



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Αντιλήψεις, γνώσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, σχετικά με την καλλιέργεια στρατηγικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Αντωνά Παρασκευή – Ειρήνη – Θεοδώρα

A.M: 415/2019001

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2021



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**της Αντωνά Παρασκευή – Ειρήνη – Θεοδώρα
Α.Μ: 415/2019001**

ΤΙΤΛΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

«Αντιλήψεις, γνώσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, σχετικά με την καλλιέργεια στρατηγικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες»

ΤΙΤΛΟΣ ΑΓΓΛΙΚΑ

«General and special education teachers' perception, knowledge and practices in teaching reading comprehension strategies to students with specific learning difficulties»

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

κ. Δημήτρης Κόκκινος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

κ. Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Μόνιμη επίκουρη καθηγήτρια

κ. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αντιλήψεις, γνώσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
γενικής και ειδικής αγωγής, σχετικά με την καλλιέργεια στρατηγικών για την
ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές
δυσκολίες

o

General and special education teachers' perception, knowledge and practices in
teaching reading comprehension strategies to students with specific learning
difficulties

ΑΝΤΩΝΑ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΕΙΡΗΝΗ ΘΕΟΔΩΡΑ

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

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 22 Ιουνίου 2021

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

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Ρόδος, 2021

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.

Αντωνά Παρασκευή – Ειρήνη – Θεοδώρα

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της. Πρωτίστως ευχαριστώ τον κύριο Κόκκινο Δημήτρη, ο οποίος υπήρξε πολύ υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας. Χωρίς τη βοήθεια και τις εύστοχες παρατηρήσεις του η εκπόνηση της εργασίας θα ήταν κατά πολύ δυσκολότερη. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, κ. Ασημίνα Τσιμπιδάκη και τον κύριο Αλιβίζο Σοφό για τον χρόνο που αφιέρωσαν στη μελέτη της παρούσας εργασίας. Φυσικά, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους ανώνυμους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, που αφιέρωσαν χρόνο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και που χωρίς αυτή την εθελοντική συμμετοχή τους η έρευνα δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί. Τέλος, να ευχαριστήσω τον σύζυγο μου για την έμπρακτη υποστήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησής μου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών.

Στην Αγγελική και στον Ραφαήλ...

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	7
Κατάλογος πινάκων	9
Περίληψη	13
Abstract.....	14
Εισαγωγή.....	15
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	17
Κεφάλαιο 1: Μαθησιακές δυσκολίες	17
1.1 Μαθησιακές δυσκολίες: Προσδιορισμός του όρου	17
1.2 Μαθησιακές δυσκολίες και κατανόηση γραπτού λόγου	21
1.3 Χαρακτηριστικά μαθητών με δυσκολίες στην κατανόηση γραπτού λόγου	23
Κεφάλαιο 2: Η αναγνωστική κατανόηση.....	25
2.1 Η λειτουργία της κατανόησης	25
2.2 Παράγοντες που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση	28
2.3 Ενισχυτικοί παράγοντες της κατανόησης.....	31
2.4 Χαρακτηριστικά καλών αναγνωστών	32
2.5 Δημιουργώντας ένα προσοδοφόρο έδαφος	34
Κεφάλαιο 3: Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης	36
3.1 Η σημαντικότητα της εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης	36
3.2 Έρευνες σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.....	38
3.3 Βασικές αρχές στη διδασκαλία των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης	39
3.4 Βασικά βήματα κατά τη διδασκαλία στρατηγικών	42
3.5 Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης	43
3.5.1 Πριν την ανάγνωση	43
3.5.2 Κατά την ανάγνωση	45
3.5.3 Μετά την ανάγνωση	53
3.5.4 Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση	55
Κεφάλαιο 4: Ερευνητική ανασκόπηση	61
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	65
Κεφάλαιο 5: Ερευνητικός σχεδιασμός	65
5.1 Ερευνητικά ερωτήματα	65
5.2 Ερευνητικά εργαλεία	67

5.3. Ερευνητική διαδικασία	71
5.4 Δείγμα της έρευνας	71
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	72
Κεφάλαιο 6: Περιγραφική στατιστική ανάλυση.....	72
6.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	72
6.2 Κατηγορικές μεταβλητές	75
6.3 Μεταβλητές Likert	77
Κεφάλαιο 7: Επαγωγική στατιστική ανάλυση – Συσχέτιση με τα δημογραφικά.....	88
7.1 ΑΞΟΝΑΣ Β. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ.....	88
7.2 ΑΞΟΝΑΣ Γ: ΓΝΩΣΕΙΣ.....	95
7.3 ΑΞΟΝΑΣ Δ: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	101
Κεφάλαιο 8: Επαγωγική στατιστική ανάλυση – Επιπλέον συσχετίσεις.....	117
8.1 Συσχέτιση άξονα Γ με άξονα Δ: Στρατηγικές που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και στρατηγικές που χρησιμοποιούν.....	117
8.2 Συσχέτιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ωφέλεια των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (άξονας Β2), σε σχέση με τις στρατηγικές που γνωρίζουν (άξονας Γ).....	119
8.3 Συσχέτιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ωφέλεια των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (άξονας Β2), σε σχέση με το ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν τελικά στη διδασκαλία τους και πόσο συχνά (άξονας Δ). 122	
Κεφάλαιο 9: Συζήτηση	126
Κεφάλαιο 10: Συμπεράσματα.....	134
10.1 Ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών:	134
10.2 Ως προς τις γνώσεις των εκπαιδευτικών:	135
10.3 Ως προς τις πρακτικές των εκπαιδευτικών:.....	135
10.4 Περιορισμοί της μελέτης	136
10.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	137
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	139
Παράρτημα	149

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 5.1: Ερευνητικά ερωτήματα και ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο ερωτηματολόγιο	68
Πίνακας 6.1: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο	72
Πίνακας 6.2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση την ηλικία	73
Πίνακας 6.3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση τη διδακτική εμπειρία	73
Πίνακας 6.4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση το εκπαιδευτικό επίπεδο	74
Πίνακας 6.5: Κατανομή του δείγματος σε σχέση το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή	74
Πίνακας 6.6: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση που σχετίζεται με την ενίσχυση δεξιοτήτων των μαθητών στην ανάγνωση.....	75
Πίνακας 6.7: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν	76
Πίνακας 6.8: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τους παράγοντες που πιστεύουν ότι δυσχεραίνουν περισσότερο την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.....	77
Πίνακας 6.9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με το κατά πόσο πιστεύουν ότι η χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες της αναγνωστικής τους κατανόησης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.....	78
Πίνακας 6.10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε τη συχνότητα που χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης (πριν την ανάγνωση). Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	79
Πίνακας 6.11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τη συχνότητα που χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης (κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης). Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	80
Πίνακας 6.12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τη συχνότητα που χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης (μετά την ανάγνωση). Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	82
Πίνακας 6.13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τη συχνότητα που χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης . (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση). Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.....	83

Πίνακας 6.14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες εφαρμόζουν τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής85

Πίνακας 7.1.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων90

Πίνακας 7.1.2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων91

Πίνακας 7.1.3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με το πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να υποβοηθήσει την κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία που έχουν στην εκπαίδευση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων93

Πίνακας 7.1.4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με το πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να υποβοηθήσει την κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ανάλογα με την επιμόρφωσή σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων της ανάγνωσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....94

Πίνακας 7.2.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν, ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών96

Πίνακας 7.2.2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν, ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.....97

Πίνακας 7.2.3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν, ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών98

Πίνακας 7.2.4: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν, ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών99

Πίνακας 7.2.5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν, ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή

κάποια επιμόρφωση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατά την ανάγνωση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών100

Πίνακας 7.3.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία που έχουν στην εκπαίδευση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων102

Πίνακας 7.3.2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....103

Πίνακας 7.3.3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....104

Πίνακας 7.3.4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....106

Πίνακας 7.3.5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....106

Πίνακας 7.3.6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ανάγνωση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων110

Πίνακας 7.4.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των στρατηγικών, ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων113

Πίνακας 7.4.2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των στρατηγικών, ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων114

Πίνακας 7.4.3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των στρατηγικών, ανάλογα με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ανάγνωσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....116

Πίνακας 8.1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και το κατά πόσο τις χρησιμοποιούν. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων118

Πίνακας 8.2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αναλογία με τις αντιλήψεις τους για την ωφέλεια των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες . Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων121

Πίνακας 8.3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ωφέλεια εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σε σχέση με το ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν τελικά και πόσο συχνά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων124

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις, τις γνώσεις αλλά και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σε σχέση με τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που χρησιμοποιούν, προκειμένου να βελτιώσουν τις δεξιότητες κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.

Το μέσο συλλογής δεδομένων της εν λόγω έρευνας ήταν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε μόνο κλειστού τύπου ερωτήσεις. Το δείγμα αποτέλεσαν 133 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν στον νομό Δωδεκανήσου σε γενικά σχολεία.

Τα βασικότερα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η συγκεκριμένη έρευνα είναι το ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα όλων των παραγόντων που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως επίσης σχεδόν όλοι αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα εφαρμογής στρατηγικών προς την ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων στους μαθητές τους. Μάλιστα, η θετική τους αντίληψη επηρεάζει τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν στρατηγικές κατά τη διδασκαλία τους. Σε σχέση με τις γνώσεις τους, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γνωρίζει τις περισσότερες γνωστές στρατηγικές, ενώ τις πιο εξειδικευμένες τις γνωρίζουν περισσότερο εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα ανάγνωσης. Κατά τη διδακτική τους φαίνεται ότι χρησιμοποιούν αρκετές στρατηγικές, ιδιαίτερα εκείνοι με σχετική επιμόρφωση, αρκετά συχνά και με ορθό τρόπο.

Λέξεις - Κλειδιά

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αναγνωστική κατανόηση, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

Abstract

The purpose of this study was to explore the perceptions, knowledge and practices of primary school teachers in relation to the reading comprehension strategies they use, in order to improve the comprehension skills of students with special learning difficulties in reading.

The data collection tool of this research was the electronic questionnaire, which included only closed-ended questions. The sample consisted of 133 primary school teachers, who work in Dodecanese in general schools.

The main conclusions of this research are that most teachers seem to understand the importance of all the factors that affect the reading comprehension of students with special learning difficulties, as well as almost everyone understands the importance of use strategies to develop these skills to their students. In fact, their positive perception affects the frequency with which they apply strategies during their teaching. Additionally, the majority of teachers know the most well-known strategies, while the most specialized are best known to teachers who have received training in reading. During their teaching, they seem to use many strategies, especially teachers with relevant training, quite often and in the right way.

Key words

Special learning disabilities, reading comprehension, reading difficulties, reading comprehension strategies

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Απώτερος σκοπός της είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις, τις γνώσεις αλλά και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.

Πιο συγκεκριμένα, σκοπό έχει να μελετήσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τις γνώσεις τους σχετικά με το ποιες στρατηγικές μπορούν να εφαρμόσουν προς τη βελτίωση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Επιπλέον, το παρόν εγχείρημα έχει ως στόχο να διερευνήσει αν και πόσο συχνά εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί την κάθε στρατηγική αναγνωστικής κατανόησης αλλά και με ποιες προϋποθέσεις εντάσσονται οι στρατηγικές αυτές στη διδασκαλία τους.

Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων που εργάζονται με παιδιά που είτε έχουν μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι και επιθυμούν να τους βοηθήσουν με κατάλληλο και επιστημονικό τρόπο στο να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην αναγνωστική κατανόηση.

Η ανάγνωση δεν είναι μία δεξιότητα που αφορά μονάχα την αποκωδικοποίηση των γραμμάτων αλλά είναι κυρίως κατανόηση του γραπτού λόγου. Αυτό οι μαθητές πρέπει να το βιώσουν από πολύ μικρή ηλικία, επομένως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι, για να δώσουν τα κατάλληλα εφόδια στους μαθητές τους, από μικρή κιόλας ηλικία, προκειμένου η κατανόηση να λειτουργεί με επαρκή τρόπο. Ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας και τα κίνητρά τους είναι μειωμένα, είναι σημαντικό να τους δοθεί κατάλληλη υποστήριξη, για να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους και να νιώσουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν.

Η σημαντικότητα της έρευνας αφορά στο να διερευνήσουμε την τρέχουσα κατάσταση - κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να υποβοηθηθούν στον άξονα της αναγνωστικής κατανόησης με την κατάλληλη υποστήριξη, σε ποιο βαθμό γνωρίζουν στρατηγικές, με τις οποίες μπορούν να

τους υποστηρίζουν, πόσο συχνά τελικά τις χρησιμοποιούν και με ποιες προϋποθέσεις - για να τονιστούν οι ανάγκες που προκύπτουν.

Με την ολοκλήρωση της έρευνας και των συμπερασμάτων θα διαφανεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης είναι ενήμεροι, ευαισθητοποιημένοι και μεριμνούν για να βελτιώσουν τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ταυτόχρονα θα διαπιστωθεί τι μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι εστιάζει στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και όχι σε όλους τους μαθητές και στο ότι θα συσχετιστούν οι αντιλήψεις, οι γνώσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα εργασία δομείται σε δύο μεγάλα μέρη. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό μέρος, το οποίο αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στα χαρακτηριστικά τους. Το δεύτερο κεφάλαιο αφιερώνεται στην αναγνωστική κατανόηση και κυρίως στους παράγοντες που τη δυσχεραίνουν και στους παράγοντες που την ενισχύουν, ενώ το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται αποκλειστικά στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, όπως έχουν προταθεί από την εγχώρια αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία, για να υποβοηθήσουν την κατανόηση. Το τέταρτο κεφάλαιο αποτελεί την ερευνητική ανασκόπηση, στο οποίο παρουσιάζονται σχετικές έρευνες με την παρούσα, που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Το δεύτερο μέρος της εργασίας είναι το ερευνητικό μέρος. Αρχικά, στο κεφάλαιο του ερευνητικού σχεδιασμού παρουσιάζεται αναλυτικά ο ερευνητικός προβληματισμός, ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και άλλες πληροφορίες σχετικές με τον τρόπο υλοποίησης της έρευνας. Συνεχίζοντας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης και μετέπειτα τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης. Ακολουθεί η συζήτηση, τα συμπεράσματα, η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Μαθησιακές δυσκολίες

1.1 Μαθησιακές δυσκολίες: Προσδιορισμός του όρου

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία από τις πιο συχνές διαταραχές μάθησης στον χώρο της εκπαίδευσης και αφορούν περίπου το 7% του μαθητικού πληθυσμού (Γάκης, Καμπυλαυκά, & Πολυχρόνη, 2014). Σίγουρα όμως αυτό το ποσοστό εξαρτάται από τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται κάθε φορά για τη διάγνωση αλλά και από το δείγμα των παιδιών που συμμετέχουν στις έρευνες (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2005).

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών έως τώρα, οι περισσότερες από τις οποίες συγκλίνουν στα παρακάτω σημεία:

- Οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ανομοιογένεια ως προς τα χαρακτηριστικά τους
- Πιθανόν να είναι αποτέλεσμα κάποιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας,
- Αφορούν ψυχολογικές διεργασίες
- Συνδέονται με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο
- Εκδηλώνονται στον προφορικό και στον γραπτό λόγο περιλαμβάνοντας διαταραχές στον συλλογισμό και στη μάθηση
- Πρόκειται για μία κατάσταση δια βίου
- Δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας άλλης ανεπάρκειας, π.χ αισθητηριακής, χαμηλής νοημοσύνης, χαμηλό σε ερεθίσματα περιβάλλον, κλπ. (Τζουριάδου, 2011), σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στις δυσκολίες μάθησης, οι οποίες αποδίδονται σε άλλες αιτίες, όπως η διαταραχή αυτιστικού φάσματος, η νοητική υστέρηση, τα προβλήματα ψυχικής υγείας, τα μεγάλα γεγονότα της ζωής, κλπ (Τζιβινίκου, 2019).

Ένας πλήρης έως τώρα ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών έχει δοθεί στις ΗΠΑ, από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, ήδη από το 1988. Αυτός ο ορισμός αναφέρει ότι:

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν Μαθησιακή Δυσκολία. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων» (Πόρποδας, 2003: 17)

Η διατύπωση του ορισμού αυτού από τον Kirk οδήγησε στην αποδοχή των απόψεών του από το Association for Children with Learning Disabilities, το 1967, γεγονός πολύ σημαντικό, εφόσον μετά από αυτό υπήρξε πολιτική, κοινωνική και εκπαιδευτική κινητοποίηση στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών. Στόχος αυτής της κινητοποίησης ήταν να δημιουργηθούν οι αντίστοιχες δομές για να βοηθηθούν τα παιδιά που παρουσιάζουν αυτές τις δυσκολίες (Τζουριάδου, 2008).

Στο DSM-V παρατηρούμε μία σημαντική αλλαγή. Δε γίνεται πλέον λόγος περί δυσλεξίας ή μαθησιακών δυσκολιών, αλλά οι παραπάνω όροι αντικαθίστανται 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).

Η δυσλεξία, αναφέρει το DSM-V, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως όρος εναλλακτικός, για να προσδιορίσει την κατάσταση κατά την οποία το παιδί δυσκολεύεται στην ακριβή και

άνετη αναγνώριση λέξεων, έχει κακή αποκωδικοποίηση και μειωμένες ικανότητες ορθογραφίας. Οι οποιεσδήποτε επιπλέον δυσκολίες, όπως είναι η κατανόηση γραπτού λόγου ή οι δυσκολίες στον μαθηματικό συλλογισμό λειτουργούν προσθετικά των δυσκολιών ανάγνωσης (American Psychiatric Association, 2015).

Για να διαγνωσθεί ο μαθητής με Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή θα πρέπει μία από τις παραπάνω δεξιότητες να είναι σημαντικά και ποσοτικά κατώτερη σε σχέση με ό, τι αναμένεται για 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 υπερβούν τις ικανότητες 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).

Η διάγνωση πραγματοποιείται συνθέτοντας το αναπτυξιακό, ιατρικό, οικογενειακό και εκπαιδευτικό ιστορικό του ατόμου, με σχολικές εκθέσεις και με ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση (American Psychiatric Association, 2015). Τόσο στη διάγνωση όσο και στην παρέμβαση συμμετέχουν ψυχολόγοι, παιδαγωγοί, νευρολόγοι, ψυχίατροι, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, εστιάζοντας ο καθένας σε διαφορετικές πτυχές της φύσης των δυσκολιών του παιδιού (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2005).

Μία μορφή ταξινόμησης των δυσκολιών μάθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μπορεί να είναι η παρακάτω:

- Δυσλεξία
- Αναγνωστικές Δυσκολίες
- Διαταραχή Γραπτής Έκφρασης / Δυσορθογραφία / Δυσγραφία
- Δυσαριθμησία
- Ειδική Διαταραχή του Λόγου ή Δυσφαγία
- Εξελικτική Διαταραχή συντονισμού / Δυσπραξία
- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα
- Μη λεκτικές Μαθησιακές Δυσκολίες
- Irten σύνδρομο (Τζιβνίκου, 2015)

Ο Στασινός (2016) από την άλλη, χωρίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε τρεις μεγάλες ομάδες. Η πρώτη ομάδα είναι τα παιδιά που παρουσιάζουν γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες οφείλονται στις περιορισμένες νοητικές τους ικανότητες, η δεύτερη ομάδα αφορά τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία, που εδώ υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο νοητικό επίπεδο του μαθητή και στην επίδοσή του και η τρίτη ομάδα αφορά παιδιά με συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα, τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά της μαθησιακής διαδικασίας και οδηγούν σε μειωμένη επίδοση στο σχολείο.

Όποιον διαχωρισμό όμως των δυσκολιών αυτών και να υιοθετήσουμε είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι η δυσκολία στην ανάγνωση και στη γραφή, οι φτωχές μαθηματικές δεξιότητες, οι δυσκολίες μνήμης, τα προβλήματα διατήρησης της προσοχής, η δυσκολία στο να ακολουθήσουν οδηγίες, η μειωμένη ικανότητα συντονισμού, η δυσκολία στην κατανόηση εννοιών του χρόνου και τα προβλήματα οργάνωσης (Τζιβινίκου, 2015). Επιπλέον, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δε συναντούν προβλήματα μονάχα στον γνωστικό και μαθησιακό τομέα αλλά αναπόφευκτα επηρεάζεται και η ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Γάκης, κ.συν., 2014).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι ενδεικτικά. Η ποικιλομορφία είναι μεγάλη και σε κάθε παιδί οι δυσκολίες αυτές δε συναντώνται ούτε με τον ίδιο τρόπο ούτε στον ίδιο βαθμό. Το σημαντικό είναι να διαμορφωθεί από τον εκπαιδευτικό το ατομικό προφίλ του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη το νοητικό δυναμικό του παιδιού, τη δεξιότητά του στην οργάνωση και διαχείριση των πληροφοριών, την εκτίμηση που έχει για τις δυνατότητές του, τα κίνητρά του αλλά και τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά. Όλα τα παραπάνω θα αποτελέσουν τη βάση για να δομηθεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις δυνατότητες, στις αδυναμίες και στις ανάγκες του κάθε παιδιού (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007· Πολυχρόνη, 2011).

Δυστυχώς, οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν στις ανάγκες μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι Πολυχρόνη και Αντωνίου σε μία έρευνά τους, το 2010, μελέτησαν τις αντιλήψεις 220 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες και οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είχε επαρκείς γνώσεις για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης και

είχαν αναλάβει στην καριέρα τους κάποιο τμήμα ένταξης είχαν περισσότερες γνώσεις και ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με τις μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2010). Αντίστοιχη έρευνα, πιο πρόσφατη χρονολογικά, ίσως έδινε πιο αισιόδοξα αποτελέσματα σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτών των μαθητών.

1.2 Μαθησιακές δυσκολίες και κατανόηση γραπτού λόγου

Το 2006, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το National Center for Education Statistics (NCES), στις Η.Π.Α, διαπιστώθηκε ότι το ένα τρίτο των μαθητών τετάρτης δημοτικού έχει κατακτήσει μόνο τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης. Αλλά και στον ελλαδικό χώρο, οι έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου ή στην κατανόησή του ή και στα δύο, αποτελούν το 70% των μαθητών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Κρόκου & Κολιάδης, 2011).

Αναφερόμενοι σε αναγνωστικές δυσκολίες υπονοούμε τόσο τις δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική ευχέρεια αλλά και στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Φυσικά, τα προβλήματα αυτά σπάνια είναι μεμονωμένα αλλά πολύ συχνά συνυπάρχουν και με προβλήματα στην προσοχή, στη συγκέντρωση και στη μνήμη. Ακολούθως, οι μαθητές αυτοί έχουν μειωμένα κίνητρα, γνωστικό ύψος που το διακρίνει η αποσπασματικότητα, ελλειπείς μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές, όπως επίσης και περιορισμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά στην κατανόηση του γραπτού λόγου, που είναι ο βασικός άξονας μελέτης της παρούσας εργασίας, οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τους Παντελιάδου και Μπότσα (2007), αντιμετωπίζουν προβλήματα:

- Στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου
- Στο να κατανοήσουν την ακριβή σημασία της λέξης
- Στο να οδηγηθούν σε συμπερασματική κατανόηση
- Στο να κατανοήσουν τους σκοπούς της ανάγνωσης
- Στο να παρακολουθήσουν την πορεία της ανάγνωσης και στο να ρυθμίσουν την προσπάθεια κατανόησής τους
- Στο να αναγνωρίζουν τις σημαντικότερες πληροφορίες του κειμένου
- Στο να αναγνωρίσουν τη δομή ενός κειμένου

- Στο να συσχετίσουν μία νέα πληροφορία που ενυπάρχει στο κείμενο με αυτά που ήδη γνωρίζουν.
- Οι Gersten, Fucks, Williams, & Baker, (2001) αναφέρουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν επίσης προβλήματα στο να κατανοήσουν τον τρόπο δόμησης των διαφορετικών ειδών κειμένου. Αυτό θα τους βοηθούσε στο να θέσουν ερωτήσεις καθώς διαβάζουν και στο να προσεγγίζουν το κείμενο με συγκεκριμένο πλάνο δράσης.
- Η Nation (2009) αναφέρει τέλος ότι έχουν έλλειψη γενικών γνώσεων και λεξιλογίου.

Μάλιστα, ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να χρησιμοποιούν τα απαραίτητα γνωστικά εργαλεία για να επεξεργαστούν αποτελεσματικά τις πληροφορίες που δέχονται, για κάποιο λόγο φαίνεται να μην τα καταφέρνουν. Οι περισσότεροι ερευνητές πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει, επειδή παρουσιάζουν δυσκολίες στρατηγικής επεξεργασίας και μεταγνώσης (της ικανότητάς τους δηλαδή να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τις γνωστικές τους δραστηριότητες) (Gersten, et.al., 2001, Pearson, Roehler, Dole, & Duffy, 1992). Συνεπώς, η ορθή χρήση στρατηγικών αλλά και η διδακτική μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάγεται σε ζήτημα καίριας σημασίας για τη επιτυχία τους.

Εάν επιχειρούσαμε έναν διαχωρισμό των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης θα ήταν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία θα συμπεριλαμβάνονταν οι μαθητές με δυσλεξία, οι οποίοι έχουν σοβαρά προβλήματα στο να μάθουν να διαβάζουν λέξεις, επομένως η ανάγνωσή τους είναι αργή με αποτέλεσμα να υπάρχουν περιορισμοί και στην κατανόηση (Oakhill, Cain, & Elbro, 2015).

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν εκείνοι οι αναγνώστες που έχουν φτωχές δεξιότητες στην αναγνωστική κατανόηση, παρ' όλο που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και δεν έχουν κάποια άλλη εμφανή δυσκολία στη γλώσσα αλλά ούτε και διανοητικές δυσκολίες. Σε αυτή την περίπτωση τα προβλήματα δεν είναι εμφανή πριν την τρίτη ή τετάρτη δημοτικού, διότι έως τότε τα κείμενα δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητικά και η διδασκαλία της ανάγνωσης εστιάζεται περισσότερο στην αποκωδικοποίηση λέξεων (Oakhill, et.al., 2015).

Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες τόσο στην αποκωδικοποίηση όσο και στην κατανόηση. Για να σχεδιάσουμε μία επιτυχημένη παρέμβαση είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε τα προβλήματα της αποκωδικοποίησης του

κειμένου με τα προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης, στην περίπτωση που δεν συνυπάρχουν και τα δύο (Oakhill, et.al,2015).

1.3 Χαρακτηριστικά μαθητών με δυσκολίες στην κατανόηση γραπτού λόγου

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας σε σχέση με τους συμμαθητές τους στο να διαχειριστούν αναγνωστικά κείμενα και στο να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγηθούν στην κατανόηση και κατ' επέκταση στη γνώση και στη μάθηση (Graesser, 2012· McNamara, 2009, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2019· Taylor, Alber & Walker, 2002). Οι δυσκολίες τους στην κατανόηση προκύπτουν, εφόσον δυσκολεύονται να συντονίσουν αποτελεσματικά και να συνδέσουν τις πληροφορίες εντός της μνήμης εργασίας. Επίσης, παρουσιάζουν δυσκολία στο να κατευθύνουν την προσοχή τους και να εστιάσουν στις πιο σχετικές πληροφορίες αποκλείοντας εκείνες που είναι περιττές. Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις βασικές τους γνώσεις από τη μακροχρόνια μνήμη, για να συμπληρώσουν τις πληροφορίες που λείπουν από το έργο που διαχειρίζονται. Η μνήμη εργασίας τους έχει περιορισμένη χωρητικότητα και μπορεί να επηρεαστεί το φορτίο μνήμης από τον τρόπο που κατανέμονται οι πόροι κατά την ανάγνωση, αφού αυτό επηρεάζεται από την ικανότητα του αναγνώστη να κατανέμει αποτελεσματικά τους οπτικούς και λεκτικούς πόρους (Woolley, 2011).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαβάζουν αρκετά επιφανειακά και δεν έχουν την ικανότητα να οδηγηθούν σε συνεκτικά συμπεράσματα καθώς διαβάζουν (Woolley, 2011), δυσκολεύονται στο να εξάγουν το νόημα άγνωστων λέξεων στηριζόμενοι στο πλαίσιο (Nation, 2009) και δε γνωρίζουν πότε πρέπει να χρησιμοποιήσουν την κάθε στρατηγική ή δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν (Gersten, et.al., 2001).

Ένα μεγάλο εμπόδιο που λειτουργεί ως τροχοπέδη για την κατανόηση είναι ακόμα η ελλιπής ικανότητα αυτορρύθμισης που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Taylor, et. al., 2002). Εκεί, παρουσιάζονται πολλά προβλήματα, εφόσον φαίνεται ότι δε χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές στις σωστές προβληματικές καταστάσεις. Μπορεί για παράδειγμα να μην αναγνωρίζουν ότι πρέπει να δράσουν ενεργητικά ελέγχοντας

την κατανόησή τους και διαρκώς αποφεύγουν να πάνε πίσω για να ξαναδιαβάσουν μέρη του κειμένου, τα οποία τους προκαλούν σύγχυση (Gersten, et.al., 2001).

Οι Μπότσας και Παντελιάδου, το 2003, πραγματοποίησαν έρευνα σε 50 παιδιά, τετάρτης, πέμπτης και έκτης δημοτικού, με σκοπό να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο ελέγχουν μεταγνωστικά την κατανόησή τους οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ακόμα κι όταν αντιλαμβάνονται ότι αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα στην κατανόηση, δεν εφαρμόζουν διορθωτικές στρατηγικές, σε αντίθεση με τους μαθητές που είναι καλοί αναγνώστες και διαθέτουν μεταγνωστικές στρατηγικές και προσπαθούν να παρέμβουν στο κείμενο, είτε επιστρέφοντας σε αυτό είτε αξιοποιώντας τα συμφραζόμενα.

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου ήταν να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, εστιάζοντας περισσότερο σε εκείνη την ομάδα μαθητών που αντιμετωπίζει αναγνωστικές δυσκολίες, δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά και στις συμπεριφορές μαθητών με ελλειπίες δεξιότητες στην αναγνωστική κατανόηση. Στο επόμενο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί η γνωστική λειτουργία της αναγνωστικής κατανόησης, οι παράγοντες που την επηρεάζουν και πιο συγκεκριμένα οι παράγοντες που την ενισχύουν. Κρίθηκε επίσης σκόπιμο να γίνει αναφορά στα χαρακτηριστικά που έχουν οι ευχερείς αναγνώστες καθώς και σε τρόπους που μπορεί ο εκπαιδευτικός ή ο γονιός να δημιουργήσει ένα προσοδοφόρο έδαφος προς τη βελτίωση των δεξιοτήτων της κατανόησης κατά την ανάγνωση.

Κεφάλαιο 2: Η αναγνωστική κατανόηση

2.1 Η λειτουργία της κατανόησης

Η διαδικασία της ανάγνωσης συμβάλλει σημαντικά στην οικοδόμηση της γνώσης, που είναι και ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφόσον οι μαθητές μέσω της ανάγνωσης δημιουργούν γνωστικό υπόβαθρο (απαραίτητο για την ατομική συναλλαγή του αναγνώστη με το κείμενο) και μέσα από τη συνεχή σκέψη οδηγούνται στην κατανόηση και στο τέλος στη μάθηση (Τζιβνίκου, 2019).

Η κατανόηση είναι μία γνωστική λειτουργία, την οποία την κατακτούν τα παιδιά προτού έρθουν ακόμα στο σχολείο και μάθουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης, εφόσον η κατανόηση της γλώσσας, όχι μόνο προηγείται αλλά είναι και πολύ πιο σημαντική από την αναγνώριση των λέξεων (Oakhill, et.al., 2015). Αφού οι μαθητές διδαχθούν και την αποκωδικοποίηση, δηλαδή την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα σύμβολα του γραπτού κώδικα καθώς και τη φωνολογική τους αναπαράσταση, μπορούμε να πούμε ότι είναι δυνατόν να ολοκληρωθεί η αναγνωστική διαδικασία. Όμως, για να είναι «επιτυχής» η ανάγνωση δεν αρκεί μονάχα να εκτελείται σωστά η λειτουργία της αποκωδικοποίησης αλλά κι ακόμα μία γνωστική λειτουργία, πιο απαιτητική, η κατανόηση, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να κατασκευάσει νόημα από το κείμενο ή τη λέξη που διάβασε. Εάν κάποιος από τους δύο παράγοντες δεν μπορεί να ολοκληρωθεί πλήρως, τότε η αναγνωστική διαδικασία δεν επιτυγχάνεται. Οι δύο αυτές γνωστικές λειτουργίες, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, είναι μεν ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά σχετίζονται στενά, επηρεάζοντας η μία την άλλη (Oakhill, et.al., 2015, Πόρποδας, 2003).

Η αναγνωστική κατανόηση είναι η διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης κατασκευάζει νόημα όχι μόνο από τις πληροφορίες που παίρνει από το κείμενο αλλά κι από τις πληροφορίες που έχει ήδη κατακτήσει από την επίσημη μάθηση ή μέσα από εμπειρίες της ζωής του. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, ο αναγνώστης δημιουργεί μία νοητική αναπαράσταση του νοήματος, χρησιμοποιώντας χαρακτηριστικά του κειμένου ή της γνώσης του κόσμου του. Συνεπώς, η αναγνωστική κατανόηση είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του κειμένου, του αναγνώστη και άλλων συναφών παραγόντων που θα αναφέρουμε παρακάτω (Brasseur-Hock, Hock, & Deshler, 2015).

Σχετικά με αυτό, ο Kintsch (1988) υποστηρίζει ότι κατά την ανάγνωση, ο αναγνώστης κατασκευάζει ένα νοητικό μοντέλο, το οποίο είναι αυτό που κυριολεκτικά αναφέρεται στο κείμενο και ταυτόχρονα δημιουργεί και ένα επεξεργασμένο νοητικό μοντέλο, το καταστασιακό, που αφορά την κατάσταση που υπονοείται από το κείμενο. Για τη δημιουργία του καταστασιακού μοντέλου είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και οι λογικές συνεπαγωγές.

Κατά τη διαδικασία της κατανόησης το άτομο προσλαμβάνει, επεξεργάζεται, συγκρατεί και αξιοποιεί την έννοια ή το σημασιολογικό περιεχόμενο μιας λέξης, μιας πρότασης ή ενός κειμένου, σε μία συνεχή διαδικασία οικοδόμησης νοήματος (Πόρποδας, 2002). Ακόμη, στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας, κερδίζουμε νέες γνώσεις, οι οποίες αλλάζουν τις ήδη υπάρχουσες, που με τη σειρά τους γίνονται διαθέσιμες αργότερα για να επεξεργαστούν και να τροποποιηθούν ξανά. Αυτός ο κύκλος είναι αέναος, η γνώση γεννά κατανόηση, η οποία γεννά γνώση και ούτω κάθε εξής (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011). Η αναγνωστική κατανόηση επομένως συνιστά τόσο μία δυναμική όσο και μία εποικοδομητική διαδικασία (Caccamise, Friend, Littrell-Baez & Kintsch, 2015).

Όλες τις λειτουργίες, που λαμβάνουν χώρα κατά την κατανόηση, μπορούμε να τις χωρίσουμε σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο βρίσκονται οι διεργασίες που αφορούν την αποκωδικοποίηση. Στο δεύτερο επίπεδο βρίσκονται οι διεργασίες που αφορούν τον τρόπο σύνδεσης των σημασιολογικών προτάσεων, οι οποίες εξαρτώνται από τις συντακτικές σχέσεις και τις σχέσεις συνεκτικότητας και στο τρίτο επίπεδο βρίσκονται οι διεργασίες που αφορούν τις πληροφορίες που υπάρχουν στο κείμενο με τη βοήθεια συμπερασμών (Kintsch & Kintsch, 2005, όπ. αναφ. σε Αϊδίνης & Δαούλα, 2016).

Η σπουδαιότητα της γνωστικής λειτουργίας της κατανόησης είναι αδιαμφισβήτητη. Είναι εκείνη η ικανότητα που επιτρέπει στους ανθρώπους να επικοινωνούν, να εκφράζονται πέρα από τις χειρονομίες, να δημιουργούν και να μοιράζονται ιδέες. Χωρίς την κατανόηση, η ανάγνωση των λέξεων περιορίζεται μόνο στη μίμηση ήχων της γλώσσας, η επανάληψη του κειμένου δεν είναι τίποτα περισσότερο από απομνημόνευση και προφορική άσκηση και το γράψιμο είναι απλώς αντιγραφή. Οι έννοιες που μεταφέρονται από ένα έντυπο κείμενο, δίνοντάς τους ερμηνεία, εποικοδομητική και κριτική σκέψη οφείλει να είναι μία από τις σημαντικότερες υποχρεώσεις της τυπικής εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο (Paris & Hamilton, 2009).

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί τη βασικότερη λειτουργία του γραμματισμού (Paris & Hamilton, 2009), η οποία δεν είναι σημαντική μόνο για την ακαδημαϊκή επιτυχία, τη δια βίου μάθηση (NICHD, 2000), αλλά είναι σημαντική και για την ανταπόκριση στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας των πληροφοριών. Συνεπώς, προτάσσεται η ανάγκη, από τους εκπαιδευτικούς, για δημιουργία ικανών αναγνωστών σε πρώτο επίπεδο, όχι μόνο για να μάθουν στους μαθητές να διαβάζουν αλλά και για να τους βοηθήσουν να διαχειρίζονται τις πληροφορίες προς τη σχολική τους επιτυχία και την κοινωνική τους καταξίωση (Κρόκου & Κολιάδης, 2011).

Η κατανόηση είναι ο απώτερος στόχος της αναγνωστικής διαδικασίας (Kligner, Vaughn, & Boardman, 2007). Ακόμα και στις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ο στόχος του να εξάγουν οι μαθητές ένα νόημα από αυτά που διαβάζουν, παρά τις δυσκολίες που τυχόν έχουν στην αποκωδικοποίηση, δε θα πρέπει να υπονομεύεται και θα πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο των επιδιώξεων του κάθε δασκάλου (Πόρποδας, 2003).

Μετά την αποκωδικοποίηση σειρά έχει η γνωστική διεργασία της κατασκευής μοντέλων του κειμένου, της ενοποίησής τους με προηγούμενες γνώσεις, της παρακολούθησης αυτής της διαδικασίας και της αναθεώρησής τους. Καθεμία από αυτές τις διαδικασίες βελτιώνεται με την ηλικία, τη δυναμική της μνήμης εργασίας, την αναγνωστική ευχέρεια και τις γνωστικές ικανότητες του ατόμου, με τέτοιο τρόπο ώστε να αναμένουμε μεγαλύτερη ποικιλία στο βάθος και την ποιότητα της κατανόησης (Paris & Hamilton, 2009). Αυτή η διαδικασία θα γίνει σταδιακά προσπαθώντας να βοηθήσουμε τον μαθητή να διαβάζει σταδιακά ανεξάρτητα και να κατανοεί ολοένα και μεγαλύτερα κομμάτια αναγνωστικού υλικού (Joseph, Alber-Morgan, Cullen, & Rouse, 2016).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην αποκωδικοποίηση, ενώ φαίνεται να μην υπάρχει το ίδιο ενδιαφέρον και για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης (Hirsch, 2003, Paris & Hamilton, 2009). Η αποκωδικοποίηση είναι σίγουρα προαπαιτούμενο για την κατανόηση, εφόσον εάν ένα παιδί δεν μπορεί να διαβάσει τη λέξη είναι αδύνατον να βγάλει νόημα από αυτή τη λέξη. Από την άλλη, αφού το παιδί αποκωδικοποιήσει τις λέξεις στηρίζεται στην κατανόηση της προφορικής γλώσσας για να καταλάβει το νόημα αυτών που διαβάζει. Οι δυσκολίες συνεπώς στην αναγνωστική κατανόηση μπορεί να προκύψουν είτε υπάρχει είτε όχι δυσκολία στην αποκωδικοποίηση (Τζιβινίκου, 2015).

Η πολύ πρόσφατη μετα-ανάλυση των Gersten, Haymond, Newman-Gonchar, Dimino & Jayanthi (2020) αφορά τη μελέτη 33 δημοσιευμένων ερευνών (από το 2002 έως το 2017)

σχετικές με τις παρεμβάσεις που γίνονται στην ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων, στην αναγνωστική κατανόηση και στην αναγνωστική ευχέρεια σε μαθητές με επικινδυνότητα αναγνωστικών δυσκολιών των τάξεων Α΄ έως Γ΄ Δημοτικού. Η μετα-ανάλυσή τους συμπεραίνει ότι οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν αφορούν περισσότερο την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και λιγότερο τις παρεμβάσεις στην αναγνωστική κατανόηση και αναγνωστική ευχέρεια.

2.2 Παράγοντες που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση

Η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης είναι πεδίο που γίνεται δυσκολότερα κατανοητό σε αντίθεση με την αναγνωστική λειτουργία, διότι η κατανόηση είναι μια πιο περίπλοκη διαδικασία (Πόρποδας, 2003· Woolley, 2011), εφόσον αλληλεπιδρά με πολλούς παράγοντες και κυρίως με τη μνήμη. Αυτό δυσκολεύει το να κατανοήσουμε τον βαθμό συμμετοχής της κάθε λειτουργίας στο τελικό αποτέλεσμα (Πόρποδας, 2003).

Για να μπορέσει το άτομο να εκτελέσει επιτυχώς τη γνωστική λειτουργία της κατανόησης του εννοιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου, πρέπει να πραγματοποιηθούν πολλές γνωστικές και μεταγλωσσικές ικανότητες μέσα από μία ενεργητική διαδικασία ανάγνωσης (Kligner, et.al., 2007). Παρακάτω παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την πολύπλοκη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης:

- *Η αναγνώριση των λέξεων σε επίπεδο αποκωδικοποίησης* (Oakhill, et.al,2015).
- *Η γλωσσική ικανότητα:* Θετική συνάφεια δείχνουν οι έρευνες ανάμεσα στους δείκτες της γλωσσικής ικανότητας και της ανταπόκρισης στις γλωσσικές παρεμβάσεις στο νηπιαγωγείο με την αναγνωστική κατανόηση μετέπειτα στο δημοτικό (Catts, Nielsen, Bridges, & Liu, 2014). Μάλιστα, η πρόωπη γλωσσική παρέμβαση από το νηπιαγωγείο μπορεί να μειώσει τα μελλοντικά προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης (Catts, Herrera, Corcoran Nielsen, & Sittner Bridges, 2015).
- *Η γνώση των εννοιών των λέξεων* (Oakhill, et.al,2015)
- *Η γνώση λεξιλογίου* (Πόρποδας, 2003)
- *Η γνώση των χαρακτηριστικών του αναγνωστικού υλικού* (κειμενικό είδος) (Oakhill, et.al,2015)

- *Η διδασκαλία και η έκθεση του μαθητή σε ποικίλο αναγνωστικό υλικό* (Clarke, Truelove, Hulme & Snowling, 2013).
- *Η ικανότητα του αναγνώστη να καλύπτει τα κενά κατά την ανάγνωση* (Oakhill, et.al,2015)
- *Η μνήμη εργασίας* (Clarke, et.al., 2013). Όταν φθάνουν τα παιδιά στο σχολείο τους διδάσκεται μόνο η αποκωδικοποίηση των λέξεων, θεωρώντας ότι μπορούν να κατανοήσουν τον γραπτό λόγο όπως και τον προφορικό. Όμως, η κατανόηση του γραπτού λόγου απαιτεί και δεξιότητες όπως είναι η μνήμη κι άλλες γνωστικές ικανότητες που δεν είναι αναγκαίες στην καθημερινή μας επικοινωνία (Oakhill, et.al., 2015).
 - *Η ικανότητα διεξαγωγής συμπερασμάτων* (Clarke, et.al., 2013)
 - *Η ικανότητα παρακολούθησης της κατανόησης* (Clarke, et.al., 2013)
 - *Η ακουστική κατανόηση* (Clarke, et.al., 2013 ` Hirsch, 2003).
- *Οι γλωσσικές δεξιότητες του ατόμου, εφόσον η ανάγνωση είναι μία γλωσσική ικανότητα και επηρεάζεται από την ικανότητα προφορικής γλώσσας του ατόμου* (Woolley, 2011).
- *Οι προηγούμενες γνώσεις του ατόμου και η ικανότητά του να κάνει συνδέσεις των νέων πληροφοριών με αυτές που υπάρχουν στο κείμενο* (Oakhill, et.al,2015` Πόρποδας, 2003)
- *Το γενικό νοητικό επίπεδο του ατόμου, αφού η αδυναμία του νοητικού δυναμικού επηρεάζει τη λειτουργία πολλών γνωστικών μηχανισμών και των λειτουργιών που συμμετέχουν στην ανάγνωση, στην κατανόηση, στη δόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης, στη μνήμη και στην ανάπλαση* (Πόρποδας, 2003).
- Τα κίνητρα του αναγνώστη, η διάθεσή του, η αναγνωστική του εμπειρία, ο βαθμός εμπλοκής και η αλληλεπίδρασή του με το κείμενο (Τζιβνίκου, 2019). Ιδιαίτερα σε ότι αφορά στα κίνητρα, αυτά επηρεάζονται από ένα σύνολο παραγόντων, όπως είναι η αυτοεικόνα, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αυτοαξία, οι αποδόσεις και οι μελλοντικές φιλοδοξίες. Το κίνητρο είναι σημαντικό για την κατανόηση της ανάγνωσης, γιατί επηρεάζει τις επιλογές, τον βαθμό επιμονής και την προσπάθεια που θα καταβάλλει το άτομο. Το κίνητρο δεν είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό της προσωπικότητας αλλά συχνότερα καλλιεργείται. Ιδιαίτερα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν βιώσει τις αποτυχίες και την αδυναμία τους κατά τις αναγνωστικές εμπειρίες για μεγάλα χρονικά διαστήματα, έχουν σχηματίσει αρνητικές πεποιθήσεις για τη μάθηση, μειωμένη προθυμία στο να προσπαθήσουν αλλά και χαμηλές μελλοντικές προσδοκίες (Woolley, 2011).

- *Η έλλειψη αναγνωστικής ευχέρειας* (Τζιβνίκου, 2019), ο οποίος θεωρείται σημαντικότερος παράγοντας ακόμα κι από το λεξιλόγιο (Priya & Wagner, 2009). Η αναγνωστική ευχέρεια διευκολύνει την κατανόηση, αφού ενισχύοντας την αυτόματη ανάγνωση, ο αναγνώστης έχει την ικανότητα να εστιάσει στο νόημα (Stevens, Walker, & Vaughn, 2017). Η αναγνωστική ευχέρεια είναι μία σημαντική ικανότητα που βοηθά τη σύνδεση μικρών προτάσεων με το νόημα σε επίπεδο κειμένου. Βασίζεται στην αυτόματη αναγνώριση λέξεων και φράσεων και θεωρείται ότι βοηθά τους αναγνώστες να εξοικονομήσουν χώρο από τη μνήμη εργασίας καθώς διαβάζουν (Woolley, 2011).
- *Η εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών* (Τζιβνίκου, 2019).
- *Άλλοι παράγοντες όπως είναι η ελλιπή γνωστική εγρήγορση, ψυχολογικοί παράγοντες, κλπ* (Πόρποδας, 2003).

Οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε:

α) ενδοατομικούς – γνωστικούς παράγοντες, στους οποίους συμπεριλαμβάνεται η ικανότητα αποκωδικοποίησης, που σχετίζεται με την αναγνωστική ευχέρεια και τις περιορισμένες γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η εργαζόμενη μνήμη, η ικανότητα εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων, η ικανότητα ενδοκειμενικών και διακειμενικών συνάψεων και η ανάκληση (Κρόκου & Κολιάδης, 2011).

β) παράγοντες που αφορούν το είδος και τη μορφή των κειμένων. Μεγάλο πλήθος ερευνών έχει μελετήσει την ανταπόκριση των μαθητών στα διαφορετικά κειμενικά είδη, κυρίως τα αφηγηματικά κείμενα και τα πληροφοριακά. Τα πρώτα φαίνεται να μη δυσκολεύουν τόσο τους μαθητές στην κατανόηση, λόγω του ότι τους είναι περισσότερο οικεία, ενώ με τα δεύτερα λόγω του ότι οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι, ούτε με τον τρόπο γραφής τους αλλά ούτε και με το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν, φαίνεται να τους δυσκολεύουν στην κατανόηση. (Κρόκου & Κολιάδης, 2011). Οι νεαροί αναγνώστες δείχνουν να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε απλά κείμενα, όμως οι περισσότεροι μαθητές, ιδιαίτερα εκείνοι που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο φαίνεται να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν σε επιστημονικά κείμενα κατά τις μεγαλύτερες τάξεις (Hirsch, 2003).

γ) παράγοντες που έχουν σχέση με το φύλο, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και το οικονομικό πλαίσιο (Κρόκου & Κολιάδης, 2011).

δ) σχολικοί παράγοντες υπονοώντας τη διδασκαλία, τη διδακτική μέθοδο που χρησιμοποιείται, τα μοντέλα ανάγνωσης αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Κρόκου & Κολιάδης, 2011).

Όπως διαπιστώνουμε από τα παραπάνω, η αναγνωστική κατανόηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί την ενορχήστρωση πολλών και διαφορετικών γνωστικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (NICHD, 2000· Oakhill, et.al., 2015). Συγκεκριμένα, εξαρτάται από πολλούς ψυχογλωσσικούς και ψυχογνωστικούς παράγοντες, οι οποίοι δεν μπορούν να ειδικωθούν μεμονωμένα, διότι συσχετίζονται στενά (Βάμβουκας, 2008). Μάλιστα, ο συνδυασμός των παραγόντων είναι τέτοιος που οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση βρίσκονται σε έναν συνεχές κύκλο αποτυχίας (Woolley, 2011).

2.3 Ενισχυτικοί παράγοντες της κατανόησης

Αναφερόμενοι στους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της κατανόησης μπορούμε να παραθέσουμε τους παράγοντες που υποβοηθούν την απρόσκοπτη λειτουργία της, εξαιρώντας τη χρήση στρατηγικών, για τις οποίες αφιερώνεται ολόκληρο το επόμενο κεφάλαιο.

- Οι βασικές γνώσεις σχετικά με τον κόσμο και το πώς λειτουργεί (world knowledge) (Duke & Martin, 2015· Duke, et.al., 2011· Hirsch, 2003).
- Οι λεξιλογικές γνώσεις (Clarke, et.al., 2013· Duke, et.,al. 2011). Το λεξιλόγιο κατέχει σημαντική θέση στην εκμάθηση της ανάγνωσης, αφού όταν η λέξη δεν υπάρχει στον προφορικό λεξιλόγιο του μαθητή δε θα γίνει κατανοητή ούτε σε έντυπη μορφή (NICHD, 2000). Έχοντας το παιδί καλό λεξιλόγιο, γνωρίζει τη σημασία ενός μεγάλου αριθμού λέξεων (λεξιλογικό εύρος) και ταυτόχρονα έχει ανώτερες ικανότητες, όπως το να αναπαριστά σε εικόνα την εκφερόμενη λέξη ή να επιλέγει ένα συνώνυμό της. Επίσης, έχει λεξιλογικό βάθος, που σημαίνει ότι ξέρει πολλά για τη σημασία των λέξεων και το πώς οι σημασίες τους σχετίζονται με άλλες λέξεις που γνωρίζει. Το βάθος των λέξεων συνδέεται περισσότερο στενά με την αναγνωστική κατανόηση από ότι το λεξιλογικό εύρος, προφανώς γιατί το βάθος της κατανόησης είναι μέτρο του πλούτου των συνδέσεων που κάνει ο αναγνώστης εντός του κειμένου, οδηγώντας τον στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Oakhill, et. al., 2015). Το λεξιλόγιο

μπορεί να μαθευτεί και τυχαία, ακόμα και μέσα από ανάγνωση βιβλίων ή ακρόασης άλλων αναγνώσεων. Μάλιστα, η χρήση Η/Υ μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη. Η επανειλημμένη έκθεση σε πλούσιο λεξιλόγιο μπορεί να είναι προσοδοφόρα. Επιπλέον, ακόμα και η στοχευμένη διδασκαλία των λέξεων πριν την ανάγνωση διευκολύνει την κατανόηση. Στις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βοηθάει η αναδιάρθρωση του υλικού όπως για παράδειγμα, η αντικατάσταση δύσκολων λέξεων (NICHD, 2000). Η διδασκαλία λεξιλογίου ωστόσο δεν είναι απλή υπόθεση. Το πρόγραμμα που θα εφαρμοστεί είναι σημαντικό να είναι ιδιαίτερα φιλόδοξο, πολύπλευρο και μακροπρόθεσμο. Πρέπει να ξεκινάει από νωρίς και να συνεχίζει κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών (Baumann, 2009).

- Το να ξεκινούν οι παρεμβάσεις από μικρές ηλικίες (Duke & Martin, 2015).
- Η εξάσκηση των υποδεξιότητων σε πραγματικές συνθήκες και όχι μεμονωμένες, διότι όταν κάποιος μαθαίνει μία δεξιότητα εκτός πλαισίου, εκείνη δεν πραγματώνεται με τον ίδιο τρόπο μέσα σε ένα πραγματικό πλαίσιο ανάγνωσης, όπου και συναντά δυσκολίες (Βάμβουκας, 2008).
- Η εξάσκηση του μαθητή σε μεμονωμένες λέξεις. Αυτό θα επιτευχθεί μετά από χρόνια προσπάθειας, συμμετέχοντας ενεργητικά το παιδί στη γλωσσική επικοινωνία, διότι έτσι εξασκείται η ικανότητά του να ανακαλεί από τη μνήμη του τα γλωσσικά σχήματα που ακούει (Πόρποδας, 2003).
- Η επανανάγνωση οδηγεί τους αναγνώστες στο να διαβάσουν το κείμενο με μεγαλύτερη ευχέρεια κάτι που θα τους οδηγήσει στο να το κατανοήσουν ευκολότερα (Αντωνίου, 2008; Πόρποδας, 2002).
- Οι γνώσεις σχετικά με το θέμα του κειμένου (Κρόκου, χ.η).
- Οι γνώσεις σχετικά με την κειμενική δομή (Κρόκου, χ.η).

2.4 Χαρακτηριστικά καλών αναγνωστών

Οι καλοί αναγνώστες υιοθετούν ένα σύνολο συμπεριφορών, γι' αυτό και μπορούν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στα αναγνωστικά έργα που εμπλέκονται. Συγκεκριμένα:

- Χρησιμοποιούν σκόπιμα και συνειδητά στρατηγικές κατά την ανάγνωση
- Η ανάγνωσή τους είναι αυτοματοποιημένη, ακριβή και γρήγορη
- Έχουν λεξιλογικές γνώσεις

- Κατέχουν γνώσεις και εμπειρίες σχετικές με τον κόσμο, τις οποίες μπορούν να τις συνδέσουν με τις νέες γνώσεις που συναντούν στα κείμενά τους
- Έχουν γνώση σχετικά με τη δομή των διάφορων κειμενικών ειδών, την οποία τη χρησιμοποιούν για να μπορούν να θυμούνται, να κατανοούν και να ενεργούν στο κείμενο που διαβάζουν
- Υπάρχει μεγάλος βαθμός αλληλεπίδρασης με το κείμενο ώστε να εξάγουν νόημα (θέτουν προβληματισμούς, αναρωτιούνται, συμφωνούν ή διαφωνούν, διατυπώνουν προβλέψεις και διαβάζουν «πέρα από τις λέξεις») (Τζιβινίκου, 2019).
- Ξεχωρίζουν τι είναι σημαντικό μέσα στο κείμενο, μπορούν να συνθέσουν τις πληροφορίες, να βγάλουν συμπεράσματα (Pearson, et.al, 1992).
- Ρίχνουν μια ματιά στο κείμενο προτού το διαβάσουν, στις ενότητες που ίσως είναι πιο σχετικές με αυτό που θέλουν να μάθουν, κάνουν προβλέψεις, διαβάζουν επιλεκτικά, παίρνουν αποφάσεις καθώς διαβάζουν για το ποια σημεία θα διαβάσουν πιο γρήγορα, τι δε θα διαβάσουν, τι θα ξαναδιαβάσουν, κλπ.
- Κάνουν επαναλήψεις, θέτουν ερωτήσεις πάνω στα νοήματα που φτιάχνουν καθώς διαβάζουν, προσπαθούν να προσδιορίσουν το νόημα των άγνωστων λέξεων και των ιδεών μέσα στο κείμενο και αντιμετωπίζουν τις ασυνέχειες και τα κενά όπως πρέπει.
- Συλλογίζονται πάνω στους συγγραφείς του κειμένου, το στυλ, τις πεποιθήσεις, τις τάσεις, το ιστορικό υπόβαθρό του, κλπ.
- Ελέγχουν την κατανόσή τους κάνοντας προσαρμογές στην ανάγνωση, όπως απαιτείται κάθε φορά.
- Αξιολογούν την ποιότητα του κειμένου και την αξία του
- Ανταποκρίνονται πάνω στο κείμενο με ποικίλους τρόπους και διανοητικά και συναισθηματικά.
- Η επεξεργασία του κειμένου δε λαμβάνει χώρα μόνο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αλλά και κατά τη διάρκεια σύντομων διαλειμμάτων που συμβαίνουν κατά την ανάγνωση αλλά και μετά την ανάγνωση. Η κατανόηση είναι μία συνεχής και περίπλοκη δραστηριότητα αλλά για τους καλούς αναγνώστες είναι και πηγή ικανοποίησης και παραγωγικότητας (Duke & Pearson, 2002).
- Γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά διαφορετικών κειμενικών ειδών χρησιμοποιώντας διαφορετικές στρατηγικές. Για παράδειγμα, όταν διαβάζουν αφηγηματικά κείμενα εστιάζουν στο σκηνικό και στους χαρακτήρες και όταν διαβάζουν πληροφοριακά κείμενα φτιάχνουν περιλήψεις.

- Διαβάζουν ποικιλία κειμένων τόσο για απόλαυση όσο και για πληροφόρηση (Trabasso & Bouchard, 2002).

Είναι χρήσιμο να γνωρίζουμε τον τρόπο που ενεργούν οι επαρκείς αναγνώστες, όπως επίσης και τα χαρακτηριστικά τους, για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε τους μικρούς μαθητές μας να ενστερνιστούν τις παραπάνω συμπεριφορές μέσω της διδασκαλίας μας. Πάρα πολλές έρευνες, από το 1975 κιόλας, έδειξαν ότι η διδακτική στρατηγικών και η υπόδειξη της διαδικασίας και των συμπεριφορών που χρησιμοποιούν οι επαρκείς αναγνώστες μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση και των κειμένων που διαβάζουν τώρα οι μαθητές αλλά και των κειμένων που θα διαβάζουν μόνοι τους στο μέλλον (Duke & Pearson, 2002). Ταυτόχρονα, η χρήση τεχνολογίας υπόσχεται πολλά στο να διαφανούν οι στρατηγικές που υιοθετούν οι φτωχοί αναγνώστες για την κατανόηση κατά την ανάγνωση μέσω της παρακολούθησης της κατεύθυνσης των ματιών (Nation, 2009). Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε περισσότερο τον τρόπο, με τον οποίο προσεγγίζουν τα κείμενα προκειμένου να επέμβουμε διορθωτικά.

2.5 Δημιουργώντας ένα προσοδοφόρο έδαφος

Με όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω γονείς και εκπαιδευτικοί, γνωρίζοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της κατανόησης μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που θα λειτουργεί θετικά προς την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης.

Για παράδειγμα, μπορεί να διδάσκονται στους μαθητές βασικές γνώσεις σχετικά με τις έννοιες και τα θέματα που είναι συναφή με τα κείμενα που χρησιμοποιούν. Τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν τις καταστάσεις, τα περιβάλλοντα, τα γεγονότα, τις λέξεις και τις ιδέες στη δική τους γλώσσα και στα δικά τους λόγια. Αυτό βοηθά να χαρτογραφήσουν τις λέξεις στις γνώσεις τους με τον ίδιο τρόπο που χαρτογραφούν την ανάπτυξη της γλώσσας στην κατανόησή τους για τον κόσμο.

Επίσης, είναι σημαντικό να δώσουμε έμφαση στην αυτόματη αναγνώριση λέξεων μέσω πρακτικής, μοντελοποίησης και επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων. Αυτές οι διαδικασίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να μεταφράσουν τα γραφήματα σε φωνήματα γρήγορα και έτσι θα μειωθεί το φορτίο στη μνήμη εργασίας.

Η διδακτική λεξιλογίου ακόμα θα πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο κάθε διδακτικής ενότητας. Το λεξιλόγιο θα πρέπει να διδάσκεται στα κείμενα ως μέρος μεγαλύτερων εννοιών ιδεών, θεμάτων και εννοιών, έτσι ώστε τα παιδιά να βλέπουν τις σχέσεις μεταξύ των λέξεων και των ιδεών.

Τέλος, η κατανόηση φαίνεται ότι αυξάνεται σημαντικά όταν διδάσκεται ρητά, όταν συνδέεται με συναρπαστικές δραστηριότητες, όταν επικεντρώνεται στην εκμάθηση νέου περιεχομένου και όταν αξιολογείται επαναδιδάσκεται σε βαθύτερο επίπεδο νέας κατανόησης. Υπό αυτή την έννοια η ενίσχυση της κατανόησης είναι συνώνυμη με το να κάνουμε τους μαθητές μας στοχαστικούς, στρατηγικούς και ανεξάρτητους (Paris & Hamilton, 2009).

Αυτό το κεφάλαιο αφιερώθηκε στην κατανόηση της περίπλοκης γνωστικής λειτουργίας της κατανόησης. Έγινε προσπάθεια να αποσαφηνιστεί το περιεχόμενο του όρου, να επεξηγηθεί η διαδικασία της κατανόησης, να προσδιοριστούν οι παράγοντες που την επηρεάζουν αλλά και να αναφερθούν οι συμπεριφορές των ευχερών αναγνωστών. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα ακολουθήσει αναφορά σε συγκεκριμένες στρατηγικές που υποβοηθούν την κατανόηση.

Κεφάλαιο 3: Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

3.1 Η σημαντικότητα της εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης

Όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι αιτίες που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση είναι πολλές, οπότε η ερμηνεία των δυσκολιών ενός μαθητή δεν είναι μονοδιάστατη. Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια την εφαρμογή εξατομικευμένης παρέμβασης, η οποία θα είναι ανάλογη του διαφορετικού επιπέδου των δυσλειτουργιών και του διαφορετικού βαθμού ανταπόκρισης στις προσπάθειες ενισχυτικής παρέμβασης. Απώτερος στόχος της κάθε προσέγγισης θα πρέπει να είναι η άρση των ανασταλτικών παραγόντων που επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία των γνωστικών μηχανισμών και παρεμποδίζουν την κατανόηση (Πόρποδας, 2003).

Τα δομημένα εξατομικευμένα προγράμματα είναι πολύ σημαντικά, διότι λαμβάνουν υπόψη το ατομικό προφίλ του μαθητή και επιπλέον διαμορφώνονται με βάση τις προηγούμενες γνώσεις του και τα ενδιαφέροντά του. Φυσικά, η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της διδασκαλίας (Μαγκούτη, Μπαλκίτζα, Μπελεγράτη, Παπαστάθη, Υφαντή, & Παπαπέτρου, 2012).

Πέρα από τη διαμόρφωση του ατομικού προφίλ του μαθητή και τη δόμηση ενός εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης, πολύ βοηθητική θεωρείται και η εφαρμογή απλών τεχνικών που ωφελούν την αναγνωστική κατανόηση. Όμως, τελικά οι έρευνες καταλήγουν στο ότι η αντιστάθμιση των δυσκολιών αναγνωστικής κατανόησης του μαθητή θα επέλθει μονάχα μέσα από τη διδακτική στρατηγικών με σαφείς στόχους (Graesser, 2012· McNamara, 2009, όπ. αναφ. σε Τζιβνίκου, 2019· Taylor, et.al., 2002). Η διδακτική στρατηγικών έχει πολύ καλύτερα αποτελέσματα σε αντίθεση με τη χρήση απλών τεχνικών, διότι η στρατηγική συνδέεται και ενσωματώνει διαφορετικές μαθησιακές ευκαιρίες (Duke & Pearson, 2002).

Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης βοηθούν τον μαθητή να κατακτήσει διαδικασίες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν στο να κάνει στοχευμένη, επαρκή και αυτορρυθμιζόμενη ανάγνωση (Trabasso & Bouchard, 2002), υποδεικνύοντάς του τρόπους και τεχνικές ανάγνωσης, όπως χρησιμοποιούν οι ευχερείς αναγνώστες. Επιπλέον, οι

στρατηγικές προσφέρουν στους μαθητές τα μέσα, για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν με αποτελεσματικό τρόπο και τελικά να οδηγηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης (McNamara, 2009, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2019). Η εφαρμογή στρατηγικών τους βοηθά να έχουν επίγνωση της σκέψης τους, να αναγνωρίζουν τη δύναμή της και να σκέφτονται με μεθοδικότητα. Παράλληλα, μέσω των στρατηγικών, τους διδάσκουμε τον τρόπο να ακούν την εσωτερική φωνή μέσα τους καθώς διαβάζουν, να ακολουθούν την εσωτερική συζήτηση, να σταματούν, να σκέφτονται και να αντιδρούν στις πληροφορίες που διαβάζουν (Harvey, & Goudvis, 2013).

Ακόμα και οι μικροί σε ηλικία μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από τη διδακτική στρατηγικών και να βελτιώσουν την κατανόησή τους, αρκεί να τους διδαχθούν με κατάλληλο τρόπο (Walpole & McKenna, 2007, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2019).

Η χρήση μιας στρατηγικής ποτέ δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά ο συνδυασμός εφαρμογής διαφορετικών στρατηγικών είναι που επιφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα (Duke & Pearson, 2002, Gersten, Haymond, Newman-Conchar, Dimino, & Jayanthi, 2020, Gajria, Jitendra, Sood & Sacks, 2007, NICHD, 2000). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογήσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του μαθητή, και να επιλέξουν έναν συνδυασμό από κατάλληλες στρατηγικές που να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε ανάγκες (Trabasso & Bouchard, 2002). Ακόμα και η εφαρμογή μιας στρατηγικής ή μια τεχνικής με στόχο την κατανόηση μπορεί να έχει αποτέλεσμα, όμως εάν ο μαθητής γνωρίζει μία συλλογή από στρατηγικές θα τον βοηθήσει περισσότερο να ανταπεξέρθει στις ανάγκες διαφορετικών αναγνωστικών ειδών (Duke & Pearson, 2002).

Οποιαδήποτε στρατηγική κι αν ακολουθηθεί είναι σημαντικό να διακατέχεται από ευελιξία και να έχει ως στόχο τη βελτίωση όλων των λειτουργιών που μετέχουν στην αναγνωστική διαδικασία (όπως είναι η ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων, το λεξιλόγιο, οι γνώσεις σχετικά με τη δομή του κειμένου, η αναγνωστική ευχέρεια) κι όχι μόνο την κατανόηση (Gersten, et.al., 2001, Pearson, et.al., 1992, Πόρποδας, 2002). Οι ενεργητικές διαδραστικές στρατηγικές, όπως για παράδειγμα η σύνδεση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών με το περιεχόμενο του υπό μελέτη κειμένου, είναι οι πιο σημαντικές και οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να τις εντάξουν στην προσέγγισή τους (NICHD, 2000).

3.2 Έρευνες σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης

Στην μετα-ανάλυσή τους οι Scammacca, et.al., 2015, εξέτασαν τις παρεμβάσεις που αφορούν την κατανόηση σε παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης, τεσσάρων έως δώδεκα ετών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν μεταξύ του 1980-2011. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τελικά πραγματοποιούνται αναγνωστικές παρεμβάσεις σε παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης και μάλιστα οι μαθητές αυτοί μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους με κατάλληλη παρέμβαση. Η μετα-ανάλυση έδειξε ότι οι παρεμβάσεις είναι εύστοχα επιλεγμένες για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των μαθητών και μάλιστα αυτές συγκρίνονται με ομάδα ελέγχου στην οποία πραγματοποιούνται περισσότερο εναλλακτικές παρεμβάσεις παρά με ομάδα, η οποία δε λαμβάνει καμία παρέμβαση.

Οι Stevens, Walker, & Vaughn, 2017 μελέτησαν δεκαεννιά έρευνες σχετικές με την αναγνωστική ευχέρεια και την κατανόηση, σε παρεμβάσεις που έγιναν μεταξύ του 2001 και του 2014, σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, από το νηπιαγωγείο έως την πέμπτη τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επανάληψη της ανάγνωσης, οι πολυτροπικές παρεμβάσεις και η υποβοηθούμενη ανάγνωση με ηχητικά βιβλία, προσφέρει οφέλη στην αναγνωστική ευχέρεια και την κατανόηση. Παρέχοντας ένα μοντέλο αναγνωστικής ευχέρειας και ανατροφοδότησης, χρησιμοποιώντας ευκολότερου επιπέδου αναγνωστικά κείμενα, θέτοντας ένα κριτήριο απόδοσης και εξασκώντας τον μαθητή στην επανανάγνωση με τους συνομήλικους υποβοηθείται η βελτίωση του μαθητή. Τα ευρήματα επίσης της έρευνας έδειξαν ότι η επανανάγνωση είναι μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι Block, Parris, Reed, Whiteley, & Cleveland, το 2009, μελέτησαν σε 660 μαθητές δευτέρας έως έκτης δημοτικού τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της χρήσης τριών στρατηγικών μάθησης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές που δυσκολεύονταν στην ανάγνωση και έλαβαν εικοσάλεπτες καθοδηγήσεις με μία από τις τρεις στρατηγικές είχαν ίση ή μεγαλύτερη επίδοση από τους συμμαθητές τους.

Οι Αντωνίου, Souvignier, & Gold (2008) πραγματοποίησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε 147 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Εξέτασαν την αναγνωστική κατανόηση, τη γνώση αναγνωστικών στρατηγικών και την αναγνωστική αυτό-αποτελεσματικότητα, πριν και μετά την παρέμβαση, η οποία πραγματοποιήθηκε από τους

ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλότερη επίδοση στην πειραματική ομάδα.

3.3 Βασικές αρχές στη διδασκαλία των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης

Οι περισσότερες μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η άμεση και σαφής διδασκαλία κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων οδηγεί σε σημαντική βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Duke & Martin, 2015· Fielding & Pearson, 1994· Gersten, et.al., 2001· Gersten et.al, 2020· Harvey & Goudvis, 2013). Άμεση, σαφής και ρητή διδασκαλία σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός ενεργεί με αμεσότητα και σαφήνεια περιγράφοντας κάθε φορά τι κάνει, για ποιους λόγους επιλέγει την κάθε στρατηγική σε διαφορετικά αναγνωστικά έργα και πώς τη χρησιμοποιεί για να εξάγει το νόημα (Τζιβνίκου, 2019).

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μνήσει τους μαθητές του με επιτυχία στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης θα πρέπει να έχει επίγνωση των αρχών που τις διέπουν. Συγκεκριμένα:

- Οι προσεγγίσεις θα πρέπει να είναι διαφοροποιημένες και να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Duke, et.,al. 2011).
- Οι στρατηγικές θα πρέπει να παρουσιάζονται και να χρησιμοποιούνται μέσω μοντελοποίησης, είτε αυτές χρησιμοποιούνται μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό (Duke & Pearson, 2002).
- Είναι σημαντικό να γίνεται αναφορά στο όνομα της στρατηγικής και να χρησιμοποιείται το όνομα αυτής συστηματικά (Bouchard, 2005).
- Θα πρέπει να προσφέρονται στους μαθητές πολλές ευκαιρίες για να εφαρμόσουν τις στρατηγικές που διδάχθηκαν. Στην αρχή υποβοηθούμενοι από τον εκπαιδευτικό και σταδιακά ανεξάρτητοι σε πολλαπλά αναγνωστικά έργα, για να υπάρξει η γενίκευση της στρατηγικής (Duke & Pearson, 2002).
- Να χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό ρητές και άμεσες επεξηγήσεις για τους λόγους που είναι σημαντικό να χρησιμοποιεί ο μαθητής τις στρατηγικές. Ο αναγνώστης θα πρέπει να έχει ενεργητική στάση απέναντι στο κείμενο με απώτερο στόχο την κατανόηση (Duke & Pearson, 2002).

- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υποστηρίζει ρητά και άμεσα τη χρήση των στρατηγικών από τους μαθητές του (Duke & Pearson, 2002).
- Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να μπει τους μαθητές σε πολλαπλές στρατηγικές, ανάλογα με το γνωστικό έργο που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Ο μαθητής θα πρέπει να κατανοήσει πώς μπορεί να αξιοποιήσει τις διαφορετικές στρατηγικές που έχει στο ρεπερτόριό του, είτε συνδυαστικά είτε μεμονωμένα (Duke & Pearson, 2002), διότι το να γνωρίζει ο μαθητής απλώς μία ποικιλία από στρατηγικές δεν είναι από μόνο του αρκετό. Είναι σημαντικό να γνωρίζει πότε, γιατί και πώς να τις χρησιμοποιεί (Harvey & Goudvis, 2013).
- Ο κάθε μαθητής, ακόμα κι αν παρουσιάζει χαμηλές δεξιότητες, πρέπει να έχει ισότιμη συμμετοχή στη διαδικασία. Για την συμπερίληψη λοιπόν όλων, θα πρέπει να γίνονται δεκτές πολυτροπικές απαντήσεις, με γραφή, ζωγραφική, ηχογράφηση και ό,τι άλλο επινοείται από τον εκπαιδευτικό και θεωρεί ότι μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να εκφραστεί (Harvey & Gourdis, 2007, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2019), όπως για παράδειγμα, μέσα από τις κινήσεις του σώματός του. Είναι σημαντικό να σεβόμαστε τους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης του κάθε παιδιού, εφόσον το κάθε παιδί προέρχεται από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, διαφορετική οικογένεια, γλώσσα, κουλτούρα, κλπ (Cunningham & Shagoury, 2006).
 - Στις περιπτώσεις που είναι εφικτό καλό είναι μαζί με την ανάγνωση να συμπεριλαμβάνεται και η γραφή, διότι οι γραπτές αφηγήσεις περιλαμβάνουν ίδιες δεξιότητες με την ικανότητα κατανόησης αφηγήσεων, επομένως για τη γραφή απαιτείται επαρκή αναγνωστική κατανόηση (Clarke, et.al., 2013' Duke, et.,al. 2011).
 - Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός στις παρατηρήσεις του, να βρίσκεται σε εγρήγορση, για να παρατηρεί τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές τους εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν με τα αναγνωστικά έργα και να παρακολουθεί την πρόοδό τους, για να προσαρμόζει κατάλληλα τη διδασκαλία του (Harvey & Gourdis, 2007, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2019).
 - Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να σκέφτονται δυνατά, επεξηγώντας το μοντέλο και τη γνωστική διεργασία που ακολουθούν εφαρμόζοντας μία στρατηγική (Bouchard, 2005).
 - Να υπάρχει υποστηρικτικό περιβάλλον που να αφιερώνεται χρόνος σε πραγματικό διάβασμα. Έτσι, οι μαθητές αποκτούν ένα πλήθος εμπειριών και έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους, τις δεξιότητές τους και τις στρατηγικές σε πραγματικές συνθήκες. Τα κείμενα που χρειάζονται είναι τα πραγματικά κι όχι τα αποσπασματικά. Ταυτόχρονα, με την έκθεση σε ποικίλο υλικό στοχάζονται, γνωρίζουν και κατανοούν πολλά είδη κειμένων (Duke & Pearson,

2002). Τα αφηγηματικά κείμενα είναι ευκολότερα στην κατανόηση σε σχέση με τα πληροφοριακά κείμενα, αφού το περιεχόμενο των πρώτων είναι πιο οικείο και η δομή τους απλούστερη. Γι' αυτό είναι σημαντικό όταν σχεδιάζουμε στρατηγικές στην αρχή να υπάρχουν αφηγηματικά κείμενα. Από την άλλη, τα πληροφοριακά κείμενα είναι περισσότερο απαιτητικά, αφενός διότι δεν είναι τόσο οικεία στα παιδιά και αφετέρου γιατί δεν έχουν τόσες πολλές ευκαιρίες να εμπλακούν με αυτά. Επίσης, περιλαμβάνουν μεγαλύτερη ποικιλία δομών. Συνεπώς, για την ενίσχυση της κατανόησης πληροφοριακών κειμένων προτείνεται περισσότερο η χρήση πολλαπλών στρατηγικών (Gersten, et. al., 2001).

- Τα αυθεντικά αυτά κείμενα θα πρέπει να είναι ανάλογα του επιπέδου τους, των ενδιαφερόντων τους και των εμπειριών τους (Goodman & Goodman, 2009), για να μπορούν οι μαθητές να ανταπεξέλθουν στην πολυπλοκότητα, το λεξιλόγιο, τη συνοχή (Radach, Schmitt, Glover, & Huestegge, 2009). Συγκεκριμένα, τα κείμενα που παρέχονται ιδιαίτερα στους 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 και το κείμενο να είναι καλογραμμένο. Το περιεχόμενο επίσης θα πρέπει να είναι μικρό και ωραίο για να μην κουράσει αλλά αντίθετα να διασκεδάσει τον μαθητή (Κατσούγκρη, χ.χ).

- Τα κείμενα που θα προσφέρονται στους μαθητές θα πρέπει να τους κινητοποιούν για ανάγνωση (Clarke, et.al., 2013' Duke, et.,al. 2011).

- Επίσης, είναι σημαντικό να νιώθουν και την ελευθερία να επιλέγουν μόνοι τους τα κείμενα που θα ήθελαν να μελετήσουν, αφού κάτι τέτοιο θα έχει θετικές επιπτώσεις στο κίνητρο και στο ενδιαφέρον τους (Fielding & Pearson, 1994). Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο βαθμός κατανόησης της ανάγνωσης σχετίζεται τελικά με τον βαθμό δέσμευσής τους στο έργο της ανάγνωσης (Woolley, 2011).

- Η δομή διαφορετικών κειμένων θα πρέπει να διδάσκεται (Clarke, et.al., 2013' Duke, et.,al. 2011).

- Να προσφέρονται ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση με ομηλικούς (Fielding & Pearson, 1994)

- Να προσφέρονται συνεχείς ευκαιρίες με τους μαθητές για συζήτηση τόσο μεταξύ τους όσο και με τον δάσκαλο, σχετικά με την ανταπόκρισή τους στο κείμενο (Fielding & Pearson, 1994)

- Η ανάγνωση να μην είναι μόνο μια σιωπηλή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει την ανάγνωση σε ζευγάρια μαθητών, που παρουσιάζουν διαφορετικές δυσκολίες και δυνατότητες, και που θα συζητούν αυτά που διάβασαν (Fielding & Pearson, 1994).
- Θα πρέπει να αποδεχόμαστε και να ενθαρρύνουμε τις πολλαπλές ερμηνείες που δίνουν οι μαθητές στο κείμενο (Fielding & Pearson, 1994).
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύσσει συνεχώς κίνητρα στους μαθητές του, αφού αυτά είναι που θα τους ωθήσουν να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις, να ανακαλύψουν προσωπική σημασία στη διαδικασία και να υπάρξει μία εγγενής δέσμευση. Απώτερος στόχος είναι η μακροπρόθεσμη, συνεχής και οικειοθελής εμπλοκή του μαθητή με την ανάγνωση (Miller & Faircloth, 2009).

3.4 Βασικά βήματα κατά τη διδασκαλία στρατηγικών

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, απώτερος στόχος της διδακτικής στρατηγικών είναι σταδιακά να μετατοπιστεί η ευθύνη από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή. Η προσέγγιση των στρατηγικών θυμίζει τη μέθοδο της σκαλωσιάς που είχε προταθεί από τον Lev Vygotsky το 1962, ο οποίος ανέφερε πως ό,τι το παιδί μπορεί να κάνει σήμερα με βοήθεια, θα μπορεί να το κάνει ανεξάρτητα στο μέλλον (Bouchard, 2005). Αυτό θα επιτευχθεί μετά από μία σειρά βημάτων μεθοδολογικής προσέγγισης, την οποία υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές (Duke & Pearson, 2002; Fielding & Pearson, 1994; Pilten, 2016; Woolley, 2011):

- A. Προσέλκυση ενδιαφέροντος, ανάσυρση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών και κάλεσμα για εμπλοκή
- B. Άμεσες και σαφείς επεξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό για το πώς χρησιμοποιούμε την κάθε στρατηγική (μοντελοποίηση)
- Γ. Στο επόμενο στάδιο, ο μαθητής χρησιμοποιεί τη στρατηγική που διδάχθηκε, έχοντας τον εκπαιδευτικό «κοντά του» με συνεχή ανατροφοδότηση, παρακολουθώντας, διορθώνοντας και επιβραβεύοντας κάθε βήμα (καθοδηγούμενη μάθηση)
- Δ. Εφαρμογή της στρατηγικής με τη βοήθεια συνομήλικων (ομαδική μάθηση)
- Ε. Στο τελευταίο στάδιο, ο μαθητής συνεχίζει να εξασκείται στην εφαρμογή της στρατηγικής αλλά τώρα η ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό είναι μικρότερης συχνότητας (ανεξάρτητη μάθηση)

3.5 Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

Οι στρατηγικές που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια έχουν ομαδοποιηθεί με βάση το πότε χρησιμοποιούνται α) πριν την ανάγνωση, β) κατά την ανάγνωση, γ) μετά την ανάγνωση και δ) πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση

3.5.1 Πριν την ανάγνωση

1. *Σύνδεση των πληροφοριών που υπάρχουν στο κείμενο με την προϋπάρχουσα γνώση και τις εμπειρίες των μαθητών*

Οι μαθητές δεν είναι άγραφοι χάρτες. Όλα τα παιδιά φέρνουν μαζί τους την εμπειρία τους, προηγούμενες γνώσεις τους, τα συναισθήματά τους, τις προτιμήσεις τους, τις οπτικές τους (Harvey & Goudvis, 2013). Αν δεν επιχειρήσουμε τη σύνδεση των προηγούμενων γνώσεων ως ενεργοποίηση για να κατανοήσουν οι μαθητές το κείμενο, καμία στρατηγική αναγνωστικής κατανόησης δεν πρόκειται να επιτύχει (Hirsch, 2003· Trabasso & Boucharrd, 2002).

Αυτές οι συσχετίσεις είναι πολύ σημαντικές. Πρέπει να συσχετιστεί το νέο με το ήδη γνωστό, να ενεργοποιηθούν οι προηγούμενες γνώσεις για να βοηθήσουν την κατάκτηση νέων. Να γίνουν συνδέσεις μεταξύ του κειμένου, τμημάτων του ίδιου του κειμένου, μεταξύ ενός κειμένου και ενός άλλου, του κειμένου και του κόσμου και του κειμένου με τον αναγνώστη. Μάλιστα, εάν δεν υπάρχει ήδη το απαραίτητο σχήμα για να κατανοηθεί ένα κείμενο ή μία έννοια, τότε θα πρέπει να το δημιουργήσουμε μέσω ποικιλίας μεθόδων (Keene, 2010· Miller, 2006).

Η σύνδεση των πληροφοριών που υπάρχουν στο κείμενο με την προϋπάρχουσα γνώση και τις εμπειρίες των μαθητών ενισχύει σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση (Duke & Pearson, 2002). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με πολλαπλούς τρόπους. Αν ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στον σκοπό της ανάγνωσης, αν προσπαθεί να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών, αν φροντίζει να διδάξει εκ των προτέρων βασικές έννοιες και λεξιλόγιο, αν συνδέει το περιεχόμενο του κειμένου με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, αν συνδέει το κείμενο με την καθημερινή ζωή των μαθητών κι αν διδάσκει τα χαρακτηριστικά κάθε κειμενικού είδους (Τζιβινίκου, 2019).

2. Πρόβλεψη

Η συγκεκριμένη στρατηγική βοηθάει τους μαθητές να ενεργοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους, εφόσον τους ζητείται να διατυπώσουν τις ιδέες, τις γνώσεις, τις στάσεις τους και τις εμπειρίες που έχουν πάνω στο θέμα του κειμένου. Με αυτόν τον τρόπο γίνονται ενεργητικοί – διαδραστικοί αναγνώστες (Bouchard, 2005). Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης στρατηγικής, ο εκπαιδευτικός καλείται να γράψει κάποιες δηλώσεις σχετικές με το θέμα του κειμένου και στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με αυτές, βασιζόμενοι στις πληροφορίες που παίρνουν από τον τίτλο, από τις εικόνες ή από μια σύντομη προεπισκόπηση που κάνουν στο κείμενο (Bouchard, 2005· Trabasso & Bouchard, 2002). Αυτή η διαδικασία είναι σημαντικό να γίνει τόσο πριν την ανάγνωση όσο και μετά την ανάγνωση, για να μπορέσουν οι μαθητές να δουν εάν οι προβλέψεις τους ήταν αληθείς (Τζιβινίκου, 2019).

3. Προεπισκόπηση – Επεξεργασία κειμένου

Η στρατηγική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί με τη μέθοδο της γρήγορης ανάγνωσης, κατά την οποία ο αναγνώστης διατρέχει γρήγορα το κείμενο προκειμένου να αποκτήσει μια γενική ιδέα γι' αυτό. Για παράδειγμα, μπορεί να διαβάσει μόνο τον τίτλο ή τη βασική παράγραφο, τους υπότιτλους ή τον πρώτο γραμμή από κάθε παράγραφο. Επιπλέον, αυτή η στρατηγική μπορεί να εφαρμοστεί με τη μέθοδο της ανιχνευτικής ανάγνωσης, κατά την οποία ο αναγνώστης προσπαθεί να βρει γρήγορα συγκεκριμένες πληροφορίες μέσα στο κείμενο κοιτάζοντας τους τίτλους, τους υπότιτλους, τις εικόνες, τις λέξεις που είναι υπογραμμισμένες, λέξεις-κλειδιά, τους ορισμούς, τις λέξεις που είναι γραμμένες με πλάγια γράμματα (Bouchard, 2005· Hartanto, 2008, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2019· Trabasso & Bouchard, 2002).

Για να επιτευχθεί η συγκεκριμένη στρατηγική, μπορεί ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει αντίστοιχα φύλλα εργασίας που περιλαμβάνουν ερωτήσεις, για να μπορούν οι μαθητές να καθοδηγηθούν στην προεπισκόπηση του κειμένου (Τζιβινίκου, 2019) ή η καθοδήγηση μπορεί να επέρχεται άμεσα με την κατεύθυνση του εκπαιδευτικού (ανάσυρση εμπειριών, να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους, να συνδέσει το κείμενο με τις εμπειρίες των παιδιών ή να διατυπώσει σχετικές ερωτήσεις) (Klingner et. al., 2007). Ακόμα, η ενθάρρυνση των μαθητών να εικονογραφήσουν κάτι που να έχει σχέση με το κείμενο μπορεί να είναι πολύ

βοηθητική ιδιαίτερα για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τον γραπτό λόγο. Τους δίνεται με αυτόν τον τρόπο η ευκαιρία όχι μόνο να αλληλεπιδράσουν κι αυτοί με το κείμενο αλλά και να ενεργοποιήσουν προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες (Bouchard, 2005).

3.5.2 Κατά την ανάγνωση

1. Ερωτήσεις

Η υποβολή ερωτήσεων εμβαθύνει την κατανόηση, επομένως πρέπει να ενισχύεται. Οι μαθητές θέτουν αυθόρμητα και σκόπιμα ερωτήσεις πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια και μετά (Miller, 2006). Η εκπαίδευση των μαθητών στο να θέτουν ερωτήσεις είναι ύψιστης σημασίας για την αναγνωστική κατανόηση (Taylor, et.al., 2002' Berkeley, Scruggs & Mastropieri, 2010' Gajria et.al., 2007). Υπάρχουν πολλών ειδών ερωτήσεις που μπορούν να τεθούν από τους μαθητές ή που μπορεί να θέσει ο εκπαιδευτικός (Duke & Pearson, 2002' Joseph, et.al., 2016). Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι πολλές ερωτήσεις δεν απαντώνται αλλά αφήνονται στην ερμηνεία του αναγνώστη. Επίσης, είναι σημαντικό να εξασκηθούν στο να ακούν τις απαντήσεις και των άλλων παιδιών, διότι αυτό μπορεί να δώσει τροφή για σκέψη σε όλους του συμμετέχοντες (Miller, 2006).

A. Διαφορετικά είδη ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό

Οι διαφορετικές ερωτήσεις που τίθενται από τον εκπαιδευτικό εξαρτώνται κάθε φορά από τις δεξιότητες που αποφασίζει να διδάξει, δηλαδή από τον στόχο της διδασκαλίας (Klinger et.al., 2007). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει ερωτήσεις «από κάτω προς τα πάνω», δηλαδή να ξεκινήσει με ερωτήσεις που η απάντησή τους βρίσκεται άμεσα μέσα στο κείμενο ή θα πρέπει οι μαθητές να ανακαλέσουν τη μνήμη τους μετά την ανάγνωση του κειμένου και στο τέλος θέτει μία ερώτηση που στηρίζεται σε ένα συμπέρασμα και είναι υψηλότερου επιπέδου, αλλά βασίζεται στις πιο πάνω απαντήσεις. Επίσης, ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις «από πάνω προς τα κάτω». Σε αυτή την περίπτωση θέτονται πρώτα στους μαθητές ερωτήσεις συμπερασματικές κι αν δεν μπορούν να ανταποκριθούν τότε ο εκπαιδευτικός μειώνει τη δυσκολία και τους θέτει ερωτήσεις που μπορούν να βρουν τις απαντήσεις τους μέσα στο κείμενο. Σίγουρα θα πρέπει να προηγηθεί υπόδειξη από τον εκπαιδευτικό για τους

τρόπους με τους οποίους μπορούν οι μαθητές να ανευρίσκουν τις πληροφορίες μέσα στο κείμενο, για να μπορέσουν μετέπειτα να βγάλουν μέσα από αυτές συμπεράσματα συνδέοντας τις ιδέες του κειμένου, κάνοντας αναλογίες ή εφαρμόζοντας αυτές τις ιδέες σε νέες καταστάσεις. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριλάβει και ερωτήσεις σύνοψης που έχουν στόχο να ο μαθητής να κατασκευάσει το νόημα του κειμένου ή να κάνει ανασκόπηση αυτού (Walpole & McKenna, 2007, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2019).

Οι Harvey & Goudvis (2009) παρουσίασαν έναν πίνακα με τίτλο «Το συνεχές της κατανόησης», βάζοντας σε σειρά τα είδη των ερωτήσεων και το βάθος της ανάμειξης του αναγνώστη με το κείμενο, ξεκινώντας από τις ερωτήσεις που απάντησή τους βρίσκεται μέσα στο κείμενο, όπως «Πόσα...; Πού έγινε...; Ποιος; Πότε;». Οι ερωτήσεις που απαντούν οι μαθητές και βρίσκονται εύκολα μέσα στο κείμενο μπορούν να τεθούν στην αρχή αλλά δε βοηθούν το παιδί να κατανοήσει τις πληροφορίες. Επομένως είναι σημαντικό να προστεθούν κι άλλων ειδών ερωτήσεις, βαθύτερης κατανόησης, που θα προσελκύσουν του μαθητή να αλληλεπιδράσει και να επικοινωνήσει με το κείμενο (Harvey & Goudvis, 2013).

Στη συνέχεια του πίνακα ακολουθούν οι ερωτήσεις αναδιήγησης (*retelling*), όπως είναι «Τι συνέβη στην ιστορία; Για τι πράγμα μιλάει; Τι έγινε πρώτα; Τι έγινε μετά; Τι έκανε ο ήρωας μετά; Χρησιμοποίησε τις δικές σου λέξεις για να εξηγήσεις τι συνέβη». Αυτή η στρατηγική περιλαμβάνει βραχυπρόθεσμη ανάκληση και κατανόηση μιας σειράς γεγονότων μέσα στην ιστορία. Για τους νεότερους αναγνώστες, η αναδιήγηση είναι η κατάκτηση που πρέπει να πετύχουν για να υποστηρίξουμε ότι κατανόησαν το κείμενο. Είναι μία βασική δεξιότητα των αναγνωστών και σίγουρα ανώτερη από το να απαντούν οι μαθητές απλώς σε ερωτήσεις που η απάντησή τους βρίσκεται μέσα στο σώμα του κειμένου (Harvey & Goudvis, 2013).

Το επόμενο επίπεδο περιλαμβάνει ερωτήσεις που αναδεικνύουν τη σκέψη μέσα από την ανάγνωση. «Τι νομίζεις εσύ; Τι σε έκανε το κείμενο να σκεφτείς; Τι σου θυμίζει; Τι μπορείς να συμπεράνεις από αυτό;». Η πραγματική κατανόηση αναδύεται από αυτή τη διαδικασία, κάνοντας δηλαδή συνδέσεις, εξάγοντας συμπεράσματα, προσδιορίζοντας τα σημαντικά σημεία, συνθέτοντας και αντιδρώντας στις πληροφορίες. Στη συνέχεια, αφού μπορέσουν οι αναγνώστες να αναδείξουν τη σκέψη με αφορμή το κείμενο, μπορούν να αποκτήσουν τη γνώση και τη διορατικότητα. Μπορούν να μάθουν, να κατανοήσουν, να θυμηθούν. Αυτή η διαδικασία υποδεικνύει βαθύτερη κατανόηση. Ερωτήσεις όπως είναι «Τι έμαθες ότι είναι πολύ σημαντικό να θυμάσαι; Τι καινούριο έμαθες; Τι σημασία έχει; Τι

πιστεύεις ότι ο συγγραφέας ήθελε να πετύχει περισσότερο; Που είναι οι μεγάλες ιδέες που περιλαμβάνονται στο κείμενο; Ποιο είναι το κύριο θέμα που πραγματεύεται το κείμενο;» μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση (Harvey & Goudvis, 2013).

Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει διαδικασίες για να χρησιμοποιούν οι μαθητές ενεργητικά τη γνώση. Με νέες οπτικές και ερμηνείες μπορούν οι μαθητές να ενεργήσουν χρησιμοποιώντας γνώση και εφαρμόζοντας ό,τι έμαθαν στις εμπειρίες τους στην καθημερινή τους ζωή. Μπορούν να τεθούν ερωτήσεις όπως «Γιατί θέλεις να το θυμάσαι αυτό; Τι θα ήθελες να κάνεις γι αυτό; Πώς νομίζεις ότι μπορείς να βοηθήσεις; Υπάρχει κάποιος τρόπος που μπορείς να εμπλακείς σε αυτό; Πιστεύεις ότι μπορείς να κάνεις τη διαφορά; Ποιο είναι το σχέδιό σου;» (Harvey & Goudvis, 2013; Trabasso & Bouchard, 2002).

Β. Καθοδηγητικές ερωτήσεις

Ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές προς έναν στόχο κατά την ανάγνωσή τους μπορούν να διατυπωθούν μέσω ενός φύλλου εργασίας από τον εκπαιδευτικό. Αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές να στρέψουν την προσοχή τους προς συγκεκριμένες πληροφορίες. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σκεφθεί τι θέλει να κατορθώσουν οι μαθητές με την ανάγνωση του κειμένου και έτσι να φτιάξει τις αντίστοιχες ερωτήσεις (Bouchard, 2005).

Γ. Αυτοερωτήσεις

Οι αυτοερωτήσεις είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι που βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση, διότι οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν το πώς μπορούν να θέτουν ερωτήσεις στον εαυτό τους κατά την αναγνωστική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές οδηγούνται στην ανεξαρτητοποίησή τους, εφόσον κατορθώνουν να παρακολουθούν οι ίδιοι τη διαδικασία κατασκευής νοήματος, να εμπλέκονται ενεργά και να αλληλεπιδρούν με το κείμενο αναζητώντας και βρίσκοντας τις βασικές ιδέες. Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν να διατυπώνουν υποθέσεις και προβλέψεις σχετικά με το περιεχόμενο, θυμούνται καλύτερα τις πληροφορίες που παρουσιάζονται σε αυτό και

κατορθώνουν να συνδέουν τα όσα διαβάζουν με τις γνώσεις που ήδη έχουν (Klinger et.al., 2007 Trabasso & Boucharrd, 2002).

Οι αυτοερωτήσεις αποτελούν μία στρατηγική κατά την οποία οι μαθητές σταματούν περιοδικά την ανάγνωση του κειμένου, θέτουν και απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο. Όμως, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να έχουν δυσκολία στο να καταλάβουν πότε πρέπει να σταματούν για να θέσουν ερωτήσεις αλλά και στο τι ερωτήσεις πρέπει να θέσουν. Γι' αυτό μπορεί να εφαρμοστεί αυτή η στρατηγική με παραλλαγμένο τρόπο, όπως το να τους δίνεται έτοιμη η λίστα με τις ερωτήσεις και με σημάδια, τα οποία θα υποδεικνύουν πότε να θέσουν αυτές τις ερωτήσεις. Ακόμα και η ηχογράφηση θα τους βοηθήσει στο να επανεξετάσουν τις απαντήσεις τους (Taylor, et.al., 2002).

Οι αυτοερωτήσεις είναι μια στρατηγική που βοηθάει τους αναγνώστες να ελέγχουν τη σκέψη τους θέτοντας στον εαυτό τους ερωτήσεις που τους γεννώνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η έρευνα έχει δείξει ότι αυτές οι ερωτήσεις είναι ιδιαίτερα βοηθητικές τόσο σε αφηγηματικά όσο και σε πληροφοριακά κείμενα. Η μέθοδος αυτή μπορεί να συμπεριληφθεί και σε άλλες στρατηγικές και έχει πολύ θετικά αποτελέσματα ακόμα και στις μικρές ηλικίες. Όσο οι μαθητές μεγαλώνουν απαιτείται περισσότερη κριτική σκέψη και βαθύτερα επίπεδα επεξεργασίας του κειμένου (Joseph, et.al., 2016).

Δ. Σύνδεση ερωτήσεων – απαντήσεων

Η μέθοδος αυτή είναι γνωστή και ως μέθοδος QAR (Question-Answer Relationship). Μέσα από τη συγκεκριμένη στρατηγική οι μαθητές μαθαίνουν ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη ερωτήσεων που οι απαντήσεις τους μπορούν να ανευρεθούν είτε μέσα στο κείμενο είτε μέσα στο μυαλό μας, με βάση τις δικές μας γνώσεις και εμπειρίες (Bouchard, 2005). Οι ερωτήσεις που η απάντησή τους βρίσκεται μέσα στο κείμενο μπορεί να είναι είτε σε ένα σημείο του κειμένου είτε μπορεί οι πληροφορίες να είναι διασκορπισμένες και να πρέπει ο μαθητής να συνδέσει κάποια κομμάτια του κειμένου. Από την άλλη, υπάρχουν και οι ερωτήσεις που οι απαντήσεις τους απαιτούν να ενεργοποιήσει ο μαθητής τις προηγούμενες γνώσεις του και να τις συνδυάσει με τις νέες πληροφορίες του κειμένου (Duke & Pearson, 2002). Μπορεί οι απαντήσεις να απαιτούν μονάχα την ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων του μαθητή, όπως είναι οι ερωτήσεις γνώμης. Η γνώση από τον εκπαιδευτικό των διαφορετικών τύπων ερωτήσεων μπορεί να τον βοηθήσει σημαντικά στο έργο του, εφόσον

στη διδασκαλία του αξιοποιεί όλων των ειδών τις ερωτήσεις. Φυσικά, κάθε τύπος ερώτησης είναι σημαντικό να διδαχθεί ρητά και με σαφήνεια στους μαθητές, για να μπορούν να ενεργοποιούν την κάθε μέθοδο ανεύρεσης της απάντησης αντίστοιχα (Klinger et.al., 2007, Walpole & McKenna, 2007, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2019).

2. Κύρια ιδέα του κειμένου

Η εύρεση της κύριας ιδέας του κειμένου θα βοηθήσει τους μαθητές να εντοπίζουν τις βασικές πληροφορίες που περιλαμβάνονται σε αυτό. Η κύρια ιδέα του κειμένου μπορεί να είναι εύκολο να την ανασύρουμε αλλά μπορεί και να πρέπει να τη συμπεράνουμε. Η δεξιότητα αυτή απαιτεί να μπορεί ο μαθητής να προσδιορίσει το θέμα του κειμένου αλλά και να μπορεί να εντοπίσει τις σημαντικότερες ιδέες γύρω από το θέμα (Τζιβινίκου, 2019). Ακολουθούν δύο τρόποι προσέγγισης της συγκεκριμένης στρατηγικής:

A. Αυτοπαρακολούθηση της κατανόησης με χρήση καρτέλας – Οπτική νύξη

Μία καρτέλα αυτοπαρακολούθησης της κατανόησης, η οποία θα συμπεριλαμβάνει καθοδηγητικές ερωτήσεις, για να μπορεί το παιδί να εντοπίζει τις σημαντικότερες πληροφορίες, μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη κατά την εκμάθηση αυτής της στρατηγικής. Όπως και σε όλες τις στρατηγικές έτσι κι εδώ είναι αναγκαίο να υπάρξει μοντελοποίηση από τον εκπαιδευτικό με σαφή και άμεση διδασκαλία. Η καθοδήγηση στην αρχή και η σταδιακή ανεξαρτητοποίηση της διαδικασίας θα γίνει χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα και οπτική νύξη που θα παρέχει ανατροφοδότηση στα σημεία που χρήζουν διόρθωσης (Τζιβινίκου, 2019).

B. Χρήση φράσεων μοτίβων

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη φράση μοτίβο «η παράγραφος μιλάει.... και το πιο σημαντικό είναι...» Αρχικά, ο εκπαιδευτικός προτείνει ο ίδιος τρεις σχετικές προτάσεις προς απάντηση και οι μαθητές διαλέγουν αυτή που ταιριάζει περισσότερο με την παράγραφο που μόλις διάβασαν δυνατά. Σε επόμενο στάδιο, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές μόνοι

τους να σκεφτούν μια πρόταση που να ταιριάζει χρησιμοποιώντας και πάλι τη φράση – μοτίβο. Συνεχίζοντας σε επόμενο στάδιο, ενθαρρύνει τους μαθητές να εργαστούν σε ζεύγη ή σε πολύ μικρές ομάδες και να σκεφτούν φράσεις που ταιριάζουν με το κείμενο που διάβασαν και τις ανακοινώνουν στην ολομέλεια της τάξης. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός προσφέρει ανατροφοδότηση. Στο τελευταίο στάδιο, ο κάθε μαθητής διαβάζει σιωπηρά την παράγραφο και συμπληρώνει μόνος του τη φράση – μοτίβο (Bouchard, 2005).

3. Συρρίκνωση παραγράφου

Η διαδικασία για τη συρρίκνωση του νοήματος της παραγράφου θα γίνει αρχικά αφού προσδιορίσουν οι μαθητές το «ποιος» και το «τι» της κάθε παραγράφου. Έπειτα, οι μαθητές θα προσπαθήσουν να εντοπίσουν τις πιο σημαντικές πληροφορίες του κειμένου και να διατυπώσουν την κύρια ιδέα χρησιμοποιώντας δέκα λέξεις το πολύ. Η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να διαμορφωθεί σε αντίστοιχο φύλλο εργασίας από τον εκπαιδευτικό. Η συνεργατική μάθηση σε αυτή τη διαδικασία φαίνεται ότι αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών, την ενεργητική εμπλοκή τους καθώς και την επιμονή τους (Klinger et.al., 2007).

4. Παράφραση

Κατά τη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν με διαφορετικές λέξεις τι λέει το κείμενο, χωρίς να παράγουν συμπεράσματα και να δώσουν επεξηγήσεις. Πρόκειται για μία πολύ σημαντική δεξιότητα που αν το παιδί την κατακτήσει θα μπορεί να φθάνει σε βαθύτερα επίπεδα κατανόησης (Boucjad, 2005). Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν την κύρια ιδέα του κειμένου που διάβασαν και να παραθέσουν μαζί και κάποιες λεπτομέρειες αναδιατυπώνοντάς τις. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τους δοθεί η ευκαιρία να εξασκηθούν στη συγκεκριμένη στρατηγική χρησιμοποιώντας διαφορετικά κειμενικά είδη (Klinger et.al., 2007).

5. Φωναχτή σκέψη

Η μέθοδος της φωναχτής σκέψης θα βοηθήσει τους μαθητές να εκφράσουν με άμεσο τρόπο τις σκέψεις τους κατά την προσπάθεια οικοδόμησης νοήματος ενός κειμένου που διαβάζουν. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ελέγχουν καλύτερα τη διαδικασία προς την κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν και επιλέγουν ενεργά διαφορετικές στρατηγικές κατά την ανάγνωση όταν συναντούν δυσκολίες (Duke & Pearson, 2002· Τζιβινίκου, 2019).

6. Υπογράμμιση και σημειώσεις

Με τη χρήση της υπογράμμισης οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να επιλέξουν τις πληροφορίες που θεωρούν ότι είναι σημαντικές και να τις διαχωρίσουν, έτσι ώστε να εντοπίζονται ευκολότερα μέσα στο κείμενο (Bouchard, 2005· Πόρποδας, 2002), ενώ η τεχνική των σημειώσεων θα τους βοηθήσει να οργανώνουν και να συνοψίζουν τις πληροφορίες που παίρνουν από την ανάγνωση κάτι που θα τους βοηθήσει στην αποθήκευση και στην ανάκτηση αυτών των πληροφοριών. Αυτές οι δύο λειτουργίες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους, εφόσον για να μπορεί το παιδί να κρατάει σημειώσεις θα πρέπει πρώτα να μπορεί να επιλέξει τις σημαντικότερες πληροφορίες του κειμένου που διαβάζει (Bouchard, 2005).

Ο εκπαιδευτικός θα υποδείξει τη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής μέσω του παραδείγματός του και με τη μέθοδο της φωναχτής σκέψης θα μεταφέρει τον συλλογισμό του και τους προβληματισμούς του στους μαθητές του. Κάποιες κατευθυντήριες γραμμές σίγουρα θα βοηθήσουν τους μαθητές, όπως το να αναζητούν λέξεις – κλειδιά, το να επιστήσουμε την προσοχή τους στον τίτλο και τους υπότιτλους, το να δίνουν έμφαση στην πρώτη και στην τελευταία πρόταση κάθε παραγράφου, το ότι μετά από τις συνδετικές λέξεις συνήθως βρίσκονται σημαντικές πληροφορίες ή το να βάζουμε αστερίσκο στα πολύ σημαντικά σημεία (Bouchard, 2005).

Ανάλογη διαδικασία ακολουθείται και με την υπόδειξη στους μαθητές του να κρατούν σημειώσεις. Ο εκπαιδευτικός με μοντελοποίηση της διαδικασίας μαθαίνει στους μαθητές του πώς να χρησιμοποιούν σύντομες φράσεις, τίτλους και λέξεις – κλειδιά για να συνοψίσουν το νόημα όσων διάβασαν (Bouchard, 2005).

7. Κωδικοποίηση

Η χρήση κωδίκων κατά την ανάγνωση θα βοηθήσει τους μαθητές να γράψουν με σύντομο τρόπο τις σκέψεις τους επάνω στο κείμενο που μόλις διάβασαν. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει έναν περιορισμό αριθμών συμβόλων στους μαθητές του και μέσα από το δικό του «φωναχτό» παράδειγμα να τους ενθαρρύνει να τα χρησιμοποιήσουν. Για παράδειγμα, μπορούν να χρησιμοποιήσουν το «!» για τα πιο σημαντικά σημεία, το «;» για τα σημεία που τους προκαλούν σύγχυση και το «*» για τις πληροφορίες που ήδη γνωρίζουν και να κυκλώνουν τις άγνωστες λέξεις (Bouchard, 2005).

Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν στο να σημειώνουν με αυτοκόλλητα χαρτάκια ό,τι θεωρούν πως είναι απαραίτητο, όπως άγνωστες λέξεις ή ακόμα και με το να προσθέσουν μία μικρή φωτογραφία από κάτι που περιγράφεται μέσα στο κείμενο στο κατάλληλο σημείο (Bouchard, 2005).

8. Η δομή του κειμένου

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι γνωρίζοντας οι μαθητές τη δομή του κειμένου τους βοηθάει να οργανώνουν την κατανόηση όσων περιγράφονται και να ανακαλούν τις πληροφορίες του κειμένου. Συνήθως, η στρατηγική αυτή οργανώνεται με βάση τη γραμματική της ιστορίας, η οποία περιλαμβάνει πληροφορίες, όπως είναι το σκηνικό, το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες, η πλοκή, η δράση, το αποτέλεσμα, η λύση και το θέμα. Ο εκπαιδευτικός δείχνει στο παιδί πώς να συμπληρώνει αυτές τις πληροφορίες για την ιστορία. Αυτή η πρακτική φαίνεται να ταιριάζει σε πολλά αφηγηματικά κείμενα και απευθύνεται σε μαθητές ακόμα και προσχολικής ηλικίας (Duke & Pearson, 2002).

Από την άλλη σε ότι αφορά στα πληροφοριακά κείμενα φαίνεται ότι περισσότερο βοηθούν οι υπογραμμίσεις και η γνώση αντίστοιχου λεξιλογίου με το θέμα (Duke & Pearson, 2002). Μπορεί όμως να υιοθετηθεί και η τεχνική της ακολουθίας (πρώτα-έπειτα, τότε-τελικά). Αυτό μπορεί να γίνει είτε με ερωτήσεις του εκπαιδευτικού που αναδεικνύουν τη συνέχεια (π.χ τι έγινε πρώτα, τι έγινε μετά, κλπ) ή με γραφικούς οργανωτές ή με περίληψη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με σύγκριση και αντίθεση, χρησιμοποιώντας γραφικές αναπαραστάσεις που θα φαίνεται το όμοιο και το διαφορετικό ή με αντίστοιχες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού ή με περίληψη ή με παρουσίαση της σχέσης αίτιου – αποτελέσματος και πάλι χρησιμοποιώντας τους παραπάνω τρόπους (Oakhill, et.al., 2015' Pao & Williams, 2015).

3.5.3 Μετά την ανάγνωση

1. Περίληψη – σύνοψη

Η σύνταξη μιας περίληψης ενός κειμένου απαιτεί από τους μαθητές να εστιάσουν στις βασικές ιδέες του κειμένου, να εντοπίσουν λέξεις – κλειδιά κι όλα αυτά να τα συνδυάσουν μεταξύ τους. Επίσης, απαιτεί να μπορούν να γενικεύουν μία πληροφορία που περιλαμβάνεται μέσα σε ένα παράδειγμα αλλά και να μπορούν να καταλάβουν πότε οι ίδιες πληροφορίες επαναλαμβάνονται. Ερωτήσεις που τίθενται από τον εκπαιδευτικό μπορούν να υποβοηθήσουν τους μαθητές να συντάξουν την περίληψη ενός κειμένου (Τζιβινίκου, 2019). Ακόμα κι αν ο μαθητής αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα στον γραπτό λόγο ή είναι μικρότερης τάξης μπορεί να ζητηθεί η περίληψη να δομηθεί με εικόνες (Bouchard, 2005).

2. Αμοιβαία διδασκαλία

Η αμοιβαία διδασκαλία είναι μία συνεργατική στρατηγική, στην οποία οι μαθητές μαθαίνουν να αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου. Θέτουν διαφορετικών ειδών ερωτήσεις, δίνουν διευκρινήσεις, αναγνωρίζουν τις δυσκολίες, συνοψίζουν, προβλέπουν, ελέγχουν και έτσι βελτιώνουν και οι ίδιοι τη δική τους κατανόηση (Bouchard, 2005; Pearson, et.al., 1992). Αυτή η στρατηγική μπορεί να ενσωματωθεί σε κάποιες από τις παραπάνω στρατηγικές, όπως είναι η ερωτήσεις, οι προβλέψεις ή η περίληψη (Duke & Pearson, 2002).

Τα θετικά αποτελέσματα της αμοιβαίας διδασκαλίας κατά την ανάγνωση πληροφοριακών κειμένων επιβεβαιώνει και ο Pilten (2016) στην έρευνά του. Η συγκεκριμένη στρατηγική ενσωματώνει πολλαπλές στρατηγικές, όπως είναι η πρόβλεψη, οι διευκρινήσεις, οι ερωτήσεις και η περίληψη. Βοηθάει τους μαθητές να έχουν περισσότερο ενεργητικό ρόλο μέσα από τον διάλογο σε ομάδες και παίρνοντας τον ρόλο του δασκάλου θέτουν ερωτήσεις με αφορμή το κείμενο και έτσι βελτιώνεται η απόδοση νοήματος (Pilten, 2016; Palincsar & Brown, 1984). Οι ομάδες που θα δημιουργηθούν είναι σημαντικό να παρουσιάζουν ποικιλομορφία, δηλαδή ένας τουλάχιστον μαθητής να είναι δυνατός αναγνώστης, ένας τουλάχιστον μαθητής να έχει γνώσεις του θέματος, ένα ή δύο παιδιά με

καλές δεξιότητες προφορικού λόγου και ένα ή δύο που θα έχουν δυσκολίες ανάγνωσης και κατανόησης (Kelley & Clausen – Grace, 2007).

3. Το πρόγραμμα *ΕΔΑΠΑ* (*SQR- Survey, Question, Read, Recite, Review*)

Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- Ο μαθητής κάνει αρχικά επισκόπηση του κειμένου (παρατηρεί τον τίτλο, τους πλαγιότιτλους, την εισαγωγή, τις υπογραμμισμένες λέξεις, τα διαγράμματα, κλπ).
- Έπειτα, δημιουργεί ερωτήσεις με βάση τις παρατηρήσεις του από τον τίτλο και τη δομή του κειμένου
- Κάνει ανάγνωση και απαντάει στις ερωτήσεις που έθεσε προηγουμένως
- Στη συνέχεια παραφράζει τα βασικά σημεία
- Τέλος, κάνει ανασκόπηση (αναγνωρίζει τα βασικά σημεία και κάνει ερωτήσεις με σκοπό να τις απαντήσει σε μία δεύτερη ανάγνωση (Αντωνίου, 2008).

Οι McComick & Cooper στην έρευνά τους, το 1991, μελέτησαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τη μέθοδο SQR σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα τριών πειραμάτων έδειξαν ότι αυτή η μέθοδος δε βελτίωσε την αναγνωστική κατανόηση πληροφοριακών κειμένων. Όμως, συσχέτιση διαπιστώθηκε στην έκταση του αναγνωστικού υλικού και στα ποσοστά επαναδιήγησης. Όταν δηλαδή οι μαθητές επαναδιηγούνταν κείμενο μικρότερης έκτασης η απόδοση ήταν μεγαλύτερη.

4. *Συναλλακτική διδασκαλία*

Άλλοτε πιστεύονταν ότι το νόημα του κειμένου βρίσκεται μέσα στο κείμενο και είναι προκαθορισμένο από τον συγγραφέα. Σήμερα, η αντίληψη που επικρατεί είναι ότι ο αναγνώστης δημιουργεί το νόημα βασιζόμενος στο κείμενο, στις γνώσεις του και στις προθέσεις του πριν την ανάγνωση. Φυσικά, αυτό δε σημαίνει ότι ο αναγνώστης μπορεί να αποδώσει οποιοδήποτε νόημα στο κείμενο. Πάντοτε υπάρχει μία λογική δόμηση και επικοινωνία μεταξύ του συγγραφέα και του κειμένου (Βάμβουκας, 2008).

Η μέθοδος της συναλλακτικής διδασκαλίας στηρίζεται στην παραπάνω αντίληψη δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην προσωπική ερμηνεία του κειμένου και λιγότερο στις σωστές απαντήσεις. Η συναλλακτική διδασκαλία συμπεριλαμβάνεται σε κάποιες από τις παραπάνω στρατηγικές. Εδώ, δεν υπάρχει αυστηρή ακολουθία για το ποιες στρατηγικές θα χρησιμοποιηθούν, διότι η χρήση τους εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες (Duke & Pearson, 2002).

3.5.4 Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση

1. Γραφικές ή οπτικές αναπαραστάσεις

Η χρήση οπτικών βοηθημάτων υποβοηθά τους μαθητές να οργανώσουν τις πληροφορίες που διαβάζουν με οπτικοποιημένο τρόπο, χρησιμοποιώντας γραφήματα, χάρτες, ιστούς, λίστες, χρονικές ακολουθίες, πλαίσια, διαγράμματα, σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος, σύνδεση προβλήματος και λύσης, σχέσεις ιεραρχίας των πληροφοριών, σύγκριση και αντίθεση των πληροφοριών. Μέσα από αυτά τα γραφικά αναπαριστώνται οι σχέσεις μεταξύ των πληροφοριών (Bouchard, 2005· Πόρποδας, 2002· Singleton & Filce, 2015· Trabasso & Bouchard, 2002). Είναι πολύ σημαντικό να επιλεγεί η γραφική αναπαράσταση που ανταποκρίνεται κάθε φορά στις ανάγκες του κειμένου (Singleton & Filce, 2015). Δεν είναι τυχαίο ότι μια εικόνα ισοδυναμεί με χίλιες λέξεις (Duke & Pearson, 2002). Με αυτόν τον τρόπο, αποσυμφορίζονται οι γνωστικές διεργασίες που εκτελεί το άτομο, μειώνεται το άγχος του μαθητή και η ανάκληση των πληροφοριών είναι κατά πολύ ευκολότερη (Singleton & Filce, 2015). Οι οπτικοποιήσεις ελαχιστοποιούν το φορτίο μνήμης εργασίας επιτρέποντας στον αναγνώστη να επεξεργάζεται και να οργανώνει τις πληροφορίες του κειμένου με πιο οικονομικό τρόπο (Woolley, 2011).

Οι οπτικές αναπαραστάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο πριν, όσο και κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την αναγνωστική διαδικασία. Πριν την ανάγνωση μπορούν να χρησιμοποιηθούν στον καταιγισμό ιδεών, για την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, όπως επίσης υποβοηθούν το άτομο να θέσει έναν σκοπό στην ανάγνωση. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να οργανώσει ο μαθητής τις πληροφορίες που διαβάζει και μετά την ανάγνωση υποβοηθούν την ανάκληση των πληροφοριών, τη σύνοψη και τη διατήρηση αυτών στη μνήμη του (Singleton & Filce, 2015).

Η στρατηγική αυτή ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν μία οπτική αναπαράσταση της ιστορίας γράφοντας τα σημαντικότερα σημεία της (π.χ. χαρακτήρες, σκηνικό, το πρόβλημα, κλπ σε μορφή γραφικής αναπαράστασης. Εφόσον οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολία στο να κατανοήσουν τη δομή του κειμένου και να κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις, η χρήση αυτής της στρατηγικής μπορεί να τους βοηθήσει στο να σκέφτονται καθώς διαβάζουν και να χρησιμοποιούν τον χάρτη της ιστορίας, ακόμα και στις πολύ μικρές τάξεις (Taylor, et.al., 2002, Trabasso & Bouchard, 2002).

Οι γραφικές αναπαραστάσεις προτείνονται σαν εργαλείο στους εκπαιδευτικούς, εφόσον υποβοηθούν την κριτική σκέψη και προετοιμάζουν τους μαθητές στην ανεξάρτητη μάθηση (Singleton & Filce, 2015). Επιπλέον, οι γραφικοί οργανωτές ενισχύουν την ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, εφόσον βοηθούν το να γίνουν ξεκάθαρες οι συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών πληροφοριών εντός του κειμένου (Oakhill, et.al., 2015).

2. Στρατηγική K-W-L

Η στρατηγική Γνωρίζω (**K**now)– Θέλω να μάθω (**W**ant to know) – Έμαθα (**L**earned) μπορεί να εφαρμοστεί με τη χρήση ενός φύλλου εργασίας που αποτελείται από τρεις στήλες, στο οποίο οι μαθητές θα καταγράψουν τι γνωρίζουν ήδη για το θέμα (ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων) και θα διατυπώσουν τι θα ήθελαν να μάθουν για το θέμα στη δεύτερη στήλη σε μορφή καταγισμού ιδεών. Η τρίτη στήλη συμπληρώνεται μετά την ανάγνωση και οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν αυτό που ήδη γνώριζαν πώς παρουσιάστηκε μέσα στο κείμενο αλλά και τι καινούριο θα ήθελαν να μάθουν ή να επιβεβαιώσουν. Αυτή τεχνική αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη στα πληροφορικά κείμενα (Klinger et.al., 2007, Ogle, 1986, Trabasso & Bouchard, 2002).

3. Νοερή απεικόνιση

Ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής διδάσκει στους μαθητές με άμεσο τρόπο το πώς να δημιουργούν αναπαραστάσεις στο μυαλό τους συνδέοντας το νέο με το παλιό. Στα αρχικά βήματα αυτής της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να δημιουργήσουν νοερές αναπαραστάσεις για συγκεκριμένες λέξεις του κειμένου

με όλες τους τις αισθήσεις. Στη συνέχεια μοιράζονται στην τάξη αυτές τις εικόνες. Αν κάποιος μαθητής δυσκολεύεται τους ενθαρρύνει να ζωγραφίσουν αντίστοιχες εικόνες, αφού τις φανταστούν. Σε επόμενο στάδιο, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπαραστήσουν νοερά συγκεκριμένες προτάσεις κυρίως από παραστάσεις της καθημερινής ζωής και έπειτα μεγαλύτερα κομμάτια κειμένου. Η καθοδήγησή του σε λέξεις – κλειδιά και με στοχευμένες ερωτήσεις είναι σημαντική για την επιτυχία της στρατηγικής (Bouchard, 2005; Cunningham & Shagoury, 2006). Είναι πολύ χρήσιμο να δημιουργεί ο μαθητής εικόνες, οι οποίες να προέρχονται από τις πέντε αισθήσεις και από τα συναισθήματα που τους προκαλούνται από την ανάγνωση (Keene, 2010).

Οι έμπειροι αναγνώστες δημιουργούν νοερές εικόνες από τις πέντε αισθήσεις και τα συναισθήματά τους με βάση τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Οι νοερές εικόνες βοηθούν την κατανόηση του κειμένου, την εξαγωγή συμπερασμάτων, τις ερμηνείες που αποδίδουν, την ανάκληση λεπτομερειών. Γενικά, οι νοερές εικόνες κάνουν το κείμενο πιο «αξέχαστο» στον ανάγνωση, βοηθώντας τον να θυμάται ακόμα και τις λεπτομέρειες. Οι εικόνες αυτές αναπροσαρμόζονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Miller, 2006).

Συχνά οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση και στην κατανόηση δίνουν υπερβολικά μεγάλη σημασία στις εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο. Αυτό είναι μία καλή στρατηγική, όμως οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν ότι το κείμενο του συγγραφέα μπορεί να τους βοηθήσει να διαμορφώσουν τις δικές τους ψυχικές εικόνες. Ως προς αυτό χρειάζονται καθοδήγηση. Μπορούμε να επιλέξουμε ένα βιβλίο με εικόνες που αναφέρεται σε έναν έντονο χαρακτήρα, όπως είναι τα λαϊκά παραμύθια ή οι βιογραφίες. Διαβάζουμε εκ των προτέρων το κείμενο και αποφασίζουμε σε ποια σημεία θα θέλαμε να δημιουργήσουν οι μαθητές μας νοερές εικόνες χωρίς τη βοήθεια της εικονογράφησης. Κατά την ανάγνωση μπορούμε να σταματήσουμε και να ζητήσουμε από τους μαθητές μας να σχεδιάσουν κάτι που πιστεύουν ότι θα υποστήριζε το κείμενο, ειδικά για να απεικονίσουν έναν χαρακτήρα. Ή αφού διαβάσουμε ολόκληρο το κείμενο μπορούμε να τους ζητήσουμε να σχεδιάσουν μία εικόνα του ήρωα και έπειτα να τους αποκαλύψουμε αυτή της ιστορίας (Kelley & Clause – Grace, 2007).

4. Η στρατηγική FIVES

Η FIVES είναι μία στρατηγική που δίνει έμφαση στη χρήση όλων των δεξιοτήτων της γλώσσας και του γραμματισμού. Ενσωματώνει στρατηγικές που συνδέονται με την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία, την ακρόαση, την προβολή, την οπτική αναπαράσταση (Shea & Roberts, 2016).

Το ακρωνύμιο της FIVES δημιουργεί στον μαθητή μία σαφή και απλή διαδρομή για να μάθει τη στρατηγική. Το F (facts) σηματοδοτεί αυτό που αναφέρεται ρητά στο κείμενο. Τα γεγονότα δηλαδή που περιγράφονται προτού φθάσουν σε υψηλότερα επίπεδα σκέψης. Το I (inferences) σηματοδοτεί τα συμπεράσματα. Το V (vocabulary) βοηθάει τους μαθητές να παρατηρήσουν τις σημαντικές, ενδιαφέρουσες, περίπλοκες ή ασυνήθιστες λέξεις. Το E (experiences) σημαίνει εμπειρίες, τις οποίες χρησιμοποιούν οι αναγνώστες για να κατανοήσουν τα κείμενα σε βαθύ και προσωπικό επίπεδο. Το S (summary) βοηθά τους αναγνώστες να σκάψουν βαθύτερα για το νόημα, την κύρια ιδέα, τον σκοπό, να καθορίσουν τις σημαντικές λεπτομέρειες και το κεντρικό θέμα. Οι περιλήψεις αντικατοπτρίζουν την ακρίβεια, την έκταση και το βάθος των αναγνωστών, την ικανότητά τους να εντοπίζουν κύριες ιδέες, σημαντικές λεπτομέρειες και τη σαφήνεια με την οποία τις εκφράζουν (Shea & Roberts, 2016).

5. Στρατηγικές αυτορρύθμισης

Η εμπλοκή του μαθητή σε διαδικασίες αυτορρύθμισης φαίνεται να επηρεάζει κατά πολύ την επιτυχία της ανάγνωσης. Αυτορρυθμιζόμενοι αναγνώστες θεωρούνται εκείνοι που κατασκευάζουν ενεργητικά το νόημα, ενσωματώνοντάς το στις υπάρχουσες δομές γνώσης και εκείνοι που χρησιμοποιούν στρατηγικές για την ενίσχυση και την παρακολούθηση της κατανόησης κατά την ανάγνωση (Woolley, 2011). Το να μάθουν οι μαθητές να παρακολουθούν την κατανόησή τους κατά την ανάγνωση είναι πολύ σημαντικό. Πρέπει να μάθουν να αντιλαμβάνονται πότε ως αναγνώστες κατανοούν πλήρως τα όσα διαβάζουν και πότε όχι (Keene, 2010, Oakhill, et.al., 2015), για να μπορούν να εφαρμόζουν στρατηγικές διόρθωσης.

Ακόμα και οι λιγότερο ικανοί μαθητές έχει αποδειχθεί ότι όταν τους διδάσκεται πώς να χρησιμοποιούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους και πώς να παίρνουν τον έλεγχο της

μάθησης, γίνονται περισσότερο ικανοί στο να επιλέγουν τι τους ενδιαφέρει και να αποφασίζουν ποιες στρατηγικές λειτουργούν καλύτερα γι' αυτούς. Βελτιώνοντας οι μαθητές την αυτορρύθμισή τους, χρησιμοποιώντας προγενέστερη σκέψη, αυτοέλεγχο, αυτοπαρακολούθηση και αυτοαναστοχασμό, εκτός του ότι αυξάνεται η επιτυχία της αναγνωστικής κατανόησης, αρχίζουν να αναπτύσσουν και θετικές πεποιθήσεις, κάτι που επηρεάζει συνολικά τη μαθησιακή διαδικασία (Woolley, 2011).

Οι Compton, et.al (2009) στην έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι εάν συνδυαστεί η χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης με στρατηγικές μεταγνώσης, τα αποτελέσματα στην κατανόηση είναι υψηλότερα (Cunningham & Shagoury, 2006).

Η αυτορρύθμιση στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επέρχεται μέσω ρητής συστηματικής διδασκαλίας στρατηγικών αυτορρύθμισης. Διδάσκεται ο σκοπός της εφαρμογής στρατηγικών αυτορρύθμισης και οργανωτών εκ των προτέρων. Για παράδειγμα, ο σελιδοδείκτης που αναπτύχθηκε στο πρόγραμμα «Ντέντεκτιβ κειμένων» μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές για να κρατούν σημειώσεις για κάθε εφαρμογή που ολοκλήρωσαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Antoniou, 2006).

Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που προτάθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας στα προσαρμοσμένα αναλυτικά προγράμματα (πilotικά) στο μάθημα της Γλώσσας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν την απλοποιημένη χρήση της τεχνικής των ερωτήσεων με βάση το περιεχόμενο, τη χρήση ερωτήσεων που οι απαντήσεις τους απαιτούν ενεργοποίηση της επιφανειακής μνήμης, ερωτήσεις που απαιτούν αιτιολογική συσχέτιση και προβολικές ερωτήσεις. Για την εφαρμογή της τεχνικής της περίληψης δόθηκαν ειδικές στρατηγικές για τις μικρές τάξεις σε επίπεδο παραγράφου, ενώ για μεγαλύτερες μια αυτόνομη ενότητα κειμένου και έπειτα για ολόκληρο το κείμενο (Καρακίτσιος, Ευκαρπίδης, & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που αναφέρθηκαν είναι πολλές και πολύ συχνά δεν πρέπει να διαχωρίζονται, εφόσον η μία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση κάποιας άλλης. Ο εκπαιδευτικός είναι πολύ σημαντικό να αξιολογεί κάθε φορά τις

συνθήκες και με βάση το ατομικό προφίλ του μαθητή να διδάσκει ένα πλήθος κατάλληλων στρατηγικών που θα τον βοηθήσουν να ανταπεξέλθει σε πολλά κειμενικά είδη. Η άμεση και ρητή διδασκαλία είναι το κλειδί της επιτυχίας για κάθε προσέγγιση ιδιαίτερα για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Κεφάλαιο 4: Ερευνητική ανασκόπηση

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στις σχετικές έρευνες με το θέμα της παρούσα εργασίας, που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στον ελλαδικό όσο και στον διεθνή χώρο, την τελευταία εικοσαετία και συγκεκριμένα από το 2010 έως το 2020. Οι μελέτες που αναζητήθηκαν αφορούν την έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση με το πλήθος αλλά και με το είδος στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης που χρησιμοποιούν κατά τη διδακτική τους.

Μία πολύ πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2019, στον ελλαδικό χώρο, από τις Πολίτη – Γεωργούση & Καραμπατζάκη, μελέτησε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν 105 εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση προβλημάτων γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 105 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία εντός και εκτός Αττικής καθώς και σε σχολεία του νομού Αρκαδίας. Οι ερευνήτριες συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο παραδοσιακές στρατηγικές, ενώ αντίθετα οι εξειδικευμένες στρατηγικές, τα υλικά και μέσα είναι σπανιότερα και σχετίζονται στενά με την επιμόρφωση και τη διδακτική τους εμπειρία. Συνεπώς, τονίζουν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στους συγκεκριμένους τομείς. Ως προς τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προτρέπουν τους μαθητές τους να βρουν την κεντρική ιδέα και τα βασικά στοιχεία της ιστορίας, τους ενθαρρύνουν να αναπτύξουν διάλογο με το κείμενο, να θέσουν ερωτήσεις προκειμένου να αναλύσουν την ιστορία, να εκφράσουν τις προσωπικές τους ιδέες, να κάνουν υποθέσεις. Επίσης, φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δίνουν στους μαθητές τους κείμενα που τους είναι ελκυστικά για να τους κινούν το ενδιαφέρον, να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους και να οργανώνουν δραστηριότητες που έχουν νόημα για το παιδί. Μάλιστα, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούσαν βοηθήματα για την υποστήριξη της κατανόησης, όπως είναι τα σχεδιαγράμματα, οι χρωματικές επισημάνσεις και οι πίνακες με το βασικό λεξιλόγιο του κειμένου. Η συνεργατική μάθηση, η χρήση του λεξικού και οι ειδικά σχεδιασμένοι χώροι ανάγνωσης και γραφής είχαν περιστασιακή εφαρμογή.

Το 2017, η Cekiso, μεταξύ κι άλλων ερευνητικών ερωτημάτων μελέτησε σε ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης δίνουν έμφαση οι δάσκαλοι. Η έρευνα

πραγματοποιήθηκε σε εννέα εκπαιδευτικούς τριών δημοσίων σχολείων στη Νότια Αφρική με ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας της έδειξαν ότι οι οχτώ από τους εννιά εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν την ανάγνωση σε ζεύγη, την ομαδική ανάγνωση και την ανάγνωση με το σύνολο των μαθητών της τάξης. Οι περισσότεροι επικεντρώνονται στην ανάγνωση ως αποκωδικοποίηση και στη σωστή της εκφορά με ορθή ερμηνεία των σημείων στίξης, ενώ μόνο ένας από τους εννέα εκπαιδευτικούς έδειξε ότι δίνει έμφαση στην κατανόηση.

Οι Klingner, Urbach, Golos, Brownell, & Menon (2010) πραγματοποίησαν 124 παρακολουθήσεις 41 εκπαιδευτικών (δασκάλων) ειδικής αγωγής στη Φλόριντα και στο Κολοράντο. Οι παρακολουθήσεις αφορούσαν μαθητές τρίτης έως πέμπτης δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός τους ήταν να προσδιορίσουν το εύρος των παρεμβάσεων αλλά και των τρόπων με τους οποίους προωθούν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Σε 42 μαθήματα δεν παρατηρήθηκε καμία παρέμβαση στην αναγνωστική κατανόηση. Σε 30 μαθήματα, η μόνη δραστηριότητα σχετική με την κατανόηση ήταν το να ερωτώνται οι μαθητές τι διάβασαν μέσω βασικών ερωτήσεων. Σε 49 μαθήματα οι δάσκαλοι παρείχαν περαιτέρω αναγνωστικές τεχνικές, αλλά οι περισσότερες αφορούσαν απλώς την ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές παρά παροχή ρητών οδηγιών. Η πρόβλεψη ήταν η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική που παρατηρήθηκε. Οι πιο περίπλοκες τεχνικές, όπως η ανεύρεση της κύριας ιδέας του κειμένου ή η σύνταξη περίληψης συναντήθηκαν σπανιότερα. Παρατηρήθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί έχασαν πολλές ευκαιρίες που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν. Τελικά, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι ειδικής αγωγής νιώθουν ανασφαλείς στο πώς να προωθήσουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών τους.

Η συγκεκριμένη ερευνητική ομάδα χρησιμοποίησε το RISE (Reading Instruction in Special Education Observation Instrument) για να αξιολογήσει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τις γνώσεις τους σχετικά με την ανάγνωση. Το RISE περιλαμβάνει 22 αντικείμενα που προορίζονται να ανιχνεύσουν τις σχεδιασμένες πρακτικές, το γενικότερο περιβάλλον σχεδιασμού, τη φωνολογική ενημερότητα, την αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική ευχέρεια, την κατανόηση, τη διαχείριση της τάξης και συνολικά όλη την πρακτική της τάξης. Επιπλέον, η ερευνητική ομάδα αξιολόγησε ατομικά τις επιδόσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιώντας ποικιλία σταθμισμένων μετρήσεων και βασισμένων στο αναλυτικό πρόγραμμα (Klingner, Urbach, Golos, Brownell, & Menon, 2010).

Η Gibson, 2009 πραγματοποίησε έρευνα προκειμένου να δείξει ότι η χρήση στρατηγικών κατά τη δόμηση του προγράμματος ανάγνωσης μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση. Επιπλέον, εκτίμησε τις απόψεις των δασκάλων για την αποτελεσματικότητά τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εννέα εκπαιδευτικούς σε ιδιωτικό σχολείο στο Σαν Φρανσίσκο με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που τους διανεμήθηκε. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες είχαν ευνοϊκή αντίληψη του τρόπου διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της χρήσης στρατηγικών. Τον ενθουσιασμό τους μάλιστα τον μεταφέρουν στους μαθητές τους κι έτσι κι αυτοί με τη σειρά τους είναι περισσότερο πρόθυμοι να συμμετάσχουν. Επίσης, η συγκεκριμένη μελέτη έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να προχωρήσει σε διαφοροποιήσεις κατά τη διδακτική στρατηγικών, εφόσον συμφώνησαν ότι μπορούν να τροποποιήσουν το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας τους.

Το 2008-2009 η Ness πραγματοποίησε έρευνα παρατήρησης στη Νέα Υόρκη, στην οποία μελετούσε τη συχνότητα των σχεδιασμένων προγραμμάτων σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση. Επιπλέον, διερεύνησε ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης εφαρμόζονταν πιο συχνά στο δημοτικό σχολείο. Πραγματοποίησε 3.000 λεπτά παρατήρησης πραγματικών διδασκαλιών από την πρώτη ως την πέμπτη δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα 751 λεπτά, που αντιστοιχούν στο 25% του συνολικού χρόνου παρακολούθησης, αντιστοιχούσαν σε οδηγίες που αφορούν την βελτίωση της κατανόησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν στην τετάρτη δημοτικού και το μικρότερο που παρατηρήθηκε ήταν στην τρίτη τάξη. Απαντήσεις σε ερωτήσεις, περίληψη, πρόβλεψη και ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων ήταν οι πιο συχνές παρατηρήσιμες στρατηγικές (Ness, 2011).

Μία ακόμα έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2000 από τους Moody, Vaughn, Hughes, & Fischer, έδειξε ότι οι 6 δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούν λίγο ή καθόλου στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στα πλαίσια σχεδιασμού τους για την ανάγνωση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η πλειονότητα των δραστηριοτήτων σχετικών με την αναγνωστική κατανόηση ήταν ερωτήσεις από τον δάσκαλο προς τα παιδιά σχετικά με την ιστορία που διάβασαν (Moody, Vaughn, Hughes, & Fischer, 2000).

Οι παραπάνω μελέτες δείχνουν τη μικρή έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί έως τώρα στο συγκεκριμένο πεδίο. Ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο ανευρέθηκε μονάχα μία σχετική μελέτη, η οποία όμως δεν αφορούσε αποκλειστικά την αναγνωστική κατανόηση, αλλά γενικότερα τη γνωστική περιοχή του γραπτού λόγου. Επίσης, από το σύνολο των ερευνών

που αναφέρθηκαν παραπάνω μονάχα οι μισές αφορούν τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ευελπιστούμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που θα θέσει να καλύψει το κενό που υπάρχει στο συγκεκριμένο πεδίο. Το επόμενο κεφάλαιο αφιερώνεται στον ερευνητικό σχεδιασμό της εν λόγω μελέτης. Συγκεκριμένα, θα διευκρινιστεί ο σκοπός της, θα προσδιοριστεί η σημαντικότητά της αλλά και η πρωτοτυπία της και θα γίνει αναφορά στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Θα ακολουθήσουν όλες οι πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο υλοποίησής της.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5: Ερευνητικός σχεδιασμός

5.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις, τις γνώσεις αλλά και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.

Πιο συγκεκριμένα, σκοπό έχει να διερευνήσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τις γνώσεις τους σχετικά με το ποιες στρατηγικές μπορούν να εφαρμόσουν προς τη βελτίωση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Επιπλέον, το παρόν εγχείρημα έχει ως στόχο να διερευνήσει αν και πόσο συχνά εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί την κάθε στρατηγική αναγνωστικής κατανόησης αλλά και με ποιες προϋποθέσεις εντάσσονται οι στρατηγικές αυτές στη διδασκαλία τους.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που προσδοκάται ότι θα απαντηθούν με τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας χωρίζονται σε τρεις άξονες και αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τις γνώσεις και τις πρακτικές τους. Αναλυτικά:

1. Αντιλήψεις

- α. Ποιοι παράγοντες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι δυσχεραίνουν περισσότερο την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση;
- β. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην αναγνωστική κατανόηση μετά τη διδασκαλία συγκεκριμένων στρατηγικών;
- γ. Υπάρχουν διαφορές στα παραπάνω ερωτήματα με βάση τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, τις επιπλέον σπουδές τους και την κατάρτισή τους στην ειδική αγωγή ή πιο συγκεκριμένα στο αντικείμενο της ανάγνωσης;

2. Γνώσεις

- α. Ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί;
- β. Υπάρχουν διαφορές στο παραπάνω ερώτημα με βάση τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, τις επιπλέον σπουδές τους και την κατάρτισή τους στην ειδική αγωγή ή πιο συγκεκριμένα στο αντικείμενο της ανάγνωσης;

3. Πρακτικές

- α. Πόσο συχνά χρησιμοποιούν καθεμία από τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης οι εκπαιδευτικοί, για να βελτιώσουν τις δεξιότητες κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση;
- β. Με ποιες προϋποθέσεις πραγματοποιείται η διδασκαλία και η εφαρμογή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης;
- γ. Υπάρχουν διαφορές στα παραπάνω ερωτήματα με βάση τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, τις επιπλέον σπουδές τους και την κατάρτισή τους στην ειδική αγωγή ή πιο συγκεκριμένα στο αντικείμενο της ανάγνωσης;

4. Συσχέτιση αντιλήψεων, γνώσεων και πρακτικών

- α. Τις στρατηγικές που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις χρησιμοποιούν συχνότερα κατά τη διδασκαλία τους;
- β. Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να υποβοηθήσει «πάρα πολύ» τις δεξιότητες κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, ποιες στρατηγικές γνωρίζουν;
- γ. Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να υποβοηθήσει «πάρα πολύ» τις δεξιότητες κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, πόσο συχνά χρησιμοποιούν στρατηγικές κατά τη διδασκαλία τους;

5.2 Ερευνητικά εργαλεία

Ως το καταλληλότερο μέσο για να διερευνηθούν τα ερωτήματα που τέθηκαν στην εν λόγω έρευνα κρίθηκε ότι είναι το γραπτό ερωτηματολόγιο. Αποφασίστηκε ως το πλέον κατάλληλο μέσο συλλογής δεδομένων κυρίως λόγω του ότι ο άξονας που μελετάται (οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης) είναι περιορισμένος, οι απαντήσεις που επιδιώκει να πάρει δεν είναι διφορούμενες αλλά πολύ συγκεκριμένες, δε θέτει πολύπλοκα προβλήματα ούτε αναζητεί γνώμες (Φιλιάς, 1991). Παράλληλα, το γραπτό ερωτηματολόγιο μπορεί πολύ εύκολα να μετατραπεί σε ηλεκτρονικό, γεγονός που εκμηδενίζει το κόστος και επιφέρει αποτελέσματα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, λόγω της ταχύτητας διαμοιρασμού του. Ταυτόχρονα, εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες ανάγκες της εποχής (περιοριστικά μέτρα προς αποφυγή της εξάπλωσης της πανδημίας), εφόσον η διανομή του γίνεται ηλεκτρονικά, χωρίς να υποβαθμίζεται η ποιότητά του. Επιπλέον, διατηρεί την ανωνυμία των συμμετεχόντων, κάτι που αυξάνει τις πιθανότητες να δοθούν ειλικρινέστερες απαντήσεις. Το είδος των δεδομένων που επιδιώκεται να συλλέξει η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποσοτικό.

Αφού καθορίστηκε και διατυπώθηκε με ευκρίνεια το περιεχόμενο της έρευνας, έγινε προσπάθεια να συνταχθεί η πρώτη μορφή του ερωτηματολογίου με γνώμονα τους αρχικούς στόχους. Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε να ανασυρθούν όλα τα επιμέρους ζητήματα που κρίθηκε αναγκαίο ότι πρέπει να μελετηθούν και καταγράφηκαν όλες οι ερωτήσεις που έκρινε η ερευνήτρια ότι θα πρέπει να περιλαμβάνονται για να φωτίσουν τα σημαντικότερα σημεία (Φιλιάς, 1991).

Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να καθοριστεί ο χαρακτήρας των δεδομένων που θα συλλεχθούν, δηλαδή προσδιορίστηκε το είδος των πληροφοριών που θα πρέπει να περιλαμβάνουν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας επιλέχθηκαν μονάχα κλειστού τύπου ερωτήσεις, διότι οι απαντήσεις που απαιτούνται είναι απλές και αποβλέπουν στο να κατατάξουν τον ερωτώμενο σε μία συγκεκριμένη κατηγορία με σαφές κριτήριο, π.χ ποιες στρατηγικές χρησιμοποιεί κατά τη διδασκαλία του. Επιπλέον, ο λόγος που επιλέχθηκαν μονάχα κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι για να μην καταβάλλει ο ερωτώμενος μεγάλη προσπάθεια, απαντώντας γρηγορότερα και χωρίς κόπο (Φιλιάς, 1991). Οι περισσότερες ερωτήσεις ανήκουν στην κλίμακα τύπου Likert και καλούνται οι ερωτώμενοι να αντιδράσουν με βάση το πόσο συμφωνούν ή το πόσο συχνά εφαρμόζουν την κάθε στρατηγική (Φιλιάς, 1991).

Φυσικά, έγινε προσπάθεια το ερωτηματολόγιο να μην είναι πολύ μεγάλο, προκειμένου οι ερωτώμενοι να μην εγκαταλείψουν την προσπάθεια κατά τη διάρκεια συμπλήρωσής του. Έτσι, παρέμειναν μόνο οι σημαντικότερες ερωτήσεις μετά από πολλή σκέψη και κάποιες υποχωρήσεις που ήταν αναγκαίο να γίνουν (Φιλιάς, 1991). Να αναφερθεί ακόμα ότι έγινε προσπάθεια οι προτάσεις να είναι μικρές, με απλή σύνταξη και απλουστευμένο λεξιλόγιο, το οποίο να συνάδει των γνώσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης από τις σπουδές τους. Επίσης, αποφεύχθηκε οποιαδήποτε χρήση άρνησης στις ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν (Cohen & Manion, 1994), για να μη δυσκολευτεί ο ερωτώμενος στην κατανόηση. Η σειρά των ερωτήσεων ακολούθησε λογική σειρά και οι ερωτήσεις διαδέχονται αβίαστα η μία την άλλη (Φιλιάς, 1991).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι αντίστοιχες ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο που επιδιώκουν να τα απαντήσουν.

Πίνακας 5.1 Ερευνητικά ερωτήματα και ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο ερωτηματολόγιο

	Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο
Αντιλήψεις	Ποιοι παράγοντες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι δυσχεραίνουν περισσότερο την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση;	B.1.1 - B.1.17
	Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην αναγνωστική κατανόηση μετά τη διδασκαλία συγκεκριμένων στρατηγικών;	B.2
	Υπάρχουν διαφορές στα παραπάνω ερωτήματα με βάση τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, την κατάρτισή τους και τις επιπλέον σπουδές τους;	A.3, A4, A5, A6 συσχετισμός με το B.1.1 - B.1.17 και B.2
Γνώσεις	Ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί;	Γ.1
	Υπάρχουν διαφορές στο παραπάνω ερώτημα με βάση τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, την κατάρτισή τους και τις επιπλέον σπουδές τους;	A.3, A4, A5, A6 συσχετισμός με το Γ.1
Πρακτικές	Πόσο συχνά χρησιμοποιούν καθεμία από τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης οι εκπαιδευτικοί, για να βελτιώσουν τις δεξιότητες κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση;	Δ.1.1 – Δ.1.19
	Με ποιες προϋποθέσεις πραγματοποιείται η διδασκαλία και η εφαρμογή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης;	E.1.1 – E.1.12

	Υπάρχουν διαφορές στα παραπάνω ερωτήματα με βάση τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, την κατάρτισή τους και τις επιπλέον σπουδές τους;	A.3, A4, A5, A6 συσχετισμός με το Δ.1.1 – Δ.1.19 και το E.1.1 – E.1.12
Συσχέτιση αντιλήψεων, γνώσεων και πρακτικών	Τις στρατηγικές που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις χρησιμοποιούν συχνότερα κατά τη διδασκαλία τους;	Γ1 συσχετισμός με το Δ
Συσχέτιση αντιλήψεων, γνώσεων και πρακτικών	Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να υποβοηθήσει «πάρα πολύ» τις δεξιότητες κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, ποιες στρατηγικές γνωρίζουν;	B2 συσχετισμός με το Γ
Συσχέτιση αντιλήψεων, γνώσεων και πρακτικών	Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να υποβοηθήσει «πάρα πολύ» τις δεξιότητες κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, πόσο συχνά χρησιμοποιούν στρατηγικές κατά τη διδασκαλία τους;	B2 συσχετισμός με το Δ

5.3. Ερευνητική διαδικασία

Αφού ολοκληρώθηκε η δόμηση του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας στις ερωτήσεις του, προκειμένου να ελεγχθεί αυτό ως προς την εσωτερική του συνοχή. Για τον συγκεκριμένο έλεγχο χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης alpha του Cronbach. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης απέδωσαν δείκτη ,889, τιμή που βρίσκεται πάνω από το όριο αποδοχής 0,7, επομένως το ερωτηματολόγιο θεωρείται αξιόπιστο.

Αφού ολοκληρώθηκε και ο έλεγχος αξιοπιστίας, το ερωτηματολόγιο αυτό διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες με ηλεκτρονικό τρόπο. Το σύνολο των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης που υπηρετούν στον νομό Δωδεκανήσου είναι περίπου 1.200. Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας, κρίθηκε αναγκαίο να συμμετάσχει στην έρευνα τουλάχιστον το 10% του πληθυσμού, δηλαδή περίπου 120 εκπαιδευτικοί. Ο τρόπος με τον οποίο επιλέχθηκε το δείγμα είναι αυτός της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (Cohen & Manion, 1994). Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε όλες τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων των δημοτικών σχολείων του νομού Δωδεκανήσου με παρότρυνση να προωθηθεί στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο κάθε σχολείο. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό μέσω κοινωνικών επαφών. Η δόμηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Μαρτίου του 2021 και το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Απριλίου, αποστάλθηκε στον πληθυσμό.

5.4 Δείγμα της έρευνας

Ο συνολικός αριθμός των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 133 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης. Κριτήριο για την επιλογή τους ήταν να υπηρετούν σε γενικό σχολείο, είτε στη γενική είτε στην ειδική αγωγή (γενική τάξη, παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης) και στον νομό Δωδεκανήσου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κεφάλαιο 6: Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων με συχνότητες και ποσοστά για τις κατηγορικές μεταβλητές και με συχνότητες, ποσοστά, μέσο όρο και τυπική απόκλιση για τις μεταβλητές τύπου Likert.

6.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Από την περιγραφική στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι από τους 133 εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα οι 115 ήταν γυναίκες, που αντιπροσωπεύουν το 86,5% του πληθυσμού και οι 18 ήταν άνδρες, που αντιπροσωπεύουν το 13,5% του πληθυσμού.

Πίνακας 6.1: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

ΦΥΛΟ	N	%
Άνδρες	18	13,5
Γυναίκες	115	86,5
ΣΥΝΟΛΟ	133	100

Συνεχίζοντας, από τους 133 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 49 είχαν ηλικία έως 30 έτη, ποσοστό 36,8%, οι 43 είχαν ηλικία 31-40 έτη, ποσοστό 32,3%, οι 21 είχαν ηλικία 41-50, ποσοστό 15,8%, οι 19 είχαν ηλικία 51-60 έτη, ποσοστό 14,3% και 1 εκπαιδευτικός είχε ηλικία 61 και άνω, ποσοστό που αντιπροσωπεύει το 0,8% του πληθυσμού.

Πίνακας 6.2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση την ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ	N	%
30 και κάτω	49	36,8
31-40	43	32,3
41-50	21	15,8
51-60	19	14,3
61 και άνω	1	0,8
ΣΥΝΟΛΟ	133	100

Επιπλέον, από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι 82 έχουν διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση 0-10 έτη, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 61,7% του πληθυσμού, οι 31 έχουν προϋπηρεσία 11-20 έτη, ποσοστό 23,3%, οι 8 έχουν προϋπηρεσία 21-30 έτη, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 6% του πληθυσμού και οι 12 έχουν προϋπηρεσία 31-40 έτη, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 9%.

Πίνακας 6.3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση τη διδακτική εμπειρία

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΕΤΗ	N	%
0-10	82	61,7
11-20	31	23,3
21-30	8	6
31-40	12	9
ΣΥΝΟΛΟ	133	100

Σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος, από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 35 έχουν κάποιο επιπλέον τίτλο σπουδών, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 26,3%, οι 82 έχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 61,7%, ένας μόνο έχει διδακτορικό (ποσοστό 0,8%), μεταπτυχιακό και επιπλέον τίτλο σπουδών και οι υπόλοιποι 40 δεν έχουν κάποιο επιπλέον τίτλο σπουδών (ποσοστό 30,1%). Εκείνοι που έχουν

και δεύτερο τίτλο σπουδών αλλά και μεταπτυχιακό ήταν 23, ποσοστό που αντιστοιχεί 17,29% του πληθυσμού.

Πίνακας 6.4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση το εκπαιδευτικό επίπεδο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	N	%
Επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	35	26,3
Μεταπτυχιακός τίτλος	82	61,7
Διδακτορικό	1	0,8
Μεταπτυχιακό και δεύτερο τίτλο σπουδών	23	17,9
Χωρίς επιπλέον τίτλο σπουδών	40	30,1

Συνεχίζοντας, 120 από τα 133 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, έχουν παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, αριθμός που αντιστοιχεί στο 90,2% του πληθυσμού.

Πίνακας 6.5: Κατανομή του δείγματος σε σχέση το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή

ΜΑΘΗΜΑ Ή ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	N	%
Ναι	120	90,2
Όχι	13	9,8
ΣΥΝΟΛΟ	133	100

Τέλος, οι 69 συμμετέχοντες από τους 133, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 51,9% του πληθυσμού, έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση που σχετίζεται με την ενίσχυση δεξιοτήτων των μαθητών στην ανάγνωση, ενώ οι υπόλοιποι 64 (ποσοστό 48,1%), δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό μάθημα ή κάποια επιμόρφωση σχετική με την ανάγνωση.

Πίνακας 6.6: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση που σχετίζεται με την ενίσχυση δεξιοτήτων των μαθητών στην ανάγνωση

ΜΑΘΗΜΑ Ή ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΕΤΙΚΟ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ	N	%
Ναι	69	51,9
Όχι	64	48,1
ΣΥΝΟΛΟ	133	100

6.2 Κατηγορικές μεταβλητές

Από την περιγραφική στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι η περισσότερο γνωστή στρατηγική αναγνωστικής κατανόησης στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είναι η χρήση οπτικών οργανωτών, την οποία γνωρίζουν οι 109 από τους 133 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 82%). Με ελάχιστη διαφορά ακολουθεί η στρατηγική της αναζήτησης της κύριας ιδέας του κειμένου, την οποία γνωρίζουν 108 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 81,2%). Ακολουθεί η στρατηγική της χρήσης ερωτήσεων από μέρους του εκπαιδευτικού, επίσης με μικρή διαφορά, την οποία γνωρίζουν 104 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 78,2%). Έπειτα είναι η σύνταξη περίληψης (ποσοστό 72,2%), η καθοδηγούμενη νοερή απεικόνιση (ποσοστό 56,4%) και η παράφραση του κειμένου από τον μαθητή (ποσοστό 45,9%). Ως λιγότερο γνωστή στρατηγική φαίνεται να είναι η στρατηγική SQR, την οποία γνωρίζουν μόνο 11 εκπαιδευτικοί, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 8,3%. Λιγότερο γνωστές επίσης είναι η στρατηγικές K-W-L (26 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 19,5%) και η QAR (31 εκπαιδευτικοί, 23,3%).

Πίνακας 6.7: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν

Στρατηγικές	N	%
Αναζήτηση κύριας ιδέας του κειμένου	108	81,2
Χρήση οπτικών οργανωτών (π.χ σχεδιαγράμματα)	109	82
Σύνταξη περίληψης	96	72,2
Στρατηγική της πρόβλεψης για το θέμα του κειμένου	62	46,6
Προεπισκόπηση του κειμένου πριν την ανάγνωση	53	39,8
Χρήση ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό με μεθοδικότητα	104	78,2
Η στρατηγική των αυτοερωτήσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης	57	42,9
Στρατηγική QAR	31	23,3
Στρατηγική SQR	11	8,3
Παράφραση του κειμένου από τον αναγνώστη	61	45,9
Χρήση κωδικοποιήσεων μέσα στο κείμενο από τον μαθητή	44	33,1
Στρατηγική K-W-L	26	19,5
Καθοδηγούμενη νοερή απεικόνιση των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο	75	56,4

6.3 Μεταβλητές Likert

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι όλοι οι παράγοντες που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο επηρεάζουν «πολύ» την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από τον παράγοντα της μη εφαρμογής στρατηγικών που οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως επηρεάζει «πάρα πολύ» τις δεξιότητες κατανόησης.

Πίνακας 6.8: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τους παράγοντες που πιστεύουν ότι δυσχεραίνουν περισσότερο την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Παράγοντες που εμποδίζουν τη δεξιότητα αναγνωστικής κατανόησης	Πάρα πολύ		Πολύ		Λίγο		Καθόλου		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Η μειωμένη τους αναγνωστική ευχέρεια	48	36,1	68	51,1	17	12,8	0	0	1,77	,662
Το ελλιπές λεξιλόγιο	29	21,8	76	57,1	27	20,3	1	,8	2,00	,674
Η προβληματική λειτουργία της μνήμης	30	22,6	73	54,9	30	22,6	0	0	2,00	,674
Οι δυσκολίες στην εξαγωγή συμπερασμάτων	21	15,8	76	57,1	33	24,8	3	2,3	2,14	,694
Οι δυσκολίες τους να αντιληφθούν πότε η κατανόηση είναι	19	14,3	82	61,7	29	21,8	3	2,3	2,12	,663

ανεπαρκής											
Τα μειωμένα κίνητρα	35	26,3	54	40,6	39	29,3	5	3,8	2,11	,663	
Η μη εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών	60	45,1	58	43,6	14	10,5	1	,8	1,67	,693	

Συνεχίζοντας, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες (71 από τους 133, που αντιστοιχούν σε ποσοστό 53,4%) πιστεύουν ότι η εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών κατά την ανάγνωση υποβοηθά «πάρα πολύ» την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (40,6%) πιστεύουν ότι οι αναγνωστικές στρατηγικές υποβοηθούν «πολύ» την κατανόηση.

Πίνακας 6.9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με το κατά πόσο πιστεύουν ότι η χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες της αναγνωστικής τους κατανόησης

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Βαθμός συμφωνίας	Πάρα πολύ		Πολύ		Λίγο		Καθόλου		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Πόσο βοηθητική είναι η εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών	71	53,4	54	40,6	6	4,5	2	1,5	1,54	,657

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (76 από τους 133, ποσοστό 57,1%) ενθαρρύνουν «συχνά» τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να συνδέσουν το θέμα του κειμένου με τις εμπειρίες τους ή με προηγούμενες γνώσεις τους. Ακολούθως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (62 από τους 133, ποσοστό 46,6%) φαίνεται να ζητούν από τους μαθητές τους να κάνουν πρόβλεψη για το θέμα του κειμένου πριν προχωρήσουν στην ανάγνωσή του. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που ζητούν συχνά από τους μαθητές τους να κάνουν μία σύντομη επισκόπηση του κειμένου πριν την ανάγνωση είναι λιγότεροι από τους μισούς (55 από τους 133, ποσοστό 41,4%).

Πίνακας 6.10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε τη συχνότητα που χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

(πριν την ανάγνωση)

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης	Πάντα		Συχνά		Σπάνια		Ποτέ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Ενθαρρύνω τον μαθητή να συνδέσει το θέμα του κειμένου με κάποιες εμπειρίες του ή με προηγούμενες γνώσεις του	45	33,8	76	57,1	12	9	0	0	1,75	,608
Ζητάω από τον μαθητή να κάνει πρόβλεψη για το θέμα του κειμένου κοιτάζοντας τον τίτλο του, τις εικόνες ή λέξεις-κλειδιά	62	46,6	58	43,6	13	9,8	0	0	1,63	,657
Ενθαρρύνω τον μαθητή να κάνει μία σύντομη επισκόπηση του κειμένου, προκειμένου να αναδυθούν ερωτήσεις και να θέσουμε έναν σκοπό πριν την έναρξη της ανάγνωσης	25	18,8	55	41,4	46	34,6	7	5,3	2,26	,825

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, η περιγραφική στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν «συχνά» τις περισσότερες από τις αναφερόμενες στρατηγικές. Ξεχωρίζει η στρατηγική της παράφρασης (ενθαρρύνω τον μαθητή να διατυπώνει το κείμενο με δικά του λόγια), την οποία χρησιμοποιούν «πάντα» οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (81 από τους 133, ποσοστό 60,9%).

Επιπλέον, εξαίρεση αποτελεί η στρατηγική των κωδικοποιήσεων, την οποία χρησιμοποιεί «λίγο» η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (46 από τους 133, ποσοστό 34,6%).

Πίνακας 6.11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τη συχνότητα που χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

(κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης)

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών	Πάντα		Συχνά		Σπάνια		Ποτέ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης										
Θέτω στον μαθητή ερωτήσεις που η απάντησή τους βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο σημείο του κειμένου	50	37,6	70	52,6	13	9,8	0	0	1,72	,632
Θέτω στον μαθητή ερωτήσεις σύνοψης	38	28,6	72	54,1	22	16,5	1	,8	1,89	,688
Θέτω στον μαθητή ερωτήσεις συμπερασματικές	40	30,1	76	57,1	17	12,8	0	0	1,83	,634
Δίνω στον μαθητή φύλλο εργασίας, στο οποίο περιλαμβάνονται ερωτήσεις, για να τον καθοδηγεί κατά την ανάγνωση	20	15	50	37,6	46	34,6	17	12,8	2,45	,783
Ενθαρρύνω τον μαθητή να σταματά την ανάγνωση για να θέσει αυτοερωτήσεις σχετικές με το	13	9,8	58	43,6	51	38,3	11	8,3	2,45	,783

περιεχόμενο											
Διδάσκω στον μαθητή ότι υπάρχουν πολλά είδη ερωτήσεων, άλλα που η απάντησή τους βρίσκεται «μέσα στο κείμενο» κι άλλα που η απάντησή τους βρίσκεται «μέσα στο μυαλό», προκειμένου σκόπιμα να διαφοροποιεί την αναζήτηση των απαντήσεών του (στρατηγική QAR)	20	15	51	38,3	49	36,8	13	9,8	2,41	,863	
Διδάσκω στον μαθητή πώς να αναζητεί την κύρια ιδέα του κειμένου	43	32,3	70	52,6	19	14,3	1	,8	1,83	,687	
Ενθαρρύνω τον μαθητή να διατυπώνει το κείμενο με δικά του λόγια.	81	60,9	49	36,8	3	2,3	0	0	1,41	,538	
Ζητάω από τον μαθητή να κρατά σημειώσεις, να υπογραμμίζει ή να σημειώνει τα πιο σημαντικά	47	35,3	68	51,1	15	11,3	3	2,3	1,80	,723	
Ζητάω από τον μαθητή να χρησιμοποιεί κωδικοποιήσεις κατά την ανάγνωση (ένα συγκεκριμένο σύμβολο για τα πιο σημαντικά, ένα άλλο σύμβολο για τις άγνωστες λέξεις, ένα άλλο για όσα δεν κατανοεί πλήρως, κλπ)	22	16,5	45	33,8	46	34,6	20	15	2,48	,942	

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση έδειξε επίσης ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ζητάει από τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να κάνει περίληψη του κειμένου «συχνά» (84 από τους 133, ποσοστό 63,2%) μετά την ανάγνωση. Από την άλλη, η αμοιβαία διδασκαλία φαίνεται να ενθαρρύνεται σπανιότερα από τους συμμετέχοντες

εκπαιδευτικούς (57 από τους 133, ποσοστό 42,9%), ως πρακτική μετά το πέρας της ανάγνωσης.

Πίνακας 6.12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τη συχνότητα που χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

(μετά την ανάγνωση)

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών	Πάντα		Συχνά		Σπάνια		Ποτέ		ΔΕΙΚΤΕΣ		
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.	
Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης											
Ζητάω από τον μαθητή να κάνει περίληψη του κειμένου	32	24,1	84	63,2	15	11,3	2	1,5	1,90	,638	
Ενθαρρύνω τον μαθητή να αναλάβει τον ρόλο του δασκάλου και να θέσει διαφορετικών ειδών ερωτήσεις στους συμμαθητές του (αμοιβαία διδασκαλία)	8	6	55	41,4	57	42,9	13	9,8	2,56	,752	

Συνεχίζοντας, σχετικά με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, η περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν οπτικά βοηθήματα, για να υποβοηθήσουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες «συχνά» (56 από τους 133, ποσοστό 42,1%). Επιπλέον, «συχνά» οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να δημιουργήσουν νοερές εικόνες των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο (69 από τους 133, ποσοστό 51,9%) και βοηθούν «συχνά» τους μαθητές τους στο να αυτορρυθμίζονται (82 από τους 133, ποσοστό 61,7%). Σε ότι αφορά τη

στρατηγική K-W-L, όσοι εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν «συχνά», άλλοι τόσοι τη χρησιμοποιούν και «σπανιότερα» (48 από τους 133, ποσοστό 36,1%).

Πίνακας 6.13: Κατανομή συχνότητων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τη συχνότητα που χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

(πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση)

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών	Πάντα		Συχνά		Σπάνια		Ποτέ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης										
Ενθαρρύνω τον μαθητή να χρησιμοποιήσει οπτικά βοηθήματα (γραφήματα, λίστες, χρονικές ακολουθίες, διαγράμματα, κλπ)	30	22,6	56	42,1	41	30,8	6	4,5	2,17	,830
Προσφέρω στον μαθητή δομημένα φύλλα εργασίας για να καταγράψει τι γνωρίζει ήδη για το θέμα, τι θα ήθελε να μάθει και τι καινούριο έμαθε από το κείμενο (στρατηγική K-W-L)	14	10,5	48	36,1	48	36,1	23	17,3	2,60	,896
Ενθαρρύνω τον μαθητή να δημιουργήσει νοερές εικόνες των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο	35	26,3	69	51,9	26	19,5	3	2,3	1,98	,743
Βοηθώ τον μαθητή να παρακολουθεί πόσο επιτυχής είναι η κατανόησή του και να	28	21,1	82	61,7	21	15,8	2	1,5	1,98	,657

|| αυτορρυθμίζεται. ||

Ολοκληρώνοντας την περιγραφική στατιστική ανάλυση, να αναφέρουμε ότι τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν «συχνά» τις περισσότερες από τις παρακάτω μεθόδους εφαρμογής των στρατηγικών. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί «ο έλεγχος των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό», πρακτική, η οποία φαίνεται να εφαρμόζεται «πάντα» από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (70 από τους 133, ποσοστό 52,6%). Περισσότερο συχνά φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να υποδεικνύουν ξεκάθαρα τα βήματα κάθε στρατηγικής, εφόσον το πλήθος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που απάντησαν «πάντα» και «συχνά» είναι σχεδόν ίδιο (60 από τους 133, ποσοστό 45,1% και 59 από τους 133, ποσοστό 44,4% αντίστοιχα). Παράλληλα, η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς πολλαπλών τρόπων απαντήσεων των μαθητών τους είναι επίσης μια συχνότερα χρησιμοποιούμενη πρακτική, διότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησε «πάντα» και «συχνά» είναι ίδιος (55 από τους 133, ποσοστό 41,4%).

Πίνακας 6.14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες εφαρμόζουν τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Συχνότητα εφαρμογής	Πάντα		Συχνά		Σπάνια		Ποτέ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Προϋποθέσεις εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης										
Όσες από τις παραπάνω στρατηγικές χρησιμοποιώ, τις επιλέγω για το σύνολο των μαθητών της τάξης μου είτε αντιμετωπίζουν δυσκολίες είτε όχι.	31	23,3	84	63,2	17	12,8	1	,8	1,91	,621
Διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου κατά τη διδακτική δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης ανάλογα με τις δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή.	51	38,3	75	56,4	7	5,3	0	0	1,67	,574
Υποδεικνύω ξεκάθαρα τα βήματα κάθε στρατηγικής προτού την εφαρμόσουν οι μαθητές.	60	45,1	59	44,4	14	10,5	0	0	1,65	,663
Αρχικά, οι μαθητές μου εξασκούνται με καθοδηγούμενο τρόπο	41	30,8	71	53,4	18	13,5	3	2,3	1,87	,722

και σταδιακά εφαρμόζουν τη στρατηγική ανεξάρτητα.											
Δίνω πολλαπλές ευκαιρίες στους μαθητές να εφαρμόσουν τις στρατηγικές που έμαθαν.	59	44,4	66	49,6	8	6	0	0	1,62	,600	
Υπενθυμίζω συνεχώς ότι σκοπός της χρήσης στρατηγικών είναι η υποβοήθηση της κατασκευής νοήματος και της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο.	41	30,8	70	52,6	20	15	2	1,5	1,87	,712	
Υποδεικνύω στους μαθητές μου πώς να χρησιμοποιούν σε συνδυασμό τις παραπάνω στρατηγικές.	31	23,3	72	54,1	29	21,8	1	,8	2,00	,696	
Δέχομαι πολλαπλούς τρόπους απάντησης (γραφή, ζωγραφική, ηχογράφηση, κλπ), για να μην αποκλείω τους μαθητές με χαμηλές δεξιότητες.	55	41,4	55	41,4	19	14,3	4	3	1,79	,798	
Παρακολουθώ συνεχώς τις δεξιότητες των μαθητών μου στην κατανόηση κειμένου και αναπροσαρμόζω κατάλληλα τη διδασκαλία μου.	70	52,6	56	42,1	7	5,3	0	0	1,53	,598	
Χρησιμοποιώ οπτικά βοηθήματα, όπως εικόνες και βίντεο για τα κείμενα, ώστε να αυξήσω το ενδιαφέρον των μαθητών μου για την ανάγνωση.	58	43,6	69	51,9	6	4,5	0	0	1,61	,575	
Τα κείμενα που επιλέγω ποικίλουν ως προς τη θεματική τους προκειμένου να	53	39,8	68	51,1	11	8,3	1	,8	1,70	,651	

ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών.										
Τα κείμενα που επιλέγω ποικίλουν ως προς το επίπεδο δυσκολίας της ανάγνωσης.	49	36,8	75	56,4	9	6,8	0	0	1,70	,590

Κεφάλαιο 7: Επαγωγική στατιστική ανάλυση – Συσχέτιση με τα δημογραφικά

Προκειμένου να ξεκινήσει η στατιστική επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων για να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες συσχετίσεις ήταν αναγκαίο να ελεγχθούν όλες οι μεταβλητές τύπου Likert ως προς την κανονικότητά τους με το κριτήριο Kolmogorov Smirnov. Οι υποθέσεις ως προς την κανονικότητά τους ήταν οι εξής:

H_0 : η κατανομή είναι κανονική

H_1 : η κατανομή δεν είναι κανονική

Το sig. για όλες τις μεταβλητές Likert που ελέγχθηκαν ήταν $< 5\%$, οπότε αποδεχθήκαμε την H_1 . Έτσι, για την επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων πρέπει να χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικά κριτήρια για όλες τις μεταβλητές.

Παρακάτω, παρουσιάζονται ανά άξονα, με βάση τον τρόπο δόμησης του ερωτηματολογίου, όλες οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των μεταβλητών, οι οποίες συσχετίστηκαν με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

7.1 ΑΞΟΝΑΣ Β. ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ

B1: Παράγοντες που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι δυσχεραίνουν περισσότερο την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση

Σε ότι αφορά τη μεταβλητή «Παράγοντες που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση» διατυπώνονται δύο υποθέσεις.

H_0 : Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Παράγοντες που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση» οφείλονται στο σφάλμα δειγματοληψίας, δηλαδή σε άλλους παράγοντες και όχι στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

H₁: Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Παράγοντες που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση», οφείλονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

1. Διαφορές ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών ανάλογα με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους στην εκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Εκτελώντας το κριτήριο δεν ανεβρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

2. Διαφορές ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

Στη συνέχεια, για να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ του των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Μετά τον έλεγχο των στατιστικά σημαντικών διαφορών, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Από την εκτέλεση του κριτηρίου ανεβρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες που δεν κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο πιστεύουν ότι η μειωμένη αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζει λιγότερο την αναγνωστική κατανόηση, με M.O: 1,94, σε αντίθεση με εκείνους τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο και δήλωσαν ότι η αναγνωστική ευχέρεια επηρεάζει περισσότερο την κατανόηση (M.O: 1,66). Οι δύο μέσοι όροι δεν έχουν μεγάλη απόσταση μεταξύ τους, οπότε η διαφορά στις αντιλήψεις είναι μικρές. $U(82,51)=1629,500$, $p=,018$.

Πίνακας 7.1.1 : Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Μεταπτυχιακό				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΝΑΙ		ΟΧΙ		U	p
	M.O	T.A	M.O	T.A		
Η μειωμένη τους αναγνωστική ευχέρεια	1,66	,633	1,94	,676	1629,500	,018

Επιπλέον, εντοπίστηκε ακόμα μία στατιστικά σημαντική διαφορά, που αφορά τον ίδιο παράγοντα, της αναγνωστικής ευχέρειας. Οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών δήλωσαν ότι η αναγνωστική ευχέρεια επηρεάζει λιγότερο την κατανόηση, με M.O: 1,95, σε αντίθεση με εκείνους τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν επιπλέον τίτλο και δήλωσαν ότι η αναγνωστική ευχέρεια την επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό (M.O: 1,69). Οι μέσοι όροι δεν απέχουν πολύ μεταξύ τους, άρα οι διαφορές στις αντιλήψεις δεν είναι πολύ μεγάλες. $U(40,93)=1495,500$, $P=,048$

Πίνακας 7.1.2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Χωρίς επιπλέον τίτλο σπουδών				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	M.O	T.A	M.O	T.A	U	p
Η μειωμένη τους αναγνωστική ευχέρεια	1,95	,714	1,69	,625	1495,500	,048

3. Διαφορές ως προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής

Για την ανεύρεση της συσχέτισης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών ανάλογα με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Με την εκτέλεση του κριτηρίου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

4. Διαφορές ως προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων στην ανάγνωση

Για την ανεύρεση της συσχέτισης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών ανάλογα με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων στην ανάγνωση, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Με την εκτέλεση του κριτηρίου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

B2: Κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση υποβοηθούνται από τη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.

Σε ότι αφορά τη μεταβλητή «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης υποβοηθούν την κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» διατυπώνονται δύο υποθέσεις.

H₀: Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης υποβοηθούν την κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» οφείλονται στο σφάλμα δειγματοληψίας, δηλαδή σε άλλους παράγοντες και όχι στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

H₁: Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης υποβοηθούν την κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», οφείλονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

1. Διαφορές ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση

Για την ανεύρεση των διαφορών ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για το κατά πόσο υποβοηθούν οι στρατηγικές την κατανόηση, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Για τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο ONE WAY ANOVA.

Ο μεγαλύτερος Μ.Ο: 1,65 εντοπίστηκε στους εκπαιδευτικούς που έχουν 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας. Με μικρή διαφορά ακολουθεί ο Μ.Ο: 1,57, ο οποίος εντοπίστηκε στους εκπαιδευτικούς που έχουν 0-10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και ακολουθεί ο Μ.Ο: 1,50, ο οποίος εντοπίστηκε στους εκπαιδευτικούς με 21-30 χρόνια εμπειρίας. Τέλος, με αρκετή μεγάλη διαφορά (Μ.Ο: 1,08), οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας 31-40, δήλωσαν ότι οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης υποβοηθούν περισσότερο τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. $H(3)=8,352$, $p=,039$

Πίνακας 7.1.3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με το πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να υποβοηθήσει την κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία που έχουν στην εκπαίδευση.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας	0-10		11-20		21-30		31-40		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	H	df	p
Κατά πόσο υποβοηθούν την κατανόηση των μαθητών η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης	1,57	,703	1,65	,608	1,50	,535	1,08	,289	8,352	3	,039

2. Διαφορές ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων

Για την ανεύρεση των διαφορών ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για το κατά πόσο υποβοηθούν οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης την κατανόηση, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney και δεν ανευρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

3. Διαφορές ως προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής

Για την ανεύρεση των διαφορών ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για το κατά πόσο υποβοηθούν οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης την κατανόηση, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney και δεν ανευρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

4. Διαφορές ως προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων στην ανάγνωση

Για την ανεύρεση των διαφορών ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων στην ανάγνωση, σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για το κατά πόσο υποβοηθούν οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney, ενώ για τα περιγραφικά αποτελέσματα χρησιμοποιήθηκε το t-test.

Από την εκτέλεση του στατιστικού κριτηρίου διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες που είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων στην ανάγνωση θεωρούν ότι η εφαρμογή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βοηθάει περισσότερο (Μ.Ο: 1,45), ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν κάποιου είδους επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας στην ανάγνωση δήλωσαν ότι οι στρατηγικές βοηθούν λίγο λιγότερο (Μ.Ο: 1,64). $U(69,64)=1818,000$, $p=,047$.

Πίνακας 7.1.4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με το πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να υποβοηθήσει την κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ανάλογα με την επιμόρφωσή σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων της ανάγνωσης.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Επιμόρφωση σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων στην ανάγνωση.	ΝΑΙ		ΟΧΙ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	U	p
Κατά πόσο υποβοηθούν την κατανόηση των μαθητών η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης	1,45	,654	1,64	6,51	1818,000	,047

7.2 ΑΞΟΝΑΣ Γ: ΓΝΩΣΕΙΣ

Γ. Ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα.

Σε ότι αφορά τη μεταβλητή «Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί» διατυπώνονται δύο υποθέσεις.

H_0 : Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί» οφείλονται στο σφάλμα δειγματοληψίας, δηλαδή σε άλλους παράγοντες και όχι στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

H_1 : Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί», οφείλονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

1. Διαφορές ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση

Προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορές που τυχόν παρατηρούνται σε σχέση με τον παράγοντα «Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί» σε αναλογία με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 .

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση των γνώσεων με τα χρόνια εμπειρίας σε δύο στρατηγικές, στη στρατηγική QAR και στη στρατηγική της παράφρασης. Συγκεκριμένα, σχετικά με τη στρατηγική QAR φαίνεται να τη γνωρίζουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με χρόνια προϋπηρεσίας 21-30 (62,5%), ενώ εκείνοι που τη γνωρίζουν λιγότερο είναι είτε με μικρή εμπειρία, 0-10 χρόνια (17,1%) είτε με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, 31-40 (16,7%). $\chi^2(3)=10,343$, $p=,016$.

Αναφορικά με τη στρατηγική της παράφρασης, φαίνεται περισσότερο να τη γνωρίζουν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας 0-10 (58,5%) με μεγάλη διαφορά στο ποσοστό. Αντίθετα, το μικρότερο ποσοστό το συγκεντρώνει η ομάδα των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 11-20 χρόνια (ποσοστό 22,6%). $\chi^2(3)=14,234$, $p=,003$

**Πίνακας 7.2.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν, ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών**

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΟΥ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ		0-10	11-20	21-30	31-40	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
						x ²	df	p
Στρατηγική QAR	ΝΑΙ	17,1%	32,3%	62,5%	16,7%	10,343	3	,016
	ΟΧΙ	82,9%	67,7%	37,5%	83,3%			
Παράφραση του κειμένου από τον αναγνώστη	ΝΑΙ	58,5%	22,6%	25%	33,3%	14,234	3	,003
	ΟΧΙ	41,5%	77,4%	75%	66,7%			

2. Διαφορές ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων

Για να διερευνηθούν οι διαφορές που τυχόν παρατηρούνται σε σχέση με τον παράγοντα «Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί» σε αναλογία με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 .

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι τη στρατηγική της παράφρασης αλλά και τη στρατηγική των κωδικοποιήσεων τις γνωρίζουν περισσότερο, με εμφανή διαφορά, εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν κάποιο μεταπτυχιακό. $\chi^2(3)=6,997$, $p=,008$ (για τη στρατηγική της παράφρασης) και $\chi^2(3)=4,954$, $p=,026$ (για τη στρατηγική των κωδικοποιήσεων).

Πίνακας 7.2.2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν, ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		Μεταπτυχιακό		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΟΥ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ	ΝΑΙ	54,9%	31,4%	6,997	1	,008
	ΟΧΙ	45,1%	68,6%			
Παράφραση του κειμένου από τον αναγνώστη	ΝΑΙ	40,2%	21,6%	4,954	1	,026
	ΟΧΙ	59,8%	78,4%			
Χρήση κωδικοποιήσεων μέσα στο κείμενο από τον μαθητή	ΝΑΙ	40,2%	21,6%	4,954	1	,026
	ΟΧΙ	59,8%	78,4%			

Συνεχίζοντας, από τη στατιστική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν τη στρατηγική της παράφρασης είναι περισσότερο εκείνοι που δεν κατέχουν δεύτερο τίτλο σπουδών (ποσοστό 53,8%). $\chi^2(1)=7,770$, $p=,005$

Πίνακας 7.2.3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν, ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		Χωρίς επιπλέον τίτλο σπουδών		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΟΥ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ	ΝΑΙ	27,5%	53,8%	7,770	1	,005
	ΟΧΙ	72,5%	46,2%			

3. Διαφορές ως προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής

Προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορές ως προς τον άξονα «Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί» σε αναλογία με το αν έχουν ή όχι επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 .

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι τη στρατηγική της σύνταξης περίληψης τη γνωρίζουν πολύ περισσότεροι εκπαιδευτικοί (75%) που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή, σε αντίθεση με εκείνους τους εκπαιδευτικούς, που τη γνωρίζουν χωρίς να έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση (46,2%).
 $\chi^2(1)=4,860, p=,027$

Σχετικά με τη στρατηγική των αυτοερωτήσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, εκείνοι που τη γνωρίζουν και έχουν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή είναι περισσότεροι (45,8%), ενώ εκείνοι που τη γνωρίζουν χωρίς κάποια επιμόρφωση είναι μόνο το 15,4%.
 $\chi^2(1)= 4,440, p=,035$.

**Πίνακας 7.2.4: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν, ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών**

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΟΥ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ		ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Σύνταξη περίληψης	ΝΑΙ	75%	46,2%	4,860	1	,027
	ΟΧΙ	25%	53,8%			
Η στρατηγική των αυτοερωτήσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης	ΝΑΙ	45,8%	15,4%	4,440	1	,035
	ΟΧΙ	54,2%	84,6%			

4. Διαφορές ως προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων στην ανάγνωση

Προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορές ως προς τον άξονα «Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί» σε αναλογία με το αν έχουν ή όχι επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων ανάγνωσης χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 .

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι σχετικά με τη στρατηγική των αυτοερωτήσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, εκείνοι που έχουν επιμορφωθεί σε σχετικά θέματα και γνωρίζουν τη στρατηγική είναι περισσότεροι (58%) σε σχέση με εκείνους που τη γνωρίζουν, χωρίς όμως να έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση (26,6%). Από την άλλη, εκείνοι που έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση, αλλά δε γνωρίζουν τη στρατηγική αποτελούν το 42% του πληθυσμού. $\chi^2(1)=13,375$, $p=,000$.

Σχετικά με τη στρατηγική SQR, εκείνοι που έχουν επιμόρφωση σε θέματα ανάγνωσης και γνωρίζουν τη στρατηγική είναι το 14,5% του πληθυσμού, ενώ κείνοι που δεν έχουν λάβει

επιμόρφωση και γνωρίζουν τη στρατηγική αποτελούν το 1,6% του πληθυσμού. $\chi^2(1)=7,317$, $p=,007$.

Αναφορικά με τη στρατηγική της κωδικοποίησης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, εκείνοι που γνωρίζουν τη στρατηγική και έχουν κάποια επιμόρφωση αποτελούν το 46,4%, ενώ εκείνοι που τη γνωρίζουν χωρίς επιμόρφωση είναι το 18,8%. $\chi^2(1)=11,447$, $p=,001$.

Τελευταία στατιστικά σημαντική διαφορά σε αυτόν τον άξονα παρατηρήθηκε στη στρατηγική K-W-L. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι εκείνοι που γνωρίζουν τη στρατηγική και έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση είναι μόνο το 29%, ενώ αντίθετα εκείνοι που τη γνωρίζουν και δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση αποτελούν το 9,4% του πληθυσμού. $\chi^2(1)=8,119$, $p=,004$

Πίνακας 7.2.5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν, ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατά την ανάγνωση.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΟΥ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ		ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Η στρατηγική των αυτοερωτήσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης	ΝΑΙ	58%	26,6%	13,375	1	,000
	ΟΧΙ	42%	73,4%			
Στρατηγική SQR	ΝΑΙ	14,5%	1,6%	7,317	1	,007
	ΟΧΙ	85,5%	98,4%			
Χρήση κωδικοποιήσεων μέσα στο κείμενο από τον μαθητή	ΝΑΙ	46,4%	18,8%	11,447	1	,001
	ΟΧΙ	53,6%	81,3%			
Στρατηγική K-W-L	ΝΑΙ	29%	9,4%	8,119	1	,004
	ΟΧΙ	71%	90,6%			

7.3 ΑΞΟΝΑΣ Δ: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σε ότι αφορά τη μεταβλητή «Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς» διατυπώνονται δύο υποθέσεις.

H_0 : Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς» οφείλονται στο σφάλμα δειγματοληψίας, δηλαδή σε άλλους παράγοντες και όχι στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

H_1 : Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς», οφείλονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

1. Διαφορές ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση

Προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα «Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς» αναλογικά με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους στην εκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Για τα περιγραφικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκε το ONE WAY ANOVA.

Σχετικά με τη στρατηγική της επισκόπησης του κειμένου πριν την ανάγνωση παρατηρήθηκε ότι περισσότερο συχνά τη χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία 21-30 έτη (Μ.Ο:1,38). Λιγότερο συχνά παρατηρήθηκε ότι τη χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία 11-20 έτη (Μ.Ο: 2,48). $H(3)=11,112$, $p=,011$.

Η στρατηγική των ερωτήσεων με δοσμένα φύλλα εργασίας στους μαθητές που θα τους καθοδηγούν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης χρησιμοποιείται περισσότερο από εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία 21-30 έτη (Μ.Ο: 2,00). Λιγότερο συχνά παρατηρήθηκε να τη χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί με 31-40 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο: 2,83). $H(3)=8,778$, $p=,032$

Πίνακας 7.3.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία που έχουν στην εκπαίδευση.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας	0-10		11-20		21-30		31-40		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	H	df	p
Πριν την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να κάνει μία σύντομη επισκόπηση του κειμένου, προκειμένου να αναδυθούν ερωτήσεις και να θέσουμε έναν σκοπό πριν την έναρξη της ανάγνωσης.	2,27	,802	2,48	,890	1,38	,518	2,25	,622	11,112	3	,011
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Δίνω στον μαθητή φύλλο εργασίας, στο οποίο περιλαμβάνονται ερωτήσεις, για να τον καθοδηγεί κατά την ανάγνωση.	2,33	,930	2,74	,729	2,00	1,069	2,83	,718	8,778	3	,032

2. Διαφορές ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων

Για να μελετηθεί η συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα «Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς» αναλογικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Για τα περιγραφικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκε το t-test.

Με την εκτέλεση του κριτηρίου παρατηρήθηκε ότι τα άτομα που διαθέτουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά η στρατηγική της αυτορρύθμισης (Μ.Ο: 2,20), σε αντίθεση με εκείνους που δεν κατέχουν κάποιον επιπλέον τίτλο (Μ.Ο: 1,90). Οι διαφορές στους μέσους όρους είναι σχετικά μικρές. $U(35,98)=1361,000$, $p=,037$

Πίνακας 7.3.2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Επιπλέον τίτλο σπουδών				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ Σ	
	ΝΑΙ		ΟΧΙ		U	p
	M.O	T.A	M.O	T.A		
Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Βοηθώ τον μαθητή να παρακολουθεί πόσο επιτυχής είναι η κατανόησή του και να αυτορυθμίζεται	2,20	,719	1,90	,617	1361,000	,037

Συνεχίζοντας την ανάλυση, παρατηρήθηκαν κάποιες ακόμα στατιστικά σημαντικές διαφορές στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τη στρατηγική των ερωτήσεων και συγκεκριμένα των ερωτήσεων σύνοψης,

αποδείχθηκε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών θέτουν στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πιο συχνά ερωτήσεις σύνοψης (Μ.Ο: 1,79), ενώ εκείνοι χωρίς κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο λιγότερο συχνά (Μ.Ο: 2,06), χωρίς όμως αυτή η διαφορά να είναι ιδιαίτερα μεγάλη. $U(82,51)=1683,000$, $p=,037$

Σε ότι αφορά τη στρατηγική κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να κρατούν σημειώσεις, να υπογραμμίζουν και να σημειώνουν τα πιο σημαντικά φαίνεται ότι και πάλι οι κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών την επιλέγουν συχνότερα ως στρατηγική (Μ.Ο: 1,68). $U(82,51)=1640,500$, $p=,021$

Σχετικά με τη στρατηγική K-W-L και πάλι οι εκπαιδευτικοί με κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο στην κατοχή τους την εφαρμόζουν περισσότερο συχνά (Μ.Ο: 2,46), με όχι όμως μεγάλη διαφορά με εκείνους που δεν κατέχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο (Μ.Ο: 2,82). $U(82,51)=1618,500$, $p=,021$

Σε ότι αφορά τη στρατηγική της νοερής απεικόνισης των όσων περιγράφονται στο κείμενο, να πούμε ότι και σε αυτή τη στρατηγική παρατηρήθηκε αυξημένη συχνότητα χρήσης από τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Μ.Ο: 1,87), ενώ εκείνων που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, ο Μ.Ο ήταν 2,16. $U(82,51)=1631,500$, $p=,020$

Πίνακας 7.3.3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Μεταπτυχιακό				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΝΑΙ		ΟΧΙ		U	p
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α		
Κατά την ανάγνωση: Θέτω στον μαθητή ερωτήσεις σύνοψης	1,79	,662	2,06	,705	1683,000	,037

Κατά την ανάγνωση: Ζητάω από τον μαθητή να κρατά σημειώσεις, να υπογραμμίζει ή να σημειώνει τα πιο σημαντικά.	1,68	,646	2,00	,800	1640,500	,021
Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Προσφέρω στον μαθητή δομημένα φύλλα εργασίας για να καταγράψουν τι γνωρίζουν ήδη για το θέμα, τι θα ήθελαν να μάθουν και τι καινούριο έμαθαν από το κείμενο (στρατηγική K-W-L).	2,46	,834	2,82	,953	1618,500	,021
Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να δημιουργήσει νοερές εικόνες των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο.	1,87	,733	2,16	,731	1631,500	,020

Σε αυτόν τον άξονα εντοπίστηκαν ακόμα κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν κάποιο επιπλέον τίτλο σπουδών. Συγκεκριμένα, όλες οι αναφερόμενες στον παρακάτω πίνακα στρατηγικές παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούνται με ελαφρώς αυξημένη συχνότητα από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν κατέχουν κάποιο επιπλέον τίτλο σπουδών.

Στρατηγική της σύνδεσης του θέματος του κειμένου με τις εμπειρίες και τις γνώσεις του μαθητή: $U(40,93)=1420,000$, $p=,014$

Στρατηγική των ερωτήσεων με μεθοδικότητα (ερωτήσεις σύνοψης): $U(40,93)=1314,500$, $p=,003$

Στρατηγική της περίληψης: $U(40,93)=1312,500$, $p=,002$

Στρατηγική K-W-L: $U(40,93)=1437,500$, $p=,029$

Μόνο στη στρατηγική της δημιουργίας νοερών εικόνων παρατηρήθηκε ότι τη χρησιμοποιούν περισσότερο συχνά εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών είτε μεταπτυχιακό είτε επιπλέον πτυχίο. $U(40,93)=1486,500$, $p=,045$.

Πίνακας 7.3.4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Χωρίς επιπλέον τίτλο σπουδών				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΝΑΙ		ΟΧΙ			
	M.O	T.A	M.O	T.A	U	p
Πριν την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να συνδέσει το θέμα του κειμένου με κάποιες εμπειρίες του ή με προηγούμενες γνώσεις του.	1,95	,597	1,67	,596	1420,000	,014
Κατά την ανάγνωση: Θέτω στον μαθητή ερωτήσεις σύνοψης	2,17	,712	1,77	,645	1314,500	,003
Μετά την ανάγνωση: Ζητάω από τον μαθητή να κάνει περίληψη του κειμένου	2,17	,594	1,78	,623	1312,500	,002
Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Προσφέρω στον μαθητή δομημένα φύλλα εργασίας για να καταγράψουν τι γνωρίζουν ήδη για το θέμα, τι θα ήθελαν να μάθουν και τι καινούριο έμαθαν από το κείμενο (στρατηγική K-W-L).	2,85	,949	2,49	,855	1437,500	,029

Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να δημιουργήσει νοερές εικόνες των όσων περιγράφονται στο κείμενο.	2,15	,700	1,90	,753	1486,500	,045
---	------	------	------	------	----------	------

3. Διαφορές ως προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής

Για να μελετηθεί η συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα «Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς» αναλογικά με την επιμόρφωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Για τα περιγραφικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκε το t-test.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη στρατηγική QAR. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή χρησιμοποιούν τη στρατηγική περισσότερο συχνά (M.O: 1,85), ενώ αντίθετα, εκείνοι που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής, τη χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά (M.O: 2,48). $U(120,13)=465,000$, $P=,011$.

Ακόμα μία στατιστικά σημαντικά διαφορά παρατηρήθηκε στη στρατηγική K-W-L. Σε ότι αφορά τη συγκεκριμένη στρατηγική όσοι δήλωσαν ότι λάβει κάποια επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής τη χρησιμοποιούν περισσότερο συχνά (M.O: 2,55), ενώ αντίθετα όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάποια σχετική επιμόρφωση τη χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά (M.O: 3,08). $U(120,13)=528,500$, $P=,045$.

Πίνακας 7.3.5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Παρακολούθηση κάποιου μαθήματος κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή κάποιας επιμόρφωσης σχετικά με την ειδική αγωγή	ΝΑΙ		ΟΧΙ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	M.O	T.A	M.O	T.A	U	p
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Διδάσκω στον μαθητή ότι υπάρχουν πολλά είδη ερωτήσεων, άλλα που η απάντησή τους βρίσκεται «μέσα στο κείμενο» κι άλλα που η απάντησή τους βρίσκεται «μέσα στο μυαλό», προκειμένου σκόπιμα να διαφοροποιούν την αναζήτηση των απαντήσεών τους (στρατηγική QAR).	2,48	,860	1,85	,689	465,000	,011
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Προσφέρω στον μαθητή δομημένα φύλλα εργασίας για να καταγράψουν τι γνωρίζουν ήδη για το θέμα, τι θα ήθελαν να μάθουν και τι καινούριο έμαθαν από το κείμενο (στρατηγική K-W-L).	2,55	,897	3,08	,760	528,500	,045

4. Διαφορές ως προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων στην ανάγνωση

Για να μελετηθεί η συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα «Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς» αναλογικά με την επιμόρφωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε θέματα ανάγνωσης, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Για τα περιγραφικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκε το t-test.

Σε ότι αφορά αυτόν τον άξονα παρατηρήθηκαν πολλές στατιστικά σημαντικά διαφορές. Συγκεκριμένα, για όλες τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που περιλαμβάνονται στον παρακάτω πίνακα, παρατηρήθηκε ότι η συχνότητα που τη χρησιμοποιούν είναι μεγαλύτερη από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση σχετική με την ανάγνωση.

Στρατηγική της επισκόπησης του κειμένου: $U(69,64)=1330,000$, $p=,000$

Στρατηγική των ερωτήσεων με δομημένο φύλλο εργασίας: $U(69,64)=1649,500$, $p=,008$

Στρατηγική των αυτοερωτήσεων: $U(69,64)=1454,500$, $p=,000$

Στρατηγική QAR: $U(69,64)=1357,500$, $p=,000$

Στρατηγική της αναζήτησης της κύριας ιδέας του κειμένου: $U(69,64)=1799,500$, $p=,042$

Στρατηγική της κωδικοποίησης: $U(69,64)=1324,500$, $p=,000$

Στρατηγική της αμοιβαίας διδασκαλίας: $U(69,64)=1465,500$, $p=,000$

Οπτικά βοηθήματα: $U(69,64)=1565,000$, $p=,002$

Στρατηγική K-W-L: $U(69,64)=1487,000$, $p=,001$

Στρατηγική της κατευθυνόμενης δημιουργίας νοερών εικόνων: $U(69,64)=1400,000$, $p=,000$

Στρατηγική της αυτορρύθμισης: $U(69,64)=1689,000$, $p=,007$

Πίνακας 7.3.6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ανάγνωση.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Παρακολούθηση κάποιου μαθήματος κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή κάποιας επιμόρφωσης σχετικά με την ενίσχυση δεξιοτήτων των μαθητών στην ανάγνωση	ΝΑΙ		ΟΧΙ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	M.O	T.A	M.O	T.A	U	p
Πριν την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να κάνει μία σύντομη επισκόπηση του κειμένου, προκειμένου να αναδυθούν ερωτήσεις και να θέσουμε έναν σκοπό πριν την έναρξη της ανάγνωσης.	1,97	,707	2,58	,832	1330,000	,000
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Δίνω στον μαθητή φύλλο εργασίας, στο οποίο περιλαμβάνονται ερωτήσεις, για να τον καθοδηγεί κατά την ανάγνωση	2,25	,914	2,67	,837	1649,500	,008
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Ενθαρρύνω τον μαθητή να σταματά την ανάγνωση για να θέσει αυτοερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο.	2,22	,745	2,70	,749	1454,500	,000
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Διδάσκω στον μαθητή ότι υπάρχουν πολλά είδη ερωτήσεων, άλλα που η απάντησή τους βρίσκεται «μέσα στο κείμενο» κι άλλα που η απάντησή τους βρίσκεται «μέσα στο μυαλό», προκειμένου σκόπιμα να διαφοροποιηθούν την αναζήτηση των	2,12	,758	2,73	,859	1357,500	,000

απαντήσεών τους (στρατηγική QAR).						
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Διδάσκω στον μαθητή πώς να αναζητεί την κύρια ιδέα του κειμένου.	1,71	,621	1,97	,734	1799,500	,042
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Ζητάω από τον μαθητή να χρησιμοποιεί κωδικοποιήσεις κατά την ανάγνωση (ένα συγκεκριμένο σύμβολο για τα πιο σημαντικά, ένα άλλο σύμβολο για τις άγνωστες λέξεις, ένα άλλο για όσα δεν κατανοεί πλήρως, κλπ)	2,14	,791	2,84	,963	1324,500	,000
Μετά την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να αναλάβει τον ρόλο του δασκάλου και να θέσει διαφορετικών ειδών ερωτήσεις στους συμμαθητές του (αμοιβαία διδασκαλία).	2,33	,721	2,81	,710	1465,500	,000
Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να χρησιμοποιεί οπτικά βοηθήματα (γραφήματα, λίστες, χρονικές ακολουθίες, διαγράμματα, κλπ)	1,97	,822	2,39	,789	1565,000	,002
Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Προσφέρω στον μαθητή δομημένα φύλλα εργασίας για να καταγράψουν τι γνωρίζουν ήδη για το θέμα, τι θα ήθελαν να μάθουν και τι καινούριο έμαθαν από το κείμενο (στρατηγική K-W-L)	2,33	,852	2,89	,857	1487,000	,001
Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να δημιουργήσει νοερές εικόνες των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο.	1,72	,616	2,25	,777	1400,000	,000
Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Βοηθώ τον μαθητή να παρακολουθεί πόσο επιτυχής είναι η κατανόησή του και να αυτορυθμίζεται.	1,83	,641	2,14	,639	1689,000	,007

7.4 ΑΞΟΝΑΣ Ε: ΜΕΘΟΔΟΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ

Σε ότι αφορά τη μεταβλητή «Μέθοδοι υλοποίησης των στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα» διατυπώνονται δύο υποθέσεις.

H_0 : Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Μέθοδοι υλοποίησης των στρατηγικών» οφείλονται στο σφάλμα δειγματοληψίας, δηλαδή σε άλλους παράγοντες και όχι στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

H_1 : Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Μέθοδοι υλοποίησης των στρατηγικών», οφείλονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

1. Διαφορές ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση

Για την ανεύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και των μεθόδων που χρησιμοποιούν για να εφαρμόσουν τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στην τάξη τους χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis και δεν ανευρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

2. Διαφορές ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων

Για την ανεύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και των μεθόδων που χρησιμοποιούν για να εφαρμόσουν τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στην τάξη τους χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann Whitney. Για τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των στατιστικά σημαντικών διαφορών χρησιμοποιήθηκε το t-test.

Με την εκτέλεση του κριτηρίου διαπιστώθηκε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών υποδεικνύουν ξεκάθαρα τα βήματα της κάθε στρατηγικής περισσότερο συχνά (Μ.Ο: 1,55), ενώ εκείνοι που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό λιγότερο συχνά (Μ.Ο: 1,82), με μικρή ωστόσο διαφορά στους μέσους όρους. $U(82,51)=1660,500$, $P=,028$.

Πίνακας 7.4.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των στρατηγικών, ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Μεταπτυχιακό				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΝΑΙ		ΟΧΙ		U	p
	M.O	T.A	M.O	T.A		
Υποδεικνύω ξεκάθαρα τα βήματα κάθε στρατηγικής προτού την εφαρμόσουν οι μαθητές	1,55	,612	1,82	,713	1660,500	,028

Συνεχίζοντας, η ανάλυση έδειξε ότι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν κάποιο επιπλέον τίτλο σπουδών υποδεικνύουν ξεκάθαρα τα βήματα της κάθε στρατηγικής περισσότερο συχνά (M.O: 1,57) σε αντίθεση με εκείνους που κατέχουν κάποιον επιπλέον που το κάνουν λιγότερο συχνά (M.O: 1,85). $U(40,93)=1458,000$, $P=,029$.

Πίνακας 7.4.2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των στρατηγικών, ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Χωρίς επιπλέον τίτλο σπουδών				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΝΑΙ		ΟΧΙ		U	p
	M.O	T.A	M.O	T.A		
Υποδεικνύω ξεκάθαρα τα βήματα κάθε στρατηγικής προτού την εφαρμόσουν οι μαθητές	1,85	,700	1,57	,632	1458,000	,029

3. Διαφορές ως προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής

Για την ανεύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ της επιμόρφωσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και των μεθόδων που χρησιμοποιούν για να εφαρμόσουν τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στην τάξη τους χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney και δεν ανευρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

4. Διαφορές ως προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων στην ανάγνωση

Για την ανεύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ της επιμόρφωσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων της ανάγνωσης και των μεθόδων που χρησιμοποιούν για να εφαρμόσουν τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στην τάξη τους, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney και για την εύρεση των περιγραφικών στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το t-test.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση εφαρμόζουν περισσότερο συχνά τις μεθόδους υλοποίησης των στρατηγικών που αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα. Συγκεκριμένα:

Υποδεικνύω ξεκάθαρα τα βήματα κάθε στρατηγικής προτού την εφαρμόσουν οι μαθητές: $U(69,64)=1607,000, p=,003$

Αρχικά, οι μαθητές μου εξασκούνται με καθοδηγούμενο τρόπο και σταδιακά εφαρμόζουν τη στρατηγική ανεξάρτητα: $U(69,64)=1608,500, p=,003$

Δίνω πολλαπλές ευκαιρίες στους μαθητές να εφαρμόσουν τις στρατηγικές που έμαθαν: $U(69,64)=1504,500, p=,000$

Υποδεικνύω στους μαθητές μου πώς να χρησιμοποιούν σε συνδυασμό τις παραπάνω στρατηγικές: $U(69,64)=1563,000, p=,001$

Πίνακας 7.4.3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των στρατηγικών, ανάλογα με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ανάγνωσης.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Παρακολούθηση κάποιου μαθήματος κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ενίσχυση δεξιοτήτων των μαθητών στην ανάγνωση	ΝΑΙ		ΟΧΙ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	M.O	T.A	M.O	T.A	U	p
Υποδεικνύω ξεκάθαρα τα βήματα κάθε στρατηγικής προτού την εφαρμόσουν οι μαθητές.	1,48	,559	1,84	,718	1607,000	,003
Αρχικά, οι μαθητές μου εξασκούνται με καθοδηγούμενο τρόπο και σταδιακά εφαρμόζουν τη στρατηγική ανεξάρτητα.	1,68	,606	2,08	,783	1608,500	,003
Δίνω πολλαπλές ευκαιρίες στους μαθητές να εφαρμόσουν τις στρατηγικές που έμαθαν	1,43	,528	1,81	,614	1504,500	,000
Υποδεικνύω στους μαθητές μου πώς να χρησιμοποιούν σε συνδυασμό τις παραπάνω στρατηγικές	1,81	,670	2,20	,671	1563,000	,001

Κεφάλαιο 8: Επαγωγική στατιστική ανάλυση – Επιπλέον συσχετίσεις

8.1 Συσχέτιση άξονα Γ με άξονα Δ: Στρατηγικές που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και στρατηγικές που χρησιμοποιούν

Οι υποθέσεις για τη συσχέτιση των παραπάνω παραγόντων διαμορφώνονται ως εξής:

H_0 : Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί» οφείλονται στο σφάλμα δειγματοληψίας, δηλαδή σε άλλους παράγοντες και όχι στο ότι γνωρίζουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

H_1 : Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί», οφείλονται στο ότι γνωρίζουν τις στρατηγικές, άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Για την ανίχνευση των παραπάνω στατιστικά σημαντικών διαφορών χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney και για τα περιγραφικά χαρακτηριστικά το κριτήριο t-test.

Παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα διαπιστώνεται σημαντική συσχέτιση των περισσότερων από τις στρατηγικές που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί με τη συχνότητα με την οποία τις χρησιμοποιούν. Συγκεκριμένα, για τις στρατηγικές της χρήσης οπτικών βοηθημάτων, της πρόβλεψης για το θέμα του κειμένου, της προεπισκόπησης, των αυτοερωτήσεων, της παράφρασης, των κωδικοποιήσεων, της K-W-L, και της νοερής απεικόνισης παρατηρείται ότι όσοι εκπαιδευτικοί τις γνωρίζουν τις χρησιμοποιούν περισσότερο συχνά σε σχέση με εκείνους που δήλωσαν ότι δεν τις γνωρίζουν.

- Χρήση οπτικών οργανωτών (π.χ σχεδιαγράμματα): $U(109,24)=607,500$, $p=,000$
- Στρατηγική της πρόβλεψης για το θέμα του κειμένου: $U(62,71)=1666,500$, $p=,008$
- Προεπισκόπηση του κειμένου πριν την ανάγνωση: $U(53,80)=1562,000$, $p=,006$
- Η στρατηγική των αυτοερωτήσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης:
 $U(57,76)=1395,500$, $p=,000$
- Παράφραση του κειμένου από τον αναγνώστη: $U(61,72)=1780,000$, $p=,027$

- Χρήση κωδικοποιήσεων μέσα στο κείμενο από τον μαθητή: $U(44,89)=1188,000$, $p=,000$
- Στρατηγική K-W-L: $U(26,107)=848,000$, $p=,001$
- Καθοδηγούμενη νοερή απεικόνιση των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο: $U(75,58)=1632,500$, $p=,007$

Πίνακας 8.1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και το κατά πόσο τις χρησιμοποιούν.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί		Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
		Μ.Ο	Τ.Α	U	p
Χρήση οπτικών οργανωτών (π.χ σχεδιαγράμματα)	ΝΑΙ	2,02	,745	607,500	,000
	ΟΧΙ	2,88	,850		
Στρατηγική της πρόβλεψης για το θέμα του κειμένου	ΝΑΙ	1,47	,593	1666,500	,008
	ΟΧΙ	1,77	,680		
Προεπισκόπηση του κειμένου πριν την ανάγνωση	ΝΑΙ	2,02	,796	1562,000	,006
	ΟΧΙ	2,42	,808		
Η στρατηγική των αυτοερωτήσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης	ΝΑΙ	2,14	,693	1395,500	,000
	ΟΧΙ	2,68	,770		
Παράφραση του κειμένου από τον αναγνώστη	ΝΑΙ	1,30	,460	1780,000	,027
	ΟΧΙ	1,51	,581		
Χρήση κωδικοποιήσεων μέσα στο κείμενο	ΝΑΙ	2,05	,806	1188,000	,000

από τον μαθητή	OXI	2,70	,934		
Στρατηγική K-W-L	NAI	2,08	,744	848,000	,001
	OXI	2,73	,886		
Καθοδηγούμενη νοερή απεικόνιση των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο	NAI	1,83	,724	1632,500	,007
	OXI	2,17	,729		

8.2 Συσχέτιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ωφέλεια των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (άξονας B2) σε σχέση με τις στρατηγικές που γνωρίζουν (άξονας Γ).

Οι υποθέσεις για τη συσχέτιση των παραπάνω παραγόντων διαμορφώνονται ως εξής:

H₀: Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί» οφείλονται στο σφάλμα δειγματοληψίας, δηλαδή σε άλλους παράγοντες και όχι στο ότι πιστεύουν ότι οι στρατηγικές υποβοηθούν πάρα πολύ τους μαθητές στην αναγνωστική κατανόηση, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

H₁: Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί», οφείλονται στο ότι πιστεύουν πως οι στρατηγικές υποβοηθούν πάρα πολύ τους μαθητές στην αναγνωστική κατανόηση, άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Για να απαντηθεί το παραπάνω ερώτημα ήταν αναγκαίο να δημιουργηθεί μία επιπλέον μεταβλητή. Η μεταβλητή που δημιουργήθηκε αφορούσε εκείνους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στο ερώτημα B2 «Κατά πόσο πιστεύετε ότι βοηθούν οι στρατηγικές αναγνωστικής τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση» απάντησαν «πάρα πολύ». Θεωρήθηκε σημαντικό να γίνει συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και των απόψεών τους για τη συνεισφορά των στρατηγικών σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να συσχετιστούν οι αντιλήψεις με τις γνώσεις τους.

Για τον έλεγχο των στατιστικά σημαντικών διαφορών του παραπάνω ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 . Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης βοηθούν «πάρα πολύ» την κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, γνωρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τη στρατηγική των οπτικών βοηθημάτων (93%), τη στρατηγική της πρόβλεψης (54,9%) καθώς και τη στρατηγική των ερωτήσεων με μεθοδικότητα (85,9%). Αντίθετα, στρατηγικές που είναι λιγότερο γνωστές, όπως είναι η SQR (12,7%) και η K-W-L (26,8%), είναι άγνωστες στους περισσότερους εκπαιδευτικούς, παρά τη συμφωνία τους σε μεγάλο βαθμό στο ερώτημα B2 για τα οφέλη της εφαρμογής στρατηγικών.

- Χρήση οπτικών οργανωτών (π.χ σχεδιαγράμματα): $\chi^2(1)=12,468$, $p=,000$
- Στρατηγική της πρόβλεψης για το θέμα του κειμένου: $\chi^2(1)=4,230$, $p=,040$
- Χρήση ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό με μεθοδικότητα: $\chi^2(1)=5,324$, $p=,021$
- Στρατηγική SQR: $\chi^2(1)=3,896$, $p=,048$
- Στρατηγική K-W-L: $\chi^2(1)=5,037$, $p=,025$

Πίνακας 8.2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αναλογία με τις αντιλήψεις τους για την ωφέλεια των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Δήλωση εκπαιδευτικών ότι οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης βοηθούν «πάρα πολύ» τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση		NAI	OXI	ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
				x ²	df	p
Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί	Χρήση οπτικών οργανωτών (π.χ σχεδιαγράμματα)	93%	69,4%	12,468	1	,000
		7%	30,6%			
Στρατηγική της πρόβλεψης για το θέμα του κειμένου	NAI	54,9%	37,1%	4,230	1	,040
	OXI	45,1%	62,9%			
Χρήση ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό με μεθοδικότητα	NAI	85,9%	69,4%	5,324	1	,021
	OXI	14,1%	30,6%			
Στρατηγική SQR	NAI	12,7%	3,2%	3,896	1	,048
	OXI	87,3%	96,8%			
Στρατηγική K-W-L	NAI	26,8%	11,3%	5,037	1	,025
	OXI	73,2%	88,7%			

8.3 Συσχέτιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ωφέλεια των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (άξονας B2), σε σχέση με το ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν τελικά στη διδασκαλία τους και πόσο συχνά (άξονας Δ).

Οι υποθέσεις για τη συσχέτιση των παραπάνω παραγόντων διαμορφώνονται ως εξής:

H₀: Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί» οφείλονται στο σφάλμα δειγματοληψίας, δηλαδή σε άλλους παράγοντες και όχι στο ότι πιστεύουν ότι οι στρατηγικές υποβοηθούν πάρα πολύ τους μαθητές στην αναγνωστική κατανόηση, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

H₁: Οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί», οφείλονται στο ότι πιστεύουν πως οι στρατηγικές υποβοηθούν πάρα πολύ τους μαθητές στην αναγνωστική κατανόηση, άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Για τον έλεγχο της συσχέτισης των παραπάνω μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η επιπλέον μεταβλητή που δημιουργήθηκε και για τις ανάγκες του προηγούμενου ερωτήματος. Συγκεκριμένα, συσχετίστηκαν οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερώτημα B2 ότι οι στρατηγικές βοηθούν «πάρα πολύ» τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με το πόσο συχνά χρησιμοποιούν κάθε στρατηγική. Για να πραγματοποιηθεί η παραπάνω συσχέτιση χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney και για τα περιγραφικά αποτελέσματα το κριτήριο t-test.

Ο στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι τις περισσότερες πρακτικές (συγκεκριμένα 11 από τις 19 σε όλες τις φάσεις της ανάγνωσης), οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δήλωσαν ότι οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης βοηθούν «πάρα πολύ» την κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τις χρησιμοποιούν συχνότερα με μεγάλη διαφορά στον μέσο όρο.

- Πριν την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να συνδέσει το θέμα του κειμένου με κάποιες εμπειρίες του ή με προηγούμενες γνώσεις του: $U(71,62)=1700,500$, $p=,010$

- Πριν την ανάγνωση: Ζητάω από τον μαθητή να κάνει πρόβλεψη για το θέμα του κειμένου κοιτάζοντας τον τίτλο του, τις εικόνες ή λέξεις – κλειδιά: $U(71,62)=1371,500$, $p=,000$
- Πριν την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να κάνει μία σύντομη επισκόπηση του κειμένου, προκειμένου να αναδυθούν ερωτήσεις και να θέσουμε έναν σκοπό πριν την έναρξη της ανάγνωσης: $U(71,62)=1664,500$, $p=,010$
- Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Θέτω στον μαθητή ερωτήσεις που η απάντησή τους βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο σημείο του κειμένου: $U(71,62)=1677,500$, $p=,008$
- Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Ενθαρρύνω τον μαθητή να σταματά την ανάγνωση για να θέσει αυτοερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο: $U(71,62)=1662,000$, $p=,009$
- Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Διδάσκω στον μαθητή πώς να αναζητεί την κύρια ιδέα του κειμένου: $U(71,62)=1397,500$, $p=,000$
- Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Ενθαρρύνω τον μαθητή να διατυπώσει το κείμενο με δικά του λόγια: $U(71,62)=1616,000$, $p=,002$
- Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Ζητάω από τον μαθητή να κρατά σημειώσεις, να υπογραμμίζει ή να σημειώνει τα πιο σημαντικά: $U(71,62)=1526,500$, $p=,001$
- Μετά την ανάγνωση: Ζητάω από τον μαθητή να κάνει περίληψη του κειμένου: $U(71,62)=1589,000$, $p=,001$
- Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να δημιουργήσει νοερές εικόνες των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο: $U(71,62)=1603,500$, $p=,003$
- Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Βοηθώ τον μαθητή να παρακολουθεί πόσο επιτυχής είναι η κατανόησή του και να αυτορυθμίζεται: $U(71,62)=1635,500$, $p=,003$

Πίνακας 8.3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ωφέλεια εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σε σχέση με το ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν τελικά και πόσο συχνά.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί		Δήλωση των εκπαιδευτικών ότι οι στρατηγικές βοηθούν «πάρα πολύ»		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	U	p
Πριν την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να συνδέσει το θέμα του κειμένου με κάποιες εμπειρίες του ή με προηγούμενες γνώσεις του.	M.O	1,63	1,89	1700,500	,010
	T.A	,638	,546		
Πριν την ανάγνωση: Ζητάω από τον μαθητή να κάνει πρόβλεψη για το θέμα του κειμένου κοιτάζοντας τον τίτλο του, τις εικόνες ή λέξεις – κλειδιά.	M.O	1,41	1,89	1371,500	,000
	T.A	,550	,680		
Πριν την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να κάνει μία σύντομη επισκόπηση του κειμένου, προκειμένου να αναδυθούν ερωτήσεις και να θέσουμε έναν σκοπό πριν την έναρξη της ανάγνωσης.	M.O	2,08	2,47	1664,500	,010
	T.A	,770	,844		
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Θέτω στον μαθητή ερωτήσεις που η απάντησή τους βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο σημείο του κειμένου	M.O	1,58	1,89	1677,500	,008
	T.A	,552	,680		
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Ενθαρρύνω τον μαθητή να σταματά την ανάγνωση για να θέσει αυτοερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο.	M.O	2,28	2,65	1662,000	,009
	T.A	,831	,680		
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Διδάσκω	M.O	1,62	2,08	1397,500	,000

στον μαθητή πώς να αναζητεί την κύρια ιδέα του κειμένου.	T.A	,641	,660		
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Ενθαρρύνω τον μαθητή να διατυπώσει το κείμενο με δικά του λόγια.	M.O	1,28	1,56	1616,000	,002
	T.A	,484	,562		
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Ζητάω από τον μαθητή να κρατά σημειώσεις, να υπογραμμίζει ή να σημειώνει τα πιο σημαντικά.	M.O	1,63	2,00	1526,500	,001
	T.A	,741	,653		
Μετά την ανάγνωση: Ζητάω από τον μαθητή να κάνει περίληψη του κειμένου.	M.O	1,75	2,08	1589,000	,001
	T.A	,648	,581		
Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να δημιουργήσει νοερές εικόνες των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο.	M.O	1,80	2,18	1603,500	,003
	T.A	,710	,736		
Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Βοηθώ τον μαθητή να παρακολουθεί πόσο επιτυχής είναι η κατανόησή του και να αυτορυθμίζεται	M.O	1,82	2,16	1635,500	,003
	T.A	,617	,658		

Στο επόμενο κεφάλαιο θα συζητηθούν, θα σχολιαστούν και θα αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας σε σχέση με τους αρχικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, θα τονιστεί η σημασία και οι προεκτάσεις των ευρημάτων καθώς και οι θεωρητικές και πρακτικές επιπτώσεις τους. Παράλληλα, θα γίνει συγκριθούν τα αποτελέσματα με άλλες σχετικές έρευνες πάνω στο θέμα.

Κεφάλαιο 9: Συζήτηση

Το δείγμα των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 133 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν στον νομό Δωδεκανήσου. Στην πλειονότητά τους ήταν γυναίκες, έως 40 ετών, με μικρή διδακτική εμπειρία, έως 10 έτη και οι περισσότεροι κατείχαν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο. Επίσης, η πλειονότητα έχει επιμορφωθεί είτε κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών είτε μετέπειτα στην ειδική αγωγή. Σε θέματα ανάγνωσης φαίνεται να είναι επιμορφωμένοι περίπου οι μισοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Σε σχέση με τους παράγοντες και τον βαθμό επιρροής του καθενός για την ομαλή λειτουργία της ανάγνωσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν την ορθή αντίληψη ότι όλοι οι αναφερόμενοι παράγοντες που παρουσιάζονταν στο ερωτηματολόγιο επηρεάζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα της αναγνωστικής διαδικασίας. Φαίνεται να έχουν αντιληφθεί ότι η επιτυχία της κατανόησης απαιτεί την ενορχήστρωση πολλών και διαφορετικών γνωστικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως τονίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (NICHHD, 2000, Oakhill, et.al, 2015).

Περισσότερη βαρύτητα φαίνεται να αποδίδουν στην εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών, δήλωση που δεν μπορούμε να την ερμηνεύσουμε θετικά με βεβαιότητα, εφόσον υπάρχει η πιθανότητα οι συμμετέχοντες να είναι επηρεασμένοι από τη θεματολογία της έρευνας και γι' αυτό να τόνισαν ιδιαίτερα την επιρροή του συγκεκριμένου παράγοντα. Μετέπειτα, δείχνουν ότι θεωρούν σημαντικό τον παράγοντα της αναγνωστικής ευχέρειας, εύρημα που συμβαδίζει με τα αποτελέσματα της μεταανάλυσης των Gersten, et.al. (2020), οι οποίοι διαπίστωσαν τη βαρύτητα που αποδίδουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην αναγνωστική ευχέρεια και στην αποκωδικοποίηση. Ως λιγότερο σημαντικές δεξιότητες κρίνουν την ικανότητα διεξαγωγής συμπερασμάτων και της δεξιότητας των μαθητών να αντιλαμβάνονται πότε η κατανόησή τους είναι ανεπαρκής, κατακτήσεις που δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, και ο ρόλος των κινήτρων φαίνεται να περιθωριοποιείται, ο οποίος σχετίζεται άμεσα με την αυτοεικόνα του μαθητή και αποκτά ιδιαίτερα αξία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι έχουν βιώσει επαναλαμβανόμενες αποτυχίες και αδυναμία αναγνωστικών εμπειριών (Woolley, 2011), επομένως θα έπρεπε να αποδίδονταν μεγαλύτερη αξία από τους εκπαιδευτικούς για όλους τους μαθητές πόσο μάλλον για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Όλες οι παραπάνω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν έντονη συνάφεια με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Συγκεκριμένα, δε φαίνεται να επηρεάζονται από τα χρόνια διδακτικής τους εμπειρίας, ούτε από την κατάρτισή τους στην ειδική αγωγή αλλά ούτε και την επιπλέον επιμόρφωσή τους σε θέματα ανάγνωσης. Μία στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε μονάχα στον παράγοντα της αναγνωστικής ευχέρειας, ο οποίος φαίνεται να θεωρείται περισσότερο σημαντικός από εκπαιδευτικούς που κατέχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών ή/και κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο.

Ως προς την ωφέλεια των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να αντιλαμβάνεται σε μεγάλο βαθμό τη σημαντικότητά τους, εφόσον ελάχιστοι είναι εκείνοι που δήλωσαν ότι επηρεάζουν λίγο ή καθόλου την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην κατανόηση. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της Gibson, στην οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος να βελτιωθεί η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών (Gibson, 2009). Η αντίληψή τους αυτή φαίνεται να έχει θετική συσχέτιση με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ανάγνωσης αλλά και με τα έτη εμπειρίας τους στην εκπαίδευση, εφόσον ο υψηλότερος μέσος όρος παρατηρήθηκε στα περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας (31-40). Οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και η κατάρτισή τους σε θέματα ειδικής αγωγής δε φαίνεται να επηρεάζουν την αντίληψή τους ως προς τη σημαντικότητά τους για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης.

Ωστόσο, η θετικότερη αντίληψη των εκπαιδευτικών για το πόσο βοηθητικές μπορεί να γίνουν οι στρατηγικές στη βελτίωση δεξιοτήτων κατανόησης των μαθητών δε δείχνει να επηρεάζει σημαντικά και να αυξάνει το πλήθος των στρατηγικών που γνωρίζουν. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης έδειξαν ότι παρ' όλο που κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στη μεγάλη βοήθεια των στρατηγικών, μόνο σε τρεις στρατηγικές εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και μάλιστα σε στρατηγικές που είναι κοινότοπες (χρήση οπτικών οργανωτών, πρόβλεψη για το θέμα του κειμένου πριν την έναρξη της ανάγνωσης, ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό με μεθοδικότητα), ενώ σε στρατηγικές όπως είναι η SQR και η K-W-L, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που τις γνωρίζουν και ταυτόχρονα δήλωσαν ότι πιστεύουν στη μεγάλη βοήθεια των στρατηγικών είναι πολύ μικρός. Παράλληλα όμως, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στη μεγάλη ωφελιμότητα των στρατηγικών, τις χρησιμοποιούν συχνότερα στη διδακτική τους.

Οι δημοφιλέστερες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στο δείγμα των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας είναι οι ευρύτερα γνωστές, όπως η χρήση οπτικών οργανωτών, η αναζήτηση της κύριας ιδέας του κειμένου, οι ερωτήσεις εκ μέρους του εκπαιδευτικού με μεθοδικότητα και η σύνταξη περίληψης, γεγονός που μας βάζει σε σκέψεις για το κατά πόσο η χρήση τους προκύπτει από την επίγνωση της επιστημονικής έρευνας πάνω στο θέμα αλλά και κατά πόσο χρησιμοποιούνται συνειδητά από τον εκπαιδευτικό. Λιγότερο δημοφιλείς στρατηγικές είναι και οι αντικειμενικά λιγότερο γνωστές, όπως η SQR, η QAR και η K-W-L, οι οποίες είναι πιο εξειδικευμένες και απαιτούν επιστημονική προσέγγιση και μελέτη της ανάγνωσης.

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης δε φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους στην εκπαίδευση. Παρατηρήθηκαν κάποιες στατιστικά σημαντικές μικροδιαφορές στη στρατηγική QAR, την οποία φαίνεται να γνωρίζουν περισσότερο εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια εμπειρίας (21-30) και στη στρατηγική της παράφρασης, που φαίνεται ότι τη γνωρίζουν περισσότερο εκπαιδευτικοί με μικρή εμπειρία, όμως στις υπόλοιπες 11 στρατηγικές που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σε σχέση με τις επιπλέον σπουδές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι τη στρατηγική της παράφρασης τη γνωρίζουν περισσότερο εκπαιδευτικοί που κατέχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών ή/και μεταπτυχιακό τίτλο. Επίσης, η γνώση της στρατηγικής των κωδικοποιήσεων συσχετίστηκε σημαντικά με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Για τις υπόλοιπες στρατηγικές ωστόσο δε φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση με το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος.

Αναζητώντας διαφορές ανάμεσα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και στις γνώσεις τους πάνω στις στρατηγικές φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη στρατηγική της περίληψης και των αυτοερωτήσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, εφόσον οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν αυτές τις στρατηγικές είναι περισσότεροι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που τις γνωρίζουν αλλά δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση, όμως και πάλι η συσχέτιση παρατηρείται σε μόνο δύο στρατηγικές, οπότε δε θα ήταν επιστημονικά ορθό να προβούμε σε γενικεύσεις.

Συνεχίζοντας, σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ανάγνωσης φαίνεται ότι για περισσότερες στρατηγικές υπάρχει σημαντική συσχέτιση.

Συγκεκριμένα, τη στρατηγική των αυτοερωτήσεων, τη στρατηγική SQR, τη στρατηγική των κωδικοποιήσεων και την K-W-L τη γνωρίζουν περισσότερο εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα ανάγνωσης, εύρημα αρκετά σημαντικό, διότι οι συγκεκριμένες στρατηγικές είναι και οι λιγότερο γνωστές, επομένως μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα ανάγνωσης δίνουν έμφαση στον άξονα της αναγνωστικής κατανόησης και όχι μόνο στη διδακτική της αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής ευχέρειας.

Οι γνώσεις στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντικό άξονα και για έναν παραπάνω λόγο. Η επαγωγική ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των στρατηγικών που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και της συχνότητας που τις χρησιμοποιούν. Συγκεκριμένα, σε 8 από τις 13 στρατηγικές που περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που τις γνωρίζουν τις εφαρμόζουν συχνότερα στη διδασκαλία τους, αναγνωρίζοντας προφανώς τη χρησιμότητα και την ωφελιμότητά τους.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, συχνότερα από όλες τις στρατηγικές φαίνεται να χρησιμοποιείται η στρατηγική της παράφρασης του κειμένου από τον μαθητή. Η αναδιήγηση αυτή που ενθαρρύνεται είναι μία κατάκτηση που πρέπει να πετύχουν οι μαθητές και θεωρείται μία βασική δεξιότητα των αναγνωστών, ανώτερου επιπέδου που υποβοηθά την κατανόηση σε μεγάλο βαθμό (Harvey & Goudvis, 2013). Οι ερωτήσεις όμως που θέτονται από τον εκπαιδευτικό είναι περισσότερο επιφανειακές, αφού προτιμώνται ερωτήσεις που η απάντησή τους βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο σημείο του κειμένου και περισσότερο σπάνια τίθενται ερωτήσεις σύνοψης και συμπερασματικές. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ακόμα και οι επιφανειακές ερωτήσεις είναι σημαντικές, εφόσον βοηθούν τη μνήμη, όμως θα πρέπει να συνοδεύονται από ερωτήσεις ανώτερου επιπέδου για να αναδεικνύεται η σκέψη του μαθητή και να χρησιμοποιείται ενεργητικά η γνώση (Harvey & Goudvis, 2013). Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι αρκετά συχνά ενθαρρύνονται στρατηγικές, όπως είναι το να κρατά ο μαθητής σημειώσεις και να κάνει υπογραμμίσεις (κάτι που βοηθά τους μαθητές να επιλέγουν, να οργανώνουν, να συνοψίζουν και διευκολύνει σημαντικά την αποθήκευση και ανάκτηση των πληροφοριών) (Bouchard, 2005), όπως επίσης και το να αναζητεί την κύρια ιδέα του κειμένου. Σπανιότερα, εφαρμόζονται στρατηγικές όπως είναι η χρήση κωδικοποιήσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, τα φύλλα εργασίας που καθοδηγούν τους μαθητές με συγκεκριμένες ερωτήσεις, η στρατηγική QAR καθώς και οι αυτοερωτήσεις.

Οι περισσότερες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε αυτό το στάδιο της ανάγνωσης είναι κοινότοπες, αυθόρμητες και αναμενόμενες, που περισσότερο αποβλέπουν στο να ελέγξουν την επιτυχία της κατανόησης και όχι στο να διδάξουν τον τρόπο που μπορούν οι μαθητές να οδηγηθούν στην κατανόηση των όσων διαβάζουν, διαπίστωση την οποία αναφέρει και η Τζιβνίκου (2019). Παράλληλα, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα αποδεικνύουν το ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δε γνωρίζει μία μεγάλη γκάμα στρατηγικών που θα τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή αλλά και γενικότερα στις διαφορετικές συνθήκες μέσα στην τάξη χρησιμοποιώντας μεθοδικότητα και επιστημονικότητα.

Συνεχίζοντας, μετά το πέρας της ανάγνωσης, η ανάλυση έδειξε ότι η σύνταξη περίληψης εφαρμόζεται συχνότερα σε σχέση με την αμοιβαία διδασκαλία. Ωστόσο, και οι δύο στρατηγικές δεν επιλέγονται συστηματικά από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα η στρατηγική της αμοιβαίας διδασκαλίας, θα έδινε στους μαθητές πιο ενεργητικό ρόλο, ανανεώνοντας τη διδακτική και δίνοντας πιο παιγνιώδη μορφή στη διδασκαλία, κάτι που θα ενίσχυε τα κίνητρα και τη διάθεση των μαθητών με δυσκολίες, αλλά και θα τους έδινε πιο ενεργητικό ρόλο βελτιώνοντας έτσι την απόδοση νοήματος (Pilten, 2016, Palincsar & Brown, 1984). Τα αποτελέσματά μας έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα της Cekiso (2017), η οποία διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο διαδραστικές στρατηγικές, όπως η ανάγνωση σε ζεύγη ή η ομαδική ανάγνωση. Όμως, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η έρευνά της είχε εξαιρετικά περιορισμένο δείγμα (μόνο 9 εκπαιδευτικοί).

Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, αρκετά συχνά εφαρμόζονται οι στρατηγικές της αυτορρύθμισης και της νοερής απεικόνισης των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο. Σπανιότερα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν οπτικά βοηθήματα, όπως επίσης ακόμα πιο σπάνια εφαρμόζουν τη στρατηγική K-W-L, πρακτικές ιδιαίτερα βοηθητικές για τα πληροφοριακά κείμενα. Καμία όμως από τις παραπάνω στρατηγικές δεν εφαρμόζεται συστηματικά από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Ως μη αναμενόμενο αποτέλεσμα ήταν η στρατηγική των οπτικών βοηθημάτων, η οποία λόγω του ότι λειτουργεί ως βοήθημα στη μνήμη και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείψεις στη συγκεκριμένη λειτουργία (Woolley, 2011), αναμέναμε ότι θα χρησιμοποιούνταν περισσότερο συχνά από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Θετική έκπληξη αποτέλεσε η στρατηγική της νοερής απεικόνισης, η οποία ενθαρρύνεται συχνά από τους περισσότερους συμμετέχοντες, όπως επίσης και η στρατηγική της αυτορρύθμισης, η οποία προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στους μαθητές, εφόσον τους οδηγεί σταδιακά στην ανεξαρτησία.

Σε σχέση με το ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν συχνότερα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, οι έρευνες των Klingner, et.al (2010) αλλά και της Ness (2008-2009) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα. Η στρατηγική της πρόβλεψης, οι ερωτήσεις εκ μέρους τους εκπαιδευτικού και η περίληψη προτιμώνται με μεγαλύτερη συχνότητα. Μόνο η σύνδεση του θέματος του κειμένου με τις εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών δε φαίνεται να ενθαρρύνεται τόσο συχνά από το δείγμα των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της Ness (2008-2009) που φάνηκε να χρησιμοποιείται πιο συχνά ως πρακτική αναγνωστικής κατανόησης.

Αυτό που αξίζει να παρατηρηθεί σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής των στρατηγικών τόσο πριν, όσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ανάγνωση είναι το ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση πολλών πρακτικών με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ανάγνωσης και όχι τόσο σε σχέση με τη γενικότερη επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής. Εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση φαίνεται ότι χρησιμοποιούν συχνότερα περισσότερες στρατηγικές και μάλιστα στρατηγικές λιγότερο γνωστές, όπως είναι η QAR, η K-W-L, η αμοιβαία διδασκαλία, η στρατηγική των αυτοερωτήσεων, οι στρατηγικές αυτορρύθμισης, κλπ. Οι Πολίτη – Γεωργούση και Καραμπρατζάκη σε σχετική έρευνά τους το 2019, κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο παραδοσιακές στρατηγικές, ενώ οι πιο εξειδικευμένες σχετίζονται με την επιμόρφωσή τους και με τη διδακτική τους εμπειρία. Στην παρούσα έρευνα δε φάνηκε να υπάρχει έντονη συσχέτιση με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών παρά μόνο με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ανάγνωσης.

Περνώντας τώρα στα αποτελέσματα σχετικά με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες εφαρμόζονται οι περισσότερες από τις στρατηγικές, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό τις εφαρμόζουν με ορθό τρόπο. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν να παρακολουθούν τις δεξιότητες των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση, πρακτική σημαντική εάν αυτή συνδυάζεται με προσαρμογή των μεθόδων και των στρατηγικών τους. Παράλληλα, φαίνεται να προσπαθούν να αυξήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους για την ανάγνωση, χρησιμοποιώντας εικόνες ή βίντεο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύσσει συνεχώς κίνητρα στους μαθητές του, αφού αυτά είναι που θα τους ωθήσουν να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις, να ανακαλύψουν προσωπική σημασία στη διαδικασία και να υπάρξει μία εγγενής δέσμευση, για να επιτευχθεί μακροπρόθεσμη, συνεχής και οικειοθελής εμπλοκή του μαθητή με την ανάγνωση (Miller & Faircloth, 2009). Επίσης, τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι παρέχουν πολλές ευκαιρίες στους μαθητές τους να εφαρμόσουν τις στρατηγικές που έμαθαν και επιπλέον υποδεικνύουν ξεκάθαρα τα βήματα της κάθε στρατηγικής. Διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με τις ανάγκες, όπως διαπίστωσε και η έρευνα της Gibson (2009) και προσφέρουν ποικιλία στα κείμενα, για να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στο επίπεδο του κάθε μαθητή. Δείχνουν αρκετά πρόθυμοι να δεχθούν εναλλακτικές απαντήσεις από τους μαθητές τους και τους βοηθούν σε μεγάλο βαθμό να γίνουν σταδιακά ανεξάρτητοι. Οι στρατηγικές που επιλέγουν δεν απευθύνονται πάντα στο σύνολο των μαθητών της τάξης, αλλά περισσότερο στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Όλες οι παραπάνω προϋποθέσεις, φανερώνουν αισιόδοξα αποτελέσματα, εφόσον ο μέσος όρος κυμαίνεται ανάμεσα στο «πάντα» και το «συχνά» με μικρές αποκλίσεις. Αυτό δείχνει ότι όποια στρατηγική κι αν εφαρμόσουν την εφαρμόζουν συνειδητά τις περισσότερες φορές, προσπαθώντας πράγματι να βελτιώσουν τις δεξιότητες των μαθητών. Σημαντικό είναι να υποδεικνύουν ξεκάθαρα τα βήματα της κάθε στρατηγικής, για να μπορεί ο μαθητής να απομνημονεύσει τον τρόπο και να κατανοήσει τα οφέλη από αυτό που κάνει, κάτι που φαίνεται να το κάνουν σε μεγάλο βαθμό, διότι ο μέσος όρος είναι υψηλός σε αυτήν την ερώτηση.

Και σε αυτόν τον άξονα που αφορά τις προϋποθέσεις εφαρμογής των στρατηγικών διαπιστώνεται ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση της συχνότητας με την οποία εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί «καταλληλότερες» προϋποθέσεις στην εφαρμογή στρατηγικών με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ανάγνωσης, ενώ αντίθετα δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής.

Η βασικότερη αναγκαιότητα επομένως που αναδύεται μετά τη μελέτη των αποτελεσμάτων είναι η ανάγκη εξειδικευμένων μαθημάτων στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή κατά τη διάρκεια κάποιας επιπλέον επιμόρφωσης μετά το πέρας των σπουδών τους σχετικά με την ανάγνωση και την ανάδυση δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης. Το γεγονός ότι δεν ανεβρέθηκε καμία θετική συσχέτιση των αντιλήψεων, των γνώσεων, των πρακτικών αναγνωστικής κατανόησης αλλά και των προϋποθέσεων κάτω από τις οποίες τις εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής, ίσως αποτελεί ένδειξη ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης στην Ελλάδα δε δίνουν μεγάλη έμφαση στον ρόλο και τη διδασκαλία των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, κάτι που η διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζει εδώ και χρόνια.

Παρά όμως τις ανάγκες που προκύπτουν, τα αποτελέσματα παραμένουν αισιόδοξα, εφόσον σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δείχνουν σε γενικές γραμμές ενήμεροι, ευαισθητοποιημένοι αλλά και πρόθυμοι να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη βελτίωση των αδυναμιών τους. Αν όχι πάντα, αρκετά συχνά φροντίζουν να τους παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη έστω και με πιο συνηθισμένες και απλές στρατηγικές. Η πραγματικότητα εξάλλου της τάξης είναι τόσο απαιτητική που είναι ανέφικτο να εφαρμόζονται όλες οι προϋποθέσεις κάθε φορά, επομένως ακόμα κι αν υπάρχει στοχευμένη προσπάθεια βελτίωσης των αναγνωστικών δεξιοτήτων τους στα περισσότερα μαθήματα είναι κέρδος όχι μόνο για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες αλλά για όλη την τάξη. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πεδίο θα τους βοηθούσε στο να επιλέγουν πιο εύστοχα τις στρατηγικές και να δομούν με σαφήνεια, εγκυρότητα και επιστημονικότητα το εξατομικευμένο πρόγραμμα των παιδιών, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά εν συντομία στο θέμα και στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, στα βασικότερα συμπεράσματα καθώς και στο πόρισμα των όσων έχουν γραφτεί έως τώρα. Παράλληλα, θα τονιστεί η συμβολή του έργου σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, θα επισημανθούν οι περιορισμοί της έρευνας, τυχόν αδυναμίες και ο ρόλος τους στα αποτελέσματα. Επιπλέον, θα διατυπωθούν προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 10: Συμπεράσματα

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών που αντιμετωπίζει σήμερα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει και δυσκολίες κατανόησης γραπτού λόγου. Η δεξιότητα ωστόσο της αναγνωστικής κατανόησης αναδεικνύεται ως μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες της σύγχρονης κοινωνίας, για να μπορούν οι μαθητές όχι μόνο να ανταπεξέλθουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις αλλά και για να καταξιωθούν κοινωνικά. Ο εκπαιδευτικός αν μη τι άλλο, προκειμένου να βοηθήσει όλους τους μαθητές και ειδικά τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι χρειάζονται περισσότερο κατάλληλα υποστήριξη, οφείλει να δομήσει εξατομικευμένα προγράμματα, που να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και αδυναμίες τους, με γνώμονα να ενισχύονται διαρκώς όλες εκείνες οι δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν ανεξάρτητα και ευέλικτα στις ανάγκες της κοινωνίας και στις προσωπικές τους επιδιώξεις.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις, τις γνώσεις αλλά και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Η έρευνα διενεργήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε μόνο κλειστού τύπου ερωτήσεις και διανεμήθηκε αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής. Κριτήριο ήταν να υπηρετούν σε γενικά σχολεία του νομού Δωδεκανήσου. Οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 133 σε αριθμό.

Τα βασικότερα συμπεράσματα που αναδείχθηκαν από τη διενέργεια της παρούσας έρευνας είναι τα παρακάτω:

10.1 Ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών:

- Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται τον σημαντικό ρόλο πολλαπλών παραγόντων στην επιτυχία της αναγνωστικής κατανόησης, αναδεικνύοντας ως κυριότερο παράγοντα αυτόν της αναγνωστικής ευχέρειας. Οι αντιλήψεις τους αυτές δεν παρουσιάζουν καμία συσχέτιση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.
- Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη μεγάλη ωφέλεια της εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, χωρίς

ωστόσο αυτή τους η αντίληψη να αυξάνει τον αριθμό των στρατηγικών που γνωρίζουν. Όμως, η θετική τους αντίληψη για τις στρατηγικές επηρεάζει τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν στη διδακτική τους αυτές που γνωρίζουν. Επιπλέον, η αναγνώριση της ωφελιμότητας των στρατηγικών σχετίζεται στενά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ανάγνωσης.

10.2 Ως προς τις γνώσεις των εκπαιδευτικών:

- Οι στρατηγικές που γνωρίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι και οι αντικειμενικά περισσότερο γνωστές (οπτικοί οργανωτές, αναζήτηση της κύριας ιδέας του κειμένου, ερωτήσεις εκ μέρους του εκπαιδευτικού με μεθοδικότητα, σύνταξη περίληψης). Εντοπίστηκαν συσχετίσεις με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και με τα χρόνια διδακτικής τους εμπειρίας μονάχα σε ελάχιστες στρατηγικές κι έτσι θα ήταν άτοπο να γενικεύσουμε τον συγκεκριμένο συσχετισμό. Σημαντική διαφοροποίηση παρατηρήθηκε μεταξύ της γνώσης εξειδικευμένων στρατηγικών (SQR, K-W-L, αυτοερωτήσεις, κωδικοποιήσεις) και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ανάγνωσης. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι η γνώση στρατηγικών αυξάνει τη συχνότητα εφαρμογής τους.

10.3 Ως προς τις πρακτικές των εκπαιδευτικών:

- Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι η στρατηγική της πρόβλεψης, της παράφρασης, οι απλές επιφανειακές ερωτήσεις με αφορμή το κείμενο, οι σημειώσεις – υπογραμμίσεις και οι στρατηγικές αυτορρύθμισης. Παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση της συχνότητας εφαρμογής στρατηγικών με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ανάγνωσης.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές συνειδητοποιημένα με ορθό τρόπο. Συγκεκριμένα, φαίνεται να τις χρησιμοποιούν περισσότερο για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, διαφοροποιώντας τη διδασκαλία τους. Διατυπώνουν ξεκάθαρα τα βήματα της κάθε στρατηγικής, σεβόμενοι τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες τους και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή. Επιπλέον, δήλωσαν ότι αρκετά συχνά παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες

στους μαθητές να εφαρμόσουν όσα έμαθαν και παρακολουθούν διαρκώς τις δεξιότητές τους στην αναγνωστική κατανόηση.

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ευαισθητοποιημένοι απέναντι στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και προσπαθούν παρά την απαιτητική καθημερινότητα της τάξης να εφαρμόσουν εξατομικευμένα προγράμματα γι' αυτούς. Συνεπώς, οι μαθητές αυτοί δε φαίνεται να παραγκωνίζονται, αντίθετα οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τους εντάξουν και να βελτιώσουν τις αδυναμίες τους, παρ' όλο που χρησιμοποιούν πιο «παραδοσιακές» και πιο παθητικές στρατηγικές για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στην αναγνωστική κατανόηση.

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί μετά τη συγγραφή των συμπερασμάτων είναι ότι κρίνεται απαραίτητο να εμπλουτιστούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και γενικότερα σε θέματα ανάγνωσης, εφόσον διαφάνηκε ότι η επιπλέον επιμόρφωση σε σχετικά θέματα βελτιώνει τις πρακτικές τους και προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την αυτοπεποίθηση και την ευελιξία που χρειάζονται.

10.4 Περιορισμοί της μελέτης

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη, για να υπάρξουν ουσιαστικές αλλαγές κυρίως σε πρακτικό επίπεδο. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί στη μελέτη, όπως είναι το μικρό δείγμα εκπαιδευτικών, το οποίο μας εμποδίζει από το να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας. Επιπρόσθετα, λόγω της μεθόδου 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. Σε μία ενδεχόμενη πραγματοποίηση εκ νέου της συγκεκριμένης έρευνας, θα μπορούσε να υπάρξει συνδυασμός του ερωτηματολογίου με συνέντευξη στους συμμετέχοντες ή/και παρακολουθήσεις κάποιων ωρών διδασκαλίας, για να επιβεβαιωθούν οι αντιλήψεις, οι γνώσεις και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν.

Επιπλέον, η μελέτη παρουσίαζε κάποιες αδυναμίες, οι οποίες εντοπίστηκαν μετά τη διεξαγωγή της έρευνας, κατά τη συγγραφή των συμπερασμάτων. Η συσχέτιση του κάθε άξονα του ερωτηματολογίου με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων δεν παρήγαγε

τελικά ουσιαστικά συμπεράσματα, εφόσον δεν προσδιορίζονταν το είδος του μεταπτυχιακού τίτλου και το είδος του δεύτερου τίτλου σπουδών. Επιπλέον, στα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν υπήρχε προσδιορισμός για το αν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε γενική τάξη ή σε τμήμα ένταξης, επομένως δεν υπήρχε η δυνατότητα κατά τη συγγραφή των συμπερασμάτων να προσδιοριστεί σε ποιο πλαίσιο χρησιμοποιείται περισσότερο η κάθε στρατηγική. Τέλος, δε διαφοροποιήθηκε στο ερωτηματολόγιο αν η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και σε θέματα ανάγνωσης έχει ληφθεί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών ή ως επιπλέον επιμόρφωση, για να συμπεράνουμε αν οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών επαρκούν ή είναι αναγκαία η επιπλέον επιμόρφωσή τους στο συγκεκριμένο πεδίο. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν εύκολα ότι αν υπήρχαν αυτές οι τροποποιήσεις, η έρευνα θα παρήγαγε πλουσιότερα συμπεράσματα.

10.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα, για να υλοποιηθούν επιπλέον μελέτες, οι οποίες θα φωτίσουν κι άλλες πτυχές του θέματος. Για παράδειγμα, μία παρεμφερής έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει μονάχα σε συγκεκριμένες στρατηγικές και στον τρόπο υλοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς (π.χ με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί θέτουν ερωτήσεις κατανόησης στους μαθητές τους ή με ποιον τρόπο διδάσκουν την αναζήτηση της κύριας ιδέας του κειμένου). Ακόμη, ο διαχωρισμός των στρατηγικών ανάλογα με το είδος των κειμένων (λογοτεχνικό, αφηγηματικό, πληροφοριακό) που καλούνται οι μαθητές να αντιμετωπίσουν μέσα στην τάξη και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί, θα έδινε πλούσια συμπεράσματα.

Επιπρόσθετα, μία ακόμα προέκταση της εν λόγω έρευνας είναι να μελετηθούν οι τρόποι αξιολόγησης των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ή ακόμα και οι δυσκολίες που συναντούν κατά την εφαρμογή των στρατηγικών. Επίσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη διδακτική στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης είναι μία οπτική που θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Τέλος, η μελέτη σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, όπως είναι για παράδειγμα τα εικαστικά, το

θέατρο, το παιχνίδι ρόλων, η δημιουργική γραφή, κλπ, θα φώτιζε το θέμα κι από ακόμα μία επιπλέον σκοπιά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αϊδίνης Α. & Δαούλα, Ε. (2016). Η σχέση ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης σε διάφορα κειμενικά είδη σε μαθητές δημοτικού σχολείου, *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 101-127. doi: : <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.239>
- American Psychiatric Association. (2015). *Διαγνωστικά κριτήρια από DSM-5*. (Επιμ. Κ. Γκοτζαμάνης). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2013).
- Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο Σ. Παντελιάδου, & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σελ. 41-48). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Αντωνίου, Φ., Souvignier, E., & Gold, A. (2008). Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος στρατηγικών ανάγνωσης, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 13(52), 195-217.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2008). *Η κατανόηση κειμένων, μοντέλα και παράγοντες κατανόησης*. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2020, από <https://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/7-22.pdf>
- Γάκης, Κ., Καμπυλαυκά, Χ. & Πολυχρόνη, Φ. (2014). Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014* (σσ. 413-424). Αθήνα: ΕΚΤ. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.283>.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφ. Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καρακίτσιος, Α., Ευκαρπίδης, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό. Τεύχος Α': Σχέδια διδασκαλίας και υποστηρικτικό υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσούγκρη, Α. (χ.χ). *Οδηγός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.*

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανάκτηση από:

<http://prosvasimo.iep.edu.gr/EDEAY/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B5%CE%BE%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%85%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%BF%CF%85%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82%20%CE%BC%CE%B5%20%CE%9C.%CE%94%20%CE%99%CE%95%CE%A0.pdf>

Κρόκου, Ζ. (χ.η). *Η «διασάλευση» της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές Ε΄ Δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.* Ανακτήθηκε από file:///C:/Users/Evi/Downloads/55368612.pdf

Κρόκου, Ζ., & Κολιάδης, Ε. (2011). Από τη λέξη... στην πρόταση ...στο κείμενο... Ανάπτυξη ενός εργαλείου ανίχνευσης των αναγνωστικών δυσκολιών. Στο: Ζ. Κρόκου (Επιμ.) *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη, Γ΄ τόμος* (σελ. 358-376). Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαγκούτη, Ζ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Παπαστάθη, Χ. Χ., Υφαντή, Ε., & Παπαπέτρου, Σ. (2012). Διδακτικές τεχνικές στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμο*, 3, 148 – 175.

Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά.* Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 15(2003). Doi: <https://doi.org/10.26262/istal.v15i0.5720>.

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>.
- Πολυχρόνη, Φ. & Αντωνίου, Α. (2010). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες. Στο Εταιρεία ειδικής παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξέλιξεων στην επιστήμη και στην πράξη, Γ', 27-30 Μαΐου 2010* (σελ. 34-51). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Ιδίου.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά)*. Πάτρα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Στασινός, Δ. Π. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2010 plus: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Stevens E. A, Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities, 50*(5), 576-590. doi: 10.1177/0022219416638028.
- Taylor, L., Alber, S., & Walker, D. (2002). The comparative effects of a modified selfquestioning strategy and story mapping on the reading comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education, 11*, 69-87.
- Τζιβνίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τζιβνίκου, Κ. Σ. (2019). *Αξιολογώ σχεδιάζω διδάσκω: Αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην ανάγνωση και τη γραφή για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Readnet Publications

- Τζουριάδου, Μ. (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη : Προμηθεύς.
- Φιλιάς, Β. (Επιμ.). (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. (2^η συμπληρωμένη έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Antoniou, F. (2006). *Improving reading comprehension in students with special educational needs*. Aachen: Shaker Verlag.
- Baumann, J. F. (2009). Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. . In S. E. Israel, & G. G., Duffy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension*, 323-346. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Berkeley, S., Scruggs, T. A., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A metaanalysis. *Remedial & Special Education*, 31, 423-436.
- Block, C. C., Parris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S., & Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 262–281. doi: [10.1037/a0014319](https://doi.org/10.1037/a0014319)
- Bouchard, M. (2005). *Comprehension strategies for English language learners*. New York: Scholastic ink.
- Brausser-Hock, I. F., Hock, M. F., & Deshler, D. D. (2015). Comprehension instruction for at risk students. In S. R. Parris, & K. Headley (Eds), *Comprehension instruction: Research - based best practices*, 175-192. New York: The Guilford press.
- Caccamise, D., Friend, A., Littrell-Baez, M. K., Kintsch, E. (2015). Constructivist theory as a framework for instruction and assessment of reading comprehension. In S. R. Parris, & K. Headley (Eds), *Comprehension instruction: Research - based best practices*, 88-104. New York: The Guilford press.

- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y. S. (2014). Early identification of reading comprehension difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 49*(5), 451-65. doi: 10.1177/0022219414556121.
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework, *Read Writ, 28*, 1407–1425. doi: 10.1007/s11145-015-9576-x
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). *Developing reading comprehension*. Snowling Chichester: Wiley-Blackwell.
- Compton, D. L., Elleman, A. M., Olinghouse, N. G., Lawrence J., Bigelow, E., Gilbert, J. K., & Davis, G. N. (2009). The influence of in-text instruction on declarative knowledge and vocabulary learning in struggling readers: How IQ confounds the story. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds). *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension*, 46-71. New York and London: The Guilford Press.
- Cunningham, A., & Shagoury, R. (2006). *Starting with comprehension: Reading strategies for the youngest learners*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Duke, N. K., & Martin, N. M. (2015). Best practices for comprehension instruction in the elementary classroom. In S. R. Parris, & K. Headley (Eds), *Comprehension instruction: Research - based best practices*, 211-223. New York: The Guilford press.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup, & J. Samuels (Eds), *What research has to say about reading instruction*, (3rd ed.), 205-242. Newark, DE: International Reading Association.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., and Billman, A. K (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension, In A.E. Farstrup, & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, (4th ed.). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Fielding, L. G. & Pearson, P. D. (1994). Synthesis of research/reading comprehension: What works, *Educational Leadership, 51*(5), 62-68.

- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository texts in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 210-225.
- Gersten, R. M, Fucks, L.S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research 71*(2), 279-320. doi: 10.3102/00346543071002279.
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interventions for students in the primary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 13*(2), 401-427. doi: 10.1080/19345747.2019.1689591
- Gibson, K. D. (2009). Teacher's perceptions of strategy based reading instruction for reading comprehension. Graduate Master's Theses, Capstones, and Culminating Projects. 150. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2009.edu.03>.
- Goodman, K.S., & Goodman, Y. M. (2009). Helping readers make sense of print: Research that support whole language pedagogy. In S. E. Israel, & G. G., Duffy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension*, 91-114. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2013) Comprehension at the core. *The reading teacher 66*(6), 432-439. doi: 10.1002/TRTR.1145
- Hirsch, E.D. (2003). Reading comprehension required knowledge of words and the world, *American educator, 2013*(27), 10-29. Retrieved from <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Hirsch.pdf>
- Johnson, E. M. (2017). Balancing comprehension and conversation: How elementary teachers manage multiple purposes for text discussions. *Teaching and Teacher Education, 66*, pp. 325-337.
- Joseph, L., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2016). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly, 32*(2), 152-173.

- Keene, E.O. (2010). New horizons in comprehension. *Educational leadership*, 67(6), 69-73. Retrieved from <https://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar10/vol67/num06/New-Horizons-in-Comprehension.aspx>
- Kelley, M. J., & Clausen-Grace, N. (2007). *Comprehension shouldn't be silent: from strategy instruction to student independence*. Newark: International Reading Association.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. doi: 0033-295X/88/\$00.75
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties: Instructional practices that promote reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Klingner, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M., & Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), pp. 59-74.
- McCormick, S., & Cooper, J. O. (1991). Can SQ3R facilitate secondary learning disabled students' literal comprehension of expository text? Three experiments, *Reading psychology: An International Quarterly*, 12(3), 239-271. doi: : 10.1080/0270271910120304
- Miller, D. (2006). *Reading with meaning: Teaching comprehension in the primary grades*, Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Miller, D. D., & Faircloth, B. S. (2009). Motivation and reading comprehension. In S. E. Israel, & G. G., Duffy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension*, 307-322. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Moody, S. W., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Fischer, M. (2000). Reading instruction in the resource room: Set up for failure. *Exceptional Children*, 66(3), pp. 305-316.

- Nation, K. (2009). Reading comprehension and vocabulary: What's the connection?. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds). *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension*, 176-194. New York and London: The Guilford Press.
- National Center for Education Statistics (NCES). (2006). Nation's report card: Reading 2005. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC:U.S. Government Printing Office.
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies, *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2010.531076>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A Teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/20199156.pdf?refreqid=excelsior%3A8d2b072fc62b0c547abc92b5c9a2d694>.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension - monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175. Retrieved from <file:///C:/Users/Evi/Downloads/PalincsarBrown1984.pdf>
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel, & G. G., Duffy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension*, 32-53. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Pao, L. S., & Williams, J. P. (2015). Improving comprehension of informational texts in the elementary classroom. In S. R. Parris, & K. Headley (Eds), *Comprehension instruction: Research - based best practices*, 238-252. New York: The Guilford press.
- Pearson, P.D., Roehler, L.R., Dole, J.A., & Duffy, G.G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup, (eds.), *What research has to say about reading instruction*, 2nd ed., International Reading Association
- Pilten, G. (2016). The evaluation of effectiveness of reciprocal teaching strategies on comprehension of expository texts. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 232-247. doi: 10.11114/jets.v4i10.1791
- Priya, K., & Wagner, R. K. (2009). The roles of fluent decoding and vocabulary in the development of reading comprehension. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds). *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension*, 124-142. New York and London: The Guilford Press.
- Radach, R., Schmitt, C., Glover, L., & Huestegge, L. (2009). How children read for comprehension: Eye movements in developing readers. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds). *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension*, 75-106. New York and London: The Guilford Press.
- Scammacca, N. K., Roberts, G. J., Cho, E., Williams, K. J., Roberts, G., Vaughn, S. R., & Carroll, M. (2016). A century of progress: Reading interventions for students in grades 4-12, 1914-2014. *Review of Educational Research*, 86(3), 756-800. doi: 10.3102/0034654316652942.
- Shea, M., & Roberts, N. (2016). *The fives strategy for reading comprehension*. USA: Learning Sciences International
- Singleton, S., & Filce, H. (2015). Graphic organizers for secondary students with learning disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 48(2), 110-117.

Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Pressley, & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, (pp. 176–200. New York: Guilford.

Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. London New York: Springer.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Εισαγωγικό σημείωμα

Στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο: «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Αιγαίου, διεξάγεται έρευνα που έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται αποκλειστικά από δασκάλους που υπηρετούν είτε στην ειδική είτε στην γενική αγωγή σε γενικά σχολεία του Ν. Δωδεκανήσου. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστείτε περίπου 15 λεπτά. Θα σας παρακαλούσα θερμά, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να γίνει σύμφωνα με τις υποδείξεις. Τέλος, αν σας ενδιαφέρουν τα αποτελέσματα της έρευνας, θα είναι στη διάθεσή σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων

Αντωνά Παρασκευή

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή»

A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- 30 και κάτω
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61 και άνω

3. Συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση

- 0-10
- 11-20
- 21-30
- 31-40

4. Επιπλέον τίτλοι σπουδών (εκτός βασικού πτυχίου διορισμού. Τσεκάρετε ό,τι από τα παρακάτω διαθέτετε)

- Επιπλέον πτυχία ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακός τίτλος
- Διδακτορικό
- Δεν έχω επιπλέον τίτλο σπουδών

5. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με την ειδική αγωγή;

- Ναι
- Όχι

6. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με την ενίσχυση δεξιοτήτων των μαθητών στην ανάγνωση;

- Ναι
- Όχι

B. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ

1. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι δυσχεραίνουν περισσότερο την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση; (σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας για κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις).

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
1. Η μειωμένη τους αναγνωστική ευχέρεια				
2. Το ελλιπές λεξιλόγιο				
3. Η προβληματική λειτουργία της μνήμης				
4. Οι δυσκολίες στην εξαγωγή συμπερασμάτων				
5. Οι δυσκολίες τους να αντιληφθούν πότε η κατανόηση είναι ανεπαρκής				
6. Τα μειωμένα τους κίνητρα				
7. Η μη εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών				

2. Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση υποβοηθούνται από τη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης;

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	------	---------

Γ. ΓΝΩΣΕΙΣ

1. Τσεκάρετε ποιες από τις παρακάτω στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζετε:

- Αναζήτηση της κύριας ιδέας του κειμένου
- Χρήση οπτικών οργανωτών (π.χ σχεδιαγράμματα)
- Σύνταξη περίληψης
- Στρατηγική της πρόβλεψης για το θέμα του κειμένου
- Προεπισκόπηση του κειμένου πριν την ανάγνωση
- Χρήση ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό με μεθοδικότητα
- Η στρατηγική των αυτοερωτήσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης
- Στρατηγική QAR (question - answer relationship)
- Στρατηγική SQR (Survey, Question, Read, Recite, Review ή πρόγραμμα ΕΔΑΠΑ)
- Παράφραση του κειμένου από τον αναγνώστη
- Χρήση κωδικοποιήσεων μέσα στο κείμενο από τον μαθητή
- Στρατηγική K-W-L (Γνωρίζω – Θέλω να μάθω – Έμαθα)
- Καθοδηγούμενη νοερή απεικόνιση των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο

Δ. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

1. Όταν έχετε στην τάξη σας μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, κατά την αναγνωστική διαδικασία πόσο συχνά εφαρμόζετε τις παρακάτω στρατηγικές:

Ο διαχωρισμός των στρατηγικών σε φάσεις έχει καθαρά μεθοδολογικό χαρακτήρα

Πριν την ανάγνωση

	Πάντα	Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
1. Ενθαρρύνω τον μαθητή να συνδέσει το θέμα του κειμένου με κάποιες εμπειρίες του ή με προηγούμενες γνώσεις του.					
2. Ζητάω από τον μαθητή να κάνει πρόβλεψη για το θέμα του κειμένου κοιτάζοντας τον τίτλο του, τις εικόνες ή λέξεις-κλειδιά.					
3. Ενθαρρύνω τον μαθητή να κάνει μία σύντομη επισκόπηση του κειμένου, προκειμένου να αναδυθούν ερωτήσεις και να θέσουμε έναν σκοπό πριν την έναρξη της ανάγνωσης.					

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

	Πάντα	Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
4. Θέτω στον μαθητή ερωτήσεις που η απάντησή τους βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο σημείο του κειμένου.					
5. Θέτω στον μαθητή ερωτήσεις σύνοψης.					
6. Θέτω στον μαθητή ερωτήσεις συμπερασματικές.					
7. Δίνω στον μαθητή φύλλο εργασίας, στο οποίο περιλαμβάνονται ερωτήσεις, για να τον καθοδηγεί κατά την ανάγνωση.					
8. Ενθαρρύνω τον μαθητή να σταματά την ανάγνωση για να θέσει αυτοερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο.					
9. Διδάσκω στον μαθητή ότι υπάρχουν πολλά είδη ερωτήσεων, άλλα που η απάντησή τους βρίσκεται «μέσα στο κείμενο» κι άλλα που η απάντησή τους βρίσκεται «μέσα στο μυαλό», προκειμένου σκόπιμα να διαφοροποιούν την αναζήτηση των απαντήσεών τους. (στρατηγική QAR).					
10. Διδάσκω στον μαθητή πώς να					

αναζητεί την κύρια ιδέα του κειμένου.					
11. Ενθαρρύνω τον μαθητή να διατυπώσει το κείμενο με δικά του λόγια.					
12. Ζητάω από τον μαθητή να κρατά σημειώσεις, να υπογραμμίζει ή να σημειώνει τα πιο σημαντικά.					
13. Ζητάω από τον μαθητή να χρησιμοποιεί κωδικοποιήσεις κατά την ανάγνωση (ένα συγκεκριμένο σύμβολο για τα πιο σημαντικά, ένα άλλο σύμβολο για τις άγνωστες λέξεις, ένα άλλο για όσα δεν κατανοεί πλήρως, κλπ)					

Μετά την ανάγνωση

	Πάντα	Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
14. Ζητάω από τον μαθητή να κάνει περίληψη του κειμένου.					
15. Ενθαρρύνω τον μαθητή να αναλάβει τον ρόλο του δασκάλου και να θέσει διαφορετικών ειδών ερωτήσεις στους συμμαθητές του (αμοιβαία διδασκαλία).					

Πριν κατά τη διάρκεια και μετά

	Πάντα	Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
16. Ενθαρρύνω τον μαθητή να χρησιμοποιήσει οπτικά βοηθήματα (γραφήματα, λίστες, χρονικές ακολουθίες, διαγράμματα, κλπ).					
17. Προσφέρω στον μαθητή δομημένα φύλλα εργασίας για να καταγράψουν τι γνωρίζουν ήδη για το θέμα, τι θα ήθελαν να μάθουν και τι καινούριο έμαθαν από το κείμενο (στρατηγική K-W-L).					
18. Ενθαρρύνω τον μαθητή να δημιουργήσει νοερές εικόνες των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο.					
19. Βοηθώ τον μαθητή να παρακολουθεί πόσο επιτυχής είναι η κατανόησή του και να αυτορυθμίζεται.					

Ε. ΜΕΘΟΔΟΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ

1. Κατά τη χρήση των παραπάνω στρατηγικών πόσο συχνά εκδηλώνετε τις παρακάτω συμπεριφορές:

	Πάντα	Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
1. Όσες από τις παραπάνω στρατηγικές χρησιμοποιώ, τις επιλέγω και για το σύνολο των μαθητών της τάξης μου είτε αντιμετωπίζουν δυσκολίες είτε όχι.					
2. Διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου κατά τη διδακτική δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης ανάλογα με τις δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή					
3. Υποδεικνύω ξεκάθαρα τα βήματα κάθε στρατηγικής προτού την εφαρμόσουν οι μαθητές.					
4. Αρχικά, οι μαθητές μου εξασκούνται με καθοδηγούμενο τρόπο και σταδιακά εφαρμόζουν τη στρατηγική ανεξάρτητα.					
5. Δίνω πολλαπλές ευκαιρίες στους μαθητές να εφαρμόσουν τις στρατηγικές που έμαθαν .					

<p>6. Υπενθυμίζω συνεχώς ότι σκοπός της χρήσης στρατηγικών είναι η υποβοήθηση της κατασκευής νοήματος και της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο.</p>					
<p>7. Υποδεικνύω στους μαθητές μου πώς να χρησιμοποιούν σε συνδυασμό τις παραπάνω στρατηγικές.</p>					
<p>8. Δέχομαι πολλαπλούς τρόπους απάντησης (γραφή, ζωγραφική, ηχογράφηση, κλπ) για να μην αποκλείω τους μαθητές με χαμηλές δεξιότητες.</p>					
<p>9. Παρακολουθώ συνεχώς τις δεξιότητες των μαθητών μου στην κατανόηση κειμένου και αναπροσαρμόζω κατάλληλα τη διδασκαλία μου.</p>					
<p>10. Χρησιμοποιώ οπτικά βοηθήματα, όπως εικόνες και βίντεο για τα κείμενα, ώστε να αυξήσω το ενδιαφέρον των μαθητών μου για την ανάγνωση.</p>					
<p>11. Τα κείμενα που επιλέγω ποικίλουν ως προς τη θεματική τους προκειμένου να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών.</p>					

12. Τα κείμενα που επιλέγω ποικίλουν ως προς το επίπεδο δυσκολίας της ανάγνωσης.					
--	--	--	--	--	--