



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή της λογοτεχνίας στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες»

ΧΑΤΖΗΜΑΝΩΛΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΡΟΔΟΣ, ΜΑΙΟΣ 2022

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΧΑΤΖΗΜΑΝΩΛΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

A.M.: 4152020040

«Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή της λογοτεχνίας στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες»

“Elementary teachers’ opinions and practices regarding the contribution of literature to the enhancement of reading comprehension skills concerning pupils with special learning difficulties”

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ, ΜΕΛΟΣ Ε.ΔΙ.Π

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΚΑΡΑΜΟΥΖΗΣ ΠΟΛΥΚΑΡΠΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΡΟΔΟΣ, ΜΑΙΟΣ 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αντλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή της λογοτεχνίας στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

o

Elementary teachers' opinions and practices regarding the contribution of literature to the enhancement of reading comprehension concerning pupils with special learning difficulties

ΧΑΤΖΗΜΑΝΩΛΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

Επιβλέπουσα: Κόκκινος Δημήτριος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 9 Μαΐου 2022

Κόκκινος Δημήτριος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Καραμούζης Πολύκαρπος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Ρόδος, Μάιος 2022

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Χατζημανώλη Ευαγγελία

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Δημήτρη Κόκκινο, ο οποίος ήταν υποστηρικτικός και καθοδηγητικός καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης, καθώς χωρίς τη βοήθειά του η διαδικασία θα ήταν κατά πολύ δυσκολότερη. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, την κυρία Ασημίνα Τσιμπιδάκη και τον κύριο Πολύκαρπο Καραμούζη για τον χρόνο που αφιέρωσαν στη μελέτη της παρούσας εργασίας. Έπειτα, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους ανώνυμους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, που αφιέρωσαν χρόνο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και που χωρίς την εθελοντική συμμετοχή τους η έρευνα δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί.

Τέλος, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τον σύντροφό μου, οι οποίοι με ενθάρρυναν και με υποστήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	ii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	i
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT	iv
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	1
1.1 Προβληματική της έρευνας	1
1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	2
1.3 Αναγκαιότητα/ Προβληματικής της έρευνας.....	3
1.4 Δομή της εργασίας.....	4
Κεφάλαιο 2. Μαθησιακές δυσκολίες	5
2.1 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών.....	5
2.2 Τύποι μαθησιακών δυσκολιών	7
2.2.1 Διαταραχή της ανάγνωσης	8
2.2.2 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης.....	9
2.2.3 Διαταραχή των Μαθηματικών	10
2.3 Αιτιολογία.....	10
2.3.1. Νευροβιολογικές διαφορές.....	10
2.3.2 Γενετικοί Παράγοντες	11
2.3.3 Άλλοι Παράγοντες Κινδύνου	11
Κεφάλαιο 3. Αναγνωστική κατανόηση.....	12
3.1 Ορισμός ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης.....	12
3.2 Θεωρητικά μοντέλα αναγνωστικής κατανόησης.....	14
3.2.1. Μοντέλο από κάτω προς τα πάνω (bottom-up model).....	14
3.2.2. Μοντέλο από πάνω προς τα κάτω (top-down model)	16

3.2.3 Το διαδραστικό μοντέλο (interactive model).....	18
3.3 Η σημαντικότητα της αναγνωστικής κατανόησης.....	19
3.4 Ανάγνωση μέσω της λογοτεχνίας.....	20
3.4.1 Η σύνδεση της λογοτεχνίας με τη γλώσσα.....	20
3.4.2 Στρατηγικές διδασκαλίας κειμένου.....	21
3.4.2.1 Αφήγηση.....	21
3.4.2.2 Δραματοποίηση.....	23
3.4.2.3 Χρήση εικόνων.....	24
3.4.2.4 Ομάδες εργασίας.....	25
3.4.3. Επιλογή διδασκαλίας κειμένων/ διηγημάτων.....	26
3.4.4. Κριτήρια επιλογής κειμένων/ διηγημάτων.....	27
3.4.5 Λογοτεχνία, αναγνωστική ικανότητα και μαθησιακές δυσκολίες.....	27
3.4.5.1 Ο ρόλος της προηγούμενης γνώσης και η χρήση κατάλληλου κειμένου.....	28
3.4.5.2 Το επίπεδο δυσκολίας του λεξιλογίου των κειμένων.....	30
3.4.5.3 Έλλειψη αναγνωστικής ευχέρειας.....	32
3.4.5.4 Ο ρόλος της δομής του κειμένου.....	33
Κεφάλαιο 4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	36
4.1 Έρευνες αναφορικά με τις πρακτικές και στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.....	36
4.2 Έρευνες σχετικά με την αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης.....	38
Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία έρευνας.....	40
5.1 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	40
5.2 Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	40
5.3 Δείγμα έρευνας.....	41
5.4 Μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης.....	42
Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα.....	43
6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών.....	43

6.2. Ανάλυση αξιοπιστίας ερωτηματολογίου έρευνας και παραγοντική ανάλυση.....	51
6.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση	56
6.3.1 Διαφοροποίηση απόψεων εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.....	59
6.4. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	67
6.4.1 Διαφοροποίηση απόψεων εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.....	71
6.5. Πρακτικές εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων	79
6.5.1 Διαφοροποίηση πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.....	83
6.6. Στρατηγικές εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων	94
6.6.1 Διαφοροποίηση στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.....	97
6.7. Συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας των εκπαιδευτικών και της αναγνώρισης της συμβολής των λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση με τη χρήση πρακτικών και στρατηγικών	110
Κεφάλαιο 7. Συζήτηση.....	112
Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα.....	116
8.1 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	117
Βιβλιογραφία	119
Παράρτημα . Ερωτηματολόγιο	136

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (v=135).....	50
Πίνακας 2. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης των ερωτήσεων που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση.....	51
Πίνακας 3. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης των ερωτήσεων που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	53
Πίνακας 4. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης των ερωτήσεων που αφορούν στις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόηση σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων	54
Πίνακας 5. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης των ερωτήσεων που αφορούν στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόηση σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων	55
Πίνακας 6. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση.....	57
Πίνακας 7. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς το φύλο τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test.....	60
Πίνακας 8. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς την ηλικιακή ομάδα τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA	61
Πίνακας 9. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς την προϋπηρεσία τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA	63
Πίνακας 10. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς το επίπεδο σπουδών τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA	64
Πίνακας 11. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test.....	66

Πίνακας 12. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	69
Πίνακας 13. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς το φύλο τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test	71
Πίνακας 14. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς την ηλικιακή ομάδα τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA.....	74
Πίνακας 15. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς την προϋπηρεσία τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA.....	75
Πίνακας 16. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς το επίπεδο σπουδών τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA.....	77
Πίνακας 17. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test.....	78
Πίνακας 18. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων	80
Πίνακας 19. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το φύλο τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test	84
Πίνακας 20. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς την ηλικιακή ομάδα τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA	86

Πίνακας 21. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς την προϋπηρεσία τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA	88
Πίνακας 22. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA	91
Πίνακας 23. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test	92
Πίνακας 24. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων	95
Πίνακας 25. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το φύλο τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test	98
Πίνακας 26. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς την ηλικιακή ομάδα τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA	100
Πίνακας 27. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς την προϋπηρεσία τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA	102
Πίνακας 28. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA.....	105
Πίνακας 29. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές	

δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test.....	108
Πίνακας 29. Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ της ικανότητας των εκπαιδευτικών και της αναγνώρισης της συμβολής των λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση με τη χρήση πρακτικών και στρατηγικών	111

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Αποτελέσματα για το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα	43
Διάγραμμα 2. Αποτελέσματα για την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	44
Διάγραμμα 3. Αποτελέσματα για το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	45
Διάγραμμα 4. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν δεύτερο πτυχίο στην Ειδική Αγωγή.....	46
Διάγραμμα 5. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή.....	47
Διάγραμμα 6. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει σεμινάριο εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή.....	48
Διάγραμμα 7. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	49
Διάγραμμα 8. Αποτελέσματα για την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	50
Διάγραμμα 9. Αποτελέσματα για το επίπεδο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών	58
Διάγραμμα 10. Αποτελέσματα για το πόσο σημαντικό θεωρούν το ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.....	59
Διάγραμμα 11. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς το φύλο τους.....	61
Διάγραμμα 12. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση λογοτεχνικών κειμένων για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	67
Διάγραμμα 13. Αποτελέσματα για πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως μέσο ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	68
Διάγραμμα 14. Αποτελέσματα για τη συνολική συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	70

Διάγραμμα 15. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς το φύλο τους.....	73
Διάγραμμα 16. Αποτελέσματα για τη συνολική χρήση μη διαδραστικών πρακτικών και πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών	82
Διάγραμμα 17. Αποτελέσματα για το συνολικό βαθμό χρήσης διαδραστικών και δημιουργικών πρακτικών.....	83
Διάγραμμα 18. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το φύλο τους	86
Διάγραμμα 19. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς την προϋπηρεσία τους	90
Διάγραμμα 20. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή.....	94
Διάγραμμα 21. Αποτελέσματα για το συνολικό βαθμό χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων	97
Διάγραμμα 22. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή.....	100
Διάγραμμα 23. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς την προϋπηρεσία τους	104
Διάγραμμα 24. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το επίπεδο εκπαίδευση τους.....	107
Διάγραμμα 25. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή.....	110

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την σημαντικότητα της αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Διερευνήθηκαν οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, η ευαισθητοποίησή τους ως προς τη διδασκαλία στρατηγικών κατά τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και κατά πόσο χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές, διαδραστικές και μη, που προσφέρονται προς αξιοποίηση κατά την ενασχόληση με λογοτεχνικά κείμενα μέσα στην τάξη.

Η διεξαγωγή της έρευνας υλοποιήθηκε με τον διαμοιρασμό ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε 137 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε τμήματα ένταξης κατά το φετινό σχολικό έτος, 2021-2022, ενώ οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κλειστού τύπου.

Τα βασικότερα συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν από την εν λόγω έρευνα είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί χρήσιμη την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ φαίνεται να χρησιμοποιούν αρκετές πρακτικές και διδασκαλία στρατηγικών κατά την ενασχόλησή τους με λογοτεχνικά κείμενα μέσα στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά:

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αναγνωστική κατανόηση, λογοτεχνικά κείμενα

ABSTRACT

The purpose of this study was to search the perceptions and practices that primary school teachers use, in order to help pupils with special learning difficulties improve their reading comprehension skills by using literature. Specifically, the search concerned the opinions that primary school teachers have about the use of literature as a means to help pupils with special learning difficulties enhance their reading comprehension skills, the practices and strategies they use in the classroom while teaching literature and how sensitive they tend to be about this issue.

The data collection tool was the electronic questionnaire, which included only closed- ended questions. The sample consisted of 137 primary teachers who teach in integration classes during this school year, 2021-2022.

The main conclusions of this research are that the majority of primary school teachers consider the use of literature a tool of great importance in order to help pupils with special learning difficulties with their reading comprehension difficulties and they seem to use a lot of the practices and strategies offered while teaching literature in the classroom.

Keywords:

Special learning difficulties, reading comprehension, literature

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

1.1 Προβληματική της έρευνας

Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει αναδείξει ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (80%) με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης, ιδιαίτερα στην κατανόηση γραπτού υλικού (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001; Roberts et al., 2008; Swanson, Kehler & Jerman, 2010). Οι μαθητές με αναγνωρισμένες μαθησιακές δυσκολίες αποτελούσαν το 2% του πληθυσμού σχολικής ηλικίας στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Powell, 1994). Ωστόσο, το ποσοστό των μαθητών έχει αυξηθεί σημαντικά, φθάνοντας σε επίπεδα έως και 20% το 1992 (Calhoon, 2005) με περίπου το 40% από αυτούς να έχουν δυσκολίες ανάγνωσης (Hitschcock, Prater, & Dowrick, 2004). Λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να γίνουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποδεκτοί, συχνά (περίπου το 38% από αυτούς) εγκαταλείπουν το σχολείο. Είναι ένας κύριος στόχος της διδασκαλίας να υποστηρίξει τη μάθηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, προς έναν ευρύτερο σκοπό επιτυχούς ένταξης στην κοινωνία (Deshler et al., 2004).

Αν και η αποκωδικοποίηση λέξεων και η ευχέρεια είναι βασικά δομικά στοιχεία της ανάγνωσης, η αναγνωστική κατανόηση είναι εκείνη που έχει πιο άμεση σχέση με την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Quinn et al., 2020). Η επιτυχής κατανόηση γραπτού κειμένου περιλαμβάνει ορισμένες προαπαιτούμενες δεξιότητες (Βάμβουκα, 2012). Εν συντομία, οι κύριες προϋποθέσεις για την επιτυχή κατανόηση της ανάγνωσης περιλαμβάνουν την ικανότητα αποκωδικοποίησης λέξεων και την άπταιστη ανάγνωση λέξεων, την ευχερή ανάγνωση και τη γνώση επαρκούς λεξιλογίου, καθώς και τη χρήση ενεργών στρατηγικών για την κατανόηση της σημασίας του κειμένου (Mastropieri & Scruggs, 2002; Palincsar & Brown, 1984). Με άλλα λόγια, είναι το αποτέλεσμα μιας συστηματικής διαδικασίας ανάγνωσης που εμπεριέχει βασικές αλλά και ανώτερης τάξης δεξιότητες ανάγνωσης (Giasson, 2014).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συναντάνε μεγάλες δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου λόγω ορισμένων ελλειμμάτων που επηρεάζουν τις αναγνωστικές δεξιότητες και τις ικανότητές τους (Gersten et al., 2001). Πρώτα απ' όλα, αποτυγχάνουν να ανακαλέσουν τις στρατηγικές που χρειάζονται για την κατανόηση, αδυνατούν να ελέγξουν την πρόοδό τους, δεν προσαρμόζουν ή δεν ρυθμίζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές που σχετίζονται με την επιτυχή

κατανόηση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ελλείμματα στην εφαρμογή και παρακολούθηση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης αυθόρμητα (Botsas & Padeliaou, 2003). Εφαρμόζουν επίσης ανεπαρκείς στρατηγικές κατανόησης κειμένου και δείχνουν μικρή ευαισθησία στη δομή ενός κειμένου (Gajria & Salvia, 1992). Ως αποτέλεσμα, συχνά αναπτύσσουν αρνητικές ή αυτο-υποτιμητικές σκέψεις (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Αυτές οι αρνητικές σκέψεις και οι γνώσεις, με τη σειρά τους, συνδέονται με χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, χαμηλό ενδιαφέρον (Schiefele, 1996) και κίνητρο για την ανάγνωση (Sideridis, 2003).

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών παρεμβάσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που βοηθούν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Kendeou et al., 2004). Επίσης, η έμφαση στη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών έχει αποδειχθεί αποτελεσματική για σκοπούς κατανόησης της ανάγνωσης (Gersten et al., 2001; Βάμβουκα, 2012). Ωστόσο, αν και η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αποκτήσουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, ορισμένοι ερευνητές έχουν αναφέρει ότι αυτό είναι δυνατό μόνο για περιορισμένο χρονικό διάστημα (Mastropieri & Scruggs, 2002). Σημαντική συμβολή στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να έχουν δραστηριότητες που συνδέονται με την ανάγνωση στοχευμένων κειμενικών ειδών και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, όπως η χρήση λογοτεχνικών κειμένων και ειδικότερα η ανάγνωση ιστοριών, η χρήση παραμυθιών ή συναφών δραστηριοτήτων (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011).

1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει κατά πόσο η χρήση και αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων συμβάλλει στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αναλυτικότερα, στόχος της διπλωματικής εργασίας είναι να καταγράψει τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη λογοτεχνία ως μέσο βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της χρήσης/ αξιοποίησης/ διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;
2. Ποιες πρακτικές υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να ενισχύσουν την αναγνωστική κατανόηση σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα από τη χρήση/ αξιοποίηση/ διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων;

1.3 Αναγκαιότητα/ Προβληματικής της έρευνας

Οι μαθητές του δημοτικού που χαρακτηρίζονται ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως παρουσιάζουν δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007; Nation, 2019; Wade, Boon, & Spencer, 2010). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφιερώνουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους εφαρμόζοντας διαφορετικές παρεμβάσεις για την αποκατάσταση των προβλημάτων στην αναγνωστική επίδοση των μαθητών αυτών. Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές πρόσφατες έρευνες αναφορικά με τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που προσφέρουν συστάσεις για βελτιώσεις που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν και να αναπτύξουν τις ικανότητες ανάγνωσης των μαθητών τους (Jitendra & Gajria , 2011; Kamil et al., 2008; Kosanovich et al., 2010; Torgesen et al., 2007). Αυτές περιλάμβαναν (αλλά δεν περιορίζονται σε) τα ακόλουθα: (1) ρητή διδασκαλία λεξιλογίου. (2) παροχή οδηγιών στρατηγικής κατανόησης, (3) αύξηση του όγκου των εκτεταμένων συζητήσεων για λέξεις και κείμενα, (4) εστίαση στο ουσιαστικό περιεχόμενο του θέματος και (5) υποστήριξη των κινήτρων των μαθητών για ανάγνωση (Antonίου & Souvignier, 2007; Jitendra & Gajria, 2011; Suggate, 2014). Η εφαρμογή προτάσεων όπως αυτές, συμβαίνει μέσα σε ένα ολοκληρωμένο μοντέλο διδασκαλίας στις γενικές τάξεις και βασίζεται στη σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών του μαθητή και του πλαισίου της τάξης (Αντωνίου, 2005).

Σε αυτό το πλαίσιο η λογοτεχνία είναι πιθανό ότι μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της κατανόησης της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς περιέχει πολλές από τις παραπάνω στρατηγικές που συζητήθηκαν. Αυτό ισχύει καθώς στα πλαίσια της προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να παρασχεθούν από τον εκπαιδευτικό οδηγίες στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου, να πραγματοποιηθούν συζητήσεις μέσα στη σχολική τάξη για το κείμενο ενώ ταυτόχρονα μπορεί

να αυξηθεί το ενδιαφέρον και το κίνητρο των μαθητών. Στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία η διερεύνηση του κατά πόσο η λογοτεχνία μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ελάχιστες. Ως εκ τούτου η παρούσα εργασία αναμένεται να συμβάλει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Η παρούσα διπλωματική εργασία αναμένεται να παρέχει πληροφορίες σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα οφέλη της λογοτεχνίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και να καταγράψει εκείνες τις στρατηγικές και τις πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερες ώστε να βελτιωθεί η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών αυτών.

1.4 Δομή της εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία διαχωρίζεται σε ακόμη έξι κεφάλαια. Στο δεύτερο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, όπου παρατίθεται ο ορισμός, οι τύποι μαθησιακών δυσκολιών και η αιτιολογία ύπαρξής τους. Στο τρίτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση, όπου παρατίθενται τα θεωρητικά της μοντέλα και η σημαντικότητά της. Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό εισάγεται η λογοτεχνία ως μέσο ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης και παρουσιάζονται κάποιες από τις τεχνικές διδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιηθούν, καθώς και τα κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών κειμένων για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ευρήματα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για το είδος πρακτικών και στρατηγικών που ενισχύσουν την αναγνωστική κατανόηση. Στο πέμπτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας ενώ στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο τα αποτελέσματα της έρευνας συζητούνται με βάση τη βιβλιογραφία, δίνονται τα συμπεράσματα της διπλωματικής εργασίας και αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 2. Μαθησιακές δυσκολίες

2.1 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος μαθησιακές αναπηρίες (learning disabilities) εισήχθη για πρώτη φορά το 1962 από τον καθηγητή Samuel Kirk, ο οποίος στη συνέχεια θεωρείται ως ο εμπνευστής του τομέα των μαθησιακών δυσκολιών. Σήμερα, η ορολογία «μαθησιακές διαφορές» (learning differences) ή «μαθησιακές δυσκολίες» (learning difficulties) φαίνεται να υπερισχύει των «μαθησιακών αναπηριών», καθώς οι επιστήμονες έχουν εκφράσει την άποψη ότι ο όρος «μαθησιακές αναπηρίες» εστιάζει στις γνωστικές αδυναμίες ενός ατόμου και τους απομονώνει από άλλους μαθητές, ενώ ο όρος «μαθησιακές διαφορές» υπογραμμίζουν το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές απλώς μαθαίνουν διαφορετικά από τους ομολόγους τους (Talbot, 2009).

Οι «*Μαθησιακές Δυσκολίες*» αναφέρονται σε έναν αριθμό διαταραχών, οι οποίες μπορεί να δυσκολέψουν την απόκτηση, την οργάνωση, τη διατήρηση, την κατανόηση ή τη χρήση λεκτικών ή μη λεκτικών πληροφοριών. Αυτές οι διαταραχές επηρεάζουν τη μάθηση σε άτομα που διαφορετικά επιδεικνύουν τουλάχιστον μέσες ικανότητες απαραίτητες για τη σκέψη ή/και τη λογική. Ως εκ τούτου, οι μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από την γενική πνευματική ανεπάρκεια (Scanlon, Anderson & Sweeney, 2016).

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται σε βλάβες σε μία ή περισσότερες διαδικασίες που έχουν να κάνουν με την αντίληψη, τη σκέψη, τη μνήμη ή τη μάθηση. Αυτές περιλαμβάνουν, ανάμεσα σε άλλες, τις ακόλουθες, κυρίως, παραμέτρους: επεξεργασία της γλώσσας, φωνολογική επεξεργασία, οπτική-χωρική επεξεργασία, ταχύτητα επεξεργασίας, μνήμη και προσοχή και εκτελεστικές λειτουργίες (π.χ. σχεδιασμός και λήψη αποφάσεων) (Τζιβινίκου, 2015). Επιπρόσθετα, οι μαθησιακές δυσκολίες ποικίλλουν σε σοβαρότητα και μπορεί να παίζουν ρόλο στην απόκτηση και στη χρήση ενός ή περισσότερων από τα ακόλουθα (Snowling & Hulme, 2011):

- προφορική γλώσσα (π.χ. ακρόαση, ομιλία, κατανόηση).
- ανάγνωση (π.χ. αποκωδικοποίηση, φωνητική γνώση, αναγνώριση λέξεων, κατανόηση).
- γραπτή γλώσσα (π.χ. ορθογραφία και γραπτή έκφραση) και
- μαθηματικά (π.χ. υπολογισμός, επίλυση προβλημάτων).

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί επίσης να περιλαμβάνουν δυσχέρειες με τις οργανωτικές δεξιότητες, την κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση, τις οποίες συνήθως αντιμετωπίζουν τα άτομα δια βίου. Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζονται μπορεί να διαφέρει κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, ανάλογα με την αλληλεπίδραση μεταξύ των απαιτήσεων του περιβάλλοντος και των δυνατοτήτων και των αναγκών του ατόμου. Οι μαθησιακές δυσκολίες υποδηλώνονται από απροσδόκητη ακαδημαϊκή υπο-επίδοση ή επίδοση που διατηρείται μόνο από ασυνήθιστα υψηλά επίπεδα προσπάθειας και υποστήριξης (Rivalland, 2000).

Οι μαθησιακές δυσκολίες προκύπτουν κυρίως από κάποιο τραυματισμό ή από γενετικούς ή/και νευροβιολογικούς παράγοντες που μεταβάλλουν τη λειτουργία του εγκεφάλου με τρόπο που επηρεάζει μία ή περισσότερες διαδικασίες που έχουν να κάνουν με το πώς μαθαίνει το άτομο. Οι εν λόγω διαταραχές δεν αποδίδονται κυρίως σε προβλήματα ακοής και/ή όρασης, κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, πολιτισμικές ή γλωσσικές διαφορές, έλλειψη κινήτρων ή αναποτελεσματική διδασκαλία, αν και αυτοί οι παράγοντες μπορεί να κάνουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες πιο περίπλοκες. Επιπλέον, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες καταστάσεις, όπως διαταραχές προσοχής, συμπεριφοράς και συναισθηματικής διαταραχής, αισθητηριακές διαταραχές ή άλλες ιατρικές καταστάσεις (Snowling & Hulme, 2011).

Οι μαθησιακές δυσκολίες ποικίλλουν ως προς τον αντίκτυπο και μπορεί να περιλαμβάνουν πολλούς τομείς δεξιοτήτων. Περιγράφονται ως διάφοροι υποτύποι μαθησιακών δυσκολιών. Τα άτομα με μαθησιακή δυσκολία μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες με την ακουστική επεξεργασία, την οπτική επεξεργασία και/ή τις κινητικές δεξιότητες, την παρακολούθηση και την απομνημόνευση πληροφοριών. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις μπορεί επίσης να επηρεαστούν αρνητικά από μια μαθησιακή δυσκολία. Περίπου το 75% των μαθητών που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων που τους διακρίνουν από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Sridhar & Vaughn, 2001). Αν και υπάρχουν γενικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με κάθε τύπο μαθησιακής δυσκολίας, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι κάθε μαθητής είναι μοναδικός.

Στο DSM-V παρατηρείται μία σημαντική αλλαγή. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αντικαθίσταται με τον όρο «Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή». Ο όρος υποδηλώνει δυσκολίες μάθησης και χρήσης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και αναφέρεται στις περιπτώσεις εκείνες, στις οποίες ο μαθητής θα πρέπει, παρά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έχουν γίνει, να

παρουσιάζει δυσκολία για περισσότερο από έξι μήνες σε έναν από τους παρακάτω τομείς (American Psychiatric Association, 2015):

- ✓ Στην ανάγνωση των λέξεων
- ✓ Στην κατανόηση αυτών που διαβάζει
- ✓ Στον συλλαβισμό
- ✓ Στη γραπτή έκφραση (γραμματικά λάθη, λάθη στίξης, λάθη οργάνωσης στις παραγράφους, ιδέες με απουσία σαφήνειας)
- ✓ Στην αίσθηση των αριθμών, των πράξεων και του υπολογισμού
- ✓ Στη μαθηματική ικανότητα (American Psychiatric Association, 2015).

Για να διαγνωσθεί ένας μαθητής με Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή, μία από τις παραπάνω δεξιότητες θα πρέπει να είναι σημαντικά και ποσοτικά κατώτερη αναλογικά με τη χρονολογική ηλικία στην οποία βρίσκεται, επηρεάζοντας την ακαδημαϊκή ή επαγγελματική επίδοσή του ή τις δραστηριότητες της καθημερινής του ζωής. Αυτές οι δυσκολίες ξεκινούν ήδη από την προσχολική ηλικία αλλά μπορεί να εκδηλωθούν πλήρως όταν οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις υπερτερήσουν των ικανοτήτων του ατόμου. Οι παραπάνω δυσκολίες δε θα πρέπει να οφείλονται σε νοητική αδυναμία, σε οπτικά ή ακουστικά ελλείμματα, σε άλλες ψυχικές ή νευρολογικές διαταραχές, σε ψυχοκοινωνική αντιξοότητα και σε ελλείψεις στον τομέα της γλώσσας λόγω ανεπαρκούς διδασκαλίας (American Psychiatric Association, 2015).

2.2 Τύποι μαθησιακών δυσκολιών

Η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών σε κατηγορίες έχει παίξει καθοριστικό ρόλο στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής. Η κατηγοριοποίηση υπάγεται στις απαρχές της προσπάθειας για τον εντοπισμό και την παροχή υπηρεσιών για μια ομάδα παιδιών και νέων που αναγνωρίστηκαν ως «διαφορετικοί». Οι ερευνητές χρησιμοποιούν κατηγορίες για να ταξινομήσουν και να περιγράψουν τις ομάδες παιδιών που μελετούν. Οι διευθυντές υπηρεσιών χρησιμοποιούν κατηγορίες για να παρακολουθούν και να σχεδιάζουν πρόσθετες εκπαιδευτικές παροχές, ενώ οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται επαγγελματικά ως προς αυτές τις κατηγορίες. Χωρίς κάποιο σύστημα κατηγοριών, δεν θα υπήρχε σύστημα ειδικής ή πρόσθετης εκπαίδευσης, όπως ήταν γνωστό. Ωστόσο, είναι πολύ δύσκολο να βρεθεί μια συστηματική, συνεκτική και βασισμένη σε στοιχεία θέση σχετικά με την ταξινόμηση που να έχει ευρεία υποστήριξη στις μαθησιακές δυσκολίες (Τζιβνίκου, 2015).

2.2.1 Διαταραχή της ανάγνωσης

Ένα άτομο με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζει ελλείμματα στις αναγνωστικές δεξιότητες που είναι απροσδόκητα αναλογικά με την ηλικία, τη γνωστική ικανότητα, την ποσότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας και της παρέμβασης. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση δεν οφείλονται σε γενικευμένη αναπτυξιακή καθυστέρηση ή αισθητηριακή βλάβη (Lundberg & Høien, 2001; Mather & Goldstein, 2001). Οι αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να χαρακτηριστούν από:

- δυσκολίες στο να αναγνώσει ο μαθητής μια λέξη
- Προβλήματα στο να αποκωδικοποιήσει ή να εκφωνήσει λέξεις
- Ελλιπή φωνολογική επεξεργασία (δηλαδή αδυνατεί να κατανοήσει ότι οι προτάσεις αποτελούνται από δομικά στοιχεία, τις λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές αποτελούνται από φωνήματα)
- Δυσκολίες στην έκφραση
- Αδυναμίες στην κατανόηση.

Οι δυσκολίες επεξεργασίας μπορεί επίσης να γίνουν εμφανείς στην ορθογραφική και γραφική ικανότητα του μαθητή. Η δυσκολία στο να εκφραστούν οι μαθητές γραπτά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στα μαθηματικά βρίσκονται συνήθως σε συνδυασμό με αναγνωστικές δυσκολίες (American Psychiatric Association, 2013). Για τους μαθητές με αυτού του είδους αδυναμίες, οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι επίμονες. Παρόλο που το αναγνωστικό επίπεδο ενός ατόμου μπορεί τελικά να φτάσει σε αποδεκτές επιδόσεις, ο ρυθμός ανάγνωσης συχνά συνεχίζει να είναι πιο αργός (Τζιβινίκου, 2015).

Η δυσλεξία, η πιο κοινή μαθησιακή δυσκολία, είναι ένας συγκεκριμένος τύπος αναγνωστικής δυσκολίας που φαίνεται να προκύπτει από αδυναμία σχηματισμού επαρκών φωνολογικών αναπαραστάσεων (Brady & Shankweiler, 2013; Demetriou & Spanoudis, 2018). Η σοβαρότητα μπορεί να μην είναι ίδια σε κάθε άτομο, αλλά μπορεί να παίξει ρόλο στην αναγνωστική ευχέρεια, την αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση, την ανάκληση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την ομιλία και μπορεί να συνυπάρχει με άλλες ανάλογες διαταραχές. Η δυσλεξία κάποιες φορές αναφέρεται ως μαθησιακή δυσκολία που στηρίζεται στη γλώσσα. Ωστόσο, δεδομένου ότι φαίνεται να είναι μια αρκετά διαδεδομένη μαθησιακή δυσκολία (DiFino & Lombardino, 2004) είναι σημαντικό οι μαθητές με δυσλεξία να ενσωματώνονται στα γενικά σχολεία χωρίς πρόβλημα (Riddick, 2001).

Οι αναγνωστικές δυσκολίες (ή δυσλεξία) αναφέρονται σε κατηγορίες ελλειμμάτων επεξεργασίας της προφορικής γλώσσας που έχουν ως αποτέλεσμα δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση ή/και στην κατανόηση γραπτού κειμένου (Hulme & Snowling, 2016). Μια μετα-ανάλυση 32 μελετών που διερεύνησαν 11 κατηγορίες γνωστικής επεξεργασίας και επιτεύγματος αποκάλυψε ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες σχετίζονται μοναδικά με αδυναμίες στην απόκριση, στη μνήμη εργασίας, στον προγραμματισμό, στην επαγρύπνηση, στην ευχέρεια χρήσης της γλώσσας στη μεταβλητότητα απόκρισης και στην ταχύτητα με την οποία τα άτομα επεξεργάζονται (Johnson et al., 2010). Χρησιμοποιώντας παρόμοια μεθοδολογία, οι Willcutt et al. (2010) έδειξαν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες σχετίζονται ευδιάκριτα με την κακή φωνολογική αποκωδικοποίηση, τον λεκτικό συλλογισμό, τη μνήμη εργασίας, την ταχύτητα ονομασίας και την ταχύτητα επεξεργασίας. Αυτά τα αποτελέσματα έχουν αναπαραχθεί σε πολλά ερευνητικά άρθρα. Με παρόμοιο τρόπο, οι ερευνητές έχουν εντοπίσει την ταχύτητα ονομασίας και την οπτική χωρική μνήμη εργασίας (Swanson & Jerman, 2006; Everatt, Weeks, & Brooks, 2008) ως μοναδικά δυνατά σημεία που σχετίζονται με τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες .

Οι Compton et al. (2012) επέκτειναν αυτό το σύνολο της βιβλιογραφίας μέσω της οριοθέτησης των αναγνωστικών δυσκολιών ανάλογα με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα για να διερευνήσουν πρότυπα γνωστικών και ακαδημαϊκών δυνατοτήτων και αδυναμιών που σχετίζονται με μοναδικές προκλήσεις ανάγνωσης λέξεων (δηλαδή αποκωδικοποίηση) και αναγνωστικής κατανόησης. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης προκύπτουν από κακές γλωσσικές δεξιότητες – ένα συνδυασμό ακουστικής κατανόησης, προφορικού λεξιλογίου και σύνταξης – ενώ οι δυσκολίες ανάγνωσης λέξεων προκύπτουν από το φτωχό προφορικό λεξιλόγιο και προβλήματα στη μνήμη εργασίας.

2.2.2 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης

Τα άτομα με διαταραχή της γραπτής έκφρασης (δυσγραφία) έχουν σημαντικές αδυναμίες στη χρήση της γραφής για την επικοινωνία ενός νοήματος. Μπορεί να δυσκολεύονται να διατυπώσουν προτάσεις, να οργανώσουν τις παραγράφους, να χρησιμοποιήσουν σωστά τους γραμματικούς κανόνες και τα σημεία στίξης. Ενδέχεται να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν ιδέες για να γράψουν και πιθανότατα να αργήσουν να μεταφέρουν τις σκέψεις τους στο χαρτί. Η γραφή τους είναι πιθανό να χαρακτηρίζεται από αποδιοργάνωση και ασυναρτησίες και μπορεί να είναι κακή. Η ικανότητά τους να συλλαβίζουν δεν είναι συχνά αναπτυγμένη. Οι

δυσκολίες στον γραπτό λόγο επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα ή τις καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες γραφής (American Psychiatric Association, 2013; Chung, Patel & Nizami, 2020).

2.2.3 Διαταραχή των Μαθηματικών

Η διαταραχή των μαθηματικών αναφέρεται σε προβλήματα με τη γλωσσική συνιστώσα των μαθηματικών: κατανόηση εννοιών, αποκωδικοποίηση γραπτών προβλημάτων σε μαθηματικά σύμβολα και παρακολούθηση μιας σειράς βημάτων. Οι μαθητές που έχουν διαγνωστεί με δυσκολίες στα μαθηματικά μπορεί να δυσκολεύονται να ανακαλέσουν και να κατανοήσουν βασικά γεγονότα και συχνά δεν μπορούν να θυμηθούν τους πίνακες πολλαπλασιασμού παρά το γεγονός ότι ξόδεψαν ώρες προσπαθώντας να τους απομνημονεύσουν. Η σωστή ανάγνωση μαθηματικών σημείων και η σωστή αντιγραφή αριθμών μπορεί να είναι δύσκολη για αυτούς τους μαθητές. Μπορεί επίσης να δυσκολεύονται στο να κατευθύνονται και να προσανατολίζονται (Gifford & Rockliffe, 2012).

2.3 Αιτιολογία

Η έρευνα για πιθανές αιτίες και την ακριβή φύση των μαθησιακών δυσκολιών βρίσκεται σε εξέλιξη. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αρκετοί είναι οι πιθανοί παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτές. Αυτοί έχουν να κάνουν με νευροβιολογικού τύπου διαφορές, με παράγοντες γενετικής φύσεως και άλλους παράγοντες κινδύνου.

2.3.1. Νευροβιολογικές διαφορές

Μέσω τεχνικών νευροαπεικόνισης έχει προσδιοριστεί ότι υπάρχουν λεπτές δομικές και λειτουργικές διαφορές του εγκεφάλου σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Kibby & Hynd, 2001). Οι τεχνικές με τις οποίες απεικονίζεται ο εγκέφαλος έχουν ανιχνεύσει νευρικές οδούς που επηρεάζουν την ανάγνωση. Ο βρεγαμτικός λοβός και η περιοχή του Broca βρίσκονται στην αριστερή πλευρά και στο μπροστινό μέρος του εγκεφάλου αντίστοιχα. Αυτές οι περιοχές σχετίζονται με την ανάλυση λέξεων και τη σύνδεση ήχων με γράμματα. Οι άνθρωποι με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες ανάγνωσης δείχνουν προβληματική δραστηριότητα σε αυτούς τους τομείς. Όσοι έχουν αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν ένα μοτίβο

υπολειτουργίας στη συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου. Αυτό ισχύει για άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες σε όλες τις γλώσσες και όλες τις ηλικίες (Shaywitz, 2003).

2.3.2 Γενετικοί Παράγοντες

Πολλοί πιστεύουν ότι οι αναπτυξιακές διαφορές του εγκεφάλου που έχουν να κάνουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, επηρεάζονται από παράγοντες γενετικού χαρακτήρα. Γενετικοί δείκτες για αναγνωστικές δυσκολίες έχουν εντοπιστεί στα χρωμοσώματα 6 και 15. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι κληρονομικές από γενιά σε γενιά. Οι γονείς ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να υποδεικνύουν ότι είχαν παρόμοια μαθησιακή συμπεριφορά στο σχολείο. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η μαθησιακή δυσκολία ενός γονέα μπορεί να εκδηλωθεί διαφορετικά στο παιδί (Kibby & Hynd, 2001).

2.3.3 Άλλοι Παράγοντες Κινδύνου

Άλλοι πιθανοί παράγοντες που συμβάλλουν αφορούν σε προβλήματα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης που προέρχονται από το κάπνισμα, το αλκοόλ ή/και άλλες ουσίες. Οι μητέρες που καπνίζουν πιθανότατα έχουν περισσότερες πιθανότητες να γεννήσουν μωρά χαμηλού βάρους που μπορεί να διατρέχουν κίνδυνο για διάφορα προβλήματα. Το αλκοόλ και τα φάρμακα που καταναλώνονται κατά την κύηση μεταφέρονται απευθείας στο έμβryo. Οι περιβαλλοντικές τοξίνες διερευνώνται επίσης ως πιθανοί παράγοντες που συμβάλλουν στις μαθησιακές δυσκολίες (Sousa, 2001).

Κεφάλαιο 3. Αναγνωστική κατανόηση

3.1 Ορισμός ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης

Η ανάγνωση είναι μια δραστηριότητα που στοχεύει στην κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου που διαβάζει κάποιος. Με την ανάγνωση, ο αναγνώστης μπορεί να λάβει οποιοδήποτε μήνυμα και πληροφορίες που μπορούν να αυξήσουν τη γνώση του. Σύμφωνα με την Αντωνίου (2005), η ανάγνωση αφορά στην κατανόηση των γραπτών κειμένων και η αναγνωστική κατανόηση είναι η διαδικασία της κατανόησης λέξεων, προτάσεων και ενός συνολικού κειμένου. Η αναγνωστική κατανόηση περιλαμβάνει και αντίληψη και σκέψη. Οι αναγνώστες χρησιμοποιούν το υπόβαθρο της γνώσης, το λεξιλόγιο, τις γραμματικές γνώσεις και άλλες στρατηγικές για να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν ένα γραπτό κείμενο.

Η ανάγνωση είναι μια σημαντική δεξιότητα που καλούνται να αποκτήσουν οι μαθητές στις πρώτες σχολικές τάξεις, καθώς θα αποτελέσει το βασικό στοιχείο της μάθησης για όλα τα γνωστικά αντικείμενα καθ' όλη την εκπαιδευτική τους πορεία (Cunningham & Stanovich, 1997; Sloat, Beswick & Willms, 2007). Η απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης πριν οι μαθητές φτάσουν στην τρίτη τάξη δημοτικού θεωρείται μεγάλης σημασίας, διότι μετά την τρίτη δημοτικού, οι μαθητές καλούνται να διαβάζουν, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με το εκάστοτε ακαδημαϊκό περιεχόμενο. Επιπλέον, οι μαθητές που αδυνατούν να κατακτήσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης μέχρι το τέλος της τρίτης τάξης, δεν έχουν υψηλά κίνητρα για μάθηση, εμφανίζουν προκλήσεις συμπεριφοράς και χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και πιθανώς κινδυνεύουν να μην αποφοιτήσουν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Sloat, Beswick, & Williams, 2007). Ωστόσο, οι μαθητές που καταφέρνουν να κατακτήσουν την ανάγνωση από την τρίτη ή την τέταρτη τάξη έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να προοδεύσουν στη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία τους (Foorman, Breier, & Fletcher, 2003). Αυτό που θεωρείται σημαντικό είναι ότι ενώ οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες ανάγνωσης πρέπει να μπορούν να κατανοούν τι διαβάζουν.

Η αναγνωστική κατανόηση θεωρείται μια πολύπλοκη διαδικασία, καθώς εξαρτάται από μια σειρά γνωστικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των αναγνωστών (Oakhill et al., 2015) και αναφέρεται στη γενική τους ικανότητα να δίνουν νόημα στα κείμενα (Woolley, 2011). Επιπλέον, είναι σημαντικό να διακρίνουμε τις δεξιότητες κατανόησης ανάγνωσης από τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης πριν προτείνουμε παρεμβάσεις σε ένα εκπαιδευτικό

πλαίσιο. Αυτό που φαίνεται να είναι ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό στη διαφοροποίηση αυτών των δύο όρων, είναι ότι οι δεξιότητες κατανόησης είναι αυτόματες τεχνικές, ενώ οι στρατηγικές είναι ενέργειες που εκτελούνται σκόπιμα, ώστε οι αναγνώστες να κατανοήσουν τα κείμενα (Alexander et al., 1998).

Η αναγνωστική κατανόηση είναι ένα από τα σημαντικότερα δομικά στοιχεία της ανάγνωσης. Απαιτεί από τους μαθητές, πέρα από το να αποκωδικοποιήσουν το ατομικό λεξιλόγιο και τις δηλώσεις, να φτάσουν σε μια σταθερή κατανόηση όλου του αποσπάσματος (Woolley, 2011). Η κατανόηση είναι μια διαδικασία περίπλοκη που απαιτεί μια ενεργή αλληλεπίδραση μεταξύ των βασικών γνώσεων των μαθητών για το πλαίσιο, τον σκοπό του αναγνωστικού υλικού και το επίπεδο του λεξιλογίου και της γλώσσας που χρησιμοποιείται από τους συγγραφείς, προκειμένου να φτάσουν στην κατανόηση ενός κειμένου (Feiker Hollenbeck, 2011; Snow & Sweet, 2003). Η διαδικασία κρίνεται πολύπλοκη, εφόσον απαιτεί από τους μαθητές να εκτελέσουν ταυτόχρονα πολλαπλές γνωστικές δραστηριότητες και δεξιότητες. Οι εν λόγω δεξιότητες σχετίζονται με την ικανότητα των μαθητών να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις άπταιστα, να κατανοήσουν τη σύνταξη της γλώσσας, να εξάγουν συμπεράσματα, να χρησιμοποιούν βασικές γνώσεις και να διαχειρίζονται τη μνήμη εργασίας όπως απαιτείται (Fletcher-Janzen, Reynolds, & Vannest, 2013; Feiker Hollenbeck, 2011; Kendeou, McMaster, & Christ, 2016). Ακόμη και ένα σύντομο απόσπασμα υλικού καλεί τον αναγνώστη να πάρει έναν στρατηγικό έλεγχο για το χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιήσει καθεμία από αυτές τις δεξιότητες.

Ωστόσο, σε περιπτώσεις διαταραχής της αναγνωστικής κατανόησης, η ανάγκη διδασκαλίας αναγνωστικών στρατηγικών είναι επιτακτική (Graesser, 2007). Για το λόγο αυτό, είναι σημαντική η ενσωμάτωση μιας αποτελεσματικής στρατηγικής που φαίνεται να ενισχύει την αναγνωστική κατανόηση μέσω της επιτυχούς ανάπτυξης στρατηγικών (Pressley & Block, 2002). Επομένως, μια προσέγγιση πολλαπλής στρατηγικής θα πρέπει να προτιμάται και να διερευνάται περαιτέρω εντός του πλαισίου πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση (Fitzgerald & Graves, 2004) και δεδομένου ότι δεν υπάρχει προτεινόμενη μέθοδος διδασκαλίας στρατηγικών κατανόησης της ανάγνωσης, ένας συνδυασμός αποτελεσματικών στρατηγικών θα πρέπει να διδάσκεται μαζί με δραστηριότητες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση (Grabe & Stoller, 2002). Επιπλέον, ευνοείται μια προσέγγιση πολλαπλών στρατηγικών καθώς η ενσωμάτωση πολλαπλών στρατηγικών φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης (Pressley, 2000).

3.2 Θεωρητικά μοντέλα αναγνωστικής κατανόησης

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια γνωστική διαδικασία που αποτελείται από έναν αναγνώστη, ένα κείμενο και τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Υπάρχουν τρία κύρια μοντέλα για την περιγραφή της διαδικασίας ανάγνωσης: το μοντέλο από κάτω προς τα πάνω, το μοντέλο από πάνω προς τα κάτω και το διαδραστικό μοντέλο. Τα τρία μοντέλα διαφέρουν μεταξύ τους με βάση τη συγκέντρωσή τους στη μέθοδο που εφαρμόζουν οι αναγνώστες προκειμένου να αποκτήσουν νόημα από ένα γραπτό απόσπασμα. Για παράδειγμα, το μοντέλο από κάτω προς τα πάνω απαιτεί από τους αναγνώστες να αποκωδικοποιήσουν κάθε λέξη στο κείμενο για να αποκτήσουν νόημα. Αντίθετα, το μοντέλο από πάνω προς τα κάτω τονίζει τον ρόλο που παίζουν τόσο η βασική γνώση του αναγνώστη όσο και η προηγούμενη εμπειρία σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, προκειμένου να αποκτήσει νόημα από ένα κείμενο. Ωστόσο, το διαδραστικό μοντέλο εξετάζει τη διαδικασία ανάγνωσης ως μια δραστηριότητα που απαιτεί τη συμμετοχή σε δύο διαστάσεις. Η πρώτη αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα μεταξύ του γραπτού κειμένου και των προηγούμενων εμπειριών του αναγνώστη σχετικά με το θέμα, ενώ η δεύτερη, αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ειδών αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης (Ahmadi, Ismail, & Abdullah, 2013; Brunning, Shraw, & Ronning, 1999; Grabe, 2004). Ακολουθούν περισσότερες επεξηγήσεις αυτών των μοντέλων αναγνωστικής κατανόησης.

3.2.1. Μοντέλο από κάτω προς τα πάνω (bottom-up model)

Αυτό το μοντέλο ανάγνωσης εστιάζει στις μικρότερες ενότητες ενός κειμένου όπως τα γράμματα, οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις του. Στη συνέχεια, γίνεται μια συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία κατά την οποία η ανάγνωση φτάνει στο τελικό νόημα. Σε αυτό το μοντέλο, ο αναγνώστης διαβάζει όλες τις λέξεις σε μια φράση ή μια πρόταση πριν μπορέσει να καταλάβει.

Σύμφωνα με τους Magntorn και Helldén (2007), η διαδικασία ανάγνωσης από κάτω προς τα πάνω ξεκινά με την αποκωδικοποίηση των μικρότερων γλωσσικών μονάδων, ιδιαίτερα των φωνημάτων, των γραφημάτων και των λέξεων, και τελικά δημιουργεί νόημα από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες μονάδες. Ενώ το κάνουν αυτό, οι αναγνώστες εφαρμόζουν τις βασικές τους γνώσεις στις πληροφορίες που βρίσκουν στα κείμενα. Η συγκεκριμένη μέθοδος ονομάζεται επίσης ανάγνωση βάσει δεδομένων και κειμένου.

Ωστόσο, το μειονέκτημα αυτού του μοντέλου είναι ότι οι αναγνώστες θα έχουν επιτυχία στην ανάγνωση μόνο εάν αποκωδικοποιήσουν με ακρίβεια τις γλωσσικές μονάδες και αναγνωρίσουν τη σχέση μεταξύ των λέξεων. Οι αναγνώστες είναι αδύνατο να αποθηκεύσουν στη μνήμη τους τη σημασία κάθε λέξης σε ένα απόσπασμα. Επιπλέον, είναι δύσκολο να συσχετίσουν μια λέξη με άλλες λέξεις του κειμένου (Hersch Andrews, 2012).

Η ιδέα πίσω από το μοντέλο από κάτω προς τα πάνω είναι ότι οι αναγνώστες πρέπει να ξεκινούν σταδιακά τη διαδικασία ανάγνωσης αποκωδικοποιώντας κάθε γράμμα, λέξη λεξιλογίου και τελικά πρόταση, προκειμένου να κατασκευάσουν νόημα από ένα γραπτό απόσπασμα. Με άλλα λόγια, αυτό το μοντέλο εξετάζει ολόκληρη τη διαδικασία ανάγνωσης με βάση τα γράμματα και το λεξιλόγιο. Έτσι, για να αποκτήσουν επιτυχώς νόημα από ένα κείμενο, οι αναγνώστες πρέπει να κατανοούν και να αναγνωρίζουν κάθε γράμμα και λεξιλόγιο κατά την ανάγνωση. Δεδομένου ότι αυτό το μοντέλο τονίζει τη σημασία της κατανόησης κάθε μεμονωμένης λέξης για την κατανόηση, η γρήγορη κατανόηση των λέξεων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω (Ahmadi et al., 2013).

Αυτό το μοντέλο αναγνωστικής κατανόησης υποθέτει ότι οι αναγνώστες που ακολουθούν τη διαδικασία ανάγνωσης από κάτω προς τα πάνω γίνονται γρήγορα ειδικοί αναγνώστες των οποίων η επάρκεια παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ικανότητάς τους να αποκωδικοποιούν (Pressley, 2000). Ωστόσο, αυτό το μοντέλο εξετάζει τους αναγνώστες που δεν είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν γρήγορα λέξεις στο κείμενο ως αναγνώστες που εμφανίζουν δυσκολίες, των οποίων η διαδικασία κατανόησης διακόπτεται από την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν. Η επάρκεια στην αποκωδικοποίηση επιτρέπει στους επιτυχημένους αναγνώστες να κατανοούν εύκολα και γρήγορα κομμάτια κειμένου, προθέματα, επιθήματα και το αρχικό λεξιλόγιο. Ως αποτέλεσμα, η ικανότητα των αναγνωστών να αποκωδικοποιούν γρήγορα λέξεις μπορεί να εκμεταλλευτεί περισσότερη χωρητικότητα της μνήμης στον εγκέφαλό τους για την κατανόηση της ανάγνωσης. Από την άλλη πλευρά, οι αναγνώστες με δυσκολίες ξοδεύουν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια προσπαθώντας να καταλάβουν τη σημασία κάθε λέξης του λεξιλογίου στο κείμενο, με αποτέλεσμα να χάνεται μεγάλο μέρος της ικανότητας επεξεργασίας που απαιτείται για την κατανόηση του κειμένου (Pressley, 2000).

Παρόλο που η ικανότητα γρήγορης αποκωδικοποίησης είναι σημαντική για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης, το μοντέλο από κάτω προς τα πάνω έχει επικριθεί για διάφορους λόγους. Πρώτον, σύμφωνα με τους Grabe και Stoller (2002), το μοντέλο «από κάτω προς τα πάνω» υποδηλώνει ότι όλη η ανάγνωση ακολουθεί ένα μηχανικό μοτίβο στο οποίο ο αναγνώστης δημιουργεί μια «κατανόηση» κομμάτι προς κομμάτι των πληροφοριών στο

κείμενο, με μικρή επίδραση από το επίπεδο γνώσεων του ίδιου του αναγνώστη. Δεύτερον, αυτό το μοντέλο απαιτεί από τους αναγνώστες να εφαρμόσουν τη διαδικασία αποκωδικοποίησης, η οποία θεωρείται αργή διαδικασία που απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθειες από τον αναγνώστη να κατανοήσει ένα κείμενο. Η προσπάθεια αποκωδικοποίησης κάθε λέξης στο κείμενο μπορεί να βαρύνει τη βραχυπρόθεσμη μνήμη του αναγνώστη. Ως εκ τούτου, ο αναγνώστης είναι πιο πιθανό να ξεχάσει τι έχει διαβάσει μέχρι να ολοκληρώσει τη διαδικασία ανάγνωσης. Ως αποτέλεσμα, αντί να αποκτήσει μια σταθερή κατανόηση από το γραπτό απόσπασμα, ο αναγνώστης μπορεί να κατανοήσει μόνο διαφορετικές μεμονωμένες λέξεις. Χωρίς την πλήρη κατανόηση ενός κειμένου, ο αναγνώστης δεν θα είναι ικανός να ασχοληθεί με την ανάγνωση και να ενεργοποιήσει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, κάτι που μπορεί επίσης να επηρεάσει αρνητικά το επίπεδο κινήτρων του να διαβάζει σε τακτική βάση. Στη συνέχεια, αυτό το μοντέλο έχει επικριθεί επειδή δεν λαμβάνει υπόψη τον ρόλο που διαδραματίζει η προηγούμενη γνώση των αναγνωστών στη διευκόλυνση της διαδικασίας αναγνωστικής κατανόησης. Με άλλα λόγια, η κατασκευή του μοντέλου από κάτω προς τα πάνω (γράμματα→ λέξεις→ προτάσεις) μπορεί να περιορίσει την ικανότητα των αναγνωστών να παρατηρήσουν τις διαδικασίες που υπάρχουν κατά τη συνολική διαδικασία ανάγνωσης. Οι περιορισμοί που συνδέονται με το μοντέλο κατανόησης ανάγνωσης από κάτω προς τα πάνω συνέβαλαν στην παραγωγή του μοντέλου ανάγνωσης από πάνω προς τα κάτω (Adams, 1990).

Από τις παραπάνω πληροφορίες, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι υπάρχουν ορισμένα επιχειρήματα κατά του μοντέλου αυτού. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, οι αναγνώστες κατανοούν ότι αυτό που διάβασαν είναι το αποτέλεσμα των δικών τους κατασκευών, όχι το αποτέλεσμα της μετάδοσης γραφικών συμβόλων στην κατανόησή τους, και ότι χωρίς τις βασικές τους γνώσεις, δεν μπορούν να κατανοήσουν τα κείμενα.

3.2.2. Μοντέλο από πάνω προς τα κάτω (top-down model)

Το μοντέλο από πάνω προς τα κάτω εισήχθη για πρώτη φορά από τον Goodman (1967). Πρότεινε την ιδέα της ανάγνωσης ως ένα «ψυχογλωσσικό παιχνίδι εικασίας» στο οποίο ο αναγνώστης χρησιμοποιεί τις (προηγούμενες) γνώσεις του ή τα κειμενικά σχήματα για να συνδεθεί με ένα κείμενο και να τα συσχετίσει με νέες ή απροσδόκητες πληροφορίες που βρίσκονται στο κείμενο για να το κατανοήσει. Αυτό το μοντέλο εστιάζει σε γλωσσικές εικασίες παρά σε γραφικές πληροφορίες κειμένου. Επιπλέον, οι αναγνώστες δεν χρειάζεται να διαβάσουν κάθε λέξη ενός κειμένου, αλλά μάλλον, επικεντρώνονται στην πρόβλεψη της

επόμενης ομάδας λέξεων. Ασχολούνται με το να μαντέψουν τη σημασία των λέξεων ή των φράσεων.

Ο Nuttall (1996) δήλωσε ότι οι αναγνώστες μπορεί να αρχίσουν να προβλέπουν από τον τίτλο του κειμένου ανάγνωσης, κάτι που τους επιτρέπει να περιορίσουν το εύρος της ανάγνωσής τους. Επιπλέον, κατά την ανάγνωση, μπορεί να υποθέσουν το μήνυμα που επιθυμεί να δώσει ο συγγραφέας και να τροποποιήσουν τις υποθέσεις τους σύμφωνα με αυτά που διαβάζουν στο κείμενο. Η κατανόηση ξεκινά με υψηλότερα επίπεδα επεξεργασίας (κάνοντας υποθέσεις) και προχωρά στη χρήση των κατώτερων επιπέδων.

Σε αντίθεση με το μοντέλο από κάτω προς τα πάνω, το μοντέλο αναγνωστικής κατανόησης από πάνω προς τα κάτω εμπλέκει τις προηγούμενες γνώσεις, την εμπειρία και τις προσδοκίες των αναγνωστών σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα, προκειμένου να αποκτήσουν νόημα από ένα γραπτό απόσπασμα. Έτσι, όπως περιγράφεται από τον Eskey (2005), το μοντέλο από πάνω προς τα κάτω θεωρεί την αναγνωστική κατανόηση ως μια διαδικασία που ξεκινά «από τον εγκέφαλο του αναγνώστη προς το κείμενο». Στο μοντέλο από πάνω προς τα κάτω, απαιτείται από τους αναγνώστες να ξεκινήσουν τη διαδικασία κατανόησης ανάγνωσης δημιουργώντας ιδιαίτερες προσδοκίες για το κείμενο. Αυτές οι προσδοκίες θα πρέπει να βασίζονται στις προηγούμενες γνώσεις του αναγνώστη για ένα συγκεκριμένο θέμα. Αφού χτίσει κάποιες προσδοκίες, ο αναγνώστης προχωρά σε μια άλλη διαδικασία, στην οποία αντλεί από τις γενικές γνώσεις του, προκειμένου να αποκωδικοποιήσει το λεξιλόγιο μέσα στο κείμενο είτε για να αποδείξει είτε για να τροποποιήσει τις προκαθορισμένες προσδοκίες του. Ως εκ τούτου, το μοντέλο κατανόησης από πάνω προς τα κάτω θεωρεί το ίδιο το κείμενο ως ανούσιο, με τον αναγνώστη να προσπαθεί να κατακτήσει το νόημα συνδέοντας το κείμενο με την προηγούμενη γνώση του (Aebersold & Field, 1997).

Για να συνθέσει κάποιο νόημα από ένα ολόκληρο γραπτό κείμενο, ο αναγνώστης πρέπει να συμπεριλάβει μια διαδικασία ανάγνωσης που ονομάζεται «δειγματοληψία κειμένου» (Cohen, 1990). Βασικά, η έννοια της δειγματοληψίας κειμένου επιβεβαιώνει ότι για να κατανοήσει ένα κείμενο, ο αναγνώστης δεν χρειάζεται να κατανοήσει κάθε λέξη και πρόταση στο κείμενο. Αντί να διαβάζει κάθε λέξη, ο αναγνώστης μπορεί να κατασκευάσει το νόημα του αποσπάσματος διαβάζοντας συγκεκριμένες λέξεις και προτάσεις. Το μοντέλο από πάνω προς τα κάτω τονίζει τη σημασία των διαφορετικών δεξιοτήτων κατανόησης που πρέπει να έχει ο αναγνώστης, όπως το προβλέπει, να αναλύει, να φτάνει σε συμπεράσματα και να μπορεί να κάνει περίληψη του κειμένου.

Παρόλο που το μοντέλο αναγνωστικής κατανόησης από πάνω προς τα κάτω προέκυψε για να αντιμετωπίσει τους περιορισμούς του μοντέλου από κάτω προς τα πάνω, έχει επικριθεί

λόγω της μεγάλης εξάρτησής του από τις προηγούμενες προσδοκίες, τις πληροφορίες και τις γνώσεις του αναγνώστη και την αγνόηση της σημασίας του κειμένου. Επίσης, το μοντέλο από πάνω προς τα κάτω επικρίνεται για την παραμέληση των πιθανών προβλημάτων που ενδέχεται να συναντήσουν οι αναγνώστες κατά τη δημιουργία των προσδοκιών ή των προβλέψεών τους για ένα συγκεκριμένο απόσπασμα, ειδικά όταν το θέμα δεν τους είναι οικείο. Ως εκ τούτου, οι περιορισμοί και η αδυναμία τόσο των μοντέλων ανάγνωσης από κάτω προς τα πάνω όσο και από πάνω προς τα κάτω στην αποσαφήνιση της διαδικασίας αναγνωστικής κατανόησης είχαν ως αποτέλεσμα τη γέννηση του διαδραστικού μοντέλου ανάγνωσης (Ahmadi et al., 2013; Samuels & Kamil., 1988).

3.2.3 Το διαδραστικό μοντέλο (interactive model)

Αυτό το μοντέλο βασίζεται στην αλληλεπίδραση των μοντέλων από κάτω προς τα πάνω και από πάνω προς τα κάτω. Οι Rumelhart (1977) και Grabe και Stoller (2002) υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική ανάγνωση απαιτεί αποκωδικοποίηση τόσο από πάνω προς τα κάτω όσο και από κάτω προς τα πάνω. Οι αναγνώστες, για παράδειγμα, μπορούν να χρησιμοποιούν ανάγνωση από πάνω προς τα κάτω για να αντισταθμίσουν τις ελλείψεις στην ανάγνωση από κάτω προς τα πάνω. Για να επιτύχουν νόημα, χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για να αντισταθμίσουν την έλλειψη γνώσης από κάτω προς τα πάνω (Grabe, 1991).

Ο Stanovich (1980) υποστήριξε ότι το διαδραστικό μοντέλο είναι μια διαδικασία που βασίζεται σε πληροφορίες από διάφορες πηγές όπως η ορθογραφική, η λεξιλογική, η συντακτική και η σημασιολογική γνώση. Κατά την ανάγνωση, οι διαδικασίες αποκωδικοποίησης μπορούν να υποστηρίξουν η μία την άλλη με αντισταθμιστικό τρόπο. Εάν, όταν διαβάζουν λέξη προς λέξη, οι αναγνώστες με καλές δεξιότητες από κάτω προς τα πάνω δεν κατανοούν τα κείμενα, πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους για να τους βοηθήσουν. Εναλλακτικά, οι αναγνώστες που βασίζονται στο μοντέλο από πάνω προς τα κάτω χρησιμοποιούν κειμενικές ενδείξεις και μαντεύουν το νόημα, αλλά πρέπει να αντισταθμίσουν ελλείμματα όπως αδυναμίες στην αναγνώριση λέξεων και έλλειψη αποτελεσματικής επεξεργασίας από κάτω προς τα πάνω.

Αυτά τα τρία μοντέλα της διαδικασίας ανάγνωσης βοηθούν να εξηγηθεί πώς οι αναγνώστες κατασκευάζουν νόημα και πώς αντισταθμίζουν τα ελλείμματα κατανόησης τους. Οι καλοί αναγνώστες συνήθως αλλάζουν το μοντέλο τους με βάση την ανάγκη ενός συγκεκριμένου κειμένου και κατάστασης. Το διαδραστικό μοντέλο, που είναι ο συνδυασμός

των διαδικασιών των δύο προηγούμενων μοντέλων, οδηγεί στην πιο αποτελεσματική επεξεργασία των κειμένων.

3.3 Η σημαντικότητα της αναγνωστικής κατανόησης

Οι μαθητές χρειάζονται δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης για να έχουν επιτυχία τόσο στη σχολική όσο και στην προσωπική ζωή τους. Στην εκπαιδευτική ζωή των μαθητών, η αναγνωστική κατανόηση είναι το βασικό στοιχείο για την κατανόηση όλου του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Το επίπεδο σημαντικότητας της αναγνωστικής κατανόησης αυξάνεται σημαντικά σε όλα τα σχολικά μαθήματα, καθώς οι μαθητές προχωρούν στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι μαθητές χρειάζονται δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης για να εκπληρώσουν με επιτυχία τις εκπαιδευτικές προσδοκίες στο σχολείο. Για παράδειγμα, οι μαθητές αναμένεται να κατανοήσουν τι διαβάζουν από πολλές πηγές προκειμένου να ερευνήσουν θέματα σε διαφορετικούς ακαδημαϊκούς τομείς. Επίσης, η ικανότητα κατανόησης του τι διαβάζουν επιτρέπει στους μαθητές να εντοπίζουν γρήγορα σχετικές πληροφορίες, να αποκλείουν τις άσχετες με το εκάστοτε θέμα και να προσδιορίζουν τις σημαντικές πληροφορίες στις οποίες καλούνται να επικεντρωθούν. Η ακαδημαϊκή επιτυχία προϋποθέτει, επίσης, οι μαθητές να είναι ικανοί να κατανοούν, να αναλύουν και να εφαρμόζουν τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν μέσω της ανάγνωσης. Επίσης, οι μαθητές χρειάζονται την ικανότητα της αναγνωστικής κατανόησης για να καταφέρουν να καταλάβουν και να φέρουν εις πέρας τις ακαδημαϊκές τους εργασίες. Ωστόσο, χωρίς να έχουν δεξιότητες οι μαθητές δεν μπορούν να ολοκληρώσουν τις απαιτούμενες εργασίες (Clarke, Truelove, Hulme, & Snowling, 2013).

Η αναγνωστική κατανόηση είναι επίσης μια δεξιότητα μεγάλης σημασίας, προκειμένου τα άτομα να έχουν επιτυχία στην προσωπική τους ζωή (Blair, Rupley, & Nichols, 2007). Για παράδειγμα, για να πετύχουν, τα άτομα οφείλουν να κατακτήσουν το νόημα του βασικού κειμένου που εμφανίζεται σε καθημερινές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα η ανάγνωση μιας εφημερίδας ή μιας είδησης. Επίσης, τα άτομα χρειάζονται δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης για να έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια δουλειά και να συμμετέχουν με επιτυχία σε διαφορετικές καθημερινές δραστηριότητες (Hoeh, 2015; Mahdavi, & Tensfeldt, 2013). Η ανάγκη για αναγνωστική κατανόηση αυξάνεται σημαντικά αν αναλογιστούμε τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να φέρει η αδυναμία της ανάγνωσης σε

κρίσιμες καταστάσεις. Για παράδειγμα, η αδυναμία ανάγνωσης και κατανόησης των οδηγιών δοσολογίας σε ένα μπουκάλι φαρμάκου ή η προσοχή σε ένα δοχείο επικίνδυνων χημικών μπορεί να θέσει τα άτομα σε μια πολύ επικίνδυνη κατάσταση που απειλεί την ασφάλεια και τη ζωή τους. Η μη επιτυχής ανάγνωση εμποδίζει τους μαθητές να αποφοιτήσουν από το σχολείο, κι έτσι, δεν μπορούν εύκολα να βρουν δουλειά και να ζήσουν ανεξάρτητα (Hoeß, 2015). Παρόλο που μπορεί να βρουν μια θέση εργασίας, το ποσοστό αμοιβής θα είναι πολύ μικρότερο σε σύγκριση με άτομα με καλύτερο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης (Brault, 2012).

3.4 Ανάγνωση μέσω της λογοτεχνίας

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή της διπλωματικής εργασίας σκοπός είναι να διερευνηθεί η συμβολή της λογοτεχνίας στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ως εκ τούτου, αξίζει να καταγραφούν στοιχεία από τη βιβλιογραφία αναφορικά με τη σύνδεση της λογοτεχνίας με τη γλώσσα, τις στρατηγικές με τις οποίες μπορούν να διδαχθούν λογοτεχνικά κείμενα και τα κριτήρια επιλογής των κειμένων/διηγημάτων. Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται στοιχεία σχετικά με τα προαναφερθέντα πεδία.

3.4.1 Η σύνδεση της λογοτεχνίας με τη γλώσσα

Τα τελευταία 20 έτη σημειώθηκε ενδιαφέρον στον επιστημονικό κόσμο για τη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία, μια εξέλιξη που παρείχε μια ισχυρή βάση για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ λογοτεχνίας, γλώσσας και εκπαίδευσης. Η λογοτεχνική θεωρία έχει αγκαλιάσει πολλά θέματα, συμπεριλαμβανομένης της φύσης των προθέσεων ενός συγγραφέα, του χαρακτήρα και της μέτρησης των απαντήσεων ενός αναγνώστη και της χρήσης ενός λογοτεχνικού κειμένου για την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Συγκεκριμένα, υπήρξε επίσης μια συνεχής θεωρητικοποίηση της επιλογής λογοτεχνικών κειμένων για μελέτη, η οποία είχε σημαντική απήχηση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και στις διασυνδέσεις της με την εκπαιδευτική διαδικασία εντός τάξης. Από τη μια πλευρά, υπάρχει μια άποψη, ευρέως διαδεδομένη ακόμη διεθνώς, ότι η μελέτη της λογοτεχνίας είναι η μελέτη ενός εκλεκτού αριθμού μεγάλων συγγραφέων που κρίνονται σύμφωνα με τη διαρκώς σοβαρή φύση της εξέτασης της ανθρώπινης κατάστασης. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η αντίληψη ότι η έννοια

της λογοτεχνίας είναι σχετική και ότι η απόδοση μιας αξίας στα κείμενα είναι μια παροδική διαδικασία που εξαρτάται από τις δεδομένες αξίες μιας δεδομένης εποχής. Ο τρόπος με τον οποίο αλλάζουν τα ενδιαφέροντα και οι αξιολογήσεις ως μέρος μιας διαδικασίας διαμόρφωσης κανόνων είναι, επομένως, άρρηκτα συνδεδεμένος με τους ορισμούς του τι είναι και πού χρησιμεύει η λογοτεχνία. Από αυτή την άποψη, οι ορισμοί της λογοτεχνίας είναι είτε οντολογικοί, καθιερώνοντας μια ουσιαστική, διαχρονική ιδιότητα του τι είναι η λογοτεχνία ή η λογοτεχνική γλώσσα, είτε λειτουργικοί, καθορίζοντας τις ειδικές και μεταβλητές συνθήκες μέσα στις οποίες τα κείμενα χαρακτηρίζονται ως λογοτεχνικά (Benton & Brumfit, 1992).

Η λογοτεχνία ως έννοια μπορεί να οριστεί απλά ως «η τέχνη του λόγου» ή «η τέχνη των λέξεων» και κατ' επέκταση «η τέχνη της γλώσσας». Σύμφωνα με τον Carter (2007) η γλώσσα και η λογοτεχνία είναι οι δύο βασικές διαστάσεις που διαμορφώνουν το πολιτισμικό υπόβαθρο ενός μαθητή και μπορούν να καθορίσουν σε σημαντικό βαθμό την ταυτότητα του. Σημαντικό χαρακτηριστικό της λογοτεχνίας είναι ότι έχει μια διαχρονική φύση. Μέσα από τη λογοτεχνία μπορούν να συζητηθούν ζητήματα που είναι διαχρονικά μέσω του γραπτού λόγου, που είναι ένας σημαντικός τομέας της γλώσσας.

Βασικός στόχος της λογοτεχνίας, εκτός από την απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, είναι η αισθητική απόλαυση, η τέρψη. Από τη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου, ένας μαθητής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, μπορεί να αναπτύξει τη φαντασία του, να αποκτήσει κοινωνικές ευαισθησίες, να αναπτύξει κριτικές ικανότητες αλλά και μεταγνωστικές δεξιότητες. Η ανάγνωση μέσω της λογοτεχνίας μπορεί να επιφέρει διέγερση του στοχασμού των μαθητών και να περάσει κοινωνικά μηνύματα (Καλογήρου, 2003). Έτσι, είναι σημαντικό, αρχικά, ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει τα απαραίτητα κίνητρα, που προάγουν την ευχαρίστηση των μαθητών, ώστε να αυξήσει την επιθυμία τους για τα λογοτεχνικά κείμενα. Αυτό, σύμφωνα με τον Carter (2007), μπορεί να έχει θετική επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών.

3.4.2 Στρατηγικές διδασκαλίας κειμένου

3.4.2.1 Αφήγηση

Σύμφωνα με τους Güneş et al. (2011) μια στρατηγική διδασκαλίας κειμένου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η αφήγηση. Κατά τους Güneş et al. (2011) η χρήση της αφήγησης μπορεί να δημιουργήσει στους μαθητές σημαντικά κίνητρα να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική

διαδικασία, να βοηθήσει στην επίλυση αποριών, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν συναισθήματα. Η αφήγηση μιας ιστορίας περιέχει συνολικά τρία στάδια: αρχίζει με τη βασική υπόθεση, συνεχίζει με την εξέλιξη της ιστορίας (πλοκή) και, τελικά, φτάνει σε ένα τέλος (έκβαση). Ουσιαστικά, η αφήγηση είναι μια διαδικασία στην οποία ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει πραγματικά γεγονότα και προβλήματα. Κατά τον Wedin (2010), οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να κατανοήσουν μια κατάσταση με δύο τρόπους: (1) τον παραδειγματικό (ή επαγωγικό) και (2) τον αφηγηματικό. Αυτοί οι δύο τρόποι είναι εντελώς διαφορετικοί, ωστόσο, μπορεί να υπάρξει συνδυασμός των δύο για την επίτευξη ενός καλύτερου αποτελέσματος (Δοξιάδης, 2003).

Στην περίπτωση του παραδειγματικού τρόπου, υπάρχει ένα τυπικό ρεαλιστικό σύστημα περιγραφής και ερμηνείας ενός φαινομένου. Σε αυτήν την περίπτωση, είναι απαραίτητη η χρήση ρεαλιστικών κριτηρίων για την περιγραφή του φαινομένου στον πραγματικό κόσμο. Αντίθετα, μέσω μιας αφηγηματικής στρατηγικής χρησιμοποιούνται κυρίως μεταφορές σε κατάλληλη αναλογία με σκοπό ο μαθητής να κατανοήσει την κατάσταση ενδιαφέροντος. Κατά τον Brunner (2004), η αφήγηση μπορεί να θεωρηθεί και ως μια μορφή τέχνης. Η χρήση της αφήγησης ως στρατηγικής διδασκαλίας ενός κειμένου είναι άμεσα σχετιζόμενη με τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών, καθώς η χρήση της αφήγησης έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να αυξήσει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών (Cragg & Nation, 2006). Σε πρακτικό επίπεδο, η αφήγηση μπορεί να επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στις προφορικές και γραπτές δεξιότητες των μαθητών ενώ δομείται η ιστορία, ενώ συγγράφεται, καθώς και ενώ επανεξετάζεται (Eisenhauer, 2012).

Κατά τη διαδικασία τη αφήγησης υπάρχουν έξι βασικοί στόχοι (Sahin, 2013):

1. Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ πομπού (εκπαιδευτικού) και δέκτη (μαθητή)
2. Η έκφραση της σκέψης των μαθητών
3. Η ανάπτυξης της φαντασίας και η διαχείριση των συναισθημάτων.
4. Η μετάδοση γνώσης και σημαντικών πληροφοριών.
5. Η πρόκληση συναισθημάτων.
6. Η απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Σε μια σχολική τάξη, η αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο παρέχει κίνητρα στους μαθητές (ακόμη και σε αυτούς με το μικρότερο βαθμό προθυμίας), καθώς μέσω της αφήγησης επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση και του ακροατή (δέκτη). Ως στρατηγική διδασκαλίας η ανάγνωση μπορεί να εκμεταλλευτεί τις επιθυμίες των μαθητών να μιλήσουν αλλά και να αλληλοεπιδράσουν με τους άλλους μαθητές (Dilek Belet & Dala, 2010). Βασικές παράμετροι

μιας επιτυχημένης αφήγησης είναι η δομή της ιστορίας που εξιστορούμε, ο ρυθμός αφήγησης και η εμπλοκή των μαθητών (Bahram, 2020).

3.4.2.2 Δραματοποίηση

Η δραματοποίηση είναι μια διαφορετική στρατηγική διδασκαλίας ενός κειμένου. Με τον όρο δραματοποίηση μπορεί να οριστεί η διαδικασία κατά την οποία μετατρέπουμε ένα αφηγηματικό κείμενο σε δραματικό, με στόχο να πραγματοποιήσουμε μια «σκηνική» αναπαράσταση του (Ulas, 2008). Αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη μέθοδο ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία ενός κειμένου, καθώς με αυτόν τον τρόπο το κείμενο γίνεται «βιωματικό» στους μαθητές και μπορεί να επιτευχθούν σημαντικές αλλαγές στις αντιλήψεις των μαθητών για τον κόσμο.

Αρκετές επιστημονικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι δραστηριότητες δημιουργικού και εκπαιδευτικού δράματος συμβάλλουν θετικά στη γενική εκπαιδευτική διαδικασία και ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες ενισχύουν τις δεξιότητες ομιλίας των μαθητών. Σύμφωνα με τους Rose et al. (2000) οι δραματικές δραστηριότητες και οι δραστηριότητες παιχνιδιού ρόλων είναι πολύτιμες τεχνικές στη σχολική τάξη που προωθούν την ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η δραματική δραστηριότητα έχει πολλές διαφορετικές μορφές και ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσφέρει στους μαθητές πληθώρα μαθησιακών εμπειριών, αναπτύσσοντας ποικίλες μεθοδολογίες ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, τα ενδιαφέροντά του και τα επίπεδα μάθησης. Επιπλέον, οι εν λόγω δραστηριότητες παιχνιδιού ρόλων αφήνουν τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό, ευχάριστο περιβάλλον εντός της σχολικής τάξης, μέσα στο οποίο οι μαθητές ενθαρρύνονται και παρακινούνται να μάθουν αποτελεσματικά τη γλώσσα και να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης αλλά και γραφής (Kalidas, 2014). Τέλος, η δραματοποίηση κάνει το ρόλο των μαθητών πιο ενεργό μέσα στο μάθημα, δημιουργεί ένα ελκυστικό και ουσιαστικό περιβάλλον έκφρασης για τους μαθητές και τους συμμετέχοντες και βελτιώνει τις δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ενισχύοντας, έτσι, τη διατύπωση και την έκφραση ιδεών και απόψεων. Η δραματοποίηση βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τη σχέση αίτιου και αποτελέσματος και την ερμηνεία εννοιών και πλαισίων και επίσης να μάθουν μέσω της χρήσης της ανάγνωσης και του λεξιλογίου (Kalidas, 2014).

3.4.2.3 Χρήση εικόνων

Οι εικόνες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των βιβλίων στις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Bader (1976), για παράδειγμα, βλέπει το οπτικό (εικόνες) και το λεκτικό (λέξεις) ως «αλληλεξαρτώμενα συστατικά» των κειμένων, τα οποία βοηθούν την ανάπτυξη μιας ιστορίας. Ο Moss (1990) αναφέρεται στη «σύνδεση κειμένου και εικόνων» και ο Lunn (2003) αναφέρεται σε ένα «πάντρεμα εικόνων και ιστορίας». Ο Nodelman (1988) διευρύνει αυτήν την άποψη επισημαίνοντας ότι η σχέση είναι πιο πολύπλοκη από την απλή παράθεση της εικόνας σε μια ιστορία. Ακολουθώντας αυτή τη γραμμή σκέψης, ο Sipe (1998) περιγράφει τη σχέση κειμένου-εικόνας ως «συνεργατική» επειδή μαζί οι εικονογραφήσεις και το κείμενο επιφέρουν ένα αποτέλεσμα που είναι πιο σημαντικό από αυτό που θα παρήγαγε μόνο του το κείμενο. Ο Sipe (1998) αναφέρει ότι οι αναγνώστες οφείλουν να ταλαντεύονται μεταξύ του λεκτικού κειμένου και του οπτικού μέρους. Εάν συμβαίνει αυτό, τότε επιτυγχάνεται καλύτερη αναγνωστική κατανόηση από την πλευρά των παιδιών. Επιπλέον, οι εικόνες απεικονίζουν την πλοκή και χρησιμοποιούνται από τα παιδιά για να αναπτύξουν την κατανόηση της πλοκής (Lunn, 2003). Οι εικονογραφήσεις μπορούν να βοηθήσουν στον προσδιορισμό της διάθεσης, στον καθορισμό και στην ανάπτυξη χαρακτήρων ή της πλοκής, παρέχουν διαφορετική οπτική από την απλή ανάγνωση ή ενισχύουν το κείμενο μιας ιστορίας (Golos, Moses & Wolbers, 2012).

Υπάρχει ακόμα μια διαμάχη σχετικά με τον ρόλο της εικονογράφησης στην αναγνωστική κατανόηση. Ο Samuels (1970) σε μια από τις πιο γνωστές θεωρητικές υποθέσεις, δηλώνει ότι οι εικόνες θα μπορούσαν να αποσπάσουν την προσοχή των αναγνωστών σε κάποιο βαθμό και να αυξήσουν τον βαθμό δυσκολίας στην απόκτηση της κύριας ιδέας του κειμένου. Η αρνητική επίδραση της εικονογράφησης στη διαδικασία ανάγνωσης έχει αποτυπωθεί επίσης από τους Torcasio και Sweller (2009), σύμφωνα με τους οποίους οι πολλές πληροφορίες που παρέχονται από το κείμενο και τις εικόνες, κάνουν το αναγνωστικό υλικό να είναι πολύ περίπλοκο για να αναγνωρίζεται γρήγορα.

Ωστόσο, πολλοί ερευνητές δεν ενστερνίζονται την παραδοχή ότι οι εικονογραφήσεις θα είχαν αρνητική επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης, οι Carney και Levin (2002) λαμβάνουν υπόψη τις εικόνες και το αναγνωστικό υλικό, και υποστηρίζουν ότι η αναγνωστική ικανότητα και η απόδοση των αναγνωστών σε πολλά γνωστικά αποτελέσματα που εξαρτώνται από το κείμενο θα μπορούσαν να βελτιωθούν με την εμφάνιση κάποιων εικονογραφήσεων αν αυτές έχουν γίνει με σωστό τρόπο.

3.4.2.4 Ομάδες εργασίας

Η συνεργατική μάθηση ή διαφορετικά η μάθηση μέσω ομάδων εργασίας είναι μια ομαδική μαθησιακή δραστηριότητα οργανωμένη, έτσι ώστε η μάθηση να επαφίεται στην ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μαθητών σε ομάδες και στην οποία κάθε μαθητής θεωρείται υπεύθυνος για τη δική του μάθηση και παρακινείται να αυξήσει τη μάθηση των άλλων (Richards & Rodgers, 2001).

Η διδασκαλία ενός κειμένου σε ομάδες εργασίες περιλαμβάνει διαδικασίες που προάγουν τη βαθιά κατανόηση των κειμένων, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν ανάγνωση πριν και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τη διδασκαλία ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Στις ομάδες εργασίες όλοι οι μαθητές εμπλέκονται και όλοι οι μαθητές έχουν φωνή. Επιπρόσθετα, οι μαθητές μπορούν μερικές φορές να μάθουν περισσότερο ο ένας από τον άλλο, παρά από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, αυτός ο τρόπος διδασκαλίας ενισχύει το κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης. Η τάξη είναι ξεκάθαρα ένα μέρος όπου οι άνθρωποι πρέπει να συνεργαστούν, απαιτώντας ουσιαστικά έναν συμβιβασμό μεταξύ της ατομικότητάς τους και της δυναμικής ολοκλήρης της ομάδας (Liang & Dole, 2006).

Η συνεργατική μάθηση στοχεύει στη μαθητοκεντρική μάθηση και ισχυρίζεται ότι αυξάνει το επίπεδο κατανόησης και συλλογισμού, αναπτύσσει την κριτική σκέψη και αυξάνει το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών (Korpenhaver & Shrader, 2003). Επιπλέον, οι Farzaneh και Nejadansari (2014) προτείνουν ότι η μάθηση στις ομάδες εργασίας είναι μια θεωρητικά βασισμένη προσέγγιση που έχει αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματική στην βελτίωση της μάθησης των μαθητών και στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων σε σύγκριση με άλλες μη συνεργατικές διδακτικές μεθόδους, και υπάρχουν πολλές διαθέσιμες τεχνικές συνεργατικής μάθησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς. Περαιτέρω, πιστεύεται ότι η ενεργός συμμετοχή στις ομάδες εργασίας θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Επιπλέον, σε αυτή την προσέγγιση δημιουργείται μια «ατμόσφαιρα επιτευγμάτων», καθώς οι μαθητές εργάζονται συστηματικά για αυτό που τους έχει ανατεθεί έως ότου όλα τα μέλη της ομάδας επιτύχουν τον στόχο της κατανόησης και ολοκλήρωσης μιας εργασίας (Pan & Wu, 2013).

3.4.3. Επιλογή διδασκαλίας κειμένων/ διηγημάτων

Αρχικά, υπάρχουν διάφοροι λόγοι που τα λογοτεχνικά κείμενα, και ιδιαίτερα τα διηγήματα θα πρέπει να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα σπουδών, και έτσι να διδάσκονται στην τάξη της γλώσσας (Lazar, 1993). Ένας λόγος για τη διδασκαλία διηγημάτων υψηλής ποιότητας στην τάξη είναι ότι διεγείρονται οι γνωστικές ικανότητες και η φαντασία των μαθητών, ενισχύεται η γενική τους αντίληψη για τον κόσμο και εντείνεται η προθυμία τους να διαβάσουν ακόμη περισσότερο (Fisher et al., 1999; Morrow et al., 2009).

Ένας άλλος λόγος που πρέπει να διδάσκονται αυτού του είδους τα λογοτεχνικά κείμενα, όπως τα διηγήματα, είναι ότι κάθε φορά που αναμένεται από τους μαθητές να αντιμετωπίσουν γλωσσικά απαιτητικά κείμενα που αποκλίνουν από την κανονική γλώσσα, αποκτούν κίνητρο να ασχοληθούν και με άλλα είδη αναγνωστικών κειμένων και, κατά συνέπεια, αυτό το κίνητρο θα τους δώσει μια αίσθηση επιτυχίας (McIntosh, 2011). Επιπλέον, αυτή η αίσθηση του επιτεύγματος μπορεί να ενταθεί περαιτέρω με την χρήση μικρότερων και ευκολότερων διηγημάτων, καθώς έτσι οι αναγνώστες μπορούν να ολοκληρώσουν την ανάγνωση ενός ολόκληρου διηγήματος σε σύντομο χρονικό διάστημα και να παρακολουθήσουν την πλοκή και τους χαρακτήρες χωρίς εμπόδια (Goldberg & Houser, 2017). Επομένως, η περιορισμένη έκταση του συγκεκριμένου είδους είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες για τους οποίους επιλέγονται τα διηγήματα, καθώς είναι πρακτικά εύκολο να διδαχθούν μέσα σε λίγες διδακτικές ώρες (Collie & Slater, 1987; Daskalovska & Dimova, 2012).

Δεύτερον, τα λογοτεχνικά κείμενα, όπως τα διηγήματα θεωρούνται αυθεντικό υλικό (Collie & Slater, 1987) και δεδομένου ότι το αυθεντικό υλικό έχει χαρακτηριστικά πραγματικής και λειτουργικής γλώσσας (Nuttall, 1996), οι μαθητές εξοικειώνονται με απαιτητικά κείμενα, το οποία περιλαμβάνουν πολύπλοκα συντακτικά μοτίβα και άγνωστες δομές και, κατά συνέπεια, στρατηγικές ανάγνωσης αναπτύσσονται από τους μαθητές σε μια προσπάθεια να διευκολυνθεί η διαδικασία της ανάγνωσης (Goodman et al., 2017).

Κάτι ακόμα που αξίζει να παρατεθεί, είναι ότι κάθε φορά που διδάσκεται λογοτεχνία, οι μαθητές εμπλέκονται σε ερμηνευτικές συζητήσεις που οδηγούν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης (Nystrand, 2006). Με άλλα λόγια, οι δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών φαίνεται να βελτιστοποιούνται κάθε φορά που απαιτείται να εμβαθύνουν σε λογοτεχνικά κείμενα σε μια προσπάθεια να βελτιώσουν την κατανόησή τους (VanDeWeghe, 2007). Επιπλέον, η χρήση λογοτεχνικών κειμένων υψηλής ποιότητας είναι υψίστης σημασίας, καθώς οι δεξιότητες κατανόησης των μαθητών φαίνεται να προωθούνται

κάθε φορά που αλληλοεπιδράν με πολύπλοκα και προκλητικά κείμενα (Malloy & Gambrell, 2013).

3.4.4. Κριτήρια επιλογής κειμένων/ διηγημάτων

Όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής διηγημάτων, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πρώτα απ' όλα, υπάρχουν τρεις βασικοί τομείς που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως ο σκοπός της διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και κάποιοι άλλοι παράγοντες που έχουν να κάνουν με το ίδιο το κείμενο, όπως προτείνει ο Lazar (1993). Από αυτή την άποψη, η ηλικία των μαθητών, το επίπεδο επάρκειας, η εξοικείωση με λογοτεχνικά κείμενα, οι γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο καθώς και η προσβασιμότητα, η χρήση και η έκταση των λογοτεχνικών κειμένων είναι κάποιες από τις παραμέτρους που οφείλουν να έχουν υπόψη οι δάσκαλοι κατά τη διδασκαλία διηγημάτων στην τάξη (VanDeWeghe, 2007).

Επιπλέον, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ικανότητες και οι ανάγκες των μαθητών, καθώς και ο βαθμός γνώσης που απαιτείται για την αξιολόγηση των λογοτεχνικών κειμένων (Hill, 1994). Επιπρόσθετα, τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι ένας άλλο σημαντικό κριτήριο που οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να υπολογίζουν κατά την επιλογή λογοτεχνικών κειμένων, καθώς οι μαθητές φαίνεται να απολαμβάνουν περισσότερο την ανάγνωση κειμένων που το περιεχόμενό τους κεντρίζει την προσοχή τους (McKay, 2001). Εκτός από την προηγούμενη δήλωση, το επίπεδο αναγνωσιμότητας, το θέμα και η εμφάνιση των κειμένων είναι μεταξύ των παραγόντων που συμβάλλουν στο επίπεδο ενδιαφέροντος των κειμένων (Schraw et al., 1995) και για αυτό είναι σημαντικό να εκτιμώνται ιδιαίτερα κατά την επιλογή λογοτεχνικών κειμένων.

3.4.5 Λογοτεχνία, αναγνωστική ικανότητα και μαθησιακές δυσκολίες

Η αναγνωστική κατανόηση είναι ένα ουσιαστικό συστατικό της ανάγνωσης που χρειάζονται όλοι οι μαθητές για να εξασφαλίσουν επιτυχία τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην προσωπική ζωή. Ωστόσο, η πλειονότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στο να κατανοήσουν τι διαβάζουν (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001; Graham & Bellert, 2005; Klingner, Vaughn, & Boardman, 2007; Shaywitz, 2003).

Περίπου το 80% (Kavale & Reece, 1992) έως το 90% (Kavale & Forness, 2000) των μαθητών που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγάλα προβλήματα στην εκμάθηση του πώς να διαβάζουν, πράγμα που έχει επίπτωση στο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης τους (Khasawneh & Al-Rub, 2020). Τα προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης που συναντάνε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να λάβουν διαφορετικές μορφές, όπως ακατάλληλη χρήση της προηγούμενης γνώσης που ήδη έχουν αποκτήσει (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001; Graham & Bellert, 2005), έλλειψη λεξιλογίου (Clemens & Simmons, 2014; Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001; Graham & Bellert, 2005; Jitendra, Edwards, Sacks, & Jacobson, 2004), έλλειψη αναγνωστικής ευχέρειας (Graham & Bellert, 2005), αποτυχία στη διάκριση μεταξύ διαφορετικών δομών κειμένου (Cain, 1996; Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001; Graham & Bellert, 2005; Wong & Wilson, 1984) και δυσκολία εξαγωγής συμπερασμάτων (Sencibaugh, 2007). Λεπτομερής επεξήγηση για κάθε πρόβλημα παρέχεται στην επόμενη ενότητα.

3.4.5.1 Ο ρόλος της προηγούμενης γνώσης και η χρήση κατάλληλου κειμένου

Η έλλειψη κατάλληλης χρήσης των προηγούμενων γνώσεων είναι μία από τις δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης που δεν επιτρέπει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν με επιτυχία ένα γραπτό κείμενο (Graham & Bellert, 2005). Η προηγούμενη γνώση είναι, επίσης, κοινώς γνωστή ως «υπόβαθρο», η οποία αναφέρεται στο «άθροισμα των όσων γνωρίζει ένα άτομο για το περιεχόμενο ενός κειμένου» (Brandao & Oakhill, 2005). Με άλλα λόγια, προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα ένα γραπτό απόσπασμα, ο αναγνώστης χρειάζεται να κάνει μια σύνδεση μεταξύ των νέων κειμενικών πληροφοριών και όλων των πληροφοριών της γενικής γνώσης και των προσωπικών εμπειριών που έχει ήδη σχετικά με το θέμα της ανάγνωσης (McNamara & Kintsch, 1996). Η σύνδεση μεταξύ των γνώσεων που έχει ήδη ο αναγνώστης και του κειμενικού υλικού είναι σημαντική, ώστε να διευκολυνθεί κατά τη διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου (Kintsch & Rawson, 2005).

Η δυνατότητα κατάλληλης χρήσης και ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης είναι ένας σημαντικός παράγοντας που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα ένα κείμενο (Pressley, 2000). Σε σύγκριση με αναγνώστες με λιγότερες γνώσεις, οι αναγνώστες που έχουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με την ανάγνωση μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα ένα γραπτό κείμενο (Johnston, 1984).

Επιπλέον, η κατοχή βασικών γνώσεων αναφορικά με το αναγνωστικό υλικό διευκολύνει τη διαδικασία της κατανόησης, αφήνοντας τους μαθητές να προβλέψουν για το τι

θα αναφερθεί στο κείμενο παρακάτω, να θέτουν κάποιες προσδοκίες, να βγάλουν συμπεράσματα σχετικά με την ανάγνωση (Cain & Oakhill, 2001), να καθοδηγήσουν την προσοχή τους στις σημαντικές πληροφορίες και να διευκολύνουν την ανάκληση των πληροφοριών (Anderson & Pearson, 1984). Επιπρόσθετα, η προηγούμενη γνώση είναι πολύ σημαντική στο να βοηθήσει τους μαθητές με την κατανόηση όλων των πληροφοριών που είναι σιωπηρές και να ανακαλούν εύκολα αυτά που έχουν διαβάσει (Brandao & Oakhill, 2005). Παρόλο που η προηγούμενη γνώση είναι κρίσιμο στοιχείο για τη διευκόλυνση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, ορισμένοι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, δεν μπορούν να κατανοήσουν πλήρως ένα κείμενο λόγω των περιορισμένων βασικών γνώσεων τους.

Όταν πρόκειται ειδικά για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συναντάνε δυσκολία στο να αναπτύξουν και να φέρουν τις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με την ανάγνωση, το οποίο επηρεάζει αρνητικά την αναγνωστική τους κατανόηση (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001; Graham & Bellert, 2005). Η μελέτη των Maria and MacGinitie (1980) σε μαθητές της τετάρτης έως της έκτης τάξης δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες, διαπίστωσε ότι παρόλο που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που είχαν σημαντικά προβλήματα ανάγνωσης έτειναν να εξαρτώνται από τις βασικές τους γνώσεις για να ανακαλούν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το γραπτό κείμενο, η βασική τους γνώση ερχόταν σε σύγκρουση με την κατανόηση του κειμένου. Με άλλα λόγια, οι μαθητές μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους για να εξηγήσουν το γραπτό απόσπασμα. Ωστόσο, δεν κατάφεραν να κατανοήσουν με ακρίβεια τις νέες πληροφορίες προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν είτε για να τροποποιήσουν τις προβλέψεις τους είτε να τις εντάξουν στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Ως αποτέλεσμα, αυτοί οι μαθητές έτειναν να εξαλείψουν νέες πληροφορίες που παρουσιάστηκαν στο γραπτό απόσπασμα όταν δεν ταίριαζαν με τις προηγούμενες γνώσεις τους αντί να τροποποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους. Άλλοι ερευνητές έχουν βρει παρομοίως ότι, αν και ορισμένοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν προηγούμενες γνώσεις σχετικά με το θέμα της ανάγνωσης, συνήθως αποτυγχάνουν να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα αυτή τη γνώση για να διευκολύνουν την κατανόησή τους για τις νέες πληροφορίες σε ένα κείμενο (Graham & Bellert, 2005). Ως εκ τούτου, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να πραγματοποιήσουν κάποιες προαναγνωστικές δραστηριότητες για να μπορέσουν να ενεργοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις αυτών των μαθητών για ένα δεδομένο θέμα.

Παρόλο που η έλλειψη χρήσης προηγούμενων γνώσεων με τον κατάλληλο τρόπο εμποδίζει τους μαθητές να κατανοήσουν επιτυχώς ένα κείμενο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν και να ενεργοποιήσουν τις προηγούμενες

γνώσεις τους χρησιμοποιώντας διαφορετικές δραστηριότητες ανάγνωσης. Για να βοηθήσουν με επιτυχία τους μαθητές τους να αναπτύξουν επαρκείς βασικές γνώσεις, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν κείμενα με θέματα που είναι πιο οικεία στους μαθητές τους (Smith, 2004). Αρκετές μελέτες διαπίστωσαν ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν διδάσκονται μέσω δραστηριοτήτων που αξιολογούν, ενεργοποιούν και διεγείρουν τις προηγούμενες γνώσεις τους πριν εμπλακούν στη διαδικασία της ανάγνωσης (Jitendra, Horppes, & Xin, 2000). Αυτές οι δομημένες δραστηριότητες προ-ανάγνωσης περιλαμβάνουν ορισμένες μεταγνωστικές στρατηγικές, όπως οπτικά βοηθήματα (Graham & Bellert, 2005) καταγιισμό ιδεών, δραστηριότητες ερωτήσεων και δραστηριότητες γραφής που συνδέονται με το θέμα για να βοηθήσουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους στο κείμενο (Graham & Bellert, 2005). Μέσω της χρήσης δραστηριοτήτων προ-ανάγνωσης, οι οποίες έχουν ως στόχο τόσο την ανάπτυξη όσο και την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών απλοποιώντας τις κειμενικές πληροφορίες, ώστε να είναι κατανοητές σε όλους τους μαθητές. Αυτό βοηθά στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, επιτρέποντας στους μαθητές να ανακαλέσουν εύκολα και με ακρίβεια ό,τι έμαθαν, να οργανώσουν τις νέες πληροφορίες που μόλις έμαθαν από το κείμενο (Graham & Bellert, 2005) και να συνδέσουν την προηγούμενη γνώση με τις πληροφορίες μέσα στο κείμενο (Kintsch & Rawson, 2005).

3.4.5.2 Το επίπεδο δυσκολίας του λεξιλογίου των κειμένων

Η γνώση του λεξιλογίου είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει θετικά την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών, επιτρέποντάς τους να αποκωδικοποιήσουν γρήγορα το λεξιλόγιο στο γραπτό κείμενο, το οποίο είναι βασικό συστατικό της ανάγνωσης (Qian, 2002). Έτσι, υπάρχει μια ισχυρή και αδιαμφισβήτητη σχέση μεταξύ της γνώσης του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001).

Η σύνδεση ανάμεσα στη γνώση του λεξιλογίου και στην κατανόηση περιγράφεται επίσης ως μια αμοιβαία σχέση. Με άλλα λόγια, η κατοχή περισσότερων γνώσεων λεξιλογίου ενισχύει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών και ενδέχεται να βελτιωθεί μέσω αναγνωστικών εμπειριών (Cunningham & Stanovich, 1997). Επίσης, σε σύγκριση με μαθητές με χειρότερο επίπεδο λεξιλογίου, οι μαθητές με περισσότερες γνώσεις λεξιλογίου κατανοούν καλύτερα ένα γραπτό κείμενο και είναι σε θέση να κατανοήσουν γρήγορα τι σημαίνουν οι

λέξεις (Clemens & Simmons, 2014). Ο Qian (2002) επεσήμανε ότι η κατοχή ενός μεγαλύτερου εύρους λεξιλογίου δίνει στον μαθητή μια μεγαλύτερη βάση δεδομένων από την οποία μπορεί να μαντέψει το νόημα των άγνωστων λέξεων ή τι σημαίνουν οι λέξεις που συνάντησε πρόσφατα. Παρόλο που η γνώση του λεξιλογίου παίζει κρίσιμο ρόλο στη διευκόλυνση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, ορισμένοι αναγνώστες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και εκείνων που έχουν χαμηλές δεξιότητες κατανόησης, αποτυγχάνουν να κατανοήσουν με επιτυχία ένα κείμενο λόγω του περιορισμένου επιπέδου λεξιλογίου τους (Jitendra, Edwards, Sacks, & Jacobson, 2004).

Η ανεπάρκεια γνώσης λεξιλογίου είναι ένα άλλο πρόβλημα που συμβάλλει αρνητικά στην αποτροπή της κατανόησης ενός κειμένου (Graham & Bellert, 2005) και σχετίζεται αρνητικά με την πρόοδο των μαθητών, ειδικά μετά την τρίτη τάξη δημοτικού. Αρκετοί ερευνητές βρήκαν ότι η κατανόηση ενός αποσπάσματος από τους μαθητές επηρεάζεται από το πόσο εξοικειωμένοι είναι με τις λέξεις που χρησιμοποιούνται στο εκάστοτε απόσπασμα (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker 2001). Για παράδειγμα, οι Graham και Bellert (2005), εξήγησαν πώς η γνώση του λεξιλογίου των μαθητών επηρεάζει την κατανόησή τους για ένα γραπτό κείμενο.

Όσον αφορά στις μαθησιακές δυσκολίες, οι Gersten, Fuchs, Williams και Baker (2001) σημείωσαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συναντάνε δυσκολίες να κατανοήσουν με ακρίβεια πολλές λέξεις και την ορολογία που χρησιμοποιείται στα κείμενα. Όπως είναι λογικό, εκτός από την κατάλληλη βασική γνώση του θέματος, οι μαθητές πρέπει να έχουν γνώση της ορολογίας και των λέξεων που χρησιμοποιούνται σε ένα κειμενικό απόσπασμα, προκειμένου να το κατανοήσουν καλύτερα (Anderson & Pearson, 1984). Ωστόσο, σε σύγκριση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους, οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες συνήθως δεν κατέχουν πολλές γνώσεις λεξιλογίου για να φέρουν εις πέρας μια δραστηριότητα ανάγνωσης (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001). Με άλλα λόγια, έχουν σοβαρά ελλείμματα λεξιλογίου (Clemens & Simmons, 2014). Έτσι, η αναγνωστική κατανόησή τους επηρεάζεται αρνητικά από την έλλειψη γνώσης λεξιλογίου (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001). Οι Hulme και Snowling (2016) επεσήμαναν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο, χρησιμοποιούν τους περισσότερους γνωστικούς πόρους τους, προσπαθώντας να αποκωδικοποιήσουν το άγνωστο λεξιλόγιο, ενώ διαβάζουν τα αποσπάσματα. Ως αποτέλεσμα, λόγω των λεξιλογικών ελλείψεων, δεν καταφέρνουν να αποδώσουν σωστά το νόημα αυτών που διαβάζουν.

Επιπλέον, οι Ricketts, Nation και Bishop (2007) διαπίστωσαν ότι το περιορισμένο λεξιλόγιο που διαθέτουν οι μαθητές, θα μπορούσε να περιορίσει την κατανόησή τους για ένα

κείμενο, ειδικά όταν αυτό περιέχει άγνωστο λεξιλόγιο. Επίσης, σε σύγκριση με μαθητές με υψηλές δεξιότητες κατανόησης, οι μαθητές με χαμηλή κατανόηση εμφάνισαν ελλείμματα λεξιλογίου και μπορούσαν να διαβάσουν μόνο λιγότερο λεξιλόγιο εξαίρεσης. Ομοίως, οι Grabe και Stoller (2002) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο της γνώσης του λεξιλογίου επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Έτσι, οι μαθητές με περισσότερες γνώσεις λεξιλογίου δύνανται να κατανοήσουν ευκολότερα το κείμενο σε σύγκριση με μαθητές με χαμηλότερο λεξιλογικό επίπεδο. Αυτά τα αποτελέσματα συνάδουν, επίσης, με τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών.

3.4.5.3 Έλλειψη αναγνωστικής ευχέρειας

Η έλλειψη αναγνωστικής ευχέρειας είναι ένα άλλο πρόβλημα που επηρεάζει αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001). Η αναγνωστική ευχέρεια είναι ένα βασικό συστατικό της ανάγνωσης που αναφέρεται στην ικανότητα των αναγνωστών να διαβάζουν με ακρίβεια, αυτόματα και γρήγορα ένα γραπτό απόσπασμα (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002). Η ευχέρεια επιτρέπει στους αναγνώστες να επεξεργάζονται γρήγορα το λεξιλόγιο ενός κειμένου, όπως αντιστοιχίες γραμμάτων-ήχων, να κάνουν αυτόματα μια σύνδεση μεταξύ λέξεων και εννοιών, να επεξεργάζονται γρήγορα πληροφορίες και να σκέφτονται το απόσπασμα κατά την ανάγνωση, κάτι που οδηγεί στην κατασκευή του νοήματος αυτού που διαβάζουν. Η ικανότητα γρήγορης και ομαλής ανάγνωσης βοηθά τους αναγνώστες τόσο στο να αποκωδικοποιήσουν όσο και στο να αναγνωρίσουν λέξεις, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη καλύτερης αναγνωστικής ικανότητας για την κατασκευή νοημάτων (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002).

Αντίθετα, ο αργός ρυθμός επεξεργασίας κειμένου μπορεί να εμποδίσει τη σκέψη των αναγνωστών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ανάγνωσης και να επιβαρύνει τη μνήμη εργασίας τους με τις πολλές προσπάθειές τους να κατανοήσουν λέξεις, οι οποίες οδηγούν σε διακοπή της κατανόησης του κειμένου. Με άλλα λόγια, αντί να εστιάζει στο περιεχόμενο της ανάγνωσης και στο πώς συνδέονται οι λέξεις μεταξύ τους, η αργή ανάγνωση λέξεων και πληροφοριών περιορίζει την προσοχή των μαθητών στα γράμματα και στο λεξιλόγιο, γεγονός που τους εμποδίζει να επεξεργάζονται πληροφορίες στη μνήμη εργασίας τους (Therrien, 2004). Έτσι, εκτός από το να βοηθά τους μαθητές να διαβάζουν και να επεξεργάζονται γρήγορα και με ακρίβεια τις πληροφορίες, η αναγνωστική ευχέρεια παίζει κρίσιμο ρόλο στη διευκόλυνση της αναγνωστικής τους κατανόησης.

Υπάρχει μια ισχυρή αμοιβαία σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική ευχέρεια και στη κατανόηση (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001). Οι Cunningham και Stanovich (1998) περιέγραψαν αυτή την αμοιβαία σχέση δηλώνοντας πως οι αργές διαδικασίες αναγνώρισης λέξεων, εξαντλούν τους μαθητές που θα πρέπει να προσπαθήσουν περισσότερο για την κατανόηση το κειμένου. Έτσι, η ανάγνωση και η απόδοση νοήματος εμποδίζεται και οι μαθητές εμφανίζουν αρνητική στάση απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα.

Ομοίως, οι Hudson, Lane και Pullen (2005) τόνισαν ότι κάθε πτυχή της αναγνωστικής ευχέρειας έχει μια σαφή σύνδεση με την κατανόηση κειμένου. Διευκρίνισαν τη σχέση μεταξύ της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης, τονίζοντας ότι η έλλειψη ακρίβειας και ταχύτητας στην ανάγνωση λέξεων αντανακλά το έλλειμμα της ευχέρειας των μαθητών, κάτι που παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτροπή της πρόσβασης στο νόημα του κειμένου. Με άλλα λόγια, οι αναγνώστες χωρίς ευχέρεια κινδυνεύουν να παρερμηνεύσουν το κείμενο. Επιπλέον, η ισχυρή συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των μέτρων της αναγνωστικής ευχέρειας και των άμεσων μετρήσεων της αναγνωστικής κατανόησης υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό τη συλλογιστική αυτής της σχέσης (Speece & Ritchey, 2005).

Αν και η αναγνωστική ευχέρεια είναι μιας ιδιαίτερης σημασίας δεξιότητα που θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια γέφυρα σύνδεσης της αναγνώρισης λέξεων και της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της εξομάλυνσης της επεξεργασίας των πληροφοριών από τους μαθητές, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συχνά ελλείμματα στον τομέα της ευχέρειας (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002), που τους εμποδίζουν να κατασκευάσουν με επιτυχία το νόημα ενός γραπτού κειμένου (Chard et al., 2002). Η εν λόγω δυσκολία έχει να κάνει με την αδυναμία των μαθητών να διαβάσουν λέξεις, την αδυναμία αποκωδικοποίησης των λέξεων και τα ελλείμματα σε κατανόηση φράσεων και προτάσεων με ακρίβεια και ταχύτητα (Chard et al., 2002). Άλλοι ερευνητές παρατήρησαν ότι η πλειονότητα των μαθητών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν ακαδημαϊκή αποτυχία λόγω των ελλειμμάτων τους στην αναγνωστική ευχέρεια, στην κατανόηση ή και στα δύο (Therrien, 2004). Ομοίως, οι Wolf και Katzir-Cohen (2001) τόνισαν ότι η ύπαρξη δυσκολιών σε ορισμένες πτυχές της ανάγνωσης, όπως ελλείμματα ταχύτητας, φωνολογική αδυναμία ή αποτυχία και στα δύο, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη προβλημάτων στην αναγνωστική ευχέρεια και στην κατανόηση.

3.4.5.4 Ο ρόλος της δομής του κειμένου

Η περιορισμένη γνώση σχετικά με τις κοινές δομές ενός κειμένου είναι μια ακόμα παράμετρος που ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με

μαθησιακές δυσκολίες. Οι δομές του κειμένου είναι ο τρόπος οργάνωσης των κειμενικών πληροφοριών από τον συγγραφέα, προκειμένου να επικοινωνήσει ένα μήνυμα σε έναν αναγνώστη (Weaver & Kintsch, 1991). Η γνώση των δομών κειμένου διευκολύνει σημαντικά τη μάθηση και βοηθά τους μαθητές να συνδυάσουν τις πληροφορίες του κειμένου και να διαφοροποιήσουν μεταξύ σημαντικών και λιγότερο σημαντικών ιδεών (Sáenz, & Fuchs, 2002). Διευκολύνει, επίσης, την εκμάθηση του κειμένου ενθαρρύνοντας τους μαθητές να κάνουν σχετικές ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο ενώ συμμετέχουν στη διαδικασία ανάγνωσης (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001). Επιπλέον, η ικανότητα να αναγνωρίζουν οι μαθητές τους διαφορετικούς τύπους δομών του κειμένου ενισχύει σημαντικά την αναγνωστική επίδοσή τους. Σύμφωνα με τους Meyer, Brandt και Bluth (1980), η γνώση των δομών κειμένου επιτρέπει στους μαθητές να οργανώσουν τις πληροφορίες που παρατίθενται στο γραπτό κείμενο ενώ διαβάζουν, κάτι που βοηθά στη βελτίωση και στην οργάνωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές να γνωρίζουν τη δομή του κειμένου, καθώς αναμένεται να έρθουν σε επαφή με ποικίλους τύπους κειμενικών δομών, ενώ προχωρούν στο σχολείο (Graham & Bellert, 2005).

Καθώς οι μαθητές προχωρούν στο σχολείο, αντιμετωπίζουν διαφορετικούς τύπους κειμενικών πληροφοριών. Αυτοί οι τύποι κειμένων περιλαμβάνουν, αλλά δεν περιορίζονται σε ποιήματα, θεατρικά έργα, ιστορίες, μυθιστορήματα, περιγραφές και αναφορές. Μεταξύ όλων των διαφορετικών τύπων δομών κειμένου, η αφήγηση και τα επεξηγηματικά κείμενα είναι οι πιο γνωστοί τύποι κειμένου που συναντούν οι μαθητές κατά τη μάθηση (Graham & Bellert, 2005). Ένα επεξηγηματικό κείμενο είναι ένας τύπος κειμενικής πληροφορίας, που αναπτύσσεται συχνά για να παρέχει στους αναγνώστες νέες πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με τον κόσμο και τα φυσικά φαινόμενα (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001). Με άλλα λόγια, η κύρια εστίαση των κειμένων αυτών είναι στην έκφραση ιδεών, εννοιών, ζητημάτων, επιχειρημάτων (Berman & Nir-sagiv, 2007), αιτίας και αποτελέσματος, προβλημάτων και λύσης, καθώς και αποσαφήνιση της λογικής σχέσης μεταξύ τους (Berman & Nir-sagiv, 2007). Σε αντίθεση με το επεξηγηματικό κείμενο, το αφηγηματικό κείμενο είναι μια ιστορία που γράφεται σκόπιμα για να διασκεδάσει ή να ψυχαγωγήσει τον αναγνώστη (Sáenz, & Fuchs, 2002). Τα αφηγηματικά κείμενα χωρίζονται σε μυθοπλαστικά (πχ διηγήματα, νουβέλες, μυθιστορήματα, μύθοι, παραμύθια, θρύλοι, μπαλάντες, θεατρικά έργα) και τα μη-μυθοπλαστικά (πχ δημοσιογραφικές ειδήσεις, χρονογραφήματα, μαρτυρίες, ιστοριογραφίες, (αυτό)βιογραφίες, ημερολόγια κ.α.). Τα συστατικά των αφηγηματικών κειμένων συχνά γράφονται ακολουθώντας την ίδια δομή ιστορίας, η οποία αποτελείται από το σκηνικό, τους

χαρακτήρες, τα γεγονότα και τα αποτελέσματα, γεγονός που τα καθιστά εύκολα κατανοητά από τους μαθητές (Graham & Bellert, 2005).

Αν και η γνώση των δομών κειμένου είναι μια σημαντική δεξιότητα, ορισμένοι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν δυσκολία στη διάκριση μεταξύ διαφορετικών τύπων κειμενικών δομών, που επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική τους κατανόηση (Graham & Bellert, 2005). Σε αντίθεση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αναπτύσσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για τη διαφοροποίηση μεταξύ διαφορετικών τύπων κειμένων (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001). Έτσι, συχνά χρειάζονται τη βοήθεια των εκπαιδευτικών για να αναπτύξουν τις γνώσεις τους για διαφορετικούς τύπους δομών που χρησιμοποιούνται συνήθως στο γραπτό κείμενο (Graham & Bellert, 2005). Οι Wong και Wilson (1984) ανέφεραν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν λιγότερη επίγνωση των δομών του κειμένου και απέτυχαν να αναδιοργανώσουν αποδιοργανωμένα κείμενα σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι σε σύγκριση με τους τυπικούς μαθητές, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έτειναν να αναγνωρίζουν και να αναπτύσσουν αργά τη γνώση των κύριων συστατικών των αφηγηματικών και των επεξηγηματικών κειμένων (Weisberg & Balajthy, 1989). Ομοίως, ο Cain (1996) τόνισε ότι σε σύγκριση με τα μικρότερα παιδιά που αντιστοιχούσαν στην αναμενόμενη ικανότητα κατανόησης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν λιγότερη επίγνωση της δομής ενός αφηγηματικού κειμένου. Επίσης, οι Saenz και Fuchs (2002) βρήκαν ότι η σύνθεση του νοήματος ενός επεξηγητικού κειμένου είναι περισσότερο δύσκολη από εκείνη ενός αφηγηματικού για τους περισσότερους μαθητές. Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έρχονται σε επαφή με περισσότερες προκλήσεις ως προς την κατανόηση του επεξηγηματικού κειμένου παρά με τα αφηγηματικά κείμενα.

Κεφάλαιο 4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται ευρήματα από έρευνες στον διεθνή και ελληνικό χώρο αναφορικά με τις πρακτικές και στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, παρατίθενται έρευνες που σχετίζονται με την αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων με στόχο την αναγνωστική ενίσχυση μαθητών δημοτικού.

4.1 Έρευνες αναφορικά με τις πρακτικές και στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

Λόγω της σημαντικότητάς της, η αναγνωστική κατανόηση κατέχει αξιοσημείωτο ρόλο στο ερευνητικό πεδίο της ανάγνωσης.

Η έρευνα του Grabe (2009) παρουσίασε μια λίστα που περιλαμβάνει 11 μεθόδους-στρατηγικές για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Όλες αυτές οι μέθοδοι επικεντρώνονται στη χρήση μιας ή πολλαπλών στρατηγικών ανάγνωσης από αυτές που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο (αφήγηση, δραματοποίηση, χρήση εικόνων, ομάδες εργασίας). Ορισμένες από αυτές εστιάζουν στη σημασία της μοντελοποίησης της στρατηγικής των εκπαιδευτικών, ενώ άλλες δίνουν έμφαση στη σημασία της ομαδικής εργασίας και της συνεργατικής μάθησης για τη χρήση των στρατηγικών και την επίτευξη υψηλού επιπέδου αναγνωστικής κατανόησης.

Επιπλέον, οι Harvey και Goudvis (2000) επιβεβαίωσαν τη σημασία της χρήσης των εικόνων που ταιριάζουν με τα κείμενα και της χρήσης τους κατά την ανάγνωση ως στρατηγικές για τη βελτίωση της κατανόησης ενός κειμένου. Σύμφωνα με τους Harvey και Goudvis (2000) είναι σημαντικό οι αναγνώστες να λαμβάνουν υπόψη τις εικόνες μέσα στο κείμενο κατά την ανάγνωση για να βελτιώσουν το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης τους. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές συνειδητά ως εργαλεία για να προσεγγίσουν ένα κείμενο, μπορούν να παρακολουθούν τη διαδικασία της ανάγνωσης για να επιτύχουν την κατανόηση. Επιπλέον, η χρήση των εικόνων προωθεί την προσωπική κατασκευή νοήματος των κειμένων από την πλευρά των μαθητών.

Η έρευνα των Πολίτη – Γεωργούση & Καραμπατζάκη (2019) που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σκοπό είχε να καταγράψει τις στρατηγικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών τους αλλά και των μαθητών με διάγνωση με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στην έρευνα συμμετείχαν 105 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την έρευνά τους προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές που μπορούν να χαρακτηριστούν «παραδοσιακές», ενώ σε μικρότερο βαθμό επιλέγουν πιο εξειδικευμένες στρατηγικές, καθώς δεν έχουν την απαραίτητη επιμόρφωση και τις απαραίτητες γνώσεις για να τις χρησιμοποιήσουν. Οι Πολίτη – Γεωργούση & Καραμπατζάκη (2019), θεωρούν, για το λόγο αυτό, σημαντική την ανάγκη παροχής προγραμμάτων κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς στη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης όπως η χρήση εικόνων, η δραματοποίηση ή η συνεργατική μάθηση. Τα αποτελέσματα σχετικά με τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης έδειξαν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει στρατηγικές όπως να παρέχουν κίνητρα στους μαθητές στο να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα του κειμένου, να τους παρακινούν να κάνουν ερωτήσεις και να αναπτύξουν μια δημιουργική αλληλοεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών με βάση το κείμενο, να παρακινούν τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις και να διατυπώσουν τις προσωπικές τους απόψεις ή να κάνουν υποθέσεις για τη συνέχεια της ιστορίας. Επίσης, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κάνει χρήση κειμένων με βάση το επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών, προσαρμόζοντας τα κείμενα στο επίπεδο της τάξης. Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως κάνουν χρήση σχεδιαγραμμάτων, εικόνων και πινάκων για να ενισχύσουν το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης. Στρατηγικές όπως η συνεργατική μάθηση και η δραματοποίηση είχαν λιγότερο συχνή εφαρμογή.

Στην έρευνα των Klingner et al. (2010) σκοπός ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό πραγματοποίησαν ποιοτική έρευνα σε δείγμα 41 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην οποία κατέγραψαν μέσα από παρατηρήσεις μαθημάτων τις στρατηγικές και πρακτικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι μετά από 42 συνεχόμενα μαθήματα οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούσαν καμία παρέμβαση αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε 30 μαθήματα, η μόνη στρατηγική που σκοπό είχε να ενισχύσει την αναγνωστική κατανόηση ήταν το να ερωτώνται οι μαθητές αναφορικά με το κείμενο και να κάνουν διάλογο με τους συμμαθητές τους. Σε 49 μαθήματα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν περαιτέρω στρατηγικές, αλλά η πλειοψηφία

αυτών αφορούσαν στην ενθάρρυνση των μαθητών να κάνουν ερωτήσεις και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Η πρόβλεψη ήταν η στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε σε μεγαλύτερο εύρος. Οι πιο εξειδικευμένες τεχνικές, όπως το να βρουν οι μαθητές την κύρια ιδέα του κειμένου, η δημιουργία περίληψης ή η χρήση τεχνικών δραματοποίησης χρησιμοποιήθηκαν αρκετά σπανιότερα. Τέλος, οι Klingner et al. (2010) παρατήρησαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχουν αυτοπεποίθηση στο πώς να ενισχύσουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών τους και δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να χρησιμοποιήσουν πιο εξειδικευμένες τεχνικές.

4.2 Έρευνες σχετικά με την αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης

Παρά τη σύνδεση της λογοτεχνίας με την ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση, η ερευνητική δραστηριότητα σε ό,τι αφορά στη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων ως προς την ενίσχυσή της είναι περιορισμένη και σχετίζεται με έρευνες που αφορούν ως επί το πλείστο αφηγηματικά κείμενα και μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Χατζηαθανασίου το 2017, η οποία αφορούσε σε 87 μαθητές Ε' και ΣΤ' δημοτικού και στη διδασκαλία τριών αφηγηματικών κειμένων, τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη σημασία που έχει η ικανότητα ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης των μαθητών, καθώς και η ικανότητά τους να συνδέουν τα κείμενα με προσωπικές τους εμπειρίες (Hadjiathanasiou & Χατζηαθανασίου, 2017). Παρόμοια ερευνητικά πορίσματα προέκυψαν από αντίστοιχη έρευνα που υλοποιήθηκε από τη Δράκογλου το 2011 σε μαθητές της Β' τάξης δημοτικού, οι οποίοι διδάχθηκαν αφηγηματικά κείμενα κατά το πρώτο, δεύτερο και τρίτο τρίμηνο του σχολικού έτους στα πλαίσια της έρευνας. Αυτό που φάνηκε είναι η σημαντικότητα της ικανότητας των μαθητών να διαβάσουν και να κατανοούν το λεξιλόγιο του κειμένου, καθώς η επίδοσή τους στο τρίτο τρίμηνο ήταν υψηλότερη σε σχέση με το πρώτο, όπου δεν είχαν κατακτήσει τη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης (Δράκογλου, 2011). Ανάλογη σημασία φάνηκε να έχει και το επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών. Σύμφωνα με την Hashey και τους συνεργάτες της, το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που διδάχθηκαν ένα λογοτεχνικό κείμενο με τη χρήση της αμοιβαίας διδασκαλίας, κατανόησαν το κείμενο σε μεγάλο βαθμό κι επωφελήθηκαν σημαντικά ως προς τη βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας (Hashey & Connors, 2003).

Όλα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με την παραδοχή ότι τα κείμενα που επιλέγονται θα πρέπει να είναι ανάλογα του επιπέδου των μαθητών, των ενδιαφερόντων τους και των εμπειριών τους (Goodman & Goodman, 2009), ώστε να καταστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στην πολυπλοκότητα, το λεξιλόγιο και τη συνοχή τους (Vorstius et al., 2014). Συγκεκριμένα, τα κείμενα που χρησιμοποιούνται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να έχουν λεξιλόγιο κατάλληλο για την ηλικία τους και που αντιστοιχεί στις εμπειρίες τους, η συντακτική τους δομή να είναι απλή, οι εικόνες που θα συνοδεύουν το κείμενο να βοηθούν τον αναγνώστη να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο και τέλος η μορφοποίηση θα πρέπει να είναι προσεγμένη, με κατάλληλη γραμματοσειρά (Κουτσουράκη, 2009).

Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Για την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην ενότητα 1.1 επιλέχθηκε να διεξαχθεί ποσοτική συγχρονική έρευνα (cross-sectional study). Σκοπός μιας συγχρονικής έρευνας είναι η διερεύνηση δεδομένων από έναν πληθυσμό σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο. Οι συμμετέχοντες σε αυτόν τον τύπο μελέτης επιλέγονται με βάση συγκεκριμένες μεταβλητές ενδιαφέροντος. Οι συγχρονικές μελέτες έχουν παρατηρητικό χαρακτήρα (observational) και είναι γνωστές ως περιγραφικές έρευνες, όχι αιτιώδεις ή σχεσιακές (casual), πράγμα που σημαίνει ότι δεν είναι εφικτό μέσα από μια συγχρονική μελέτη να προσδιορισθεί η αιτία ενός φαινομένου. Μια συγχρονική μελέτη μπορεί να θεωρηθεί ως ένα «στιγμιότυπο» μιας συγκεκριμένης ομάδας ανθρώπων σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Σε αντίθεση με τις διαχρονικές μελέτες, οι οποίες εξετάζουν μια ομάδα ανθρώπων για μεγάλο χρονικό διάστημα, οι συγχρονικές μελέτες χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τι συμβαίνει αυτή τη στιγμή (Creswell, 2014).

5.2 Ερωτηματολόγιο έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δομήθηκε με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 1.2. Συνολικά, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από πέντε ενότητες ερωτήσεων και παρατίθεται ολοκληρωμένο στο παράρτημα της εργασίας.

Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου καταγράφηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αναλυτικότερα, καταγράφηκαν στοιχεία αναφορικά με το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, το εκπαιδευτικό επίπεδο, τις επιπρόσθετες σπουδές και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Στη δεύτερη ενότητα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση. Σκοπός της δεύτερης ενότητας ερωτήσεων ήταν να καταγράψει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών (ερωτήσεις 1 έως 4) καθώς και το πόσο σημαντική την θεωρούν

(ερωτήσεις 5 έως 7). Οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας διατυπώθηκαν σε κλίμακα Likert από 0=Διαφωνώ απόλυτα έως 4=Συμφωνώ απόλυτα.

Στην τρίτη ενότητα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας διατυπώθηκαν σε κλίμακα Likert από 0=Διαφωνώ απόλυτα έως 4=Συμφωνώ απόλυτα. Επιπρόσθετα, καταγράφηκε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση λογοτεχνικών κειμένων για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ερώτηση τύπου ναι/ όχι) και η συχνότητα χρήσης λογοτεχνικών κειμένων για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ερωτήσεις τύπου Likert από 0=Καθόλου έως 4=Πολύ συχνά).

Στην τέταρτη ενότητα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το ποιες πρακτικές θεωρούν κατάλληλες για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων. Οι 13 ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας διατυπώθηκαν σε κλίμακα Likert από 0=Διαφωνώ απόλυτα έως 4=Συμφωνώ απόλυτα.

Στην πέμπτη ενότητα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το ποιες στρατηγικές θεωρούν κατάλληλες για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων. Οι 12 ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας διατυπώθηκαν σε κλίμακα Likert από 0=Διαφωνώ απόλυτα έως 4=Συμφωνώ απόλυτα.

5.3 Δείγμα έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε να είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε τμήματα ένταξης κατά το σχολικό έτος 2021-2022.. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέχθηκε ένα δείγμα με χρήση της τεχνικής δειγματοληψίας σκοπιμότητας. Η δειγματοληψία σκοπιμότητα επιτρέπει στον ερευνητή να επιλέξει το δείγμα από το άμεσο περιβάλλον του. Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 137 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, ορισμένα μέτρα ηθικής και δεοντολογίας τέθηκαν σε εφαρμογή κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Τα μέτρα αυτά είναι:

- 1) η ανωνυμία των συμμετεχόντων

- 2) η εμπιστευτικότητα για τα δεδομένα που συλλέγονται
- 3) η κατανόηση από τους συμμετέχοντες της ίδιας της έρευνας και
- 4) η προφορική αποδοχή των συμμετεχόντων να συμμετάσχουν στην έρευνα

5.4 Μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης

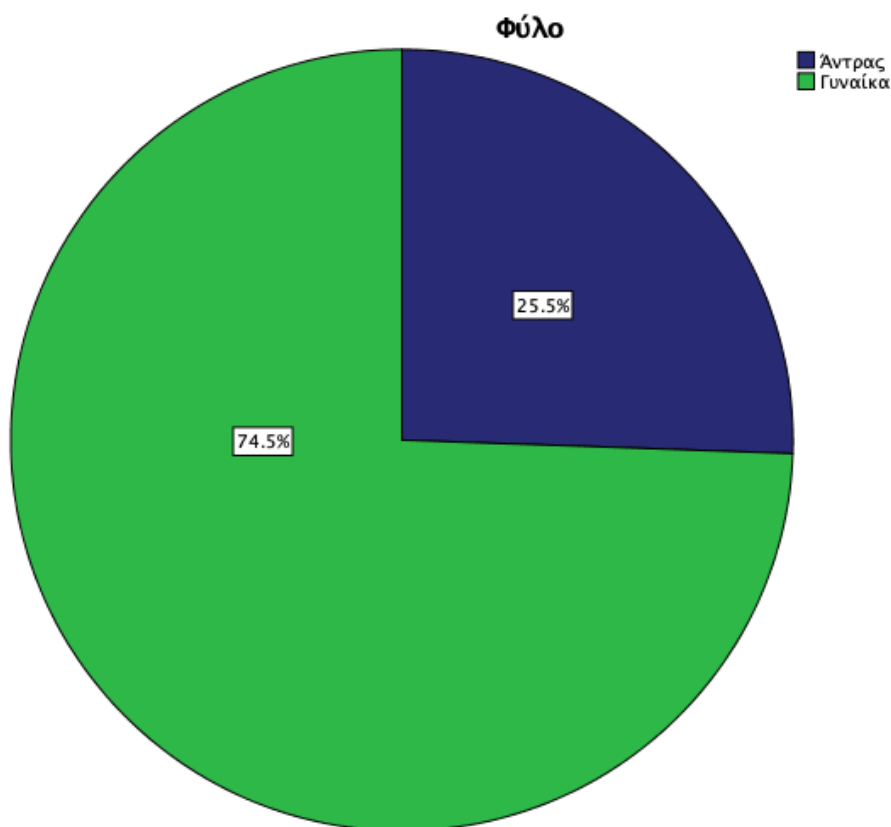
Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS v.20. Στο πλαίσιο της ανάλυσης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική και η περιγραφική στατιστική. Αρχικά, με χρήση της περιγραφικής στατιστικής και πιο συγκεκριμένα α) με χρήση συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και β) με χρήση συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων καθώς και με χρήση μέτρων θέσης και διασποράς (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) για τις ερωτήσεις σε κλίμακα Likert δίνονται τα περιγραφικά στοιχεία που αφορούν τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση για τη δημιουργία μεταβλητών από τις ερωτήσεις των ενοτήτων του ερωτηματολογίου. Για την παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος principal component analysis. Η αξιοπιστία των παραγόντων ελέγχθηκε με χρήση του συντελεστή αξιοπιστίας A του Cronbach.

Τέλος, έγινε χρήση ελέγχων επαγωγικής στατιστικής για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα και ο έλεγχος one-way ANOVA. Επιπλέον, για τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson. Όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0.05$.

Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα

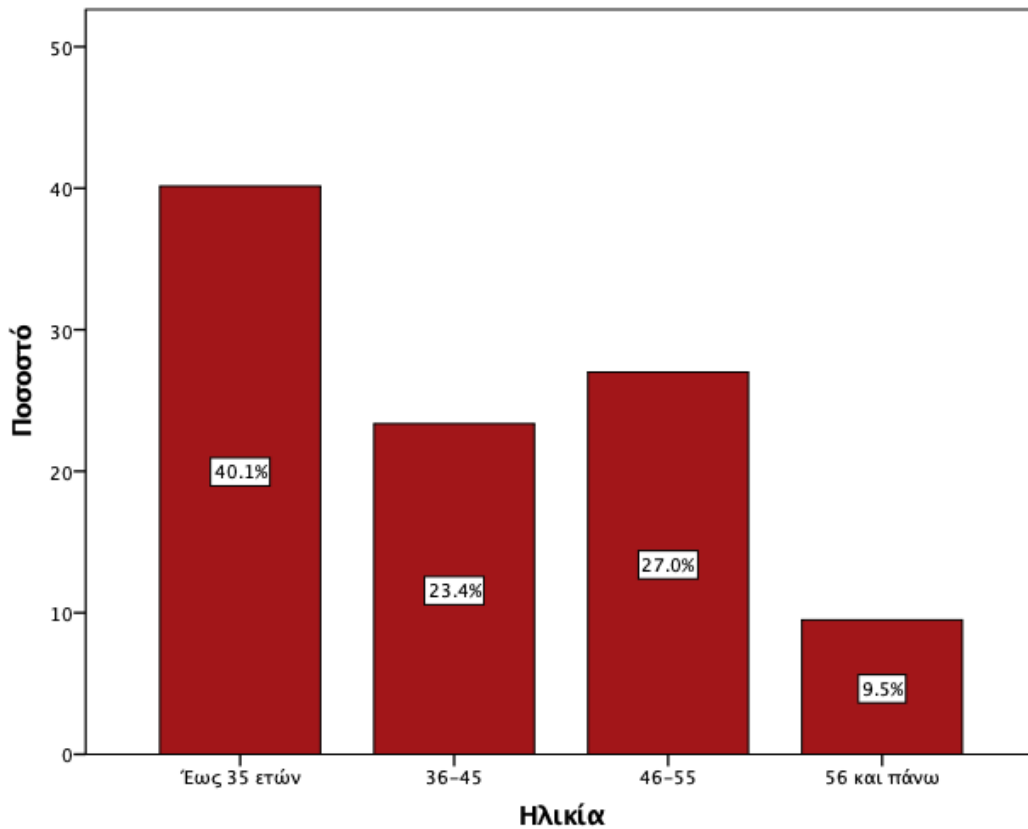
6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 137 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στο Διάγραμμα 1 δίνονται τα αποτελέσματα για το φύλο των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε πως το 74.5% ($n=102$) του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες και το 25.5% ($n=35$) του δείγματος αποτελούνταν από άντρες.



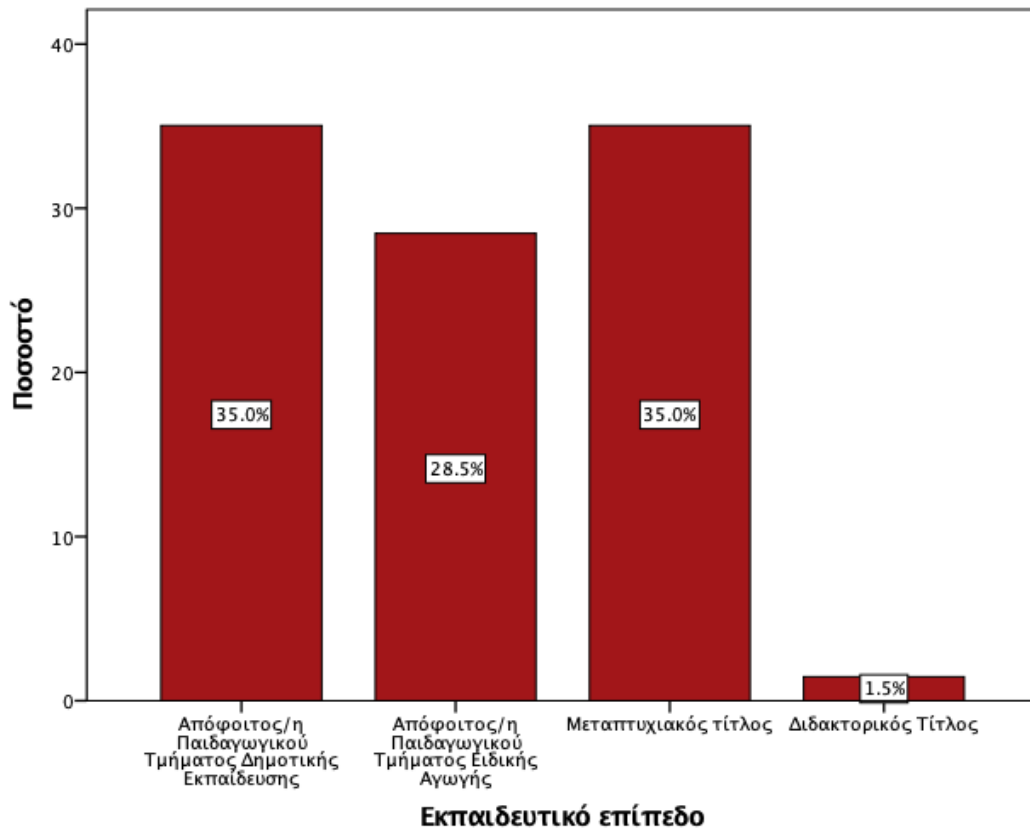
Διάγραμμα 1. Αποτελέσματα για το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Στο Διάγραμμα 2 δίνονται τα αποτελέσματα για την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών της έρευνας. Η ανάλυση έδειξε πως το 40.1% ($n=55$) των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας μικρότερης των 35 ετών, το 23.4% ($n=32$) ήταν ηλικίας 36 έως 45 ετών και το 27% ($n=37$) ήταν ηλικίας 46 έως 55 ετών. Μικρότερο ποσοστό του δείγματος ήταν ηλικίας άνω των 56 ετών ($n=13$, 9.5%).



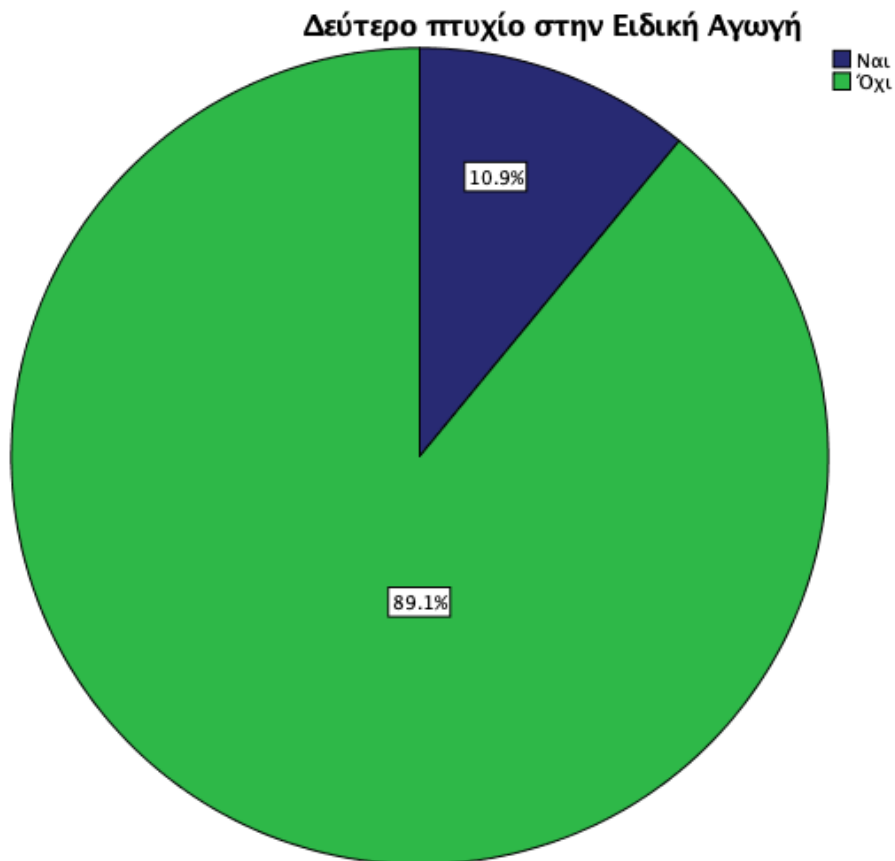
Διάγραμμα 2. Αποτελέσματα για την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Στο Διάγραμμα 3 δίνονται τα αποτελέσματα για το βασικό επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της έρευνας. Η ανάλυση έδειξε πως το 35% (n=48) των εκπαιδευτικών είχαν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 28.5% (n=39) είχαν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και το 35% (n=48) είχαν αποφοιτήσει από μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.



Διάγραμμα 3. Αποτελέσματα για το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Στο Διάγραμμα 4 δίνονται τα αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν δεύτερο πτυχίο στην Ειδική Αγωγή. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 10.9% ($n=15$) των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου στην Ειδική Αγωγή.



Διάγραμμα 4. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν δεύτερο πτυχίο στην Ειδική Αγωγή

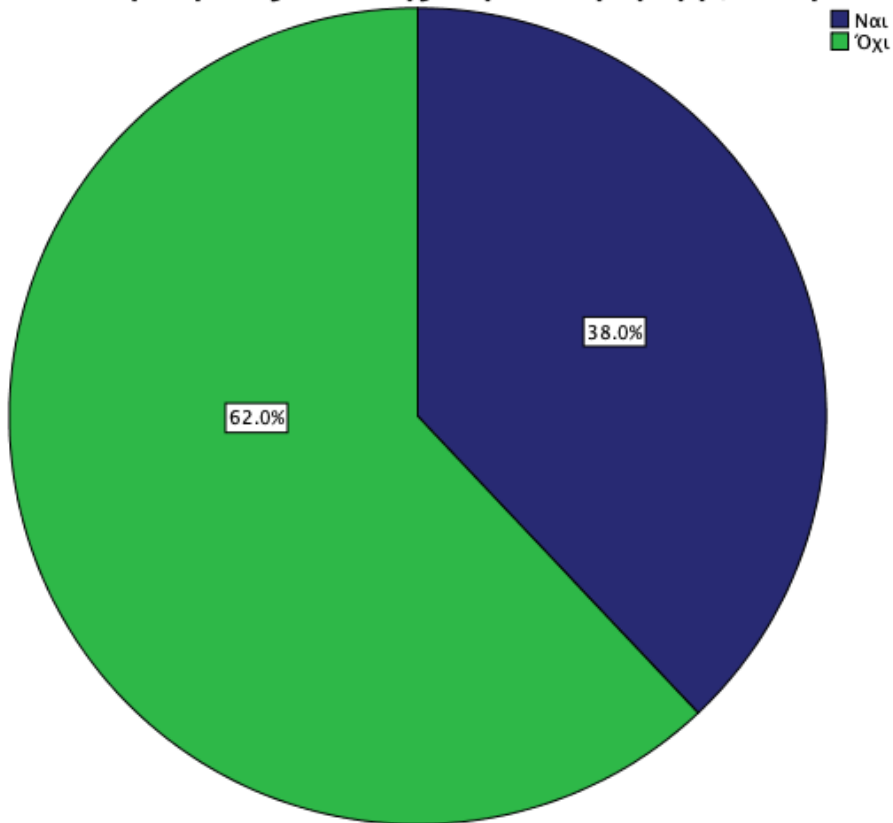
Στο Διάγραμμα 5 δίνονται τα αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 49.6% ($n=68$) των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού στον τομέα της Ειδικής Αγωγής.



Διάγραμμα 5. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή

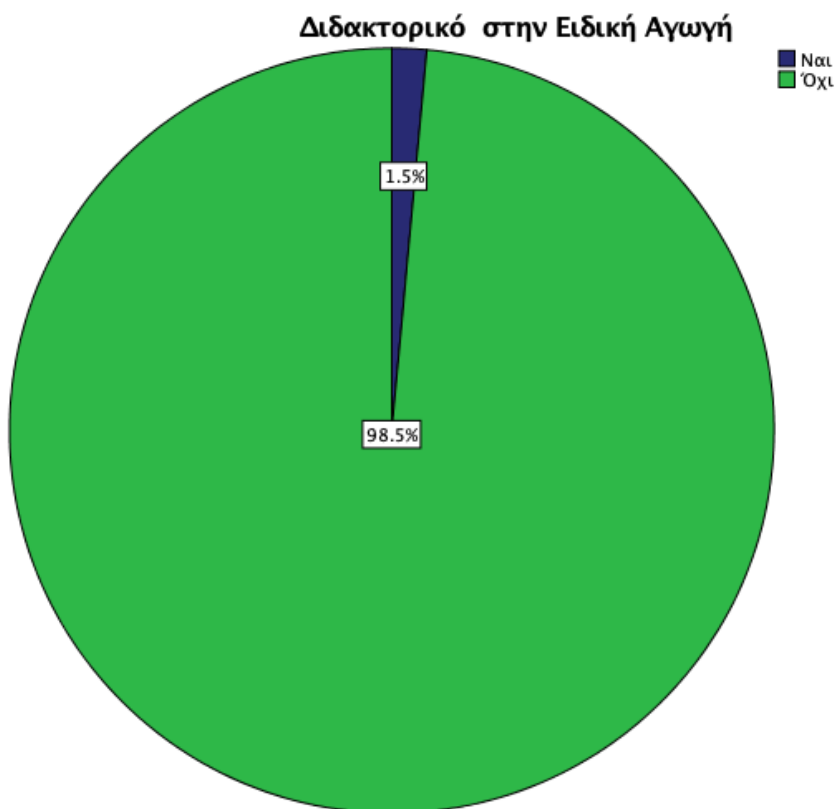
Στο Διάγραμμα 6 δίνονται τα αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει σεμινάριο εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή (400 ωρών και άνω). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 38% ($n=52$) των εκπαιδευτικών του δείγματος είχαν παρακολουθήσει σεμινάριο εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή (400 ωρών και άνω).

Σεμινάριο Εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή (400 ωρών και άνω)



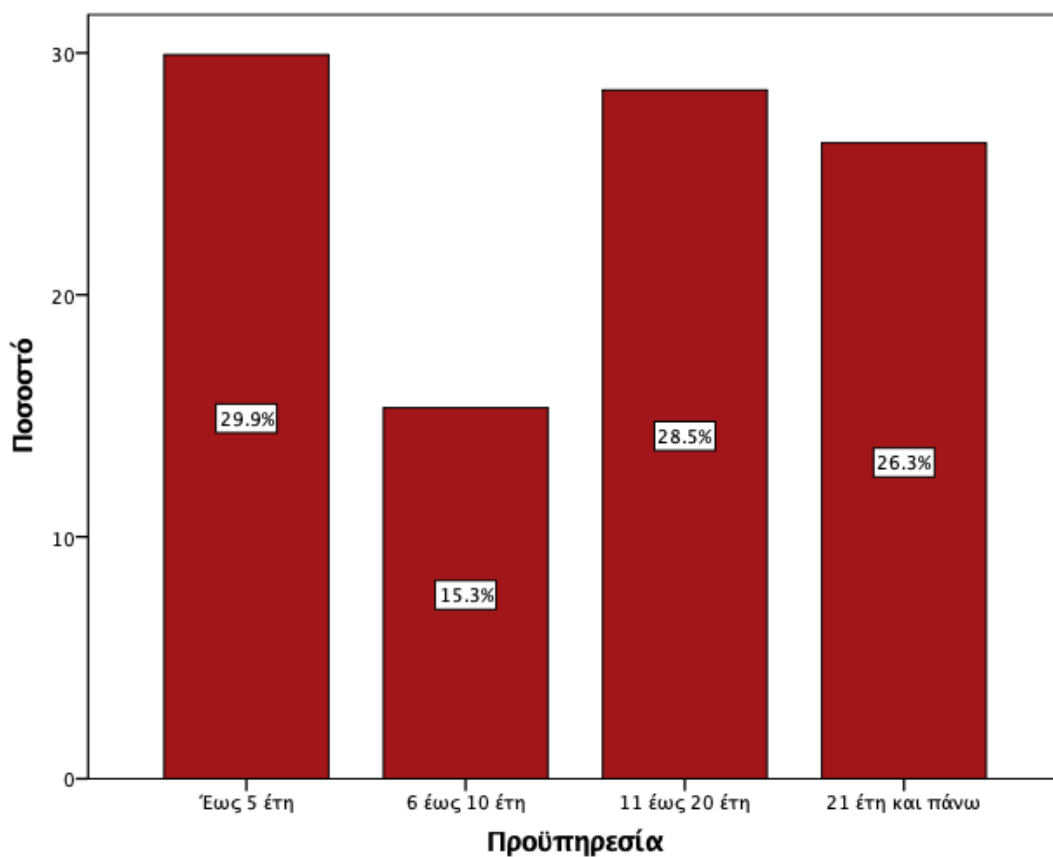
Διάγραμμα 6. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει σεμινάριο εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή

Στο Διάγραμμα 7 δίνονται τα αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 1.5% ($v=2$) των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν κάτοχοι διδακτορικού στον τομέα της Ειδικής Αγωγής.



Διάγραμμα 7. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή

Στο Διάγραμμα 8 δίνονται τα αποτελέσματα για την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 29.9% (v=41) των εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία μικρότερη των 5 ετών, το 15.3% (v=21) των εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη, το 28.5% (v=39) των εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη και το 26.3% (v=36) των εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία άνω των 20 ετών.



Διάγραμμα 8. Αποτελέσματα για την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Συγκεντρωτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της έρευνας δίνονται στον Πίνακα 1 με τη μορφή συχνοτήτων (ν) και ποσοστών (%).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ($\nu=135$)

		ν	%
Φύλο	Άντρας	35	25.5%
	Γυναίκα	102	74.5%
Ηλικία	Έως 35 ετών	55	40.1%
	36-45	32	23.4%
	46-55	37	27.0%
	56 και πάνω	13	9.5%
	Εκπαιδευτικό επίπεδο	Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	48
	Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής	39	28.5%
	Μεταπτυχιακός τίτλος	48	35.0%
	Διδακτορικός Τίτλος	2	1.5%
	Ναι	15	10.9%

Δεύτερο πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	Όχι	122	89.1%
Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	Ναι	68	49.6%
Σεμινάριο Εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή (400 ωρών και άνω)	Όχι	69	50.4%
	Ναι	52	38.0%
Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	Όχι	85	62.0%
Προϋπηρεσία	Έως 5 έτη	2	1.5%
	Όχι	135	98.5%
	6 έως 10 έτη	41	29.9%
	11 έως 20 έτη	21	15.3%
	21 έτη και πάνω	39	28.5%
		36	26.3%

6.2. Ανάλυση αξιοπιστίας ερωτηματολογίου έρευνας και παραγοντική ανάλυση

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης και της ανάλυσης αξιοπιστίας των ενοτήτων του ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 2 δίνονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι 7 ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας δημιουργούν δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από 4 ερωτήσεις που αξιολογούν την ικανότητα των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται από 3 ερωτήσεις που αξιολογούν το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα του ρόλου τους στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Οι δύο παράγοντες ερμηνεύουν συνολικά το 72.5% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Ο παράγοντας «Ικανότητα των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών» εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha=0.897$ ενώ ο παράγοντας «Αναγκαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην αναγνωστική κατανόηση» εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha=0.901$. Η αξιοπιστία και των δύο παραγόντων κρίνεται ιδιαίτερα υψηλή.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση

Παράγοντες

	1	2
Νιώθω ικανός/ή να εντοπίσω προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	.825	
Είμαι πολύ σίγουρος/η για την ικανότητά μου να εφαρμόσω στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης.	.868	
Έχω μελετήσει στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση	.756	
Χρησιμοποιώ στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση στα λογοτεχνικά κείμενα	.793	
Ως εκπαιδευτικός οφείλω να εκπαιδεύω σε ζητήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών		.895
Κάθε εκπαιδευτικός έχει ευθύνη να βελτιώσει τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.		.869
Θεωρώ σημαντικό να αφιερώνεται χρόνος στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.		.666

Στον Πίνακα 3 δίνονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι 6 ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας δημιουργούν έναν παράγοντα. Ο παράγοντας αυτός αξιολογεί τη συνολική άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ο παράγοντας αυτός ερμηνεύει συνολικά το 68.2% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Ο παράγοντας «Συμβολή λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση» εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha=0.928$, η οποία κρίνεται ιδιαίτερα υψηλή.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

	Παράγοντας
	1
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	.823
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του λεξιλογίου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	.881
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	.831
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποκωδικοποίησης και της ερμηνείας των λέξεων σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	.791
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση του κινήτρου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να βελτιωθούν σε ζητήματα ανάγνωσης	.795
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	.830

Στον Πίνακα 4 δίνονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης στις ερωτήσεις που αφορούν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι 13 ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας δημιουργούν δύο

παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από 9 ερωτήσεις που αξιολογούν τη χρήση μη διαδραστικών πρακτικών και πρακτικών που συνδέονται με την ταύτιση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται από 4 ερωτήσεις που αξιολογούν το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές. Οι δύο παράγοντες ερμηνεύουν συνολικά το 69.6% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Ο παράγοντας «Μη διαδραστικές πρακτικές και ταύτιση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών» εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha=0.903$ ενώ ο παράγοντας «Διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές» εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha=0.896$. Η αξιοπιστία και των δύο παραγόντων κρίνεται ιδιαίτερα υψηλή.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης στις ερωτήσεις που αφορούν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων

	Παράγοντες	
	1	2
Χρησιμοποιώ διαφορετικά κειμενικά είδη	.811	
Χρησιμοποιώ κείμενα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητών	.782	
Δίνω κίνητρα στους μαθητές για διάλογο πάνω στο κείμενο	.647	
Ενθαρρύνω τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές ιδέες τους πάνω στο κείμενο	.851	
Δίνω περισσότερο χρόνο στους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο	.832	
Συνδέω τα κείμενα με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών	.755	
Ρωτάω τους μαθητές αν καταλαβαίνουν αυτό που διαβάζουμε	.575	
Ζητάω από τους μαθητές να αναδιηγηθούν το περιεχόμενο της ιστορίας που διάβασαν	.617	
Παρακολουθώ την ταχύτητα με την οποία οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λέξεις	.618	
Δίνω στους μαθητές στοιχεία σχετικά την οπτική ή τον σκοπό του συγγραφέα		.792

Ζητάω από τους μαθητές να τροποποιήσουν την πλοκή του κειμένου που διαβάζουν	.733
Χρησιμοποιώ συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου και ανάγνωσης	.643
Διδάσκω το κείμενο με χρήση τεχνικών δραματοποίησης (πχ παιχνίδι ρόλων)	.795

Στον Πίνακα 5 δίνονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης στις ερωτήσεις που αφορούν τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι 11 ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας δημιουργούν έναν παράγοντα. Ο παράγοντας αυτός αξιολογεί το βαθμό χρήσης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ. Ο παράγοντας αυτός ερμηνεύει συνολικά το 63.9% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Ο παράγοντας «Χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ» εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha=0.943$, η οποία κρίνεται ιδιαίτερα υψηλή.

Πίνακας 5. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης στις ερωτήσεις που αφορούν τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων

	Παράγοντας
	1
Υποδεικνύω στους μαθητές να συσχετίζουν τις ιστορίες του κειμένου με δικές τους εμπειρίες από την πραγματική ζωή	.730
Δείχνω στους μαθητές πώς να συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες του κειμένου με όσα ήδη γνωρίζουν	.856
Παρακινώ τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα αναφορικά με όσα διαβάζουν	.720
Διδάσκω στους μαθητές πώς να ανιχνεύουν βασικά στοιχεία της δομής του κειμένου που διαβάζουν	.832

Διασφαλίζω πάντα ότι οι μαθητές μου εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις του κειμένου, κατανοούν τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα ή την αναζητούν από κάποια εξωτερική πηγή	.838
Εκπαιδεύω τους μαθητές μου να δημιουργούν μνημονικά βοηθήματα πχ εννοιολογικούς χάρτες, εικόνες κλπ	.850
Δείχνω στους μαθητές μου πώς να κάνουν την περίληψη/σύνοψη ενός κειμένου που μόλις διάβασαν	.829
Ζητάω από τους μαθητές να υπογραμμίσουν επιλεκτικά κάποια σημεία του κειμένου και να κρατούν σημειώσεις στο περιθώριο της σελίδας	.808
Δείχνω στους μαθητές πώς να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν	.780
Καθοδηγώ τους μαθητές σχετικά με το πώς να χρησιμοποιούν εικόνες (οπτικοποίηση) για να εξάγουν νοήματα από το κείμενο	.805
Ζητάω από τους μαθητές να οπτικοποιήσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο του κειμένου ή μέρος αυτού	.726

6.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση

Στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση. Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τις ερωτήσεις που αξιολογούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση. Από την ανάλυση προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι οφείλουν να εκπαιδευτούν σε ζητήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών (MT=3.5, TA=0.7), ότι είναι σημαντικό να αφιερώνεται χρόνος στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών (MT=3.4, TA=0.7) και ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει ευθύνη να βελτιώσει τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών (MT=3.4, TA=0.7). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι νιώθουν ικανοί να εντοπίσουν προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών (MT=3.0, TA=0.8) και ότι χρησιμοποιούν στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση στα λογοτεχνικά κείμενα (MT=2.9, TA=0.8). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με το ότι είναι σίγουροι για την ικανότητά τους να εφαρμόσουν στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης

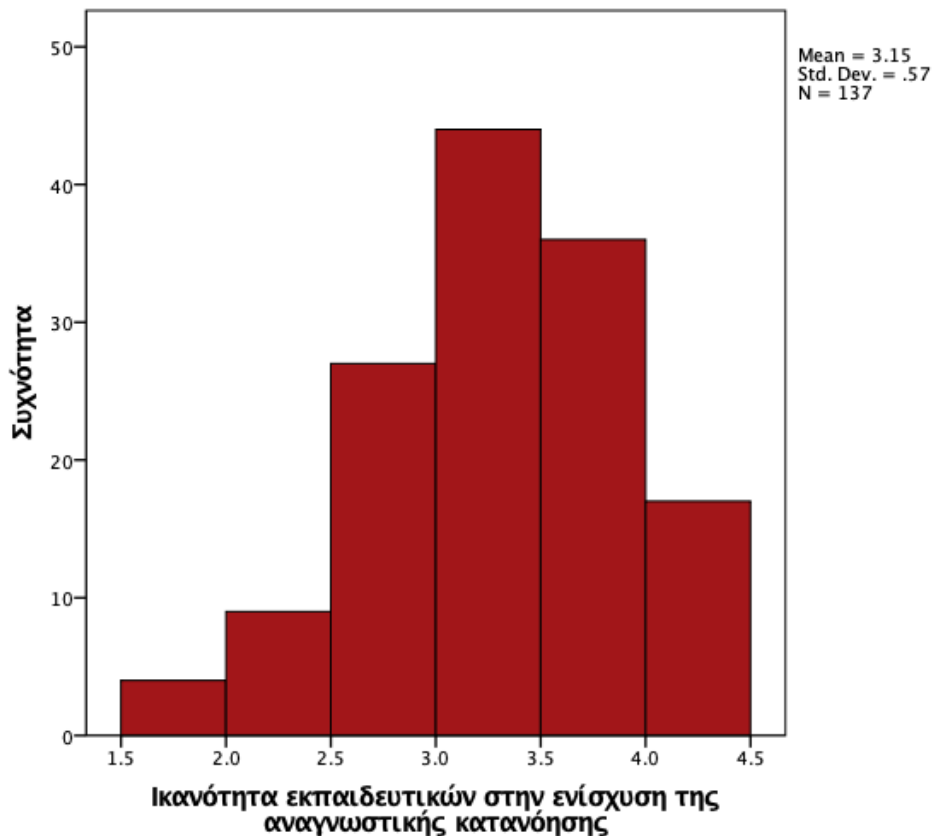
(MT=2.7, TA=0.9) και ότι έχουν μελετήσει στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση (MT=2.8, TA=0.9).

Πίνακας 6. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση

	0	1	2	3	4	MT	TA
Ως εκπαιδευτικός οφείλω να εκπαιδεύω σε ζητήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών	0.0%	1.5%	8.8%	30.7%	59.1%	3.5	0.7
Κάθε εκπαιδευτικός έχει ευθύνη να βελτιώσει τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	0.0%	1.5%	8.8%	35.8%	54.0%	3.4	0.7
Νιώθω ικανός/ή να εντοπίσω προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	0.0%	2.2%	24.1%	43.8%	29.9%	3.0	0.8
Είμαι πολύ σίγουρος/η για την ικανότητά μου να εφαρμόσω στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης.	1.5%	7.3%	32.1%	38.7%	20.4%	2.7	0.9
Θεωρώ σημαντικό να αφιερώνεται χρόνος στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	0.0%	0.7%	12.4%	38.0%	48.9%	3.4	0.7
Έχω μελετήσει στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση	2.2%	3.6%	27.0%	41.6%	25.5%	2.8	0.9
Χρησιμοποιώ στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση στα λογοτεχνικά κείμενα	0.7%	2.2%	27.0%	48.9%	21.2%	2.9	0.8

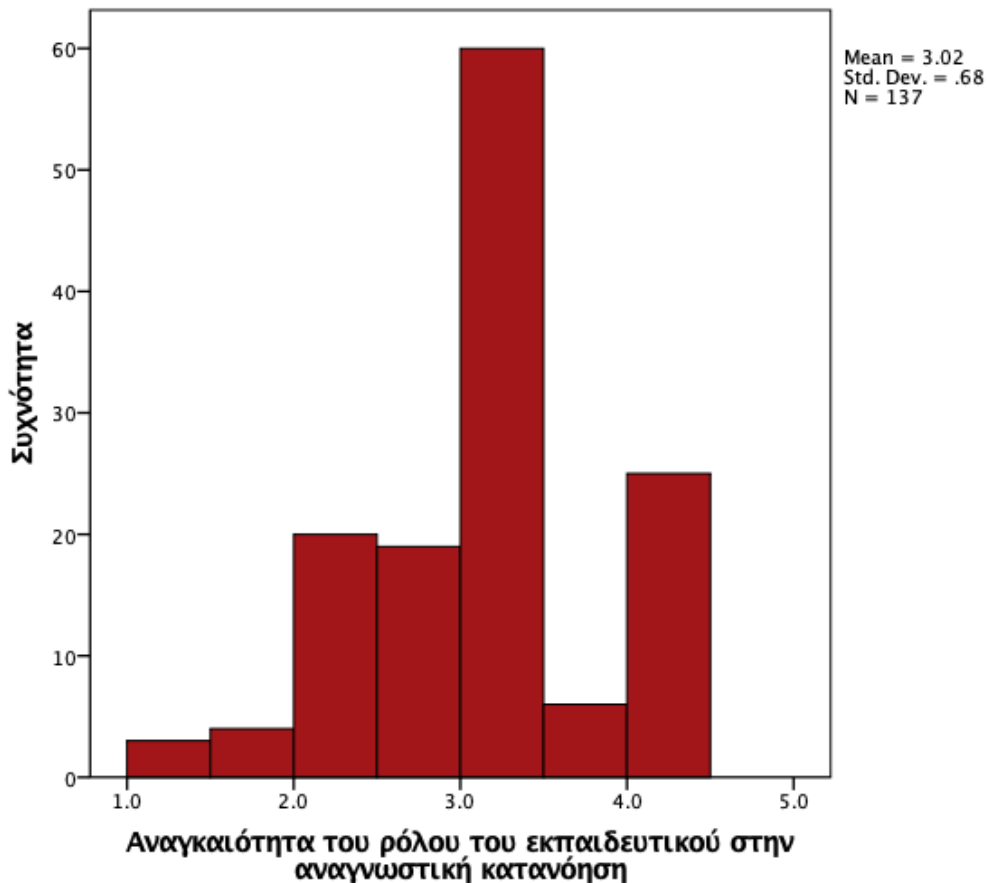
Στο Διάγραμμα 9 δίνονται τα αποτελέσματα για το επίπεδο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Η μέση τιμή της μεταβλητής «Ικανότητα των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των

μαθητών» βρέθηκε ίση με 3.2 (TA=0.6) με μέγιστη τιμή το 4. Η μέση τιμή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν αρκετά υψηλό επίπεδο ικανοτήτων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.



Διάγραμμα 9. Αποτελέσματα για το επίπεδο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών

Στο Διάγραμμα 10 δίνονται τα αποτελέσματα για το πόσο σημαντικό θεωρούν το ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Η μέση τιμή της μεταβλητής «Αναγκαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην αναγνωστική κατανόηση» βρέθηκε ίση με 3.0 (TA=0.7) με μέγιστη τιμή το 4. Η μέση τιμή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό την αναγκαιότητα του ρόλου τους στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών.



Διάγραμμα 10. Αποτελέσματα για το πόσο σημαντικό θεωρούν το ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών

6.3.1 Διαφοροποίηση απόψεων εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους

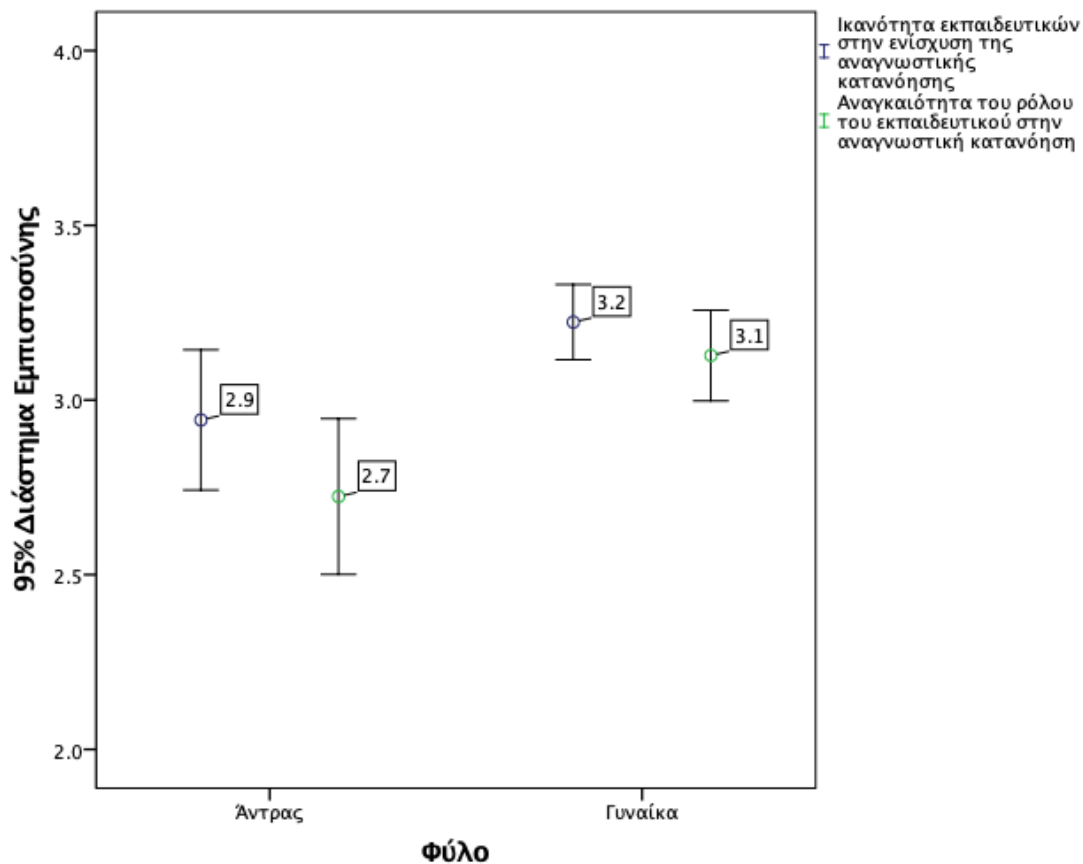
Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Στον Πίνακα 7 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς το φύλο τους με χρήση του ελέγχου t-test. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών στο κατά πόσο αναγνωρίζουν σημαντικό το ρόλο των εκπαιδευτικών στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών ($t=-3.128$, $p=0.002$) και στο επίπεδο ικανοτήτων τους στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης ($t=-2.560$, $p=0.012$). Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι γυναίκες ($MT=3.2$, $TA=0.5$) αναγνωρίζουν πως έχουν περισσότερες ικανότητες για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών σε σύγκριση με τους άντρες ($MT=2.9$, $TA=0.6$). Παρόμοια, οι γυναίκες ($MT=3.1$,

TA=0.7) αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημαντικότητα του ρόλου τους στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών σε σύγκριση με τους άντρες (MT=2.7, TA=0.6).

Πίνακας 7. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς το φύλο τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test

	Άντρας		Γυναίκα		t	p
	MT	TA	MT	TA		
Ως εκπαιδευτικός οφείλω να εκπαιδεύω σε ζητήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών	3.3	0.9	3.5	0.6	-2.100	0.038
Κάθε εκπαιδευτικός έχει ευθύνη να βελτιώσει τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	3.1	0.9	3.5	0.6	-3.360	0.001
Νιώθω ικανός/ή να εντοπίσω προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	2.8	0.8	3.1	0.8	-2.124	0.036
Είμαι πολύ σίγουρος/η για την ικανότητά μου να εφαρμόσω στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης.	2.7	1.0	2.7	0.9	-0.267	0.790
Θεωρώ σημαντικό να αφιερώνεται χρόνος στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	3.1	0.9	3.4	0.7	-2.559	0.012
Έχω μελετήσει στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση	2.5	1.0	3.0	0.9	-2.518	0.013
Χρησιμοποιώ στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση στα λογοτεχνικά κείμενα	2.6	0.7	3.0	0.8	-2.703	0.008
Ικανότητα εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης	2.9	0.6	3.2	0.5	-2.560	0.012
Αναγκαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην αναγνωστική κατανόηση	2.7	0.6	3.1	0.7	-3.128	0.002

Τα αποτελέσματα σχετικά με τις σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς το φύλο τους δίνονται και σε διαγραμματική μορφή στο Διάγραμμα 11.



Διάγραμμα 11. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς το φύλο τους

Στον Πίνακα 8 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς την ηλικιακή ομάδα τους με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA. Η ανάλυση έδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση δεν διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό ως προς την ηλικιακή ομάδα, καθώς σε όλες τις αναλύσεις παρατηρήθηκε $p > 0.05$.

Πίνακας 8. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς την ηλικιακή ομάδα τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

Έως 35 ετών		36-45		46-55		56 και πάνω		F	p
MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		

Ως εκπαιδευτικός οφείλω να εκπαιδευτώ σε ζητήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών	3.5	0.7	3.6	0.6	3.4	0.8	3.4	0.8	0.413	0.744
Κάθε εκπαιδευτικός έχει ευθύνη να βελτιώσει τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	3.4	0.7	3.5	0.7	3.4	0.8	3.5	0.7	0.117	0.950
Νιώθω ικανός/ή να εντοπίσω προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	2.9	0.8	3.1	0.8	3.1	0.7	2.9	1.1	0.383	0.766
Είμαι πολύ σίγουρος/η για την ικανότητά μου να εφαρμόσω στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης.	2.6	1.0	3.0	0.9	2.7	0.9	2.5	0.8	1.413	0.242
Θεωρώ σημαντικό να αφιερώνεται χρόνος στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	3.3	0.7	3.4	0.7	3.4	0.8	3.3	0.9	0.095	0.962
Έχω μελετήσει στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση	2.8	0.8	2.9	0.8	2.8	1.1	3.2	0.8	1.001	0.395
Χρησιμοποιώ στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση στα λογοτεχνικά κείμενα	2.9	0.8	2.9	0.9	2.9	0.7	2.8	0.8	0.098	0.961
Ικανότητα εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης	3.1	0.5	3.3	0.5	3.2	0.6	3.1	0.7	0.845	0.471
Αναγκαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην αναγνωστική κατανόηση	3.0	0.6	3.1	0.6	3.0	0.8	3.1	0.7	0.168	0.918

Στον Πίνακα 9 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς την προϋπηρεσία τους με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA. Η ανάλυση έδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την

αναγνωστική κατανόηση δεν διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό ως προς την προϋπηρεσία, καθώς σε όλες τις αναλύσεις παρατηρήθηκε $p > 0.05$.

Πίνακας 9. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς την προϋπηρεσία τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

	Έως 5 έτη		6 έως 10 έτη		11 έως 20 έτη		21 έτη και πάνω		F	p
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
	Ως εκπαιδευτικός οφείλω να εκπαιδευτώ σε ζητήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών	3.4	0.8	3.5	0.7	3.5	0.7	3.4		
Κάθε εκπαιδευτικός έχει ευθύνη να βελτιώσει τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	3.3	0.7	3.3	0.8	3.6	0.6	3.5	0.7	1.132	0.339
Νιώθω ικανός/ή να εντοπίσω προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	2.8	0.8	3.1	0.8	3.2	0.7	3.1	0.9	1.831	0.145
Είμαι πολύ σίγουρος/η για την ικανότητά μου να εφαρμόσω στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης.	2.5	1.1	2.8	0.9	2.9	0.9	2.7	0.8	1.358	0.258
Θεωρώ σημαντικό να αφιερώνεται χρόνος στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	3.2	0.7	3.3	0.7	3.5	0.6	3.3	0.9	1.388	0.249
Έχω μελετήσει στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση	2.6	0.8	2.7	0.9	2.9	1.1	3.1	0.9	1.982	0.120
Χρησιμοποιώ στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση στα λογοτεχνικά κείμενα	2.7	0.8	2.8	0.8	3.1	0.8	2.9	0.7	1.461	0.228

Ικανότητα εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης	3.0	0.6	3.2	0.5	3.3	0.5	3.2	0.6	1.764	0.157
Αναγκαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην αναγνωστική κατανόηση	2.9	0.6	2.9	0.6	3.2	0.7	3.1	0.7	1.855	0.140

Στον Πίνακα 10 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς το βασικό επίπεδο σπουδών τους με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA. Η ανάλυση έδειξε μια σημαντική διαφορά στην ερώτηση που αφορούσε το αν νιώθουν ικανοί να εντοπίσουν προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών ($F=4.150, p=0.018$). Τα ευρήματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ($MT=2.8, TA=0.8$) αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό ότι νιώθουν ικανοί να εντοπίσουν προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών σε σύγκριση με όσους είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής ($MT=3.1, TA=0.7$) και με όσους είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού ($MT=3.4, TA=0.8$).

Πίνακας 10. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς το επίπεδο σπουδών τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

	Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης		Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής		Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό		F	p
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Ως εκπαιδευτικός οφείλω να εκπαιδεύω σε ζητήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών	3.4	0.8	3.7	0.6	3.4	0.8	2.581	0.079
Κάθε εκπαιδευτικός έχει ευθύνη να βελτιώσει τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	3.3	0.8	3.6	0.6	3.4	0.8	1.167	0.314

Νιώθω ικανός/ή να εντοπίσω προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	2.8	0.8	3.1	0.7	3.2	0.8	4.150	0.018
Είμαι πολύ σίγουρος/η για την ικανότητά μου να εφαρμόσω στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης.	2.5	0.7	2.7	0.9	2.9	1.1	1.886	0.156
Θεωρώ σημαντικό να αφιερώνεται χρόνος στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	3.2	0.7	3.4	0.6	3.4	0.8	1.897	0.154
Έχω μελετήσει στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση	2.8	0.9	2.8	0.9	3.0	1.0	0.653	0.522
Χρησιμοποιώ στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση στα λογοτεχνικά κείμενα	2.8	0.8	2.9	0.7	2.9	0.9	0.939	0.394
Ικανότητα εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης	3.0	0.5	3.3	0.5	3.2	0.6	2.917	0.058
Αναγκαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην αναγνωστική κατανόηση	2.9	0.6	3.1	0.6	3.1	0.8	1.376	0.256

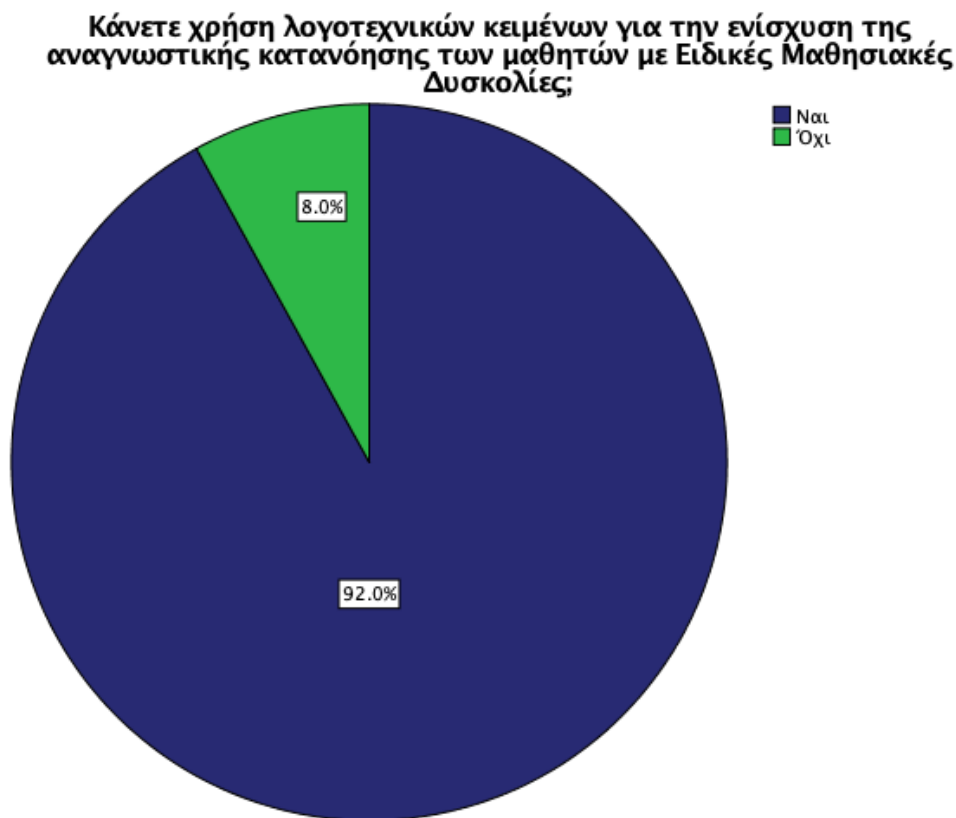
Στον Πίνακα 11 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, με χρήση του ελέγχου t-test. Η ανάλυση έδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση δεν διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, καθώς σε όλες τις αναλύσεις παρατηρήθηκε $p > 0.05$.

Πίνακας 11. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test

	Ναι		Όχι		t	p
	MT	TA	MT	TA		
Ως εκπαιδευτικός οφείλω να εκπαιδεύω σε ζητήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών	3.4	0.8	3.5	0.6	-0.775	0.440
Κάθε εκπαιδευτικός έχει ευθύνη να βελτιώσει τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	3.4	0.7	3.4	0.7	0.050	0.960
Νιώθω ικανός/ή να εντοπίσω προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	3.1	0.7	2.9	0.8	1.956	0.053
Είμαι πολύ σίγουρος/η για την ικανότητά μου να εφαρμόσω στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης.	2.8	1.0	2.6	0.9	1.263	0.209
Θεωρώ σημαντικό να αφιερώνεται χρόνος στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.	3.5	0.7	3.2	0.8	1.951	0.053
Έχω μελετήσει στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση	3.0	0.9	2.7	0.9	1.379	0.170
Χρησιμοποιώ στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση στα λογοτεχνικά κείμενα	3.0	0.7	2.8	0.8	1.618	0.108
Ικανότητα εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης	3.2	0.6	3.1	0.6	0.959	0.339
Αναγκαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην αναγνωστική κατανόηση	3.1	0.7	2.9	0.7	1.951	0.053

6.4. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

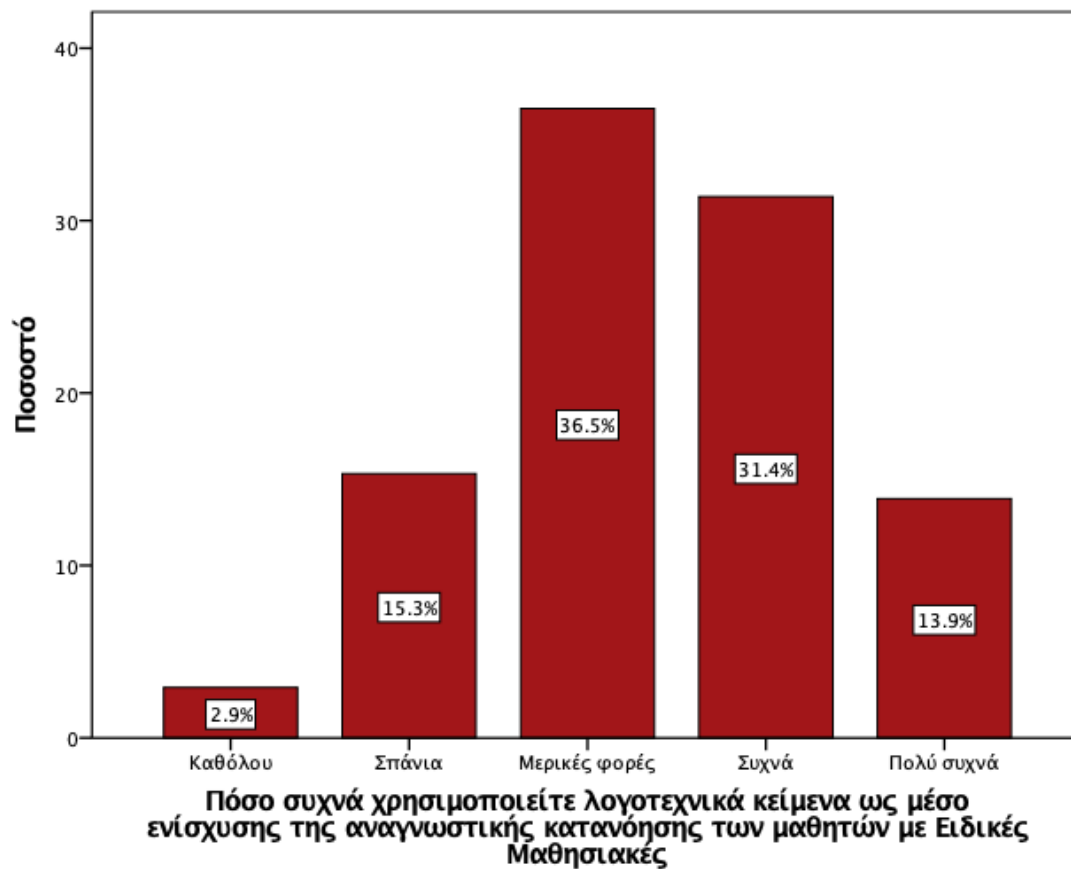
Στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Από το Διάγραμμα 12 προκύπτει ότι το 92% (n=126) των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως κάνουν χρήση λογοτεχνικών κειμένων για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.



Διάγραμμα 12. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση λογοτεχνικών κειμένων για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Από το Διάγραμμα 13 προκύπτει ότι το 18.2% (n=25) των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν καθόλου ή σπάνια λογοτεχνικά κείμενα ως μέσο ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αντίθετα, το 36.5% (n=50) των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν μερικές φορές λογοτεχνικά κείμενα ως μέσο ενίσχυσης της

αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενώ το 45.3% (n=62) των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν συχνά ή πολύ συχνά λογοτεχνικά κείμενα ως μέσο ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.



Διάγραμμα 13. Αποτελέσματα για πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως μέσο ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Στον Πίνακα 12 δίνονται τα αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ότι η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του λεξιλογίου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (MT=3.4, TA=0.8), στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (MT=3.3, TA=0.8), στην αύξηση του κινήτρου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να βελτιωθούν σε ζητήματα ανάγνωσης (MT=3.2, TA=0.8) και στη βελτίωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (MT=3.2, TA=0.8). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ότι η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (MT=3.1, TA=0.9) και

στη βελτίωση της αποκωδικοποίησης και της ερμηνείας των λέξεων σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (MT=3.0, TA=0.9).

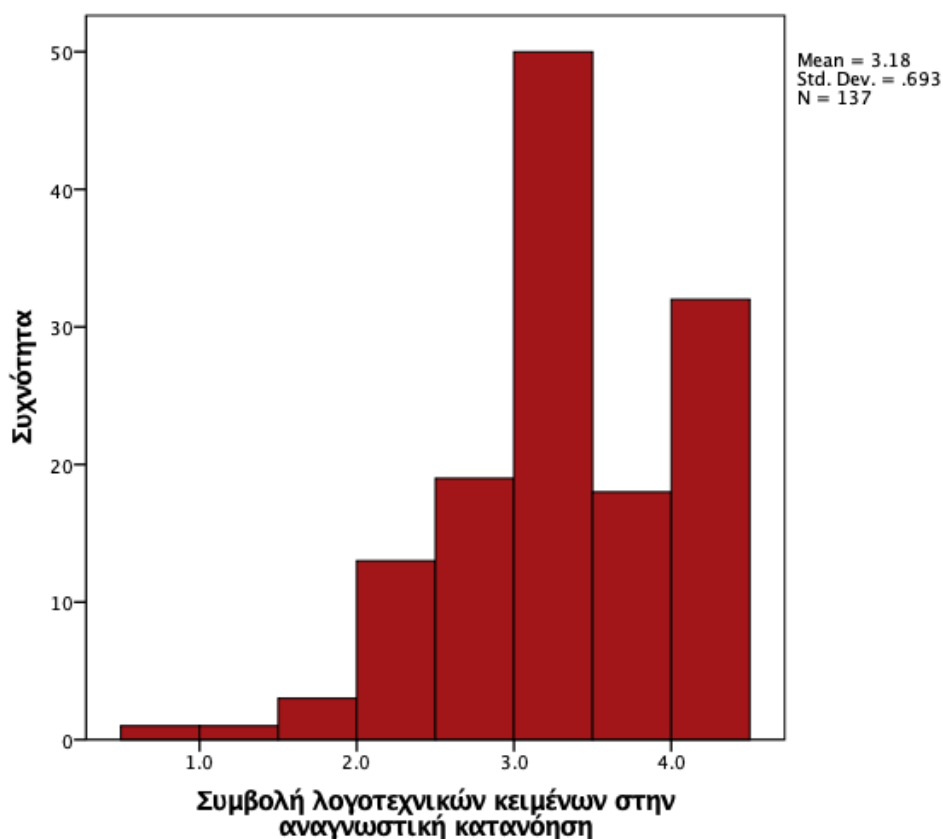
Πίνακας 12. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

	0	1	2	3	4	MT	TA
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0.7%	1.5%	9.5%	41.6%	46.7%	3.3	0.8
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του λεξιλογίου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	1.5%	0.7%	7.3%	42.3%	48.2%	3.4	0.8
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	1.5%	3.6%	19.0%	38.7%	37.2%	3.1	0.9
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποκωδικοποίησης και της ερμηνείας των λέξεων σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0.0%	5.8%	27.0%	31.4%	35.8%	3.0	0.9
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση του κινήτρου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να βελτιωθούν σε ζητήματα ανάγνωσης	0.0%	4.4%	12.4%	43.8%	39.4%	3.2	0.8

Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

0.0%	3.6%	16.8%	38.0%	41.6%	3.2	0.8
------	------	-------	-------	-------	-----	-----

Στο Διάγραμμα 14 δίνονται τα αποτελέσματα για το πόσο σημαντική θεωρούν τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μέση τιμή της μεταβλητής «Συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων την αναγνωστική κατανόηση» βρέθηκε ίση με 3.2 (TA=0.7) με μέγιστη τιμή το 4. Η μέση τιμή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.



Διάγραμμα 14. Αποτελέσματα για τη συνολική συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

6.4.1 Διαφοροποίηση απόψεων εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους

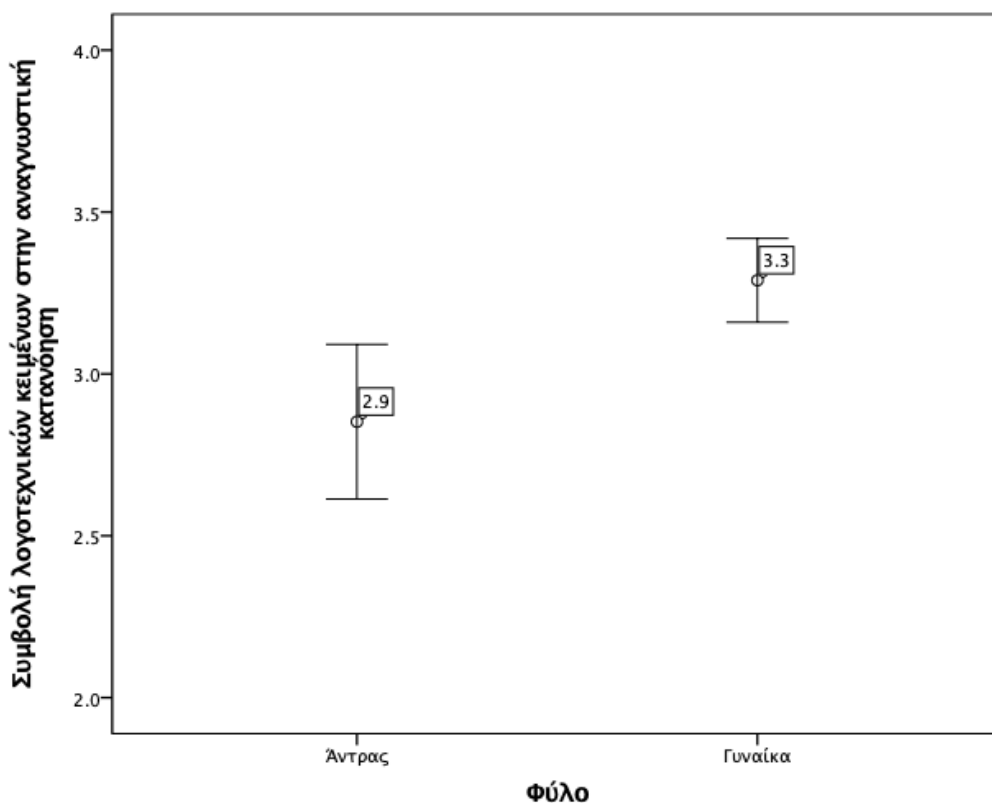
Στη συνέχεια, διερευνήθηκε το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Στον Πίνακα 12 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο τους με χρήση του ελέγχου t-test. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών στο κατά πόσο αναγνωρίζουν τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($t=-3.336$, $p=0.001$). Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι γυναίκες ($MT=3.3$, $TA=0.7$) αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους άντρες ($MT=2.9$, $TA=0.7$).

Πίνακας 13. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς το φύλο τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test

	Άντρας		Γυναίκα		t	p
	MT	TA	MT	TA		
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.1	0.9	3.4	0.7	-1.605	0.111
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του λεξιλογίου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.2	0.9	3.4	0.7	-1.597	0.113
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής	2.6	1.2	3.2	0.8	-3.391	0.001

ευχέρειας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες						
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποκωδικοποίησης και της ερμηνείας των λέξεων σε ειδικές μαθησιακές	2.4	1.0	3.2	0.8	-4.751	0.000
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση του κινήτρου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να βελτιωθούν σε	2.9	0.9	3.3	0.8	-2.290	0.024
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	2.9	0.9	3.3	0.8	-2.406	0.017
Συμβολή λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση	2.9	0.7	3.3	0.7	-3.336	0.001

Τα αποτελέσματα σχετικά με τη διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς το φύλο τους δίνονται και σε διαγραμματική μορφή στο Διάγραμμα 15.



Διάγραμμα 15. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς το φύλο τους

Στον Πίνακα 14 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς την ηλικιακή ομάδα τους, με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA. Η ανάλυση έδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό ως προς την ηλικιακή ομάδα τους, καθώς σε όλες τις αναλύσεις παρατηρήθηκε $p > 0.05$.

Πίνακας 14. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς την ηλικιακή ομάδα τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

	Έως 35		36-45		46-55		56 και		F	p
	ετών						πάνω			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.3	0.9	3.3	0.8	3.4	0.6	3.2	0.7	0.373	0.773
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του λεξιλογίου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.3	0.9	3.4	0.6	3.5	0.6	3.2	0.9	0.902	0.442
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.1	0.8	3.1	1.0	3.0	1.0	3.0	0.8	0.084	0.969
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποκωδικοποίησης και της ερμηνείας των λέξεων σε ειδικές μαθησιακές	3.1	0.9	2.9	0.9	2.7	1.0	3.1	0.9	1.428	0.237
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση του κινήτρου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να βελτιωθούν σε	3.1	0.8	3.3	0.6	3.2	1.0	3.2	0.7	0.170	0.916
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.1	0.8	3.2	0.7	3.3	0.9	3.0	1.0	0.638	0.592

Συμβολή λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση	3.2	0.8	3.2	0.6	3.2	0.7	3.1	0.8	0.045	0.987
--	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-------	-------

Στον Πίνακα 15 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς την προϋπηρεσία τους, με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA. Η ανάλυση έδειξε μια σημαντική διαφορά ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, στην ερώτηση για το κατά πόσο η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($F=3.249$, $p=0.024$). Αναλυτικότερα, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεταξύ 11 και 20 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 15. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς την προϋπηρεσία τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

	Έως 5 έτη		6 έως 10 έτη		11 έως 20 έτη		21 έτη και πάνω		F	p
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
	Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.2	0.9	3.1	0.9	3.5	0.6	3.4		
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του λεξιλογίου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.1	1.0	3.3	0.6	3.6	0.5	3.4	0.7	2.318	0.078
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.0	0.9	2.7	1.1	3.4	0.7	3.0	0.9	3.249	0.024

Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποκωδικοποίησης και της ερμηνείας των λέξεων σε ειδικές μαθησιακές	3.0	1.0	3.0	1.0	3.0	0.9	2.9	0.9	0.062	0.980
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση του κινήτρου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να βελτιωθούν σε	3.1	0.8	3.2	0.8	3.1	0.9	3.4	0.7	0.877	0.455
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.0	0.8	3.0	0.9	3.3	0.8	3.3	0.9	0.889	0.449
Συμβολή λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση	3.1	0.8	3.1	0.7	3.3	0.5	3.2	0.7	1.273	0.286

Στον Πίνακα 16 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις βασικές σπουδές τους, με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA. Η ανάλυση έδειξε μια σημαντική διαφορά ως προς τις βασικές σπουδές τους των εκπαιδευτικών, στην ερώτηση για το κατά πόσο η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($F=5.386$, $p=0.096$). Αναλυτικότερα, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής.

Πίνακας 16. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς το επίπεδο σπουδών τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

	Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης		Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής		Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό		F	p
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
	Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.2	0.8	3.4	0.6	3.4		
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του λεξιλογίου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.2	0.7	3.4	0.6	3.4	0.9	1.658	0.194
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	2.8	1.0	3.1	1.0	3.4	0.7	5.386	0.006
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποκωδικοποίησης και της ερμηνείας των λέξεων σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	2.8	1.0	3.0	0.9	3.2	0.9	2.177	0.117
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση του	3.1	0.8	3.3	0.7	3.2	0.9	0.390	0.678

κινήτρου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να βελτιωθούν σε Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.0	0.9	3.1	0.8	3.4	0.8	2.119	0.124
Συμβολή λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση	3.0	0.7	3.2	0.6	3.3	0.7	2.677	0.072

Στον Πίνακα 17 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, με χρήση του ελέγχου t-test. Η ανάλυση έδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, καθώς σε όλες τις αναλύσεις παρατηρήθηκε $p > 0.05$.

Πίνακας 17. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test

	Ναι		Όχι		t	p
	MT	TA	MT	TA		
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.4	0.8	3.2	0.8	1.152	0.251
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του λεξιλογίου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.4	0.8	3.3	0.8	1.146	0.254

Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.2	0.9	2.9	1.0	1.599	0.112
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποκωδικοποίησης και της ερμηνείας των λέξεων σε ειδικές μαθησιακές	3.1	0.9	2.8	0.9	1.849	0.067
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση του κινήτρου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να βελτιωθούν σε	3.1	0.9	3.2	0.7	-0.503	0.616
Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3.3	0.9	3.1	0.8	1.242	0.216
Συμβολή λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση	3.3	0.7	3.1	0.7	1.341	0.182

6.5. Πρακτικές εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων. Από τον Πίνακα 18 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν με το ότι ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές ιδέες τους πάνω στο κείμενο (MT=3.3, TA=0.9), δίνουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο (MT=3.3, TA=1.0), ζητάνε από τους μαθητές να αναδιηγηθούν το περιεχόμενο της ιστορίας που διάβασαν (MT=3.3, TA=0.9) και συνδέουν τα κείμενα με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών (MT=3.2, TA=0.9). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν με το ότι δίνουν κίνητρα στους μαθητές για διάλογο

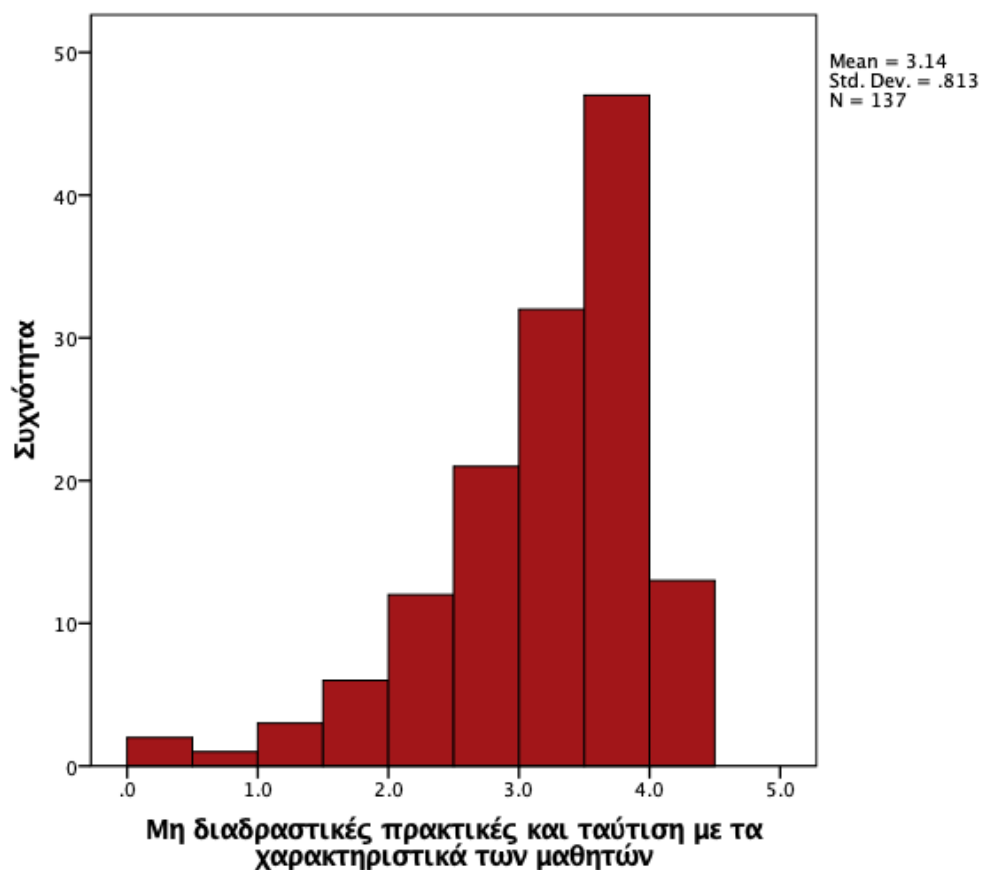
πάνω στο κείμενο (MT=3.3, TA=0.9), ρωτάνε τους μαθητές αν καταλαβαίνουν αυτό που διαβάζουν (MT=3.2, TA=1.0) και χρησιμοποιούν κείμενα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητών (MT=3.1, TA=1.0). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί σε μικρότερο βαθμό αναγνώρισαν ότι χρησιμοποιούν συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου και ανάγνωσης (MT=2.6, TA=1.0), διδάσκουν το κείμενο με χρήση τεχνικών δραματοποίησης (MT=2.6, TA=1.1), δίνουν στους μαθητές στοιχεία σχετικά την οπτική ή τον σκοπό του συγγραφέα (MT=2.6, TA=1.1) και ζητάνε από τους μαθητές να τροποποιήσουν την πλοκή του κειμένου που διαβάζουν (MT=2.7, TA=1.1).

Πίνακας 18. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων

	0	1	2	3	4	MT	TA
Χρησιμοποιώ διαφορετικά κειμενικά είδη	3.6%	3.6%	17.5%	52.6%	22.6%	2.9	0.9
Χρησιμοποιώ κείμενα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητών	2.2%	2.9%	24.8%	24.8%	45.3%	3.1	1.0
Χρησιμοποιώ συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου και ανάγνωσης	5.1%	7.3%	25.5%	41.6%	20.4%	2.6	1.0
Δίνω κίνητρα στους μαθητές για διάλογο πάνω στο κείμενο	1.5%	5.8%	10.2%	36.5%	46.0%	3.2	0.9
Ενθαρρύνω τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές ιδέες τους πάνω στο κείμενο	2.2%	2.2%	10.2%	33.6%	51.8%	3.3	0.9
Δίνω περισσότερο χρόνο στους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο	2.2%	2.9%	13.1%	27.7%	54.0%	3.3	1.0
Συνδέω τα κείμενα με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών	2.2%	2.9%	14.6%	35.0%	45.3%	3.2	0.9
Παρακολουθώ την ταχύτητα με την οποία οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λέξεις	8.0%	8.0%	15.3%	34.3%	34.3%	2.8	1.2

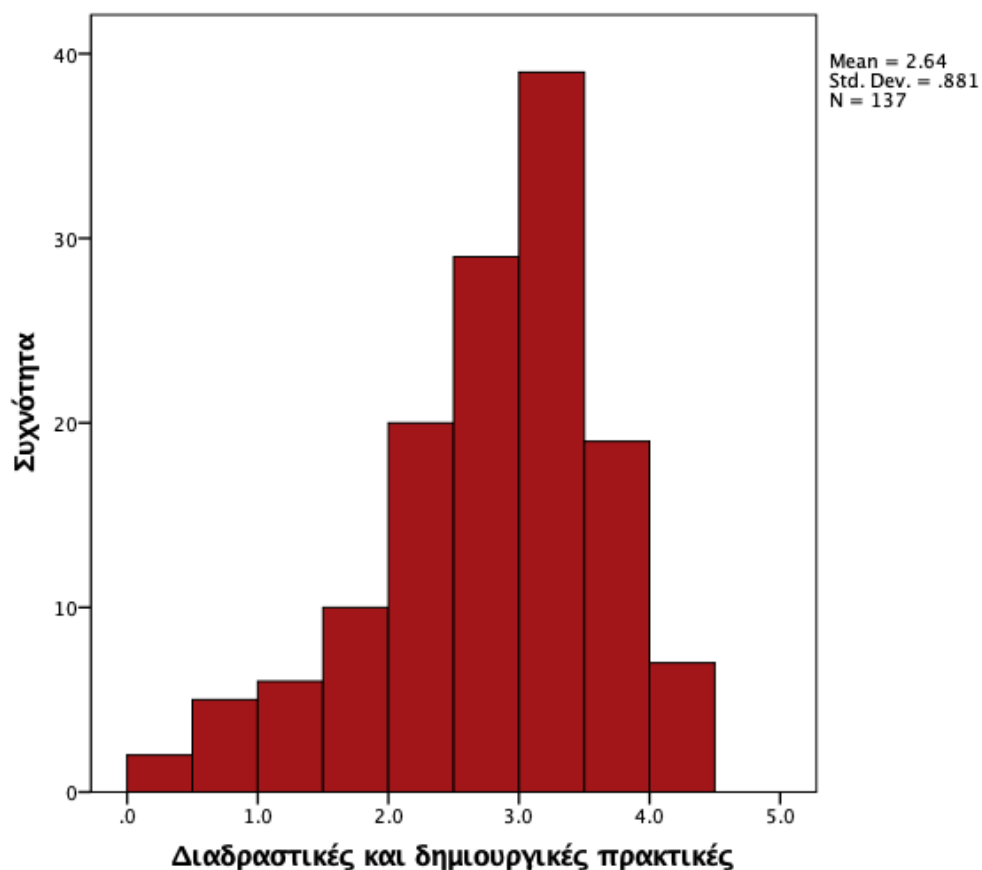
Διδάσκω το κείμενο με χρήση τεχνικών δραματοποίησης (πχ παιχνίδι ρόλων)	5.1%	10.2%	24.1%	38.0%	22.6%	2.6	1.1
Ρωτάω τους μαθητές αν καταλαβαίνουν αυτό που διαβάζουμε	2.9%	2.2%	15.3%	26.3%	53.3%	3.2	1.0
Ζητάω από τους μαθητές να αναδιηγηθούν το περιεχόμενο της ιστορίας που διάβασαν	1.5%	2.9%	12.4%	32.1%	51.1%	3.3	0.9
Δίνω στους μαθητές στοιχεία σχετικά την οπτική ή τον σκοπό του συγγραφέα	5.1%	12.4%	22.6%	37.2%	22.6%	2.6	1.1
Ζητάω από τους μαθητές να τροποποιήσουν την πλοκή του κειμένου που διαβάζουν	6.6%	5.8%	21.9%	43.1%	22.6%	2.7	1.1

Στο Διάγραμμα 16 δίνονται τα αποτελέσματα για τη συνολική χρήση από τους εκπαιδευτικούς μη διαδραστικών πρακτικών και πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Η μέση τιμή της μεταβλητής «Μη διαδραστικές πρακτικές και ταύτιση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών» βρέθηκε ίση με 3.1 (TA=0.8) με μέγιστη τιμή το 4. Η μέση τιμή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν αρκετά μη διαδραστικές πρακτικές και πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.



Διάγραμμα 16. Αποτελέσματα για τη συνολική χρήση μη διαδραστικών πρακτικών και πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών

Στο Διάγραμμα 17 δίνονται τα αποτελέσματα για τη συνολική χρήση διαδραστικών και δημιουργικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς. Η μέση τιμή της μεταβλητής «Διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές» βρέθηκε ίση με 2.6 (TA=0.9) με μέγιστη τιμή το 4. Η μέση τιμή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές στα λογοτεχνικά κείμενα για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.



Διάγραμμα 17. Αποτελέσματα για το συνολικό βαθμό χρήσης διαδραστικών και δημιουργικών πρακτικών

6.5.1 Διαφοροποίηση πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Στον Πίνακα 19 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των πρακτικών ως προς το φύλο τους με χρήση του ελέγχου t-test. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών στο κατά πόσο χρησιμοποιούν μη διαδραστικές πρακτικές και πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($t=-4.975, p=0.000$) και στο κατά

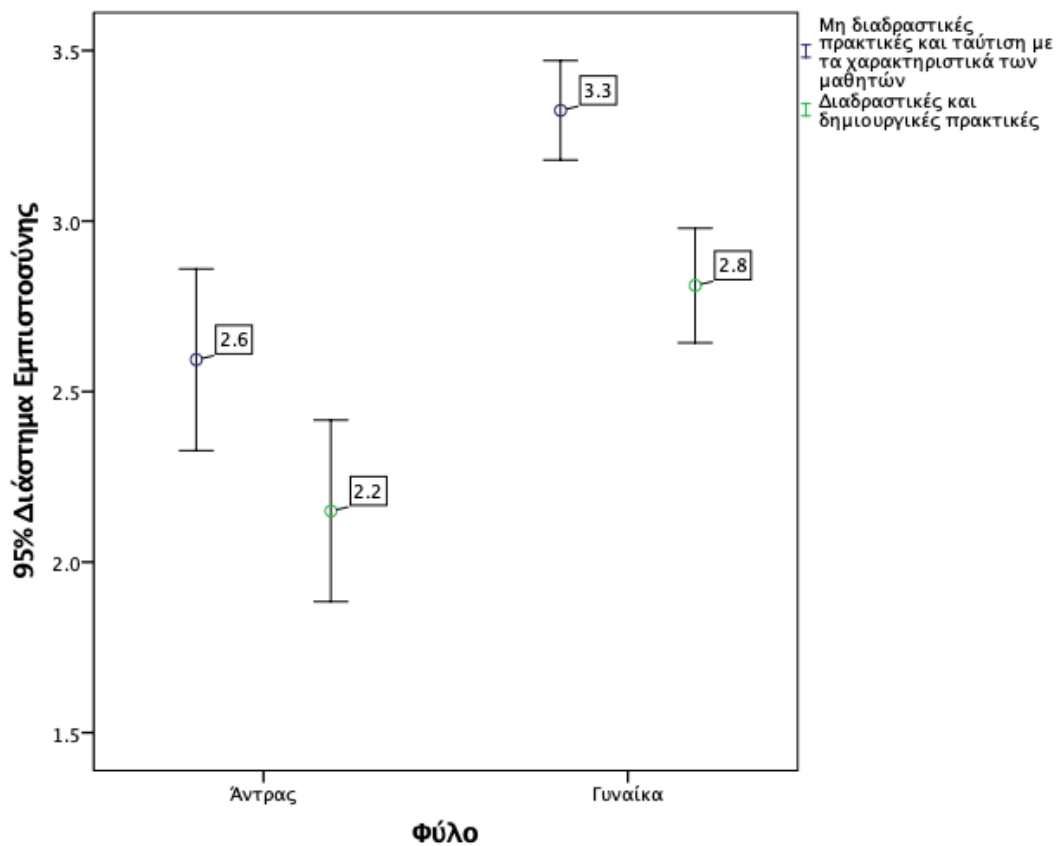
πόσο χρησιμοποιούν διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές στα λογοτεχνικά κείμενα για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($t=-4.041$, $p=0.000$). Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι γυναίκες (MT=3.3, TA=0.7) χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό μη διαδραστικές πρακτικές και πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών σε σύγκριση με τους άντρες (MT=2.6, TA=0.8). Παρόμοια, οι γυναίκες (MT=2.8, TA=0.9) χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές σε σύγκριση με τους άντρες (MT=2.2, TA=0.8).

Πίνακας 19. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το φύλο τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test

	Άντρας		Γυναίκα		t	p
	MT	TA	MT	TA		
Χρησιμοποιώ διαφορετικά κειμενικά είδη	2.3	1.1	3.1	0.8	-4.347	0.000
Χρησιμοποιώ κείμενα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητών	2.3	1.0	3.4	0.9	-6.079	0.000
Χρησιμοποιώ συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου και ανάγνωσης	2.2	1.0	2.8	1.0	-2.826	0.005
Δίνω κίνητρα στους μαθητές για διάλογο πάνω στο κείμενο	2.7	1.1	3.4	0.8	-3.895	0.000
Ενθαρρύνω τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές ιδέες τους πάνω στο κείμενο	2.9	1.0	3.4	0.8	-2.829	0.005
Δίνω περισσότερο χρόνο στους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο	2.7	1.0	3.5	0.9	-4.360	0.000
Συνδέω τα κείμενα με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών	2.7	1.0	3.4	0.9	-3.793	0.000
Παρακολουθώ την ταχύτητα με την οποία οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λέξεις	2.1	1.2	3.0	1.2	-3.778	0.000

Διδάσκω το κείμενο με χρήση τεχνικών δραματοποίησης (πχ παιχνίδι ρόλων)	2.2	1.0	2.8	1.1	-2.733	0.007
Ρωτάω τους μαθητές αν καταλαβαίνουν αυτό που διαβάζουμε	2.7	1.0	3.4	0.9	-3.651	0.000
Ζητάω από τους μαθητές να αναδιηγηθούν το περιεχόμενο της ιστορίας που διάβασαν	2.8	1.0	3.4	0.8	-3.631	0.000
Δίνω στους μαθητές στοιχεία σχετικά την οπτική ή τον σκοπό του συγγραφέα	1.9	1.1	2.8	1.0	-4.683	0.000
Ζητάω από τους μαθητές να τροποποιήσουν την πλοκή του κειμένου που διαβάζουν	2.3	1.2	2.8	1.0	-2.623	0.010
Μη διαδραστικές πρακτικές και ταύτιση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών	2.6	0.8	3.3	0.7	-4.975	0.000
Διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές	2.2	0.8	2.8	0.9	-4.041	0.000

Τα αποτελέσματα σχετικά με τις σημαντικές διαφορές για τα είδη πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα λογοτεχνικά κείμενα για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς το φύλο τους δίνονται και σε διαγραμματική μορφή στο Διάγραμμα 18.



Διάγραμμα 18. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το φύλο τους

Στον Πίνακα 20 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των πρακτικών ως προς την ηλικιακή ομάδα τους με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA. Η ανάλυση έδειξε πως οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό ως προς την ηλικιακή ομάδα τους, καθώς σε όλες τις αναλύσεις παρατηρήθηκε $p > 0.05$.

Πίνακας 20. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς την ηλικιακή ομάδα τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

		Έως 35 ετών		36-45		46-55		56 και πάνω		F	p
		MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		

Χρησιμοποιώ διαφορετικά κειμενικά είδη	2.9	0.8	2.6	1.3	2.9	0.7	3.0	0.9	1.235	0.300
Χρησιμοποιώ κείμενα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητών	3.2	0.9	2.8	1.3	3.0	1.0	3.5	0.8	2.200	0.091
Χρησιμοποιώ συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου και ανάγνωσης	2.7	1.0	2.6	1.3	2.6	1.0	2.7	0.8	0.073	0.974
Δίνω κίνητρα στους μαθητές για διάλογο πάνω στο κείμενο	3.2	0.9	3.1	1.1	3.2	1.0	3.6	0.9	0.996	0.397
Ενθαρρύνω τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές ιδέες τους πάνω στο κείμενο	3.3	0.7	3.1	1.1	3.3	1.0	3.7	0.9	1.281	0.284
Δίνω περισσότερο χρόνο στους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο	3.4	0.7	3.0	1.3	3.2	1.0	3.7	0.6	2.158	0.096
Συνδέω τα κείμενα με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών	3.2	0.8	2.9	1.3	3.2	0.9	3.6	0.7	2.188	0.092
Παρακολουθώ την ταχύτητα με την οποία οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λέξεις	2.7	1.1	2.6	1.4	2.8	1.4	3.5	0.7	1.541	0.207
Διδάσκω το κείμενο με χρήση τεχνικών δραματοποίησης (πχ παιχνίδι ρόλων)	2.6	1.1	2.4	1.1	2.6	1.1	3.2	0.7	1.689	0.173
Ρωτώ τους μαθητές αν καταλαβαίνουν αυτό που διαβάζουμε	3.4	0.9	3.1	1.1	3.0	1.1	3.7	0.6	2.651	0.051
Ζητάω από τους μαθητές να αναδιηγηθούν το περιεχόμενο της ιστορίας που διάβασαν	3.2	0.9	3.1	1.1	3.3	0.7	3.8	0.4	1.698	0.170
Δίνω στους μαθητές στοιχεία σχετικά την οπτική ή τον σκοπό του συγγραφέα	2.6	1.1	2.3	1.2	2.7	1.1	3.0	1.1	1.324	0.269
Ζητάω από τους μαθητές να τροποποιήσουν την πλοκή του κειμένου που διαβάζουν	2.7	1.1	2.3	1.2	2.8	1.0	3.3	0.8	2.791	0.058
Μη διαδραστικές πρακτικές και ταύτιση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών	3.2	0.6	2.9	1.1	3.1	0.8	3.6	0.6	2.077	0.106
Διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές	2.7	0.9	2.4	1.0	2.7	0.8	3.1	0.6	1.733	0.163

Στον Πίνακα 21 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των πρακτικών ως προς την προϋπηρεσία τους με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA. Η ανάλυση έδειξε πως υπάρχει

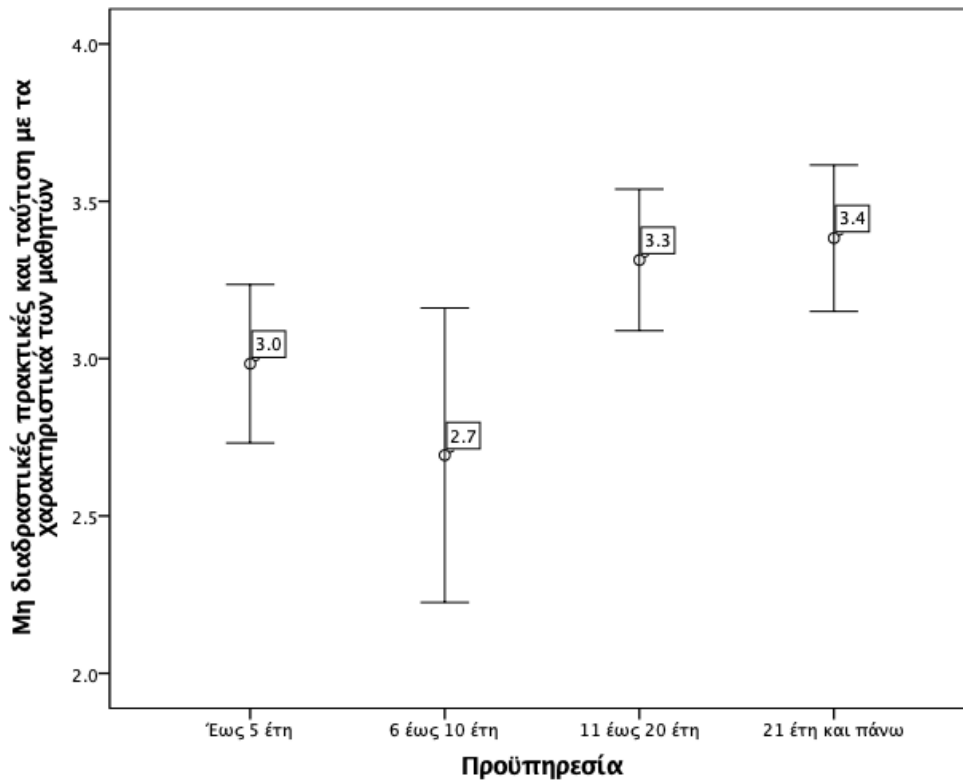
σημαντική διαφορά στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές και πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($F=4.624, p=0.004$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 11 ετών χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές και πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 21. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς την προϋπηρεσία τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

	Έως 5 έτη		6 έως 10 έτη		11 έως 20 έτη		21 έτη και πάνω		F	p
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
	Χρησιμοποιώ διαφορετικά κειμενικά είδη	2.7	0.9	2.5	1.3	3.1	0.8	3.0		
Χρησιμοποιώ κείμενα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητών	2.9	1.0	2.6	1.3	3.3	0.8	3.4	0.8	3.898	0.010
Χρησιμοποιώ συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου και ανάγνωσης	2.6	1.0	2.1	1.4	2.9	0.9	2.8	0.9	2.940	0.036
Δίνω κίνητρα στους μαθητές για διάλογο πάνω στο κείμενο	3.1	0.9	2.6	1.2	3.3	0.8	3.5	0.8	4.419	0.005
Ενθαρρύνω τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές ιδέες τους πάνω στο κείμενο	3.2	0.9	2.9	1.0	3.5	0.9	3.5	0.8	3.185	0.026
Δίνω περισσότερο χρόνο στους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο	3.2	0.9	2.9	1.3	3.4	0.8	3.4	0.8	2.036	0.112
Συνδέω τα κείμενα με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών	3.0	0.9	2.6	1.3	3.4	0.7	3.4	0.8	5.396	0.002
Παρακολουθώ την ταχύτητα με την οποία οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λέξεις	2.5	1.2	2.3	1.3	3.0	1.3	3.2	1.0	4.312	0.006

Διδάσκω το κείμενο με χρήση τεχνικών δραματοποίησης (πχ παιχνίδι ρόλων)	2.6	1.2	2.1	1.0	2.7	1.0	3.0	1.0	3.023	0.032
Ρωτάω τους μαθητές αν καταλαβαίνουν αυτό που διαβάζουμε	3.1	1.1	2.9	1.2	3.4	0.8	3.4	0.9	1.595	0.194
Ζητάω από τους μαθητές να αναδιηγηθούν το περιεχόμενο της ιστορίας που διάβασαν	3.0	1.1	3.1	1.1	3.5	0.6	3.5	0.7	3.212	0.025
Δίνω στους μαθητές στοιχεία σχετικά την οπτική ή τον σκοπό του συγγραφέα	2.3	1.2	2.6	1.2	2.6	1.2	2.9	0.9	1.915	0.130
Ζητάω από τους μαθητές να τροποποιήσουν την πλοκή του κειμένου που διαβάζουν	2.8	1.0	2.3	1.3	2.5	1.1	3.0	1.0	2.353	0.075
Μη διαδραστικές πρακτικές και ταύτιση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών	3.0	0.8	2.7	1.0	3.3	0.7	3.4	0.7	4.624	0.004
Διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές	2.6	0.9	2.3	1.0	2.7	0.9	2.9	0.7	2.655	0.051

Τα αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση μη διαδραστικών πρακτικών και πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, δίνονται και σε διαγραμματική μορφή στο Διάγραμμα 19.



Διάγραμμα 19. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς την προϋπηρεσία τους

Στον Πίνακα 22 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των πρακτικών ως προς το βασικό επίπεδο σπουδών τους, με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA. Η ανάλυση έδειξε πως υπάρχει σημαντική διαφορά στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κείμενα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητών ($F=5.336$, $p=0.006$) και στο βαθμό που παρακολουθούν την ταχύτητα με την οποία οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λέξεις ($F=5.747$, $p=0.004$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό κείμενα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητών και παρακολουθούν σε μεγαλύτερο βαθμό την ταχύτητα με την οποία οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λέξεις.

Πίνακας 22. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

	Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης		Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής		Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό		F	p
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
	Χρησιμοποιώ διαφορετικά κειμενικά είδη	2.6	0.9	2.8	1.0	3.1		
Χρησιμοποιώ κείμενα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητών	2.9	1.0	2.9	1.2	3.4	0.8	5.336	0.006
Χρησιμοποιώ συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου και ανάγνωσης	2.6	0.9	2.7	1.1	2.7	1.2	0.253	0.776
Δίνω κίνητρα στους μαθητές για διάλογο πάνω στο κείμενο	3.1	0.9	3.1	1.0	3.3	1.0	0.466	0.628
Ενθαρρύνω τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές ιδέες τους πάνω στο κείμενο	3.2	1.0	3.2	0.9	3.5	0.8	2.255	0.109
Δίνω περισσότερο χρόνο στους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο	3.2	1.0	3.2	1.1	3.5	0.8	1.667	0.193
Συνδέω τα κείμενα με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών	3.1	1.0	3.0	1.1	3.4	0.8	2.784	0.065
Παρακολουθώ την ταχύτητα με την οποία οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λέξεις	2.6	1.3	2.5	1.4	3.2	0.9	5.747	0.004
Διδάσκω το κείμενο με χρήση τεχνικών δραματοποίησης (πχ παιχνίδι ρόλων)	2.7	1.0	2.4	1.1	2.8	1.1	1.398	0.251
Ρωτώ τους μαθητές αν καταλαβαίνουν αυτό που διαβάζουμε	3.1	1.0	3.2	1.0	3.4	1.0	0.577	0.563
Ζητάω από τους μαθητές να αναδιηγηθούν το περιεχόμενο της ιστορίας που διάβασαν	3.2	0.9	3.3	0.9	3.4	0.9	0.470	0.626

Δίνω στους μαθητές στοιχεία σχετικά την οπτική ή τον σκοπό του συγγραφέα	2.5	1.2	2.6	1.1	2.7	1.1	0.772	0.464
Ζητάω από τους μαθητές να τροποποιήσουν την πλοκή του κειμένου που διαβάζουν	2.7	1.1	2.5	1.2	2.8	1.0	0.878	0.418
Μη διαδραστικές πρακτικές και ταύτιση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών	3.0	0.8	3.0	0.9	3.4	0.7	3.033	0.052
Διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές	2.6	0.8	2.5	1.0	2.8	0.9	0.689	0.504

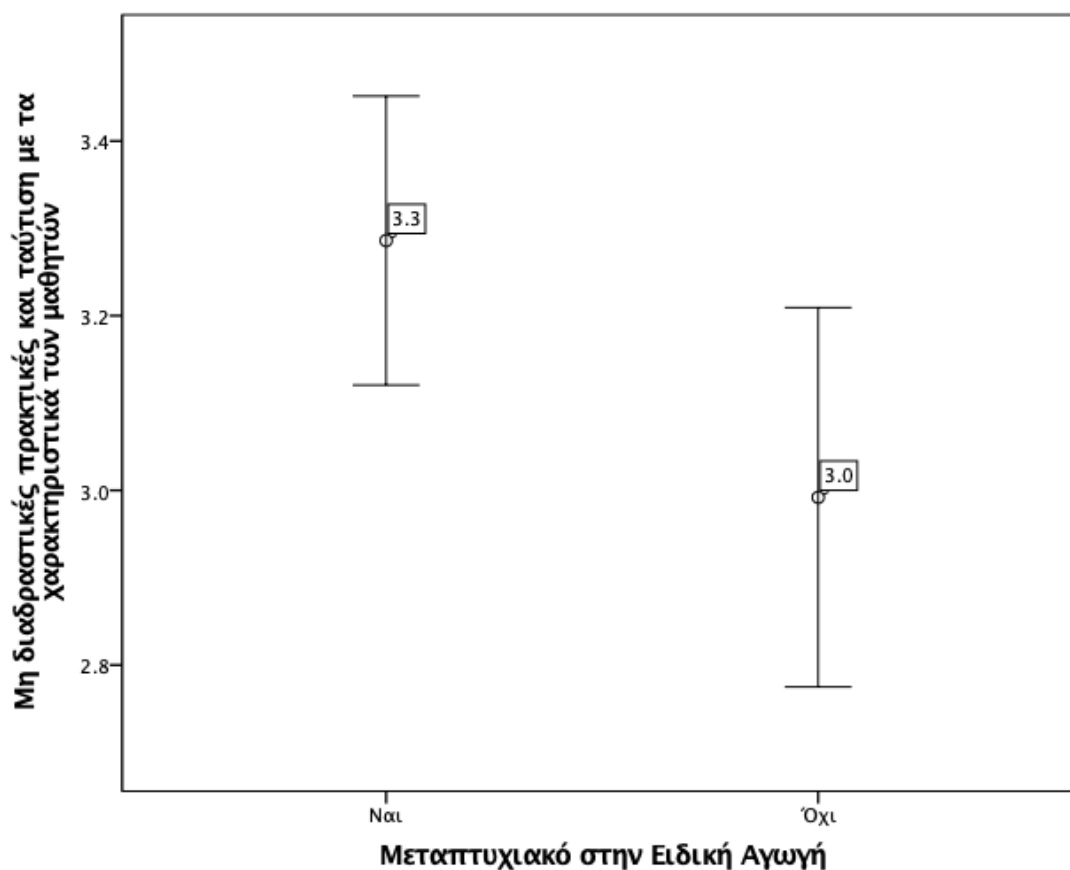
Στον Πίνακα 23 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των πρακτικών ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, με χρήση του ελέγχου t-test. Η ανάλυση έδειξε πως υπάρχει σημαντική διαφορά στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές και πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($F=2.144$, $p=0.034$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές και πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 23. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test

	Ναι		Όχι		t	p
	MT	TA	MT	TA		
Χρησιμοποιώ διαφορετικά κειμενικά είδη	3.0	0.9	2.7	1.0	1.841	0.068
Χρησιμοποιώ κείμενα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητών	3.3	0.9	2.9	1.1	2.695	0.008
Χρησιμοποιώ συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου και ανάγνωσης	2.6	1.1	2.7	1.0	-0.517	0.606

Δίνω κίνητρα στους μαθητές για διάλογο πάνω στο κείμενο	3.3	0.9	3.1	1.0	1.011	0.314
Ενθαρρύνω τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές ιδέες τους πάνω στο κείμενο	3.5	0.8	3.2	1.0	1.939	0.055
Δίνω περισσότερο χρόνο στους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο	3.5	0.8	3.1	1.0	2.299	0.023
Συνδέω τα κείμενα με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών	3.4	0.8	3.0	1.1	2.323	0.022
Παρακολουθώ την ταχύτητα με την οποία οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λέξεις	3.0	1.1	2.6	1.3	2.319	0.022
Διδάσκω το κείμενο με χρήση τεχνικών δραματοποίησης (πχ παιχνίδι ρόλων)	2.7	1.1	2.6	1.1	0.670	0.504
Ρωτάω τους μαθητές αν καταλαβαίνουν αυτό που διαβάζουμε	3.3	0.9	3.2	1.1	1.056	0.293
Ζητάω από τους μαθητές να αναδιηγηθούν το περιεχόμενο της ιστορίας που διάβασαν	3.3	0.9	3.3	0.9	0.311	0.756
Δίνω στους μαθητές στοιχεία σχετικά την οπτική ή τον σκοπό του συγγραφέα	2.7	1.1	2.5	1.1	1.268	0.207
Ζητάω από τους μαθητές να τροποποιήσουν την πλοκή του κειμένου που διαβάζουν	2.7	1.0	2.7	1.2	0.289	0.773
Μη διαδραστικές πρακτικές και ταύτιση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών	3.3	0.7	3.0	0.9	2.144	0.034
Διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές	2.7	0.8	2.6	1.0	0.546	0.586

Τα αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση μη διαδραστικών πρακτικών και πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, δίνονται και σε διαγραμματική μορφή στο Διάγραμμα 20.



Διάγραμμα 20. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή

6.6. Στρατηγικές εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων. Από τον Πίνακα 24 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν με το ότι παρακινούν τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα αναφορικά με όσα διαβάζουν (MT=3.1, TA=0.9), δείχνουν στους μαθητές πώς να συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες του κειμένου με όσα ήδη γνωρίζουν (MT=2.9, TA=1.0), διδάσκουν στους μαθητές πώς να ανιχνεύουν βασικά στοιχεία της δομής του κειμένου που διαβάζουν (MT=2.9,

TA=1.0), υποδεικνύουν στους μαθητές να συσχετίζουν τις ιστορίες του κειμένου με δικιές τους εμπειρίες από την πραγματική ζωή (MT=2.9, TA=1.1) και δείχνουν στους μαθητές πώς να κάνουν την περίληψη/σύνοψη ενός κειμένου που μόλις διάβασαν (MT=2.9, TA=1.0). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν με το ότι διασφαλίζουν πάντα ότι οι μαθητές μου εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις του κειμένου, κατανοούν τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα ή την αναζητούν από κάποια εξωτερική πηγή (MT=2.8, TA=1.2) και καθοδηγούν τους μαθητές σχετικά με το πώς να χρησιμοποιούν εικόνες (οπτικοποίηση) για να εξάγουν νοήματα από το κείμενο (MT=2.8, TA=1.2). Σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν με το ότι δείχνουν στους μαθητές πώς να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν (MT=2.6, TA=1.1), εκπαιδεύουν τους μαθητές μου να δημιουργούν μνημονικά βοηθήματα πχ εννοιολογικούς χάρτες, εικόνες κλπ (MT=2.5, TA=1.3) και ζητάνε από τους μαθητές να οπτικοποιήσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο του κειμένου ή μέρος αυτού (MT=2.5, TA=1.2).

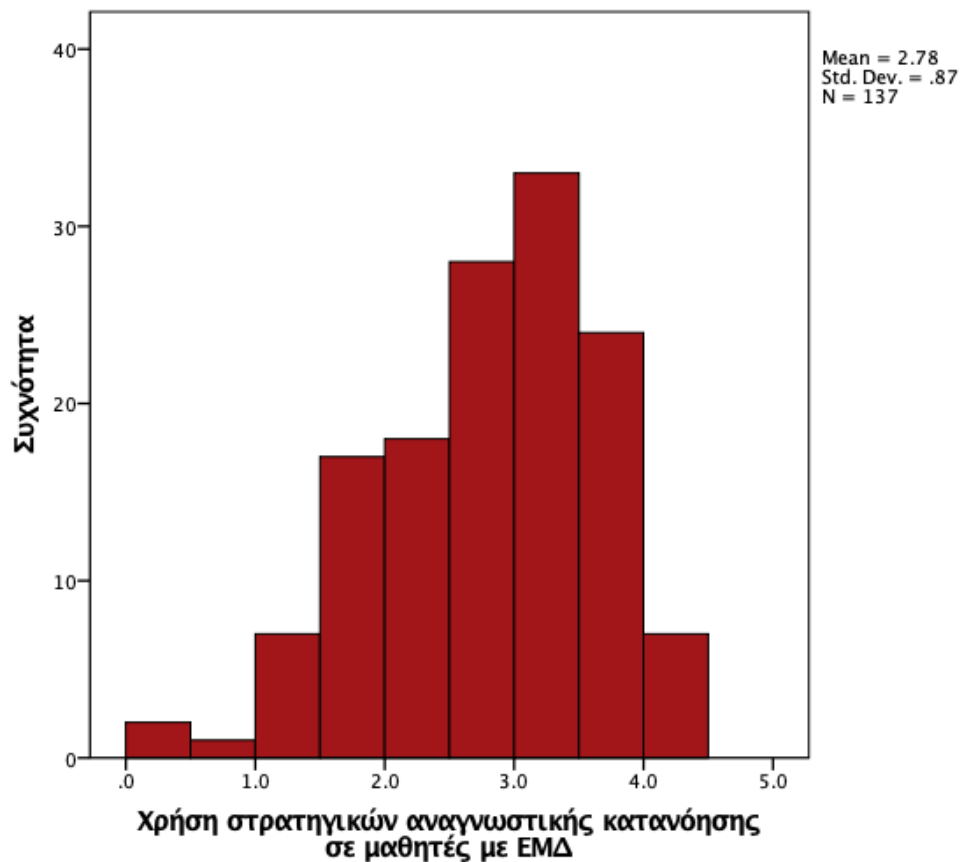
Πίνακας 24. Περιγραφικά αποτελέσματα για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων

	0	1	2	3	4	MT	TA
Υποδεικνύω στους μαθητές να συσχετίζουν τις ιστορίες του κειμένου με δικιές τους εμπειρίες από την πραγματική ζωή	5.1%	4.4%	19.7%	41.6%	29.2%	2.9	1.1
Δείχνω στους μαθητές πώς να συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες του κειμένου με όσα ήδη γνωρίζουν	2.9%	5.1%	21.9%	42.3%	27.7%	2.9	1.0
Παρακινώ τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα αναφορικά με όσα διαβάζουν	1.5%	2.2%	19.7%	36.5%	40.1%	3.1	0.9
Διδάσκω στους μαθητές πώς να ανιχνεύουν βασικά στοιχεία της δομής του κειμένου που διαβάζουν	2.2%	8.0%	19.7%	40.1%	29.9%	2.9	1.0

Διασφαλίζω πάντα ότι οι μαθητές μου εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις του κειμένου, κατανοούν τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα ή την αναζητούν από κάποια εξωτερική πηγή	5.1%	9.5%	21.2%	25.5%	38.7%	2.8	1.2
Εκπαιδεύω τους μαθητές μου να δημιουργούν μνημονικά βοηθήματα πχ εννοιολογικούς χάρτες, εικόνες κλπ	10.9%	11.7%	23.4%	27.0%	27.0%	2.5	1.3
Δείχνω στους μαθητές μου πώς να κάνουν την περίληψη/σύνοψη ενός κειμένου που μόλις διάβασαν	2.9%	5.1%	24.8%	35.0%	32.1%	2.9	1.0
Ζητάω από τους μαθητές να υπογραμμίσουν επιλεκτικά κάποια σημεία του κειμένου και να κρατούν σημειώσεις στο περιθώριο της σελίδας	4.4%	8.8%	25.5%	32.1%	29.2%	2.7	1.1
Δείχνω στους μαθητές πώς να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν	4.4%	8.8%	29.2%	35.8%	21.9%	2.6	1.1
Καθοδηγώ τους μαθητές σχετικά με το πώς να χρησιμοποιούν εικόνες (οπτικοποίηση) για να εξάγουν νοήματα από το κείμενο	6.6%	7.3%	19.7%	36.5%	29.9%	2.8	1.2
Ζητάω από τους μαθητές να οπτικοποιήσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο του κειμένου ή μέρος αυτού	10.2%	7.3%	23.4%	36.5%	22.6%	2.5	1.2

Στο Διάγραμμα 21 δίνονται τα αποτελέσματα για τη συνολική χρήση από τους εκπαιδευτικούς στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων. Η μέση τιμή της μεταβλητής «Χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ» βρέθηκε ίση με 2.8 (TA=0.9) με μέγιστη τιμή το 4. Η μέση τιμή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

χρησιμοποιούν αρκετά στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στα λογοτεχνικά κείμενα σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.



Διάγραμμα 21. Αποτελέσματα για το συνολικό βαθμό χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων

6.6.1 Διαφοροποίηση στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Στον Πίνακα 25 δίνονται τα

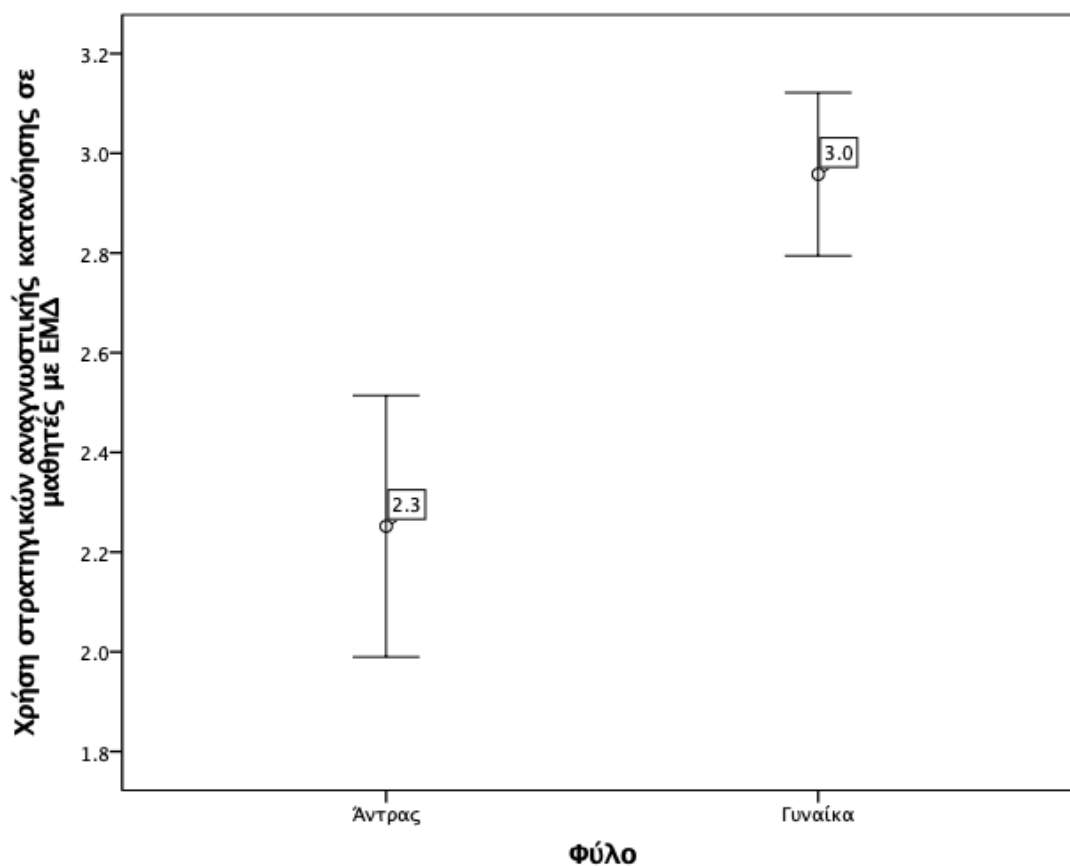
αποτελέσματα από τη σύγκριση των πρακτικών ως προς το φύλο τους με χρήση του ελέγχου t-test. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών στο κατά πόσο χρησιμοποιούν στρατηγικές για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης ($t=-4.417$, $p=0.000$). Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι γυναίκες ($MT=3.0$, $TA=0.8$) χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης σε σύγκριση με τους άντρες ($MT=2.3$, $TA=0.8$).

Πίνακας 25. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το φύλο τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test

	Άντρας		Γυναίκα		t	p
	MT	TA	MT	TA		
Υποδεικνύω στους μαθητές να συσχετίζουν τις ιστορίες του κειμένου με δικιές τους εμπειρίες από την πραγματική ζωή	2.3	1.1	3.0	1.0	-3.456	0.001
Δείχνω στους μαθητές πώς να συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες του κειμένου με όσα ήδη γνωρίζουν	2.3	0.9	3.1	0.9	-4.356	0.000
Παρακινώ τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα αναφορικά με όσα διαβάζουν	2.9	0.9	3.2	0.9	-2.000	0.048
Διδάσκω στους μαθητές πώς να ανιχνεύουν βασικά στοιχεία της δομής του κειμένου που διαβάζουν	2.3	1.1	3.1	0.9	-3.821	0.000
Διασφαλίζω πάντα ότι οι μαθητές μου εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις του κειμένου, κατανοούν τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα ή την	2.1	1.1	3.1	1.1	-4.602	0.000
Εκπαιδεύω τους μαθητές μου να δημιουργούν μνημονικά βοηθήματα πχ εννοιολογικούς χάρτες, εικόνες κλπ	1.9	1.3	2.7	1.3	-2.876	0.005

Δείχνω στους μαθητές μου πώς να κάνουν την περίληψη/σύνοψη ενός κειμένου που μόλις διάβασαν	2.5	1.0	3.0	1.0	-2.749	0.007
Ζητάω από τους μαθητές να υπογραμμίσουν επιλεκτικά κάποια σημεία του κειμένου και να κρατούν σημειώσεις στο περιθώριο της σελίδας	2.1	1.0	3.0	1.1	-4.226	0.000
Δείχνω στους μαθητές πώς να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν	2.1	0.9	2.8	1.1	-3.198	0.002
Καθοδηγώ τους μαθητές σχετικά με το πώς να χρησιμοποιούν εικόνες (οπτικοποίηση) για να εξάγουν νοήματα από το κείμενο	2.1	1.2	3.0	1.0	-4.451	0.000
Ζητάω από τους μαθητές να οπτικοποιήσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο του κειμένου ή μέρος αυτού	2.1	1.4	2.7	1.1	-2.280	0.024
Χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ	2.3	0.8	3.0	0.8	-4.417	0.000

Τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στα λογοτεχνικά κείμενα ως προς το φύλο τους δίνονται και σε διαγραμματική μορφή στο Διάγραμμα 22.



Διάγραμμα 22. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το φύλο τους.

Στον Πίνακα 26 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των πρακτικών ως προς την ηλικιακή ομάδα τους με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντική διαφορά στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στους μαθητές πώς να ανιχνεύουν βασικά στοιχεία της δομής του κειμένου που διαβάζουν ($F=3.363$, $p=0.021$). Τα ευρήματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 56 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι διδάσκουν στους μαθητές πώς να ανιχνεύουν βασικά στοιχεία της δομής του κειμένου που διαβάζουν σε σύγκριση με τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές.

Πίνακας 26. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές

δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς την ηλικιακή ομάδα τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

	Έως 35		36-45		46-55		56 και		F	p
	ετών						πάνω			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Υποδεικνύω στους μαθητές να συσχετίζουν τις ιστορίες του κειμένου με δικιές τους εμπειρίες από την πραγματική ζωή	2.8	1.0	2.7	1.2	2.9	1.0	3.2	1.0	0.821	0.484
Δείχνω στους μαθητές πώς να συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες του κειμένου με όσα ήδη γνωρίζουν	2.8	0.9	2.8	1.1	2.8	1.1	3.3	0.6	0.994	0.398
Παρακινώ τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα αναφορικά με όσα διαβάζουν	3.1	0.8	2.8	1.0	3.3	0.9	3.4	0.8	1.755	0.159
Διδάσκω στους μαθητές πώς να ανιχνεύουν βασικά στοιχεία της δομής του κειμένου που διαβάζουν	3.0	0.8	2.5	1.2	2.8	1.1	3.5	0.8	3.363	0.021
Διασφαλίζω πάντα ότι οι μαθητές μου εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις του κειμένου, κατανοούν τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα ή την	2.9	1.0	2.5	1.4	2.9	1.3	3.2	0.9	1.625	0.187
Εκπαιδεύω τους μαθητές μου να δημιουργούν μνημονικά βοηθήματα πχ εννοιολογικούς χάρτες, εικόνες κλπ	2.5	1.2	2.1	1.2	2.5	1.5	3.1	1.0	1.759	0.158
Δείχνω στους μαθητές μου πώς να κάνουν την περίληψη/σύνοψη ενός κειμένου που μόλις διάβασαν	2.9	1.0	2.6	1.1	3.0	1.0	3.3	0.9	1.566	0.201
Ζητάω από τους μαθητές να υπογραμμίσουν επιλεκτικά κάποια σημεία του κειμένου και να κρατούν σημειώσεις στο περιθώριο της σελίδας	2.7	1.2	2.7	1.1	2.6	1.0	3.4	0.9	1.780	0.154

Δείχνω στους μαθητές πώς να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν	2.6	1.0	2.6	0.9	2.6	1.2	2.9	1.1	0.406	0.749
Καθοδηγώ τους μαθητές σχετικά με το πώς να χρησιμοποιούν εικόνες (οπτικοποίηση) για να εξάγουν νοήματα από το κείμενο	2.8	1.1	2.7	1.1	2.6	1.3	3.2	1.0	0.923	0.431
Ζητάω από τους μαθητές να οπτικοποιήσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο του κειμένου ή μέρος αυτού	2.5	1.3	2.5	1.2	2.5	1.3	3.0	0.8	0.684	0.563
Χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ	2.8	0.8	2.6	1.0	2.8	1.0	3.2	0.7	1.691	0.172

Στον Πίνακα 27 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των πρακτικών ως προς την προϋπηρεσία τους με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντική διαφορά ως προς την προϋπηρεσία τους στο κατά πόσο χρησιμοποιούν στρατηγικές για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης ($F=4.417$, $p=0.000$). Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 21 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους ότι χρησιμοποιούν στρατηγικές για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης στα λογοτεχνικά κείμενα.

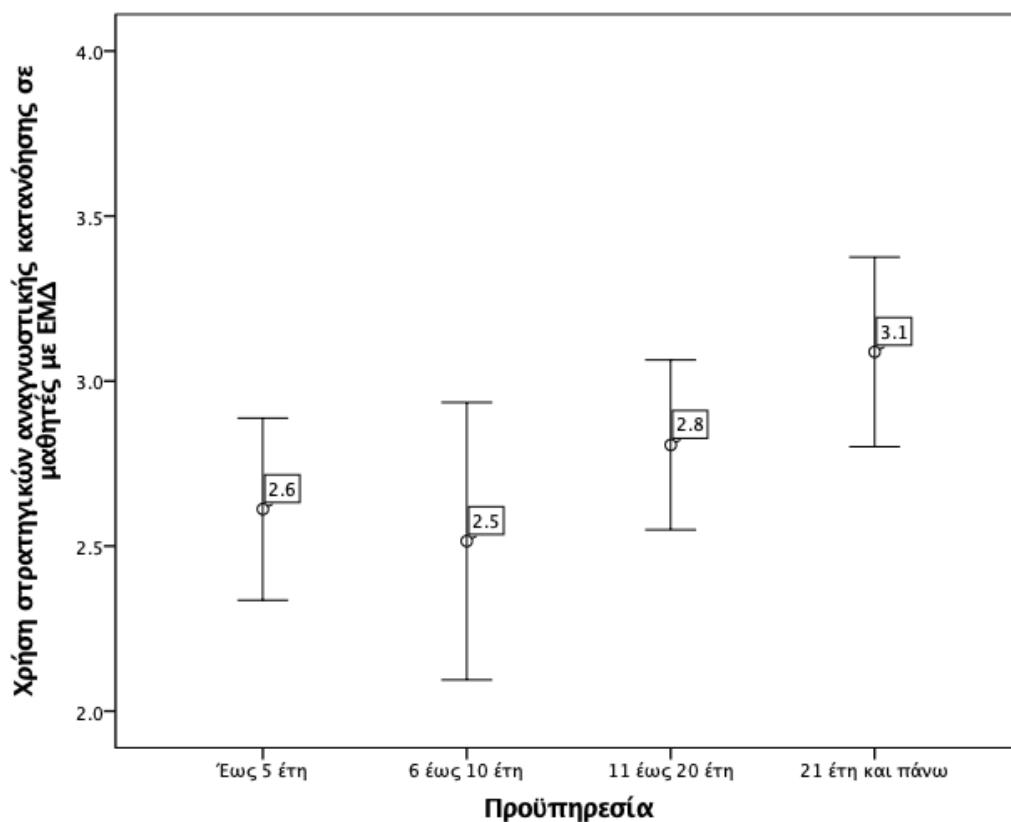
Πίνακας 27. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς την προϋπηρεσία τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

	Έως 5 έτη		6 έως 10 έτη		11 έως 20 έτη		21 έτη και πάνω		F	p
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
	Υποδεικνύω στους μαθητές να συσχετίζουν τις ιστορίες του κειμένου με δικιές τους	2.8	1.0	2.2	1.3	2.8	1.0	3.3		

εμπειρίες από την πραγματική ζωή											
Δείχνω στους μαθητές πώς να συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες του κειμένου με όσα ήδη γνωρίζουν	2.7	1.0	2.5	1.2	3.1	0.8	3.1	1.0	2.809	0.042	
Παρακινώ τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα αναφορικά με όσα διαβάζουν	3.0	1.0	2.7	1.0	3.2	0.8	3.4	0.8	3.584	0.016	
Διδάσκω στους μαθητές πώς να ανιχνεύουν βασικά στοιχεία της δομής του κειμένου που διαβάζουν	2.7	1.0	2.4	1.1	3.0	0.9	3.1	1.0	2.905	0.037	
Διασφαλίζω πάντα ότι οι μαθητές μου εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις του κειμένου, κατανοούν τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα ή την	2.6	1.2	2.5	1.3	3.0	1.0	3.1	1.2	2.014	0.115	
Εκπαιδεύω τους μαθητές μου να δημιουργούν μνημονικά βοηθήματα πχ εννοιολογικούς χάρτες, εικόνες κλπ	2.3	1.3	2.2	1.4	2.4	1.3	2.9	1.3	2.038	0.112	
Δείχνω στους μαθητές μου πώς να κάνουν την περίληψη/σύνοψη ενός κειμένου που μόλις διάβασαν	2.8	1.0	2.7	1.1	2.9	1.0	3.1	1.0	1.305	0.275	
Ζητάω από τους μαθητές να υπογραμμίσουν επιλεκτικά κάποια σημεία του κειμένου και να κρατούν σημειώσεις στο περιθώριο της σελίδας	2.6	1.1	2.5	1.3	2.7	1.1	3.0	0.9	1.293	0.279	
Δείχνω στους μαθητές πώς να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν	2.4	1.0	2.8	0.9	2.6	1.0	2.9	1.2	1.567	0.200	

Καθοδηγώ τους μαθητές σχετικά με το πώς να χρησιμοποιούν εικόνες (οπτικοποίηση) για να εξάγουν νοήματα από το κείμενο	2.6	1.2	2.6	1.1	2.7	1.2	3.1	1.0	1.144	0.334
Ζητάω από τους μαθητές να οπτικοποιήσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο του κειμένου ή μέρος αυτού	2.3	1.2	2.4	1.4	2.5	1.2	2.9	1.1	1.661	0.178
Χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ	2.6	0.9	2.5	0.9	2.8	0.8	3.1	0.8	2.784	0.043

Τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στα λογοτεχνικά κείμενα ως προς την προϋπηρεσία τους δίνονται και σε διαγραμματική μορφή στο Διάγραμμα 23.



Διάγραμμα 23. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς την προϋπηρεσία τους

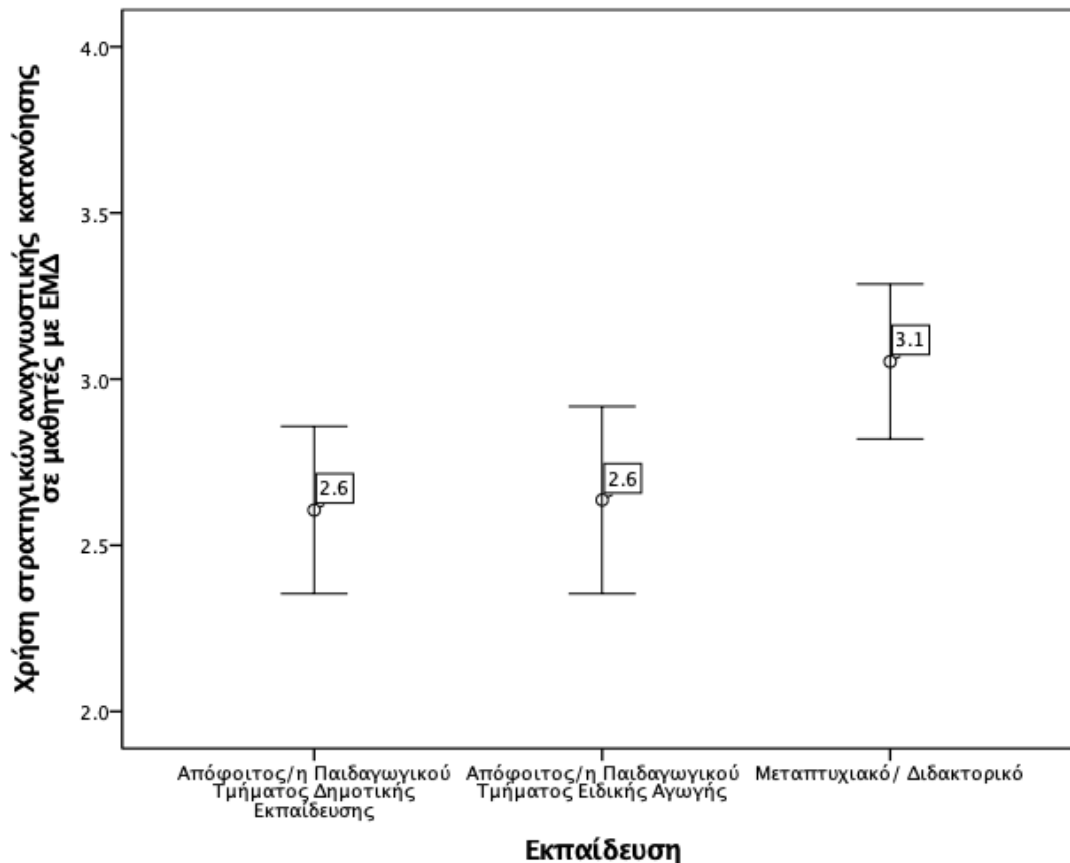
Στον Πίνακα 28 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των πρακτικών ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης τους με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντική διαφορά ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης τους στο κατά πόσο χρησιμοποιούν στρατηγικές για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης ($F=4.130$, $p=0.018$). Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι χρησιμοποιούν στρατηγικές για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης στα λογοτεχνικά κείμενα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής.

Πίνακας 28. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόηση σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης τους: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου one-way ANOVA

	Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης		Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής		Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό		F	p
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
	Υποδεικνύω στους μαθητές να συσχετίζουν τις ιστορίες του κειμένου με δικιές τους εμπειρίες από την πραγματική ζωή	2.8	1.0	2.8	1.1	2.9		
Δείχνω στους μαθητές πώς να συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες του κειμένου με όσα ήδη γνωρίζουν	2.8	0.9	2.7	1.1	3.0	1.0	1.244	0.292
Παρακινώ τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα αναφορικά με όσα διαβάζουν	3.0	1.0	3.2	0.8	3.2	0.9	1.171	0.313
Διδάσκω στους μαθητές πώς να ανιχνεύουν βασικά στοιχεία της	2.8	1.0	2.8	1.0	3.1	1.0	1.649	0.196

δομής του κειμένου που διαβάζουν									
Διασφαλίζω πάντα ότι οι μαθητές μου εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις του κειμένου, κατανοούν τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα ή την Εκπαιδεύω τους μαθητές μου να δημιουργούν μνημονικά βοηθήματα πχ εννοιολογικούς χάρτες, εικόνες κλπ	2.5	1.2	2.7	1.3	3.3	0.9	6.883	0.001	
Δείχνω στους μαθητές μου πώς να κάνουν την περίληψη/σύνοψη ενός κειμένου που μόλις διάβασαν	2.8	1.0	2.7	1.1	3.1	0.9	2.413	0.093	
Ζητάω από τους μαθητές να υπογραμμίσουν επιλεκτικά κάποια σημεία του κειμένου και να κρατούν σημειώσεις στο περιθώριο της σελίδας	2.5	1.1	2.5	1.1	3.1	1.0	3.628	0.029	
Δείχνω στους μαθητές πώς να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν	2.4	1.1	2.5	0.9	2.9	1.1	3.403	0.036	
Καθοδηγώ τους μαθητές σχετικά με το πώς να χρησιμοποιούν εικόνες (οπτικοποίηση) για να εξάγουν νοήματα από το κείμενο	2.5	1.3	2.6	1.1	3.1	1.0	4.815	0.010	
Ζητάω από τους μαθητές να οπτικοποιήσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο του κειμένου ή μέρος αυτού	2.4	1.2	2.4	1.2	2.8	1.2	2.460	0.089	
Χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ	2.6	0.9	2.6	0.9	3.1	0.8	4.130	0.018	

Τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στα λογοτεχνικά κείμενα ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης τους δίνονται και σε διαγραμματική μορφή στο Διάγραμμα 24.



Διάγραμμα 24. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το επίπεδο εκπαίδευση τους

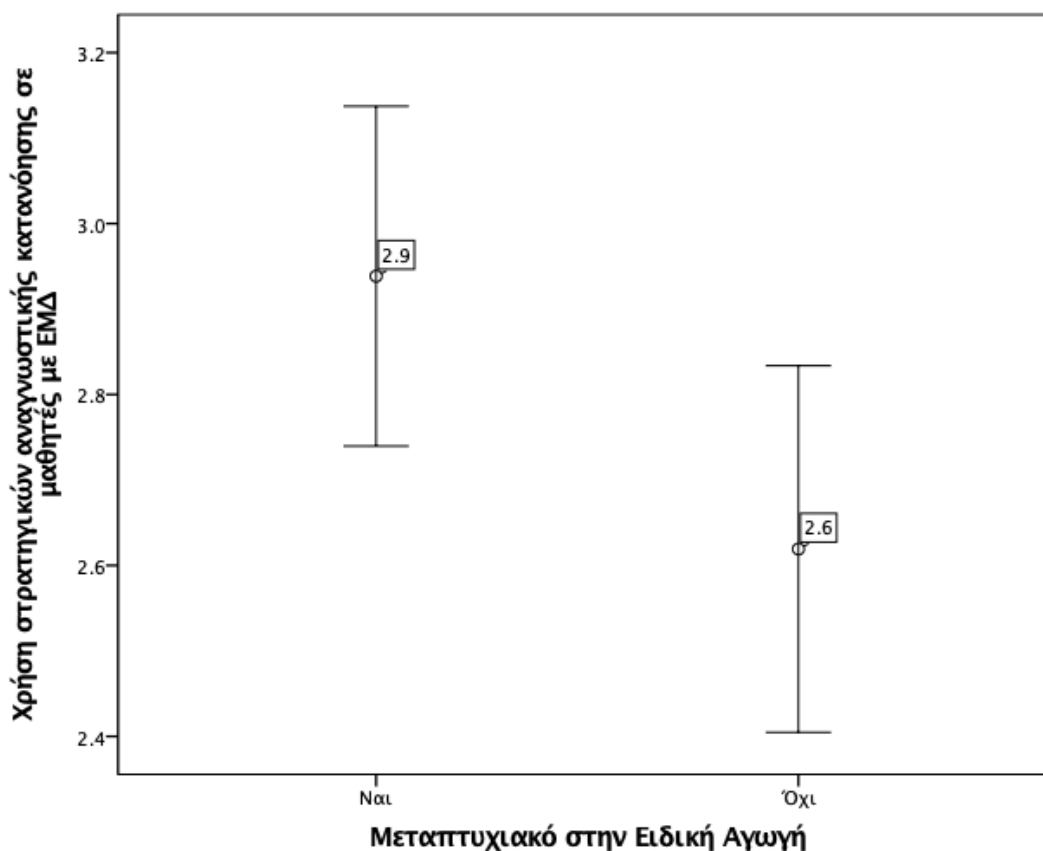
Στον Πίνακα 29 δίνονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των πρακτικών ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, με χρήση του ελέγχου t-test. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντική διαφορά ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή στο κατά πόσο χρησιμοποιούν στρατηγικές για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης ($t=2.177$, $p=0.031$). Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι χρησιμοποιούν στρατηγικές για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης στα λογοτεχνικά κείμενα.

Πίνακας 29. Σύγκριση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή: αποτελέσματα συγκρίσεων με χρήση του ελέγχου t-test

	Ναι		Όχι		t	P
	MT	TA	MT	TA		
Υποδεικνύω στους μαθητές να συσχετίζουν τις ιστορίες του κειμένου με δικιές τους εμπειρίες από την πραγματική ζωή	2.3	1.1	3.0	1.0	-3.456	0.001
Δείχνω στους μαθητές πώς να συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες του κειμένου με όσα ήδη γνωρίζουν	2.3	0.9	3.1	0.9	-4.356	0.000
Παρακινώ τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα αναφορικά με όσα διαβάζουν	2.9	0.9	3.2	0.9	-2.000	0.048
Διδάσκω στους μαθητές πώς να ανιχνεύουν βασικά στοιχεία της δομής του κειμένου που διαβάζουν	2.3	1.1	3.1	0.9	-3.821	0.000
Διασφαλίζω πάντα ότι οι μαθητές μου εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις του κειμένου, κατανοούν τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα ή την	2.1	1.1	3.1	1.1	-4.602	0.000
Εκπαιδεύω τους μαθητές μου να δημιουργούν μνημονικά βοηθήματα πχ εννοιολογικούς χάρτες, εικόνες κλπ	1.9	1.3	2.7	1.3	-2.876	0.005
Δείχνω στους μαθητές μου πώς να κάνουν την περίληψη/σύννοψη ενός κειμένου που μόλις διάβασαν	2.5	1.0	3.0	1.0	-2.749	0.007
Ζητάω από τους μαθητές να υπογραμμίσουν επιλεκτικά κάποια σημεία του κειμένου και να κρατούν σημειώσεις στο περιθώριο της σελίδας	2.1	1.0	3.0	1.1	-4.226	0.000

Δείχνω στους μαθητές πώς να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν	2.1	0.9	2.8	1.1	-3.198	0.002
Καθοδηγώ τους μαθητές σχετικά με το πώς να χρησιμοποιούν εικόνες (οπτικοποίηση) για να εξάγουν νοήματα από το κείμενο	2.1	1.2	3.0	1.0	-4.451	0.000
Ζητάω από τους μαθητές να οπτικοποιήσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο του κειμένου ή μέρος αυτού	2.1	1.4	2.7	1.1	-2.280	0.024
Χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ	2.9	0.8	2.6	0.9	2.177	0.031

Τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στα λογοτεχνικά κείμενα ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, δίνονται και σε διαγραμματική μορφή στο Διάγραμμα 25.



Διάγραμμα 25. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως προς το αν είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή

6.7. Συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας των εκπαιδευτικών και της αναγνώρισης της συμβολής των λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση με τη χρήση πρακτικών και στρατηγικών

Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας των εκπαιδευτικών και της αναγνώρισης της συμβολής των λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση με τη χρήση πρακτικών και στρατηγικών. Από τον Πίνακα 29 προκύπτει ότι η αυξημένη ικανότητα των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σχετίζεται με αυξημένο επίπεδο χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ ($r=0.568$, $p<0.01$), με αυξημένο επίπεδο χρήσης μη διαδραστικών πρακτικών και πρακτικών που συνδέονται με την ταύτιση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών ($r=0.572$, $p<0.01$) και με αυξημένο επίπεδο χρήσης διαδραστικών και δημιουργικών πρακτικών ($r=0.474$, $p<0.01$). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημαντικότητα του ρόλου τους στην αναγνωστική κατανόηση έχουν αυξημένο επίπεδο χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ ($r=0.630$, $p<0.01$), με αυξημένο επίπεδο χρήσης μη διαδραστικών πρακτικών και πρακτικών που συνδέονται με την ταύτιση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών ($r=0.605$, $p<0.01$) και με αυξημένο επίπεδο χρήσης διαδραστικών και δημιουργικών πρακτικών ($r=0.539$, $p<0.01$). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμβολή λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση έχουν αυξημένο επίπεδο χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ ($r=0.558$, $p<0.01$), με αυξημένο επίπεδο χρήσης μη διαδραστικών πρακτικών και πρακτικών που συνδέονται με την ταύτιση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών ($r=0.631$, $p<0.01$) και με αυξημένο επίπεδο χρήσης διαδραστικών και δημιουργικών πρακτικών ($r=0.498$, $p<0.01$).

Πίνακας 30. Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ της ικανότητας των εκπαιδευτικών και της αναγνώρισης της συμβολής των λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση με τη χρήση πρακτικών και στρατηγικών

		Ικανότητα εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης	Αναγκαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην αναγνωστική κατανόηση	Συμβολή λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση	Χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ	Μη διαδραστικές πρακτικές και ταύτιση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών	Διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές
Ικανότητα εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης	r	1	.763**	.581**	.568**	.572**	.474**
	p		.000	.000	.000	.000	.000
	n	137	137	137	137	137	137
Αναγκαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην αναγνωστική κατανόηση	r		1	.556**	.630**	.605**	.539**
	p			.000	.000	.000	.000
	n		137	137	137	137	137
Συμβολή λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση	r			1	.558**	.631**	.498**
	p				.000	.000	.000
	n			137	137	137	137
Χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ	r				1	.811**	.794**
	p					.000	.000
	n				137	137	137
Μη διαδραστικές πρακτικές και ταύτιση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών	r					1	.774**
	p						.000
	n					137	137
Διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές	r						1
	p						
	n						137

Κεφάλαιο 7. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να αποτυπώσει την άποψη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή της αξιοποίησης και διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και να αναδείξει τις σημαντικότερες πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σκοπό αυτό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αρχικά έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν αρκετά υψηλό επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε ζητήματα που αφορούν την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό την αναγκαιότητα του ρόλου τους στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν ευρήματα συναφών ερευνών που έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί στη σημερινή εποχή έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση και τις γνώσεις για να ενισχύσουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών τους (Itendra & Gajria, 2011; Suggate, 2014). Επιπρόσθετα, επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο που οι ίδιοι έχουν σε αυτήν την κατεύθυνση (Graham & Bellert, 2005; Solis et al., 2011).

Επιπλέον, από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν το ότι η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του λεξιλογίου, στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, στην αύξηση του κινήτρου, στη βελτίωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας και στη βελτίωση της αποκωδικοποίησης και της ερμηνείας των λέξεων σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι τα λογοτεχνικά κείμενα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ακόμα περισσότερο, υπό συγκεκριμένους όρους και προϋποθέσεις, ως εργαλείο προώθησης και βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Αναφορικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα λογοτεχνικά κείμενα για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές όπως το να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές ιδέες τους πάνω

στο κείμενο, να δίνουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο, να ζητάνε από τους μαθητές να αναδιηγηθούν το περιεχόμενο της ιστορίας που διάβασαν και να συνδέουν τα κείμενα με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών. Επιπρόσθετα, δίνουν κίνητρα στους μαθητές για διάλογο πάνω στο κείμενο και χρησιμοποιούν κείμενα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν σε κάποιο βαθμό και χρήση πρακτικών όπως συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου και ανάγνωσης, χρήση τεχνικών δραματοποίησης και γενικότερα χρησιμοποιούν σε κάποιο βαθμό πιο διαδραστικές πρακτικές. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι τεχνικές όπως η αφήγηση, η χρήση εικόνων, οι ομάδες εργασίας και η δραματοποίηση χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων με σκοπό να ενισχύσουν την αναγνωστική κατανόηση σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Καλογήρου, 2003; Cragg & Nation, 2006; Golos, Moses & Wolbers, 2012; Güneş et al., 2011; Kalidas, 2014; Pan & Wu, 2013; Richards & Rodgers, 2001; Sahin, 2013; Wedin, 2010). Όμως τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν αρκετά μη διαδραστικές πρακτικές και πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών και σε μικρότερο βαθμό επιλέγουν διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές και ως εκ τούτου απαιτείται περισσότερη επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση πρακτικών όπως συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου και ανάγνωσης, χρήση τεχνικών δραματοποίησης και γενικότερα στη χρήση πιο διαδραστικών πρακτικών.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν αρκετά στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στα λογοτεχνικά κείμενα σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο είναι να παρακινούν τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα αναφορικά με όσα διαβάζουν, να δείχνουν στους μαθητές πώς να συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες του κειμένου με όσα ήδη γνωρίζουν, να διδάσκουν στους μαθητές πώς να ανιχνεύουν βασικά στοιχεία της δομής του κειμένου που διαβάζουν, να υποδεικνύουν στους μαθητές πώς να συσχετίζουν τις ιστορίες του κειμένου με δικιές τους εμπειρίες από την πραγματική ζωή και να τους δείχνουν πώς να κάνουν την περίληψη/σύνοψη ενός κειμένου που μόλις διάβασαν. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν ευρήματα ερευνών που δείχνουν ότι η σύνδεση των κειμένων με την πραγματική ζωή (Graham & Bellert, 2005; Klingner, Vaughn, & Boardman, 2007; Shaywitz, 2003), η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία ανάγνωσης (Bahram, 2020; Liang & Dole, 2006; Shaywitz, 2003) και η αλληλεπίδραση που προκύπτει κατά την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων (Dilek Belet & Dala, 2010; Kalidas, 2014) μπορεί να αποτελέσουν

σημαντικές στρατηγικές για την ενίσχυση την αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Τα ευρήματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, έδειξαν πως οι γυναίκες αναγνωρίζουν πως έχουν περισσότερες ικανότητες για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών σε σύγκριση με τους άντρες, ενώ αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημαντικότητα του ρόλου τους στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό ότι νιώθουν ικανοί να εντοπίσουν προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών σε σύγκριση με τους απόφοιτους Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής ή τους κατόχους μεταπτυχιακού/ διδακτορικού.

Ως προς τα ευρήματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους έδειξαν πως οι γυναίκες, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεταξύ 11 και 20 και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Τα ευρήματα της ανάλυσης για τις πρακτικές εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, έδειξαν πως οι γυναίκες και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό μη διαδραστικές πρακτικές και πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών καθώς και διαδραστικές και δημιουργικές πρακτικές σε σύγκριση με τους άντρες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 11 ετών χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές και πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό κείμενα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητών και παρακολουθούν σε μεγαλύτερο βαθμό την ταχύτητα με την οποία οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λέξεις.

Τελειώνοντας, τα ευρήματα της ανάλυσης για τις στρατηγικές εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, έδειξαν πως οι γυναίκες, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 21 χρόνων, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό και οι

εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης συνολικά, ενώ εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 56 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι διδάσκουν στους μαθητές πώς να ανιχνεύουν βασικά στοιχεία της δομής του κειμένου που διαβάζουν

Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία είχε σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή της αξιοποίησης και διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, σκοπός της εργασίας ήταν να καταγράψει τις πρακτικές και τις στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα από τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων.

Από την ανάλυση προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν τις ικανότητες για να ενισχύσουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών γενικά, αλλά και των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με το ότι τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τις πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί έδειξαν πως οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες πρακτικές είναι το να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές ιδέες τους πάνω στο κείμενο, να δίνουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο και να ζητάνε από εκείνους να παρουσιάσουν το περιεχόμενο του κειμένου με δικά τους λόγια. Επίσης, σε σημαντικό βαθμό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εφαρμόζουν συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας του κειμένου, ανάγνωσης και δραματοποίησης.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τις στρατηγικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, έδειξαν πως οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές είναι να παρακινούν τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα, να συσχετίζουν τις πληροφορίες με όσα ήδη έχουν βιώσει, να ανιχνεύουν βασικά στοιχεία της δομής του κειμένου και να τους διδάσκουν πώς να κάνουν περίληψη των όσων ανέγνωσαν.

Τέλος, τα ευρήματα της ανάλυσης, έδειξαν ότι οι γυναίκες, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή έχουν μια θετικότερη αντίληψη για τη συμβολή της χρήσης/ αξιοποίησης/ διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα αυτά συνολικά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που χρήζουν

μεγαλύτερης ανάγκης επιμόρφωσης ώστε να αισθάνονται περισσότερο ικανοί να εντοπίζουν προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης και να τα διαχειρίζονται είναι οι άντρες, οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επιπλέον σπουδές.

8.1 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη, ώστε να καλυφθεί το ερευνητικό κενό σε σχέση με την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιιοι περιορισμοί στη μελέτη, όπως είναι το μικρό δείγμα εκπαιδευτικών, το οποίο δε μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας. Επιπρόσθετα, λόγω της μεθόδου συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε (ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο), δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι όλες οι ερωτήσεις έγιναν απόλυτα κατανοητές από τους συμμετέχοντες ή ότι τις διάβασαν με προσοχή και απάντησαν με ειλικρίνεια. Συνεπώς, σε μία ενδεχόμενη και συναφή μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένας συνδυασμός ερωτηματολογίου και συνέντευξης ή ακόμα και παρακολουθήσεις διδασκαλιών, ώστε να διαπιστωθεί αν όντως εφαρμόζονται οι πρακτικές και οι τεχνικές που εξετάστηκαν.

Η παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα ώστε να υλοποιηθούν περαιτέρω ερευνητικές προτάσεις σχετικές με το θέμα. Αρχικά, η εν λόγω έρευνα θα μπορούσε να υλοποιηθεί με δείγμα που να αποτελείται από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου η λογοτεχνία καλύπτει τις δικιές της διδακτικές ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Επίσης, μία παρεμφερής έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην αξιοποίηση συγκεκριμένων κειμενικών ειδών(πχ μυθιστόρημα, παραμύθι κτλ), ώστε να ενισχυθεί η αναγνωστική κατανόηση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα, θα μπορούσε να ερευνηθεί αναλυτικότερα το αν κάποιες πρακτικές και τεχνικές διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων είναι καταλληλότερες σε σχέση με κάποιες άλλες ανάλογα με το είδος του διδασκόμενου κειμένου, ώστε να λειτουργήσει ενισχυτικά η διδασκαλία προς όφελος των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, τα κριτήρια καταλληλότητας ή μη ενός λογοτεχνικού κειμένου για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(πχ είδος, δομή, σύνταξη, έκταση, λεξιλογικό επίπεδο κτλ) είναι ένα πεδίο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να διερευνηθεί αναλυτικά το επίπεδο των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση

συγκεκριμένων τεχνικών διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων, αλλά και οι γνώσεις τους σχετικά με την ικανότητά τους να εντοπίζουν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών τους.

Βιβλιογραφία

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. K. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 6, 235-244.
- Al-Mansour, N. S., & Al-Shorman, R. A. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University - Languages and Translation*, 23(2), 69–76. <https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.04.001>
- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10/2: 129- 145.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. 5th Edition. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). A Schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In Pearson, P.D., Barr, R., Kamil, M. L., & Mosenthal, P. (Eds.), *Handbook of Reading Research*. White Plains, NY: Longman.
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5, 41–57.
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to the best within*. New York, NY: Macmillan.
- Bahram. (2020). Digital Storytelling and Creative Destruction. *Storytelling, Self, Society*, 16(2), 157. <https://doi.org/10.13110/storselfsoci.16.2.0157>
- Benton, M., & Brumfit, C.J. (1992) *Teaching literature: a world perspective*. London: Macmillan/Modern English Publications.

- Berman, R. A., & Nir-sagav, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: a developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15326950dp4302_1
- Blair, T. R., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the "what" and "how" of instruction. *Reading Teacher*, 60(5), 432.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495.
- Brady, S. & Shankweiler, D.S. (2013). *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman*. New Jersey: Routledge.
- Brandao, A.C.P., & Oakhill, J. (2005). How do you know this answer? Children's use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*, 18(7-9), 687- 713. doi:10.1007/s11145-005-5600-x
- Brault, M. W. (2012). *Americans with disabilities: 2010 Current population reports* (pp. 70–131). Washington, D.C.: United States Census Bureau
- Brookshire J., Scharff L. & Moses L. (2002) The influence of illustrations on children's book preferences and comprehension, *Reading Psychology*, 23:4, 323-339.
- Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας ιστορίες: Νόμος, λογοτεχνία, ζωή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruning, H. R. Schraw, G. J. & Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction (3rd Ed.)*. NJ: Prentice-Hall.
- Cain, K. (1996). Story knowledge and comprehension skill. In C. Comoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 167-192). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2001). Comprehension skill, inference-making ability and their relation to knowledge. *Memory & Cognition* 29(6), 850-859. doi: 10.3758/BF03196414

- Calhoun, M. B. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 424-433.
- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review, 14*(1), 5-26.
<https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>
- Carrell, P.L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal, 73*, 120–133.
- Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986?2006: a review. *International Journal of Applied Linguistics, 17*(1), 3–13. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00130.x>
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 35*(5), 386–406.
<https://doi.org/10.1177/00222194020350050101>
- Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics, 9*(S1), S46–S54.
<https://doi.org/10.21037/tp.2019.11.01>
- Clarke, P., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. (2013). *Developing reading reading comprehension of Taiwanese EFL students. Language Teaching, 8 comprehension*. Hoboken: Wiley.
- Clemens, N., & Simmons, D. (2014). *Examining the role of vocabulary knowledge in struggling comprehenders*. Paper presented at the meeting of The Council for Exceptional Children, Philadelphia, PA.
- Cohen, A. D. (1990). Strategies in second language learning: Insight from research. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. S. Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/Second language pedagogy research* (pp. 107-119). Bristol: Channel View Publications.
- Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Compton, D. L., Fuchs, L. S., Fuchs, D., Lambert, W., & Hamlet, C. (2012). The Cognitive and Academic Profiles of Reading and Mathematics Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities, 45*(1), 79-95.
- Cragg, L., & Nation, K. (2006). Exploring Written Narrative in Children with Poor Reading Comprehension. *Educational Psychology, 26*(1), 55–72.
<https://doi.org/10.1080/01443410500340991>
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Second edition*, Thousand Oaks: Sage Publications
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6). 934-945. doi: 10.1037/0012-1649.33.6.934
- Daskalovska, N., & Dimova, V. (2012). Why should Literature be Used in the Language Classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 1182–1186.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.271>
- Demetriou, A. & Spanoudis, G. (2018). *Growing Minds. A Developmental Theory of Intelligence, Brain and Education*. New York: Routledge.
- Deshler, D., Lenz, K. B., Bulgren, J. Schumaker, J. B., Davis, B., Grossen, B., & Marquis, J. (2004). Adolescents with disabilities in high school setting: Student characteristics and setting dynamics. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 2*, 30-48.
- DiFino, S. M., & Lombardino, L. J. (2004). Language Learning Disabilities: The Ultimate Foreign Language Challenge. *Foreign Language Annals, 37*(3), 390–400.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02697.x>
- Dilek Belet, S., & Dala, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 9*, 1830–1834.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.409>
- Eisenhauer, J. (2012). Behind Closed Doors: The Pedagogy and Interventionist Practice of Digital Storytelling. *Journal of Curriculum and Pedagogy, 9*(1), 7–15.
<https://doi.org/10.1080/15505170.2012.681009>

- Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook on Second Language Learning and Teaching* (pp. 563-579). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Everatt, J., Weeks, S., & Brooks, P. (2008). Profiles of Strengths and Weaknesses in Dyslexia and Other Learning Difficulties. *Dyslexia, 14*, 16-41.
- Farzaneh, N., & Nejadansari, D. (2014). Students' Attitude towards Using Cooperative Learning for Teaching Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(2). <https://doi.org/10.4304/tpls.4.2.287-292>
- Feiker Hollenbeck, A. (2010). Instructional Makeover: Supporting the Reading Comprehension of Students With Learning Disabilities in a Discussion-Based Format. *Intervention in School and Clinic, 46*(4), 211–220. <https://doi.org/10.1177/1053451210389035>
- Fisher, D., Flood, J., & Lapp, D. (1999). 'The Role of Literature in Literacy Development.' In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman, & M. Pressley (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press, 119-135.
- Fitzgerald, J., & Graves, M. (2004). *Scaffolding Reading Experiences for English Language Learners*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Fletcher-Janzen, E., Reynolds, C. R., & Vannest, K. J. (2013). Reading Comprehension. In *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exceptional Children and Adults*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: The Guilford Press.
- Foorman, B. R., Breier, J. I., & Fletcher, J. M. (2003). Interventions aimed at improving reading success: An evidence-based approach. *Developmental Neuropsychology, 24*(3), 613-639. doi:10.1080/87565641.2003.9651913
- Gajria, M., & Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension. *Exceptional Children, 58*, 508-526.
- Gersten, R., Fuchs, S. L., Williams, P. J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*, 279-320.
- Giasson, J. (2014). *Η αναγνωστική κατανόηση*, Αθήνα: Γρηγόρη.

- Gifford, S., & Rockliffe, F. (2012). Mathematics difficulties: does one approach fit all? *Research in Mathematics Education*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/14794802.2012.657436>
- Goldberg, G., & Houser, R. (2017). What Do I Teach Readers Tomorrow? Fiction, grades 3-8: Your moment-to-moment decision-making guide. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Golos, B., Annie, M., & Kimberly, A. (2012). Culture or Disability? Examining Deaf Characters in Children’s Book Illustrations. Springer , 1-10.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6 (1), 126-135.
- Goodman, K. S., Goodman, Y. M., & Allen, K. L. (2017). ‘Research on Helping Readers Make Sense of Print.’ In S. E. Israel (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2nd ed.). New York: Guilford Press, 84-106.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F.L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Graesser, A. C. (2007). An Introduction to Strategic Reading Comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), 3-26.
- Graham, L., & Bellert, A. (2005). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 10(2), 71–78. <https://doi.org/10.1080/19404150509546791>
- Güneş, T., Dilek, N. E., Çelikoğlu, M., & Demir, E. S. (2011). The using levels of the teaching methods and techniques by teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1092–1096. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.244>
- Hashey, J. M., & Connors, D. J. (2003). Learn from our journey: Reciprocal teaching action research. *The Reading Teacher*, 57(3), 224–232. <https://www.jstor.org/stable/20205347>

- Harvey, S., & Goudvis, A. (2000) *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland: Steinhouse Publisher.
- Hersch, J., & Andrews, S. (2012). Lexical Quality and Reading Skill: Bottom-Up and Top-Down Contributions to Sentence Processing. *Scientific Studies of Reading, 16*(3), 240–262. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.564244>
- Hill, J. (1994). *Using Literature in Language Teaching*. London: Macmillan.
- Hitschcock, C. H., Prater, M. A., & Dowrick, P. W. (2004). Reading comprehension and fluency: Examining the effects of tutoring and video self-modeling on first-grade students with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly, 27*, 89-103.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher, 58*(8), 702-714. doi: 10.1598/RT.58.8.1
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics, 6*, 731-735.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities. *Focus on Exceptional Children, 43*(8). <https://doi.org/10.17161/fec.v43i8.6690>
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G., & Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 70*(3), 299–322.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., and Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of summarization strategy and self-monitoring instruction. *Journal of Special Education, 34*(3), 127-139
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K., & Swanson, L. H. (2010). Cognitive Processing Deficits and Students with Specific Learning Disabilities: A Selective Meta-Analysis of the Literature. *Learning Disability Quarterly, 33*.
- Johnston, P. (1984). Prior knowledge and reading comprehension test bias. *Reading Research Quarterly, 19*(2), pp. 219-239. doi: 10.2307/747364
- Kalidas, C. S. (2014). Drama: A Tool for Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 123*, 444–449. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1443>

- 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
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education, 21*(5), 279–296. <https://doi.org/10.1177/074193250002100505>
- Kavale, K. A., & Reese, J. H. (1992). The Character of Learning Disabilities: An Iowa Profile. *Learning Disability Quarterly, 15*(2), 74–94. <https://doi.org/10.2307/1511010>
- KENNETH S. GOODMAN, Y. M. G. (2021). Helping Readers Make Sense of Print: Research that Supports a Whole Language Pedagogy. In *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 115–138). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315759609-16>
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(1), 62-69. doi: 10.1177/2372732215624707
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(1), 10–16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Khasawneh, M. A. S., & Al-Rub, M. O. A. (2020). Development of Reading Comprehension Skills among the Students of Learning Disabilities. *Universal Journal of Educational Research, 8*(11), 5335–5341. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081135>
- Kibby M. Y., & Hynd, G. W. (2001). Neurobiological basis of learning disabilities. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp.25-42). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209–226). Oxford, UK: Blackwell.

- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning differences*. New York, NY: Guilford Press.
- Koppenhaver, G.D. & Shrader, C.B. (2003). Structuring the Classrooms for Performance: Cooperative Learning With Instructor-Assigned Teams. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. 1, 1, 1-21.
- Kosanovich, M. L., Reed, D. K., & Miller, D. H. (2010). Bringing literacy strategies into content instruction: Professional learning for secondary-level teachers. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liang, L. A., & Dole, J. A. (2006). Help With Teaching Reading Comprehension: Comprehension Instructional Frameworks. *The Reading Teacher*, 59(8), 742–753. <https://doi.org/10.1598/rt.59.8.2>
- Lundberg, I., & Høien, T. (2001). Dyslexia and phonology. In A. J. Fawcett (Ed.), *Dyslexia: Theory and good practice*. Philadelphia: Whurr Publishers.
- Lunn, J. (2003). The picture book: A commentary. In A. Hudson & S.A. Cooper (Eds.), *Windows and words: A look at Canadian children's literature in English* (pp.185-190). Ottawa, Ontario, Canada: University of Ottawa Press.
- Magntorn, O., & Helldén, G. (2007). Reading nature from a 'bottom-up' perspective. *Journal of Biological Education*, 41(2), 68–75. <https://doi.org/10.1080/00219266.2007.9656065>
- Mahdavi, J. N., & Tensfeldt, L. (2013). Untangling reading comprehension strategy instruction: Assisting struggling readers in the primary grades. 92. doi: 10.1080/1045988X.2012.668576
- Malloy, J. A., & Gambrell, L. B. (2013). 'Reading Standards for Literature.' In L. M. Morrow, K. K. Wixson, & T. Shanahan (Eds.), *Teaching with the Common Core Standards for English Language Arts: Grades 3-5*. New York: The Guilford Press, 22-49.

- Maria, K., & MacGinitie, W. (1980). *Prior knowledge as a handicapping condition*. (Tec. Rep. No. 11). New York: Columbia University, Research Institute for the Study of Learning Disabilities.
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. E. (2002). Reading. In M. Mastropieri & T. E. Scruggs (Eds.), *Effective instruction for special education* (pp. 97-128). Austin, TX: Pro-Ed, Inc.
- Mather, N., & Goldstein, S. (2001). Learning disabilities and challenging behaviors: A guide to intervention and classroom management. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- McIntosh, K. (2011). Teaching Readers of English: Students, Texts, and Contexts. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(3), 203–204.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.10.004>
- McKay, S. L. (2001). Literature as content for ESL/EFL.’ In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second/ Foreign Language*. New York: Heinle, 319-332.
- McNamara, D.S. & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 23(3), 247–288
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72-103. doi: 10.2307/747349
- Morrow, L. M., Freitag, E., & Gambrell, L. B. (2009). *Using Children's Literature in Preschool to Develop Comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Moss, E. (1990). A certain particularity: An interview with Janet and Allan Ahlberg. *Signal*, 61(sp/sum), 20-26.
- Nation, K. (2019). Children’s reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47–73.
<https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children’s picture books*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. (2nd ed.). Oxford: Heinemann English Language Teaching.

- Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392–412. <http://www.jstor.org/stable/40171709>
- Oakhill, J., Cain K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension*. New York: Routledge.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension – fostering and comprehension- monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pan, C. Y., & Wu, H. Y. (2013). The Cooperative Learning Effects on English Reading Comprehension and Learning Motivation of EFL Freshmen. *English Language Teaching*, 6(5). <https://doi.org/10.5539/elt.v6n5p13>
- Powell, J. J. W. (1994). Special education and the risk of becoming less educated in Germany and the United States. Center for European studies. (Program for the study of Germany and Europe, working paper No. 05.1).
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of ? In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 545–562), 3rd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., & Block, C. C. (2002). Summing up: What comprehension instruction could be. In C. C. Block, & M. Pressley (Eds.), 383-392.
- Qian, D.D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52, 513– 536.[doi 10.1111/1467-9922.00193](https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193)
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., Roberts, G., Menzel, A. J., & Schatschneider, C. (2020). Differential codevelopment of vocabulary knowledge and reading comprehension for students with and without learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 608–627. <https://doi.org/10.1037/edu0000382>
- Richards, J. C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ricketts, J., Nation, K. & Bishop, D. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235–257

- Riddick, B. (2001). Dyslexia and inclusion: Time for a social model of disability perspective? *International Studies in Sociology of Education*, 11(3), 223–236.
<https://doi.org/10.1080/09620210100200078>
- Rivalland, J. (2000). Definitions & identification: Who are the children with learning difficulties? *Australian Journal of Learning Disabilities*, 5(2), 12–16.
<https://doi.org/10.1080/19404150009546621>
- Roberts, G., Torgesen, J.K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, 63-69.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-Based Learning: Improving Elementary Students' Reading Comprehension With Drama Techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55–63.
<https://doi.org/10.1080/00220670009598742>
- Rourke, B. (2001). Learning disabilities: A neuropsychological perspective. In C. E. Walker & M. C. Roberts (Eds.), *Handbook of clinical child psychology*. New York: Wiley.
- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In Dornic, S. (Ed.), *Attention and Performance, V.1*, 573–603. New York. Academic Press.
- Sáenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, 23(1), 31–41.
<https://doi.org/10.1177/074193250202300105>
- SAhin, A. (2013). The Effect of Text Types on Reading Comprehension. *Mevlana International Journal of Education*, 57–67. <https://doi.org/10.13054/mije.13.27.3.2>
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2011). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 327–340.
<https://doi.org/10.1177/0022219411402691>
- Samuels, S. J. (1971). Effect of pictures on learning to read, comprehending and attitude. *Review of Educational Research*, 40(3), 397-407.
<https://doi.org/10.3102/00346543040003397>

- Samuels, S.J. & Kamil, M.L. (1988). Models of the reading process. In Carrell, P. Devine, J. & Eskey, D.(Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp.22-36). New York, NY: Cambridge University Press.
- Scanlon, D. M., Anderson, K. L., & Sweeney, J. M. (2016). *Early Intervention for Reading Difficulties, Second Edition: The Interactive Strategies Approach* (Second ed.). The Guilford Press.
- Schraw, G., Bruning, R., & Svoboda, C. (1995). Source of Situational Interest. *Journal of Reading Behavior*, 27, 1-17.
- Sencibaugh, J. M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement*, 44(1), 6-22.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Random House.
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior in students with learning disabilities: Avoidance motivation? *International Journal of Educational Research*, 39, 497-517.
- Sipe, L.R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships, *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- Sloat, E. A., Beswick, J. F., & Willms, D. J. (2007). Using early literacy monitoring to prevent reading failure. *Phi Delta Kappan*, 88(7), 523-529. Retrieved from <http://journals.sagepub.com>
- Smith, F. (2004). *Understanding reading (6th ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for reading comprehension. In C. E. Snow & A. P. Sweet (Eds.), *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593–607. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x>
- Sousa, D. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy-instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction, 16*, 57-71.
- Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities, 38*(5), 387-399.
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2001). Social functioning of students with learning disabilities. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp. 65-91). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. (1980). Concept of Developmental theories of reading skills: Cognitive resources, automaticity, and modularity. *Developmental Review, 10*, 72-100.
- Suggate, S. P. (2014). A Meta-Analysis of the Long-Term Effects of Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, and Reading Comprehension Interventions. *Journal of Learning Disabilities, 49*(1), 77–96. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>
- Swanson, H. L., & Jerman, O. (2006). Math Disabilities: A Selective Meta-Analysis of the Literature. *Review of Educational Research, 76*(2), 249-274.
- Swanson, H.L., Kehler, P., & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 43*, 24-47.
- Talbot, J. (2009). No One Knows: offenders with learning disabilities and learning difficulties. *Tizard Learning Disability Review, 14*(1), 18–26. <https://doi.org/10.1108/13595474200900004>
- Therrien, W. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-26
- Torcasio, S., & Sweller, J. (2009). The Use of Illustrations When Learning to Read: A Cognitive Load Theory Approach. *Applied Cognitive Psychology, 24*, 659-672. <http://dx.doi.org/10.1002/acp.1577>

- 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 Corporation, Center on Instruction.
- Ulas, A. H. (2008). Effects of Creative, Educational Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary School Children. *American Journal of Applied Sciences*, 5(7), 876–880. <https://doi.org/10.3844/ajassp.2008.876.880>
- VanDeWeghe, R. (2007). Research Matters: What Kinds of Classroom Discussion Promote Reading Comprehension? *English Journal*, 96(3), 86. <https://doi.org/10.2307/30047301>
- Vorstius, C., Radach, R., & Lonigan, C. J. (2014). Eye movements in developing readers: A comparison of silent and oral sentence reading. *Visual Cognition*, 22(3), 458–485. <https://doi.org/10.1080/13506285.2014.881445>
- Wade, E., Boon, R.T., & Spencer, V.G. (2010). Use of Kidspiration software to enhance the reading comprehension of story grammar components for elementary-age students with specific learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8, 31-41.
- Weaver, C. A., & Kintsch, W. (1991). Expository text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 230-244). White Plains, NY: Longman.
- Wedin, S. (2010). Narration in Swedish pre- and primary school: a resource for language development and multilingualism. *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), 219–233. <https://doi.org/10.1080/07908318.2010.515995>
- Weisberg, R., & Balajthy, E. (1989). Improving disabled readers' summarization and recognition of expository text structure. In N. D. Padak, T. V. Rasinski, & J. Logan (Eds.). *Challenges in reading* (pp 141-151). Provo, UT: College Reading Association.
- Whitney, R. V. (2002). *Bridging the gap: Raising a child with nonverbal learning disorder*. New York: Berkley Publishing.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503_2

- Wong, B. Y. L., & Wilson, M. (1984). Investigating awareness of and teaching passage organization in learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 17(8), 477-482.
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. London: Springer.
- Αντωνίου, Φ. (2005). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο Σ. Παντελιάδου, και Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σ. 41-48). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Βάμβουκα, Μ. Ι. (2012). Διδασκαλία και μάθηση της αναγνωστικής κατανόησης. Η στρατηγική της συναγωγής συμπεριφοράς. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δοξιάδης, Α. (2003), Η αφήγηση ως γνώση και η περίπτωση της βιογραφίας, Εκ των Υστέρων, Τεύχος 10, ΕΞΑΝΤΑΣ
- Δράκογλου, Α. Γ. (2011). *Αναγνωστική κατανόηση αφηγηματικών κειμένων από παιδιά Β' τάξης Δημοτικού Σχολείου*. <https://doi.org/10.26262/HEAL.AUTH.IR.127266>
- Καλογήρου, Τ. (2003): *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης, Α' και Β' τόμος*, εκδόσεις ΠΙΜ
- Κουτσουράκη, Σ. (2009). Μεταγνώση και αναγνωστική κατανόηση: σύγχρονες τάσεις στη θεωρία, στην έρευνα και στην πράξη. *Ψυχολογία*, 16(3), 205–225.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Hadjiathanasiou, A., & Χατζηαθανασίου, Α. (2017). *Κατανόηση αυθεντικών μη αφηγηματικών κειμένων από παιδιά Ε' και ΣΤ' τάξεων δημοτικού σχολείου: μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. <https://doi.org/10.12681/EADD/42222>
- Πολίτη-Γεωργούση, Σ., & Καραμπατζάκη, Ζ. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις στρατηγικές αποκατάστασης γραπτού λόγου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Γ. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα, Γ. Κουμέντος (Επιμ.), Η

εκπαίδευση δασκάλων και καθηγητών χαρισματικών μαθητών στην Ελλάδα, 21-23
Ιουνίου 2019 (σελ. 642-668). doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.3162>

Παράρτημα . Ερωτηματολόγιο

ΦΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Αντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Έως 35 ετών

36-45

46-55

56 και πάνω

3. Εκπαιδευτικό επίπεδο (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής

Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακός τίτλος

Διδακτορικός Τίτλος

4. Επιπρόσθετες σπουδές (Σημειώστε με X ότι σας αντιπροσωπεύει, μπορείτε να επιλέξετε πάνω από μια επιλογές)

Δεύτερο πτυχίο στην Ειδική Αγωγή

Μεταπτυχιακός τίτλος στην Ειδική Αγωγή

Σεμινάριο Εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή
(400 ωρών και άνω)

Διδακτορικός Τίτλος στην Ειδική Αγωγή

5. Προϋπηρεσία (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Έως 5 έτη

6 έως 10 έτη

11 έως 20 έτη

21 έτη και πάνω

ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Βάσει της συνολικής εμπειρίας σας δηλώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε ερώτηση

0= Διαφωνώ απόλυτα , 1= Διαφωνώ, 2= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 3= Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ απόλυτα

		0	1	2	3	4
EP.1	Ως εκπαιδευτικός οφείλω να εκπαιδεύω σε ζητήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών					
EP. 2	Κάθε εκπαιδευτικός έχει ευθύνη να βελτιώσει τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.					
EP. 3	Νιώθω ικανός/ή να εντοπίσω προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.					
EP. 4	Είμαι πολύ σίγουρος/η για την ικανότητά μου να εφαρμόσω στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης.					
EP. 5	Θεωρώ σημαντικό να αφιερώνεται χρόνος στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.					
EP. 6	Έχω μελετήσει στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση					
EP. 7	Χρησιμοποιώ στρατηγικές που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση στα λογοτεχνικά κείμενα					

ΣΥΜΒΟΛΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Κάνετε χρήση λογοτεχνικών κειμένων για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Ναι

Όχι

Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε λογοτεχνικά κείμενα ως μέσο ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Καθόλου

Σπάνια

Μερικές φορές

Συχνά

Πολύ Συχνά

Βάσει της συνολικής εμπειρίας σας δηλώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε ερώτηση
 0= Διαφωνώ απόλυτα , 1= Διαφωνώ, 2= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 3= Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ απόλυτα

		0	1	2	3	4
EP.1	Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες					
EP. 2	Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του λεξιλογίου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες					
EP. 3	Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες					
EP. 4	Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποκωδικοποίησης και της ερμηνείας των λέξεων σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες					
EP. 5	Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση του κινήτρου των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να βελτιωθούν σε ζητήματα ανάγνωσης					
EP. 6	Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες					

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Βάσει της συνολικής εμπειρίας σας δηλώστε πόσο συμφωνείτε η διαφωνείτε με κάθε ερώτηση
 0 = Διαφωνώ απόλυτα , 1= Διαφωνώ, 2 =Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 3= Συμφωνώ, 4=
 Συμφωνώ απόλυτα

	Ως πρακτικές για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες:	0	1	2	3	4
EP.1	Χρησιμοποιώ διαφορετικά κειμενικά είδη					
EP.2	Χρησιμοποιώ κείμενα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητών					
EP.3	Χρησιμοποιώ συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου και ανάγνωσης					
EP.4	Δίνω κίνητρα στους μαθητές για διάλογο πάνω στο κείμενο					
EP.5	Ενθαρρύνω τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές ιδέες τους πάνω στο κείμενο					
EP.6	Δίνω περισσότερο χρόνο στους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο					
EP.7	Συνδέω τα κείμενα με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών					
EP. 8	Παρακολουθώ την ταχύτητα με την οποία οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λέξεις					
EP.9	Διδάσκω το κείμενο με χρήση τεχνικών δραματοποίησης (πχ παιχνίδι ρόλων)					
EP.10	Ρωτάω τους μαθητές αν καταλαβαίνουν αυτό που διαβάζουμε					
EP.11	Ζητάω από τους μαθητές να αναδιηγηθούν το περιεχόμενο της ιστορίας που διάβασαν					
EP.12	Δίνω στους μαθητές στοιχεία σχετικά την οπτική ή τον σκοπό του συγγραφέα					

EP.13	Ζητάω από τους μαθητές να τροποποιήσουν την πλοκή του κειμένου που διαβάζουν					
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ						
	Ως στρατηγικές για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες:	0	1	2	3	4
EP. 1	Υποδεικνύω στους μαθητές να συσχετίζουν τις ιστορίες του κειμένου με δικιές τους εμπειρίες από την πραγματική ζωή					
EP. 2	Δείχνω στους μαθητές πώς να συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες του κειμένου με όσα ήδη γνωρίζουν					
EP. 3	Παρακινώ τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα αναφορικά με όσα διαβάζουν					
EP. 4	Διδάσκω στους μαθητές πώς να ανιχνεύουν βασικά στοιχεία της δομής του κειμένου που διαβάζουν					
EP.5	Διασφαλίζω πάντα ότι οι μαθητές μου εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις του κειμένου, κατανοούν τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα ή την αναζητούν από κάποια εξωτερική πηγή					
EP.6	Εκπαιδεύω τους μαθητές μου να δημιουργούν μνημονικά βοηθήματα πχ εννοιολογικούς χάρτες, εικόνες κλπ					
EP.7	Δείχνω στους μαθητές μου πώς να κάνουν την περίληψη/σύνοψη ενός κειμένου που μόλις διάβασαν					
EP.8	Ζητάω από τους μαθητές να υπογραμμίσουν επιλεκτικά κάποια σημεία του κειμένου και να κρατούν σημειώσεις στο περιθώριο της σελίδας					
EP. 9	Δείχνω στους μαθητές πώς να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν					

ΕΡ. 10	Καθοδηγώ τους μαθητές σχετικά με το πώς να χρησιμοποιούν εικόνες (οπτικοποίηση) για να εξάγουν νοήματα από το κείμενο					
ΕΡ. 11	Ζητάω από τους μαθητές να οπτικοποιήσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο του κειμένου ή μέρος αυτού					