα έμφυτο χάρισμα ή μια δεξιότητα που ο μαθητής απλά θα κατακτήσει μόνος του κάποια στιγμή στη σχολική του ζωή. Ειδικά οι μαθητές με Μ.Δ. φαίνεται να έχουν σημαντικά ελλείμματα στους παράγοντες που αναφέρθηκαν ανωτέρω και που συμβάλλουν στην κατανόηση ενός κειμένου. Οι περισσότερες παρεμβάσεις σχετικά με αυτό το θέμα εστιάζονται σε μαθητές δημοτικού, ενώ λίγες αφορούν το γυμνάσιο (Edmonds κ.α, 2009). Σημαντικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος οφείλει να διδάσκει κατάλληλες στρατηγικές, που βοηθούν τους μαθητές να ενεργοποιούν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και να μαθαίνουν να τις χειρίζονται συνδέοντάς τες με τις νέες γνώσεις και πληροφορίες και πώς να έχουν εξ αρχής ως σκοπό να διαβάζουν για να κατανοούν. Η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky και οι «αναγνωστικές σκαλωσιές» είναι η θεμέλια λίθος της διδασκαλίας των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Ως προς τη διδασκαλία των στρατηγικών αυτών, οι έρευνες πολλών δεκαετιών δείχνουν ότι η ρητή και άμεση διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να κατακτούν τις στρατηγικές και σταδιακά να τις εφαρμόζουν ανεξάρτητα, κάθε φορά που δυσκολεύονται να κατανοήσουν ένα κείμενο. Ένα από τα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι η μοντελοποίηση που γίνεται από τον εκπαιδευτικό και η σταδιακή μετατόπιση της ευθύνης της εφαρμογής στον ίδιο το μαθητή. Επίσης, οι έρευνες δείχνουν ότι οι στρατηγικές της περίληψης, της πρόβλεψης και της διευκρίνισης είναι πολύ αποτελεσματικές, αφού ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση, βοηθούν το μαθητή

να κάνει νοητικές συνδέσεις και προωθούν την αναγνωστική κατανόηση. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι ερευνητές σήμερα τονίζουν τη σημασία της διδασκαλίας πολλαπλών στρατηγικών, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων γι' αυτές και να μπορούν να τις χρησιμοποιούν όταν τις χρειάζονται.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση της πιθανής βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης μιας μελέτης περίπτωσης (μαθήτριας της Α΄ Γυμνασίου), που φοιτούσε σε τμήμα ένταξης, μέσα από τη ρητή κι άμεση διδασκαλία των στρατηγικών της πρόβλεψης, της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων και της περίληψης, αξιοποιώντας στοιχεία της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία και Παρέμβαση» - RtI. Επίσης, στην εργασία αυτή διερευνάται ο βαθμός στον οποίο η μαθήτρια της έρευνας έχει κατακτήσει τις τρεις στρατηγικές, ο βαθμός κατανόησης κειμένων με χρήση αυτών των στρατηγικών και τέλος ο βαθμός διατήρησης των ωφελειών της παρέμβασης τρεις εβδομάδες αργότερα.

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι ο οιονεί πειραματικός σχεδιασμός με pre – test και post – test με χρήση ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, εφαρμόστηκε η «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία και Παρέμβαση» - RtI, με συνεχείς αξιολογήσεις και αυτό-αξιολογήσεις, ώστε να ελέγχεται η ανταπόκριση της μαθήτριας στην παρέμβαση. Η παρέμβαση είχε διάρκεια 24 μαθημάτων (διδακτικών ωρών), στα οποία διδάχτηκαν ρητά κι άμεσα πρώτα μεμονωμένα οι στρατηγικές της πρόβλεψης και της διευκρίνισης και μετά η στρατηγική της περίληψης, που συμπεριελάμβανε και τις δύο προηγούμενες στρατηγικές. Εφαρμόστηκε μοντελοποίηση, καθοδηγούμενη κι ανεξάρτητη εξάσκηση με κείμενα του σχολικού βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου, τα οποία, η μαθήτρια είχε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι αξιολογήσεις έγιναν με σταθμισμένο εργαλείο πριν και μετά την παρέμβαση και με κατάλληλα κατασκευασμένες ρουμπρίκες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ενώ για τη μέτρηση της διατήρησης των ωφελειών της παρέμβασης υπήρξε και αξιολόγηση από τη φιλόλογο του τμήματος ένταξης.

Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν τόσο από το εργαλείο αξιολόγησης όσο και από τις ρουμπρίκες δεν αναλύθηκαν στατιστικά, αλλά έγινε γραφική αναπαράστασή τους με τη χρήση του προγράμματος Excel 2007. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της μαθήτριας, ενώ κάτι αντίστοιχο δεν ήταν

ορατό στην ομάδα ελέγχου. Επίσης, φάνηκε πως η μαθήτρια διατήρησε τα οφέλη τα παρέμβασης τρεις εβδομάδες αργότερα.

Η διάρθρωση της εργασίας αποτελείται από τέσσερα βασικά κεφάλαια κι ένα πέμπτο μέρος, που αποτελεί τα «Συμπεράσματα». Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με την ανάγνωση και τις αναγνωστικές δυσκολίες, ενώ ταυτόχρονα γίνεται μια εκτενής αναφορά στις πέντε διαστάσεις της ανάγνωσης. Επιπλέον, το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στη ρητή διδασκαλία και στις «αναγνωστικές σκαλωσιές». Ακόμη, γίνεται λόγος για τις στρατηγικές της ανάγνωσης με ξεχωριστή αναφορά στη στρατηγική της πρόβλεψης, της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων και της περίληψης. Μέσα από τη μελέτη για την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα των παραπάνω στρατηγικών, θεωρήθηκε σημαντικό να προσδιοριστεί ο ρόλος των οπτικών υπενθυμίσεων και της φωναχτής σκέψης στη διδασκαλία των στρατηγικών ανάγνωσης, καθώς και η τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων. Ένα ακόμη θέμα που τίγεται είναι η αυτό-παρακολούθηση του μαθητή και η συμβολή του εκπαιδευτικού πλαισίου. Τέλος, το κεφάλαιο αυτό μιλάει για τη σημασία της εφαρμογής της «Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία και Παρέμβαση» - RtI και κλείνει με την οριοθέτηση του προβλήματος της έρευνας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρει στο σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και τον ερευνητικό σχεδιασμό που χρησιμοποιήθηκε. Επίσης, γίνεται μια λεπτομερής περιγραφή της διαδικασίας και της αξιολόγησης, αφού παρατηρήθηκε πως κάτι αντίστοιχο δεν υπήρχε σε άλλες έρευνες με παρόμοιες παρεμβάσεις. Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας και παρουσιάζονται τα γραφήματα που προέκυψαν από τις ρουμπρίκες και το εργαλείο αξιολόγησης.

Το επόμενο κεφάλαιο περιλαμβάνει μια διεξοδική συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας υπό το πρίσμα των αποτελεσμάτων και θέσεων της διεθνούς κι ελληνικής βιβλιογραφίας και γίνεται μια καταγραφή συμπερασμάτων, που προέκυψαν από τα αποτελέσματα αυτής της εργασίας σε συνδυασμό με τη μελέτη της βιβλιογραφίας.

Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, ενώ παράλληλα αναφέρεται και η συμβολή των ευρημάτων στην έρευνα και την πράξη στον τομέα της ειδικής αγωγής. Κλείνοντας, παρατίθενται κάποιες προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες στην περιοχή με την οποία ασχολήθηκε η παρούσα έρευνα.

Στο παράρτημα παρατίθεται το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην παρέμβαση, τα οπτικοποιημένα μνημονικά βοηθήματα και οι μοντελοποιήσεις των στρατηγικών μέσα από αυθεντικά κείμενα, φωτογραφικό υλικό από τη διαδικασία της παρέμβασης και τέλος τα φύλλα αυτό-παρακολούθησης, καθώς και οι ρουμπρίκες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης.

i. Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητικό Πλαίσιο/Υπόβαθρο

1.1 Ο ορισμός της ανάγνωσης

Η ανάγνωση είναι μια δεξιότητα που είναι πολύ δύσκολο να οριστεί με έναν απλό ορισμό. Πρόκειται για μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία απαιτεί πολλές δεξιότητες, που πρέπει να λαμβάνουν χώρα την ίδια στιγμή. Οι κύριες δεξιότητες της ανάγνωσης είναι η φωνημική επίγνωση, η φωνημική δεξιότητα, η ευχέρεια, το λεξιλόγιο και η κατανόηση, με απώτερο στόχο τη διεξαγωγή νοήματος από ένα γραπτό κείμενο.

Ο γραπτός λόγος αναπαριστά κατά ένα μεγάλο βαθμό τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, ενώ η ανάγνωση θεωρείται ως αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και τροποποίηση σε φωνολογικό (Πόρποδας, 2002). Επίσης, ο Βάμβουκας, (2007) θεωρεί ότι με τη γραφή γίνεται κωδικοποίηση του προφορικού λόγου (με οπτικά σύμβολα, τα γράμματα), ενώ η ανάγνωση είναι αποκωδικοποίηση των οπτικών συμβόλων του γραπτού λόγου.

Στη συνέχεια γίνεται μια αναφορά στις πέντε βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης που προαναφέρθηκαν, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση (φωνολογική και φωνημική επίγνωση), στην ευχέρεια, στο λεξιλόγιο και αναλυτικότερα στην κατανόηση, που είναι και η κύρια δεξιότητα με την οποία ασχολείται η παρούσα εργασία.

1.2 Μαθησιακές Δυσκολίες και δυσκολίες στην ανάγνωση

Ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών (Μ.Δ.) έχει επιχειρηθεί από πολλούς επιστήμονες, χωρίς ωστόσο να έχει επικρατήσει κάποιος ευρέως αποδεκτός. Ο τελευταίος αποδεκτός ορισμός που δόθηκε από τον Kirk για τις Μ.Δ. αναφέρει ότι: «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος· μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες

καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων» (Hammill, 1990, όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2000, σελ. 18).

Επίσης, σύμφωνα με την Τζουριάδου, (2008), όταν αναφερόμαστε στις Μ.Δ., ουσιαστικά μιλάμε για μια αναπτυξιακή διαταραχή με «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά. Συνήθως αρχίζουν να γίνονται αισθητές όταν το παιδί είναι στην προσχολική ηλικία και μπορεί να έχουν τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών ή διαταραχών λόγου.

Ένας μεγάλος αριθμός δεδομένων που προκύπτουν από την έρευνα αφορά σε δυσκολίες στην ανάγνωση, δεδομένου ότι τα παιδιά με Μ.Δ. εμφανίζουν ελλείμματα σε αυτόν τον τομέα. Η σωστή λειτουργία του μηχανισμού της ανάγνωσης χρειάζεται και σωστή λειτουργία ενός πολυσύνθετου συστήματος εγκεφαλικών κυττάρων, που σχετίζονται με την όραση, τη γλώσσα και τη μνήμη. Μέσα από έρευνες που έχουν γίνει και μελετούν τη νευροφυσιολογική δραστηριότητα ατόμων με Μ.Δ. ή δυσλεξία, φαίνεται το πόσο επηρεάζεται ο μηχανισμός της ανάγνωσης (Μουζάκη, χ.χ.). Τα ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με Μ.Δ. είναι κυρίως στην οπτικοαντιληπτική και στην ακουστικο-φωνητική επεξεργασία. Συγκεκριμένα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση οδηγούν σε προβλήματα αποκωδικοποίησης, που δυσχεραίνουν την ανάγνωση (Μουζάκη, χ.χ. · Μπότσας, 2007). Επιπλέον, τα παιδιά αυτά προσπαθούν να προσπελάσουν τα φωνολογικά τους ελλείμματα με το να μαθαίνουν απέξω ολόκληρες λέξεις, οδηγούμενα έτσι σε δυσκολίες μορφοσυντακτικές και εννοιολογικές ή και σε προβλήματα κατανόησης. Άλλα ελλείμματα που εμφανίζουν τα παιδιά με Μ.Δ. είναι στη βραχύχρονη μνήμη, με αποτέλεσμα τα γράμματα και οι λέξεις να διατηρούνται για πολύ λίγο χρόνο (Μπότσας, 2007). Ωστόσο, προβλήματα εμφανίζονται και στη μακρόχρονη μνήμη, καθώς και στην εργαζόμενη μνήμη. Η προϋπάρχουσα γνώση και οι στρατηγικές αποθηκεύονται με ανοργάνωτο τρόπο στη μακρόχρονη μνήμη των παιδιών με Μ.Δ., με αποτέλεσμα τη δυσκολία στην ανάσυρση και εφαρμογή τους (Μπότσας, 2007 · Παντελιάδου, Πατσιοδήμου και Μπότσας, 2004). Εξ' άλλου υπάρχει ένας αριθμός μαθητών που μπορούν να αποκωδικοποιούν τις λέξεις σε καλό επίπεδο, αλλά δυσκολεύονται στην

κατανόηση, επειδή ακριβώς δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες στρατηγικές (Donat, 2003).

Άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. είναι στον προσδιορισμό της ακριβούς σημασίας της λέξης, δηλαδή συχνά ερμηνεύουν λανθασμένα τις λέξεις που διαβάζουν, κάτι που ίσως οφείλεται σε μη σωστή χρήση του νοητικού τους λεξικού (Μπότσας, 2007). Επιπλέον, έχουν δυσκολίες στην κατανόηση της συντακτικής δομής των προτάσεων, που ενισχύεται και με τη μη σωστή χρήση στρατηγικών (Cornoldi, De Beni, & Pazzaglia, 1996, όπως αναφέρεται στο Μπότσας, 2007). Αυτές οι δυσκολίες στην κατανόηση της συντακτικής δομής, αλλά και οι δυσκολίες στη λεξιλογική πρόσβαση, ωθούν τους μαθητές με Μ.Δ. να επεξεργάζονται κάθε πρόταση σαν να είναι ένα ανεξάρτητο κείμενο κι έτσι να δυσκολεύονται να εξάγουν ένα ολοκληρωμένο νόημα από το κείμενο που διαβάζουν (Μπότσας, 2007).

Είναι γνωστό πως για την κατανόηση ενός κειμένου βασικό ρόλο παίζει και η προϋπάρχουσα γνώση του ατόμου. Τα παιδιά με Μ.Δ. δυσκολεύονται να συνδέσουν αυτά που διαβάζουν σε ένα κείμενο με αυτά που ήδη γνωρίζουν, πράγμα που επίσης δυσχεραίνει την εξαγωγή νοήματος και της κατανόηση (Hilton, Geoff, & Annette Hilton, 2012 · Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Πέρα από αυτά, οι εν λόγω μαθητές παρουσιάζουν ελλιπή γνωστική βάση, καθώς και προβλήματα στο να κατανοήσουν το σκοπό της ανάγνωσης και να θέτουν στόχους πριν ακόμα αρχίσουν να διαβάζουν ένα κείμενο (Μπότσας, 2007). Επιπρόσθετα, εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στην αυτοπαρακολούθηση και αυτορρύθμισή τους κατά την ανάγνωση, παρουσιάζουν δυσκολία στην εύρεση των κύριων ιδεών του κειμένου, προσπερνούν τα κειμενικά χαρακτηριστικά και τυπογραφικά βοηθήματα (τίτλοι, εικόνες, έντονα γράμματα) και δεν δίνουν σημασία στη γενική οργάνωση. Επίσης, συνεχίζουν την ανάγνωση, ακόμα κι αν δεν έχουν κατανοήσει καθόλου το περιεχόμενο και δεν σταματούν να αναρωτηθούν ποιο ήταν το νόημα των όσων έχουν διαβάσει. Επιπλέον, θεωρούν πως η επιτυχής από πλευράς τους κατανόηση του κειμένου είναι τυχαίο γεγονός ή οφείλεται στην ευκολία του ίδιου του κειμένου (Παντελιάδου κ.α., 2004).

1.3 Οι διαστάσεις της ανάγνωσης

Οι βασικές διαστάσεις της ανάγνωσης είναι η *φωνημική επίγνωση*, η *φωνημική δεξιότητα*, η *ευχέρεια*, το *λεξιλόγιο* και η *κατανόηση*. Αυτές οι λειτουργίες είναι πάρα πολύ σημαντικές για την επίτευξη της επιτυχούς και ολοκληρωμένης ανάγνωσης. Γι' αυτόν το λόγο, στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στην καθεμία χωριστά, με ιδιαίτερη επικέντρωση στην αναγνωστική κατανόηση, που αφορά και το θέμα της παρούσας εργασίας.

1.3.1 Φωνημική επίγνωση

Η φωνημική επίγνωση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τα φωνήματα στις ομιλούμενες λέξεις. Όταν αναφερόμαστε στα φωνήματα, εννοούμε τις μικρότερες μονάδες ήχου που συνθέτουν μια ομιλούμενη γλώσσα. Τα φωνήματα συνδυάζονται και σχηματίζουν συλλαβές και λέξεις. Αν και οι περισσότερες λέξεις αποτελούνται από έναν αριθμό φωνημάτων, μπορεί να υπάρχουν και λέξεις που αποτελούνται μόνο από ένα φώνημα. Το επίπεδο φωνημικής επίγνωσης ενός παιδιού μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την αναγνωστική δεξιότητα που θα εμφανίσει στη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων της εκπαίδευσής του. Η διδασκαλία μέσα από προγράμματα που προωθούν τη φωνημική επίγνωση, φαίνεται πως βελτιώνει την αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών (National Reading Panel [NRP], 2000).

1.3.2 Φωνολογική δεξιότητα

Η φωνολογική δεξιότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει μια προβλεπτική σχέση ανάμεσα στα φωνήματα (δηλαδή στους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας) και στα γραφήματα (τα οπτικά σύμβολα που αναπαριστούν αυτούς τους ήχους στο γραπτό λόγο). Αυτή η σχέση γραφημάτων – φωνημάτων και η κατανόησή της, βοηθάει τους μαθητές να μπορούν να αναγνωρίζουν και να καταλαβαίνουν γρήγορα λέξεις που έχουν ήδη ξαναδεί και τους είναι οικείες. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Rasinski, (2012), όλα τα παιδιά κατέχουν ένα ποσοστό προσοχής, της λεγόμενης «γνωστικής ενέργειας». Κατά το συγγραφέα, οι μαθητές που χρησιμοποιούν πολύ μεγάλο μέρος αυτής της «γνωστικής ενέργειας» για να αποκωδικοποιούν τις λέξεις καθώς διαβάζουν, δεν αφήνουν καθόλου «γνωστική ενέργεια» (δηλαδή προσοχή) για την κατανόηση των όσων διαβάζουν. Αυτό έχει ως συνέπεια την επιβράδυνση της διαδικασίας της αληθινής ανάγνωσης. Τα ελλείμματα που μπορεί να υπάρχουν στη φωνολογική επίγνωση εμποδίζουν τα παιδιά με Μ.Δ. να κατακτήσουν

την αποκωδικοποίηση. Σαφώς, ένα φτωχό επίπεδο αποκωδικοποίησης δημιουργεί προβλήματα τόσο στην αναγνωστική ευχέρεια όσο και στην αναγνωστική κατανόηση (Gentaz, Sprenger-Charolles, & Theurel, 2015). Η εξάσκηση των μαθητών για τη βελτίωση της φωνολογικής τους επίγνωσης, με δραστηριότητες όπως η σύνθεση συλλαβών και η κατανόηση της δομής των λέξεων, τους οδηγεί στο να αυτοματοποιήσουν το μηχανισμό της αποκωδικοποίησης. Η εξάσκηση αυτή και η επανάληψη ενεργοποιούν και αυξάνουν την ανάκληση από τη μακρόχρονη μνήμη και την αυτοματοποιούν (Graesser, McNamara, & Louwarse, 2003 · National Reading Panel [NRP], 2000).

Η ενίσχυση ωστόσο της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από άμεση και βηματικά σχεδιασμένη διδασκαλία, με χρήση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών (Κωτούλας, 2008).

1.3.3 Αναγνωστική Ευχέρεια

Κατά τη μελέτη και διερεύνηση των Μ.Δ. έχει διαπιστωθεί ότι σημαντικός παράγοντας αναγνωστικής δυσκολίας είναι η ταχύτητα της ανάγνωσης. Επίσης, μέσα από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι η αναγνωστική δυσκολία αξιολογείται καλύτερα έχοντας ως βάση την ταχύτητα και όχι τόσο την ακρίβεια (Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακας, 2008). Ο συνδυασμός ταχύτητας και ακρίβειας της ανάγνωσης ονομάζεται αναγνωστική ευχέρεια. Η αναγνωστική ευχέρεια είναι ουσιαστικά η ικανότητα ενός παιδιού να διαβάζει ένα κείμενο με ακρίβεια, με ταχύτητα και με κατάλληλη έκφραση (προσωδία) (Beach & O' Connor, 2014). Η μεγάλη της σημασία έγκειται στο ότι αποτελεί «διαμεσολαβητή» ανάμεσα στην αναγνώριση της λέξης και στην κατανόηση (Martin, Elfreth, & Feng, 2014). Επίσης, η αναγνωστική ευχέρεια αξιολογεί το πόσο αυτοματοποιημένες είναι οι υπολεξικές διεργασίες (Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακας, 2008). Μέσα από έρευνες φαίνεται πως οι καλοί αναγνώστες διαθέτουν υψηλά ποσοστά αναγνωστικής ευχέρειας, έτσι ώστε, όταν διαβάζουν σιωπηλά, να μπορούν να αναγνωρίζουν τις λέξεις αυτόματα, να τις ομαδοποιούν με άνεση κι έτσι να μπορούν να κατανοούν το κείμενο που διαβάζουν. Αντιθέτως, οι φτωχοί αναγνώστες δεν έχουν αρκετά αναπτυγμένη την αναγνωστική τους ευχέρεια, με αποτέλεσμα να διαβάζουν αργά και συλλαβιστά (Martin κ.α, 2014 · Rasinski, Blachowicz, & Lems, 2012).

Η ευχέρεια σχετίζεται άμεσα με την κατανόηση (Martin κ.α, 2014). Έτσι, οι μαθητές με ελλείμματα στην αναγνωστική ευχέρεια συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν (Denton κ.α, 2011 · Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακας, 2008). Για τη βοήθεια των μαθητών και τη βελτίωση της αναγνωστικής τους ευχέρειας χρειάζεται άμεση διδασκαλία με κατάλληλες τεχνικές, υποδειγματική ηχηρή ανάγνωση, εφαρμογή των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, προφορική υποστήριξη (ηχογραφημένη ή εν χορώ ανάγνωση), ανάπτυξη του χρωματισμού της ανάγνωσης και οργανωμένη βιβλιοθήκη με στόχο την αυτόβουλη ανάγνωση (Κωτούλας, 2008).

1.3.4 Λεξιλόγιο

Λεξιλόγιο είναι η γνώση για τη σημασία των λέξεων. Το λεξιλόγιο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση. Μέσα από έρευνες έχει φανεί ότι τα παιδιά που έχουν πλούσιο λεξιλόγιο κατά την προσχολική ηλικία, αποκωδικοποιούν και κατανοούν καλύτερα τα κείμενα που διαβάζουν στα μετέπειτα σχολικά τους χρόνια (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004). Επίσης, σύμφωνα με τους Biemiller & Slonim, (2001), οι μαθητές, που στην Γ΄ Δημοτικού έχουν χαμηλότερο επίπεδο λεξιλογίου, θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες καθ' όλη τη σχολική τους ζωή. Σημαντικό ρόλο στην απόκτηση λεξιλογίου παίζει και το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς τα παιδιά που εκτίθενται σε πλούσια γλωσσικά ερεθίσματα στο σπίτι, μαθαίνουν περισσότερες λέξεις και εισέρχονται στο σχολείο με υψηλότερο ποσοστό γνώσης λεξιλογίου σε σχέση με άλλα παιδιά. Τα παιδιά επίσης, με έμμεσο τρόπο μαθαίνουν και αφομοιώνουν έναν αρκετά μεγάλο αριθμό λέξεων μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα καθημερινά τους ερεθίσματα τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο σχολείο είναι εξαιρετικά σημαντική για όλα τα παιδιά και κυρίως για εκείνα που παρουσιάζουν γλωσσικά ελλείμματα (Diamond & Gutlohn, 2006). Ένα από τα διλήμματα που έχουν συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι αν η διδασκαλία του λεξιλογίου θα πρέπει να γίνεται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Με άλλα λόγια, αν οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται άμεσα τη σημασία νέων λέξεων ή αν θα πρέπει να τις κατακτούν μόνοι τους μέσα από την ανάγνωση κειμένων και από την προσπάθειά τους να διευκρινίσουν το άγνωστο λεξιλόγιο που συναντούν (Smith, 1997). Σύμφωνα με έρευνες έχει βρεθεί ότι και οι δύο τρόποι είναι αποτελεσματικοί, αλλά η άμεση διδασκαλία λεξιλογίου είναι αποτελεσματικότερη (McKeown & Beck,

1988, όπως αναφέρεται στο Smith, 1997). Η εκμάθηση λεξιλογίου μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανάγνωση ιστοριών, όπου ο εκπαιδευτικός δίνει σαφείς εξηγήσεις αναφορικά με τον ορισμό των λέξεων, με υποδείξεις για την αναπαράσταση των λέξεων μέσα από τις εικόνες του κειμένου, με αντίθετες ή συνώνυμες λέξεις, με χρήση παραγλωσσικών ή εξωγλωσσικών στοιχείων σχετικά με τη σημασία των λέξεων, καθώς και με χρήση προτάσεων-παραδειγμάτων (Diamond & Gutlohn, 2006). Επίσης, ανάπτυξη λεξιλογίου παρουσιάζεται με τον αλληλεπιδραστικό τρόπο διδασκαλίας και με τη χρήση των ερωτήσεων *τι* και *πού* για τη σημασία άγνωστων λέξεων (Χλαπάνα, 2012). Ακόμη, η ανάπτυξη λεξιλογίου στη σχολική τάξη μπορεί να γίνει με βάση τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, με χρήση καταγισμού ιδεών μέσα από λίστες λέξεων. Επιπλέον με σημασιολογικούς χάρτες, όπου οι λέξεις τοποθετούνται σε κατηγορίες και οπτικοποιούνται (συνήθως με διαγράμματα), ώστε να γίνεται πιο ξεκάθαρη η σημασία τους. Ένας ακόμη τρόπος εμπλουτισμού και κατάκτησης λεξιλογίου είναι οι αναλογίες, που εμπλέκουν τους μαθητές σε βαθυστόχαστες συζητήσεις σχετικά με τις έννοιες των λέξεων (Smith, 1997).

Τέλος, η επίδραση της γνώσης λεξιλογίου στην αναγνωστική κατανόηση έχει διαπιστωθεί μέσα από έρευνες, όπως των Simos, Sideridis, Protopapas, & Mouzaki, (2011), αλλά και των Cain, Oakhill, & Bryant, (2004).

1.3.5 Αναγνωστική κατανόηση

Στόχος του κάθε αναγνώστη είναι η κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου που διαβάζει (Gajria, Jitendra, Sood, & Sacks, 2007). Η «αναγνωστική κατανόηση» αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού που διαβάζει, όχι μόνο να αποκωδικοποιεί αυτό που διαβάζει, αλλά και επιπλέον να ανασύρει και το σημασιολογικό περιεχόμενο του γραπτού λόγου (λέξης, φράσης ή κειμένου) που διαβάζει, δηλαδή να το κατανοεί (Πόρποδας, 2002).

Η αναγνωστική κατανόηση παίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση του ανθρώπου, γι' αυτό έχει σημαντική θέση στα προγράμματα εκπαίδευσης των περισσότερων κρατών. Κατά τη διάρκειά της, ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας τις προηγούμενες γνώσεις του με τις ιδέες που παρουσιάζει ο συγγραφέας. Η αναγνωστική κατανόηση αφορά μια πολύ σύνθετη διαδικασία που εμπλέκει αρκετές διεργασίες, οργανωμένες με ιεραρχικό τρόπο. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης ενός

κειμένου. Στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για «δηλωτική», «συνυποδηλωτική» κατανόηση και για «κριτική αποτίμηση» (Liu, 2010). Η «δηλωτική κατανόηση» σχετίζεται με την αναγνώριση πληροφοριών που αναφέρονται άμεσα και καθαρά μέσα σε ένα κείμενο. Η κατανόηση αυτή αποτελεί ένα πιο επιφανειακό είδος αναγνωστικής κατανόησης, αφού ο αναγνώστης δεν χρειάζεται να κοπιάσει ιδιαίτερα για να εξάγει το βασικό νόημα του κειμένου. Στο δεύτερο επίπεδο υπάρχει η «συνυποδηλωτική κατανόηση», κατά την οποία, οι αναγνώστες πρέπει να μεταβούν πέρα από αυτό που γράφεται στο κείμενο και να καταλάβουν τα «κρυφά» και βαθύτερα νοήματά του. Για να το πετύχουν αυτό, πρέπει να διαβάζουν προσεκτικά, αναλυτικοσυνθετικά και να μπορούν να κάνουν συσχετίσεις των νοημάτων που βγαίνουν από το κείμενο. Ωστόσο, για να μπορέσει ένας αναγνώστης να μεταβεί σε αυτό το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης, θα πρέπει να διαθέτει επάρκεια όσον αφορά το πρώτο επίπεδο, τη «δηλωτική αναγνωστική κατανόηση» (Liu, 2010). Τέλος, η «κριτική αποτίμηση» μπορεί να υπάρξει, αφού ο αναγνώστης έχει κατανοήσει τις ιδέες και πληροφορίες του κειμένου και μπορεί να τις αξιολογήσει. Στο επίπεδο αυτό, ο αναγνώστης είναι σε θέση να διακρίνει τα γεγονότα από τις απόψεις του συγγραφέα, να αναγνωρίζει τις πειστικές δηλώσεις (persuasive statements) και να κρίνει την ακρίβεια των πληροφοριών που περιέχονται στο κείμενο (Liu, 2010 · Mohamad, 1999).

Ωστόσο, για να επιτευχθεί η αναγνωστική κατανόηση, θα πρέπει ο αναγνώστης να έχει τόσο βασικές αναγνωστικές δεξιότητες (ακριβή και ευχερή αποκωδικοποίηση, πλούσιο λεξιλόγιο) όσο και να κάνει χρήση ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η συσχέτιση των γνώσεων με τις νέες πληροφορίες, η οργάνωση και η σύμπτυξη των σημασιολογικών σημείων του κειμένου (Kamil κ.α, 2008).

Η εφαρμογή των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων αποτελεί τις διεργασίες χαμηλού επιπέδου της αναγνωστικής κατανόησης. Από εκεί και πέρα, ο αναγνώστης θα πρέπει να περάσει στις λεγόμενες διεργασίες υψηλού επιπέδου (Kintsch, 1998) και να δομήσει την εικόνα της μακροδομής του κειμένου που διαβάζει. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τους Garjia και συνεργ., (2007), είναι δυνατό ένας μαθητής, ακόμα κι αν διαθέτει ικανοποιητική ευχέρεια, να αντιμετωπίζει προβλήματα με την κατανόηση των κειμένων. Επιπλέον, η πρότερη γνώση αποτελεί τη θεμέλια λίθο, πάνω στην οποία δομείται η νοητική αναπαράσταση των προτάσεων. Κατόπιν, μετά από διαδικασίες σύγκρισης και συσχέτισης, ο αναγνώστης φτάνει στη νοητική αναπαράσταση του κειμένου. Με τη χρήση των «γνωστικών σκαλωσιών», ο αναγνώστης μπορεί να

ενσωματώσει, να απορρίψει ή να εγκαταστήσει μια νέα γνωστική δομή στη γνωστική του βάση, με βάση το τι γνώριζε ή δεν γνώριζε εκ των προτέρων για το θέμα, το οποίο διάβασε (Rouet & Eme, 2002). Τέλος, σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση παίζουν τόσο η εργαζόμενη μνήμη όσο και τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των παιδιών – αναγνωστών (Andreassen & Bråten, 2011). Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης κειμένου, η εργαζόμενη μνήμη αποθηκεύει την ουσία της πληροφορίας από μία ή δύο προτάσεις και σχηματίζει τη νοητική αναπαράσταση του κειμένου, δηλαδή το νοητικό μοντέλο. Η ουσία της κατανόησης είναι η ολοκλήρωση της πληροφορίας που παράγεται από το κείμενο και αυτό δεν μπορεί να γίνει χωρίς την επαρκή λειτουργικότητα της εργαζόμενης μνήμης (Cain, & Oakhill, 2006). Τόσο τα εσωτερικά (ευχαρίστηση για ανάγνωση) όσο και εξωτερικά (οι αμοιβές, οι έπαινοι, τα θέλητρα ή φόβητρα) κίνητρα σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση, δηλαδή το κίνητρο αποτελεί τη λέξη-κλειδί στην εξέλιξη της ανάγνωσης στο παιδί (Andreassen & Bråten, 2011 · Baker & Scher, 2002). Αξίζει να αναφέρουμε ότι μελέτες όπως αυτή των Oakhill, Cain, & Bryant, (2003) έδειξαν πως κάποιοι παράγοντες όπως είναι ο λεκτικός δείκτης νοημοσύνης, το λεξιλόγιο, η μεταγνωστική παρακολούθηση, η εργαζόμενη μνήμη και η γνώση της δομής του κειμένου, επηρεάζουν την κατανόηση πιο πολύ από ό,τι οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Τέλος, το έλλειμμα σε αυτούς τους τομείς παίζει σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Μ.Δ. στο γυμνάσιο, λόγω της πιο απαιτητικής και μεγαλύτερης σε όγκο και θεματικές ενότητες ύλη σε σχέση με τους μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού (Schoenbach, Greenleaf, Cziko, & Hurwitz · Solis κ.α, 2012). Ακόμη, στο γυμνάσιο αρκετά κείμενα των διδακτικών εγχειριδίων έχουν αυξημένο επίπεδο δυσκολίας δημιουργώντας «εμπόδια» στους μαθητές που διαθέτουν χαμηλότερο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης (Edmonds κ.α, 2009 · Gardill & Jitendra, 1999).

1.4 Ρητή διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης

Ένα σημαντικό μέρος της έρευνας δείχνει ότι η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης θα πρέπει να στηρίζεται στη ρητή διδασκαλία στρατηγικών (Kamil κ.α, 2008 · Manset-Williamson και Nelson, 2005 · Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009 · Torgesen κ.α, 2007). Με τον όρο στρατηγική εννοούμε τη μέθοδο, με την οποία

επιδιώκουμε να πετύχουμε ένα συγκεκριμένο στόχο με σχεδιασμό ενεργειών, τις οποίες προσαρμόζουμε στις μαθησιακές ανάγκες και στα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή.

Η ρητή διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης διαφέρει από την παραδοσιακή διδασκαλία σε τρία βασικά σημεία. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη ρητή διδασκαλία, δεν αναφέρουν απλά στους μαθητές ποια είναι η στρατηγική. Αντιθέτως, μοντελοποιούν ή παρέχουν άμεση εξήγηση του *τι*, *πώς*, *γιατί* και *πότε* πρέπει να χρησιμοποιείται μια στρατηγική κατανόησης. Δεύτερον, οι μαθητές δεν κάνουν απλά μόνοι τους εξάσκηση της στρατηγικής. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους μαθητές κατά την εξάσκηση της εφαρμογής και σταδιακά απομακρύνονται, παραχωρώντας τα «ινία» στους ίδιους τους μαθητές, μέχρι οι τελευταίοι να μπορούν να εφαρμόζουν τις στρατηγικές μόνοι τους. Σε αυτήν τη μορφή διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν απλά αν μπορούν οι μαθητές να εφαρμόσουν μια στρατηγική, αλλά ζητούν από τους μαθητές να εφαρμόσουν τις στρατηγικές τους σε καινούργιες και διαφορετικές αναγνωστικές καταστάσεις. Πρόκειται λοιπόν για μια διαδικασία σταδιακής μεταφοράς της ευθύνης από τον εκπαιδευτικό στον ίδιο το μαθητή (Duke & Pearson, 2008).

Σύμφωνα με τους Pearson & Dole (1988, σελ. 8), η ρητή διδασκαλία απαρτίζεται από τα εξής βήματα:

1. «Μοντελοποίηση»: σε αυτό το βήμα τονίζεται ποια είναι η στρατηγική και πώς πρέπει να εφαρμοστεί σε ένα επιλεγμένο κείμενο. Οι εκπαιδευτικοί αρχικά μοντελοποιούν τον τρόπο εφαρμογής της στρατηγικής, χρησιμοποιώντας τη φωναχτή σκέψη (*think aloud*). Η μοντελοποίηση θεωρείται μια από τις σημαντικότερες τεχνικές για την προώθηση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.». Με τη ρητή παρουσίαση, ο εκπαιδευτικός κάνει ξεκάθαρο στους φτωχούς αναγνώστες - μαθητές το πώς εφαρμόζεται μια στρατηγική, το τι έκαναν λάθος πριν ή τι δεν εφαρμόζαν καθόλου (Houtveen & van de Grift, 2007).
2. Καθοδηγούμενη εξάσκηση: οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές συνεργάζονται, με σκοπό να ελέγξουν πώς τα πήγαν με την εφαρμογή της στρατηγικής. Σε αυτό το βήμα θα πρέπει να συζητήσουν από κοινού γιατί επέλεξαν να παραλείψουν κάποιες πληροφορίες του κειμένου και να εστιάσουν σε κάποιες άλλες, καθώς και τι τους δυσκόλεψε και τι όχι. Οι εκπαιδευτικοί επίσης, παρέχουν ανατροφοδότηση

και ενθάρρυνση στους μαθητές και παρεμβαίνουν όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να εκφράσουν τις απόψεις τους. Τέλος, αναλαμβάνουν την ευθύνη για την ολοκλήρωση του έργου.

3. Εμπέδωση: σε αυτό το βήμα ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να δουν ποια είναι η στρατηγική και πώς να την εφαρμόσουν. Μπορούν επίσης να ζητήσουν από τους μαθητές να εξηγήσουν γιατί πρέπει να εφαρμόζουν τη στρατηγική και πότε (σε ποια είδη κειμένων).
4. Ανεξάρτητη εξάσκηση: οι μαθητές ολοκληρώνουν ένα φύλλο εργασίας ή μια σελίδα του βιβλίου τους, δουλεύοντας μόνοι τους και αποφασίζοντας οι ίδιοι ποια είναι η κατάλληλη στρατηγική και πώς θα την εφαρμόσουν. Μετά από αρκετή ανεξάρτητη εξάσκηση, ειδικά για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης, είναι χρήσιμο να γίνεται συζήτηση τόσο για τις σωστές όσο και για τις λανθασμένες επιλογές και για τους λόγους που αυτές έγιναν. Αυτού του είδους οι συζητήσεις μπορούν να αποτρέψουν μελλοντική αποτυχία.
5. Εφαρμογή: σε αυτό το βήμα, το οποίο είναι καίριας σημασίας, οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να εφαρμόσουν τη στρατηγική, μετακινούμενοι από τη σελίδα του βιβλίου ασκήσεων σε αυθεντικά κείμενα. Οι μαθητές αναζητούν παραγράφους που περικλείουν ή όχι την κεντρική ιδέα του κειμένου, σημεία στα οποία εκφέρονται γνώμες και απόψεις ή περιπτώσεις σαφούς/ασαφούς ακολουθίας γεγονότων. Σε αυτό το βήμα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πότε και γιατί χρησιμοποιείται η στρατηγική. Η εφαρμογή είναι το βήμα εκείνο, στο οποίο οι μαθητές καταλαβαίνουν τη σημασία των στρατηγικών.»

Σαφώς, μια διδασκαλία για να θεωρείται σωστή και ολοκληρωμένη θα πρέπει να εφαρμόζει συνεχή αξιολόγηση. Η αξιολόγηση αυτή σίγουρα θα πρέπει να γίνεται τόσο πριν τη διδασκαλία όσο και κατά τη διάρκεια, αλλά και στο τέλος της. Με την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθούν καλύτερα αν οι μαθητές κατέκτησαν τις στρατηγικές ανάγνωσης που διδάχτηκαν και κατά πόσο αυξήθηκε η αναγνωστική τους κατανόηση. Όταν ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι μια στρατηγική συνεχίζει να χρησιμοποιείται αναποτελεσματικά, θα πρέπει να τη μοντελοποιήσει ξανά ή ακόμα και να τροποποιήσει εξ αρχής τη διδασκαλία του (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Ταυτόχρονα, η αξιολόγηση βοηθά και τους ίδιους τους μαθητές στο να παρακολουθούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να αυτοδιορθώνονται (Duke & Pearson, 2008 · Κωνσταντίνου, 2002).

1.5 Στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας

Με τον όρο «στρατηγικές» εννοούμε ένα σχέδιο δράσης, κατάλληλο για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου ή για την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος. Η διδασκαλία στρατηγικών έχει στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν ανεξάρτητοι και να μπορούν να τις χρησιμοποιούν με κατάλληλη επιλογή όταν αντιμετωπίζουν μια προβληματική κατάσταση (για παράδειγμα δυσκολία στην κατανόηση ενός κειμένου).

Με τον όρο «τεχνική» από την άλλη, εννοούμε ένα παιδαγωγικό εργαλείο που χρησιμοποιούμε στο πλαίσιο διδασκαλίας μιας στρατηγικής, το οποίο σχετίζεται με τη διδακτική μορφή της διδασκαλίας. Με τη χρήση των διδακτικών τεχνικών δίνουμε τη δυνατότητα στους μαθητές να σκέφτονται, να συζητούν, να γράφουν και να σχολιάζουν, ενώ παράλληλα ασκούνται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (Μπέλλου, 2011).

1.5.1 Η τεχνική του Scaffolding

Με τον όρο «γνωστική σκαλωσιά» ή «πλαίσιο στηρίγματος» (scaffolding) εννοούμε την παροχή υποστήριξης στον εκπαιδευόμενο από τον δάσκαλο, έναν γονέα, έναν ομότιμο, ένα κείμενο ή ένα λογισμικό, με σκοπό να μειωθεί το κενό ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να κάνει από μόνος του και σε αυτό που μπορεί να καταφέρει όταν καθοδηγείται από κάποιον άλλο (Hartman, 2001 · Van Geert & Steenbeek, 2005).

Η τεχνική του scaffolding συνδέθηκε κυρίως με τη θεωρία του Σοβιετικού ψυχολόγου L.S. Vygotsky για τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (van Geert, & Steenbeek, 2005), που εκφράζει την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό και το δυναμικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, δηλαδή την περιοχή ανάμεσα στο τι μπορεί να κάνει μόνο του ένα παιδί και τι με τη βοήθεια ενός πιο ειδικού ενήλικα ή ενός συνομήλικου. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία μάθησης, που εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες της κατάστασης, το είδος της εργασίας, την ανταπόκριση του μαθητή και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία (Van Geert & Steenbeek, 2005 · Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010).

Οι Wood, Bruner, & Ross, (1976) περιγράφουν έξι στάδια στην τεχνική του scaffolding: α) ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει το ενδιαφέρον του μαθητή και τον ωθεί να αφοσιωθεί στις ανάγκες του έργου β) σταδιακά μειώνει την ελευθερία του μαθητή, γ) διατηρεί την καθοδήγηση, δ) εξηγεί τι παράγει το παιδί και τι αυτός αναγνωρίζει ως σωστή παραγωγή, ε) ελέγχει την απογοήτευση που μπορεί να νιώσει ο μαθητής, στ)

δείχνει τις λύσεις του προβλήματος ή τις προβάλλει ως πρότυπο, όταν ο μαθητής μπορεί να τις αναγνωρίσει. Επίσης έχουν αναφερθεί και έξι μέσα υποστήριξης της διαδικασίας: μοντελοποίηση της εργασίας, προσαρμογή στο επίπεδο του μαθητή, ανατροφοδότηση, καθοδήγηση, διατύπωση ερωτήσεων και γνωστική δόμηση. Σημαντική είναι και η διάκριση ανάμεσα στα μέσα (means) και τις προθέσεις (intensions) της τεχνικής (Van de Pol κ.α, 2010).

Αν και οι μελετητές δε βρίσκουν μια χρυσή τομή ως προς τις βασικές λειτουργίες και στα στάδια της τεχνικής του scaffolding, θα μπορούσαμε να θέσουμε ως βασικά χαρακτηριστικά τα εξής: τη προσαρμογή του εκπαιδευτή στις ανάγκες του μαθητή και τη διάγνωση της κατάστασης (contingency), γεγονός που απαιτεί διαγνωστικές στρατηγικές, τη σταδιακή μείωση της υποστήριξης (fading scaffolding) και τη μεταβίβαση της ευθύνης από τον δάσκαλο στον μαθητή (transfer of responsibility) (Van de Pol κ.α, 2010).

Η τεχνική των «γνωστικών σκαλωσιών» χρησιμοποιείται στη ρητή διδασκαλία με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει μια σύνθετη δεξιότητα (π.χ. μια πολυσύνθετη στρατηγική), αφού την σπάσει σε μικρότερα κομμάτια, τα οποία «πατάνε» το ένα πάνω στο άλλο. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει μοντέλα των στρατηγικών που θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές ή υποδείξεις και κανόνες, όταν οι μαθητές αρχίζουν να εξασκούνται σε μια νέα δεξιότητα. Στην τεχνική των «γνωστικών σκαλωσιών» ανήκει και η χρήση βοηθημάτων (π.χ. οπτικών), όπως είναι κάρτες υπενθύμισης (cue cards) και λίστες ελέγχου, που βοηθούν τους μαθητές να θυμούνται τα βήματα και τη διαδικασία των στρατηγικών που διδάχτηκαν (Archer & Hughes, 2011).

Η παρέμβαση της παρούσας έρευνας έγινε με ρητή και άμεση διδασκαλία και χρήση «γνωστικών σκαλωσιών» (μοντελοποίηση, καθοδήγηση, χρήση οπτικών βοηθημάτων και καρτών υπενθύμισης), έτσι ώστε η μαθήτριά της έρευνας να μπορέσει σταδιακά να εφαρμόζει ανεξάρτητα τις στρατηγικές που διδάχτηκε, με στόχο να αυξηθεί η αναγνωστική της κατανόηση, κάτι που θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

1.5.2 Οι στρατηγικές ανάγνωσης

Κατά τη διάρκεια της σχολική ζωής, οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν όλο και πιο σύνθετα και πληροφοριακά κείμενα. Η ικανότητα να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες αυτών των κειμένων είναι το κλειδί για την επιτυχία της μάθησης.

Όπως αναφέρει η Dole και συνεργ. (1991), αρκετές δεκαετίες παλιότερα στην Αμερική, η αναγνωστική κατανόηση στηριζόταν στη διδασκαλία μιας σειράς από ξεχωριστές δεξιότητες, που αναφέρονταν στα βασικά αναγνωστικά προγράμματα και στα κρατικά αναλυτικά προγράμματα της χώρας. Στόχος των εκπαιδευτικών ήταν να «διδάξουν» τους μαθητές να βρίσκουν την κύρια ιδέα ενός κειμένου, να τοποθετούν στη σειρά τα γεγονότα μιας ιστορίας, να διαχωρίζουν το γεγονός από την προσωπική άποψη, καθώς και το φανταστικό από το πραγματικό. Επειδή αυτές οι δεξιότητες (και όχι στρατηγικές) διδάσκονταν ως αυτόματες διαδικασίες, οι μαθητές συνήθιζαν να τις χρησιμοποιούν χωρίς ουσιαστικά να τις έχουν κατακτήσει και να τις καταλαβαίνουν (Paris, Wasik, & Turner, 1991). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δοκίμαζαν πάνω στα παιδιά παρά δίδασκαν (Durkin, 1978-1979). Επίσης, δεν δινόταν ανατροφοδότηση και υπόδειξη του τρόπου εύρεσης σωστής απάντησης, όταν οι μαθητές απαντούσαν λανθασμένα, αλλά οι εκπαιδευτικοί αρκούσαν στο να ζητούν από κάποιον άλλο μαθητή να υποδείξει τη σωστή απάντηση. Γι' αυτόν το λόγο κρίθηκε αναγκαίο να γίνει μια αλλαγή στην εκπαιδευτική νοοτροπία και διαδικασία και η διδασκαλία να μην στηρίζεται σε απλές δεξιότητες, αλλά σε στρατηγικές, οι οποίες απαιτούν σκόπιο και συνειδητό έλεγχο από τους ίδιους τους μαθητές (National Reading Panel [NRP], 2000).

Οι «επιτυχημένοι» μαθητές έχουν ένα ρεπερτόριο στρατηγικών, στο οποίο μπορούν να βασιστούν και ξέρουν πώς να το χρησιμοποιούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Οι καλοί αναγνώστες είναι οι ενεργοί αναγνώστες. Καλοί αναγνώστες είναι εκείνοι που εξ' αρχής θέτουν στόχους για την ίδια τους την ανάγνωση, εξετάζουν το κείμενο και μελετούν τα κειμενικά χαρακτηριστικά πριν ακόμα το διαβάσουν, προβλέποντας το περιεχόμενό του (Duke & Pearson, 2008). Επίσης, οι καλοί αναγνώστες διαβάζουν «επιλεκτικά» (Duke & Pearson, 2008, σελ. 107) και προσεκτικά. Με τον όρο «επιλεκτικά» οι συγγραφείς αναφέρονται στην ικανότητα του αναγνώστη να γνωρίζει πού θα επιμείνει μέσα στο κείμενο και ποια σημεία του κειμένου θα διαβάσει γρήγορα ή δεν θα διαβάσει καθόλου. Ακόμη, στο ίδιο άρθρο τους αναφέρουν ότι οι καλοί αναγνώστες σταματούν την ανάγνωσή τους για να σκεφτούν τι κατάλαβαν, προσπαθούν να κατανοήσουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων, στηρίζονται στην προϋπάρχουσα γνώση τους, λαμβάνουν υπόψη το ύφος και το στόχο του συγγραφέα,

κάνουν περιλήψεις και αυτορρυθμίζονται, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο που διάβασαν.

Από την άλλη πλευρά, οι «φτωχοί» αναγνώστες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εφαρμογή στρατηγικών όταν διαβάζουν. Συχνά δεν συνειδητοποιούν ότι πρέπει να παρακολουθούν την ανάγνωσή τους, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην μπαίνουν στη διαδικασία να ξαναδιαβάσουν ένα κείμενο που δεν έχουν καταλάβει, όπως κάνουν οι καλοί αναγνώστες. Επίσης, μπορεί να εντοπίζουν στρατηγικές που τους ταιριάζουν, αλλά δεν γνωρίζουν πώς και πότε να τις χρησιμοποιούν. Οι μαθητές που δυσκολεύονται λοιπόν, χρειάζονται άμεση διδασκαλία αυτών των στρατηγικών για να γίνουν καλύτεροι αναγνώστες (Gersten, Keating, Yovanoff, & Harniss, 2001).

Τα αναγνωστικά προβλήματα μπορεί να προκύπτουν από διάφορους παράγοντες. Ένας από τους παράγοντες που προβληματίζει τους ειδικούς και τους ερευνητές, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι τα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, ιδιαίτερα για τα μικρότερα παιδιά και για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, αυτό που δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να παραβλεφθεί, είναι οι δυσκολίες στο επίπεδο της κατανόησης. Η δυσκολία στην κατανόηση μπορεί να ξεκινά είτε από το επίπεδο της πρότασης (δυσκολία κατανόησης του νοήματος της πρότασης) είτε να εντοπίζεται στη σύνδεση του νοήματος των προτάσεων όλου του κειμένου (McNamara, 2009). Πολλές φορές, οι δυσκολίες στην κατανόηση προκύπτουν είτε από την έλλειψη γνώσεων για το περιεχόμενο του κειμένου είτε από την άγνοια της σημασίας βασικών λέξεων. Αρκετά συχνά τα διδακτικά βιβλία, και κυρίως εκείνα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία θεωρητικών μαθημάτων, περιέχουν άγνωστο λεξιλόγιο, άγνωστο περιεχόμενο, ή έχουν τέτοια δομή, που δυσκολεύει την κατανόηση τους από τους μαθητές. Επίσης, όπως αναφέρθηκε και στην πρώτη ενότητα, προβλήματα στην κατανόηση προκύπτουν και από τις δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, καθώς και από ελλείμματα στην αναγνωστική ευχέρεια.

Οι μαθητές μπορεί να συναντούν πολλά και διαφορετικά εμπόδια μέχρι να φτάσουν στην κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν. Ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την εξάλειψη αυτών των εμποδίων είναι η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης. Μέσα από πολλές έρευνες φαίνεται ότι η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης θα πρέπει να περιλαμβάνει άμεση διδασκαλία στρατηγικών (Guthrie, Wigfield, Barbosa, κ.α, 2004 στο Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009). Όταν λέμε στρατηγικές,

εννοούμε συγκεκριμένες διαδικασίες επεξεργασίας των πληροφοριών, τις οποίες εφαρμόζουν και ακολουθούν οι μαθητές προκειμένου να πραγματώσουν έναν στόχο. Η εκμάθηση των στρατηγικών αυτών στηρίζεται στη μοντελοποίηση και τη μίμηση, με αποτέλεσμα οι στρατηγικές να αυτοματοποιούνται από τους μαθητές μέσα από συνεχή εξάσκηση.

Η διδασκαλία στρατηγικών μπορεί να αφορά μεμονωμένες στρατηγικές ή πολλαπλές στρατηγικές. Επίσης, οι στρατηγικές μπορούν να διδαχτούν είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε ομαδικό (σε όλη την τάξη ή σε ομάδες συνομηλίκων). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η διδασκαλία πολλαπλών στρατηγικών βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων σχετικά με αυτές κι έτσι να μπορούν να τις χρησιμοποιούν στην εκάστοτε περίπτωση (Houtveen & van de Grift, 2007 · Marcell, De Cleene, & Juettner, 2010 · Mason, 2004 · McCulley, Katz, & Vaughn, 2013). Η σημασία της σύνδεσης μιας στρατηγικής που έχει ήδη διδαχτεί με μια νέα στρατηγική είναι επίσης πολύ μεγάλη. Όπως παρατηρούν οι Dewitz, Jones, & Leahy, (2009) συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν αυτές τις απαραίτητες συνδέσεις κατά τη διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης, με αποτέλεσμα οι μαθητές να γνωρίζουν μεν τα βήματα των στρατηγικών, αλλά να μην μπορούν να επιλέξουν ποιες στρατηγικές πρέπει να χρησιμοποιούν στην εκάστοτε περίπτωση κι έτσι να μην γίνονται ουσιαστικά καλοί αναγνώστες. Διδασκαλία και χρήση πολλαπλών στρατηγικών εφαρμόζεται ιδιαίτερα στην αμοιβαία διδασκαλία (Palinscar & Brown, 1984), η οποία περιλαμβάνει δομημένους διαλόγους ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και βασίζεται στις στρατηγικές των ερωτήσεων, της περίληψης, της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων και της πρόβλεψης (Dabarera, Renandya, & Jun Zhang, 2014). Σύμφωνα με έρευνες έχει βρεθεί, σε αντίθεση με τη διδασκαλία μεμονωμένων στρατηγικών, ότι οι πολλαπλές στρατηγικές βοηθούν να διατηρηθούν και να γενικευθούν τα οφέλη τους για την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών στο πέρασμα του χρόνου (Andreassen & Bråten, 2011 · Gersten, Keating, Yovanoff, & Harniss, 2001 · Lapp, Fisher, & Grant, 2008 · Ogle & Correa-Kovtun, 2010 · Spörer κ.α, 2009). Βέβαια, ακόμη και στην περίπτωση των πολλαπλών στρατηγικών, έχει μεγάλη σημασία να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς καλή μοντελοποίηση και συνεχής παρακολούθηση της πορείας της χρήσης των στρατηγικών και ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να έχουν μια εύλογη χρονική διάρκεια (Donat, 2003 · Gersten κ.α, 2001).

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης, μπορούν να επωφεληθούν από μια ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων, που έχουν ως στόχο τη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερα στο γυμνάσιο, που από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς θεωρείται δεδομένο ότι οι μαθητές που μπορούν να διαβάσουν με ευχέρεια μπορούν και να κατανοούν, δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία που εστιάζεται στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης (Edmonds κ.α, 2009). Η άμεση διδασκαλία, η φωναχτή σκέψη, η μοντελοποίηση, η συζήτηση και η υποστήριξη σε μικρές ομάδες είναι μερικές από τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους μαθητές, ώστε αυτοί να γίνουν πιο αποτελεσματικοί αναγνώστες. Εξ' άλλου η αναγνωστική κατανόηση είναι μια συνεχής και σύνθετη διαδικασία που θα πρέπει να δημιουργεί ικανοποίηση στους μαθητές και να είναι παραγωγική (Duke & Pearson, 2008). Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί πως από μια τέτοια είδους διδασκαλία δεν επωφελούνται μόνο οι μικρότερης ηλικίας μαθητές, αλλά και οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Scammacca κ.α, 2007).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία διδάχτηκε ατομικά η στρατηγική της περίληψης ως μέσο βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης και συνεπικουρικά οι στρατηγικές της πρόβλεψης και της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων. Οι στρατηγικές αυτές αναλύονται αμέσως πιο κάτω

1.5.3 Η στρατηγική της Πρόβλεψης

Η *πρόβλεψη* είναι μια top-down στρατηγική αναγνωστικής κατανόησης, η οποία, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί μια ομπρέλα μικρότερων στρατηγικών που τη συνθέτουν (Duke & Pearson, 2008). Οι στρατηγικές αυτές είναι η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσα γνώσης, η προεπισκόπηση και η γενική θεώρηση του κειμένου. Αυτές οι τρεις στρατηγικές μαζί συναποτελούν την πρόβλεψη και ενθαρρύνουν τους μαθητές να ενώσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους με τις νέες, με στόχο να κατανοήσουν το νόημα αυτών που διαβάζουν σε ένα κείμενο. Πηγή δημιουργίας αυτών των στρατηγικών είναι η Θεωρία των Σχημάτων (Anderson & Pearson, 1984, όπως αναφέρεται στο Duke & Pearson, 2008).

Η στρατηγική της πρόβλεψης εφαρμόζεται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση και συμβάλλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Πριν την ανάγνωση, ο μαθητής ξεκινάει κοιτώντας τα κειμενικά χαρακτηριστικά, τα τυπογραφικά βοηθήματα και τη δομή του κειμένου (προεπισκόπηση). Μέσα από αυτήν

τη γρήγορη αλλά σημαντική διαδικασία, μπορεί να πάρει μια γενική εικόνα σχετικά με το θέμα του κειμένου. Κάτι πολύ σημαντικό είναι ο μαθητής να μπορεί να αναγνωρίζει τόσο τη δομή των αφηγηματικών όσο και των πληροφοριακών κειμένων, ώστε εξ αρχής να καταλαβαίνει με τι είδους κείμενο θα ασχοληθεί (Houtveen & van de Grift, 2007). Αυτό μπορεί να γίνει αν ο εκπαιδευτικός ζητάει πριν την ανάγνωση από τους μαθητές να κοιτάζουν το κείμενο και να θυμηθούν αν έχουν ξαναδεί κάτι παρόμοιο. Σε αυτή τη φάση ο μαθητής θα πρέπει να προσέξει τις εικόνες, τους τίτλους και τους υπότιτλους, τα σημεία στίξης, τα έντονα γράμματα, τους πίνακες, τα διαγράμματα, τα χρώματα, τα σύμβολα και τη γενικότερη μορφή του κειμένου. Με βάση αυτές τις πληροφορίες, ο μαθητής πρέπει να σκεφτεί τι γνωρίζει ήδη για αυτά και σε ποιο θέμα πιστεύει ότι θα αναφέρεται το κείμενο (Fenner, Leitenberg, Andersen, & Toronto District School Board, 2001). Οι δραστηριότητες της προεπισκόπησης βοηθούν τους μαθητές να ενεργοποιήσουν αυτά που ήδη γνωρίζουν για το θέμα του κειμένου, τους επικεντρώνουν την προσοχή στα σημαντικότερα σημεία και τους αυξάνουν τα κίνητρα για ανάγνωση. Η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και η σύνδεση με το «νέο» προωθεί ιδιαίτερα την αναγνωστική κατανόηση των παιδιών όχι μόνο με Μ.Δ., αλλά όλων γενικότερα. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο μαθητής προσπαθεί να δημιουργήσει νοητικές αναπαραστάσεις του κειμένου, που εξαρτώνται άμεσα από τις προϋπάρχουσες γνώσεις του (van den Broek & Kendeou, 2008). Αυτές οι γνώσεις μπορούν να τον βοηθήσουν να καταλάβει καλύτερα το κείμενο σε επίπεδο λεξιλογικό, γραμματικό ή νοηματικό. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί και η σημασία της έννοιας του «καλογραμμένου» βιβλίου ή κειμένου. Ένα καλά σχεδιασμένο κείμενο χρησιμοποιεί μια ποικιλία γραφικών, εικόνων και κειμενικών χαρακτηριστικών, τονίζοντας έτσι τις σημαντικές πληροφορίες, διευκολύνοντας και καθοδηγώντας τον αναγνώστη στην κατανόηση. Όταν αυτά τα κειμενικά χαρακτηριστικά επαναλαμβάνονται σε όλο το βιβλίο ή σε όλη την έκταση του κειμένου, βοηθούν τον αναγνώστη – μαθητή να κάνει νοητικές συσχετίσεις. Σαφώς, οι μαθητές που γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν αυτά τα κειμενικά χαρακτηριστικά, καταναλώνουν λιγότερο χρόνο και κόπο για να κατανοήσουν το περιεχόμενο (Billmeyer & Barton, 1998).

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο μαθητής – αναγνώστης πρέπει να μάθει να ελέγχει την κατανόησή του και να εξετάζει αν η αρχική του πρόβλεψη επιβεβαιώνεται ή όχι από αυτά που διαβάζει στη συνέχεια. Ακόμη, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο

μαθητής θα πρέπει να αναγνωρίζει τα βασικά πρόσωπα και γεγονότα και με βάση αυτά να σκέφτεται τι θα συμβεί παρακάτω (Houtveen & van de Grift, 2007).

Αφού ο μαθητής διαβάσει το κείμενο, θα πρέπει να ελέγχει αν οι προβλέψεις που έκανε στην αρχή και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ήταν σωστές ή όχι. Επίσης, να μπορεί να κρίνει αν τα κειμενικά χαρακτηριστικά τον βοήθησαν στην πρόβλεψή τους, αλλά και στην κατανόηση του κειμένου. Αυτό βεβαίως μπορεί να διευκολυνθεί και μέσω ερωτήσεων που κάνει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή ή με αυτοερωτήσεις του ίδιου του μαθητή σχετικά με την πρόβλεψη, καθώς οι ερωτήσεις αυτού του είδους προωθούν την κατανόηση (Donat, 2003).

Κατά τη διδασκαλία της στρατηγικής της πρόβλεψης θεωρείται καλό, ο εκπαιδευτικός να επιλέγει κείμενα με όσο το δυνατόν περισσότερα κειμενικά χαρακτηριστικά, ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοούν τη λειτουργία και την εφαρμογή της στρατηγικής (Bremer, Vaughn, Clapper, & Kim, 2002). Η στρατηγική αυτή έχει αποδειχτεί ερευνητικά με την εφαρμογή της κυρίως σε αφηγηματικά κείμενα και λιγότερο σε πληροφοριακά (επιστημονικά). Στα τελευταία μάλιστα παρατηρείται μεγαλύτερη δυσκολία, αφού είναι συχνό το φαινόμενο οι μαθητές να μην έχουν επαρκείς προϋπάρχουσες επιστημονικές γνώσεις, που να μπορούν να τις συσχετίσουν με τις νέες πληροφορίες που διαβάζουν (Guzzetti, Snyder, Glass, & Gamas, 1993, όπως αναφέρεται στο Duke & Pearson, 2008).

1.5.4 Η στρατηγική Διευκρίνισης Άγνωστων Λέξεων

Η γνώση λέξεων αποτελεί βασικό συστατικό της γλώσσας, το οποίο βελτιώνει και αυξάνει το λεξιλόγιο των μαθητών και προωθεί την αναγνωστική τους κατανόηση (Andreassen & Bråten, 2011 · Yopp & Yopp, 2007). Για αυτό, είναι σημαντικό οι μαθητές να μπορούν να εφαρμόζουν μηχανισμούς κατανόησης του άγνωστου λεξιλογίου σε κείμενα που διαβάζουν για πρώτη φορά. Η στρατηγική που βοηθάει στην επίτευξη αυτής της κατανόησης είναι η *διευκρίνιση άγνωστων λέξεων* (clarifying). Ως επί το πλείστον, η στρατηγική αυτή αποτελεί μέρος των στρατηγικών που εφαρμόζονται στην Αμοιβαία Διδασκαλία της Palincsar (2012 · Duke & Pearson, 2008), ή στη Συνεργατική Στρατηγική Ανάγνωσης - CSR (Klingner, Vaughn, &

Boardman, 2015), αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ανεξάρτητα (Kozminsky & Kozminsky, 2001).

Η διευκρίνιση άγνωστων λέξεων μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και θα μπορούσαμε να πούμε πως εστιάζεται στη λέξη, αποτελώντας κομμάτι της πιο γενικής στρατηγικής της *διευκρίνισης*, στην οποία περιλαμβάνονται τόσο οι μεμονωμένες λέξεις όσο και φράσεις, προτάσεις ή και ολόκληρες ιδέες ενός κειμένου. Αυτή η εστίαση στο επίπεδο της λέξης είναι καταλληλότερη για μαθητές δημοτικού, οι οποίοι ακόμη δεν έχουν κατακτήσει πλήρως την ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση ούτε έχουν ιδιαίτερα πλούσιο λεξιλόγιο (Pilonieta & Medina, 2009). Η στρατηγική διευκρίνισης άγνωστων λέξεων μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα είδη κειμένων και πρέπει να λαμβάνει υπόψη διάφορες αιτίες ελλιπούς κατανόησης, όπως η ανεπαρκής προϋπάρχουσα γνώση, οι φτωχές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, το φτωχό επίπεδο λεξιλογίου ή γενικά προβλήματα εξαγωγής νοήματος από τον έντυπο λόγο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι άγνωστες λέξεις σε ένα κείμενο μπορούν να διευκρινιστούν είτε με τη χρήση λεξικού είτε έχοντας ως βάση τα συμφραζόμενα και την ανάλυση των ίδιων των λέξεων. Η δεύτερη περίπτωση έχει βρεθεί ότι έχει καλύτερα αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές δεν εξαρτώνται από το λεξικό και μπορούν να εφαρμόσουν τη στρατηγική ανεξάρτητα, χωρίς βοήθεια (Lubliner, 2002).

Η διευκρίνιση άγνωστων λέξεων συνήθως εφαρμόζεται στο επίπεδο μιας πρότασης. Συγκεκριμένα, όταν ο μαθητής εντοπίσει μια άγνωστη λέξη, την υπογραμμίζει με έντονο χρώμα (π.χ. με κάποιο μαρκαδόρο υπογράμμισης) και μπορεί να βασιστεί στα συμφραζόμενα της πρότασης, δηλαδή μπορεί να στηριχτεί στις πληροφορίες που υπάρχουν λίγο πριν και λίγο μετά την άγνωστη λέξη για να καταλάβει το νόημά της. Παρ' όλα αυτά, μερικές φορές για να βρει ο αναγνώστης τη σημασία, χρειάζεται να κοιτάξει και σε προηγούμενες ή επόμενες προτάσεις. Η σημασία της υπογράμμισης με έντονο χρώμα αποτελεί μια σπουδαία τεχνική, αφού εντείνει την προσοχή του μαθητή στο στόχο-λέξη, στηρίζεται σε γνωστικές σκαλωσιές (scaffolding) και βοηθά στην μετέπειτα ανεξάρτητη εφαρμογή της στρατηγικής (Vogt & Echevarria, 2007). Ο μαθητής-αναγνώστης μπορεί επίσης να ελέγξει μήπως η άγνωστη λέξη είναι σύνθετη και αποτελείται από δύο γνωστές λέξεις ή από γνωστό πρόθημα. Επιπλέον, ο μαθητής μπορεί να σκεφτεί άλλες άγνωστες λέξεις που έχουν κοινή ρίζα με την άγνωστη, δηλαδή να ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων ή ακόμη να εξετάσει τι μέρος του λόγου είναι η λέξη που δεν γνωρίζει. Επιπρόσθετα, μπορεί να στηριχτεί σε λέξεις ή

σημεία στίξης, που ακολουθούν την άγνωστη λέξη και εξάγουν το νόημά της ή εκφράζουν ένα αντίθετο νόημα. Στρατηγικές λοιπόν, όπως η μορφολογική ανάλυση των λέξεων και η ανάλυση στοιχείων του κειμένου μπορούν να φανούν χρήσιμες (Baumann κ.α., 2002). Τέλος, η διευκρίνιση μια άγνωστης λέξης μπορεί να επιτευχθεί με τη βοήθεια λεξικού ή γλωσσάριου, αν τυχόν διαθέτει το κείμενο (Dabarera κ.α, 2014 · <http://www.readingrockets.org/>). Στη συνέχεια ο μαθητής μπορεί να σημειώσει τις άγνωστες λέξεις και τη σημασία που τους έδωσε σε ένα τετράδιο και να ελέγξει με επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις αν η σημασία που έδωσε διευκρινίζει το νόημα της πρότασης. Επίσης, η σημασία των άγνωστων λέξεων μπορεί να αποδοθεί και οπτικά με μια ζωγραφιά ή φωτογραφία (Ogle & Correa-Kovtun, 2010). Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες απαιτούν την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και ενισχύουν την παρακολούθηση της κατανόησης (Takala, 2006).

Η γνώση λεξιλογίου είναι σημαντική, αφού η κατανόηση της σημασίας των λέξεων βοηθά την κατασκευή των κατάλληλων νοητικών συσχετίσεων των πληροφοριών μέσα σε διάφορα σημεία του κειμένου και την σύνδεση της νέας πληροφορίας με αυτήν που ήδη είναι αποθηκευμένη στη μνήμη (Cromley, Snyder-Hogan, & Luciw-Dubas, 2010).

1.5.5 Η στρατηγική της Περίληψης

Μια από τις σημαντικότερες στρατηγικές που συμβάλλουν στην αναγνωστική κατανόηση, είναι η περίληψη (Shanahan, 2005). Οι μελέτες δείχνουν ότι η ρητή διδασκαλία αυτής της στρατηγικής, καθώς και των υπόλοιπων στρατηγικών, βοηθά τους μαθητές (με Μ.Δ. ή χωρίς) να γνωρίζουν πότε και ποιες στρατηγικές να εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου και συνεπώς να κατανοούν καλύτερα (Andreassen & Bråten, 2011 · Dabarera κ.α, 2014 · Fidalgo, Torrance, Arias-Gundín, & Martínez-Cocó, 2014 · Lapp κ.α, 2008 · Leopold & Leutner, 2012 · National Reading Panel [NRP], 2000 · Palincsar & Brown, 1984 · Spörer κ.α, 2009 · Vogt & Echevarria, 2007). Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι στόχος της ανάγνωσης δεν θα πρέπει να είναι απλά ο μαθητής να θυμάται το περιεχόμενο όσων διάβασε, αλλά να μαθαίνει μέσα από το κείμενο (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

Η πραγματική κατανόηση του τι διαβάζουμε μπορεί να αποδειχτεί από το πόσο καλά μπορούμε να κάνουμε περίληψη του κειμένου που διαβάζουμε. Η στρατηγική της περίληψης στοχεύει στο να μπορεί ο μαθητής να βρίσκει τις σημαντικές ιδέες ενός

κειμένου, να μπορεί να τις ξεχωρίζει από τις μη σημαντικές και επιπλέον, να μπορεί να τις χειρίζεται με ουσιαστικό τρόπο. Επίσης, ο μαθητής θα πρέπει να ξέρει πώς να αποδίδει πιο γενικά τις συγκεκριμένες πληροφορίες που βρίσκει και πώς να μετατρέπει το περιεχόμενο μεγάλων κειμένων σε μικρότερα κείμενα, που θα περιλαμβάνουν μόνο τις βασικές πληροφορίες. Η περίληψη είναι μια συνοπτική και ταυτόχρονα περιεκτική απόδοση ενός κειμένου. Είναι ένα νέο κείμενο που περιλαμβάνει τα σημαντικότερα σημεία του αρχικού, με κατάλληλη σύνδεση (Duke & Pearson, 2008) . Η διδασκαλία της στρατηγικής αυτής βοηθάει τους μαθητές με Μ.Δ. (ή χωρίς) να θυμούνται αυτά που διάβασαν (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006) και να αυτο-ρυθμίζουν την κατανόησή τους. Η περίληψη μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους κατά την αναγνωστική διαδικασία, δηλαδή κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, μετά την ανάγνωση ή μετά από μια χρονική καθυστέρηση (McNamara, Ozuru, Best, & O' Reilly, 2007). Για να μπορέσουν βέβαια οι μαθητές να κατακτήσουν ουσιαστικά τη στρατηγική αυτή, θα πρέπει να τη διδάχτούν. Ωστόσο, μια τέτοια διδασκαλία θα πρέπει να είναι βηματική, άμεση, ρητή και στοχευμένη.

Πολύ συχνά, όταν οι εκπαιδευτικοί καλούν τους μαθητές να παραγάγουν είτε γραπτά είτε προφορικά την περίληψη ενός κειμένου που διάβασαν, οι μαθητές κάνουν τα εξής λάθη: α) αναφέρουν τα πάντα, β) αναφέρουν πολλές λεπτομέρειες, γ) αναπαράγουν αυτούσιες λέξεις του αρχικού κειμένου, δ) παραλείπουν σημαντικές πληροφορίες. Ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τους μαθητές τη στρατηγική, στην ουσία τους μαθαίνουν να εφαρμόζουν τα εξής: α) να διαχωρίζουν τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες, β) να χρησιμοποιούν λέξεις – κλειδιά, γ) να συνθέτουν πληροφορίες, δ) να χρησιμοποιούν δικές τους λέξεις, ε) να γράφουν μόνο ό,τι χρειάζεται, ώστε να περικλείουν τη κεντρική ιδέα του κειμένου (Klingner κ.α., 2015). Η σημασία της εύρεσης της κεντρικής ιδέας παίζει καθοριστικό ρόλο στη στρατηγική της περίληψης. Όπως αναφέρει η Williams (1988, όπως αναφέρεται στο Jitendra, Cole, Horpes, & Wilson, 1998) η ικανότητα προσδιορισμού της κεντρικής ιδέας αποτελεί τη βάση για την άντληση σημαντικών πληροφοριών και συμπερασμάτων από το κείμενο, καθώς και για κριτική ανάγνωση. Πριν αρχίσουν οι μαθητές να διαβάσουν ένα κείμενο, θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη βαρύτητα στον τίτλο, στους υπότιτλους, στις εικόνες, στα γλωσσάρια, στους πίνακες κ.α., διότι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αυτά τα στοιχεία ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση τους και τους καθοδηγούν για την εύρεση της κεντρικής ιδέας. Η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης προάγει τη βαθύτερη

κατανόηση και ανήκει στις στρατηγικές επεξεργασίας, ενώ η εύρεση των σημαντικών πληροφοριών (αλλά και η ίδια η περίληψη γενικότερα) αποτελεί μια οργανωτική στρατηγική που βοηθάει τη συγκράτηση στη μνήμη μεγαλύτερου μέρους πληροφοριών (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Άλλα τυπογραφικά στοιχεία που βοηθούν είναι η υπογράμμιση, τα κεφαλαία γράμματα, η αλλαγή γραμματοσειράς, τα έντονα γράμματα, η πλάγια γραφή, η χρήση διαφορετικού χρώματος, καθώς και τα σημεία στίξης (Brown, 2003). Ωστόσο, αυτά δεν είναι από μόνα τους αρκετά για να καταλάβουν οι μαθητές την κεντρική ιδέα του κειμένου. Οι μαθητές θα πρέπει να διαβάσουν το κείμενο σε βάθος προκειμένου να ξεχωρίσουν τις κύριες από τις δευτερεύουσες ιδέες. Πολύ συχνά η κεντρική ιδέα βρίσκεται ευδιάκριτα στην αρχή της παραγράφου ή του κειμένου ή μπορεί να βρίσκεται και σε οποιοδήποτε σημείο μέσα στο κείμενο. Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε ότι η κεντρική ιδέα δεν σχετίζεται αποκλειστικά άμεσα με τα γεγονότα και τα που πρόσωπα που συμμετέχουν ή πρωταγωνιστούν. Η κεντρική ιδέα είναι αυτό που ο συγγραφέας θέλει από τους αναγνώστες του να θυμούνται ως σημαντικό. Πολλές φορές δεν δηλώνεται ρητά και ξεκάθαρα και σε αυτήν την περίπτωση ο μαθητής πρέπει να την καταλάβει από το γενικότερο περιεχόμενο του κειμένου, κάτι που δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές με Μ.Δ. Ο εντοπισμός της κεντρικής ιδέας μιας παραγράφου είναι πολύ σημαντικός, γιατί δείχνει ότι ο μαθητής-αναγνώστης μπορεί να διακρίνει τι χρειάζεται να ξέρει και να θυμάται και ταυτόχρονα αποδεικνύει την ικανότητα του για κατασκευή περίληψης μεγαλύτερων κειμένων. Θα μπορούσαμε να πούμε πως η βασική δεξιότητα που απαιτείται για την εύρεση της κεντρικής ιδέας μας θυμίζει μια ομπρέλα, όπου στην κορυφή βρίσκεται το γενικό θέμα της παραγράφου και συμπληρωματικά από κάτω οι σημαντικότερες ιδέες που υποστηρίζουν το γενικό θέμα, καθώς και λέξεις – κλειδιά (Klingner κ.α, 2015).

Όπως αναφέρεται στο άρθρο των Duke & Pearson, (2008), υπάρχουν τουλάχιστον δύο κύριες προσεγγίσεις σχετικά με τη διδασκαλία της περίληψης. Η πρώτη αφορά σε μια βηματική τεχνική που στηρίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες. Οι McNeil & Donant (1982, όπως αναφέρεται στο Duke & Pearson, 2008, σελ. 113) και το National Institute of Child Health and Human Development, (2000, όπως αναφέρεται στο Klingner κ.α, 2015) προτείνουν τους εξής κανόνες για τη δημιουργία περίληψης:

«Κανόνας 1: Σβήσε το άχρηστο υλικό

Κανόνας 2: Διάγραψε το περιττό υλικό

Κανόνας 3: Φτιάξε μια λέξη με την οποία θα αντικαταστήσεις μια λίστα (παρόμοιων) αντικειμένων (εδώ ίσως θα μπορούσαμε να μεταφράσουμε πιο ελεύθερα «ιδεών» ή «σκέψεων»).

Κανόνας 4: Φτιάξε μια λέξη για να αντικαταστήσεις επιμέρους τμήματα μιας ενέργειας.

Κανόνας 5: Επίλεξε μια θεματική πρόταση

Κανόνας 6: Επινόησε μια θεματική πρόταση, αν δεν υπάρχει ήδη κάποια διαθέσιμη».

Οι μαθητές μαθαίνουν να εφαρμόζουν ιεραρχικά αυτούς τους κανόνες μέσα από μοντελοποίηση, από εξάσκηση σε ομάδες και από ανεξάρτητη εξάσκηση. Αρχικά διδάσκονται να χρησιμοποιούν αυτούς τους κανόνες, ώστε να συνθέτουν την κεντρική ιδέα κάθε παραγράφου και στη συνέχεια τους εφαρμόζουν για την ένωση των κεντρικών ιδεών όλων των παραγράφων και την κατασκευή περίληψης.

Η δεύτερη προσέγγιση στηρίζεται στη δοκιμασία «GIST» και είναι περισσότερο ολιστική (Duke & Pearson, 2008). Σύμφωνα με τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές ξεκινούν γράφοντας αρχικά απλές προτάσεις και σταδιακά σχηματίζουν ολόκληρες παραγράφους. Το «GIST» εφαρμόζεται αρχικά σε ολόκληρη την τάξη, κατόπιν σε μικρές ομάδες και στο τέλος ατομικά. Σε έρευνα των Bean & Steenwyk (1984, όπως αναφέρεται στο Duke & Pearson, 2008) φάνηκε η αποτελεσματικότητα και των δύο προσεγγίσεων, αφού δεν μένουν απλά στην εύρεση της κεντρικής ιδέας, αλλά εξετάζουν το κείμενο ολόπλευρα.

Άλλη στρατηγική που βοηθά στην κατασκευή περίληψης αφηγηματικών κειμένων είναι η αναδιήγηση. Η αναδιήγηση είναι η ικανότητα των μαθητών να θυμούνται τα γεγονότα και τα πρόσωπα μιας ιστορίας που διάβασαν και να τα εκφράζουν με το λόγο, οργανώνοντάς τα κατάλληλα και λογικά (Klingner κ.α, 2015). Με την αναδιήγηση φαίνεται ο βαθμός αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών, αφού πιστεύεται ότι τα παιδιά που δεν κατανοούν την οργάνωση της ιστορίας που διάβασαν, δεν χρησιμοποιούν λογική αλληλουχία όταν προσπαθούν να την αναδιηγηθούν, παραλείπουν πολλά στοιχεία ή τα μπερδεύουν. Η Idol-Maestas (1985, όπως αναφέρεται στο Klingner κ.α, 2015) κατασκεύασε μια διδακτική προσέγγιση σχετικά με την

αναδιήγηση, που την ονόμασε TELLS. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στα παρακάτω βήματα:

- α) Μελέτησε τους τίτλους
- β) Ψάξε στις σελίδες του βιβλίου να βρεις στοιχεία
- γ) Αναζήτησε σημαντικές λέξεις
- δ) Αναζήτησε δύσκολες λέξεις
- ε) Σκέψου για το πλαίσιο της ιστορίας

Επίσης οι Jenkins και συνεργ. (1987, όπως αναφέρεται στο Klingner κ.α, 2015) πέτυχαν θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στην αναδιήγηση και στην ανάκληση πληροφοριών κειμένων διδάσκοντας συστηματικά σε μαθητές με Μ.Δ. να απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με το για ποιον μιλάει το κείμενο και τι συμβαίνει στο κείμενο. Επιπλέον στην έρευνα των Malone & Mastropieri, (1992) μαθητές με Μ.Δ. χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα διδάχτηκε τη στρατηγική της περίληψης μόνο, η δεύτερη ομάδα διδάχτηκε την περίληψη με εφαρμογή αυτό-παρακολούθησης, ενώ η τρίτη ομάδα (ομάδα ελέγχου) δέχτηκε τη συνήθη διδασκαλία του σχολείου. Στις δύο πρώτες ομάδες, οι μαθητές έμαθαν να κάνουν αυτό-ερωτήσεις καθώς διάβαζαν, σχετικά με το για ποιον μιλάει το κείμενο και για τι, αλλά και για το τι συμβαίνει. Ακόμη, στην έρευνα αυτή οι μαθητές της δεύτερης ομάδας έπρεπε να χρησιμοποιήσουν και μια κάρτα αυτό-παρακολούθησης, η οποία περιείχε λίστα με τα βήματα της περίληψης. Οι μαθητές έπρεπε να σημειώνουν, όταν ολοκλήρωναν κάθε βήμα κατά τη διαδικασία κατασκευής περίληψης. Οι δύο ομάδες που δέχτηκαν παρέμβαση για τη στρατηγική της περίληψης ξεπέρασαν την ομάδα ελέγχου. Η ομάδα παρέμβασης που διδάχτηκε τη στρατηγική της περίληψης με ταυτόχρονη εφαρμογή αυτό-παρακολούθησης ξεπέρασε σε επίδοση την ομάδα παρέμβασης που διδάχτηκε τη στρατηγική της περίληψης χωρίς αυτοπαρακολούθηση.

Μια επιπλέον τεχνική που βοηθά στον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας μιας παραγράφου ή ενός μικρού τμήματος κειμένου είναι η *πύκνωση παραγράφου*. Η τεχνική αυτή συνήθως διδάσκεται σε συνδυασμό με αναγνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζονται με αμοιβαία διδασκαλία (Klingner κ.α, 2015). Τα βήματα της τεχνικής συνοψίζονται στα εξής:

α) Βρίσκω το θέμα της παραγράφου κοιτώντας για *ποιον* ή για *τι* μιλάει κυρίως η παράγραφος

β) Αναφέρω τις πιο σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τον *ποιος* και το *τι*.

γ) Λέω την κεντρική ιδέα με δέκα ή λιγότερες λέξεις.

Η *παράφραση* είναι επίσης μια πολύ καλή στρατηγική για την κατασκευή περίληψης και είναι κατάλληλη για όλες τις τάξεις. Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει την αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Μ.Δ. Σε έρευνα των Hagaman, Casey, & Reid, (2012) με μαθητές της Γ΄ Δημοτικού με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, μελετήθηκαν τα αποτελέσματα της στρατηγικής RAP σχετικά με την παράφραση, σε συνδυασμό με το μοντέλο αυτό-προσδιοριζόμενης ανάπτυξης (σε ένας προς ένα διδασκαλία). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτή έδειξαν σημαντικές βελτιώσεις στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Το όνομα της στρατηγικής RAP προκύπτει από τα αρχικά των αγγλικών λέξεων:

α) **Read:** Διαβάζω μια παράγραφο

β) **Ask:** Ρωτώ τον εαυτό μου «*Ποια είναι η κεντρική ιδέα και δύο λεπτομέρειες για αυτήν την παράγραφο;*».

Αν ο μαθητής δυσκολεύεται σε αυτό το δεύτερο βήμα, πρέπει να ψάξει να βρει περισσότερες πληροφορίες στην πρώτη πρόταση της παραγράφου, να βρει πληροφορίες που επαναλαμβάνονται με την ίδια λέξη ή λέξεις σε ένα ή περισσότερα σημεία ή να βρει τι περιγράφουν ή εξηγούν οι λεπτομέρειες.

γ) **Put:** Αποδίδω την κεντρική ιδέα και τις λεπτομέρειες με δικά μου λόγια (πλήρεις προτάσεις, ακρίβεια, αναφορά καινούργιων πληροφοριών, όχι παράθεση αυτούσιων λέξεων του συγγραφέα, μια μόνο γενική κρίση για κάθε παράγραφο).

Το ίδιο θετικά αποτελέσματα είχε η στρατηγική RAP στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών γυμνασίου σε έρευνα των Hagaman & Reid, (2008).

1.6 Οπτικές υπενθυμίσεις

Οι μαθητές με Μ.Δ. συχνά εμφανίζουν δυσκολίες στη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη τους. Λόγω των φτωχών στρατηγικών οργάνωσης, η επεξεργασία πληροφοριών

που δέχονται είναι επιφανειακή, με αποτέλεσμα συχνά να τις ξεχνούν. Ένας τρόπος που μπορεί να βοηθήσει στην ανάκληση πληροφοριών είναι οι *οπτικές υπενθυμίσεις* (Καραγεωργίου, 2013 · Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013). Οι οπτικές υπενθυμίσεις βοηθούν τους μαθητές με Μ.Δ. να «πατούν» πάνω σε γνωστικές σκαλωσιές, να αυτό-παρακολουθούν τη μάθησή τους και να γίνονται ανεξάρτητοι (Kentucky Department of Education, 2014). Επίσης, είναι πολύ αποτελεσματικές κατά τη διδασκαλία στρατηγικών. Γενικά, οι οπτικές υπενθυμίσεις πρέπει να αναρτώνται σε σημεία μέσα στην τάξη, στα οποία οι μαθητές θα έχουν εύκολη πρόσβαση και που θα σχετίζονται με το περιεχόμενο των όσων αναφέρουν οι υπενθυμίσεις. Επιπλέον, θα πρέπει να διατυπώνονται με καταφατικές κι εύκολα κατανοητές προτάσεις, περιγράφοντας απλά αυτό που θέλουμε από τους μαθητές να κάνουν. Ακόμη, θα πρέπει να συνοδεύονται από εικόνες, ώστε οι μαθητές να μπορούν εύκολα να τις ανακαλούν στη μνήμη τους.

1.7 Η τεχνική της «φωναχτής σκέψης» στην ανάγνωση

Η *«φωναχτή σκέψη»* είναι μια τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο κατά τη μοντελοποίηση των στρατηγικών ανάγνωσης από τον εκπαιδευτικό όσο και κατά την καθοδηγούμενη και ανεξάρτητη εξάσκηση από τους μαθητές. Με την τεχνική αυτή περιγράφεται ρητά και φωναχτά η σκέψη του ατόμου (εκπαιδευτικού ή μαθητή) καθώς επεξεργάζεται το κείμενο που διαβάζει κι έτσι προωθείται η αυτό-παρακολούθηση και η αυτό-ρύθμιση κι ελέγχεται από το ίδιο το άτομο η αναγνωστική κατανόηση (Duke & Pearson, 2008 · Lapp κ.α, 2008 · Marcell, DeCleene, & Juettner, 2010 · McKeown & Gentilucci, 2007 · Young, 2005).

Η χρήση της «φωναχτής σκέψης» από τον εκπαιδευτικό γίνεται κατά τη μοντελοποίηση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, ώστε να γίνει ξεκάθαρη στους μαθητές η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που διδάσκονται, αλλά και το πότε και το πώς χρησιμοποιούνται (Duke & Pearson, 2008). Η εφαρμογή της «φωναχτής σκέψης» από τους ίδιους τους μαθητές έχει αποδειχτεί ότι δίνει θετικά αποτελέσματα ως προς την αναγνωστική τους κατανόηση. Η τεχνική αυτή επίσης βοηθάει τους μαθητές να ελέγχουν τη σκέψη τους καθώς διαβάζουν και τους καθοδηγεί, ώστε να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές, όταν δυσκολεύονται να κατανοήσουν το κείμενο που διαβάζουν. Η σκέψη αυτή μπορεί να περιλαμβάνει σχολιασμούς ή ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο, να φέρνει στην επιφάνεια την προϋπάρχουσα γνώση τους, να βγάζει συμπεράσματα ή να κάνει προβλέψεις.

Επιπλέον, με την τεχνική της «φωναχτής σκέψης» ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογεί τις ανάγκες και το βαθμό κατάκτησης των στρατηγικών από τους μαθητές και να οργανώνει κατάλληλα τη διδασκαλία του (Oster, 2001).

1.8 Η τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων

Η τεχνική αυτή είναι ευρέως διαδεδομένη και ορίζεται ως μια τεχνική, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί στη φάση της εξάσκησης και περιλαμβάνει την επανάληψη της ανάγνωσης ενός κειμένου, με στόχο να βελτιωθεί η αναγνωστική ευχέρεια και συνεπώς η αναγνωστική κατανόηση (Hudson, Lane & Pullen, 2005 · Lo, Cooke & Starling, 2011). Οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις με φωναχτή ανάγνωση έχει φανεί ότι συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με Μ.Δ., όπως φαίνεται και από τις έρευνες των Therrien, (2004) και Therrien & Hughes, (2008).

1.9 Η αυτό-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης

Η *αυτό-παρακολούθηση* είναι μια τεχνική που λειτουργεί, όταν ένα άτομο αξιολογεί κατά πόσο έχει πετύχει μια συμπεριφορά-στόχο και στη συνέχεια καταγράφει τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης (Shapiro & Cole 1994, όπως αναφέρεται στο Solis κ.α, 2012). Η τεχνική αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο και στην προώθηση της αναγνωστικής κατανόησης, αφού απαιτεί από τους μαθητές να κάνουν ένα εσωτερικό διάλογο, ελέγχοντας την πορεία της μάθησής τους (Harris & Hodges, 1995).

Κατά τη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, οι μαθητές μπορούν να αυτό-παρακολουθούν και να αυτο-αξιολογούν την πορεία της μάθησής τους μέσα από λίστες που περιλαμβάνουν τα βήματα της κάθε στρατηγικής. Δίπλα στα βήματα αυτά, οι μαθητές καλούνται να σημειώνουν ποια εφαρμόζουν και ποια ξεχνούν να εφαρμόσουν, όταν διαβάζουν ένα δυσνόητο κείμενο (Li & Wilhelm, 2008). Η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε με επιτυχία στην έρευνα των Malone & Mastropieri, (1992), στην οποία από τις δύο ομάδες παρέμβασης που διδάχτηκαν τη στρατηγική της περίληψης,

η μια χρησιμοποίησε κάρτες αυτό-παρακολούθησης με τα σημαντικά σημεία της στρατηγικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν πως η ομάδα παρέμβασης που εφάρμοσε την αυτό-παρακολούθηση είχε καλύτερη επίδοση από την άλλη ομάδα. Θετικά αποτελέσματα φάνηκε να έχει η αυτό-παρακολούθηση και στην έρευνα των Jitendra και συνεργ., (1998) για τη στρατηγική της περίληψης και της κεντρικής ιδέας, χωρίς ωστόσο τα αποτελέσματα αυτά να διατηρηθούν στο χρόνο.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, βρέθηκαν πολλές έρευνες που μελετούν την εφαρμογή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, με επικέντρωση στη στρατηγική της περίληψης, και ο αντίκτυπός τους στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Μ.Δ. (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Παράλληλα, οι έρευνες εξετάζουν και την επίδραση της ρητής και άμεσης διδασκαλίας αυτών των στρατηγικών στην κατάκτησή τους από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν ότι η ρητή και άμεση διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης βελτιώνουν την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τα κείμενα που διαβάζουν. Παράλληλα, οι ερευνητές τονίζουν την ιδιαίτερη σημασία που έχει η στρατηγική της περίληψης για την προώθηση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με Μ.Δ. Ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντικές φάνηκε μέσα από την ανασκόπηση, πως είναι και οι στρατηγικές της πρόβλεψης και της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων, οι οποίες, μαζί με την περίληψη, αποτελούν ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό πακέτο.

Για το λόγο αυτό, η παρούσα διπλωματική εργασία θα εστιαστεί στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με δυσκολίες στην ανάγνωση μέσα από τη ρητή διδασκαλία κυρίως της στρατηγικής της περίληψης, σε συνδυασμό με τις στρατηγικές της πρόβλεψης και της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων.

1.10 Η συμβολή του εκπαιδευτικού πλαισίου

Για να είναι επιτυχής η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, θα πρέπει να υπάρχει υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, να παρέχεται στους μαθητές αρκετός χρόνος για πραγματική ανάγνωση κι ευκαιρίες να αποκτήσουν εμπειρία μέσα από «πραγματικά κείμενα» που θα τα διαβάζουν για «πραγματικούς λόγους» (Duke & Pearson, 2008, σελ. 108). Αυτό σημαίνει ότι η ανάγνωση δεν θα πρέπει να μένει μόνο στα κείμενα που επιλέγει ο εκπαιδευτικός για την εκάστοτε διδασκαλία στρατηγικών, αλλά να αφορά οποιοδήποτε κείμενο του επιπέδου των μαθητών.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διαβάζουν όλα τα είδη κειμένων που πρέπει να κατανοούν, να τους παρέχει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα από το οποίο θα έχουν πρόσβαση σε πλούσιο λεξιλόγιο, καθώς και σε συζητήσεις (είτε με τον εκπαιδευτικό είτε με τους συμμαθητές τους) για τα κείμενα που διαβάζουν. Μέσα από τις συζητήσεις αυτές, οι μαθητές θα μπορούν να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο των κειμένων, αλλά και να το συγκρίνουν με άλλα κείμενα, ενεργοποιώντας έτσι την προϋπάρχουσα γνώση τους και ταυτόχρονα διευρύνοντας την ήδη υπάρχουσα (Duke & Pearson, 2008 ·Lapp κ.α, 2008 · Ogle & Correa-Kovtun, 2010).

Η ύπαρξη κατάλληλου υποστηρικτικού πλαισίου είναι πολύ σημαντική για να μπορέσει ο μαθητής να γίνει «εμπλεκόμενος» αναγνώστης. Μέσα από ένα πλαίσιο που παρέχει ενδιαφέροντα και ζωντανά κείμενα, το παιδί αποκτά νέους γνωστικούς σκοπούς, κάνει συσχετίσεις της ανάγνωσης με την πραγματικότητα, μαθαίνει τι θα διαβάσει, πώς και πότε (Guthrie, 2001). Ένα τέτοιο πλαίσιο είναι και το τμήμα ένταξης, μια δομή της Ειδικής Αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο, στο οποίο εφαρμόζονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με ατομικά ή ομαδικά εξατομικευμένα προγράμματα για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός του σχολικού ωραρίου. Στα τμήματα ένταξης μπορούν να φοιτούν μαθητές με γνωμάτευση από διαγνωστικές υπηρεσίες (π.χ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) ή από ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Επίσης, μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση που, κατά τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, έχει παρατηρηθεί πως παρουσιάζουν δυσκολίες. Με τις προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων και με τη νέα ενταξιακή στάση της εκπαίδευσης μπορούν να επιτευχθούν όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, με στόχο την ανάδειξη των δυνατοτήτων των μαθητών με Μ.Δ.

1.11 Η «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία και Παρέμβαση» (RtI) στην ανάγνωση

Η «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία και Παρέμβαση» - RtI δεν είναι απλά μια μέθοδος ή εκπαιδευτική προσέγγιση, αλλά μια διαδικασία (process) που έχει ως στόχο να μεταφέρει την έμφαση και την κατανομή των πόρων. Με άλλα λόγια, οι πόροι, δηλαδή τα οικονομικά δεδομένα και οι ανθρώπινοι πόροι, διατίθενται στη διδασκαλία. Επίσης, δίνει έμφαση στον τρόπο που παρέχεται η διδασκαλία και η αξιολόγησή της προς όφελος των μαθητών (Dickman, 2006).

Η μέθοδος αυτή δρα υποστηρικτικά προς τους μαθητές με Μ.Δ. και σχετίζεται με διδασκαλία υψηλού επιπέδου αρχική ανίχνευση για Μ.Δ. σε όλο τον πληθυσμό της γενικής τάξης. Στους μαθητές με Μ.Δ. παρέχονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έχουν ως στόχο να βελτιώσουν το ρυθμό μάθησής τους. Στον τομέα της ανάγνωσης, που μας ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία, οι εκπαιδευτικές αυτές παρεμβάσεις γίνονται από εξειδικευμένους παιδαγωγούς και βασίζονται σε έρευνες που έχουν αποδείξει ποια στοιχεία είναι αποτελεσματικά για διδασκαλία. Στους μαθητές με Μ.Δ. παρέχονται πολλαπλές ευκαιρίες για μάθηση, επιπρόσθετος χρόνος και υποστηρικτική διδασκαλία ανάλογα με το βαθμό Μ.Δ. που έχουν. Κάτι ακόμη που χαρακτηρίζει την «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία και Παρέμβαση» - RtI είναι η συνεχής αξιολόγηση (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα) των μαθητών, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτοί ανταποκρίνονται στην παρέμβαση (Dickman, 2006). Σύμφωνα με την αξιολόγηση αυτή, στους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στην παρέμβαση παρέχεται επιπρόσθετη διδασκαλία και ταυτόχρονα παρακολουθείται η πρόοδός τους, ενώ στους μαθητές που εξακολουθούν να μην ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στην παρέμβαση, προτείνονται οι υπηρεσίες της ειδικής αγωγής. Η βασική μέθοδος «Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία και Παρέμβαση» αποτελείται από τρία επίπεδα παρεμβάσεων. Το πρώτο επίπεδο, που αποτελεί το βασικότερο σε αυτήν την κλιμακωτή διδασκαλία, στηρίζεται στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα κι έχει ως στόχο την παροχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος υψηλής ποιότητας, που βασίζεται σε αποτελέσματα ερευνών. Στο επίπεδο αυτό, η διδασκαλία αφορά όλους τους μαθητές της γενικής τάξης. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει τους μαθητές εκείνους που έχουν επιδόσεις χαμηλότερες από τα αναμενόμενα επίπεδα και διατρέχουν κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Εδώ περιλαμβάνονται παρεμβάσεις καθορισμένης διάρκειας σε μικρές ομάδες με συγκεκριμένους και τεκμηριωμένους στόχους, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Τέλος, το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει μαθητές με πολύ χαμηλές επιδόσεις, που κρίνεται ότι πρέπει να δεχτούν ειδική εκπαίδευση. Στο τρίτο επίπεδο γίνονται εξατομικευμένες και έντονες παρεμβάσεις και παρέχονται υπηρεσίες που μπορεί να είναι παρόμοιες με τις κλασικές υπηρεσίες της ειδικής αγωγής (Bradley, Danielson, & Doolittle, 2005).

1.12 Οριοθέτηση του προβλήματος

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, φαίνεται πως είναι αρκετοί οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με την αναγνωστική κατανόηση και τις στρατηγικές που συμβάλλουν στη βελτίωσή της. Ωστόσο, είναι πολύ λίγες οι έρευνες που εξετάζουν μεμονωμένα τη στρατηγική της περίληψης σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση (Fidalgo κ.α, 2014 · Leopold & Leutner, 2012 · Wormeli, 2005). Επιπλέον, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρούμε πως οι περισσότερες έρευνες αναφορικά με τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης έχουν γίνει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ είναι πολύ λίγες αυτές που αφορούν στη δευτεροβάθμια, καθώς επίσης και ότι οι περισσότερες εφαρμόζουν ομαδοσυνεργατική ή αμοιβαία διδασκαλία και όχι εξατομικευμένη (Andreassen & Bråten, 2011 · Bremer κ.α, 2002 · Dabarera κ.α, 2014 · Lapp κ.α, 2008 · Lubliner, 2002 · Ogle & Correa-Kontun, 2010 · Pilonieta & Medina, 2009 · Spörer κ.α, 2009). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί πως στον ελλαδικό χώρο φαίνεται πως δεν έχουν γίνει αντίστοιχες έρευνες τόσο στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή της παρούσα έρευνας, που έχει ως κύριο στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με Μ.Δ., με διδασκαλία κατάλληλων στρατηγικών ανάγνωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1.13 Σκοπός της παρέμβασης και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής της διδασκαλίας της στρατηγικής της περίληψης και συνεπικουρικά των στρατηγικών της πρόβλεψης και της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων, στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της μαθήτριας που συμμετείχε στην έρευνα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- α) Θα συμβάλει η διδασκαλία της στρατηγικής της πρόβλεψης στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της μαθήτριας της έρευνας και σε ποιο βαθμό;
- β) Θα συμβάλει η διδασκαλία της στρατηγικής της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της μαθήτριας της έρευνας και σε ποιο βαθμό;
- γ) Θα συμβάλει η διδασκαλία της στρατηγικής της περίληψης συμπεριλαμβανομένων και των δύο προηγούμενων στρατηγικών στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της μαθήτριας της έρευνας και σε ποιο βαθμό;

δ) Θα κατανοεί η μαθήτρια της έρευνας τα κείμενα που διαβάζει με τη στρατηγική της περίληψης σε συνδυασμό με τη στρατηγική της πρόβλεψης και διευκρίνισης άγνωστων λέξεων και σε ποιο βαθμό;

ε) Σε τι βαθμό θα μπορεί η μαθήτρια της έρευνας να διατηρήσει τα οφέλη των στρατηγικών της παρέμβασης και να τα εφαρμόζει, ώστε να κατανοεί τα κείμενα των γλωσσικών μαθημάτων του σχολείου;

στ) Θα έχει η μαθήτρια της έρευνας καλύτερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση των κειμένων των γλωσσικών μαθημάτων του σχολείου σε σχέση με την ομάδα ελέγχου;

ii. Κεφάλαιο Δεύτερο: Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε οιοσδήποτε πειραματικός σχεδιασμός (pre-test και post-test) με ταυτόχρονη μελέτη μιας περίπτωσης. Σύμφωνα με την αρχή της πειραματικής μεθόδου, στα πειράματα μας ενδιαφέρουν οι σχέσεις μεταξύ μεταβλητών (δηλαδή παραγόντων για τους οποίους συλλέγονται οι πληροφορίες σε μια έρευνα). Βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι κάθε μεταβλητή μεταβάλλεται και μετριέται σε ελεγχόμενες συνθήκες. Οι μεταβλητές αυτές είναι: α) η ανεξάρτητη (independent), την οποία χειρίζεται ο ερευνητής, ώστε να παρατηρήσει αν θα μεταβληθεί, β) η εξαρτημένη (dependent), η οποία απαντά στην ερώτηση *τι θα κάνει ο συμμετέχοντας* και η μεταβλητότητά της εξαρτάται από τις συνθήκες που χειρίζεται ο ερευνητής. Ουσιαστικά, η εξαρτημένη μεταβλητή αποτελεί εκείνο που μετρά ο ερευνητής, όταν μεταβάλει την ανεξάρτητη. Στην παρούσα έρευνα η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η παρέμβαση διδασκαλίας στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν ο βαθμός κατανόησης κειμένων με τη χρήση των συγκεκριμένων στρατηγικών που διδάχτηκε η μαθήτρια στην παρέμβαση με ρητή και άμεση διδασκαλία.

Στην περίπτωση των οιονεί πειραμάτων, ο χειρισμός των μεταβλητών και οι μετρήσεις γίνονται χωρίς να έχει προηγηθεί τυχαίος ορισμός συμμετεχόντων στις πειραματικές συνθήκες. Πολλές φορές, οι ερευνητές προτιμούν να επιλέγουν οι ίδιοι τις ομάδες των συμμετεχόντων της πειραματικής διαδικασίας, εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά των ατόμων και προσπαθώντας να καταστήσουν όσο το δυνατόν ισοδύναμες τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) (Καχυριάνης, Κόμης και Αβούρης, 2008). Κατά τον ίδιο τρόπο και στην παρούσα έρευνα έγινε επιλογή των συμμετεχόντων (μαθητές του τμήματος ένταξης) από την ερευνήτρια και ελέγχθηκε το αρχικό επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, ώστε να είναι περίπου το ίδιο. Ο έλεγχος αυτός έγινε με αρχική αξιολόγηση με σταθμισμένο εργαλείο. Όπως και στο απλό πείραμα, έτσι και στο οιονεί πείραμα, στόχος μας είναι να εξετάζουμε τη συνδιακύμανση. Ωστόσο, το οιονεί πείραμα δε δύναται να ελέγξει με αυτόματο τρόπο όλες τις αδιαχώριστες μεταβλητές. Στο οιονεί πείραμα πρέπει να ελέγχουμε όλες τις αδιαχώριστες μεταβλητές μην επιτρέποντάς τες να επιδρούν στην εξαρτημένη μεταβλητή. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε να εφαρμοστεί η παρέμβαση τις ημέρες και ώρες, κατά τις οποίες η μαθήτρια της έρευνας είχε στο πρόγραμμά του το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο γενικό τμήμα. Επίσης, από την προκαταρκτική διερεύνηση των συνθηκών του σχολείου όσον αφορά στη διδασκαλία, οι μαθητές δεν παρακολουθούσαν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο του τμήματος ένταξης. Με αυτόν τον τρόπο έγινε προσπάθεια να μειωθούν οι εξωτερικοί παράγοντες που θα μπορούσαν να βλάψουν την εσωτερική εγκυρότητα του πειράματος.

Σύμφωνα με την αρχή της Μελέτης Περίπτωσης, διερευνάται σε βάθος μια ολότητα (περίπτωση), δηλαδή στην παρούσα έρευνα μια συγκεκριμένη μαθήτρια (η μαθήτρια της έρευνας), έτσι ώστε να κατανοήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο την περίπτωση αυτή (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Ο ερευνητής μια Μελέτης Περίπτωσης μπορεί επίσης να παρατηρήσει την εφαρμογή μιας παρέμβασης σε μεμονωμένο άτομο. Στις κοινωνικές έρευνες, οι Μελέτες Περίπτωσης είναι το όργανο εκείνο με το οποίο μπορούμε να δημιουργήσουμε μια θεωρία, να την επαληθεύσουμε ή και να τη βελτιώσουμε (Voss, Tsikriktsis, & Frohlich, 2002). Σε μια εκπαιδευτική έρευνα, ο σκοπός της Μελέτης Περίπτωσης είναι να αναλυθούν με συστηματικό τρόπο τα αποτελέσματα της επίδρασης μιας παρέμβασης, έτσι ώστε να γίνουν γενικεύσεις για τον ευρύτερο πληθυσμό, στον οποίο ανήκει η περίπτωση που μελετάται. Πρόκειται για μια πιο ποιοτική μέθοδο, που μπορεί να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα «πώς» και

«γιατί» των φαινομένων που ερευνώνται. Το ίδιο ακριβώς γίνεται και στα πειράματα, με τη διαφορά ότι στη Μελέτη Περίπτωσης, ο ερευνητής δε μπορεί να ελέγχει όλες τις συνθήκες. Στο κομμάτι της αξιοπιστίας και εγκυρότητας, στις Μελέτες Περίπτωσης έχουμε τρία κριτήρια εγκυρότητας κι ένα κριτήριο αξιοπιστίας: α) εγκυρότητα πρότασης, β) εσωτερική εγκυρότητα, γ) εξωτερική εγκυρότητα, δ) αξιοπιστία (Rowley, 2002). Παρ' όλα αυτά, πολλοί υποστηρίζουν ότι η μέθοδος είναι «ψευδοεπιστημονική», επειδή στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε υποκειμενικές κρίσεις των ερευνητών. Επίσης, ένα άλλο στοιχείο που αμφισβητείται είναι η δυνατότητα γενίκευσης και ελέγχου της εξωτερικής εγκυρότητας, καθώς τα αποτελέσματα της μελέτης μιας περίπτωσης ίσως να μην μπορούν να γενικευθούν (Καχριμάνης κ.α, 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα, μελετήθηκε η εφαρμογή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μέσα από διδακτική παρέμβαση σε μια συγκεκριμένη μαθήτρια, για την οποία εφαρμόστηκε οιοσδήποτε πειραματικός σχεδιασμός.

Ο συνδυασμός των μεθόδων στην έρευνα χαρακτηρίζει την τριγωνοποίηση, σύμφωνα με την οποία, οι συμπληρωματικές μέθοδοι στην κοινωνική έρευνα μπορούν να εξασφαλίσουν την εγκυρότητά της, εφόσον βέβαια ληφθούν υπόψη τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύναμα σημεία της κάθε μεθόδου. Επίσης, με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων, μπορούμε να απαντήσουμε σε διαφορετικά ερωτήματα (που συμπληρώνουν το ένα το άλλο) και να δώσουμε καλύτερες ερμηνείες (Robson, 2007).

2.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 3 παιδιά (1 κορίτσι και 2 αγόρια) της Α΄ Γυμνασίου, που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης, σε δημόσιο σχολείο του Βόλου. Η επιλογή αυτού του δείγματος έγινε ακολουθώντας τη διαδικασία της βολικής δειγματοληψίας, καθώς στο ίδιο τμήμα πραγματοποιήθηκε παράλληλα και η απαιτούμενη πρακτική άσκηση για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου της ερευνήτριας. Και τα τρία παιδιά φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης, ενώ από την έρευνα εξαιρέθηκε ο τέταρτος μαθητής με σύνδρομο Tourette, του οποίου οι δυσκολίες ήταν πολύ σημαντικές και δεν ενέπιπταν στο πεδίο της παρούσας έρευνας. Οι ηλικίες των παιδιών ήταν 13 ετών, εκτός από τον ένα μαθητή της ομάδας ελέγχου, που επαναλάμβανε την ίδια τάξη (14 ετών). Όλα τα παιδιά είχαν την ελληνική γλώσσα ως μητρική. Από τους τρεις συμμετέχοντες, η μια μαθήτρια ήταν η μαθήτρια-στόχος της έρευνας, ενώ οι δύο άλλοι μαθητές αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Η μαθήτρια δεν είχε κάποια επίσημη διάγνωση από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. ή κάποιο

άλλο επίσημο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, αλλά αντιμετώπιζε αρκετές δυσκολίες στα γλωσσικά μαθήματα και στην κατανόηση των κειμένων των σχολικών βιβλίων της τάξης της και συνεπώς κρίθηκε αναγκαία από τους καθηγητές του σχολείου η παρακολούθηση του τμήματος ένταξης. Οι άλλοι δύο μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν επίσημη διάγνωση από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. για Μ.Δ. Η επιλογή της συγκεκριμένης μαθήτριας έγινε, επειδή ήταν πιο συνεργάσιμη σε σχέση με τους δύο άλλους μαθητές και ήθελε να συμμετέχει στην έρευνα. Επίσης, οι δύο μαθητές της ομάδας ελέγχου φοιτούσαν σε διαφορετικό γενικό τμήμα από τη μαθήτρια της έρευνας (μαθήτρια), αλλά στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας είχαν την ίδια φιλόλογο.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την αυστηρή τήρηση της επιστημονικής – ερευνητικής δεοντολογίας, όπως προστασία των προσωπικών δεδομένων των παιδιών, της εμπιστευτικότητας, της εχεμύθειας και του σεβασμού των συμμετεχόντων, και την πλήρη ενημέρωση για τους σκοπούς και τις διαδικασίες της έρευνας, καθώς και για την οικειοθελή συμμετοχή και την ελευθερία της αποχώρησης από αυτή.

2.3 Διαδικασία

Για την παρέμβαση και την καταγραφή των αποτελεσμάτων της έγινε μια αρχική αξιολόγηση όλων των συμμετεχόντων με σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας, ακολούθησαν 24 μαθήματα παρέμβασης και στο τέλος έγινε μια επαναξιολόγηση των συμμετεχόντων πάλι με το ίδιο εργαλείο. Επίσης, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης γίνονταν συνεχής παρακολούθηση της προόδου της μαθήτριας της έρευνας, εφαρμόζοντας τη διαδικασία της «Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία και Παρέμβαση», αλλά και αυτό-αξιολογήσεις από την ίδια τη μαθήτρια με χρήση ειδικά διαμορφωμένης ρουμπρίκας. Επιπλέον, για την κατασκευή περίληψης υπήρξε μια αρχική και μια τελική αξιολόγηση της φιλολόγου του τμήματος ένταξης, η οποία κάλεσε τη μαθήτρια να διαβάσει σε κάθε φάση ένα κείμενο του σχολικού βιβλίου και να κάνει την περίληψή του. Η παρέμβαση έλαβε χώρα σε ξεχωριστή και ήσυχη αίθουσα, χωρίς πρόσβαση σε διασπαστικά στοιχεία.

2.3.1 Εργαλείο αξιολόγησης

Ως εργαλείο αξιολόγησης της ανάγνωσης (στην αρχική και τελική αξιολόγηση) χρησιμοποιήθηκε το τεστ ανάγνωσης «Τεστ-Α» (Παντελιάδου και Αντωνίου, 2008), το οποίο έχει ως στόχο την αξιολόγηση συνολικά της αναγνωστικής δεξιότητας

μαθητών από τη Γ' Δημοτικού ως τη Γ' Γυμνασίου. Το «Τεστ-Α» είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, που αξιολογεί την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια, τη μορφολογία-σύνταξη και την κατανόηση.

Γενικότερα, το «Τεστ-Α» δίνει πολλές πληροφορίες για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, αφού μπορεί να την αξιολογήσει σφαιρικά, να αξιολογήσει συγκριτικά την αναγνωστική επίδοση ενός μαθητή σε σχέση με το μέσο όρο της επίδοσης σε κάθε τάξη, να ανιχνεύσει τους μαθητές που παρουσιάζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες, να κάνει τυπική διάγνωση μαθητών με Μ.Δ., να επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην ανίχνευση των Μ.Δ., να διευκολύνει τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος για κάθε μαθητή με βάση την επίδοση στις δοκιμασίες του τεστ. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα σε ερευνητές να το χρησιμοποιούν ως εργαλείο έγκυρης και αξιόπιστης μέτρησης του αναγνωστικού επιπέδου μαθητών από τη Γ' Δημοτικού ως τη Γ' Γυμνασίου. Ακόμη, επιτρέπεται και η χρήση των επιμέρους δοκιμασιών για την αξιολόγηση των επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων (Παντελιάδου και Αντωνίου, 2008).

2.3.2 Αρχική αξιολόγηση

Η αρχική αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας (pre-test) και των τριών μαθητών έγινε μια εβδομάδα πριν την παρέμβαση με το τεστ ανάγνωσης «Τεστ-Α». Οι μαθητές υποβλήθηκαν ατομικά στις δοκιμασίες του τεστ την ίδια μέρα και η διάρκεια αξιολόγησής τους ήταν 45 λεπτά (μια διδακτική ώρα) έκαστος. Κατά την αρχική αξιολόγηση, οι μαθητές κλήθηκαν να φέρουν σε πέρας δέκα αναγνωστικές δοκιμασίες, οι οποίες περιελάμβαναν:

- ανάγνωση άσημων λέξεων με χρήση φωνολογικής στρατηγικής
- ανάγνωση λέξεων με σημασιολογικό περιεχόμενο με χρήση ορθογραφικής ή φωνολογικής στρατηγικής
- διάκριση άσημων λέξεων από λέξεις με πραγματική σημασία
- ανάγνωση κειμένου σε καθορισμένο χρόνο για αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας
- σχηματισμός ρημάτων με σωστούς χρόνους, πρόσωπα και εγκλίσεις
- παραγωγή σύνθετων λέξεων με χειρισμό των μορφολογικών στοιχείων της γλώσσας

- προφορική σύνταξη προτάσεων (με τη βοήθεια συνοδευτικής εικόνας)
- προφορική σύνταξη προτάσεων (χωρίς τη βοήθεια συνοδευτικής εικόνας)
- εύρεση προτάσεων με κοινή σημασία μέσα σε ένα σύνολο προτάσεων
- κατανόηση κειμένου και απάντηση σε ερωτήσεις πολλαπλών στρατηγικών.

Πέρα από την αξιολόγηση του «Τεστ-Α», υπήρξε την ίδια εβδομάδα και μια αρχική αξιολόγηση από τη φιλόλογο του Τ.Ε., η οποία ζήτησε από τη μαθήτριά να κατασκευάσει την περίληψη ενός κειμένου του σχολικού βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας, την οποία αξιολόγησε με ειδικά κατασκευασμένα ρουμπρίκα (βλ. Παράρτημα Β, σελ. 120).

2.3.3 Παρέμβαση (ΠρΑΛΠε)

Η παρέμβαση αφορούσε τη ρητή και άμεση διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, με επικέντρωση στη στρατηγική της *περίληψης*, ενώ συνεπικουρικά διδάχτηκαν και οι στρατηγικές της *πρόβλεψης* και της *διευκρίνισης άγνωστων λέξεων*. Για το λόγο αυτό, η παρέμβαση ονομάστηκε ΠρΑΛΠε (**Π**ρόβλεψη- **Ά**γνωστες **Λ**έξεις- **Π**ερίληψη). Επίσης, εφαρμόστηκε η μέθοδος «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία και Παρέμβαση»- RtI, η οποία απαιτεί τη συνεχή αξιολόγηση των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Γι' αυτόν το λόγο κατά τη διάρκεια του ΠρΑΛΠε γίνονταν συνεχείς αξιολογήσεις με τη χρήση ρουμπρίκας και φύλλων αυτό-αξιολόγησης. Για όλες τις στρατηγικές δόθηκαν οπτικοποιημένα βήματα σε καρτέλες, ενώ η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και της εύρεσης σημαντικών πληροφοριών απλά ενσωματώθηκαν στα βήματα της περίληψης και δεν διδάχτηκαν ξεχωριστά. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν δύο μήνες, στους οποίους έγιναν συνολικά 24 μαθήματα των 45 λεπτών το καθένα (περίπου 3 μαθήματα ανά εβδομάδα). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η παρέμβαση αφορούσε το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου και βασίστηκε σε κείμενα από το σχολικό βιβλίο του μαθητή (Αγγελάκος, Κατσαρού και Μαγγανά, 2010), καθώς και από το τετράδιο εργασιών (Αγγελάκος, Κατσαρού και Μαγγανά, 2010). Στη συνέχεια ακολουθούν αναλυτικά τα μαθήματα.

Οι φάσεις του ΠρΑΛΠε ήταν οι εξής:

Α΄ φάση

Ρητή και άμεση παρουσίαση όλων των στρατηγικών στη μαθήτριά

Β΄ φάση	Ρητή μοντελοποίηση των στρατηγικών της πρόβλεψης και της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων
Γ΄ φάση	Καθοδηγούμενη εξάσκηση στις στρατηγικές της πρόβλεψης και της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων
Δ΄ φάση	Ρητή μοντελοποίηση της στρατηγικής της περίληψης
Ε΄ φάση	Καθοδηγούμενη εξάσκηση στη στρατηγική της περίληψης με ενσωμάτωση των δύο προηγούμενων στρατηγικών
Στ΄ φάση	Ανεξάρτητη εξάσκηση όλων των στρατηγικών

Α΄ φάση

Μάθημα 1^ο:

Στο πρώτο μάθημα έγινε μια πρώτη ρητή ενημέρωση στη μαθήτριά της έρευνας για την παρέμβαση που θα γινόταν, καθώς και μια γενική αναφορά στο στόχο του ΠρΑΛΠε. Επίσης έγινε ανίχνευση με μορφή ιδεοθύελλας (brainstorming) για το αν γνώριζε η μαθήτριά τι είναι η περίληψη, πότε χρησιμοποιείται και πώς γίνεται. Η ιδεοθύελλα βοηθά τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να εκφράζουν ελεύθερα προϋπάρχουσες γνώσεις ή αντιλήψεις για το θέμα, με στόχο αυτές να αξιοποιηθούν στη συνέχεια (Βασάλα και Φλογαΐτη, 2002). Η ανίχνευση έγινε μέσω προφορικών ερωτήσεων και με καταγραφή των απαντήσεων της μαθήτριάς στον πίνακα, ενώ ακολούθησε και συζήτηση σχετικά με τις απαντήσεις. Από τις απαντήσεις της φάνηκε πως είχε μια γενική ιδέα του τι είναι περίληψη (συγκεκριμένα η μαθήτριά είπε: «γράφω ένα κείμενο με λιγότερα λόγια και βάζω δικές μου λέξεις»), ενώ δεν φάνηκε να γνωρίζει πότε τη χρησιμοποιούμε, αλλά και πώς γίνεται. Η ίδια η μαθήτριά εξέφρασε ότι αντιμετώπιζε ιδιαίτερη δυσκολία στην κατασκευή περίληψης στα πλαίσια των απαιτήσεων των σχολικών μαθημάτων.

Μετά τη συζήτηση, δόθηκαν γραπτά τα «μηνύματα- κλειδιά» της περίληψης, τα οποία διάβασε φωναχτά η μαθήτρια. Αυτά τα μηνύματα ουσιαστικά επεξηγούσαν τι σημαίνει περίληψη (βλ. Παράρτημα Α, εικόνα 1), εστιάζοντας στο ότι η περίληψη μας βοηθά να θυμόμαστε ευκολότερα μεγάλα και δύσκολα κείμενα, ενώ ταυτόχρονα προωθεί και την κατανόησή τους. Για να γίνει αυτό πιο εύληπτο από τη μαθήτρια, της παρουσιάστηκε κι ένα παράδειγμα περίληψης, δείχνοντας το αρχικό και το τελικό κείμενο, χωρίς ιδιαίτερες λεπτομέρειες. Κατόπιν, ενημερώθηκε πως στο επόμενο μάθημα θα γινόταν αναφορά και σε δύο άλλες στρατηγικές, τις: «*Προβλέπω τι θα γίνει*» (στρατηγική πρόβλεψης) και «*Βρίσκω τις άγνωστες λέξεις*» (στρατηγική διευκρίνισης άγνωστων λέξεων). Οι δύο αυτές στρατηγικές επιλέχτηκαν ως υποστηρικτικές για τη στρατηγική της περίληψης, γιατί, όπως υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά, ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση και ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση (Cromley, Snyder-Hogan, & Luciw-Dubas, 2010 · Takala, 2006 · van den Broek & Kendeou, 2008). Επιπρόσθετα, η στρατηγική διευκρίνισης άγνωστων λέξεων βοηθά τον αναγνώστη να «ξεκαθαρίσει» το νόημα των λέξεων που δεν γνωρίζει, ανοίγοντας έτσι το δρόμο για την εύρεση των σημαντικών πληροφοριών, που αποτελεί θεμελιώδες βήμα για την κατασκευή περίληψης.

Μάθημα 2^ο:

Στην αρχή του δεύτερου μαθήματος έγινε σύνδεση με την προηγούμενη γνώση της μαθήτριας, η οποία κλήθηκε να αναφέρει ποια «μηνύματα - κλειδιά» της περίληψης θυμόταν από το πρώτο μάθημα. Στη συνέχεια, η μαθήτρια έλαβε ξανά την καρτέλα με τα μηνύματα – κλειδιά, την οποία άφησε ανοιχτή μπροστά της, ώστε να μπορεί να τα θυμάται και να ανατροφοδοτείται. Κατόπιν, ενημερώθηκε άμεσα και ρητά σχετικά με τη στρατηγική της πρόβλεψης και της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων, αλλά και με τη στρατηγική της περίληψης. Τις δύο πρώτες στρατηγικές δεν τις είχε ξανασυναντήσει και γι' αυτόν το λόγο δε χρησιμοποιήθηκε ο όρος «στρατηγική» κατά τη διδασκαλία τους, ο οποίος μπορεί και να της δημιουργούσε σύγχυση. Αντί για τον όρο αυτό, χρησιμοποιήθηκαν οι ονομασίες «Προβλέπω τι θα γίνει» και «Βρίσκω τις άγνωστες λέξεις», ενώ για τη στρατηγική της περίληψης χρησιμοποιήθηκε απλά η λέξη «περίληψη» με την οποία η μαθήτρια ήταν ήδη εξοικειωμένη. Τα βήματα και των τριών στρατηγικών παρουσιάστηκαν οπτικοποιημένα σε καρτέλες, που παρέμειναν ανοιχτές πάνω στο θρανίο της μαθήτριας, ώστε να μπορεί να έχει άμεση πρόσβαση και να τις θυμάται (βλ. Παράρτημα Α, εικόνες 2,3,4 α,β,γ). Θα πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι τα

βήματα που επιλέχθηκαν για τη στρατηγική της περίληψης αναφέρονται και στο σχολικό βιβλίο του μαθητή για το μάθημα της Ν. Γλώσσας, στη σελίδα 48:

« α. Η προσεκτική ανάγνωση του αρχικού κειμένου.

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

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

δ. Η γραφή σύντομων πλαγιότιτλων σε κάθε παράγραφο.

ε. Η γραφή της περίληψης με ιδιαίτερη προσοχή:

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

– να αξιοποιεί με προσοχή τις απαραίτητες συνδετικές λέξεις·

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

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

– να μην υπερβαίνει τον αριθμό λέξεων που έχει οριστεί».

Παρόμοια μέθοδο εφάρμοσαν στην έρευνά τους και οι Andreassen & Bråten, (2011), οι οποίοι κατά τη μοντελοποίηση των στρατηγικών που δίδαξαν, κατασκεύασαν χαρακτήρες σε αφίσες που τις αντιπροσώπευαν και τις κόλλησαν στον τοίχο της τάξης, ώστε οι μαθητές να μπορούν να τις βλέπουν και να μην τις ξεχνούν. Με τον ίδιο τρόπο και οι Ogle & Correa-Kovtun, (2010) τοποθέτησαν στα θρανία των συμμετεχόντων της έρευνάς τους κάρτες με τα βασικά βήματα των στρατηγικών που δίδαξαν, αλλά και οι Casteel, Isom, & Jordan, (2000) έκαναν χρήση της ίδιας μεθόδου. Οι μαθητές έπρεπε να κοιτούν τα βήματα από τις καρτέλες και να τα εφαρμόζουν με τη σωστή σειρά. Ο τρόπος αυτός προωθεί την αυτό-παρακολούθηση και τον αυτό-έλεγχο των μαθητών για τη σωστή εφαρμογή των στρατηγικών.

Β' φάση

Μάθημα 3^ο:

Σύμφωνα με τις αρχές της ρητής διδασκαλίας, στο τρίτο μάθημα έγινε μοντελοποίηση του «*Προβλέπω τι θα γίνει*» (βλ. Παράρτημα Α, εικ. 5). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε τι

κείμενο «*Πρώτη μέρα στο Γυμνάσιο*» από το βιβλίο του μαθητή της Νεοελληνικής Γλώσσας, σελ. 10, το περιεχόμενο του οποίου δεν το θυμόταν η μαθήτρια. Εφαρμόστηκαν με φωναχτή σκέψη προσεκτικά όλα τα βήματα της στρατηγικής, εξηγώντας κάθε φορά στη μαθήτρια τι κάνουμε και γιατί, έχοντας ανοιχτή στο θρανίο την καρτέλα των βημάτων. Επιπλέον, πριν την ανάγνωση υπήρξε εστίαση στις ερωτήσεις *Τι έχω καταλάβει από τον τίτλο και τις εικόνες; / Τι γνωρίζω ήδη γι' αυτά;*. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης έγινε επικέντρωση στην ερώτηση *Τι θα ήθελα να μάθω;* Η μοντελοποίηση είχε ως εξής:

Τι έχω καταλάβει από τον τίτλο και τις εικόνες; Πριν αρχίσω να διαβάζω κοιτώ τον τίτλο του κειμένου. Βλέπω πως μας λέει: «*Πρώτη μέρα στο Γυμνάσιο*». Μετά κοιτώ την εικόνα του κειμένου. Βλέπω παιδιά στο σχολείο, κάποιους μεγάλους ανθρώπους κι έναν ιερέα, άρα συμπεραίνω πως μάλλον πρόκειται για τον αγιασμό που γίνεται την πρώτη μέρα στις σχολικής χρονιάς.

Τι γνωρίζω ήδη γι' αυτά; Ξέρω πως και στο δικό μας σχολείο γίνεται αυτή η τελετή κάθε χρόνο. Αν λάβω υπόψη μου και τον τίτλο, μπορώ να προβλέψω πως το κείμενο μάλλον θα μας μιλάει για την πρώτη μέρα της σχολικής χρονιάς στο Γυμνάσιο και ίσως η ιστορία να αναφέρει κάτι και για τον αγιασμό. Θα ξεκινήσω να διαβάζω για να δω αν προέβλεψα σωστά. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σταματώ και σκέφτομαι ποια είναι τα βασικά πρόσωπα και ιδέες και τα υπογραμμίζω με κόκκινο. Αυτό το κείμενο μέχρι τη δεύτερη παράγραφο μας μιλά για την Άννα, το Γιώργο και το γυμνασιάρχη και μας λέει πως αυτός είναι πολύ αυστηρός.

Τι θα ήθελα να μάθω; Τι νομίζω πως θα συμβεί παρακάτω; Ίσως μιλήσει για το γυμνασιάρχη πιο αναλυτικά. Ίσως αναφέρει κάτι και για τον αγιασμό, όπως είδαμε και στην εικόνα. Συνεχίζοντας την ανάγνωση, διαπιστώνουμε πως στη τέταρτη παράγραφο όντως το κείμενο μιλάει για τον αγιασμό και για το πόσο αυστηρός ήταν ο γυμνασιάρχης. Άρα η πρόβλεψή μου ήταν σωστή. Τελειώνοντας την ανάγνωση ολόκληρου του κειμένου, ξανασκέφτομαι για τι μας μιλάει το κείμενο γενικά.

Παρόμοια μέθοδο για τη μοντελοποίηση της στρατηγικής εφάρμοσαν σε έρευνα τους οι Andreassen & Bråten, (2011), αλλά και οι Lapp και συνεργ., (2008). Και στις δύο έρευνες η στρατηγική της πρόβλεψης μοντελοποιήθηκε με ρητό τρόπο και φωναχτή σκέψη από τους εκπαιδευτικούς, με τη διαφορά ότι η έρευνα των Lapp και

συνεργ., (2008) περιείχε και αμοιβαία διδασκαλία. Οι Casteel και συνεργ., (2000) επίσης πρότειναν τον ίδιο τρόπο μοντελοποίησης της στρατηγικής της πρόβλεψης.

Μάθημα 4^ο:

Στο τέταρτο μάθημα έγινε η μοντελοποίηση του «*Βρίσκω τις άγνωστες λέξεις*» (βλ. Παράρτημα Α, εικ. 6). Συγκεκριμένα, επιλέχτηκε το «*Κείμενο 7*» από την 3^η ενότητα του σχολικού βιβλίου του μαθητή της Νεοελληνικής Γλώσσας, στη σελίδα 49. Το κείμενο αυτό δεν το είχε ξαναδιδασχτεί η μαθήτρια. Εφαρμόστηκαν και πάλι ρητά, με φωναχτή σκέψη όλα τα βήματα της στρατηγικής, εξηγώντας αναλυτικά στη μαθήτρια τι κάνουμε και γιατί, αφήνοντας ανοιχτή στο θρανίο την καρτέλα με τα βήματα. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι πριν τη μοντελοποίηση της στρατηγικής στο επιλεγμένο κείμενο, έγινε μοντελοποίηση της χρήσης λεξικού κάτι που η μαθήτρια δε γνώριζε πώς να χρησιμοποιεί. Η μοντελοποίηση ήταν η παρακάτω:

Αρχικά βρίσκω την άγνωστη λέξη και την κυκλώνω. Κοιτάζω λίγο πριν και λίγο μετά τη λέξη για να βρω ίχνη που μπορούν να με βοηθήσουν να καταλάβω το νόημα ή αναλύω τη λέξη για να βρω τη ρίζα της. Προσέχω λέξεις όπως το *και*, *όπως*, *σαν*, δηλαδή που ακολουθούν μετά και εξηγούν την άγνωστη λέξη. Προσέχω λέξεις όπως *αλλά*, *όμως*, *αντίθετα*, *αν και* που δίνουν αντίθετη σημασία με την άγνωστη λέξη. Προσέχω τα προθήματα (αρχή λέξης) και τις καταλήξεις (τέλος λέξης). Επίσης, σκέφτομαι μήπως την έχω ξανακούσει, συμβουλευόμαι το γλωσσάρι και αν δεν τα καταφέρω, κοιτάζω στο λεξικό ή ρωτώ κάποιον άλλο. Στο «*Κείμενο 7*» δεν καταλαβαίνω τη λέξη «*έγκριση*». Διαβάζοντας λίγο πριν βλέπω τη λέξη «*παράνομη*». Άρα συμπεραίνω ότι αυτή η «*έγκριση*» του κειμένου ήταν αντίθετη στο νόμο. Επιπλέον, αμέσως μετά αναφέρεται η φράση «*έβαλε πλώρη για την Ανταρκτική*», άρα καταλαβαίνω ότι το πλήρωμα έφυγε για την Ανταρκτική, αφού πήρε έγκριση. Θυμάμαι επίσης πως κάποτε ο διευθυντής του σχολείου μου είχε πει ότι έπρεπε να πάρω την «*έγκριση*» των γονιών μου για να συμμετάσχω σε μια εκδρομή. Νομίζω λοιπόν, πως η σημασία της λέξης είναι «*άδεια*». Τώρα θα γράψω την άγνωστη λέξη στην τράπεζα λέξεων (1^η στήλη) και δίπλα θα σημειώσω τη σημασία που της έδωσα (2^η στήλη). Στην τρίτη στήλη θα γράψω πώς βρήκα τη σημασία. Μετά θα ξαναδιαβάσω την πρόταση, αλλά στη θέση της λέξης «*έγκριση*» θα βάλω «*άδεια*». Διαβάζοντας ξανά, διαπιστώνω πως εξάγεται λογικό νόημα (η ίδια μοντελοποίηση ακολουθήθηκε και για τη λέξη «*αφανισμός*»).

Στην έρευνα των Pilonieta & Medina, (2009), οι μαθητές διδάχτηκαν τη στρατηγική διευκρίνισης άγνωστων λέξεων μέσα από αμοιβαία και ταυτόχρονα ρητή διδασκαλία. Για τη στρατηγική αυτή, οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στο επίπεδο της λέξης (διευκρίνιση σημασίας μεμονωμένων λέξεων και όχι ευρύτερων ιδεών και γενικότερων νοημάτων του κειμένου), καθώς θεώρησαν ότι σε αυτό το επίπεδο οι μαθητές θα μπορούσαν να εξασκήσουν καλύτερα και τις φωνολογικές τους δεξιότητες. Στην παρούσα έρευνα η επικέντρωση έγινε επίσης στο επίπεδο της λέξης, χωρίς να αποκλείονται από τη στρατηγική και ολόκληρες φράσεις. Στόχος της στρατηγικής δεν ήταν τόσο η καλλιέργεια της φωνολογικής δεξιότητας της μαθήτριας, δεδομένου ότι επρόκειτο για δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεδομένου ότι δεν εμφάνιζε ιδιαίτερες δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα. Στην έρευνα των Lapp και συνεργ., (2008) η διευκρίνιση της σημασίας των άγνωστων λέξεων έγινε ομοίως είτε με την εύρεση της ρίζας προέλευσης της λέξης είτε με τη βοήθεια των συμφραζόμενων. Επίσης, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, η εκπαιδευτικός της έρευνας στηρίχτηκε και σε παραδείγματα του κειμένου για την κατανόηση των λέξεων. Ωστόσο, και σε αυτήν την έρευνα εφαρμόστηκε η αμοιβαία διδασκαλία, αλλά η φάση της μοντελοποίησης έγινε με ρητό τρόπο και φωναχτή σκέψη. Στην έρευνα των Ogle & Correa-Kovtun, (2010), για τις άγνωστες λέξεις χρησιμοποιήθηκε ένα σημειωματάριο λεξιλογίου, στο οποίο κάθε μαθητής έπρεπε να γράψει ατομικά το καινούριο και σημαντικό λεξιλόγιο που συναντούσε κατά την ανάγνωση. Δεδομένου ότι κάποιοι από τους συμμετέχοντες της έρευνας αυτής ήταν και δίγλωσσα, έγινε στο ίδιο σημειωματάριο και μετάφραση της λέξης στη μητρική γλώσσα του κάθε μαθητή και παράλληλα, οι μαθητές οπτικοποίησαν (με μια ζωγραφιά) τη σημασία κάθε άγνωστης λέξης σε ξεχωριστή στήλη.

Γ' φάση

Μάθημα 5^ο - 7^ο :

Στα μαθήματα αυτά έγινε καθοδηγούμενη εξάσκηση στη στρατηγική της πρόβλεψης «*Προβλέπω τι θα γίνει*». Η επιλογή αυτής της φάσης έγινε, καθώς θεωρήθηκε καλύτερο να εφαρμοστεί η καθοδηγούμενη εξάσκηση στη μεμονωμένη στρατηγική αμέσως μετά τη μοντελοποίηση (που έγινε στο τρίτο μάθημα), έτσι ώστε να μην έχει περάσει μεγάλο χρονικό διάστημα και η μαθήτρια να μπορεί να κάνει εύκολα τις συνδέσεις. Για το σκοπό αυτό επιλέχτηκαν από το βιβλίο του μαθητή τα κείμενα «*Η παράσταση*» στη

σελίδα 82 και «*Ο νέος ρόλος του δασκάλου*» στη σελίδα 34 (βλ. Παράρτημα Α, εικ. 7 α,β). Συγκεκριμένα, για το πρώτο κείμενο χρειάστηκαν δύο μαθήματα, καθώς ήταν μεγαλύτερο σε έκταση από το δεύτερο. Αρχικά έγινε υπενθύμιση των βημάτων της στρατηγικής από την καρτέλα υπενθύμισης βημάτων, η οποία παρέμενε ανοιχτή στο θρανίο καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων (βλ. Παράρτημα Α, εικ. 8). Η μαθήτρια της έρευνας κοίταζε πριν την ανάγνωση τον τίτλο και τις εικόνες (όπου υπήρχαν) και με βάση την προϋπάρχουσα γνώση της έκανε πρόβλεψη για το περιεχόμενο των κειμένων. Κατόπιν, διάβασε δυνατά την πρώτη παράγραφο κάθε κειμένου και ακολούθησε φωναχτά τα βήματα της στρατηγικής κοιτώντας για έλεγχο την καρτέλα βημάτων. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκαν με φωναχτή σκέψη τα βήματα της στρατηγικής σε ολόκληρα τα κείμενα. Σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων παρεχόταν καθοδήγηση στη μαθήτρια όταν δυσκολευόταν, με καθοδηγητικές ερωτήσεις και νύξεις, αλλά και προτροπές να συμβουλευεται τις καρτέλες βημάτων, όταν ξεχνούσε κάποιο βήμα. Στο τέλος του έκτου και έβδομου μαθήματος, η μαθήτρια συμπλήρωσε ένα φύλλο αυτό-παρακολούθησης, στο οποίο σημείωνε αν εφάρμοσε όλα τα βήματα (βλ. Παράρτημα Β, σελ. 121), καθώς και μία ρουμπρίκα αυτό-αξιολόγησης για τη συγκεκριμένη στρατηγική στο τέλος του έβδομου μαθήματος (βλ. Παράρτημα Β, σσ. 122,123). Η χρήση του φύλλου αυτό-παρακολούθησης βασίστηκε στα θετικά αποτελέσματα που είχε η αντίστοιχη χρήση καρτών αυτό-παρακολούθησης στην έρευνα των Jitendra και συνεργ., (2000).

Μάθημα 8^ο – 9^ο:

Στα δύο αυτά μαθήματα έγινε καθοδηγούμενη εξάσκηση στη στρατηγική διευκρίνισης άγνωστων λέξεων «*Βρίσκω τις άγνωστες λέξεις*». Γι' αυτόν το λόγο επιλέχτηκε από το βιβλίο του μαθητή της Νεοελληνικής Γλώσσας, το κείμενο 2 «*Παρατηρώντας και ζωγραφίζοντας ωραίους πίνακες*» στη σελίδα 100 και συγκεκριμένα η πρώτη παράγραφος (βλ. Παράρτημα Α, εικ. 9). Στην αρχή έγινε ρητή υπενθύμιση όλων των βημάτων που έπρεπε να ακολουθήσει η μαθήτρια μέσα από την καρτέλα βημάτων της στρατηγικής, που παρέμεινε πάνω στο θρανίο για όλη τη διάρκεια των δύο αυτών μαθημάτων. Η μαθήτρια διάβασε δυνατά δύο φορές όλη την παράγραφο και, αφού εντόπισε τις άγνωστες λέξεις, τις υπογράμμισε με κίτρινο μαρκαδόρο. Στη συνέχεια, εφάρμοσε τα βήματα της στρατηγικής χρησιμοποιώντας φωναχτή σκέψη με βάση την κάρτα βημάτων που είχε μπροστά της. Στα σημεία που δυσκολευόταν, της παρεχόταν βοήθεια και υποστήριξη, κυρίως όταν έπρεπε να

αναλύσει μορφολογικά μια άγνωστη λέξη. Επίσης, υπήρξε ιδιαίτερη καθοδήγηση κατά την καταγραφή των άγνωστων λέξεων στην τράπεζα λέξεων, καθώς η μαθήτρια δυσκολεύτηκε στην αρχή να καταλάβει πώς έπρεπε να γίνει αυτή η καταγραφή (βλ. Παράρτημα Α, εικ. 10). Στο τέλος του 9^{ου} μαθήματος, η μαθήτρια συμπλήρωσε ένα φύλλο αυτό-παρακολούθησης (βλ. Παράρτημα Β, σελ. 124) και μια ρουμπρίκα για τα βήματα της συγκεκριμένης στρατηγικής, όμοια με αυτή που συμπλήρωσε και στη στρατηγική της πρόβλεψης (βλ. Παράρτημα Β, σσ. 125-127). Επίσης, στη φάση αυτή συμπληρώθηκαν οι δύο προηγούμενες ρουμπρίκες για αξιολόγηση της μαθήτριας από την ερευνήτρια σχετικά με τις στρατηγικές της πρόβλεψης και διευκρίνισης άγνωστων λέξεων του ΠρΑΛΠε .

Δ΄ φάση

Μάθημα 10^ο – 12^ο:

Από το 10^ο έως το 12^ο μάθημα έγινε η ρητή μοντελοποίηση της στρατηγικής της περίληψης. Για τη στρατηγική αυτή επιλέχτηκε από το βιβλίο του μαθητή το κείμενο «*Ιστορία μιας φώκιας*» στη σελίδα 41. Το κείμενο αυτό δεν το είχε ξαναδιδασχτεί η μαθήτρια (βλ. Παράρτημα Α, εικ. 11 α,β,γ).

Στο δέκατο μάθημα, πριν αρχίσει η μοντελοποίηση, έγινε ρητή υπενθύμιση των βημάτων της περίληψης μέσα από την αντίστοιχη καρτέλα, η οποία έμεινε ανοιχτή μπροστά στη μαθήτρια και στα τρία μαθήματα. Επίσης, η μαθήτρια κλήθηκε να θυμηθεί τα βήματα των δύο προηγούμενων στρατηγικών, τα οποία, αφού τα δήλωσε ρητά, τα ξαναείδε από τις αντίστοιχες καρτέλες βημάτων για επιβεβαίωση. Σε αυτό το σημείο, η μαθήτρια ενημερώθηκε πως για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της περίληψης, θα πρέπει να εφαρμόζονται πρώτα οι δύο άλλες στρατηγικές με πρώτο το «Προβλέπω τι θα γίνει» και δεύτερο το «Βρίσκω τις άγνωστες λέξεις», οι οποίες είχαν ενταχθεί στα τρία πρώτα βήματα της στρατηγικής της περίληψης. Για το λόγο αυτό, η μοντελοποίηση συμπεριέλαβε και την εφαρμογή αυτών των δύο στρατηγικών. Ακολουθώντας την τεχνική της φωναχτής σκέψης, αρχικά έγινε έλεγχος του τίτλου και της εικόνας του κειμένου και κατόπιν πραγματοποιήθηκε πρόβλεψη. Ο τίτλος μιλούσε για την ιστορία μιας φώκιας και η εικόνα έδειχνε μια φώκια, άρα η πρόβλεψη ήταν ότι προφανώς το κείμενο θα μας μιλούσε για μια φώκια και τη ζωή της. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η στρατηγική της πρόβλεψης στην πρώτη παράγραφο και κατόπιν σε ολόκληρο το κείμενο, υπενθυμίζοντας ρητά τα βήματα κι επιτρέποντας στη μαθήτρια

να τα κοιτάζει ταυτόχρονα από την καρτέλα. Αφού έγινε μια πρώτη ανάγνωση όλου του κειμένου, ακολούθησε μια δεύτερη ανάγνωση, κατά την οποία εντοπίστηκαν οι άγνωστες λέξεις και υπογραμμίστηκαν. Με αυτόν τον τρόπο έγινε μετάβαση στην εφαρμογή της στρατηγικής διευκρίνισης άγνωστων λέξεων. Με φωναχτή σκέψη εφαρμόστηκαν πάλι όλα τα βήματα της στρατηγικής και για ακόμα μια φορά, η μαθήτρια μπορούσε παράλληλα να τα ελέγχει από την αντίστοιχη καρτέλα. Αφού διευκρινίστηκε και η σημασία των άγνωστων λέξεων, η μαθήτρια ενημερώθηκε πως στο επόμενο μάθημα θα ήταν η σειρά για την εφαρμογή βημάτων της περίληψης.

Στο ενδέκατο μάθημα έγινε μοντελοποίηση του τέταρτου βήματος της καρτέλας για τη στρατηγική της περίληψης. Συγκεκριμένα, το βήμα αυτό αφορούσε στην εύρεση των σημαντικών πληροφοριών με τη χρήση των ερωτήσεων *ποιος, τι, πού, πότε και γιατί*. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν γραμμένες χωριστά σε μικρά αυτοκόλλητα λουλούδια, που ήταν κολλημένα πάνω στο κείμενο. Σκοπός ήταν, κάθε φορά που απαντιόνταν μια ερώτηση, να φεύγει το αντίστοιχο αυτοκόλλητο από το χαρτί. Σε αυτό το σημείο, η μαθήτρια ενημερώθηκε ότι οι ερωτήσεις *πού, πότε, πώς και γιατί* σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να μην έχουν απάντηση σε μια παράγραφο, ενώ οι ερωτήσεις *ποιος και τι* σίγουρα θα έπρεπε να απαντηθούν, καθώς δίνουν τις σημαντικότερες πληροφορίες. Στη συνέχεια, έγινε ξανά ανάγνωση της πρώτης παραγράφου του κειμένου και ξεκίνησε η εύρεση απαντήσεων στις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις υπογραμμίζονταν με συγκεκριμένο χρώμα, που είχε οριστεί εξ' αρχής και το οποίο δεν θα χρησιμοποιούταν για άλλο λόγο κατά την επεξεργασία του κειμένου. Κατά την απάντηση της κάθε ερώτησης απομακρυνόταν το αντίστοιχο αυτοκόλλητο λουλούδι από το κείμενο και τοποθετούταν στο θρανίο. Αφού εφαρμόστηκε αυτό το βήμα σε ολόκληρο το κείμενο, έγινε διαγραφή όλων των υπόλοιπων πληροφοριών του κειμένου, ώστε να μείνουν μόνο οι κυκλωμένες. Αυτές αποτελούσαν πλέον τη βασική ιδέα της κάθε παραγράφου. Με βάση αυτές τις πληροφορίες, έγινε ρητή μοντελοποίηση του πέμπτου βήματος της στρατηγικής, που αφορούσε στην εύρεση πλαγιότιτλου για κάθε παράγραφο. Οι σημαντικές (υπογραμμισμένες) πληροφορίες διαβάστηκαν δυνατά. Για παράδειγμα, στην πρώτη παράγραφο του κειμένου, οι σημαντικές πληροφορίες αφορούσαν στις φώκιες, που την περίοδο του ψαρέματος, ακολουθούν τις βάρκες για να φάνε τα ψάρια που ξεφεύγουν από τους ψαράδες, ενώ το χειμώνα μένουν μέσα στα ιγκλού και τρέφονται με ό,τι πέφτει από τη χύτρα. Με βάση αυτές τις πληροφορίες, ο πλαγιότιτλος που διαμορφώθηκε κατά τη μοντελοποίηση ήταν «πώς

ζουν οι φώκες την περίοδο του ψαρέματος και το χειμώνα». Η ίδια διαδικασία εφαρμόστηκε με φωναχτή σκέψη σε ολόκληρο το κείμενο, εξηγώντας στη μαθήτριά τι κάναμε.

Στο δωδέκατο μάθημα έγινε μοντελοποίηση του έκτου βήματος της στρατηγικής, που αφορούσε στην κατασκευή της περίληψης. Έγινε φωναχτή ανάγνωση των σημείων του βήματος αυτού μέσα από την καρτέλα βημάτων της στρατηγικής. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως στην περίληψη γίνεται αναφορά στον τίτλο και στο συγγραφέα, πως περιλαμβάνονται μόνο οι βασικές ιδέες, τις οποίες αντλούμε πλέον από τους πλαγιότιτλους, πως τοποθετούμε τα γεγονότα σε λογική σειρά και τα ενώνουμε με συνδετικές λέξεις. Για να διευκολυνθεί η μαθήτριά, είχε ετοιμαστεί μια λίστα με κάποιες βασικές συνδετικές λέξεις, τις οποίες θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει κατά την καθοδηγούμενη εξάσκηση (βλ. Παράρτημα Α, εικ. 12). Επιπλέον, αναφέρθηκε στη μαθήτριά ότι η περίληψη θα πρέπει να μην ξεπερνάει το όριο των λέξεων, αν αυτό ζητείται.

Η εφαρμογή των παραπάνω ερωτήσεων για την εύρεση της κεντρική ιδέας έχει προταθεί από τον Cunningham, (1982) στη στρατηγική “Get the Gist”, η οποία ωστόσο, είναι συνεργατική. Οι Denton και συνεργ., (2007) αναφέρουν επίσης την αποτελεσματικότητα του “Get the Gist”. Συγκεκριμένα προτείνουν στη μοντελοποίηση να γίνονται με φωναχτή σκέψη οι ερωτήσεις *ποιος* και *τι*, αλλά με τη σημείωση ότι θα πρέπει οι απαντήσεις να δίνουν μόνο τις σημαντικές πληροφορίες. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί που μοντελοποιούν, να διευκρινίζουν το λόγο για τον οποίο επιλέγουν τις συγκεκριμένες απαντήσεις. Επίσης, τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί στη μοντελοποίηση πρέπει με φωναχτή σκέψη να κάνουν εμφανές το πώς σχετίζονται όλες οι σημαντικές πληροφορίες που βρήκαν με την κεντρική ιδέα του κειμένου. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει μέσα από συζήτηση με τους μαθητές.

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν περισσότερες μεν ερωτήσεις, αλλά κατά τη μοντελοποίηση έγινε ξεκάθαρο ότι κάποιες ερωτήσεις ενδεχομένως να μην χρειάζονταν απάντηση, αν δεν υπήρχε αντίστοιχη πληροφορία στο κείμενο ή αν η πληροφορία αυτή δεν θα άλλαζε το νόημα της παραγράφου σε περίπτωση που παραλειπόταν. Ένας επιπλέον τρόπος αποφυγής των άχρηστων πληροφοριών ήταν το ότι ο πλαγιότιτλος θα έπρεπε να έχει περίπου δέκα λέξεις, όσες και τα δάχτυλα των δύο

μας χεριών. Για το λόγο αυτό, όταν διαμορφώνονταν οι πλαγιότιτλοι, γινόταν καταμέτρηση των λέξεων δείχνοντας σε πόσα δάχτυλα αντιστοιχούσαν.

Ε΄ φάση

Μάθημα 13^ο – 16^ο:

Στα μαθήματα αυτά έγινε καθοδηγούμενη εξάσκηση στη στρατηγική της περίληψης. Στο δέκατο τρίτο και δέκατο τέταρτο μάθημα, η στρατηγική εφαρμόστηκε από τη μαθήτρια στο κείμενο «*Η γιαγιά μου η Αθηνά*», το οποίο επιλέχτηκε από το τετράδιο εργασιών της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου, στη σελίδα 79 και το οποίο, η μαθήτρια δεν το είχε ξαναδιδασχτεί. Κατά τα μαθήματα 15 και 16, η καθοδηγούμενη εξάσκηση έγινε στο κείμενο «*Έπλασε μέσα του ένα τοπίο...*», από το βιβλίο του μαθητή της Νεοελληνικής Γλώσσας, στη σελίδα 102. Πριν αρχίσει η καθοδηγούμενη εξάσκηση, η μαθήτρια κλήθηκε να αναφέρει ποια βήματα της στρατηγικής θυμόταν. Κατόπιν, έγινε ρητή υπενθύμισή τους από την καρτέλα βημάτων, η οποία παρέμεινε ανοιχτή πάνω στο θρανίο σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων. Στην καθοδηγούμενη εξάσκηση η μαθήτρια εφάρμοσε όλα τα βήματα της στρατηγικής, χρησιμοποιώντας στην αρχή τις στρατηγικές της πρόβλεψης και της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων. Από το τέταρτο βήμα κι εξής, η καθοδήγηση ήταν μεγαλύτερη, αφού η μαθήτρια δεν είχε ξανά ασχοληθεί με κάτι αντίστοιχο και κυρίως η βοήθεια παρεχόταν με καθοδηγητικές ερωτήσεις, με προτροπές για έλεγχο από την καρτέλα βημάτων, αλλά και με ενθάρρυνση, καθώς η μαθήτρια συνεχώς εξέφραζε το φόβο ότι δεν θα τα καταφέρει. Στο τέλος του δέκατου τέταρτου και δέκατου έκτου μαθήματος, η μαθήτρια σημείωσε σε ένα φύλλο αυτό-παρακολούθησης, αν εφάρμοσε το κάθε βήμα της στρατηγικής (βλ. Παράρτημα Β, σελ. 128). Επιπλέον, στο τέλος του δέκατου έκτου μαθήματος, συμπληρώθηκε μια ρουμπρίκα αυτό-αξιολόγησης για την εφαρμογή της στρατηγικής της περίληψης συνολικά. Παράλληλα, συμπληρώθηκε και μια ρουμπρίκα αξιολόγησης για τη συγκεκριμένη στρατηγική από την ερευνήτρια (βλ. Παράρτημα Β, σσ. 129,130).

Στ΄ φάση

Μάθημα 17^ο – 24^ο:

Πριν αρχίσει η φάση της ανεξάρτητης εξάσκησης, μοντελοποιήθηκε ξανά η χρήση λεξικού, γιατί μέσα από την αυτό-αξιολόγηση που είχε πραγματοποιηθεί, η μαθήτρια φάνηκε ότι δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα. Από το δέκατο έβδομο έως το εικοστό τέταρτο

μάθημα, η μαθήτρια εφαρμόσε ανεξάρτητα τις τρεις στρατηγικές που διδάχτηκε, με στόχο να κάνει περίληψη τεσσάρων κειμένων που επιλέχθηκαν από το σχολικό βιβλίο της τάξης της για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η επιλογή των συγκεκριμένων κειμένων έγινε, επειδή η μαθήτρια δεν τα είχε ξαναδιδασχτεί. Πριν από την έναρξη της ανεξάρτητης εξάσκησης, η μαθήτρια ενημερώθηκε πως θα έπρεπε να εφαρμόζει τη φωναχτή σκέψη. Συγκεκριμένα, στο δέκατο έβδομο και δέκατο όγδοο μάθημα έγινε ανεξάρτητη εξάσκηση στο κείμενο «Ένας υπέροχος μαραθωνοδρόμος» από το βιβλίο του μαθητή, στη σελίδα 124. Η μαθήτρια ρωτήθηκε τι έπρεπε να κάνει πριν αρχίσει και απάντησε πως έπρεπε να θυμηθεί τα βήματα του «Προβλέπω τι θα γίνει». Επειδή μερικά τα ξεχνούσε, τα κοιτούσε από την καρτέλα βημάτων, την οποία άφησε ανοιχτή στο θρανίο. Αφού διάβασε τον τίτλο και κοίταξε τις εικόνες, έκανε με φωναχτή σκέψη μια πρόβλεψη για το περιεχόμενο του κειμένου. Στη συνέχεια, διάβασε κάθε παράγραφο κι έκανε πρόβλεψη για το περιεχόμενο του κειμένου που θα ακολουθούσε. Ένα σημαντικό στοιχείο ήταν το γεγονός ότι παρατήρησε πως το κείμενο είχε δύο υπότιτλους και κατανόησε πως ήταν χωρισμένο σε δύο τμήματα. Το ένα τμήμα μιλούσε για την «εκκίνηση» και το άλλο για τον «τερματισμό». Από τους υπότιτλους κατάλαβε πως το κείμενο μιλούσε για κάποιον αγώνα δρόμου, ίσως σαν αυτούς που η ίδια η μαθήτρια είχε παρακολουθήσει αρκετές φορές στην τηλεόραση. Μετά την πρώτη ανάγνωση, συνειδητοποίησε πως είχε αρκετές λέξεις τις οποίες δε γνώριζε. Γι' αυτόν το λόγο, ρωτήθηκε τι έπρεπε να κάνει. Η μαθήτρια απάντησε πως έπρεπε να εφαρμόσει το «Βρίσκω τις άγνωστες λέξεις». Άνοιξε την καρτέλα βημάτων της στρατηγικής και διάβασε τα βήματα, αφήνοντας την καρτέλα ανοιχτή μπροστά της. Από τις άγνωστες λέξεις του κειμένου, τη μια την είχε ήδη συναντήσει σε κείμενο της μοντελοποίησης και η μαθήτρια θυμόταν τη σημασία της. Στις περισσότερες από τις άγνωστες λέξεις του κειμένου αντιμετώπισε δυσκολία στην εύρεση της σημασίας, καθώς διέθετε φτωχό λεξιλόγιο και μικρή προϋπάρχουσα γνώση. Επίσης, αν και πολλές φορές είχε προϋπάρχουσα γνώση σχετικά με μια άγνωστη λέξη, φοβόταν να την εκφράσει, γιατί θεωρούσε ότι θα έκανε λάθος. Σε αυτό το σημείο ενισχύονταν οι λεκτικοί έπαινοι κάθε φορά που η μαθήτρια έλεγε μια σωστή απάντηση, ενώ σε περίπτωση λάθους υπήρχε ιδιαίτερη ενθάρρυνση από πλευράς της ερευνήτριας για να συνεχίσει. Όταν τελείωσε και η διευκρίνιση άγνωστων λέξεων, η μαθήτρια έπρεπε να εφαρμόσει τη στρατηγική της περίληψης (δέκατο όγδοο μάθημα). Για μια ακόμα φορά, διάβασε δυνατά για έλεγχο τα βήματα της στρατηγικής κι άφησε ανοιχτή στο θρανίο την καρτέλα. Ιδιαίτερη δυσκολία αντιμετώπισε στην εύρεση των σημαντικών

πληροφοριών, καθώς το πρώτο κείμενο ήταν απόσπασμα και δε γινόταν άμεσα κατανοητό το τι είχε προηγηθεί στην ιστορία. Για τη διευκόλυνση της μαθήτριας, έγινε υπενθύμιση της μοντελοποίησης για την εύρεση των σημαντικών πληροφοριών και ενθάρρυνση για να συνεχίσει. Αφού η μαθήτρια βρήκε τις σημαντικές πληροφορίες, έσβησε τις άχρηστες και κατόπιν σκέφτηκε έναν πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο. Επειδή οι πλαγιότιτλοι που κατασκεύασε στην αρχή ήταν πολύ μικροί, της ζητήθηκε να χρησιμοποιήσει περίπου δέκα λέξεις μετρώντας ταυτόχρονα τα δάχτυλα των χεριών. Ακολουθώντας τα βήματα της καρτέλας, η μαθήτρια κατασκεύασε την περίληψη του κειμένου. Ωστόσο, επειδή αφαιρούταν συνέχεια κι επειδή φοβόταν μήπως κάνει λάθη, υπήρχε μπροστά της ένα ρολόι με βάση το οποίο, έβλεπε το διαθέσιμο χρόνο που είχε, ενώ παράλληλα δεχόταν ενθάρρυνση.

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στα επόμενα μαθήματα. Συγκεκριμένα, στο δέκατο ένατο και εικοστό μάθημα έγινε ανεξάρτητη εξάσκηση στο κείμενο «*Οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην Αρχαιότητα*» από το βιβλίο του μαθητή, σελίδα 124 – 125, στο εικοστό πρώτο και εικοστό δεύτερο μάθημα στο κείμενο «*Εμπρός καλό μου αυτοκίνητο!*» στη σελίδα 147, ενώ στο εικοστό τρίτο και εικοστό τέταρτο μάθημα επιλέχτηκε το κείμενο «*Οσάκις*» από το τετράδιο εργασιών, σελίδα 16. Σταδιακά αφαιρούνταν μπροστά από τη μαθήτρια οι καρτέλες βημάτων και εμφανίζονταν μόνο για να δει κάποιο συγκεκριμένο βήμα που είχε ξεχάσει. Κατόπιν, απομακρύνονταν και πάλι από το θρανίο. Προς το τέλος της φάσης της ανεξάρτητης εξάσκησης παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της μαθήτριας τόσο στη σωστότερη εφαρμογή των βημάτων όσο και στην αυτό-ρύθμισή της, όταν διασπόταν η προσοχή της.

Όταν τελείωσε το εικοστό μάθημα, η μαθήτρια συμπλήρωσε μια ρουμπρίκα αυτό – αξιολόγησης που αφορούσε στο σύνολο των στρατηγικών που διδάχτηκε (βλ. Παράρτημα Β, σσ. 131-137). Επίσης, συμπληρώθηκε η ίδια ρουμπρίκα αξιολόγησης της μαθήτριας και από την ερευνήτρια. Στο τέλος του εικοστού τέταρτου μαθήματος έγινε επαναξιολόγηση με τη χρήση της ίδια ρουμπρίκας (βλ. Παράρτημα Β, σσ. 138-143).

2.3.4 Τελική αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση (post-test) και των τριών μαθητών έγινε μια εβδομάδα μετά την παρέμβαση, χρησιμοποιώντας και πάλι το τεστ ανάγνωσης «Τεστ-Α». Οι μαθητές υποβλήθηκαν ξανά ατομικά στις ίδιες δοκιμασίες που είχαν υποβληθεί και στην αρχική

αξιολόγηση. Ο λόγος που επιλέχτηκαν πάλι τα ίδια κείμενα ήταν, γιατί θεωρήθηκε πως λόγω χρονικής λήθης, οι μαθητές δεν θα θυμόνταν το περιεχόμενό τους. Η διάρκεια αξιολόγησης του κάθε μαθητή ήταν και πάλι 45 λεπτά (μια διδακτική ώρα).

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε και πάλι μια αξιολόγηση από τη φιλόλογο του Τ.Ε., όμοια με εκείνη που είχε γίνει στην αρχική αξιολόγηση μια εβδομάδα πριν την παρέμβαση. Η τελική αυτή αξιολόγηση έγινε τρεις εβδομάδες μετά την παρέμβαση, ώστε να ελεγχθεί αν η μαθήτρια μπορούσε να διατηρήσει τα οφέλη του ΠρΑΛΠε. Η φιλόλογος επέλεξε ένα αδιάκτο κείμενο από το σχολικό βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας και ζήτησε από τη μαθήτρια να κατασκευάσει την περίληψή του, την οποία και αξιολόγησε με την ίδια ρουμπρίκα της αρχικής αξιολόγησης.

iii. Κεφάλαιο τρίτο: Αποτελέσματα

3.1 Περιγραφή μεθόδων ανάλυσης των δεδομένων

Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη δοκιμασία της αναγνωστικής κατανόησης του «Τεστ-Α» τόσο στη πριν όσο και στη μετά την παρέμβαση μέτρηση, δεν αναλύθηκαν στατιστικά (λόγω του πολύ μικρού αριθμού δεδομένων), αλλά έγινε η γραφική αναπαράστασή τους με το πρόγραμμα της Microsoft Office Excel 2007, με στόχο την καλύτερη απεικόνιση των δύο μετρήσεων (Ζήμερας, 2003). Τα γραφήματα αφορούν τόσο στην αρχική και τελική αξιολόγηση της διάστασης της κατανόησης με το εργαλείο «Τεστ-Α» όσο και στα αποτελέσματα από τις ρουμπρίκες και στις δύο αξιολογήσεις της φιλολόγου Τ.Ε.

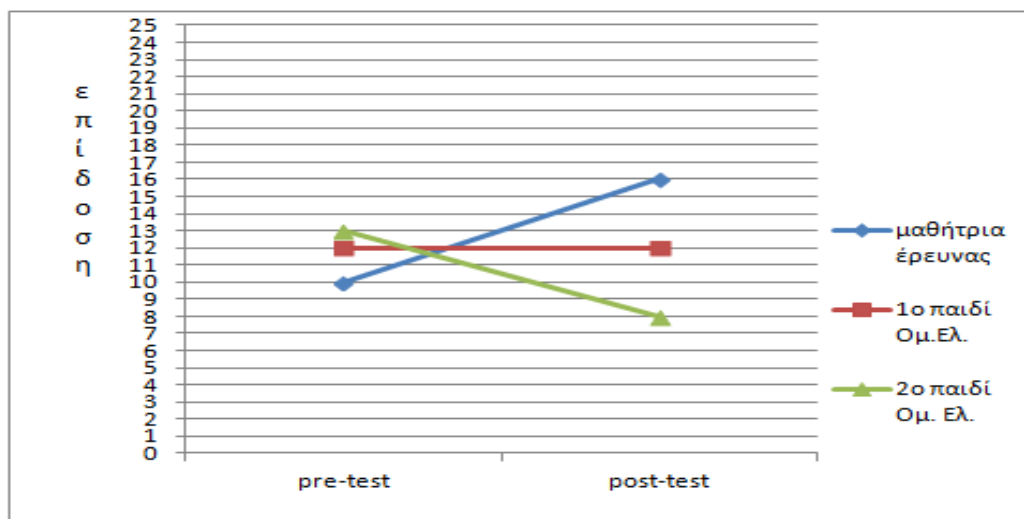
Για κάθε ρουμπρίκα αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης έγιναν ξεχωριστά διαγράμματα ανάλογα με τη φάση των αξιολογήσεων. Τα διαγράμματα του «Τεστ-Α» δείχνουν το μέσο όρο επίδοσης του κάθε μαθητή στις ασκήσεις κατανόησης πριν και μετά το ΠρΑΛΠε. Τα διαγράμματα που αφορούν στις ρουμπρίκες, δείχνουν την επίδοση της μαθήτριας για κάθε επιμέρους δεξιότητα. Για την ποσοτικοποίηση των επιπέδων επίδοσης δόθηκε ο βαθμός 4 στο επίπεδο που σχετιζόταν με την καλύτερη επίδοση, ενώ ο βαθμός 1 στο επίπεδο που σχετιζόταν με τη χειρότερη.

Τα διαγράμματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση της φιλολόγου Τ.Ε. περιλαμβάνουν την επίδοση της μαθήτριας στην κατασκευή περίληψης μια εβδομάδα πριν και τρεις εβδομάδες μετά το ΠρΑΛΠε. Οι βαθμοί επίδοσης και σε αυτήν την περίπτωση προέκυψαν από τη ρουμπρίκα που συμπλήρωσε η φιλόλογος, τα επίπεδα επίδοσης της οποίας, ποσοτικοποιήθηκαν με τον ίδιο τρόπο που περιγράφηκε πιο πάνω.

3.2 Αποτελέσματα των αξιολογήσεων και αυτό-αξιολογήσεων

3.2.1 Αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης

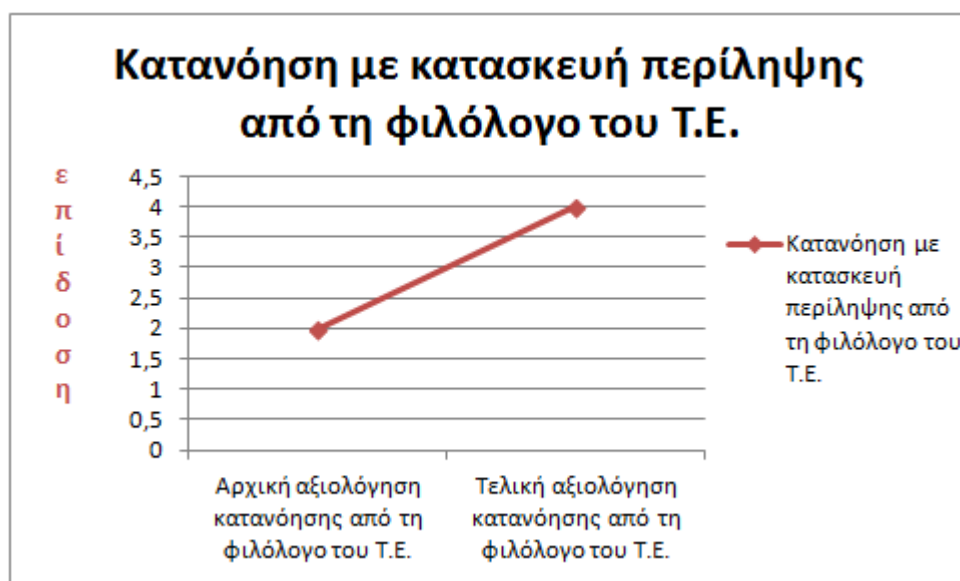
Διάγραμμα 1. Οι βαθμοί επίδοσης της μαθήτριας της έρευνας και των μαθητών της ομάδας ελέγχου στις ασκήσεις κατανόησης του «Τεστ-Α» πριν και μετά το ΠρΑΠε



Στην αρχική αξιολόγηση, που έγινε με το εργαλείο Τεστ-Α (βλ. διάγραμμα 1), το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης τόσο της μαθήτριας όσο και της ομάδας ελέγχου ήταν αρκετά χαμηλό. Και οι τρεις μαθητές εμφάνισαν περίπου την ίδια επίδοση στην αρχική αξιολόγηση (10, 12 και 13 μονάδες αντίστοιχα).

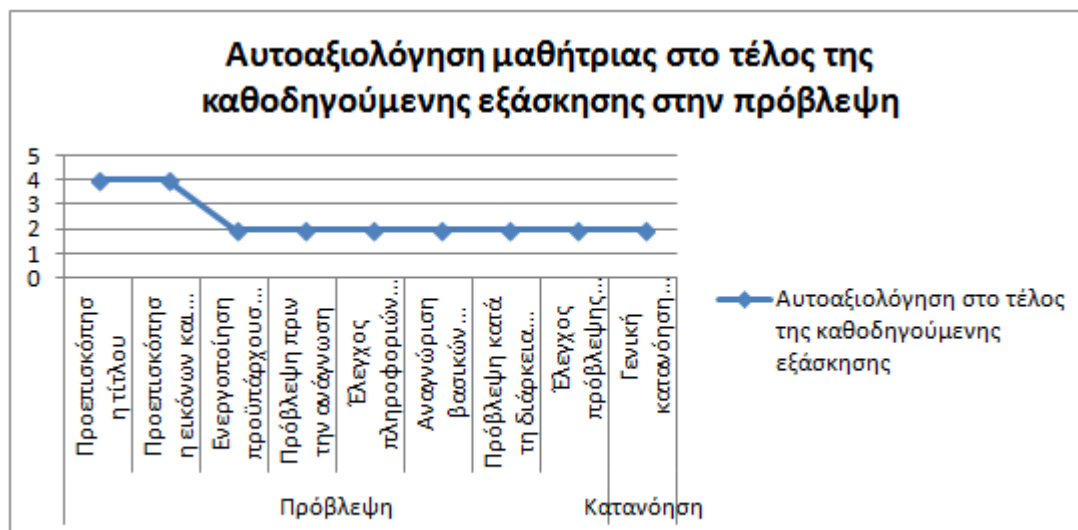
Από την αξιολόγηση που έκανε η φιλόλογος του Τ.Ε. (βλ. διάγραμμα 2), φάνηκε πως η μαθήτρια κατανοούσε με μέτριο βαθμό το κείμενο που διάβασε, περιλαμβάνοντας στην περίληψή της μόνο μερικές από τις σημαντικές πληροφορίες.

Διάγραμμα 2. Η αξιολόγηση της κατανόησης της μαθήτριας από τη φιλόλογο του Τ.Ε.



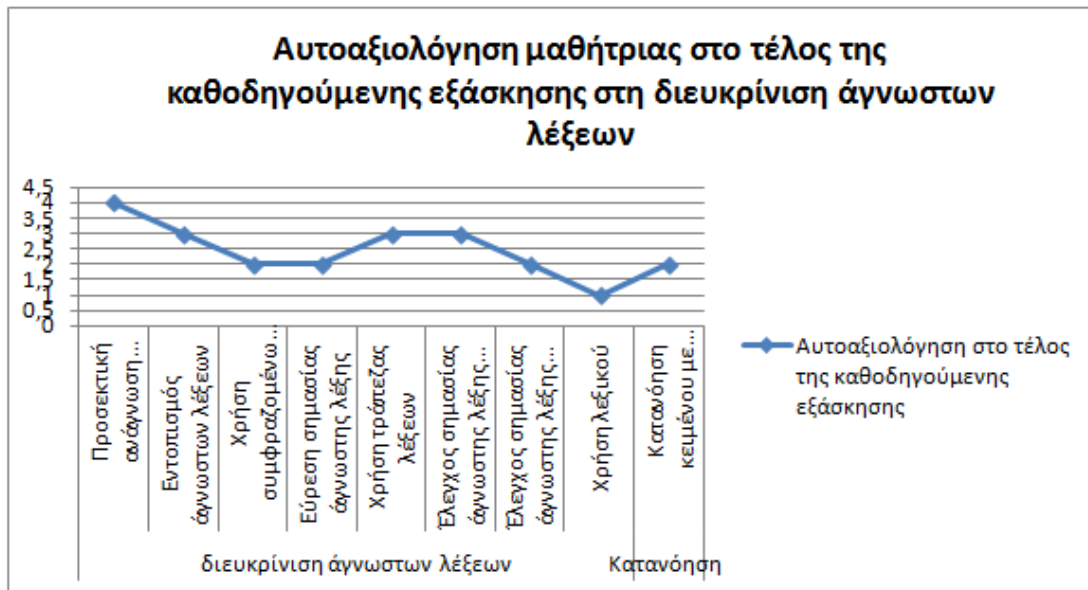
3.2.2 Αποτελέσματα από τις ρουμπρικές αυτο-αξιολόγησης των στρατηγικών στο τέλος της καθοδηγούμενη εξάσκησης

Διάγραμμα 3. Αποτελέσματα από την αυτό-αξιολόγηση της μαθήτριας στη στρατηγική της πρόβλεψης στην καθοδηγούμενη εξάσκηση



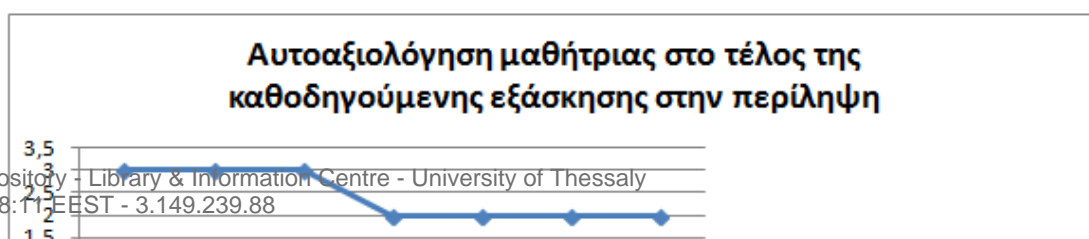
Σύμφωνα με την αυτό-αξιολόγηση για τη στρατηγική της πρόβλεψης (βλ. διάγραμμα 3), η μαθήτρια δήλωσε ότι πριν την ανάγνωση κοίταξε τον τίτλο του κειμένου, τις εικόνες και τα έντονα γράμματα, αλλά τις περισσότερες φορές δυσκολεύτηκε να σκεφτεί τι γνώριζε ήδη γι' αυτά και να κάνει μια πρόβλεψη για το περιεχόμενο του κειμένου. Επίσης, δήλωσε ότι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, τις περισσότερες φορές δυσκολεύτηκε να σκεφτεί αυτά που ήδη είχε διαβάσει και να αναγνωρίσει τα βασικά πρόσωπα και ιδέες ή τα γεγονότα που είχαν συμβεί. Επιπλέον, σημείωσε ότι συνήθως δυσκολευόταν να σκεφτεί τι θα μπορούσε να συμβεί στη συνέχεια του κειμένου, με βάση τις πληροφορίες που ήδη είχε. Όσον αφορά στο τέλος της ανάγνωσης, η μαθήτρια δήλωσε ότι οι επιδόσεις της στην πρόβλεψη ήταν μέτριες, καθώς συχνά το τέλος του κειμένου δεν είχε σχέση με τις αρχικές της προβλέψεις. Ακόμη, ότι η γενικότερη κατανόηση του κειμένου με τη χρήση της στρατηγικής ήταν επίσης μέτρια.

Διάγραμμα 4. Αποτελέσματα από την αυτό-αξιολόγηση της μαθήτριας στη στρατηγική της διεκρίνισης άγνωστων λέξεων στην καθοδηγούμενη εξάσκηση.



Από την αυτό-αξιολόγηση για τη στρατηγική διευκρίνισης άγνωστων λέξεων προκύπτουν τα εξής (βλ. διάγραμμα 4): η μαθήτρια δήλωσε ότι με ευκολία διάβασε το κάθε κείμενο, χρησιμοποίησε τις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, αλλά μερικές φορές δυσκολεύτηκε να εντοπίσει τις άγνωστες λέξεις. Επιπλέον, δήλωσε ότι τις περισσότερες φορές δυσκολεύτηκε να βρει τα ίχνη γύρω από τις άγνωστες λέξεις και συνεπώς το νόημα μερικών από αυτές. Ακόμη, ότι με δυσκολία μερικές φορές χρησιμοποίησε την τράπεζα λέξεων, αντικατέστησε την άγνωστη λέξη με τη σημασία που της έδωσε κι έλεγξε αν έβγαινε λογικό νόημα. Πολλές φορές δυσκολεύτηκε να ελέγξει τη σημασία των άγνωστων λέξεων από τις εικόνες και τα άλλα στοιχεία του κειμένου. Επίσης σημείωσε ότι, όταν χρειάστηκε να χρησιμοποιήσει λεξικό, δυσκολεύτηκε πάρα πολύ. Τέλος, η γενική κατανόηση του κειμένου με τη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής ήταν μέτρια.

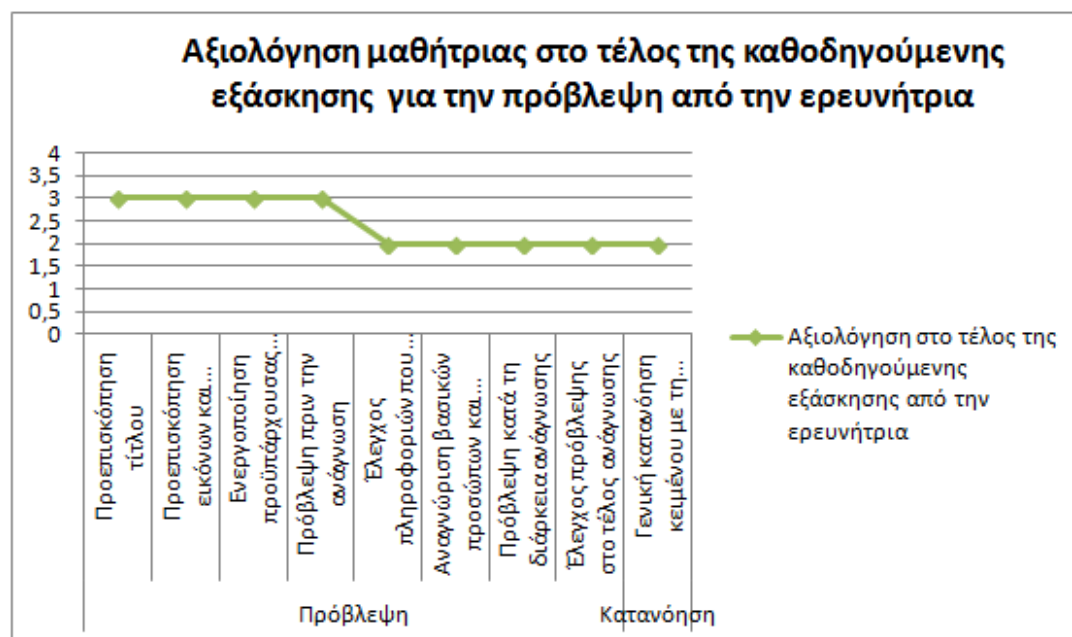
Διάγραμμα 5. Αποτελέσματα από την αυτό-αξιολόγηση της μαθήτριας στη στρατηγική της περίληψης στην καθοδηγούμενη εξάσκηση.



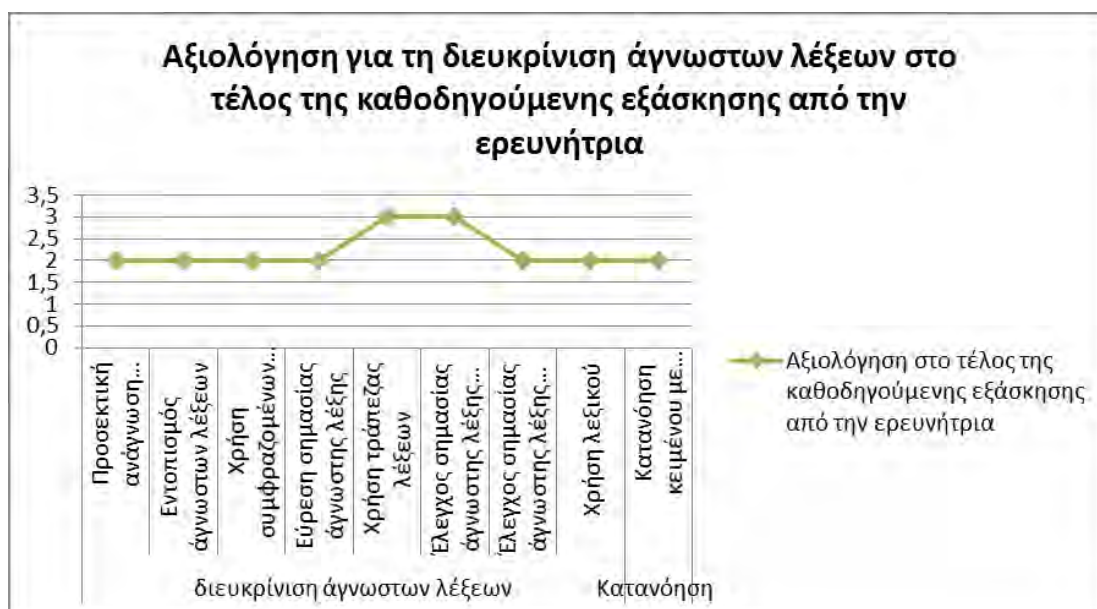
Σχετικά με τη στρατηγική της περίληψης (βλ. διάγραμμα 5), η μαθήτρια δήλωσε πως μερικές φορές δυσκολεύτηκε στην προεπισκόπηση του κειμένου. Επίσης μερικές φορές δεν εφάρμοσε τις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, που θα τη βοηθούσαν στο να κατανοήσει το γενικό θέμα του κειμένου. Επίσης, ανέφερε ότι μερικές φορές δυσκολεύτηκε να βρει τι σήμαιναν οι άγνωστες λέξεις. Αρκετές φορές δεν κατάφερε να εντοπίσει τις σημαντικές πληροφορίες της κάθε παραγράφου με τη χρήση των βοηθητικών ερωτήσεων και γι' αυτόν το λόγο δυσκολεύτηκε αρκετά να κατασκευάσει επιτυχείς πλαγιότιτλους. Επίσης ανέφερε πως τις περισσότερες φορές δυσκολεύτηκε στην κατασκευή περίληψης και συχνά πίστευε πως δεν είχε κατανοήσει το κείμενο.

3.2.3 Αποτελέσματα από τη ρουμπρίκα αξιολόγησης από την ερευνήτρια για τις στρατηγικές στο τέλος της καθοδηγούμενη εξάσκησης

Διάγραμμα 6. Αποτελέσματα από την αξιολόγηση της μαθήτριας στη στρατηγική της πρόβλεψης στην καθοδηγούμενη εξάσκηση που έγινε από την ερευνήτρια.



Διάγραμμα 7. Αποτελέσματα από την αξιολόγηση της μαθήτριας στη στρατηγική της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων στην καθοδηγούμενη εξάσκηση που έγινε από την ερευνήτρια.



Από την αξιολόγηση της μαθήτριας στις στρατηγικές της πρόβλεψης και διευκρίνισης άγνωστων λέξεων (βλ. διαγράμματα 6,7) προέκυψε ότι η μαθήτρια μερικές φορές ξεχνούσε να κοιτάξει βασικά στοιχεία του κειμένου (τίτλους, εικόνες, έντονα γράμματα), που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην πρόβλεψη του περιεχομένου. Μερικές φορές δυσκολευόταν να σκεφτεί τι γνώριζε ήδη γι' αυτά και να κάνει πρόβλεψη. Επιπλέον, τις περισσότερες φορές δεν σταματούσε να σκεφτεί αυτά που ήδη διάβασε, ενώ αρκετές φορές δυσκολευόταν να εντοπίσει τα βασικά πρόσωπα και τα σημαντικά γεγονότα, με αποτέλεσμα οι προβλέψεις της να είναι συχνά λανθασμένες. Η γενική κατανόηση του κειμένου με τη χρήση αυτής της στρατηγικής ήταν σε γενικές γραμμές μέτρια. Όσον αφορά στις άγνωστες λέξεις, μερικές φορές διάβαζε επιπόλαια, με αποτέλεσμα να προσπερνά τις άγνωστες λέξεις και να μην τις υπογραμμίζει. Τις περισσότερες φορές προσπαθούσε να βρει τη σημασία της λέξης με βάση τα συμφραζόμενα ή τη μορφολογική ανάλυση, αλλά χωρίς να υπάρχει πάντα επιτυχία. Συνήθως μπορούσε να εντοπίσει βοηθητικά στοιχεία μόνο όταν βρίσκονταν αμέσως πριν ή αμέσως μετά την άγνωστη λέξη, ενώ δεν ανέτρεχε αρκετά πιο πριν ή πιο μετά την άγνωστη λέξη. Ακολουθώντας μερικές φορές σωστά τα βήματα των δύο στρατηγικών, μπορούσε να καταλάβει το γενικό νόημα των κειμένων, χωρίς ωστόσο να υπάρχει βαθύτερη κατανόηση.

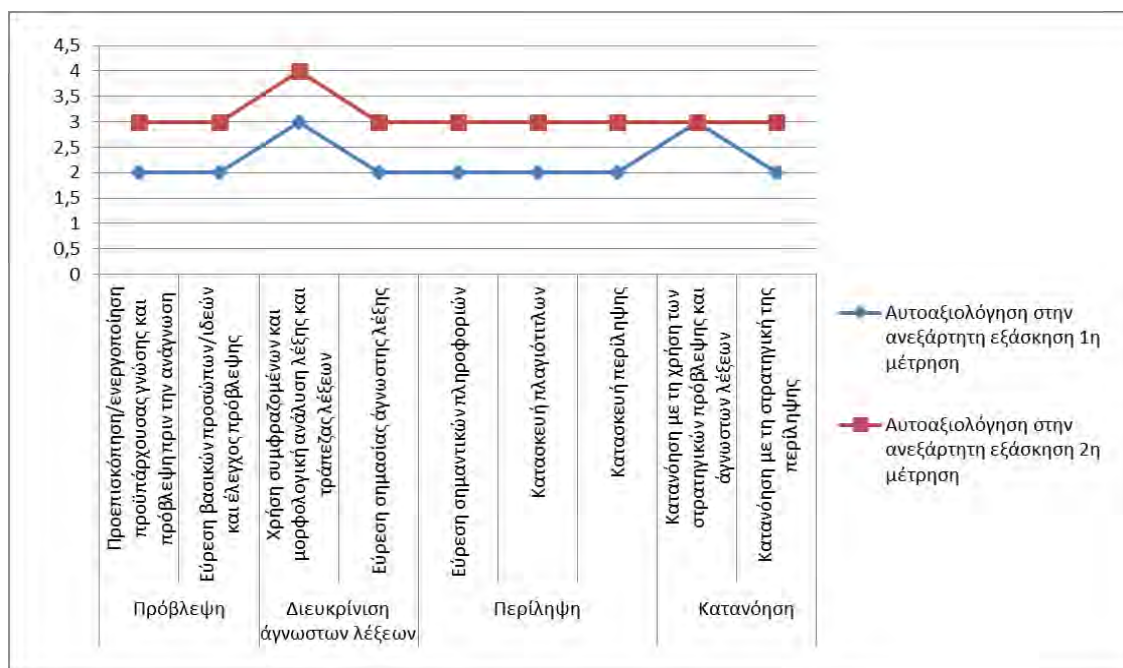
Διάγραμμα 8. Αποτελέσματα από την αξιολόγηση της μαθήτριας στη στρατηγική της περίληψης στην καθοδηγούμενη εξάσκηση που έγινε από την ερευνήτρια.



Για τη στρατηγική της περίληψης (βλ. διάγραμμα 8), η μαθήτρια έκανε προεπισκόπηση του κειμένου, αλλά μερικές φορές δυσκολευόταν να κάνει συνδέσεις με την προϋπάρχουσα γνώση της. Μερικές φορές ξαναδιάβαζε το κείμενο προσεκτικότερα, κυρίως όταν στην πρώτη ανάγνωση δεν το κατανοούσε καθόλου. Εφαρμόζοντας τη στρατηγική των άγνωστων λέξεων τις περισσότερες φορές δυσκολευόταν να κατανοήσει τη σημασία τους, καθώς και να βρει τις απολύτως σημαντικές πληροφορίες με τη χρήση των ερωτήσεων που διδάχτηκε. Όσον αφορά στη βασική ιδέα κάθε παραγράφου, δυσκολευόταν συχνά, επειδή συμπεριελάμβανε και πληροφορίες που δεν ήταν σημαντικές. Τέλος, στην κατασκευή περίληψης παρουσίασε αρκετές δυσκολίες και χρειάστηκε μεγάλη καθοδήγηση, κάτι που έδειχνε ότι ακόμα δυσκολευόταν να κατανοήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τα κείμενα που διάβαζε.

3.2.4 Αποτελέσματα από τη ρουμπρίκα αυτό-αξιολόγησης σε όλες τις στρατηγικές της παρέμβασης στο τέλος της ανεξάρτητης εξάσκησης

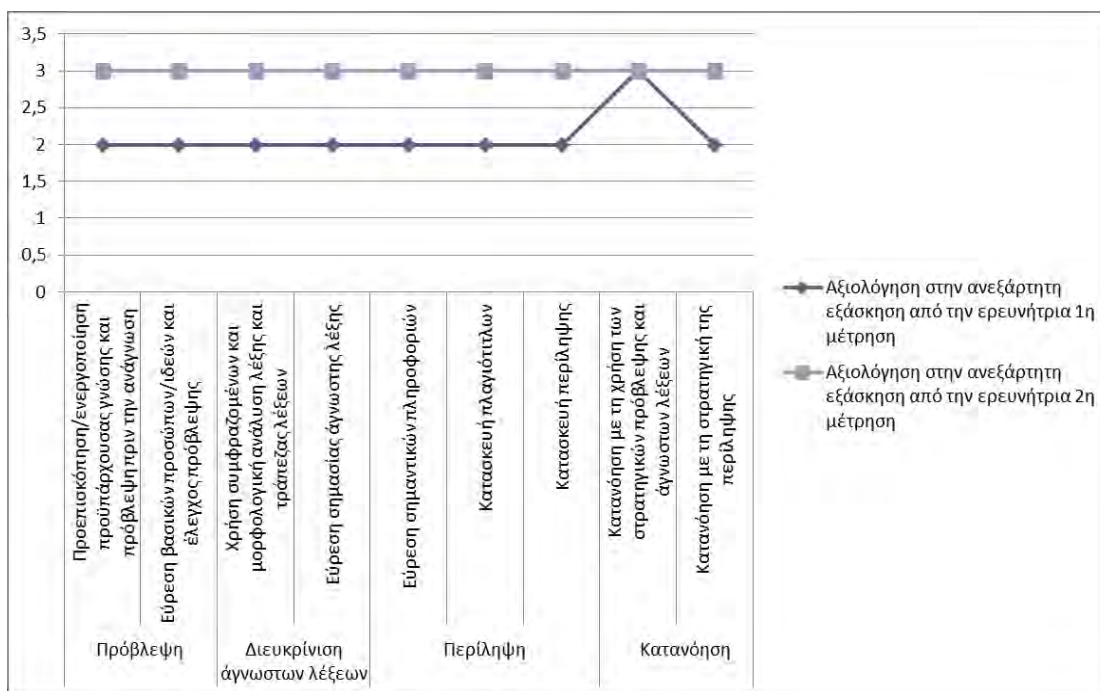
Διάγραμμα 9. Αποτελέσματα των 2 μετρήσεων από την αυτό-αξιολόγηση της μαθήτριας στο σύνολο των στρατηγικών του ΠρΑΛΠε στην ανεξάρτητη εξάσκηση.



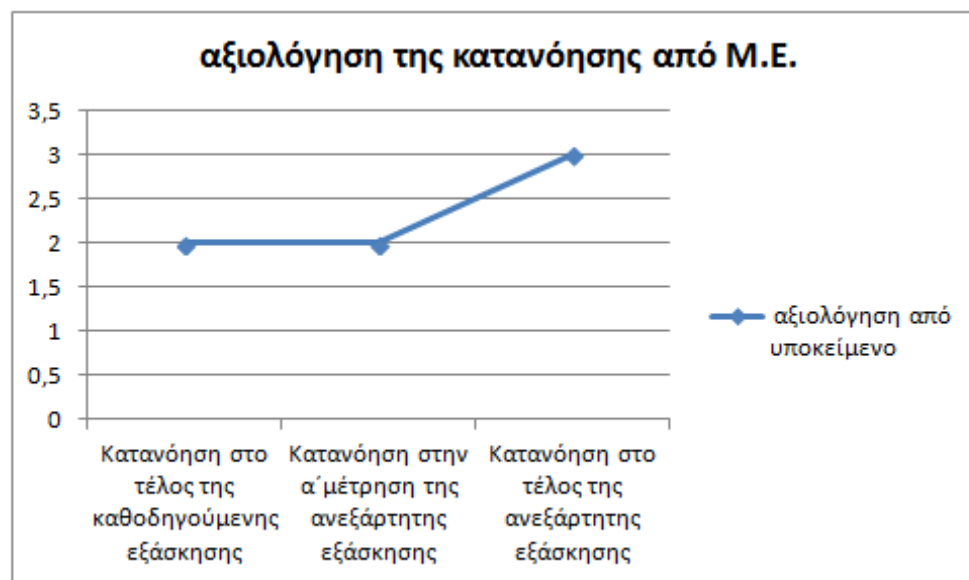
Από την πρώτη αυτό-αξιολόγηση που έκανε η μαθήτρια για την επίδοση στην ανεξάρτητη εξάσκηση για το σύνολο των στρατηγικών που διδάχτηκε (βλ. διάγραμμα 9), προκύπτει ότι για τη στρατηγική της πρόβλεψης ανέφερε πως όσο κι αν πρόσεχε τα χαρακτηριστικά του κειμένου (τίτλους, εικόνες, έντονα γράμματα κτλ.), δυσκολευόταν πολύ να τα συνδέσει με την προϋπάρχουσα γνώση. Επίσης, δήλωσε ότι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, δυσκολευόταν σχεδόν πάντα να προβλέψει το περιεχόμενο του κειμένου που θα ακολουθούσε, ακόμα κι αν θυμόταν τα γεγονότα που είχαν προηγηθεί. Για τη στρατηγική διευκρίνισης άγνωστων λέξεων ανέφερε ότι μερικές φορές χρησιμοποιούσε τα συμφραζόμενα ή ανέλυε τις λέξεις, αλλά δυσκολευόταν αρκετά να καταλάβει τη σημασία των άγνωστων λέξεων. Ωστόσο, για το αν τελικά έβρισκε τι σημαίνουν οι άγνωστες λέξεις, είπε ότι ακολουθούσε όλα τα βήματα της στρατηγικής, αλλά συνήθως μπορούσε να βρει τα ίχνη μια άγνωστης λέξης μόνο όταν ήταν αμέσως πριν ή μετά τη λέξη. Όσον αφορά στη γενικότερη κατανόηση των κειμένων με τη χρήση των δύο στρατηγικών, δήλωσε ότι ακολουθώντας μερικές φορές σωστά τα βήματα των στρατηγικών της πρόβλεψης και των άγνωστων λέξεων, μπορούσε σε γενικές γραμμές να καταλάβει το νόημα. Για τη στρατηγική της περίληψης ανέφερε ότι μπορούσε λίγες φορές να βρει τις βασικές πληροφορίες με βάση τις ερωτήσεις που διδάχτηκε, αλλά συχνά θεωρούσε τις ασήμαντες πληροφορίες ως σημαντικές. Επίσης, ανέφερε πως λίγες φορές μπορούσε να βρει πλαγιότιτλο με βάση τις σημαντικές πληροφορίες. Τέλος, για την κατασκευή της περίληψης, σημείωσε ότι λίγες φορές μπορούσε να κάνει περίληψη των κειμένων που διάβαζε ακολουθώντας τα βήματα της στρατηγικής. Κατά τη δεύτερη αξιολόγηση δήλωσε πως υπήρξε κάποια βελτίωση στην εφαρμογή των στρατηγικών και στην κατανόηση των κειμένων. Συγκεκριμένα υπήρξε βελτίωση κατά μία (1) μονάδα στις παραμέτρους όλων των στρατηγικών, ενώ σταθερή παρέμεινε η επίδοση στη γενική κατανόηση με τη χρήση των δύο στρατηγικών, της πρόβλεψης και διευκρίνισης άγνωστων λέξεων.

3.2.5 Αποτελέσματα από τη ρουμπρίκα αξιολόγησης της μαθήτριας για το σύνολο των στρατηγικών στο τέλος της ανεξάρτητης εξάσκησης

Διάγραμμα 10. Αποτελέσματα των 2 μετρήσεων από την αξιολόγηση της μαθήτριας στο σύνολο των στρατηγικών του ΠρΑΛΠε στην ανεξάρτητη εξάσκηση που έγινε από την ερευνήτρια.



Διάγραμμα 11. Μέτρηση του βαθμού κατανόησης σε όλη τη διάρκεια του ΠρΑΛΠε από τη μαθήτρια.



Διάγραμμα 12. Μέτρηση του βαθμού κατανόησης σε όλη τη διάρκεια του ΠρΑΛΠε από την ερευνήτρια.



Σύμφωνα με τη ρουμπρίκα αξιολόγησης της μαθήτριας στην ανεξάρτητη εξάσκηση (βλ. διάγραμμα 10), προκύπτουν τα παρακάτω. Για τη στρατηγική της πρόβλεψης, η μαθήτρια πριν την ανάγνωση κοιτούσε πάντα τον τίτλο, τις εικόνες και τα έντονα γράμματα, χωρίς να χρειάζεται στα δύο τελευταία κείμενα να κοιτάζει πια τις καρτέλες βημάτων, οπότε και παρουσίασε βελτίωση κατά τη δεύτερη μέτρηση κατά μια (1) μονάδα. Η δυσκολία που παρουσίαζε καθ' όλη τη διάρκεια της ανεξάρτητης εξάσκησης ήταν το γεγονός πως δυσκολευόταν αρκετές φορές να συνδέσει τις πληροφορίες των τίτλων με την προϋπάρχουσα γνώση της, η οποία σε γενικές γραμμές ήταν φτωχή. Σε αυτό το σημείο της παρέχονταν καθοδηγητικές ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα: «Μπορείς να σκεφτείς αν έχεις ακούσει ή αν έχεις δει κάτι παρόμοιο;». Αρκετά συχνά απαντούσε πως δεν γνώριζε κάτι, χωρίς να έχει αφιερώσει χρόνο να το σκεφτεί. Γι' αυτόν το λόγο, συνήθως της δίνονταν προτροπές να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στη σύνδεση των στοιχείων του κειμένου με τις γνώσεις που ήδη είχε. Στο τέλος της ανεξάρτητης εξάσκησης, η μαθήτρια είχε αρχίσει να αυτό-ρυθμίζεται και να λέει φωναχτά στον εαυτό της πως έπρεπε να σκεφτεί περισσότερο πριν απαντήσει, κάτι το οποίο έκανε βελτιώνοντας έτσι κατά μια (1) μονάδα την επίδοσή της. Αυτή η διαδικασία οδήγησε σε καλύτερες προβλέψεις κατά το τέλος των μαθημάτων. Στη στρατηγική διευκρίνισης άγνωστων λέξεων υπήρξε αρκετή δυσκολία. Ενώ αρχικά η μαθήτρια δεν έδινε μεγάλη σημασία σε λέξεις πριν και μετά την άγνωστη που θα τη βοηθούσαν να κατανοήσει το νόημά της, στα τρία τελευταία μαθήματα

εμφάνισε βελτίωση κατά μια (1) μονάδα, καθώς ουσιαστικά φάνηκε να συνειδητοποιεί σε ποιες λέξεις ή φράσεις-κλειδιά έπρεπε να στηρίζεται. Επιπλέον, φάνηκε βελτίωση και στη μορφολογική ανάλυση των άγνωστων λέξεων στην οποία αρχικά δυσκολευόταν. Η εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων ήταν σε γενικές γραμμές ικανοποιητική, αν και συνήθως δεν έβρισκε την ακριβή σημασία των λέξεων. Παρ' όλα αυτά οι ερμηνείες που έδινε για τις άγνωστες λέξεις, κυρίως κατά τη δεύτερη αξιολόγηση, δεν επηρέαζαν το νόημα του κειμένου (αύξηση κατά μια μονάδα). Σχετικά με την κατανόηση των κειμένων που διάβασε, φάνηκε να αυξάνεται η ακριβέστερη κατανόησή τους καθ' όλη τη φάση ανεξάρτητης εξάσκησης, αφού παράλληλα γινόταν και καλύτερη εφαρμογή των δύο στρατηγικών ανάγνωσης. Στην εύρεση των σημαντικών πληροφοριών του κειμένου, η μαθήτρια παρουσίασε εξίσου βελτίωση (μια μονάδα). Από το τρίτο κείμενο της φάσης αυτής κι εξής, άρχισε να ξεχωρίζει τις σημαντικές πληροφορίες από τις ασήμαντες δηλώνοντας μάλιστα ρητά τους λόγους για τους οποίους έκανε αυτή την επιλογή. Την ίδια βελτίωση εμφάνισε και στην εύρεση πλαγιοτίτλων, που αρκετές φορές ήταν ικανοποιητικοί. Η γενικότερη δεξιότητα για κατασκευή περίληψης βελτιώθηκε σταδιακά και στο τέλος της ανεξάρτητης εξάσκησης είχε φτάσει σε ένα αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Αυτό έδειξε και τη βελτίωση στην ακριβέστερη κατανόηση των κειμένων με τη χρήση αυτής της στρατηγικής, η οποία συμπεριελάμβανε και τις δύο προηγούμενες.

Αν παρατηρήσουμε τα διαγράμματα 11 και 12, θα δούμε τη σταδιακή βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της μαθήτριας από τη φάση της καθοδηγούμενης εξάσκησης έως και το τέλος της ανεξάρτητης. Από τις αξιολογήσεις τόσο της ερευνητριας όσο και της ίδιας της μαθήτριας, προέκυψε ο ίδιος βαθμός επίδοσης.

3.2.6 Αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης

Στην τελική αξιολόγηση, που έγινε με το εργαλείο ανάγνωσης Τεστ-Α, τα αποτελέσματα ήταν τα εξής (βλ. διάγραμμα 1, σελ. 65) : όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, ο ένας μαθητής δεν παρουσίασε καμία βελτίωση (εμφάνισε την ίδια επίδοση), ενώ ο δεύτερος εμφάνισε χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με την αρχική μέτρηση. Όσον αφορά στη μαθήτρια της έρευνας, σημειώθηκε σημαντική βελτίωση κατά έξι (6) μονάδες στο επίπεδο της κατανόησης, που μπορεί να θεωρηθεί ότι οφείλεται στην παρέμβαση ΠρΑΛΠε που δέχτηκε.

Επίσης, από την τελική αξιολόγηση που έκανε η φιλόλογος του Τ.Ε. (βλ. διάγραμμα 2, σελ 65), φάνηκε σημαντική βελτίωση κατά δύο (2) μονάδες στην επίδοση της μαθήτριας, η οποία κατανόησε πλήρως το κείμενο που διάβασε και στην περίληψή της περιέλαβε όλες τις απαραίτητες και σημαντικές πληροφορίες.

iv. Κεφάλαιο τέταρτο: Συζήτηση αποτελεσμάτων

4.1 Συζήτηση

Στη μέση εκπαίδευση θεωρείται βασική δεξιότητα να μπορούν οι μαθητές να διαβάζουν κείμενα με στόχο να αποκτούν νέες γνώσεις. Ωστόσο, μέχρι σήμερα, παρουσιάζεται δυσκολία στο να μπορούν οι μαθητές να διαβάζουν με στόχο να κατανοούν (Solis κ.α, 2012). Η δυσκολία αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής στους μαθητές με Μ.Δ., οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με κείμενα απαιτητικά, με πλούσιο και δύσκολο λεξιλόγιο και με μεγάλο όγκο πληροφοριών. Αν δεν υπάρχει αποτελεσματική διδασκαλία, η οποία να κάνει προσβάσιμα αυτά τα κείμενα στους μαθητές με Μ.Δ., τα αποτελέσματα θα είναι αρνητικά. Η διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για την επίτευξη αυτού του στόχου, αφού οι στρατηγικές αποτελούν το μέσο με το οποίο οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν με τα κείμενα που διαβάζουν και να καταφέρνουν να «παραγκωνίζουν» τις όποιες δυσκολίες συναντούν κατά τη διάρκεια αυτής της αλληλεπίδρασης.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, στο παρόν κεφάλαιο θα εξεταστεί κατά πόσο απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και κατά πόσο επιτεύχθηκε ο ερευνητικός σκοπός. Επίσης, θα γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με άλλες έρευνες διδασκαλίας στρατηγικών ανάγνωσης, θα αναφερθούν οι περιορισμοί και η συμβολή της έρευνας, καθώς και προτάσεις για άλλες μελλοντικές έρευνες στον ίδιο τομέα. Αναλυτικότερα για τα ερευνητικά ερωτήματα:

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση της ερευνήτριας, φαίνεται πως αρχικά, στη φάση της καθοδηγούμενης εξάσκησης, η μαθήτρια είχε κατακτήσει σε μέτριο βαθμό τη στρατηγική. Μέχρι το τέλος όμως της ανεξάρτητης εξάσκησης, η κατάκτηση της πρόβλεψης είχε φτάσει σε ένα καλό επίπεδο. Πιο αναλυτικά, όταν η μαθήτρια άρχισε να εφαρμόζει τη στρατηγική ανεξάρτητα, δυσκολεύτηκε, αν λάβουμε υπόψη ότι ο βαθμός καθοδήγησης είχε μειωθεί σημαντικά. Ωστόσο, η βελτίωση της επίδοσης στη δεύτερη μέτρηση της ανεξάρτητης εξάσκησης δείχνει ότι βελτιώθηκε και η κατάκτηση της στρατηγικής. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι η μαθήτρια εξασκήθηκε σε έναν ικανοποιητικό αριθμό κειμένων και στο ότι υπήρχε

συστηματική καθοδήγηση και ενθάρρυνση κατά τη διάρκεια του ΠρΑΛΠε, όπως επιβεβαιώνουν και οι Duke & Pearson, (2008).

Κατά τη διάρκεια της καθοδηγούμενης εξάσκησης η μαθήτρια αξιολόγησε τον εαυτό της αρκετά υψηλά όσον αφορά στην προεπισκόπηση του κειμένου. Ωστόσο, η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης αξιολόγησε πως ήταν σε μέτριο επίπεδο, καθώς θεωρούσε ότι δεν είχε αρκετές γνώσεις, ώστε να συνδέει τα στοιχεία του κειμένου με αυτά που ήδη γνώριζε για την πρόβλεψη πριν την ανάγνωση. Επίσης, αξιολόγησε πως είχε μέτρια επίδοση και στις υπόλοιπες παραμέτρους της πρόβλεψης, όπως είναι ο έλεγχος των πληροφοριών κατά την ανάγνωση, η αναγνώριση βασικών προσώπων και γεγονότων και η πρόβλεψη για τη συνέχεια του περιεχομένου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Στην πρώτη μέτρηση της ανεξάρτητης εξάσκησης η μαθήτρια αξιολόγησε πως είχε μέτρια επίδοση στο σύνολο της στρατηγικής της πρόβλεψης (πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης). Ωστόσο, κατά τη δεύτερη μέτρηση η επίδοση της αυξήθηκε, διότι, όπως ανέφερε και η ίδια θεωρούσε ότι είχε αρχίσει να καταλαβαίνει πώς έπρεπε να εφαρμόζει τη στρατηγική.

Από το διάγραμμα της ερευνήτριας για το τέλος της καθοδηγούμενης εξάσκησης προκύπτει ότι η μαθήτρια δεν έκανε πάντα προσεκτική ανάγνωση του κειμένου, με αποτέλεσμα συχνά να προσπερνά τις λέξεις που δεν γνώριζε και να μην τις υπογραμμίζει. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι δεν είχε μάθει να διαβάσει με σκοπό να καταλαβαίνει, αλλά συνήθως διάβαζε χωρίς να έχει στόχο. Γι' αυτό το λόγο, η καθοδήγηση ήταν συστηματική. Όταν τελείωνε την πρώτη ανάγνωση του κειμένου της γινόταν η ερώτηση «Έλεγχες αν έχεις υπογραμμίσει όλες τις άγνωστες λέξεις;», οπότε ξαναδιάβαζε το κείμενο προσεκτικότερα. Επίσης, αντιμετώπιζε δυσκολίες στη χρήση των συμφραζομένων και στη μορφολογική ανάλυση λέξεων. Αυτό προφανώς οφείλεται στο ότι διέθετε φτωχό λεξιλόγιο και ο λόγος της ταίριαζε σε παιδί μικρότερης ηλικίας. Συνεπώς, η εύρεση σημασίας των άγνωστων λέξεων ήταν σε μέτριο επίπεδο και χρειαζόταν αρκετή υποστήριξη. Παρ' όλα αυτά, η μαθήτρια εφάρμοζε με τη σειρά τα βήματα της στρατηγικής και προς το τέλος της καθοδηγούμενης εξάσκησης άρχισε να χρησιμοποιεί σε ικανοποιητικό βαθμό την τράπεζα λέξεων. Σε αυτό συνέβαλαν σαφώς και οι οπτικές υπενθυμίσεις με τις κάρτες βημάτων που ήταν ανοιχτές στο θρανίο, κάτι που επιβεβαιώνει και τα ευρήματα των Malone & Mastropieri, (1992). Η χρήση λεξικού, όπως ήδη έχει αναφερθεί, δεν ήταν αρκετά επιτυχής, γι' αυτόν το λόγο μοντελοποιήθηκε ξανά πριν από την έναρξη της ανεξάρτητης εξάσκησης. Κατά την

πρώτη μέτρηση της ανεξάρτητης εξάσκησης, η επίδοση της μαθήτριας σύμφωνα με την ερευνήτρια ήταν μέτρια, ενώ στη δεύτερη μέτρηση παρουσίασε βελτίωση. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το ότι η πρώτη μέτρηση αφορούσε και στην πρώτη ανεξάρτητη και χωρίς καθοδήγηση εφαρμογή των στρατηγικών. Παρομοίως και οι Marcell και συνεργ., (2010) αναφέρουν πως συχνά οι μαθητές με Μ.Δ., αν και μπορούν να απαριθμήσουν τα βήματα μια στρατηγικής που διδάχτηκαν, συχνά δυσκολεύονται να τα εφαρμόσουν στην ανεξάρτητη εξάσκηση. Η γενικότερη δυσκολία που παρουσίασε σε αυτήν τη στρατηγική σε συνδυασμό με το φτωχό λεξιλόγιο που διέθετε επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Biemiller & Slonim (2001), οι οποίοι αναφέρουν πως οι μαθητές που διαθέτουν φτωχότερο επίπεδο λεξιλογίου σε σχέση με την ηλικία στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, θα συνεχίζουν να παρουσιάζουν προβλήματα σε αυτόν τον τομέα καθ' όλη τη σχολική τους ζωή. Ωστόσο, η βελτίωση που παρουσιάστηκε στο τέλος μας δείχνει ότι και οι μαθητές στο γυμνάσιο μπορούν να επωφεληθούν από μια διδασκαλία εστιασμένη σε αυτήν τη στρατηγική, όπως φαίνεται και από την έρευνα των Baumann και συνεργ., (2003) και των Lapp και συνεργ., (2008).

Από την αυτό-αξιολόγηση της μαθήτριας προκύπτει ότι αξιολόγησε υψηλά την προσοχή που έδωσε κατά την ανάγνωση του κειμένου, καθώς και τον εντοπισμό των άγνωστων λέξεων. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι δεν γνώριζε ουσιαστικά τι σημαίνει «διαβάζω προσεκτικά», αφού, όπως φαινόταν, δεν το είχε διδαχτεί ποτέ. Όσον αφορά στις υπόλοιπες αυτό-αξιολογήσεις, η επίδοση φαίνεται να είναι μέτρια, με εξαίρεση τη χρήση λεξικού, την οποία αξιολόγησε χαμηλά. Η αξιολόγηση αυτή οφείλεται στο ότι δεν είχε ξαναχρησιμοποιήσει λεξικό. Κατά την πρώτη μέτρηση της ανεξάρτητης εξάσκησης, η μαθήτρια έκρινε πως η επίδοση της με την εφαρμογή της στρατηγικής ήταν μέτρια. Αυτό προέκυψε ίσως από τη μερικώς λανθασμένη εφαρμογή της στρατηγικής (δεν πρόσεχε βασικές βοηθητικές λέξεις πριν και μετά την άγνωστη), αλλά και από το φτωχό λεξιλόγιό της. Η βελτίωση που προέκυψε κατά τη δεύτερη μέτρηση μπορεί να αποδοθεί στο ότι σταδιακά κατάλαβε ποιες λέξεις-κλειδιά έπρεπε να προσέχει, αφού αυτές συνήθως επαναλαμβάνονταν στα κείμενα.

Η αξιολόγηση από την ερευνήτρια στο τέλος της καθοδηγούμενης εξάσκησης δείχνει μια σχετικά καλή εφαρμογή της πρόβλεψης, που αποτελούσε και το αρχικό στάδιο της ευρύτερης στρατηγικής της περίληψης του ΠρΑΔΠε. Αυτό ήταν λογικό να συμβεί, αφού η μαθήτρια είχε αρχίσει να αποκτά μια εμπειρία στη συγκεκριμένη στρατηγική,

αν αναλογιστούμε ότι την είχε εφαρμόσει και μεμονωμένα σε προηγούμενα μαθήματα. Ωστόσο, στην εύρεση σημασίας των άγνωστων λέξεων, εξακολουθούσε να βρίσκεται σε μέτριο επίπεδο, χωρίς να παρουσιάζει βελτίωση από τη μεμονωμένη εφαρμογή της στρατηγικής της διευκρίνισης. Η επίδοση αυτή ισχυροποιεί τους ισχυρισμούς για επίδραση του χαμηλού επιπέδου γνώσης λεξιλογίου της μαθήτριας. Επίσης, το γεγονός ότι η μαθήτρια δε βελτίωσε και τη χρήση συμφραζομένων και τη μορφολογική ανάλυση λέξεων, υποδηλώνει ότι δεν είχε κατακτήσει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τη στρατηγική, σε συνδυασμό με τις ελλειπείς λεξιλογικές της γνώσεις. Στην εύρεση των βασικών πληροφοριών και των πλαγιότιτλων, αντιμετώπισε επίσης δυσκολίες. Χρειάστηκε αρκετό χρόνο για να καταλάβει ότι στις ερωτήσεις των αυτοκόλλητων (ποιος, τι, πού κτλ.) δεν υπήρχαν πάντα απαντήσεις σε μια παράγραφο και πιεζόταν να βρει πληροφορίες που να τις απαντούν, με αποτέλεσμα συχνά να συμπεριλαμβάνει και άχρηστες λεπτομέρειες. Συνεπώς και στην κατασκευή περίληψης η επίδοση της μαθήτριας της έρευνας ήταν μέτρια.

Στην αυτό - αξιολόγηση από την ίδια τη μαθήτρια η επίδοση ήταν ακριβώς η ίδια με την αξιολόγηση της ερευνήτριας, με τη διαφορά ότι η μαθήτρια θεώρησε πως βελτιώθηκε στην εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων. Αν και δεν υπήρχε ακόμα σχετική βελτίωση, η αρκετά καλή βαθμολογία ίσως οφείλεται στον ενθουσιασμό της μαθήτριας για τη στρατηγική αυτή, επειδή μέχρι τότε δε γνώριζε πως θα έβρισκε τη σημασία λέξεων που δεν γνώριζε σε ένα κείμενο.

Στην πρώτη μέτρηση της ανεξάρτητης εξάσκησης, η γενικότερη ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης και η εύρεση των σημαντικών προσώπων και γεγονότων κατά την ανάγνωση δεν βελτιώθηκαν. Το ίδιο ίσχυσε και για τις άγνωστες λέξεις, αλλά και για τα υπόλοιπα βήματα της στρατηγικής. Στο τέλος όμως της ανεξάρτητης εφαρμογής, υπήρξε βελτίωση σε όλες τις παραμέτρους. Πέρα από το συνεχή έλεγχο με τις κάρτες βημάτων και την ενθάρρυνση, η εμπειρία που απέκτησε η μαθήτρια μέσα από την ανεξάρτητη εξάσκηση θεωρείται ότι συνέβαλε στη γενικότερη βελτίωση της επίδοσης.

Το γεγονός ότι η μαθήτρια δεν κατάφερε να εφαρμόσει ανεξάρτητα σε πλήρη βαθμό τις τρεις στρατηγικές που διδάχτηκε, επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα των Jitendra και συνεργ., (1998) και Jitendra και συνεργ., (2000).

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της έρευνας, βλέπουμε πως η αναγνωστική κατανόηση της μαθήτριας βελτιώθηκε κατά τη διάρκεια του ΠρΑΛΠε. Η μέτρια

επίδοση στο τέλος της καθοδηγούμενης εξάσκησης διατηρήθηκε και στην πρώτη φάση της ανεξάρτητης. Η σταδιακή μείωση της καθοδήγησης και ο φόβος της μαθήτριας για αποτυχία θεωρείται ότι συνέβαλαν σε αυτήν τη διατήρηση. Η περαιτέρω εξάσκηση στη δεύτερη φάση της ανεξάρτητης, οι συνεχείς οπτικές υπενθυμίσεις που προηγήθηκαν και η συστηματική ενθάρρυνση και λεκτική παρότρυνση, είναι πιθανό να βοήθησαν τελικά στη βελτίωση της κατανόησης. Τα ευρήματα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν τους Marcell και συνεργ., (2010) και Duke & Pearson, (2008), οι οποίοι υποστηρίζουν την εξαιρετική σημασία της μεταφοράς της ευθύνης από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, την ενθάρρυνση και τη σημασία της εφαρμογής πολλαπλών στρατηγικών για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης μέσα από την επιλογή κειμένων με πλούσιο λεξιλόγιο.

Για τη διατήρηση των στρατηγικών του ΠρΑΛΠε, η τελική αξιολόγηση της φιλολόγου του Τ.Ε. έδειξε πως η μαθήτρια εφάρμοσε μετά από τρεις εβδομάδες τις στρατηγικές που διδάχτηκε κατά την παρέμβαση σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό, κατασκευάζοντας μια περίληψη που περιείχε όλες τις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου, δείχνοντας έτσι ότι βελτιώθηκε η αναγνωστική της κατανόηση.

4.1.2 Διαφορές και ομοιότητες μεταξύ της αυτοαξιολόγησης της μαθήτριας και της αξιολόγησης από την ερευνήτρια

Στη φάση της καθοδηγούμενης εξάσκησης

Στη φάση αυτή παρουσιάστηκε μια διαφορά στην αξιολόγηση μεταξύ της μαθήτριας και της ερευνήτριας ως προς την προεπισκόπηση, την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και την πρόβλεψη πριν την ανάγνωση. Η μαθήτρια αξιολόγησε τον εαυτό της υψηλότερα όσον αφορά στην προεπισκόπηση, ενώ μερικές φορές δεν κοιτούσε όλα τα στοιχεία του κειμένου. Επίσης, στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η μαθήτρια αξιολόγησε τον εαυτό της αρκετά χαμηλά, επειδή πίστευε πως είχε ελλειπείς γνώσεις κι εμπειρίες. Ωστόσο, μέσα από την καθοδήγηση φάνηκε πως είχε περισσότερες προϋπάρχουσες γνώσεις από όσο νόμιζε.

Από τα διαγράμματα για τη στρατηγική διευκρίνισης άγνωστων λέξεων φαίνεται πως η αυτό-αξιολόγηση της μαθήτριας και η αξιολόγηση της ερευνήτριας συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό. Η μόνη διαφορά είναι ότι η μαθήτρια θεώρησε πως πάντα διάβαζε τα κείμενα προσεκτικά, ενώ κατά την ερευνήτρια ήταν αφηρημένη και δεν έδινε την απαιτούμενη προσοχή. Αυτό ίσως οφειλόταν στο γεγονός ότι στη σχολική της ζωή η

μαθήτρια δεν είχε μάθει να επεξεργάζεται προσεκτικά τα κείμενα των βιβλίων ούτε να εφαρμόζει τις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις. Επίσης, στη χρήση του λεξικού αξιολόγησε τον εαυτό της πολύ χαμηλά, ίσως γιατί ήταν η πρώτη φορά που το χρησιμοποιούσε. Ωστόσο, ο μεγαλύτερος βαθμός επίδοσης που δόθηκε από την ερευνήτρια γι' αυτήν την παράμετρο σχετίζεται με την προσπάθεια της μαθήτριας να χρησιμοποιήσει το λεξικό, άσχετα αν τα αποτελέσματα δεν ήταν πάντα επιτυχή. Επιπλέον, για την εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων, η μαθήτρια θεώρησε ότι η επίδοσή της ήταν αρκετά καλή, ενώ σύμφωνα με την αξιολόγηση της ερευνήτριας ήταν μέτρια.

Στη φάση της ανεξάρτητης εξάσκησης

Και στις δύο μετρήσεις της ανεξάρτητης εξάσκησης η μόνη διαφορά ανάμεσα στη μαθήτρια και την ερευνήτρια ήταν το γεγονός ότι η μαθήτρια θεώρησε πως η χρήση των συμφραζομένων και η μορφολογική ανάλυση των άγνωστων λέξεων έγιναν σε πολύ καλό βαθμό, ενώ σύμφωνα με την ερευνήτρια η επίδοση ήταν απλά καλή. Η υπερεκτίμηση της επίδοσης από τη μαθήτρια ίσως οφείλεται στο ότι μέχρι τότε δεν είχε μάθει πώς να επεξεργάζεται και να κατανοεί το άγνωστο λεξιλόγιο, ενώ με τη διδασκαλία των στρατηγικών του ΠρΑΛΠε άρχισε να κατανοεί με δική της προσπάθεια τις λέξεις που δε γνώριζε. Ωστόσο, η αξιολόγηση της ερευνήτριας δεν ήταν τόσο υψηλή, κυρίως επειδή η μαθήτρια δυσκολευόταν ακόμα στη μορφολογική ανάλυση και στην εύρεση των συνθετικών μερών των σύνθετων λέξεων, κάτι που θεωρήθηκε ότι οφειλόταν στο φτωχό επίπεδο γνώσης λεξιλογίου.

Από τη σύγκριση αυτή φάνηκε πως σε κάποιες περιπτώσεις η μαθήτρια υπερεκτιμούσε ή υποτιμούσε την επίδοσή της. Η τάση για υπερεκτίμηση ή υποτίμηση των δυνατοτήτων των παιδιών με Μ.Δ. από τα ίδια επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Klassen, (2008).

Ως συμπέρασμα, προκύπτει ότι η αναγνωστική κατανόηση της μαθήτριας βελτιώθηκε στο τέλος του ΠρΑΛΠε, αφού προηγήθηκε η ρητή και άμεση διδασκαλία των τριών στρατηγικών (πρόβλεψης, διευκρίνισης άγνωστων λέξεων και περίληψης), όπως προκύπτει από τις αυτό-αξιολογήσεις της μαθήτριας και τις αξιολογήσεις της ερευνήτριας. Επίσης, παρατηρήθηκε βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της μαθήτριας, που φαίνεται και από την τελική αξιολόγηση του «Τεστ-Α». Αντιθέτως, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι ακολούθησαν την τυπική διδασκαλία, δεν

παρουσίασαν καμία βελτίωση στην αναγνωστική τους κατανόηση, όπως προκύπτει από την τελική μέτρηση του «Τεστ-Α». Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ευρήματα άλλων ερευνητών, όπως των Edmonds και συνεργ., (2009), Jitendra και συνεργ., (2000), Kamil και συνεργ., (2008), Scammacca και συνεργ., (2007), Spörer και συνεργ., (2009) και Torgesen και συνεργ., (2007) σχετικά με τη ρητή και άμεση διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και τη σταδιακή μεταφορά της ευθύνης από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές μέσης εκπαίδευσης με Μ.Δ. Ομοίως και τα ευρήματα των Manset-Williamson και Nelson (2005), με μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες (ηλικίας από εννέα ως δεκατεσσάρων ετών) που συμμετείχαν σε μια παρέμβαση ρητής και άμεσης διδασκαλίας στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και αναγνωστικών δεξιοτήτων (όπως πρόβλεψη, περίληψη και παραγωγή ερωτήσεων), έδειξαν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με μαθητές που διδάχτηκαν με πιο έμμεσο τρόπο. Επιπλέον, τη μαθήτρια φάνηκε να διατηρεί τα οφέλη της διδασκαλίας των στρατηγικών του ΠρΑΛΠε τρεις εβδομάδες μετά τη λήξη της παρέμβασης, όπως προκύπτει από την τελική αξιολόγηση της φιλολόγου του Τ.Ε., επαληθεύοντας και την έρευνα των Jitendra και συνεργ., (2000) με τη διαφορά πως σε εκείνη την έρευνα η διατήρηση φάνηκε έξι εβδομάδες μετά την παρέμβαση, αλλά και την έρευνα των Manset-Williamson και Nelson (2005), στην οποία οι συμμετέχοντες διατήρησαν και γενίκευσαν τα οφέλη της παρέμβασης που δέχτηκαν.

Η συμβολή της διδασκαλίας πολλαπλών στρατηγικών για τη βελτίωση της κατανόησης αποδείχτηκε για ακόμη μια φορά πολύ σημαντική, όπως φαίνεται και από τις έρευνες των Mason, (2004), Marcell και συνεργ., (2010) και McCulley, Katz, & Vaughn, (2013). Ακόμη, σημαντική φάνηκε και η μοντελοποίηση, η φωναχτή σκέψη, η αυτο-παρακολούθηση και τα οπτικά βοηθήματα, που βοήθησαν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, όπως επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Andreassen & Bråten, (2011), Gardill & Jitendra, (1999), Jitendra και συνεργ., (1998) και Jitendra και συνεργ., (2000).

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που φάνηκε μέσα από την παρούσα έρευνα είναι η σημασία της εξάσκησης μέσα από κείμενα που εντάσσονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθητών. Η βελτίωση του επιπέδου κατανόησης των κειμένων του σχολικού βιβλίου μέσα από το ΠρΑΛΠε επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Andreassen & Bråten, (2011) και Schoenbach και συνεργ., (1999).

Μέσα από την έρευνα αυτή φάνηκε επιπλέον, πως η συνεχής παρακολούθηση της προόδου της μαθήτριας και της ανταπόκρισής της στη διδασκαλία (εδώ συγκεκριμένα στο ΠρΑΛΠε), μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει κάθε φορά τη διδασκαλία του στις δυνατότητες του κάθε μαθητή οδηγώντας τον στο καλύτερο δυνατό σημείο. Αυτό υποστηρίζεται και από τους Walker-Dalhouse και συνεργ., (2009), οι οποίοι αναφέρουν ότι η διδασκαλία που λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες και δυνατότητες των μαθητών και θέτει συγκεκριμένους στόχους, μπορεί να επιφέρει γενικότερη ωφέλεια σε ολόκληρη την τάξη.

4.2 Συμπεράσματα

Μέσα από αυτήν την ερευνητική εργασία φάνηκε πως η ρητή και άμεση διδασκαλία των στρατηγικών της περίληψης και συνεπικουρικά της πρόβλεψης και στις διευκρίνιση, αύξησαν τη αναγνωστική κατανόηση της μαθήτριας σε κείμενα που επιλέχτηκαν από το σχολικό βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η στρατηγική της πρόβλεψης κατακτήθηκε σε σημαντικό βαθμό, ενώ μεγαλύτερη δυσκολία εμφανίστηκε στη στρατηγική της διευκρίνιση άγνωστων λέξεων, πιθανώς λόγω του φτωχού λεξιλογίου της μαθήτριας. Η στρατηγική της περίληψης κατακτήθηκε επίσης σε σημαντικό βαθμό στο τέλος της ανεξάρτητης εξάσκησης. Επιπλέον, φάνηκε η μαθήτρια να διατηρεί τα οφέλη της παρέμβασης τρεις εβδομάδες μετά, κατασκευάζοντας μια περίληψη που περιείχε όλες τις σημαντικές πληροφορίες.

Με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται για ακόμη μια φορά η συμβολή της ρητής και άμεσης διδασκαλίας στρατηγικών ανάγνωσης στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με Μ.Δ. ή μαθητών με δυσκολίες κατανόησης. Επίσης, επιβεβαιώνεται η αποτελεσματικότητα της στρατηγικής της περίληψης, που θεωρείται από τις σημαντικότερες στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης (Shanahan, 2005). Επιπλέον, μέσα από την παρέμβαση φαίνεται η χρησιμότητα της διδασκαλίας πολλαπλών στρατηγικών σε μαθητές με Μ.Δ., καθώς η στρατηγική της περίληψης στη συγκεκριμένη παρέμβαση, δε στηρίχτηκε μόνο στην εύρεση της κεντρικής ιδέας και των βημάτων που προτείνει το σχολικό βιβλίο (ή που θεωρούνται παραδοσιακά τα βήματα της περίληψης), αλλά ενέταξε και τις δύο άλλες στρατηγικές, με σκοπό την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσα γνώσης κι εμπειρίας της μαθήτριας. Η γνώση αυτή είναι ένα πολύτιμο εργαλείο, το οποίο ο μαθητής μπορεί και

πρέπει να χρησιμοποιήσει για να φτάσει βηματικά στην κατανόηση του κειμένου που διαβάσει.

Οι μέχρι τώρα έρευνες αφορούσαν ως επί το πλείστον στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του εξωτερικού. Στην Ελλάδα δε φαίνεται να έχουν γίνει αντίστοιχες έρευνες μέσα από τη δυνατότητα που υπήρχε για βιβλιογραφική ανασκόπηση σε αυτήν την εργασία. Σκοπός είναι η παρούσα ερευνητική εργασία να αποτελέσει ένα «λιθαράκι» στη διδασκαλία αποτελεσματικών στρατηγικών για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

4.2.1 Οι περιορισμοί της έρευνας

Πέρα από τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας υπάρχουν και μερικοί περιορισμοί. Κατ' αρχάς, η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε μια μελέτη περίπτωσης, κάτι το οποίο μπορεί να αφήσει ερωτηματικά για το πόσο μπορούν να γενικευτούν τα ευρήματα. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αφορούσαν ένα συγκεκριμένο άτομο με τα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά και γνώσεις και θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά αν η παρέμβαση αφορούσε άλλους συμμετέχοντες ή αν εφαρμοζόταν σε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων. Άλλος ένας περιορισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί η βολική δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και ο χρόνος της παρέμβασης, που ήταν σχετικά μικρός (μόλις 24 διδακτικές ώρες) και θα μπορούσε να έχει διαφορετικά αποτελέσματα ή μεγαλύτερη διατήρηση των ωφελειών της αν η παρέμβαση διαρκούσε περισσότερο. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπήρχε χρονικός περιορισμός για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, δεδομένου ότι έγινε στα πλαίσια μεταπτυχιακού προγράμματος και δεδομένου ότι έπρεπε να προσαρμοστεί και στο χρονικό διάστημα των μαθημάτων του γυμνασίου (έως τις 13 Μαΐου). Επίσης, άλλος ένας περιορισμός είναι η χρήση των ίδιων δοκιμασιών που περιλαμβάνονται στο «Τεστ-Α» τόσο για την αρχική όσο και για την τελική αξιολόγηση. Παρ' όλα αυτά, λόγω μη παροχής ανατροφοδότησης στους συμμετέχοντες σχετικά με τις απαντήσεις στις δοκιμασίες και του εύλογου χρονικού διαστήματος που μεσολάβησε από την αρχική στην τελική αξιολόγηση, θεωρήθηκε ότι δεν θα διακινδυνευόταν η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Με βάση τη βιβλιογραφία για την εξαιρετική σημασία που έχει η διδασκαλία πολλαπλών στρατηγικών στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με τη διδασκαλία τριών στρατηγικών. Παρ' όλα αυτά, αν υπήρχε

δυνατότητα να είχε μεγαλύτερη διάρκεια η παρέμβαση, ίσως να εντάσσονταν και άλλες στρατηγικές ή να γίνονταν ξεχωριστή μελέτη των αποτελεσμάτων της παρέμβασης σε αφηγηματικά και σε πληροφοριακά κείμενα. Ωστόσο, η επιλογή των κειμένων της παρούσας έρευνας έγινε με προσοχή, ώστε να περιλαμβάνει κείμενα που να μπορούν να ενταχθούν και στα δύο είδη. Τα κείμενα αυτά προέρχονταν από το σχολικό βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας, το οποίο διδάσκονταν η μαθήτριά και συνεπώς ήταν κατάλληλα για το ηλικιακό της επίπεδο.

4.2.2 Οι προεκτάσεις των ευρημάτων για την έρευνα και πράξη στον τομέα της ειδικής αγωγής

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ευρήματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με τη διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης και τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Είναι αλήθεια πως η διεθνής βιβλιογραφία περιέχει μια πληθώρα παρόμοιων ερευνών, η πλειοψηφία των οποίων δείχνει πως η άμεση και ρητή διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Μ.Δ. ή μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση των κειμένων που διαβάζουν. Ωστόσο, αν και η ρητή διδασκαλία θεωρείται η πλέον αποτελεσματική, οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται σε αυτήν συνδυάζοντας την με την Αμοιβαία Διδασκαλία. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό ίσως οφείλεται στο ότι η Αμοιβαία Διδασκαλία θεωρείται μια κορυφαία μέθοδος διδασκαλίας στρατηγικών ανάγνωσης (Shanahan, 2005) με την οποία δεν είχε σκοπό να ασχοληθεί η παρούσα εργασία. Παρ' όλα αυτά δεν υπάρχει αφθονία ερευνών που μελετούν τη ρητή και άμεση διδασκαλία ανεξάρτητα τόσο σε ολόκληρες τάξεις ή τμήματα ένταξης όσο και εξατομικευμένα. Ακόμη, οι περισσότερες έρευνες έχουν διεξαχθεί πριν το 2000, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν πολύ πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα σε αυτήν την περιοχή. Επιπλέον, στην Ελλάδα δεν φαίνεται να υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες διδασκαλίας στρατηγικών ανάγνωσης για την προώθηση της αναγνωστικής κατανόησης, κάτι που μπορεί να μας προβληματίσει αρκετά αφήνοντας ερωτηματικά σχετικά με το τι γίνεται σήμερα στα ελληνικά σχολεία και ποιες μέθοδοι εφαρμόζονται για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι περισσότερες έρευνες σε διεθνές επίπεδο έχουν γίνει στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ λίγες είναι αυτές που αφορούν στη δευτεροβάθμια. Συνεπώς, η παρούσα ερευνητική εργασία δίνει κάποια στοιχεία σχετικά με το πώς μπορεί να αυξηθεί η αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Μ.Δ. ή μαθητών με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης μέσα από τη

ρητή και άμεση διδασκαλία τριών βασικών στρατηγικών (πρόβλεψη, διευκρίνιση, περίληψη) στο πλαίσιο του ελληνικού τμήματος ένταξης στο γυμνάσιο.

4.2.3 Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες σε αυτήν την περιοχή

Οι μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες θα μπορούσαν να εστιαστούν σε παραμέτρους που δε μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα και που θα μπορούσαν να δώσουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Μια πρόταση είναι η χωριστή μελέτη για τη συμβολή της διδασκαλίας των συγκεκριμένων στρατηγιών ανάγνωσης στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με Μ.Δ. σε κείμενα πληροφοριακά και αφηγηματικά μέσα από τα σχολικά βιβλία του Γυμνασίου που αφορούν στα γλωσσικά μαθήματα. Ακόμα, θα μπορούσε να μελετηθεί κατά πόσο αυτές οι στρατηγικές συμβάλλουν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με Μ.Δ. και σε άλλα μαθήματα του ελληνικού Γυμνασίου, που περιέχουν αρκετές πληροφορίες, πλην των γλωσσικών. Μια τελευταία πρόταση είναι να γίνει μια συγκριτική μελέτη της επίδοσης των μαθητών με Μ.Δ. στην αναγνωστική κατανόηση των γλωσσικών μαθημάτων στο γενικό τμήμα (με παραδοσιακή/ δασκαλοκεντρική κι έμμεση διδασκαλία) και στο τμήμα ένταξης με ρητή και άμεση διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.

Καλό θα ήταν το ελληνικό σχολείο να κάνει τους μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία του «διαβάζω για να κατανοώ». Η αναγνωστική κατανόηση δεν αφορά μόνο στο σχολικό βίο, αλλά ακολουθεί τον άνθρωπο σε όλη του τη ζωή, τον βοηθά να κατανοεί τον κόσμο γύρω του, να ενημερώνεται, να εντάσσεται και να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνία. Κινούμενοι προς αυτήν την κατεύθυνση, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, αλλά και όλοι γενικά οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να ψάχνουν να μελετούν και να «δημιουργούν» αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας, που θα ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών που το έχουν ανάγκη. Κλείνοντας, καλό θα ήταν να θυμηθούμε μια γνωστή κινέζικη παροιμία, που ακριβώς αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα της σωστής διδασκαλίας: *«Αν θες να χορτάσεις έναν άνθρωπο για μία μέρα, δώσ' του ένα ψάρι. Αν θες να τον χορτάσεις για μια ζωή, μάθε του ψάρεμα».*

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2010). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο μαθητή*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2010). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2010). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction, 21*(4), 520-537.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning Readers' Motivation for Reading in Relation to Parental Beliefs and Home Reading Experiences. *Reading Psychology, 23*(4), 239-269.
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Η' Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Βασάλα, Π. και Φλογαίτη, Ε. (2002). Ο καταγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. *Πρακτικά 1ου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας*, 1-4 Μαρτίου 2002, Θεσσαλονίκη.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Font, G., Tereshinski, C. A., Kame'enui, E. J., & Olejnik, S. (2002). Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students. *Reading research quarterly, 37*(2), 150-176.
- Beach, K. D., & O'Connor, R. (2014). Developing and Strengthening Reading Fluency and Comprehension of Poor Readers in Elementary School: A Focused Review of Research. *Perspectives on Language and Literacy, 40*(3), 17.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 498.
- Billmeyer, R., & Barton, M. L. (1998). *Teaching Reading in the Content Areas: If Not Me, Then Who? Teacher's Manual*. ASCD.

- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 485-486.
- Bremer, C. D., Vaughn, S., Clapper, A. T., & Kim, A. H. (2002). Collaborative Strategic Reading (CSR): Improving Secondary Students' Reading Comprehension Skills. Research to Practice Brief: Improving Secondary Education and Transition Services through Research.
- Brown, G. T. (2003). Searching informational texts: Text and task characteristics that affect performance. *Reading Online*, 7(2).
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31.
- Casteel, C. P., Isom, B. A., & Jordan, K. F. (2000). Creating Confident and Competent Readers Transactional Strategies Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 36(2), 67-74.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μτφ.) . Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E., & Luciw-Dubas, U. A. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687.
- Cunningham, J. (1982). Generating interactions between schemata and text. In J. A. Niles & L. A. Harris (Eds.), *New inquiries in reading research and instruction* (pp. 42–47). Washington, DC: National Reading Conference.
- Dabarera, C., Renandya, W. A., & Zhang, L. J. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42, 462-473.
- Denton, C. A., Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., Romain, M., & Francis, D. J. (2011). The relations among oral and silent reading fluency

- and comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 15(2), 109-135.
- Denton, C., Bryan, D., Wexler, J., Reed, D. & Vaughn S. (2007). Effective Instruction for Middle School Students with Reading Difficulties: The reading Teachers' Sourcebook.
- Dewitz, P., Jones, J., & Leahy, S. (2009). Comprehension strategy instruction in core reading programs. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 102-126.
- Diamond, L., & Gutlohn, L. (2006). *Vocabulary handbook for all educators working to improve reading comprehension*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Dickman, G. E. (2006). RTI and reading: Response to intervention in a nutshell. *Perspectives on Language and Literacy Special*, 33-34.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.
- Donat, D. J. (2003). *Reading their way: a balance of phonics and whole language*. R&L Education.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 107-122.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading research quarterly*, 481-533.
- Edmonds, M., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Klingler- Tackett, K., & Schnakenberg, J., W. (2009) A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review Of Educational Research*, 79(1), 262-300.
- Fenner, D., Leitenberg, G., Andersen, N., & Toronto District School Board. (2001). *Cross-curricular literacy: Key strategies for improving secondary students' reading and writing skills*. Toronto, ON: Toronto District School Board, Library and Learning Resources.

- Fidalgo, R., Torrance, M., Arias-Gundín, O., & Martínez-Cocó, B. (2014). Comparison of reading-writing patterns and performance of students with and without reading difficulties. *Psicothema*, 26(4), 442-448.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with ld a research synthesis. *Journal of learning disabilities*, 40(3), 210-225.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., & Theurel, A. (2015). Differences in the Predictors of Reading Comprehension in First Graders from Low Socio-Economic Status Families with Either Good or Poor Decoding Skills. *PloS one*, 10(3), e0119581.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549- 567.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwrese, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (σσ. 82-98). New York: Guilford.
- Guthrie, J. T. (2001). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading online*, 4(8).
- Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2012). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education*, 33(2), 110-123.
- Hagaman, J. L., & Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education*, 29(4), 222-234.
- Harris, T. L., Hodges, R. E., & International Reading Association. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, Del: International Reading Association.

- Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (Vol. 19). Springer Science & Business Media.
- Hilton, G., & Hilton, A. (2012). Students with learning difficulties.
- Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement, 18*(2), 173-190.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher, 702-714*.
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998). EFFECTS OF A DIRECT INSTRUCTION MAIN IDEA SUMMARIZATION PROGRAM AND SELF-MONITORING ON READING COMPREHENSION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 14*(4), 379-396.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education, 34*, 127-139.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A practice Guide (NCEE#2008-4027). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Καραγεώργου, Η., (2013). Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππατου (επιμ.). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* (σσ. 185-224). Αθήνα: Πεδίο.
- Καχριμάνης, Γ., Κόμης, Β., Αβούρης, Ν. (2008). Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας . Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης (Επιμ.), *Συνεργατική τεχνολογία, συστήματα, και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης* (σσ. 179-212). Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Kentucky Department of Education (2014). IEP and Lesson Plan Development Handbook.

Ανακτήθηκε

στις

24/9/2015

από

το <http://education.ky.gov/specialed/excep/Pages/IEP-Guidance-and-Documents.aspx>

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Klassen, R. M. (2008). The optimistic self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Exceptionality Education International*, 18(1), 93-112.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties, 2/E*. Guilford Publications.
- Kozminsky, E., & Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24(2), 187-204.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.7, σσ. 37-51.
- Κωτούλας, Β. (2008). Ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σελ.32-40). Θεσ/κη: Γράφημα.
- Lapp, D., Fisher, D., & Grant, M. (2008). "You can read this text- I'll show you how": Interactive comprehension instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 372-383.
- Leopold, C., & Leutner, D. (2012). Science text comprehension: Drawing, main idea selection, and summarizing as learning strategies. *Learning and Instruction*, 22(1), 16-26.
- Li, H., & Wilhelm, K. H. (2008). Exploring Pedagogical Reasoning: Reading Strategy Instruction from Two Teachers Perspectives. *The reading matrix*, 8(1).
- Liu, F. (2010). Reading abilities and strategies: A short introduction. *International Education Studies*, 3(3), p153.

- Lo, Y. Y., Cooke, N. L., & Starling, A. L. P. (2011). Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency. *Education and Treatment of children, 34*(1), 115-140.
- Lubliner, S. (2004). Help for struggling upper-grade elementary readers. *The Reading Teacher, 430-438*.
- Malone, L., & Mastropieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 21*, 270–279.
- Manset-Williamson, G., & Nelson, J. M. (2005). Balanced, strategic reading instruction for upper-elementary and middle school students with reading disabilities: A comparative study of two approaches. *Learning Disability Quarterly, 28*(1), 59-74.
- Marcell, B., DeCleene, J., & Juettner, M. R. (2010). Caution! Hard hat area! Comprehension under construction: Cementing a foundation of comprehension strategy usage that carries over to independent practice. *The Reading Teacher, 63*(8), 687-691.
- Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και Πράξη*. Θεσ/κη: Προμηθεύς.
- Martin, C., Elfreth, J., & Feng, J. (2014). Effect on Reading Fluency of Struggling Third Grade Students: Computer-Assisted Intervention versus Teacher-Guided Intervention. *Online Submission*.
- Mason, L. H. (2004). Explicit Self-Regulated Strategy Development Versus Reciprocal Questioning: Effects on Expository Reading Comprehension Among Struggling Readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 283.
- McCulley, L. V., Katz, S., & Vaughn, S. (2013). Reading instruction and students with learning disabilities. *Learning disabilities: Practice concerns and students with LD, 19-44*.
- McKeown, R. G., & Gentilucci, J. L. (2007). Think-aloud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 51*(2), 136-147.
- McNamara, D. S. (2009). The importance of teaching reading strategies. *Perspectives on language and literacy, 35*(2), 34-38.

- McNamara, D. S., Ozuru, Y., Best, R., & O' Reilly, T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. In D.S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 465-496). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mohamad, A. (1999). What do we test when we test reading comprehension. *The Internet TESL Journal*, 5, 12.
- Μουζάκη, Α. (χ.χ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση και η Αντιμετώπισή τους. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/Mouzaki_Early_Interv.pdf*
- Μπέλλου, Ι. (2011). Διδακτικές τεχνικές. Κείμενο βασισμένο στο Επιμορφωτικό υλικό του έργου «Υλοποίηση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών-επιμορφωτών πληροφορικής», Πάτρα, 2008. Διαθέσιμο στο <http://users.sch.gr/ibellou/articles/TeachingStrategies.pdf>, προσπελάστηκε στις 7/10/2015.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές δραστηριότητες στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Βόλος. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://users.sch.gr/gbotsas/pdfs/Botsas_PhDs.pdf.*
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40(5), 665.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and cognitive processes*, 18(4), 443-468.

- Ogle, D., & Correa-Kovtun, A. (2010). Supporting English-Language Learners and Struggling Readers in Content Literacy With the “Partner Reading and Content, Too” Routine. *The Reading Teacher*, 63(7), 532-542.
- Oster, L. (2001). Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher*, 64-69.
- Palincsar, A. S. (2012). Reciprocal Teaching. *International Guide to Student Achievement*, 369.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. doi:10.1207/ s1532690xci0102_1
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/prakseis_erepek/MD_erepek.pdf.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α)*. ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠΕΠΘ. (σταθμισμένο τεστ – 4 τεύχη: Περιγραφή του τεστ, Οδηγός εξεταστή, εργαλείο και φυλλάδιο εξέτασης).
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. In P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 609-640). New York: Longman.
- Pearson & Dole (1988). *Explicit Comprehension instruction: A review of research of research and a new conceptualization of instruction*, Technical Report No. 427, Center for the study of reading, University of University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Pilonieta, P., & Medina, A. L. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades: “We can do it, too!”. *The Reading Teacher*, 63(2), 120-129.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία*, 15(3), 267-289.

- Rasinski, T. V. (2012). Why Reading Fluency Should Be Hot!. *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522.
- Rasinski, T. V., Blachowicz, C. L., & Lems, K. (Eds.). (2012). *Fluency instruction: Research-based best practices*. Guilford Press.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Haganan, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Publications.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Β. Νταλάκου, Κ., Βασιλικού, μτφ.). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Rouet, J. F., & Eme, E. (2002). The role of metatextual knowledge in text comprehension. In *Metacognition* (pp. 121-133). Springer US.
- Rowley, J. (2002). Using case studies in research. *Management research news*, 25(1), 16-27.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. K., et al. (2007). Intervention for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implication for practice. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C., & Hurwitz, L. (1999). *Reading for Understanding: A Guide to Improving Reading in Middle and High School Classrooms. The Jossey-Bass Education Series*. Jossey-Bass Inc, Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104-1342.
- Shanahan, T. (2005). The National Reading Panel Report. Practical Advice for Teachers. *Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)*.
- Simos, P. G., Sideridis, G. D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (2011). Psychometric evaluation of a receptive vocabulary test for Greek elementary students. *Assessment for Effective Intervention*, 37(1), 34-49.
- Smith, C. B. (1997). Vocabulary Instruction and Reading Comprehension. ERIC Digest.
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities:

A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 327-340. doi:10.1177/0022219411402691

- Souvignier, E., & Mokhesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and instruction*, 16(1), 57-71.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. L. F. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286.
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading a meta-analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252-261.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of Repeated Reading and Question Generation on Students' Reading Fluency and Comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Torgesen, J. K., Houston, D. D., Rissman, L. M., Decker, S. M., Roberts, G., Vaughn, S., et al. (2007). Academic literacy instruction for adolescents: A guidance document from the Center on Instruction. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.
- Van Den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: the role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 335-351.
- van Geert, P., & Steenbeek, H. (2005). The dynamics of scaffolding. *New ideas in Psychology*, 23(3), 115-128.
- Vogt, M., & Echevarria, J. (2008). *99 Ideas and activities for teaching English learners with the SIOP Model*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.

- Voss, C., Tsiriktsis, N., & Frohlich, M. (2002). Case research in operations management. *International journal of operations & production management*, 22(2), 195-219.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Wormeli, R. (2005). *Summarization in any subject: 50 techniques to improve student learning*. ASCD.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2007). Ten important words plus: A strategy for building word knowledge. *The Reading Teacher*, 61(2), 157-160.
- Young, K. A. (2009). Direct from the source: the value of "think-aloud"™ data in understanding learning. *The Journal of Educational Enquiry*, 6(1).
- Χλαπάνα, Ε. (2012). Η διδασκαλία του λεξιλογίου κατά την ανάγνωση ιστοριών και η επίδρασή της στην ανάπτυξη του λεξιλογίου ελληνόφωνων και αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (Ε.Λ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο. 5-7 Οκτωβρίου 2012. ISSN 1790-8574. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/41_Xlapana.pdf.*
- Ζήμερας, Σ. (2003). *Στατιστικά πακέτα Ι*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις του Τμήματος Στατιστικής και Αναλογιστικής Επιστήμης, Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Παράρτημα Α

Εικόνες

Εικ. 1: Το φύλλο με τα μηνύματα-κλειδιά της περίληψης

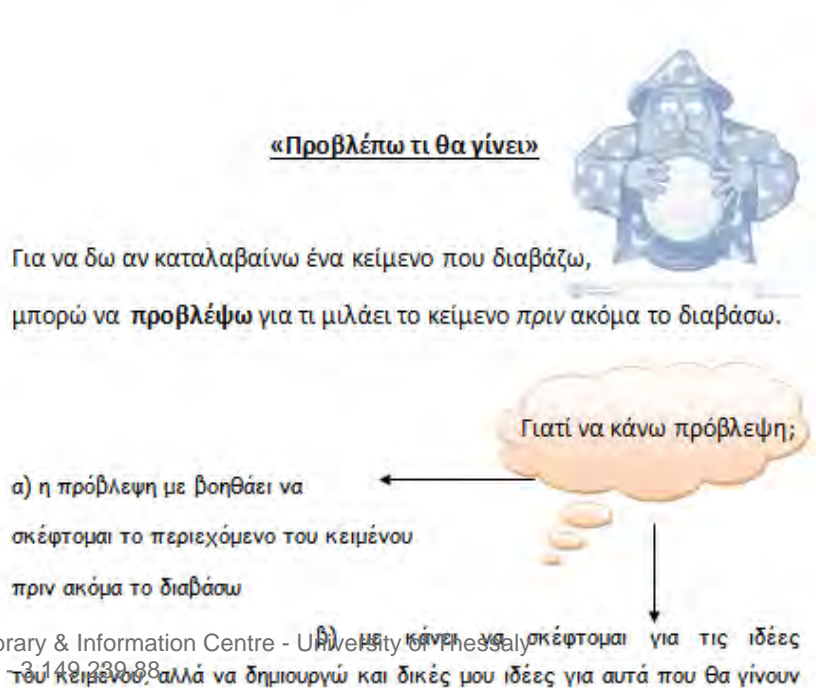
Μηνύματα – κλειδιά περίληψης



1. Πρέπει να διαβάσω **καλά όσες φορές χρειαστεί** και να καταλάβω το κείμενο που πρέπει να κάνω περίληψη
2. Η περίληψη έχει **τίτλο** και **συγγραφέα**
3. Η περίληψη περιέχει την **κύρια ιδέα** του αρχικού κειμένου
4. Περιέχει μόνο τις βασικές πληροφορίες (**ποιος, τι, που, γιατί, πότε**)
5. Λαμβάνει υπόψη το **στόχο του συγγραφέα** (να ενημερώσει;, να πείσει;, να διασκεδάσει;)

100

Εικ. 2: Οπτικοποιημένα βήματα της στρατηγικής της πρόβλεψης



Εικ. 3: Οπτικοποιημένα βήματα της στρατηγικής της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων

« Βρίσκω τις άγνωστες λέξεις»



Συχνά σε ένα κείμενο μπορεί να συναντάμε λέξεις που δεν γνωρίζουμε τι σημαίνουν.

Όμως ο συγγραφέας πάντα αφήνει πίσω του *ίχνη* που μας βοηθούν να καταλάβουμε τη σημασία των άγνωστων λέξεων.



Συχνό λάθος: Πολλές φορές όταν διαβάζουμε, προσπερνάμε τις άγνωστες λέξεις χωρίς να καταλαβαίνουμε τι σημαίνουν.

Γ' αυτό:

1. Διαβάζω προσεκτικά όλο το κείμενο
2. Ξαναδιαβάζω προσεκτικά και υπογραμμίζω τις άγνωστες λέξεις.
3. Προσπαθώ να βρω το νόημά τους διαβάζοντας λίγο πριν και λίγο μετά (ψάχνω δηλαδή τα *ίχνη* που άφησε ο συγγραφέας)
4. Μπορώ να καταλάβω περίπου τι μπορεί να σημαίνει η λέξη;
5. Πάω και την γράφω στην «*τράπεζα λέξεων*» και δίπλα της γράφω τη σημασία που νομίζω πως έχει.
6. Πάω πάλι και διαβάζω το κείμενο, αλλά στη θέση της άγνωστης λέξης βάζω την ερμηνεία που της έδωσα.
7. Ελέγχω: βγαίνει νόημα με την ερμηνεία μου;

Σκέφτομαι έξυπνα!



Προσέχω τις εικόνες, τα έντονα γράμματα, το γλωσσάρι, χρησιμοποιώ το λεξικό ή κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου

Εικ. 4 (α,β,γ): Οπτικοποιημένα βήματα της στρατηγικής της περίληψης

α.

1. Η ΠΑΛΑΙΟΛΙΘΙΚΗ ΚΑΙ Η ΜΕΣΟΛΙΘΙΚΗ ΕΠΟΧΗ

Η πρώτη εμφάνιση του ανθρώπου στη γη

Πριν από περίπου 2.500.000 χρόνια εμφανίζονται στην Αφρική οι πρώτοι άνθρωποι. Οι επιστήμονες ονόμασαν αυτό τον τύπο ανθρώπου «ικανό άνθρωπο – homo habilis». Ο «ικανός άνθρωπος» ζει ομαδικά και κατασκευάζει εργαλεία. Ο «Όρθιος άνθρωπος – homo erectus» που τον διαδέχεται βελτιώνει την κατασκευή των εργαλείων και ανακαλύπτει τη φωτιά. Τα ίχνη του απαντώνται όχι μόνο στην Αφρική αλλά επίσης στην Ευρώπη και στην Ασία. Τέλος, ο «Σοφός (έμφρων) άνθρωπος – homo sapiens» διαθέτει μέγεθος εγκεφάλου μεγαλύτερο από αυτό των προκατόνων του και θάβει τους νεκρούς του. Η ανθρώπινη αλυσίδα καταλήγει στον «Σοφότερο άνθρωπο – homo sapiens sapiens» ο οποίος επινόησε την τέχνη και εξεπλώνεται σε ολόκληρο τον κόσμο. Εμείς είμαστε οι άμεσοι απόγονοι του «Σοφότερου ανθρώπου».

ΠΑΛΑΙΟΛΙΘΙΚΗ ΕΠΟΧΗ		
Πρώιμη Παλαιολιθική εποχή 2.500.000-200.000 π.Χ.	«Ικανός άνθρωπος» «Όρθιος άνθρωπος»	Κροκάλες* Χειροπλεκτές
Μέση Παλαιολιθική εποχή 200.000-35.000 π.Χ.	«Σοφός άνθρωπος»	Αιχμές Ξιστήρα
Ύστερη Παλαιολιθική εποχή 35.000-6.500 π.Χ.	«Σοφότερος άνθρωπος»	Λεπίδες Ξιστήρα-Γλυφίδες Οστρίνα εργαλεία

Η ζωή του ανθρώπου κατά την Παλαιολιθική και Μεσολιθική εποχή (2.500.000-6.500 π.Χ.)

Κατά τη μακρά αυτή περίοδο το κλίμα ήταν ψυχρότερο απ' ό,τι σήμερα. Ο άνθρωπος βρισκεί συχνά καταφύγιο στα σπήλαια, μετακινείται ακολουθώντας τα θηράματά του και προτιμά για προσωρινή εγκατάσταση τις θέσεις κοντά στις όχθες ποταμού, δίπλα σε πηγές νερού ή δίπλα σε λίμνες. Κατά τη διάρκεια της Παλαιολιθικής και Μεσολιθικής εποχής ο άνθρωπος είναι **κνηγός και τροφосуλλέκτης**, ενώ βοηθητικό ρόλο παίζει και η αλιεία. Τα θηράματα ποικίλλουν ανάλογα με την περιοχή. Στην ανατολική Ευρώπη κυριαρχεί το μομύθι, ενώ στη δυτική ο τάρανδος, ο αϊγαγρος και η αντιλόπη. Στη μεσογειακή Ευρώπη τα βόδια, τα ελάφια και οι ίπποι αποτελούν, μαζί με τους καρπούς, την κύρια τροφή του ανθρώπου. Για την κατασκευή των όπλων και των εργαλείων του ο άνθρωπος χρησιμοποιεί οστά και κέρατα ζώων ή, κυρίως, κατεργάζεται τον λίθο. Για να αντιμετωπίσει το κρύο, περιτυλίγεται με δέρματα ζώων. Ο «Σοφός άνθρωπος» θάβει τους νεκρούς του και στους τάφους τοποθετεί διάφορα κτερίσματα*. Αυτό δείχνει ότι πιστεύει σε μια άλλη ζωή, μετά τον θάνατο. Στον ελλαδικό χώρο η παρουσία του παλαιολιθικού ανθρώπου πιστοποιείται σε περιοχές



Τα κύρια εργαλεία του ανθρώπου της Παλαιολιθικής εποχής (Μουσείο Βόλου)

1ο βήμα

Διαβάζω τον **τίτλο, υπότιτλους**, παρατηρώ τις **εικόνες** και τα **έντονα γράμματα** και σκέφτομαι **σε τι μπορεί να αναφέρεται το κείμενο**.

Σκέφτομαι **τι ξέρω εγώ για αυτό το θέμα**

Σκέφτομαι **τι θα ήθελα να μάθω**

β.



2^ο βήμα

Ξαναδιαβάζω το κείμενο (μια-μια) παράγραφο με τη στρατηγική των **επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων**

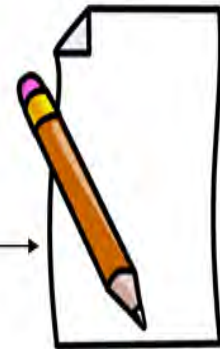
3^ο βήμα

Υπογραμμίζω τις **άγνωστες λέξεις**.

Προσπαθώ να βρω **π**ι **μπορεί να σημαίνουν** οι **άγνωστες λέξεις** κάνοντας χρήση της στρατηγικής. **Ξαναδιαβάζω**, κοιτάω **τα πριν και τα μετά**, κ.λ.π

Καταγράφω τις νέες λέξεις στην **«πράπεζα λέξεων»**, (γράφω τη λέξη, γράφω τη σημασία της, ζωγραφίζω ή κάνω μια πρόταση με τη λέξη)

νευρές κυνία υιής υκνείς πυτιμύου, δίπλα σε πηγές νερού ή δίπλα σε λίμνες. Κατά τη διάρκεια της Παλαιολιθικής και Μεσολιθικής **ήδη** άνθρωπος εί- **σε** και **τροφοσυλλέκτης**, ενώ βοηθητικό ρόλο παίζει και η αλιεία. Τα θηράματα ποικίλουν ανάλογα με την περιοχή. Στην ανατολική Ευρώπη κυριαρχεί το μαμούθ, ενώ στη δυτική ο τάρανδος, ο σίγαγρος



Εικ. 5: Μοντελοποίηση της στρατηγικής της πρόβλεψης

Μοντελοποίηση της στρατηγικής της πρόβλεψης (σχολ. Βιβλ. , σελ. 10)

Μοντελοποίηση στη στρατηγική της πρόβλεψης

A
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Κείμενο 1 [Πρώτη μέρα στο Γυμνάσιο]* **1. Κοιτώ τον τίτλο**

Κατφόρισε σοβαρή, όπως ταίριαζε σ' ένα γυμνασιοκόριτσο, την καινούρια ακόμη γειτονιά της. Διέσχισε γρήγορα, όπως άρμοζε, την Πάνω Πλατεία και μπήκε στο δρόμο με τα μαγαζιά. Ούτε ματίτσα αριστερά και δεξιά. Με βιαστικό βήμα, έφτασε στην Κάτω Πλατεία, πέρασε απέναντι και μπήκε επιτέλους στο δρόμο που βρισκόταν το Γυμνάσιο. Ήταν κι αυτή πια γυμνασιοκόριτσο! Πήρε μια βαθιά ανάσα και μπήκε στον αυλόγυρο. Αμέσως όμως ένωσε να βουλιάζει. Θεέ, πόσο τερνάστοι ήταν όλοι τους! Κι αυτή σαν νάνος! Ολόκληροι άντρες και γυναίκες! Πέρασε διατακτικά από δίπλα τους κι εκείνοι χαμήλωσαν τα βλέμματα τους κατά τη μεριά της χαμογελώντας.

-[...] Και δεν ξέρω κανέναν εδώ. Και δεξ τ' αέρα που έχουν όλες αυτές οι κυράτσες. Εγώ είμαι σαν βλανητρέρι!» σκέφτηκε αναποκοκκινισμένη και ζάρωσε σε μια άκρη.

- Άννα!

Γύρισε κι είδε το Γιώργο. [...]

- Τι θες σε τούτο το προαύλιο; [...] Εμείς μένουμε στο κάτω προαύλιο. Δε σ' το 'χανε; Πάμε. Η Άννα τον ακολούθησε αμίλητη.

- Εφέτος έχει έρθει καινούριος γυμνασιάρχης. Λένε πως είναι πολύ αυστηρός. Στο προηγούμενο Γυμνάσιο που ήταν, λένε, τους είχε κάνει όλους στρατιώτκια, καθηγητές και μαθητές! [...]

Το κουδούνι τού έκοψε την κουβέντα. Έπρεπε να βρουν τώρα πού έκανε σειρά η τάξη τους. Και γρήγορα μάλιστα, γιατί οι καθηγητές είχαν ήδη βγει και στήνονταν με σεβασμό πίσω από έναν ψηλόλιγνο άντρα. «Αυτός είναι!» ακούστηκαν μερικά ψιθυρίσματα. Έπειτα ήρθε ο παπα-Νικόλας που τους έκανε αγιασμό και στο Δημοτικό. «Χμ, γι' αυτό εμείς αργούσαμε να μπούμε...» σκέφτηκε αθέλητα η Άννα, λογαριάζοντας τον εαυτό της ακόμη με τα παιδιά του Δημοτικού παρά με τούτους εδώ τους μανträχαλους.

Ο αγιασμός έγινε όπως συνήθως, αλλά μετά βγήκε μπροστά ο γυμνασιάρχης κι άρχισε ένα κατεβαστό από «πρέπει» κι «απαγορεύεται», που έκανε όλο το ακροατήριο κάτω να στενάξει. Από τις μεγάλες μάλιστα τάξεις ακούστηκαν έντονες διαμαρτυρίες.

«Δε θα ανεχτώ! Φωνάζε ο γυμνασιάρχης. Και τώρα οι μαθητές ν' αρχίσουν να προχωρούν απ' αριστερά και να μπαίνουν από την κυρία είσοδο στο πάνω προαύλιο. Οι μαθητρίες από δεξιά. Θα μπαίνουν από την πλαϊνή.»

Ήλι ακούστηκαν διαμαρτυρίες.

- Δε θα ανεχτώ, είπα! Πάραυτα! Από αύριο θα υποστούν κυρώσεις οι μη συμμορφωθέντες!

- Κατάλαβες τι είπα τώρα; ρώτησε η Άννα τη δίπλανή της, μια κοντούλα ξανθομάλλα.

- Όχι και τόσο. Θα δούμε όμως... Με λένε Αγγέλα. Εσένα;

- Άννα.


- Καθόμαστε μαζί.

- Γιατί όχι. Στο πρώτο, έτσι.

- Πού αλλού; Με τέτοιο μπρά...

Και γέλασαν.

Βιβλίο Μάθημα Στο Γυμνάσιο, σελ. 10 (έτος 1996)



3. Καθώς διαβάζω σταματώ και σκέφτομαι ποια είναι τα βασικά πρόσωπα/ιδέες: Τι νομίζω πως θα συμβεί παρακάτω: Ίσως μιλήσει για τον αγιασμό και τον γυμνασιάρχη

2. Κοιτώ την εικόνα και σκέφτομαι τι σχέση έχει με τον τίτλο και τι γνωρίζω γενικά γι' αυτήν την εικόνα.

10

* Οι τίτλοι σε σγκωλή είναι έκτακτη της συγγραφικής ομάδας.

Εικ.6: Μοντελοποίηση της στρατηγικής διευκρίνισης άγνωστων λέξεων

Μοντελοποίηση της στρατηγικής διευκρίνισης άγνωστων λέξεων (σχολ. βιβλ., σελ. 49)

1. Βρίσκω την άγνωστη λέξη και την κυκλώνω
2. Κοιτάζω λίγο πριν και λίγο μετά τη λέξη για να βρω ίχνη που μπορεί να με βοηθήσουν να καταλάβω τι σημαίνει ή αναλύω τη λέξη για να βρω τη ρίζα της. Σκέφτομαι μήπως έχω ξανακούσει τη λέξη.

Είδη αφήγησης
Κείμενο 7

Μόλις το πλήρωμα του Νισίν Μάρου απέκτησε την παράνομη **έγκριση**, έβαλε πλήρω για την Ανταρκτική κι όλα έδειχναν ότι τίποτα και κανένας δε θα κατάφερνε να εμποδίσει τον **αφανισμό** αυτών των ζώων που απειλούνται με πλήρη εξαφάνιση.

Τα καλά της θάλας, τα πράγματα δεν ήταν έτσι, γιατί μόλις ο κυβερνήτης Τζορτζ Τσικρούλι έδωσε τη διαταγή να σηκώσουν τις άγκυρες, οι μερμηγκές του οικολογικού κινήματος άρχισαν να κινητοποιούνται. Κι έτσι, το πρωί της 21ης Δεκεμβρίου 1987 τέσσερα ταξίδια σκάφη, που έπλεαν με τη σημαία του «Ουράνιου Τόξου», μπλόκαραν την έξοδο στην προκυμαία Μεσογείου της Γκιόραχμα με μια φάλαγα φυσοκίτη σε φυσικό μέγεθος.

Ο κυβερνήτης Τσικρούλι σκέφτηκε ότι θα του ήταν εύκολο να διαλύσει το μονοκαμμένο κέρτος* και να συνεχίσει τη ρετό του**, αλλά τα ταξίδια γιγαντούσαν σαν υδρόβιες σφίκες ανάμεσα γύρω απ' το σκάφος, εμποδίζοντας τις μονοβίδες για το βελούδο*** και γυρίζοντας να κοιτάξουν ρολόι, εκτός κι αν ο Ιάπωνας ναυτικός ταίριαζε να περάσει πάνω απ' το φυσοκίτη.

Ο σκοπός ήταν να κρατηθεί χρόνος. Τα ταξίδια ζύγιζαν το γαλαξικό κολλοσό στη Γκιόραχμα, ενώ στις ευρωπαϊκές πρωτεύουσες τα μέλη της Greenpeace καθρόνιζαν να γίνουν δεκτά από τις κυβερνήσεις κι εφόσον την επανεξέταση της άδειας που είχε χορηγηθεί.

Η περίπτωση αυτή κράτησε τριάντα ώρες. Τα ταξίδια άνοιξαν βάρδιες για να ανηφοριστούν με καύση και τα πλήρωματα έπλεναν και έπλεναν στο πλάι. Στις 22 Δεκεμβρίου, τρεις η ώρα το απόγευμα, η μάχη κερδήθηκε εφημερίδα η Διεθνής Επιτροπή για τις Φάλαινες CBI ακιμάει την άδεια και ερπαστούσε την προσοχή στην Ιαπωνία να σταθώσει τη διεθνή νομοθεσία.

* κέρτος: θηλαστικό μεγάλου δακτύλου που ζει στο νερό, 1,2 η φάλαινα
** ρετό: η ποσότητα του πλίου και μεταφορικά η προσπάθειά σου
*** βελούδο: οι σημαίες της ανεξαρτησίας πάλου

Εικόνα: Σπυριδούλης, Ο κόσμος των ζώων, 2004, σελ. 414-415
Φωτογραφία: Γεωργία Ζηλέρη, Δελφίνια, Σελήνη Φωτιά, Αποστολή Ιαπωνία, Γραμμάκης, Ελλάδα, 1987, 1988

3. Γράφω τη λέξη στην τράπεζα λέξεων.

Άγνωστη λέξη	Σημασία που νομίζω πως έχει	Πώς τη βρήκα;
έγκριση	άδεια	Δεν μπόρεσα εύκολα να την καταλάβω από τα συμφραζόμενα, αλλά θυμάμαι πως ο διευθυντής κάποτε μου είχε πει πως έπρεπε να πάρω την έγκριση των γονιών μου για να πάω εκδρομή
αφανισμό	εξαφάνιση	Με βοήθησε η φράση «που απειλούνται με πλήρη εξαφάνιση» που λέει πιο κάτω και νομίζω πως εξηγεί τι σημαίνει «αφανισμός».

4. Στη συνέχεια θα ξαναδιαβάσω την παράγραφο, αλλά στη θέση της άγνωστης λέξης, θα βάλω τη σημασία που της έδωσα για να δω αν βγαίνει νόημα.

Μόλις το πλήρωμα του Νισίν Μάρου απέκτησε την παράνομη **έγκριση**, έβαλε πλήρω για την Ανταρκτική κι όλα έδειχναν ότι τίποτα και κανένας δε θα κατάφερνε να εμποδίσει τον **αφανισμό** αυτών των ζώων που απειλούνται με πλήρη εξαφάνιση.

↑ άδεια

← εξαφάνιση

Εικ. 7 (α και β): Κείμενα για την καθοδηγούμενη εξάσκηση στη στρατηγική της πρόβλεψης

α.

21-0032_NEOELL_GLWSSA_A_GYM_Layout 1 1/28/13 6:33 PM Page 82

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Κείμενο 1 [Η παράσταση]

Μετά άρχισε η παράσταση. Τα παιδιά που ήταν ντυμένα φουστανελάδες, τα φώναξε η κυρία κι ανεβήκαμε στη σκηνή. Ο Ίων, ο Βαγγελάκης, ο Φιλιππάκης, ο Ρούλης έκαναν τον Κολοκοτρώνη, τον Μπότσαρη, τον Καραϊσκάκη, το Νικηταρά κι εγώ δεν ξέρω ποιον έκανα και βγάλαμε τα σπαθιά και φοβερίζαμε τους Τούρκους που δε φαινότουσαν και οι κυρίες φοβήθηκαν κι έλεγαν θα κόψουμε το λαιμό μας, αλλά τα σπαθιά ήταν ψεύτικα και δεν τον κόψαμε, αλλά εκείνες δεν το ήξεραν και είχαν φοβηθεί κι ο Ρούλης, που έκανε το Νικηταρά, πήγε να τρέξει να κυνηγήσει έναν Τούρκο, αλλά σκόνταψε κι έπεσε και κοίταξε μία τους Τούρκους, που δεν τους έβλεπε ο κόσμος, μία τον κόσμο που έβλεπε αυτόν και ντράπηκε και κοκκίνισε κι ακούστηκε η φωνή ενός Τούρκου πίσω από το πανί, που του έλεγε:

— Ρούλη, Ρούλη! Με την μπιστόλα. Με την μπιστόλα. Μπιστόλα με.

Κι ο Ρούλης σηκώθηκε και φωνάζει εμένα, αλλά εγώ πάω να τρέξω να κυνηγήσουμε μαζί τον Τούρκο και τα τσαρούχια βγήκαν από τα πόδια μου και δεν μπορούσα να τρέξω κι ενώ εγώ έτρεχα, τα τσαρούχια μου είχαν μείνει πίσω και του έλεγα δεν μπορώ ξυπόλυτος, έχει σκλήθρες* χάμω και τότε ο Βαγγελάκης που έκανε τον Μπότσαρη και τον στένευε η στολή του, έσκυψε να πάρει τα τσαρούχια μου να μου τα δώσει και φάνηκε το σώβρακό του και τα κορότσια έβαλαν τα γέλια κι εκείνος τα κλάματα και ξέβαψε και το μουστάκι του κι έγινε όλος μουντζούρες και τα παιδιά φωνάζανε επάνω του! επάνω του! κι εμείς τραβήξαμε τα σπαθιά κι αρχίσαμε ξιφομαχία σαν το Ζορό και ακούστηκε η χορωδία πίσω από το πανί που έλεγε έχετε γεια βρυσούλες και οι κυρίες συγκινήθηκαν πάλι κι έκλαιγαν κι οι κύριοι κάπνιζαν κι ο κύριος διευθυντής ήταν πολύ υπερήφανος κι άρχισε ο αέρας να φυσάει κι η καμπάνα να χτυπάει και πετάχθηκε ο Ίων που έκανε τον Κολοκοτρώνη και λέει:

— *Εμπρός, κροτεί το τύμπανον κι η σάλπιγξ αντηχεί!*
αλλά η κυρία Κανελλοπούλου τού είπε πως αυτό έπρεπε να το πω εγώ κι εκείνος τα έχασε και είπε:
— *Δος μου μητέρα μια ευχή, κι έλα να σε φιλήσω... πάω να πολεμήσω.*
κι εγώ λέω:
— *Μέσα στο δάσος περπατώ κι ακούω τα πουλάκια...*
κι ο Βαγγελάκης μου λέει:
— Αυτό πρέπει να το πω εγώ όταν πέφτω και σκοτώνομαι, κι ο Νικηταράς λέει:
— *Ω, ελευθερία, μητέρα των λαών.*
κι ο Ίων τού λέει πως αυτό είναι παρακάτω κι εκείνος θύμωσε και του λέει δεν πάει να είναι παρακάτω, αυτός τώρα θέλει να τα πει και τα παρακάτω να τα πει αυτός και θα φάει μπουινιά κι εγώ τους λέω θα έρθουν οι Τούρκοι να μας σφάξουν όπως στην ιστορία κι ο Βαγγελάκης, που τον στένευαν τα τσαρούχια του, μου λέει ν' αλλάξουμε με τα δικά μου που ήταν μεγάλα κι η κυρία Κανελλοπούλου μάς λέει να μην ανακατώνουμε τα λόγια του έργου με τα δικά μας και μπερδευτεί ο κόσμος κι ο κόσμος δεν είχε μπερδευτεί, νόμιζε πως έτσι είναι το έργο και είχε συγκινηθεί πολύ κι έπεσε κατά λάθος το πανί κι άρχισαν τα παλαμάκια γιατί νόμισαν πως τελείωσε και βγήκε ο Καραϊσκάκης με το σπαθί και τους είπε έχει κι άλλο και σήκωσαν οι φουστανελάδες το πανί, αλλά σκάλωσε στο δέντρο που είχε φτιάξει ο Ντόντος με τη Μαρία από χαρτόνια, [.] κι ανέβηκε στη σκηνή ο Ντόντος και το σήκωσε και κάθισε από πίσω και το βάσταγε κι όλο φοβέριζε γιατί νόμιζε πως το κάνουμε επίτηδες και χτύπησε η καμπάνα και λιποθύμησε η κυρία Κανελλοπούλου και χτυπούσαν τα παλαμάκια οι μπαμπάδες κι οι μαμάδες και έκλαιγαν και ο κύριος διευθυντής σηκώθηκε επίσημα και μας πήρε όλους, και τους Έλληνες και τους Τούρκους, αγκαλιά και άρχισε να φωνάζει:
— *Ζήτω η 25η Μαρτίου!*

και είπε «και του χρόνου» κι όλοι σηκώσαμε τα χέρια μπροστά και είπαμε ζήτω και ζήτω κι η κυρία Ουρανία φώναξε πάλι προ-σοχή! και σταθήκαμε όλοι προ-σοχή και τραγουδήσαμε τον εθνικό ύμνο και *γιατί χαίρεται ο κόσμος και χαμογελάει πατέρα;* και φύγαμε να πάμε σπίτι μας να φάμε σκορδαλιά για το καλό της ημέρας, να κοιμηθούμε, να ξυπνήσουμε, να βάλουμε τα καλά μας και να πάμε να πούμε χρόνια πολλά του Βαγγελάκη που είχε την εθνική εορτή του.

* **σκλήθρες:** μικρά κομμάτια σκληρού ξύλου, ακίδες

Κυριάκος Ντελάπουκας, *Ο Άσπς και οι άλλοι*, εκδ. Κρησινιώτη, 1997

82

109

β.

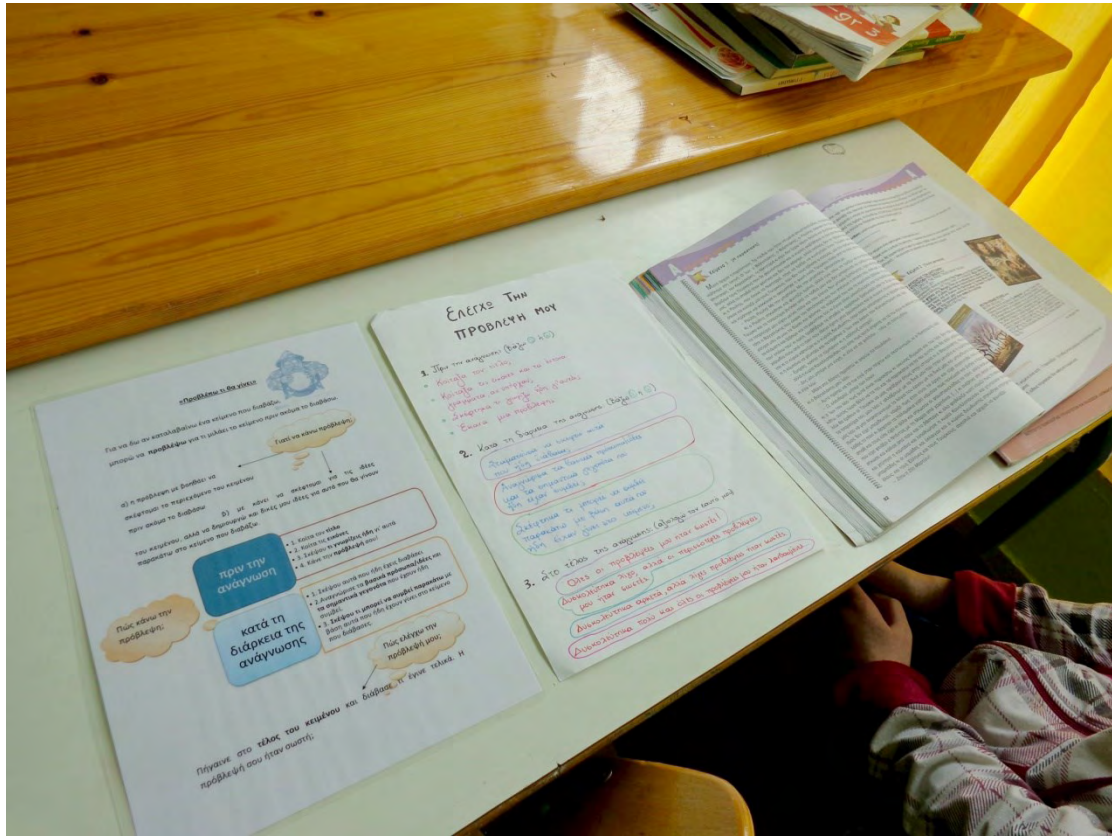


Κείμενο 15 [Ο νέος ρόλος του δασκάλου]


Ο υπολογιστής σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί, βέβαια, να αντικαταστήσει το δάσκαλο και το βιβλίο. Ο δάσκαλος παίζει και πρέπει να παίζει κεντρικό ρόλο, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες. Χρησιμοποιεί ως κύριο εργαλείο το λόγο, που κινητοποιεί τη φαντασία. Επίσης, ο ρόλος του βιβλίου είναι σημαντικός. Αποτελεί τη βάση, όπου μπορεί να ανατρέξει ο μαθητής κάθε στιγμή. Μεταφέρεται και ξεφυλλίζεται εύκολα. Όμως, πιστεύουμε ότι η χρήση ποιοτικού εκπαιδευτικού λογισμικού μπορεί να βοηθήσει το έργο του δασκάλου και να συμπληρώσει κενά στη λειτουργία του συμβατικού εντύπου-βιβλίου. Ενώ ο δάσκαλος με χρήση του λόγου κινητοποιεί τη φαντασία, το εκπαιδευτικό λογισμικό και τα εποπτικά μέσα δι-



Εικ.8: Φωτογραφία κατά τη διάρκεια της καθοδουόμενης εξάσκησης της στρατηγικής της πρόβλεψης




100



Κείμενο 2 [Παρατηρώντας και ζωγραφίζοντας ωραίους πίνακες]

Κάθε είδους άλογα

Εδώ υπάρχει δράση! Κοίταξε πώς γλιστράνε οι οπλές, καθώς το άλογο καλπάζει στην άδεντρη σκονισμένη πλαγιά του λόφου. Αυτό το μυώδες ζώο και ο τραχύς καβαλάρης αγωνίζονται μαζί να κρατήσουν την ισορροπία τους γέρνοντας προς την πλαγιά. Βλέπεις πώς ο Φρέντερικ Ρέμινγκτον ζωγράφισε τη χαιίτη και την ουρά με αδρές πινελιές; Αυτό δίνει την εντύπωση ότι το άλογο πράγματι κινείται. Ο καβαλάρης φαίνεται επιβλητικός πάνω στο άλογο και συγχρόνως μοναχικός, γιατί το φόντο του πίνακα έχει ελάχιστες λεπτομέρειες. Σήμερα οι καου-μπόηδες οδηγούν τα κοπάδια σε πολιτισμένες περιοχές. Αλλά όταν ο Ρέμινγκτον ζωγράφισε αυτή την εικόνα, υπήρχε ακόμα η Άγρια Δύση της Αμερικής.



Εικ. 10: Φωτογραφία από την καταγραφή άγνωστων λέξεων στην «τράπεζα λέξεων»

Άγνωστη λέξη	Σημασία που τομίζω πως έχει	Πώς το βρήκα;
μυώδες	δερμένο / πλασισμένο	εικόνα
τραχύ	δυνατό	
Τραχύς	δυνατός	εικόνα
αποδεικτά	Να τα δέχονται	ανάλυση σύνθεσης
αυτονομή	γα την κάνουν μόνη τους	λέξης
συνειδητή	καταλαβαίνω	ανάλυση σύνθεσης λέξης επειδή συνήριξα την σημασία του ρήματος
κατεξίναθε	μείωσε	συμπραξόμενα
λέυρες	απόσταση	συμπραξόμενα
αλλαξιμένος	κουρασμένος	συμπραξόμενα
κουραστή	εί ένα δημόσιος	συμπραξόμενα
ψυχιά γάμος	ψυχιά τριαιπλημένος	συμπραξόμενα

Εικ. 11 (α,β,γ): Μοντελοποίηση της στρατηγικής της περίληψης

α.

Μοντελοποίηση στη στρατηγική της περίληψης (σχολ. βιβλίο σελ. 41, «Ιστορία μιας φώκιας»)

Θυμάμαι πως για να φτιάξω την περίληψη πρέπει να ακολουθήσω τα παρακάτω βήματα:

1. Διαβάζω τον τίτλο, τους υπότιτλους, κοιτάζω τις εικόνες και τα έντονα γράμματα. Σκέφτομαι τι ξέρω γι' αυτό το θέμα και τι θέλω να μάθω. Προβλέπω τι θα γίνει.
2. Διαβάζω και ξαναδιαβάζω το κείμενο.
3. Υπογραμμίζω τις άγνωστες λέξεις, τις καταγράφω στην τράπεζα λέξεων και εφαρμόζω τη στρατηγική «Βρίσκω τις άγνωστες λέξεις».
4. Κυκλώνω ή υπογραμμίζω με κίτρινο τις σημαντικές πληροφορίες απατώντας στις ερωτήσεις ποιος, τι, πού, πώς, γιατί, πότε. Επίσης σβήνω τις άχρηστες λεπτομέρειες.
5. Με βάση τις σημαντικές πληροφορίες, σκέφτομαι έναν πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο.
6. Κάνω περίληψη μόνο με τις βασικές ιδέες που θα πάρω από τον πλαγιότιτλο, χρησιμοποιώ δικές μου λέξεις και βάζω τις πληροφορίες σε λογική σειρά. ΔΕΝ βάζω τη δική μου άποψη!

1. Από τον τίτλο και την εικόνα καταλαβαίνω πως το κείμενο θα μου μιλήσει για τις φώκιες και την ιστορία που είχε ίσως μια συγκεκριμένη φώκια. Ίσως μου περιγράψει τη ζωή της φώκιας. Επίσης θυμάμαι πως έχω δει ένα ντοκιμαντέρ με φώκιες, το οποίο έδειχνε πώς ζουν αυτά τα ζώα.

2. Αφού διάβασα μια φορά όλο το κείμενο, είδα πως όντως μου μιλάει για την περιπέτεια μιας φώκιας. Η πρόβλεψη μου ήταν σωστή. Τώρα θα ξαναδιαβάσω μια μxx παράγραφο και θα υπογραμμίσω με μπλε μαρκαδόρο τις άγνωστες λέξεις εφαρμόζοντας τη στρατηγική «Βρίσκω τις άγνωστες λέξεις».

Μοντελοποίηση στη στρατηγική της περίληψης

Κείμενο 2 Ιστορία μιας φώκιας

1. Κάνω πρόβλεψη από τον τίτλο και την εικόνα

2. Διαβάζω κάθε παράγραφο και εντοπίζω τις άγνωστες λέξεις εφαρμόζοντας τη στρατηγική των άγνωστων λέξεων.

3. Απαντώ στις ερωτήσεις: ποιος, τι, πώς, γιατί, πότε και πού για να βρω τις σημαντικές πληροφορίες.

Ποιότε συμπέτανα τις φώκιες, όλες από τότε που άκουσα στην Ολλανδία την ιστορία που έπαιζες διηγηθεί. Είναι πραγματική, αν πιστέψεις κανείς τους Ολλανδούς. Αυτό το ζώο είναι το σκυλάκι των θαλασμάτων. Έχουν κεφάλι μοιάσους, μαύι βολύβια και μουτσούλι γάτας. Τη μορφή του φαλάσκα ακολουθούν τις βάρκες και κυμαίνει το φάρ, όταν ο φάρος απτογει ή το κελύφι να του ξεφύγει. Το κελύφι είναι πολύ κρομμυλάρας και σε κάθε γκλιού φάρος βλάπτει να την γκλιού και μάλ που σγυρνάει πάνω την καλύτερη θέση μπροστά στη φώκια, περιμένοντας το κεφάλι της απ' ό,τι βράζει στη γυρο.

Ένας φάρος και η γκλιού που περνάει από μεγάλες φάλαγγες - η γκλιού ήταν παλιόφωτο - και, όταν δεν υπάρχει πιο λέπ, ο φάρος λέει στη γκλιού που -αυτήλο βρούμενο- τρέχει την ιστορία απ' το στόμα των παιδιών μας. Μου ρίχται να το πάρω και να το βάλω στη θάλασσα -ας πύ' να βρω τους άκουους του- αυτοί ξέρουν κάτι τριπές και ξεχωριστά ζουν γκλιού κάτω από φώκια κι όλα και εμπεριλαμβάνουν κανένα φάρο για φάο.

Η γκλιού του φάρος έπαιζε γονατιστή μπροστά στον άντρα της και τον παρακολουτεί να λυγίζει τη φώκια. Η σκέψη, όμως, των παιδιών της που γαν ξεκινάει από την παλιά κεντημένη γρήγορα αυτή την κρίση μεγαλοφύρας. Το χαράκι στο φάρος ελάει τη φώκια μέσα στη βάρκα του κι αφού έβαινε γρήγορα μερικές λέξεις την εμπεριλάει σ' ένα ερευνήρι. Η φώκια έφαιγε να παίζο κοιλιακόσμημα με τις άλλες φώκιες και ούτε που πήρε ελπίση πως η βάρκα έφαιγε.

Ο φάρος γύρισε στην καλύτερη του με την καρδιά ρογαμένη απ' το χαμό της συντροφιάς του. Μόλις μπήκε μέσα, βρήκε τη φώκια να στρογγυλοκόβεται μπροστά στη φώκια και να σπινάει τη γκλιού της. Απτόταν την παλιά για λίγες μερες ακόμα. Μετά ο φάρος, ολοκληρωμένος απ' τις φώκιες των παιδιών του που έζησαν σ' αυτό, αποφάσισε να δώσει πιο δυνατά. Αυτή τη φορά, τριάντοσμημα πολύ βαθιά στη θάλασσα και πετάει τη φώκια στο νερό, μακριά απ' τις σκέψ. Η φώκια προσηλαίσει απειλημένα να γυρνάει από την ακουραστή με το πτερυγιά της που μαζώνον με γέρας. Ο φάρος, οικειοφρονέας της κοπάνια με με το κομπί, με αποτέλεσμα να της σπάζει το ένα πτερυγιά. Η φώκια έμπεξε κάτι τριπέρια στον ανθρώπο και χάρηκε μες στο νερό, που βάρηκε κόκκινα απ' το αίμα της.

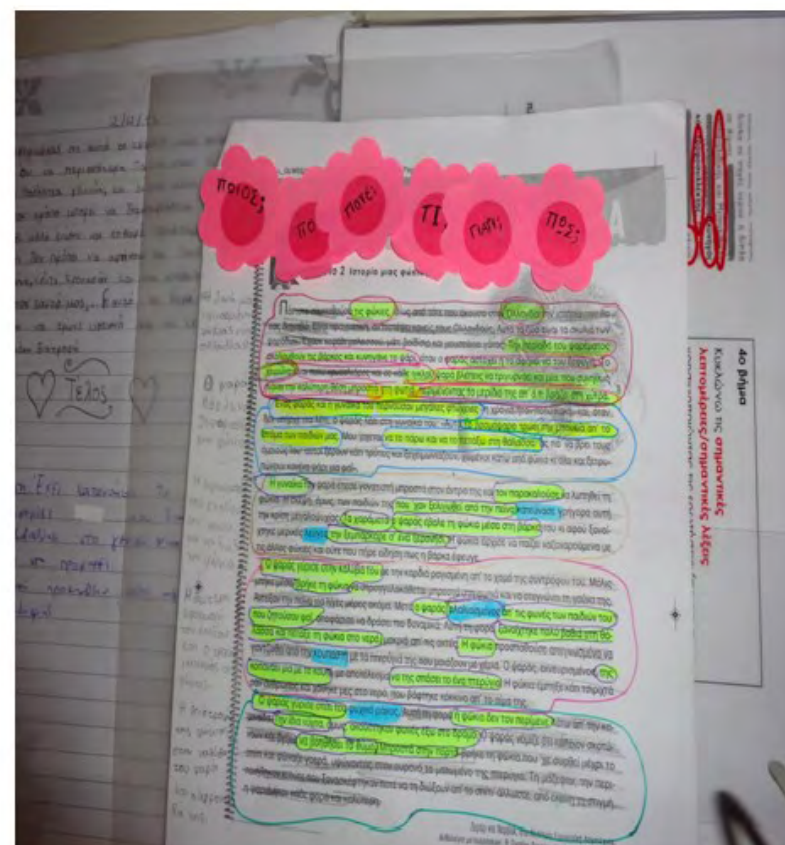
Ο φάρος γύρισε απή του φώκα ελάει. Αυτή τη φορά η φώκια δεν τον περιέλαε κάτω απ' την κοιλιά. Την ίδια νύχτα, όμως, ακούστηκαν φωνές έμω στο δρόμο. Ο φάρος νόμισε ότι κάποιοι ακουών και βήγα να βάλει στα πόδια. Μπροστά στην παλιά βάρκα τη φώκια που γαν σπινάει μέχρι το σπίτι και φώναζε, γονά, σφύραοντας στον ουρανό το ματωμένο τις πτερυγιά. Τη μόδερα, την περιπολιόταν κι ούτε που έβασκαφθηκαν ποτέ να τη δώσουν απ' το σπίτι. Άλλωστε, από εκείνη τη στιγμή, η φώκια ήταν κάθε φορά και καλύτερη.

β.

Άγνωστη λέξη	Σημασία που νομίζω πως έχει	Πώς το βρήκα
Κατεύνασε	Μείωσε	Κοίταξα λίγο πριν και λίγο μετά και βοηθήθηκα από τα συμφραζόμενα. Πρόσεξα τη λέξη «όμως» που μου δίνει κάτι αντίθετο από αυτό που μου έλεγε η προηγούμενη πρόταση. Ξαναδιάβασα την πρόταση αντικαθιστώντας το «κατεύνασε» με το «μείωσε» και είδα πως ταιριάζει.
Λεύγες	Απόσταση	Κοίταξα λίγο πριν και λίγο μετά. Με βοήθησε πολύ η λέξη «ξανοίχτηκε». Ξαναδιάβασα την πρόταση αντικαθιστώντας το «λεύγες» με το «απόσταση» και είδα πως ταιριάζει.
αλαλιασμένος	Τρελαμένος	Κοίταξα λίγο πριν και λίγο μετά. Με βοήθησε η φράση « από τις φωνές των παιδιών». Ξαναδιάβασα την πρόταση αντικαθιστώντας το «αλαλιασμένος» με το «τρελαμένος» και είδα πως ταιριάζει.
κουπαστή	Ένα σημείο της βάρκας	Κοίταξα λίγο πριν και λίγο μετά και με βοήθησαν τα συμφραζόμενα. Ξαναδιάβασα την πρόταση αντικαθιστώντας το «κουπαστή» με το «ένα σημείο της βάρκας» και είδα πως ταιριάζει.
Ψυχικό ράκος	λυπημένος	Κοίταξα λίγο πριν και λίγο μετά και με βοήθησαν τα συμφραζόμενα. Ξαναδιάβασα την πρόταση αντικαθιστώντας το «Ψυχικό ράκος» με το «λυπημένος» και είδα

		πως ταιριάζει
--	--	---------------

3. Απαντώ στις ερωτήσεις ποιος, τι, πού, γιατί, πώς, πότε και υπογραμμίζω με κίτρινο τις σημαντικές πληροφορίες (αφού απαντήσω κάθε ερώτηση, αφαιρώ το αντίστοιχο λουλούδι)



Εικ. 12: Φύλλο που περιλαμβάνει λίστα με συνδετικές λέξεις για την κατασκευή περίληψης

Βασικές συνδετικές λέξεις για την περίληψη

1. Όταν θέλω να προσθέσω/ να συμπληρώσω κάτι:

Αφενός ... αφετέρου...
Επίσης ...
Παράλληλα...
Ακόμη ...
Επιπλέον ...
Επιπρόσθετα...
Εκτός απ' αυτό

2. Όταν θέλω να βάλω κάτι σε χρονική σειρά:

Ταυτόχρονα...
Συγχρόνως...
Αρχικά...
Υστερα...
Αφότου...
Στη συνέχεια...
Ενώ ...
Μετά από αυτό...

3. Όταν θέλω να γράψω ένα αντίθετο νόημα σε σχέση με αυτό που είπα πιο πριν:

Και όμως...
Εντούτοις...
Απεναντίας...
Σε αντίθεση...
Μ' αυτό...
Ενώ...
Ωστόσο...
Μολαταύτα...
Αντίθετα...
Αλλωστε...
Από την άλλη πλευρά...



Παράρτημα Β

Φύλλα αυτό-παρακολούθησης και Ρουμπρίκες



Ρουμπρίκα αξιολόγησης που έγινε από τη φιλόλογο του τμήματος ένταξης για την κατανόηση της μαθήτριας μέσα από περίληψη κειμένου

	4. Πάρα πολύ καλά	3. Καλά	2. Μέτρια	1. Άσχημα
Όσον αφορά στην κατανόηση του κειμένου μέσα από την περίληψη	η μαθήτρια κατανοεί πλήρως το κείμενο και στην περίληψη περιλαμβάνει όλες τις απαραίτητες και σημαντικές πληροφορίες	η μαθήτρια κατανοεί σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό το κείμενο και στην περίληψη περιλαμβάνει τις περισσότερες από τις σημαντικές πληροφορίες	η μαθήτρια κατανοεί σε μέτριο βαθμό το κείμενο και στην περίληψη περιλαμβάνει μερικές από τις σημαντικές πληροφορίες	η μαθήτρια αδυνατεί να κατανοήσει το κείμενο και η περίληψή της στερείται των βασικών και σημαντικών πληροφοριών του αρχικού κειμένου

Ελέγχω την πρόβλεψή μου (μάθημα:)

1. Πριν την ανάγνωση (βάζω  ή ):

- Κοίταξα τον τίτλο;
- Κοίταξα τις εικόνες και τα έντονα γράμματα, αν υπήρχαν;
- Σκέφτηκα τι γνωρίζω ήδη γι' αυτά;
- Έκανα μια πρόβλεψη;

2. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (βάζω  ή ):

Σταματούσα να σκεφτώ αυτά που

Αναγνώρισα τα βασικά

Σκέφτηκα τι μπορεί να συμβεί

3. Στο τέλος της ανάγνωσης (αξιολογώ τον εαυτό μου με ένα ✓):

- ◆ Όλες οι προβλέψεις μου ήταν σωστές!
- ◆ Δυσκολεύτηκα λίγο, αλλά οι περισσότερες προβλέψεις μου ήταν σωστές.
- ◆ Δυσκολεύτηκα αρκετά, αλλά λίγες προβλέψεις μου ήταν σωστές.
- ◆ Δυσκολεύτηκα πολύ και όλες οι προβλέψεις μου ήταν λανθασμένες

Ρουμπρίκα αυτό-αξιολόγησης και αξιολόγησης για τη στρατηγική της πρόβλεψης στην καθοδηγούμενη εξάσκηση

Πριν την ανάγνωση				
	Το έκανα με μεγάλη ευκολία	Μερικές φορές δυσκολεύτηκα	Τις περισσότερες φορές δυσκολεύτηκα	Δυσκολεύτηκα πάρα πολύ
Κοίταξα τον τίτλο				
Κοίταξα εικόνες και έντονα γράμματα (αν υπήρχαν)				
Σκέφτηκα τι γνωρίζω ήδη γι' αυτά				
Έκανα μια πρόβλεψη				


Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης				
	Το έκανα με μεγάλη ευκολία	Μερικές φορές δυσκολεύτηκα	Τις περισσότερες φορές δυσκολεύτηκα	Δυσκολεύτηκα πάρα πολύ
Σταματούσα να σκεφτώ αυτά που ήδη διάβασα				
Αναγνώρισα τα βασικά πρόσωπα/ιδέες και τα σημαντικά γεγονότα που ήδη είχαν συμβεί				
Σκέφτηκα τι μπορεί να συμβεί παρακάτω με βάση αυτά που ήδη είχαν γίνει στο κείμενο				

Στο τέλος της ανάγνωσης			
Πολύ καλά	Καλά	Μέτρια	Άσχημα
Οι προβλέψεις μου στο τέλος ήταν			
Η γενική κατανόηση του κειμένου με τη χρήση της στρατηγικής ήταν			

Φύλλο αυτό-παρακολούθησης για εφαρμογή βημάτων της στρατηγικής της διεκκρίσεως
άγνωστων λέξεων

Ελέγχω τις άγνωστες λέξεις (μάθημα:)

Βάζω  ή  :

- Στην αρχή διάβασα **προσεκτικά** όλο το κείμενο;
- **Ξαναδιάβασα** το κείμενο και βρήκα τις άγνωστες λέξεις;
- Υπογράμμισα τις άγνωστες λέξεις;
- Για να βρω το νόημά τους **έψαξα λίγο πριν και λίγο μετά/ ανέλυσα τη λέξη/ βρήκα λέξεις που με βοήθησαν/ κοίταξα στο λεξικό/ ρώτησα κάποιον μόνο αν δυσκολεύτηκα;**
- Μπόρεσα να καταλάβω περίπου τι σημαίνει η λέξη;
- Χρησιμοποίησα την **τράπεζα λέξεων**;
- Διάβασα πάλι την πρόταση **βάζοντας στη θέση της άγνωστης λέξης την ερμηνεία** που της έδωσα;
- Έλεγχα αν βγαίνει **λογικό νόημα** 

Ρουμπρίκα αυτό-αξιολόγησης και αξιολόγησης στη στρατηγική διευκρίνισης άγνωστων λέξεων στην καθοδηγούμενη εξάσκηση

<i>Το έκανα με μεγάλη ευκολία</i>	<i>Μερικές φορές δυσκολεύτηκα</i>	<i>Τις περισσότερες φορές δυσκολεύτηκα</i>	<i>Δυσκολεύτηκα πάρα πολύ</i>
---	---	--	-----------------------------------

1. Διάβασα
προσεκτικά όλο
το κείμενο

2.
Ξαναδιάβασα
προσεκτικά και
υπογράμμισα
τις άγνωστες
λέξεις

3. Προσπάθησα
να βρω το
νόημά τους
διαβάζοντας
λίγο πριν και
λίγο μετά

4. Κατάλαβα
περίπου τι
μπορεί να
σημαίνει η λέξη

5.
Χρησιμοποίησα
την «τράπεζα

λέξεων»
σύμφωνα με τη
στρατηγική

6.

Αντικατέστησα
την άγνωστη
λέξη με την
ερμηνεία που
της έδωσα και
έλεγα αν
βγαίνει νόημα

7. **Κοίταξα τις**
εικόνες, τις
λεζάντες και
άλλα στοιχεία
του κειμένου
για να
καταλάβω τη
σημασία της
άγνωστης
λέξης

8.

Χρησιμοποίησα
το λεξικό μόνο
όταν δεν
μπόρεσα
αλλιώς να βρω
τη σημασία της








άγνωστης

λέξης

9. Η γενική
κατανόηση του
κειμένου με τη
χρήση αυτής
της
στρατηγικής

Ελέγχω την περίληψη (μάθημα:)

Βάζω  ή  :

-  Εφάρμοσα το «**Προβλέπω τι θα γίνει**»;
-  Διάβασα και ξαναδιάβασα το κείμενο για να καταλάβω το γενικό νόημα;
-  Εφάρμοσα το «**Βρίσκω τις άγνωστες λέξεις**»;
-  Κύκλωσα τις σημαντικές πληροφορίες απαντώντας στις ερωτήσεις των αυτοκόλλητων;
-  Διέγραψα τις άχρηστες λεπτομέρειες;
-  Έγραψα έναν πλαγιότιτλο δίπλα σε κάθε παράγραφο;
-  Έφτιαξα την περίληψη με βάση το βήμα 6 της καρτέλας βημάτων;

Ρουμπρίκα αυτό-αξιολόγησης και αξιολόγησης της στρατηγικής της περίληψης του ΠρΑΔΠε στο τέλος της καθοδηγούμενης εξάσκησης

Το έκανα με μεγάλη ευκολία	Μερικές φορές δυσκολεύτηκα	Τις περισσότερες φορές δυσκολεύτηκα	Δυσκολεύτηκα πάρα πολύ
----------------------------	----------------------------	-------------------------------------	------------------------

Παρατήρησα τον τίτλο, υπότιτλους, εικόνες και τα έντονα γράμματα και σκέφτηκα σε τι μπορεί να αναφέρεται το κείμενο.

Ξαναδιάβασα το κείμενο (μια-μια) παράγραφο με τη στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων

Βρήκα τι σημαίνουν οι άγνωστες λέξεις εφαρμόζοντας τη στρατηγική

Κύκλωσα τις σημαντικές λεπτομέρειες/σημαντικές λέξεις χρησιμοποιώντας τις ερωτήσεις (ποιος; που; πότε; πώς, γιατί


κ.λπ.) και έσβησα τις
ασήμαντες


Σκέφτηκα τη βασική
ιδέα κάθε παραγράφου
κι
έγραψα έναν
πλαγιότιτλο


Έκανα περίληψη
βάζοντας τον τίτλο και
τον συγγραφέα, τις
βασικές ιδέες, δικά μου
λόγια και τα γεγονότα σε
λογική σειρά και
λαμβάνοντας υπόψη το
σκοπό του συγγραφέα

Κατανόησα το κείμενο
με τη χρήση της
στρατηγικής

Ρουμπρίκα αυτό-αξιολόγησης στο σύνολο των στρατηγικών στο τέλος της ανεξάρτητης εξάσκησης


	Τα πάω περίφημα	Λίγο ακόμα και θα τα καταφέρω	Πρέπει να προσπαθήσω κι άλλο	Δεν πειράζει θα προσπαθήσω πάλι από την αρχή
	<p>Κοιτώ πάντα τον τίτλο, τις εικόνες, τα έντονα γράμματα και τις λεζάντες, σκέφτομαι τι ξέρω ήδη γι' αυτά και κάνω μια πρόβλεψη.</p>	<p>Μερικές φορές κοιτώ τον τίτλο, τις εικόνες, τα έντονα γράμματα και τις λεζάντες, σκέφτομαι τι ξέρω ήδη γι' αυτά και κάνω μια πρόβλεψη</p> <p>Ή</p> <p>Μερικές φορές ξεχνώ να κοιτάξω κοιτώ τον τίτλο, τις εικόνες, τα έντονα γράμματα και τις λεζάντες, να</p>	<p>Συνήθως αρχίζω να διαβάζω το κείμενο χωρίς να κοιτάξω τον τίτλο, τις εικόνες, τα έντονα γράμματα και τις λεζάντες, να σκεφτώ τι ξέρω ήδη γι' αυτά κι έτσι δυσκολεύομαι να κάνω μια πρόβλεψη</p>	<p>Όσο και να προσέξω τον τίτλο, τις εικόνες, τα έντονα γράμματα και τις λεζάντες δυσκολεύομαι πολύ να τα συνδέσω με πράγματα που ήδη ξέρω και να κάνω πρόβλεψη</p>



		σκεφτώ τι ξέρω ήδη γι' αυτά και να κάνω μια πρόβλεψη		
	<p>Σταματώ και σκέφτομαι αυτά που ήδη έχω διαβάσει. Βρίσκω τα βασικά πρόσωπα/ιδέες και σκέφτομαι τι θα συμβεί παρακάτω. Μπορώ με επιτυχία να ελέγξω την πρόβλεψή μου.</p>	<p>Μερικές φορές σταματώ και σκέφτομαι αυτά που ήδη έχω διαβάσει. Μερικές φορές βρίσκω τα βασικά πρόσωπα/ιδέες και σκέφτομαι τι θα συμβεί παρακάτω και να ελέγξω την πρόβλεψή μου</p> <p>Ή</p> <p>Μερικές φορές δυσκολεύομαι να σκεφτώ αυτά που ήδη έχω διαβάσει, να βρω τα βασικά πρόσωπα/ιδέες, να</p>	<p>Αν και θυμάμαι αυτά που διάβασα έως τώρα, δυσκολεύομαι πολύ σχεδόν πάντα να προβλέψω τι θα γίνει παρακάτω στο κείμενο.</p>	<p>Δυσκολεύομαι πολύ σχεδόν πάντα να θυμηθώ αυτά που έχω διαβάσει, να βρίσκω τα βασικά πρόσωπα/ιδέες και να σκεφτώ τι θα συμβεί παρακάτω.</p>

		<p>σκεφτώ τι θα συμβεί παρακάτω και να ελέγξω την πρόβλεψή μου .</p>		
	<p>Κοιτώ πάντα τις εικόνες, τα έντονα γράμματα, το γλωσσάρι, αναλύω τη λέξη, χρησιμοποιώ το λεξικό όταν χρειάζεται και ρωτώ τον εαυτό μου για να βρω τι σημαίνει μια άγνωστη λέξη.</p>	<p>Μερικές φορές κοιτώ τις εικόνες, τα έντονα γράμματα, το γλωσσάρι, αναλύω τη λέξη, χρησιμοποιώ το λεξικό ή ρωτώ τον εαυτό μου για να βρω τι σημαίνει μια άγνωστη λέξη.</p>	<p>Προσπερνώ τις εικόνες, τα έντονα γράμματα, το γλωσσάρι, αναλύω τη λέξη, χρησιμοποιώ το λεξικό σπάνια ή καθόλου και ξεχνώ να ρωτώ τον εαυτό μου για να βρω τι σημαίνει μια άγνωστη λέξη.</p>	<p>Αν και κοιτάζω τις εικόνες, τα έντονα γράμματα, το γλωσσάρι, αναλύω τη λέξη, ή ρωτώ τον εαυτό μου δυσκολεύομαι πολύ να καταλάβω τη σημασία μιας άγνωστης λέξης. Συνήθως όταν κοιτάζω στο λεξικό δεν γνωρίζω τι σημαίνουν οι</p>

 <p>Βρίσκω τι σημαίνουν οι άγνωστες λέξεις</p>	<p>Ακολουθώ όλα τα βήματα της στρατηγικής, χρησιμοποιώ την τράπεζα λέξεων και τις περισσότερες φορές βρίσκω τη σημασία της άγνωστης λέξης.</p>	<p>Ακολουθώ όλα τα βήματα της στρατηγικής και <i>μερικές φορές</i> βρίσκω τη σημασία της άγνωστης λέξης</p>	<p>Ακολουθώ τα βήματα της στρατηγικής, αλλά συνήθως μπορώ να βρω τα <i>ίχνη</i> μιας άγνωστης λέξης μόνο όταν είναι αμέσως πριν ή αμέσως μετά τη λέξη</p>	<p>ερμηνείες της λέξης που ψάχνω</p> <p>Δυσκολεύομαι να ακολουθήσω τα βήματα της στρατηγικής και να βρω οποιοδήποτε ίχνος για τη σημασία της άγνωστης λέξης.</p>
 <p>Καταλαβαίνω για τι μιλάει το κείμενο</p>	<p>Ακολουθώντας σωστά τα βήματα της πρόβλεψης και της σημασίας των άγνωστων λέξεων μπορώ να παρακολουθώ τι συμβαίνει στο</p>	<p>Ακολουθώντας <i>μερικές φορές</i> σωστά τα βήματα των στρατηγικών της πρόβλεψης και της σημασίας άγνωστων λέξεων μπορώ να καταλάβω σε γενικές</p>	<p>Επειδή δυσκολεύομαι αρκετά να εφαρμόσω τις στρατηγικές της πρόβλεψης και της σημασίας άγνωστων λέξεων, τις περισσότερες φορές αδυνατώ να</p>	<p>Αν και προσπαθώ να εφαρμόζω τις στρατηγικές της πρόβλεψης και των άγνωστων λέξεων, είναι αδύνατον να καταλάβω για τι μιλάει το κείμενο</p>

	κείμενο και να το καταλάβω	γραμμές το νόημα του κειμένου	καταλάβω για τι μιλάει το κείμενο	
--	----------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	--

	<p>Μπορώ να βρω πάντα με επιτυχία τις βασικές πληροφορίες με βάση τις ερωτήσεις ποιος-πού-πότε-τι-γιατί-πώς και να τις διακρίνω από τις ασήμαντες</p>	<p>Μπορώ αρκετές φορές να βρω τις βασικές πληροφορίες με βάση τις ερωτήσεις ποιος-πού-πότε-τι-γιατί-πώς, αλλά μερικές φορές θεωρώ τις ασήμαντες πληροφορίες ως σημαντικές</p>	<p>Μπορώ λίγες φορές να βρω τις βασικές πληροφορίες με βάση τις ερωτήσεις ποιος-πού-πότε-τι-γιατί-πώς, ενώ αρκετά συχνά λαμβάνω τις ασήμαντες πληροφορίες ως σημαντικές</p>	<p>Αδυνατώ να βρω τις βασικές πληροφορίες με βάση τις ερωτήσεις ποιος-πού-πότε-τι-γιατί-πώς</p>
--	---	---	---	---

	<p>Μπορώ πάντα να βρίσκω έναν πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο με βάση τις σημαντικές πληροφορίες</p>	<p>Αρκετές φορές μπορώ να βρίσκω έναν πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο με βάση τις σημαντικές πληροφορίες</p>	<p>Λίγες φορές μπορώ να βρω πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο με βάση τις σημαντικές πληροφορίες</p>	<p>Αδυνατώ να βρω πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο με βάση τις σημαντικές πληροφορίες</p>
	<p>Μπορώ πάντα να κάνω περίληψη του κειμένου που διάβασα ακολουθώντας σωστά τα βήματα της στρατηγικής</p>	<p>Αρκετές φορές μπορώ να κάνω περίληψη του κειμένου που διάβασα ακολουθώντας τα βήματα της στρατηγικής</p>	<p>Λίγες φορές μπορώ να κάνω περίληψη του κειμένου που διάβασα ακολουθώντας τα βήματα της στρατηγικής</p>	<p>Αδυνατώ να κάνω περίληψη του κειμένου που διάβασα ακολουθώντας τα βήματα της στρατηγικής</p>



Με την κατασκευή
περίληψης έχω
καταλάβει το κείμενο
που διάβασα σε πολύ
καλό βαθμό

Με την κατασκευή
περίληψης που έκανα
έχω καταλάβει το
κείμενο αρκετά

Με την κατασκευή
περίληψης που έκανα
έχω καταλάβει το
κείμενο που διάβασα
σε μέτριο βαθμό

Επειδή δυσκολεύτηκα
να κάνω περίληψη,
διαπιστώνω πως
αδυνατώ να
καταλάβω το κείμενο
που διάβασα

Ρουμπρίκα αξιολόγησης της μαθήτριας για την εφαρμογή των στρατηγικών στο τέλος της ανεξάρτητης εξάσκησης

	Άριστα	Πολύ καλά	Μέτρια	Άσχημα
1. Προβλέπει πριν την ανάγνωση	Κοιτά πάντα τον τίτλο, τις εικόνες, τα έντονα γράμματα και τις λεζάντες , σκέφτεται τι ξέρει ήδη γι' αυτά και κάνει μια πρόβλεψη	Μερικές φορές κοιτά τον τίτλο, τις εικόνες, τα έντονα γράμματα και τις λεζάντες , σκέφτεται τι ξέρει ήδη γι' αυτά και κάνει μια πρόβλεψη Ή Μερικές φορές ξεχνά να κοιτάξει κοιτώ τον τίτλο, τις εικόνες, τα έντονα γράμματα και τις λεζάντες , να σκεφτεί τι ξέρει ήδη γι' αυτά και	Συνήθως αρχίζει να διαβάζει το κείμενο <i>χωρίς να κοιτάζει τον τίτλο, τις εικόνες, τα έντονα γράμματα και τις λεζάντες, να σκεφτεί τι ξέρει ήδη γι' αυτά κι έτσι δυσκολεύεται να κάνει μια πρόβλεψη</i>	Όσο και να προσέξει τον τίτλο, τις εικόνες, τα έντονα γράμματα και τις λεζάντες δυσκολεύεται πολύ να τα συνδέσει με πράγματα που ήδη ξέρει και να κάνει πρόβλεψη

<p>2. Προβλέπει το περιεχόμενο του κειμένου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης</p>	<p>Σταματά και σκέφτεται αυτά που ήδη έχει διαβάσει. Βρίσκει τα βασικά πρόσωπα/ιδέες και σκέφτεται τι θα συμβεί παρακάτω. Μπορεί να ελέγξει την πρόβλεψή της.</p>	<p>να κάνει μια πρόβλεψη</p> <p><i>Μερικές φορές σταματά και σκέφτεται αυτά που ήδη έχει διαβάσει. Μερικές φορές βρίσκει τα βασικά πρόσωπα/ιδέες, σκέφτεται τι θα συμβεί παρακάτω και ελέγχει την πρόβλεψή της</i></p> <p>Η</p> <p><i>Μερικές φορές δυσκολεύεται να σκεφτεί αυτά που ήδη έχει διαβάσει, να βρει τα βασικά πρόσωπα/ιδέες, να σκεφτεί τι θα συμβεί παρακάτω και να ελέγξει την πρόβλεψή της.</i></p>		
--	--	---	--	--

<p>3. Χρησιμοποιεί τα συμφραζόμενα ή τη μορφολογική ανάλυση για να βρει τη σημασία άγνωστων λέξεων</p>	<p>Κοιτά πάντα τις εικόνες, τα έντονα γράμματα, το γλωσσάρι, αναλύει τη λέξη, χρησιμοποιεί το λεξικό όταν χρειάζεται και ρωτά τον εαυτό της για να βρει τι σημαίνει μια άγνωστη λέξη.</p>	<p>Μερικές φορές κοιτά τις εικόνες, τα έντονα γράμματα, το γλωσσάρι, αναλύει τη λέξη, χρησιμοποιεί το λεξικό ή ρωτά τον εαυτό της για να βρει τι σημαίνει μια άγνωστη λέξη.</p>	<p>Προσπερνά τις εικόνες, τα έντονα γράμματα, το γλωσσάρι, αποφεύγει να αναλύει τη λέξη, χρησιμοποιεί το λεξικό σπάνια ή καθόλου και ξεχνά να ρωτά τον εαυτό της για να βρίσκει τι σημαίνει μια άγνωστη λέξη.</p>	<p>Αν και κοιτάζει τις εικόνες, τα έντονα γράμματα, το γλωσσάρι, αν και αναλύει τη λέξη, ή ρωτά τον εαυτό της, δυσκολεύεται πολύ να καταλάβει τη σημασία μιας άγνωστης λέξης. Συνήθως όταν κοιτάζει στο λεξικό δεν γνωρίζει τι σημαίνουν οι ερμηνείες της λέξης που ψάχνει</p>
<p>4. Βρίσκει τη σημασία των</p>				

<p>άγνωστων λέξεων</p>	<p>Ακολουθεί όλα τα βήματα της στρατηγικής, χρησιμοποιεί την τράπεζα λέξεων και τις περισσότερες φορές βρίσκει τη σημασία της άγνωστης λέξης.</p>	<p>Ακολουθεί όλα τα βήματα της στρατηγικής, αλλά <i>δυσκολεύεται μερικές φορές να βρει τα ίχνη γύρω από την άγνωστη λέξη</i></p>	<p>Ακολουθεί τα βήματα της στρατηγικής, αλλά συνήθως μπορεί να βρει τα ίχνη μιας άγνωστης λέξης μόνο όταν είναι αμέσως πριν ή αμέσως μετά τη λέξη</p>	<p>Δυσκολεύεται να ακολουθήσει τα βήματα της στρατηγικής και να βρει οποιοδήποτε ίχνος για τη σημασία της άγνωστης λέξης.</p>
<p>5. Κατανοεί το κείμενο με τη χρήση της πρόβλεψης και διευκρίνισης άγνωστων λέξεων</p>	<p>Ακολουθώντας σωστά τα βήματα της πρόβλεψης και της σημασίας των άγνωστων λέξεων μπορεί να παρακολουθεί τι συμβαίνει στο κείμενο και να το καταλαβαίνει</p>	<p>Ακολουθώντας μερικές φορές σωστά τα βήματα των στρατηγικών της πρόβλεψης και της σημασίας άγνωστων λέξεων μπορεί να καταλάβει σε γενικές γραμμές το νόημα του κειμένου</p>	<p>Επειδή δυσκολεύεται αρκετά να εφαρμόσει τις στρατηγικές της πρόβλεψης και της σημασίας άγνωστων λέξεων, τις περισσότερες φορές αδυνατεί να καταλάβει για τι μιλάει το κείμενο</p>	<p>Αν και προσπαθεί να εφαρμόζει τις στρατηγικές της πρόβλεψης και των άγνωστων λέξεων, είναι αδύνατον να καταλάβει για τι μιλάει το κείμενο</p>

6. Βρίσκει τις σημαντικές πληροφορίες με τη χρήση ερωτήσεων	Μπορεί να βρίσκει πάντα με επιτυχία τις βασικές πληροφορίες με βάση τις ερωτήσεις ποιος-πού-πότε-τι-γιατί-πώς και να τις διακρίνει από τις ασήμαντες	Μπορεί αρκετές φορές να βρίσκει τις βασικές πληροφορίες με βάση τις ερωτήσεις ποιος-πού-πότε-τι-γιατί-πώς, αλλά μερικές φορές θεωρεί τις ασήμαντες πληροφορίες ως σημαντικές	Μπορεί λίγες φορές να βρίσκει τις βασικές πληροφορίες με βάση τις ερωτήσεις ποιος-πού-πότε-τι-γιατί-πώς, ενώ αρκετά συχνά λαμβάνει τις ασήμαντες πληροφορίες ως σημαντικές	Αδυνατεί να βρίσκει τις βασικές πληροφορίες με βάση τις ερωτήσεις ποιος-πού-πότε-τι-γιατί-πώς
7. Κατασκευάζει πλαγιοτίτλο για κάθε παράγραφο	Μπορεί πάντα να βρίσκει έναν πλαγιοτίτλο για κάθε παράγραφο με βάση τις σημαντικές πληροφορίες	Αρκετές φορές μπορεί να βρίσκει έναν πλαγιοτίτλο για κάθε παράγραφο με βάση τις σημαντικές πληροφορίες	Λίγες φορές μπορεί να βρίσκει πλαγιοτίτλο για κάθε παράγραφο με βάση τις σημαντικές πληροφορίες	Αδυνατεί να βρίσκει πλαγιοτίτλο για κάθε παράγραφο με βάση τις σημαντικές πληροφορίες
8. Κάνει περίληψη του κειμένου που διάβασε	Μπορεί πάντα να κάνει περίληψη του	Αρκετές φορές μπορεί να κάνει περίληψη του	Λίγες φορές μπορεί να κάνει	Αδυνατεί να κάνει περίληψη του

9. Κατανοεί το κείμενο με τη χρήση της περίληψης	κειμένου που διάβασε ακολουθώντας σωστά τα βήματα της στρατηγικής	κειμένου που διάβασε ακολουθώντας τα βήματα της στρατηγικής	περίληψη του κειμένου που διάβασε ακολουθώντας τα βήματα της στρατηγικής	κειμένου που διάβασε ακολουθώντας τα βήματα της στρατηγικής
	Με την κατασκευή περίληψης έχει καταλάβει το κείμενο που διάβασε σε πολύ καλό βαθμό	Με την κατασκευή περίληψης που έκανε έχει καταλάβει το κείμενο αρκετά	Με την κατασκευή περίληψης που έκανε έχει καταλάβει το κείμενο που διάβασε σε μέτριο βαθμό	Επειδή δυσκολεύτηκε να κάνει περίληψη, διαπιστώνω πως αδυνατεί να καταλάβει το κείμενο που διάβασε

