



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΕΜΠΤΗΣ  
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ  
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ - ΜΕΛΕΤΗ  
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ»**

**ΓΚΟΥΛΕΛΗ ΛΟΥΙΖΑ**

**ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2022**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΓΚΟΥΛΕΛΗ ΛΟΥΙΖΑ**

**A.M. : 4152019007**

**«ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΕΜΠΤΗΣ  
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ  
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ - ΜΕΛΕΤΗ  
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ»**

**“Improving reading comprehension of fifth graders with intellectual disabilities  
through illustration and other learning strategies - Case study”**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ : ΚΟΚΚΙΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, ΜΕΛΟΣ Ε.ΔΙ.Π. ΠΤΔΕ ΠΑΝ.  
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΤΔΕ ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ

ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ, ΜΟΝΙΜΗ ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΤΔΕ ΠΑΝ.  
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ , ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης παιδιών πέμπτης δημοτικού με νοητική αναπηρία μέσω της εικονογράφησης και άλλων στρατηγικών μάθησης - Μελέτη περίπτωσης**

ο

**Improving reading comprehension of fifth graders with intellectual disabilities through illustration and other learning strategies - Case study**

**ΓΚΟΥΑΕΛΗ ΛΟΥΙΖΑ**

Επιβλέπων: Κόκκινος Δημήτριος

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 10 Οκτωβρίου 2022

Κόκκινος Δημήτριος

Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Σοφός Αλιβίζος

Ρόδος, Οκτώβριος 2022

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

*Γκούλελη Λουίζα*

## ***Ευχαριστίες***

*Ολοκληρώνοντας την παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της.*

*Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα κ. Κόκκινο Δημήτρη για την άμεση και ουσιώδη καθοδήγηση, συνεχή υποστήριξη και τις συμβουλές που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.*

*Επίσης, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, την κ. Τσιμπιδάκη Ασημίνα και τον κ. Σοφό Αλιβίζο, οι οποίοι παρείχαν τα σχόλια και τις υποδείξεις τους.*

*Επιπλέον, οφείλω να ευχαριστήσω το Πρότυπο Ειδικό Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ρόδου, τη διευθύντρια κ. Γιαννουσοπούλου Μαρία για την εμπιστοσύνη και τη φιλοξενία καθώς, επίσης, τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης και κατέστη δυνατή η υλοποίηση της έρευνας.*

*Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου που είναι πάντα δίπλα μου, ενθαρρύνει και στηρίζει κάθε προσπάθειά μου.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	8
Abstract .....	10
Εισαγωγή .....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	15
1.1 Η έννοια της Νοητικής Αναπηρίας .....	15
1.2 Αιτιολογία και ταξινόμηση νοητικής αναπηρίας .....	16
1.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική αναπηρία .....	19
1.3.1 Χαρακτηριστικά ανάλογα με την κατηγοριοποίηση .....	19
1.3.2 Γενικά χαρακτηριστικά και ελλείμματα .....	20
1.4. Ανάγνωση και εγγραμματισμός .....	23
1.4.1 Αναδυόμενος γραμματισμός.....	23
1.4.2 Ορισμοί και διαστάσεις της ανάγνωσης.....	24
1.5 Βασικά συστατικά της ανάγνωσης.....	26
1.6 Στάδια ανάγνωσης.....	28
1.6.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας.....	28
1.6.2 Στάδια και δεξιότητες αναγνωστών.....	33
1.7 Δυσκολίες ατόμων με νοητική αναπηρία και αναγνωστική δεξιότητα.....	34
1.8 Αναγνωστική κατανόηση .....	36
1.8.1 Ορισμοί αναγνωστικής κατανόησης και χαρακτηριστικά.....	36
1.8.2 Μοντέλα αναγνωστικής κατανόησης .....	38
1.8.3 Παράγοντες αναγνωστικής κατανόησης .....	39
1.8.4 Παράγοντες που σχετίζονται με το κείμενο .....	41
1.9 Ενίσχυση αναγνωστικής κατανόησης και στρατηγικές .....	42
1.9.1 Αίτια ανάπτυξης στρατηγικών μάθησης .....	42
1.9.2 Ορισμοί και χαρακτηριστικά στρατηγικών μάθησης .....	44
1.10 Η εικονογράφηση ως μέσο ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης.....	46
1.11 Η στρατηγική της πρόβλεψης ως μέσο ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης .....	49
1.12 Ο χάρτης ιστορίας ως μέσο βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης.....	51
1.13 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....	53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	59
2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	59
2.2 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	60
2.3 Δείγμα της παρέμβασης .....	62
2.4 Χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας .....	63
2.5 Διαδικασία.....	63
2.5.1 Στάδια πριν την παρέμβαση .....	63
2.5.2 Εργαλεία αξιολόγησης.....	64
2.5.3 Στάδια κατά τη διάρκεια της παρέμβασης .....	65
2.4.5 Τα στάδια του προγράμματος μετά την παρέμβαση .....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	75
3.1 Ανάλυση δεδομένων .....	75
3.2 Αποτελέσματα αρχικής αξιολόγησης.....	76
3.3 Αποτελέσματα τελικής αξιολόγησης .....	79
3.4 Αποτελέσματα αξιολόγησης κατά τις παρεμβάσεις από την ερευνήτρια .....	83
3.5 Αποτελέσματα από ρουμπρικές αξιολόγησης της στρατηγικής της πρόβλεψης από τους μαθητές .....	87
3.6 Αποτελέσματα από ρουμπρικές αξιολόγησης της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας από τους μαθητές.....	89
3.7 Αποτελέσματα αξιολογήσεων των στρατηγικών της πρόβλεψης και του χάρτη ιστορίας από τους μαθητές.....	91
3.8 Αποτελέσματα από ρουμπρικές αξιολόγησης της στρατηγικής της πρόβλεψης από την ερευνήτρια .....	92
3.9 Αποτελέσματα από ρουμπρικές αξιολόγησης της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας από την ερευνήτρια.....	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	95
4.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων .....	95
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	100
5.1 Συμπερασματικές παρατηρήσεις.....	100
5.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	100
5.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	102
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	103
Ελληνική Βιβλιογραφία .....	103
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	108

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... 117



## Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 3.1 Αποτελέσματα 9 <sup>ης</sup> άσκησης αρχικής αξιολόγησης μαθητών.....	76
Γράφημα 3.2 Αποτελέσματα 10 <sup>ης</sup> άσκησης αρχικής αξιολόγησης μαθητών.....	76
Γράφημα 3.3 Αποτελέσματα 10 <sup>ης</sup> άσκησης αρχικής αξιολόγησης μαθητών.....	77
Γράφημα 3.4 Αποτελέσματα 10 <sup>ης</sup> άσκησης αρχικής αξιολόγησης μαθητών.....	77
Γράφημα 3.5 Αποτελέσματα 9 <sup>ης</sup> άσκησης αρχικής αξιολόγησης μαθητών.....	78
Γράφημα 3.6 Αποτελέσματα 10 <sup>ης</sup> άσκησης τελικής αξιολόγησης μαθητών.....	79
Γράφημα 3.7 Αποτελέσματα 10 <sup>ης</sup> άσκησης τελικής αξιολόγησης μαθητών.....	79
Γράφημα 3.8 Αποτελέσματα 10 <sup>ης</sup> άσκησης τελικής αξιολόγησης μαθητών.....	80
Γράφημα 3.9 Σύγκριση αποτελεσμάτων αρχικής και τελικής αξιολόγησης μαθητών.....	81
Γράφημα 3.11 Αξιολόγηση βαθμού δυσκολίας κειμένων.....	84
Γράφημα 3.12 Αξιολόγηση βαθμού αρεσκείας κειμένων.....	85
Γράφημα 3.13 Αποτελέσματα αξιολόγησης της στρατηγικής της πρόβλεψης για τη μαθήτριά.....	86
Γράφημα 3.14 Αποτελέσματα αξιολόγησης της στρατηγικής της πρόβλεψης για το μαθητή .....	87
Γράφημα 3.15 Αποτελέσματα αξιολόγησης της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας για τη μαθήτριά .....	88
Γράφημα 3.16 Αποτελέσματα αξιολόγησης της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας για το μαθητή.....	89

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 3.10 Αποτελέσματα αξιολόγησης παρεμβάσεων των μαθητών.....	82
--	----

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο ευρύτερο ερευνητικό πλαίσιο που αφορά την Ειδική Αγωγή και τη διαδικασία της ανάγνωσης. Έλαβε χώρα σε δημόσιο ειδικό δημοτικό σχολείο της πόλης της Ρόδου και είχε διάρκεια περίπου ενός μήνα. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ποιοτική έρευνα και στηρίζεται σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης με τη βοήθεια της στρατηγικής της μελέτης περίπτωσης δύο παιδιών Ε΄ τάξης δημοτικού με νοητική αναπηρία. Στόχευε στη διερεύνηση και την ενίσχυση της ανάγνωσης με βάση τη ρητή και άμεση διδασκαλία. Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη της αποτελεσματικότητας του συνδυασμού της εικονογράφησης με άλλες στρατηγικές μάθησης κι η βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Εξελίχθηκε βασισμένη τόσο στη θεωρητική προσέγγιση μέσα από τη μελέτη προγενέστερων ερευνών και ευρημάτων όσο και στην πρακτική μέσα από τη διεξαγωγή νέας της έρευνας - παρέμβασης. Εφαρμόστηκε αρχική και τελική αξιολόγηση των μαθητών, ενώ κατά τη διάρκεια της παρέμβασης χορηγήθηκαν ειδικά διαμορφωμένες ρουμπρίκες αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά ως προς τη χρήση των συγκεκριμένων στρατηγικών και τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο προϋπάρχουσες έρευνες.

Λέξεις κλειδιά: αναγνωστική κατανόηση, νοητική υστέρηση, στρατηγικές, εικονογράφηση, χάρτης ιστορίας, πρόβλεψη

## Abstract

This thesis is part of a broader research framework relating to special education and the process of reading. It took place at a public, special- education primary school in the city of Rhodes and lasted approximately one month. This qualitative research project is based on an interventional program that strategically observed and studied the cases of two fifth grade children with intellectual disabilities. It aimed to investigate and enhance their reading capabilities using explicit and direct teaching methods. The main objective of the study was to highlight the effectiveness of combining illustration media with other teaching methods, leading to the improvement of reading comprehension. It was developed based on both theoretical and practical approaches, through studying and incorporating previously published research findings and conducting new research/interventions respectively. The students were evaluated both at the start and the end of the project, while especially designed rubric assessments were provided during the interventions. Positive effects on learning comprehension were observed, when using these specific teaching strategies, thus supporting and enhancing previous reported research findings.

Key words: reading comprehension , intellectual disability, strategies, illustration , story map , prediction

## Εισαγωγή

Η έννοια της ανάγνωσης έχει μελετηθεί κατά καιρούς από πολλούς ερευνητές μιας και η σημασία της είναι εξαιρετική για την ανάπτυξη τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της κοινωνικής ζωής του ατόμου (Τζιβινίκου, 2015). Οι δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει κάποιος στην απόκτηση της δεξιότητας της αναγνωστικής κατανόησης δίνουν αφορμή για την ανάπτυξη και χρήση μεθόδων και στρατηγικών για τη βελτίωση ή και την αντιμετώπισή τους.

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί σημαντικό πυλώνα της μαθησιακής διαδικασίας και οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης και της κριτικής σκέψη εξασφαλίζοντας παράλληλα τα απαραίτητα εφόδια και για τη μετέπειτα ενεργή πορεία του ατόμου (Ντούλια, 2016). Οι προϋποθέσεις και οι ευκαιρίες που δημιουργεί ο/η εκπαιδευτικός για την επίτευξη αυτών των στόχων, αλλά και η συμβολή καθαυτή της εικαστικής αποτύπωσης σε συνδυασμό με άλλες στρατηγικές μάθησης αποτελεί ένα θέμα – πρόκληση, ιδιαίτερα ενδιαφέρον, τόσο σε διδακτικό - πρακτικό επίπεδο όσο και ερευνητικό.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης (reading comprehension) παιδιών με νοητική αναπηρία μέσα από την εναλλακτική προσέγγιση της εικαστικής παρέμβασης-εικονογράφησης (illustration) σε συνδυασμό με άλλες στρατηγικές μάθησης όπως αυτή της πρόβλεψης (prediction) και του χάρτη ιστορίας (story map). Κύριος σκοπός, λοιπόν, είναι να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης της εικόνας σε συνδυασμό με τις άλλες στρατηγικές κατά την αναγνωστική διαδικασία. Η εργασία αυτή κινείται ανάμεσα σε δύο βασικούς άξονες, το θεωρητικό και τον ερευνητικό. Το θεωρητικό υπόβαθρο σχετίζεται με αναζητήσεις αντίστοιχης βιβλιογραφίας, θεωριών και προηγούμενων ερευνών σε έντυπη κι ηλεκτρονική μορφή.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αρχικά, ορισμοί και χαρακτηριστικά της ατόμων με νοητική αναπηρία (intellectual disability), τα αίτια, οι δυσκολίες που μπορεί να συναντήσουν κατά την ανάπτυξή τους, η ταξινόμηση ως προς τη νοητική λειτουργία και το βαθμό υποστήριξης που απαιτείται. (Πολυχρονοπούλου, 2013) Η συγκεκριμένη έρευνα στηρίζεται στη βοήθεια δύο παιδιών που ανήκουν στην ομάδα παιδιών με νοητική αναπηρία.

Στη συνέχεια, εξετάζονται οι έννοιες του εγγραμματισμού και της ανάγνωσης. Η έννοια της ανάγνωσης αναλύεται στα βασικά της μέρη, στις διαστάσεις και τα μοντέλα τα οποία έχουν εξεταστεί και παρουσιαστεί κατά καιρούς σε διεθνές πλαίσιο. Η ανάπτυξη της ανάγνωσης είναι μια σύνθετη γνωστική ικανότητα του ατόμου που απαιτεί μια πολυδιάστατη διεργασία και εξάσκηση για να κατακτηθεί (Τζιβινίκου, 2015). Ένα από τα βασικά συστατικά για την ανάπτυξή της είναι η αναγνωστική κατανόηση. Μια σύνθετη διαδικασία, η οποία αποτελεί μέρος της ανάγνωσης κι ως επίσης σύνθετη διαδικασία, εξαρτάται τόσο από το ίδιο το κείμενο, όσο και από τα χαρακτηριστικά του ίδιου του αναγνώστη. Οι προγενέστερες γνώσεις, η μνήμη, η οπτικοκινητική αντίληψη, ο γραμματισμός κι η γλωσσική ανάπτυξη είναι τα βασικότερα χαρακτηριστικά που βοηθούν τον αναγνώστη να κατανοεί το γραπτό λόγο και να δομεί αντίστοιχες αναπαραστάσεις (Βάμβουκα, 2011). Γι' αυτούς τους λόγους αντιλαμβάνεται κανείς την αναγκαιότητα εύρεσης μεθόδων και στρατηγικών που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις γνωστικές τους ικανότητες και συγκεκριμένα αυτήν της αναγνωστικής κατανόησης.

Όσον αφορά τις στρατηγικές, παρουσιάζονται ορισμοί και χαρακτηριστικά, τα οποία συνάδουν με τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Παρουσιάζονται οι κατηγορίες στις οποίες χωρίζονται (γνωστικές και μεταγνωστικές), τα χαρακτηριστικά κι η χρησιμότητά τους κι η εφαρμογή τους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση (Πολυχρονοπούλου 2013 - Τζιβινίκου 2015, 2019). Είναι ιδιαίτερα σημαντική η κατάκτηση μιας δεξιότητας, αλλά εξίσου σημαντική η κατανόηση του λόγου και του τρόπου που γίνεται αυτή. Τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο αποκτούν κίνητρο για τη μάθηση, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν κι η μαθησιακή διαδικασία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα γι' αυτά. Στη συνέχεια, αναλύονται οι στρατηγικές που επιλέγει η ερευνήτρια να θέσει σε εφαρμογή.

Παρουσιάζονται η χρήση κι η χρησιμότητα της εικονογράφησης, αφού προηγουμένως έχει γίνει η ανάλογη ιστορική αναδρομή της εικόνας και των εικονογραφημένων κειμένων, οι τύποι εικονογράφησης και η σχέση που έχει με το λόγο και τα κείμενα. Έπειτα, παρουσιάζεται η στρατηγική της πρόβλεψης κι η σημασία της. Μία στρατηγική που χρησιμοποιείται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την αναγνωστική διαδικασία. (Τζιβινίκου, 2019) Τέλος, γίνεται αναφορά στη στρατηγική που επίσης χρησιμοποιήθηκε, το χάρτη ιστορίας (story mapping). Πρόκειται για εργαλείο που

ανήκει στους γραφικούς οργανωτές και βοηθά τους αναγνώστες να εστιάσουν σε συγκεκριμένες πληροφορίες προκειμένου να διεξάγουν συμπεράσματα σχετικά με το κείμενο που διαβάζουν. (Kader , Eissa, 2016) Όλες αυτές οι στρατηγικές αναμένεται να ενισχύσουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών και να αξιοποιηθούν και μελλοντικά.

Με αυτόν τον τρόπο μεταβαίνουμε στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό. Το δεύτερο μέρος, συμπεριλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, το σχεδιασμό, το δείγμα, τη διαδικασία παρέμβασης, την αξιολόγηση, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση σε τελικό στάδιο. Η έρευνα είναι ποιοτική και πραγματοποιήθηκε σε δείγμα δύο παιδιών, τα οποία φοιτούσαν στην Ε΄ δημοτικού και είχαν κοινό μαθησιακό προφίλ. Η έρευνα ακολουθεί τη στρατηγική της μελέτης περίπτωσης κι η διδασκαλία είναι άμεση. (Ισαρη, Πουρκός, 2015) Παρουσιάζεται η διάρκεια της έρευνας, ο σκοπός της, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν. Συγκεκριμένα εξετάζεται αν θα υπάρξει βελτίωση της κατανόησης των μαθητών με την παρουσία της εικονογράφησης στα κείμενα , με τη διδασκαλία της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας , τη διδασκαλία της στρατηγικής της πρόβλεψης κι αν οι μαθητές, οι οποίοι στην αρχική αξιολόγηση παρουσίασαν χαμηλά αποτελέσματα θα βελτιωθούν με τη συνδυαστική χρήση των παραπάνω στρατηγικών.

Σε επόμενο βήμα, αναλύονται τα στάδια της παρέμβασης κι η αξιολόγηση των μαθητών. Τα στάδια της παρέμβασης χωρίζονται σε αυτά που πραγματοποιήθηκαν πριν μαζί με την αρχική αξιολόγηση της αναγνωστικής ετοιμότητας των μαθητών, κατά τη διάρκεια με τα αντίστοιχα κείμενα και τις δραστηριότητες που κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν και στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την τελική αξιολόγηση. Πραγματοποιήθηκε, παράλληλα, διαμορφωτική αξιολόγηση, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης για την μέτρηση της αποτελεσματικότητάς της ανταπόκρισης των μαθητών με τη βοήθεια προφορικών ερωτήσεων και με ρουμπρίκες αξιολόγησης κι αυτο-αξιολόγησης (Τζιβινίκου,2019) Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση γύρω από τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με προγενέστερες έρευνες. Στο τελευταίο κεφάλαιο διεξάγονται τα συμπεράσματα, καταγράφονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές αναζητήσεις και μελέτες. Τέλος, υπάρχει το παράρτημα, όπου παρουσιάζονται τα κείμενα της

παρέμβασης, οπτικά βοηθήματα και φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν τόσο για την παρέμβαση όσο και για την αξιολόγηση κι αυτό-αξιολόγηση των μαθητών.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

## 1.1 Η έννοια της Νοητικής Αναπηρίας

Η φύση της νοημοσύνης είναι πολύπλευρη και εκδηλώνεται μέσα από πράξεις και συμπεριφορές του ατόμου. Λόγω της πολυπλοκότητας διαχωρίζεται σε μορφές που αυτή εκδηλώνεται, όπως σε αυτή της γλωσσικής, της λογικομαθηματικής, κιναισθητικής κ.λπ. (Gardner,2011) Κάποια χαρακτηριστικά στα οποία καταλήγουν γενικά οι θεωρητικοί σήμερα είναι ότι η νοητική λειτουργία του ατόμου με νοητική αναπηρία είναι κάτω από τον αντίστοιχο μέσο όρο της ηλικίας του και η προσαρμοστική συμπεριφορά τους ως προς τη μάθηση, το ρυθμό ωρίμασης και την αυτονομία είναι ανεπαρκής. (Πολυχρονοπούλου, 2010)

Κατά καιρούς έχουν αποδοθεί διάφοροι όροι στη νοητική αναπηρία όπως ιδιωτεία, παραφροσύνη, πνευματική αναπηρία, νοητική καθυστέρηση. (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2006) Όροι, οι οποίοι προσέδιδαν, ωστόσο, στο άτομο κοινωνικό στίγμα. Ακόμη κι αν αυτό έχει μειωθεί μέσα από την εκπαίδευση και την προσπάθεια για κοινωνική ένταξη, υπάρχουν εμπόδια και προκαταλήψεις που συνεχίζουν να δυσκολεύουν τη ζωή των ατόμων αυτών. (Αρμπουνιώτη, κ.α, 2007)

Στις μέρες μας προτιμάται ο όρος «νοητική υστέρηση» έναντι της «καθυστέρησης» επειδή παρουσιάζει μια κατάσταση ανεπαρκούς ανάπτυξης όχι μόνο εξαιτίας αργών ρυθμών, αλλά και ελλειμμάτων. (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2006) Είναι ένα «σύμπτωμα», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Σ. Πολυχρονοπούλου (2010) , που απορρέει από μία ή περισσότερες αιτίες.

Μια κοινωνική προσέγγιση από την J. Mercer, τη χαρακτηρίζει ως ένα κυρίως κοινωνικό φαινόμενο, καθώς, μέσα από το σχολείο που αποτελεί υποσύνολο της κοινωνίας, διαφαίνεται η υστέρηση των παιδιών (Πολυχρονοπούλου, 2010). Ο Bijou (1979) με μία συμπεριφορική προσέγγιση υποστήριξε ότι οι ελλείψεις κι η ανεπάρκεια που παρουσιάζουν τα άτομα οφείλονται μεν σε ιατροβιολογικούς παράγοντες, αλλά



κυρίως συνδέονται με την ανεπάρκεια των ατόμων ως προς την αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον τους. Ο Gold (1980) υποστήριξε ότι αποτελεί μία κοινωνική αποτυχία καθώς το κράτος αδυνατεί να παρέχει εκπαίδευση και υποστήριξη στους πολίτες. (Πολυχρονοπούλου 2010, 2013)

Η Αμερικανική Εταιρεία και Αναπτυξιακή Καθυστέρηση (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD, 2010) όρισε ως νοητική αναπηρία *«την υπό τη μέση γενική πνευματική λειτουργία που συνυπάρχει με ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου, κάτι που επηρεάζει την εκπαιδευτική του επίδοση»* (Shree , Shukla, 2016).

Τέλος, ένας ακόμη αποδεκτός όρος προέρχεται από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (American Psychiatric Association) , η οποία τη χαρακτηρίζει ως διαταραχή που εμφανίζεται από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του ατόμου και εκδηλώνει ελλείμματα τόσο νοητικά όσο και λειτουργικά σε πνευματικό, κοινωνικό και πρακτικό επίπεδο (APA, 2013)

Δεν μπορεί, επομένως, να αποδοθεί ένας καθολικός ορισμός κι απαιτείται ένα πολυαιτιακό μοντέλο για την ερμηνεία της (Στασινός, 2016). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι είναι μια σύνθετη κατάσταση με διάφορους αιτιακούς παράγοντες , οι οποίοι διαφέρουν με τη σειρά τους ως προς την εκδήλωση και το βαθμό σοβαρότητάς τους και θα αναλυθεί παρακάτω.

## **1.2 Αιτιολογία και ταξινόμηση νοητικής αναπηρίας**

Τα αίτια που μπορούν να προκαλέσουν νοητική αναπηρία ποικίλουν και παρά τις έρευνες και τις ιατρικές διερευνήσεις πολλές φορές είναι δύσκολο να εξακριβωθούν. Κάποιοι ερευνητές εστιάζουν σε ιατρικούς παράγοντες κι άλλοι σε περιβαλλοντικούς. Σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να είναι κληρονομικής ή γενετικής φύσεως. (Αρμπουνιώτη κ.α, 2007) Πρόκειται για μια ετερογενή ομάδα της οποίας τα αίτια βλάβης ποικίλλουν και εντοπίζονται μέσα από ανεπάρκειες στη συμπεριφορά, όπου βιολογικοί και κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν.

(Πολυχρονοπούλου, 2013, Armatas,2009) Αν και παλαιότερα υπήρχαν διαφωνίες σχετικά με την αιτιολογία της νοητικής υστέρησης, σήμερα πλέον υποστηρίζεται η ποικιλομορφία η οποία πηγάζει από την προσωπικότητα του κάθε ατόμου ξεχωριστά , τη νοημοσύνη και το γενετικό του υλικό, αλλά και από το περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει.

Όσον αφορά τους ιατρικούς – γενετικούς παράγοντες, αυτοί μπορεί να οφείλονται σε διαταραχές πριν τη γέννηση του παιδιού (προγενετικά αίτια) και είναι χρωμοσωμικές ανωμαλίες κατά τη σύνθεση σύζευξή τους και διαταραχές στον μεταβολισμό εξαιτίας ενζύμων. Οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες μπορεί να προκύψουν κατά τη διαδικασία της σύλληψης, με την απώλεια χρωμοσώματος ή την παρουσία επιπλέον.

Μία από τις πιο γνωστές και συνήθεις είναι αυτή της τρισωμίας 21, γνωστή ως σύνδρομο Down, η οποία μπορεί να διαγνωσθεί και κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης. (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2006) Τα παιδιά με σύνδρομο Down εμφανίζουν κάποια ιδιαίτερα εξωτερικά χαρακτηριστικά, είναι συνήθως πολύ κοινωνικά, ωστόσο η επικοινωνία κι η νοητική τους ανάπτυξη είναι περιορισμένη. Κάποια άλλα σύνδρομα που οφείλονται σε χρωμοσωμικές ανωμαλίες, με μικρότερες, ωστόσο, νοητικές δυσκολίες , είναι το σύνδρομο Turner, το οποίο εμφανίζεται αποκλειστικά σε κορίτσια και το σύνδρομο Klinefelter, το οποίο εμφανίζεται κατά αποκλειστικότητα σε αγόρια. (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2006).

Σε γενετικές διαταραχές οφείλονται, ακόμη, τα σύνδρομα του εύθραυστου χρωμοσώματος X, το σύνδρομο του Prader - Willi, ήπιας ή μέτριας νοητικής υστέρησης, το σύνδρομο Rett, το σύνδρομο Cat Cry, ο κρετινισμός, η μικροκεφαλία και η υδροκεφαλία (Κάκουρος , Μανιαδάκη, 2006 – Πολυχρονοπούλου, 2010). Ενώ, σε ανωμαλίες του μεταβολισμού, οφείλονται , η φαινυλοπυροσταφιλική ιδιοτεία (Phenylketonuria), κατά την οποία τα άτομα παρουσιάζουν σοβαρή νοητική υστέρηση, η γαλακτοξαιμία και η αμαυρωτική ιδιοτεία (Tay Sachs) (Πολυχρονοπούλου, 2010).

Όσον αφορά τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, αυτοί εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της κύησης, του τοκετού ή κατά την παιδική ηλικία. (Αρμπουνιώτη, κ.α. , 2007) Οφείλονται σε μολύνσεις, ακτινοβολίες ή φάρμακα στα οποία έχει εκτεθεί η μητέρα , ναρκωτικά ή αλκοόλ τα οποία περνάνε στο έμβρυο. Ακόμη, σε αίτια, που αφορούν

περιγεννητικές αιτίες, επιπλοκές δηλαδή, κατά τη διάρκεια του τοκετού και τέλος σε μεταγεννητικές αιτίες, οι οποίες εμφανίζονται μετά τη γέννηση. Μπορεί να είναι ασθένειες όπως μηνιγγίτιδα, ασθένειες με υψηλό πυρετό ή και τραυματισμοί στο κεφάλι. Από επιπλοκές του πρόωρου τοκετού, όπως η υποξαιμία και η περικοιλιακή αιμορραγία, που μπορεί να προκαλέσουν εγκεφαλική βλάβη και, επομένως, να οδηγήσουν σε νοητική υστέρηση (NAS,2015). Στις μεταγεννητικές αιτίες ανήκουν, επίσης και η ανατροφή σε στερητικό περιβάλλον που αφορά κυρίως το οικογενειακό του περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Η κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση των ατόμων με νοητική αναπηρία έγινε για τη διευκόλυνση, τη βοήθεια και τη διδασκαλία των ατόμων αυτών. Η ταξινόμηση βοηθάει να κατανοήσουμε τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η διαταραχή, αλλά και να εστιάσουμε στην παρέμβαση που επιθυμούμε. Όπως προαναφέρθηκε, η νοητική υστέρηση ως αναπηρία είναι σύνθετη και η σύγχυση που δημιουργείται στους ορισμούς οφείλεται στο γεγονός ότι τα αίτια της ποικίλλουν και διαφοροποιούνται ακόμη κι ως προς το βαθμό σοβαρότητάς τους και τους επιστημονικούς κλάδους οι οποίοι εμπλέκονται στη μελέτη της (Αλεξόπουλος, 2011).

Η νοητική αναπηρία σχετίζεται με τη νοητική λειτουργία, η οποία είναι υπό τη μέση γενική, όπως προαναφέρθηκε και μέσω του ορισμού της AAIDD, την ανεπάρκεια στην προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου και εκδηλώνεται κατά την περίοδο ανάπτυξης έως τα 16 με 18 έτη του. Η επίδοση αυτή εκφράζεται αριθμητικά με δύο ψυχομετρικούς δείκτες: το νοητικό πηλίκο και τη νοητική ηλικία. Υφίσταται και κριτήριο διάγνωσης το οποίο εκφράζεται μέσα από το νοητικό πηλίκο (Δ.N) προς τη νοητική ηλικία του ατόμου. Έτσι τα άτομα με νοητική υστέρηση, ταξινομούνται σε ήπια ή ελαφριά (50-55 μέχρι 70), σε μέτρια (35-40 μέχρι 50-55), σε σοβαρή (20-25 μέχρι 35-40) και σε βαριά (κάτω από 20/25) (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Γίνεται, ακόμη, ταξινόμηση των κατηγοριών της νοητικής αναπηρίας και με βάση την υποστήριξη που θα χρειαστεί το άτομο στη ζωή του. Έτσι, έχουμε: την διακεκομμένη ή διαλλειμματική, η οποία παρέχεται αν χρειαστεί, την περιορισμένη για μικρό χρονικό διάστημα, την ευρεία ή εκτεταμένη μακροχρόνια και τέλος τη διάχυτη για όλη τη ζωή του ατόμου.

### 1.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική αναπηρία

#### 1.3.1 Χαρακτηριστικά ανάλογα με την κατηγοριοποίηση

Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, αρχικά, η κατηγοριοποίηση που ίσχυε μέχρι τις αρχές του 1980 ήταν σε εκπαιδύσιμα ή ασκήσιμα παιδιά και μη ασκήσιμα. Πλέον οι κατηγοριοποιήσεις γίνονται σε άτομα με ήπια, με μέτρια, με σοβαρή και με βαριά νοητική υστέρηση.

Η ήπια νοητική αναπηρία αφορά την ετερογενή ομάδα ατόμων με μικρότερου βαθμού ελλείψεις και δυσκολίες, (γνωστά και ως εκπαιδύσιμα). Συχνά, δεν ανιχνεύονται εύκολα οι δυσκολίες τους παρά μόνο μετά την ένταξή τους σε κάποια σχολική μονάδα καθώς τότε διαφαίνονται οι δυσκολίες και ελλείματα ως προς την κίνηση και τη μάθηση (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2006). Τα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία δυσκολεύονται στη γραφή, την ανάγνωση, την αριθμητική, έχουν περιορισμένη αντίληψη κινδύνου και συναισθημάτων, ανωριμότητα ως προς τη γλώσσα και την επικοινωνία. (Τσιμπιδάκη, 2020· APA, 2013) Τα παιδιά αυτά, λοιπόν, μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα -αν όχι σε όλες- στις περισσότερες τάξεις του δημοτικού, να καταστούν κοινωνικά ανεξαρτητοποιημένα και να εκπαιδευτούν έτσι ώστε να μπορούν μελλοντικά να εργασθούν (Πολυχρονοπούλου, 2013). Επίσης, κάποιες φορές παρουσιάζουν δυσκολίες στο συναισθηματικό τομέα. Όλα αυτά μπορούν να μειωθούν ή να εξαλειφθούν με την κατάλληλη υποστήριξη μέσα από την πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση. (Τσιμπιδάκη, 2017).

Τα άτομα με μέτρια νοητική αναπηρία ανήκουν στο 10% του πληθυσμού που εντάσσεται στα άτομα με νοητική αναπηρία, ο δείκτης νοημοσύνης τους κυμαίνεται μεταξύ 35 και 50 ή 55 και χαρακτηρίζονται επίσης ως ασκήσιμα. Συχνά παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση στην εξέλιξη των αναπτυξιακών σταδίων και αναγνωρίζονται από τη βρεφική ή πρώτη παιδική ηλικία, ενώ διαφέρουν και στα φυσικά χαρακτηριστικά τους (Πολυχρονοπούλου, 2013). Καθώς μεγαλώνουν, μπορούν να επικοινωνήσουν, σε χαμηλότερο βαθμό από τα υπόλοιπα παιδιά, και να αφομοιώσουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες με τη βοήθεια, την εποπτεία και την τροποποίηση του σχολικού προγράμματος. Μπορούν, ακόμη, να κατακτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης όπως είναι το φαγητό, το ντύσιμο ή κοινωνικές δεξιότητες όπως η

συνεργασία και ο σεβασμός σε κοινωνικούς κανόνες (Αρμπουνιώτη, κ.α. , 2007· Πολυχρονοπούλου, 2013).

Ο δείκτης νοημοσύνης ατόμων με σοβαρή νοητική κυμαίνεται μεταξύ 25 και 40 και αποτελεί το 3-5% του πληθυσμού τους. Πολλά από αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές μειονεξίες όπως εγκεφαλική παράλυση, απώλεια όρασης ή ακοής, συναισθηματικές διαταραχές, δυσκολίες στην ομιλία και επικοινωνία και δυσκολίες στην κινητική ανάπτυξή τους (Αρμπουνιώτη, 2003 , Πολυχρονοπούλου, 2010). Μπορούν να κατακτήσουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες υπό εποπτεία και συνεχή καθοδήγηση.

Τέλος, χαρακτηριστικά των ατόμων με βαριά νοητική αναπηρία είναι η μεγάλη δυσκολία στην επικοινωνία, στην κινητική τους ανάπτυξη και στην κοινωνική τους συμπεριφορά. Αποτελούν σε ποσοστό το 1% του πληθυσμού τους με το δείκτη νοημοσύνης τους να είναι κάτω από το 20 ή 25. Για τη φροντίδα και την επιβίωσή τους απαιτείται συνεχής επίβλεψη και βοήθεια (Αρμπουνιώτη, κ.α. , 2007· Πολυχρονοπούλου, 2013).

### **1.3.2 Γενικά χαρακτηριστικά και ελλείμματα**

Η ομάδα των ατόμων με νοητική αναπηρία έχει χαρακτηριστεί ετερογενής καθώς τα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου διαφέρουν και ως προς τα αίτια και το βαθμό σοβαρότητάς τους (Πολυχρονοπούλου, 2010).

Η ομάδα αυτή παρουσιάζει ποικιλομορφία ως προς τις σωματικές και συναισθηματικές ανάγκες, καθώς επίσης, και ως προς την προσωπικότητα και την κοινωνική προσαρμογή τους (Shree , Shukla 2016). Ανάλογη της ανεπάρκειας είναι και η σοβαρότητα της αναπηρίας που παρουσιάζει κάποιος καθώς επίσης κι οι δυσκολίες που εμφανίζει στη μάθηση.(Χρηστάκης,2013) Καθώς πρόκειται για μια χρόνια διαταραχή , είναι πιθανό να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές όπως αυτή της κατάθλιψης, της ελλειμματικής προσοχής ή /και υπερκινητικότητας, τον αυτισμό.

Σύμφωνα με την APA, τα ελλείμματα που παρατηρούνται αφορούν τρεις τομείς. Ο ένας είναι ο εννοιολογικός που περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η γλώσσα, η μνήμη, η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά. Ένας άλλος βασικός τομέας είναι ο κοινωνικός, ο οποίος αφορά την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία και τη δημιουργία και

διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων. Τέλος, ο πρακτικός, ο οποίος αφορά την αυτονομία του ατόμου ως προς την προσωπική υγιεινή και φροντίδα, την εκπαίδευση, την εργασία, την οργάνωση και τη διαχείριση χρημάτων και καθηκόντων (APA, 2013).

Τα παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία αναπτύσσονται ομαλά, περνώντας τα ίδια αναπτυξιακά στάδια που διέρχεται κι ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί, παρόλο που τα περνούν σε μεγαλύτερη ηλικία (Πολυχρονοπούλου, 2015). Τα παιδιά, ωστόσο, με τη σοβαρή αναπηρία παρουσιάζουν προφίλ ανάπτυξης που επηρεάζεται από την οργανική αιτία της νοητικής τους αναπηρίας. (Πολυχρονοπούλου, 2010, 2015).

Η πνευματική ανάπτυξη γίνεται με βραδύτερους ρυθμούς και είναι ανεπαρκής σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τα περισσότερα παιδιά με δυσκολίες μάθησης δυσκολεύονται στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής ενώ πολλά παιδιά έχουν σημαντικές δυσκολίες στον λόγο και τη γλώσσα (Τραγουλιά, 2018). Παράλληλα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντίληψη, στη μνήμη εξαιτίας της μη επαρκούς λειτουργίας κυρίως της βραχυπρόθεσμης μνήμης (Μπακιρτζής, 2007).

Ακόμη, δυσκολεύονται στην ταξινόμηση των γνώσεων και των εμπειριών, στη συγκέντρωση και προσοχή. Προσλαμβάνουν περισσότερο συγκεκριμένες παρά αφηρημένες έννοιες, έχουν περιορισμένες ικανότητες συλλογισμού και λύσης προβληματικών καταστάσεων, έκφρασης και επικοινωνίας, δυσκολίες στην εκτέλεση εντολών, εφαρμογή οδηγιών και κανόνων (Χρηστάκης, 2013). Ακόμη, δείχνουν απροθυμία προς τη μάθηση, καθώς δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, δεν έχουν κάποιο κίνητρο έχοντας βιώσει την αποτυχία και φοβούμενοι ότι θα επαναληφθεί. (Πολυχρονοπούλου, 2010)

Επίσης, οι δυσκολίες στο συνδυασμό, στη μεταφορά και στη γενίκευση των πληροφοριών και γνώσεων που τους παρέχονται και οι δυσκολίες γλωσσικής ανάπτυξης είναι κάτι που τους στοιχίζει και στον κοινωνικό τομέα (Πολυχρονοπούλου, 2010 · ΥΠΕΠΘ, 2004).

Συχνά μπορεί να εμφανίσουν διαταραχές συναισθηματικές – ψυχιατρικές είτε εξαιτίας βιολογικών παραγόντων είτε περιβαλλοντικών. Ακόμη, παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Τραγουλιά, 2018). Τα παιδιά που έχουν μεγαλύτερη υστέρηση, δυσκολεύονται ακόμη περισσότερο στην

αντίληψη και την ερμηνεία ερεθισμάτων με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν μη αποδεκτές συμπεριφορές (Πολυχρονοπούλου, 2010).

Οι συναισθηματικές δυσκολίες που συναντούν κατά την ανάπτυξή τους, συχνά συνδέονται με κοινωνικά εμπόδια που θα αντιμετωπίσουν. Μερικά παιδιά έχουν πρόβλημα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Τραγουλιά, 2018). Η κοινωνική ικανότητα κάποιου περιλαμβάνει τη χρήση συγκεκριμένων δεξιοτήτων ανάλογα με το χρόνο, τον τόπο και τον τρόπο αντίδρασης σε συγκεκριμένες καταστάσεις αλλά και στη δυνατότητα ευελιξίας στην εναλλαγή της συμπεριφοράς αυτής ανάλογα με τις καταστάσεις (Μπάρμπας, Γκιργκινούδη, 2014). Σε πολλές περιπτώσεις κοινωνικής συναναστροφής, όπως στο σχολικό πλαίσιο, το παιχνίδι τους είναι ατομικό ακόμη κι αν παίζουν μαζί με άλλα παιδιά. Η μη κατανόηση κανόνων, η έλλειψη αμοιβαιότητας και πρωτοβουλιών δυσκολεύουν την κοινωνικοποίηση και την αποδοχή από τα υπόλοιπα παιδιά (Μπάρμπας, Γκιργκινούδη, 2014).

Ένα παιδί που δεν αντιλαμβάνεται και δεν μπορεί να ερμηνεύσει μηνύματα και συμπεριφορές του κοινωνικού συνόλου, δυσκολεύεται να προσαρμοστεί σε αυτό. Αδυνατεί να εκφραστεί, να συνεργαστεί, να δημιουργήσει δεσμούς, να κοινωνικοποιηθεί. Μπορεί να παρουσιάσει επιθετική συμπεριφορά ή συμπεριφορές μη κοινά αποδεκτές. Έτσι, είτε ο ίδιος αποστασιοποιείται και απομακρύνεται είτε ο περίγυρός του το αγνοεί και το περιθωριοποιεί (Πολυχρονοπούλου, 2010, 2013).

Τα άτομα με νοητική αναπηρία, αν και μπορεί να έχουν ελλείμματα στην προσαρμοστική τους συμπεριφορά, είναι, ωστόσο, σε θέση να επιτύχουν ως ένα βαθμό την ανεξαρτησία τους στην καθημερινή ζωή και να αποκτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες σε στοιχειώδες επίπεδο ή ανώτερο, με την κατάλληλη παροχή βοήθειας. (APA,2013· Wingerden, 2017) Η βελτίωση συμπεριφοράς μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα πέρα από τον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα και στο γνωστικό ως προς την προσοχή τους μέσα στην τάξη.

Μέσα από τη ρουτίνα, τους κανόνες της τάξης για παράδειγμα και την τήρησή τους, τα παιδιά νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και προσπαθούν να μιμηθούν και να προσαρμοστούν με το υπόλοιπο σύνολο. Η επιτυχία κι η κατάκτηση των στόχων τους δίνει χαρά, αυτοπεποίθηση κι αποτελούν κίνητρο για να συνεχίσουν περαιτέρω στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα, βελτιώνεται η προσοχή τους (MTSU, 2019).

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι η μελέτη αφορά άτομα που βρίσκονται σε μια σύνθετη κατάσταση, κατά την οποία εμπλέκονται διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι, ωστόσο, ως κοινή τους συνισταμένη έχουν τη θέση ότι το άτομο με νοητική υστέρηση συναντά κάποια εμπόδια κατά την ανάπτυξή του κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία ή τα ελλείμματά του τόσο σε νοητικό, όσο και κοινωνικό επίπεδο. Συναντά περιορισμούς, οι οποίοι θα αναφερθούν και παρακάτω, στην εκπαίδευση, την επίλυση προβλημάτων, την κριτική και αφηρημένη σκέψη, στην προσαρμοστικότητα του, την ανεξαρτησία και την υπευθυνότητα, ενώ η εμφάνιση των παραπάνω γίνεται κατά την περίοδο ανάπτυξης του παιδιού πριν από τα 18 έτη (Saad, ElAdl, 2019).

## **1.4. Ανάγνωση και εγγραμματισμός**

### **1.4.1 Αναδυόμενος γραμματισμός**

Η ανάγνωση είναι από τις πιο σημαντικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και αποτελεί βασικό πυλώνα για την μετέπειτα εξέλιξη και ζωή ενός ατόμου. Αποτελεί βασική δεξιότητα για τη μαθησιακή διαδικασία και την ακαδημαϊκή επίδοσή του και οποιοδήποτε εμπόδιο ή έλλειμμα συναντήσει κατά την ανάπτυξή της μπορεί να το οδηγήσει ακόμη και σε κοινωνικές ή συναισθηματικές δυσκολίες (Polichroni, et. al, 2011, Μανωλίτσης, 2016).

Η απόκτηση των νέων γνώσεων γίνεται κυρίως μέσω της γλώσσας με την ακρόαση του προφορικού λόγου και την ανάγνωση του γραπτού λόγου. Η ανάγνωση, η γραφή και ο προφορικός λόγος είναι αλληλένδετες ικανότητες. Η ανάγνωση, λοιπόν, συνδέεται με την εγγραμματοσύνη και οδηγεί στην κατανόηση και στην πρόσληψη της γνώσης. Η άλλοτε, αναγνωστική ετοιμότητα, που πλέον ονομάζεται αναδυόμενος γραμματισμός, αποτελεί ένα κοινωνικό και πολιτισμικό πολύπλοκο φαινόμενο που αναπτύσσεται και αλληλεπιδρά παράλληλα με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί, αλλά και μέσο πρόβλεψης της μετέπειτα πορείας του παιδιού όσον αφορά την ανάγνωση (Polichroni, et.al, 2018, Τζιβινίκου, 2019).

Ο όρος «αναδυόμενος γραμματισμός» χρησιμοποιήθηκε αρχικά, για να περιγράψει τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά των μικρών παιδιών στην επαφή τους με τα βιβλία, χωρίς ουσιαστικά να έχουν κατακτήσει δεξιότητες προφορικού ή γραπτού λόγου (Τάφα, 2011, Μανωλίτσης, 2016). Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (2005)



πρόκειται για την ικανότητα κάποιου/ας να αντιλαμβάνεται, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί, να υπολογίζει και να χρησιμοποιεί γραπτό υλικό και να εντάσσεται στην κοινωνία πετυχαίνοντας στόχους και αναπτύσσοντας τις γνώσεις και τις ικανότητές τους (Βαλιαντή, 2015). Σχετίζεται με τις προγενέστερες γνώσεις κι εμπειρίες που έχει διαμορφώσει το άτομο προτού να φτάσει στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία συνεχής εξελικτική διαδικασία όπου αναδύεται η γραφή κι η ανάγνωση από τη γέννηση, μάλιστα, του παιδιού μέχρι την τυπική τους ανάπτυξη (Γκανά, κ.α., 2018, Τζιβνίκου, 2019).

Ο όρος «αναδιδόμενος», άλλωστε, εκφράζει την αναπτυξιακή, έναντι της στατικής, διαδικασία του γραμματισμού (Μανωλίτης, 2016). Το άτομο που βρίσκεται στο στάδιο αυτής της διαδικασίας χαρακτηρίζεται από δεξιότητες όπως αυτή της φωνολογικής ενημερότητας, προφορικής επικοινωνίας και «*συνειδητοποίηση της λειτουργίας του γραπτού λόγου*», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Σ. Τζιβνίκου (2019).

Βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον εγγραμματισμό του ατόμου είναι το λεξιλόγιο, τα κίνητρα, η αλληλεξάρτηση, αλλά και διαφοροποίηση του προφορικού με το γραπτό λόγο κι η ανάπτυξη αφηγηματικού λόγου (Terrell & Watson, 2018, Τζιβνίκου, 2019). Πέρα, όμως, από το γνωστικό χαρακτήρα έχει και κοινωνικό, καθώς επηρεάζεται και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον όπου παράγονται τα «προϊόντα» γραπτού και προφορικού λόγου (Αϊδίνης, Κωστούλη, 2001). Είναι μια συνεχής και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία εκδηλώνεται μέσα από τα διαφορετικά βιώματα του κάθε ατόμου μέσα από το περιβάλλον στο οποίο ζει (Μανωλίτης, 2016).

#### **1.4.2 Ορισμοί και διαστάσεις της ανάγνωσης**

Η ανάγνωση είναι μια δεξιότητα, η οποία είναι πολύ δύσκολο να οριστεί με έναν απλό ορισμό. Σύμφωνα με το National Reading Panel [NRP] και το National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] (2000), αποτελεί μια γνωστική διαδικασία, κατά την οποία ο αναγνώστης και το κείμενο αλληλεπιδρούν (Applegate & Applegate, Modla, 2009).

Είναι μια ολιστική διαδικασία, που περιλαμβάνει μια σειρά από νοητικές δραστηριότητες και αναπτύσσεται ανάμεσα στη λογική, την ανάλυση και την ερμηνεία, την κριτική ικανότητα και τη νοηματική απόδοση του γραπτού λόγου. (Okwilagwe,

Aghotor, 2018) Μια διαδικασία περίπλοκη, μια δεξιότητα, η οποία εμπεριέχει μια σειρά από μικρότερες δεξιότητες (Wulandari, et. Al, 2017).

Κατά τον Chibamba (2012), η «ανάγνωση ανοίγει το δρόμο για την καλύτερη κατανόηση των εμπειριών του ατόμου και μπορεί να αποτελέσει ένα συναρπαστικό ταξίδι προς την αυτογνωσία». Του επιτρέπει την αυτονομία και την αυτογνωσία, την καλύτερη δηλαδή, κατανόηση εμπειριών και του ίδιου του του εαυτού και ενισχύει την αυτοπεποίθηση (Wingerden, 2017). Εμπλέκει τον αναγνώστη σε γνωστικές και δημιουργικές εμπειρίες κατά τις οποίες σκέφτεται, αξιολογεί, προβλέπει ή κι αμφισβητεί αυτά που διαβάζει (Okwilagwe, 1992).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα: «*Η ανάγνωση συνίσταται στη διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων στο φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης*». Είναι η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και η κατανόησή του μέσα από την επεξεργασία και το συντονισμό διαφόρων πληροφοριών (Anderson, et al., 1985).

Ένας άλλος ορισμός που έχει δοθεί από τους I. & N. Παρίση στο λεξικό λογοτεχνικών όρων τους, αναφέρει την ανάγνωση ως έναν πολύσημο όρο και μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει τη χρήση ενός συγκεκριμένου γλωσσικού κώδικα (Παρίση, 2015). Η ανάγνωση είναι η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, η οποία στοχεύει στην εξαγωγή νοημάτων από αυτόν, δηλαδή, να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί το γραπτό λόγο μέσα από διάφορες πληροφορίες των οποίων την επεξεργασία και το συντονισμό βοηθούν πολλές γνωστικές δεξιότητες (Γκανά κ.α., 2018).

Η ανάπτυξη της είναι μια σύνθετη γνωστική ικανότητα του ατόμου που απαιτεί μια πολυδιάστατη διεργασία και εξάσκηση για να κατακτηθεί (Τζιβινίκου, 2015). Είναι επίκτητη ικανότητα και έχει κοινά σημεία με τον προφορικό λόγο, όπως είναι οι λεξιλογικοί, γραμματικοί, οι συντακτικοί και κειμενικοί κανόνες (Κρόκου,χ.χ.). Μέσα από μια ενεργητική διαδικασία επιτυγχάνεται η αναγνώριση κι αποκωδικοποίηση συμβόλων και φωνημάτων, η οποία ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία και αποτελεί μία από τις ωφελιμότερες γνωστικές λειτουργίες για την ανάπτυξη κάθε ατόμου (Παντελιάδου, 2000· Τζιβινίκου, 2015, 2019).

Επίσης, αποτελεί ένα από τα βασικότερα μέσα μάθησης και μετέπειτα εξέλιξης και κοινωνικής ένταξης του ατόμου (Πόρποδας, 2012). Η κατάκτησή της εξαρτάται κυρίως

από δύο παράγοντες. Ο ένας είναι η σύνθεση γραμμάτων για την απόδοση νοήματος και ο άλλος είναι η ανάκληση της σημασίας των λέξεων από τη μνήμη του αναγνώστη για τη δεξιότητα της κατανόησης (Τζιβινίκου, 2019). Κύρια στάδια για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας είναι, αρχικά, η οπτική αναγνώριση των λέξεων, έπειτα, η αλφαβητική και τέλος, η ορθογραφική (Tracey & Morrow, 2017).

Μέσα από την ανάγνωση ενός κειμένου το παιδί μπορεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση συνδυάζοντας το ίδιο το κείμενο με πρότερές του γνώσεις (Παντελιάδου, 2015). Η κατάκτηση της δεξιότητας αυτής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις γνωστικές λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και την κατανόησης, οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση. Οι προγενέστερες γνώσεις, η μνήμη, η οπτικοκινητική αντίληψη, ο γραμματισμός κι η γλωσσική ανάπτυξη είναι τα βασικότερα χαρακτηριστικά που βοηθούν τον αναγνώστη να κατανοεί το γραπτό λόγο και να δομεί αντίστοιχες αναπαραστάσεις (Βάμβουκας, 2011).

Οι κύριες διεργασίες της ανάγνωσης είναι η αποκωδικοποίηση, η κατάτμηση των λέξεων και η κατασκευή μιας αντίστοιχης ηχητικής εικόνας, η απομνημόνευση, ως προϋπόθεση τόσο για την αναγνώριση τμημάτων λέξεων, όσο και για τη συνολική αντίληψη της λέξης, η σύνδεση της λέξης με τη σημασία της και η αξιοποίηση των σημασιολογικών και αναγνωστικών προσδοκιών (Αϊδίνης & Κωστούλη 2001). Για να κατακτήσει, λοιπόν, κάποιος την αναγνωστική ικανότητα, θα πρέπει να «εκπαιδεύσει» κατάλληλα τον εγκέφαλό του (Κρόκου, χ.χ.).

### **1.5 Βασικά συστατικά της ανάγνωσης**

Όπως προαναφέρθηκε, στον ορισμό του Πόρποδα σχετικά με την ανάγνωση, η κατάκτησή της αφορά τη μετατροπή των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα για την κατανόηση μιας λέξης (Γκανά, κ.α., 2018, Τζιβινίκου, 2019). Η ανάγνωση ανήκει στις προσληπτικές δεξιότητες όπως είναι αυτή της ομιλίας και της ακρόασης, εκ των οποίων έπεται (Ανδρέου, 2012). Οι βασικές δεξιότητες που κατακτά το άτομο για να φτάσει στη σύνθεση της αναγνωστικής του ικανότητας είναι η φωνημική επίγνωση, η φωνολογική ενημερότητα, η ευχέρεια, το λεξιλόγιο και η κατανόηση. Έμφαση θα δοθεί παρακάτω στην τελευταία, καθώς αποτελεί το βασικό κομμάτι της παρούσας εργασίας.

Όσον αφορά τη φωνημική επίγνωση, πρόκειται για τη δεξιότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να αναλύει τις λέξεις σε φωνήματα. Τα φωνήματα αποτελούν τη μικρότερη μονάδα ήχων που συνθέτουν συλλαβές και δημιουργούν τις λέξεις μιας γλώσσας (Γκανά, 2018). Το άτομο, λοιπόν, όταν μπορεί να αναγνωρίσει λέξεις από ήχους – φθόγγους, να τους αντιστοιχεί με αλφαβητικά σύμβολα, να αναλύσει και να τους συνθέσει, τότε έχει κατακτήσει τη φωνημική δεξιότητα (Τζιβινίκου, 2018, 2019).

Διάφορες φωνολογικές δεξιότητες, συνθέτουν τη φωνολογική ενημερότητα. Η φωνολογική ενημερότητα, αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τη λέξη και τα δομικά της στοιχεία ανεξάρτητα από το μέγεθος ή την ορθογραφία της (NRP, 2000· Τζιβινίκου, 2019). Είναι σε θέση, να αναγνωρίζει και να συνθέτει συλλαβές, λέξεις και προτάσεις, να αντιλαμβάνεται την ομοιοκαταληξία και την παρήχηση, να αφαιρεί φωνήματα ή να τα αντιστρέφει (Τζιβινίκου, 2018, 2019). Έχει διαπιστωθεί ότι η επίδοση των παιδιών σε φωνολογικές δοκιμασίες κατά την προσχολική ηλικία αποτελεί προβλεπτικό δείκτη για την μετέπειτα επίδοσή τους στην ανάγνωση και τη γραφή (Πολυχρόνη, 2011).

Το επόμενο συστατικό και άμεσα σχετιζόμενο και αλληλεξαρτώμενο με αυτό της κατανόησης, είναι η ευχέρεια. Η αναγνωστική ευχέρεια, λοιπόν, αφορά την ταχύτητα και την ακρίβεια με τις οποίες το άτομο μπορεί να αναγνώσει μια λέξη, φράση ή κείμενο και αποτελεί δείκτη επίδοσης ως προς την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας (Τζιβινίκου 2018, 2019, Κατσούλας, 2019). Ο αναγνώστης με άλλα λόγια μπορεί να αποκωδικοποιήσει μια λέξη, να διαβάσει σωστά, φυσικά, αβίαστα και με την κατάλληλη έκφραση (Πρωτόπαπας, Σκαλούμπακας, 2008). Όσο λιγότερα λάθη κάνει, τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η απόδοσή του ως προς την κατανόηση αυτών που διαβάζει και γι' αυτό το λόγο συνδέεται άμεσα η ευχέρεια με την κατανόηση και την εξέλιξη της αναγνωστικής ικανότητας του ατόμου (Κατσούλας, 2019, Τζιβινίκου, 2019).

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι εξίσου σημαντικός παράγοντας για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Πρόκειται για τη γνώση της σημασίας των λέξεων. Ένα άτομο που κατανοεί τη λέξη που διαβάζει μπορεί να κατανοήσει το νόημα μιας πρότασης ή ενός κειμένου που θα του δοθεί αργότερα. Γι' αυτό το λόγο η γνώση κι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου από μικρή ηλικία, βοηθά στην κατάκτηση της ανάγνωσης, ενώ το φτωχό λεξιλόγιο μπορεί να οδηγήσει σε μετέπειτα αναγνωστικά

ελλείμματα και δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000, Mihandoost, et.al., 2012). Άτομα με νοητική υστέρηση, όπως εκείνα που μελετάμε στην παρούσα έρευνα, έχουν συνήθως περιορισμένο λεξιλόγιο με αποτέλεσμα να είναι απαραίτητη η ενίσχυσή του μέσα από την κατάλληλη εξάσκηση και διδασκαλία (Πολυχρονοπούλου, 2010 , Τζιβινίκου, 2015). Το λεξιλόγιο διδάσκεται είτε άμεσα είτε έμμεσα στην καθημερινότητα ενός ατόμου από το οικογενειακό ή και το σχολικό περιβάλλον, μέσα από συζητήσεις - διαλόγους, ερωτήσεις, αφηγήσεις, αναγνώσεις βιβλίων (Πολυχρονοπούλου, 2015, Τζιβινίκου, 2019).

Τέλος, ο παράγοντας της κατανόησης, ο οποίος είναι πολύ βασικός και αποτελεί στόχο της ανάγνωσης είναι κι εκείνος στον οποίο εστιάζει η εργασία αυτή. Αποτελεί βάση της ανάγνωσης και της μάθησής της (Αϊδίνης, 2012). Αποτελείται από την ικανότητα της αποκωδικοποίησης, δηλαδή, την αναγνώριση των οπτικών συμβόλων και την κατανόηση, δηλαδή, την εξαγωγή ή κατασκευή του νοήματος αυτών που κάποιος διαβάζει (Γάκης, Καμπυλαυκά, & Πολυχρόνη, 2014 , Τζιβινίκου, 2019). Είναι μια ενεργή διαδικασία οικοδόμησης νοήματος μέσα από γνωστικές διεργασίες και πρότερες γνώσεις (Πόρποδας, 2002, Πρωτόπαππας, Σκαλούμπακας, 2008). Για να καταστεί δυνατή με άλλα λόγια, απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη, η ανάσυρση της σημασίας της λέξης και η σύνθεση νοημάτων (Πόρποδας, 2002). Προκειμένου να φτάσει το άτομο – αναγνώστης στο βαθμό να κατανοεί το γραπτό λόγο, συχνά απαιτούνται κατάλληλες στρατηγικές (γνωστικές – μεταγνωστικές), ενώ κρίνονται απαραίτητες για άτομα τα οποία παρουσιάζουν ελλείμματα ή δυσκολίες στη μάθηση.

## **1.6 Στάδια ανάγνωσης**

### **1.6.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας**

Δύο από τις πιο γνωστές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας είναι αυτή της Frith (1986) και αυτή της Ehri (1991, 1995). Η πρώτη κάνει λόγο για τις στρατηγικές μέσα από τις οποίες το παιδί μαθαίνει, την αλφαβητική, δηλαδή, την κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας και ορθογραφικής γραφής, της λογογραφικής, δηλαδή, την αναγνώριση μιας λέξης ακόμη

κι από ένα γράμμα και τέλος την ορθογραφική, δηλαδή, την ολιστική αναγνώριση λέξεων (Τζιβινίκου, 2019).

Η δεύτερη προσέγγιση εστίασε στη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση και την ανάπτυξη του ατόμου και βασίστηκε σε τέσσερις φάσεις, την προαλφαβητική ή μη αλφαβητικής, της μερικής αλφαβητικής ή αλλιώς «ανάγνωση φωνητικών νύξεων», της πλήρους αλφαβητικής και τη φάση της σταθεροποίησης της αλφαβητικής. Η πρώτη φάση δηλώνει την αναγνώριση λέξεων από τα παιδιά χωρίς να έχουν κατακτήσει την αλφάβητο. Στη δεύτερη, μέσα από την οπτική διάκριση και μνήμη μπορούν με βάση τα αρχικά ή τελικά γράμματα, να αναγνωρίσουν λέξεις. Στην τρίτη περίπτωση το παιδί έχει αναπτύξει τη φωνολογική επίγνωση και μπορεί να αναγνωρίσει ευκολότερα λέξεις. Τέλος, στην τέταρτη φάση το παιδί αναπτύσσει τον συλλογισμό και εξασκεί την αναγνωστική του δεξιότητά (Τζιβινίκου, 2019).

Η ανάγνωση ως μια σύνθετη διαδικασία απαιτεί το συντονισμό διάφορων δεξιοτήτων και λειτουργιών προκειμένου να επιτευχθεί (Πόρποδας, 2002). Η μεθοδολογία και η ανάδειξη του καλύτερου δυνατού τρόπου ως προς την κατάκτησή της, ανέδειξε και ανέπτυξε αντίστοιχα μοντέλα.

Από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα υπήρξαν τα σειριακά, τα οποία χωρίζονται σε ανοδικά (bottom-up) και καθοδικά (top-down) (Μπακιρτζής, 2007). Τα ανοδικά μοντέλα ανάγνωσης δίνουν έμφαση στο ρόλο του κειμένου, ο οποίος ουσιαστικά είναι καθοδηγητικός και η ανάγνωση κινείται από το μέρος προς το «όλον» - το σύνολο (Μπακιρτζής, 2007, Liu, 2010). Σε αντίθεση, τα καθοδικά μοντέλα, τα οποία προχωρούν από το όλον προς το μέρος, έχουν ως γνώμονα την έννοια και εξαρτάται από τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει ήδη ο αναγνώστης. (Μπακιρτζής, 2007, Liu, 2010)

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τα ανοδικά μοντέλα αυτά αφορούν μια διαδικασία επεξεργασίας γραφημικών και φωνημικών πληροφοριών με σειριακό τρόπο (Liu, 2010). Επικεντρώνονται, δηλαδή, στην ιεραρχική κατάκτηση των αντίστοιχων φωνημάτων–γραφημάτων προχωρώντας από το γράμμα στον ήχο, στις λέξεις και τέλος στο νόημα. Ένας από τους αντιπροσωπευτικότερους ερευνητές κι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου υπήρξε ο Gough (1972). Όπως υποστήριξε, η είσοδος μιας πληροφορίας αισθητηριακά, μετατρέπεται από πληροφορία χαμηλού επιπέδου σε

νόημα υψηλότερου επιπέδου μέσα από διαδοχικές κωδικοποιήσεις, χωρίς καμία επεξεργασία υψηλότερου επιπέδου να επηρεάζει οποιαδήποτε επεξεργασία χαμηλότερου επιπέδου (Juel, Griffith, Gough, 1986, Liu, 2010). Οι κωδικοποιήσεις αυτές αφορούν τα στάδια – φάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται, καθοδηγούμενες από τα δεδομένα των πληροφοριών από πάνω προς τα κάτω. Αρχικά, μέσα από το οπτικό πεδίο εισέρχονται οι γραφημικές πληροφορίες και μετασχηματίζονται σε πρώτο στάδιο από ένα γράμμα σε ήχο, δηλαδή από μια γραφημική αναπαράσταση σε μια φωνημική αναπαράσταση. Στη συνέχεια, η φωνημική αναπαράσταση μετατρέπεται, σε δεύτερο επίπεδο, σε λέξη. Οι λέξεις, έπειτα, περνούν σε τρίτο επίπεδο όπου το νόημα αφομοιώνεται στο σύστημα γνώσης (Liu, 2010). Ο αναγνώστης, δηλαδή, προσλαμβάνει τις γραφημικές πληροφορίες από το κείμενο και εν συνεχεία πραγματοποιεί τη συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία των πληροφοριών αυτών, ενώ η κατανόηση του κειμένου πιστεύεται, ότι επηρεάζεται πολύ από τη γρήγορη και σωστή αναγνώριση των λέξεων (Μπακιρτζής, 2007).

Υπήρξαν, ωστόσο, ενστάσεις από ορισμένους ερευνητές, όπως ο Rumelhart (1977), οι οποίοι εντόπισαν αδυναμίες στο συγκεκριμένο μοντέλο, καθώς υποστήριζαν ότι προχωρά μόνο προς μία κατεύθυνση και επομένως καμία πληροφορία υψηλότερου επιπέδου δεν τροποποιεί ή αλλάζει ποτέ την ανάλυση χαμηλότερου επιπέδου (Liu, 2010). Σε ορισμένες περιπτώσεις, όμως, οι αναγνώστες αναγνωρίζουν σωστά μια λέξη μόνο με τη χρήση σημασιολογικής και συντακτικής επεξεργασίας υψηλότερου επιπέδου (Liu, 2010). Σε διδακτικό επίπεδο, θέτονται προκαθορισμένοι στόχοι, χωρίς να δίνεται έμφαση στη δομή της προφορικής γλώσσας, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Μπακιρτζής, 2007).

Όσον αφορά τα καθοδικά μοντέλα (top-down models), πρόκειται για μια προσέγγιση ανάγνωσης που δίνει έμφαση στο τι φέρνει ο αναγνώστης στο κείμενο, υποστηρίζει ότι η ανάγνωση καθοδηγείται από το νόημα και προχωρά από το όλον στο μέρος (Liu, 2010). Χαρακτηριστικοί εκπρόσωποι των συγκεκριμένων μοντέλων υπήρξαν οι Goodman και Smith, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η αποτελεσματική ανάγνωση δεν προκύπτει από την ακριβή αντίληψη και αναγνώριση όλων των στοιχείων μιας λέξης, αλλά από δεξιότητες επιλογής των λιγότερων, πιο παραγωγικών ενδείξεων που είναι απαραίτητες (Liu, 2010).

Στα μοντέλα αυτά, όπως αντιλαμβάνεται κανείς, κυρίαρχο ρόλο έχουν οι προηγούμενες γνώσεις, οι γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες. Το νόημα του κειμένου αποδίδεται έπειτα την επεξεργασία παλιών και νέων πληροφοριών, μέσα από τις υποθέσεις που κάνει ο αναγνώστης, με βάση δηλαδή, τις προηγούμενες γνώσεις που έχει σε συνδυασμό με το περιεχόμενο και τη σύνταξη του κειμένου που διαβάζει κι, αναλόγως, αυτές είτε επιβεβαιώνονται είτε απορρίπτονται (Μπακιρτζής, 2007). Οι αναγνώστες έχουν μια προηγούμενη αίσθηση του τι θα μπορούσε να έχει νόημα στο κείμενο, με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες τους και τις γνώσεις τους για τη γλώσσα (Liu, 2010). Ο ρόλος του αναγνώστη, επομένως, είναι πολύ σημαντικός και ενεργητικός καθώς προβλέπει και κάνει υποθέσεις γι' αυτά που βλέπει τυπωμένα στο χαρτί (Μπακιρτζής, 2007). Πραγματοποιούνται διεργασίες υψηλού επιπέδου, οι οποίες ενσωματώνονται στις προηγούμενες εμπειρίες, οι οποίες με τη σειρά τους αλληλεπιδρούν και με τις νέες πληροφορίες και τη νέα γνώση, ώστε να πραγματοποιηθεί η ροή από πάνω προς τα κάτω και ο αναγνώστης να οδηγηθεί στην εξαγωγή προβλέψεων και αναγνώριση λέξεων που ακολουθούν (Liu, 2010). Υποστηρίζεται ότι οι καλοί αναγνώστες, διαβάζοντας γρήγορα, παρακάμπτουν την αντιστοιχία ήχου και γράμματος, δεν εξαρτώνται δηλαδή από το φωνητικό κώδικα (Liu,2010). Χαρακτηριστικοί εκπρόσωποι του μοντέλου υπήρξαν οι Goodman και Smith.

Αντιδράσεις υπήρξαν και για το συγκεκριμένο μοντέλο. Έρευνες όπως αυτή του Stanovich (1980) δείχνουν ότι αντί να εξαρτώνται μόνο από τη σημασία, οι καλοί αναγνώστες μπορεί να παρατηρούν τις γραφικές πληροφορίες, ιδίως όταν δεν είναι σίγουροι για μια λέξη (Liu, 2010). Σε αντίθεση με τη θεωρία αυτή, μπορεί να είναι αποτελεσματικότερες από την προσπάθεια πρόβλεψης των λέξεων με βάση μόνο τα συμφραζόμενα και τη δομή της γλώσσας. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν καλύτερα τις ενδείξεις του πλαισίου από ό,τι οι φτωχοί αναγνώστες δεν αποτελεί απόδειξη ότι πράγματι το κάνουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν τα συμφραζόμενα μόνο όταν οι ορθογραφικές και φωνημικές ενδείξεις είναι ελάχιστες. Παρά την άποψη των θεωρητικών του top-down, λοιπόν, φαίνεται ότι ακόμη και όταν οι αναγνώστες γίνονται πιο ικανοί εξακολουθούν να χρησιμοποιούν στρατηγικές με βάση τα δεδομένα για να ξεκλειδώσουν τις λέξεις (Μπότσας, Παντελιάδου, 2003, Liu,2010).



Υπάρχει, ακόμη, η κατηγορία των αλληλεπιδραστικών μοντέλων, τα οποία ανήκουν στα μοντέλα γνωστικής επεξεργασίας. Ένας χαρακτηριστικός εκπρόσωπος των μοντέλων αυτών υπήρξε ο Rumelhart (1976) ο οποίος υποστήριξε ότι στη διάρκεια της ανάγνωσης ενός κειμένου συντελούνται ταυτόχρονα οι διαδικασίες της αποκωδικοποίησης και της πρόβλεψης νοήματος (Μπακιρτζής, 2007).

Οι T. Van Dijk & W. Kintsch (1983) δημιούργησαν το μοντέλο περίστασης κατά το οποίο η γνωστική αναπαράσταση γεγονότων και υποκειμένων εξαρτάται από το κείμενο και γενικά μιας κατάστασης την οποία επιβάλλει το κείμενο και ο αναγνώστης, προκειμένου να το κατανοήσει, χρειάζεται να το αναλύσει συντακτικά και λεξιλογικά και να αποδώσει σφαιρικά το νόημα του κειμένου (Πόρποδας, 2011, Μπακιρτζής, 2007).

Γενικότερα, σε αυτήν την κατηγορία μοντέλων κυριαρχεί η άποψη ότι η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρώνεται μέσα από την αλληλοδιαδοχή συγκεκριμένων σταδίων (Μπακιρτζής, 2007).

Τέλος, άλλη μία κατηγορία που μπορεί να αναφερθεί είναι αυτή του κοινωνιο-γνωστικού μοντέλου. Εκπρόσωποί του υπήρξαν οι Ruddell and Unrau (1994), οι οποίοι αναγνώρισαν πέρα από τη γνωστική αξία, τη σημασία που έχει το κοινωνικό περιβάλλον στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με το κοινωνιο-γνωστικό μοντέλο ο αναγνώστης, ο εκπαιδευτικός και το κείμενο είναι οι τρεις μεταβλητές που αλληλεπιδρούν (Ruddell, Unrau, 2013, Μπακιρτζής, 2007). Όσον αφορά τον αναγνώστη, οι πρότερες γνώσεις του, η συμπεριφορά, το κοινωνικοπολιτισμικό του επίπεδο και τα κίνητρά του, επηρεάζουν το βαθμό κατάκτησης κι ανταπόκρισής του ως προς την ανάγνωση του κειμένου. Όσον αφορά το δάσκαλο, ασκείται, επίσης, επιρροή από τις γνώσεις του και τη συμπεριφορά του, αλλά και από τη φιλοσοφία, τον τρόπο διδασκαλίας και τους στόχους που θέτει. Επομένως, εάν το κείμενο δεν είναι τόσο κατανοητό ή ο αναγνώστης δεν μπορεί να κατανοήσει κάποια πράγματα, καλείται ο ίδιος να διευκολύνει το μαθητή – αναγνώστη, αλλάζοντας τις μεθόδους και τις στρατηγικές του (Μπακιρτζής, 2007). Τέλος, ως προς το κείμενο, η αναγνωσιμότητά του επηρεάζει αναγνώστη και δάσκαλο με βάση το βαθμό δυσκολίας του, τη συντακτική και λεξιλογική δομή του, τις ιδέες και τον τρόπο που είναι γενικά γραμμένο (Κρόκου, 2012, Μπακιρτζής, 2007).

### 1.6.2 Στάδια και δεξιότητες αναγνωστών

Οι αναγνώστες σε αρχικό στάδιο ξεκινούν να αντιλαμβάνονται τις βασικές έννοιες των βιβλίων και των έντυπων, γενικά, κειμένων. Έρχονται σε επαφή με την αλφάβητο και ξεχωρίζουν τα κεφαλαία και τα πεζά γράμματα. Αναπτύσσουν, επίσης, πολλές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, όπως η αναγνώριση φωνημάτων, συλλαβών και ομοιοκαταληξίας. Οι αναδυόμενοι αναγνώστες -όπως αποκαλούνται- είναι σε αρχικό στάδιο της εκμάθησης κι αντίληψης της σχέσης ανάμεσα σε ήχους και σύμβολα της γλώσσας και μπορούν να διαβάσουν λέξεις που συναντούν με μεγαλύτερη συχνότητα (Τζιβινίκου, 2019). Έρχονται σε επαφή με τα βιβλία, με τα οποία ξεκινούν να κάνουν προβλέψεις ή να τα ταυτίζουν με προσωπικά βιώματα. Τα βιβλία που είναι κατάλληλα για τη φάση αυτή, είναι κυρίως τα εικονογραφημένα όπου η γλώσσα είναι φυσική και απλή, τα γράμματα μεγάλα και το κείμενο μικρό, με επαναλαμβανόμενα μοτίβα και οικεία θεματολογία (Τζιβινίκου, 2015, Παπαναστασίου, χ.χ.).

Σε επόμενο στάδιο οι αναγνώστες είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται ότι η ανάγνωση έχει πολλούς σκοπούς. Έχουν κατακτήσει την κατανόηση της αλφαβήτου και τη φωνολογική επίγνωση και ταυτόχρονα χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις που συναντούν συχνά. Ακόμη, οι πρώιμοι -όπως ονομάζονται σε αυτό το επίπεδο- αναγνώστες, αναπτύσσουν πολύ σε μεγάλο βαθμό τις στρατηγικές κατανόησης και αναγνωρίζουν διαφορετικούς τύπους κειμένων (Τζιβινίκου, 2019). Τα βιβλία με τα οποία έρχονται κυρίως σε επαφή έχουν περισσότερες γραμμές κειμένου ανά σελίδα, πιο σύνθετη σύνταξη, λιγότερα επαναλαμβανόμενα γλωσσικά μοτίβα και εικόνες, και η θεματολογία τους είναι οικεία στα παιδιά, αλλά έχει μεγαλύτερο βάθος.

Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει αναγνώστες με μεγαλύτερη ευχέρεια. Ονομάζονται μεταβατικοί. Σε αυτό το στάδιο, η ανάγνωση αυτοματοποιείται περισσότερο, όπως και η κατανόηση. Οι αναγνώστες έρχονται σε επαφή με περισσότερα ερεθίσματα, κειμενικά είδη και γραπτές αποτυπώσεις και καταφέρνουν να αναγνωρίζουν διαφορές ως προς το είδος τους. Συχνά, τα βιβλία έχουν περισσότερες σελίδες, περισσότερο κείμενο ανά σελίδα και μεγαλύτερες προτάσεις, με σύνθετη σύνταξη, πιο πλούσιο λεξιλόγιο, και το κείμενο έχει μικρότερη σχέση και σύνδεση με εικόνες (Τζιβινίκου, 2015, 2019).

Τέλος, οι αποτελεσματικοί αναγνώστες, είναι εκείνοι που πλέον είναι σε θέση να διαβάσουν για να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και να διευκολυνθεί η μάθησή τους. Η ανάγνωσή τους είναι αυτόματη, με μεγαλύτερη ακρίβεια και καλύτερη ροή, αλλά και αυτόνομη. Έχουν κατακτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό την αναγνωστική κατανόηση και τις αντίστοιχες στρατηγικές. Το υλικό με το οποίο έρχονται σε επαφή σιγά σιγά διαβαθμίζεται και ως προς τις απαιτήσεις και το βαθμό δυσκολίας με περισσότερες προτάσεις και λιγότερες εικόνες, ενώ συνεχίζουν να βελτιώνουν και να αναπτύσσουν τις δεξιότητες τους μέσα από επανάληψη κι εξάσκηση (Τζιβινίκου, 2015, 2019).

### **1.7 Δυσκολίες ατόμων με νοητική αναπηρία και αναγνωστική δεξιότητα**

Η γλωσσική ανάπτυξη, η επικοινωνία, αδυναμία γενίκευσης και μεταφοράς της συγκεκριμένης γνώσης, η περιορισμένη επεξεργασία των πληροφοριών η αδύνατη μακροπρόθεσμη μνήμη κι η ελλιπής συγκέντρωση προσοχής, οι δυσκολίες χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, είναι οι βασικές αδυναμίες, τα βασικά εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά με νοητική αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, χ.χ).

Η ανάγνωση αποτελεί μια γνωστική δεξιότητα κι έχει ως σκοπό την κατανόηση και διεξαγωγή νοήματος του γραπτού λόγου και αποτελεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο βιβλίο και τον αναγνώστη. Πέρα, όμως, από την απόδοση του νοήματος είναι εξίσου σημαντική η απόλαυση και το ενδιαφέρον του αναγνώστη γι' αυτό που διαβάζει (Βάμβουκας, 1992).

Για τα άτομα που εμφανίζουν νοητικές διαταραχές και δυσκολίες απαιτείται περισσότερος χρόνος και εξατομικευμένες παρεμβάσεις για οποιαδήποτε κατάκτηση δεξιότητας, πόσο μάλλον για αυτή της ανάγνωσης. Την ετοιμότητα κάθε παιδιού οφείλει να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης κι αναλόγως να προσαρμόζει το πρόγραμμα και το υλικό της διδασκαλίας του/της.

Οι συνήθεις δυσκολίες που συναντούν άτομα με νοητική κι αφορούν το γνωστικό κομμάτι της ανάπτυξής τους είναι στη μνήμη, στη μεταγνώση, την προσοχή, την επεξεργασία, την οργάνωση και χρήση πληροφοριών σε διάφορους τομείς, στη χρήση

στρατηγικών σκέψης και στην αφηρημένη σκέψη (Μπακιρτζής, 2007· Πολυχρονοπούλου, 1997). Οι λειτουργίες που αφορούν τις δυσκολίες αυτές, σχετίζονται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη της ικανότητας της ανάγνωσης, της γραφής και της κατανόησης γραπτών κειμένων.

Αναλυτικότερα, τα άτομα με νοητική αναπηρία, αλλά κι εκείνα με νοητικές ή μαθησιακές δυσκολίες συναντούν προβλήματα στον γνωστικό τομέα, με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη τους. Πιο συγκεκριμένα, η μνημονική ικανότητα των μαθητών αυτών συχνά είναι περιορισμένη, παρακωλύοντας τη μαθησιακή τους επάρκεια και δυσχεραίνοντας την καθημερινότητά τους. Κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία μνημονικών τεχνικών προκειμένου οι μαθητές αυτοί να είναι σε θέση να συγκρατήσουν σημαντικές πληροφορίες, όταν αυτό απαιτείται (Αλεβίζος και συν. χ.χ., Πολυχρόνη, 2011).

Οι μνημονικές δεξιότητες έχουν σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης καθώς, επίσης, και την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Η αδυναμία στην αποκωδικοποίηση και στην αναγνωστική ευχέρεια είναι καθοριστικές επίσης στην αδυναμία που παρουσιάζουν οι μαθητές με νοητική ως προς την ανάπτυξη της αναγνωστικής τους κατανόησης (Κατσούλας, 2019). Υποστηρίζεται ότι τα άτομα που συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση, μειονεκτούν ως προς την αναγνωστική τους επίδοση και επομένως και την κατανόηση, περίπου ένα με δυο χρόνια από τους καλούς αναγνώστες (Κρόκου, 2020). Ανάλογα με το βαθμό δυσκολιών απαιτείται κατάλληλη διδασκαλία και βοήθεια σε συνδυασμό με διάφορες στρατηγικές μάθησης.

Τα ελλείμματα που εμφανίζουν στη βραχύχρονη λεκτική μνήμη εμποδίζουν την ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου, ενώ παράλληλα φαίνεται να δυσκολεύονται σημαντικά και στην κωδικοποίηση αυτών (Πόρποδας, 2011, Κατσούλας, 2019). Επίσης, παρατηρείται αδυναμία στη διάκριση των κύριων πληροφοριών ενός κειμένου, ενώ συχνά οι μαθητές ενδέχεται να εστιάζουν σε ασήμαντες λεπτομέρειες. Αναλυτικότερα, οι μαθητές παρουσιάζουν την εικόνα του μη στρατηγικού αναγνώστη, με ελλείμματα στην παρακολούθηση, τον έλεγχο και τη ρύθμιση της μάθησης από τους ίδιους, γεγονός που υποδηλώνει χαμηλά επίπεδα μεταγνώσης και αυτορρύθμισης (Πολυχρόνη, 2011, Γάκης, Καμυλαυκά, & Πολυχρόνη, 2014).

Η ανάγνωση αποτελεί μια δεξιότητα που έχει κύριο ρόλο στη διάρκεια της σχολικής περιόδου, καθώς η κατάκτησή της βοηθά στην κατανόηση όχι μόνο των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και στην άντληση πληροφοριών και την επικοινωνία και στο εξωσχολικό πλαίσιο της ζωής του ατόμου (Πολυχρονοπούλου, 2010, 2013). Για την κατάκτησή της προαπαιτείται η ανάπτυξη ικανοτήτων όπως αυτή της όρασης, της ακοής, της άρθρωσης, της αντίληψης, της οπτικής διάκρισης και μνήμης και φυσικά η ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τα βιβλία και την αποκωδικοποίησή τους (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Πέρα, όμως, από τις νοητικές διεργασίες σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν κι άλλοι παράγοντες όπως η υγεία του παιδιού, ο βαθμός και το είδος δυσκολιών που αντιμετωπίζει, η αισθητηριακή και η κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη (Πολυχρονοπούλου, 2010). Για να διδαχθεί ένα παιδί την ανάγνωση πρέπει πρώτα να έτοιμο νοητικά, σωματικά και συναισθηματικά, αλλιώς δυσκολεύεται πολύ και μπορεί να εκδηλώσει και προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές διαταραχές (Πολυχρονοπούλου, 2010).

Κάποιος αναγνώστης που συναντά δυσκολίες στην ανάγνωση, όπως εκείνοι στους οποίους αναφέρεται η εργασία, συχνά χάνουν το ενδιαφέρον τους ή αδυνατούν να συμμετέχουν στην αναγνωστική διαδικασία (Τζιβινίκου 2015, 2019). Με τη σωστή στήριξη και καθοδήγηση, ωστόσο, μπορούν να αποκτήσουν κίνητρο, ενδιαφέρον ως προς τη διαδικασία αυτή ή να την κατακτήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ανάλογα με τις ικανότητές τους. Η σύνθετη αυτή διαδικασία απαιτεί τη χρήση διαφόρων στρατηγικών που μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά στην κατανόηση και σύνθεση νοήματος (Παντελιάδου, 2000).

## **1.8 Αναγνωστική κατανόηση**

### **1.8.1 Ορισμοί αναγνωστικής κατανόησης και χαρακτηριστικά**

Η αναγνωστική κατανόηση, όπως τονίστηκε και παραπάνω, αποτελεί σημαντικό πυλώνα της μαθησιακής διαδικασίας και οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης και της κριτικής σκέψης εξασφαλίζοντας παράλληλα τα απαραίτητα εφόδια και για τη μετέπειτα ενεργή πορεία του ατόμου (Ντούλια, 2016). Η διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται μέσα από το συνδυασμό προϋπάρχουσων γνώσεων και στρατηγικών που

βοηθούν στη σύνδεση των γνώσεων και των σημασιολογικών συνδέσεων (Kendeou et al., 2014).

Αποτελεί βασικό μέρος της αναγνωστικής δεξιότητας και τελικό σκοπό της αναγνωστικής προσπάθειας. Η κατανόηση είναι ο σκοπός της αναγνωστικής διαδικασίας, αλλά ταυτόχρονα και βασική λειτουργία την οποία πρέπει να αναπτύξει κάποιος για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας (Κρόκου, χ.χ., Τζιβινίκου, 2015). Στόχο έχει την ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προϋπάρχουσα μέσα από την οικοδόμηση του νοήματος που πρέπει να αναπτύξει κάποιος για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας (Πολυχρόνη, 2011).

Αποτελεί μια νοητική διαδικασία, σύνθετη με σκοπό τη δόμηση του νοήματος ενός κειμένου μέσα από το συνδυασμό της επεξεργασίας του γλωσσικού του κώδικα και του περιεχομένου του (Βάμβουκα, 2012). Για να επιτευχθεί απαιτούνται πολύπλοκες διεργασίες, οι οποίες αφορούν την κατανόηση μιας πληροφορίας σε επίπεδο λέξεων, φράσεων, την κατανόηση συνοχής τους μέσα στο κείμενο, την εύρεση της κεντρικής ιδέας, την πραγματοποίηση στοχασμών και υποθέσεων μέσα από το συνδυασμό νέας και προϋπάρχουσας γνώσης και τέλος τις μεταγνωστικές διεργασίες για την μετέπειτα χρήση τους. (Giasson, 2014)

Όπως αναφέρει ο Κ. Μπακιρτζής για να επιτευχθεί η κατανόηση απαιτείται πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και στην ανάσυρση της σημασίας. Έχει χαρακτηριστεί ως μια ενεργητική διαδικασία που απαιτεί σκέψη κι ενέργεια για την αλληλεπίδραση μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου. (Τζιβινίκου, 2019, Πολυχρόνη, 2011) Καθώς ο αναγνώστης προσπαθεί να κατανοήσει το υλικό που διαβάζει, προσπαθεί παράλληλα, να ενώσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του με τις νέες πληροφορίες, οι οποίες με τη σειρά τους αποδίδουν μοναδικές πληροφορίες (Τζιβινίκου, 2015, NRP, 2000,)

Για την αναγνωστική κατανόηση έχει μιλήσει και ο Κατσούλας (2019) λέγοντας πως εξαιτίας της δύσκολης νοητικής διεργασίας που απαιτεί η ανάγνωση, οι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα στην κατανόηση δυσκολεύονται επίσης και στην κατανόηση της σημασίας των μεμονωμένων λέξεων καθώς επίσης και στο νόημα ενός κειμένου, στην αποκωδικοποίηση και στην ανάγνωση.

Προκειμένου να επιτευχθεί η αναγνωστική κατανόηση, ο αναγνώστης θα πρέπει να έχει αναπτύξει τόσο τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, όσο και τις ανώτερες, αλλά και να έχει αποκτήσει κίνητρα για την ενασχόλησή του με ένα κείμενο και έπειτα την κατανόησή του. (Τζιβινίκου, 2015, 2019 , Κρόκου, 2011)

### **1.8.2 Μοντέλα αναγνωστικής κατανόησης**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί τόσο η ανάγνωση όσο και η κατανόηση ενός κειμένου αποτελεί μια πολύπλοκη και δύσκολη πολλές φορές διαδικασία. Γι' αυτό το λόγο προκαλεί το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και την κατάκτησή τους. Μερικά από τα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς, θα αναφερθούν παρακάτω.

Ο Kintsch (1998) ανέπτυξε τη θεωρία του «μοντέλου οικοδόμησης και ενσωμάτωσης της γνώσης», κατά το οποίο το νόημα του κειμένου κατασκευάζεται με βάση το ίδιο το κείμενο και τις πληροφορίες που αυτό παρέχει και βασίζεται στην επανάληψη και τον αναστοχασμό του αναγνώστη. Ο αναγνώστης, δηλαδή, διαβάζοντας ένα κείμενο, επεξεργάζεται παράλληλα τις πληροφορίες του με βάση τη λογική και τις προηγούμενες γνώσεις του, ώστε να καταλήξει στην κατανόηση. (Κρόκου, Κολλιάδης, 2011)

Ένα ακόμη γνωστό μοντέλο είναι αυτό της «απλής θεώρησης της ανάγνωσης» (Gough, Turner, 1986) στο οποίο υποστηρίζεται ότι η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί το προϊόν της αποκωδικοποίησης με την ικανότητα κατανόησης των λέξεων. (Hoover, Gough, 1990)

Ο Perfetti (1985) έκανε λόγο για το μοντέλο της λεξικής ποιότητας, το οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς το μοντέλο της απλής θεώρησης. (Κρόκου, Κολλιάδης, 2011) Σύμφωνα με αυτό η αναγνωστική κατανόηση αποδίδεται σε λεξικές αναπαραστάσεις που προέρχονται από τη σύνδεση της ορθογραφικής, της φωνολογικής και της σημασιολογικής παράστασης. (Κρόκου, Κολλιάδης, 2011, Πρωτόπαππας, 2008)

Σύμφωνα με την ελληνική γλώσσα τα μοντέλα που έγιναν γνωστά ήταν το παραδοσιακό και το σύγχρονο. (Βάμβουκας, 2008) Το παραδοσιακό μοντέλο έχει τον

αναγνώστη ως παθητικό αποδέκτη του μηνυμάτων. Το δεύτερο μοντέλο, αντίθετα υποστηρίζει τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη, ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κείμενο. (Πόρποδας, 2011, Βάμβουκας, 2008) Το σύγχρονο μοντέλο εστιάζει στην ολιστική και αλληλοδραστική σχέση των δεξιοτήτων που απαιτούνται κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και της δόμησης του νοήματος του κειμένου. (Βάμβουκας, 2008)

### **1.8.3 Παράγοντες αναγνωστικής κατανόησης**

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση του ατόμου είναι η αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια, το λεξιλόγιο, η λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης, η συσχέτιση με προϋπάρχουσες γνώσεις αλλά και η εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης και παρακολούθησης της κατανόησης (Τζιβινίκου, 2015). Οι παράγοντες αυτοί αφορούν το γνωστικό και νοητικό επίπεδο του ίδιου του αναγνώστη, ωστόσο, για να φτάσει κάποιος στο σημείο να κατανοεί το γραπτό λόγο, έχει επηρεαστεί και αλληλεπιδράσει με το ίδιο το κείμενο, το περιεχόμενο του και τα χαρακτηριστικά του. (Παντελιάδου, 2000, Αντωνίου, 2008, Τζιβινίκου, 2019)

#### **1.8.3.1 Παράγοντες που σχετίζονται με τον αναγνώστη**

Η επίδραση της νοητικής ικανότητας στην αναγνωστική διαδικασία είναι έκδηλη τόσο στην κατάκτηση των δεξιοτήτων της αποκωδικοποίησης όσο και της άντλησης νοήματος από το κείμενο. (Ντούλια, 2016, Alnahdi, 2015) Σε έρευνα της Vernon (1971, όπως παρατίθεται στον Πόρποδα, 2002) διαπιστώθηκε ότι παιδιά με χαμηλή νοημοσύνη διαβάζουν με πιο αργούς ρυθμούς, όπως επίσης, κατακτούν και την ανάγνωση. Από την άλλη, η υψηλή νοητική ικανότητα δε συνάδει απαραίτητα με την επιτυχή κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης. Πολλοί μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με ικανοποιητικό επίπεδο νοημοσύνης, δυσκολεύονται στην κατάκτησή της. (Ντούλια, 2016, Κρόκου, 2012, Πόρποδας, 2002, Brandsford, 2000)

Η ευχέρεια, όπως προαναφέρθηκε έχει άμεση σχέση με την αναγνωστική κατανόηση και αλληλεπιδραστική. Η βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας μεγιστοποιεί την



κατανόηση (Τζιβινίκου, 2018). Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι η ευχερής ανάγνωση είναι ο ισχυρότερος προγνωστικός δείκτης για την αναγνωστική κατανόηση (Wise, et.al., 2010). Συσχετίζονται, επομένως, οι δύο αυτές γνωστικές λειτουργίες άμεσα και μπορούν να διευκολύνουν την κατανόηση της ανάγνωσης. Έχει, επίσης, τονισθεί, ότι αποτελεί άλλη μια δεξιότητα που επηρεάζει την ικανότητα και το ρυθμό αποκωδικοποίησης. Συγκεκριμένα, όταν ο αναγνώστης διαβάζει με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία ένα κείμενο αυτόματα, χωρίς να αναλώνεται στην αναγνώριση των λέξεων, τότε έχει την ευκαιρία να ασχοληθεί με τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου (Γούτσος, Φραγκάκη, 2015, Giasson, 2014). Έτσι, η προσοχή μετατοπίζεται από την αποκωδικοποίηση στη δόμηση του νοήματος. Ωστόσο, η ευχέρεια, αν και επηρεάζει θετικά την κατανόηση, δεν συνεπάγεται και την επίτευξή της.

Όσον αφορά την αποκωδικοποίηση, έρευνες τόνισαν τη σπουδαιότητά της ως βασικό προαπαιτούμενο παράγοντα για την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης και η ανεπάρκειά της οδηγεί στην εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση (Protopapas, et.al., 2007, Catts, et.al., 2006, Hoover & Gough, 1990). Η λανθασμένη οπτική αντίληψη μιας λέξης δεν επιτρέπει στον μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες την επιτυχή δημιουργία νοητικών κειμενικών αναπαραστάσεων, με συνέπεια να υστερεί σε κατανόηση. Σε αρκετές έρευνες μαζί με την αποκωδικοποίηση συσχετίστηκε και αξιολογήθηκε και η ευχέρεια με την οποία διαβάζει ο αναγνώστης. (Κρόκου, 2012)

Ο ρόλος του λεξιλογίου είναι, επίσης, καταλυτικός στην κατανόηση, αφού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση του νοήματος μιας πρότασης ή ενός κειμένου είτε αυτό είναι σύνθετο είτε πιο απλό (Πολυχρόνη, 2011). Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η γνώση του λεξιλογίου ενισχύει τις φωνολογικές, ορθογραφικές και σημασιολογικές δεξιότητες των αναγνωστών. Μάλιστα, η αποκωδικοποίηση και η αναγνωστική κατανόηση επηρεάζονται από τον παράγοντα του λεξιλογίου, καθώς η ευχερέστερη ανάγνωση βελτιώνει την ποιότητα των λεξικών αναπαραστάσεων ενισχύοντας την κατανόηση. (Κρόκου, 2012, Mihandoost, et.al., 2012) Έχει αναφερθεί προηγουμένως, ότι το λεξιλόγιο αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την αναγνωσιμότητα ενός κειμένου και το πλήθος των λέξεων δημιουργεί μια παρακαταθήκη εννοιών στις οποίες ανατρέξει μελλοντικά ο αναγνώστης. (Κουσκοῦτη, 2021, Κρόκου 2012) Αν ο αναγνώστης, προσπαθήσει να κατανοήσει ένα κείμενο που

περιλαμβάνει άγνωστες λέξεις τότε ότι η κατανόηση του κειμένου θα είναι ελλιπής. (Παντελιάδου, 2000).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι η προϋπάρχουσα γνώση του ατόμου. Κατά την επεξεργασία του κειμένου, ο αναγνώστης θέτει το μυαλό του σε λειτουργία πολύπλοκη κατά την οποία ενεργοποιούνται μηχανισμοί ανάκληση πρότερων γνωστικών σχημάτων.(Giasson, 2014, Kendeou et.al., 2014) Με αυτό τον τρόπο δομεί και τις νέες γνώσεις, εξασκεί τη μνήμη κι ενισχύεται η δεξιότητα της κατανόησης. (Γούτσος, Φραγκάκη, 2015, Mihandoost, et.al,2012, Πόρποδας, 2002) Προκειμένου ο αναγνώστης να έχει πρόσβαση στις προϋπάρχουσες γνώσεις του, είναι αναγκαίο να τις έχει συγκρατήσει στη μνήμη του ώστε να τις συνδέσει με τις νέες πληροφορίες που διαβάζει. (Παπαθεοδωρόπουλος, 2015, Τζιβινίκου, 2015)

#### ***1.8.4 Παράγοντες που σχετίζονται με το κείμενο***

Η φύση του κειμένου είναι ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης. (Πόρποδας, 2002) Ο όρος αυτός αναφέρεται στο λεξιλόγιο, τη συντακτική δομή, το περιεχόμενο και τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται, τον τίτλο, την εικονογράφηση που μπορεί να συνοδεύει το κείμενο. (Τζιβινίκου, 2015, 2019, Κρόκου, 2012)

Όσον αφορά το κειμενικό είδος, ανάλογα με τον τρόπο ανάπτυξης του περιεχομένου του, ένα κείμενο γίνεται πιο εύκολα ή δύσκολα κατανοητό. Σύμφωνα με έρευνες, ένα αφηγηματικό κείμενο είναι πιο εύληπτο και ευχάριστο για τον αναγνώστη σε σύγκριση με το πληροφοριακό. (Γούτσος, Φραγκάκη, 2015, Αϊδίνης, 2012, Πόρποδας,2002) Το πληροφοριακού χαρακτήρα κείμενο έχει πιο σύνθετο λεξιλόγιο, αφηρημένες ιδέες, πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων, επομένως, απαιτεί και περισσότερες νοητικές και πιο σύνθετες διεργασίες από τον αναγνώστη. Το αφηγηματικό κείμενο , από την άλλη, μπορεί να ταυτιστεί πιο εύκολα με την καθημερινότητα και τα βιώματα του αναγνώστη, διηγείται μια ιστορία με πλοκή και απλό λεξιλόγιο, κάνοντάς το αυτόματα πιο προσιτό στον αναγνώστη. (Ντούλια, 2016, Δημητριάδης, 2015, Γαγάτσης, 1985)

Ένα κείμενο, το οποίο είναι οργανωμένο, με αλληλουχία και σωστή δομή, προσφέρει την ευκαιρία στον αναγνώστη να συμμετέχει με ενδιαφέρον στην αναγνωστική διαδικασία και να αντλεί σημαντικά στοιχεία, ώστε να κατανοεί με μεγαλύτερη

ευκολία και ενδιαφέρον το νόημα του κειμένου. (Γούτσος, Φραγκάκη, 2015, Πόρποδας, 2002). Επομένως, η συνοχή ενός κειμένου αποτελεί εξίσου καθοριστικό παράγοντα στην ανάπτυξη της κατανόησης σε σχέση με το κείμενο.

Το περιεχόμενο του κειμένου μπορεί να επηρεάσει τον αναγνώστη. Το θέμα, δηλαδή που πραγματεύεται το κείμενο, μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη και τα κίνητρά του για ανάγνωση, άρα θα εξασκείται περισσότερο και θα ενισχύει την αναγνωστική δεξιότητα της κατανόησης. (Παντελιάδου, 2000).

Τέλος, η σύνταξη με την οποία δομείται ένα κείμενο, επηρεάζει την κατανόησή του. Η κατανόηση διευκολύνεται περισσότερο από την ανάγνωση ενός κειμένου με απλούστερη σύνταξη και μικρές προτάσεις παρά από ένα μακροσκελές κείμενο με πιο σύνθετη συντακτική δομή (Πόρποδας, 2002).

## **1.9 Ενίσχυση αναγνωστικής κατανόησης και στρατηγικές**

### **1.9.1 Αίτια ανάπτυξης στρατηγικών μάθησης**

Η γλώσσα έχει καθοριστικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, καθώς μέσα από αυτή εκφράζει τις σκέψεις του, επικοινωνεί και μαθαίνει. Οι γνώσεις προέρχονται κυρίως μέσα από τον προφορικό και γραπτό λόγο και τα ερεθίσματα από το περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει ο άνθρωπος. (Ανδρέου, 2012) Οποιαδήποτε δυσλειτουργία στο λόγο και κατ' επέκταση στη μάθηση και την επικοινωνία, απειλεί πολύπλευρα την ανάπτυξη και την εξέλιξη κάθε ατόμου. (Αρμπουνιώτη, κ.α., 2007) Πολλά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτά που διαβάζουν και αυτή η δυσκολία τα συνοδεύει συνήθως καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται επιτακτική η ανάγκη επίλυσης του προβλήματος αυτού ή έστω η εύρεση του κατάλληλου τρόπου για τη βελτίωσή του.

Η επιτυχία στην ανάγνωση στις τάξεις του δημοτικού μπορεί να προβλεφθεί και μέσα από τη φωνολογική επίγνωση και τις φωνολογικές δεξιότητες που έχουν αναπτύξει τα παιδιά στο νηπιαγωγείο. (Shea, Roberts, 2016) Με αυτόν τον τρόπο, οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και την αναγνώριση λέξεων πρέπει να εντοπίζονται και να αντιμετωπίζονται όσο το δυνατόν νωρίτερα στη σχολική πορεία του παιδιού (Wagner et al., 1994, Mihandoost Z., 2012 ). Όπως προαναφέρθηκε, αυτοί είναι

παράγοντες που σχετίζονται, αλληλεπιδρούν και αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα και για τον τρόπο ανάπτυξης της αναγνωστικής κατανόησης.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, τα παιδιά ως μαθητές σε σχολικό πλαίσιο μπορεί να συναντήσουν αναγνωστικές δυσκολίες και να εντοπιστούν κι από τους εκπαιδευτικούς, καθώς στα πρώτα σχολικά χρόνια, θα πρέπει να μάθουν να διαβάζουν με ευχέρεια και παράλληλα να κατακτήσουν την αναγνωστική κατανόηση. (Κρόκου, 2012) Από την άλλη, στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, μπορούν επίσης να εντοπιστούν δυσκολίες. Κάποιοι μαθητές μπορεί ως αναγνώστες που να δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση ή την ευχέρεια, αλλά να κατανοούν κείμενα που διαβάζουν. (Gough & Tunmer, 1986) Άλλοι, ενώ αποκωδικοποιούν με ευχέρεια, δεν κατανοούν. Τέλος, υπάρχουν κι οι αναγνώστες που έχουν γενικευμένες αναγνωστικές δυσκολίες, δηλαδή δεν καταφέρνουν την κατάκτηση της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας ή και της κατανόησης με αποτέλεσμα να εμφανίζουν και πολύ χαμηλή επίδοση (Κρόκου, Κολιάδης, 2011, Κρόκου, 2012)

Η εκπαιδευτική διαδικασία κι μάθηση γενικότερα, αποτελούν δύο σύνθετες και απαιτητικές διαδικασίες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης των παιδιών. Τα παιδιά, πολύ πριν κατακτήσουν τη γραφή και την ανάγνωση με το να συμβατικό τρόπο, αναπτύσσουν σχετικές στρατηγικές και μορφές συμπεριφοράς. (Μανωλίτσης, 2016 , Shea, Roberts, 2016) Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή και άλλες αναπηρίες, εμφανίζουν συχνά ελλείμματα τόσο στη μελέτη όσο και στο μαθησιακό τομέα και στην ανάπτυξη αντίστοιχων στρατηγικών. (Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2003, Πολυχρόνη, 2011)

Οι μαθητές με νοητική υστέρηση, μπορούν να απομνημονεύσουν λέξεις όταν αποτυπώνονται οπτικά, όπως επίσης, μπορούν να μάθουν μεμονωμένες δεξιότητες όπως ήχους γραμμάτων και να αποκτήσουν φωνημική επίγνωση. (Πολυχρονοπούλου, 2010) Μεγάλη πρόκληση αποτελεί το να μάθουν να συνδυάζουν ήχους μεταξύ τους, να επεξεργάζονται την εσωτερική δομή των λέξεων και με ποιο τρόπο αυτές ακούγονται ή αποτυπώνονται γραφικά και γενικά το συνδυασμό όλων αυτών των μεμονωμένων δεξιοτήτων που κατακτούν, με συστηματικό τρόπο. Ωστόσο, δεν είναι κάτι ακατόρθωτο. Χρειάζεται μεγάλη επιμονή και υπομονή από τους εκπαιδευτικούς και να δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν, ακόμη κι αν παίρνει πολύ περισσότερο χρόνο σε σχέση με άλλους μαθητές.

Για τους λόγους αυτούς, κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης κατά τις οποίες, οι μαθητές με θα υποστηριχθούν αποτελεσματικά και θα περιοριστούν οι αδυναμίες τους (Γάκης, Καμπυλαυκά, Πολυχρόνη, 2014) Η σύνθετη αυτή διαδικασία απαιτεί τη χρήση διαφόρων στρατηγικών που μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά στην κατανόηση και σύνθεση νοήματος. (Παντελιάδου, 2000) Στρατηγικές που εφαρμόζονται είτε σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά είτε σε παιδιά με αναγνωστικές ή άλλου τύπου δυσκολίες, μπορούν να εφαρμοστούν και σε παιδιά με νοητική υστέρηση. (Πολυχρονοπούλου, 2010, Τζιβινίκου, 2015, 2019, Allor, 2019)

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ό,τι η εντατική εξάσκηση και επανάληψη βοηθούν πολύ στην κατάκτηση δεξιοτήτων. (MTSU, 2019) Όσο εξασκείται κάποιος στην επανειλημμένη ανάγνωση, τόσο αυξάνει την ευχέρεια και βελτιώνει την αναγνωστική του κατανόηση και γραπτή έκφραση. (Τζιβινίκου, 2015, Lubis, 2018)

### **1.9.2 Ορισμοί και χαρακτηριστικά στρατηγικών μάθησης**

Στην εκπαίδευση γίνεται λόγος για τις διδακτικές στρατηγικές, τις οποίες ακολουθεί ο/η εκπαιδευτικός για να πλαισιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να πετύχει τους διδακτικούς του στόχους. (Τζιβινίκου, 2019) Στρατηγική ονομάζεται η μέθοδος, με την οποία επιδιώκει κάποιος εν προκειμένω ο/η εκπαιδευτικός, να πετύχει ένα συγκεκριμένο στόχο μέσα από το σχεδιασμό ενεργειών, τις οποίες προσαρμόζει με βάση τις ικανότητες, τις μαθησιακές ανάγκες και στα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. (Σοφός, 2015)

Ωστόσο, αυτές αποτελούν τις διδακτικές στρατηγικές και δεν πρέπει να συγχέονται με τις στρατηγικές μάθησης, οι οποίες παρουσιάζονται σε αυτό το κεφάλαιο. (Τζιβινίκου, 2019) Οι στρατηγικές μάθησης σχετίζονται με τους μαθητές και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να μάθουν τη νέα γνώση. Είναι δηλαδή, οι μέθοδοι κι οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνσή τους, την επεξεργασία των πληροφοριών που δέχονται και την καλύτερη κατανόηση και συγκράτηση στη μνήμη τους. (Γάκης, Καμπυλαυκά, Πολυχρόνη, 2016, Τζιβινίκου, 2018)

Με τον όρο , λοιπόν, «στρατηγικές μάθησης» εννοούμε ένα σχέδιο δράσης, με το οποίο επιτυγχάνεται κάποιος συγκεκριμένος στόχος ή επιλύεται κάποιο συγκεκριμένο

πρόβλημα. Η διδασκαλία τους έχει στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν ανεξάρτητοι και να μπορούν να τις χρησιμοποιούν κατάλληλα όταν έρχονται αντιμέτωποι με κάποιο εμπόδιο ή πρόβλημα (Κόμης, 2015)

Σύμφωνα με τους Weinstein και Mayer (1985), οι στρατηγικές μάθησης χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις *στρατηγικές επανάληψης*, όπως είναι η προφορική επανάληψη ή η αντιγραφή, στοχεύοντας στη συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. (Υψηλάντης, 2015) Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις *στρατηγικές διαδικασίας*, οι οποίες αποσκοπούν στην οργάνωση και τη διαχείριση του χρόνου, με την ανάλυση του έργου και τα ακρωνύμια να αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα. (Υψηλάντης, 2015, Γάκης, Καμπυλαυκά, & Πολυχρόνη, 2014)

Οι επόμενες δύο βασικές κατηγορίες, στις οποίες χωρίζονται οι στρατηγικές αυτές είναι οι *γνωστικές* και οι *μεταγνωστικές*. (Τζιβινίκου, 2018, Υψηλάντης, Μουτή, 2015) Όσον αφορά τις γνωστικές, είναι εκείνες οι οποίες διευκολύνουν την επεξεργασία των πληροφοριών που δέχεται ο αναγνώστης. Είναι εκείνες που κατευθύνουν τους μαθητές για την εκτέλεση γνωστικών έργων όπως είναι και η αναγνωστική κατανόηση. (Βάμβουκα, 2012) Βοηθούν στην οργάνωση, την ερμηνεία και την κατανόηση του κειμένου και διακρίνονται σε στρατηγικές επιφάνειας, δηλαδή, εκείνες που εστιάζουν στις κειμενικές ιδέες και τη βραχύχρονη τους απομνημόνευση και στις στρατηγικές βάθους, δηλαδή, εκείνες οι οποίες βοηθούν στη διασύνδεσή τους και τη βαθύτερη πρόσληψή τους. (Αντωνίου, Πολύχρονη, Κοτρώνη, 2012) Στις γνωστικές στρατηγικές ανήκει η περίληψη, η παραγωγή ερωτήσεων, η τεχνική της παράφρασης, η χρήση γνωστικών οργανωτών (Παντελιάδου, 2011).

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επιλέγουν και χρησιμοποιούν τις στρατηγικές, τη συνειδητή, δηλαδή, εφαρμογή των στρατηγικών μέσα από τον έλεγχο και τη ρύθμιση της γνωστικής δραστηριότητας. (Υψηλάντης, Μουτή, 2015, Αντωνίου, Πολύχρονη, Κοτρώνη, 2012) Αποτελούν τη βάση της αυτορυθμιζόμενης μάθησης και της επιτυχημένης δια βίου μάθησης. Στοχεύουν στη χρήση των στρατηγικών για κατανόηση, στη συνειδητή παρακολούθηση και τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης, την εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών αλλά και την αξιολόγηση γενικότερα του βαθμού επίτευξης της αναγνωστικής κατανόησης. (Κασιμάτη, 2020, Τζιβινίκου, 2019) Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι

αυτοερωτήσεις, η επιβεβαίωση της κατανόησης και ο έλεγχος της προηγούμενης γνώσης (Τζιβινίκου, 2019, Γάκης, Καμπυλαυκά, & Πολυχρόνη, 2014).

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση, ωστόσο, οι δυσκολίες που συναντούν πολλοί μαθητές, χρήζουν απαραίτητη την ενίσχυση και τη βελτίωση βασικών δεξιοτήτων και τη χρήση διάφορων στρατηγικών. (Τζιβινίκου, 2018, Αντωνίου, 2008) Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης βοηθούν στην οργάνωση και την ερμηνεία του κειμένου και συνδέονται με τη μεταγνώση. (Παντελιάδου, Μπότσας, 2005) Με τον όρο «στρατηγικές κατανόησης» ερμηνεύονται οι μηχανισμοί εκείνοι που τίθενται σε εφαρμογή προκειμένου οι μαθητές – αναγνώστες να κατανοούν κι όχι απλά να αποκωδικοποιούν αυτό που διαβάζουν. (Kendeou, et. al, 2014) Οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει κανείς διαφέρουν ανάλογα με το κείμενο και τους στόχους που θέτει ο αναγνώστης. (Τζιβινίκου, 2015)

### **1.10 Η εικονογράφηση ως μέσο ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης**

Η λέξη «εικονογράφηση», παράγωγο του σύνθετου ρήματος «εικονογραφώ» αποτελείται από τα συνθετικά «εικόνα» (<εἶκω = φαίνομαι - μοιάζω) και «γράφω». Η εικονογράφηση (illustration) είναι μια γραφική απεικόνιση οποιασδήποτε έννοιας ή θέματος σε ένα σχέδιο, σκίτσο, μια ζωγραφιά, φωτογραφία ή άλλο είδος εικόνας το οποίο εξηγεί, διευκρινίζει, αναπαριστά οπτικά ή απλώς διακοσμεί ένα γραπτό κείμενο, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως λογοτεχνικό ή εμπορικό προϊόν. (OkwilagweI, Aghotor, 2018, JAfL, 2010) Σύμφωνα με το λεξικό Cambridge Advanced Learner's Dictionary, όπως αναφέρουν οι OkwilagweI και Aghotor (2018) η εικονογράφηση είναι «ένα παράδειγμα που εξηγεί ή αποδεικνύει κάτι».

Η εικονογράφηση οπτικοποιεί την ιστορία, τη γνώση και διευκολύνει την εμπέδωσή της (Παπαντωνάκης, 2010). Αποτελεί μέρος των πολλαπλών σημειωτικών συστημάτων πέραν της γλώσσας που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αποκωδικοποιήσουν νοήματα όχι μόνο μέσα σε κείμενα, αλλά και ερεθίσματα στην καθημερινή τους ζωή (Giasson, 2014, Καχριμάνη 2014).

Οι εικόνες κατακλύζουν όλα αυτά τα χρόνια την καθημερινότητα του ανθρώπου και συνθέτουν την οπτική τους κουλτούρα. (Pike, 2009, Aderson, 2010) Βρίσκονται σε βιβλία, εφημερίδες, σε ρούχα, σε συσκευασίες προϊόντων. Οι εικονογραφήσεις

βιβλίων, περιοδικών και εφημερίδων ήταν στο παρελθόν οι κυρίαρχες μορφές αυτού του είδους οπτικής τέχνης, όπως επίσης, οι αφίσες, τα κόμικς, οι ευχετήριες κάρτες και ούτω καθεξής.(OkwilagweI, Aghotor, 2018)

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή, διαπιστώνει κανείς ότι οι εικόνες είτε ως μορφή τέχνης είτε ως μέσο επικοινωνίας εντοπίζονταν στην Αίγυπτο και στην αρχαιότητα σε χειρόγραφα κι έπειτα σε μικρογραφίες, μέχρι να καταλήξουν από το 15<sup>ο</sup> αιώνα με την ανακάλυψη της τυπογραφίας κι έπειτα, σε εικονογραφημένα βιβλία. (Πολίτης,2015, Μπενέκος, 1990) Μεγάλη άνθηση υπήρξε κατά τα ελληνοιστικά χρόνια, ενώ τον 17<sup>ο</sup> αιώνα κυκλοφορεί ένα από τα πρώτα εικονογραφημένα βιβλία – οι Μύθοι του Αισώπου- όπου ξεχωρίζουν οι ξυλογραφίες του. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 19<sup>ο</sup> αιώνα κυκλοφορεί το πρώτο εικονογραφημένο περιοδικό στο Λονδίνο (Εικονογραφημένα Νέα Λονδίνου -The Illustrated London News). (Πολίτης, 2015)

Οι τύποι κι οι μορφές εικονογράφησης ποικίλλουν ανάλογα με το κοινό που απευθύνονται. Υπάρχουν οι *λογοτεχνικές εικονογραφήσεις ή εικονογραφήσεις ιστοριών* που απεικονίζουν αφηγηματική δράση φανταστικού ή δραματικού χαρακτήρα. Οι *εννοιολογικές εικονογραφήσεις*, οι οποίες αν και περιέχουν στοιχεία της πραγματικότητας, στο σύνολό τους παίρνουν μια εντελώς διαφορετική μορφή. Οι *ιστορικές ή πολιτιστικές*, οι οποίες αφορούν κυρίως πίνακες ζωγραφικής με πορτρέτα ή τοπία, όπου ο καλλιτέχνης σκοπεύει να μεταφέρει κάτι καινούργιο. Τα *γραφικά ή τεχνικά διαγράμματα*, τα οποία μπορεί να είναι εκπαιδευτικά και χρησιμοποιούνται για την οπτική μετάδοση πληροφοριών τεχνικής φύσης. Όλα τα είδη εικονογράφησης, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικές εικονογραφήσεις σε επιστημονικά κείμενα, είτε για εικονογραφήσεις παιχνιδιών και βιβλίων φαντασίας , βιβλίων εικονογραφήσεις μέσωσων ενημέρωσης, εμπορικές εικονογραφήσεις, οικοδομικές, φωτογραφικές εικονογραφήσεις, έχουν ένα κοινό σκοπό.

Αποτελούν το συνεκτικό κομμάτι μεταξύ του κειμένου και της κατανόησης από τον αναγνώστη. Ο σκοπός είναι να ενισχύσουν την κατανόηση του νοήματος, να ερμηνεύσουν, να βοηθήσουν. (OkwilagweI, Aghotor, 2018) Τείνουν να γεφυρώνουν δύο είδους χάσματα. Το ένα αφορά το χάσμα ανάμεσα στον αναγνώστη και το συγγραφέα ως προς την κατανόηση του κειμένου και το άλλο αφορά τις πληροφορίες που λαμβάνονται κατά την ανάγνωση σε σχέση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του κάθε αναγνώστη ξεχωριστά. (Βάμβουκας, 2008, Wingerden, 2017) Ως μέσο οι εικόνες



βοηθούν ώστε να επαναφέρουν εικόνες – γνώσεις που βρίσκονται στο νοητικό υπόβαθρο των παιδιών. (Wulandari, et. Al., 2017) Τα εικονογραφημένα βιβλία συμβάλλουν στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στην ετοιμότητά τους για το σχολείο. (Bulut Ozsezer, Canbazoglu, 2018). Οι μαθητές που βρίσκονται στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του γραμματισμού μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα βιβλία ως τρόπο ανάπτυξης του λεξιλογίου, του προφορικού λόγου και της αυτοέκφρασης τους.

Εστιάζοντας στο εικονογραφημένο βιβλίο (illustrated book) ή εικονοβιβλίο αξίζει να αναφερθούν κάποια χαρακτηριστικά όπως αναφέρει η Νατσιοπούλου (2012). Τα υλικά που χρησιμοποιούνται για να συνθέσουν τη δημιουργία της εικονογράφησης και της δυναμικής της είναι τα χρώματα, τα σχέδια κι η σχεδίαση των εικόνων. Είτε χρησιμοποιείται μελάνι έγχρωμο είτε μολύβι, η νοηματοδότηση του κειμένου κι η παρουσίασή του στους αναγνώστες διαφέρει, όπως επίσης το συμβολικό και συναισθηματικό τους φορτίο. (Νατσιοπούλου, 2012)

Το χρώμα μπορεί να αναδείξει τον τόπο και το χώρο που διαδραματίζονται τα γεγονότα του κειμένου, αλλά ως άμεσα συνδεδεμένο με τα συναισθήματα αποδίδει, επίσης, τη συναισθηματική κατάσταση των χαρακτήρων του κειμένου, καθώς και του αναγνώστη. Θερμά χρώματα θεωρούνται το κόκκινο, κίτρινο και πορτοκαλί και μπορούν να αναδείξουν σκηνές δράσης ή ακόμη και άγχους. Το μπλε, πράσινο και μωβ, θεωρούνται ψυχρά χρώματα κι αποτυπώνουν την ηρεμία ή ακόμη και τη θλίψη. Ουδέτερα θεωρούνται το λευκό, το καφέ, το γκρι και το μαύρο, τα οποία συνδέονται με τη θλίψη, τη μελαγχολία ή και το θάνατο. Η ασπρόμαυρη εικονογράφηση, ωστόσο, προσδίδει αντικειμενικότητα και το λευκό φόντο καθαρότητα (Κανταρτζή, 2002)

Τα σχέδια, τα σχήματα και η σχεδίαση γραμμών και περιγραμμάτων όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, επίσης, διαφοροποιούν το νόημα του κειμένου. Συγκεκριμένα, η γραμμή, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο κάθε εικονογράφησης μπορεί να εκφράζει γαλήνη και ηρεμία όταν είναι οριζόντια, ενώ όταν είναι κάθετη μπορεί να αποτυπώνει την ένταση και την οξύτητα. Μια διαγώνια γραμμή μπορεί να δηλώνει τη δράση και την κίνηση, μια τεθλασμένη την ανησυχία και μια καμπύλη την ηρεμία. (Νατσιοπούλου, 2012) Τα σχήματα κι οι μορφές που δίνονται, τα σχέδια και τα χρώματα αποτελούν τα βασικά υλικά της εικονογράφησης και αντιπροσωπεύουν τον πραγματικό ή τον φανταστικό κόσμο, ανάλογα με τον τρόπο απεικόνισής τους. (Νατσιοπούλου, 2012).

Ένα εικονογραφημένο βιβλίο μπορεί να αποτελεί ένα κείμενο, μια εικονογράφηση, ένα αντικείμενο κατασκευής και ένα προϊόν εμπορικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, ιστορικό και, κυρίως, μια εμπειρία για έναν αναγνώστη. Ως μορφή τέχνης εξαρτάται από την αλληλεξάρτηση εικόνων και λέξεων και την ταυτόχρονη προβολή δύο αντικριστών σελίδων, όπου εξελίσσεται μια ιστορία. (Mourão,2016) Τα εικονογραφημένα βιβλία χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, αυτή που συνδυάζονται με λέξεις και εκείνα στα οποία το κείμενο απουσιάζει. Εμπεριέχει διάφορα είδη κειμένων, όπως για παράδειγμα ποιήματα, μύθους, διηγήσεις κλπ., απευθύνεται τόσο σε μικρές όσο και σε μεγαλύτερες ηλικίες και στηρίζεται σε δύο οπτικές βάσεις αυτών της εικόνας και του κειμένου εφόσον και αν υπάρχει. (Γιαννικοπούλου, 2008)

Ο Arnheim (1986) τονίζει τη σημασία της όρασης στην ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας του ατόμου. Επομένως, η ερμηνεία κι η απόδοση νοήματος του περιβάλλοντος και των πληροφοριών που λαμβάνει κάποιος μέσα σε αυτό, επηρεάζονται από τις εικόνες που βλέπει. Όσο περισσότερο διεγείρεται διαισθητικά και γνωστικά ο νους μέσα από εικαστικές παρεμβάσεις κι απεικονίσεις τόσο πιο αποτελεσματική είναι η γνωστική ανάπτυξη κι αποδοτικότερη η εκπαίδευση του ατόμου. (Arnheim, 1986, Feldman, 2011, Πόρποδας, 2011). Γενικά θεωρείται ότι το περιεχόμενο των ιστοριών που διαβάζονται με την παρουσία εικονογραφήσεων κατανοείται, απομνημονεύεται και ανακαλείται καλύτερα από το ίδιο περιεχόμενο που διαβάζεται χωρίς εικονογράφηση. (O'Keefe , Solman, 1987)

Τα παιδιά αλληλεπιδρώντας με εικονογραφημένα παιδικά βιβλία από μικρή ηλικία, αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, τη πνευματική και την καλλιτεχνική τους συνείδηση. (Gangi, 2004) Όταν τα παιδιά συναντούν εικονογραφήσεις, τους αποδίδουν νέα νοήματα προσαρμόζοντας τα στον δικό τους κόσμο μέσα από δικές τους εμπειρίες. Δραστηριότητες όπως η ανάγνωση ή η αφήγηση ιστοριών-παραμυθιών βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν ρεαλιστικά και πρωτότυπα τον κόσμο στον οποίο βρίσκονται αναπτύσσοντας παράλληλα τη δημιουργική τους σκέψη. (Bulut Ozsezer, Canbazoglu, 2018)

### **1.11 Η στρατηγική της πρόβλεψης ως μέσο ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης**

Η πρόβλεψη (prediction) είναι η ικανότητα του αναγνώστη να αντιλαμβάνεται τη συνέχεια -τι θα επακολουθήσει σε ένα κείμενο- βασιζόμενος σε διάφορα στοιχεία του

κειμένου. (Ευσταθιάδης, Αντωνοπούλου, 2008) Είναι ο πυρήνας της ανάγνωσης και συνιστά μια δραστηριότητα που προηγείται αυτής. (Wulandari et. Al, 2017) Αποτελεί μια στρατηγική σημαντική στον τομέα της κατανόησης των κειμένων, η οποία συνδυάζει τις πρότερες γνώσεις των μαθητών με τις νέες πληροφορίες.

Σύμφωνα με τον P. Afferbach (1990) η πρόβλεψη ανήκει στις μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της κατανόησης μετά την ανάγνωση ενός κειμένου. Ανήκει στις top-down στρατηγικές και βασίστηκε στη Θεωρία των Σχημάτων. (Duke, Pearson, 2002) Για να οδηγηθεί ο μαθητής ή η μαθήτρια στην πραγματοποίηση μιας πρόβλεψης, συνδυάζονται παράλληλα οι στρατηγικές της ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης, της προεπισκόπησης και της γενικής θεώρησης του κειμένου. (Kendeou, et. Al., 2009 , Duke, Pearson, 2002) Οι αναγνώστες των κειμένων έχουν τον έλεγχο των προβλέψεών τους και ως προς το περιεχόμενό τους και ως προς την «ποσότητά» τους. (Ευσταθιάδης, Αντωνοπούλου, 2008, Afferbach,1990) Έχοντας ως βάση τις προγενέστερες γνώσεις σε συνδυασμό με τη συνεχή αξιολόγηση των προβλέψεών τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μπορούν να προβούν σε περισσότερες προβλέψεις ή στον περιορισμό τους.

Οι μαθητές – αναγνώστες έρχονται σε επαφή με τα στοιχεία που δομούν το κείμενο, πέρα από τις προτάσεις δηλαδή, που το συνθέτουν, παρατηρούν τον τίτλο, τους υπότιτλους των κεφαλαίων, το εξώφυλλο, τις εικόνες. Με βάση τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν, κάνουν τις υποθέσεις τους και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης δημιουργούν νοητικές εικόνες , οι οποίες συνδέονται με προϋπάρχουσες γνώσεις τους. (Kendeou, et. Al. , 2009)

Η στρατηγική αυτή αποτελεί , ακόμη , κίνητρο για τους αναγνώστες καθώς τους παρακινεί να διαβάσουν το κείμενο ώστε να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις που είχαν κάνει ή να τις ανακατασκευάσουν, αλλά και να το κατανοήσουν καλύτερα. (Küçükoğlu, 2013) Η επισκόπηση του κειμένου κι η διατύπωση προβλέψεων ενισχύει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Είναι, όμως, η επαλήθευση ή η διάψευσή τους μια διαδικασία εξίσου σημαντική. (Duke, Pearson, 2002)

Μπορεί να πραγματοποιηθεί επομένως, πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια αυτής , αλλά και μετά τη λήξη της. (Τζιβινίκου, 2019, 2020) Με τη λήξη της αξιολογείται η προσπάθεια του αναγνώστη ή γίνεται κι αυτοαξιολόγηση για τη χρήση της

στρατηγικής, αλλά και της κατανόησης του κειμένου. Η αποτυχία παρακολούθησης του κειμένου και των προβλέψεων που έχουν γίνει για εκείνο ή οι ελλειπείς γνώσεις είναι συνυφασμένα συνήθως με την αδυναμία των αναγνωστών ως προς την αναγνωστική τους κατανόηση. (Afferbach, 1990)

### 1.12 Ο χάρτης ιστορίας ως μέσο βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης

Μια άλλη αποτελεσματική και γνωστή προσέγγιση ως προς την ενίσχυση της αναγνωστικής δεξιότητας και κατανόησης είναι η χρήση γραφικών οργανωτών. Ανήκουν στις μεταγνωστικές στρατηγικές μνήμης με τη χρήση των οποίων, ένα παιδί μπορεί να μειώσει τον όγκο των σημασιολογικών πληροφοριών που πρέπει να επεξεργαστεί προκειμένου να εξάγει νόημα. (Grünke, Wilbert, Stegemann, 2013) Κάποια είδη γραφικών οργανωτών, είναι οι σημασιολογικοί χάρτες, τα διαγράμματα Venn, οι χάρτες συμπερασμάτων, ωστόσο, μεγαλύτερη χρήση γίνεται αυτών των χαρτών ιστορίας (story map).

Ένας άλλος ορισμός αναφέρει ότι πρόκειται για οπτικές στρατηγικές μάθησης που καθιστούν εμφανή τη δομή των εννοιών σε ένα κείμενο καθώς και τις σχέσεις μεταξύ τους. (Mohammed, 2016) Βοηθούν τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα οργανωμένο σχήμα και να συνδέσουν την προηγούμενη γνώση με το περιεχόμενο ενός κειμένου (Shanahan et.al., 2010).

Οι χάρτες ιστορίας είναι οπτικο-χωρικές απεικονίσεις που είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για να καθοδηγήσουν το αναγνώστη και να τον βοηθήσουν να εστιάσει την προσοχή του σε σημαντικά σημεία των αφηγήσεων με τις οποίες έρχεται σε επαφή. (Kader, Eissa, 2016, Πόρποδας, 2002) Συμπεριλαμβάνει χώρο καταγραφής σημαντικών στοιχείων της ιστορίας, όπως είναι οι βασικοί ήρωες – χαρακτήρες, το μέρος που διαδραματίζονται τα γεγονότα, το πρόβλημα που προκύπτει, οι ενέργειες, η επίλυση του προβλήματος ή το συμπέρασμα. (Πόρποδας, 2002) Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις που απαντώνται αφορούν τους ήρωες της ιστορίας (ποιος είναι πρωταγωνιστής), ο τόπος που εκτυλίσσεται (πού συνέβη), ο χρόνος (πότε), το πρόβλημα που προκύπτει (ποιο είναι το πρόβλημα), οι δράσεις των ηρώων απέναντι στο πρόβλημα (με ποιον τρόπο δίνονται λύσεις) και η κατάληξη της ιστορίας (πώς τελειώνει). (Kadde, Saad, 2016) Οι ερωτήσεις αυτές βοηθούν τους

μαθητές στην εμπλοκή τους με το κείμενο ώστε να κατανοήσουν τη δομή και την πλοκή της ιστορίας οπτικά. Ο οπτικός οργανωτής μπορεί να δοθεί έτοιμος στους μαθητές, σχεδιασμένος, αλλά για συμπλήρωση ή να κατασκευαστεί από τους ίδιους. (Παντελιάδου, 2011)

Οι χάρτες ιστορίας χαρακτηρίζονται ως δομημένου τύπου σχεδιαγράμματα, τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στην οργάνωση της σκέψης των μαθητών και των παραγόμενων ιδεών τους, με σκοπό την κατανόηση και την εσωτερίκευση της κατάλληλης δομής ενός γραπτού κειμένου (Σπαντιδάκης, 2011). Οι γραφικοί οργανωτές μειώνουν έτσι την υπερφόρτωση της εργαζόμενης μνήμης. Οι μαθητές με τη βοήθεια και τις υποδείξεις της/του εκπαιδευτικού μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία αυτά για να εντοπίζει, να αντιλαμβάνεται και να καταγράφει στοιχεία του κειμένου και να σκέφτεται δυνατά, ώστε να φτάσει τελικώς στην κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου. (Grünke, Wilbert, Stegemann, 2013)

Κάθε παρέμβαση, ακόμη κι αν είναι κοινή για τους μαθητές, μπορεί να έχει διαφορετική έκβαση στο αποτέλεσμά της. Αυτό οφείλεται και στον ίδιο το μαθητή, ανάλογα με τη διαφορετικότητά του και τις ικανότητές του. (Χαραλάμπους, 1999) Ακόμη κι όταν παρουσιάζονται κοινές δυσκολίες ή αδυναμίες στη μάθηση, και πιο συγκεκριμένα εδώ στην κατανόηση, ο βαθμός της αποτελεσματικότητας διαφέρει. (Τζιβινίκου, 2015) Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά – εφήβους με φτωχές αναγνωστικές ικανότητες, αλλά επαρκή ευχέρεια έδειξαν σημαντική τη συμβολή της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας. (Τζιβινίκου, 2015, Γάκης, Καμπυλαυκά, Πολυχρόνη, 2016)

Η υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες στην ανάγνωση είναι αρκετά απαιτητική, ωστόσο απαραίτητη για την ενίσχυση της αναγνωστικής δεξιότητας, αλλά και της ανάπτυξης του γραπτού λόγου. (Polihroni, et. Al., 2014. Τζιβινίκου, 2019) Οι παραπάνω στρατηγικές μάθησης που παρουσιάστηκαν στοχεύουν στην ενίσχυση αυτή, αλλά και στη βελτίωση της καθημερινότητας των παιδιών αυτών. Για το λόγο αυτό η διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν στην υποστήριξη μαθητών όχι μόνο με δυσκολίες ή αναπηρίες, αλλά και σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως στη σχολική τάξη. (Γάκης, Καμπυλαυκα, Πολυχρόνη, 2016)

Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και είναι εκπαιδεύσιμα, αρκεί να τους δοθεί η ευκαιρία κι η κατάλληλη υποστήριξη. Μία σωστή εκπαιδευτική παρέμβαση προβλέπει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση, η οποία όπως αναφέρουν και οι Παντελιάδου και Μπότσας είναι «*μια ενεργητική προσπάθεια ερμηνείας των εμπειριών μας*» (2017) και τροφοδοτείται από την αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των αναγκών του κάθε μαθητή.

### 1.13 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες έρευνες γύρω από την ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση, με τον τρόπο που εκείνη επιτυγχάνεται ή με τον τρόπο που βελτιώνεται μέσα από στρατηγικές σε αναγνώστες είτε με είτε χωρίς δυσκολίες. Σύμφωνα έρευνες των Duke και Pearson συχνά στις στρατηγικές που θεωρούνται ωφέλιμες, αποτελεσματικές και προτιμώνται να διδάσκονται, περιλαμβάνονται αυτές των γραφικών οργανωτών όπως είναι και ο χάρτης ιστορίας, της πρόβλεψης και των νοητών εικόνων και των εικόνων ως βοήθημα γενικότερα, οι οποίες συνδέονται και με την πρόβλεψη. (Duke, Pearson, 2002, Applegate, Applegate, 2009, Duke et. Al., 2011)

Οι Kozminsky Ely και Lea το 2001 δημοσίευσαν έρευνά τους που πραγματοποιήθηκε στο Ισραήλ ανάμεσα σε 205 μαθητές Α΄ λυκείου με διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο. Μελετήθηκε συγκεκριμένα η σχέση των γενικών γνώσεων και των στρατηγικών ανάγνωσης με την αναγνωστική κατανόηση και ο συσχετισμός τους με το διαφορετικό επίπεδο των συγκεκριμένων μαθητών. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν και ενίσχυσαν προηγούμενες έρευνες ως προς την άμεση σύνδεση των γενικών και προηγούμενων γνώσεων και τη χρήση στρατηγικών με την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Ωστόσο, ανέδειξε και τη σημασία της διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες και το επίπεδο κάθε μαθητή.

Το 2008, η Αντωνίου και συν., ανέδειξαν μέσα από την έρευνά τους τη σημασία των στρατηγικών ανάγνωσης ως προς τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα από ρεαλιστικές συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος κι όχι ελεγχόμενου με συμμετέχοντες 268 παιδιά εκ των οποίων τα 147 ανήκαν στην πειραματική ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη σημαντική πρόοδο της ομάδας μέσα από την άμεση διδασκαλία στρατηγικών

ανάγνωσης κι αυτό-ρύθμισης και τη σπουδαιότητα όταν αυτή συμβαίνει στο σχολικό περιβάλλον.

Ενδιαφέρουσα υπήρξε επίσης, η έρευνα που δημοσιεύτηκε από την van Wingerden και συν. (2014) σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση παιδιών με νοητική αναπηρία. Τα παιδιά που συμμετείχαν χωρίζονταν σε δύο ομάδες και φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις δημοτικού. Η μία αποτελούνταν από 49 μαθητές με νοητική αναπηρία και άλλη μία από 21 μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ωστόσο, και οι δύο ομάδες βρίσκονταν σε παρόμοιο επίπεδο ικανότητας αποκωδικοποίησης. Αυτό που διερευνήθηκε ήταν κατά πόσο διαφοροποιείται η αναγνωστική κατανόηση των δύο ομάδων και σε ποιο βαθμό συμβάλλουν οι γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες στο επίπεδο κατανόησης των ατόμων με νοητική αναπηρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες είχαν παρόμοιες επιδόσεις, ωστόσο, ηλικιακά η πειραματική ομάδα ήταν κατά τέσσερα χρόνια μεγαλύτερη, επομένως, η καθυστέρηση στη ανάπτυξη ήταν εμφανής. Τέλος, στο κομμάτι της αναγνωστικής κατανόησης σε πιο προχωρημένο επίπεδο, η ομάδα ελέγχου είχε καλύτερες επιδόσεις.

Οι ίδιοι ερευνητές πραγματοποίησαν κι άλλη έρευνα μεταγενέστερα (van Wingerden et. Al., 2017), σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση παιδιών με ήπια νοητική υστέρηση και τη σύνδεσή της με βασικές γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες. Οι συμμετέχοντες ήταν 84 παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως ομάδα ελέγχου και 81 παιδιά με ήπια νοητική υστέρηση ως πειραματική ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν την άμεση σχέση που έχει η κατάκτηση δεξιοτήτων του πρώιμου γραμματισμού, δηλαδή, το λεξιλόγιο, η μνήμη, η φωνολογική ενημερότητα, η αποκωδικοποίηση, με τη μετέπειτα εξέλιξη κι ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών.

Ο Afferbach (1990) πραγματοποίησε πειραματική έρευνα σχετικά με την επιρροή που ασκούν οι προγενέστερες γνώσεις και το κειμενικό είδος ως προς τη στρατηγική της πρόβλεψης σε δείγμα 15 μαθητών – καλών αναγνωστών, οι οποίοι χωρίζονταν σε τρεις ομάδες των πέντε ατόμων. Όπως αποδείχθηκε οι μαθητές που είχαν μεγαλύτερη οικειότητα με κάποιο κειμενικό είδος πραγματοποίησαν και με μεγαλύτερη ευκολία και συχνότητα τις υποθέσεις και τις προβλέψεις τους για τα αντίστοιχα κείμενα. Παρόλα αυτά πραγματοποίησαν προβλέψεις και για τα υπόλοιπα, καθώς επίσης παρακολουθούσαν το κείμενο για να ελέγξουν την ορθότητα των προβλέψεών τους. Επομένως, αναδείχθηκε η σημασία των στρατηγικών πρόβλεψης ως προς την

αναγνωστική κατανόηση των μαθητών, η σχέση τους με τις πρότερες γνώσεις, αλλά και η σύνδεσή τους με μεταγνωστικές στρατηγικές.

Ο Nolan (1991) ερεύνησε την αποτελεσματικότητα του συνδυασμού στρατηγικών και συγκεκριμένα αυτής των αυτό-ερωτήσεων και της πρόβλεψης. Το δείγμα της παρέμβασης αποτέλεσαν 42 μαθητές 6ης, 7ης και 8ης τάξης (αντίστοιχες της Στ' τάξης δημοτικού και Α' και Β' γυμνασίου), οι οποίοι χωρίστηκαν τυχαία σε τρεις ομάδες. Ωστόσο, το επίπεδο αναγνωστικής τους κατανόησης ήταν χαμηλότερο από 0,6 έως 3,9 χρόνια, όπως αξιολογήθηκε από το Gates-MacGinitie Reading Test σε σχέση με το ηλικιακό επίπεδο της τάξης όπου φοιτούσαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που χρησιμοποίησαν συνδυαστικά τις αυτό-ερωτήσεις με την πρόβλεψη σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε σχετική μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης σε σχέση με εκείνους που χρησιμοποίησαν μόνο αυτό-ερωτήσεις. Επίσης, η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ωφέλησε σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές των οποίων η αναγνωστική κατανόηση ήταν ελαφρώς κάτω από το επίπεδο της τάξης, αλλά και εκείνους των οποίων ήταν πολύ χαμηλό.

Οι Wulandari, Sukirlan και Sudirman (2017) ανέδειξαν, επίσης, τη σπουδαιότητα της στρατηγικής της πρόβλεψης όταν πραγματοποίησαν την έρευνά τους σε 35 μαθητές. Μέσα από τεστ που πραγματοποίησαν πριν τη διδασκαλία της στρατηγικής και έπειτα από αυτή, οι επιδόσεις των μαθητών ήταν υψηλότερες στο τελευταίο ως προς την αναγνωστική κατανόηση. Παράλληλα, οι ίδιοι οι μαθητές μέσα από ερωτηματολόγιο δήλωσαν ικανοποιημένοι με τη διδασκαλία της συγκεκριμένης στρατηγικής και η χρήση της βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση των κειμένων.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας έχουν πραγματοποιηθεί επίσης αρκετές έρευνες. Η Isikdogan (2010) πραγματοποίησε έρευνα σε 14 παιδιά με ήπια νοητική υστέρηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν καλύτερη επίδοση των μαθητών και μεγαλύτερο ενδιαφέρον ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Ανάλογα αποτελέσματα με καλύτερη επίδοση σε ομάδα παιδιών που χρησιμοποιήθηκε ο γραφικός οργανωτής και περισσότερο όρεξη-κίνητρο για μάθηση έδειξε κι η έρευνα που πραγματοποίησε η Alturki (2017) σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ακόμη, οι Grünke, Wilbert και Stegemann (2013) θέλησαν να αναδείξουν τη σημασία της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με ήπια νοητική αναπηρία. Το δείγμα αποτελούνταν από έξι παιδιά, τρία Ε' δημοτικού



δημόσιου σχολείου τυπικής εκπαίδευσης και τρία Β΄ γυμνασίου ειδικού σχολείου, οι οποίοι είχαν επαρκείς ικανότητες αποκωδικοποίησης, αλλά διέθεταν περιορισμένες διανοητικές δεξιότητες και δυσκολεύονταν με την κατασκευή και την εξαγωγή νοήματος από ένα κείμενο. Όπως αποδείχθηκε η επίδοση των μαθητών ήταν καλύτερη μετά τη διδασκαλία και χρήση της στρατηγικής, με τις σωστές απαντήσεις να αυξάνονται σε κάθε δοκιμασία της παρέμβασης.

Οι Kader και Saad (2016) επέλεξαν 10 μαθητές της πέμπτης τάξης, οι οποίοι είχαν διαγνωσθεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής /και Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π./Υ.). Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την πειραματική και αυτή του ελέγχου και η έρευνα αφορούσε επίσης την αποτελεσματικότητα του χάρτη ιστορίας. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά καθώς η οπτική υποστήριξη βοηθούσε τους μαθητές να οργανώσουν και να συνδέσουν βασικά γεγονότα, παρά τις δυσκολίες που έχουν στην εργαζόμενη μνήμη τους.

Από έρευνα της Sholichah (2017) προέκυψαν, επίσης, θετικά αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας. Η παρέμβαση έγινε σε 56 μαθητές της Β΄ γυμνασίου, οι οποίοι χωρίζονταν σε δύο ομάδες (τάξεις). Μέσα από τις δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης και ενός ερωτηματολογίου αποδόθηκαν υψηλότερες επιδόσεις στην πειραματική ομάδα, η οποία διδάχτηκε τη συγκεκριμένη στρατηγική σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Όσον αφορά την εικονογράφηση, έχει χαρακτηριστεί ως ένα βοήθημα, μία άμεση μνημονική στρατηγική, στην οποία επίσης στηρίχθηκαν έρευνες προκειμένου να διερευνηθεί η χρησιμότητά της ως προς την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας των ανθρώπων με αποτελέσματα ωστόσο που διαφέρουν. Αξίζει να αναφερθεί μία παλαιότερη έρευνα των O'Keefe, και Solman (1987), οι οποίοι διερεύνησαν το ρόλο των εικονογραφήσεων σε γραπτά κείμενα, τα οποία διαβάζονται από μαθητές – καλούς αναγνώστες. Συγκεκριμένα, πραγματοποίησαν τρία πειράματα. Το πρώτο πείραμα έγινε σε δείγμα 70 μαθητών πέμπτης δημοτικού και τα άλλα δύο σε 48 και 80 μαθητές αντίστοιχα της τρίτης δημοτικού. Στο πρώτο πείραμα οι συνθήκες περιλάμβαναν πέντε ομάδες, δύο στις οποίες τα κείμενα συνοδεύονταν από εικόνες απλές, δύο με πιο σύνθετες και μία ομάδα με κείμενα χωρίς εικόνες. Κατά το δεύτερο πείραμα οι συνθήκες περιλάμβαναν μια ομάδα στην οποία δόθηκε κείμενο χωρίς εικόνες, μία ομάδα που συνδύαζε κείμενο με εικόνες πριν την ανάγνωση κι άλλη μία στην οποία

δόθηκαν οι εικόνες μετά την ανάγνωση. Το τρίτο πείραμα αφορούσε πάλι μαθητές τρίτης δημοτικού, αλλά οι συνθήκες είχαν μία ομάδα με κείμενο χωρίς εικόνες, δύο ομάδες με τρεις εικόνες κι άλλες δύο με οκτώ εικόνες η καθεμία αντίστοιχα σε συνδυασμό με το κείμενο. Τα αποτελέσματα από το πρώτο πείραμα δεν έδειξαν σημαντική διαφορά στους μαθητές που είχαν εικόνες με τα κείμενά τους σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα του δεύτερου πειράματος να μεν έδειξαν να διευκολύνονται οι μαθητές στην ανάκληση πληροφοριών, ωστόσο, δεν αποδείχθηκε η βελτίωση της αναγνωστικής τους κατανόησης με την εικονογράφηση. Τέλος, το τρίτο πείραμα έδειξε ότι η ποσότητα των εικόνων – πληροφοριών επιδρούν με τις γραπτές πληροφορίες του κειμένου και παρουσιάζουν σημαντική διαφορά ως προς τη συνολική κατανόηση σε σχέση με τις ομάδες που συμμετείχαν και στα τρία πειράματα στις οποίες δε δόθηκαν εικόνες. Το συμπέρασμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ότι οι εικόνες μπορούν έστω οριακά να βελτιώσουν την αναγνωστική δεξιότητα των καλών αναγνώστων και σε μεγαλύτερο βαθμό εκείνων που ήταν σε μικρότερη ηλικία, ωστόσο, σημαντική διαφορά θα μπορούσε να παρατηρηθεί μέσα από τη διερεύνηση φτωχών αναγνώστων.

Πράγματι, αρκετές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μεταγενέστερα ανέδειξαν τη σημασία της εικονογράφησης στην αναγνωστική διαδικασία μαθητών είτε εκείνοι ήταν καλοί είτε φτωχοί αναγνώστες. Μια από αυτές τις έρευνες ήταν κι εκείνη των Pike και συν. (2010) , οι οποίοι εξέτασαν τη σχέση της εικόνας με την αναγνωστική κατανόηση 73 μαθητών, ηλικίας 7-11 ετών, οι οποίοι δεν αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία ή αναπηρία. Οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ασκήσεις σχετικές με το λεξιλόγιο, την εργαζόμενη μνήμη και την αναγνωστική κατανόηση. Συμπερασματικά, η εικονογράφηση ως παράγοντας διευκόλυνε την αναγνωστική διαδικασία και τη διεξαγωγή νοήματος. Μεγαλύτερη ήταν η συμβολή της εικόνας στους νεότερους αναγνώστες.

Οι Bulut Ozsezer και Canbazoglu (2018) πραγματοποίησαν έρευνα κατά την οποία εξετάστηκε η θέση των εικόνων στα παιδικά βιβλία μέσα από σχόλια των ίδιων των παιδιών. Παρατηρήθηκαν και μελετήθηκαν 4 μαθητές πρώτης δημοτικού καθώς ακόμη δεν είχαν αναπτυχθεί πλήρως οι αναγνωστικές δεξιότητές τους. Τους δόθηκαν δύο κείμενα εικονογραφημένα κι αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι οι εικόνες βοήθησαν στην ερμηνεία και την περιγραφή των κειμένων, ωστόσο , οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν 2-3. Επομένως, οι περιγραφές ήταν πιο επιφανειακές και ο/η

εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαμορφώσει το μαθησιακό περιβάλλον έτσι ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν περισσότερο τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη.

Ακόμη, οι Okwilangwe και Agothor (2018) διερεύνησαν κατά πόσο η χρήση της εικονογράφησης στα βιβλία επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση του ατόμου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 312 μαθητές πέμπτης κι έκτης δημοτικού, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν την άμεση σχέση της εικονογράφησης με την κατανόηση των μαθητών. Οι εικόνες και τα σύμβολα ισχυρίστηκαν ότι βοηθούσαν στην καλύτερη ερμηνεία των κειμένων ακόμη κι αν αυτά ήταν πιο δύσκολα και ο εικονογραφικός κώδικας γενικότερα φάνηκε να προτιμάται ως πιο άμεσο μέσο επικοινωνίας σε σχέση με το λεκτικό.

Τέλος, η Lubis (2018) διερεύνησε τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί αναγνώστης και τον τρόπο που μπορεί να αναπτύξει τον αφηγηματικό του λόγο μέσα από εικονοβιβλία χωρίς κείμενο. Συγκεκριμένα, η έρευνα ήταν μελέτη περίπτωσης ενός εξάχρονου παιδιού που δεν είχε κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα εικονογραφημένα βιβλία χωρίς λέξεις δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να δημιουργήσουν μόνα τους την ιστορία και να εισάγουν τη δική τους κατανόηση του κόσμου στο κείμενο.

Η αναγνωστική κατανόηση, όπως προαναφέρθηκε και φαίνεται κι από τις παραπάνω αναφορές σχετικών ερευνών, είναι ιδιαίτερα σημαντική στο χώρο της μάθησης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του κάθε ατόμου. Η εκμάθηση, λοιπόν, στρατηγικών για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί είναι εξίσου απαραίτητη. Στα επόμενα κεφάλαια αναλύονται οι στόχοι της συγκεκριμένης εργασίας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν και στηρίχθηκαν στο συνδυασμό της διδασκαλίας των στρατηγικών της εικονογράφησης, του χάρτη της ιστορίας και της πρόβλεψης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί σημαντικό πυλώνα της μαθησιακής διαδικασίας και οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης και της κριτικής σκέψη εξασφαλίζοντας παράλληλα τα απαραίτητα εφόδια και για τη μετέπειτα ενεργή πορεία του ατόμου (Ντούλια, 2016). Οι προϋποθέσεις και οι ευκαιρίες που δημιουργεί ο/η εκπαιδευτικός για την επίτευξη αυτών των στόχων, αλλά και η συμβολή καθ αυτή της εικαστικής αποτύπωσης αποτελεί ένα θέμα – πρόκληση, ιδιαίτερα ενδιαφέρον, τόσο σε διδακτικό - πρακτικό επίπεδο όσο και ερευνητικό.

Στόχοι της εργασίας είναι:

- Να διερευνηθεί η χρησιμότητα της εικόνας κατά την αναγνωστική διαδικασία.
- Να διερευνηθεί η χρησιμότητα του χάρτη ιστορίας ως προς τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με νοητική υστέρηση.
- Να διερευνηθεί η χρησιμότητα της πρόβλεψης ως προς τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με νοητική υστέρηση.
- Να διερευνηθεί η χρησιμότητα του συνδυασμού της εικόνας και των στρατηγικών της πρόβλεψης και του χάρτη ιστορίας κατά την αναγνωστική διαδικασία.
- Να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά τους ως προς τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με νοητική υστέρηση.
- Να επιβεβαιώσει ευρήματα παρόμοιων ερευνών που έχουν προηγηθεί.
- Να ενθαρρύνει τη διεξαγωγή αντίστοιχων μελλοντικών ερευνών.

Βασικός σκοπός της είναι να εξετάσει και να αναδείξει την αποτελεσματικότητας της χρήσης στρατηγικών και των εικόνων κατά την αναγνωστική διαδικασία. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προαναφέρθηκε, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την εφαρμογή στρατηγικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν, επομένως, είναι τα εξής :

- Η παρουσία της εικονογράφησης σε κείμενα θα βελτιώσει την αναγνωστική δεξιότητα της κατανόησης των μαθητών;
- Η διδασκαλία της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας θα βελτιώσει την αναγνωστική δεξιότητα της κατανόησης των μαθητών.
- Η διδασκαλία της στρατηγικής της πρόβλεψης θα βελτιώσει την αναγνωστική δεξιότητα της κατανόησης των μαθητών;
- Οι μαθητές, οι οποίοι στην αρχική αξιολόγηση παρουσίασαν χαμηλά αποτελέσματα θα βελτιωθούν με τη συνδυαστική χρήση των παραπάνω στρατηγικών;

## 2.2 Ερευνητικός σχεδιασμός

Μεθοδολογία της έρευνας ονομάζεται το σχέδιο δράσης, η στρατηγική ή ο σχεδιασμός που πραγματοποιείται με τη βοήθεια συγκεκριμένου υλικού και εργαλείων για την ανάδειξη επιθυμητών αποτελεσμάτων. (Ισαρη, Πουρκός, 2015) Ο ερευνητής καλείται να επιλέξει τις κατάλληλες μεθόδους και να μελετήσει σε βάθος, προκειμένου να αντλήσει πληροφορίες και να καταλήξει σε συμπεράσματα. (Wellington, 2000)

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ποιοτική έρευνα και στηρίζεται σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης με τη βοήθεια της στρατηγικής της μελέτης περίπτωσης. Είναι ποιοτική, καθώς απαντάει στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» των ζητημάτων που ερευνώνται και η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνήτριας και υποκειμένων ήταν άμεση. (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, Ζάχος, 2010)

Η μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε πραγματικά πρόσωπα και καταστάσεις πραγματοποιείται σε ένα πρόσωπο ή μια μικρή ομάδα ατόμων και αποτελεί έρευνα – δράση, καθώς η ερευνήτρια ανέλαβε το ρόλο της εκπαιδευτικού για τους μαθητές στους οποίους πραγματοποιήθηκε η έρευνα. (Cohen, Manion, & Morrison, 2008) Ο σκοπός της μελέτης περίπτωσης είναι να γίνει γενίκευση στον ευρύτερο πληθυσμό στα αποτελέσματα που θα επιφέρει η επίδραση της παρέμβασης.

Συγκεκριμένα υλοποιήθηκαν παρεμβάσεις διδασκαλίας στρατηγικών για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μέσα σε σχολικό πλαίσιο και εξετάστηκε ο βαθμός

κατάκτησης των στρατηγικών από δύο μαθητές καθώς και η επίδραση της παρεμβάσεων στις επιδόσεις της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών αυτών.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στηρίχθηκε στις αρχές έρευνας – δράσης (action research) η οποία κατά τους Cohen και Manion (1997) αποτελεί *«μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια προσεκτική εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης»*.

Ο σχεδιασμός της έρευνας σε μελέτη περίπτωσης ακολουθεί τη λογική των πειραματικών μελετών, ωστόσο, το δείγμα συμμετεχόντων είναι πολύ μικρό (2) και αποτελεί και την «πειραματική ομάδα» και την «ομάδα ελέγχου» της έρευνας. Γι' αυτό το λόγο αποτελεί ουσιαστικά μια έρευνα – δράσης και χαρακτηρίζεται ως μια παρεμβατική/έρευνα παρέμβασης κι όχι πειραματική εξετάζοντας κατ' αυτό τον τρόπο την αποτελεσματικότητα στρατηγικών. (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, Mertens, 2009).

Η έρευνα διεξήχθη σε χώρο ελεγχόμενο από την ερευνήτρια, δηλαδή τη σχολική τάξη στη συγκεκριμένη περίπτωση με τις συνθήκες να ορίζονται, επίσης, από την ίδια. (Ζάχος, 2010) Οι συμμετέχοντες υποβλήθηκαν σε συνθήκες πειράματος και η ερευνήτρια ακολούθησε τα βήματα της πρόβλεψης, της βεβαίωσης ή μη και της επανάληψης (Kirik, 1995, Ίσαρη, Πουρκός, 2015). Η πρόβλεψη προέρχεται από τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επιβεβαιώνουν ή όχι τα αποτελέσματα, έπειτα από την εφαρμογή τους στα υποκείμενα του πειράματος και τέλος η επανάληψη συνάδει με την εγκυρότητα της έρευνας αυτής.

Ακόμη, πραγματοποιήθηκε έλεγχος πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση στην ερευνητική ομάδα για την αξιολόγηση των δυνατοτήτων των παιδιών και την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. (Τζιβινίκου, 2019) Για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών χρησιμοποιούνται είτε άτυπα είτε σταθμισμένα εργαλεία ή ακόμη κι ο συνδυασμός τους. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε σταθμισμένο εργαλείο (Τεστ Ανάγνωσης – Τεστ Α), το οποίο δόθηκε σε πρώτη φάση για την αρχική αξιολόγηση των μαθητών και σε δεύτερη φάση επαναλήφθηκε για την τελική τους αξιολόγηση, ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Τέλος, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε διαμορφωτική αξιολόγηση για τον έλεγχο και την ανατροφοδότηση των μαθητών μέσα από ρουμπρίκες αξιολόγησης κι αυτό-αξιολόγησης. (Τζιβινίκου, 2015, Παντελιάδου, Φιλιπάτου, 2013)

## 2.3 Δείγμα της παρέμβασης

Το δείγμα της παρέμβασης αποτελούνταν από δύο μαθητές, ένα κορίτσι και ένα αγόρι που φοιτούσαν σε δημόσιο, ειδικό δημοτικό σχολείο της Ρόδου, κατόπιν έγκρισης των γονέων τους. Τα παιδιά ήταν ελληνικής καταγωγής και ως μητρική τους γλώσσα είχαν την ελληνική. Το κορίτσι (M1) ήταν 11 ετών και φοιτούσε στην Ε' δημοτικού, όπως και το αγόρι (M2). Οι δύο μαθητές επιλέχθηκαν από το σύνολο έξι μαθητών της Ε' τάξης. Η επιλογή τους έγινε με βάση τη σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling) κι όχι τυχαία επιλογή μιας κι είχε προηγηθεί η πρακτική άσκηση κι ήδη η ερευνήτρια είχε κάποια στοιχεία από τους μαθητές. (Μαντζούκας, 2007) Το κοινό μαθησιακό προφίλ ήταν ο βασικότερος λόγος επιλογής του συγκεκριμένου δείγματος.

Όσον αφορά το κορίτσι, πρόκειται για άτομο τετραμελούς οικογένειας, ωστόσο, εκείνη και ο αδερφός της μεγαλώνουν με τη γιαγιά τους. Η διάγνωσή της ήταν «Νοητική και ψυχοκινητική καθυστέρηση με διαταραχές ομιλίας». Γνωστικά, έχει κατακτήσει δεξιότητες γλωσσικές, όπως την αποκωδικοποίηση κειμένου, ευχέρεια, κατανόηση, γραφή σε επίπεδο, ωστόσο, πρώτης και δεύτερας δημοτικού. Παρατηρούνται κάποιοι αναγραμματισμοί και παρατονισμοί κατά την ανάγνωση προτάσεων και κειμένων, ενώ σε ερωτήσεις κατανόησης υπάρχει σύγχυση ακόμη ως προς τις χωρο-χρονικές έννοιες. Δυσκολεύεται, επίσης, να ολοκληρώσει εργασίες που της δίνονται για το σπίτι. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου δε βάζει πάντοτε σημεία στίξης και πολλές φορές δεν ακολουθείται η σωστή αλληλουχία και επομένως νοηματική απόδοση. Κοινωνικο-συναισθηματικά παρατηρούνται στοιχεία απομόνωσης στα διαλείμματα του σχολείου. Στα σχολικά προγράμματα, μαθήματα, ομαδικές εργασίες, κ.λπ. συμμετέχει ενεργά κι ακολουθεί τους κανόνες που ορίζονται. Ενώ έχει δυνατότητες, παρατηρείται συχνά η έλλειψη κινήτρων κι οι μεταπτώσεις σε ψυχολογικό – συναισθηματικό τομέα, όπως επίσης μειώνονται και οι επιδόσεις της στο γνωστικό τομέα.

Όσον αφορά το αγόρι, ήταν μέλος τετραμελούς οικογένειας, η οποία ήταν υποστηρικτική και συνεπής. Η διάγνωσή του ήταν «Νοητική καθυστέρηση με διαταραχές ομιλίας – λόγου, κοινωνικοποίησης και ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών». Έχει ιδιαίτερη αδυναμία στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και την κατασκευή φανταστικών ιστοριών. Στο γνωστικό κομμάτι, έχει κατακτήσει τη

δεξιότητα της ανάγνωσης, έχει καλή μνήμη, δεν εκδηλώνει άρνηση προς τη γραφή. Κοινωνικοσυναισθηματικά παρατηρείται ορισμένες φορές αδυναμία, απομόνωση και συχνά επιθετική συμπεριφορά.

## **2.4 Χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας**

Η υλοποίηση του προγράμματος είχε χρονική διάρκεια περίπου ενός μήνα και διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε από τις 30 Μαΐου έως τις 15 Ιουνίου. Η αρχική μέτρηση (pro-test) πραγματοποιήθηκε στις 31 Μαΐου και η τελική (post-test), μετά από την παρέμβαση στις 14 Ιουνίου. Η διδακτική παρέμβαση έγινε, κατόπιν συνεννόησης με την εκπαιδευτικό του τμήματος, σε οκτώ συνεδρίες των 35-40 λεπτών κι ήταν ατομικές. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε διαμορφωτική αξιολόγηση που αφορούσε το βαθμό κατάκτησης των στρατηγικών από κάθε μαθητή. Συγκεκριμένα, συμπεριελήφθησαν ρουμπρίκες αυτό-αξιολόγησης για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, όπως επίσης και αξιολόγησης για την επίδοση των μαθητών από την ερευνήτρια.

## **2.5 Διαδικασία**

### **2.5.1 Στάδια πριν την παρέμβαση**

Η πρώτη μέρα παρουσίας της ερευνήτριας στη σχολική μονάδα, υπήρξε ημέρα συλλογής δεδομένων σχετικά με το δείγμα, τους μαθητές δηλαδή, στους οποίους στηρίχθηκε η έρευνα. Οι πληροφορίες αφορούσαν στοιχεία από το ιστορικό των παιδιών (διάγνωση, οικογενειακό περιβάλλον, γνωστική, κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη). Ακόμη, έγινε παρατήρηση και καταγραφή δεδομένων σχετικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, τα κείμενα και τις αντίστοιχες εργασίες που πραγματοποιούν.

Τόσο η παρατήρηση, όσο και η παρέμβαση έγινε εξατομικευμένα. Όσον αφορά την πρώτη μαθήτριά (M1), την ημέρα παρατήρησης, χρησιμοποιήθηκε ένα τετράδιο με κείμενα κι εργασίες κατασκευασμένα από την εκπαιδευτικό της τάξης. Το κείμενο αναγνώστηκε μία φορά από τη μαθήτριά, περιλάμβανε προτάσεις και δεν έγινε κάποιο διάλειμμα. Δε φάνηκε να δυσκολεύεται στην ανάγνωση, ενώ απάντησε σε όλες τις



προφορικές ερωτήσεις κατανόησης της ερευνήτριας. Οι απαντήσεις που δίνονταν ήταν μονολεκτικές κατά βάση, ενώ εκεί που δυσκολεύτηκε ήταν στην απόδοση συνέχειας της ιστορίας κι ενός δικού της τέλους.

Με ευκολία αναγνώστηκε και το κείμενο από το βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας Ε΄ δημοτικού από το Μ2. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης διέκοπτε κάποιες φορές για διευκρινήσεις σχετικές με άγνωστες λέξεις. Με τη λήξη της ανάγνωσης απαντήθηκαν ερωτήσεις κατανόησης του βιβλίου, ωστόσο, όπου παρατηρήθηκε δυσκολία ο μαθητής ήθελε να δημιουργήσει τη δική του ιστορία σχετική με το διάστημα, το οποίο ήταν και το θέμα του κειμένου που είχε διαβάσει.

### **2.5.2 Εργαλεία αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση θεωρείται ο τρόπος με τον οποίο, ο/η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές του και πραγματοποιείται η συλλογή δεδομένων και η ερμηνεία τους ως προς τις γνώσεις και τις ικανότητες των μαθητών. (Τζιβινίκου, 2019, Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015) Η αξιολογική διαδικασία χωρίστηκε σε τρία μέρη όπως προαναφέρθηκε (αρχική - διαμορφωτική - τελική).

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για την αρχική και τελική αξιολόγηση ήταν το «Τεστ Ανάγνωσης – Τεστ Α» από τις Παντελιάδου και Αντωνίου (2008). Πρόκειται για ένα σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας και ανίχνευσης τυχόν δυσκολιών κι απευθύνεται σε μαθητές Γ΄ Δημοτικού – Γ΄ Γυμνασίου. Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει ασκήσεις που ελέγχουν την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια, τη μορφολογία, τη σύνταξη και την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Ωστόσο για τη συγκεκριμένη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν οι δύο τελευταίες που αφορούσαν την αναγνωστική κατανόηση. Έτσι, λοιπόν, δόθηκαν δύο ασκήσεις (9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup>), οι οποίες περιλάμβαναν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Η μία άσκηση είχε πέντε ερωτήσεις σημασιολογικού χαρακτήρα κι η δεύτερη αποτελούνταν από τρία κείμενα με επτά ερωτήσεις κατανόησης για το καθένα.

Για την αξιολόγηση των μαθητών κατά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, φύλλα εργασίας, τα οποία κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια. Συγκεκριμένα, κατασκευάστηκαν ρουμπρίκες για την παρούσα ερευνητική εργασία, οι οποίες εκτιμούσαν το βαθμό κατάκτησης και εφαρμογής των στρατηγικών που διδάχθηκαν τα

παιδιά και το βαθμό της βοήθειας που χρειάστηκαν για την εφαρμογή τους. Με αυτόν τον τρόπο πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των μαθητών, η αυτό-αξιολόγησή τους, όπως επίσης και η αξιολόγηση των στρατηγικών από τους μαθητές (κοινωνική αξιολόγηση).

### **2.5.3 Στάδια κατά τη διάρκεια της παρέμβασης**

Έπειτα από την αξιολόγηση των μαθητών και πριν την παρέμβαση με τα κείμενα, η ερευνήτρια υπενθύμισε στους μαθητές το ρόλο και το σκοπό της έρευνάς της καθώς, επίσης, τους γνωστοποίησε τις στρατηγικές με τις οποίες θα ασχοληθούν και θα μάθουν να χρησιμοποιούν. Έγινε ονομαστική αναφορά στις δύο στρατηγικές και δόθηκε έμφαση στην εικόνα και τη χρησιμότητά της.

Η διδασκαλία βασίστηκε στη διδακτική στρατηγική της άμεσης διδασκαλίας και τη μοντελοποίησή της μέσα από συμπεριφοριστικές και αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις για την εκμάθηση των στρατηγικών μάθησης. (Τζιβινίκου, 2019) Πρόκειται για τη ρητή διδασκαλία, όπου η εκπαιδευτικός εξηγεί τις στρατηγικές και τον τρόπο που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τη σταδιακή της απομάκρυνση, ώστε να εφαρμοστούν από τους ίδιους τους μαθητές ακόμη και σε μετέπειτα αντίστοιχες δοκιμασίες και κείμενα. Υπήρχε, επίσης, καθοδήγηση, ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση για τον έλεγχο και την ολοκλήρωση της παρέμβασης. (Τζιβινίκου, 2019, 2015, Ντούλια, 2016) Βασικό χαρακτηριστικό βιβλίων κι ιδιαίτερα εκείνων που απευθύνονται σε μικρές ηλικίες είναι πλούσια σε εικόνες. Η εικονογράφηση πέρα από αισθητικό και ελκυστικό παράγοντα για τον αναγνώστη, λειτουργεί ως βοήθημα για την ερμηνεία και την εμπέδωση των νοημάτων των κειμένων. (OkwilagweI, Aghotor, 2018) Οι γραφικοί οργανωτές όπως είναι και ο χάρτης ιστορίας, αποτελεί μια εικόνα - ένα οπτικό ερέθισμα το οποίο ταξινομεί βασικά μέρη ενός κειμένου, ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να ερμηνεύσει, αλλά και να μνημονεύσει με μεγαλύτερη ευκολία τα μέρη αυτά και να κατανοήσει το κείμενο. (Kadder, Saad, 2016, Πόρποδας, 2002) Η σύνδεση των δύο στρατηγικών είναι άμεση, όπως επίσης κι η σύνδεσή τους με τη στρατηγική της πρόβλεψης, όπως προκύπτει από προγενέστερες έρευνες. Η πρόβλεψη εξαρτάται κι επιτυγχάνεται με βάση τα μέρη ενός βιβλίου, όπως είναι δηλαδή οι εικόνες, καθώς και από το περιεχόμενό του, δηλαδή το γραπτό λόγο και την ιστορία που εκτυλίσσεται. (Applegate, Applegate, 2009, Duke et. Al., 2011) Οι παραπάνω διαπιστώσεις

δημιούργησαν και τα κριτήρια επιλογής διδασκαλίας των συγκεκριμένων στρατηγικών, όπως επίσης, και τον τρόπο αξιολόγησής τους.

*Μάθημα 1<sup>ο</sup> – Εισαγωγή στην εικονογράφηση – ορισμοί – εικονογραφημένο κείμενο*

*Κείμενο 1<sup>ο</sup> : «Είναι μόνο ένα σκουπίδι»*

*Ημερομηνία : 01/06/2022*

*Διάρκεια θεωρητικής προσέγγισης: M1 – 5 λεπτά , M2 – 5 λεπτά*

*Διάρκεια ανάγνωσης – ασκήσεων: M1 – 22 λεπτά , M2 – 18 λεπτά*

Στο πρώτο μάθημα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε διάλογος ανάμεσα στους μαθητές και μέσω της μαιευτικής μεθόδου και των ερωταπαντήσεων, όπου δοθήκαν πρώτα απαντήσεις από τους ίδιους τους μαθητές σχετικά με το περιεχόμενο των παρεμβάσεων και των στρατηγικών που επρόκειτο να διδαχθούν.

Όπως προαναφέρθηκε τόσο η αξιολόγηση όσο κι η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι ερωτήσεις που έγιναν αρχικά, αφορούσαν τον όρο στρατηγική - στρατηγικές μάθησης. («Έχεις ακούσει ξανά τον όρο στρατηγικές μάθησης», «Όταν ακούς τη λέξη στρατηγική τι σου έρχεται στο μυαλό», «Τι σε βοηθάει να καταλαβαίνεις καλύτερα αυτό που διαβάζεις» , «Τι σε βοηθάει περισσότερο να θυμάσαι αυτά που διαβάζεις») Έπειτα, τις συγκεκριμένες στις οποίες θα εστιαζόταν η ερευνητική παρέμβαση, απόδοση και υποθέσεις αντίστοιχων ορισμών, χρήσης και χρησιμότητας, εμβαθύνοντας σ' αυτή της εικονογράφησης. («Μαζί θα μάθουμε να χρησιμοποιούμε τις στρατηγικές της πρόβλεψης και του χάρτη ιστορίας», «Πρώτα θα δούμε την εικονογράφηση» , «Τι είναι εικόνα», «Σε τι πιστεύεις ότι χρησιμεύει» , «Σου αρέσουν περισσότερο τα κείμενα με ή χωρίς εικόνα και γιατί») Οι ερωτήσεις απαντήθηκαν έπειτα από μικρές παύσεις, συλλογισμούς κι από τους δύο μαθητές. Η M1 χαρακτήρισε τα κείμενα με εικόνες πιο εύκολα και ο M2 δήλωσε ότι τα κείμενα με εικόνες έχουν πιο πολύ πλάκα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Επίσης, δόθηκαν παραδείγματα σχετικά με το που συναντώνται οι εικόνες στην καθημερινότητά μας. Η συζήτηση ήταν κατευθυνόμενη κι η ερευνήτρια με τροποποιήσεις και επαναλήψεις των

ερωτήσεων ενθάρρυνε τους μαθητές να δώσουν τις απαντήσεις τους. Τόσο η M1, όσο και ο M2 δεν είχαν ξανακούσει τους όρους που αναφέρθηκαν παραπάνω (στρατηγική, πρόβλεψη, χάρτης ιστορίας) ωστόσο, έδωσαν τις δικές τους ερμηνείες. Ο M2 συνδύασε τη «στρατηγική» με το «στρατό». Για διευκόλυνσή τους αντί για τον όρο «στρατηγική» χρησιμοποιήθηκε ο όρος «κόλπο» και «σχέδιο». Ο δεύτερος δόθηκε με βάση την απάντηση της M1.

Σε δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση του εικονοβιβλίου «Είναι μόνο ένα σκουπίδι» της Corderoy T. (2020) από την ερευνήτρια. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης υπήρξαν παύσεις για ερωτήσεις πρόβλεψης και κατανόησης, όπου δίνονταν προφορικά οι απαντήσεις. («Πιστεύεις ήταν μόνο ένα», «Τι λες να έκαναν τα υπόλοιπα ζώα», «Τι βλέπεις να κάνουν όλοι», «Τι έκανε το ποντικάκι», «Ήταν θυμωμένοι») Επίσης, γίνονταν παύσεις ώστε να διαβάσουν κάποιες προτάσεις και οι μαθητές.

Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, σε τρίτη φάση, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης, επίσης, προφορικά, ενώ η καταγραφή γινόταν από την ερευνήτρια. Η μία άσκηση είχε τη μορφή πολλαπλής επιλογής, η δεύτερη ήταν ανοικτού τύπου κι αφορούσε την απόδοση διαφορετικού από τον υπάρχοντα τίτλο και η τρίτη κλειστού τύπου συγκαταλεγόταν σε αξιολόγηση κοινωνικού χαρακτήρα. («Σου άρεσε η ιστορία», «Σου φάνηκε εύκολη η ιστορία») Τόσο η πρώτη άσκηση με τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, όσο κι οι τελευταίες απαντήθηκαν με ευκολία. Η ερώτηση σχετικά με την απόδοση εναλλακτικού τίτλου φάνηκε να μπερδεύει το M2.

### *Μάθημα 2<sup>ο</sup> – Επανάληψη στρατηγικής της εικονογράφησης*

*Κείμενο 2<sup>ο</sup> : «Φτου και βγαίνω»*

*Ημερομηνία : 02/06/22*

*Διάρκεια : M1 – M2 : 15 λεπτά*

Τόσο το επίπεδο του πρώτου όσο και του δεύτερου εικονογραφημένου κειμένου ήταν εύκολο, με λίγες και μικρές προτάσεις, δίνοντας έμφαση στις εικόνες. Αρχικά, έγινε μια επανάληψη σχετικά με τους στόχους της παρέμβασης και υπενθύμιση της θεωρίας του προηγούμενου μαθήματος με όλες τις στρατηγικές.

Στη συνέχεια, έγινε η ανάγνωση του βιβλίου «Φτου και βγαίνω», του Hodgson (2017), με ανάλογο τρόπο όπως και στην πρώτη παρέμβαση, με χρωματισμό της φωνής, παραστατικότητα, παύσεις κι ερωτήσεις ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον των μαθητών κι η ενεργή συμμετοχή τους. Στους μαθητές το συγκεκριμένο κείμενο ήταν ήδη γνωστό, ωστόσο, δεν έδειξαν να βαριούνται. Οι ερωτήσεις που έγιναν μετά την ανάγνωση είχαν πάλι τη μορφή πολλαπλής επιλογής. Η ερευνήτρια διάβαζε τις ερωτήσεις και τις πιθανές απαντήσεις κι οι μαθητές έδιναν προφορικά τις απαντήσεις. Η επόμενη ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου σχετικά με το τέλος της ιστορίας, την απόδοση, δηλαδή, διαφορετικής συνέχειας ή κατάληξης της ιστορίας. Οι τελευταίες δύο ερωτήσεις ήταν πάλι αξιολογικού χαρακτήρα («Σου άρεσε η ιστορία», «Σου φάνηκε εύκολη η ιστορία») Τόσο η Μ1 όσο κι ο Μ2 έδωσαν τις απαντήσεις τους με ευκολία.

### *Μάθημα 3<sup>ο</sup> – Εισαγωγή στη στρατηγική της πρόβλεψης – συνδυασμός εικονογράφησης*

*Κείμενο 3<sup>ο</sup> : «Το διαφορετικό τερατάκι»*

*Ημερομηνία : 03/06/22*

*Διάρκεια θεωρητικής προσέγγισης: Μ1 -5 λεπτά , Μ2 – 7 λεπτά*

*Διάρκεια ανάγνωσης – ασκήσεων : Μ1 – 35 λεπτά , Μ2 – 25 λεπτά*

Στο τρίτο μάθημα παρέμβασης παρουσιάστηκε η στρατηγική της πρόβλεψης με την καθοδήγηση και τη μοντελοποίησή της από την ερευνήτρια. Μέσα από την επανάληψη της θεωρίας που είχε αναφερθεί στο πρώτο μάθημα και τις ερωταπαντήσεις έγινε ανάκληση πρότερων γνώσεων των μαθητών. Πραγματοποιήθηκε περαιτέρω ανάλυση της έννοιας «πρόβλεψης» μιας και οι μαθητές δήλωσαν ότι δεν την είχαν ξανασυναντήσει. Η ερευνήτρια χώρισε τη λέξη στα δύο συνθετικά της και προσπάθησε να εκμαιεύσει τη σημασία της από τους μαθητές. Η Μ1 απέδωσε τον ορισμό «είναι κάτι για το μέλλον» κι ο Μ2 ότι είναι «κάτι που βλέπουμε από παλιά». Αφού κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η στρατηγική της πρόβλεψης αφορά την ικανότητα του αναγνώστη να κάνει υποθέσεις και να δίνει πληροφορίες σχετικά με το κείμενο πριν γίνει η ανάγνωσή του, αλλά και κατά τη διάρκειά της, έγινε συζήτηση σχετικά με τα στοιχεία που βοηθούν να γίνει αυτή. Μέσα δηλαδή από ερωτήσεις («Τι σε βοηθάει να κάνεις την πρόβλεψή σου»), δόθηκαν οι απαντήσεις σχετικά με το εξώφυλλο του

βιβλίου. Οι M1 και M2 ανέφεραν τον τίτλο και τις εικόνες, ενώ ο M2 συμπλήρωσε και το συγγραφέα ως ένα στοιχείο που βοηθά στην πρόβλεψη.

Σε δεύτερη φάση, πριν την ανάγνωση δόθηκε στους μαθητές φύλλο εργασίας, το οποίο αποτελούνταν από μία άσκηση εικαστικής αποτύπωσης της πρόβλεψής τους και άλλη μια καταγραφής των στοιχείων που βοηθούν στην πραγματοποίηση της πρόβλεψης. Αρχικά, οι απαντήσεις δόθηκαν προφορικά. Η M1 φάνηκε να δυσκολεύεται και να μην προθυμοποιείται τόσο να ζωγραφίσει και να γράψει, σε αντίθεση με το M2. Έπειτα, η ερευνήτρια προχώρησε στην ανάγνωση της ιστορίας. Το βιβλίο ήταν το «Το διαφορετικό τερατάκι» της Μαρκαδάκη Κ. (2015), ένα εικονοβιβλίο μεγαλύτερης δυσκολίας σε σχέση με τα βιβλία που είχαν προηγηθεί ως προς την ηλικιακή ομάδα που απευθύνονταν, την έκταση και το λεξιλόγιό τους.

Μετά την ανάγνωση ζητήθηκε από τα παιδιά να δώσουν διαφορετικό τίτλο, διαφορετικό τέλος ή συνέχεια και να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης με τη μορφή σωστού – λάθους. Επίσης, ρωτήθηκαν εάν τους άρεσε η ιστορία κι αν τη βρήκαν εύκολη. Τέλος, από το συγκεκριμένο μάθημα προστέθηκε και φύλλο εργασίας με ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης για τον έλεγχο της επίδοσής τους και την ανατροφοδότηση ως προς τη χρήση της στρατηγικής της πρόβλεψης και την αποτελεσματικότητά της. Η M1 αρχικά ήταν αρνητική όταν είδε τα φύλλα εργασίας και ως προς τη ζωγραφική και ως προς την αυτοαξιολόγηση. Ο M2 δεν εξέφρασε κάποια δυσарέσκεια, ωστόσο, φάνηκε να είναι αποσυντονισμένος και χρειάστηκε ένα μικρό διάλειμμα για να επανέλθει και να συγκεντρωθεί στην παρακολούθηση της διδασκαλίας. Οι δύο μαθητές συμπλήρωσαν και τις γραπτές ασκήσεις και έδωσαν απαντήσεις και για τις προφορικές.

*Μάθημα 4<sup>ο</sup> – Επανάληψη στρατηγικής της πρόβλεψης σε συνδυασμό με την εικονογράφηση*

*Κείμενο 4<sup>ο</sup> : «Θα σ αγαπώ ό,τι κι αν γίνει»*

*Ημερομηνία : 06/06/22*

*Διάρκεια : M1 – 22 λεπτά, M2 – 19 λεπτά*

Το τέταρτο μάθημα βασίστηκε πάλι στη σημασία της εικόνας σε συνδυασμό με τη στρατηγική της πρόβλεψης. Παρατηρείται το ίδιο μοτίβο της επανάληψης για την καλύτερη εμπέδωση της διδασκαλίας. Προηγήθηκε , δηλαδή, ξανά υπενθύμιση των στρατηγικών και των δράσεων του προηγούμενου μαθήματος και η ερευνήτρια έδειξε το υλικό (τα φύλλα εργασίας και το βιβλίο) με το οποίο θα ασχολούνταν τη συγκεκριμένη ημέρα.

Αρχικά, έγιναν προφορικά οι προβλέψεις από τους μαθητές κι έπειτα συμπληρώθηκαν τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας. Στη συνέχεια, έγινε η ανάγνωση της ιστορίας κι απαντήθηκαν προφορικά οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Οι μαθητές πιο εξοικειωμένοι με την όλη διαδικασία ήξεραν τι να κάνουν και χωρίς να τους δοθούν οδηγίες. Στο κομμάτι της αυτοαξιολόγησης χρειάστηκαν κάποιες επαναλήψεις και διευκρινήσεις και για τους δύο μαθητές, όπως και η ανάγνωση των κριτηρίων από την ερευνήτρια. Ακόμη, πολλές φορές ενώ είχαν δώσει τις απαντήσεις τους κι είχαν κάνει προβλέψεις είτε σωστές είτε λάθος τις ξεχνούσαν και χρειαζόταν η υπενθύμισή τους μέσω ερωταπαντήσεων με τη βοήθεια της ερευνήτριας.

*Μάθημα 5<sup>ο</sup> – Εισαγωγή της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας σε συνδυασμό με αυτή της πρόβλεψης και της εικονογράφησης*

*Κείμενο 5<sup>ο</sup> : «Οι διακοπές της Ρομπέρτας»*

*Ημερομηνία : 07/06/22*

*Διάρκεια θεωρητικής προσέγγισης: M1, M2 – 10 λεπτά*

*Διάρκεια ανάγνωσης – ασκήσεων : M1 - 25 λεπτά , M2 – 15 λεπτά*

Αφού ζητήθηκε από τους μαθητές να θυμηθούν τις στρατηγικές τις οποίες διδάσκονται και να αναφερθούν σε αυτές προφορικά, η ερευνήτρια γνωστοποίησε ότι θα γίνει περαιτέρω επεξεργασία κι εμπάθυνση στη στρατηγική του χάρτη ιστορίας. Η ερευνήτρια παρουσίασε στους μαθητές οπτικοποιημένο υλικό, αρχικά χάρτες που συναντώνται στην καθημερινότητα όπως ιστορικοί χάρτες, χάρτες θησαυρού, χάρτες ηλεκτρονικοί (google maps) σε κινητή συσκευή. Στη συνέχεια, παρουσίασε υλικό που

είχε εκτυπώσει με χάρτες ιστορίας για να τους παρατηρήσουν και να αναλύσουν τα δομικά χαρακτηριστικά τους, ώστε να εξοικειωθούν με αυτά και να μπορέσουν να τους χρησιμοποιήσουν μετέπειτα για την κατασκευή δικού τους χάρτη ιστορίας. Η διδασκαλία της συγκεκριμένης στρατηγικής πήρε περισσότερο χρόνο και δυσκόλεψε παραπάνω τους μαθητές μιας και δέχτηκαν περισσότερες πληροφορίες.

Αφού ολοκληρώθηκε η θεωρητική προσέγγιση της νέας στρατηγικής, η ερευνήτρια παρουσίασε το βιβλίο το οποίο θα επεξεργάζονταν εκείνη την ημέρα και τα φύλλα εργασίας που θα συμπληρώνονταν. Πέρα από αυτό της πρόβλεψης προστέθηκε ένα νέο σχετικό με το χάρτη ιστορίας. Η πρώτη άσκηση αφορούσε το σχεδιασμό ενός χάρτη ιστορίας σχετικό με το κείμενο, ενώ η δεύτερη κι η τρίτη αφορούσαν την αυτοαξιολόγηση κάθε μαθητή και την αξιολόγησή τους ως προς την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της αναγνωστικής τους κατανόησης όπως εκείνοι έκριναν. Για το σχεδιασμό των χαρτών υπήρχε σε εμφανές σημείο το υλικό που είχε παρουσιαστεί κατά το θεωρητικό κομμάτι της διδασκαλίας της συγκεκριμένης στρατηγικής, το οποίο χρησιμοποίησαν και οι δύο μαθητές.

Πριν την ανάγνωση του κειμένου έκαναν την πρόβλεψή τους και συμπλήρωσαν τις αντίστοιχες ασκήσεις στο φύλλο εργασίας. Μετά την ανάγνωση της ιστορίας οι μαθητές απάντησαν σε προφορικές ερωτήσεις τύπου σωστού – λάθους και απόδοσης διαφορετικού τίτλου και συνέχειας της ιστορίας. Τέλος, σχεδίασαν το δικό τους χάρτη ιστορίας και αξιολόγησαν την προσπάθειά τους. Υπήρξε καθοδήγηση και βοήθεια από την ερευνήτρια στο τελευταίο αυτό κομμάτι, μιας και ήταν κάτι νέο για τους μαθητές.

*Μάθημα 6<sup>ο</sup> – Επανάληψη του χάρτη ιστορίας σε συνδυασμό με την πρόβλεψη και την εικονογράφηση*

*Κείμενο 6<sup>ο</sup> : «Ο τζιτζικας κι ο μέρμηγκας»*

*Ημερομηνία : 08/06/22*

*Διάρκεια ανάγνωσης – ασκήσεων: M1 :20 λεπτά , M2 :30 λεπτά*

Αρχικά γίνεται προφορική επανάληψη για τις στρατηγικές που έχουν διδαχθεί και δίνεται έμφαση στην τελευταία (το χάρτη ιστορίας). Στη συνέχεια παρουσιάζεται το



βιβλίο που θα αναγνωστεί. Η Μ1 κάνει μάλιστα πρόβλεψη πριν ερωτηθεί για το θέμα της ιστορίας, ωστόσο, μπερδεύει το συγκεκριμένο μύθο με το μύθο του λαγού και της χελώνας. Οι δύο μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες και τη ροή των ασκήσεων όπως υποδεικνύονται από την ερευνήτρια, αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση. Στις ασκήσεις σχετικά με το χάρτη ιστορίας, έγινε επανάληψη των στοιχείων που καταγράφονται, ωστόσο, οι απαντήσεις δόθηκαν από τους μαθητές χωρίς κάποια βοήθεια. Οι ασκήσεις αξιολόγησης περιλάμβαναν ακόμη, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και απόδοσης διαφορετικού τίτλου και τέλους. Η Μ1 έδωσε διαφορετικό τέλος, με το μυρμήγκι να έχει παιδιά, τα οποία του αλλάζουν γνώμη, βοηθάει το τζίτζικι και γίνονται αχώριστοι φίλοι. Ο Μ2 στο συγκεκριμένο μάθημα ήταν λιγότερο συγκεντρωμένος στην αρχή, ωστόσο, ολοκλήρωσε τις δοκιμασίες με μια μικρή δυσκολία στην εύρεση της λύσης-λήξης της ιστορίας.

#### *Μάθημα 7<sup>ο</sup> – Επανάληψη - Χρήση όλων των διδαχθέντων στρατηγικών*

*Κείμενο 7<sup>ο</sup> : «Ο ποντικός και το λιοντάρι»*

*Ημερομηνία : 09/06/22*

*Διάρκεια ανάγνωσης – ασκήσεων: Μ1 : 30 λεπτά , Μ2: 25 λεπτά*

Το 7<sup>ο</sup> μάθημα έγινε με άλλον ένα μύθο του Αισώπου και συγκεκριμένα με τον «Ποντικό και το λιοντάρι». Εφόσον είχαν ολοκληρωθεί οι διδασκαλίες των στρατηγικών, τα τελευταία μαθήματα εστίαζαν στην επανάληψη, την εμπέδωσή τους από τους μαθητές και την περαιτέρω εξάσκησή τους πάνω σ' αυτές. Το μοτίβο των παρεμβάσεων επαναλαμβανόταν και οι μαθητές γνώριζαν τις διαδικασίες που θα ακολουθούσαν. Αρχικά, λοιπόν, δόθηκαν τα φύλλα εργασίας της πρόβλεψης και στη συνέχεια έγινε η ανάγνωση. Παράλληλα, γίνονταν ερωτήσεις («Τι πιστεύεις ότι θα κάνει το λιοντάρι», *Τι πιστεύεις ότι θα συμβεί στη συνέχεια* , «Γιατί γέλασε το λιοντάρι»), τις οποίες οι μαθητές απαντούσαν με ευκολία. Όταν ολοκληρώθηκε η ανάγνωση , οι μαθητές συμπλήρωσαν τα φύλλα εργασίας σχετικά με το χάρτη ιστορίας και την αυτοαξιολόγησή τους. Τέλος, απάντησαν προφορικά σε ερωτήσεις Σωστού – Λάθους και έδωσαν διαφορετικό τίτλο στο κείμενο (*Μ1 – Δύο ποντίκια και το λιοντάρι,*

M2- Φίλοι για πάντα). Λόγω κούρασης δεν έδωσαν κάποια απάντηση σχετικά με εναλλακτικό τέλος ή συνέχεια στην ιστορία.

*Μάθημα 8<sup>ο</sup> – Επανάληψη – Χρήση όλων των διδαχθέντων στρατηγικών – Ανακεφαλαίωση – Λήξη παρεμβάσεων*

*Κείμενο 8<sup>ο</sup> : «Το δέντρο που έδινε»*

*Ημερομηνία : 10/06/22*

*Διάρκεια ανάγνωσης – ασκήσεων: M1 :17 λεπτά , M2: 15 λεπτά*

*Ανακεφαλαίωση στρατηγικών: 5 λεπτά*

Το 8<sup>ο</sup> μάθημα αποτέλεσε το τελευταίο των παρεμβάσεων και πραγματοποιήθηκε στη σχολική αίθουσα των παιδιών, καθώς δεν υπήρχε πρόσβαση στην αίθουσα που πραγματοποιούνταν ατομικά οι προηγούμενες παρεμβάσεις. Η παρέμβαση έγινε εξατομικευμένα στους μαθητές , ωστόσο, υπήρχαν περισσότερα ερεθίσματα (παρεμβολές) που μπορούσαν να αποσυντονίσουν τους μαθητές.

Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους μαθητές για τη λήξη του προγράμματος και την επόμενη συνάντησή τους η οποία αφορούσε την τελική αξιολόγηση. Προχώρησε έπειτα στην ανάγνωση του παραμυθιού «Το δέντρο που έδινε» , του Silverstein (1964) με τη βοήθεια tablet. Η εικονογράφηση του συγκεκριμένου βιβλίου ήταν πιο απλή σε σχέση με τα προηγούμενα κείμενα και ασπρόμαυρη. Οι ασκήσεις περιλάμβαναν τα φύλλα εργασίας για την πρόβλεψη, για το χάρτη ιστορίας, τις ερωτήσεις σχετικά με την αλλαγή τίτλου και τη συνέχεια της ιστορίας. Η άσκηση που προστέθηκε ήταν σειροθέτηση εικόνων της ιστορίας , οι οποίες είχαν αντληθεί από το διαδίκτυο από την ερευνήτρια κι ήταν έγχρωμες. Οι μαθητές στη συγκεκριμένη παρέμβαση, παρατηρήθηκε ότι ήταν πιο βιαστικοί στις απαντήσεις και στην ολοκλήρωση των ασκήσεων. Ακόμη, εκδήλωσαν τη χαρά τους όταν τελείωσε η παρέμβαση, με τη M1 να δηλώνει ανακούφιση και το M2 να χαιρείται επειδή θα έκανε διάλειμμα για το κολατσιό του. Οι συνθήκες κι η ανταπόκρισή τους στη διδασκαλία θα αναλυθεί σε παρακάτω κεφάλαια.

#### **2.4.5 Τα στάδια του προγράμματος μετά την παρέμβαση**

Μόλις ολοκληρώθηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις (10/6), χορηγήθηκε εκ νέου το Τεστ-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) για την τελική αξιολόγηση των μαθητών. Το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από την αρχική αξιολόγηση ήταν δύο εβδομάδες κι από την τελευταία παρέμβαση τέσσερις ημέρες μιας και το χρονικό διάστημα για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν περιορισμένο. Οι μαθητές εξετάστηκαν την ίδια ημέρα (14/6) αλλά ατομικά και σε ξεχωριστή αίθουσα από το υπόλοιπο τμήμα. Τόσο στην αρχική, όσο και στην τελική αξιολόγηση και τα δύο παιδιά έδειχναν τη δυσαρέσκεια τους ως προς τα κείμενα, τα οποία χαρακτήρισαν πολλά, βαρετά και πιο δύσκολα. Ωστόσο, ολοκλήρωσαν τις δοκιμασίες με το M2 να δείχνει πιο πρόθυμος. Η διάρκεια της αξιολόγησης ήταν περίπου 30 λεπτά και για τους δύο μαθητές.

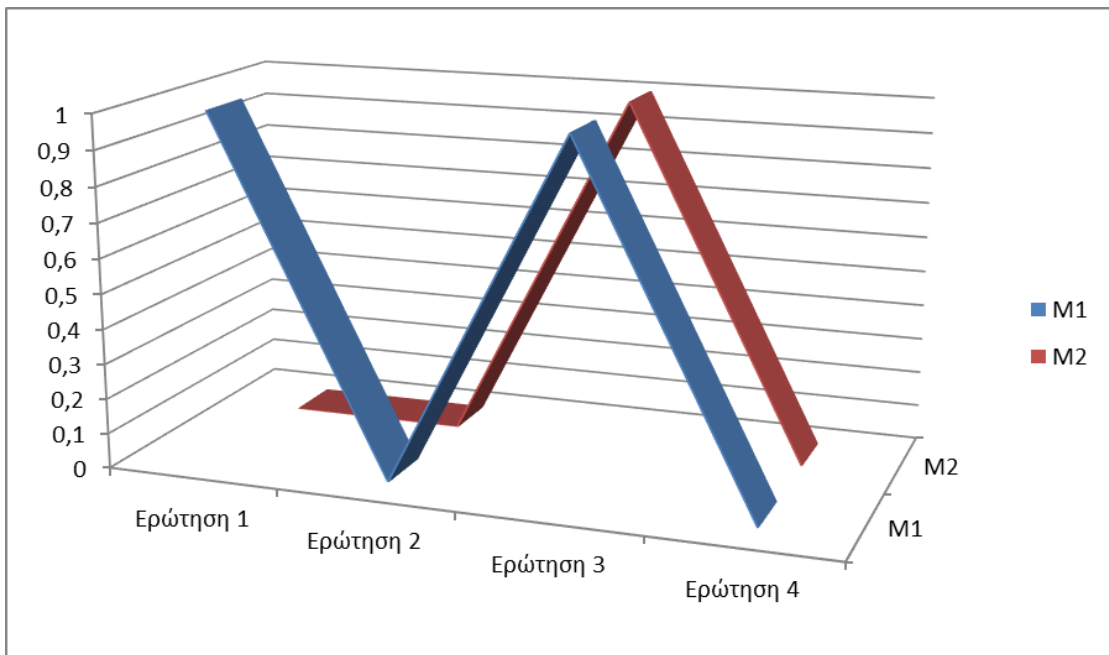
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 3.1 Ανάλυση δεδομένων

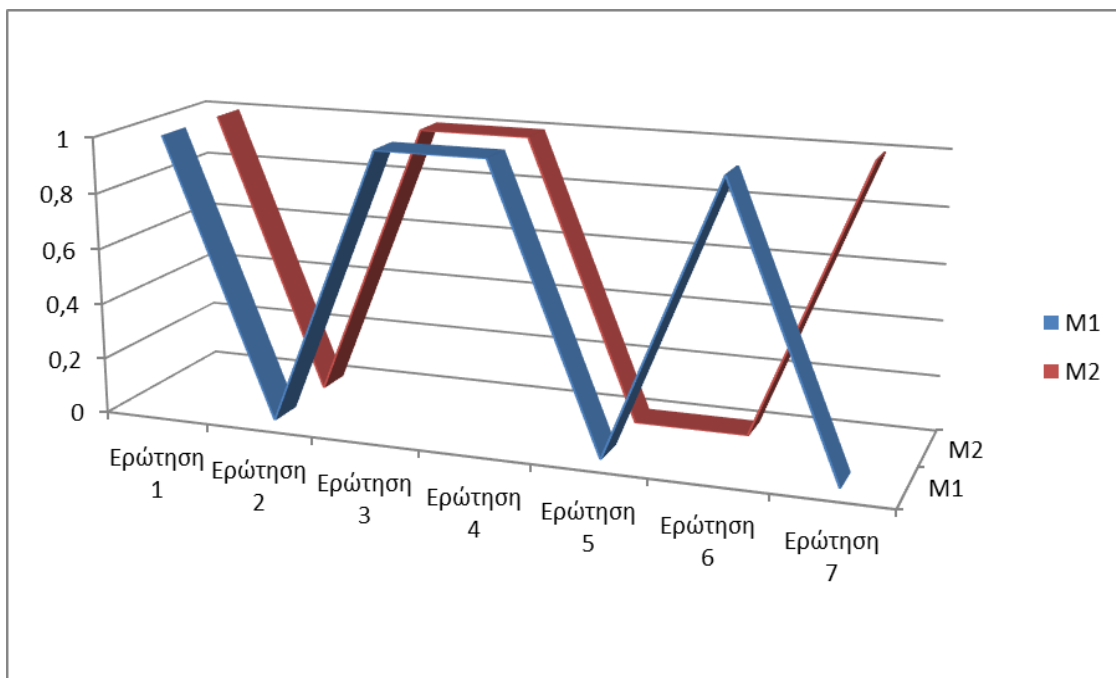
Η επίδραση της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών ελέγχθηκε με διπλή μέτρηση (πριν και μετά την παρέμβαση) με χρήση του Τεστ- A (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008), όπως παρουσιάστηκε αναλυτικότερα παραπάνω. Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη δοκιμασία της αναγνωστικής κατανόησης του Τεστ-Α δεν αναλύθηκαν στατιστικά εξαιτίας του μικρού αριθμού δείγματος. Πραγματοποιήθηκε αντ' αυτού γραφική αναπαράστασή τους με στόχο την καλύτερη απεικόνιση των δύο μετρήσεων. (Ζήμερας, 2003) Η γραφική αναπαράστασή τους έγινε με το πρόγραμμα της Microsoft Office Excel 2007 και τα γραφήματα αφορούσαν την αρχική και τελική αξιολόγηση των μαθητών, την αυτό-αξιολόγησή τους κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και την αξιολόγησή τους από την ερευνήτρια.

Για κάθε ρουμπρίκα αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης έγιναν ξεχωριστά διαγράμματα. Για την ποσοτικοποίηση των επιπέδων επίδοσης δόθηκε ο βαθμός 4 στο επίπεδο που σχετιζόταν με την υψηλότερη επίδοση, ενώ ο βαθμός 1 στο επίπεδο που σχετιζόταν με τη χαμηλότερη. Τόσο για τη στρατηγική της πρόβλεψης, όσο και για τη στρατηγική του χάρτη ιστορίας οι μαθητές είχαν ίδια ποιοτικά επίπεδα επίδοσης («Τα κατάφερα χωρίς βοήθεια» = 4, «Χρειάστηκα λίγη βοήθεια» = 3, «χρειάστηκα αρκετή βοήθεια» = 2, «Δεν τα κατάφερα μόνος/η μου» = 1). Τέλος, η αξιολόγηση κοινωνικού τύπου σχετικά με τα κείμενα που επιλέχθηκαν και τις στρατηγικές αποτυπώθηκε, επίσης, σε διαφορετικά διαγράμματα με τις ποιοτικές διαβαθμίσεις να αντιστοιχούν σε : «Πάρα πολύ» = 5, «Πολύ» = 4, «Έτσι κι έτσι» = 3, «Λίγο» = 2, «Καθόλου» = 1.

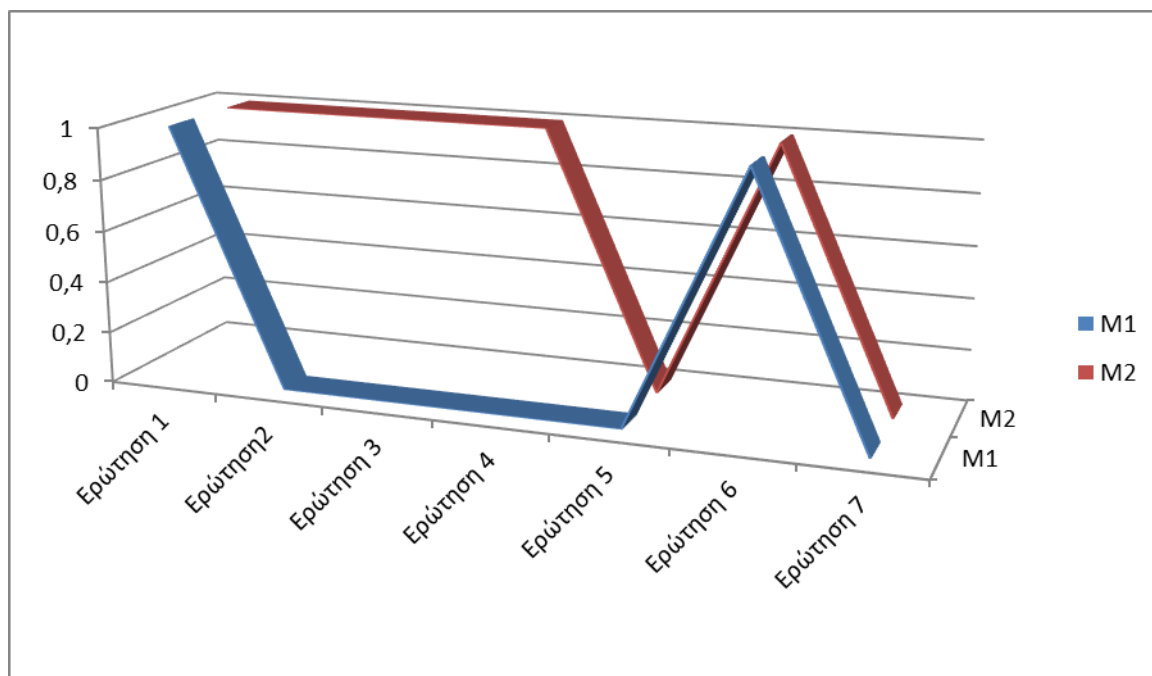
### 3.2 Αποτελέσματα αρχικής αξιολόγησης



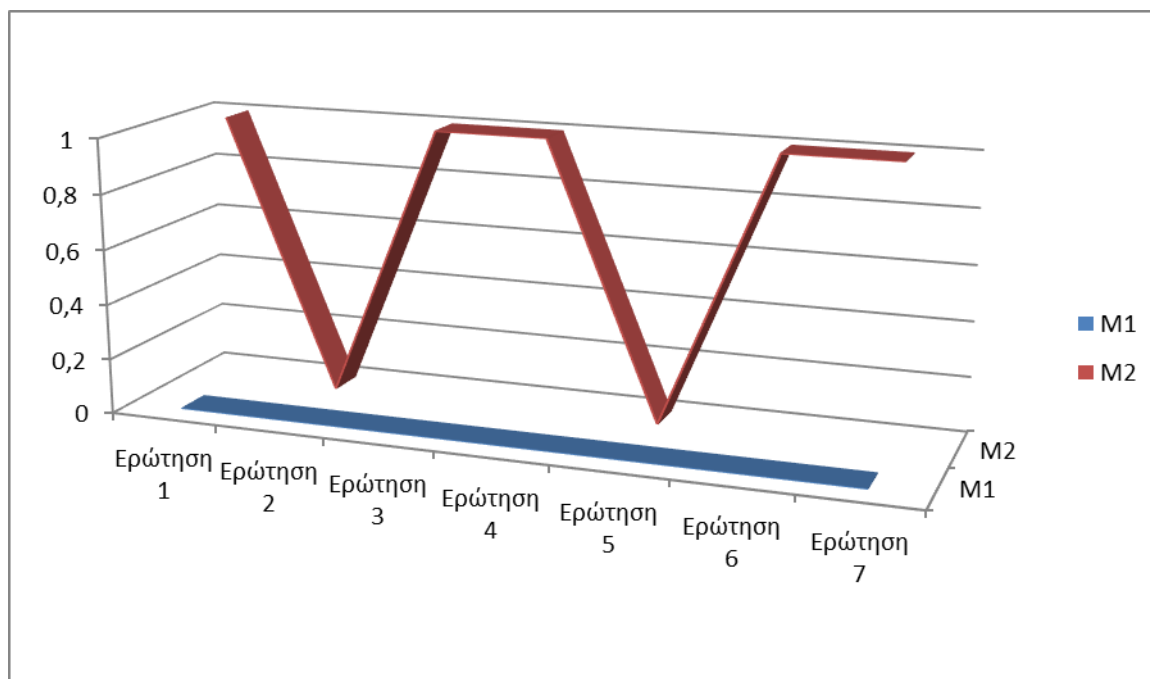
Γράφημα 3.1 Άσκηση 9 - Αναγνωστικό Τεστ-Α. Αποτελέσματα αρχικής αξιολόγησης για μαθήτρια (M1) και μαθητή (M2). Τιμή (1) για κάθε σωστή απάντηση. Τιμή (0) για κάθε λανθασμένη.



Γράφημα 3.2 Άσκηση 10 – Κείμενο 1 - Αναγνωστικό Τεστ-Α. Αποτελέσματα αρχικής αξιολόγησης για μαθήτρια (M1) και μαθητή (2). Τιμή (1) για κάθε σωστή απάντηση. Τιμή (0) για κάθε λανθασμένη.



Γράφημα 3.3 Άσκηση 10 – Κείμενο 2 - Αναγνωστικό Τεστ-Α. Αποτελέσματα αρχικής αξιολόγησης για μαθήτρια (M1) και μαθητή (2). Τιμή (1) για κάθε σωστή απάντηση. Τιμή (0) για κάθε λανθασμένη



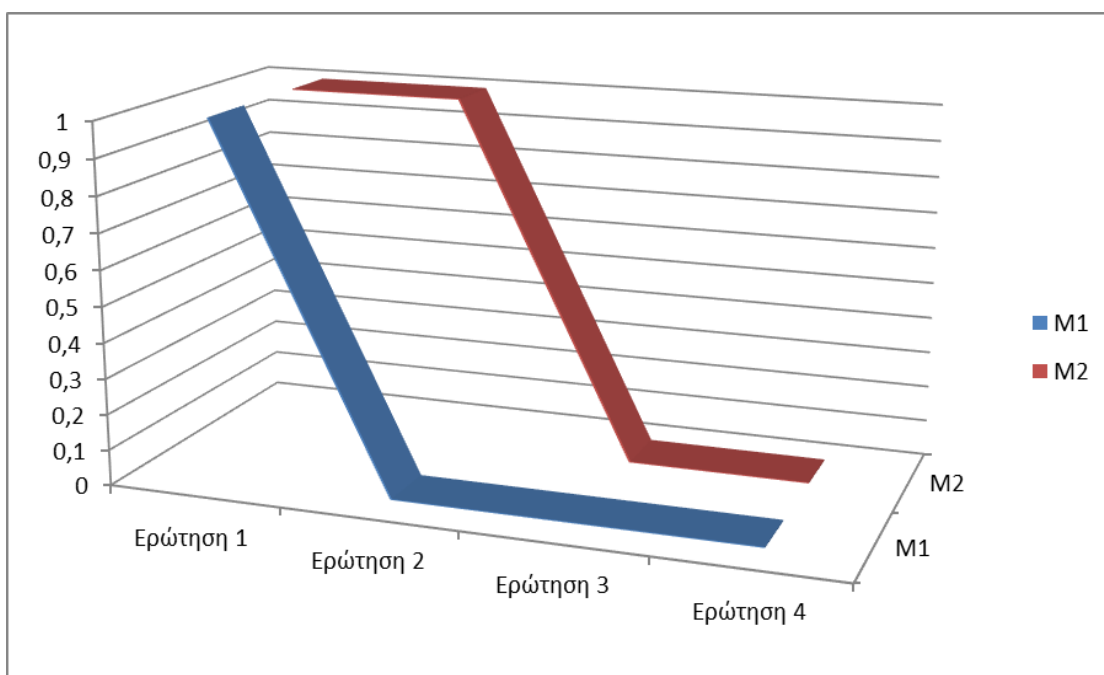
Γράφημα 3.4 Άσκηση 10 – Κείμενο 3 - Αναγνωστικό Τεστ-Α. Αποτελέσματα αρχικής αξιολόγησης για μαθήτρια (M1) και μαθητή (2). Τιμή (1) για κάθε σωστή απάντηση. Τιμή (0) για κάθε λανθασμένη. Στο κείμενο 3, η (M1) δεν μπόρεσε να αξιολογηθεί σύμφωνα με τους κανόνες χορήγησης του Τεστ-Α.

Σύμφωνα με τις οδηγίες χορήγησης και βαθμολόγησης του Τεστ – Α (Παντελιάδου, Αντωνίου, 2008) προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Η M1 συγκέντρωσε από την πρώτη άσκηση που έκανε (άσκηση 9<sup>η</sup> του Τεστ) 2 μονάδες, οι οποίες αντιστοιχούσαν σε δύο σωστές απαντήσεις. Η δεύτερη δοκιμασία (10<sup>η</sup> του Τεστ) δεν ολοκληρώθηκε, καθώς η μαθήτρια έδωσε 5 λάθος απαντήσεις. Ωστόσο, συγκέντρωσε 6 μονάδες από τις σωστές της απαντήσεις στο πρώτο και δεύτερο κείμενο. Να σημειωθεί ακόμη ότι η μαθήτρια δεν ανέτρεξε στα κείμενα για την εύρεση των απαντήσεων, παρόλο που είχε τονισθεί από την ερευνήτρια. Συνολικά, λοιπόν, συγκέντρωσε 8 μονάδες στην αρχική της αξιολόγηση κι η διαδικασία διήρκεσε 43 λεπτά.

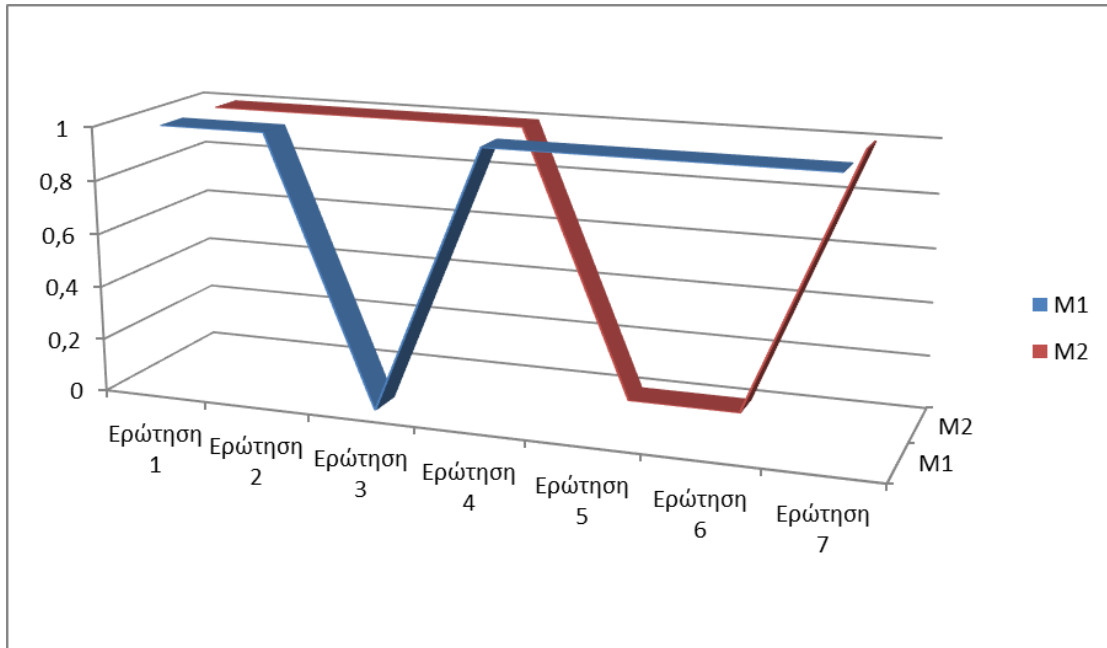
Ο Μ2 συγκέντρωσε από την πρώτη δοκιμασία 1 μονάδα καθώς έδωσε μία σωστή απάντηση. Στη δεύτερη δοκιμασία συγκέντρωσε 14 μονάδες και από τα τρία κείμενα. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε σε 24 λεπτά και συνολικά συγκεντρώθηκαν 15 μονάδες.

### 3.3 Αποτελέσματα τελικής αξιολόγησης

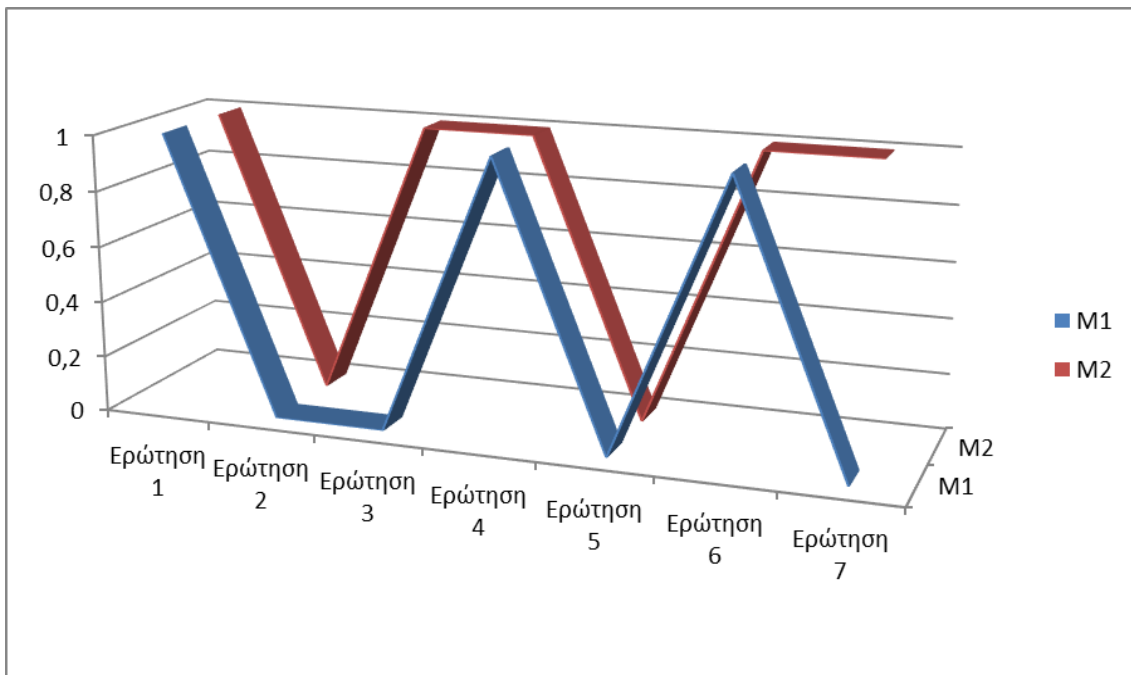


Γράφημα 3.5 Άσκηση 9 - Αναγνωστικό Τεστ-Α. Αποτελέσματα τελικής αξιολόγησης για μαθήτρια (Μ1) και μαθητή (Μ2). Τιμή (1) για κάθε σωστή απάντηση. Τιμή (0) για κάθε λανθασμένη. Οι στήλες που απουσιάζουν δείχνουν τις λανθασμένες απαντήσεις.

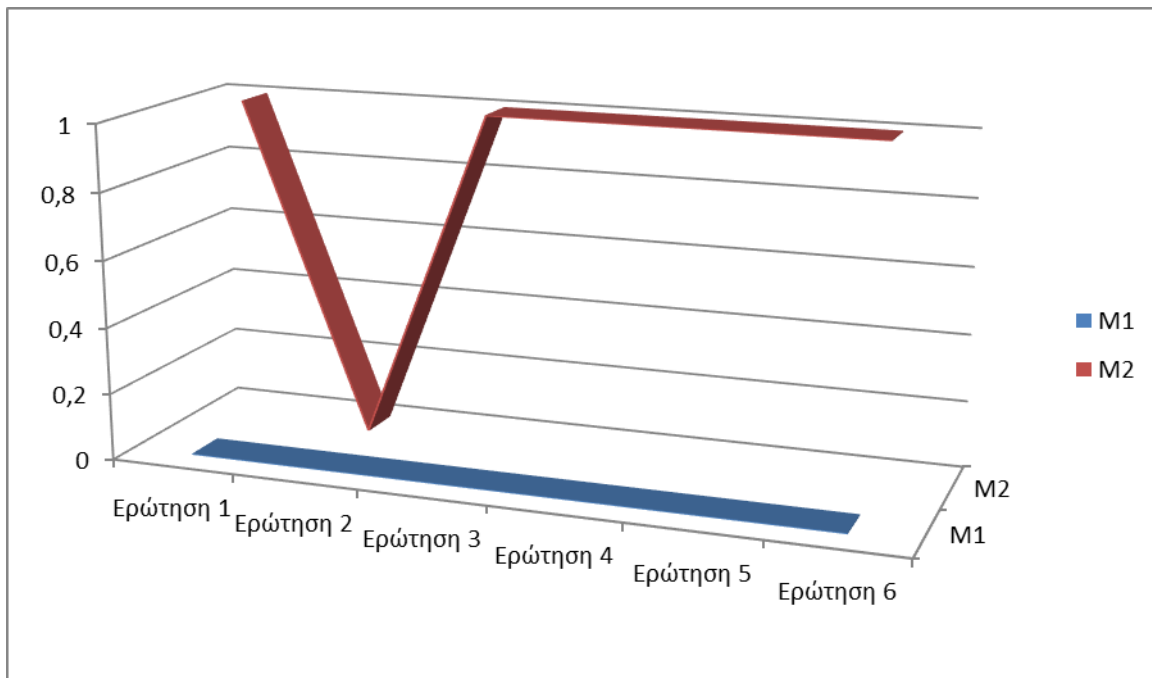




Γράφημα 3.6 Άσκηση 10 – Κείμενο 1 - Αναγνωστικό Τεστ-Α. Αποτελέσματα τελικής αξιολόγησης για μαθήτρια (M1) και μαθητή (M2). Τιμή (1) για κάθε σωστή απάντηση. Τιμή (0) για κάθε λανθασμένη.



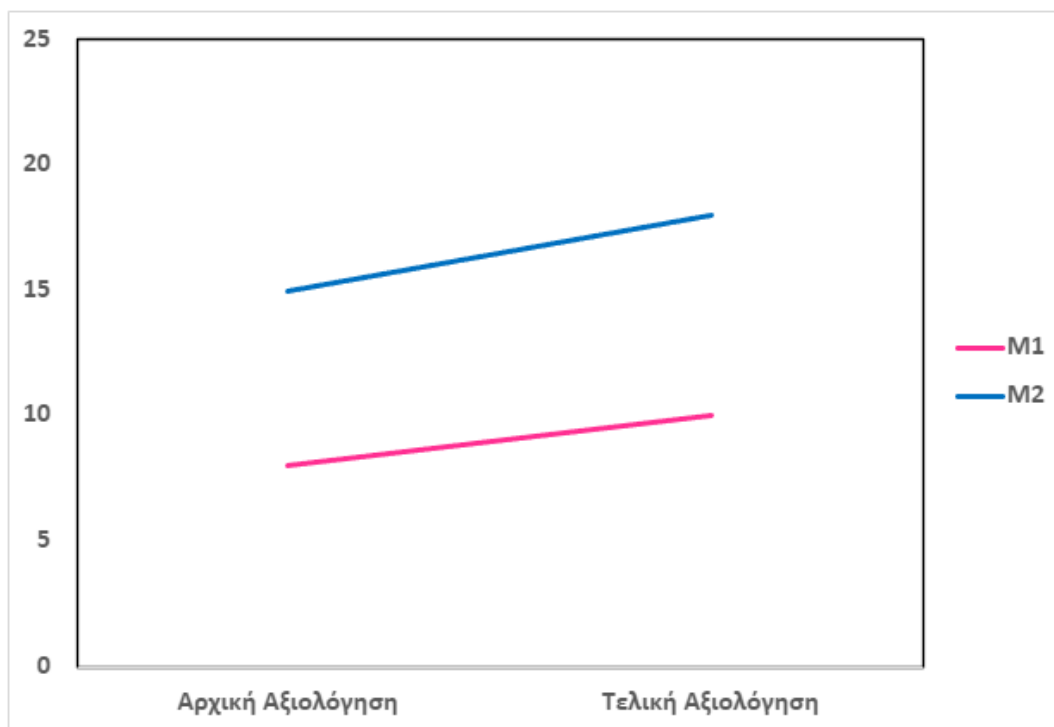
Γράφημα 3.7 Άσκηση 10 – Κείμενο 2 - Αναγνωστικό Τεστ-Α. Αποτελέσματα τελικής αξιολόγησης για μαθήτρια (M1) και μαθητή (M2). Τιμή (1) για κάθε σωστή απάντηση. Τιμή (0) για κάθε λανθασμένη



*Γράφημα 3.8 Άσκηση 10 – Κείμενο 3 - Αναγνωστικό Τεστ-Α. Αποτελέσματα τελικής αξιολόγησης για μαθήτρια (M1) και μαθητή (M2). Τιμή (1) για κάθε σωστή απάντηση. Τιμή (0) για κάθε λανθασμένη. Στο κείμενο 3 η (M1) δεν μπόρεσε να αξιολογηθεί σύμφωνα με τους κανόνες χορήγησης του Τεστ-Α.*

Όσον αφορά την τελική αξιολόγηση της μαθήτριας (M1) παρατηρήθηκε ότι δόθηκε μία απάντηση στη δοκιμασία με την κοινή σημασία προτάσεων. Η δεύτερη δοκιμασία συγκέντρωσε 9 μονάδες συνολικά, με το πρώτο κείμενο να έχει 6 στις 7 απαντήσεις σωστές και το δεύτερο 3. Η δοκιμασία έπρεπε να διακοπεί ξανά και για την τελική αξιολόγηση της μαθήτριας, καθώς φάνηκε να κουράζεται και να δίνει απαντήσεις βιαστικά, χωρίς να ανατρέχει στο κείμενο προκειμένου απλά να τελειώσει. Η διαδικασία διήρκεσε 25 λεπτά.

Ο M2 συγκέντρωσε 2 μονάδες από την πρώτη δοκιμασία και από τη δεύτερη 16 μονάδες. Συνολικά βαθμολογήθηκε με 18 μονάδες και η διαδικασία διήρκεσε περίπου 20 λεπτά. Να σημειωθεί ακόμη ότι ήταν η τελευταία ημέρα που έκαναν μάθημα στο σχολείο, επομένως, υπήρχε μια παραπάνω αναταραχή στο σχολείο κι αλλαγές στο πρόγραμμα με αποχαιρετιστήριες δραστηριότητες και παιχνίδια.



Γράφημα 3.9 Σύγκριση αποτελεσμάτων και συνολική βαθμολόγηση για μαθήτρια (M1) και μαθητή (M2) αρχικής και τελικής αξιολόγησης

Συγκριτικά, για τη M1 παρατηρήθηκε ότι καμία από τις αξιολογήσεις δεν ολοκληρώθηκε. Συγκεκριμένα, το τρίτο κείμενο της δεύτερης άσκησης δεν αναγνώστηκε ποτέ από τη μαθήτρια. Ακόμη, στην πρώτη δοκιμασία συγκέντρωσε περισσότερες μονάδες στην αρχική αξιολόγηση σε αντίθεση με την τελική, στην οποία δόθηκε μία σωστή απάντηση. Στην τελική αξιολόγηση φάνηκε να απαντά με μεγαλύτερη άνεση και ταχύτητα στη δεύτερη δοκιμασία με τα κείμενα, να ανατρέχει σ' αυτά για τις απαντήσεις και να δίνει αρκετές σωστές. Στο δεύτερο κείμενο παρατηρήθηκε παραίτηση από τη μαθήτρια κι ανυπομονησία για την ολοκλήρωση της δοκιμασίας προκειμένου να πάει να παίξει με τα υπόλοιπα παιδιά. Η αλλαγή στις επιδόσεις της ήταν θετική κι αύξουσα κατά 2 μονάδες.

Όσον αφορά το μαθητή (M2), παρατηρήθηκε, επίσης, μείωση στο χρόνο που πραγματοποιήθηκαν οι δοκιμασίες και αύξηση των σωστών απαντήσεων κατά 1 μονάδα στη δοκιμασία των προτάσεων και κατά 2 σε αυτή των κειμένων. Έτσι, παρατηρείται καλύτερη ανταπόκριση στο μαθητή με βελτίωση μετά της παρεμβάσεις της τάξεως των 3 μονάδων.

### 3.4 Αποτελέσματα αξιολόγησης κατά τις παρεμβάσεις από την ερευνήτρια

	M1			M2		
	Άσκηση 1	Άσκηση 2	Άσκηση 3	Άσκηση 1	Άσκηση 2	Άσκηση 3
Κείμενο 1	3	0	0	3	1	0
Κείμενο 2	4	1	1	4	1	1
Κείμενο 3	4	1	1	3	0	0
Κείμενο 4	4	1	1	3	1	0
Κείμενο 5	4	1	0	4	1	1
Κείμενο 6	4	0	1	4	1	1
Κείμενο 7	4	1	0	4	1	0
Κείμενο 8	1	1	1	1	1	1

*Πίνακας 3.10 Αξιολόγηση των μαθητών (M1, M2) κατά η διάρκεια των παρεμβάσεων. Η Άσκηση 1 αντιστοιχεί σε ερωτήσεις Πολλαπλής επιλογής/ Σωστό ή Λάθος / Σειροθέτηση γεγονότων. Κάθε σωστή απάντηση συγκέντρωνε 1 μονάδα. Η Άσκηση 2 αντιστοιχεί στην απόδοση νέου τίτλου. Η Άσκηση 3 αντιστοιχεί στην απόδοση συνέχειας/τέλους στην ιστορία. Κάθε απάντηση που δίνεται συγκεντρώνει 1 μονάδα.*

Η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών κατά τις παρεμβάσεις έγιναν μέσα από ερωτήσεις κατανόησης με τη μορφή πολλαπλής επιλογής στα κείμενα 1, 2, 4, 6, σωστού ή λάθους στα κείμενα 3, 5, 7 και στο τελευταίο κείμενο (8) με μία άσκηση σειροθέτησης γεγονότων. Παράλληλα, δίνονταν φύλλα εργασίας που αποτελούσαν την αξιολόγηση των επιδόσεων των παιδιών με βάση τις στρατηγικές που διδάσκονταν, καθώς επίσης κι ερωτήσεις κοινωνικού τύπου για την αξιολόγηση των στρατηγικών και των κειμένων που διδάσκονταν. Αυτές οι αξιολογήσεις, όπως και οι αυτό-αξιολογήσεις των μαθητών θα αναλυθούν σε επόμενη ενότητα.

Η μαθήτρια (M1), έδωσε σωστές (19/20) απαντήσεις στις ερωτήσεις τύπου «Σωστού ή Λάθους», στην άσκηση της σειροθέτησης (1/1) και στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σε όλα τα κείμενα εκτός από μία λανθασμένη στο πρώτο κείμενο (23/24).

Ο μαθητής (M2), έδωσε σωστή απάντηση (1/1) στη σειροθέτηση των γεγονότων στο τελευταίο κείμενο. Στις ερωτήσεις «Σωστού ή Λάθους» έδωσε δύο λανθασμένες απαντήσεις (18/20) και στις ερωτήσεις «Πολλαπλής επιλογής» έδωσε, επίσης, δύο λανθασμένες απαντήσεις (22/24).

Όσον αφορά την απόδοση νέου τίτλου σε κάθε κείμενο παρατηρήθηκε ότι η M1 έδωσε σε όλα τα κείμενα εκτός από το 1<sup>ο</sup> («*Είναι μόνο ένα σκουπίδι*») και το 6<sup>ο</sup> («*Το τζιτζίκι και το μυρμήγκι*») αποδίδοντας την αδυναμία σκέψης σε κούραση. Ωστόσο, ορισμένοι τίτλοι που δόθηκαν δεν αποτύπωναν απαραίτητα την κατανόηση των κειμένων μιας και χρησιμοποιήθηκαν πανομοιότυποι τίτλοι με τους ήδη υπάρχοντες, αλλάζοντας κάποιες λέξεις ή τη σειρά τους («*Φτου και βγαίνω*» - «*Φτου και μπαίνω*»), «*Οι διακοπές της Ρομπέρτας*» - «*Οι διακοπές της Ρομπέρτας με την οικογένειά της*», «*Ο ποντικός και το λιοντάρι*» - «*Δύο ποντίκια και το λιοντάρι*»). Οι υπόλοιποι τίτλοι έδειχναν να έχει κατανοήσει και να ανακαλεί το περιεχόμενο των ιστοριών και να έχει αναπτύξει περισσότερο τη δημιουργική και κριτική της σκέψη («*Το ποντίκι για όλα*», «*Το τερατάκι νούμερο πρώτο*», «*Το αστεράκι που κοιτάει η αλεπού*», «*Το αγόρι κι η μηλιά*»). Επομένως, συγκέντρωσε 6 μονάδες στη συγκεκριμένη δραστηριότητα (6/8).

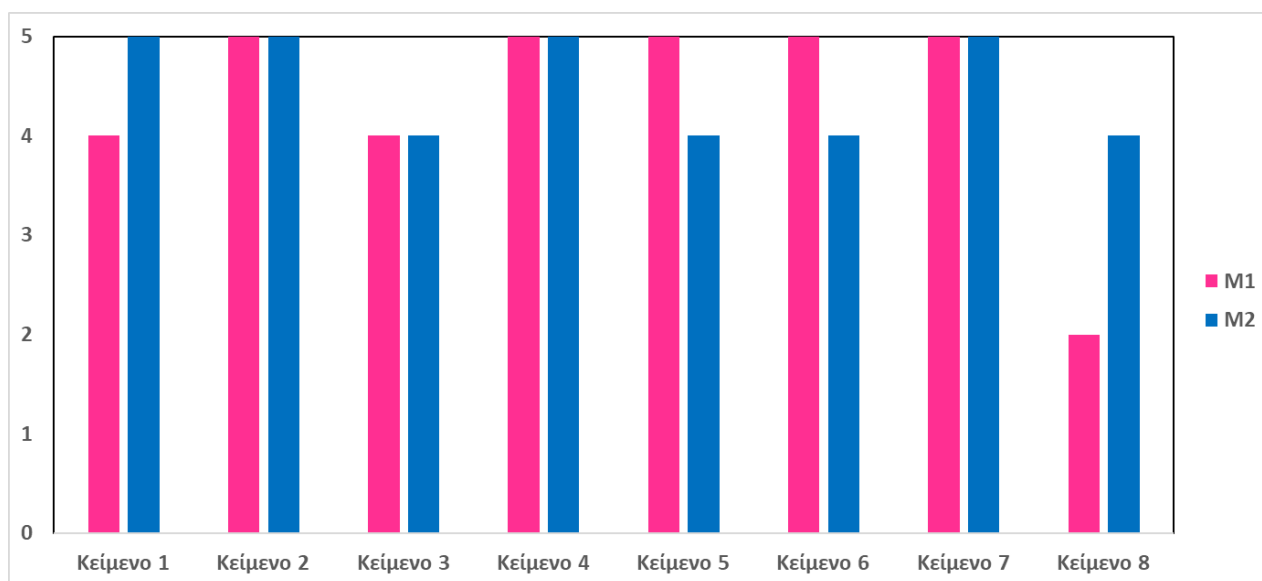
Ο M2 έδωσε τίτλους σε όλα τα κείμενα εκτός από το 3<sup>ο</sup>. Οι τίτλοι που δόθηκαν στα κείμενα 1 («*Ένα σκουπιδάκι*») και 4 («*Θα σ' αγαπώ πάντα*») παρέπεμπαν στους ήδη υπάρχοντες τίτλους των ιστοριών. Στα κείμενα 2 («*Ελα να παίζουμε*»), 5 («*Πέρα από τη θάλασσα*»), 6 («*Θες να γίνουμε φίλοι*»), 7 («*Φίλοι για πάντα*»), 8 («*Το δέντρο και το δάσος*»), αποτυπώνονται εναλλακτικοί τίτλοι που δείχνουν την οικειότητα του μαθητή με τη διαδικασία και την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής του σκέψης. Θα μπορούσε να επισημανθεί ότι υπάρχει βελτίωση ως προς την κατανόηση τόσο των κειμένων όσο και της συγκεκριμένης άσκησης.

Η απόδοση διαφορετικού τέλους ή συνέχειας στις ιστορίες των κειμένων από τη M1 πραγματοποιήθηκε για τα κείμενα 2 («*Θα του έδινε κάτι για να βγει*», αναφερόμενη στην αρκούδα προς το λύκο), 4 («*Το μικρό θα χανόταν, αλλά η μαμά θα το έβρισκε*»), 6 («*Τα παιδιά του θα του άλλαζαν γνώμη κι εκείνος θα βοηθούσε το τζιτζίκι*», αναφερόμενη στο μυρμήγκι) και 8 («*Θα ξαναφύτευε το δέντρο και το κούτσουρο θα έφευγε*», αναφερόμενη στο αγόρι της ιστορίας). Για τα κείμενα 1, 3, 5, 7 δήλωνε ότι δε θα άλλαζε κάτι είτε γιατί δεν ήθελε είτε γιατί ένιωθε κουρασμένη και δεν μπορούσε να σκεφτεί.

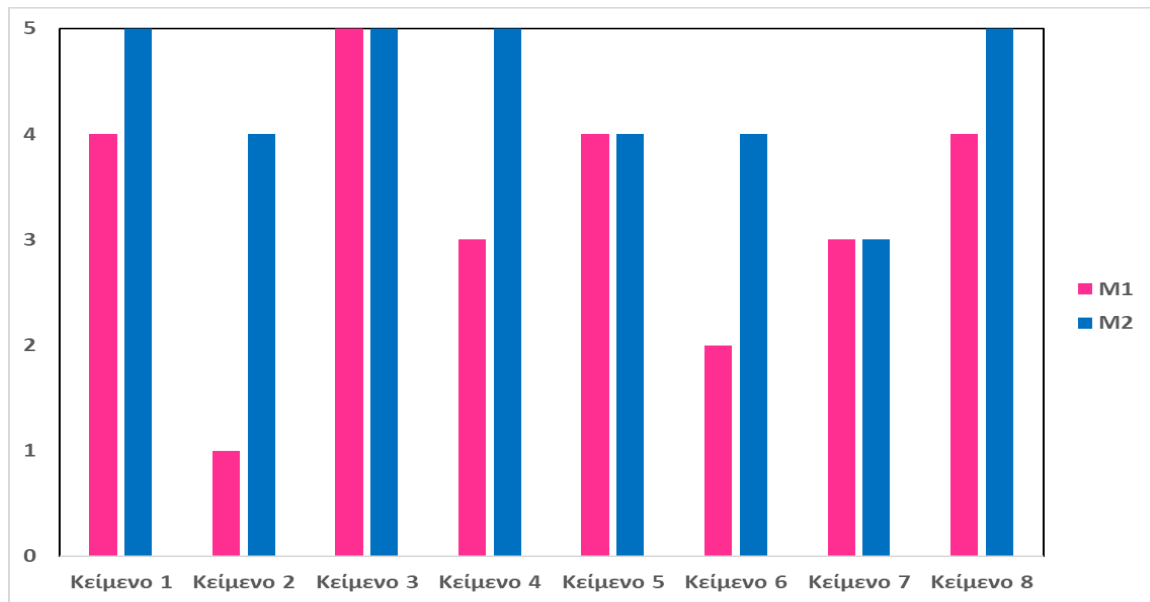
Ο M2 στο 1<sup>ο</sup> κείμενο την ερώτηση σχετικά με την απόδοση συνέχειας ή διαφορετικού τέλους φάνηκε αρχικά να μην την κατανοεί και ξεκίνησε να διηγείται πώς ήταν η μέρα του. Στο κείμενο 3, όπως δεν είχε δοθεί τίτλος, έτσι δε δόθηκε και κάποια συνέχεια ή εναλλακτικό τέλος από το μαθητή. Το ίδιο συνέβη και με το 7<sup>ο</sup> κείμενο, καθώς ήταν

κουρασμένος και σε άρνηση. Στο κείμενο 4, επίσης, δε δόθηκε απάντηση με την αιτιολογία, ωστόσο, να είναι ότι του άρεσε η κατάληξη και δεν μπορούσε να σκεφτεί κάτι καλύτερο. Στο κείμενο 2 («Οι δύο φίλοι βγήκαν να παίζουν μέχρι να ξημερώσει και μετά ζωγράφισαν το πορτραίτο της κυρίας Λουίζας»), 5 («Θα γίνει ένας ωραίος γάμος»), 6 («Τα ζωάκια έγιναν φίλοι αχώριστοι και ζήσανε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα») και 8 («Όταν το αγοράκι και το δέντρο έγιναν φίλοι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα»), παρουσιάζεται μια πιο πρόθυμη εικόνα του μαθητή να σκεφτεί και να φανταστεί εναλλακτικές εκβάσεις των κειμένων. Ακόμη, παρατηρείται η ενεργοποίηση πρότερων γνώσεων με τη φράση «έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα», την οποία πιθανό να είχε ακούσει ή να είχε διαβάσει από άλλα αφηγήματα.

Συνολικά η μαθήτρια συγκέντρωσε 53/61 μονάδες κι ο μαθητής 52/61. Ο Μ2 έκανε περισσότερα λάθη στις ερωτήσεις κατανόησης σε σχέση με τη Μ1, ενώ κι οι δύο δυσκολεύτηκαν στην απόδοση συνέχειας / τέλους απαντώντας στα 4 από τα 8 κείμενα



Γράφημα 3.11 Αξιολόγηση βαθμού δυσκολίας κειμένων Μ1, Μ2. Η κλίμακα ακολουθεί τη σειρά από το 1 – 5 για τις συνθήκες «δύσκολο», «λίγο δύσκολο», «έτσι κι έτσι», «πολύ εύκολο», «πάρα πολύ εύκολο»

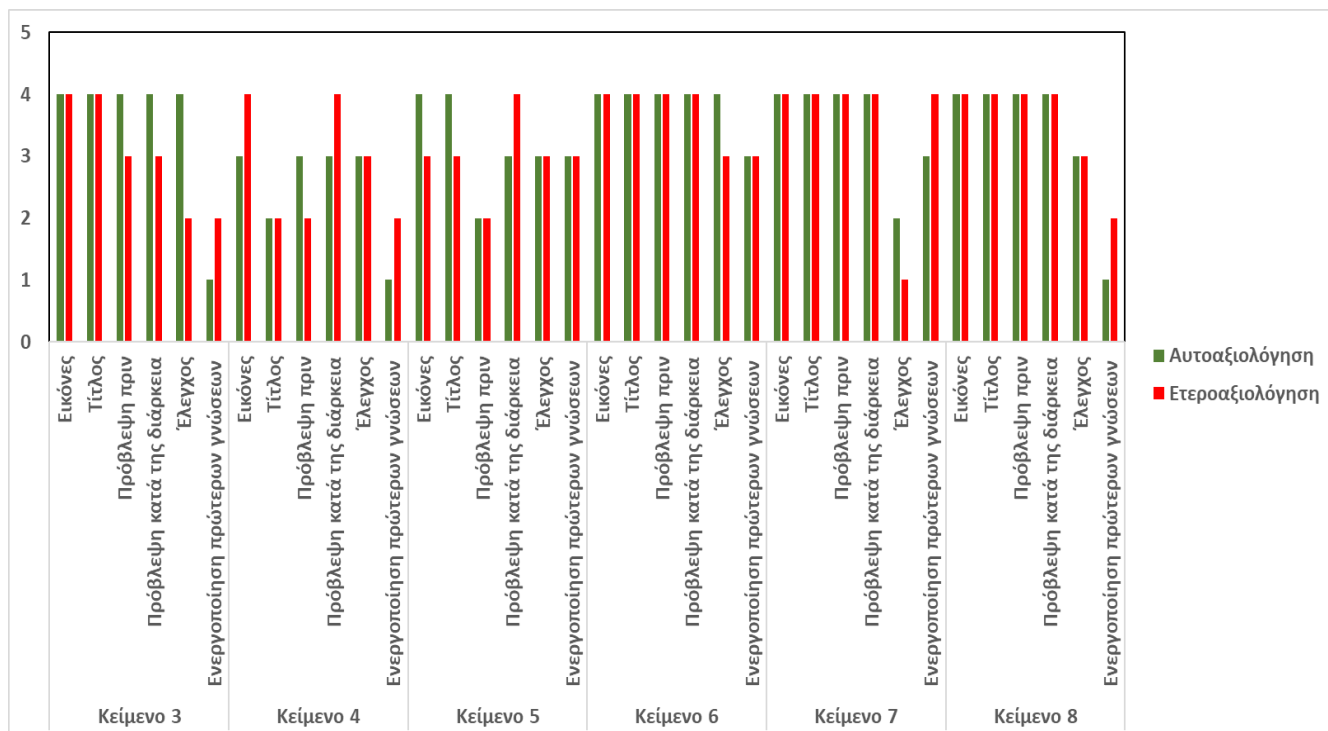


Γράφημα 3.12 Αξιολόγηση βαθμού αρεσκείας κειμένων από M1, M2. Η κλίμακα ακολουθεί τη σειρά από το 1 – 5 για τις συνθήκες «καθόλου», «λίγο», «έτσι κι έτσι», «πολύ», «πάρα πολύ»

Σχετικά με τις ερωτήσεις κοινωνικού χαρακτήρα σχετικά με το βαθμό δυσκολίας κι αρεσκείας των κειμένων απαντήθηκαν όλες από τη μαθήτριά. «Πάρα πολύ εύκολα» χαρακτηρίστηκαν τα κείμενα 2, 4, 5, 6 και 7. «Πολύ εύκολα» κρίθηκαν τα κείμενα 1 και 3, ενώ «λίγο δύσκολο» το 8<sup>ο</sup> κείμενο. Στην ερώτηση «Πόσο σου άρεσε το κείμενο», οι απαντήσεις ήταν «Πάρα πολύ» για το 3<sup>ο</sup> κείμενο, «Πολύ» για τα κείμενα 1, 5 και 8, «Έτσι κι έτσι» για τα κείμενα 4 και 7 με την αιτιολόγηση για το 4<sup>ο</sup> ότι ήταν μικρό και για μικρά παιδιά, «Λίγο» το 6<sup>ο</sup> και «Καθόλου» το 2<sup>ο</sup> κείμενο, διότι όπως ανέφερε η μαθήτριά το είχε ξαναδεί.

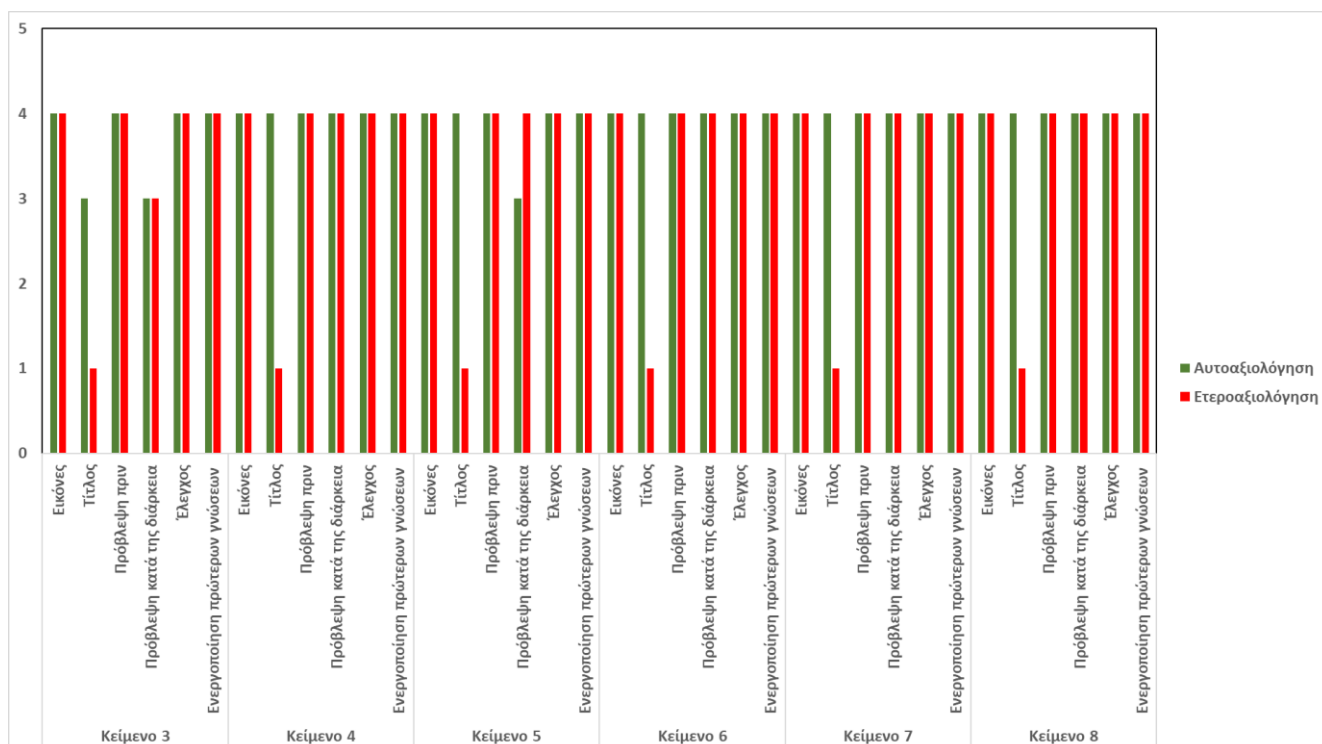
Τέλος, ο μαθητής για τις συγκεκριμένες ερωτήσεις ισχυρίστηκε ότι τα κείμενα 1, 2, 4, 6 και 7 ήταν «Πάρα πολύ εύκολα», ενώ τα κείμενα 3, 5, 6 και 8 «Πολύ εύκολα». Του άρεσαν «Πάρα πολύ» τα κείμενα 1, 3, 4, 8 «Πολύ» τα 2, 5, 6 και «Έτσι κι έτσι» το 7<sup>ο</sup>, το οποίο οφειλόταν όπως είπε στα λάθη που έκανε στις δοκιμασίες μετά την ανάγνωση.

### 3.5 Αποτελέσματα από ρουμπρικές αξιολόγησης της στρατηγικής της πρόβλεψης από τους μαθητές



Γράφημα 3.13 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης της στρατηγικής της πρόβλεψης για M1





Γράφημα 3.14 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης της στρατηγικής της πρόβλεψης για M2

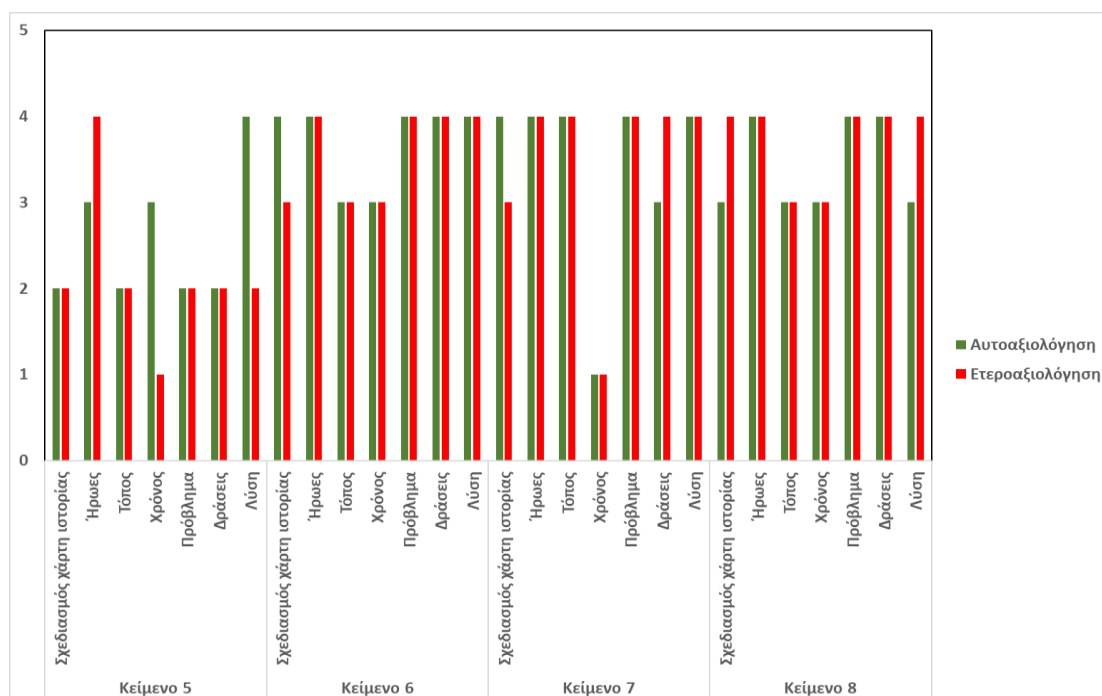
Η στρατηγική της πρόβλεψης αναφέρθηκε στους μαθητές από το πρώτο μάθημα παρέμβασης, ωστόσο, αναλύθηκε και διδάχθηκε στο τρίτο μάθημα. Τα στοιχεία που αποτέλεσαν τα κριτήρια για την αξιολόγηση ήταν η προεπισκόπηση των εικόνων των βιβλίων και των τίτλων, οι προβλέψεις πριν και κατά της διάρκειας της ανάγνωσης, η ενεργοποίηση πρότερων γνώσεων και ο έλεγχος των προβλέψεων με το τέλος της ανάγνωσης. Οι αυτοαξιολογήσεις των επιδόσεων και των δύο μαθητών, καθώς και η αξιολόγησή τους από την ερευνήτρια πραγματοποιήθηκαν από το 3<sup>ο</sup> μέχρι το 8<sup>ο</sup> κείμενο των παρεμβάσεων («Το διαφορετικό τερατάκι» - «Το δέντρο που έδινε»). Η βαθμολογική κλίμακα ακολουθούσε το παράδειγμα των αναλυτικών ρουμπρικών αξιολόγησης με υψηλότερη επίδοση να αντιστοιχεί σε 4 μονάδες και η χαμηλότερη σε 1 μονάδα (εξαιρετική – «τα κατάφερα χωρίς βοήθεια» = 4, πολύ καλή – «χρειάστηκα λίγη βοήθεια» = 3, μέτρια – «χρειάστηκα αρκετή βοήθεια» = 2 και χαμηλή – «δεν τα κατάφερα μόνος/η μου» = 1).

Η M1 πραγματοποίησε τις προβλέψεις της για όλα τα κείμενα. Όπως παρατηρείται στο παραπάνω Γράφημα (3.9) κατά την πλειοψηφία των κειμένων η προεπισκόπηση των

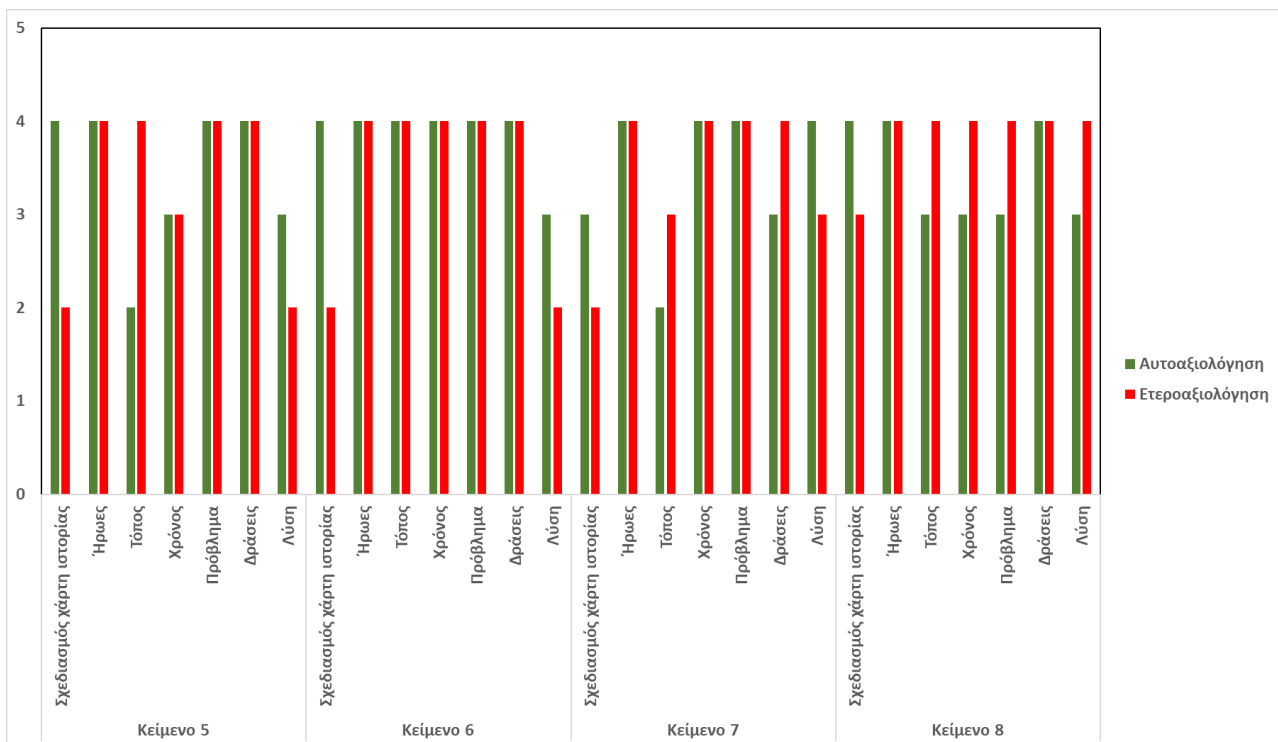
εικόνων και των τίτλων έγιναν χωρίς καμία βοήθεια από την ερευνήτρια. Εξαιρέση αποτέλεσε το 4ο κείμενο («Θα σ'αγαπώ ό,τι κι αν γίνει»), στο οποίο δηλώθηκε ότι χρειάστηκε «λίγη βοήθεια» και στο «αρκετή βοήθεια» ως προς την προεπισκόπηση του τίτλου. Ακόμη, «λίγη βοήθεια» χρειάστηκε και για να πραγματοποιήσει προβλέψεις πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, όπως επίσης, για τον έλεγχο τους στα κείμενα 4, 5 και 8. «Αρκετή βοήθεια» χρειάστηκε στο κείμενο 7 για τον έλεγχο. Όσον αφορά την ενεργοποίηση πρότερων γνώσεων σημειώθηκαν χαμηλές επιδόσεις καθώς χρειάστηκε «λίγη βοήθεια» (5, 6, 7) ή «δεν τα κατάφερε μόνη της» (3, 4).

Το γράφημα για την αυτοαξιολόγηση του M2, φανερώνει ότι όλα σχεδόν τα κριτήρια απαντήθηκαν «χωρίς καμία βοήθεια». «Λίγη βοήθεια» χρειάστηκε για να κάνει προβλέψεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης στο κείμενο 3 και 5, καθώς επίσης και στην προεπισκόπηση του τίτλου για το κείμενο 3.

### 3.6 Αποτελέσματα από ρουμπρικές αξιολόγησης της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας από τους μαθητές



Γράφημα 3.15 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας για M1



Γράφημα 3.16 Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας για M2

Η στρατηγική του χάρτη ιστορίας είχε περισσότερες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές σε σχέση με τη στρατηγική της πρόβλεψης. Τα κριτήρια με τα οποία κατασκευάστηκαν οι ρουμπρικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης για τη συγκεκριμένη στρατηγική ήταν ο σχεδιασμός ενός χάρτη ιστορίας, ο εντοπισμός των ηρώων - πρωταγωνιστών, του τόπου και του χρόνου που διαδραματίζονταν οι ιστορίες και το πρόβλημα που παρουσιάζεται, οι δράσεις των ηρώων για την αντιμετώπισή του και τέλος, η λύση του προβλήματος. Η βαθμολογική κλίμακα αντιστοιχούσε σε 1 έως 4 μονάδες. Η υψηλότερη βαθμολογία αντιστοιχούσε στις 4 μονάδες και στην εξαιρετική επίδοση και η 1 μονάδα αντιστοιχούσε στη χαμηλότερη. Η στρατηγική του χάρτη ιστορίας παρουσιάστηκε από το 5<sup>ο</sup> μέχρι το 8<sup>ο</sup> μάθημα («Οι διακοπές της Ρομπέρτας» - «Το δέντρο που έδινε»).

Η M1 δήλωσε ότι χρειάστηκε «Αρκετή βοήθεια» στο κείμενο 5 ως προς το σχεδιασμό του χάρτη, τον εντοπισμό του τόπου, του προβλήματος και των δράσεων των ηρώων. «Λίγη βοήθεια» απαιτήθηκε ως προς τον εντοπισμό των ηρώων στο κείμενο 5. Το ίδιο συνέβη και για τον εντοπισμό του χρόνου διεξαγωγής των γεγονότων στα κείμενα 5, 6 και 8, για τον εντοπισμό του τόπου στα κείμενα 6 και 8. Στο κείμενο 8 χρειάστηκε επίσης,

«λίγη βοήθεια» και για το σχεδιασμό του χάρτη και τον εντοπισμό της λύσης του προβλήματος. Τέλος, στο 7<sup>ο</sup> κείμενο χρειάστηκε «λίγη βοήθεια» στον εντοπισμό των δράσεων των ηρώων. Οι υπόλοιπες απαντήσεις δόθηκαν «χωρίς βοήθεια» από τη μαθήτρια.

Ο Μ2 από την άλλη, δε φάνηκε να δυσκολεύτηκε στον εντοπισμό των πρωταγωνιστών των κειμένων, καθώς δήλωσε ότι το πραγματοποίησε «χωρίς καμία βοήθεια». Χρειάστηκε, ωστόσο «αρκετή βοήθεια» για τον εντοπισμό του τόπου διεξαγωγής των γεγονότων από τις ιστορίες 5 και 8. «Λίγη βοήθεια» έκρινε ότι χρειάστηκε στο σχεδιασμό του χάρτη της ιστορίας 7, στον εντοπισμό του τόπου της ιστορίας 8, στον εντοπισμό του χρόνου των ιστοριών 5 και 8, του προβλήματος της ιστορίας 8, των δράσεων των ηρώων της ιστορίας 7 και τέλος των λύσεων στα προβλήματα των ιστοριών 5, 6 και 8.

### **3.7 Αποτελέσματα αξιολογήσεων των στρατηγικών της πρόβλεψης και του χάρτη ιστορίας από τους μαθητές**

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων οι δύο μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν κάποια φύλλα εργασίας προκειμένου να αξιολογηθούν οι επιδόσεις τους στην αναγνωστική κατανόηση και στη διδασκαλία κάποιων στρατηγικών μάθησης. Τους ζητήθηκε επιπλέον να αξιολογήσουν αυτές τις στρατηγικές και το βαθμό στον οποίο τους βοήθησαν να κατανοήσουν τα κείμενα που τους παρουσιάστηκαν.

Έτσι, λοιπόν, η Μ1 ισχυρίστηκε ότι η στρατηγική της πρόβλεψης για τα κείμενα 3, 7 και 8 τη βοήθησε «πάρα πολύ» ώστε να κατανοήσει το νόημα των κειμένων αυτών και «πολύ» για το κείμενο 6. Για τα κείμενα 4 και 5 η στρατηγική τη βοήθησε «έτσι κι έτσι». Θετική ήταν κι η ανταπόκριση του Μ2 με τον ίδιο να συμπληρώνει την επιλογή «πάρα πολύ» στην πλειοψηφία των κειμένων (3, 5, 7, 8) και «πολύ» στο κείμενο 4. Η επιλογή «έτσι κι έτσι» επιλέχθηκε για το κείμενο 6. Επομένως δεν παρουσιάστηκε καμία φορά ως μη βοηθητική η στρατηγική.

Οι αξιολογήσεις σχετικά με το χάρτη ιστορίας πραγματοποιήθηκαν από τα κείμενα 5 μέχρι 8. Η απάντηση «έτσι κι έτσι» δόθηκε μόνο από τη Μ1 για τα κείμενα 5 και 6. Ο Μ2 βρήκε «πολύ» χρήσιμη τη στρατηγική για το κείμενο 5, ενώ για τα υπόλοιπα

κείμενα και οι δύο μαθητές χαρακτήρισαν τη στρατηγική ως «*πάρα πολύ*» χρήσιμη - βοηθητική.

### **3.8 Αποτελέσματα από ρουμπρικές αξιολόγησης της στρατηγικής της πρόβλεψης από την ερευνήτρια**

Πέρα από την κατασκευή ρουμπρικών αυτό-αξιολόγησης των μαθητών, κατασκευάστηκαν και ρουμπρικές αξιολόγησης από την ερευνήτρια προκειμένου να καταγραφούν οι επιδόσεις των μαθητών κι η ανταπόκρισή τους στη διδασκαλία των στρατηγικών. Τα κριτήρια ήταν ίδια με αυτά της αυτοαξιολόγησης (εντοπισμός εικόνων, τίτλου, χρόνου, κ.λπ.) και η βαθμολόγηση ακολούθησε επίσης την κλίμακα αναλυτικής ρουμπρικής που αναφέρθηκε παραπάνω.

Η εικόνα της μαθήτριας (M1) σύμφωνα με το *Γράφημα 3.9*, έδειξε ότι όσον αφορά τις εικόνες και τους τίτλους των ιστοριών δεν αντιμετώπισε κάποια δυσκολία καθώς τα εντόπιζε «*χωρίς βοήθεια*», με εξαίρεση το 5<sup>ο</sup> κείμενο στο οποίο χρειάστηκε «*λίγη βοήθεια*» και για τα δύο. Για τις προβλέψεις της πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης χρειάστηκε επίσης «*λίγη βοήθεια*» στο 3<sup>ο</sup> κείμενο και λίγη για το 5<sup>ο</sup>, ενώ «*αρκετή βοήθεια*» χρειάστηκε για να κάνει προβλέψεις κατά τη διάρκεια ανάγνωσης του 4<sup>ου</sup> κειμένου. Μεγαλύτερη δυσκολία παρατηρήθηκε στην πραγματοποίηση ελέγχου των προβλέψεών της με τη βαθμολογία της να σημειώνει κυρίως μέτρια και χαμηλή επίδοση. Ανάλογες παρατηρήσεις έγιναν και για την ενεργοποίηση πρότερων γνώσεων, με εξαίρεση το 7<sup>ο</sup> κείμενο όπου η μαθήτρια προέβλεψε μόνη της, δράσεις ηρώων πριν την ανάγνωση («*Το λιοντάρι έπιασε το ποντίκι να το φάει, όπως κάνουν τα λιοντάρια*») και κατά τη διάρκειά της («*Θα κόψει το σκοινί και θα πέσει*», αναφερόμενη στους πρωταγωνιστές του μύθου). Υψηλές επιδόσεις σημειώθηκαν κυρίως από το 6<sup>ο</sup> κείμενο κι έπειτα καθώς δε χρειάστηκε βοήθεια για να κάνει τις προβλέψεις της και να εντοπίσει εικόνες και τίτλους όπως προαναφέρθηκε.

Η εικόνα του μαθητή (M2) σχετικά με τη στρατηγική της πρόβλεψης, όπως αποτυπώνεται στο *Γράφημα 3.10*, έδειξε υψηλές επιδόσεις σε όλα τα επίπεδα. Εξαίρεση αποτέλεσε το 3<sup>ο</sup> κείμενο όπου χρειάστηκε «*λίγη βοήθεια*» ώστε να κάνει προβλέψεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Ακόμη, παρατηρήθηκε από τα φύλλα εργασίας ότι στα στοιχεία που τον βοηθούσαν να κάνει τις προβλέψεις του ήταν οι

εικόνες , το εξώφυλλο κι ο συγγραφέας του βιβλίου, ενώ μόνο στο 5<sup>ο</sup> και 7<sup>ο</sup> κείμενο καταγράφει τον τίτλο, χωρίς ωστόσο να το πραγματοποιεί κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Από την άλλη στο 6<sup>ο</sup> κείμενο αναφέρει προφορικά τον τίτλο στις προβλέψεις του χωρίς όμως να καταγράφει το γεγονός αργότερα. Επομένως, γι' αυτό το λόγο σημειώθηκαν οι χαμηλές επιδόσεις σε όλα τα κείμενα εκτός από το 6<sup>ο</sup> (3,4,5,7,8) ως προς τον εντοπισμό του τίτλου.

### **3.9 Αποτελέσματα από ρουμπρικές αξιολόγησης της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας από την ερευνήτρια**

Ομοίως με την αυτοαξιολόγηση, εξετάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας από την ερευνήτρια και για τη στρατηγική του χάρτη ιστορίας. Η κλίμακα βαθμολογίας ήταν από το 4 - 1 από την υψηλότερη, δηλαδή, ως τη χαμηλότερη επίδοση για τις συνθήκες «τα κατάφερε χωρίς βοήθεια» μέχρι «δεν τα κατάφερε μόνος/η του/της». Τα κείμενα στα οποία διδάχτηκε η στρατηγική ήταν από το 5<sup>ο</sup> μέχρι το 8<sup>ο</sup> μάθημα («Οι διακοπές της Ρομπέρτα» , «Ο τζιτζίκας κι ο μέρμηγκας», «Ο ποντικός και το λιοντάρι», «Το δέντρο που έδινε»)

Στη συγκεκριμένη στρατηγική εντοπίστηκαν περισσότερες δυσκολίες στους δύο μαθητές. Αναλυτικότερα, όπως παρουσιάζεται στο *Γράφημα 3.11*, η Μ1 δέχεται «αρκετή» και «λίγη» βοήθεια μέχρι να καταφέρει στο τελευταίο κείμενο των παρεμβάσεων να σχεδιάσει μόνη της το χάρτη ιστορίας. Στο κείμενο 5, το οποίο ήταν και το πρώτο της παρέμβασης με τη συγκεκριμένη στρατηγική δυσκόλεψε τη μαθήτρια με αποτέλεσμα να καταγράφονται χαμηλότερες επιδόσεις και ως προς τον εντοπισμό του τόπου, του χρόνου, του προβλήματος , των δράσεων και της λύσης του προβλήματος. Οι επιδόσεις αυτές όπως παρατηρείται βελτιώθηκαν σημαντικά στα υπόλοιπα κείμενα με τη μαθήτρια να καταφέρνει μόνη της να εντοπίζει τα παραπάνω στοιχεία των ιστοριών. Μια ακόμη παρατήρηση ήταν ότι σε όλες τις παρεμβάσεις σημειώθηκαν μέτριες και χαμηλές επιδόσεις ως προς τον εντοπισμό του χρόνου και του τόπου διεξαγωγής των γεγονότων. Αντίθετα, σημειώθηκαν οι υψηλότερες επιδόσεις στον εντοπισμό των ηρώων των ιστοριών.

Σύμφωνα με το *Γράφημα 3.12*, ο μαθητής (Μ2) σημειώνει χαμηλή επίδοση - με μικρή βελτίωση προς μέτρια στο τελευταίο κείμενο - ως προς το σχεδιασμό του χάρτη

ιστορίας καθώς δεν κατάφερε να σχεδιάσει κάποιον χωρίς βοήθεια. Εξαιρετικές επιδόσεις σημείωσε κι εκείνος στον εντοπισμό των ηρώων των ιστοριών, όπως επίσης, στον εντοπισμό των προβλημάτων και των δράσεων , καθώς τα κατάφερε μόνος του. «Λίγη βοήθεια» χρειάστηκε στον εντοπισμό του τόπου στο κείμενο 7 και του χρόνου στο κείμενο 5. Τέλος, για τον εντοπισμό των λύσεων παρατηρείται μέτρια επίδοση στα δύο πρώτα κείμενα που εφαρμόστηκε η στρατηγική, η οποία όμως επίδοση βελτιώνεται στα δύο επόμενα κείμενα σε καλή και εξαιρετική αντίστοιχα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 4.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα του συνδυασμού κάποιων στρατηγικών μάθησης στην αναγνωστική κατανόηση δύο μαθητών Ε΄ δημοτικού ενός ειδικού πειραματικού σχολείου, με νοητική αναπηρία. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε τριών περίπου εβδομάδες με 8 ατομικές συνεδρίες για κάθε μαθητή διάρκειας 35 – 40 λεπτών περίπου και περιελάμβαναν τις στρατηγικές της πρόβλεψης και του χάρτη ιστορίας σε συνδυασμό με την εικονογράφηση.

Η αρχική κι η τελική αξιολόγηση των μαθητών έγινε με τη βοήθεια του σταθμισμένου εργαλείου ανάγνωσης Τεστ – Α (Παντελιάδου, Αντωνίου, 2008). Χορηγήθηκαν οι δύο τελευταίες δοκιμασίες του τεστ, οι οποίες αφορούσαν την αναγνωστική κατανόηση. Η μαθήτρια (M1) συγκέντρωσε 8 μονάδες χωρίς ωστόσο να ολοκληρώνει τη δεύτερη άσκηση και ο μαθητής (M2) συγκέντρωσε 15 μονάδες ολοκληρώνοντας και τις δύο ασκήσεις. Στην τελική αξιολόγηση παρατηρήθηκε αύξηση στις επιδόσεις και των δύο μαθητών. Η M1 συγκέντρωσε 10 μονάδες, χωρίς ωστόσο να καταφέρει πάλι να ολοκληρώσει τις δύο ασκήσεις. Ο M2 συγκέντρωσε 18 μονάδες συνολικά. Η αύξηση κατά 2 και 3 μονάδες αντίστοιχα συνάδει με την επίτευξη των ερευνητικών στόχων και του σκοπού της έρευνας για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα – στόχοι που εξετάστηκαν αφορούσαν τις στρατηγικές της εικονογράφησης, της πρόβλεψης και του χάρτη ιστορίας.

#### *Ευρήματα σχετικά με την εικονογράφηση*

Η εικονογράφηση, ένα από τα κύρια συστατικά της παρέμβασης, αξιοποιήθηκε σε όλα τα κείμενα των παρεμβάσεων. Ωστόσο, στα δύο πρώτα αξιοποιήθηκε χωρίς καμία άλλη στρατηγική. Όταν μελετήθηκε η σχέση των εικόνων με την αναγνωστική ανάπτυξη των παιδιών, διαπιστώθηκε η άμεση σχέση τους με τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών κυρίως σε μικρότερη ηλικία ή εκείνων με δυσκολίες. (Okwilagwe, Aghotor, 2018, Pike et. Al, 2009, O’Keefe, Solman, 1995) Οι μαθητές στη συγκεκριμένη έρευνα απάντησαν στις ερωτήσεις κατανόησης που ακολούθησαν τα κείμενα με ευκολία, έχοντας ωστόσο κάποια λάθη. Η επίδοσή τους έπειτα από το



συνδυασμό της της εικονογράφησης με τις στρατηγικές της πρόβλεψης και του χάρτη ιστορίας συνάδει με ευρήματα παλαιότερων μελετών στις οποίες διαφαίνεται η άμεση σύνδεση αυτών των στρατηγικών και η ωφελιμότητά τους. (Duke et. Al, 2011, Αντωνίου και συν. , 2012, Applegate, Applegate, 2009, Duke, Pearson, 2002) Όταν, οι δοκιμασίες πραγματοποιήθηκαν παράλληλα με τη διδασκαλία των άλλων στρατηγικών, τα αποτελέσματα βελτιώθηκαν. Επομένως, επιβεβαιώθηκε και το ερευνητικό ερώτημα, το οποίο και ταυτίστηκε με ευρήματα προγενέστερων ερευνών που υποστήριζαν ότι ο συνδυασμός στρατηγικών επιφέρει βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. (Τζιβινίκου, 2015, Αντωνίου και συν., 2012 , Παντελιάδου, 2011, Spörer, et. Al., 2009)

#### *Ευρήματα σχετικά με την πρόβλεψη και το χάρτη ιστορίας για τη μαθήτριά*

Η στρατηγική της πρόβλεψης αποτελεί μία από τις στρατηγικές που συναντάται συχνά και συνδυαστικά για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών και αφορούσε το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας. Η μαθήτριά, σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, είχε μία θετική εικόνα ως προς την κατάκτηση της στρατηγικής αυτής. Τόσο στην αρχική φάση της παρουσιάσής της όσο και στην τελική όπου η συμμετοχή της ερευνήτριας είχε μειωθεί, η μαθήτριά παρουσίασε σημαντική βελτίωση. Η προεπισκόπηση του βιβλίου δε φάνηκε να τη δυσκολεύει καθόλου, κάτι που δηλώθηκε και προφορικά και γραπτά. Ωστόσο, τη μεγαλύτερη δυσκολία την αντιμετώπισε στη σύνδεση των πρότερων γνώσεων με τα στοιχεία του βιβλίου προκειμένου να κάνει τις προβλέψεις της. Αυτή η αδυναμία είναι χαρακτηριστικό φτωχών αναγνωστών, όπως χαρακτηρίζονται άτομα με δυσκολίες και αναπηρίες όπως η νοητική. (Shee, Shulka, 2016, Πολυχρονοπούλου, 2011, Παντελιάδου, Μπότσας, 2007, Μπακιρτζής , 2007)

Ο χάρτης ιστορίας αποτέλεσε μια πιο απαιτητική και περίπλοκη στρατηγική για τη μαθήτριά. Υπήρξε δυσκολία στην κατασκευή του χάρτη κάθε ιστορίας και χρειάστηκε την υποστήριξη της ερευνήτριας, ωστόσο, βελτίωση παρατηρήθηκε μέχρι το τελευταίο κείμενο. Μικρή δυσκολία συνάντησε και στον εντοπισμό του τόπου και του χρόνου της διεξαγωγής των γεγονότων. Υψηλή επίδοση σημείωσε στον εντοπισμό των ηρώων των ιστοριών και των δράσεών τους ως τη λύση του προβλήματος ,που επίσης εντόπιζε χωρίς βοήθεια. Επομένως, με αυτή τη σταδιακή βελτίωση στην ανταπόκρισή της στα κείμενα και στην κατάκτηση κάποιου μέρους της στρατηγικής, επιβεβαιώνεται και το

τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Σχετικά με τα αποτελέσματα της μαθήτριας από την αξιολόγησή της τόσο από την ίδια όσο κι από την ερευνήτρια σχετικά με τα τρία τελευταία κείμενα της παρέμβασης, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση. Σε αυτά τα κείμενα υπήρξε η συμμετοχή και των τριών στρατηγικών ανάγνωσης. Όπως προαναφέρθηκε ο συνδυασμός των τριών αυτών στρατηγικών, αλλά και γενικότερα το συνδυασμό γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, βελτιώνει σημαντικά τις επιδόσεις μαθητών. (Τζιβινίκου, 2019, 2015, Γάκης και συν., 2014, Duke et. Al, 2011, Applegate, Applegate, 2009)

#### *Ευρήματα σχετικά με τη στρατηγική της πρόβλεψης και του χάρτη ιστορίας για το μαθητή*

Ο μαθητής παρουσίασε μία εικόνα με υψηλές επιδόσεις στη διδασκαλία της στρατηγικής της πρόβλεψης. Το μόνο στοιχείο που φάνηκε να αγνοεί ήταν η προεπισκόπηση του τίτλου των κειμένων, χωρίς, όμως, αυτό να επιφέρει χαμηλές επιδόσεις. Τόσο η αυτοαξιολόγηση όσο κι η αξιολόγηση από την ερευνήτρια έκριναν με τον ίδιο τρόπο τις επιδόσεις του μαθητή, ο οποίος κατάφερε να εφαρμόσει τη στρατηγική χωρίς την υποστήριξη της ερευνήτριας. Ακόμη κι η ενεργοποίηση πρότερων γνώσεων πραγματοποιήθηκε χωρίς υποστήριξη επιβεβαιώνοντας παλαιότερα ευρήματα σχετικά με τον υποστηρικτικό ρόλο στρατηγικών στη μνήμη και τις πρότερες γνώσεις. (Van Wingerden et. Al., 2014, Kozminky, Kozminky, 2001)

Ο χάρτης ιστορίας αποτέλεσε τη στρατηγική, η οποία φάνηκε να δυσκολεύει περισσότερο το μαθητή. Οι επιδόσεις ήταν εξαιρετικές ως προς τον εντοπισμό των ηρώων, των προβλημάτων που προέκυπταν και των δράσεων που ακολουθούσαν. Σταδιακή βελτίωση σημειώθηκε στον εντοπισμό των λύσεων καθώς στα πρώτα κείμενα χρειάστηκε βοήθεια. Το στάδιο στο οποίο δυσκολεύτηκε περισσότερο και δεν κατέκτησε πλήρως ήταν η ανάκληση των κριτηρίων ώστε να μπορέσει να προχωρήσει στο σχεδιασμό των χαρτών στα κείμενα.

Κάποιες γενικές παρατηρήσεις για το μαθητή σχετικά με την αξιολόγησή του από τον ίδιο και την ερευνήτρια ήταν η διαφοροποίηση των απαντήσεών τους ως προς τον εντοπισμό του τίτλου στη στρατηγική της πρόβλεψης και τη συμφωνία σε όλα τα υπόλοιπα κριτήρια ως προς το βαθμό κατάκτησής τους. Σχετικά με το χάρτη ιστορίας εντοπίστηκαν περισσότερες διαφοροποιήσεις, με το μαθητή να κρίνει με επιείκεια τον εαυτό του ως προς το σχεδιασμό των χαρτών κάτι που δεν ανταποκρινόταν στην

πραγματικότητα. Ωστόσο, υπήρξαν και ερωτήσεις όπου έκρινε τον εαυτό αυστηρότερα απ' ό,τι θα έπρεπε για λόγους που θα αναφερθούν παρακάτω.

### *Γενικές παρατηρήσεις και συγκρίσεις*

Η μαθήτρια καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας – παρέμβασης έδειχνε να δυσανασχετεί, να κουράζεται εύκολα, να δείχνει απροθυμία συμμετοχής και ολοκλήρωσης των γραπτών κυρίως δοκιμασιών. Οι προτάσεις που χρησιμοποιούσε και κατά την προφορική και τη γραπτή της έκφραση ήταν περιορισμένες ωστόσο, αντιλαμβανόταν και κατανοούσε τις ιστορίες των παρεμβάσεων. Περισσότερες δυσκολίες αντιμετώπισε ως προς τις διδασκαλίες των νέων στρατηγικών χωρίς ωστόσο αυτό να φέρει ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις. Στο εισαγωγικό μάθημα των στρατηγικών οι μαθητές είχαν ερωτηθεί σχετικά με το τι τους βοηθούσε να διαβάζουν και να καταλαβαίνουν καλύτερα εκείνα τα οποία διάβαζαν, ώστε να ελεγχθεί εάν είχαν αναπτύξει οι ίδιοι κάποια στρατηγική. Η μαθήτρια δήλωσε ότι τη βοηθάει το γεγονός ότι χλευάζεται από κάποια παιδιά (*«Τα παιδιά απ' το χωρίο που με κοροϊδεύουν, επειδή δε διαβάζω καλά»*). Αν κι εκείνη το παρουσιάζει ως κίνητρο, γίνεται η αντίθετη διαπίστωση από την ερευνήτρια, καθώς το γεγονός ότι χλευάζεται λειτουργεί ως αποθαρρυντικός παράγοντας στη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, μπορεί να συνδέσει κανείς την έντονη δυσαρέσκειά της ή την αδυναμία έκφρασης και σε ψυχολογικούς παράγοντες κι όχι απαραίτητα σε γνωστικές αδυναμίες.

Ο μαθητής γενικά είχε θετική στάση ως προς τη συμμετοχή του στην παρέμβαση και την παρουσία της ερευνήτριας στο σχολικό του περιβάλλον. Έδειχνε πρόθυμος κι ολοκλήρωνε τις δραστηριότητές του ακόμη κι αν ορισμένες φορές έκανε λάθη. Οι απαντήσεις που έδινε ήταν τεκμηριωμένες και συχνά αντανάκλυσαν στην ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης και της φαντασίας.

Μία κοινή παρατήρηση που έγινε και για τους δύο μαθητές από την ερευνήτρια ήταν ότι στην αυτοαξιολόγησή τους συχνά ήταν πιο αυστηροί όταν τους γίνονταν περαιτέρω ερωτήσεις για την ερμηνεία των απαντήσεών τους, καθώς το γεγονός αυτό τους έκανε να πιστεύουν ότι οι απαντήσεις που έδιναν ήταν λανθασμένες. Ακόμη, όταν δεν επιβεβαιώνονταν οι προβλέψεις τους, θεωρούσαν «αποτυχημένη» την προσπάθειά τους και τη στρατηγική ως μη βοηθητική. Γι' αυτό το λόγο πολλές φορές προφορικά δήλωναν ότι δεν τους βοήθησε καθόλου, παρόλο που στο φύλλο εργασίας κύκλωναν εν τέλει το πρόσωπο που δήλωνε ότι ήταν βοηθητική ή πολύ βοηθητική. Αυτό σε

μεγαλύτερο βαθμό γινόταν από το μαθητή. Ωστόσο, κι η άρνηση της μαθήτριας να συμμετέχει στις δραστηριότητες, είναι ένα φαινόμενο που συναντάται συχνά σε άτομα με δυσκολίες ή αναπηρίες. Ο φόβος της αποτυχίας ή η πεποίθηση ότι συνεχώς αποτυγχάνουν, τους προκαλούν έντονα συναισθήματα άγχους, απογοήτευσης και ματαίωσης και επομένως έλλειψη κινήτρου για μάθηση. (Saad, ElAld, 2019, Shee, Shulka, 2016, Scott, Paris, 1995 )

Μια ακόμη κοινή παρατήρηση για τους δύο μαθητές τόσο στην αρχική όσο και στην τελική αξιολόγηση ήταν ότι κι οι δύο δυσκολεύονταν κι απαντούσαν τυχαία σε ερωτήσεις σημασιολογικές – λεξιλογικές (άσκηση 9 και από άσκηση 10 π.χ. «*Τι σημαίνει λαγωνικό*») Αυτό επιβεβαιώνει μελέτες που έχουν γίνει σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική αναπηρία, όπως το φτωχό λεξιλόγιο ή το χαμηλότερο επίπεδό τους στην ανάπτυξη της δεξιότητας σε σχέση με το ηλικιακό τους επίπεδο. (Πολυχρονοπούλου, 2013, 2010, Μπακιτζής, 2007 , Κάκουρος, Μανιαδάκη,2006)

Επίσης, συγκριτικά με τη διδασκαλία των νέων στρατηγικών η ανταπόκρισή των μαθητών κι οι επιδόσεις τους ήταν καλύτερες ως προς την πρόβλεψη. Ωστόσο, φάνηκε να κατακτούν και το χάρτη ιστορίας με κάποιες αδυναμίες ως προς την κατασκευή του χάρτη αρχικά και τον εντοπισμό του τόπου των ιστοριών. Η απόδοσή τους ήταν εξαιρετική στον εντοπισμό των ηρώων, των προβλημάτων που προέκυπταν και τον εντοπισμό των δράσεων για την αντιμετώπισή τους.

Μία γενική παρατήρηση που αφορά τα άτομα με νοητική αναπηρία είναι ότι δε χρησιμοποιούν αυθόρμητα στρατηγικές και συχνά δυσκολεύονται να τις χρησιμοποιήσουν όταν τις διδαχθούν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, γεγονός που παρατηρήθηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα. (Saad, ElAld, 2019, Γέρουλα, 2018, Τζιβινίκου, 2015) Με την κατάλληλη, ωστόσο, καθοδήγηση, ενθάρρυνση κι εξάσκηση μπορούν να κατακτήσουν σε μεγάλο βαθμό στρατηγικές, αλλά και γενικότερα δεξιότητες κι εφόδια που θα τους βοηθήσουν στη ζωή τους. (Γέρουλα, 2018, Applegate, Applegate, 2009, Duke, Pearson, 2008)

Σε οποιαδήποτε κοινωνία, η εκπαίδευση αντανάκλα την πολιτική της φιλοσοφία και σε μία κοινωνία δημοκρατική όπως είναι η ελληνική, η φιλοσοφία συνάδει με την ευκαιρία για μάθηση όλων των παιδιών. (Πολυχρονοπούλου, 2013) Μπορεί να συναντήσει κανείς εμπόδια και δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα, αλλά όπως

χαρακτηριστικά έχει ειπωθεί από τους Kauffman & Landrum (2009) «κανένα παιδί δεν είναι "μη εκπαιδεύσιμο".

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

### **5.1 Συμπερασματικές παρατηρήσεις**

Η ερευνητική αυτή εργασία έδειξε ότι η ρητή και άμεση διδασκαλία των στρατηγικών της πρόβλεψης και του χάρτη ιστορίας σε συνδυασμό με την εικονογράφηση ενίσχυσαν την αναγνωστική κατανόηση μαθητών με νοητική υστέρηση. Η εικονογράφηση κυριάρχησε σε όλες τις παρεμβάσεις και δρούσε συνεπικουρικά στη διδασκαλία των νέων στρατηγικών.

Με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση των μαθητών μέσα από το αναγνωστικό Τεστ-Α, το οποίο και επιβεβαίωσε το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη βελτίωση χαμηλών επιδόσεων της αρχικής αξιολόγησης έπειτα από τη διδασκαλία του συνδυασμού των στρατηγικών. Επίσης, η κατάκτηση των στρατηγικών αυτών δεν επιτεύχθηκε πλήρως από τους μαθητές, ωστόσο, σε μεγάλο βαθμό, με τη στρατηγική της πρόβλεψης να κατακτάται πιο εύκολα σε σχέση με το χάρτη ιστορίας.

Κατά καιρούς έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες γύρω από τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης και κυρίως στο εξωτερικό. Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να διερευνηθεί περαιτέρω ο συγκεκριμένος συνδυασμός των στρατηγικών και για τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών με νοητική αναπηρία μιας και δεν υπάρχουν πολλές αντίστοιχες ιδιαίτερα στην ελληνική βιβλιογραφία. Η παρούσα έρευνα, ωστόσο, θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος στη διδασκαλία αποτελεσματικών στρατηγικών για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης παιδιών με ή και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες.

### **5.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Μία έρευνα ακόμη κι αν αποδώσει θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει και κάποιους περιορισμούς. Η συγκεκριμένη έρευνα εξέτασε την αποτελεσματικότητα

συγκεκριμένων στρατηγικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/και αναπηρίες. Ένας από τους περιορισμούς που έχει ως προς την εγκυρότητα και τη γενίκευση των ευρημάτων ήταν ο μικρός αριθμός του δείγματος. Η έρευνα στηρίχθηκε στη μελέτη περίπτωσης δύο μαθητών, ωστόσο, η μελέτη περισσότερων ατόμων πιθανότατα να οδηγούσε σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Ένα ακόμη στοιχείο της μεθοδολογίας της έρευνας ήταν ότι αποτέλεσε έρευνα – δράση με παρεμβατική μορφή με στοιχεία πειραματικής έρευνας στην οποία ωστόσο το δείγμα των συμμετεχόντων να αποτελεί και την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μιας αντίστοιχης καθαυτής πειραματικής έρευνας. Η πειραματική έρευνα θα στηριζόταν σε μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων το οποίο θα μπορούσε να χωριστεί στις δυο προαναφερθείσες ομάδες και να αναδείξει με περισσότερη έμφαση τις διαφορές των επιδόσεων στις δύο ομάδες. Επειδή , όμως, το δείγμα στο οποίο μπορούσε να έχει πρόσβαση η ερευνήτρια ήταν μικρό, προτιμήθηκε η παρεμβατική έρευνα. Ένας άλλος περιορισμός αφορά την αξιολόγηση των μαθητών. Τόσο η αρχική όσο κι η τελική αξιολόγηση των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκαν με σταθμισμένο αξιολογικό εργαλείο ανάγνωσης Τεστ-Α. Ο συνδυασμός ενός σταθμισμένου εργαλείου με ένα άτυπο, καθώς επίσης κι η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων στις οποίες θα υποβάλλονταν οι συμμετέχοντες θα μπορούσε να προσφέρει μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα στα αποτελέσματα. Ωστόσο, όσον αφορά τις δοκιμασίες παρόλο που ήταν κοινές , δεν υπήρξε κάποια ανατροφοδότηση από την αρχική αξιολόγηση στους μαθητές ,ώστε να επηρεάσει την επίδοσή τους στην τελική τους αξιολόγηση. Τέλος, ένας σημαντικός παράγοντας που καθορίζει τα αποτελέσματα μιας έρευνας και μπορεί να αποτελέσει και εμπόδιο – περιορισμό σε αυτή, είναι η χρονική διάρκεια κι η χρονική περίοδος κατά την οποία διεξάγεται. Για τη συγκεκριμένη έρευνα, το χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε ήταν πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς και συγκεκριμένα τις τρεις περίπου τελευταίες εβδομάδες. Κάτι τέτοιο μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών, καθώς αποσυντονίζονται ευκολότερα επηρεαζόμενοι από τις καιρικές συνθήκες, το πιο χαλαρό κλίμα ως προς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, τις εκδρομές και τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα (κατασκευές ενθυμίων, μπουγέλο, πρόβες για καλοκαιρινή γιορτή, κ.λπ.). Επίσης, ο περιορισμός στο χρόνο επηρέασε το υλικό της παρέμβασης , τις επαναλήψεις και την ανατροφοδότηση, καθώς έπρεπε να είναι κι αυτά περιορισμένα, δεν επέτρεψε τον επανασχεδιασμό δραστηριοτήτων και περιόρισε το χρονικό διάστημα ανάμεσα στην αρχική και την

τελική αξιολόγηση. Αν υπήρχε, ωστόσο, η δυνατότητα μεγαλύτερης διάρκειας, η ερευνητική εργασία θα είχε άλλη μορφή.

### 5.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Θα ήταν ενδιαφέρουσα η επανάληψη μιας αντίστοιχης ερευνητικής εργασίας που θα περιελάμβανε μια μεγαλύτερης διάρκειας παρέμβαση. Η χρονική περίοδος θα μπορούσε να αντιστοιχεί και σε ολόκληρη τη σχολική χρονιά ή έστω η έρευνα να ολοκληρωνόταν πριν την τελική περίοδο της σχολικής χρονιάς Μαΐου – Ιουνίου. Θα δινόταν, επίσης, η δυνατότητα τροποποίησης και προσαρμογής των παρεμβάσεων με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των συμμετεχόντων είτε το δείγμα ήταν μικρό είτε μεγαλύτερο. Η διδασκαλία των στρατηγικών θα γινόταν με περισσότερες επαναλήψεις ως προς την καθοδηγούμενη μάθηση και την ανεξάρτητη εξάσκηση. Ακόμη, θα μπορούσε να εξεταστεί περαιτέρω ο συνδυασμός της αποτελεσματικότητας των συγκεκριμένων στρατηγικών μάθησης, όπως επίσης και ο εμπλουτισμός της έρευνας με τη διδασκαλία και τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας νέων στρατηγικών ως προς τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης.

Επιπλέον, θα μπορούσε να υπάρξει αλλαγή ως προς το δείγμα της έρευνας. Ο αριθμός των συμμετεχόντων, σε επόμενη έρευνα θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος. Με αυτόν τον τρόπο ο σχεδιασμός της έρευνας θα μπορούσε να ακολουθεί τις προδιαγραφές πειραματικής έρευνας με το δείγμα να χωρίζεται σε δύο ομάδες, αυτή του πειράματος κι αυτή του ελέγχου. Έτσι, θα μπορούσε να διαπιστωθούν οι διαφορές, που πιθανόν παρουσιάζονται μεταξύ των ομάδων, ως προς την παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία και την άμεση, ρητή διδασκαλία. Τέλος, μία άλλη πρόταση σχετικά με τους συμμετέχοντες αφορά το μαθησιακό τους προφίλ. Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον και σημαντικό να διερευνηθεί ο τρόπος διδασκαλίας κι η αποτελεσματικότητα στρατηγικών μάθησης στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με άλλες εκπαιδευτικές δυνατότητες, αδυναμίες κι ανάγκες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης Ι. (2011). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, the science of education online*, Τόμος 2, τεύχη 2-3
- Αλεβίζος, Γ., Βλάχου, Α., Γενά, Α., Πολυχρονοπούλου, Σ., Μαυροπούλου, Σ., Χαρούπιας, Α., Χιουρέα Ουρ., (χ.χ.) *ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ* για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Αλεξόπουλος, Χ. Κ. (2011) *Νοητική υστέρηση : Επιστημολογικές προσεγγίσεις και ειδικοπαιδαγωγικές συνεπαγωγές*  
<http://www.specialeducation.gr/frontend/articles.php?cid=71>
- Ανδρέου, Γ. (2012) *Γλώσσα : Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση*, Αθήνα: ΠΕΔΙΟ
- Αντωνίου, Σ., Πολύχρονη, Φ., Κοτρώνη, Χ. (2012) *Στρατηγικές κατανόησης κειμένου και μαθησιακή προσέγγιση από παιδιά γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες*, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση: Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*
- Αντωνίου, Σ. (2008) *Αξιολόγηση και παρέμβαση σε παιδιά με Νοητική Στέρωση*, *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, Τόμος 4, ηλεκτρονικό περιοδικό
- 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*, Τόμος ΙΓ', Τ. 52
- Βαλιαντή, Στ. (2015). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. Επιστήμες της Αγωγής*



- Βάμβουκα Ι. (2012) *Διδασκαλία και μάθηση της αναγνωστικής κατανόησης, Η στρατηγική της συναγωγής συμπερασμών*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη
- Βάμβουκας Μ., (2008) *Η κατανόηση κειμένων μοντέλα και παράγοντες κατανόησης*, Σύγχρονη Κοινωνία Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία
- Βάμβουκας, Ι., Μ. (2004). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός
- Γαγάτσης Α., (1985) *Τύποι αναγνωσιμότητας των λογοτεχνικών κειμένων*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση
- Γάκης, Κ., Καμπυλαυκά, Χ., Πολυχρόνη, Φ. (2016). *Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης*
- Γέρουλα, Μ. (2018) *Η αγωγή των παιδιών με νοητική υστέρηση*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008) *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα
- Γκαλλάν, Α. Γκαλλάν, Ζ. (1997) *Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία*, εκδ. Πατάκη
- Γκανά, Ε., Καραγιαννίδης, Χ., Τζιβνίκου, Σ. (2018) *Η ανάγνωση χθες, σήμερα, αύριο. Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη και παρέμβαση*. Readnet Publications
- Γούτσος, Δ., Φραγκάκη, Γ. (2015) *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*, ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ, kallipos.gr
- Γρηγοράκης, Ι., Γεώργιος Μανωλίτσης, Γ. (2016) *Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής* Ιωάννης, Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, Τόμος 4, Τεύχος 1, σσ. 128–148, Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
- Ευσταθιάδης Σ., Αντωνοπούλου, Ν. (2008) *Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις, Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση*
- Ζάχος, Δ. (2010) *Σημειώσεις για το μάθημα: ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ*
- *ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ*
- Ζήμερας, Σ. (2003). *Στατιστικά πακέτα Ι, Τμήμα Στατιστικής και Αναλογιστικής*

- *Επιστήμης , Πανεπιστήμιο Αιγαίου*
- *Κάκουρος, Ε. και Μανιαδάκη, Κ. (2006) Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα : τυπωθήτω*
- *Κανταρτζή, Ε. (2002) Ιστορική αναδρομή της εικονογράφησης των παιδικών και σχολικών βιβλίων , Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη*
- *Κασιμάτη, Αικ. (2020) Η καλλιέργεια μεταγνώσης ως το ανώτερο επίπεδο γνωστικής συνθετότητας, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 5, 58-76, Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*
- *Κατσούλας, Β. (2019) Αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και η αξιολόγησή τους στη σχολική τάξη , Hellenic Open University*
- *Κρόκου, Ζ. (2020). Σχεδιασμός ερωτήσεων στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης για μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, 6, 46-60.*
- *Κρόκου, Ζ. & Κολιάδης, Εμμ. (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 (σσ. 358-376). Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη)*
- *Μανωλίτσης, Γ. (2016) Ο αναδύμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις , Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 2016, Τόμος 4, Τεύχος 1*
- *Μαντζούκας, Σ. (2007) Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση*
- *Μπακιρτζής, Κ., (2007) Ανάγνωση και Νοητική υστέρηση*
- *Μπάρμπας, Γ., Τρυποπούλου, Ο. (2018) Η ένταξη των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια στην ομάδα των συνομηλίκων στο νηπιαγωγείο μέσα από το συλλογικό παιχνίδι - Μια πιλοτική έρευνα*
- *Μουταβελής Α. και Τζιβινίκου Σ. , (2019) Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ για τις ανάγκες υποστήριξης των σχολείων στον σχεδιασμό και στην πράξη , Βόλος Readnet Publications*
- *Μουτσινάς Γ., Ντζιαβίδα Α., & Μαχιά Α. (2019). Το νευροψυχολογικό προφίλ και η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με δυσλεξία μέσω γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών: Αποτελεσματικές σχολικές*

παρεμβάσεις στην ηλικία των 11 έως και 12 ετών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12(2), 26–116.

- Μπενέκος, Α., (1981) *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, Δίπτυχο*, Αθήνα 1981
- Μπότσας, Γ. , Παντελιάδου, Σ. (2003) *Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες*
- Νατσιοπούλου, Γ. (2012) *Παιδικά βιβλία στην προσχολική βρεφική ηλικία. Θεσσαλονίκη: Ζυγός*
- ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ online - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 23ο – Μάρτιος 2021
- Ντούλια Α. (2016) *Επιτυγχάνοντας την αναγνωστική κατανόηση στο γλωσσικό μάθημα: ένα ενδεικτικό παράδειγμα δειγματικής διδασκαλίας*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Νοεμβρίου 2016
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιπάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*, Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. , Μπότσας, Γ. (2007) «*ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ*» Βόλος, Εκδ. ΓΡΑΦΗΜΑ
- Παντελιάδου, Σ. (2000) *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαθεοδωρόπουλος, Δ. (2015) *Έννοιες στην Επιστήμη της Μνήμης Σύνομη Ανάλυση Εννοιών, Φαινομένων και Μηχανισμών*, ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ (kallipos.gr)
- Παπαντωνάκης, Γ. , Παπαντωνάκη Κ. Δ. (2010) *Βιβλίο γνώσεων για παιδιά και νέους. Θεωρητική προσέγγιση*, Ηλεκτρονικό περιοδικό παιδικής λογοτεχνίας [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=184:bibliognwsewngiapaidia-parantwnakh&catid=55:tefxos11&Itemid=91](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=184:bibliognwsewngiapaidia-parantwnakh&catid=55:tefxos11&Itemid=91)
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*, *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* Volume 4, Number 1, 2008

- Πετροπούλου, Ουρ. Κασιμάτη, Αικ., Ρετάλης, Σ. (2015) *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών, ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ*
- Πολίτης, Δ. (2015) *Λογοτεχνία για Παιδιά Ι. Εικονογραφημένο βιβλίο*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1516>
- Πολυχρόνη, Φ. (2011), *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Πεδίο*
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα : Αυτοέκδοση*
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση, ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση Αθήνα : Αυτοέκδοση*
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997). *Νοητική υστέρηση. Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, Αθήνα*
- Πόρποδας, Κ.Δ. (2011). *Μάθηση & Γνώση στην Εκπαίδευση : Γνωστική Ανάλυση – Δυσκολίες – Εφαρμογές*, Πάτρα
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση. Πάτρα: αυτοέκδοση*
- Πρίντεζη, Α. , Πολυχρόνη, Φ. (2016) *Η αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ, τεύχος 1
- Πρωτόπαπας, Α. , Σκαλούμπακας, Χ. (2008) *Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. Ψυχολογία, 15(3)*
- Σούλης Γεώργιος - Σπυρίδων (2006) *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευση τους Αθήνα : Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός*
- Σοφός, Α. , Κώστας , Α., Παράσχου, Β. (2015) *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Πράξη*
- Σπαντιδάκης, Ι. (2011) *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Αθήνα: Πεδίο.*
- Σταύρου, Ζ. (2014) *Σύγκριση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών Δ', Ε', ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου ανάλογα με την περιοχή φοίτησής τους, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 2014(2):398*
- Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007) *Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα : Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία, ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ*

- Τζιβινίκου, Σ. (2019) *Αξιολογώ Σχεδιάζω Διδάσκω : Αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην Ανάγνωση και τη Γραφή για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*, Βόλος, Readnet Publications
- Τζιβινίκου, Σ. (2018) *Αναγνωστικές Δυσκολίες: Αποτελεσματικές Παρεμβάσεις*, Readnet Publications
- Τζιβινίκου, Σ. (2018) *Μαθησιακές Δυσκολίες & Γλώσσα - Αναγνωστική Κατανόηση και Ευχέρεια*, Readnet Publications
- Τζιβινίκου, Σ. (2015) *Ανάγνωση και αναγνωστικές δυσκολίες: Μελετώντας την αποτελεσματικότητα διδακτικών παρεμβάσεων*, Πρακτικά Ελληνικών Άρθρων Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Συνθέτοντας Κοινωνικο-πολιτισμικές, Φιλοσοφικές, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Πτυχές»
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332>
- Τζουριάδου, Μ. , Μπάρμπας, Γ. (2003) *Μαθησιακές δυσκολίες : Γνωστικές προσεγγίσεις*
- Τραγουλιά, Ε. (2018) *Ειδικές ανάγκες # δυσκολίες μάθησης : ορισμοί και τάσεις. Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*
- Υψηλάντης, Γ., & Μουτή, Α. (2015). *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: σιλ και στρατηγικές μάθησης [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις*
- Χαραλάμπους, Ν. (1999) *Αποτελεσματική Μάθηση στις Τάξεις Μικτής Ικανότητας*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
- Χρηστάκης, Κ. (2011) *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για παιδιά και εφήβους με νοητική υστέρηση. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή*

## Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Afflerbach, P. (1990) *The influence of prior knowledge and text genre on readers' prediction strategies*, *Journal of Reading Behavior* 1990, Volume XXII, No. 2
- Alnahdi Hamad, G. (2015) *Teaching Reading for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review*, *Canadian Center of Science and Education, International Education Studies*; Vol. 8, No. 9
- Alturki, N. (2017) *The effectiveness of using group story-mapping strategy to improve reading comprehension of students with learning disabilities*, *Educational Research and Reviews*, Vol. 12(18), pp. 915-926
- Andrzejczak, N., Trainin, G., & Poldberg, M. (2005, October 19). *From image to text: Using images in the writing process*. *International Journal of Education & the Arts*, 6 (12)
- American Psychiatric Association (2013) *Intellectual Disability* , *DSM-5 Intellectual Disability Fact Sheet*
- Armatas, V. (2009) *Mental retardation: definitions, etiology, epidemiology and diagnosis*. *Journal of Sport and Health Research, Salud Publica*
- Arnheim, R. (1986). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. Berkeley, California: University of California Press.
- Applegate, M., Applegate, J. Modla, V. (2009) "She's my Best Reader; She Just Can't Comprehend": *Studying the Relationship between Fluency and Comprehension*, *The Reading Teacher* 62(6):512-521 (researchgate.net)
- Barnes, M.A., Dennis, M., Haefele-Kalvaitis, J. (1996) *The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age*, *Journal of Experimental Child Psychology*, 61 (1996), pp. 216-241
- Blachowicz C., Ogle D., (2008) *Reading comprehension , strategies for independent learners*, Second edition, New York , The Guilford Press
- Bransford, A., Brown, L., Cocking, R., Donovan, J., & Pellegrino, J. (2000) *How People : Learn Brain, Mind, Experience, and School* , NATIONAL ACADEMY PRESS, Washington, D.C. , Expanded Edition
- Broek, P., Kendeou, P. , Lousberg, S., Visser, G. (2011) *Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early*

*elementary school children, International Electronic Journal of Elementary Education*

- *Breitfeld, E., Potter, C.E. & Lew-Williams, C. , Children Simultaneously Learn Multiple Dimensions of Information during Shared Book Reading, Journal of Cognition and Development Pages 744-766 | Published online: 28 Jun 2021*
- *Bulut Ozsezer, M. S., & Canbazoglu, H. B. (2018). Picture in children's story books: Children's perspective. International Journal of Educational Methodology, 4(4), 205-217*
- *Chatenoud, C. , Turcotte, C. and Aldama, R. (2020) Effects of Three Combined Reading Instruction Devices on the Reading Achievement of Adolescents with Mild Intellectual Disability , Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 55(4), 409–423*
- *Chibamba C.A. (2012). “Factors that Lead to Low Reading Levels in Chinyanja and English Languages at the Middle Basic Level: A Case of Grade 5 Pupils Learning Under Read on Course (ROC) in Selected Basic Schools in Lusaka District. University of Zambia*
- *Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008) The Methodology of Educational Research. Metaichmio, Athens.*
- *Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000) Research Methods in Education, 5th Edition, Routledge*
- *Committee to Evaluate the Supplemental Security Income Disability Program for Children with Mental Disorders; Board on the Health of Select Populations; Board on Children, Youth, and Families; Institute of Medicine; Division of Behavioral and Social Sciences and Education; The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2015) Mental Disorders and Disabilities Among Low-Income Children , National Academies Press*
- *Crawford, P.A.& Hade, D.D.(2000) Inside the Picture, Outside the Frame: Semiotics and the Reading of Wordless Picture Books, Journal of Research in Childhood Education, 15:1, 66-80*
- *Duke, N., Ward, A. , Pearson , P. D. (2021) The Science of Reading Comprehension Instruction , Volume 75, Issue 1, The Reading Teacher pages: 125-125*

- Duke, N. & 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.)* (pp. 205-242). Newark DE: International Reading Association.
- Elster, C. A. (1998). *Influences of texts and pictures on shared and emergent readings*. *Research in the Teaching of English*, 32, 43-78
- Farrell, L. , Hunter, M., Davidson, M., Osenga, T. (2019) *The Simple View of Reading*, <https://www.readingrockets.org/article/simple-view-reading>
- Feldman, R.S. (2011) *Εξελικτική Ψυχολογία : Δια βίου ανάπτυξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Gangi, J. M. (2004). *Encountering Children's Literature*. Boston: Pearson.
- Gardner, H. (2011a). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette Uk.
- Gersten R., Fuchs L.S., Williams J. P., Baker S. (2001) *Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A Review of Research*, American Educational Research Association
- Giasson J., *Η αναγνωστική κατανόηση*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2014
- Grünke, M., Wilbert, J., Stegemann, K. (2013) *Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities*, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 11(2), 51-64, 2013
- Haegele, J. A. & Hodge, S. (2016) *Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models*, Routledge
- Hammill, D., Leigh, J., McNutt, G., Larsen, S. (1988) *A New Definition of Learning Disabilities*, *Learning Disability Quarterly* Vol. 11, No. 3 , Sage Publications, Inc.
- Hejsek, L. , Kopecky, K., Kusa, J., Polak, M. (2015) *LITERACY IN RELATION TO COGNITIVE THEORIES AND MODELS OF INFORMATION PROCESSING*, Faculty of Education, Palacky University in Olomouc, Czech Republic
- Hoover, W., Gough, P. (1990) *The Simple View of Reading* , Southwest Educational Development Laboratory Austin, Texas, U.S.A
- Hunt, Peter (1991) *Criticism, theory, and children's literature* , Blackwell Publishers



- Israel, S. , Duffy, G. (2009) *Handbook of Research on Reading Comprehension*, Routledge
- Joseph, L. & Konrad, M. (2009) *Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of the literature. Research in Developmental Disabilities*, V. 30, pp.1
- Juel, C., Griffith, L., Gough, P., (1986) *Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in First and Second Grade* , *Journal of Educational Psychology*, Vol. 78, No- 4. 243-255, Copyright by the American Psychological Association
- Kader, F. Saad, M. (2016) *The Effectiveness of Story Mapping on Reading Comprehension Skills of Children with ADHD* , *International Journal of Psycho-Educational Sciences* Vol. 5, Issue (1), April – 2016
- Kaliakatsou, I., & Giannikopoulou, A. (2016). *The challenging reading of pictures in Saramago's picturebooks. Preschool and Primary Education*, 4(1), 68-84
- Kauffman, J.M. , Hung, L. (2009) *Special education for intellectual disability: current trends and perspective*, *Current Opinion in Psychiatry*, 22:452–456
- Kauffman, J.M. , Landrum, T.J (2009) *Politics, Civil Rights, and Disproportional Identification of Students with Emotional and Behavioral Disorders*
- Keeping, C. *Illustration in children's books. Child Lit Educ* 1, 41–54 (1970).
- Kelly, M. & Clausen-Grace, N. (2007) *Comprehension shouldn't be silent: from strategy instruction to student independence*, *International Reading Association*
- Kendeou, P. , van den Broek, P. , Lynch, J.S. ,White, M.J. (2009). *Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills*, *Journal of Educational Psychology American Psychological Association* 2009, Vol. 101, No. 4, 765–778
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A. & Karlsson, J. (2014). *A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. Learning Disabilities Research & Practice*
- Kirby, J. R. (2007) *Reading Comprehension: Its Nature and Development*, *Canadian Language and Literacy Research Network*

- Klingner J. K. , et.al (2010) *Teaching reading in the 21<sup>st</sup> century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension* , *Learning Disability Quarterly* Vol. 33, No. 2 , Sage Publications, Inc.
- Kozminsky, E. , Kozminsky, L. (2001) *How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels* , *Journal of Research in Reading*, Volume 24, Issue 2, 2001, pp 187-204
- Küçükoğlu , H. (2012) *Improving reading skills through effective reading strategies*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70 ( 2013 ) 709 – 714
- Liu, F. (2010) *A Short Analysis of the Nature of Reading*, *English Language Teaching* Vol. 3, No. 3; September 2010
- Lubis, R. (2018) *The Progress of Students Reading Comprehension through Wordless Picture Books* , *Published by Australian International Academic Centre PTY.LTD*
- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008) *The Development of Narrative Comprehension and Its Relation to Other Early Reading Skills*, *Reading Psychology*, 29
- *Members of the National Reading Panel (2000) ,Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*
- *Middle Tennessee State University (2019) Reading Instruction for Students with Intellectual Disabilities*  
<https://www.youtube.com/watch?v=ePdeV6v5FHg>
- Mihandoost Z., Habibah E., Sharifah M. N. and Rosnaini M. (2012) , *The Effectiveness of the Barton Intervention Program on Reading Skills of Dyslexic Students* , *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum.* 20 (2): 475 - 492
- Mourão, S. (2016) *Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response*, *Children's Literature in English Language Education Journal*, Volume 4, Issue 1
- *National Joint Committee for Learning Disabilities (1981). Learning disabilities: Issues on definition. Unpublished manuscript, 1981*

- *National Reading Panel (2000) , TEACHING CHILDREN TO READ: An Evidence – Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*
- *Nodelman, P. (1988) Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books , University of Georgia Press*
- *Nolan, T., E. (1991) Self-Questioning and Prediction: Combining Metacognitive Strategies, Journal of Reading , Vol. 35, No. 2, pp. 132-138, International Literacy Association and Wiley*
- *Oakhill, J., Cain, K. , Elbro, C. (2015) Understanding and teaching reading comprehension : a handbook , Routledge*
- *O'Keefe, E. J., Solman, R. T. (1987) The Influence of Illustrations on Children's Comprehension of Written Stories, Journal of Reading Behavior, v19 n4 p353-77*
- *OkwilagweI, A., Aghotor, K. E. (2018) Illustrations Use as a Factor Influencing Reading Comprehension of Children 's Stories among Pupils of Selected Primary Schools in Ibadan, Oyo State, Nigeria, Library Philosophy and Practice (e-journal). 1814. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1814>*
- *Parris, S.& Headley , K. (2015) Comprehension instruction : research-based best practices, 3<sup>rd</sup> Edition, The Guilford Press*
- *Pike. M., Barnes A., Roderick ,W. , Barron, R. W. (2010) The role of illustrations in children's inferential comprehension , Journal of Experimental Child Psychology*
- *Polychroni, F., Economou, A., Printezi, A. , Koutlidi , I. (2011) Verbal Memory and Semantic Organization of Children with Learning Disabilities, Learning Disabilities: A Contemporary Journal 9(2), 27-44*
- *Saad, M.A. , ElAdl , A.M. (2019) Defining And Determining Intellectual Disability (Intellectual Developmental Disorder): Insights From DSM-5 , International Journal of Psycho-Educational Sciences, Vol. 8, No. 1 London Academic Publishing, pp. 51 – 54*
- *Shea, M. & Roberts, N. (2016) The fives strategy for reading comprehension , Learning Sciences International*
- *Sholichah, N. (2010) The Effect of Story Mapping on Reading Comprehension, Jurnal Penelitian Ilmiah Intaj (2017) 1 : 29-48*

- Shree, A. & Shukla, P. C. (2016) *Intellectual disability: definition, classification, causes and characteristics*, Learning Community
- Sierra S., M. (2010) *A Guided Reading of Images: A Strategy to Develop Critical Thinking and Communicative Skills* , Colomb. Appl. Linguist. J. Vol. 12. N. 2
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). *Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching*. *Learning and Instruction*, 19(3), 272–286.
- Swanson, L. (1990) *Influence of Metacognitive Knowledge and Aptitude on Problem Solving* , American Psychological Association, *Journal of Educational Psychology* 1990, Vol. 82, No. 2, 306-314
- Terrell, P. , Watson, M. (2018) *Laying a firm foundation: Embedding evidence-based emergent literacy practices into early intervention and preschool environments*, *Language Speech and Hearing Services in Schools* 49(2):148-164
- Tracey, D. Morrow, L. (2017) *Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models*, Third Edition, Guilford Publications
- Tsibidaki, A. (2012) *Children with mild intellectual disability represent their family*. *International visual conference*
- Turner, J. , Paris, S. (1995) *How Literacy Tasks Influence Children's Motivation for Literacy* , *The Reading Teacher* , Vol. 48, No. 8 , pp. 662-673
- Van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2017). *Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities*. *Research in Developmental Disabilities*, 60, 211–222.
- Van Wingerden – Fontein E. (2016) *Reading Comprehension Development in Children with Intellectual Disabilities* , Behavioral Science Institute, Radboud University, The Netherlands.
- Van Wingerden, E. , Segers, E ., Balkom, H. , Verhoeven, L.(2014) *Cognitive and linguistic predictors of reading comprehension in children with intellectual disabilities*, *Research in Developmental Disabilities*, Elsevier Ltd
- Walton, Anne P. (2002) *Communication in young people with intellectual impairments : the influence of partnership*, Queen Margaret University College

- Wagner, R. , Schatschneider, C. & Phythian-Sence, C. (2009)*Beyond decoding: the behavioral and biological foundations of reading comprehension* , The Guilford Press
- Woolley, G. (2011) *Reading Comprehension Assisting Children with Learning Difficulties*, Springer
- Wulandari, D., Sukirlan, M. , Sudirman , S. (2017) *Improving Students' Reading Comprehension of Descriptive Text by Using Prediction Strategy* , *Unila Journal of English* , Vol. 6, no 1 (2017)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Παράρτημα 1. Εργαλείο αρχικής και τελικής αξιολόγησης ΤΕΣΤ – Α (ενδεικτικά)

**Άσκηση 9** «Θέλω να διαβάσεις τις προτάσεις και να βρεις αυτές που έχουν ίδια σημασία. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα.»

Αξιολόγηση δεξιότητας	Αναγνώριση ισοδύναμων σημασιολογικά προτάσεων.
Διαδικασία	Ο μαθητής διαβάζει την πεντάδα των προτάσεων κάθε άσκησης και αναφέρει τις δύο προτάσεις που έχουν την ίδια σημασία. Ο μαθητής μπορεί να αναφέρει ολόκληρες τις προτάσεις ή μόνο τους αριθμούς που τις αντιπροσωπεύουν.
Παράδειγμα	Ναι. Η πρώτη ομάδα προτάσεων.
Κανόνας διακοπής	Υστερα από 3 διαδοχικές αποτυχημένες προσπάθειες.

**Άσκηση 10** «Θέλω να διαβάσεις σιωπηρά ή φωναχτά το κείμενο και μετά να απαντήσεις προφορικά στις ερωτήσεις που θα σου κάνω. Μπορείς να κοιτάς στις ερωτήσεις και στο κείμενο αν δεν θυμάσαι μια απάντηση.»

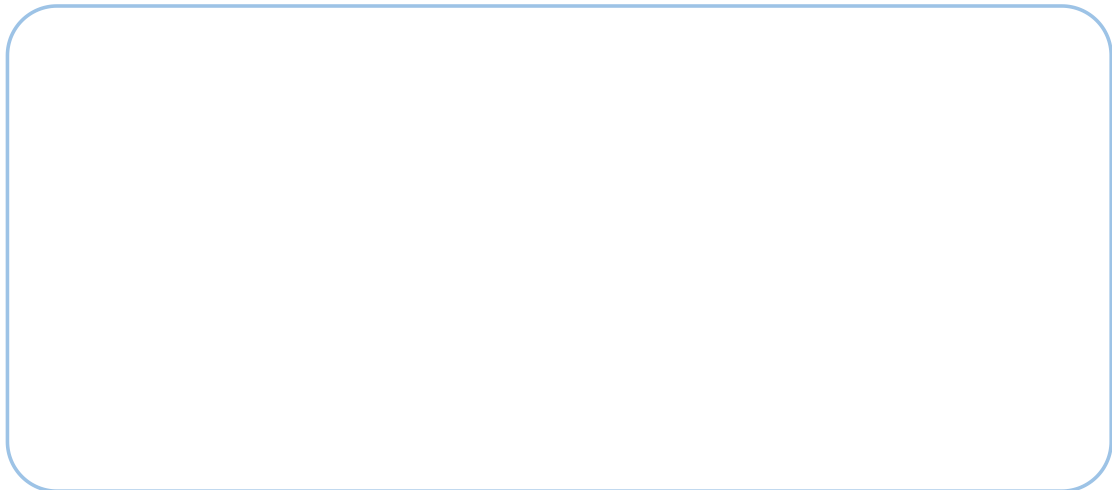
Αξιολόγηση δεξιότητας	Κατανόηση κειμένου
Διαδικασία	Ο μαθητής διαβάζει το κείμενο φωναχτά ή σιωπηρά (όπως τον διευκολύνει). Στη συνέχεια η αξιολογήτρια διαβάζει δυνατά τις ερωτήσεις και τις πιθανές απαντήσεις με τον αριθμό που αντιστοιχεί στην κάθε μια απάντηση και ο μαθητής αναφέρει τη σωστή απάντηση (λέγοντας ολόκληρη την πρόταση ή τον αριθμό που την αντιπροσωπεύει). Κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων ο μαθητής μπορεί να ανατρέξει στο κείμενο.
Παράδειγμα	Όχι
Κανόνας διακοπής	Υστερα από 5 λάθος απαντήσεις στο ίδιο κείμενο (όχι απαραίτητα διαδοχικές).

Παράρτημα 2. Φύλλα εργασίας της στρατηγικής της πρόβλεψης – Ρουμπρικά αξιολογήσεων

**Η ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΜΟΥ :**

*Τι θα γίνει στην ιστορία ;*

**1) Προτού ακούσεις την ιστορία ζωγράφισε μία εικόνα που να δείχνει την πρόβλεψή σου. (Για ποιο θέμα πιστεύεις ότι μιλάει η ιστορία;)**



**2)Γράψε μου ποια στοιχεία του βιβλίου σε βοήθησαν να κάνεις την πρόβλεψή σου;**

---






---

---

---

**3) Ήρθε η ώρα να ελέγξεις πώς τα πήγες!**

- **Διάβασε προσεκτικά και σημείωσε ένα «X» κάτω από το αστεράκι που ταιριάζει.**

	 <b>Τα κατάφερα χωρίς βοήθεια!</b>	 <b>Χρειάστηκα λίγη βοήθεια!</b>	 <b>Χρειάστηκα αρκετή βοήθεια!</b>	 <b>Δεν τα κατάφερα μόνος μου!</b>
<b>Εντόπισα τις εικόνες του κειμένου.</b>				
<b>Εντόπισα τον τίτλο του κειμένου.</b>				
<b>Έκανα τις προβλέψεις μου πριν την ανάγνωση της ιστορίας.</b>				
<b>Έκανα τις προβλέψεις μου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.</b>				
<b>Θυμήθηκα κάτι από παλιά που έχει σχέση με το κείμενο.</b>				
<b>Έκανα έλεγχο για τις προβλέψεις μου.</b>				



- Το «κόλπο» της πρόβλεψης με βοήθησε να καταλάβω την ιστορία; Κύκλωσε τη φάτσα που σου ταιριάζει.



Παράρτημα 3. Φύλλα εργασίας της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας – Ρουμπρίκα αξιολογήσεων



## ΜΕ ΤΟ ΧΑΡΤΗ ΜΟΥ ΓΙΑ ΟΔΗΓΟ... ΠΟΤΕ ΔΕ ΘΑ ΧΑΘΩ !

1) Σχεδίασε το δικό σου χάρτη ιστορίας :

2) Ήρθε η ώρα να ελέγξεις πώς τα πήγες!

- Διάβασε προσεκτικά και σημείωσε ένα «Χ» κάτω από το αστεράκι που ταιριάζει.

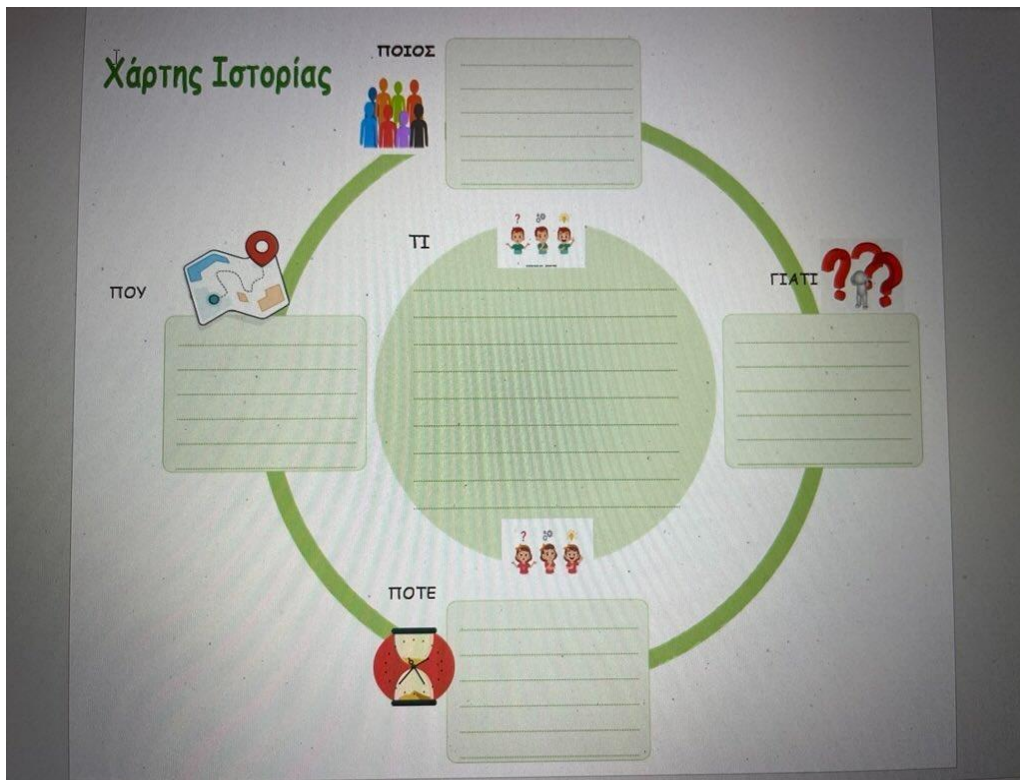
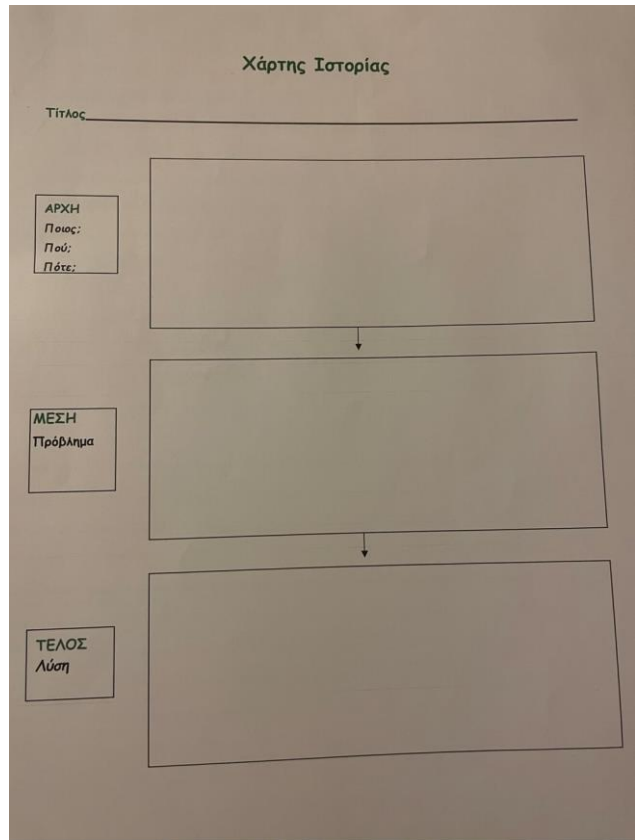
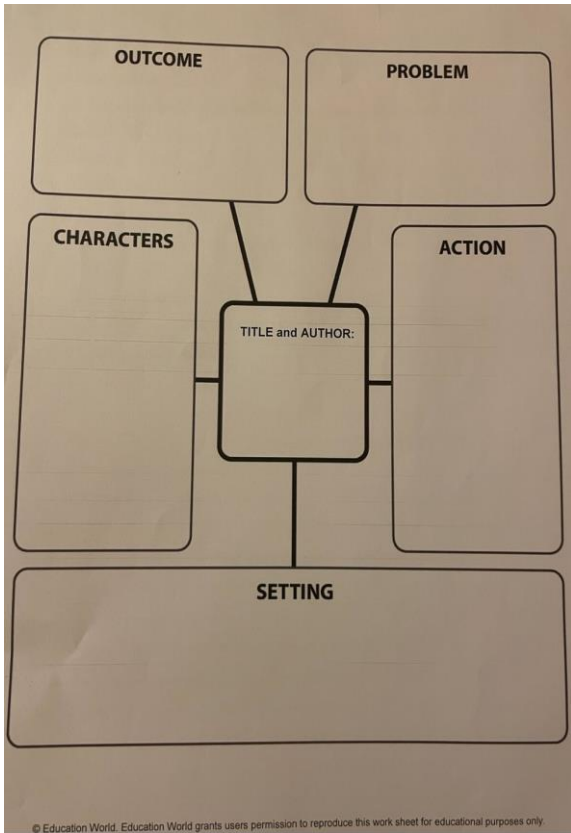
	 Τα κατάφερα χωρίς βοήθεια!	 Χρειάστηκα λίγη βοήθεια!	 Χρειάστηκα αρκετή βοήθεια!	 Δεν τα κατάφερα μόνος μου!
Σχεδίασα το χάρτη ιστορίας.				

Εντόπιση τους ήρωες της ιστορίας.				
Εντόπιση τον τόπο που εκτυλίσσεται η ιστορία.				
Εντόπιση το χρόνο που εκτυλίσσεται η ιστορία.				
Αντιλήφθηκα το πρόβλημα που προέκυψε στην ιστορία.				
Κατανόησα τις δράσεις του ήρωα / των ηρώων για τη λύση του προβλήματος.				
Εντόπιση τη λύση του προβλήματος της ιστορίας.				

➤ Το «κόλπο» του χάρτη ιστορίας με βοήθησε να καταλάβω την ιστορία; Κύκλωσε τη φάτσα που σου ταιριάζει.



Παράρτημα 4. Οπτικά βοηθήματα της στρατηγικής του χάρτη ιστορίας



Παράρτημα 5. Άτυπο εργαλείο αξιολόγησης μαθητών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων

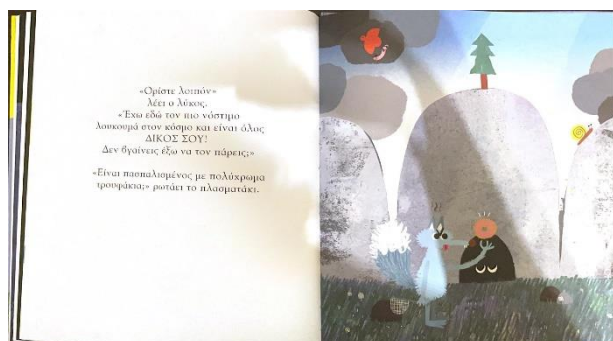
Κείμενο 1 – Είναι μόνο ένα σκουπίδι- Εκδόσεις Τζιαμπίρης - Πυραμίδα



- 1) Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής
  - 1) Σε ποια πόλη ζούσαν οι ήρωες της ιστορίας;
    - α. Ονειρούπολη
    - β. Φωτεινούπολη
    - γ. Σκουπιδούπολη
    - δ. Ζωούπολη
  - 2) Με τι θα έφτιαχνε η διάθεση του πιγκουίνου;
    - α. Με φαγητό
    - β. Με παιχνίδι
    - γ. Με λουλούδια
    - δ. Με μουσική
  - 3) Τι ήταν εκείνο το οποίο έφερε τη λύση στο πρόβλημα;
    - α. Ένα τραγούδι
    - β. Ένα μαγικό ραβδί
    - γ. Ένα λουλούδι
    - δ. Ένα γλυκό
  - 4) Ποιο ζωάκι έφερε τη λύση στο πρόβλημα της ιστορίας;
    - α. Η καμηλοπάρδαλη
    - β. Το λιοντάρι
    - γ. Το ποντικάκι
    - δ. Ο ρινόκερος

- 2) Ποιον τίτλο θα έδινες εσύ στην ιστορία;
- 3) Ποια θα ήταν η διαφορετική συνέχεια ή το διαφορετικό τέλος που θα έδινες στην ιστορία;
- 4) Πόσο σου άρεσε η ιστορία;
- 5) Πόσο εύκολη σου φάνηκε η ιστορία;

*Κείμενο 2 – Φτου και βγαίνω – Εκδόσεις ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ*



- 1) Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής:
  - 1) Τι ζώο ήταν το πλασματάκι;
    - α. Σκύλος
    - β. Ελάφι
    - γ. Αρκούδα
    - δ. Αλεπού
  - 2) Πού ζούσε το πλασματάκι;
    - α. Σε ένα βράχο
    - β. Σε καλύβα
    - γ. Σε σπηλιά
    - δ. Σε κουφάλα δέντρου
  - 3) Τι κρατούσε ο λύκος για να δελεάσει το πλασματάκι ώστε να βγει έξω;
    - α. Ένα παγωτό
    - β. Μία τούρτα
    - γ. Ένα μπισκότο
    - δ. Ένα λουκουμά
  - 4) Για ποιο λόγο βγήκε έξω απ' όπου βρισκόταν το πλασματάκι;
    - α. Ζεστάθηκε

- β. Κρύωσε
- γ. Πείνασε
- δ. Φοβήθηκε

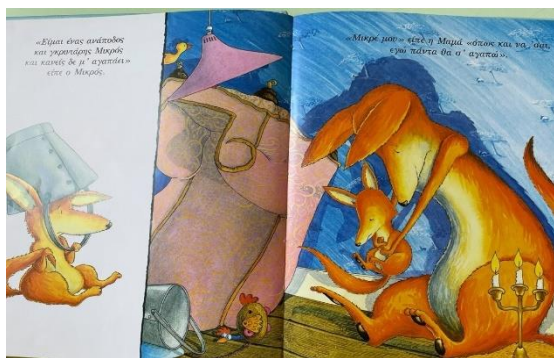
- 2) Ποιον τίτλο θα έδινες εσύ στην ιστορία;
- 3) Ποια θα ήταν η διαφορετική συνέχεια ή το διαφορετικό τέλος που θα έδινες στην ιστορία;
- 4) Πόσο σου άρεσε η ιστορία;
- 5) Πόσο εύκολη σου φάνηκε η ιστορία;

*Κείμενο 3 – Το διαφορετικό τερατάκι – Εκδόσεις ΜΙΝΩΑΣ*



- 1) Ερωτήσεις Σωστό ή Λάθος:
  - 1) Το τερατάκι διέφερε από τα υπόλοιπα τερατάκια ως προς το χρώμα
  - 2) Το διαφορετικό τερατάκι δεν ήθελε να συμμετέχει στη γιορτή
  - 3) Όλα τα τερατάκια από την αρχή έγιναν φίλοι με το διαφορετικό τερατάκι
  - 4) Το να είσαι διαφορετικός σύμφωνα με την ιστορία είναι κακό
- 2) Ποιον τίτλο θα έδινες εσύ στην ιστορία;
- 3) Ποια θα ήταν η διαφορετική συνέχεια ή το διαφορετικό τέλος που θα έδινες στην ιστορία;
- 4) Πόσο σου άρεσε η ιστορία;
- 5) Πόσο εύκολη σου φάνηκε η ιστορία;

Κείμενο 4 – Θα σ' αγαπώ ό,τι κι αν γίνει – εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗΣ



1) Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής:

1) Ο μικρός στην αρχή φαίνεται να είναι:

- α. Χαρούμενος
- β. Θυμωμένος
- γ. Κακόκεφος
- δ. Ανυπόμονος

2) Σε τι ζώο δεν αναφέρθηκε ο μικρός;

- α. Σε έντομο
- β. Σε σκύλο
- γ. Σε αρκούδο
- δ. Σε κροκόδειλο

3) Τι ρώτησε ο μικρός τη μητέρα του αν χαλάει;

- α. Η φιλία
- β. Η εμπιστοσύνη
- γ. Η χαρά
- δ. Η αγάπη

4) Με τι παρομοίασε η μητέρα την αγάπη;

- α. Με κύματα
- β. Με αστέρια
- γ. Με σύννεφα
- δ. Με λουλούδια

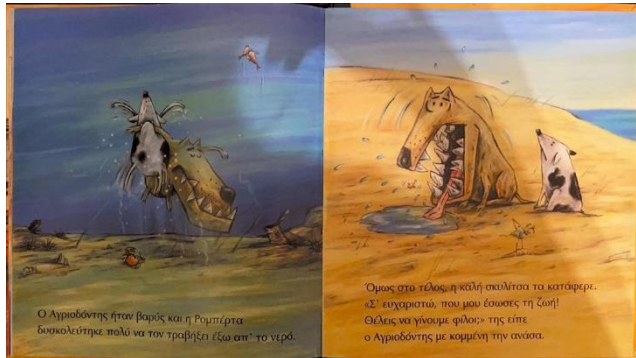
2) Ποιον τίτλο θα έδινες εσύ στην ιστορία;

3) Ποια θα ήταν η διαφορετική συνέχεια ή το διαφορετικό τέλος που θα έδινες στην ιστορία;



- 4) Πόσο σου άρεσε η ιστορία;
- 5) Πόσο εύκολη σου φάνηκε η ιστορία;

*Κείμενο 5 – Οι διακοπές της Ρομπέρτα – Εκδόσεις ΣΥΓΧΡΟΝΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ*



- 1) Ερωτήσεις Σωστό ή Λάθος:
  - 1) Η Ρομπέρτα επισκέφθηκε το σπίτι της θείας για το καλοκαίρι
  - 2) Οι ήρωες της ιστορίας ήταν σκύλοι
  - 3) Η Ρομπέρτα αφού έφαγε, βούτηξε στη θάλασσα
  - 4) Ο αγριοδόντης έγινε φίλος με τη Ρομπέρτα
- 2) Ποιον τίτλο θα έδινες εσύ στην ιστορία;
- 3) Ποια θα ήταν η διαφορετική συνέχεια ή το διαφορετικό τέλος που θα έδινες στην ιστορία;
- 4) Πόσο σου άρεσε η ιστορία;
- 5) Πόσο εύκολη σου φάνηκε η ιστορία;

*Κείμενο 6 – Ο τζιτζίκας κι ο μέρμηγκας – Εκδόσεις Susaeta*



1) Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής:

1) Στον τζιτζικα άρεσε να:

α. Τρέχει

β. Τραγουδάει

γ. Μαγειρεύει

δ. Ράβει

2) Στο μέρμηγκα άρεσε να:

α. Μαγειρεύει

β. Τραγουδάει

γ. Ξεκουράζεται

δ. Εργάζεται

3) Το χειμώνα ο τζιτζικας επισκέφθηκε το μέρμηγκα για να:

α. Τραγουδήσει

β. Κοιμηθεί

γ. Πλυθεί

δ. Φάει

4) Ο μέρμηγκας τελικά :

α. Φιλοξένησε τον τζιτζικα

β. Έδιωξε τον τζιτζικα

γ. Έδωσε τρόφιμα στον τζιτζικα

δ. Αγκάλιασε τον τζιτζικα

2) Ποιον τίτλο θα έδινες εσύ στην ιστορία;

3) Ποια θα ήταν η διαφορετική συνέχεια ή το διαφορετικό τέλος που θα έδινες στην ιστορία;

4) Πόσο σου άρεσε η ιστορία;

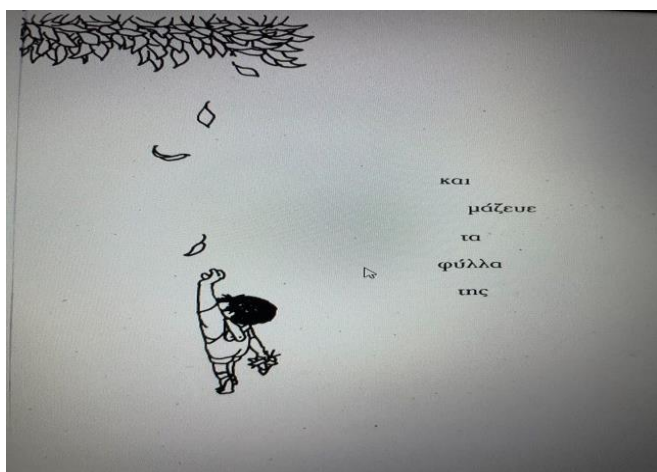
5) Πόσο εύκολη σου φάνηκε η ιστορία;

## Κείμενο 7 – Ο ποντικός και το λιοντάρι – Εκδόσεις ΜΙΝΩΑΣ

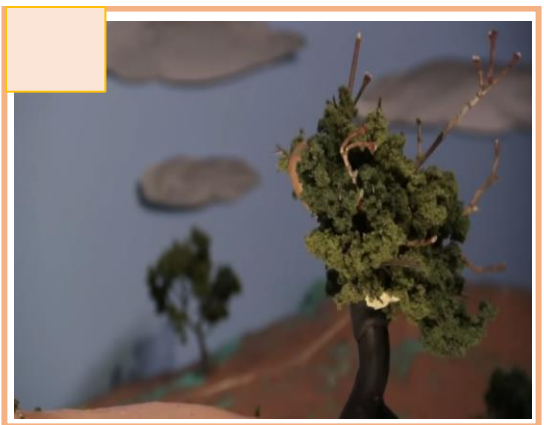
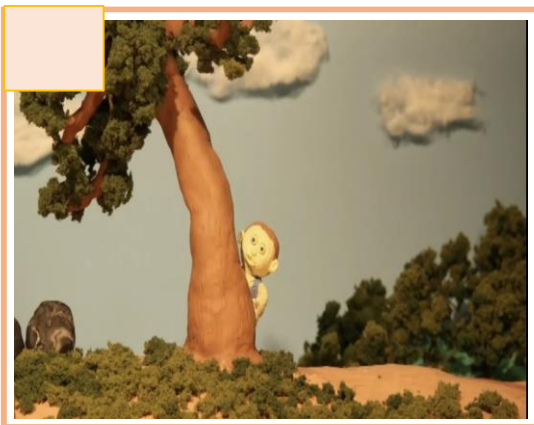


- 1) Ερωτήσεις Σωστό ή Λάθος
  - 1) Το λιοντάρι έκανε πολύ φασαρία
  - 2) Τα ποντικάκια πρόλαβαν να φύγουν πριν τα πιάσει το λιοντάρι
  - 3) Το λιοντάρι έπεσε σε παγίδα
  - 4) Τα ποντικάκια δε βοήθησαν το λιοντάρι να ελευθερωθεί
  
- 2) Ποιον τίτλο θα έδινες εσύ στην ιστορία;
- 3) Ποια θα ήταν η διαφορετική συνέχεια ή το διαφορετικό τέλος που θα έδινες στην ιστορία;
- 4) Πόσο σου άρεσε η ιστορία;
- 5) Πόσο εύκολη σου φάνηκε η ιστορία;

## Κείμενο 8 – Το δέντρο που έδινε – Εκδόσεις Δωρικός



1) Βάλε τις εικόνες της ιστορίας στη σωστή σειρά, σημειώνοντας μέσα στα κουτάκια τους αριθμούς από το 1 έως το 4 :



- 2) Ποιον τίτλο θα έδινες εσύ στην ιστορία;
- 3) Ποια θα ήταν η διαφορετική συνέχεια ή το διαφορετικό τέλος που θα έδινες στην ιστορία;
- 4) Πόσο σου άρεσε η ιστορία;
- 5) Πόσο εύκολη σου φάνηκε η ιστορία;