



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διερεύνηση των στρατηγικών που επιλέγουν οι φιλόλογοι γενικής και ειδικής αγωγής στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της περίληψης σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες»

Νάτσα Ελευθερία

Θεσσαλονίκη, 2021



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διερεύνηση των στρατηγικών που επιλέγουν οι φιλόλογοι γενικής και ειδικής αγωγής στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της περίληψης σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες»

«A study of the strategies chosen by philologists of general and special education in Modern Greek Language for the teaching of reading comprehension and summarization in children with Special Learning Difficulties»

Νάτσα Ελευθερία

Εξεταστική επιτροπή

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια (Επόπτρια)

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

Συριοπούλου-Δελλή Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2021

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....(υπογραφή).....

.....(Όνομ/μο).....

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Πρόλογος.....	7
Εισαγωγή.....	8

Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Κεφάλαιο 1ο: Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/ειδικές μαθησιακές διαταραχές.....	11
1.1. Ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/ διαταραχές.....	11
1.2. Κατηγορίες.....	15
1.2.1. Διαταραχή της Ανάγνωσης.....	15
1.2.2. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης / γραφής.....	119
1.2.3. Διαταραχή των Μαθηματικών.....	20
Κεφάλαιο 2ο: Ανάγνωση/αναγνωστική κατανόηση.....	22
2.1. Αναγνωστική κατανόηση.....	22
2.1.1. Αναγνωστική Ευχέρεια.....	27
2.1.2. Λεξιλόγιο.....	28
2.1.3. Φωνημική επίγνωση.....	30
2.1.4. Φωνολογική δεξιότητα.....	30
2.2. Διδακτικές μέθοδοι στρατηγικών κατανόησης.....	31
2.2.1. Ρητή διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης.....	31
2.2.2. Αμοιβαία διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης.....	34
2.2.3. Μεικτές μέθοδοι διδασκαλίας αναγνωστικής κατανόησης.....	35
2.3. Αξιολόγηση αναγνωστικής κατανόησης.....	36
Κεφάλαιο 3ο: Τρόποι και στρατηγικές αντιμετώπισης αναγνωστικών δυσκολιών.....	37
3.1. Η περίληψη ως μέσο αντιμετώπισης των αναγνωστικών δυσκολιών.....	37
3.2. Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.....	44
3.2.1. Στρατηγική πρόβλεψης.....	47
3.2.2. Η τεχνική του Scaffolding.....	49
3.2.3. Στρατηγική διευκρίνισης Άγνωστων Λέξεων.....	51
3.2.4. Η τεχνική της φωναχτής σκέψης στην ανάγνωση.....	52
3.2.5. Η τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων.....	53
3.2.6. Η αυτό-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης.....	54
3.3. Διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ.....	55

Κεφάλαιο 4ο: Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	57
4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	57
B' ΜΕΡΟΣ	
Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	59
5.1. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	59
5.2. Συμμετέχοντες.....	59
5.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	65
5.4. Ερευνητική διαδικασία.....	67
5.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	67
Κεφάλαιο 6ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	68
6.1. Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.....	68
6.2. Στρατηγικές διδασκαλίας περίληψης.....	75
6.3. Σύγκριση των φιλολόγων γενικής και ειδικής αγωγής (τμήμα ένταξης,παράλληλη στήριξη) στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης.....	82
6.4. Επίδραση φύλου, ηλικίας, διδακτικής εμπειρίας, μεταπτυχιακών σπουδών και επιμόρφωσης στις επιλογές των φιλολόγων.....	90
6.5. Ανάδειξη αποτελεσματικότερης στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης σε παιδιά με ΕΜΔ.....	107
Κεφάλαιο 7ο: Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	109
Κεφάλαιο 8ο: Περιορισμοί της έρευνας.....	113
Κεφάλαιο 9ο: Εκπαιδευτικές εφαρμογές και μελλοντική έρευνα.....	113
Βιβλιογραφία.....	115
Ελληνόγλωσση.....	115
Ξενόγλωσση.....	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	130

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Φύλο».....	60
Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Ηλικία».....	60
Πίνακας 3: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Εργασιακό καθεστώς».....	61
Πίνακας 4: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Διδακτική εμπειρία στη γενική αγωγή».....	61

Πίνακας 5: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή».....	62
Πίνακας 6: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Διδακτική εμπειρία στη γενική τάξη ή σε τμήμα ένταξης».....	62
Πίνακας 7: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Προπτυχιακές σπουδές».....	63
Πίνακας 8: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Μεταπτυχιακές σπουδές».....	64
Πίνακας 9: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή».....	64
Πίνακας 10: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Εργασία το παρόν έτος».....	65
Πίνακας 11: Σύνοψη επεξεργασίας υποθέσεων και στατιστικά αξιοπιστίας.....	67
Πίνακας 12: Στατιστικά αξιοπιστίας για τις μεταβλητές των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.....	68
Πίνακας 12.2: Στατιστικά αξιοπιστίας για τις μεταβλητές των στρατηγικών διδασκαλίας περίληψης.....	68
Πίνακας 13: Στρατηγικές για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε άτομα με ΕΜΔ.....	69
Πίνακας 13.1: Προεπισκόπηση κειμένου-πρόβλεψη.....	70
Πίνακας 13.2: Σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση.....	70
Πίνακας 13.3: Στρατηγική Εντοπισμού λέξεων- Κλειδιών- Δημιουργία Πλαγιότιτλου.....	71
Πίνακας 13.4: Στρατηγικές εύρεσης άγνωστων λέξεων.....	71
Πίνακας 13.5: Περίληψη.....	72
Πίνακας 13.6: Ερωτήσεις Κατανόησης.....	72
Πίνακας 13.7: Τεχνική Scaffolding.....	73
Πίνακας 13.8: Τεχνική της φωναχτής σκέψης στην ανάγνωση.....	73
Πίνακας 13.9: Τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων.....	74
Πίνακας 13.10: Αυτό-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης.....	74
Πίνακας 13.11: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.....	75
Πίνακας 14: Στρατηγικές για τη διδασκαλία της περίληψης σε άτομα με ΕΜΔ.....	75
Πίνακας 14.1: Άμεση διδασκαλία περίληψης.....	77
Πίνακας 14.2: Καθοδηγούμενη Μάθηση.....	77
Πίνακας 14.3: Τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων.....	78

Πίνακας 14.4: Τεχνική της συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά.....	78
Πίνακας 14.5: Ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας.....	78
Πίνακας 14.6: Άσκηση προφορικής περίληψης.....	79
Πίνακας 14.7: Αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου.....	79
Πίνακας 14.8: Αναδιήγηση του κειμένου.....	80
Πίνακας 14.9: Άσκηση πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη.....	80
Πίνακας 14.10: Σύνταξη πλαγιότιτλων.....	81
Πίνακας 14.11: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα στις στρατηγικές διδασκαλίας της περίληψης.....	81
Πίνακας 15: Σύγκριση φιλολόγων στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.....	82
Πίνακας 16: Σύγκριση φιλολόγων στις στρατηγικές διδασκαλίας περίληψης.....	83
Πίνακας 17: Σύγκριση φιλολόγων γενικής τάξης και τμήματος ένταξης στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης.....	84
Πίνακας 18: Σύγκριση φιλολόγων γενικής τάξης και παράλληλης στήριξης στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης.....	87
Πίνακας 19: Επίδραση του φύλου στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.....	90
Πίνακας 19.1: Επίδραση του φύλου στις στρατηγικές της περίληψης.....	92
Πίνακας 19.2: Επίδραση της ηλικίας στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.....	94
Πίνακας 19.3: Επίδραση της ηλικίας στις στρατηγικές της περίληψης.....	96
Πίνακας 19.4: Επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.....	97
Πίνακας 19.5: Επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στις στρατηγικές της περίληψης.....	99
Πίνακας 19.6: Επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.....	101
Πίνακας 19.7: Επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών στις στρατηγικές της περίληψης.....	102
Πίνακας 19.8: Επίδραση της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.....	104
Πίνακας 19.9: Επίδραση της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή στις στρατηγικές της περίληψης.....	105

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 21: Ανάδειξη αποτελεσματικότερης στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης.....	108
Διάγραμμα 22: Ανάδειξη αποτελεσματικότερης στρατηγικής περίληψης.....	108

Περίληψη

Η αναγνωστική κατανόηση είναι σημαντικό στοιχείο της σχολικής ζωής και πρέπει να διδάσκεται αποτελεσματικά, ειδικά για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που βιώνουν προβλήματα κατανόησης παρά την στοχευμένη διδασκαλία. Η χρήση κατάλληλων στρατηγικών είναι απαραίτητη στην προσπάθεια βελτίωσης των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης, για αυτό συναντούμε ποικιλία στρατηγικών. Η περίληψη είναι μια αξιοσημείωτη στρατηγική και επιπλέον αποτελεί μέρος της ύλης του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των στρατηγικών διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης και της περίληψης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες είναι 41 φιλόλογοι της γενικής και ειδικής αγωγής (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη) και η ανάλυση των αποτελεσμάτων του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου έγινε με το πρόγραμμα SPSS. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν πρωτίστως τις ερωτήσεις κατανόησης στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και την τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων για τη διδασκαλία της περίληψης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε διαφοροποίηση στις επιλογές των φιλολόγων γενικής και ειδικής αγωγής, με την πλειοψηφία των φιλολόγων ειδικής αγωγής να επιλέγει περισσότερο ορισμένες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης, από τους φιλόλογους ειδικής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: στρατηγικές, αναγνωστική κατανόηση, περίληψη, φιλόλογοι, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Abstract

Reading comprehension is a very important element of school life and it has to be taught efficiently, especially for students with Special Learning Difficulties, who experience comprehension problems despite targeted teaching. The use of appropriate strategies is essential in the effort to improve reading comprehension skills and that is why we encounter a variety of strategies. Summarization is a remarkable strategy and in addition is part of the course material of the Modern Greek Language in secondary education. The aim of this research is to investigate the teaching strategies of reading comprehension and summarization in students with Special Learning Difficulties. The participants are 41 philologists of general and special education (integration department, parallel support) and the analysis of the results of the improvised questionnaire was done with the SPSS program. The analysis of the data showed that the philologists choose primarily the strategy of comprehension questions in the teaching of reading comprehension and the technique of providing sample notes / diagrams for the summarization instruction. In addition, there was a difference in the choices of general and special education philologists, because the majority of special education philologists chose certain reading comprehension and summary strategies more than the general education philologists.

Keywords: strategies, reading comprehension, summary, philologists, Special Learning Difficulties

Πρόλογος

Φτάνοντας στο τέλος του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών και της διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω πολλές ευχαριστίες στους ανθρώπους που με στήριξαν και με βοήθησαν καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας. Πρώτα από όλους φυσικά, ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Γιαννούλη Βασιλική για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου έδωσε σε όλο αυτό το διάστημα εκπόνησης της εργασίας, καθώς και για τις γνώσεις και τις συμβουλές που μοιράστηκε μαζί μου. Φυσικά, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στην οικογένεια και τους φίλους μου για την αγάπη και την υποστήριξη που μου προσφέρουν διαχρονικά, παρ' όλες τις δυσκολίες και τις προκλήσεις της εποχής μας.

Εισαγωγή

Είναι φανερό ότι η ανάγνωση είναι μια πολύπλευρη δραστηριότητα που έχει ως απώτερο στόχο την κατάκτηση του νοήματος του κειμένου (Παντελιάδου, 2011). Σκοπός της ανάγνωσης δηλαδή, είναι η κατανόηση και το ρήμα «κατανοώ» σημαίνει ότι συλλαμβάνω όχι μόνο τις ρητές, αλλά και τις άρρητες σχέσεις και πληροφορίες που βρίσκονται στο κείμενο. Η κατανόηση επομένως, απαιτεί την ενεργοποίηση ενός συνόλου γνωστικών διεργασιών που χρειάζονται άσκηση (Βάμβουκα, 2012). Επιπλέον, μια επιτυχημένη αναγνωστική κατανόηση απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη, ο οποίος οργανώνει από μόνος του την αναγνωστική διαδικασία. (Aksan & Kisac, 2009).

Πολλά παιδιά και έφηβοι ωστόσο, αποτυγχάνουν να αναπτύξουν ικανοποιητικά επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης (Kendeou et al., 2014), με αποτέλεσμα, ειδικά οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να έχουν αυξημένες πιθανότητες αποτυχίας στο σχολείο (Douglas & Frey, 2015). Υπολογίζεται ότι μόνο το 34% των μαθητών της δευτέρας γυμνασίου στις ΗΠΑ έχει επαρκή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς (U.S. Department of Education, 2013). Στην Ελλάδα, οι δεξιότητες των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση που αξιολογήθηκαν στην έρευνα PISA 2015, βρίσκονται χαμηλότερα από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ, με συνέπεια να κατατάσσεται στην 31η θέση μεταξύ των 35 χωρών (Σοφianoπούλου, Εμβαλωτής, Πίτσια & Καρακολίδης, 2017). Είναι σημαντικό λοιπόν, να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη διδασκαλία της κατανόησης σε όλες τις σχολικές βαθμίδες μέσω διάφορων αποτελεσματικών στρατηγικών.

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις στρατηγικές κατανόησης των κειμένων και

δυσκολεύονται ιδιαίτερα να παρακολουθήσουν την κατανόησή τους καθώς διαβάζουν. (Παντελιάδου, 2011). Συγκεκριμένα, μπορεί να παρουσιάσουν προβλήματα κατανόησης εξαιτίας δυσκολιών μεταξύ άλλων στην κατάλληλη χρήση των προηγούμενων γνώσεων, στην αποκωδικοποίηση και τη φωνολογική ενημερότητα, στο λεξιλόγιο, στις μεταγνωστικές δεξιότητες και στην ευχέρεια (Torgesen, 2004). Η επιλογή και η ανάδειξη λοιπόν, των καταλληλότερων αναγνωστικών πρακτικών είναι ζωτικής σημασίας για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς η αναγνωστική κατανόηση είναι απαραίτητη δεξιότητα για την επιτυχημένη μετάβαση στην ενηλικίωση (Torgesen, 2004).

Στη βιβλιογραφία συναντούμε πληθώρα στρατηγικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης γενικά σε “δύσκολους” αναγνώστες, αλλά και πιο συγκεκριμένα σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η δημιουργία πλαγιότιτλου, η εύρεση άγνωστων λέξεων, οι Λέξεις-Κλειδιά, η σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση και οι ερωτήσεις κατανόησης είναι μερικές από αυτές. Η περίληψη επίσης, κατέχει σημαντική θέση ανάμεσα στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης (Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003), αλλά και γενικά στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας, αν λάβουμε υπόψη και την αξία που έχει στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Βάσει αυτών λοιπόν, δημιουργήθηκε η ανάγκη διερεύνησης των στρατηγικών που επιλέγουν περισσότερο οι φιλόλογοι γενικής και ειδικής αγωγής (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη) για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της περίληψης σε μαθητές γυμνασίου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς μια αντίστοιχη έρευνα δεν έχει πραγματοποιηθεί στο παρελθόν.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τη θεωρητική ανασκόπηση γύρω από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, την

αναγνωστική κατανόηση και της περίληψη, δίνοντας έμφαση στις διδακτικές στρατηγικές. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την πραγμάτωση της ερευνητικής διαδικασίας, την ανάλυση των αποτελεσμάτων, καθώς και τον σχολιασμό αυτών. Τέλος, βρίσκουμε τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας, τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις της, αλλά και τις μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις σχετικά με το θέμα.

Α' ΜΕΡΟΣ

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας - Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Κεφάλαιο 1ο: Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/ειδικές μαθησιακές διαταραχές

1.1. Ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες / διαταραχές

Οι όροι των “Μαθησιακών Δυσκολιών/Διαταραχών” (ΜΔ) ή “Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών/Διαταραχών” (ΕΜΔ) συχνά δέχονται ιδιαίτερη κριτική και προκαλούν σύγχυση (Torgesen, 2004). Γενικά, έχουν υπάρξει δυσκολίες στον ορισμό των Μαθησιακών Διαταραχών και η αντιπαράθεση βρίσκονταν πάντα γύρω από τον τρόπο λειτουργίας του ορισμού (Swanson, Harris & Graham, 2014). Στην περίπτωση των “Μαθησιακών Δυσκολιών”, ενώ ο όρος αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004). Στις ΗΠΑ χρησιμοποιείται περισσότερο ο όρος Μαθησιακές Διαταραχές, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία οι όροι των ΜΔ και των ΕΜΔ είναι διαφορετικοί (Βασιλειάδης, 2013). Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βλέπουμε να γίνεται χρήση αμφότερων. Συγκεκριμένα, ο όρος των «Μαθησιακών Δυσκολιών» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1963 από τον Samuel Kirk κατά τη Διάσκεψη έρευνας των παιδιών με ειδικές ανάγκες αντίληψης (Heward, 2011). Αυτή η ομιλία οδήγησε στην εγκαθίδρυση της Ένωσης για Παιδιά με Μαθησιακές Διαταραχές (ACLD) που αντιπροσωπεύει τις επίσημες αρχές του πεδίου των ΜΔ ως κοινωνική, πολιτική και εκπαιδευτική κίνηση (Torgesen, 2004).

Ακολούθως, το 1975 οι ΜΔ συμπεριελήφθησαν ως κατηγορία ειδικής αγωγής στη Νομοθετική Πράξη για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες

(Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) (Heward, 2011). Σύμφωνα με τον ορισμό της Εθνικής Μεικτής Επιτροπής για τις ΜΔ (NJCLD, 2016):

«Οι μαθησιακές διαταραχές είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα δυσκολιών, οι οποίες εκδηλώνονται με τη μορφή σημαντικών δυσκολιών στην κατάκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, λογικής ή μαθηματικών. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να είναι παρούσες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στην κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές διαταραχές, αλλά δεν συνιστούν μαθησιακές διαταραχές. Παρόλο που οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συμβαίνουν ταυτόχρονα με άλλες αναπηρίες (όπως η αισθητηριακή αναπηρία, η νοητική υστέρηση, η συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (όπως οι πολιτισμικές και γλωσσολογικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία), αυτές δεν είναι το αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών».

Παράλληλα, στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ο ορισμός των ΕΜΔ περιλαμβάνει δυσκολίες στην εκμάθηση και τη χρήση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, οι οποίες εκδηλώνονται με την παρουσία τουλάχιστον ενός από τα παρακάτω κριτήρια που υπάρχουν για τουλάχιστον έξι μήνες:

1. Ανακριβής ή αργή και γεμάτη προσπάθεια ανάγνωση π.χ. διαβάζει μεμονωμένες λέξεις δυνατά λανθασμένα ή αργά και διστακτικά, συχνά μαντεύει λέξεις, δυσκολία να ακουστούν οι λέξεις

2. Δυσκολία κατανόησης του νοήματος αυτών που διαβάζει π.χ. ίσως διαβάζει το κείμενο με ακρίβεια αλλά δεν καταλαβαίνει την πρόταση, τις σχέσεις, τα συμπεράσματα ή τα βαθύτερα νοήματα αυτών που διαβάζει
3. Δυσκολίες στον συλλαβισμό π.χ. ίσως προσθέτει, παραλείπει ή αντικαθιστά φωνήεντα ή σύμφωνα
4. Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση π.χ. κάνει πολλαπλά σφάλματα στη γραμματική ή τα σημεία στίξης μεταξύ των προτάσεων, έχει φτωχή οργάνωση παραγράφου, η γραπτή έκφραση ιδεών στερείται σαφήνειας
5. Δυσκολίες σχετικά με την αίσθηση των αριθμών, τα αριθμητικά γεγονότα ή τον υπολογισμό π.χ. έχει ελλιπή κατανόηση των αριθμών, του μεγέθους τους και των σχέσεων, μετράει στα δάχτυλα για να προσθέσει μονοψήφιους αριθμούς αντί να ανακαλέσει το μαθηματικό γεγονός όπως οι συνομήλικοί του, χάνεται στη μέση του αριθμητικού υπολογισμού και ενδέχεται να αλλάξει τις διαδικασίες
6. Δυσκολίες στη μαθηματική συλλογιστική π.χ. έχει σοβαρή δυσκολία στην εφαρμογή μαθηματικών εννοιών, δεδομένων ή διαδικασιών στην επίλυση ποσοτικών προβλημάτων

Οι ακαδημαϊκές δεξιότητες που επηρεάζονται λόγω των ΕΜΔ βρίσκονται ουσιαστικά και ποσοτικά σε χαμηλότερο επίπεδο από τις προσδοκώμενες βάσει της ηλικίας του ατόμου, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται σημαντικά και οι επαγγελματικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις, καθώς και οι δραστηριότητες της καθημερινότητας. Επιπλέον, σύμφωνα με το DSM-V, οι μαθησιακές δυσκολίες του ατόμου ξεκινούν κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, ωστόσο μπορεί να εκδηλωθούν πλήρως όταν οι απαιτήσεις των συγκεκριμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων υπερβούν τις περιορισμένες ικανότητες του ατόμου. Όσον αφορά τη σοβαρότητα των ΕΜΔ, διακρίνονται οι εξής κατηγορίες:

- **Ήπια:** υπάρχουν ορισμένες δυσκολίες στην εκμάθηση δεξιοτήτων σε έναν ή περισσότερους ακαδημαϊκούς τομείς, αλλά ήπιας σοβαρότητας και το άτομο είναι ικανό να λειτουργεί καλά, όταν του παρέχονται τα κατάλληλα μέσα ή υπηρεσίες υποστήριξης, ειδικά κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων
- **Μέτρια:** υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση δεξιοτήτων σε έναν ή περισσότερους ακαδημαϊκούς τομείς και το άτομο δεν μπορεί να αποκτήσει επάρκεια χωρίς κάποια διαστήματα έντονης και εξειδικευμένης διδασκαλίας στη διάρκεια των σχολικών χρόνων
- **Σοβαρή:** υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση δεξιοτήτων που αφορούν σημαντικούς ακαδημαϊκούς τομείς, με αποτέλεσμα το άτομο να αδυνατεί μάθει αυτές τις δεξιότητες χωρίς συνεχή κι έντονη εξατομικευμένη διδασκαλία για το μεγαλύτερο διάστημα των σχολικών χρόνων

Γενικά, ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας πολυσυλλεκτικός όρος που μπορεί να αναφέρεται σε πολύ διαφορετικές συνθήκες, με αποτέλεσμα να συναντούμε τις εξής βασικές κατηγορίες Μαθησιακών Δυσκολιών (Παντελιάδου et al., 2004):

1. Εξελικτικές δυσκολίες λόγου και ομιλίας: περιλαμβάνονται προβλήματα άρθρωσης, παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου
2. Εξελικτικές δυσκολίες ακαδημαϊκής επίδοσης: περιλαμβάνονται οι ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες, οι δυσκολίες γραφής και οι δυσκολίες στα μαθηματικά
3. Άλλες δυσκολίες: ένα παράδειγμα είναι οι οπτικο-κινητικές διαταραχές που επηρεάζουν τη μάθηση, αλλά δεν εμπίπτουν ακριβώς σε μία από τις παραπάνω υποκατηγορίες

Τέλος, στο ICD-10, δηλαδή τη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νοσημάτων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας, οι ΕΜΔ αναφέρονται ως «Ειδικές αναπτυξιακές

διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων» και η ταξινόμηση περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες: ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων, ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων, αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων μη καθοριζόμενη και ειδική διαταραχή του συλλαβισμού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

1.2. Κατηγορίες

1.2.1. Διαταραχή της Ανάγνωσης

Η Διαταραχή της Ανάγνωσης αποτελεί ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης, ενώ οι σχολικές επιδόσεις του μαθητή δεν είναι ανάλογες των νοητικών του ικανοτήτων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002). Η νοημοσύνη ενός δυσλεκτικού μαθητή είναι κατά βάση φυσιολογική ή μπορεί να είναι και πάνω από τον μέσο όρο (Μέττα & Σκορδιαλιός, 2018). Η δυσλεξία δηλαδή δεν σχετίζεται με τη νοητική καθυστέρηση (Βλάχος, 2010). Ειδικότερα, η δυσλεξία είναι ένας εναλλακτικός όρος που χρησιμοποιείται για ένα πρότυπο μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από προβλήματα στην ακρίβεια ή την ευχέρεια αναγνώρισης λέξεων, τη φτωχή αποκωδικοποίηση και τις μειωμένες ικανότητες συλλαβισμού (DSM-V, 2013). Δευτερεύοντα χαρακτηριστικά μπορεί να είναι τα προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και η μειωμένη αναγνωστική εμπειρία, τα οποία είναι πιθανό να εμποδίσουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και τις βασικές γνώσεις. (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Είναι γεγονός ότι η δυσλεξία αποτελεί την πιο μελετημένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Η διαταραχή της ανάγνωσης φαίνεται να αφορά το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με ΕΜΔ (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002) και γίνεται περισσότερο εμφανής

στα αγόρια παρά στα κορίτσια με αναλογία 4 προς 1 (Βασιλειάδης, 2013). Βέβαια, παρόλο που σε ποσοστό 60%-80% η διάγνωση αυτής της διαταραχής αναφέρεται σε αγόρια, κάποιες φορές η συχνότητά της είναι ίδια, τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, και αυτή η διαφορά εμφανίζεται καθώς τα αγόρια παραπέμπονται συχνότερα για ψυχολογική εκτίμηση, εξαιτίας της διασπαστικής συμπεριφοράς σε συνδυασμό με τις Διαταραχές της Μάθησης (Βασιλειάδης, 2013).

Η δυσλεξία υπάρχει σε όλους τους πολιτισμούς που έχουν γραπτή γλώσσα και χαρακτηρίζεται, σύμφωνα με την ακριβή ετυμολογία της λέξης, από ανεπαρκείς ικανότητες συλλαβισμού και αποκωδικοποίησης (Lyon et al., 2003). Ειδικότερα, η φωνολογική δυσλεξία, παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Βασιλειάδης, 2013):

1. Αδυναμία διάκρισης φθόγγων και ακουστικής σύλληψης

Τα δυσλεκτικά άτομα δεν μπορούν να διακρίνουν, να συλλάβουν ακουστικά τις λεπτές αποχρώσεις των φθόγγων και δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τους φθόγγους που έχουν την ίδια οξύτητα (β - θ, δ - θ) ή που μοιάζουν ηχητικά (α-ο, ο-ου). Επιπλέον, πολλές φορές παραλείπουν το τελικό -ς και δεν ακούν τη διαφορά στον τονισμό των λέξεων, (γνωρίζω – χαρίζω). Αυτές οι δυσκολίες έχουν αρνητική επίπτωση στην αναγνωστική ικανότητα του μαθητή και οδηγούν σε προβλήματα που αφορούν την ανάλυση και σύνθεση των λέξεων. Εκτός από τις καταλήξεις, τα δυσλεκτικά άτομα δυσκολεύονται να συλλάβουν και να συγκρατούν τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις (γ-κγ-γγ, γ-γκ, τ-δ, ζ-τζ, τζ-τα κ.α) (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

2. Αδυναμία αντίληψης, μνήμης και παρατηρητικότητας των μορφών

Η ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης οδηγεί στην ανάπτυξη της οπτικής διαφοροποίησης, δηλαδή μπορούμε να αναγνωρίζουμε τις οπτικές λεπτομέρειες

ανάμεσα στα σχήματα, τις μορφές και τα σύμβολα (Καραπέτσας, Ζυγούρης, Χουλιάρα & Παπουτσή, 2013) . Στα δυσλεκτικά άτομα αυτό δεν ισχύει, αντιθέτως γίνεται λόγος για οπτική δυσλεξία. Δεν μπορούν να θυμηθούν δηλαδή, τις λεπτές διαφορές μεταξύ μερικών γραμμάτων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων. Μεγάλη δυσκολία διαφαίνεται στους φθόγγους οι οποίοι μοιάζουν μεταξύ τους και συγχέει γράμματα όπως α-ο, δ-θ κ.α. (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Επιπλέον, δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να συγκρατήσουν την ολική «εικόνα» των λέξεων οι οποίες είναι όμοιες για παράδειγμα, προσβάλλω-προσβολή, προβάλλω-προβολή. Επίσης, παρουσιάζουν καθρεπτική γραφή ή ανάγνωση (Μέττα & Σκορδιαλιός, 2018), δηλαδή γράφουν τις λέξεις από δεξιά προς τα αριστερά και διαβάζουν -χα- αντί για -αχ-.

Σχετικά με την αδυναμία παρατηρητικότητας των μορφών, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως υπάρχει δυσκολία συγκράτησης στη μνήμη όσα σχετίζονται με τη μορφή γεωγραφικών διαμερισμάτων, χωρών, χερσονήσων, ηπείρων, βουνών, ποταμών. Για τον ίδιο λόγο μπερδεύουν τους αριθμούς που είναι όμοιοι (είτε διψήφιοι είτε μονοψήφιοι), όπως: 7-1, 5-3, 23-32, κ.α. Επίσης, υπάρχει σύγχυση και με τα μαθηματικά σύμβολα των αριθμητικών πράξεων: με το συν, το πλην, το επί και το δια (Καραπέτσας et al., 2013).

Τα δυσλεκτικά άτομα, επίσης, δυσκολεύονται στην απομνημόνευση των προτάσεων (Τζιβινίκου, 2015). Κάθε φορά που καλούνται να διαβάσουν ή να γράψουν μια λέξη ή πρόταση αντιδρούν σαν τη βλέπουν για πρώτη φορά, παρόλο που την έχουν διαβάσει ή / και γράψει αρκετές φορές. Επιπλέον, ο δυσλεκτικός μαθητής δεν μπορεί να αναλύσει και να συνθέσει τη πρόταση σε συλλαβές ή φθόγγους, ή να τη γράψει και να τη διαβάσει σωστά (Μέττα & Σκορδιαλιός, 2018). Επίσης, δυσκολεύεται στον ορισμό του ρήματος, στη σύνταξη, στον ορισμό του υποκειμένου,

του αντικειμένου και των προσδιορισμών και στους χρόνους του ρήματος. Συναντά δυσκολίες στον ορισμό του είδους της πρότασης (για παράδειγμα τελική ή αναφορική και άλλα), στο να διακρίνει στην πρόταση το ουσιαστικό, το ρήμα, το επίθετο και να ονομάσει τα μέρη του λόγου.

Παράλληλα, δυσκολεύεται στη χρήση των συνδέσμων με αποτέλεσμα, τις περισσότερες φορές, να σχηματίζει φτωχές και μικρές προτάσεις, χωρίς πολύπλοκα νοήματα. Αξίζει να αναφερθεί πως σπάνια αυτό το άτομο έχει, συγχρόνως, αδυναμία στην οπτική διαφοροποίηση-αντίληψη και στην ακουστική διάκριση, και αν κάποια φορά συμβεί αυτό δεν είναι ποτέ στον ίδιο βαθμό βαρύτητας (Καραπέτσας, et al., 2013).

3. Αδυναμία ανάγνωσης και κατανόησης

Συχνά οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν αδυναμία κατανόησης και ανάγνωσης του κειμένου. Ειδικότερα, ενδέχεται να έχουν διακοπτόμενη ή/και συλλαβική ανάγνωση, καθώς και δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων, στην ευχέρεια και τον ρυθμό (Τζιβινίκου, 2015·Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο μαθητής προσπαθεί να διακρίνει οπτικά ή ακουστικά τα γράμματα, τις συλλαβές και τις λέξεις, με συνέπεια να χάνει το νόημα όλων όσων διαβάζει, γιατί εστιάζει στην αναγνώριση των λέξεων. Με άλλα λόγια, η αναγνώριση και η κατανόηση των λέξεων γίνονται παράλληλα, χωρίς να υπάρχει αυτοματοποίηση και διεπαφή (Βασιλειάδης, 2013). Επίσης, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν προβλήματα τονισμού, χρωματισμού και στίξης, καθώς κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο δυσλεκτικός μαθητής μπερδεύεται και δεν γνωρίζει πού ακριβώς τονίζεται η λέξη που διαβάζει. (Βασιλειάδης, 2013· Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

4. Δυσκολίες και αστάθεια στον προσανατολισμό στο χρόνο και χώρο, αδυναμία στη μορφή, στη θέση και στις "αυθαίρετες" σειροθετήσεις

Τα δυσλεκτικά άτομα δυσκολεύονται στον προσανατολισμό, στον χώρο και στον χρόνο, καθώς επίσης και να διακρίνουν τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα και τις προμαθηματικές έννοιες (δεξιά-αριστερά). Έχουν δηλαδή εμφανείς τοπογραφικές διαταραχές, αδεξιότητα, συνκινήσιες και πιθανώς δυσχρονικές διαταραχές (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Επιπλέον, δυσκολεύονται στις «αυθαίρετες» σειροθετήσεις (όπως, ημέρες της εβδομάδας, μήνες) και στη σειριοθέτηση των αριθμών και στην αναγνώρισή τους (Βασιλειάδης, 2013). Μερικά ακόμα χαρακτηριστικά είναι η σύγχυση στα κλάσματα (συγχέουν τον πάνω με τον κάτω όρο - στη διάκριση του αριθμητή από τον παρανομαστή) και η ανεπαρκής μετατροπή κάθε είδους μέτρησης χρονικής διάρκειας, ποσότητας, διαστήματος σε μεγαλύτερη ή μικρότερη μονάδα. Τέλος, υπάρχει πρόβλημα στη χρήση και μεταφορά νομοτελειών και κανόνων γενικής εφαρμογής όπως είναι οι εξισώσεις ή σε προβλήματα Βιολογίας, Φυσικής, Χημείας και στις αναλογίες (Βασιλειάδης, 2013).

1.2.2. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης / γραφής

Μια άλλη κατηγορία ΕΜΔ είναι αυτή της γραπτής έκφρασης ή δυσγραφίας. Τα άτομα με δυσγραφία έχουν κατά κύριο λόγο έναν συνδυασμό δυσκολιών στις ικανότητές τους με την γραπτή έκφραση. Αυτό αποδεικνύεται από τα λάθη στη στίξη στο πλαίσιο των προτάσεών τους, τα πολλαπλά ορθογραφικά λάθη, τα γραμματικά λάθη, και τη φτωχή οργάνωση και καλλιγραφία της παραγράφου. Πολλοί οργανισμοί έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο «δυσγραφία» για να αναφερθούν σε όλες τις διαταραχές της γραπτής έκφρασης. (Τζιβινίκου, 2015).

Τα ζητήματα που μπορεί να προκληθούν σε ένα άτομο με δυσγραφία είναι πιθανόν να περιλαμβάνουν τη δυσκολία στη σύνθεση του κειμένου, τη μη συνεπή διατήρηση κενών ανάμεσα στις λέξεις, τη φτωχή χωρική οργάνωση στο χαρτί, τη δυσανάγνωστη γραφή και τη δυσκολία στη ταυτόχρονη σκέψη και γραφή. Συμπτώματα της δυσγραφίας μπορεί να αποτελούν η δυσκολία καταγραφής σκέψεων σε μια λογική ακολουθία, η γρήγορη απώλεια ενέργειας και ενδιαφέροντος καθώς το άτομο γράφει, τα προβλήματα με την καταγραφή ιδεών, η απέχθεια για τη γραφή και το σχέδιο και η παράλειψη ολόκληρων λέξεων ή τμημάτων λέξεων (First, France & Pincus, 2004).

Ειδικότερα, ο τυπικός μαθητής με ΕΜΔ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εκφράζεται γραπτά έχοντας χαρακτηριστικά όπως είναι ο περιορισμένος έλεγχος των στρατηγικών που θα χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια της συγγραφικής διαδικασίας, ο συνήθως άσχημος γραφικός χαρακτήρας, η γραφή εκτός γραμμών, η καταστρατήγηση των περιθωρίων, οι απλοϊκές και σύντομες προτάσεις, η απουσία πρόλογου/επίλογου, η μικρή έκταση του κειμένου και η δυσκολία στο να αποφασίσουν για το τι θα γράψουν. Επιπλέον, γίνονται ελάχιστες διορθώσεις επί της ουσίας, στο γραπτό κυριαρχεί η παρατακτική σύνδεση και κατά βάση χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο από όσο οι ώριμοι συγγραφείς (Παντελιάδου et al., 2004).

1.2.3. Διαταραχή των Μαθηματικών

Η επόμενη κατηγορία ΕΜΔ είναι η Διαταραχή των Μαθηματικών. Ειδικότερα, η Διαταραχή των Μαθηματικών ή διαφορετικά η Δυσαριθμησία περιλαμβάνει δυσκολίες που σχετίζονται με τη συγκράτηση μαθηματικών πληροφοριών και την κατανόηση του πώς οργανώνονται τα προβλήματα στο πλαίσιο της σελίδας και την εκμάθηση μαθηματικών εννοιών (για παράδειγμα ποσότητα, χρόνος) (Τζιβινίκου, 2015). Στο

DSM-V, η Δυσαριθμησία αναφέρεται ως ένας εναλλακτικός όρος που χρησιμοποιείται για ένα πρότυπο δυσκολιών που χαρακτηρίζονται από προβλήματα στην επεξεργασία αριθμητικών πληροφοριών, στην εκμάθηση αριθμητικών δεδομένων και στην πραγματοποίηση υπολογισμών με ακρίβεια ή ευχέρεια. Η δυσαριθμησία κυμαίνεται στο 3-6,5% του σχολικού πληθυσμού και συναντάται το ίδιο σε αγόρια και κορίτσια, παρόλο που στις ΜΔ ο αριθμός των αγοριών είναι μεγαλύτερος (Shalev, 2004). Πολλές φορές, τα άτομα με δυσαριθμησία έχουν φτωχή «αίσθηση των αριθμών». Επίσης, μπορεί να δυσκολεύονται στην αποστήθιση και την οργάνωση των αριθμών, να έχουν φτωχή κατανόηση των μαθηματικών συμβόλων, να έχουν δυσκολία στο να πουν την ώρα ή να δυσκολεύονται με τις μετρήσεις. Τα χαρακτηριστικά αυτής της μαθησιακής δυσκολίας είναι (Τζιβινίκου, 2015):

- προβλήματα με αριθμητικές έννοιες, όπως τις γραμμές αριθμών, τα κλάσματα τους αρνητικούς και τους θετικούς αριθμούς
- δυσκολία κατανόησης της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων
- δυσκολίες στις χρηματικές συναλλαγές
- δυσκολίες με τις εκφωνήσεις των μαθηματικών προβλημάτων
- δυσκολία αναγνώρισης λογικών ακολουθιών πληροφοριών (όπως σε μαθηματικά προβλήματα)
- δυσκολία λεκτικής περιγραφής των μαθηματικών διαδικασιών
- δυσκολία στην οργάνωση και τάξη καθώς επεξεργάζονται τα μαθηματικά προβλήματα στο χαρτί
- δυσκολία στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και στις νοητικές μαθηματικές στρατηγικές
- δυσκολία στην εκμάθηση αριθμητικών δεδομένων, τη μέτρηση και τον υπολογισμό μαθηματικών πράξεων.

Οι έφηβοι με ΕΜΔ μπορεί επιπλέον να δυσκολεύονται να μάθουν τα συστήματα των απόλυτων και τακτικών αριθμών και να μην κατανοούν τη διευθέτηση των αριθμών στη σελίδα (Παντελιάδου et al., 2004).

Κεφάλαιο 2ο: Ανάγνωση/αναγνωστική κατανόηση

2.1. Αναγνωστική κατανόηση

Κάθε αναγνώστης επιθυμεί να κατανοεί το περιεχόμενο του κειμένου που διαβάζει (Gajria, Jitendra, Sood & Sacks, 2007). Η ικανότητα του ατόμου να ανασύρει το σημασιολογικό περιεχόμενο του γραπτού λόγου (φράσης, λέξης ή κειμένου) που διαβάζει (να κατανοεί αυτό που διαβάζει και όχι απλά να αποκωδικοποιεί αυτό που διαβάζει) ονομάζεται «αναγνωστική κατανόηση» (Πόρποδας, 2002). Συνεπώς, ο αναγνώστης για να κατανοήσει μια πρόταση πρέπει να επεξεργαστεί οπτικά τα γράμματα, να αναγνωρίσει τις φωνολογικές, ορθογραφικές και σημασιολογικές αναπαραστάσεις και να συνδέσει τις παραστάσεις στη διαμόρφωση του υποκείμενου νοήματος της πρότασης. Παρόμοια, για να κατανοήσει ένα ολόκληρο κείμενο πρέπει να συνδέσει και να επεξεργαστεί μεμονωμένες μονάδες που θα οδηγήσουν στην κατασκευή μιας συνεκτικής νοητικής αναπαράστασης του κειμένου (Kendeou, van den Broek, Helder & Karlsson, 2014).

Η κατανόηση είναι μια νοητική δραστηριότητα δόμησης νοήματος που ασκείται σε όλα τα επίπεδα έκφρασης (προφορικός λόγος, γραπτός λόγος, εικονικός) (Βάμβουκα, 2012). Η γλωσσική κατανόηση ειδικά, είναι σύνθετη νοητική πράξη, καθώς περιλαμβάνει τόσο την επεξεργασία, του γλωσσικού κώδικα, όσο και την επεξεργασία του περιεχομένου (Βάμβουκα, 2012). Παράλληλα, η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μια πολύ σύνθετη διαδικασία, η οποία εμπλέκει αρκετές

διεργασίες, οργανωμένες με ιεραρχικό τρόπο. Συγκεκριμένα, η κατηγοριοποίησή τους έχει ως εξής (Giasson, 2014):

1. Διεργασίες κατανόησης μιας πληροφορίας σε επίπεδο λέξεων, φράσεων και η φωνολογική τους εκφορά (μικροδιαδικασίες)
2. Διεργασίες εντοπισμού των κειμενικών δεικτών που επιτυγχάνουν τη συνοχή των προτάσεων/φράσεων του κειμένου (διαδικασίες ένταξης)
3. Διεργασίες εύρεσης των κεντρικών ιδεών και περίληψης του κειμένου (μακροδιαδικασίες)
4. Διεργασίες συναγωγής συμπερασμών, διατύπωσης υποθέσεων, στοχασμού και ένταξης νέας γνώσης στις προϋπάρχουσες (διαδικασίες επεξεργασίας)
5. Μεταγνωστικές διεργασίες για μελλοντική χρήση των νέων γνώσεων ή δεξιοτήτων.

Είναι κοινώς αποδεκτό πως σε ένα κείμενο υπάρχουν διάφορα και διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης. Βιβλιογραφικά αναφέρεται η «δηλωτική» κατανόηση στο πρώτο επίπεδο, η «συνυποδηλωτική» κατανόηση στο δεύτερο και τέλος η «κριτική κατανόηση» στο τρίτο (Liu, 2010). Ειδικότερα, η δηλωτική κατανόηση αφορά την αναγνώριση πληροφοριών που εκφράζονται με σαφήνεια μέσα στο κείμενο και σχετίζεται με την ικανότητα του αναγνώστη να βρίσκει μέσα στο κείμενο την κεντρική ιδέα και τις σημαντικές λεπτομέρειες, να προσέχει τη σειρά των γεγονότων και να απαντά σε συγκεκριμένες ερωτήσεις (Παντελιάδου, 2011).

Από την άλλη μεριά, η συνυποδηλωτική κατανόηση αναφέρεται σε ένα πλαίσιο όπου οι αναγνώστες είναι σημαντικό να κάνουν την υπέρβαση πέραν του κειμένου - εκτός από αυτό που γράφεται στο κείμενο - έτσι ώστε να καταλάβουν τα βαθύτερα και «κρυφά» νοήματά του. Για να γίνει αυτό χρειάζεται να διαβάζουν με προσοχή το κείμενο, αναλυτικοσυνθετικά και να είναι σε θέση να συγκρίνουν τα όποια νοήματα

βγαίνουν από το κείμενο (Liu, 2010). Σε αυτή τη μορφή δηλαδή αναγνωστικής κατανόησης υπάρχει μια σχέση αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο, καθώς ο επιτυχημένος αναγνώστης κάνει υποθέσεις πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σχετικά με την εξέλιξη της ιστορίας και στηριζόμενος στη διαίσθησή του, την προσωπική εμπειρία και τις πληροφορίες του κειμένου (Παντελιάδου, 2011).

Η κριτική κατανόηση υφίσταται όταν ο αναγνώστης έχει κατακτήσει τις πληροφορίες και τις ιδέες του κειμένου και είναι σε θέση να τις αξιολογήσει. Σε ένα τέτοιο επίπεδο, ο αναγνώστης μπορεί να κρίνει την ακρίβεια των πληροφοριών εντός κειμένου και να διαχωρίσει τα γεγονότα από τις απόψεις του συγγραφέα (Liu, 2010· Mohamad, 1999). Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης προχωρά στη διατύπωση κρίσεων αναφορικά με το αν η ιστορία είναι πραγματική ή φανταστική, καθώς και για τις προθέσεις του συγγραφέα (Παντελιάδου, 2011).

Βέβαια, για να επιτευχθεί η αναγνωστική κατανόηση, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά από τον αναγνώστη οι ανώτερες αναγνωστικές δεξιότητες, όπως είναι η οργάνωση και η σύμπτυξη των σημασιολογικών σημείων και η συσχέτιση των γνώσεων με τις καινούργιες πληροφορίες. Επίσης, θα πρέπει να έχει βασικές αναγνωστικές δεξιότητες (πλούσιο λεξιλόγιο, ακριβή και ευχερή αποκωδικοποίηση) (Kamil, Borman, Dole, Kral, Salinger, & Torgesen, 2008).

Η χρήση των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων από τον αναγνώστη αποτελεί τις χαμηλού επιπέδου διεργασίες της αναγνωστικής κατανόησης. Θα πρέπει να δοκιμαστούν και οι λεγόμενες διεργασίες υψηλού επιπέδου από τον αναγνώστη όπως είναι η εννοιολογική κατανόηση και η συναγωγή νοήματος (Kintsch, 1998). Επίσης, θα πρέπει να μπορέσει να δομήσει την εικόνα της μακροδομής του κειμένου που διαβάζει. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τους Gajria, Jitendra, Sood, & Sacks, (2007) υπάρχει πιθανότητα ένα άτομο ακόμα κι αν διαθέτει ικανοποιητική ευχέρεια,

να βρεθεί αντιμέτωπο με προβλήματα στην κατανόηση των κειμένων, καθώς η κατοχή ενός καλού επιπέδου αποκωδικοποίησης δεν αρκεί για να καταλαβαίνει ο μαθητής ένα κείμενο (Βάμβουκα, 2012).

Ειδικότερα, τα προβλήματα των μαθητών με ΕΜΔ στην αναγνωστική κατανόηση είναι (Παντελιάδου et al., 2004):

- Ελλείμματα μεταγνωστικής γνώσης, χωρίς επίγνωση των μεταβλητών που αλληλεπιδρούν κατά την ανάγνωση
- Δυσκολία στον εντοπισμό κύριων ιδεών και στην αναγνώριση της σημασίας τους στο νόημα του κειμένου
- Αγνόηση κειμενικών χαρακτηριστικών όπως η επικεφαλίδα κι άλλοι τίτλοι, καθώς και της γενικής οργάνωσης του κειμένου
- Δυσκολία παρακολούθησης των νοημάτων του κειμένου, με αποτέλεσμα να συνεχίζουν την ανάγνωση ακόμη κι αν δεν έχουν καταλάβει τα νοήματα μιας παραγράφου.

Ένα ακόμη καθοριστικό στοιχείο αναγνωστικής κατανόησης είναι η προϋπάρχουσα γνώση, πάνω στην οποία δομείται η νοητική αναπαράσταση των προτάσεων. Έπειτα, ακολουθούν οι διαδικασίες συσχέτισης και σύγκρισης που ολοκληρώνουν τη νοητική αναπαράσταση του κειμένου από τον αναγνώστη. Ο ίδιος, με τη χρήση των «γνωστικών σκαλωσιών» είναι πιθανόν να απορρίψει ή να εγκαταστήσει ή ακόμα και να ενσωματώσει μια καινούργια γνωστική δομή στη γνωστική του βάση, σύμφωνα πάντα με το τι γνώριζε ή όχι πρωτύτερα για το θέμα, το οποίο διάβασε (Rouet & Eme, 2002).

Παράλληλα, είναι σημαντικό στην αναγνωστική κατανόηση να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη η μνήμη εργασίας, καθώς και τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των αναγνωστών (Andreassen & Bråten, 2011). Η μνήμη εργασίας, στο πλαίσιο της

διαδικασίας της ανάγνωσης κειμένου, κρατάει την ουσία της πληροφορίας - μία ή δύο προτάσεις - και διαμορφώνει τη νοητική αναπαράσταση του κειμένου (το νοητικό μοντέλο). Η ουσία της κατανόησης σχετίζεται άμεσα με την ολοκλήρωση της πληροφορίας, η οποία προκύπτει από το κείμενο, γεγονός που είναι αδύνατον να πραγματοποιηθεί χωρίς την επαρκή λειτουργικότητα της μνήμης εργασίας (Cain & Oakhill, 2006). Η αδυναμία στη μνήμη εργασίας οδηγεί σε ανεπαρκή παραγωγή συμπερασμών και αποτυχία ελέγχου της κατανόησης (Kendeou et al., 2014).

Αναφορικά με τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, όπως είναι η ευχαρίστηση για ανάγνωση και οι αμοιβές/έπαινοι, βλέπουμε ότι έχουν άμεση σχέση με την αναγνωστική κατανόηση. Με άλλα λόγια, το κίνητρο είναι το κλειδί στην εξέλιξη της ανάγνωσης στο άτομο (Andreassen & Bråten, 2011).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως κάποιιοι παράγοντες όπως είναι το λεξιλόγιο, ο λεκτικός δείκτης νοημοσύνης, η μεταγνωστική παρακολούθηση, η γνώση της δομής του κειμένου και η μνήμη εργασίας είναι λόγοι επιρροής της κατανόησης (περισσότερο από τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης) (Oakhill, Cain & Bryant, 2003). Το έλλειμμα σε αυτούς τους τομείς διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση ατόμων με ΕΜΔ στο γυμνάσιο, εξαιτίας της μεγαλύτερης σε όγκο και θεματικές ενότητες ύλης σε σχέση με τα άτομα μικρότερων τάξεων (Schoenbach, Greenleaf, & Murphy, 2012). Στο γυμνάσιο δηλαδή, πολλά κείμενα των διδακτικών εγχειριδίων είναι δύσκολα δημιουργώντας «εμπόδια» στους μαθητές με χαμηλότερο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης (Edmonds, Vaughn, Wexler, Reutebuch, Cable, Klingler- Tackett, & Schnakenberg, 2009).

2.1.1. Αναγνωστική Ευχέρεια

Στο πλαίσιο της μελέτης και διερεύνησης των ΕΜΔ έχει παρατηρηθεί πως σπουδαίος παράγοντας αναγνωστικής δυσκολίας είναι η ταχύτητα της ανάγνωσης. Οι μαθητές με ΕΜΔ δηλαδή, δυσκολεύονται να εκτελέσουν με επιτυχία τις διαδικασίες που συγκροτούν την ευχερή ανάγνωση (Παντελιάδου, 2011). Ειδικότερα, με τον όρο «αναγνωστική ευχέρεια» ονομάζουμε τον συνδυασμό ταχύτητας και ακρίβειας της ανάγνωσης. Ουσιαστικά είναι η ικανότητα ενός ατόμου να διαβάζει ένα κείμενο με ταχύτητα, κατάλληλη έκφραση και ακρίβεια (Beach & O' Connor, 2014). Η σπουδαιότητα της αναγνωστικής ευχέρειας έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί «διαμεσολαβητή» ανάμεσα στην κατανόηση και την αναγνώριση της λέξης (Martin, Elfreth, & Feng, 2014). Επίσης, έχοντας ως βάση την ταχύτητα η αναγνωστική δυσκολία μπορεί να αξιολογηθεί καλύτερα (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008).

Οι καλοί αναγνώστες διαθέτουν υψηλά ποσοστά αναγνωστικής ευχέρειας και διαβάζουν σιωπηλά προκειμένου να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις λέξεις αυτόματα, να τις ομαδοποιούν κι έτσι να μπορούν να κατανοούν το κείμενο που διαβάζουν. Σε αντίθεση, οι «φτωχοί» αναγνώστες δεν έχουν αρκετά αναπτυγμένη την αναγνωστική τους ευχέρεια και διαβάζουν συλλαβιστά και αργά (Lems, Rasinski & Blachowicz, 2012 · Martin et al., 2014). Από τη μια πλευρά, η αργή ανάγνωση δημιουργεί δυσκολίες στη διατήρηση των πληροφοριών στη μνήμη εργασίας και περιορίζει τη συγκέντρωση των μαθητών στα γράμματα και τις λέξεις κι από την άλλη πλευρά, η εξαιρετικά γρήγορη ανάγνωση ίσως επιφέρει παραμέληση σημαντικών πληροφοριών του κειμένου (Torgesen, 2004). Επομένως, υπάρχει ένας ιδανικός βαθμός ευχέρειας που επιτρέπει την ομαλή επεξεργασία των πληροφοριών από τον αναγνώστη.

Η ευχέρεια έχει άμεση σχέση με την κατανόηση (Martin et al., 2014). Για αυτό, τις περισσότερες φορές, οι μαθητές με ελλείμματα στην αναγνωστική ευχέρεια αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση των κειμένων που διαβάζουν. Προκειμένου να βοηθηθούν και να βελτιωθεί η αναγνωστική τους ευχέρεια είναι σημαντικό να υπάρξει άμεση διδασκαλία με κατάλληλες τεχνικές, προφορική υποστήριξη (εν χορώ ανάγνωση ή ηχογραφημένη), υποδειγματική ηχηρή ανάγνωση, ανάπτυξη του χρωματισμού της ανάγνωσης και οργανωμένη βιβλιοθήκη, στοχεύοντας στην αυτόβουλη ανάγνωση (Denton, Bryan, Wexler, Reed, & Vaughn, 2007). Επιπλέον, η παροχή ευκαιριών για επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις και η εξάσκηση στην αναγνώριση λέξεων βελτιώνουν την αναγνωστική ευχέρεια και έχουν ως αποτέλεσμα την απελευθέρωση γνωστικών πηγών και τη συγκέντρωση του μαθητή στην κατανόηση του κειμένου (Graham & Bellert, 2004).

2.1.2. Λεξιλόγιο

Με τον όρο λεξιλόγιο νοείται η γνώση για τη σημασία των λέξεων. Το λεξιλόγιο διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάγνωση και έχει διαπιστωθεί πως αν τα παιδιά έχουν πλούσιο λεξιλόγιο σε μικρή ηλικία, τότε μεγαλώνοντας θα μπορούν να αποκωδικοποιούν και να αντιλαμβάνονται τα κείμενα που διαβάζουν (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004). Επιπλέον, τα άτομα, που στην Γ' Δημοτικού έχουν χαμηλό επίπεδο λεξιλογίου αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες καθ' όλη τη σχολική τους ζωή (Biemiller & Slonim, 2001). Σπουδαίο ρόλο στην απόκτηση λεξιλογίου κατέχει το οικογενειακό περιβάλλον, αφού τα παιδιά που λαμβάνουν από πολύ μικρά πλούσια γλωσσικά ερεθίσματα, μαθαίνουν περισσότερες λέξεις και ξεκινούν το σχολείο με υψηλότερο ποσοστό γνώσης λεξιλογίου συγκριτικά με άλλα παιδιά. Επίσης, με έμμεσο τρόπο μαθαίνουν και αφομοιώνουν πλήθος λέξεων μέσα

από τις εμπειρίες τους και την καθημερινότητά τους, τα ερεθίσματα που λαμβάνουν στο σχολικό, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Είναι γεγονός ότι το περιορισμένο λεξιλόγιο ή η αναντιστοιχία ανάμεσα στο λεξιλόγιο του αναγνώστη και αυτό του κειμένου μπορούν να δημιουργήσουν δυσκολίες στην κατανόηση, καθώς ένα κείμενο με πολλές άγνωστες λέξεις προκαλεί αδυναμία σύνδεσης του κειμένου με την προηγούμενη γνώση (Graham & Bellert, 2004). Έτσι, για κάθε παιδί και κυρίως για όσα παρουσιάζουν γλωσσικά ελλείμματα η διδασκαλία του λεξιλογίου στο σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι (Diamond & Gutlohn, 2006). Συχνά, οι εκπαιδευτικοί έχουν δίλημμα σχετικά με το αν η διδασκαλία του λεξιλογίου θα πρέπει να πραγματοποιείται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Δηλαδή, αν οι μαθητές είναι προτιμότερο να διδάσκονται άμεσα τη σημασία νέων λέξεων ή αν θα πρέπει να τις κατανοούν και να τις κατακτούν μόνοι τους στο πλαίσιο ανάγνωσης κειμένων κι εύρεσης άγνωστων λέξεων. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως και οι δύο τρόποι είναι αποτελεσματικοί, με την άμεση διδασκαλία λεξιλογίου να είναι περισσότερο αποτελεσματική (Smith, 1997).

Παράλληλα, η εκμάθηση λεξιλογίου μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε ένα πλαίσιο ανάγνωσης ιστοριών, στο οποίο ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί με σαφείς εξηγήσεις σχετικά με τον ορισμό των λέξεων, με χρήση προτάσεων-παραδειγμάτων, με συνώνυμες ή αντίθετες λέξεις, με χρήση εξωγλωσσικών ή παραγλωσσικών στοιχείων αναφορικά με τη σημασία των λέξεων, καθώς και με υποδείξεις για την αναπαράσταση των λέξεων με τη χρήση εικόνων του κειμένου (Diamond & Gutlohn, 2006). Επιπλέον, η ανάπτυξη του λεξιλογίου επιτυγχάνεται μέσα από ερωτήσεις «τι» και «πού» για τη σημασία άγνωστων λέξεων και με τον αλληλεπιδραστικό τρόπο διδασκαλίας (Χλαπάνα, 2012). Μπορεί επίσης να επιτευχθεί με τη χρήση καταγιισμού ιδεών μέσα από λίστες λέξεων, σύμφωνα με τις προσωπικές εμπειρίες

των ατόμων και μέσω των σημασιολογικών χαρτών, όπου οι λέξεις κατηγοριοποιούνται και οπτικοποιούνται (συνήθως με διαγράμματα), με αποτέλεσμα να γίνεται ξεκάθαρη η σημασία τους. Επιπλέον, οι αναλογίες, οι οποίες παροτρύνουν τους μαθητές να εμπλακούν σε βαθυστόχαστες συζητήσεις αναφορικά με τις έννοιες των λέξεων, μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου (Smith, 1997).

2.1.3. Φωνημική επίγνωση

Ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται με την αναγνωστική κατανόηση είναι η φωνημική επίγνωση. Η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να βρίσκει και να χειρίζεται τα φωνήματα στις λέξεις. Φωνήματα νοούνται οι μικρότερες μονάδες ήχου, οι οποίες συνθέτουν μια ομιλούμενη γλώσσα. Αυτά συνδυάζονται και σχηματίζουν λέξεις και συλλαβές (National Reading Panel, 2000). Το επίπεδο φωνημικής επίγνωσης ενός ατόμου συχνά μπορεί να είναι προβλεπτικός παράγοντας για την αναγνωστική δεξιότητα, η οποία θα εμφανιστεί στα δύο πρώτα χρόνια της εκπαίδευσής του. Αυτό που βελτιώνει την αναγνωστική δεξιότητα των ατόμων πιθανόν να είναι η διδασκαλία στο πλαίσιο προγραμμάτων που προωθούν τη φωνημική επίγνωση (National Reading Panel, 2000).

2.1.4. Φωνολογική δεξιότητα

Η φωνολογική δεξιότητα αφορά την ικανότητα του ατόμου να καταλάβει την προβλεπτική σχέση ανάμεσα στα γραφήματα και στα φωνήματα. Αυτή η σχέση γραφημάτων (τα οπτικά σύμβολα που αναπαριστούν αυτούς τους ήχους στο γραπτό λόγο) - φωνημάτων (δηλαδή στους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας) και η κατανόησή της, βοηθάει τα άτομα να αντιληφθούν αμέσως λέξεις, τις οποίες έχουν

ήδη συναντήσει και τους είναι οικείες. Όλα τα άτομα διακρίνονται από ένα ποσοστό προσοχής - «γνωστικής ενέργειας» (Rasinski, 2012). Όσοι χρησιμοποιούν μεγάλο μέρος αυτής της «γνωστικής ενέργειας» προκειμένου να αποκωδικοποιούν τις λέξεις κατά την ανάγνωση, μετά δεν δίνουν την απαραίτητη προσοχή στην κατανόηση των όσων διαβάζουν. Με άλλα λόγια, όταν οι μαθητές δεν αποκωδικοποιούν γρήγορα και με ακρίβεια, οι διαθέσιμες γνωστικές πηγές τους και η μνήμη καταναλώνονται στην αναγνώριση των λέξεων κι όχι στην κατασκευή νοήματος σε επίπεδο παραγράφου και κειμένου (Graham & Bellert, 2004). Ως εκ τούτου επιτυγχάνεται η επιβράδυνση της διαδικασίας της ουσιαστικής ανάγνωσης.

Τα ελλείμματα που ίσως υπάρχουν στη φωνολογική επίγνωση δημιουργούν προβλήματα στη κατάκτηση της αποκωδικοποίησης στα παιδιά με ΕΜΔ. Σίγουρα, το φτωχό επίπεδο αποκωδικοποίησης αποτελεί πρόβλημα στην αναγνωστική ευχέρεια και την κατανόηση (Gentaz, Sprenger-Charolles & Theurel, 2015). Για τη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης, η εξάσκηση των ατόμων με δραστηριότητες όπως η κατανόηση της δομής των λέξεων και η σύνθεση συλλαβών, τους ωθεί στο να αυτοματοποιήσουν το μηχανισμό της αποκωδικοποίησης (Graesser, McNamara, & Louwrese, 2003). Επιπλέον, η συστηματική εξάσκηση στο λεξιλόγιο και η αναγνώριση λέξεων μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να θυμούνται και να χρησιμοποιούν τις αποθηκευμένες γνώσεις τους κατά την ανάγνωση και κατανόηση κειμένων (Graham & Bellert, 2004).

2.2. Διδακτικές μέθοδοι στρατηγικών κατανόησης

2.2.1. Ρητή διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης

Σύμφωνα με έρευνες, η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης είναι σημαντικό να στηρίζεται στη ρητή διδασκαλία στρατηγικών (Kamil, Borman, Dole,

Kral, Salinger, & Torgesen, 2008 · Manset-Williamson & Nelson, 2005· Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009· Torgesen, J. K., Houston, D. D., Rissman, L. M., Decker, S. M., Roberts, G., Vaughn, S., et al. 2007 · Edmonds et al., 2009). Ως στρατηγική νοείται η μέθοδος με την οποία επιθυμούμε να επιτευχθεί ένας στόχος μέσα από τον σχεδιασμό ενεργειών, στο πλαίσιο των οποίων προσαρμόζουμε τις μαθησιακές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Οι γνωστικές στρατηγικές είναι οι κατευθυντήριες γραμμές που μπορούν να ακολουθούν οι μαθητές για την εκτέλεση γνωστικών έργων όπως είναι η αναγνωστική κατανόηση (Βάμβουκα, 2012).

Η ρητή ή άμεση διδασκαλία συνίσταται στο να εξηγείται από καθέδρας η προς χρήση διαδικασία ή στο να υποκινείται και να κατευθύνεται η γνωστική διεργασία που οδηγεί στην κατανόηση (Βάμβουκα, 2012). Εδώ ιδιαίτερο ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος διαδραματίζει η προς απόκτηση δεξιότητα κι όχι τόσο οι ατομικές διαφορές των μαθητών. Επίσης, στη ρητή διδασκαλία είναι εξαιρετικά σημαντική η υψηλού βαθμού εμπλοκή των μαθητών στην εκτέλεση ενός έργου, καθώς και οι διδακτικές δραστηριότητες που είναι καλά δομημένες και με άμεση ανατροφοδότηση (Βάμβουκα, 2012).

Η διαφορά της ρητής διδασκαλίας αναγνωστικής κατανόησης με την παραδοσιακή διδασκαλία βρίσκεται σε τρία βασικά σημεία. Το πρώτο σημείο σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εφαρμόζουν τη ρητή διδασκαλία και δεν αναφέρουν στους μαθητές το ποια είναι η στρατηγική κατανόησης, αλλά εξηγούν το «τι», «πώς», «γιατί» και «πότε» κρίνεται απαραίτητο να χρησιμοποιείται μια στρατηγική κατανόησης. Το δεύτερο σημείο σχετίζεται με τους μαθητές, οι οποίοι δεν κάνουν μόνοι τους εξάσκηση της στρατηγικής, αλλά οι εκπαιδευτικοί τους βοηθούν σε ένα πλαίσιο και σταδιακά απομακρύνονται, δίνοντας τα «ινία» στους

ίδιους τους μαθητές, έως ότου είναι σε θέση να εφαρμόζουν μόνοι τους τις στρατηγικές. Το τρίτο σημείο σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν αξιολογούν μόνο το γεγονός αν είναι τα παιδιά σε θέση να εφαρμόσουν μια στρατηγική, αντιθέτως αναμένουν από τους μαθητές να εφαρμόσουν τις στρατηγικές τους σε διαφορετικές και νέες αναγνωστικές καταστάσεις. Άρα είναι μια αργή διαδικασία, η οποία μεταφέρει την ευθύνη από τον εκπαιδευτικό στον ίδιο τον μαθητή (Duke & Pearson, 2008).

Η ρητή διδασκαλία, σύμφωνα με τους Pearson & Dole (1987,) αποτελείται από τα παρακάτω πέντε βήματα:

1. Μοντελοποίηση: στο πλαίσιο υλοποίησης αυτού του βήματος τονίζεται ποια είναι και πώς πρέπει να εφαρμοστεί η στρατηγική σε ένα συγκεκριμένο κείμενο. Σε πρώτη φάση, οι εκπαιδευτικοί μοντελοποιούν το πώς εφαρμόζεται η στρατηγική χρησιμοποιώντας τη φωναχτή σκέψη (Bogaerds-Hazenberg et al., 2020). Ο εκπαιδευτικός μέσω της ρητής παρουσίασης εξηγεί στους «φτωχούς» αναγνώστες - μαθητές τον τρόπο εφαρμογής μιας στρατηγικής, ποιο ήταν το λάθος τους πριν την εφαρμογή ή τι ήταν αυτό που δεν έθεσαν σε εφαρμογή (Houtveen & van de Grift, 2007).
2. Καθοδηγούμενη εξάσκηση: αυτό το βήμα σχετίζεται με την συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών, στοχεύοντας, οι δεύτεροι, να ελέγξουν το πως τα πήγαν με την εφαρμογή της στρατηγικής. Εδώ, τα παιδιά θα πρέπει να κάνουν διάλογο μεταξύ τους, έτσι ώστε να βρουν το γιατί επέλεξαν να εστιάσουν ή να παραλείψουν κάποιες πληροφορίες του κειμένου καθώς και τι τους δυσκόλεψε και τι όχι. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν, δίνουν ανατροφοδότηση στους μαθητές, ενώ παράλληλα παρεμβαίνουν όταν αντιμετωπίζουν πρόβλημα έκφρασης των απόψεων τους. Επιπλέον, οι

εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη προκειμένου να ολοκληρωθεί το έργο.

3. Εμπέδωση: στο πλαίσιο υλοποίησης αυτού του βήματος ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να παροτρύνει τους μαθητές να δουν το ποια είναι η στρατηγική και πώς εφαρμόζεται. Επίσης, σε αυτό το βήμα ο εκπαιδευτικός τους ζητά να αιτιολογήσουν το γιατί είναι σημαντικό να εφαρμόζουν και τότε τη στρατηγική (σε ποια είδη κειμένων).
4. Ανεξάρτητη εξάσκηση: σε αυτό το βήμα οι μαθητές φέρνουν εις πέρας μόνοι τους μια σελίδα του βιβλίου τους ή ένα φύλλο εργασίας, ενώ αποφασίζουν οι ίδιοι ποια είναι η κατάλληλη στρατηγική και πως θα εφαρμοστεί. Ιδίως για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης, έπειτα από αρκετή ανεξάρτητη εξάσκηση, είναι σκόπιμο να γίνεται συζήτηση για τις σωστές αλλά και λανθασμένες επιλογές και για ποιούς λόγους έγιναν. Τέτοιου είδους συζητήσεις είναι δυνατόν να αποτρέψουν μελλοντική αποτυχία.
5. Εφαρμογή: στο πλαίσιο υλοποίησης αυτού του βήματος οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τους μαθητές να εφαρμόσουν τη στρατηγική, ακόμα και σε αυθεντικά κείμενα. Τα παιδιά ψάχνουν για παραγράφους, οι οποίες είτε περικλείουν, είτε όχι την κεντρική ιδέα του κειμένου, σημεία στα οποία αναφέρονται απόψεις και γνώμες ή περιπτώσεις ασαφούς / σαφούς ακολουθίας συμβάντων. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τον χρόνο και τον λόγο για τον οποίο πρέπει να χρησιμοποιείται η στρατηγική. Η εφαρμογή αποτελεί το βήμα που οδηγεί τα παιδιά στην κατανόηση της σημασίας των στρατηγικών.

2.2.2. Αμοιβαία διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης

Η αμοιβαία ή συναλλακτική διδασκαλία έχει ως βασικό σκοπό την εμφύτευση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στον μαθητή, οι οποίες τον καθιστούν ικανό να διαχειρίζεται την κατανόησή του και τις χρησιμοποιεί όταν συναντά νέα κείμενα (Βάμβουκα, 2012). Στην αμοιβαία διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αλληλεπιδρούν προβλέποντας, ρωτώντας, συνοψίζοντας και διευκρινίζοντας πληροφορίες του κειμένου (Graham & Bellert, 2004). Ειδικότερα, υπάρχουν οι εξής τέσσερις βασικές δραστηριότητες κατανόησης (Βάμβουκα, 2012):

1. Οι μαθητές κάνουν προρρήσεις κατά την ανάγνωση
2. Οι μαθητές αναζητούν διασαφηνίσεις, όταν δεν έχουν κατανοήσει πλήρως ορισμένα σημεία του κειμένου
3. Οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις στον εαυτό τους, αλλά και τους συνομηλίκους τους σχετικά με τις ιδέες του κειμένου
4. Οι μαθητές συνοψίζουν το κείμενο

2.2.3. Μεικτές μέθοδοι διδασκαλίας αναγνωστικής κατανόησης

Οι μεικτές μέθοδοι διδασκαλίας στρατηγικών κατανόησης είναι συνδυασμός της ρητής και αμοιβαίας διδασκαλίας και έχουν ως σκοπό ο μαθητής να ελέγχει την κατανόησή του μέσα από την εξάσκηση και τη γνωριμία του με τις δηλωτικές, διαδικαστικές και δυναμικές γνώσεις που σχετίζονται με τις στρατηγικές κατανόησης (Βάμβουκα, 2012). Συγκεκριμένα, μερικά στοιχεία που βρίσκουμε από τη ρητή διδασκαλία είναι: η μεγάλη ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η συχνή πρακτική εξάσκηση, η συγκέντρωση της προσοχής στο υλικό μάθησης και η άμεση ανατροφοδότηση. Επιπλέον, το βασικό στοιχείο που συναντούμε από την αμοιβαία διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης είναι οι διάλογοι και οι συζητήσεις ανάμεσα

στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, αλλά και μεταξύ των μαθητών (Βάμβουκα, 2012).

2.3. Αξιολόγηση αναγνωστικής κατανόησης

Είναι αναγκαίο, μια διδασκαλία προκειμένου να θεωρείται ολοκληρωμένη και σωστή να εφαρμόζει συνεχή αξιολόγηση. Η αξιολόγηση δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη διδασκαλία, γιατί η πρώτη χωρίς τη δεύτερη δεν έχει νόημα και η δεύτερη χωρίς την πρώτη δεν έχει πιθανότητες επιτυχίας (Αγαλιώτης, 2017). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιορίζεται συνήθως στη χορήγηση άτυπων δοκιμασιών λόγω έλλειψης σταθμισμένων εργαλείων. Ωστόσο, μερικά εργαλεία ανίχνευσης των ΕΜΔ που σχετίζονται με την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης στη ΔΕ είναι η «Ανίχνευση των Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ)» που αφορά παιδιά ηλικίας 8-15 ετών (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007) και το Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α) επίσης για μαθητές ηλικίας 8-15 ετών (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2007) . Επιπλέον, το εργαλείο «ΛΑΜΔΑ» για μαθητές Ε' Δημοτικού – Β' Γυμνασίου αφορά την «αυτοματοποιημένη» ανίχνευση ΕΜΔ στον γραπτό και τον προφορικό λόγο και αξιολογεί μεταξύ άλλων δεξιότητες κατανόησης κειμένων (Τζιβινίκου, 2015). Στα σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία, βρίσκουμε το κριτήριο γλωσσικής επάρκειας Λ-α-Τ-ω που περιλαμβάνει υποδοκιμασία ανάγνωσης και κατανόησης ιστοριών και απευθύνεται σε παιδιά κι εφήβους ηλικίας 4-16 ετών (Τζουριάδου, Συγκολλίτου, Αναγνωστοπούλου & Βακόλα, 2008).

Αναφορικά με τις άτυπες διαδικασίες αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την αξιολόγηση των μαθητών ΔΕ στη σημασία μεμονωμένων λέξεων που ανήκουν στο βασικό λεξιλόγιο της ηλικίας των μαθητών. Επίσης, η προφορική ή γραπτή έκφραση της υποκειμενικής άποψης του

παιδιού για το περιεχόμενο του κειμένου που διάβασε, θεωρείται μέσο αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης (Πόρποδας, 2003). Μερικές ακόμη βασικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της κατανόησης είναι η συμπλήρωση παραλειφθέντων στοιχείων του κειμένου, η απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο και η αναγνώριση εννοιών (Πόρποδας, 2003).

Κεφάλαιο 3ο: Τρόποι και στρατηγικές αντιμετώπισης αναγνωστικών δυσκολιών

3.1. Η περίληψη ως μέσο αντιμετώπισης των αναγνωστικών δυσκολιών

Μελετώντας το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το γυμνάσιο, βλέπουμε ότι η λέξη που χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη διαδικασία προετοιμασίας και παραγωγής του συνοπτικού γραπτού, αλλά και το ίδιο το γραπτό (Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003), είναι αυτή της «περίληψης». Συγκεκριμένα, η παρουσία της περίληψης στην εκπαίδευση εντοπίζεται: α) στην εκπαιδευτική πρακτική, σε γραπτή ή προφορική μορφή, β) στα σχολικά εγχειρίδια, γ) στα Αναλυτικά Προγράμματα της Γλώσσας και δ) στις διάφορες σχολικές δοκιμασίες. Γενικά, η περίληψη αποτελεί ένα μέσο για να αξιολογήσουμε την ικανότητα του μαθητή να κατανοεί τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στα διάφορα μαθήματα. γεγονός που καθιστά την περίληψη συστηματικό ζητούμενο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας (Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003).

Η περίληψη είναι από τις πιο σημαντικές στρατηγικές που συμβάλλουν στην αναγνωστική κατανόηση (Shanahan, 2005). Η ρητή διδασκαλία της εν λόγω στρατηγικής, αλλά και των υπόλοιπων στρατηγικών, συμβάλλει στην αναγνώριση στρατηγικών και το πότε αυτές πρέπει να εφαρμοστούν κατά την ανάγνωση από τους μαθητές - με ή χωρίς ΕΜΔ - , και ως εκ τούτου οδηγεί τους μαθητές στην καλύτερη

κατανόηση (Dabarera, Renandya, & Zhang, 2014 · Fidalgo, Torrance, Arias-Gundín, & Martínez-Cocó, 2014· Andreassen & Bråten, 2011). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως ο στόχος της ανάγνωσης είναι ο μαθητής να μαθαίνει μέσα από την ανάγνωση ενός κειμένου και όχι απλά να θυμάται το περιεχόμενο όσων διάβασε (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

Η ουσιαστική κατανόηση του κειμένου (του τι ακριβώς διαβάζουμε) αποδεικνύεται από την περίληψη και το πόσο καλά μπορούμε να την αναφέρουμε. Στόχος της στρατηγικής της περίληψης είναι να είναι σε θέση ο μαθητής να βρίσκει τις κεντρικές ιδέες ενός κειμένου, να του είναι ξεκάθαρες από τις μη σημαντικές, καθώς και να μπορεί να τις χρησιμοποιεί ουσιαστικά. Επιπλέον, το παιδί καλείται να γνωρίζει τον τρόπο που πρέπει να αποδίδει αυτές τις πληροφορίες που βρίσκει και τον τρόπο να δημιουργεί μικρά κείμενα με βασικές πληροφορίες από περιεχόμενο μεγάλων κειμένων. Περίληψη νοείται η σύνοψη και η περιεκτική απόδοση ενός κειμένου, ένα νέο κείμενο το οποίο αποτελείται από τα πιο σημαντικά σημεία του αρχικού κειμένου, με την κατάλληλη σύνδεση (Duke & Pearson, 2008). Ο ρόλος της διδασκαλίας αυτής της στρατηγικής συμβάλλει στην καλύτερη απομνημόνευση όλων όσων διαβάζουν οι μαθητές με ή χωρίς ΕΜΔ (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006) και στην αυτορρύθμιση της κατανόησής τους.

Οι τρόποι που μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια περίληψη κατά την αναγνωστική διαδικασία ποικίλλουν. Αυτοί μπορεί να είναι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, μετά από μια χρονική καθυστέρηση ή μετά την ανάγνωση. Ωστόσο, προκειμένου να καταφέρουν οι μαθητές να κατακτήσουν αυτή τη στρατηγική, θα πρέπει πρώτα να τη διδαχτούν. Μια τέτοια διδασκαλία θα πρέπει να διακρίνεται από αμεσότητα, πολλαπλά βήματα και στόχους (McNamara, Ozuru, Best, & O' Reilly, 2007).

Τις περισσότερες φορές όταν οι εκπαιδευτικοί δίνουν τον λόγο στους μαθητές για να αναφέρουν, είτε γραπτά είτε προφορικά, την περίληψη ενός κειμένου που διάβασαν, εκείνοι κάνουν διάφορα λάθη όπως: α) αναπαράγουν τις ίδιες λέξεις που έχει και το αρχικό κείμενο β) αναφέρουν πολλές λεπτομέρειες γ) δεν αναφέρουν σημαντικές πληροφορίες δ) αναφέρουν τα πάντα. Ωστόσο, με τη διδασκαλία αυτής της στρατηγικής οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν στους μαθητές να εφαρμόζουν: α) το διαχωρισμό σημαντικών και ασήμαντων πληροφοριών β) τη χρήση λέξεων – κλειδιών γ) τη σύνθεση πληροφοριών δ) τη χρήση δικών τους λέξεων ε) την αναφορά τους σε ό,τι χρειάζεται, με αποτέλεσμα να περικλείουν τη βασική ιδέα του κειμένου (Klingner Vaughn & Boardman, 2015).

Η σπουδαιότητα εύρεσης της κεντρικής ιδέας διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη στρατηγική της περίληψης. Η ικανότητα καθορισμού της βασικής ιδέας είναι η βάση για την κριτική ανάγνωση και συμβάλλει στην άντληση βασικών πληροφοριών και συμπερασμάτων από το κείμενο. Πριν από την ανάγνωση του κειμένου, οι μαθητές θα πρέπει να προσέξουν τον τίτλο, τους υπότιτλους, τις εικόνες, τα γλωσσάρια, τους πίνακες κ.α., καθώς αυτά ενεργοποιούν την ήδη υπάρχουσα γνώση και τους καθοδηγούν στο να ανακαλύψουν τη βασική ιδέα. Η ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης βοηθάει στη βαθύτερη κατανόηση (Jitendra, Cole, Horppes, & Wilson, 1998) και ταυτόχρονα ανήκει στις στρατηγικές επεξεργασίας. Αντίθετα, η περίληψη και η εύρεση των σημαντικότερων πληροφοριών αποτελεί μια οργανωτική στρατηγική, η οποία συμβάλλει στο να συγκρατήσει ο μαθητής στη μνήμη του πολλές πληροφορίες (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

Μερικά ακόμα σημαντικά τυπογραφικά στοιχεία, τα οποία είναι βοηθητικά για τους μαθητές στην εύρεση της βασική ιδέας είναι τα κεφαλαία γράμματα, η υπογράμμιση, η αλλαγή γραμματοσειράς, η πλάγια γραφή, τα έντονα γράμματα, τα

σημεία στίξης και η χρήση διαφορετικού χρώματος (Brown, 2003). Ωστόσο, τα αναφερόμενα δεν αρκούν από μόνα τους και οι μαθητές δεν μπορούν να καταλάβουν μόνο από αυτά τη βασική ιδέα του κειμένου. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως η εις βάθος ανάγνωση του κειμένου έτσι ώστε να ξεχωρίσουν τα παιδιά τις κύριες από τις δευτερεύουσες ιδέες είναι σημαντική. Συχνά η βασική ιδέα του κειμένου ή της παραγράφου βρίσκεται ευδιάκριτα στην αρχή, όμως μπορεί να βρίσκεται και σε οποιοδήποτε άλλο σημείο του κειμένου και δεν σχετίζεται μόνο άμεσα με τα συμβάντα και τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν ή συμμετέχουν. Η βασική ιδέα δηλαδή, σχετίζεται με το μήνυμα που θέλει ο συγγραφέας να θυμούνται οι αναγνώστες του ως σημαντικό. Τις περισσότερες φορές το μήνυμα δεν είναι ρητό και ξεκάθαρο. Σε αυτήν την περίπτωση κρίνεται απαραίτητο ο μαθητής να κατανοήσει το γενικότερο περιεχόμενο του κειμένου, κάτι που είναι δύσκολο να γίνει από τους μαθητές με ΕΜΔ. Η εύρεση της βασικής ιδέας μιας παραγράφου είναι σημαντική, καθώς αποδεικνύει πως ο μαθητής-αναγνώστης είναι σε θέση να διακρίνει τι είναι αυτό που πρέπει να γνωρίζει και να θυμάται, ενώ ταυτόχρονα δείχνει την ικανότητά του να φτιάξει μια περίληψη από μεγαλύτερα κείμενα. Αυτή η δεξιότητα, η οποία απαιτείται για να βρεθεί η βασική ιδέα θυμίζει μια ομπρέλα, όπου στο πάνω μέρος της βρίσκεται γενικά το θέμα της παραγράφου και από κάτω οι λέξεις – κλειδιά και οι σημαντικές ιδέες που στηρίζουν το γενικό θέμα (Klingner Vaughn & Boardman, 2015).

Σύμφωνα με τους Duke & Pearson, (2008) δύο βασικές προσεγγίσεις αναφορικά με τη διδασκαλία της περίληψης είναι η βήμα-βήμα ακολουθία κανόνων και η ολιστική προσέγγιση. Στην πρώτη περίπτωση βρίσκουμε κανόνες όπως είναι οι εξής (McNeil & Donant, 1982):

- Σβήσε το υλικό που δεν είναι χρήσιμο

- Διάγραψε το υλικό που δεν χρειάζεται
- Φτιάξε μια λέξη η οποία θα μπορεί να αντικαταστήσει μια λίστα (παρόμοιων) αντικειμένων
- Φτιάξε μια λέξη έτσι ώστε να μπορέσεις να αντικαταστήσεις επιμέρους τμήματα μιας ενέργειας
- Επίλεξε μια θεματική πρόταση
- Επινόησε μια θεματική πρόταση, σε περίπτωση που δεν υπάρχει ήδη κάποια διαθέσιμη

Οι μαθητές ασκούνται στην ιεραρχική εφαρμογή των κανόνων μέσα από ανεξάρτητη εξάσκηση και την εξάσκηση σε ομάδες, καθώς και μέσα από τη μοντελοποίηση (Duke & Pearson, 2008). Στην αρχή μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τους αναφερόμενους κανόνες, προκειμένου να εντοπίσουν τη βασική ιδέα κάθε παραγράφου και έπειτα προχωρούν στη δημιουργία περίληψης μέσω της ένωσης των βασικών ιδεών της κάθε παραγράφου (Klingner, Vaughn & Boardman, 2015).

Η ολιστική προσέγγιση βασίζεται στη δοκιμασία «GIST» (Duke & Pearson, 2008). Σε αυτή, οι μαθητές, αρχίζουν γράφοντας απλές προτάσεις και σιγά σιγά δημιουργούν ολόκληρες παραγράφους. Αυτή η διαδικασία εφαρμόζεται σε πρώτη φάση σε ολόκληρη την τάξη, έπειτα σε μικρές ομάδες και εν τέλει ατομικά. Η αποτελεσματικότητα αυτών των δύο προσεγγίσεων έγκειται στο ότι εξετάζουν το κείμενο ολόπλευρα, χωρίς να μένουν απλά στην εύρεση της βασικής ιδέας (Duke & Pearson, 2008).

Η αναδιήγηση αποτελεί μια ακόμα στρατηγική, η οποία βοηθά στην δημιουργία περίληψης αφηγηματικών κειμένων. Συγκεκριμένα, βοηθά τους μαθητές να θυμούνται τα πρόσωπα μιας ιστορίας, το πώς συνέβησαν τα γεγονότα που διάβασαν και να χρησιμοποιούν τον λόγο, οργανώνοντάς τον κατάλληλα και λογικά (Klingner

et al., 2015). Μέσω της αναδιήγησης γίνεται φανερός ο βαθμός αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, εφόσον οι μαθητές που δεν λαμβάνουν υπόψη τους τη λογική αλληλουχία των γεγονότων, στην προσπάθειά τους να αναδιηγηθούν την ιστορία, μπερδεύουν ή παραλείπουν πολλά στοιχεία. Μια διδακτική προσέγγιση σχετικά με την αναδιήγηση είναι η TELLS, η οποία βασίζεται στα παρακάτω βήματα (Klingner et al., 2015):

- Μελέτησε τους τίτλους
- Ξεφύλλισε τις σελίδες του βιβλίου να βρεις στοιχεία
- Διερεύνησε για σημαντικές και δύσκολες λέξεις
- Σκέψου το πλαίσιο της ιστορίας

Τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία των στρατηγικών αναδιήγησης και ανάκλησης πληροφοριών σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με τους ίδιους να απαντούν σε ερωτήσεις αναφορικά με το τι συμβαίνει στο κείμενο και ποιος μιλάει, είναι ενθαρρυντικά (Klingner et al., 2015).

Παράλληλα, στην έρευνα των Malone & Mastropieri, (1992), οι μαθητές με ΕΜΔ χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα, οι μαθητές διδάχτηκαν μόνο τη στρατηγική της περίληψης, στη δεύτερη διδάχτηκαν τη στρατηγική της περίληψης με ταυτόχρονη εφαρμογή της αυτό-παρακολούθησης και στη τρίτη ομάδα, οι μαθητές παρακολούθησαν τη συνήθη διδασκαλία του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τρίτη ομάδα έμεινε πίσω συγκριτικά με τις άλλες δύο, οι οποίες δέχτηκαν παρέμβαση για τη στρατηγική της περίληψης, ενώ η ομάδα που εφήρμοσε συγχρόνως, την αυτό-παρακολούθηση, ξεπέρασε σε επίδοση τους υπόλοιπους μαθητές.

Η πύκνωση παραγράφου αποτελεί μια ακόμα τεχνική, η οποία βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν τη βασική ιδέα ενός μικρού τμήματος κειμένου / μιας παραγράφου. Συνήθως η διδασκαλία της πύκνωσης παραγράφου διδάσκεται

συνδυαστικά με αναγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες, ωστόσο, εφαρμόζονται με αμοιβαία διδασκαλία (Klingner et al., 2015). Τα βήματα αυτής της στρατηγικής είναι τα εξής:

- Ανακαλύπτω το θέμα της παραγράφου βλέποντας για «ποιον» ή για «τι» μιλάει η παράγραφος
- Λέω τις σημαντικότερες πληροφορίες σχετικά με το «ποιος» και το «τι»
- Αναφέρω τη βασική ιδέα με λίγες λέξεις - δέκα ή λιγότερες.

Η παράφραση αποτελεί μια εξίσου πολύ καλή στρατηγική, η οποία συμβάλλει στην κατασκευή περίληψης και αφορά όλες τις τάξεις γυμνασίου. Επίσης, φαίνεται πως αυξάνει την αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με ΕΜΔ, τόσο πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Hagaman, Casey, & Reid, (2012) στην οποία συμμετείχαν μαθητές Δημοτικού (Γ' τάξης) με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης, εξετάστηκαν τα αποτελέσματα της στρατηγικής RAP αναφορικά με την παράφραση, και συνδυαστικά με το μοντέλο αυτό-προσδιοριζόμενης ανάπτυξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υπήρξαν σημαντικές βελτιώσεις στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Ειδικότερα, η στρατηγική RAP προκύπτει από τις λέξεις:

- Διαβάζω, για παράδειγμα μια παράγραφο
- Ρωτάω τον εαυτό μου, για παράδειγμα «Ποια είναι η βασική ιδέα;». Σε περίπτωση που ο μαθητής δυσκολεύεται να απαντήσει κρίνεται απαραίτητο να ψάξει να βρει πληροφορίες που υπάρχουν στην πρώτη πρόταση της παραγράφου, να βρει πληροφορίες που περικλείουν την ίδια λέξη ή φράση σε ένα ή περισσότερα σημεία ή ακόμα και να βρει τι εξηγούν / περιγράφουν οι λεπτομέρειες

- Αποδίδω τη βασική ιδέα και τις λεπτομέρειες με δικά μου λόγια (όχι αναφορά σε αυτούσιες λέξεις του συγγραφέα, ακρίβεια, πλήρεις προτάσεις, νέες πληροφορίες).

Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Hagaman & Reid, (2008), όπου η στρατηγική RAP είχε θετικά αποτελέσματα στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών γυμνασίου.

3.2. Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

Καθώς οι μαθητές φοιτούν στο σχολείο και προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις, καλούνται να διαβάζουν ολοένα και πιο περίπλοκα και πληροφοριακά κείμενα. Οι «επιτυχημένοι» μαθητές διακρίνονται για το πλούσιο ρεπερτόριο στρατηγικών που διαθέτουν και τους καθιστά ικανούς να γνωρίζουν τον τρόπο που πρέπει να τις χρησιμοποιούν στα ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Ενεργοί αναγνώστες σημαίνει καλοί αναγνώστες (Duke & Pearson, 2008). Οι καλοί αναγνώστες είναι όσοι θέτουν από την αρχή στόχους που αφορούν την ίδια τους την ανάγνωση, όσοι λαμβάνουν υπόψη το ύφος και το στόχο του συγγραφέα, όσοι προσπαθούν να κατανοήσουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων, όσοι μελετούν τα κειμενικά χαρακτηριστικά πριν ακόμα διαβάσουν το κείμενο, όσοι εξετάζουν το κείμενο, όσοι διαβάζουν «επιλεκτικά» και προσεκτικά, όσοι σταματούν την ανάγνωσή τους για να σκεφτούν τι κατάλαβαν, όσοι στηρίζονται στην υπάρχουσα γνώση τους και όσοι κάνουν περιλήψεις και αυτορρυθμίζονται, με αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόηση του κειμένου που διάβασαν. Επιλεκτική ανάγνωση νοείται η ικανότητα του αναγνώστη να ξέρει πού θα δώσει ιδιαίτερη έμφαση εντός κειμένου, καθώς και ποια σημεία του κειμένου δεν θα διαβάσει ή θα διαβάσει γρήγορα (Duke & Pearson, 2008).

Ωστόσο, οι «φτωχοί» αναγνώστες δυσκολεύονται να εφαρμόσουν στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Πολλές φορές δεν καταλαβαίνουν πως πρέπει να παρακολουθήσουν την ανάγνωσή τους και δεν κάνουν τον «κόπο» να ξαναδιαβάσουν ένα κείμενο, το οποίο δεν έχουν καταλάβει. Επιπλέον, έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν στρατηγικές που τους ταιριάζουν, αλλά στερούνται στις γνώσεις για τον τρόπο και τον χρόνο που πρέπει να τις χρησιμοποιούν. Για αυτό, οι μαθητές με αναγνωστικά προβλήματα χρειάζονται άμεση διδασκαλία των στρατηγικών προκειμένου να γίνουν καλύτεροι αναγνώστες (Gersten, Keating, Yovanoff, & Harniss, 2001).

Οι μαθητές μπορεί να έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλα προβλήματα, έως ότου φτάσουν στην κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν. Για την εξάλειψη αυτών των προβλημάτων, ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα είναι η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης (Farahian & Farshid, 2014). Η διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης είναι σκόπιμο να περιλαμβάνει άμεση διδασκαλία στρατηγικών (Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009). Στρατηγικές νοούνται οι συγκεκριμένες διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών, οι οποίες εφαρμόζονται και ακολουθούνται από τους μαθητές για την επίτευξη ενός στόχου. Η εκμάθηση των στρατηγικών αυτών βασίζεται στη μίμηση και μοντελοποίηση και ως εκ τούτου οι στρατηγικές αυτοματοποιούνται από τους μαθητές μέσα από συχνή εξάσκηση.

Οι στρατηγικές είναι δυνατόν να διδαχτούν σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο. Μια τέτοια διδασκαλία πολλές φορές αφορά μεμονωμένες ή πολλαπλές στρατηγικές. Επίσης, η διδασκαλία πολλαπλών στρατηγικών συμβάλλει στην απόκτηση ενός ευρύ φάσματος γνώσεων, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μπορούν να τις χρησιμοποιούν στην ανάλογη περίπτωση (Marcell, De Cleene, & Juettner, 2010·McCulley, Katz, & Vaughn, 2013). Η σπουδαιότητα σύνδεσης μιας

στρατηγικής, την οποία έχουν ήδη διδαχτεί, με μια καινούργια είναι εξίσου σημαντική. Σύμφωνα με τους Dewitz, Jones, & Leahy, (2009) οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών δεν κάνουν αυτές τις συνδέσεις, με συνέπεια οι μαθητές να μη γνωρίζουν ούτε τα βήματα των στρατηγικών, ούτε ποια είναι η κατάλληλη στρατηγική για την εκάστοτε περίπτωση. Επομένως, τα παιδιά δεν γίνονται ουσιαστικά καλοί αναγνώστες.

Χρήση και διδασκαλία ποικίλων στρατηγικών συναντάμε κυρίως στην αμοιβαία διδασκαλία (Palinscar & Brown, 1984), στο πλαίσιο της οποίας χρησιμοποιούνται δομημένοι διαλόγοι ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και, επιπλέον λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι στρατηγικές της περίληψης, της πρόβλεψης, των ερωτήσεων και της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων (Dabarera, Renandya, & Jun Zhang, 2014). Σε αντίθεση με τη μεμονωμένη διδασκαλία στρατηγικών, οι πολλαπλές στρατηγικές συμβάλλουν στη διατήρηση και γενίκευση του οφέλους που έχουν οι μαθητές στην αναγνωστική κατανόηση στο πέρασμα του χρόνου (Ogle & Correa-Kovtun, 2010). Ωστόσο, είναι ύψιστης σημασίας, ακόμη και στην περίπτωση των πολλαπλών στρατηγικών, να πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς συνεχής παρακολούθηση της πορείας της χρήσης των στρατηγικών, καλή μοντελοποίηση και οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να έχουν ένα ικανοποιητικό χρονικό διάστημα υλοποίησης, προκειμένου να γίνεται φανερή η επιτυχία/αποτυχία της κάθε παρέμβασης (Gersten, Keating, Yovanoff, & Harniss, 2001).

Οι μαθητές με δυσκολίες κατανόησης, είναι δυνατόν να επωφεληθούν από μια σειρά από διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων, ειδικά στο γυμνάσιο που δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία και τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Αυτό συμβαίνει περισσότερο, επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν ως δεδομένο πως οι μαθητές που

μπορούν να διαβάζουν με ευχέρεια λόγου, μπορούν και να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν όσα διαβάζουν (Edmonds et al., 2009). Η υποστήριξη σε μικρές ομάδες, η φωναχτή σκέψη, η άμεση διδασκαλία, η συζήτηση και η μοντελοποίηση είναι κάποιες από τις χρησιμοποιούμενες προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να γίνουν πιο αποτελεσματικοί αναγνώστες. Άλλωστε, η αναγνωστική κατανόηση είναι μια σύνθετη και συνεχόμενη διαδικασία, η οποία θα πρέπει να δημιουργεί στους μαθητές το αίσθημα της ικανοποίησης και να είναι παραγωγική (Duke & Pearson, 2008). Από μια τέτοιου είδους διδασκαλία όφελος έχουν και οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. K., et al., 2007).

3.2.1. Στρατηγική της πρόβλεψης

Η στρατηγική της πρόβλεψης αποτελεί μια ομπρέλα κατά κάποιον τρόπο, κάτω από την οποία βρίσκουμε μικρότερες στρατηγικές (Duke & Pearson, 2008). Ειδικότερα, η γενική θεώρηση του κειμένου, η προεπισκόπηση και η ενεργοποίηση της υπάρχουσας γνώσης αποτελούν αυτού του είδους τις στρατηγικές. Συνδυαστικά αυτές οι στρατηγικές ενθαρρύνουν τους μαθητές να ενώσουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους με τις καινούργιες και τους οδηγούν στην πρόβλεψη, στοχεύοντας στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου που διαβάζουν. Η Θεωρία των Σχημάτων αποτελεί πηγή δημιουργίας των τριών στρατηγικών (Duke & Pearson, 2008).

Η στρατηγική της πρόβλεψης συμβάλλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών και τίθεται σε εφαρμογή πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Αρχικά, ο μαθητής κοιτάζει τα τυπογραφικά βοηθήματα, τα κειμενικά χαρακτηριστικά και τη δομή του κειμένου για να αντιληφθεί γενικότερα το θέμα. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το παιδί να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τη δομή των

πληροφοριακών και αφηγηματικών κειμένων από την αρχή, καταλαβαίνοντας συγχρόνως το είδος του κειμένου που θα ασχοληθεί (Houtveen & van de Grift, 2007). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, αν ο εκπαιδευτικός στην αρχή ζητήσει από τον μαθητή να δει το κείμενο και να προσπαθήσει να ανασύρει από τη μνήμη του κάτι παρόμοιο (αν έχει ξαναδεί). Άρα, ο μαθητής θα πρέπει να είναι προσεκτικός με τους τίτλους, τους υπότιτλους, τα έντονα γράμματα, τις εικόνες, τα διαγράμματα, τους πίνακες, τα σύμβολα, τα σημεία στίξης, τη γενικότερη μορφή του κειμένου και τα χρώματα. Βάσει αυτών των πληροφοριών, το παιδί καλείται να σκεφτεί όλα όσα ήδη γνωρίζει και ποιο θέμα πιστεύει πως πραγματεύεται το κείμενο (Fenner, Leitenberg, Andersen, & Toronto District School Board, 2001).

Όλες οι δραστηριότητες που γίνονται στο πλαίσιο της προεπισκόπησης συμβάλλουν στην ενεργοποίηση όλων όσων γνωρίζουν οι μαθητές για το θέμα του κειμένου, στην καλύτερη προσοχή τους στα σημαντικά σημεία και στην αύξηση κινήτρων για ανάγνωση. Η ενεργοποίηση της υπάρχουσας γνώσης και η σύνδεση με το καινούργιο βοηθάει την αναγνωστική κατανόηση όλων των μαθητών. Στο πλαίσιο ανάγνωσης ο μαθητής κάνει προσπάθειες δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων του κειμένου, οι οποίες βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις υπάρχουσες γνώσεις του (van den Broek & Kendeou, 2008). Οι γνώσεις αυτές κάνουν το παιδί να αντιληφθεί σε μεγαλύτερο βαθμό το κείμενο σε επίπεδο νοηματικό, γραμματικό, λεξιλογικό. Επίσης, όσοι μαθητές είναι γνώστες του πώς να χρησιμοποιούν τα κειμενικά χαρακτηριστικά, σπαταλούν λιγότερο κόπο και χρόνο για την κατανόηση του περιεχομένου (Billmeyer & Barton, 1998).

Ο μαθητής-αναγνώστης, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, είναι σημαντικό να ερευνά αν η αρχική του σκέψη επιβεβαιώνεται ή όχι από αυτά που διαβάζει μετέπειτα και να ξέρει να ελέγχει την κατανόησή του. Επίσης, θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τα

κύρια γεγονότα και πρόσωπα και σύμφωνα με αυτά να σκέφτεται αυτό που θα συμβεί παρακάτω (Houtveen & van de Grift, 2007). Στη συνέχεια, αφού ο μαθητής διαβάσει το κείμενο, θα πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχει μήπως οι αρχικές προβλέψεις του, αλλά και αυτές που έκανε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ήταν λανθασμένες ή σωστές. Επίσης, είναι πιθανόν να αξιολογήσει αν τα κειμενικά χαρακτηριστικά συνέβαλαν στην κατανόηση του κειμένου ή/και στην πρόβλεψή του. Βέβαια, αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί και μέσα από ερωτήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή ή ακόμα και με αυτοερωτήσεις του ίδιου του παιδιού αναφορικά με την πρόβλεψη (Donat, 2003).

Κατά τη διδασκαλία αυτής της στρατηγικής, είναι εύλογο ο εκπαιδευτικός να επιλέγει κείμενα με όσο το δυνατόν περισσότερα κειμενικά χαρακτηριστικά, προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοήσουν τη λειτουργία και την εφαρμογή της στρατηγικής της πρόβλεψης (Bremer, Vaughn, Clapper, & Kim, 2002). Η εφαρμογή αυτής της στρατηγικής έχει αποδειχτεί αποδοτική κυρίως σε αφηγηματικά κείμενα και όχι τόσο σε πληροφοριακά, καθώς συχνά διαφαίνεται πως οι μαθητές δεν έχουν επαρκείς υπάρχουσες επιστημονικές γνώσεις, οι οποίες να συσχετίζονται με τις καινούργιες πληροφορίες που διαβάζουν (Duke & Pearson, 2008).

3.2.2. Η τεχνική του Scaffolding

Η γνωστική «σκαλωσιά» (scaffolding) νοείται η παροχή υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό / γονέα, από ένα κείμενο ή ένα λογισμικό στον εκπαιδευόμενο, έχοντας ως σκοπό τη μείωση του κενού που υπάρχει ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να κάνει ατομικά και σε αυτό που μπορεί να καταφέρει καθοδηγούμενος από έναν τρίτο. Η τεχνική του scaffolding συνδέθηκε με τη θεωρία του Vygotsky αναφορικά με τη ζώνη

της επικείμενης ανάπτυξης, η οποία εκφράζει την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο τι μπορεί να κάνει ένα άτομο ατομικά και τι μπορεί να κάνει όταν καθοδηγείται από έναν ενήλικα ή συνομήλικο. Θεωρείται μια δυναμική διαδικασία μάθησης, η οποία στηρίζεται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία, στο είδος της εργασίας, στις ιδιαιτερότητες της κατάστασης και στην ανταπόκριση του μαθητή (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010).

Σύμφωνα με τους Wood, Bruner, & Ross, (1976) τα έξι στάδια που ακολουθεί αυτή η τεχνική είναι:

1. Εξασφάλιση του ενδιαφέροντος του μαθητή και ώθηση για αφοσίωση στις ανάγκες του έργου
2. Σταδιακή μείωση της ελευθερίας του μαθητή
3. Διατήρηση της καθοδήγησης,
4. Τεκμηρίωση του τι παράγει το άτομο και τι αυτό αναγνωρίζει ως σωστή παραγωγή
5. Έλεγχος της απογοήτευσης που πιθανόν να αισθανθεί ο μαθητευόμενος
6. Ανάδειξη λύσεων του προβλήματος.

Επιπλέον, έχει γίνει λόγος για τα εξής μέσα υποστήριξης της διαδικασίας: γνωστική δόμηση, προσαρμογή στο επίπεδο του μαθητή, καθοδήγηση ανατροφοδότηση, διατύπωση ερωτήσεων και μοντελοποίηση της εργασίας.

Σπουδαίο ρόλο κατέχουν η διάκριση ανάμεσα στις προθέσεις και τα μέσα της τεχνικής. Παρόλο που οι ερευνητές δεν έχουν ανακαλύψει τη χρυσή τομή ανάμεσα στις κύριες λειτουργίες και τα στάδια αυτής της τεχνικής μπορεί να οριστούν τα εξής βασικά χαρακτηριστικά: 1) η προσαρμογή του εκπαιδευτικού στις ανάγκες του μαθητή και η αναγνώριση της κατάστασης, κάτι που απαιτεί διαγνωστικές

στρατηγικές, 2) η μείωση της υποστήριξης και τέλος, 3) η μεταβίβαση της ευθύνης στον μαθητή (Van de Pol et al., 2010).

Αυτή η τεχνική χρησιμοποιείται στη ρητή διδασκαλία με διάφορους τρόπους. Ο εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, πριν τη διδασκαλία μιας πολυσύνθετης στρατηγικής / μιας σύνθετης δεξιότητας την σπάει σε κομμάτια. Επίσης, έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει μοντέλα στρατηγικών προκειμένου οι μαθητές να μάθουν κανόνες και υποδείξεις στο πλαίσιο εξάσκησης σε μια νέα δεξιότητα. Εδώ ανήκει και η χρήση οπτικών και άλλων βοηθημάτων, για παράδειγμα κάρτες υπενθύμισης και λίστες ελέγχου, οι οποίες συμβάλουν στην ανάκληση μνήμης αναφορικά με τα βήματα και τη διαδικασία των στρατηγικών που διδάχτηκαν (Archer & Hughes, 2011).

3.2.3. Στρατηγική διευκρίνισης άγνωστων λέξεων

Η χρήση της στρατηγικής διευκρίνισης άγνωστων λέξεων αποτελεί βασικό συστατικό της γλώσσας, καθώς ο εκπαιδευτικός προωθεί την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών και αυξάνει το λεξιλόγιό τους (Andreassen & Bråten, 2011). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό τα παιδιά να είναι σε θέση να θέτουν σε εφαρμογή μηχανισμούς κατανόησης άγνωστων λέξεων σε κείμενα που διαβάζουν για πρώτη φορά. Η διευκρίνιση άγνωστων λέξεων αποτελεί κομμάτι των στρατηγικών που μπορεί να εφαρμόζονται ανεξάρτητα (Kozminsky & Kozminsky, 2001) ή στη συνεργατική στρατηγική ανάγνωσης (Klingner, Vaughn, & Boardman, 2015) ή στην αμοιβαία διδασκαλία της Palincsar (2012).

Η εστίαση στο άγνωστο λεξιλόγιο κατά την ανάγνωση είναι κατάλληλη για μαθητές που δεν έχουν πλούσιο λεξιλόγιο ή/και δεν έχουν κατακτήσει την ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση (Pilonieta & Medina, 2009). Η διευκρίνιση των άγνωστων λέξεων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της χρήσης λεξικού ή/και μέσα από την

ανάλυση και τα συμφραζόμενα των ίδιων των λέξεων (Dabarera Renandya, & Zhang, 2014). Ωστόσο, η ανάλυση έχει καλύτερα αποτελέσματα, αφού οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν τη στρατηγική ανεξάρτητα, χωρίς βοήθεια από το λεξικό (Lublimer, 2004).

Η διαδικασία της διευκρίνισης του άγνωστου λεξιλογίου εφαρμόζεται στο επίπεδο μιας πρότασης και ειδικότερα, όταν ο μαθητής βρει μια άγνωστη λέξη. Η τεχνική της υπογράμμισης με έντονο χρώμα είναι χρήσιμη, καθώς κεντρίζει την προσοχή του μαθητή στον στόχο-λέξη και βοηθά στη μετέπειτα ανεξάρτητη εφαρμογή της στρατηγικής (Vogt & Echevarria, 2007). Στρατηγικές που μπορούν να φανούν χρήσιμες είναι η ανάλυση στοιχείων του κειμένου και η μορφολογική ανάλυση των λέξεων (Baumann, Edwards, Font, Tereshinski, Kame'enui, & Olejnik, 2002). Εν συνεχεία, ο μαθητής μπορεί να κρατήσει σημειώσεις σε ένα χαρτί αναφορικά με τη σημασία που έδωσε στην άγνωστη λέξη και να ελέγξει με συνεχείς αναγνώσεις, αν η σημασία που έδωσε διευκρινίζει το νόημα της πρότασης. Επιπλέον, η σημασία των άγνωστων λέξεων μπορεί να αποδοθεί από το άτομο οπτικά με μια φωτογραφία ή ζωγραφιά (Ogle & Correa-Kovtun, 2010). Για αυτές τις δραστηριότητες απαιτείται ενεργοποίηση της υπάρχουσας γνώσης και ενίσχυση της παρακολούθησης της κατανόησης (Takala, 2006).

3.2.4. Η τεχνική της φωναχτής σκέψης στην ανάγνωση

Η τεχνική της φωναχτής σκέψης χρησιμοποιείται κατά την ανεξάρτητη και καθοδηγούμενη εξάσκηση από τους μαθητές και κατά τη μοντελοποίηση των στρατηγικών ανάγνωσης από τον εκπαιδευτικό. Μέσω αυτής περιγράφεται φωναχτά η σκέψη εκπαιδευτικού - μαθητή κατά την επεξεργασία του κειμένου που διαβάζει με αποτέλεσμα να προωθείται η αυτορρύθμιση και συγχρόνως να ελέγχεται η

αναγνωστική κατανόηση, από τον εκπαιδευτικό - μαθητή (Marcell, DeCleene, & Juettner, 2010).

Η χρήση της τεχνικής της φωναχτής σκέψης από τον εκπαιδευτικό, πραγματοποιείται στο πλαίσιο της μοντελοποίησης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, προκειμένου να γίνει γνωστό στους μαθητές το πόσο αποτελεσματικές είναι οι στρατηγικές που διδάσκονται, καθώς και το πότε και πώς χρησιμοποιούνται (Duke & Pearson, 2008). Αυτή η εφαρμογή είναι κοινώς παραδεκτό πως δίνει θετικά αποτελέσματα στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Επίσης, τους καθοδηγεί στη χρήση των καταλληλότερων στρατηγικών σε περίπτωση που δυσκολεύονται στην κατανόηση κειμένου και τους βοηθάει να ελέγχουν τη σκέψη τους κατά την ανάγνωση. Αυτή η σκέψη μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις ή σχολιασμούς αναφορικά με το κείμενο, προβλέψεις εξαγωγή συμπερασμάτων.

Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί το βαθμό κατάκτησης των στρατηγικών από τους μαθητές, τις ανάγκες τους και να οργανώνει κατάλληλα τη διδασκαλία του (Oster, 2001). Ειδικά οι μεγαλύτεροι “δύσκολοι” αναγνώστες επωφελούνται σημαντικά από την τεχνική της φωναχτής σκέψης σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση των Edmonds et al., (2009).

3.2.5. Η τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων

Η τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων είναι ευρέως διαδεδομένη και νοείται ως μια τεχνική στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιείται η εξάσκηση και η επανάληψη της ανάγνωσης ενός κειμένου. Έχει ως στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας και ως εκ τούτου την αναγνωστική κατανόηση (Lo, Cooke & Starling, 2011). Συνδυαστικά αυτή η τεχνική και η φωναχτή ανάγνωση

συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ΕΜΔ (Therrien, 2008).

3.2.6. Η αυτο-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης

Η τεχνική της αυτο-παρακολούθησης λειτουργεί στο πλαίσιο της αξιολόγησης που γίνεται από ένα άτομο και αφορά το κατά πόσο έχει πετύχει μια συμπεριφορά-στόχο. Επίσης, αυτή η τεχνική σχετίζεται με την καταγραφή των αποτελεσμάτων αυτής της αξιολόγησης (Solis, Ciullo, Vaughn, Pyle, Hassaram, & Leroux, 2012). Μπορεί να αποτελέσει βασικό εργαλείο ακόμα και στην προώθηση της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς παροτρύνει τους μαθητές να πραγματοποιήσουν ένα εσωτερικό διάλογο, έχοντας τον έλεγχο της πορείας της μάθησής τους (Harris & Hodges, 1995).

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αυτο-αξιολογούν και να αυτο-παρακολουθούν την πορεία της μάθησής τους μέσω λίστας, η οποία αποτελείται από τα βήματα της κάθε στρατηγικής. Τα παιδιά, όταν διαβάζουν ένα δυσνόητο κείμενο, δίπλα στα βήματα αυτά καταγράφουν το ποια εφαρμόζουν και ποια όχι (ποια ξεχνούν) (Li & Wilhelm, 2008). Αυτή η μέθοδος εφαρμόστηκε στην έρευνα των Malone & Mastropieri, (1992) όπου μία από τις δύο ομάδες παρέμβασης (οι οποίες διδάχτηκαν τη στρατηγική της περίληψης), χρησιμοποίησε κάρτες αυτό-παρακολούθησης για την καταγραφή των σημαντικότερων σημείων της στρατηγικής. Ως αποτέλεσμα της έρευνας προέκυψε πως η ομάδα παρέμβασης, η οποία εφάρμοσε την αυτό-παρακολούθηση, είχε καλύτερη επίδοση από την άλλη. Θετικά ήταν τα αποτελέσματα και στην έρευνα των Jitendra, Cole, Hoppes, & Wilson, (1998) οι οποίοι επίσης χρησιμοποίησαν κάρτες αυτό-παρακολούθησης για τη στρατηγική της κεντρικής ιδέας και της περίληψης.

3.3. Διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ

Δύο στρατηγικές που μπορούν να αναφερθούν πιο στοχευμένα στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ είναι αυτές των ερωτήσεων κατανόησης και η μέθοδος KWL (Know, Want-to-know, Learned) που σχετίζεται με την ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων (Torgesen, 2004). Ειδικότερα, η στρατηγική των ερωτήσεων κατανόησης QARs (Question-Answer Relationship) εστιάζει σε τρία συγκεκριμένα είδη ερωτήσεων κατανόησης που μπορούν να ερωτηθούν μετά την ανάγνωση. Το πρώτο είδος είναι οι ερωτήσεις που απαιτούν πληροφορίες από συγκεκριμένο χωρίο του κειμένου, το δεύτερο είδος είναι οι συμπερασματικές ερωτήσεις και το τρίτο είδος είναι οι ερωτήσεις που βασίζονται στις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών (Torgesen, 2004).

Παράλληλα, η μέθοδος KWL, σύμφωνα με τα αρχικά της, αφορά τις εξής κατηγορίες: 1)αυτά που ήδη γνωρίζουμε (K), 2)αυτά που θέλουμε να μάθουμε (W) και αυτά που μάθαμε (L). Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης στρατηγικής ο εκπαιδευτικός, αφού καταγράφει σχόλια των μαθητών σχετικά με το τι επιθυμούν να μάθουν για το συγκεκριμένο θέμα, κατά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας κατευθύνεται από τους μαθητές για να διαγράψει εκείνα τα πράγματα που πίστευαν οι μαθητές ότι ήξεραν αλλά αποδείχθηκαν λάθος κατά τη διάρκεια διερεύνησης του θέματος (Torgesen, 2004).

Μια ακόμα προσέγγιση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ΕΜΔ είναι η αμοιβαία διδασκαλία που στηρίζεται στις στρατηγικές της περίληψης, της διευκρίνισης, των ερωτήσεων κατανόησης και της πρόβλεψης (Vaughn, Swanson & Solis, 2013). Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στη συζήτηση γύρω από το κείμενο με τους εξής τρόπους:

1. Επεξεργάζοντας τις περιλήψεις των άλλων μαθητών
2. Προτείνοντας επιπλέον ερωτήσεις
3. Σχολιάζοντας τις προβλέψεις
4. Ζητώντας διευκρινήσεις
5. Παρέχοντας βοήθεια για την επίλυση των παρερμηνειών (Vaughn, et al., 2013).

Αυτός ο διάλογος του εκπαιδευτικού με τους μαθητές οδηγεί στην εσωτερίκευση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τους μαθητές.

Επιπροσθέτως, η στρατηγική SQ3R (Survey, question, read, recite/record, review) βοηθάει τους μαθητές να εργάζονται ενεργά με το περιεχόμενο του κειμένου και προτείνεται για μαθητές με ΕΜΔ (Torgesen, 2004). Συγκεκριμένα, προσφέρει συστηματική ανάγνωση που βοηθάει τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο, κάνοντας ερωτήσεις και έπειτα αναζητώντας απαντήσεις. Τα βήματα της στρατηγικής είναι:

- 1) Επισκόπηση: οι μαθητές εξετάζουν τίτλους, επικεφαλίδες, υπότιτλους κ.α. για να συλλάβουν τη “μεγαλύτερη εικόνα”,
- 2) Διαμόρφωση ερωτήσεων για κάθε τίτλο, επικεφαλίδα κλπ
- 3) Ανάγνωση: οι μαθητές διαβάζουν και κρατούν σημειώσεις προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις που διαμόρφωσαν
- 4) Καταγραφή: μετά την ανάγνωση οι μαθητές επιχειρούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις χωρίς να κοιτάζουν πίσω στο υλικό

- 5) Κριτική: οι μαθητές το ξαναδιαβάζουν για να επαληθεύσουν τις απαντήσεις και να διασφαλίσουν ότι έχουν κατανοήσει τα κεντρικά σημεία του κειμένου (Torgesen, 2004).

Κεφάλαιο 4ο: Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό σκοπό τον εντοπισμό και τη σύγκριση των διδακτικών στρατηγικών που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της περίληψης σε μαθητές με ΕΜΔ. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι:

- Ποιες είναι οι διδακτικές στρατηγικές που επιλέγουν περισσότερο οι φιλόλογοι γενικής και ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ΕΜΔ;
- Ποιες είναι οι διδακτικές στρατηγικές που επιλέγουν περισσότερο οι φιλόλογοι γενικής και ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία της περίληψης σε παιδιά με ΕΜΔ;
- Κατά πόσο διαφέρουν οι διδακτικές επιλογές των φιλολόγων που διδάσκουν αναγνωστική κατανόηση στο γενικό σχολείο από εκείνες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα Τμήματα ένταξης ή ως παράλληλη στήριξη;
- Κατά πόσο διαφέρουν οι διδακτικές επιλογές των φιλολόγων που διδάσκουν την περίληψη στο γενικό σχολείο από εκείνες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα Τμήματα ένταξης ή ως παράλληλη στήριξη;
- Ποια θεωρείται ως αποτελεσματικότερη στρατηγική για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε άτομα με ΕΜΔ (ως ποιοτικός δείκτης);

- Ποια θεωρείται ως αποτελεσματικότερη στρατηγική για τη διδασκαλία της περίληψης σε άτομα με ΕΜΔ (ως ποιοτικός δείκτης);

Όπως είδαμε παραπάνω, η κατανόηση ενός κειμένου είναι το αποτέλεσμα της δόμησης μιας νοητικής αναπαράστασης με βάση τις πληροφορίες του κειμένου και τις γνώσεις του αναγνώστη που ανακαλούνται κατά την ανάγνωση (Βάμβουκα, 2012). Ωστόσο, οι μαθητές με ΕΜΔ παρουσιάζουν ελλιπή κατανόηση, επειδή αποτυγχάνουν να διαβάσουν στρατηγικά και να ρυθμίσουν την κατανόησή τους κατά την ανάγνωση (Torgesen, 2004). Με αυτό τον τρόπο, οι δυσκολίες κατανόησης που προκύπτουν ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι πολύ σημαντικές, καθώς επιδεινώνουν τα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ στο σχολείο (Παντελιάδου, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, η παρούσα εργασία επιχειρεί να καταγράψει τις στάσεις των φιλολόγων γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στις συγκεκριμένες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης αναφορικά με τη διδασκαλία μαθητών με ΕΜΔ. Η ανάδειξη των επικρατέστερων στρατηγικών μπορεί να λειτουργήσει σαν αφετηρία για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης που θα στοχεύει στη βελτίωση των συγκεκριμένων μερών της Νεοελληνικής Γλώσσας σε παιδιά με ΕΜΔ.

Β' ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας έγινε χρήση κυρίως της ποσοτικής εμπειρικής έρευνας, η οποία περιλαμβάνει τη δόμηση ερωτηματολογίου και τη χρήση κλειστών ερωτήσεων (Ζαφειρόπουλος, 2015). Ωστόσο, υπάρχουν και στοιχεία που αντιστοιχούν στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, οι οποίες χρησιμοποιούνται για την περιγραφή, αποκωδικοποίηση και την απόδοση νοήματος σε ένα φαινόμενο (Ζαφειρόπουλος, 2015). Ειδικότερα, υπάρχουν δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στο ερωτηματολόγιο, στις οποίες οι συμμετέχοντες γράφουν όποια στρατηγική αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης επιθυμούν. Επιπλέον, επιλέχθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία, όπου κάθε μέλος του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί για το σχηματισμό του δείγματος με κάθε άλλο μέλος του πληθυσμού (Ζαφειρόπουλος, 2015).

5.2. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από σαράντα ένα (41) φιλόλογους ΠΕ02 και ΠΕ02.ΕΑΕ που εργάζονται ή έχουν εργαστεί στη Δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση και έχουν διδάξει παιδιά με ΕΜΔ. Επίσης, κρίθηκε απαραίτητο για λόγους δεοντολογίας να υπάρξει ανωνυμία των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, στα περιγραφικά στοιχεία των φιλόλογων που έλαβαν μέρος σε αυτή την έρευνα βρίσκουμε τα ακόλουθα δεδομένα:

- Φύλο

Ως προς τη μεταβλητή «Φύλο», προέκυψε πως από τους 41 συμμετέχοντες στην έρευνα, η πλειοψηφία είναι γυναίκες. Αναλυτικότερα, οι 31 είναι γυναίκες, δηλαδή το 75,6% και οι 10 είναι άνδρες (24,4%) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Πίνακας συχνότητας και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Φύλο»

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Γυναίκα	10	24,4	24,4	24,4
Ανδρας	31	75,6	75,6	100,0
Total	41	100,0		

- Ηλικία

Ως προς τη μεταβλητή «Ηλικία», οι περισσότεροι συμμετέχοντες της έρευνας είναι μικρότεροι από 30 ετών (≤ 30) και συγκεκριμένα το 46.3%. ενώ το 26.8% είναι μεταξύ 31-40 ετών (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Πίνακας συχνότητας και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Ηλικία»

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
≤ 30	19	46,3	46,3	46,3
31-40	11	26,8	26,8	73,2
41-50	9	22,0	22,0	95,1
51 και άνω	2	4,9	4,9	100,0
Total	41	100,0		

- Εργασιακό καθεστώς

Ως προς τη μεταβλητή «Εργασιακό καθεστώς», προέκυψε πως από τους 41 συμμετέχοντες στην έρευνα, το 43,9% δεν εργάζεται τη συγκεκριμένη χρονική

περίοδο, ενώ το 36,6%, είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και το 19,5% μόνιμοι (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Εργασιακό καθεστώς»

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Μόνιμος	8	19,5	19,5	19,5
Αναπληρωτής	15	36,6	36,6	56,1
Δεν εργάζομαι	18	43,9	43,9	100,0
Total	41	100,0		

- Διδακτική εμπειρία σε έτη στη γενική αγωγή

Ως προς τη μεταβλητή «Διδακτική εμπειρία στη γενική αγωγή», προέκυψε πως από τους 41 συμμετέχοντες στην έρευνα, οι περισσότεροι δηλαδή το 58,5% έχει εμπειρία από 0-5 έτη στη γενική αγωγή. Ωστόσο, το 29,3% έχει από 6-15 έτη διδακτικής εμπειρίας στη γενική αγωγή (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Διδακτική εμπειρία στη γενική αγωγή»

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
0 - 5	24	58,5	58,5	58,5
6 – 15	12	29,3	29,3	87,8
16 – 25	5	12,2	12,2	100,0
Total	41	100,0		

- Διδακτική εμπειρία σε έτη στην ειδική αγωγή (παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης)

Ως προς τη μεταβλητή «Διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή», προέκυψε πως το 90,2% των συμμετεχόντων έχει διδακτική εμπειρία από 0-5 έτη, ενώ το υπόλοιπο 9,8%, έχει από 6-15 έτη διδακτικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή»

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
0 - 5	37	90,2	90,2	90,2
6 – 15	4	9,8	9,8	100,0
Total	41	100,0		

- Διδακτική εμπειρία σε έτη με παιδιά με ΕΜΔ στη γενική τάξη (εκπαιδευτικός γενικής τάξης/παράλληλης στήριξης) ή σε τμήμα ένταξης

Ως προς τη συγκεκριμένη μεταβλητή προέκυψε πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες (35) έχουν διδακτική εμπειρία με παιδιά με ΕΜΔ από 0-5 έτη, ενώ μόνο ένας συμμετέχοντας έχει από 16-25 έτη διδακτικής εμπειρίας στη γενική αγωγή ή σε τμήμα ένταξης με παιδιά με ΕΜΔ (Πίνακας 6). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως η επικρατέστερη απάντηση για την προϋπηρεσία σε έτη, των εκπαιδευτικών με παιδιά με ΕΜΔ στη γενική τάξη ή σε τμήμα ένταξης είναι το 1 έτος.

Πίνακας 6: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Διδακτική εμπειρία στη γενική τάξη ή σε τμήμα ένταξης με παιδιά με ΕΜΔ»

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
--	-----------	---------	-----------------	--------------------

0 - 5	35	85,4	85,4	85,4
6 – 15	5	12,2	12,2	97,6
16 – 25	1	2,4	2,4	100,0
Total	41	100,0		

- Προπτυχιακές Σπουδές

Ως προς τη μεταβλητή «Προπτυχιακές Σπουδές» προέκυψε πως το 46,3%, δηλαδή οι 19 συμμετέχοντες έχουν αποφοιτήσει από το τμήμα Φιλολογίας, ενώ οι 11 (26,8%) είναι απόφοιτοι από το τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Πίνακας συχνότητας και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Προπτυχιακές Σπουδές»

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Τμήμα Φιλολογίας	19	46,3	46,3	46,3
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής	5	12,2	12,2	58,5
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας	4	9,8	9,8	68,3
Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας	11	26,8	26,8	95,1
Τμήμα Φιλοσοφίας	2	4,9	4,9	100,0
Total	41	100,0		

- Μεταπτυχιακές Σπουδές

Ως προς τη μεταβλητή «Μεταπτυχιακές Σπουδές», προέκυψε πως το 39% των συμμετεχόντων έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή, ενώ το 24,4% δεν έχει ολοκληρώσει κάποιο μεταπτυχιακό (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Μεταπτυχιακές Σπουδές»

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	15	36,6	36,6	36,6
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών στην ειδική αγωγή	16	39,0	39,0	75,6
Όχι	10	24,4	24,4	68,3
Total	41	100,0		

- Διδακτορικές Σπουδές

Ως προς τη μεταβλητή «Διδακτορικές Σπουδές», προέκυψε πως κανένας από τους 41 συμμετέχοντες στην έρευνα δεν κατέχει διδακτορικό τίτλο σπουδών.

- Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

Ως προς τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή», προέκυψε πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες (63,4%), έχουν παρακολουθήσει κάποια επιπλέον επιμόρφωση στην ειδική αγωγή π.χ. σεμινάριο (Πίνακας 9). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως η επικρατέστερη απάντηση αναφορικά με τις συνολικές ώρες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που έχουν απαντήσει θετικά είναι οι 500 ώρες.

Πίνακας 9: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή»

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	26	63,4	63,4	63,4
Όχι	15	36,6	36,6	100,0
Total	41	100,0		

- Εργασία το παρόν έτος

Ως προς τη μεταβλητή «Εργασία το παρόν έτος», προέκυψε πως από τους 41 συμμετέχοντες το 48,8%, δηλαδή οι 20 συμμετέχοντες δεν εργάζονται την παρούσα στιγμή, ενώ οι υπόλοιποι 21 μοιράζονται ισομερώς (17,1%) στη γενική τάξη, την παράλληλη στήριξη και το τμήμα ένταξης (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής «Εργασία το παρόν έτος»

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Γενική Τάξη	7	17,1	17,1	17,1
Παράλληλη στήριξη	7	17,1	17,1	34,1
Τμήμα ένταξης	7	17,1	17,1	51,2
Δεν εργάζομαι το παρόν έτος	20	48,8	48,8	100,
Total	41	100,0		

5.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από τρία μέρη. Αρχικά, πριν από τις ερωτήσεις του πρώτου μέρους, υπάρχει μια εισαγωγική παράγραφος, στην οποία γίνεται αναφορά στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, στους εκπαιδευτικούς που απευθύνεται, στον κύριο στόχο του ερωτηματολογίου, καθώς και στην προαιρετικότητα, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα της συμμετοχής τους.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες καλούνται να συμπληρώσουν κάποια στοιχεία δημογραφικής φύσης όπως είναι το φύλο, η ηλικία, το εργασιακό καθεστώς, καθώς και η διδακτική εμπειρία σε έτη στη γενική και ειδική αγωγή (παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης) και η εμπειρία με παιδιά με ΕΜΔ.

Επιπλέον, αναφέρουν το σύνολο των ετών της προϋπηρεσίας τους, τις προπτυχιακές, μεταπτυχιακές και διδακτορικές τους σπουδές, το ενδεχόμενο παρακολούθησης κάποιας επιπλέον επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή, το σύνολο των ωρών παρακολούθησης και την εργασία τους το τρέχον έτος.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου χωρίζεται σε δύο υποενότητες, με την πρώτη υποενότητα να περιλαμβάνει 10 στρατηγικές διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης και τη δεύτερη υποενότητα να περιλαμβάνει 10 στρατηγικές διδασκαλίας της περίληψης. Οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (Ζαφειρόπουλος, 2015) (Δε θα την επέλεγα ποτέ, θα την επέλεγα σπάνια, δεν ξέρω αν θα την επέλεγα, θα την επέλεγα τις περισσότερες φορές, θα την επέλεγα πάντα) τη στάση που έχουν απέναντι σε κάθε στρατηγική αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης αναφορικά πάντα με τη διδασκαλία μαθητών με ΕΜΔ. Ως στάσεις θεωρούμε τις θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις που κάνουν οι άνθρωποι για κάτι συγκεκριμένο, όπως είναι ένα αντικείμενο, ένα ζήτημα ή ένα άτομο (Lavrakas, 2021). Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης επιλέχθηκαν βάσει βιβλιογραφικής επισκόπησης, με τα σχετικά άρθρα να αναζητήθηκαν κυρίως στις βάσεις δεδομένων των Eric, google scholar, science of direct, research gate και sage.

Τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Ζαφειρόπουλος, 2015), στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνται να συμπληρώσουν με δικά τους λόγια την αποτελεσματικότερη στρατηγική για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της περίληψης σε άτομα με ΕΜΔ. Διευκρινίζεται ότι μπορούν να επιλέξουν κάποια από τις προαναφερθείσες στρατηγικές του δεύτερου μέρους ή κάποια δική τους που δεν συμπεριλαμβάνεται στις ανωτέρω.

5.4. Ερευνητική διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από τον διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου σε φιλόλογους της Δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, λόγω της έκτατης κατάστασης και των μέτρων της πανδημίας, κρίθηκε απαραίτητη η δημιουργία ηλεκτρονικής μορφής του ερωτηματολογίου σε Google Forms. Η προώθησή του έγινε κυρίως στα επαγγελματικά προφίλ των φιλολόγων που βρίσκονται στην εφαρμογή LinkedIn, καθώς και σε συγκεκριμένες διαδικτυακές φιλολογικές ομάδες. Παράλληλα, η διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτήσεων κυμαίνεται στα 5-10 λεπτά και ο αριθμός των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκε ανέρχεται στα 41.

5.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων SPSS Analysis (Cronk, 2019). Μέσω αυτού πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση, ANOVAs (μονόδρομη Ανοva), T – test και εντοπίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Ειδικότερα, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha των μεταβλητών του ερωτηματολογίου ισούται με 0,8 και χαρακτηρίζεται ως αρκετά καλός. Στους παρακάτω πίνακες βλέπουμε αναλυτικά τα αποτελέσματα.

Πίνακας 11: Σύνοψη επεξεργασίας υποθέσεων και στατιστικά αξιοπιστίας

Υποθέσεις	N	Ποσοστά
Έγκυρες	41	100,0%
Αποκλείστηκε	0	0,0%

Σύνολο	41	100,0%
Cronbach's Alpha	0,80	
N Προτάσεων	20	

Πίνακας 12: Στατιστικά αξιοπιστίας για τις μεταβλητές των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης

Cronbach's Alpha	0,66
N Προτάσεων	10

Πίνακας 13: Στατιστικά αξιοπιστίας για τις μεταβλητές των στρατηγικών διδασκαλίας περίληψης

Cronbach's Alpha	0,74
N Προτάσεων	10

Επιπλέον, εντοπίστηκαν οι συχνότητες και συγκρίθηκαν σε ποσοστά οι απαντήσεις των φιλολόγων γενικής και ειδικής αγωγής στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης. Τέλος, στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων, έχοντας ως θεματικούς άξονες τις στρατηγικές διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης και της περίληψης που προτείνονται βιβλιογραφικά.

Κεφάλαιο 6ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

6.1 Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

Μετά την παραπάνω αναλυτική παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, ακολουθεί η παράθεση των περιγραφικών στοιχείων των μεταβλητών του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου. Όπως προαναφέρθηκε, εδώ βρίσκονται οι 10 στρατηγικές διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης και οι 10 στρατηγικές διδασκαλίας της περίληψης σε μαθητές με ΕΜΔ. Οι εκπαιδευτικοί

απάντησαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, με τις απαντήσεις να έχουν ποσοτικοποιηθεί σε 1,2,3,4,5. Παρακάτω θα δούμε αναλυτικά τον μέσο όρο της κάθε στρατηγικής, αρχίζοντας από εκείνες της αναγνωστικής κατανόησης (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Στρατηγικές για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε άτομα με ΕΜΔ

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Προεπισκόπηση κειμένου-πρόβλεψη	41	2.00	5.00	3.78	0.82
Σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση	41	2.00	5.00	4.32	0.72
Εντοπισμός λέξεων- Κλειδιών- Δημιουργία Πλαγιότιτλου	41	2.00	5.00	4.41	0.81
Εύρεση άγνωστων λέξεων	41	2.00	5.00	4.17	0.89
Περίληψη	41	1.00	5.00	3.76	1.09
Ερωτήσεις Κατανόησης	41	3.00	5.00	4.44	0.67
Τεχνική Scaffolding	41	2.00	5.00	3.54	0.87
Φωναχτή σκέψη στην ανάγνωση	41	2.00	5.00	3.68	0.99
Τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων	41	1.00	5.00	3.61	0.97
Αυτό-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης	41	2.00	5.00	3.22	0.85

Όπως βλέπουμε, η στρατηγική της «προεπισκόπησης κειμένου - πρόβλεψης» παρουσιάζει ΜΟ (3.78) που μπορεί να χαρακτηριστεί ως υψηλή, με μέγιστη τιμή στην κλίμακα Likert το 5 (θα την επέλεγα πάντα). Ακολούθως, η «σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση» με ΜΟ (4.32) μπορεί να χαρακτηριστεί ως αρκετά υψηλή, όπως και η στρατηγική «εντοπισμού λέξεων κλειδιών – δημιουργίας πλαγιότιτλου» με ΜΟ (4.41). Επιπλέον, η στρατηγική της «εύρεσης άγνωστων λέξεων» έχει ΜΟ (4.17) οπότε μπορεί να χαρακτηριστεί κι αυτή ως αρκετά υψηλή, ενώ η στρατηγική της «περίληψης» με ΜΟ (3.76) χαρακτηρίζεται ως υψηλή. Έπειτα, η στρατηγική των «ερωτήσεων κατανόησης» με ΜΟ (4.44) μπορεί να χαρακτηριστεί ως αρκετά υψηλή. Η τεχνική «Scaffolding» έχει ΜΟ (3.54) και μπορεί να χαρακτηριστεί ως

υψηλή, όπως και η τεχνική της «φωναχτής σκέψης» που παρουσιάζει ΜΟ (3.68). Τέλος, η τεχνική των «επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων» με ΜΟ (3.61) χαρακτηρίζεται ως υψηλή, όπως και η «αυτό-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης» με ΜΟ (3.22).

Σε αυτό το σημείο θα γίνει αναφορά στην ποσοστιαία προτίμηση της κάθε στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης που είδαμε παραπάνω. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 13.1, το 58,5%, δηλαδή οι 24 από τους 41 συμμετέχοντες ανέφεραν πως θα χρησιμοποιούσαν τη στρατηγική της «προεπισκόπησης κειμένου – πρόβλεψης» τις περισσότερες φορές στη διδασκαλία τους σε άτομα με ΕΜΔ, ενώ το 17,1%, δεν γνωρίζει αν θα τη χρησιμοποιούσε.

Πίνακας 13.1: Προεπισκόπηση κειμένου-πρόβλεψη

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Σπάνια	4	9,8	9,8	9,8
Δεν ξέρω	7	17,1	17,1	26,8
Τις περισσότερες φορές	24	58,5	58,5	85,4
Πάντα	6	14,6	14,6	100,0
Total	41	100,0		

Ακολούθως, όπως φαίνεται στον Πίνακα 13.2, το 46,3%, δηλαδή οι 19 από τους 41 συμμετέχοντες ανέφεραν πως θα χρησιμοποιούσαν τη «σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση» τις περισσότερες φορές στη διδασκαλία τους σε άτομα με ΕΜΔ. Παράλληλα, ένα ακόμα σημαντικό 43,9%, δηλαδή οι 18 φιλόλογοι δήλωσαν πως θα χρησιμοποιούσαν πάντα την εν λόγω στρατηγική, καθιστώντας την έτσι αρκετά δημοφιλή επιλογή.

Πίνακας 13.2: Σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Σπάνια	1	2,4	2,4	2,4
Δεν ξέρω	3	7,3	7,3	9,8
Τις περισσότερες φορές	19	46,3	46,3	56,1
Πάντα	18	43,9	43,9	100,0
Total	41	100,0		

Στον Πίνακα 13.3 βλέπουμε ότι το 56,1%, δηλαδή οι 23 από τους 41 συμμετέχοντες ανέφεραν πως θα χρησιμοποιούσαν πάντα τη στρατηγική «εντοπισμού Λέξεων Κλειδιών-δημιουργίας πλαγιότιτλου» στη διδασκαλία τους σε άτομα με ΕΜΔ, ενώ το 34,1% θα την επέλεγε τις περισσότερες φορές, με συνέπεια να βρίσκεται ψηλά στις προτιμήσεις των φιλολόγων η συγκεκριμένη στρατηγική.

Πίνακας 13.3: Στρατηγική Εντοπισμού λέξεων- Κλειδιών- Δημιουργία Πλαγιότιτλου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Σπάνια	2	4,9	4,9	4,9
Δεν ξέρω	2	4,9	4,9	9,8
Τις περισσότερες φορές	14	34,1	34,1	43,9
Πάντα	23	56,1	56,1	100,0
Total	41	100,0		

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 13.4, τη στρατηγική «εύρεσης άγνωστων λέξεων» θα τη χρησιμοποιούσε πάντα το 41,5% (17 συμμετέχοντες), ενώ συγχρόνως άλλοι 17 συμμετέχοντες (41,5%) θα την επέλεγε τις περισσότερες φορές στη διδασκαλία μαθητών με ΕΜΔ.

Πίνακας 13.4: Στρατηγική εύρεσης άγνωστων λέξεων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Σπάνια	3	7,3	7,3	7,3
Δεν ξέρω	4	9,8	9,8	17,1

Τις περισσότερες φορές	17	41,5	41,5	58,5
Πάντα	17	41,5	41,5	100,0
Total	41	100,0		

Αναφορικά με τη στρατηγική της «περίληψης» βλέπουμε στον Πίνακα 13.5 ότι θα τη χρησιμοποιούσε τις περισσότερες φορές το 34,1% (14 συμμετέχοντες) και ένα σημαντικό ποσοστό, το 29,3% (12 συμμετέχοντες) θα τη χρησιμοποιούσε πάντα στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε άτομα με ΕΜΔ.

Πίνακας 13.5: Περίληψη

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Ποτέ	1	2,4	2,4	2,4
Σπάνια	5	12,2	12,2	14,6
Δεν ξέρω	9	22,0	22,0	36,6
Τις περισσότερες φορές	14	34,1	34,1	70,7
Πάντα	12	29,3	29,3	100,0
Total	41	100,0		

Σχετικά με τη στρατηγική των «ερωτήσεων κατανόησης» στον Πίνακα 13.6, το 53,7% (22 συμμετέχοντες) θα τη χρησιμοποιούσε πάντα, ενώ το 36,6% (15 συμμετέχοντες) θα τη χρησιμοποιούσε τις περισσότερες φορές στη διδασκαλία τους σε άτομα με ΕΜΔ. Επομένως, πρόκειται για μια αρκετά σημαντική διδακτική επιλογή.

Πίνακας 13.6: Ερωτήσεις Κατανόησης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Δεν ξέρω	4	9,8	9,8	17,1
Τις περισσότερες φορές	15	36,6	36,6	46,3
Πάντα	22	53,7	53,7	100,0
Total	41	100,0		

Ακολούθως, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 13.7, το 41,5% (17 συμμετέχοντες) δήλωσε πως δεν ξέρει αν θα χρησιμοποιούσε την τεχνική «Scaffolding» στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ, ενώ το 34,1% (14 συμμετέχοντες) δήλωσε πως θα την χρησιμοποιούσε τις περισσότερες φορές. Επομένως, φανερώνεται μια μορφή δυσπιστίας ως προς τη συγκεκριμένη στρατηγική από μια σημαντική μερίδα του δείγματος.

Πίνακας 13.7: Τεχνική Scaffolding

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Σπάνια	4	9,8	9,8	9,8
Δεν ξέρω	17	41,5	41,5	51,2
Τις περισσότερες φορές	14	34,1	34,1	85,4
Πάντα	6	14,6	14,6	100,0
Total	41	100,0		

Αναφορικά με την τεχνική της «φωναχτής σκέψης στην ανάγνωση» (Πίνακας 13.8), το 46,3% (19 συμμετέχοντες) δήλωσε πως θα τη χρησιμοποιούσε τις περισσότερες φορές κατά τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ. Έπειτα, οι επιλογές «σπάνια» (17,1%), «δεν ξέρω» (17,1%) και «πάντα» (19,5%) ακολουθούν με μικρές διαφορές μεταξύ τους.

Πίνακας 13.8: Τεχνική της φωναχτής σκέψης στην ανάγνωση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Σπάνια	7	17,1	17,1	17,1
Δεν ξέρω	7	17,1	17,1	34,1
Τις περισσότερες φορές	19	46,3	46,3	80,5
Πάντα	8	19,5	19,5	100,0
Total	41	100,0		

Επιπροσθέτως, στον Πίνακα 13.9 βλέπουμε ότι το 56,1% (23 συμμετέχοντες) ανέφερε ότι θα χρησιμοποιούσε τις περισσότερες φορές την τεχνική των «επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων» στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε άτομα με ΕΜΔ. Ωστόσο, δύο σημαντικά ποσοστά της τάξεως του 14,6% των φιλολόγων δήλωσαν ότι δεν ξέρουν αν θα χρησιμοποιούσαν τη συγκεκριμένη στρατηγική ή ότι θα τη χρησιμοποιούσαν σπάνια.

Πίνακας 13.9: Τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Ποτέ	1	2,4	2,4	2,4
Σπάνια	6	14,6	14,6	17,1
Δεν ξέρω	6	14,6	14,6	31,7
Τις περισσότερες φορές	23	56,1	56,1	87,8
Πάντα	5	12,2	12,2	100,0
Total	41	100,0		

Τέλος, όσον αφορά τη στρατηγική της «αυτο-παρακολούθησης κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης» στον Πίνακα 13.10, το 46,3% (19 συμμετέχοντες) δήλωσε ότι δεν ξέρει αν θα τη χρησιμοποιούσε για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε άτομα με ΕΜΔ, ενώ το 26,8% (11 συμμετέχοντες) ανέφερε ότι θα τη χρησιμοποιούσε τις περισσότερες φορές. Λαμβάνοντας υπόψη βέβαια και το 19,5% του δείγματος που δήλωσε ότι θα χρησιμοποιούσε σπάνια τη συγκεκριμένη στρατηγική, διαπιστώνουμε ότι δεν αποτελεί κυρίαρχη επιλογή των φιλολόγων.

Πίνακας 13.10: Αυτο-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Σπάνια	8	19,5	19,5	19,5
Δεν ξέρω	19	46,3	46,3	65,9

Τις περισσότερες φορές	11	26,8	26,8	92,7
Πάντα	3	7,3	7,3	100,0
Total	41	100,0		

Πίνακας 13.11: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

	Ποτέ	Σπάνια	Δεν ξέρω	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
Προεπισκόπηση κειμένου-πρόβλεψη	0	9,8 (4)	17,1 (7)	58,5 (24)	14,6 (6)
Σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση	0	2,4(1)	7,3(3)	46,3(19)	43,9(18)
Εντοπισμός Λέξεων-Κλειδιών/Δημιουργία πλαγιότιτλου	0	4,9(2)	4,9(2)	34,1(14)	56,1(23)
Εύρεση άγνωστων λέξεων	0	7,3(3)	9,8(4)	41,5(17)	41,5(17)
Περίληψη	2,4(1)	12,2(5)	22(9)	34,1(14)	29,3(12)
Ερωτήσεις κατανόησης	0	0	9,8(4)	36,6(15)	53,7(22)
Τεχνική Scaffolding	0	9,8(4)	41,5(17)	34,1(14)	14,6(6)
Φωναχτή σκέψη στην ανάγνωση	0	17,1(7)	17,1(7)	46,3(19)	19,5(8)
Τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων	2,4(1)	14,6(6)	14,6(6)	56,1(23)	12,2(5)
Αυτο-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης	0	19,5(8)	46,3(19)	26,8(11)	7,3(3)

6.2 Στρατηγικές διδασκαλίας περίληψης

Μετά την παρουσίαση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, ακολουθεί η αναλυτική παράθεση του μέσου όρου των 10 στρατηγικών διδασκαλίας της περίληψης σε μαθητές με ΕΜΔ (Πίνακας 14).

Πίνακας 14: Στρατηγικές για τη διδασκαλία της περίληψης σε άτομα με ΕΜΔ

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Άμεση διδασκαλία περίληψης	41	1.00	5.00	3.66	0.96
Καθοδηγούμενη Μάθηση	41	2.00	5.00	3.95	0.71
Τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων	41	1.00	5.00	4.05	0.95
Τεχνική της συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά	41	2.00	5.00	3.85	0.85
Ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας	41	2.00	5.00	3.76	0.83
Άσκηση προφορικής περίληψης	41	1.00	5.00	3.71	0.87

Αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου	41	2.00	5.00	3.95	1.09
Αναδιήγηση του κειμένου	41	1.00	5.00	4.00	0.89
Άσκηση πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη	41	2.00	5.00	3.46	1.07
Σύνταξη πλαγιότιτλων	41	2.00	5.00	4.12	0.90

Ειδικότερα, η στρατηγική της «άμεσης διδασκαλίας περίληψης» έχει ΜΟ (3,66) και μπορεί να χαρακτηριστεί ως υψηλή, με μέγιστη τιμή στην κλίμακα Likert το 5 (θα την επέλεγα πάντα), όπως και η «καθοδηγούμενη μάθηση» με ΜΟ (3,95). Ακολουθώς, η τεχνική της «παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων» με ΜΟ (4,05) μπορεί να χαρακτηριστεί ως αρκετά υψηλή, ενώ η τεχνική της «συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά» που παρουσιάζει ΜΟ (3,85) μπορεί να χαρακτηριστεί ως υψηλή. Επιπλέον, η στρατηγική των «ερωτήσεων ολικής ή μερικής άγνοιας» με ΜΟ (3,76) μπορεί να χαρακτηριστεί ως υψηλή, αλλά και η «άσκηση στην προφορική περίληψη» με ΜΟ (3,71). Η «αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου» παρουσιάζει ΜΟ (3,95) και μπορεί να χαρακτηριστεί ως υψηλή, ενώ η «αναδιήγηση του κειμένου» με ΜΟ (4,00) χαρακτηρίζεται ως αρκετά υψηλή. Τέλος, η στρατηγική της «άσκησης πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη» με ΜΟ (3,46) μπορεί να χαρακτηριστεί ως υψηλή, ωστόσο, η «σύνταξη πλαγιότιτλων» παρουσιάζει ΜΟ (4,12), οπότε μπορεί να χαρακτηριστεί ως αρκετά υψηλή.

Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στην εκτίμηση της ποσοστιαίας προτίμησης κάθε στρατηγικής διδασκαλίας της περίληψης σε παιδιά με ΕΜΔ που είδαμε παραπάνω. Αναλυτικότερα, στον Πίνακα 14.1 βλέπουμε ότι το 46,3%, δηλαδή οι 19 από τους 41 συμμετέχοντες ανέφεραν πως θα χρησιμοποιούσαν την «άμεση διδασκαλία» περίληψης τις περισσότερες φορές, ενώ το 24,4% (10 συμμετέχοντες) δεν ξέρει αν

θα τη χρησιμοποιούσε κατά τη διδασκαλία, γεγονός που δείχνει μια καχυποψία ως προς τη συγκεκριμένη επιλογή από μια σημαντική μερίδα φιλολόγων του δείγματος.

Πίνακας 14.1: Άμεση διδασκαλία περίληψης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Ποτέ	1	2,4	2,4	2,4
Σπάνια	4	9,8	9,8	12,2
Δεν ξέρω	10	24,4	24,4	36,6
Τις περισσότερες φορές	19	46,3	46,3	82,9
Πάντα	7	17,1	17,1	100,0
Total	41	100,0		

Αναφορικά με την «καθοδηγούμενη μάθηση», όπως φαίνεται και στον Πίνακα 14.2, το 58,5%, δηλαδή οι 24 συμμετέχοντες ανέφεραν πως θα τη χρησιμοποιούσαν τις περισσότερες φορές στη διδασκαλία τους σε άτομα με ΕΜΔ, γεγονός που δείχνει την ιδιαίτερη προτίμηση που έχει ανάμεσα στους φιλολόγους.

Πίνακας 14.2: Καθοδηγούμενη Μάθηση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Σπάνια	1	2,4	2,4	2,4
Δεν ξέρω	8	19,5	19,5	22,0
Τις περισσότερες φορές	24	58,5	58,5	80,5
Πάντα	8	19,5	19,5	100,0
Total	41	100,0		

Ακολούθως, η τεχνική της «παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων» (Πίνακας 14.3), φαίνεται εξαιρετικά δημοφιλής επιλογή για τη διδασκαλία της περίληψης σε μαθητές με ΕΜΔ, εφόσον το 53,7%, δηλαδή οι 22 από τους 41 συμμετέχοντες ανέφεραν πως θα τη χρησιμοποιούσαν τις περισσότερες φορές και συγχρόνως το 31,7% (13 φιλόλογοι) δήλωσε πως θα τη χρησιμοποιούσε πάντα.

Πίνακας 14.3: Τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Ποτέ	1	2,4	2,4	2,4
Σπάνια	3	7,3	7,3	9,8
Δεν ξέρω	2	4,9	4,9	14,6
Τις περισσότερες φορές	22	53,7	53,7	68,3
Πάντα	13	31,7	31,7	100,0
Total	41	100,0		

Σχετικά με την τεχνική της «συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά» (Πίνακας 14.4), το 56,1% (23 συμμετέχοντες) θα τη χρησιμοποιούσε τις περισσότερες φορές στη διδασκαλία τους σε άτομα με ΕΜΔ και το 19,5% (8 συμμετέχοντες) δήλωσε πως θα την επέλεγε πάντα, επομένως καθίσταται υψηλά στις προτιμήσεις των φιλολόγων.

Πίνακας 14.4: Τεχνική της συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Σπάνια	4	9,8	9,8	9,8
Δεν ξέρω	6	14,6	14,6	24,4
Τις περισσότερες φορές	23	56,1	56,1	80,5
Πάντα	8	19,5	19,5	100,0
Total	41	100,0		

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14.5, τις «ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας» θα τις χρησιμοποιούσε τις περισσότερες φορές το 56,1% (23 συμμετέχοντες) κατά τη διδασκαλία σε άτομα με ΕΜΔ. Ωστόσο, το 19,5% (8 συμμετέχοντες) ανέφερε ότι δεν γνωρίζει αν θα τη χρησιμοποιούσε.

Πίνακας 14.5: Ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Σπάνια	4	9,8	9,8	9,8
Δεν ξέρω	8	19,5	19,5	29,3
Τις περισσότερες φορές	23	56,1	56,1	85,4
Πάντα	6	14,6	14,6	100,0
Total	41	100,0		

Αναφορικά με τη στρατηγική της «άσκησης στην προφορική περίληψη», βλέπουμε στον Πίνακα 14.6 ότι το 53,7% (22 συμμετέχοντες) θα τη χρησιμοποιούσε τις περισσότερες φορές στη διδασκαλία τους σε άτομα με ΕΜΔ, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό, το 19,5% (8 συμμετέχοντες), ανέφερε ότι δεν γνωρίζει αν θα τη χρησιμοποιούσε.

Πίνακας 14.6: Άσκηση προφορικής περίληψης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Σπάνια	5	12,2	12,2	12,2
Δεν ξέρω	8	19,5	19,5	31,7
Τις περισσότερες φορές	22	53,7	53,7	85,4
Πάντα	6	14,6	14,6	100,0
Total	41	100,0		

Ακολούθως, στη στρατηγική της «αναγνώρισης των δομικών στοιχείων της παραγράφου» (Πίνακας 14.7), το 43,9% (18 φιλόλογοι) δήλωσε πως θα τη χρησιμοποιούσε τις περισσότερες φορές στη διδασκαλία τους σε άτομα με ΕΜΔ, αλλά κι ένα σημαντικό ποσοστό, το 34,1% (14 συμμετέχοντες) ανέφερε ότι θα την χρησιμοποιούσε πάντα. Με αυτό τον τρόπο, η συγκεκριμένη στρατηγική βρίσκεται υψηλά στις προτιμήσεις των φιλολόγων.

Πίνακας 14.7: Αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Ποτέ	2	4,9	4,9	4,9

Σπάνια	3	7,3	7,3	12,2
Δεν ξέρω	4	9,8	9,8	22,0
Τις περισσότερες φορές	18	43,9	43,9	65,9
Πάντα	14	34,1	34,1	100,0
Total	41	100,0		

Αναφορικά με τη στρατηγική της «αναδιήγησης του κειμένου», φαίνεται στον Πίνακα 14.8 ότι το 43,9% (18 συμμετέχοντες) δήλωσε πως θα τη χρησιμοποιούσε τις περισσότερες φορές στη διδασκαλία σε άτομα με ΕΜΔ, ενώ συγχρόνως το 31,7% (13 φιλόλογοι) ανέφερε ότι θα επέλεγε πάντα τη συγκεκριμένη στρατηγική. Συνεπώς, η αναδιήγηση του κειμένου βρίσκεται ψηλά στις προτιμήσεις των φιλολόγων.

Πίνακας 14.8: Αναδιήγηση του κειμένου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Σπάνια	3	7,3	7,3	7,3
Δεν ξέρω	7	17,1	17,1	24,4
Τις περισσότερες φορές	18	43,9	43,9	68,3
Πάντα	13	31,7	31,7	100,0
Total	41	100,0		

Παράλληλα, στη στρατηγική της «άσκησης πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη» όπως βλέπουμε στον Πίνακα 14.9, το 41,5% (17 συμμετέχοντες) δήλωσε πως θα τη χρησιμοποιούσε τις περισσότερες φορές στη διδασκαλία σε άτομα με ΕΜΔ. Ωστόσο, το 24,4% ανέφερε πως δεν ξέρει αν θα την χρησιμοποιούσε, ενώ το 14,6% δήλωσε πως θα την επέλεγε σπάνια. Έτσι, η συγκεκριμένη στρατηγική δεν βρίσκεται στις πιο δημοφιλείς επιλογές των φιλολόγων.

Πίνακας 14.9: Άσκηση πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Ποτέ	2	4,9	4,9	4,9
Σπάνια	6	14,6	14,6	19,5
Δεν ξέρω	10	24,4	24,4	43,9
Τις περισσότερες φορές	17	41,5	41,5	85,4
Πάντα	6	14,6	14,6	100,0
Total	41	100,0		

Τέλος, όσον αφορά τη στρατηγική της «σύνταξης πλαγιότιτλων» (Πίνακας 14.10), το 41,5% (17 συμμετέχοντες) δήλωσε ότι θα τη χρησιμοποιούσε τις περισσότερες φορές κατά τη διδασκαλία σε μαθητές με ΕΜΔ και ταυτόχρονα το σημαντικό ποσοστό του 39% ανέφερε ότι θα χρησιμοποιούσε πάντα αυτή τη στρατηγική. Επομένως, η σύνταξη πλαγιότιτλων καθίσταται από τις πιο δημοφιλείς επιλογές των φιλολόγων για τη διδασκαλία της περίληψης σε παιδιά με ΕΜΔ.

Πίνακας 14.10: Σύνταξη πλαγιότιτλων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων	Αθροιστικό ποσοστό
Σπάνια	3	7,3	7,3	7,3
Δεν ξέρω	5	12,2	12,2	19,5
Τις περισσότερες φορές	17	41,5	41,5	61,0
Πάντα	16	39,0	39,0	100,0
Total	41	100,0		

Πίνακας 14.11: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα στις στρατηγικές διδασκαλίας της περίληψης

	Ποτέ	Σπάνια	Δεν ξέρω	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
Άμεση διδασκαλία περίληψης	2,4(1)	9,8(4)	24,4(10)	46,3(19)	17,1(7)
Καθοδηγούμενη Μάθηση	0	2,4(1)	19,5(8)	58,5(24)	19,5(8)
Τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων	2,4(1)	7,3(3)	4,9(2)	53,7(22)	31,7(13)
Τεχνική της συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά	0	9,8(4)	14,6(6)	56,1(23)	19,5(8)

Ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας	0	9,8(4)	19,5(8)	56,1(23)	14,6(6)
Άσκηση προφορικής περίληψης	0	12,2(5)	19,5(8)	53,7(22)	14,6(6)
Αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου	4,9(2)	7,3(3)	9,8(4)	43,9(18)	34,1(14)
Αναδιήγηση του κειμένου	0	7,3(3)	17,1(7)	43,9(18)	31,7(13)
Άσκηση πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη	4,9(2)	14,6(6)	24,4(10)	41,5(17)	14,6(6)
Σύνταξη πλαγιότιτλων	0	7,3(3)	12,2(5)	41,5(17)	39(16)

6.3 Σύγκριση των φιλολόγων γενικής και ειδικής αγωγής (τιμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη) στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης

- Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι το 48,8% του δείγματος (20 φιλόλογοι) δεν εργάζεται το παρόν έτος και στην συγκεκριμένη φάση αναφέρονται τα αποτελέσματα αυτών που εργάζονται. Γίνεται δηλαδή, ποσοστιαία σύγκριση της προτίμησης που δήλωσαν οι φιλόλογοι γενικής και ειδικής αγωγής στις 10 στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και στις 10 στρατηγικές διδασκαλίας περίληψης σε μαθητές με ΕΜΔ.

Αναλυτικότερα, ξεκινώντας με τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης (Πίνακας 15), βλέπουμε ότι στη στρατηγική της «περίληψης», την τεχνική «Scaffolding» και τη «φωναχτή σκέψη στην ανάγνωση» η πλειονότητα των φιλολόγων ειδικής αγωγής (ΤΕ, παράλληλη στήριξη) θα την επέλεγε για τη διδασκαλία σε μαθητές με ΕΜΔ, κάτι που δεν συμβαίνει με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης.

Πίνακας 15: Σύγκριση φιλολόγων στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

	Γενική τάξη	Τμήμα ένταξης / παράλληλη στήριξη
Προεπισκόπηση κειμένου-πρόβλεψη	100%	85,7%
Σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση	85,7%	92,8%
Εντοπισμός Λέξεων-Κλειδιών/Δημιουργία πλαγιότιτλου	71,4%	92,8%
Εύρεση άγνωστων λέξεων	85,7%	78,5%
Περίληψη	28,5%	71,4%
Ερωτήσεις κατανόησης	85,7%	100%
Τεχνική Scaffolding	42,8%	64,2%
Φωναχτή σκέψη στην ανάγνωση	42,8%	85,7%
Τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων	57,1%	64,2%
Αυτό-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης	14,2%	35,7%

- Στρατηγικές διδασκαλίας περίληψης

Αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας περίληψης, στον Πίνακα 16 βλέπουμε ότι η «άμεση διδασκαλία περίληψης», η «τεχνική της συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά», «οι ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας», η «άσκηση στην προφορική περίληψη», η «αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου» και η «αναδιήγηση του κειμένου» επιλέγονται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αλλά όχι κι από την πλειοψηφία των φιλολόγων γενικής αγωγής.

Πίνακας 16: Σύγκριση φιλολόγων στις στρατηγικές διδασκαλίας περίληψης

	Γενική τάξη	Τμήμα ένταξης / παράλληλη στήριξη
Άμεση διδασκαλία περίληψης	43,8%	64,2%
Καθοδηγούμενη Μάθηση	57,1%	78,5%
Τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων	71,4%	92,8%
Τεχνική της συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά	42,8%	71,4%
Ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας	42,8%	71,4%
Άσκηση προφορικής περίληψης	42,8%	78,5%
Αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου	42,8%	78,5%
Αναδίγχηση του κειμένου	42,8%	92,8%
Άσκηση πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη	57,1%	78,5%
Σύνταξη πλαγιότιτλων	57,1%	92,8%

Έπειτα, ακολουθεί η σύγκριση που έγινε σε T-test στις απαντήσεις που έδωσαν οι φιλόλογοι που εργάζονται στη γενική τάξη με εκείνες των φιλόλογων που εργάζονται στο τμήμα ένταξης αναφορικά με τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης σε μαθητές με ΕΜΔ. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 17, οι διαφορές μεταξύ των απαντήσεων δεν είναι μεγάλες.

Πίνακας 17: Σύγκριση φιλόλογων γενικής τάξης και τμήματος ένταξης στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t	p-value
προεπισκόπηση κειμένου-πρόβλεψη					
Τμήμα ένταξης	7	3,86	0,90	-0,77	0,330
Γενική αγωγή	7	4,14	0,38	-0,77	

σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση					
Τμήμα ένταξης	7	4,29	1,11	0,60	0,119
Γενική αγωγή	7	4,00	0,58	0,60	
εντοπισμός λέξεων-κλειδιών- δημιουργία πλαγιότιτλου					
Τμήμα ένταξης	7	4,14	1,07	0,24	0,750
Γενική αγωγή	7	4,0	1,15	0,24	
στρατηγικές εύρεσης άγνωστων λέξεων					
Τμήμα ένταξης	7	3,71	1,38	-0,96	0,035
Γενική αγωγή	7	4,29	0,76	-0,96	
περίληψη					
Τμήμα ένταξης	7	4,14		1,73	0,884
Γενική αγωγή	7	3,29	0,90	1,73	
			0,95		
ερωτήσεις κατανόησης					
Τμήμα ένταξης	7	3,71	0,49	1,26	0,225
Γενική αγωγή	7	4,29	0,76	1,26	
τεχνική scaffolding					
Τμήμα ένταξης	7	3,43	0,98	0,26	0,669
Γενική αγωγή	7	3,29	1,11	0,26	
τεχνική της φωναχτής σκέυσης στην ανάγνωση					
Τμήμα ένταξης	7	3,71	1,25	0,68	0,807
Γενική αγωγή	7	3,29	1,11	0,68	
τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων					

Τμήμα ένταξης	7	4,00	0,82	1,16	0,696
Γενική αγωγή	7	3,57	0,53	1,16	
αυτό-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης					
Τμήμα ένταξης	7	3,43	0,98	0,72	0,030
Γενική αγωγή	7	3,14	0,38	0,72	
άμεση διδασκαλία περίληψης					
Τμήμα ένταξης	7	3,86	1,07	1,15	0,580
Γενική αγωγή	7	3,29	0,76	1,15	
καθοδηγούμενη μάθηση					
Τμήμα ένταξης	7	4,29	0,49	2,61	0,351
Γενική αγωγή	7	3,57	0,53	2,61	
τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων					
Τμήμα ένταξης	7	4,43	0,53	2,38	0,469
Γενική αγωγή	7	3,57	0,79	2,38	
τεχνική της συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά					
Τμήμα ένταξης	7	3,71	1,11	0,72	1,000
Γενική αγωγή	7	3,29	1,11	0,72	
ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας					
Τμήμα ένταξης	7	3,86	0,69	1,30	1,000
Γενική αγωγή	7	3,43	0,53	1,30	
άσκηση προφορικής περίληψης					
Τμήμα ένταξης	7	3,71	0,95	0,93	0,760

Γενική αγωγή	7	3,29	0,76	0,93	
αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου,					
Τμήμα ένταξης	7	4,14	0,90	1,58	0,543
Γενική αγωγή	7	3,29	1,11	1,58	
αναδιήγηση του κειμένου					
Τμήμα ένταξης	7	4,29	0,49	2,08	0,099
Γενική αγωγή	7	3,43	0,98	2,08	
άσκηση πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη					
Τμήμα ένταξης	7	4,29	0,49	1,66	0,103
Γενική αγωγή	7	3,43	1,27	1,66	
σύνταξη πλαγιότιτλων					
Τμήμα ένταξης	7	4,57	0,53	2,38	0,161
Γενική αγωγή	7	3,57	0,98	2,38	

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε σύγκριση και στις επιλογές των φιλολόγων που εργάζονται στη γενική αγωγή με τις απαντήσεις των φιλολόγων που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη, με τα αποτελέσματα να δείχνουν επίσης μικρή διαφορά (Πίνακας 18).

Πίνακας 18: Σύγκριση φιλολόγων γενικής τάξης και παράλληλης στήριξης στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t	p-value
προεπισκόπηση κειμένου-πρόβλεψη					
Παράλληλη στήριξη	7	4,29	0,76	0,45	0,054
Γενική αγωγή	7	4,14	0,38	0,45	
σύνδεση με προϋπάρχουσα					

γνώση					
Παράλληλη στήριξη	7	4,86	0,38	3,29	0,850
Γενική αγωγή	7	4,00	0,58	3,29	
εντοπισμός λέξεων- κλειδιών- δημιουργία πλαγιότιτλου					
Παράλληλη στήριξη	7	4,86	0,38	1,87	0,049
Γενική αγωγή	7	4,00	1,15	1,87	
στρατηγικές εύρεσης άγνωστων λέξεων					
Παράλληλη στήριξη	7	4,71	0,49	1,26	0,225
Γενική αγωγή	7	4,29	0,76	1,26	
περίληψη					
Παράλληλη στήριξη	7	3,71	1,25	0,72	0,413
Γενική αγωγή	7	3,29	0,95	0,72	
ερωτήσεις κατανόησης					
Παράλληλη στήριξη	7	4,57	0,53	0,82	0,403
Γενική αγωγή	7	4,29	0,76	0,82	
τεχνική scaffolding					
Παράλληλη στήριξη	7	4,14	0,69	1,73	0,150
Γενική αγωγή	7	3,29	1,11	1,73	
τεχνική της φωναχτής σκέψης στην ανάγνωση					
Παράλληλη στήριξη	7	4,29	0,49	2,18	0,047
Γενική αγωγή	7	3,9	1,11	2,18	
τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων					
Παράλληλη στήριξη	7	3,00	1,29	-1,08	0,001
Γενική αγωγή	7	3,57	0,53	-1,08	

αυτό-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης					
Παράλληλη στήριξη	7	3,14	1,07	0,00	0,074
Γενική αγωγή	7	3,14	0,38	0,00	
άμεση διδασκαλία περίληψης					
Παράλληλη στήριξη	7	3,71	1,11	0,84	0,272
Γενική αγωγή	7	3,29	0,76	0,84	
καθοδηγούμενη μάθηση					
Παράλληλη στήριξη	7	3,71	0,76	0,41	0,403
Γενική αγωγή	7	3,57	0,53	0,41	
τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων					
Παράλληλη στήριξη	7	3,86	1,35	0,49	0,633
Γενική αγωγή	7	3,57	0,79	0,49	
τεχνική της συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά					
Παράλληλη στήριξη	7	4,00	0,58	1,51	0,047
Γενική αγωγή	7	3,29	1,11	1,51	
ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας					
Παράλληλη στήριξη	7	3,57	1,13	0,30	0,093
Γενική αγωγή	7	3,43	0,53	0,30	
άσκηση προφορικής περίληψης					
Παράλληλη στήριξη	7	4,00	0,58	1,99	0,182
Γενική αγωγή	7	3,29	0,76	1,99	

αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου,					
Παράλληλη στήριξη	7	4,00	1,41	1,05	0,930
Γενική αγωγή	7	3,29	1,11	1,05	
εντοπισμό του ρόλου των συνδετικών λέξεων					
Παράλληλη στήριξη	7	4,14	1,07	1,31	0,904
Γενική αγωγή	7	3,43	0,98	1,31	
άσκηση πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη					
Παράλληλη στήριξη	7	3,57	0,98	0,24	0,646
Γενική αγωγή	7	3,43	1,27	0,24	
σύνταξη πλαγιότιτλων					
Παράλληλη στήριξη	7	4,29	1,11	1,28	0,900
Γενική αγωγή	7	3,57	0,98	1,28	

6.4 Επίδραση φύλου, ηλικίας, διδακτικής εμπειρίας, μεταπτυχιακών σπουδών και επιμόρφωσης στις επιλογές των φιλόλογων

Προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση που έχουν το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία με μαθητές με ΕΜΔ, οι μεταπτυχιακές σπουδές και η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή στις επιλογές που έκαναν οι φιλόλογοι σχετικά με τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση ANOVA (μονόδρομη ANOVA).

Ειδικότερα, όσον αφορά στην επίδραση του φύλου στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, στα αποτελέσματα δεν προέκυψε επιρροή ($p > 0,05$). Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται αναλυτικά οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.

Πίνακας 19: Επίδραση του φύλου στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

		Άθροισμα τετραγώνων	ΜΟ	F	df	p
προεπισκόπηση κειμένου-πρόβλεψη						
	Μεταξύ Ομάδων	1,35	1,35	2,05	1	0,160
	Εντός ομάδων	25,67	0,66		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	27,02			40	
σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση						
	Μεταξύ Ομάδων	0,18	0,18	0,34	1	0,562
	Εντός ομάδων	20,70	0,53		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	20,88			40	
εντοπισμός λέξεων- κλειδιών- δημιουργία πλαγιότιτλου						
	Μεταξύ Ομάδων	0,00	0,00	0,00	1	0,948
	Εντός ομάδων	25,95	0,67		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	25,95			40	
στρατηγικές εύρεσης άγνωστων λέξεων						
	Μεταξύ Ομάδων	0,01	0,01	0,01	1	0,907
	Εντός ομάδων	31,79	0,82		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	31,80			40	
περίληψη						
	Μεταξύ Ομάδων	2,61	2,61	2,26	1	0,141
	Εντός ομάδων	44,95	1,15		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	47,56			40	
ερωτήσεις κατανόησης						
	Μεταξύ Ομάδων	0,02	0,02	0,04	1	0,836
	Εντός ομάδων	18,08	0,46		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	18,10			40	
τεχνική scaffolding						

	Μεταξύ Ομάδων	2,52	2,52	3,55	1	0,067
	Εντός ομάδων	27,67	0,71		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	30,20			40	
τεχνική της φωναχτής σκέψης στην ανάγνωση						
	Μεταξύ Ομάδων	0,00	0,00	0,00	1	0,951
	Εντός ομάδων	38,87	1,00		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	38,88			40	
τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων						
	Μεταξύ Ομάδων	0,58	0,58	0,61	1	0,439
	Εντός ομάδων	37,17	0,95		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	37,76			40	
αυτό-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης						
	Μεταξύ Ομάδων	0,64	0,64	0,88	1	0,355
	Εντός ομάδων	28,39	0,73		39	
	ΣΥΝΟΛΟ				40	

Παρομοίως, δεν βρέθηκε επίδραση του φύλου στην επιλογή των στρατηγικών διδασκαλίας περίληψης σε μαθητές με ΕΜΔ ($p>0,05$). Αναλυτικά οι στρατηγικές στον πίνακα 19.1.

Πίνακας 19.1: Επίδραση του φύλου στις στρατηγικές της περίληψης

		Άθροισμα τετραγώνων	ΜΟ	F	df	p
άμεση διδασκαλία περίληψης						
	Μεταξύ Ομάδων	0,33	0,33	0,35	1	0,557
	Εντός ομάδων	36,89	0,95		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	37,22			40	
καθοδηγούμενη μάθηση						

	Μεταξύ Ομάδων	0,03	0,03	0,06	1	0,805
	Εντός ομάδων	19,87	0,51		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	19,90			40	
τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων						
	Μεταξύ Ομάδων	0,82	0,82	0,91	1	0,346
	Εντός ομάδων	35,08	0,90		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	35,90			40	
τεχνική της συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά						
	Μεταξύ Ομάδων	0,28	0,28	0,38	1	0,540
	Εντός ομάδων	28,84	0,74		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	29,12			40	
ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας						
	Μεταξύ Ομάδων	0,04	0,04	0,06	1	0,809
	Εντός ομάδων	27,52	0,71		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	27,56			40	
άσκηση προφορικής περίληψης						
	Μεταξύ Ομάδων	0,15	0,15	0,20	1	0,661
	Εντός ομάδων	30,34	0,78		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	30,49			40	
αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου,						
	Μεταξύ Ομάδων	2,69	2,69	2,32	1	0,136
	Εντός ομάδων	45,21	1,16		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	47,90			40	
αναδίγχηση του κειμένου						
	Μεταξύ Ομάδων	0,00	0,00	0,00	1	1,000
	Εντός ομάδων	32,00	0,92		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	32,00			40	
άσκηση πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη						
	Μεταξύ Ομάδων	0,92	0,92	0,79	1	0,379
	Εντός ομάδων	45,28	1,16		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	46,20			40	

σύνταξη πλαγιότιτλων						
	Μεταξύ Ομάδων	0,20	0,20	0,24	1	0,628
	Εντός ομάδων	32,19	0,83		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	32,39			40	

Αναφορικά με την επίδραση της ηλικίας στις επιλογές των φιλολόγων στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης βλέπουμε στον Πίνακα 19.2 ότι σχεδόν σε όλες τις στρατηγικές, με εξαίρεση την τεχνική Scaffolding ($p < 0,05$), δεν υπάρχει επίδραση ($p > 0,05$). Αναλυτικά:

Πίνακας 19.2: Επίδραση της ηλικίας στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

		Άθροισμα τετραγώνων	MO	F	df	p
προεπισκόπηση κειμένου-πρόβλεψη						
	Μεταξύ Ομάδων	2,67	0,89	1,35	3	0,273
	Εντός ομάδων	24,36	0,66		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	27,02			40	
σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση						
	Μεταξύ Ομάδων	0,23	0,08	0,14	3	0,938
	Εντός ομάδων	20,65	0,56		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	20,88			40	
εντοπισμός λέξεων- κλειδιών- δημιουργία πλαγιότιτλου						
	Μεταξύ Ομάδων	2,61	0,87	1,38	3	0,264
	Εντός ομάδων	23,34	0,63	1,38	37	
	ΣΥΝΟΛΟ	25,95			40	
στρατηγικές εύρεσης άγνωστων λέξεων						
	Μεταξύ Ομάδων	1,08	0,36	0,43	3	0,731

	Εντός ομάδων	30,73	0,83		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	31,80			40	
περίληψη						
	Μεταξύ Ομάδων	1,83	0,61	0,49	3	0,689
	Εντός ομάδων	45,73	1,24		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	47,56			40	
ερωτήσεις κατανόησης						
	Μεταξύ Ομάδων	1,19	0,40	0,86	3	0,468
	Εντός ομάδων	16,91	0,40		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	18,10			40	
τεχνική scaffolding						
	Μεταξύ Ομάδων	5,82	1,94	2,95	3	0,045
	Εντός ομάδων	24,37	0,66		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	30,20			40	
τεχνική της φωναχτής σκέψης στην ανάγνωση						
	Μεταξύ Ομάδων	4,84	1,61	1,75	3	0,173
	Εντός ομάδων	34,04	0,92		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	38,88			40	
τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων						
	Μεταξύ Ομάδων	1,40	0,47	0,48	3	0,701
	Εντός ομάδων	36,35	0,98		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	37,76			40	
αυτό-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης						
	Μεταξύ Ομάδων	0,39	0,13	0,17	3	0,916
	Εντός ομάδων	28,63	0,77		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	29,02			40	

Παράλληλα, γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχει επιρροή της ηλικίας στις επιλογές που έκαναν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις περισσότερες στρατηγικές διδασκαλίας της περίληψης ($p>0,05$). Εξαίρεση αποτελεί η στρατηγική της αναγνώρισης των δομικών στοιχείων της παραγράφου ($p<0,05$). Αναλυτικά, η ανάλυση της κάθε στρατηγικής στον Πίνακα 19.3.

Πίνακας 19.3: Επίδραση της ηλικίας στις στρατηγικές της περίληψης

		Άθροισμα τετραγώνων	ΜΟ	F	df	p
άμεση διδασκαλία περίληψης						
	Μεταξύ Ομάδων	1,78	0,59	0,62	3	0,607
	Εντός ομάδων	35,44	0,96		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	37,22			40	
καθοδηγούμενη μάθηση						
	Μεταξύ Ομάδων	0,49	0,16	0,31	3	0,815
	Εντός ομάδων	19,41	0,52		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	19,90			40	
τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων						
	Μεταξύ Ομάδων	3,04	1,01	1,14	3	0,345
	Εντός ομάδων	32,86	0,89		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	35,90			40	
τεχνική της συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά						
	Μεταξύ Ομάδων	3,04	1,01	1,44	3	0,247
	Εντός ομάδων	26,08	0,70		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	29,12			40	
ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας						
	Μεταξύ Ομάδων	3,82	1,27	1,98	3	0,133
	Εντός ομάδων	23,74	0,64		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	27,56			40	
άσκηση προφορικής περίληψης						
	Μεταξύ Ομάδων	4,21	1,40	1,97	3	0,135
	Εντός ομάδων	26,28	0,71		37	

	ΣΥΝΟΛΟ	30,49			40	
αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου,						
	Μεταξύ Ομάδων	13,16	4,39	4,67	3	0,007
	Εντός ομάδων	34,74	0,94		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	47,90			40	
αναδιήγηση του κειμένου						
	Μεταξύ Ομάδων	5,86	1,95	2,76	3	0,056
	Εντός ομάδων	26,14	0,71		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	32,00			40	
άσκηση πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περιλήψη						
	Μεταξύ Ομάδων	1,05	0,35	0,29	3	0,834
	Εντός ομάδων	45,14	1,22		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	46,20			40	
σύνταξη πλαγιότιτλων						
	Μεταξύ Ομάδων	1,93	0,64	0,78	3	0,512
	Εντός ομάδων	30,46	0,82		37	
	ΣΥΝΟΛΟ	32,39			40	

Περνώντας σε αυτό το σημείο στην επίδραση που έχει η διδακτική εμπειρία σε έτη με παιδιά με ΕΜΔ στη γενική τάξη (εκπαιδευτικός γενικής τάξης/παράλληλης στήριξης) ή σε τμήμα ένταξης στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, βλέπουμε στον Πίνακα 19.4 ότι σχεδόν σε όλες τις στρατηγικές δεν υπάρχει επιρροή ($p > 0,05$). Εξάιρεση είναι η στρατηγική της αυτο-παρακολούθησης κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης, η οποία επηρεάζεται από τη διδακτική εμπειρία ($p < 0,05$).

Πίνακας 19.4: Επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

		Άθροισμα τετραγώνων	ΜΟ	F	df	p
προεπισκόπηση κειμένου-πρόβλεψη						
	Μεταξύ Ομάδων	1,65	0,83	1,24	2	0,301
	Εντός ομάδων	25,37	0,67		38	

	ΣΥΝΟΛΟ	27,02			40	
σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση						
	Μεταξύ Ομάδων	0,54	0,27	0,50	2	0,611
	Εντός ομάδων	20,34	0,54		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	20,88			40	
εντοπισμός λέξεων-κλειδιών- δημιουργία πλαγιότιτλου						
	Μεταξύ Ομάδων	0,35	0,18	0,26	2	0,772
	Εντός ομάδων	25,60	0,67		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	25,95			40	
στρατηγικές εύρεσης άγνωστων λέξεων						
	Μεταξύ Ομάδων	1,86	0,93	1,18	2	0,318
	Εντός ομάδων	29,94	0,79		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	31,80			40	
περίληψη						
	Μεταξύ Ομάδων	1,62	0,81	0,67	2	0,518
	Εντός ομάδων	45,94	1,21		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	47,56			40	
ερωτήσεις κατανόησης						
	Μεταξύ Ομάδων	0,90	0,45	0,99	2	0,380
	Εντός ομάδων	17,20	0,45		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	18,10			40	
τεχνική scaffolding						
	Μεταξύ Ομάδων	2,71	1,35	1,87	2	0,168
	Εντός ομάδων	27,49	0,72		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	30,20			40	
τεχνική της φωναχτής σκέψης στην ανάγνωση						

	Μεταξύ Ομάδων	0,99	0,50	0,50	2	0,612
	Εντός ομάδων	37,89	1,00		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	38,88			40	
τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων						
	Μεταξύ Ομάδων	2,21	1,11	1,18	2	0,317
	Εντός ομάδων	35,54	0,94		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	37,76			40	
αυτό-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης						
	Μεταξύ Ομάδων	5,48	2,74	4,42	2	0,019
	Εντός ομάδων	23,54	0,62		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	29,02			40	

Αναφορικά με την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας σε έτη, με παιδιά με ΕΜΔ στη γενική τάξη (εκπαιδευτικός γενικής τάξης/παράλληλης στήριξης) ή σε τμήμα ένταξης των φιλόλογων στις στρατηγικές διδασκαλίας της περίληψης, διαπιστώνουμε ότι στις περισσότερες στρατηγικές δεν υπάρχει επιρροή ($p>0,05$). Στη στρατηγική της αναδιήγησης του κειμένου ωστόσο, βλέπουμε ότι υπάρχει επίδραση ($p<0,05$). Αναλυτικά, οι στρατηγικές στον Πίνακα 19.5.

Πίνακας 19.5: Επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στις στρατηγικές της περίληψης

		Άθροισμα τετραγώνων	ΜΟ	F	df	p
άμεση διδασκαλία περίληψης						0,515
	Μεταξύ Ομάδων	1,28	0,64	0,67	2	
	Εντός ομάδων	35,94	0,95		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	37,22			40	
καθοδηγούμενη μάθηση						
	Μεταξύ Ομάδων	1,22	0,61	1,24	2	0,302

	Εντός ομάδων	18,69	0,49		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	19,90			40	
τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων						
	Μεταξύ Ομάδων	0,02	0,01	0,01	2	0,991
	Εντός ομάδων	35,89	0,94		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	35,90			40	
τεχνική της συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά						
	Μεταξύ Ομάδων	4,04	2,02	3,06	2	0,059
	Εντός ομάδων	25,09	0,66		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	29,12			40	
ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας						
	Μεταξύ Ομάδων	1,22	0,61	0,88	2	0,424
	Εντός ομάδων	26,34	0,69		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	27,56			40	
άσκηση προφορικής περίληψης						
	Μεταξύ Ομάδων	4,14	2,07	2,99	2	0,062
	Εντός ομάδων	26,34	0,69		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	30,49			40	
αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου,						
	Μεταξύ Ομάδων	3,90	1,95	1,69	2	0,199
	Εντός ομάδων	44,00	1,16		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	47,90			40	
αναδιήγηση του κειμένου						
	Μεταξύ Ομάδων	4,80	2,40	3,35	2	0,046
	Εντός ομάδων	27,20	0,72		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	32,00			40	
άσκηση πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη						
	Μεταξύ Ομάδων	2,02	1,01	0,87	2	0,427
	Εντός ομάδων	44,17	1,16		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	46,20			40	
σύνταξη πλαγιότιτλων						

	Μεταξύ Ομάδων	0,85	0,42	0,51	2	0,604
	Εντός ομάδων	31,54	0,83		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	32,39			40	

Σε αυτό το σημείο θα γίνει αναφορά στην επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών των φιλολόγων στις επιλογές που έκαναν αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης και της περίληψης σε μαθητές με ΕΜΔ. Ειδικότερα, στον Πίνακα 19.6 φαίνεται ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές δεν επιδρούν σε καμία στρατηγική αναγνωστικής κατανόησης ($p>0,05$).

Πίνακας 19.6: Επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

		Άθροισμα τετραγώνων	MO	F	df	p
προεπισκόπηση κειμένου-πρόβλεψη						
	Μεταξύ Ομάδων	3,19	1,60	2,54	2	0,092
	Εντός ομάδων	23,83	0,63		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	27,02			40	
σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση						
	Μεταξύ Ομάδων	1,54	0,77	1,52	2	0,232
	Εντός ομάδων	19,33	0,51		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	20,88			40	
εντοπισμός λέξεων- κλειδιών- δημιουργία πλαγιότιτλου						
	Μεταξύ Ομάδων	1,17	0,58	0,90	2	0,417
	Εντός ομάδων	24,78	0,65		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	25,95			40	
στρατηγικές εύρεσης άγνωστων λέξεων						
	Μεταξύ Ομάδων	0,53	0,27	0,32	2	0,725
	Εντός ομάδων	31,27	0,82		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	31,80			40	
περίληψη						
	Μεταξύ Ομάδων	0,92	0,46	0,38	2	0,689

	Εντός ομάδων	46,64	1,23		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	47,56			40	
ερωτήσεις κατανόησης						
	Μεταξύ Ομάδων	2,43	1,21	2,94	2	0,065
	Εντός ομάδων	15,67	0,41		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	18,10			40	
τεχνική scaffolding						
	Μεταξύ Ομάδων	0,62	0,31	0,40	2	0,672
	Εντός ομάδων	29,57	0,78		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	30,20			40	
τεχνική της φωναχτής σκέψης στην ανάγνωση						
	Μεταξύ Ομάδων	0,33	0,16	0,16	2	0,851
	Εντός ομάδων	38,55	1,01		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	38,88			40	
τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων						
	Μεταξύ Ομάδων	2,09	1,04	1,11	2	0,340
	Εντός ομάδων	35,67	0,94		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	37,76			40	
αυτό-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης						
	Μεταξύ Ομάδων	1,52	0,76	1,05	2	0,359
	Εντός ομάδων	27,50	0,72		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	29,02			40	

Ομοίως, οι μεταπτυχιακές σπουδές των συμμετεχόντων δεν επιδρούν στις επιλογές αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας της περίληψης σε μαθητές με ΕΜΔ ($p>0,05$). Αναλυτικά οι στρατηγικές διδασκαλίας περίληψης στον Πίνακα 19.7.

Πίνακας 19.7: Επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών στις στρατηγικές της περίληψης

		Άθροισμα τετραγώνων	ΜΟ	F	df	p
άμεση διδασκαλία περίληψης						

	Μεταξύ Ομάδων	2,55	1,27	1,40	2	0,260
	Εντός ομάδων	34,67	0,91		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	37,22			40	
καθοδηγούμενη μάθηση						
	Μεταξύ Ομάδων	0,82	0,41	0,82	2	0,450
	Εντός ομάδων	19,08	0,50		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	19,90			40	
τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων						
	Μεταξύ Ομάδων	0,32	0,16	0,17	2	0,844
	Εντός ομάδων	35,58	0,94		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	35,90			40	
τεχνική της συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά						
	Μεταξύ Ομάδων	0,07	0,04	0,05	2	0,954
	Εντός ομάδων	29,05	0,76		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	29,12			40	
ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας						
	Μεταξύ Ομάδων	1,39	0,70		2	
	Εντός ομάδων	26,17	0,69	1,01	38	0,374
	ΣΥΝΟΛΟ	27,56			40	
άσκηση προφορικής περίληψης						
	Μεταξύ Ομάδων	0,85	0,43	0,55	2	0,583
	Εντός ομάδων	29,63	0,78		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	30,49			40	
αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου,						
	Μεταξύ Ομάδων	2,96	1,48	1,25	2	0,297
	Εντός ομάδων	44,94	1,18		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	47,90			40	
αναδίγηση του κειμένου						
	Μεταξύ Ομάδων	2,73	1,36	1,77	2	0,184
	Εντός ομάδων	29,27	0,77		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	32,00			40	
άσκηση πρώτα στην πύκνωση						

και μετά στην περίληψη						
	Μεταξύ Ομάδων	1,32	0,66	0,56	2	0,575
	Εντός ομάδων	44,87	1,18		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	46,20			40	
σύνταξη πλαγιότιτλων						
	Μεταξύ Ομάδων	0,01	0,00	0,00	2	0,996
	Εντός ομάδων	32,38	0,85		38	
	ΣΥΝΟΛΟ	32,39			40	

Τέλος, όσον αφορά την επίδραση της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή στις επιλογές των φιλολόγων για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης, στον Πίνακα 19.8 φαίνεται πως δεν υπάρχει επίδραση σε καμία στρατηγική ($p > 0,05$).

Πίνακας 19.8: Επίδραση της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

		Άθροισμα τετραγώνων	MO	F	df	p
προεπισκόπηση κειμένου-πρόβλεψη						
	Μεταξύ Ομάδων	1,94	1,94	3,01	1	0,091
	Εντός ομάδων	25,09	0,64		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	27,02			40	
σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση						
	Μεταξύ Ομάδων	0,80	0,80	1,55	1	0,220
	Εντός ομάδων	20,08	0,51		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	20,88			40	
εντοπισμός λέξεων- κλειδιών- δημιουργία πλαγιότιτλου						
	Μεταξύ Ομάδων	0,52	0,52	0,79	1	0,378
	Εντός ομάδων	25,43	0,65		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	25,95			40	
στρατηγικές εύρεσης άγνωστων λέξεων						
	Μεταξύ Ομάδων	0,22	0,22	0,27	1	0,607
	Εντός ομάδων	31,59	0,81		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	31,80			40	

περίληψη						
	Μεταξύ Ομάδων	3,37	3,37	2,97	1	0,093
	Εντός ομάδων	44,19	1,13		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	47,56			40	
ερωτήσεις κατανόησης						
	Μεταξύ Ομάδων	0,04	0,04	0,08	1	0,782
	Εντός ομάδων	18,06	0,46		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	18,10			40	
τεχνική scaffolding						
	Μεταξύ Ομάδων	1,64	1,64	2,24	1	0,142
	Εντός ομάδων	28,55	0,73		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	30,20			40	
τεχνική της φωναχτής σκέψης στην ανάγνωση						
	Μεταξύ Ομάδων	1,48	1,48	1,55	1	0,221
	Εντός ομάδων	37,39	0,96		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	38,88			40	
τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων						
	Μεταξύ Ομάδων	0,00	0,00	0,00	1	0,962
	Εντός ομάδων	37,75	0,97		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	37,76			40	
αυτό-παρακολούθηση κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης						
	Μεταξύ Ομάδων	1,44	1,44	2,04	1	0,161
	Εντός ομάδων	27,58	0,71		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	29,02			40	

Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τον Πίνακα 19.9, η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή επηρεάζει μια στρατηγική διδασκαλίας της περίληψης και συγκεκριμένα στη στρατηγική της άσκησης πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη ($p < 0,05$). Ωστόσο, στις υπόλοιπες στρατηγικές φαίνεται να μην τις επηρεάζει ($p > 0,05$).

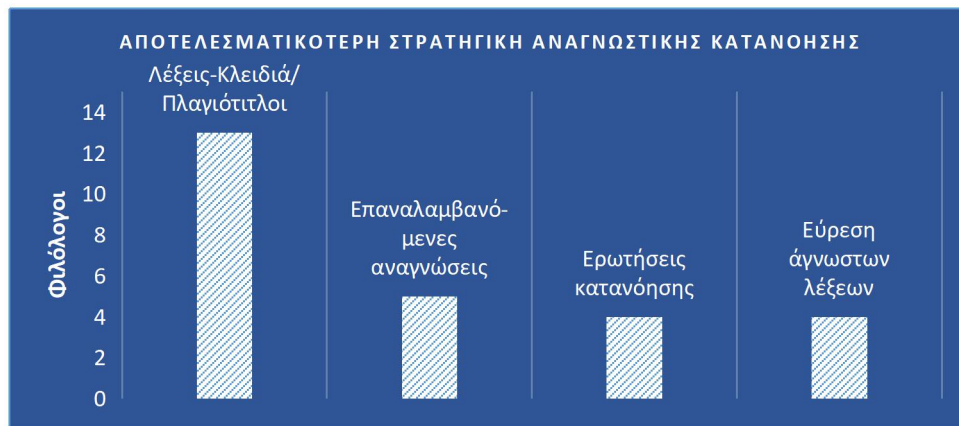
Πίνακας 19.9: Επίδραση της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή στις στρατηγικές της περίληψης

		Άθροισμα τετραγώνων	ΜΟ	F	df	p
άμεση διδασκαλία περίληψης						
	Μεταξύ Ομάδων	1,02	1,02	1,10	1	0,300
	Εντός ομάδων	36,19	0,93		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	37,22			40	
καθοδηγούμενη μάθηση						
	Μεταξύ Ομάδων	0,32	0,32	0,63	1	0,433
	Εντός ομάδων	19,59	0,50		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	19,90			40	
τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων						
	Μεταξύ Ομάδων	0,06	0,06	0,06	1	0,806
	Εντός ομάδων	35,85	0,92		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	35,90			40	
τεχνική της συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά						
	Μεταξύ Ομάδων	0,15	0,15	0,20	1	0,655
	Εντός ομάδων	28,97	0,74		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	29,12			40	
ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας						
	Μεταξύ Ομάδων	1,98	1,98	3,02	1	0,090
	Εντός ομάδων	25,58	0,66		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	27,56			40	
άσκηση προφορικής περίληψης						
	Μεταξύ Ομάδων	0,0	0,02	0,02	1	0,887
	Εντός ομάδων	30,47	0,78		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	30,49			40	
αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου,						
	Μεταξύ Ομάδων	0,54	0,54	0,45	1	0,508
	Εντός ομάδων	47,36	1,21		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	47,90			40	
αναδιήγηση του κειμένου						
	Μεταξύ Ομάδων	0,00	0,00	0,00	1	1,000
	Εντός ομάδων	32,00	0,82		39	

	ΣΥΝΟΛΟ	32,00			40	
άσκηση πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη						
	Μεταξύ Ομάδων	5,22	5,22	4,97	1	0,032
	Εντός ομάδων	40,97	1,05		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	46,20			40	
σύνταξη πλαγιότιτλων						
	Μεταξύ Ομάδων	0,35	0,35	0,43	1	0,517
	Εντός ομάδων	32,04	0,82		39	
	ΣΥΝΟΛΟ	32,39			40	

6.5 Ανάδειξη αποτελεσματικότερης στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης σε παιδιά με ΕΜΔ

Στο Γ' μέρος του ερωτηματολογίου όπου υπάρχουν οι δύο ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, όσον αφορά την επιλογή της αποτελεσματικότερης στρατηγικής για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ΕΜΔ, οι φιλόλογοι παρέθεσαν διάφορες απαντήσεις. Αναλυτικότερα, στην κορυφή με 13 απαντήσεις βρίσκεται η στρατηγική των «Λέξεων-Κλειδιών και της δημιουργίας πλαγιότιτλου», ενώ ακολουθούν η τεχνική των «επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων» που την ανέφεραν 5 φιλόλογοι, οι «ερωτήσεις κατανόησης» με 4 απαντήσεις όπως και η στρατηγική της «εύρεσης άγνωστων λέξεων» (Διάγραμμα 1). Επιπλέον, μια νέα στρατηγική που αναφέρθηκε και δεν περιλαμβάνονταν στις στρατηγικές του ερωτηματολογίου είναι αυτή της πολυαισθητηριακής μεθόδου.



Διάγραμμα 1: Ανάδειξη αποτελεσματικότερης στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης

Στην ανοιχτού τύπου ερώτηση που αφορούσε την επιλογή της αποτελεσματικότερης στρατηγικής για τη διδασκαλία της περίληψης σε άτομα με ΕΜΔ δόθηκαν επίσης διάφορες απαντήσεις από τους φιλόλογους. Η πιο κοινή από αυτές αναφέρθηκε από 11 φιλόλογους και είναι η «σύνταξη πλαγιότιτλων». Ακολουθεί, η τεχνική της «παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων» με 7 απαντήσεις και η «αναδιήγηση του κειμένου» με 6 απαντήσεις (Διάγραμμα 2). Αξίζει να σημειωθεί πως κανένας εκπαιδευτικός δεν ανέφερε κάποια στρατηγική για τη διδασκαλία της περίληψης που να διαφέρει και να μη συγκαταλέγεται στις στρατηγικές του ερωτηματολογίου.



Διάγραμμα 2: Ανάδειξη αποτελεσματικότερης στρατηγικής περίληψης

Κεφάλαιο 7ο: Συζήτηση-Συμπεράσματα

Το επίκεντρο της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης που επιλέγουν περισσότερο οι φιλόλογοι γενικής και ειδικής αγωγής (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη) για τη διδασκαλία μαθητών με ΕΜΔ. Όπως είδαμε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από τη διδασκαλία διαφόρων στρατηγικών όπως είναι οι ερωτήσεις κατανόησης, η σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση, οι πλαγιότιτλοι, η εύρεση άγνωστων λέξεων, ο εντοπισμός λέξεων κλειδιών, η πρόβλεψη, η φωναχτή σκέψη κ.α. (Βάμβουκα, 2012· Edmonds et al., 2009 ·Torgesen, 2004 ·Vaughn, et al., 2013 ·Duke & Pearson, 2008).

Η περίληψη αποτελεί επίσης στρατηγική βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης και ειδικά όταν οι μαθητές μαθαίνουν συγκεκριμένους κανόνες και πρακτικές παράφρασης της κεντρικής ιδέας (περίληψη βάσει κανόνων) (Bogaerds-Hazenbergh et al., 2020). Επιπλέον, καταλαμβάνει σημαντική θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο γυμνάσιο, επειδή είναι μια αποτελεσματική στρατηγική μάθησης. Ορισμένες στρατηγικές που σχετίζονται με τη διδασκαλία της περίληψης είναι η άμεση διδασκαλία, η παροχή δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων, η αναδιήγηση, η άσκηση στην προφορική περίληψη, η πύκνωση, η αναγνώριση των δομικών στοιχείων του κειμένου κ.α. (Klingner Vaughn & Boardman, 2015· Souvignier & Mokhlesgerami, 2006 ·Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας οδήγησε στην ανάδειξη των επικρατέστερων στρατηγικών διδασκαλίας αναγνωστικής κατανόησης και

περίληψης σε μαθητές με ΕΜΔ. Σχετικά λοιπόν με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, βλέπουμε ότι οι «ερωτήσεις κατανόησης» καταλαμβάνουν τη μεγαλύτερη προτίμηση των εκπαιδευτικών, με το 90,3% των συμμετεχόντων να την επιλέγει τις περισσότερες φορές ή πάντα στη διδασκαλία παιδιών με ΕΜΔ. Έπειτα, ακολουθούν με μικρή διαφορά (90,2%) η στρατηγική της «σύνδεσης με την προϋπάρχουσα γνώση», καθώς και ο «εντοπισμός λέξεων-κλειδιών/δημιουργία πλαγιότιτλου», γεγονός που δείχνει την εξίσου μεγάλη αποδοχή που έχουν μεταξύ των φιλολόγων. Δύο ακόμη στρατηγικές με υψηλά ποσοστά προτίμησης που είδαμε είναι αυτή της «εύρεσης άγνωστων λέξεων» (83%) και η «προεπισκόπηση κειμένου-πρόβλεψη» (73,1%). Αντιθέτως, η στρατηγική της «αυτο-παρακολούθησης κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης» εξέλαβε τη μικρότερη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς (34,1%), καθώς και η «τεχνική Scaffolding» (48,7%), γεγονός που υποδεικνύει μια μορφή αμφισβήτησης όσον αφορά τη χρήση των συγκεκριμένων στρατηγικών σε μαθητές με ΕΜΔ.

Είναι γεγονός ότι οι στρατηγικές που είδαμε να επιλέγονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ΕΜΔ έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές βάσει ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε επίπεδο παρέμβασης. Συγκεκριμένα, στη μετα-ανάλυση των Mastropieri & Scruggs (1997) γίνεται φανερό η σημασία που διαδραματίζουν μεταξύ άλλων οι στρατηγικές των «ερωτήσεων κατανόησης», της «σύνδεσης με την προϋπάρχουσα γνώση» και των «λέξεων-κλειδιών» στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ΕΜΔ. Παράλληλα, η έρευνα των Duke & Pearson (2008), αποδεικνύει την αξία των στρατηγικών της «πρόβλεψης-προεπισκόπησης κειμένου» και των «ερωτήσεων κατανόησης» κατά τη διδασκαλία της κατανόησης κειμένου. Οι

Carlisle & Rice (2002) τονίζουν μεταξύ άλλων τον ρόλο της αναγνώρισης των άγνωστων λέξεων του κειμένου και παρουσιάζουν αναλυτικά την εφαρμογή της στρατηγικής αυτής. Συνεπώς, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι φιλόλογοι εστιάζουν περισσότερο στις συγκεκριμένες στρατηγικές, επειδή γίνεται φανερή η αποτελεσματικότητά τους κατά τη διάρκεια διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ΕΜΔ. Επιλέγουν δηλαδή, τις στρατηγικές που, βάσει της διδακτικής τους εμπειρίας, λειτουργούν καλύτερα για τους μαθητές με ΕΜΔ.

Περνώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας της περίληψης, είδαμε ότι η «τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/διαγραμμάτων» καταλαμβάνει τη μεγαλύτερη αποδοχή ανάμεσα στις επιλογές του ερωτηματολογίου, με το 85,4% των φιλόλογων να την επιλέγει τις περισσότερες φορές ή πάντα στη διδασκαλία παιδιών με ΕΜΔ. Έπειτα, ακολουθούν στις προτιμήσεις των φιλόλογων η στρατηγική της «σύνταξης πλαγιότιτλων» με 80,5%, καθώς και η «καθοδηγούμενη μάθηση» με την «αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου» με ισάξια αποτελέσματα (78%). Από την άλλη μεριά, η «άσκηση πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη» έχει τη μικρότερη αποδοχή ανάμεσα στις στρατηγικές διδασκαλίας περίληψης με 56.1%, όπως και η στρατηγική της «άμεσης διδασκαλίας» με 63,4%.

Αναφορικά με το τρίτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσαν τη σύγκριση μεταξύ των επιλογών που κάνουν οι φιλόλογοι που εργάζονται στη γενική τάξη και την ειδική αγωγή (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη) στις συγκεκριμένες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές, σύμφωνα και με τις αναλύσεις T-Test. Επιπλέον, στην ποσοστιαία ανάλυση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης διαπιστώνουμε ότι η διαφοροποίηση γίνεται στη στρατηγική της «περίληψης», την οποία επιλέγει η

πλειονότητα των φιλολόγων ειδικής αγωγής, αλλά όχι η πλειοψηφία της γενικής αγωγής. Το ίδιο συμβαίνει στην «τεχνική Scaffolding» και στην «τεχνική της φωναχτής σκέψης στην ανάγνωση». Παράλληλα, στις στρατηγικές της περίληψης οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής διαφοροποιούνται στην «άμεση διδασκαλία», τη «συμπλήρωση περιληπτικών κειμένων με κενά», στις «ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας», στην «προφορική περίληψη», στην «αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου» και στην «αναδιήγηση του κειμένου». Η πλειοψηφία δηλαδή, των φιλολόγων ειδικής αγωγής τις επιλέγει, σε αντίθεση με την πλειονότητα της γενικής αγωγής.

Περνώντας σε αυτό το σημείο στα δύο τελευταία ερευνητικά ερωτήματα που στόχευαν στην ανάδειξη της αποτελεσματικότερης στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης σε μαθητές με ΕΜΔ, οι φιλόλογοι είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν όποια στρατηγική/τεχνική επιθυμούσαν, είτε αναφερόταν, είτε όχι στο ερωτηματολόγιο προηγουμένως. Στην ερώτηση λοιπόν, που αφορούσε την αναγνωστική κατανόηση, μια σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών επέλεξε ως αποτελεσματικότερη την εύρεση λέξεων-κλειδιών και δημιουργία πλαγιότιτλων. Ακολούθως, στην ερώτηση σχετικά με τη διδασκαλία της περίληψης, οι περισσότεροι φιλόλογοι κατέγραψαν επίσης, τη στρατηγική της σύνταξης πλαγιότιτλων ως αποτελεσματικότερη για μαθητές με ΕΜΔ. Έτσι, διαπιστώνουμε την ιδιαίτερη προτίμηση και αποδοχή που λαμβάνει από τους εκπαιδευτικούς η χρήση των πλαγιότιτλων στο πλαίσιο της Νεοελληνικής Γλώσσας του γυμνασίου.

Τέλος, από τις αναλύσεις διακύμανσης βρέθηκε ότι οι μεταβλητές του φύλου και των μεταπτυχιακών σπουδών δεν επιδρούν στις επιλογές των εκπαιδευτικών, ενώ η ηλικία επηρεάζει την τεχνική αναγνωστικής κατανόησης Scaffolding, καθώς και τη στρατηγική της αναγνώρισης των δομικών στοιχείων της παραγράφου. Επιπλέον, η

διδασκτική εμπειρία με μαθητές με ΕΜΔ επιδρά στη στρατηγική της αυτο-παρακολούθησης κατά την εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης, όπως και στη στρατηγική της αναδιήγησης του κειμένου. Η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή επίσης, δεν επηρεάζει κάποια στρατηγική αναγνωστικής κατανόησης, έχει επιρροή ωστόσο στη στρατηγική της άσκησης πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη.

Κεφάλαιο 8ο: Περιορισμοί της έρευνας

Ως κύριο περιορισμό της παρούσας έρευνας θα αναφέραμε το μέγεθος του δείγματος που περιλαμβάνει μόνο 41 φιλόλογους ΠΕ02 και ΠΕ02.ΕΑΕ που εργάζονται ή έχουν εργαστεί στο γενικό σχολείο με παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό έχει ως απόρροια τη δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων και εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με τις προτιμώμενες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης για τη διδασκαλία μαθητών με ΕΜΔ.

Κεφάλαιο 9ο: Εκπαιδευτικές εφαρμογές και μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία πιστεύω ότι θα λειτουργήσουν επικουρικά στο έργο των εκπαιδευτικών, ειδικά εκείνων που καταπιάνονται με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στις τάξεις του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι μπορούν να γνωρίσουν ποιες στρατηγικές επιλέγονται περισσότερο από τους συναδέλφους τους που διδάσκουν σε παιδιά με ΕΜΔ κι έτσι πιθανόν αναδειχθούν οι πιο αποτελεσματικές διδασκτικές πρακτικές για αυτή την ομάδα μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, έχουν τη δυνατότητα επιλογής των πιο κατάλληλων και εύστοχων τεχνικών, όταν πρόκειται να

διδάξουν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης σε παιδιά με ΕΜΔ. Με αυτό τον τρόπο, είναι πιο πιθανό οι μαθητές να προοδεύσουν και να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους που αφορούν τους συγκεκριμένους τομείς του γλωσσικού μαθήματος.

Σε περαιτέρω έρευνα στην επιλογή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης σε μαθητές με ΕΜΔ, θα μπορούσαν να μελετηθούν οι γνώσεις που έχουν οι φιλόλογοι γύρω από τις διάφορες στρατηγικές, πιθανόν και με τη μορφή συνεντεύξεων. Επιπλέον, θα μπορούσε να γίνει σύγκριση μεταξύ των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης που επιλέγουν για μαθητές με και χωρίς ΕΜΔ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Βασιλειάδης, Η. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Διαχείριση και τρόποι παρέμβασης*. ΠΡΑΞΗ: "ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ". *Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό ταμείο, Επιχειρησιακό πρόγραμμα, Εκπαίδευση και Δια βίου μάθηση, ΕΣΠΑ 2007-2013*.
- Βάμβουκα, Μ. Ι. (2012). *Διδασκαλία και μάθηση της αναγνωστικής κατανόησης: η στρατηγική της συναγωγής συμπερασμών*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Βλάχος, Φ. (2010). *Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών*. Προσκεκλημένη ομιλία, Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη, *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής: 15-18 Απριλίου 2010*.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το γυμνάσιο. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:
http://ebooks.edu.gr/info/cps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Δομημένα ερωτηματολόγια – κλίμακες*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο:
https://msyrpi.weebly.com/uploads/4/0/0/3/40039679/%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CE%96%CE

%B1%CF%86%CE%B5%CE%B9%CF%81%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF
%85%CE%BB%CE%BF%CF%82.pdf

- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραπέτσας, Α.Β., Ζυγούρης, Ν.Χ., Χουλιάρα Ε.Π., & Παπουτσής, Γ.Κ. (2013). Αξιολόγηση της οπτικής και ακουστικής μνήμης σε παιδιά με δυσλεξία. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Εκπαίδευσης, με Διεθνή Συμμετοχή, 14*.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μέττα, Γ. & Σκορδιαλός, Ε. (2018). Μαθησιακές Δυσκολίες: είδη και εκπαιδευτική παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 707-720*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <file:///C:/Users/Stella/Downloads/2716-6387-1-SM.pdf>
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι & γιατί*. Αθήνα: Πεδίο
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007β). Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ- Α. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (8).
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ – ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παντελιάδου, Σ. & Σιδερίδης, Γ. (2007). Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών από εκπαιδευτικούς. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (7)
- Παπαϊωάννου, Π. & Πατούνα, Α. (2003). *Η περίληψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά). ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:
http://edu-gate.minedu.gov.gr/amea/prakseis_ereak/diagnostikh_aksiologish_math_dyskolion.pdf
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία*, 15(3), 267-289.
- Σοφianoπούλου, Χ., Εμβαλωτής, Α., Πίτσια, Β. & Καρακολίδης, Α. (2017). Έκθεση αποτελεσμάτων του διεθνούς προγράμματος PISA 2015 για την αξιολόγηση των μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:
https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5332/12/9827_tzivinikou-KOY.pdf
- Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε. & Βακόλα, Ι. (2008). Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008
- Χλαπάνα, Ε. (2012). Η διδασκαλία του λεξιλογίου κατά την ανάγνωση ιστοριών και η επίδρασή της στην ανάπτυξη του λεξιλογίου ελληνόφωνων και αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (Ε.Λ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο

Συνέδριο. 5-7 Οκτωβρίου 2012. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:
http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/41_Xlapanana.pdf

Ξενόγλωσση

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.

Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction, 21*(4), 520-537.

Beach, K. D. & O'Connor, R. (2014). Developing and Strengthening Reading Fluency and Comprehension of Poor Readers in Elementary School: A Focused Review of Research. *Perspectives on Language and Literacy, 40*(3), 17.

Baumann, J. F., Edwards, E. C., Font, G., Tereshinski, C. A., Kame'enui, E. J., & Olejnik, S. (2002). Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students. *Reading research quarterly, 37*(2), 150-176.

Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 498.

Billmeyer, R., & Barton, M. L. (1998). *Teaching Reading in the Content Areas: If Not Me, Then Who?* Teacher's Manual. ASCD.

Bogaerds-Hazenberg, S.T.M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2020). A Meta-Analysis on the Effects of Text Structure Instruction on Reading

- Comprehension in the Upper Elementary Grades. *Reading Research Quarterly*, 0(0), 1– 28. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- Brown, G. T. (2003). Searching informational texts: Text and task characteristics that affect performance. *Reading Online*, 7(2).
- Bremer, C. D., Vaughn, S., Clapper, A. T., & Kim, A. H. (2002). *Collaborative Strategic Reading (CSR): Improving Secondary Students' Reading Comprehension Skills*. Research to Practice Brief: Improving Secondary Education and Transition Services through Research.
- Butterworth, B., & Kovas, Y. (2013). Understanding Neurocognitive Developmental Disorders Can Improve Education for All. *Science*, 340(6130), 300. <https://doi.org/10.1126/science.1231022>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31.
- Carlisle, J. F., & Rice, M. S. (2002). *Improving reading comprehension: research-based principles and practices*. York Pr.
- Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E., & Luciw-Dubas, U. A. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687.
- Cronk, B. C. (2019). *How to Use SPSS®: A Step-By-Step Guide to Analysis and Interpretation (11th ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429340321>

- Dabarera, C., Renandya, W. A., & Zhang, L. J. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System, 42*, 462-473.
- Dewitz, P., Jones, J., & Leahy, S. (2009). Comprehension strategy instruction in core reading programs. *Reading Research Quarterly, 44*(2), 102-126.
- Denton, C., Bryan, D., Wexler, J., Reed, D., & Vaughn, S. (2007). *Effective instruction for middle school students with reading difficulties: The reading teacher's sourcebook*. Austin, TX: Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts at The University of Texas at Austin.
- Diamond, L., & Gutlohn, L. (2006). *Vocabulary handbook for all educators working to improve reading comprehension*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research, 61*(2), 239-264.
- Donat, D. J. (2003). *Reading their way: a balance of phonics and whole language*. Scarecrow Press.
- Douglas, F. & Frey, N. (2015). Chapter 18-Best practices for comprehension instruction in the secondary classroom. In S. Parris & K. Headley (Ed.), *Comprehension instruction: research-based best practices (Third Edition)* (pp. 253-265). The Guilford Press
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education, 107*-122.
- Edmonds, M., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Klingler- Tackett, K., & Schnakenberg, J., W. (2009) A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review Of*

Educational Research, 79(1), 262-300.

<https://doi.org/10.3102/0034654308325998>

Farahian, M., & Farshid, M. (2014). A Reader-Response Approach to Reading: Does It Have an Effect on Metacognitive Reading Strategies? *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4, 371.

Fenner, D., Leitenberg, G., Andersen, N., & Toronto District School Board. (2001). *Cross-curricular literacy: Key strategies for improving secondary students' reading and writing skills*. Toronto, ON: Toronto District School Board, Library and Learning Resources.

Fidalgo, R., Torrance, M., Arias-Gundín, O., & Martínez-Cocó, B. (2014). Comparison of reading-writing patterns and performance of students with and without reading difficulties. *Psicothema*, 26(4), 442-448.

First, M. B., France, A., & Pincus, H. A. (2004). *DSM-IV-TR guidebook*. American Psychiatric Publishing, Inc.

Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with ld a research synthesis. *Journal of learning disabilities*, 40(3), 210-225.

Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., & Theurel, A. (2015). Differences in the Predictors of Reading Comprehension in First Graders from Low Socio-Economic Status Families with Either Good or Poor Decoding Skills. *PloS one*, 10(3).

Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549- 567.

- Giasson J., (2014). *Η αναγνωστική κατανόηση (μτφρ.- επιμ.: Μ-Ζ.Φουντοπούλου)*,
Αθήνα: Γρηγόρη
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (σσ. 82-98). New York: Guilford.
- Graham, L., & Bellert, A. (2004). Chapter 7—Difficulties in Reading Comprehension for Students with Learning Disabilities. In B. Wong (Ed.), *Learning About Learning Disabilities (Third Edition)* (pp. 251–279). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50010-X>
- Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2012). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education, 33(2)*, 110-123.
- Hagaman, J. L., & Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education, 29(4)*, 222-234.
- Harris, T. L., Hodges, R. E., & International Reading Association. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, Del: International Reading Association.
- Heward L. W. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση. Αθήνα: Τόπος
- Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement, 18(2)*, 173-190.
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998). Effects of a

- direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(4), 379-396.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A practice Guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10–16.
<https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*, 2/E. Guilford Publications.
- Kozminsky, E., & Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24(2), 187-204.
- Lavrakas, P. (2021). *Encyclopedia of Survey Research Methods*.
<https://doi.org/10.4135/9781412963947>
- Lems, K., Rasinski, T., & Blachowicz, C. (2012). Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K., Eds. (2012). *Fluency Instruction: Research-based best practices*, 2nd edition. New York: Guilford.

- Li, H., & Wilhelm, K. H. (2008). Exploring Pedagogical Reasoning: Reading Strategy Instruction from Two Teachers Perspectives. *The reading matrix*, 8(1).
- Liu, F. (2010). Reading abilities and strategies: A short introduction. *International Education Studies*, 3(3), 153.
- Lo, Y. Y., Cooke, N. L., & Starling, A. L. P. (2011). Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency. *Education and Treatment of children*, 34(1), 115-140.
- Lubliner, S. (2004). Help for struggling upper-grade elementary readers. *The Reading Teacher*, 57(5), 430-438.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. JSTOR.
- Malone, L., & Mastropieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 21, 270-279.
- Manset-Williamson, G., & Nelson, J. M. (2005). Balanced, Strategic Reading Instruction for Upper-Elementary and Middle School Students with Reading Disabilities: A Comparative Study of Two Approaches. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 59-74. <https://doi.org/10.2307/4126973>
- Marcell, B., DeCleene, J., & Juetner, M. R. (2010). Caution! Hard hat area! Comprehension under construction: Cementing a foundation of comprehension strategy usage that carries over to independent practice. *The Reading Teacher*, 63(8), 687-691.
- Martin, C., Elfreth, J., & Feng, J. (2014). Effect on Reading Fluency of Struggling Third Grade Students: Computer-Assisted Intervention versus Teacher-Guided Intervention. *Online Submission*.

- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Best Practices in Promoting Reading Comprehension in Students with Learning Disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education, 18*(4), 198–213.
<https://doi.org/10.1177/074193259701800402>
- McCulley, L. V., Katz, S., & Vaughn, S. (2013). Reading Instruction and Students with Learning Disabilities. *Advances in Special Education, 25*, 19–43.
[https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2013\)0000025005](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2013)0000025005)
- McNamara, D. S. (2009). The importance of teaching reading strategies. *Perspectives on language and literacy, 35*(2), 34-38.
- McNamara, D. S., Ozuru, Y., Best, R., & O’ Reilly, T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. In D.S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 465-496). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McNeil, J., & Donant, L. (1982). Summarization strategy for improving reading comprehension. In J. A. Niles & L. A. Harris (Eds.), *New inquiries in reading research and instruction* (pp. 215-219). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Mohamad, A. (1999). What do we test when we test reading comprehension. *The Internet TESL Journal, 5*, 12.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology, 40*(5), 665.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2016). Definition of Learning Disabilities. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο:
<https://njcld.files.wordpress.com/2018/10/ld-definition.pdf>,

- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and cognitive processes, 18*(4), 443-468.
- Ogle, D., & Correa-Kovtun, A. (2010). Supporting English-Language Learners and Struggling Readers in Content Literacy With the “Partner Reading and Content, Too” Routine. *The Reading Teacher, 63*(7), 532-542.
- Oster, L. (2001). Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher, 64*-69.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J.C. (1991). *The development of strategic readers*. In P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 609-640). New York: Longman
- Palincsar, A. S. (2012). Reciprocal Teaching. *International Guide to Student Achievement, 369*.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175. doi:10.1207/ s1532690xci0102_1
- Pearson, P. D., & Dole, J. A. (1987). Explicit Comprehension Instruction: A Review of Research and a New Conceptualization of Instruction. *The Elementary School Journal, 88*(2), 151–165. doi: 10.1086/461530

- Pilonieta, P., & Medina, A. L. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades: "We can do it, too!". *The Reading Teacher*, 63(2), 120-129.
- Rasinski, T. V. (2012). Why Reading Fluency Should Be Hot!. *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522.
- Rouet, J. F., & Eme, E. (2002). The role of metatextual knowledge in text comprehension. In *Metacognition* (pp. 121-133). Springer US.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. K., & Torgesen, J.K. (2007). *Intervention for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implication for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., & Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How reading apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shalev, R. S. (2004). Developmental Dyscalculia. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 765–771. <https://doi.org/10.1177/08830738040190100601>
- Shanahan, T. (2005). The National Reading Panel Report. Practical Advice for Teachers. *Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)*.
- Simos, P. G., Sideridis, G. D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (2011). Psychometric evaluation of a receptive vocabulary test for Greek elementary students. *Assessment for Effective Intervention*, 37(1), 34-49.
- Smith, C. B. (1997). *Vocabulary Instruction and Reading Comprehension*. ERIC Digest.
- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for

- implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and instruction, 16(1)*, 57-71.
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities, 45(4)*, 327-340. doi: 10.1177/0022219411402691.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. L. F. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction, 19(3)*, 272-286.
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2014). *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press.
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50(5)*, 559-576.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of Repeated Reading and Question Generation on Students' Reading Fluency and Comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6(1)*, 1-16.
- Torgesen, J. K. (2004). Chapter 1—Learning Disabilities: An Historical and Conceptual Overview. In B. Wong (Ed.), *Learning About Learning Disabilities (Third Edition)* (pp. 3–40). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50004-4>
- Torgesen, J. K., Houston, D. D., Rissman, L. M., Decker, S. M., Roberts, G., Vaughn, S., et al. (2007). *Academic literacy instruction for adolescents: A guidance document from the Center on Instruction*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.

- van den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology, 22*, 335–351. <https://doi.org/10.1002/acp.1418>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review, 22*(3), 271-296.
- Vaughn, S., Swanson, E. & Solis, M. (2013). Chapter 20-Reading comprehension for adolescents with significant reading problems. In L. Swanson, K. Harris & S. Graham (Ed.), *Handbook of learning disabilities (Second edition)* (pp. 375-387). The Guilford Press.
- Vogt, M., & Echevarria, J. (2007). *99 Ideas and activities for teaching English learners with the SIOP Model*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry, 17*(2), 89-100.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή» και κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή. Απευθύνεται σε φιλολόγους ΠΕ02 και ΠΕ02.ΕΑΕ που εργάζονται ή έχουν εργαστεί στο γενικό σχολείο με παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στόχος αυτού του ερωτηματολογίου είναι η συγκέντρωση πληροφοριών για τη διερεύνηση του τρόπου διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης και της περίληψης μαθητών Γυμνασίου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι προαιρετική, ανώνυμη και εμπιστευτική.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

Ηλικία:

≤ 30 ετών

31-40 ετών

41-50ετών

>50 ετών

Εργασιακό καθεστώς:

Μόνιμος-η

Αναπληρωτής-τρια

Δεν εργάζομαι το παρόν έτος

Διδακτική εμπειρία σε έτη στη γενική αγωγή:

0-5

6-15

16-25

26-35

Διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή (παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης):

0-5

6-15

16-25

26-35

Διδακτική εμπειρία σε έτη, με παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γενική τάξη (εκπαιδευτικός γενικής τάξης/παράλληλης στήριξης) ή σε τμήμα ένταξης :

0-5

6-15

16-25

26-35

Σύνολο ετών προϋπηρεσίας: _____

Προπτυχιακές σπουδές:

Απόφοιτος Τμήματος Φιλολογίας

Απόφοιτος Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Απόφοιτος Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

Απόφοιτος Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας

Απόφοιτος Τμήματος Φιλοσοφίας

Μεταπτυχιακές σπουδές:

Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών

Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή

Όχι

Διδακτορικές σπουδές:

Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών

Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή

Όχι

Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιπλέον επιμόρφωση στην ειδική αγωγή
(πχ.σεμινάριο κ.α);

Ναι

Όχι

Εάν η απάντησή σας είναι "Ναι" στην προηγούμενη ερώτηση, διευκρινίστε το σύνολο ωρών:

Σύνολο ωρών: _____

Εργάζεστε το παρόν έτος :

στη γενική τάξη

ως παράλληλη στήριξη

σε τμήμα ένταξης

δεν εργάζομαι

B' ΜΕΡΟΣ

Διδακτικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και περίληψης (σημειώστε με ν την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο)

B1. Ως στρατηγική για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες θα χρησιμοποιούσα την :

	Δεν θα την επέλεγα ποτέ	Θα την επέλεγα σπάνια	Δεν ξέρω αν θα την επέλεγα	Θα την επέλεγα τις περισσότερες φορές	Θα την επέλεγα πάντα
Προεπισκόπηση κειμένου-πρόβλεψη					
Σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση					
Στρατηγική Εντοπισμού λέξεων-Κλειδιών-Δημιουργία Πλαγιότιτλου					
Στρατηγικές εύρεσης άγνωστων λέξεων					
Περίληψη					
Ερωτήσεις Κατανόησης					
Τεχνική Scaffolding					
Τεχνική της φωναχτής σκέψης στην ανάγνωση					
Τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων					
Αυτό-παρακολούθηση κατά την					

εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης					
--------------------------------------	--	--	--	--	--

B2. Ως στρατηγική για τη διδασκαλία της περίληψης σε άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες θα χρησιμοποιούσα την/τον :

	Δεν θα την επέλεγα ποτέ	Θα την επέλεγα σπάνια	Δεν ξέρω αν θα την επέλεγα	Θα την επέλεγα τις περισσότερες φορές	Θα την επέλεγα πάντα
Άμεση διδασκαλία περίληψης					
Καθοδηγούμενη Μάθηση					
Τεχνική της παροχής δειγματικών σημειώσεων/δια γραμμάτων					
Τεχνική της συμπλήρωσης περιληπτικών κειμένων με κενά					
Ερωτήσεις ολικής ή μερικής άγνοιας					
Άσκηση προφορικής					

περίληψης					
Αναγνώριση των δομικών στοιχείων της παραγράφου					
Αναδιήγηση του κειμένου					
Άσκηση πρώτα στην πύκνωση και μετά στην περίληψη					
Σύνταξη πλαγιότιτλων					

Γ' ΜΕΡΟΣ

Αποτελεσματικότερη στρατηγική

Γ1. Ποια θεωρείτε ως αποτελεσματικότερη στρατηγική για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (από τις παραπάνω ή οποιαδήποτε άλλη);

Γ2. Ποια θεωρείτε ως αποτελεσματικότερη στρατηγική για τη διδασκαλία της περίληψης σε άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (από τις παραπάνω ή οποιαδήποτε άλλη);
