



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
UNIVERSITY OF WESTERN MACEDONIA

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας

Διπλωματική εργασία:

*Καταγραφή και ενδυνάμωση στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου μέσα από την προφορική εξωτερίκευση: μία πιλοτική εφαρμογή σε μαθήτριες/ές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*

*Της*

*Παμφίλης Κερμανίδου*

Επιβλέπουσα: κ. Γρίβα Έλενα, Καθηγήτρια

Εξεταστική επιτροπή: κ. Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής

κ. Χλαπουτάκη Ελισάβετ, επιστημονική συνεργάτης

Κοζάνη, 2023

Copyright@ Κερμανίδου Παμφίλη,2023

Με επιφύλαξη παντός είδους δικαιώματος.All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν την συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο:** Παμφίλη Κερμανίδου

**A.E.M.:** 0070

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** [kermanidoupanfili@yahoo.com](mailto:kermanidoupanfili@yahoo.com)

**Έτος εισαγωγής :** 2021

**Κατεύθυνση:** Διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας :** *«Καταγραφή και ενδυνάμωση στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου μέσα από την προφορική εξωτερίκευση: μία πιλοτική εφαρμογή σε μαθήτριες/ές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»*

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή ή σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία

10/06/23

Η δηλούσα

Κερμανίδου Παμφίλη

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	6
Abstract .....	7
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Ανάγνωση.....	11
1.1. Εισαγωγή στην αναγνωστική δεξιότητα .....	11
1.2. Κατανόηση του γραπτού λόγου ως συνιστώσα της αναγνωστικής διαδικασίας .....	12
1.3. «Μεταβλητές» που επιδρούν στην αναγνωστική κατανόηση .....	15
1.4. Δυσκολίες κατανόησης της ανάγνωσης στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	18
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.....	22
2.1. Ενωσιολογική προσέγγιση των Στρατηγικών .....	22
2.2. Ανάγνωση και στρατηγικές .....	25
2.3. Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και προβληματισμοί για τις στρατηγικές ανάγνωσης .....	26
2.4. Βασικές ταξινομίες στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Μια επισκοπική μελέτη των πιο διαδεδομένων τυπολογικών μοντέλων.....	29
2.4.1. Ταξινόμια της Rubin (1987).....	29
2.4.2 Ταξινόμια των O' Malley & Chamot (1990).....	30
2.4.3 Ταξινόμια του Stern (1992) .....	31
2.4.4. Ταξινόμια της Oxford (1990) .....	32
2.5. Αποτελεσματικοί αναγνώστες .....	38
2.6. Λιγότερο αποτελεσματικοί αναγνώστες.....	39
2.7. Στρατηγικές και μεταγνωστικές διεργασίες σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.).....	40
2.8. Σημασία των στρατηγικών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον .....	42
2.9. Τρόποι διδασκαλίας στρατηγικών .....	45

Κεφάλαιο 3° : Σύνοψη προγενέστερων μελετών.....	47
3.1. Η έρευνα στα πλαίσια της γλωσσοδιδακτικής υποστήριξης της αναγνωστικής ικανότητας.....	47
3.2. Το θεωρητικό υπόβαθρο της κριτικής προσέγγισης κειμένων.....	48
3.3. Η σημασία προσανατολισμού της έρευνας σε στρατηγικές ερμηνευτικής και κριτικής αναγνωστικής προσέγγισης .....	49
3.4. Στρατηγικές κριτικής προσέγγισης της ανάγνωσης ως ειδική τυπολογική κατηγορία	50
3.5. Στρατηγικές και τριεπίπεδη διαδικασία της ανάγνωσης.....	51
Ερευνητικό μέρος.....	56
Κεφάλαιο 4°: Μεθοδολογία της Έρευνας .....	56
4.1. Σκοπός και επιμέρους στόχοι.....	56
4.2. Συμμετέχοντες (προφίλ μαθητών, εκπαιδευτικών κλπ.) .....	56
4.3. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων και διαδικασία.....	65
4.3.1.Ερευνητικά εργαλεία .....	65
4.3.2. Διαδικασία διεξαγωγής της Προφορικής εξωτερίκευσης και της ανασκοπικής συνέντευξης .....	66
4.4. Συλλογή και Ανάλυση δεδομένων .....	68
Κεφάλαιο 5° : Παρουσίαση ευρημάτων- Αποτελέσματα της έρευνας.....	70
5.1. Στρατηγικές στο προ-αναγνωστικό στάδιο .....	70
5.2. Στρατηγικές στο κυρίως αναγνωστικό στάδιο .....	79
5.3. Στρατηγικές στο μετά- αναγνωστικό στάδιο.....	91
Κεφάλαιο 6° : Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	94
6.1. Συμπεράσματα .....	94
6.2. Επιλογικός σχολιασμός – Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της έρευνας .....	96
6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	97
Βιβλιογραφία .....	98
[Παράρτημα] .....	102

## Περίληψη

Η γλώσσα ως «καθρέφτης του νου» και προϊόν της ανθρώπινης σκέψης και νόησης, αναδημιουργείται σε κάθε άτομο μέσω συνειδητών και ασυνειδητών διεργασιών, εκούσια και ακούσια (Chomsky,1975 ΄Φραγκουδάκη, 1987). Κυρίαρχη θέση στην κατάκτηση της γλώσσας κατέχουν και οι στρατηγικές γραπτού λόγου, δηλαδή το σύνολο των ενεργειών που ακολουθεί ο/η μαθητής/τρια προκειμένου να επεξεργαστεί και να κατανοήσει καλύτερα τον γραπτό λόγο. Πολλές στρατηγικές γίνονται συνειδητά, άλλες ακολουθούνται υποσυνείδητα, αναμφισβήτητα ωστόσο μπορούν να διδαχθούν άμεσα ή έμμεσα από τον/την εκπαιδευτικό με εμφανή και αξιοσημείωτα αποτελέσματα σε μαθητές/τριες με ή χωρίς δυσκολίες, καθώς και σε μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Μέσα από την παρούσα εργασία, στόχος είναι η ανάδειξη της σημασίας της διερεύνησης και ενίσχυσης των στρατηγικών γραπτού λόγου. Τα δεδομένα ανέδειξαν πως οι εμπλεκόμενοι/ες μαθητές/τριες στη διαδικασία μπορούν να ενισχύσουν τη χρήση στρατηγικών γραπτού λόγου στα πλαίσια της διδασκαλίας.

Για την επίτευξη των στόχων βασιστήκαμε στο εργαλείο της προφορικής εξωτερίκευσης, σε ανασκοπικές συνεντεύξεις και στην παρατήρηση. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως οι στρατηγικές γραπτού λόγου και οι δεξιότητες μπορούν να ενδυναμωθούν μέσα από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

**Λέξεις-κλειδιά:** Στρατηγικές, στρατηγικές γραπτού λόγου, πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης, μαθητές/τριες Γυμνασίου, πιλοτικό πρόγραμμα

## Abstract

Language, as a "mirror of the mind" and a product of human thought and intellect, is recreated in each person through conscious and unconscious processes, voluntarily and involuntarily (Chomsky, 1975; Fragoudaki, 1987). Writing strategies also play a dominant role in language acquisition, that is, the set of actions that the student follows in order to process and better comprehend written language. Many strategies are done consciously, others are followed subconsciously, but undoubtedly they can be taught directly or indirectly by the teacher with obvious and noticeable results to students with or without difficulties, as well as to students from different linguistic and cultural backgrounds.

Through this work, the aim is to highlight the importance of investigating and strengthening written language strategies. The data showed that the students involved in the process can strengthen the use of written language strategies in the context of teaching.

To achieve the objectives we relied on the tool of verbal externalization, retrospective interviews and observation. The results showed that writing strategies and skills can be strengthened through the teaching of the language course.

**Key- words:** strategies, think aloud protocol, secondary school, pilot program

## Πρόλογος

### Ευχαριστίες

Το θέμα της παρούσας εργασίας προέκυψε μέσα από έρευνα του πεδίου των στρατηγικών γραπτού λόγου και της διαπίστωσης της σημασίας που κατέχει ερευνητικά η διερεύνηση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για τα παιδιά του Γυμνασίου. Έτσι, κρίθηκε σκόπιμο να ερευνηθεί το συγκεκριμένο ζήτημα, καθώς η αναγνωστική ανταπόκριση και οι στρατηγικές κατανόησης κειμένου αποτελούν ένα αναπόσπαστο και μεγάλο μέρος της σχολικής ζωής των παιδιών, μια και καθημερινά έρχονται αντιμέτωπα με πλήθος κειμένων τα οποία χρειάζεται να κατανοήσουν και έπειτα να αποθηκεύσουν, κρατώντας τα ως παρακαταθήκη για την επόμενη γνωστική/γλωσσική «κατάκτηση».

Στην εκπόνηση της εργασίας μου συνετέλεσε η επιβλέπουσα μου, κυρία Γρίβα Έλενα, την οποία θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά. Δίχως την καθοδήγηση, τη βοήθεια, την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη της, θα ήταν αδύνατη η υλοποίηση αυτής της προσπάθειας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους τους μαθητές και τους καθηγητές τους που συμμετείχαν στην έρευνα, για τον χρόνο, τη διάθεση και την προσπάθεια που κατέβαλαν. Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη υποστήριξη και υπομονή τους κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.



## Εισαγωγή

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η ανάγνωση και η αναγνωστική κατανόηση κατέχουν σημαντικότατο ρόλο στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Στον σημερινό ανταγωνιστικό εργασιακό κόσμο, αλλά και στο σύγχρονο διαπολιτισμικό περιβάλλον βασικό μέρος της επικοινωνίας, αλλά και της παραγωγής λόγου πρωτίστως κατέχει η ίδια η διαδικασία της ανάγνωσης και της κατανόησης, καθώς και οι στρατηγικές μέσω των οποίων αυτή επιτυγχάνεται ευκολότερα και αποτελεσματικότερα. Σημαντικότερη είναι, επίσης, για την επίτευξη αυτού η εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Παρόλα αυτά παρατηρείται μειωμένο ερευνητικό ενδιαφέρον για την ανίχνευση των αναγνωστικών στρατηγικών στο Γυμνάσιο, αλλά ακόμη και για την ανάδειξη της σημασίας διδασκαλίας των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης εντός τάξης και την προσαρμογή και διεύρυνση της χρήσης τους σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, θεωρητικό και ερευνητικό. Διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια στο σύνολό της. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται η θεματική της ανάγνωσης, της αναγνωστικής δεξιότητας, της κατανόησης και των μεταβλητών που επιδρούν σ' αυτή, αλλά και των δυσκολιών που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται αφενός τις στρατηγικές μάθησης και αφετέρου τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Γίνεται διάκριση αυτών των εννοιών «Στρατηγικές-Δεξιότητες- Τεχνικές» και τίθενται κάποιοι προβληματισμοί σχετικά με τις στρατηγικές ανάγνωσης. Στη συνέχεια, αναλύονται κάποιες από τις βασικές και πιο διαδεδομένες ταξινομίες αναγνωστικής κατανόησης, ενώ έπειτα δίνονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και λιγότερο αποτελεσματικού αναγνώστη.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με το τρίτο κεφάλαιο στο οποίο ακολουθεί μια σύνοψη και βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών σχετικά με το μοντέλο κριτικής σκέψης και ανάγνωσης.

Στη συνέχεια, το τέταρτο κεφάλαιο αποτελεί την αρχή του ερευνητικού τμήματος της εργασίας. Αρχικά, περιλαμβάνει τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της εργασίας. Αναλυτικότερα, ο σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης επικοινωνίας σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου.

Στόχος είναι η ανίχνευση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών σε κείμενα του άμεσου σχολικού τους περιβάλλοντος και των ενδιαφερόντων τους. Ακόμη, αναλύεται το προφίλ των συμμετεχόντων, το ερευνητικό εργαλείο και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Στο ένα τμήμα αυτού του κεφαλαίου αναλύεται το Πρωτόκολλο της Προφορικής εξωτερίκευσης που αποτέλεσε τη βάση της παρούσας εργασίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατηγοριοποιημένα ανά θεματικούς άξονες και στάδια, σε προ-αναγνωστικό στάδιο, κυρίως αναγνωστικό και μετα- αναγνωστικό στάδιο και σε δύο μεγάλες κατηγορίες, αυτή των αποτελεσματικών αναγνωστών και μία για τους λιγότερο αποτελεσματικούς αναγνώστες με γνωστικά και γλωσσικά ελλείμματα. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο συγκεντρώνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν, αλλά και γίνονται πιθανές χρήσιμες, ερευνητικές προτάσεις για το μέλλον.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Ανάγνωση

### 1.1. Εισαγωγή στην αναγνωστική δεξιότητα

Η ανάγνωση αποτελεί μια πολύπλευρη και πολυδιάστατη γλωσσική δεξιότητα του γραπτού λόγου και συναπαρτίζει ό,τι ορίζεται ως γραμματισμός ή εγγραμματοσύνη. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία “επίλυσης προβλήματος”, για τη διεκπεραίωση της οποίας ο αναγνώστης χρειάζεται να επιστρατεύσει ποικίλες υποστηρικτικές στρατηγικές έχοντας ως απώτερο στόχο την εξαγωγή νοήματος και την απόδοση ερμηνείας στο κείμενο (Finkbeiner et al.,2007). Η κριτική ανάγνωση ενός κειμένου σχετίζεται άρρηκτα με σύνθετες και πολύπλοκες νοητικές διεργασίες του αναγνώστη, ως αποτέλεσμα μιας βαθύτερης και πιο ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μ’ αυτό, που ουσιαστικά συνιστούν ειδικές στρατηγικές κριτικής προσέγγισης της ανάγνωσης (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Η προσληπτική διαδικασία της ανάγνωσης συντελείται σε τρία επίπεδα: α) επιφανειακή ανάγνωση: είναι η απλή, πληροφοριακή ανάγνωση, με επίκεντρο στόχο το “τι λέει, τι δηλώνει γενικά το κείμενο”, β) ερμηνευτική ανάγνωση: αποτελεί τη βαθύτερη και ανιχνευτική ανάγνωση, με επίκεντρο στόχο το “τι εννοεί ή υποδηλώνει το κείμενο” και γ) κριτική ανάγνωση: είναι η αναδιαμορφωτική και δημιουργική αναγνωστική προσέγγιση με στόχο “τι νομίζω ότι δηλώνει και υποδηλώνει το κείμενο”, “τι σκέφτομαι σχετικά με όσα διαβάζω και κατανοώ και πώς αντιδρώ απέναντι στις πληροφορίες που λαμβάνω από το κείμενο” (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Επιπροσθέτως, μπορούν να διακριθούν δύο επίπεδα στην κατανόηση ενός κειμένου (King, 2007):

1) Η επιφανειακή, κυριολεκτική κατανόηση, μέσω της οποίας αναδύεται το σύνολο των γλωσσικών στοιχείων (λεξιλόγιο, σύνταξη, μορφή) και αφορούν στον «επιφανειακό κώδικα» του κειμένου.

2) Η συνεπαγωγική, βαθιά κατανόηση μέσω της οποίας αντλούνται εμμέσως από το κείμενο πληροφορίες, με τον αναγνώστη να εμβαθύνει σε κειμενικούς μηχανισμούς (συνοχή, λογικές συνεπαγωγές), να χρησιμοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση, τις εμπειρίες και το πολιτισμικό του φορτίο και να δύναται να ερμηνεύσει ακόμη και τα υπόρρητα στοιχεία του κειμένου.

## **1.2. Κατανόηση του γραπτού λόγου ως συνιστώσα της αναγνωστικής διαδικασίας**

Ως κατανόηση (understanding) μπορεί να οριστεί η προσπάθεια νοηματικής προσέγγισης ενός κειμένου. Πρόκειται για μια νοητική διαδικασία (reading comprehension process) και ουσιαστικά μια σύνδεση διαδικασίας και αποτελέσματος (Κουλουμπαρίτση, 2011). Κατά τον Τσομπανίδη (2004) «η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία, όπου οι εμπλεκόμενοι αναγνώστες είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, έχοντας ως σκοπό την ανάδειξη του νοήματος ενός κειμένου. Σ' αυτήν περιλαμβάνονται η κυριολεκτική, ερμηνευτική και κριτική κατανόηση, αλλά και η αντανάκλαση- αποτίμηση του κειμένου». Ο αναγνώστης δεν λειτουργεί ως παθητικός αποδέκτης των πληροφοριών του κειμένου, αλλά κατανοώντας και ερμηνεύοντας το κείμενο, αντανάκλα προσωπικές απόψεις, βιώματα και μεταμορφώνει το κειμενικό μήνυμα με τη συμβολή του γνωστικού και πολιτισμικού του φορτίου μέσω της αλληλεπίδρασης αναγνώστη-κειμένου και σκοπού της ανάγνωσης (May, 2010).

Η κατανόηση γραπτού λόγου προϋποθέτει την ικανότητα σύνδεσης των πληροφοριών του κειμένου με την προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη, κάτι που συνεπικουρεί στην επεξεργασία της νοητικής αναπαράστασης (Meneghett, Carretti & DeBeni, 2006). Πρόκειται για μια διαδραστική και αμφίπλευρη διαδικασία αναγνώστη και κειμένου (Rumelhart, 1994).

Αρχικά, η κατάκτηση της ανάγνωσης από κάποιον, «ως μια διαδικασία δόμησης νοημάτων (Βάμβουκας, 2008)», αποτελεί μια σύνθετη και επίπονη ψυχογνωστική και γλωσσική διαδικασία, που εξελίσσεται μέσω του συνδυασμού προηγούμενης γνώσης, αισθητηριακών ικανοτήτων και στην οποία επιδρούν παράγοντες που σχετίζονται με τη γνωστική και μαθησιακή επίδραση, τις ατομικές εμπειρίες και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Γάκου, 2002).

Η αναγνωστική διαδικασία νοείται μόνο μέσω της πρόθεσης κατανόησης. Έτσι, η ανάγνωση ως ερμηνευτική κατανόηση διαρθρώνεται σε τέσσερις (4) βασικούς άξονες:

- 1) Το κείμενο καθεαυτό
- 2) Το γνωστικό υπόβαθρο του αναγνώστη (θεματικό, γλωσσικό, γνωστικό)
- 3) Τον στόχο, τα κίνητρα και τις προθέσεις του αναγνώστη

#### 4) Το συγκείμενο.

Αναλυτικότερα, η ανάγνωση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης επιδιώκει την νοητική αναπαράσταση του κειμένου, με βάση αρχικά στοιχεία που του παρέχονται από το ίδιο το κείμενο σε συνδυασμό με ήδη υπάρχουσες γνώσεις που έχει σχετικά με το κειμενικό είδος στο οποίο αυτό ανήκει, καθώς η ενεργοποίηση γνωστικών μηχανισμών κατά την ανάγνωση και η συνειδητή αναζήτηση νοήματος του κειμένου είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους (Smith, 2004). Κατά τους Gurthie & Wigfield (1999) «ένα άτομο είναι αδύνατο να κατανοήσει ένα κείμενο εκ παραδρομής. Αν το άτομο δεν έχει επίγνωση του κειμένου, δεν το εξυπηρετεί, δεν επιθυμεί να βγάλει το νόημά του και δεν προσπαθεί να κατανοήσει τη δομή του, το αποτέλεσμα είναι ανεπαρκές» (Anastasiou & Griva, 2009).

Η κατανόηση ενός κειμένου ως μια διαδικασία που εμπλέκει τον αναγνώστη με το κείμενο, τον ωθεί να χρησιμοποιεί εμπειρίες και δεξιότητες αλληλοεπιδρώντας μ' αυτό. Η αναγνωστική κατανόηση δεν αποτελεί μια απλή αποκωδικοποίηση γραμμάτων, αλλά μια διαρκή αναζήτηση νοήματος που απαιτεί την ενεργή συμμετοχή του αναγνώστη. Το άτομο για να κατανοήσει τον γραπτό λόγο πρέπει ν' αντιληφθεί το γραπτό κείμενο (οπτικές δεξιότητες), ν' αναγνωρίσει τη γραφή (ορθογραφικές ικανότητες), να εντοπίσει το μήνυμα(γλωσσικές δεξιότητες), να κατανοήσει το μήνυμα (σημασιολογικές/ γνωστικές δεξιότητες), να ερμηνεύσει το μήνυμα κριτικά (μεταγνωστικές/ μεταγλωσσικές δεξιότητες) (Brown, 2007). Έτσι, η αναγνωστική κατανόηση ως πολυδιάστατη διαδικασία περιλαμβάνει ένα πλήθος παραγόντων σχετικών με την πρόσληψη νοήματος, από τις πιο πρώιμες μέχρι τις πιο σύνθετες, όπως είναι η οπτική αναγνώριση των γραμμάτων και η αποκωδικοποίησή τους, η κατάκτηση λεξιλογίου, ένα βασικό επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων, ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες, κατάλληλο -αναπτυξιακά- κείμενο προς ανάγνωση, χρήση κατάλληλων στρατηγικών κατανόησης (Kintsch & Kintsch, 2005).

Σύμφωνα με τους Hannon & Daneman (2001) τέσσερις είναι οι κύριες εμπλεκόμενες διεργασίες κατά τη διαδικασία κατανόησης : α) ένταξη της σχετιζόμενης γνώσης στη μακροπρόθεσμη μνήμη, β) ανάκληση των γνώσεων που αποκτήθηκαν πρόσφατα, γ) σύνθεση της προϋπάρχουσας γνώσης με τις νέες πληροφορίες του κειμένου και τέλος δ) εξαγωγή συμπερασμάτων βάσει των πληροφοριών του κειμένου.

Σύμφωνα με τον Giasson (2014) σε ένα πενταμερές σχήμα μπορούν να ενταχθούν τα πιο σημαντικά, λειτουργικά σχήματα διαδικασιών σχετικά με την ανάγνωση:

<b>Μικροδιαδικασίες</b>	Αποκωδικοποίηση - ταυτοποίηση λέξεων, παραδοχή της σημασιολογίας μιας λέξης/ φράσης
<b>Διαδικασίες ένταξης</b>	Ανάπτυξη σημασιολογικής σύνδεσης μεταξύ φράσεων/προτάσεων (Λέξεις υποκατάστασης, δείκτες αναφοράς, λέξεις με δηλωτικές σχέσεις χωροχρόνου ή εξαγωγή συμπερασμάτων)
<b>Μακροδιαδικασίες</b>	Δεξιότητες ολιστικής κατανόησης, αναγνώριση δεσμών αλληλουχίας, συνεκτικότητας, συνοχής (λ.χ. κύριες ιδέες, τεχνικές συμπύκνωσης, δομικών στοιχείων του κειμένου κ.α.)
<b>Διαδικασίες επεξεργασίας</b>	Υπέρβαση του κειμένου(πέρα των νοημάτων που δηλώνει ο συγγραφέας)
<b>Μεταγνωστικές διαδικασίες</b>	Το μεταγνωστικό επίπεδο ποικίλει σε κάθε αναγνώστη. Συμβάλλει και στις υπόλοιπες διαδικασίες ανάγνωσης και υποδηλώνει έναν ικανό αναγνώστη.

Κατά τον Anderson (2000) οι διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται οι αναγνώστες για την κατανόηση ενός κειμένου διακρίνονται σε αυτόματη και στρατηγική επεξεργασία (Alderson, 2000· Grabe, 2001). Συγκεκριμένα : Α) Αυτόματη Επεξεργασία: η αυτοματοποίηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι για την κατάκτηση γνωστικών δεξιοτήτων τόσο στην πρώτη, όσο και στη δεύτερη γλώσσα, προάγοντας και την ευχέρεια. Είναι στοιχείο που υποδηλώνει πως οι αναγνώστες αποκωδικοποιούν το κείμενο δίχως να αναστοχάζονται και να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που δίνει.

Β) Στρατηγική Επεξεργασία: ο συνειδητός και ενεργός αναγνώστης μέσω της χρήσης κατάλληλων στρατηγικών ελέγχει της διαδικασία ανάγνωσης- κατανόησης.

Οι προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη αφορούν στο γλωσσικό και γνωστικό του υπόβαθρο. Έτσι, κάθε αναγνώστης «μεταφράζει» το νόημα του κειμένου με διαφορετικό τρόπο βασιζόμενος στις μέχρι τότε εμπειρίες και γνώσεις του (Maarofetal, 2011). Κατ' αυτόν τον τρόπο ο αναγνώστης προσπαθεί να ανταπεξέλθει στις διάφορες δυσκολίες κατά την ανάγνωση- κατανόηση του κειμένου με τη χρήση στρατηγικών, στοιχείο που διαφοροποιεί τους επαρκείς από τους λιγότερο επαρκείς αναγνώστες (Grabe, 2004· Zhangetal.,2008).

Συμπερασματικά, η επιτυχής ανάγνωση προϋποθέτει από την πλευρά του αναγνώστη αρχικά ευχέρεια κατά την ανάγνωση, προσωπικές εμπειρίες και κοινωνικο-πολιτισμικές επιδράσεις, αλλά και αποτελεσματική ενεργοποίηση των ανώτερων γνωστικών και μεταγνωστικών του διεργασιών μέσω των στρατηγικών ανάγνωσης (Griva, Alevriadou & Geladari,2009).

### ***1.3. «Μεταβλητές» που επιδρούν στην αναγνωστική κατανόηση***

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια πολυεπίπεδη διαδικασία που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και σε διάφορους βαθμούς. Σχετικά μ' αυτές τις μεταβλητές θα γίνει προσπάθεια προσέγγισής τους παρακάτω έστω και ακροθιγώς.

Αρχικά, το αντικείμενο της ανάγνωσης, που αναφέρεται στο κείμενο, αναλόγως με το είδος, τη δομή, το περιεχόμενο, το ύφος και τις προθέσεις του συγγραφέα του κ.α. μπορεί να επηρεάζει τον αναγνώστη και το αναγνωστικό αποτέλεσμα (Giasson, 2014). Γι' αυτόν τον λόγο είναι απαραίτητη η αξιοποίηση κειμένων που ανταποκρίνονται στο ηλικιακό και μαθησιακό επίπεδο του μαθητή, ενώ λαμβάνουν παράλληλα υπόψη και το γλωσσικομαθησιακό, γνωστικό και κοινωνικοπολιτισμικό του υπόβαθρο. Οποιαδήποτε λανθασμένη επιλογή κειμενικού είδους και γλωσσικού υλικού, που δεν ανταποκρίνεται στο γνωστικό «παρελθόν» του αναγνώστη, που δεν του θέτει μικρές, αλλά όχι δυσεπίλυτες προκλήσεις, μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά αποτελέσματα, όπως απογοήτευση ή ακόμη και λανθασμένη αντίληψη μαθησιακών δυσκολιών (Lewis, 2000).

Ακόμη, η δομή και η οργάνωση του κειμένου είναι στοιχεία που απαιτούν την επίπονη επεξεργασία του αναγνώστη, ώστε να καταστεί ασφαλές και σαφές το περιεχόμενο του κειμένου. Έτσι, η αντιμετώπιση του κειμένου ως ολότητα και η ενιαία διαχείριση των διεργασιών κατανόησης εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα του αναγνώστη (Αρχάκης, 2005).

Ακόμη μία μεταβλητή της αναγνωστικής κατανόησης δε θα μπορούσε να είναι άλλη από την αποκωδικοποίηση. Η αποκωδικοποίηση περιλαμβάνει το πλήθος των δεξιοτήτων που μέσω της διάδρασης του μαθητή με το κείμενο συμβάλλει στην κατανόηση (Stahl, Stahl & McKenna, 1999). Κάποιες από τις δεξιότητες αυτές είναι και οι ακόλουθες : 1) **οπτική αντίληψη** : πρόκειται για την οπτική αισθητηριακή αντίληψη και κατ' επέκταση στην ανάγνωση αφορά στην οπτική αναγνώριση λέξεων, της μορφής και δομής του κειμένου ` 2) **εργαζόμενη μνήμη**: είναι η βραχύχρονη μνήμη που διατηρεί πρόσφατες, σύντομες πληροφορίες, όπως οι αρχικές συλλαβές, λέξεις ή και προτάσεις. Είναι βαρύνουσας σημασίας μια και συνδέει κατά κάποιον τρόπο τις πρότερες πληροφορίες με τις μετέπειτα, ώστε να σχηματιστεί με σαφήνεια το παζλ του περιεχομένου ` 3) **η σημασιολογική μνήμη**: είναι η μακρόχρονη μνήμη, που λειτουργεί ως «αποθήκη» εννοιών, συσχετισμών κ.α. καταχωρημένων συστηματικά, ώστε να ανασύρονται κάθε φορά που εξυπηρετούν τον αναγνώστη ` 4) **η επίγνωση- ανάπτυξη/ανάκληση λεξιλογίου**: αφορά στο εύρος ανάπτυξης του λεξιλογίου και επιδρά θετικά στην αναγνωστική ταχύτητα και ακρίβεια, διευκολύνοντας παράλληλα στην αναγνωστική κατανόηση, μέσω του εμπλουτισμού του αναγνώστη σε έννοιες και λέξεις (Sideridis & Simos, 2007) ` 5) **η αναγνωστική ευχέρεια** : περιλαμβάνει υποδεξιότητες, όπως ταχύτητα και ακρίβεια συνδέοντας τη φωνολογική αναγνώριση με την ταύτιση και κατανόηση λεξιλογίου, που στρέφει όλες τις νοητικές διεργασίες αποκλειστικά στην νοηματοδότηση του κειμένου (Πόρποδας, 2002).

Ένας καθοριστικής σημασίας παράγοντας είναι επίσης η προϋπάρχουσα γνώση, στην οποία περιλαμβάνονται γνώσεις γλωσσικές, αλλά και νοητικά σχήματα (Αρχάκης, 2005). Οι γνώσεις είτε πρόκειται απλώς για καταγεγραμμένες πληροφορίες είτε για βαθιά κατακτημένα και αυτοματοποιημένα γνωστικά σχήματα είναι καταλυτικής σημασίας κατά την κατανόηση κειμένου, όπως αποδεικνύεται και από τα θεωρητικά



μοντέλα αναγνωστικής κατανόησης. Αν το περιεχόμενο του κειμένου άπτεται των γνώσεων του αναγνώστη τότε και οι εννοιολογικές συνδέσεις γίνονται ευκολότερα.

Επίσης, σημαντικός είναι ο ρόλος της μεταγλωσσικής επίγνωσης και ενημερότητας, καθώς αναφέρεται στη δυνατότητα του αναγνώστη να σκέφτεται για τη γλώσσα, τη χρήση και τη λειτουργία της και να μπορεί αυτόνομα να σχεδιάζει τρόπους για την κατανόηση και παραγωγή λόγου. Αυτή η ικανότητα του παιδιού συνδέεται άρρηκτα και με τις πρωταρχικές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης και κατ' επέκταση με την εξαγωγή κειμενικού νοήματος και τη σύνθεση γραπτού κειμένου (Clay, 2002).

Ο τρόπος με τον οποίο διαβάζει ο αναγνώστης (προσεκτικά ή όχι, ενδελεχώς ή βιαστικά) εξαρτάται άμεσα και από τον σκοπό που έχει κατά την ανάγνωση του κειμένου κι αυτός αφορά στις προθέσεις και στα κίνητρά του. Αναλόγως με το αν το κείμενο άπτεται των ενδιαφερόντων του αναγνώστη, ο ίδιος διαμορφώνει τις δικές του αναγνωστικές τακτικές, ώστε να ενεργοποιήσει ενδεχόμενες στρατηγικές ανάγνωσης (Harmer, 1991).

Αξιοσημείωτη είναι στην περίπτωση των αναγνωστικών κινήτρων η δυναμική τους. Τα εξωτερικά κίνητρα αφορούν συνήθως στις υλικές ή λεκτικές ανταμοιβές και γενικώς σε εξωγενείς παράγοντες που ωθούν τον αναγνώστη να διαβάσει, ενώ τα εσωτερικά κίνητρα- που είναι και ισχυρότερα και πιο αποτελεσματικά- αφορούν στο προσωπικό ενδιαφέρον και στην ευχαρίστηση πνευματική και συναισθηματική που αντλεί το άτομο κατά την ανάγνωση. Τα εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που ενεργοποιούν την εμπλοκή του αναγνώστη στην αναγνωστική διαδικασία. Επιπλέον, τα εσωτερικά κίνητρα ενισχύουν παράλληλα και τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης στοχεύοντας σ' ένα βαθύτερο επίπεδο ανάγνωσης (Schiefele, 1999).

Μία ακόμη από τις μεταβλητές για μια βελτιωμένη ανάγνωση είναι και το συγκείμενο, δηλαδή παράγοντες που δεν εξαρτώνται από τον αναγνώστη, όπως για παράδειγμα η οικογένεια, το εκπαιδευτικό σύστημα, το κοινωνικό περιβάλλον, κοινωνική αλληλεπίδραση (Πόρποδας, 2002).

Κάτι που κρίνεται απαραίτητο κατά τη διδασκαλία είναι η καθοδήγηση των μαθητών και η εμπλοκή τους ευχάριστα και με φυσικό τρόπο σε ομαδικές αναγνωστικές δραστηριότητες αναδεικνύοντας το επικοινωνιακό στοιχείο και την κοινωνική και συλλογική φύση της ανάγνωσης (Παντελιάδου, 2011). Ένα μοντέλο με το οποίο αναδεικνύεται το συγκεκριμένο είναι αυτό της γλωσσικής προσέγγισης και συγκεκριμένα η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής μάθησης και διδασκαλίας. Η διδασκαλία οφείλει να έχει ως στόχο την ορθή χρήση της γλώσσας και την επικοινωνιακή περίσταση ( Hymes,1972).

#### **1.4. Δυσκολίες κατανόησης της ανάγνωσης στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Η κατανόηση γραπτού λόγου αποτελεί μια πολύπλοκη λειτουργία κατασκευής νοήματος και συντελείται με τη συμμετοχή ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Οι μαθητές/τριες καλούνται όχι μόνο να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν, αλλά συγχρόνως και να διατυπώσουν υποθέσεις, να ερμηνεύσουν και ν' αξιολογήσουν τις πληροφορίες που αναφέρονται σε αυτά. Έτσι, η διαδικασία αυτή απαιτεί τη χρήση πολλαπλών στρατηγικών (Παντελιάδου, 2000· Πόρποδας, 2000).

Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν ολιστικές μεθόδους επεξεργασίας σε μεγάλο βαθμό και συνεπώς χρησιμοποιούν αναποτελεσματικές στρατηγικές επεξεργασίας κειμένων.

Συγκεκριμένα, οι έρευνες στον τομέα της κατανόησης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν ότι αποτυγχάνουν στην αναγνωστική κατανόηση, διότι δεν χρησιμοποιούν στρατηγικές και δεν ελέγχουν την κατανόηση όλων όσων διάβασαν (Παντελιάδου, 2000· Vaughetal, 2000). Ειδικότερα, φαίνεται να χρησιμοποιούν αυθόρμητα λιγότερες στρατηγικές, καθώς και λιγότερο συχνά σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά αυτά λοιπόν αντιμετωπίζουν πολλαπλά προβλήματα στρατηγικών παρά μια απλή αποτυχία στη χρήση τους (Gerber, 1983· Swanson, 1987· Παντελιάδου, 2000).

Πολλοί/ές μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην κατανόηση του κειμένου, αλλά και στη μάθηση μέσα από αυτό, ακόμη κι αν οι ίδιοι είναι ικανοί να αποκωδικοποιούν και να διαβάζουν σωστά τις λέξεις. Οι καλοί αναγνώστες συντονίζουν μια σειρά από περίπλοκες και καλά ανεπτυγμένες

δεξιότητες, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Θυμούνται και κατανοούν καλύτερα αυτό που διάβασαν. Χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως: γρήγορη και ακριβής ανάγνωση των λέξεων, θέτουν στόχο για την ανάγνωση, αντίληψη της δομής και οργάνωσης του κειμένου, παρακολούθηση της κατανόησής τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, δημιουργία νοερών εικόνων, σημειώσεων και περιλήψεων, έκφραση προβλέψεων σχετικά με το τί θα ακολουθήσει και συνεχής έλεγχός τους, ανακεφαλαίωση της προϋπάρχουσας γνώσης και σύνδεσή της με τη νέα. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές/τριες με προβλήματα στην ανάγνωση χρησιμοποιούν λίγες στρατηγικές για την κατανόηση, δεν παρακολουθούν επαρκώς την πορεία της κατανόησής τους, έχουν ανεπαρκές λεξιλόγιο, καθώς και προϋπάρχουσα γνώση (Klinger et al., 2007).`

Έρευνες που έχουν γίνει σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν ότι οι μαθητές αυτοί συχνά χρησιμοποιούν στρατηγικές, όταν καταπιάνονται με ένα έργο, που ωστόσο δεν οδηγούν σε επιτυχία (Deshler & Lenz, 1989). Εμφανίζουν δηλαδή ανεπάρκειες σε διάφορες δεξιότητες μάθησης και στρατηγικές και αποτυγχάνουν, όταν καλούνται σε διάφορα έργα να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν κάποια στρατηγική (Schumaker et al., 1982). Δεν χρησιμοποιούν στρατηγικές, ή πολλές φορές χρησιμοποιούν, χωρίς όμως να είναι κατάλληλες για το εκάστοτε έργο. Επιπροσθέτως, όταν καλούνται να διαβάσουν ένα κείμενο, δεν ενεργοποιούν ή ενεργοποιούν ανεπιτυχώς την προϋπάρχουσα γνώση τους και έτσι οι προσλαμβανόμενες πληροφορίες δεν τους φαίνονται να σχετίζονται με τις ήδη κατεκτημένες (Swanson & De La Paz, 1998). Επιπλέον, αδυνατούν να συνδέσουν επαρκώς τις πληροφορίες ενός κειμένου και να εξάγουν συμπεράσματα (Kendeou et al., 2014).

Σύμφωνα με μελέτη του Stanovich (1982) υπάρχουν ατομικές διαφορές στη γνωστική διαδικασία της ανάγνωσης μεταξύ των μαθητών με δυσκολίες, όταν διαβάζουν κείμενα. Αρχικά, αναφέρεται στην αδυναμία της βραχυπρόθεσμης μνήμης. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται είτε σε ανεπαρκή εφαρμογή μνημονικών στρατηγικών, είτε σε προβλήματα στη διαδικασία αποκωδικοποίησης - φωνολογικής επάρκειας, είτε και στα δύο. Ακόμη, έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα στην χρήση των συμφραζομένων για την κατανόηση λέξεων, κυρίως για την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόησή τους εμφανίζει δυσκολίες, όχι όμως λόγω δυσκολιών στην αποκωδικοποίηση, αλλά λόγω

ανεπάρκειας σε επίπεδο συντακτικού και στη χρήση στρατηγικών. Προσεγγίζουν το κείμενο πιο παθητικά, δεν χρησιμοποιούν στρατηγικές, δε χρησιμοποιούν στρατηγικές, δε γνωρίζουν τη δομή των κειμένων και δεν ελέγχουν την κατανόησή τους.

Επιπροσθέτως, οι δυσκολίες στην κατανόηση των κειμένων προκύπτουν και όταν το παιδί δεν διαθέτει τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή όταν εμφανίζει ανεπαρκή κατανόηση των λέξεων του κειμένου, έλλειψη γνώσεων σχετικά με το κείμενο, έλλειψη εξοικείωσης με σημασιολογικές και συντακτικές δομές που βοηθούν στην πρόβλεψη των σχέσεων μεταξύ των λέξεων, περιορισμένες γνώσεις σχετικά με τις διαφορετικές χρήσεις του γραπτού λόγου σε διαφορετικές καταστάσεις, έλλειψη ικανότητας λεκτικού συλλογισμού που βοηθάει στη διαγώνια ανάγνωση και έλλειψη ικανότητας διατήρησης των γλωσσικών πληροφοριών (Τζουριάδου, 2011).

Συχνά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα στη χρήση στρατηγικών για την ανάλυση των λέξεων με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η κατανόησή τους, μια και δεν μπορούν να αναγνωρίσουν άγνωστες λέξεις. Ακόμη, συνήθως η αναγνωστική τους ικανότητα δεν είναι καλή, δηλαδή είτε διαβάζουν αργά καταβάλλοντας μεγάλη προσπάθεια με αποτέλεσμα να μην είναι ελεύθεροι να επικεντρωθούν σε ανώτερες γνωστικές διαδικασίες, όπως η εξαγωγή συμπερασμάτων για την κατανόηση. Επίσης, σημαντικοί είναι οι περιορισμοί τους και στο λεξιλόγιο, το οποίο συνήθως είναι περιορισμένο και κατ' επέκταση περιορισμένη είναι και η προϋπάρχουσα γνώση, η οποία όπως αναφέρθηκε, είναι κρίσιμη για την κατανόηση κειμένων (Roberts et al., 2008).

Παράλληλα, δυσκολεύονται να εντοπίσουν τις σημαντικές πληροφορίες ενός κειμένου λόγω προβλημάτων στην αναγνώριση και χρήση της δομής και της οργάνωσης των κειμένων. Φαίνεται δηλαδή να μην γνωρίζουν ή να μην αξιοποιούν τη δομή των κειμένων (Παντελιάδου, 2000).

Στην έρευνα των Gersten et al. σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας στρατηγικών σε αυτούς επεσήμαναν ότι, ενώ οι μαθητές αυτοί έχουν τα απαραίτητα γνωστικά εργαλεία για την αποτελεσματική επεξεργασία της πληροφορίας, για κάποιο λόγο το κάνουν πολύ αναποτελεσματικά. Οι ερευνητές θεωρούν ότι υπάρχουν προβλήματα

στο τομέα της στρατηγικής επεξεργασίας, καθώς οι μαθητές αυτοί μπορεί να μην διαθέτουν τις κατάλληλες στρατηγικές για προβληματικές καταστάσεις ή να μην γνωρίζουν πότε να χρησιμοποιήσουν μία στρατηγική, που κατέχουν. Στη κατανόηση επιδρούν παράγοντες ζωτικής σημασίας, όπως η γνώση της δομής του κειμένου, η γνώση του λεξιλογίου, η χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης κατά την ανάγνωση, ο ρόλος της αναγνωστικής ευχέρειας στην κατανόηση και η σημασία της επιμονής στο έργο (Gersten et al., 2001). Οι μαθητές λοιπόν με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζοντας εμπόδια στους παραπάνω τομείς έχουν ελάχιστη επίγνωση της αφηγηματικής ή επεξηγηματικής δομής του κειμένου, δεν μπορούν να ξεχωρίσουν το σημαντικό από το περιττό και δυσκολεύονται να σχηματίσουν λογικές υποθέσεις. Η κατανόηση εξαρτάται και από την εξοικείωση του αναγνώστη με την ορολογία και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στο κείμενο και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως υστερούν. Ακόμη, οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους είναι περιορισμένες ή τις χρησιμοποιούν ακατάλληλα με αποτέλεσμα να μην κατανοούν το νόημα του κειμένου είτε γιατί σχηματίζουν αναποτελεσματικές αναπαραστάσεις, είτε γιατί δημιουργούν δικές του ανακριβείς ή άσχετες πληροφορίες με το κείμενο. Εξάλλου οι ανενεργοί αναγνώστες δυσκολεύονται να κρατήσουν επικεντρωμένο το ενδιαφέρον τους στο υπό εκτέλεση έργο, κάτι που δυσκολεύει εξαιρετικά την κατανόηση.

Στην έρευνα των Αναστασίου και Γρίβα (2009) σε παιδιά 11-12 ετών μελετήθηκαν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν παιδιά με και χωρίς προβλήματα στην κατανόηση, καθώς και η συσχέτιση μεταξύ της χρήσης στρατηγικών και στην κατανόηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές με προβλήματα κατανόησης χρησιμοποίησαν λιγότερες, απλοϊκές και πιο αναποτελεσματικές στρατηγικές. Επιπλέον, σημαντική είναι η συσχέτιση μεταξύ κατανόησης και επιτυχούς χρήσης στρατηγικών.

Η έρευνα της Law (2006) είχε αντίστοιχο σκοπό, να μελετήσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά την κατανόηση κειμένου μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα 8 μαθητές, 12 ετών. Τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα, με τους μαθητές δίχως Μαθησιακές να χρησιμοποιούν στρατηγικές κατανόησης πιο αποτελεσματικά απ' ό,τι όσοι αντιμετώπιζαν δυσκολίες και απορροφούνταν στη λέξη προς λέξη ανάγνωση και όχι σε στρατηγικές κατανόησης.

Άλλη μία έρευνα σχετικά με την κατανόηση είναι αυτή των Elhoweris et al., (2011) για να μελετήσουν τις στρατηγικές κατανόησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο αρχικός πληθυσμός ήταν 150 μαθητές και από αυτούς επιλέχθηκαν 10. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές αυτοί δεν έκαναν χρήση στρατηγικών, όταν κλήθηκαν να κατανοήσουν ένα κείμενο, είτε αυτό ήταν απλό, είτε πιο σύνθετο.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

### 2.1. Εννοιολογική προσέγγιση των Στρατηγικών

Σε κάθε μαθησιακή διδασκαλία καίριο ρόλο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία κατέχουν δύο μεταβλητές: «τί» χρησιμοποιείται για τη μάθηση και «πώς» χρησιμοποιείται. Απαιτείται λοιπόν κάθε φορά προκειμένου να επιτευχθεί ο βασικός σκοπός της μάθησης ένας τρόπος ή μια στρατηγική. Οι στρατηγικές μάθησης μιας γλώσσας χρησιμοποιούνται σε κάθε ηλικία συνειδητά ή ασυνείδητα από όποιον/α μαθαίνει τη γλώσσα.

Οι στρατηγικές γλωσσικής κατάκτησης έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς σχετίζονται με την επιτυχή γλωσσική εκμάθηση, την αποτελεσματική επικοινωνία και την αυτονομία στη μάθηση. Επιπροσθέτως, συνδυάζονται κατεξοχήν με μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ωστόσο, όλες οι προσπάθειες προσέγγισης της έννοιας των «στρατηγικών» καλύπτουν κάποιες πλευρές του όρου αναλόγως με την προοπτική από την οποία κάθε φορά εξετάζονται. Γι' αυτόν τον λόγο, σύμφωνα με τον Ellis (1993) καθίσταται τόσο δύσκολη η προσέγγιση του όρου «στρατηγικές», όσο και του αριθμού και των ταξινομιών τους. Αυτό δυσχεραίνεται περαιτέρω και από το γεγονός πως ο όρος χρησιμοποιείται και από άλλες επιστήμες, όπως η Γνωστική και η Εκπαιδευτική Ψυχολογία, καθώς και η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία.

Οι «στρατηγικές μάθησης» είναι τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους/τις μαθητές/τριες ως εργαλείο για να κατανοήσουν, να εμπεδώσουν και να αποθηκεύσουν τις πληροφορίες και τις δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες στη μάθηση. Πρόκειται για τις σκέψεις και τους τρόπους με τους οποίους αντιδρά κανείς στη μάθηση. Γίνεται λοιπόν αποδεκτό από όλους/ες το γεγονός πως *στρατηγικές* είναι

νοητικές διεργασίες που συμβάλλουν στη μάθηση και μπορεί να συνοδεύονται και από άλλες διαδικασίες (Chamot & ElDynary, 1999).

Με τον ευρύτερο όρο «στρατηγικές μάθησης» εννοείται το σύνολο συγκεκριμένων ενεργειών που ακολουθούνται από το άτομο σε μικροεπίπεδο, καθώς και οι γενικές κατηγορίες διαδικασιών που χρησιμοποιούνται κατά τη γλωσσική εκμάθηση (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Κατά τους Weinstein & Mayer (1986) ως «στρατηγικές μάθησης» εννοούνται οι μέθοδοι ή τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τα άτομα προκειμένου να βελτιώσουν την κατανόησή τους και τη διατήρηση των πληροφοριών κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Το 1990 οι O' Malley και Chamot εξετάζουν τη χρήση των στρατηγικών μάθησης ως τεχνικές που χρησιμοποιούν οι ομιλητές/τριες μια δεύτερης/ξένης γλώσσας προκειμένου να οργανώνουν και ν' ανακαλούν πληροφορίες στην ξένη γλώσσα. Κατ' αυτήν την οπτική, οι στρατηγικές αποτελούν το μέσο με το οποίο οι ομιλητές/τριες εμπλέκονται ενεργά κατά τη διδασκαλία ελέγχοντας δυναμικά τη μάθησή τους μέσω σκέψεων και συμπεριφορών που συμβάλλουν στην πρόσκτηση και διατήρηση πληροφοριών.

Κατά τον Gagné (1977), στρατηγικές είναι οι δεξιότητες μέσω των οποίων οι ομιλητές αντιλαμβάνονται, παρακολουθούν και τελικά μαθαίνουν. Η Rubin εξετάζει στον όρο «στρατηγικές», ως ένα σύνολο λειτουργιών και βημάτων του/της μαθητή/τριας που τον/την βοηθούν να χρησιμοποιεί, αλλά και ν' αποθηκεύει τις πληροφορίες που λαμβάνει, όπως και κατά τον Schmech, οι στρατηγικές (strategies) εκμάθησης είναι «μια αλληλουχία διαδικασιών που οδηγούν στη μάθηση» και διαχωρίζονται από τις τακτικές (tactics) εκμάθησης ορίζοντάς τες ως διαδικασίες ενσωματωμένες στην αλληλουχία.

Σύμφωνα με την Oxford (2003), μία σειρά στρατηγικών περιλαμβάνει η καθεμιά και τακτικές (tactics). Τα μαθησιακά στιλ και οι στρατηγικές αποτελούν βασικούς παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με το πώς οι μαθητές/τριες προσλαμβάνουν τη γλώσσα. Οι στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης / εκμάθησης αποτελούν κατά την Oxford πράξεις (operations) που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες για να διευκολυνθούν στην πρόσκτηση, αποθήκευση και ανάκτηση πληροφοριών (Oxford, 2003). Επιπλέον, η ίδια επιλέγει τον ορισμό των στρατηγικών δίχως να περιορίζει τη

χρήση τους μόνο στη δεύτερη ξένη γλώσσα, αλλά επισημαίνει πως ο καθένας που μαθαίνει οποιαδήποτε γλώσσα χρησιμοποιεί «συγκεκριμένες ενέργειες» προκειμένου να κάνει τη μάθησή του πιο αυτοκατευθυνόμενη, γρήγορη και αποτελεσματική (Hasdan, 2013).

Ο αποτελεσματικός αναγνώστης ενεργοποιεί ποικίλες και στοχευμένες στρατηγικές, οι οποίες είναι κατάλληλες και λειτουργούν βοηθητικά εντός συγκεκριμένων πλαισίων ανάγνωσης για την κατανόηση των κειμένων (Griva, Alevriadou, & Semoglou, 2011). Βασική προϋπόθεση για να διεκπεραιώσει επιτυχώς την ανάγνωση και κατανόηση ενός κειμένου αποτελούν η γλωσσική του ικανότητα, οι προσωπικές του εμπειρίες, οι κοινωνικο-πολιτισμικές επιδράσεις του περιβάλλοντος στο οποίο ζει και συναναστρέφεται, η αποτελεσματική ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης και η ενεργοποίηση και χρήση των κατάλληλων αναγνωστικών στρατηγικών (Πενέκελης & Γρίβα, 2013). Σύμφωνα με τη Chamot (2004), ο αποτελεσματικός αναγνώστης παρακολουθεί αποτελεσματικά την αναγνωστική του κατανόηση, χρησιμοποιεί στοχευμένα, συνειδητά και με ευελιξία μείγμα γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης – περισσότερο από ό,τι μαθητές λιγότερο επαρκείς στην ανάγνωση και στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών – έχει επίγνωση του τι διαβάζει, της αιτιότητας και των στόχων της ανάγνωσης (Chamot, 2004).

Οι στρατηγικές ανάγνωσης περιλαμβάνουν όλες τις γνωστικές διεργασίες που ο αναγνώστης επιτελεί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση του κειμένου, τις χρησιμοποιεί συνειδητά ή ασυνείδητα και μπορεί να τις αυτοματοποιήσει (Πενέκελης & Γρίβα 2013). Πολλές υπήρξαν οι προσπάθειες ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης των στρατηγικών αυτών (O' Malley et al., 1985· Stern, 1992· Block, 1986· Carell, 1989· Mokhtari & Sheorey, 2002). Η Oxford (1990), στηριζόμενη στις υπάρχουσες βασικές ταξινομίες στρατηγικών σε γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές, τις επεκτείνει σε έξι ταξινομίες στρατηγικών, τρεις άμεσες και τρεις έμμεσες. Αυτές είναι: 1) *άμεσες*: γνωστικές, μνημονικές, αντισταθμιστικές, 2) *έμμεσες*: μεταγνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές (Lawrence, 2007). Το σημαντικότερο, ωστόσο, είναι η εξέχουσα σημασία που κατέχει η χρήση στρατηγικών κατά τη διδασκαλία (Anderson, 2003).



Συμπερασματικά, ο όρος «στρατηγικές εκμάθησης» προκάλεσε αρκετές δυσκολίες αποσαφήνισης, παρόλα αυτά έγιναν πολλές προσπάθειες προσέγγισής του και δόθηκαν πολλοί ορισμοί στηριζόμενοι σε λέξεις-κλειδιά, όπως συμπεριφορές, τεχνικές, ενέργειες, βήματα, πράξεις/δράσεις κ.α. (Παράρτημα 1: Εννοιολογικοί προσδιορισμοί των στρατηγικών εκμάθησης).

Εν κατακλείδι, η στρατηγική είναι μια πολύπλευρη γνωστική δομή, με συγκεκριμένο γνωστικό εύρος που περιλαμβάνει τα βήματα που κάνει κάποιος, την αιτία, το πώς και σε ποια περίσταση εφαρμόζω κάτι, ώστε συνδυαστικά και με άλλες γνωστικές διεργασίες να κατακτούν ή ακόμη και να βελτιώνουν μία δεξιότητα ή υποδεξιότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, στρατηγική είναι ένα τμήμα από ένα όγκο γνωστικών ενεργειών που εκτελούνται σε συνδυασμό μεταξύ τους με απώτερο, κοινό στόχο την κριτική ανάγνωση.

## **2.2. Ανάγνωση και στρατηγικές**

Η κατανόηση κειμένων αποτελεί μία πολύ βασική δεξιότητα, η οποία υποστηριζόμενη από άλλες υπο-δεξιότητες (π.χ. πρόβλεψη, γενίκευση κ.α.) υπόκεινται στους βασικούς στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας στα πλαίσια του σχολείου. Οι επιμέρους τεχνικές κατέχουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και υποδεξιοτήτων, που μέσω μεθοδολογίας συνδέονται με νοητικές διεργασίες του αναγνώστη, συνειδητές ή ασύνειδες ανάλογες με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τη μεταγνωστική του δεινότητα.

Η ισορροπία μεταξύ των αναγνωστικών διαδικασιών bottom - up και top-down οδηγεί σε επαρκή ανάγνωση αξιοποιώντας αναγνωστικές τεχνικές και προσεγγίζοντας ποικιλοτρόπως την αναγνωστική κατανόηση (Griva, Alevriadou & Geladari, 2009).

Τόσο στην Ευρώπη και στην Αμερική (ως τη δεκαετία του '80), όσο και στο ελληνικό σχολείο ως και σήμερα, η αναγνωστική κατανόηση έχει ως βάση της τεχνικές και διδακτικές μεθόδους, που συνδέονται περισσότερο με την εμπειρία και τη «διαίσθηση». Το στοιχείο αυτό είναι αλληλένδετο με τα αποτελέσματα της τυπικής και άτυπης αξιολόγησης που καταδεικνύουν χαμηλές επιδόσεις των μαθητών αναφορικά με τις αναγνωστικές τους δεξιότητες. Έτσι, η ανάγκη να επαναπροσδιοριστούν επιστημονικά και παιδαγωγικά οι τεχνικές που διδάσκονται οι

μαθητές, ώστε να ενισχυθούν οι αναγνωστικές τους δεξιότητες μοιάζει αναγκαία (Giasson, 2014).

Στη σύγχρονη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός έχει στη φαρέτρα του έναν αξιοσημείωτο ερευνητικό όγκο σχετικά με τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, ώστε να μπορεί να σχεδιάζει αντίστοιχα αποτελεσματικά τη διδασκαλία του λαμβάνοντας υπόψη τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών, την αναγνωστική τους εμπειρία, τα κοινωνικοπολιτισμικά τους υπόβαθρο και αντίστοιχα να αναμένει μαθησιακά αποτελέσματα, αφού ελέγξει κατά το δυνατόν και άλλους παράγοντες κατά την εφαρμογή των στρατηγικών στα γλωσσικά μαθήματα (βαθμός εξοικείωσης με συγκεκριμένη τυπολογία στρατηγικών, κατάλληλο κειμενικό είδος κ.α.).

Σαφώς οι στρατηγικές είναι τεχνικές που μπορούν να διδαχθούν, ωστόσο σύμφωνα με τους Anderson et al., (1985) *«το να γίνει κανείς αναγνώστης είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει πολλά στάδια. Δεν είναι δυνατό να περιμένουμε ν' ανακαλύψουμε κάποια μέρα μια ιδιαίτερη αναγνωστική στρατηγική που θα εξασφαλίσει αβίαστη πρόοδο για όλους τους μαθητές»*. Αυτό λοιπόν που είναι απαραίτητο είναι η συνάρτηση της κριτικής προσέγγισης ενός κειμένου με όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν σ' αυτή.

### **2.3. Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και προβληματισμοί για τις στρατηγικές ανάγνωσης**

Βάσει διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων γίνονται πολλές προσπάθειες ορισμού των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Οι ορισμοί αυτοί διαφέρουν ανάλογα με τη βαρύτητα που δίνεται στους στόχους, στη διαδικασία και στην αποτελεσματικότητα της χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης, καλύπτοντας έτσι ένα ευρύ φάσμα σχετικά με αυτές.

Κατά τους Gough και Tumber (1986) η αναγνωστική κατανόηση είναι μία σύνθεση αποκωδικοποίησης λεξιλογίου και κατανόησης του προφορικού λόγου. Κατά τον Garner (1987) οι στρατηγικές είναι οι δραστηριότητες ενός ενεργού αναγνώστη, ώστε να κατορθώσει να «καλύψει» και να «συμπληρώσει» τα γνωστικά ελλείμματα και τις αδυναμίες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία ενός αναγνωστικού έργου. Σύμφωνα

με άλλους μελετητές «οι αναγνωστικές στρατηγικές αφορούν σε γνωστικές διαδικασίες με συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο που μπορούν να διδαχθούν ή που χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι μαθητές για να κατακτήσουν ή να διατηρήσουν μια νέα πληροφορία» (Sinatra, Brown & Reynolds, 2002).

Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης αποτελούν μια υπο-ομάδα αυτών που ονομάζουμε στρατηγικές μάθησης, δηλαδή τις διαδικασίες που χρησιμοποιεί κάποιος για την επίλυση προβλημάτων, την ολοκλήρωση εργασιών ή την απόκτηση και διατήρηση δεξιοτήτων που συμβάλουν στην ολοκλήρωση ενός έργου (Fried & Bursuck, 2012).

Σύμφωνα με τη γνωσιακή ψυχολογία μετά τη χρήση σύνθετων νοητικών διεργασιών, όπως αυτή της αναγνωστικής κατανόησης, τα γνωσιακά αποθέματα εξαντλούνται με απώτερο αποτέλεσμα την αποτυχία της ανάγνωσης. Γι' αυτό το λόγο πολλές φορές υπάρχει αντίστοιχη βοήθεια από τον ίδιο τον συντάκτη (υπογράμμιση λέξεων, βοηθητικοί πίνακες, επεξήγηση λεξιλογίου και άλλα). Κατ' αυτόν τον τρόπο ο αναγνώστης έχει την ευκαιρία να επικεντρωθεί με ανώτερου επιπέδου αναγνωστικές διεργασίες, όπως π.χ. η μακροδομή του κειμένου, η χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης κ.α. Όταν ωστόσο δεν του παρέχεται αυτή η υποστήριξη, ο ίδιος ο αναγνώστης καλείται αυτόνομα ν' αναπτύξει τεχνικές που θα συμβάλλουν στις αναγνωστικές του διαδικασίες, θα ενεργοποιήσουν το γνωστικό του υπόβαθρο κ.α. Κι αυτός ακριβώς είναι ο ρόλος των αναγνωστικών στρατηγικών, καθώς ο έμπειρος αναγνώστης έχοντας στη «φαρέτρα» του όλα τα αναγνωστικά του «εργαλεία» μπορεί να φέρει εις πέρας κάθε αναγνωστική πρόκληση και να φτάσει στην επιτυχή αναγνωστική κατανόηση.

Κατ' αυτόν τον τρόπο οι στρατηγικές «αντισταθμίζουν» τις δυσκολίες του κειμένου, από τις πιο επιφανειακές μέχρι αυτές που απαιτούν απαιτητικότερα στάδια κατανόησης (Golder & Gaonac'h, 2004). Ακόμη, οι στρατηγικές υποβοήθησης της αναγνωστικής κατανόησης αποδεικνύεται πως συμβάλλουν παράλληλα και στην εφαρμογή στρατηγικών παραγωγής λόγου, μιας και πρόκειται για σύνθετες και πολύπλοκες τεχνικές προσέγγισης του κειμένου.

Παρά την περιγραφική προσέγγιση και την ποικιλομορφία στους ορισμούς που δόθηκαν από πολλούς ερευνητές σημασία έχει η κοινή παραδοχή της αξίας και της αποτελεσματικότητας μέσω της ενσυνείδητης χρήσης τους, καθώς και η δυνατότητα

προσαρμογής τους ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον και το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Καίριας σημασίας είναι το στοιχείο της «συνειδητότητας» κατά τη χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης (Carrell, 1998· Paris, Lipson & Wixson, 1983). Μέσω της συνειδητής αξιοποίησής τους από τους αναγνώστες/μαθητές και των προαπαιτούμενων νοητικών διαδικασιών που έρχονται στην επιφάνεια, οι αναγνωστικές στρατηγικές αποδεικνύονται αποτελεσματικές ως προς την επεξεργασία, συστηματοποίηση και αποθήκευση των πληροφοριών που αναδύονται από το κείμενο. Έτσι, προωθούν και ενισχύουν την ανάγνωση ακόμη και από τα πρώιμα αναγνωστικά στάδια (Cohen, 2003).

Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης αφορούν τόσο σε επίπεδο γενικών σχεδιασμών, όσο και συγκεκριμένων νοητικών πράξεων με στόχο τη βελτίωση μιας γλωσσομαθησιακής δραστηριότητας. Ουσιαστικά πρόκειται για γνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται από τον αναγνώστη προσαρμοσμένα και συντονισμένα, αλλά και επιλεγμένα ανάλογα με το μαθησιακό του στυλ, τα κίνητρα, αλλά και το ίδιο το κείμενο - αναγνωστικό στόχο, που του ανατίθεται κάθε φορά (Duffy, 2013).

Οι στρατηγικές αποτελούν συνειδητές διεργασίες, κάτι που τις καθιστά δυνατή τη διδασκαλία τους, αφενός για να αποκτήσουν συνείδηση της χρήσης τους όσοι το κάνουν δίχως επίγνωση και να τις συστηματοποιήσουν και να τις εμπλουτίσουν όσοι ήδη τις χρησιμοποιούν με επίγνωση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα σημαντικό εργαλείο στο δυναμικό τους που μπορούν να το προσαρμόσουν αναλόγως με τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις δυσκολίες αντίστοιχα της μαθητικής ομάδας στην οποία απευθύνεται. Οι στρατηγικές αποτελούν ένα καταλυτικής σημασίας εργαλείο για μαθητοκεντρική διδασκαλία, που έχει ως στόχο το άτομο «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει», δημιουργώντας έτσι έναν μαθητή αυτόνομο, που λειτουργεί με αυτοπεποίθηση και διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα ώστε να διαχειριστεί κάθε αναγνωστική πρόκληση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

## 2.4. Βασικές ταξινομίες στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Μια επισκοπική μελέτη των πιο διαδεδομένων τυπολογικών μοντέλων

Μέσα από την έρευνα του συγκεκριμένου πεδίου προέκυψαν πολλές και διαφορετικές ταξινομίες μαθησιακών στρατηγικών.

### 2.4.1. Ταξινόμια της Rubin (1987)

Οι ταξινομίες στρατηγικών της **Rubin** (1987) τις διαχωρίζει σε αυτές που συντελούν άμεσα στη μάθηση και σε εκείνες που συντελούν έμμεσα σ' αυτήν. Πρόκειται ουσιαστικά για τεχνικές ή μεθόδους που οι μαθητευόμενοι/ες δύνανται να χρησιμοποιήσουν ώστε να κατακτήσουν γνώσεις (Γρίβα & Κωφού, 2020). Στις άμεσες στρατηγικές της συγκαταλέγει γνωστικές στρατηγικές (διευκόλυνση/επαλήθευση, εικασία/ εξαγωγή συμπερασμάτων, επαγωγικός συλλογισμός, εξάσκηση, απομνημόνευση, παρακολούθηση) και μεταγνωστικές στρατηγικές (σχεδιασμός/προγραμματισμός, επισήμανση προτεραιότητας, καθορισμός στόχων, αυτοδιαχείριση/αυτορρύθμιση).

Στις έμμεσες στρατηγικές της η Rubin περιλαμβάνει τις στρατηγικές επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται από τους/τις μαθητές/τριες, καθώς και τις κοινωνικές στρατηγικές. Οι στρατηγικές επικοινωνίας χρησιμοποιούνται από τους/τις μαθητές/τριες όταν πρέπει να διαχειριστούν κάποια παρερμηνεία- παρεξήγηση που έχει προκύψει κατά την επικοινωνία, λόγω της περιορισμένης γλωσσικής ικανότητας. Αντίστοιχα, οι κοινωνικές στρατηγικές συμβάλλουν έμμεσα στην έκθεση και εξοικείωση του/της μαθητευόμενου/ης με τη γλώσσα.

**Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση στρατηγικών βάσει της ταξινόμιας της Rubin (1987) (Γρίβα & Κωφού, 2020).**

Άμεσες στρατηγικές	
<u>Γνωστικές στρατηγικές</u>	<u>Μεταγνωστικές στρατηγικές</u>
Διευκόλυνση/επαλήθευση	Σχεδιασμός/Προγραμματισμός
Εικασία/ Εξαγωγή συμπερασμάτων	Επισήμανση προτεραιότητας
Επαγωγικός συλλογισμός	Καθορισμός στόχων
Εξάσκηση	Αυτοδιαχείριση/Αυτορρύθμιση
Απομνημόνευση	

Παρακολούθηση	
---------------	--

Έμμεσες στρατηγικές	
<u>Στρατηγικές επικοινωνίας</u>	<u>Κοινωνικές στρατηγικές</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Σχετίζονται λιγότερο με τη μαθησιακή διαδικασία</li> <li>▪ Εστιάζουν στη συμμετοχή σε μια συνομιλία και στην επεξήγηση του σκοπού του/της ομιλητή/τριας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Έκθεση στη γλώσσα- στόχο</li> </ul>

#### 2.4.2 Ταξινόμια των O' Malley & Chamot (1990)

Οι **O' Malley & Chamot (1990)** ορίζουν τις μαθησιακές στρατηγικές ως προσεγγίσεις, τεχνικές, σκόπιμες ενέργειες των μαθητών/τριών, ώστε να διευκολύνουν τη μάθησή τους και ν' ανακαλέσουν πληροφορίες τόσο γλωσσολογικές, όσο και περιεχομένου. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στις γνωστικές (αφορούν στη διαχείριση της γλώσσας) και μεταγνωστικές (σχετίζονται με τον σχεδιασμό της μάθησης και την αξιολόγηση γνωστικών διαδικασιών) στρατηγικές, δηλαδή σε όσες περιλαμβάνουν εννοιολογική επεξεργασία. Τέλος, περιλαμβάνονται και κοινωνικές/συναισθηματικές στρατηγικές (Γρίβα- Κωφού,2020).

**Πίνακας 2 : Κατηγοριοποίηση των στρατηγικών βάσει της ταξινόμιας των O' Malley και Chamot (1990)** (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Γνωστικές στρατηγικές	Μεταγνωστικές στρατηγικές	Κοινωνικές/Συναισθηματικές στρατηγικές
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Λειτουργούν άμεσα</li> <li>▪ Διαχειρίζονται εισερχόμενες πληροφορίες</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Απαιτούν σχεδιασμό, αναστοχασμό, παρακολούθηση και αξιολόγηση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Συνδιαλλαγή με άλλους</li> <li>▪ Στόχος οι κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες</li> </ul>
επανάληψη	εκ των προτέρων οργάνωση	ερωτήσεις διευκρίνησης
χρήση πόρων	κατευθυνόμενη	Συνεργασία

	προσοχή	
μετάφραση	επιλεκτική προσοχή	αυτοδιάλογος/εσωτερικός διάλογος
ομαδοποίηση	αυτοδιαχείριση	
λήψη σημειώσεων	λειτουργικός σχεδιασμός	
ανασυνδυασμός	αυτοπαρακολούθηση	
εικόνες	αυτοαξιολόγηση	
ακουστική αναπαράσταση		
λέξεις- κλειδιά		
χρήση πλαισίου		
επεξεργασία πληροφοριών		
μεταφορά πληροφοριών		
εξαγωγή συμπερασμάτων		

### 2.4.3 Ταξινομία του Stern (1992)

Η λίστα με τις ταξινομίες του Stern προέρχεται από την εμπειρία του ως μαθητής και εκπαιδευτικός και όχι τόσο στην έρευνα. Αρχικά, περιγράφει δέκα γενικές στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιεί ένας/μια μαθητής/τρια που αλληλεπιδρά ικανοποιητικά με τη γλώσσα- στόχο, είναι ενεργός/ή χρήστης/ρια και αναστοχάζεται τ' αποτελέσματα της εργασίας του. Έπειτα, τα χαρακτηριστικά αυτά τα ενέταξε σε τέσσερις και στη συνέχεια σε πέντε κατηγορίες. Αυτές είναι οι στρατηγικές διαχείρισης και σχεδιασμού, γνωστικές στρατηγικές μάθησης, επικοινωνιακές στρατηγικές, διαπροσωπικές και κοινωνικές στρατηγικές.

**Πίνακας 3: Κατηγοριοποίηση των στρατηγικών με βάση την ταξινόμια του Stern (1992)**  
(Γρίβα & Κωφού, 2020).

<b>Στρατηγικές διαχείρισης και σχεδιασμού</b>	<b>Γνωστικές στρατηγικές μάθησης</b>	<b>Επικοινωνιακές στρατηγικές</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Σχετίζονται με την πρόθεση του ατόμου να:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Πρόκειται για λειτουργίες που αφορούν στην επίλυση προβλημάτων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Πρόκειται για βήματα που συμβάλλουν στην συνέχιση της ομιλίας</li> </ul>
Οργανώνει τη μάθησή του	Αποσαφήνιση/ επαλήθευση	Χρήση παράφρασης
Θέτει στόχους	Εικασία/ επαγωγική εξαγωγή συμπερασμάτων	Χρήση χειρονομιών
Αποφασίζει για την κατάλληλη μεθοδολογία	Επαγωγικός συλλογισμός/ αιτιολόγηση	Περιφραστική απόδοση
Επιλέγει κατάλληλους πόρους	εξάσκηση	Αίτημα επανάληψης
Παρακολουθεί την πρόοδό του	απομνημόνευση	Αναζήτηση επεξήγησης
Αξιολογεί το αποτέλεσμα και το επίτευγμά του	παρακολούθηση	

<b>Διαπροσωπικές στρατηγικές</b>	<b>Συναισθηματικές στρατηγικές</b>
Επαφή με φυσικούς ομιλητές/τριες με στόχο την εξοικείωση με τον πολιτισμό-στόχο	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Έλεγχος συναισθημάτων</li> <li>▪ Διαμόρφωση υποστηρικτικού περιβάλλοντος</li> </ul>

#### 2.4.4. Ταξινόμια της Oxford (1990)

Το 1990 και έχοντας υπόψη της τις μέχρι τότε γνωστές κατηγοριοποιήσεις η Oxford ομαδοποιεί ακόμη πιο οργανωμένα τις στρατηγικές μέσω αναλυτικών υποκατηγοριών. Η ίδια επιβεβαιώνει πως η πραγμάτευση των στρατηγικών μάθησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με διαπροσωπικούς, αντισταθμιστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες αναφορικά με τη γλωσσική κατάρκτηση. Ως αποτέλεσμα η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας είναι ο ουσιαστικός στόχος των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης. Η Oxford ομαδοποιεί τις στρατηγικές σε δύο κύριες κατηγορίες, άμεσες και έμμεσες στρατηγικές αναλόγως αν οδηγούν άμεσα ή έμμεσα αντίστοιχα στην κατάρκτηση του μαθησιακού στόχου. Πρόκειται για έξι υποομάδες στρατηγικών.



Στις **άμεσες στρατηγικές** περιλαμβάνονται: 1) οι **Γνωστικές στρατηγικές** που αφορούν στην ουσιαστική «αλληλεπίδραση» του μαθητή με το γλωσσικό εισαγόμενο και συμβάλλουν στην ανάλυση, τον μετασχηματισμό, αλλά και την αιτιολόγηση των εισερχόμενων πληροφοριών, 2) οι **Μνημονικές στρατηγικές** που χρησιμοποιούνται για την ανάκληση και αποθήκευση πληροφοριών, τη δημιουργία ισχυρών νοητικών δεσμών, τη χρήση εικόνων και ήχων, την ανάληψη δράσης των μαθητών που οδηγούν σε νοερές συνδέσεις, οι οποίες ωστόσο προϋποθέτουν τη βαθιά κατανόηση (π.χ. χρησιμοποιώντας ομοιοκαταληξίες, εικόνες ή ήχους) και εισάγουν τις πληροφορίες στη μακρόχρονη μνήμη, όταν ο μαθητής το κρίνει απαραίτητο, 3) οι **Αντισταθμιστικές στρατηγικές**, που βοηθούν τον μαθητή να ξεπεράσει τα κενά γνώσης, καθώς και τους περιορισμούς σε ομιλία και γραφή, για να συνεχίσει την επικοινωνία, π.χ. αναζητώντας βοήθεια, προσαρμόζοντας το μήνυμα, χρησιμοποιώντας συνώνυμα κλπ.

Στις **έμμεσες στρατηγικές** περιλαμβάνονται : 1) οι **Μεταγνωστικές στρατηγικές**, που αποτελούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες και βοηθούν τον μαθητή στο σχεδιασμό, στην παρακολούθηση και στην αξιολόγηση της μάθησής του. Πρόκειται ίσως για τις σημαντικότερες στρατηγικές γλωσσικής κατάκτησης, μια και βοηθούν τους μαθητές να θέτουν στόχους, να είναι επικεντρωμένοι στη μάθησή τους, αποτελεσματικοί και ανεξάρτητοι, 2) οι **Συναισθηματικές στρατηγικές**, που αφορούν στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, στην έκφραση και περιγραφή των συναισθημάτων και της διάθεσής τους, αλλά και στην συνειδητοποίηση του επιπέδου του άγχους τους, καθώς και στην ενίσχυση της αυτοενηθάρρυνσης, 3) οι **Κοινωνικές στρατηγικές**, στις οποίες περιλαμβάνονται η συνεργασία με τους άλλους και οι ερωτήσεις που τίθενται για διευκρινίσεις ή για επιβεβαίωση. Μέσω αυτών επιτυγχάνεται αυξημένη αλληλεπίδραση με τη γλώσσα- στόχο, μια και συμβάλλουν στη συνεργασία των μαθητών, στην κατανόηση της κουλτούρας του άλλου, πέρα από την ίδια τη γλώσσα και με αυτό τον τρόπο διευκολύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

**Πίνακας 4 : Κατηγοριοποίηση στρατηγικών με βάση την ταξινόμια της Oxford (1990)**  
(Γρίβα & Κωφού, 2020).

<b>Άμεσες στρατηγικές</b>		
<b>Γνωστικές στρατηγικές</b>	<b>Μνημονικές στρατηγικές</b>	<b>Αντισταθμιστικές στρατηγικές</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Στρατηγικές λήψης και αποστολής μηνυμάτων(εξαγωγή της κεντρικής ιδέαςσταγρήγορα, εντοπισμός συγκεκριμένων σημείων, χρήση πηγών, όπως λεξικά, διαδίκτυο κ.α.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Δημιουργία νοερών συνδέσεων (π.χ. ομαδοποίηση λέξεων/σημασιολογικοί οίχάρτες, συσχέτιση/σύνδεση, χρήση νέων λέξεων στο συγκεκριμένο)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Αντιμετώπιση περιορισμών και δυσκολιών στον προφορικό και γραπτό λόγο (π.χ. εναλλαγή στη Γ1, αναζήτηση βοήθειας, χρήση χειρονομιών, δημιουργία νεολογισμών, χρήση συνωνύμων)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Δημιουργία δομών για τις εισερχόμενες και εξερχόμενες πληροφορίες (όπως τήρηση σημειώσεων, περίληψη, επισήμανση/υπογράμμιση σημείων)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Εφαρμογή εικόνων και ήχων (π.χ. χρήση εικόνων, λέξεις-κλειδιά, αναπαράσταση ήχων στη μνήμη)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Εικασία και αποφυγή (π.χ. χρήση γλωσσικών ενδείξεων, χρήση άλλων ενδείξεων, εικασία λέξεων μέσω του πλαισίου, χρήση χειρονομιών για επικοινωνία)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ανάλυση/αιτιολόγηση (όπως ανάλυση εκφράσεων, χρήση εικόνων για κατανόηση, συγκριτική ανάλυση, μετάφραση, μεταφορά από τη Γ1-Γ2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Χρήση κίνησης (π.χ. χρήση φυσικής απόκρισης, χρήση μηχανιστικών τεχνικών)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Εξάσκηση (όπως επανάληψη, εξάσκηση μεταξύ ήχων και γραπτού συστήματος, ανασύνδεση)</li> </ul>		

<b>Έμμεσες στρατηγικές</b>		
<b>Μεταγνωστικές στρατηγικές</b>	<b>Συναισθηματικές στρατηγικές</b>	<b>Κοινωνικές στρατηγικές</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Εστίαση στη μάθηση (π.χ. σύνδεση με την προ υπάρχουσα γνώση, εστίαση της προσοχής στη δραστηριότητα, ανεύρεση ευκαιριών για εξάσκηση)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Αφορούν στην έκφραση συναισθημάτων των παιδιών, την περιγραφή της διάθεσής τους ή του επιπέδου άγχους τους, την ανταμοιβή για τη χρήση μιας καλής συμπεριφοράς, ενίσχυση της αυτοενθάρρυνσης και μείωση του άγχους</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Υποβολή αυτοερωτήσεων από τον ίδιο τον μαθητή</li> <li>▪ Συνεργασία με άλλους</li> <li>▪ Κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Σχεδίαση της μάθησης (π.χ. Δρομολόγηση της μάθησης, Οργάνωση της μάθησης, καθορισμός των στόχων, έλεγχος της πορείας της δραστηριότητας)</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Αξιολόγηση της μάθησης (π.χ. Αυτοαξιολόγηση κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας, αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας με την οποία χρησιμοποιήθηκαν οι στρατηγικές)</li> </ul>		

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω μοντέλα και προσεγγίσεις στρατηγικών, θα μπορούσε να γίνει μία προσπάθεια αναγνώρισης και συγκέντρωσης των χαρακτηριστικών που φαίνεται ότι διέπουν τις περισσότερες στρατηγικές γλωσσικής μάθησης:

- Μπορούν να διδαχθούν, να τροποποιηθούν και να προσαρμοσθούν, ώστε να είναι ωφέλιμες και βοηθητικές τόσο για τους μαθητές με γλωσσικά ελλείματα, όσο και για τους πιο επαρκείς γλωσσικά, συμβάλλοντας έτσι στη γενικότερη αποτελεσματικότητά τους
- Η διδασκαλία τους δεν εγγυάται αυτομάτως και την αποτελεσματική τους εφαρμογή, κάτι που εξαρτάται από ποικίλες μεταβλητές σχετικές με το ίδιο το άτομο, το μαθησιακό του στυλ, αλλά και το κοινωνικοπολιτισμικό του προφίλ κ.α.
- Συμβάλλουν με διάφορους τρόπους γενικότερα στις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών
- Η συμβολή τους είναι σημαντική και ως προς την ενεργοποίηση και συμμετοχική διάθεση των μαθητών, σε αντίθεση με την παθητική εφαρμογή άλλων προτύπων, ενισχύοντας έτσι την αυτονομία και την αυτοκαθοδήγησή τους.
- Οι στρατηγικές υποβοηθούν άμεσα, αλλά και έμμεσα τη μάθηση, επηρεάζουν και επηρεάζονται από ποικίλες συνιστώσες της γλωσσικής διδασκαλίας
- Καθοδηγούν τους μαθητές για την αυτόνομη επίλυση προβλημάτων και την ολοκλήρωση γλωσσογνωστικών δραστηριοτήτων, όπως είναι και η κατανόηση κειμένου
- Η αποτελεσματικότητα των μαθητών και η συνείδησή της γίνονται κατ' αυτόν τον τρόπο αντικείμενο διδασκαλίας. Οι στρατηγικές είναι διδάξιμες και η ίδια η διδασκαλία ενδυναμώνεται μέσω αυτών, ενώ η συνεχής εξάσκηση στη χρήση τους τις καθιστά σε αυτοματοποιημένες, εγκαθιδρυμένες πια δεξιότητες των μαθητών.
- Η ενδεδειγμένη χρήση των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης συνεπάγεται και τη γενικότερη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών (Oxford et al., 1993)

- Οι στρατηγικές είναι ευέλικτες σχετικά με το είδος του, το πότε και το που, αλλά και για ποιο σκοπό μπορούν να αξιοποιηθούν μεμονωμένες είτε και σε συνδυασμό για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα του μαθητή.
- Στη χρήση στρατηγικών εμπλέκονται και ποικίλες πτυχές της προσωπικότητας και των ήδη κατακτημένων δεξιοτήτων του μαθητή, όπως και πολλαπλές δεξιότητες που κατέχει ή επιδιώκει μέσω της μάθησης, όπως γνωστικές, επικοινωνιακές, κοινωνικοσυναισθηματικές, μεταγνωστικές, κ.α.

## 2.5. Αποτελεσματικοί αναγνώστες

Μέσω ερευνών έχει διαπιστωθεί πως οι επαρκείς αναγνώστες ενεργοποιούν πολλαπλά είδη στρατηγικών, τις οποίες χρησιμοποιούν με ευέλικτο τρόπο σε αντίστοιχα αναγνωστικά πλαίσια για την κατανόηση κειμένων (Griva, Alevriadou & Semoglou, 2011). Επιπλέον, σύμφωνα με τις O' Malley και Chamot (1990) οι ικανοί αναγνώστες χρησιμοποιούν περισσότερο συνειδητά τις στρατηγικές τους και με μεγαλύτερη ευελιξία συγκριτικά με τους λιγότερο επαρκείς μαθητές.

Οι πιο αποτελεσματικοί αναγνώστες τείνουν να αξιοποιούν το πλαίσιο του κειμένου, διαβάζοντας αυτά που ακολουθούν, αναγνωρίζουν τη δομή του κειμένου, χρησιμοποιούν την προηγούμενη γνώση τους για την κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου, εξάγουν συμπεράσματα. Επιπλέον, χρησιμοποιούν αποτελεσματικότερα, αλλά και πιο ευέλικτα και συνειδητά τις στρατηγικές για τον έλεγχο της αναγνωστικής τους κατανόησης.

Ως επί το πλείστον, οι ικανοί αναγνώστες τείνουν να χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο μία ποικιλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Alevriadou & Geladari, 2009· Πενέκελης & Γρίβα, 2013). Κατ' αυτόν τον τρόπο, χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές αναλόγως με το στάδιο ανάγνωσης στο οποίο βρίσκονται, τις προσαρμόζουν ανάλογα με το κειμενικό είδος, διακρίνουν τις σημαντικές πληροφορίες από τις επουσιώδεις, συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες με ήδη υπάρχουσες, μπορούν να σχολιάζουν και να αξιολογούν μηνύματα ενός κειμένου (Paris, Wasik & Turner, 1991). Επιπλέον, ελέγχουν την πορεία της αναγνωστικής κατανόησης, κρατούν σημειώσεις, διατυπώνουν υποθέσεις ή συμπεράσματα, προκειμένου να υπερβούν αναγνωστικές δυσκολίες, θέτουν αυτο-ερωτήσεις και προσαρμόζουν τις αναγνωστικές τους στρατηγικές, όπως πρέπει κάθε φορά με βάση τον αναγνωστικό στόχο, ενώ εστιάζουν στο μακροεπίπεδο του κειμένου και στην ερμηνεία του.

## **2.6. Λιγότερο αποτελεσματικοί αναγνώστες**

Στον αντίποδα του αποτελεσματικού αναγνώστη, ο μη επαρκής αναγνώστης δεν διαθέτει την ικανότητα για την εναλλαγή στρατηγικών που διευκολύνουν την κατανόησή του και επικεντρώνεται σε στρατηγικές ανοδικής επεξεργασίας και στις αποκωδικοποιήσεις μεμονωμένων λέξεων.

Οι μη επαρκείς αναγνώστες δεν διαθέτουν μεγάλο εύρος γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και αυτό αποτελεί έναν από τους παράγοντες που δυσκολεύουν την ανάγνωση και την κατανόηση γραπτών κειμένων. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν αυτοί οι μαθητές είναι λιγότερο σύνθετες και στηρίζονται στην «επιφανειακή» και όχι στη «βαθιά» επεξεργασία του κειμένου που είναι και πιο αποτελεσματική (Γρίβα, Αλευριάδου & Παυλίτσα, 2012). Συχνά επικεντρώνονται στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων, έχουν περισσότερο άγχος κατά την ανάγνωσή τους, αξιοποιούν σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές ή και καθόλου αν δεν έχουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ή συμμαθητών τους (Carrel, 2005).

Κάποιες στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν οι λιγότερο αποτελεσματικοί αναγνώστες είναι το ότι πολλές φορές επικεντρώνονται στην αποκωδικοποίηση λέξεων, δίχως να μπορούν να αντιληφθούν το γενικότερο νόημα του κειμένου, εστιάζοντας στο μικροεπίπεδο του κειμένου. Παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες στην ανάγνωση και η διαδικασία της ανάγνωσης τους προκαλεί άγχος. Δεν είναι αρκετά ικανοί να διορθώσουν τα λάθη τους, καθώς και να αξιολογήσουν την προσπάθειά τους. Δεν τους είναι εύκολο να αξιολογήσουν την προσπάθειά τους και σημειώνουν περιορισμένη μεταγνωστική επίγνωση της αναγνωστικής διαδικασίας. Δεν διαθέτουν ευελιξία στη χρήση στρατηγικών και στον σχολιασμό των μηνυμάτων του κειμένου.

## 2.7. Στρατηγικές και μεταγνωστικές διεργασίες σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.)

Οι Meltzer et al. (1998) πραγματοποίησαν μία έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις περί ακαδημαϊκών στρατηγικών (academic strategies) και ικανότητας/επάρκειας (competence) μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, καταγράφουν τα παρακάτω σημεία:

- 1) Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην ακαδημαϊκή επιτυχία είναι : γνώση στρατηγικών (strategic knowledge), παρώθηση (motivation), εικόνα του εαυτού (self- concept), κατανόηση του ατομικού μαθησιακού προφίλ (individual learning profile) και των μαθησιακών απαιτήσεων, καθώς και η αυτοεπίγνωση (self- awareness)
- 2) Δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στην εικόνα του εαυτού και στα αισθήματα αυτοξίας (self-worth) μεταξύ ενηλίκων με ή χωρίς ΜΔ
- 3) Η ακαδημαϊκή αυτοαξιολόγηση των μαθητών με ΜΔ είναι θετικότερη από τις αξιολογήσεις τρίτων (αξιολογήσεις δασκάλων, κριτηρίων, τεστ)

Τα αποτελέσματα από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, όσον αφορά α. τις συμφωνίες και ασυμφωνίες μεταξύ αξιολόγησης του δασκάλου και αυτοαξιολόγησης των μαθητών με ΜΔ και β. τις κρίσεις των δασκάλων και των μαθητών με ΜΔ για τη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση των τελευταίων, έδειξαν τα εξής:

1. Οι εκτιμήσεις των δασκάλων και των μαθητών με ΜΔ συμφωνούν όσον αφορά τη μειωμένη χρήση στρατηγικών σε σχέση με το μέσο όρο
2. Οι εκτιμήσεις των δασκάλων και των μαθητών με ΜΔ συμφωνούν όσον αφορά τη χρήση στρατηγικών στην ανάγνωση και την οργάνωση
3. Οι εκτιμήσεις των δασκάλων και των μαθητών με ΜΔ διαφωνούν όσον αφορά την επίδοση των τελευταίων, η οποία κρίνεται μακράν πιο αρνητικά από τους μεν σε σχέση με τους δε
4. Οι μαθητές με ΜΔ αξιολογούν τους εαυτούς τους κάτω του μέσου όρου στην ικανότητα ελέγχου και σχεδιασμού των μαθησιακών έργων
5. Οι δάσκαλοι αξιολογούν την επίδοση των μαθητών με ΜΔ ως φτωχή σε όλα τα ακαδημαϊκά (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, μαθηματικά) και οργανωτικά πεδία (οργάνωση, έλεγχος, σχεδιασμός, προσπάθεια και χρήση στρατηγικών).



Επιπλέον, βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της χρήσης στρατηγικών και της επίδοσης, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της χρήσης στρατηγικών για την αποτελεσματική μάθηση. Ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της εικόνας για την ακαδημαϊκή ικανότητα είναι η αντίληψη της χρήσης στρατηγικών. Οι συγγραφείς επίσης τονίζουν τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η διδασκαλία στρατηγικών, οι οποίες μπορούν ν' αντισταθμίσουν τις αδυναμίες και τις ανεπάρκειες των μαθητών.

Η μεταγνώση συνδέεται στενά με τη μάθηση. Συνίσταται στην «ενημερότητα του ατόμου για το σύνολο των γνώσεων και των διαδικασιών που εμπλέκονται σε μια μαθησιακή δραστηριότητα και στις δεξιότητες σχεδιασμού, παρακολούθησης και ρύθμισης της πορείας επίλυσης ενός προβλήματος ή γενικότερα της μάθησης» (Flavell, 1979).

Βασικοί άξονες και πυλώνες μιας διευρυμένης μεταγνωστικής προσέγγισης και παρέμβασης, στους οποίους υπολείπονται οι μαθητές με μαθησιακές με Μ.Δ., γι' αυτό δυσχεραίνονται ιδιαίτερα στη μάθηση, είναι οι εξής:

1. Οι γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες υπολανθάνουν στο άτομο και ενεργοποιούνται με τη στρατηγική εφαρμογή γνωστικών διαδικασιών. Διαφορετικά υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ του νοητικού δυναμικού, όπως μετρείται από τα διάφορα τεστ νοημοσύνης και στις πραγματικές τους επιδόσεις, όπου οι επιδόσεις υπολείπονται των προσδοκιών και το νοητικό δυναμικό δεν έχει το ανάλογο αποτέλεσμα (IQ- adaptive behavior discrepancy) και ο μαθητής καλλιεργεί παθητική στάση απέναντι στη μάθηση.
2. Υψηλά κίνητρα για μάθηση, ενεργητική εμπλοκή και επίτευξη, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού ως πηγή κινήτρου
3. Αυτορρύθμιση, με σταδιακή ανεξάρτηση από την εξωτερική βοήθεια και άρση της ετερορρύθμισης
4. Διαθεσιμότητα γνωστικών στοιχείων και προσεκτική ανάλυση όλων των μεταβλητών για το υπό εξέταση μαθησιακό έργο.
5. Καλλιέργεια ενεργητικής στάσης απέναντι στη μάθηση και στη διδασκαλία στρατηγικών
6. Μεταγνωστικού περιεχομένου ερωταποκρίσεις και εξωτερική επανατροφοδότηση.

Έρευνα των Meltzer et al.,(2004) έδειξε το θετικό αντίκτυπο της διδασκαλίας στρατηγικών στους μαθητές με Μ.Δ., οι οποίοι ενδυναμώθηκαν αισθητά στον ακαδημαϊκό τομέα έπειτα από εξάμηνη εκπαίδευση στις στρατηγικές μάθησης. Όταν το αναλυτικό πρόγραμμα δομείται στη διδασκαλία στρατηγικών, τότε αλλάζει σημαντικά και η όλη προσέγγιση και φιλοσοφία των εταίρων της μαθησιακής διαδικασίας (εκπαιδευτικού και μαθητή), οι οποίοι γίνονται συν-έταιροι, αλληλεπιδρώντας στη βάση στρατηγικών: ο εκπαιδευτικός μετατοπίζει το κέντρο βάρους από τα άμεσα μαθησιακά αποτελέσματα και την αριστεία στη μακροπρόθεσμη κατανόηση, ενώ ο μαθητής συγκεντρώνει την προσοχή του στο πώς μαθαίνει (αποκτά μεταγνωστική ενημερότητα) και όχι μόνο, στο τι μαθαίνει ή στο βαθμό κατάκτησης της γνώσης.

Οι μαθητές με Μ.Δ., όπως έδειξε η έρευνα των Meltzer et al., (2004) καταβάλλουν μικρότερη προσπάθεια και χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές, όταν έρχονται αντιμέτωποι μ' ένα απαιτητικό και δύσκολο, κατά την αντίληψή τους μαθησιακό έργο.

## ***2.8. Σημασία των στρατηγικών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον***

Αποδεδειγμένα η ικανότητα επιλογής των κατάλληλων στρατηγικών για μία μαθησιακή δραστηριότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επιτυχή γλωσσική κατάκτηση. Ο μαθητής που έχει ανεπτυγμένη τη στρατηγική ικανότητα, γνωρίζει κάθε φορά και τον τρόπο για να προσεγγίσει τη μάθηση, κατανοεί τις απαιτήσεις ενός μαθησιακού έργου, συνδέει κατάλληλα τις στρατηγικές με τον μαθησιακό στόχο που εξυπηρετούν, αλλά και τις στρατηγικές εκείνες που ταιριάζουν στον ίδιο και στο προσωπικό του μαθησιακό στυλ. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής είναι ανεξάρτητος, αυτόνομος και ικανός να προσεγγίσει κάθε ενδεχόμενο γνωστικό έργο.

Ο υψηλός βαθμός χρήσης στρατηγικών συνδέεται βάσει ερευνών με την μαθησιακή επιτυχία (Oxford & Burry-Stock, 1995), ή αντιστοίχως η υψηλή χρήση στρατηγικών οδηγεί και στη δημιουργία κινήτρων (Oxford & Nyikos, 1989).Υψηλός αριθμός μελετών μετά το 1990 συσχετίζουν στενά την αποτελεσματική χρήση στρατηγικών και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης κατά τη γλωσσική εκμάθηση (Oxford,1990). Συγκεκριμένα, οι μελέτες αυτές καταγράφουν και αποτυπώνουν τις στρατηγικές που ενεργοποιούνται από τους μαθητές κατά τη διαδικασία εκμάθησης ή χρήσης μιας

γλώσσας, καταδεικνύοντας μία θετική σχέση μεταξύ αποτελεσματικής χρήσης των στρατηγικών και γλωσσικής επίδοσης.

Κατά συνέπεια των παραπάνω και μία δεκαετία νωρίτερα, από το 1980 οι έρευνες εστιάζουν σε στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο «αποτελεσματικός» και λιγότερο αποτελεσματικός μαθητής στα γλωσσικά μαθήματα. Σύμφωνα με την Reiss (1985) οι λιγότερο αποτελεσματικοί μαθητές εφαρμόζουν τυχαία και δίχως στόχο τις στρατηγικές τους. Κατά τον Ehrman (1996) οι αποτελεσματικοί και λιγότερο αποτελεσματικοί μαθητές διαφέρουν ως προς το είδος στρατηγικών που χρησιμοποιούν, καθώς οι πρώτοι επιλέγουν συχνότερα στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας πιο οργανωμένα και αποτελεσματικά και με μεταγνωστική επίγνωση.

Κατά τον Schmeck (1988) οι αποτελεσματικότερες στρατηγικές είναι οι *βαθιές στρατηγικές*, δηλαδή όσες προϋποθέτουν τη δημιουργία εννοιολογικών συνδέσεων, επεξεργασία πληροφοριών και φυσικά προσωπική προσπάθεια, προσοχή και προ υπάρχουσα γνώση, χρόνο για μελέτη. Εκ διαμέτρου αντίθετες οι *επιφανειακές στρατηγικές* έχουν διεκπεραιωτικό χαρακτήρα και παρόλο που δεν συμβάλλουν στην απομνημόνευση πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη, είναι αρκετά χρηστικές όταν πρόκειται για βραχυπρόθεσμο έργο.

Επιπλέον, μέσω μελετών καταδεικνύεται πως οι «δυνατοί» μαθητές επιλέγουν με ευελιξία τη χρήση των κατάλληλων -για κάθε έργο -στρατηγικών (Chamot & Kupper, 1989), ενώ μπορούν να αιτιολογήσουν κάθε φορά την επιλογή της στρατηγικής που έκαναν (O' Malley & Chamot, 1990). Γίνεται κατανοητό πως η εξάσκηση και εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών συμβάλλει δραστικά στους μαθητές ως προς την κατανόηση, αξιολόγηση, αλλά και έλεγχο των γνωστικών και συναισθηματικών διαδικασιών που ακολουθούν για την περάτωση μιας εργασίας.

Ακόμη, ένα σημαντικό στοιχείο αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών γλωσσικής κατάκτησης/ εκμάθησης είναι πως εξαρτάται από το πλαίσιο χρήσης τους (Cohen, 2007· Hashemi & Bagheri, 2014). Σύμφωνα με την Oxford (1990) οι παράγοντες βάσει των οποίων μπορεί να αποδειχθεί η χρησιμότητα μίας στρατηγικής για τον μαθητή είναι : 1) να σχετίζεται κατάλληλα με το έργο, 2) να είναι εφάμιλλη με το προσωπικό στυλ μάθησης του μαθητή, 3) να εφαρμόζεται ικανοποιητικά από τον μαθητή, αλλά και να σχετίζεται με δίκτυο άλλων στρατηγικών για καλύτερα αποτελέσματα.

Οι στρατηγικές γλωσσικής κατάκτησης αποτελούν ικανοποιητικούς δείκτες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη γλωσσική εκμάθηση. Κάποιες στρατηγικές παρόλο που δεν είναι παρατηρήσιμες ή ακόμη και συνειδητές από τους ίδιους τους μαθητές που τις εφαρμόζουν, παρέχουν στους εκπαιδευτικούς σημαντικά στοιχεία σχετικά με το τρόπο που οι μαθητές αξιολογούν και σχεδιάζουν τη μάθηση, τα βήματα που ακολουθούν για να διεκπεραιώσουν ή να απομνημονεύσουν στοιχεία κατά τη γλωσσική εκμάθηση.

Κατά τον Fedderholdt (1997) ο μαθητής που έχει την ευχέρεια να χρησιμοποιεί ποικιλία στρατηγικών μπορεί αυτομάτως να βελτιώσει τις γλωσσικές του δεξιότητες. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε τρεις βασικούς τομείς, γνωστικό, μεταγνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό βοηθά τον μαθητή να δομήσει την ανεξαρτησία και την αυτονομία του και έτσι να διατηρεί τον έλεγχο στη μάθησή του, την ανεξαρτησία και την αυτονομία του. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές συμβάλλουν στη βελτίωση της οργάνωσης του χρόνου μάθησης, της αυτορρύθμισης και της αυτό- αξιολόγησης. Ακόμη, σύμφωνα με την Oxford (1990), *«οι στρατηγικές είναι ιδιαίτερες σημαντικές για τη γλωσσική εκμάθηση, επειδή είναι εργαλεία για να ενεργήσει ο μαθητής αυτόνομα, γεγονός το οποίο είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας»*.

Συμπεραίνοντας από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι ιδιαίτερος υποστηρικτικός με την ενσωμάτωση στη γλωσσική διδασκαλία εντός τάξης στρατηγικών ώστε τα παιδιά να τις αναπτύξουν και να δύνανται να τις εφαρμόσουν αποτελεσματικά σε κάθε γλωσσική διαδικασία. Έτσι, μπορούν οι μαθητές να γίνουν αυτόνομοι και ικανοί στη χρήση της γλώσσας (Cohen, 1998). Ακόμη, κατά το μοντέλο διδασκαλίας στρατηγικής πολλαπλών σταδίων των Grenfell & Harris (1999) δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο η εσωτερίκευση των στρατηγικών οδηγεί στην αυτόματη χρήση τους, ενώ κατά τον MCDougoush (1999) κρίνεται αναγκαία η ενσωμάτωση της διδασκαλίας στρατηγικών στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας.

## 2.9. Τρόποι διδασκαλίας στρατηγικών

Απ' όλα όσα προηγήθηκαν γίνεται γενικά αποδεκτό πως η ενσωμάτωση των στρατηγικών στην προγραμματισμένη γλωσσική διδασκαλία είναι αναγκαία για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο τάξης. Σε εξατομικευμένο επίπεδο μπορεί να εμπλέξει ο εκπαιδευτικός τον κάθε μαθητή χωριστά ανάλογα με τις αναγνωστικές του ανάγκες, τη μαθησιακή του ετοιμότητα, αλλά και το μαθησιακό του στυλ (Τσομπανίδης, 2004).

Ο εκάστοτε υπεύθυνος εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να κατανοήσει ότι δεν υφίσταται μια ιδανική μέθοδος ανάγνωσης-κατανόησης, που οφείλει ο ίδιος να διδάξει στα παιδιά, αλλά ποικίλοι τρόποι προσέγγισης με πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, τις οποίες επιλέγει ο ίδιος να «δοκιμάσει» με κριτήρια επιστημονικά, αλλά και βάσει της παιδαγωγικής του εμπειρίας και κυρίως βάσει της ομάδας μαθητών που αναλαμβάνει, των μαθησιακών αναγκών, στυλ και ιδιαιτεροτήτων τους, της σχολικής τάξης και του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Golder & Gaonac' h, 2004).

Σύμφωνα με τη Wender (1987) οι προβληματισμοί σχετικά με τη διδασκαλία στρατηγικών αφορούν κυρίως α) για το αν πρέπει να διδάσκονται άμεσα και ρητά ή έμμεσα και υποβοηθούμενα στους μαθητές σχετικά με τις λειτουργίες που επιτελούνται, β) αν θα πρέπει να είναι ενσωματωμένες στο γλωσσικό μάθημα ή χρειάζονται επιπλέον διδακτικές ώρες, υλικό και δραστηριότητες εστιασμένες στη διδακτική των στρατηγικών και γ) πώς μπορεί να αξιολογηθεί η χρήση τους από τους μαθητές.

Οι συγκεκριμένοι προβληματισμοί και τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα μπορούν να συνοψιστούν στο ουσιωδέστερο που αφορά στην καταλληλότερη διδακτική μεθοδολογία για την εμπέδωση των στρατηγικών από τους μαθητές. Μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητό πως πέρα από το πλήθος των παραγόντων που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση, όπως π.χ. οι βιολογικοί παράγοντες, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο κ.α., ύψιστης σημασίας για την έμπρακτη και αποτελεσματική χρήση τους είναι η διδασκαλία τους εντός σχολικού περιβάλλοντος (O' Connor, 2007).

Ακόμη, αναγνωρίζεται πως τόσο η άμεση διδασκαλία στρατηγικών, όσο και η έμμεση διδασκαλία τους μέσω άλλων αντικειμένων και η ανάδειξη της σημασίας διαχείρισης στρατηγικών γλωσσικής μάθησης μπορεί να έχουν τόσο θετικό, όσο και αρνητικό πρόσημο (Vance, 1999).

Μια σύντομη ομαδοποίηση μεθόδων διδασκαλίας στρατηγικών θα μπορούσε να περιλαμβάνει τέσσερις περιπτώσεις, όπως α) αυτόνομη διδασκαλία (separate) ως ένα εξειδικευμένο μάθημα και αντικείμενο, β) ενσωματωμένη διδασκαλία (embedded), παράλληλα ενταγμένη στα πλαίσια και άλλων μαθησιακών αντικειμένων, γ) εμπυθιζόμενη διδασκαλία μέσω της ενασχόλησης με στοχευμένο ειδικό, είτε με τον έναν τρόπο είτε με τον άλλο, δ) άμεση διδασκαλία (direct), με μεταγνωστικά ερωτήματα αναφορικά με το πώς, πότε και γιατί γίνεται χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών (Vance, 1999).

Μέσω ερευνών έχει επιβεβαιωθεί πως η διδασκαλία των στρατηγικών για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων εφαρμόζεται πιο αποτελεσματικά όταν αποτελεί μέρος της ίδιας της γλωσσικής διδασκαλίας και οι ίδιοι οι μαθητές γνωρίζοντας το πώς, πότε και γιατί χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν την εκάστοτε στρατηγική γίνονται αυτόνομοι, καθώς αυτοκατευθύνουν ουσιαστικά τη μάθησή τους.

Σαφώς η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία στρατηγικών δεν κρίνεται μονάχα από την ευελιξία κατά τη χρήση μεθοδολογικών προσεγγίσεων, αλλά και η προσαρμογή του στις μαθησιακές ανάγκες και το προφίλ των μαθητών, έτσι ώστε μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι μέθοδοι διδασκαλίας και η επιλογή και εμπέδωση στρατηγικών να ακολουθούν το γνωστικό υπόβαθρο, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα γενικότερα των μαθητών.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόζει άμεσα και ρητά τη διδασκαλία στρατηγικών και αντιστοίχως μέσω της κλιμακωτά μειωμένης καθοδήγησης και υποστήριξής του να εκθέτει τους μαθητές σε δραστηριότητες εξάσκησης και εντρύφησης σε αυτές είτε ομαδικά είτε εξατομικευμένα (Tomlinson, 2001).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : Σύνοψη προγενέστερων μελετών

### 3.1. Η έρευνα στα πλαίσια της γλωσσοδιδακτικής υποστήριξης της αναγνωστικής ικανότητας

Ο εκπαιδευτικός μέσω της προσπάθειάς του να καλλιεργήσει στρατηγικές κατανόησης, αλλά και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου δύναται να αναπτύξει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, χρησιμοποιώντας ως βάση και αξιοποιώντας τις γλωσσικές δεξιότητες και τις πρακτικές που έχει ήδη κατακτήσει οι μαθητές.

Είναι βέβαιο πως όλοι οι μαθητές θα έχουν ένα σύνολο γνωστικών τεχνικών και βημάτων για να μπορούν να κατακτήσουν τους γλωσσικούς τους στόχους. Το ύψιστης σημασίας αυτό μαθησιακό υπόβαθρο των μαθητών, αποτελεί χρήσιμο, θεμελιώδες εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να το αναδείξει και να το εμπλουτίσει, ώστε να βοηθήσει τον μαθητή αποκαλύπτοντας αυτό το γλωσσογνωστικό του θησαυρό να ανασύρει της συνειδητές ή και όχι στρατηγικές που είναι ικανός να χρησιμοποιεί ικανοποιητικά, ώστε σε ομαδικό, αλλά και σε ατομικό επίπεδο να διευκολύνει τη μάθησή του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής γίνεται ενεργός, συμμετοχός στη μαθησιακή διαδικασία, ικανός να εσωτερικεύσει τις νέες γνώσεις συνδέοντάς τες με τις ήδη κατακτημένες και εδραιώνοντας έτσι νέες δεξιότητες. Αντιστοίχως, ωστόσο ο εκπαιδευτικός καλείται να ανατρέψει ανεπαρκείς ή γενικότερα μη αποτελεσματικές τεχνικές και μεθόδους των μαθητών, ώστε να αναπτύξει εκ βάθρων και από την αρχή νέες, συνειδητές και στοχευμένες.

Σαφώς μία γλωσσοδιδακτική προσέγγιση που αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση ως εφόδιο μαθητή, αλλά και εκπαιδευτικού στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται ν' ακολουθήσει κάποια βασικά στοιχεία. Αρχικά, θα πρέπει να γίνει αναγνώριση, καταγραφή και αποτύπωση του μεγαλύτερου μέρους του εμπειρικού μαθησιακού κεφαλαίου του μαθητή, ώστε στη συνέχεια να ακολουθήσει η επεξεργασία, αποτίμηση και ανάλυση των συνθηκών υπό τις οποίες αυτό διαμορφώθηκε. Επιπλέον, σημασία έχει και ο βαθμός κατάκτησής του, καθώς και η σύνδεση με ενδοσχολικούς ή μη παράγοντες, με γνωσιακούς ή κοινωνικοσυναισθηματικούς παράγοντες που συμμετέχουν στη διαδικασία εμμέσως. Έτσι, όλο το αχαρτογράφητο υλικό μπορεί να οργανωθεί και να συστηματοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό βάσει τεκμηριωμένης διδακτικής μεθοδολογίας και να γίνει η

χρήση του με στόχο τη διόρθωση και εμπέδωση μέσω διδακτικών παρεμβάσεων (Psaltou - Joycey, 2010).

Όλη η παραπάνω διερεύνηση των στρατηγικών γλωσσικής ανάπτυξης λαμβάνει ως δεδομένο πως η επιλογή και χρήση κατάλληλων στρατηγικών από τους μαθητές συνεισφέρει στην αυτονομία και στην αποτελεσματικότητά τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αξιοποιούν στοιχεία που κατέχουν σε όλα τα επίπεδα γλωσσικών και μη δεξιοτήτων (Psaltou - Joycey, 2010).

Συμπερασματικά, η διδασκαλία στρατηγικών θα πρέπει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις ανάγκες και το δυναμικό των μαθητών, βαδίζοντας παράλληλα και κλιμακωτά μ' αυτές (Τζιβινίκου, 2015). Επιπλέον, η ολοκληρωμένη εικόνα του εκπαιδευτικού σχετικά με τις μαθησιακές ελλείψεις ή δυνατότητες των μαθητών, τη διαφοροποίηση του μαθησιακού τους επιπέδου, αλλά και των διαφορετικών τρόπων πρόσληψης της γνώσης καθιστά από μόνη της ένα πολύτιμο μαθησιακό εργαλείο του εκπαιδευτικού μέσω διδακτικών μεθόδων και παρεμβάσεων που έχουν ως κέντρο τον ίδιο τον μαθητή σαν ολότητα (Κωνσταντοπούλου, 2002).

### ***3.2. Το θεωρητικό υπόβαθρο της κριτικής προσέγγισης κειμένων***

Ο αυτοέλεγχος και η αυτονομία του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία που εξασφαλίζονται από τις γνωστικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης και τις μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν απαραίτητο στοιχείο για την εδραίωση της γνώσης, καταδεικνύουν τον ίδιο το μαθητή ως υπεύθυνο για την αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία, όχι ωστόσο και για το περιεχόμενο της μάθησής του, κάτι για το οποίο ιθύνων και καθοδηγητής είναι ο εκπαιδευτικός.

Η ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου αναφέρεται στο δεύτερο ή και τρίτο επίπεδο ανάγνωσης και κριτικής προσέγγισης του κειμένου, δηλαδή στον κριτικό γραμματισμό και στις «συμμετοχικές θεωρητικές προσεγγίσεις» για τη μάθηση. Αυτές οι «συμμετοχικές θεωρητικές προσεγγίσεις» αναφέρονται ουσιαστικά στην κοινωνικότητα ως στοιχείο τόσο του ατόμου, όσο και της διαδικασίας της μάθησης. Συγκεκριμένα, αφορούν στη δημιουργία ατόμων αυτενεργών κοινωνικά, που επιζητούν τη συνεχή μάθηση. Άλλωστε και η μάθηση αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία, αφού πραγματοποιείται μέσω κοινωνικών πρακτικών. Κατ' αυτήν την έννοια το άτομο ως κοινωνικό ον κατορθώνει ν' αντιλαμβάνεται τον κόσμο και να



επιδρά θετικά σ' αυτόν μέσα από «κοινότητες δράσης», όντας ήδη εφοδιασμένο μαθησιακά και κοινωνικοπολιτισμικά (Dreier, 2007). Μ' αυτόν τον τρόπο το άτομο μεταμορφώνεται μέσω των κοινωνικών δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκεται.

Οι γνωστικές θεωρίες μάθησης, καθώς και οι διαδικασίες και οι στρατηγικές που υπαγορεύονται από αυτές στοχεύουν στη διαμόρφωση αυτόνομων μαθητών που δύνανται ως αυτενεργά μέλη μιας σχολικής τάξης να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι και οι θεωρίες κριτικού γραμματισμού αναδεικνύονται ως συμμετοχικές θεωρητικές προσεγγίσεις που ενδυναμώνουν τα άτομα να αυτοκατευθύνονται μέσα στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

### ***3.3. Η σημασία προσανατολισμού της έρευνας σε στρατηγικές ερμηνευτικής και κριτικής αναγνωστικής προσέγγισης***

Η έρευνα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ενδυναμώνει τόσο τις πρακτικές και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσο και την αποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών που εμπλέκονται στη διαδικασία, καθώς μέσω των αποτελεσμάτων δίνεται αμφίδρομη ανατροφοδότηση σχετικά με όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, αξιολογούνται οι διαφορετικές προσεγγίσεις και τα συμπεράσματα δύνανται ν' αξιοποιηθούν ανάλογα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη (Creswell, 2016).

Η παρούσα ερευνητική εργασία διατηρεί ως βάση τους άξονες του Πρόσφατου Προγράμματος Σπουδών (10 Δεκεμβρίου 2021/ΦΕΚ αρ. φύλλου 5768) που θα εφαρμοστεί πιλοτικά κατά το επόμενο σχολικό έτος 2023-24, αφού φέτος γίνονται επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών σ' αυτό. Σύμφωνα με αυτό στην σκοποθεσία του περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων: 1<sup>ον</sup>) η συνειδητοποίηση από τους/τις μαθητές/τριες των διαθέσιμων πόρων (πηγών) για το σχεδιασμό των κειμένων και των νοημάτων που τα απαρτίζουν, δηλαδή των γλωσσικών, των μη γλωσσικών και των γνωσιακών μέσων που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της παραγωγής και της πρόσληψης ενός κειμένου σε δεδομένο επικοινωνιακό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (π.χ. των μορφολογικών και συντακτικών δομών, του λεξιλογίου, των κειμενικών τύπων και των κειμενικών ειδών, των μη γλωσσικών σημειωτικών τρόπων, της προϋπάρχουσας γνώσης τους), 2<sup>ον</sup>) η καλλιέργεια της μετεπικοινωνιακής επίγνωσης των μαθητών/τριών, δηλαδή της συνειδητοποίησης του ρόλου που διαδραματίζει,

αφενός το επικοινωνιακό και το κοινωνικό περιβάλλον στις γλωσσικές, τις υφολογικές και τις δομικές επιλογές των ομιλητών/τριών και αφετέρου η επιλογή συγκεκριμένης μορφολογικής, συντακτικής, σημειωτικής ή κειμενικής δομής στη δημιουργία δεδομένου νοήματος και στην αναπαράσταση ορισμένης πτυχής της πραγματικότητας (π.χ. των εσωτερικών ή εξωτερικών εμπειριών, των σχέσεων μεταξύ των συνομιλητών/τριών, του κοινωνικού κύρους και της ισχύος πομπού και δεκτών, των στάσεων και των νοοτροπιών τους), 3<sup>ov</sup>) στην αποτελεσματική αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων για τον σχεδιασμό νοήματος και της μετεπικοινωνιακής επίγνωσης στο πλαίσιο των διαδικασιών σχεδιασμού νοήματος κειμένου (δηλαδή της παραγωγής και της πρόσληψης κειμένων), 4<sup>ov</sup>) στην ανάπτυξη συγκεκριμένων στάσεων των μαθητών/τριών σε συγχρονικό και διαχρονικό επίπεδο.

### ***3.4. Στρατηγικές κριτικής προσέγγισης της ανάγνωσης ως ειδική τυπολογική κατηγορία***

Η κριτική προσέγγιση της ανάγνωσης εμπεριέχει ως στάδιά της την ανάλυση, την ερμηνεία και τέλος την αξιολόγηση. Κάθε στάδιο των διαδικασιών αυτών ωθεί τον αναγνώστη στην αλληλεπίδραση με το κείμενο με διάφορους τρόπους και μέσω της αξιοποίησης μια σειράς στρατηγικών, όπως για παράδειγμα η επισήμανση σημαντικών σημείων, οι σημειώσεις, οι ερωταποκρίσεις, ο αναστοχασμός κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης κ.α.

Η κριτική προσέγγιση της ανάγνωσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει ουσιαστικά την προσέγγιση του νοήματος του συγγραφέα μέσω του κειμένου, την αξιολόγηση των μηνυμάτων που δίνονται μέσω του κειμένου του συγγραφέα, αλλά και η σύνδεση των μηνυμάτων με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Η κριτική ανάγνωση είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει εστίαση και αναστοχασμό και παράλληλα κατανόηση, ερμηνεία, προβληματισμό του αναγνώστη, ο οποίος αφού αποστασιοποιηθεί από το κείμενο να το ερμηνεύσει με κριτική διάθεση, δίχως να αποδέχεται τίποτε ασυνείδητα. Ο κριτικός αναγνώστης δεν δέχεται τίποτε άκριτα και δίχως επίγνωση, ενός στόχος του είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το περιεχόμενο και τη λειτουργία του κειμένου (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Η κριτική ανάγνωση ουσιαστικά ενέχει δύο βασικούς τρόπους ανάγνωσης: α) τον *επιφανειακό τρόπο ανάγνωσης*, κατά τον οποίο δεν υφίστανται συγκεκριμένοι αναγνωστικοί στόχοι, η ανάγνωση γίνεται παθητικά, δίχως προσανατολισμό της ανάγνωσης υπό κάποιες κατευθυντήριες γραμμές και λειτουργεί γενικευτικά. Συνήθως η διδακτική πρακτική στο πλαίσιο του σχολείου τείνει να έχει τέτοια μορφή, δίνοντας αόριστες αναγνωστικές κατευθύνσεις στα παιδιά (π.χ. κρατήστε σημειώσεις μετά την ανάγνωση). Β) η *κριτική ανάγνωση* προϋποθέτει έναν ενεργητικό αναγνώστη, με σαφήνεια στον τρόπο προσέγγισης του κειμένου, συγκεκριμένους αναγνωστικούς στόχους και ανάπτυξη μιας σχέσης εσωτερικού διαλόγου με το κείμενο. Η κριτική προσέγγιση της ανάγνωσης συνδέεται με πολυσύνθετες νοητικές διεργασίες από την πλευρά του αναγνώστη, μέσω της εσωτερικής του και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με το κείμενο, δηλαδή μέσω στρατηγικών κριτικής αναγνωστικής προσέγγισης.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κριτική σκέψη αναπτύσσεται μέσω της κριτικής ανάγνωσης, οξύνει την κριτική ικανότητα του αναγνώστη συνδυαστικά με την κριτική στάση που πρέπει να έχει σαν πολίτης. Οι περισσότεροι ερευνητικές υποστηρίζουν πως η κριτική ανάγνωση θα πρέπει να είναι μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, προετοιμάζοντάς τους ως κριτικούς αναγνώστες και παρέχοντάς τους ευκαιρίες ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης, ώστε μετέπειτα να εξελιχθούν σε σκεπτόμενους, ενεργούς πολίτες (Γρίβα & Κωφού, 2020).

### **3.5. Στρατηγικές και τριεπίπεδη διαδικασία της ανάγνωσης**

Η κατανόηση της ανάγνωσης είναι μια ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία οι αναγνώστες είναι απαραίτητο να κάνουν χρήση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών προκειμένου να επιτύχει την ερμηνευτική και τέλος την κριτική κατανόηση και εμβάθυνση στις θεματικές και στο γενικότερο νόημα του κειμένου (Τσομπανίδης, 2004).

Ορισμένοι μελετητές αναφέρονται στην *ερμηνευτική κατανόηση*, περιγράφοντάς τη ως ένα σύνολο σκέψεων αναστοχασμού, προβλέψεων, συμπερασμάτων και συσχετισμών του αναγνώστη κατά την αναγνωστική διαδικασία, που ανασύρουν πληροφορίες του κειμένου που υπονοούνται. Ακόμη, διακρίνεται η *κριτική κατανόηση*, με την οποία ο αναγνώστης λειτουργώντας μεταγνωστικά αξιολογεί στάσεις και αντιλήψεις και

διαμορφώνει προσωπική άποψη ή ακόμη εξετάζει τις προθέσεις του συγγραφέα (Παντελιάδου, 2000). Ο αναγνώστης δε λειτουργεί παθητικά απέναντι στα δεδομένα του κειμένου, αλλά προβάλλει και προσωπικά του βιώματα και θέσεις ή φιλτράρει διαφορετικά το κειμενικό μήνυμα βάσει της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας του (Γκίκας, 1995).

Η τριεπίπεδη αναγνωστική προσέγγιση αποτελεί και μια θεωρητική βάση στην παρούσα έρευνα και διαμορφώνεται με βάση το τί επιδιώκει σε κάθε στάδιο ο αναγνώστης, τις γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες που φέρνει στην επιφάνεια, αλλά και τα αποτελέσματα κάθε φορά από τους επιμέρους στόχους (Πόρποδας, 2002).

Κατά τη διαδικασία αναγνωστικής κατανόησης αρχικά το να κατανοεί ο αναγνώστης το μήνυμα μιας πρότασης σημαίνει πως έχει αναγνωρίσει και ερμηνεύσει τις λέξεις της γραμματικά και συντακτικά, καθώς επίσης και τον σημασιολογικό ρόλο τους μέσα στην πρόταση. Επιπλέον, οι πληροφορίες αθροιστικά από την κάθε πρόταση αξιολογούνται από τον αναγνώστη συγκρινόμενες με τις γνώσεις και εμπειρίες που κατέχει ήδη στο δυναμικό του. Τέλος, έχοντας διαβάσει το σύνολο του κειμένου ο αναγνώστης μπορεί να οδηγηθεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Κατά συνέπεια, η ανάγνωση πρότασης και κειμένου οδηγεί σε ποικίλες σκέψεις και συλλογισμούς με βασικό στοιχείο την υποκειμενικότητα του αναγνώστη.

Κατά τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης το φλέγον ζήτημα δεν είναι η εξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων, αλλά οι προοπτικές της ανάγνωσης που δημιουργεί ο κάθε αναγνώστης από την δική του οπτική. Εν ολίγοις, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο είδος της ανάγνωσης που πραγματοποιήθηκε από τον αναγνώστη, στα εσωτερικά του ερωτήματα προς στο κείμενο κι όχι τόσο στα κειμενικά συμπεράσματά του.

Φυσικά σ' όλα τα παραπάνω πρέπει να συνυπολογίζονται και οι συνθήκες ανάγνωσης, το κειμενικό είδος και οι ιδιαιτερότητές του, η αναγνωστική εμπειρία του ατόμου, το γνωστικό και γλωσσικό του υπόβαθρο, τα εσωτερικά του κίνητρα από την ανάγνωση.

Έτσι, αναφορικά με την τριεπίπεδη αναγνωστική διαδικασία μπορούμε να διακρίνουμε κάποια επίπεδα. Στο 1<sup>ο</sup> επίπεδο, αυτό της απλής κατανόησης, το περιεχόμενο διαχέεται προχωρώντας στο 2<sup>ο</sup> όπου επιχειρείται η βαθύτερη, ερμηνευτική κατανόηση. Τέλος, στο 3<sup>ο</sup> κριτικό επίπεδο, αυτό της κριτικής επεξεργασίας του κειμένου, εξετάζονται οι τακτικές και στρατηγικές ανάγνωσης, ο στόχος και το ενδιαφέρον του αναγνώστη ν' αποσπάσει πληροφορίες.

Σύμφωνα με τον King (2007) διακρίνονται δύο βασικά επίπεδα αναγνωστικής προσέγγισης, αυτό της επιφανειακής, κυριολεκτική κατανόησης που αντλούνται κυρίως από τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου και από την άλλη, αυτό της συνεπαγωγικής ανάγνωσης, από την οποία εξάγονται κάποια λογικά συμπεράσματα, που προκύπτουν υπόρρητα από το κείμενο και συσχετίζονται και με άλλους παράγοντες που προαναφέρθηκαν (γνωστικός υπόβαθρο και εμπειρίες, κειμενικό είδος κ.α.), τα οποία αξιοποιούνται δημιουργικά και ελεύθερα. Στην παρούσα ερευνητική εργασία η κριτική αναγνωστική κατανόηση συνεξετάζεται μαζί με την γενικότερη αποτίμηση του κειμένου εμπλέκοντας την κριτική σκέψη του αναγνώστη και την κοινωνιογλωσσική επεξεργασία του κειμένου από αυτόν.

Στη θεωρία των επιπέδων ή αλλιώς του βάθους επεξεργασίας πληροφοριών η μνημονική αποθήκευση των πληροφοριών συνδέεται σαφώς και με τα επίπεδα επεξεργασίας των πληροφοριών του κειμένου από τον αναγνώστη (Craik & Lockhart (1972 στο Πόρποδας, 2003). Από αυτό μπορεί να διαπιστωθεί πως ο αναγνώστης δεν φτάνει στο ίδιο αναγνωστικό επίπεδο σε κάθε αναγνωστική του προσπάθεια, καθώς υπάρχουν διαβαθμίσεις στην αναγνωστική κατανόηση που κινούνται από την απλή και επιφανειακή επεξεργασία μέχρι τη βαθιά κριτική και σημασιολογική του επεξεργασία μέσω πολλών γνωστικών σχημάτων που δημιουργούνται και πολλών παραγόντων που επηρεάζουν την ανάγνωση κατά την αναγνωστική διαδικασία.

Αυτά τα ερευνητικά δεδομένα συμβάλλουν στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς καταδεικνύουν πως ο βαθμός επεξεργασίας του κειμένου και η μνημονική αποθήκευση των πληροφοριών που μετατρέπονται έπειτα σε γνώσεις διαμορφώνονται ανάλογα με τους υψηλούς ή πρωταρχικούς στόχους που ορίζονται προ- και μετα- αναγνωστικά από τους ίδιους τους μαθητές. Επομένως, η ποιοτική διαβάθμιση σε επίπεδα της αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να γίνει αντιληπτή και

μέσω της κλιμάκωσης της μνημονικής απόδοσης που αντίστοιχα κι αυτή σχετίζονται με το βαθμός επεξεργασίας και μεταγνωστικής αξιοποίησης στρατηγικών (Πόρποδας, 2003).

Ένα άλλο συνθετικό και αναλυτικό μοντέλο αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση είναι αυτό των Kintsch & van Dijk (1978). Εδώ η πρόσκτηση κειμενικών πληροφοριών περιγράφεται σε τρία επίπεδα και διατυπώνεται ως ακολουθία διακριτών επεξεργασιών, που λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα και σε συνδυασμό δίνοντας το αποτέλεσμα της πλήρους κατανόησης. Η παρούσα ερευνητική εργασία διεξήχθη με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο.

**Πίνακας 5. Τα επίπεδα της ανάγνωσης και οι διεργασίες που επιτελούνται στο καθένα**

Επίπεδα ανάγνωσης	Διεργασίες
<i>1<sup>ο</sup> επίπεδο</i>	Απλή, επιφανειακή ανάγνωση με επιμέρους στόχο το « <i>τί λέει και δηλώνει το κείμενο</i> ». Περιορίζεται στη λεξιλογική, συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία, ώστε να εξαχθεί ένα λογικό σχήμα. Πρόκειται για μία πρωτογενή αποκωδικοποίηση και σημασιολογική αναπαράσταση του κειμένου.
<i>2<sup>ο</sup> επίπεδο</i>	Βαθύτερη, ερμηνευτική ανάγνωση με επιμέρους στόχο « <i>τί εννοεί ή υπο-νοεί, υποδηλώνει το κείμενο</i> ». Εδώ εξετάζονται και οι χρονικο-αιτιολογικές σχέσεις μεταξύ των στοιχείων του κειμένου, ακόμη και αν δεν δηλώνονται ρητά. Το ενδιαφέρον του αναγνώστη διευρύνεται σε ευρύτερες κειμενικές ενότητες και αξιοποιούνται πραγματολογικές γνώσεις

	συσχετιζόμενες με τις επιδιώξεις του συγγραφέα μέσω του κειμένου του.
<b>3<sup>ο</sup> επίπεδο</b>	Δημιουργική, κριτική προσέγγιση της ανάγνωσης με επιμέρους στόχο « <i>τι θεωρώ εγώ πως λέει το κείμενο, τί σκέφτομαι σχετικά με όσα θίγονται στο κείμενο και πώς αντιδρώ ψυχοσυναισθηματικά, νοητικά κλπ απέναντι στις θεματικές και στα νοήματά του</i> ». Το πλάνο ανάγνωσης διευρύνεται, όντας πια πιο δημιουργικό υποκειμενικό και συνθετικό. Ο αναγνώστης, πιο ελεύθερος πια προσδίδει νέες ερμηνείες και προεκτάσεις στο κείμενο και αποστασιοποιημένος από τους στόχους του συγγραφέα χρησιμοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις του για να το ερμηνεύσει. Το επίπεδο αυτό συνδέεται και μοντέλο της « <i>κειμενικής βάσης</i> » του Kintsch.

Το τρίτο επίπεδο κριτικής ανάγνωσης υποστηρίζεται και από τη θεωρία πρόσληψης και αυταπόκρισης (Κάλφας,1998 στο Ματσαγγούρας,2001). Ο αναγνώστης σύμφωνα με την παραπάνω θεωρητική προσέγγιση των επιπέδων αναγνωστικής κατανόησης, ερμηνεύει και αξιολογεί αυτόνομα το περιεχόμενο του κειμένου, που το νόημά του εναπόκειται στη δική του κρίση και προεκτάσεις που του δίνει.

## Ερευνητικό μέρος

### Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία της Έρευνας

#### 4.1. Σκοπός και επιμέρους στόχοι

**Σκοπός/αιτιολόγηση** αυτής της μελέτης είναι να αναδείξει και να αποτυπώσει τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που οι μαθητές/τριες του γυμνασίου ενεργοποιούν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Ειδικότερα, επιχειρείται η χαρτογράφηση των στρατηγικών ανάγνωσης, συνειδητών και μη, η αξιολόγηση και η αξιοποίησή τους μέσω του Πρωτοκόλλου της Προφορικής Εξωτερίκευσης (Γρίβα & Κωφού, 2020). Μέσα από συγκεκριμένη αναγνωστική διαδικασία επιχειρείται η αναγνώριση των στρατηγικών / “εφοδίων” των μαθητών, καθώς και οι εσωτερικές νοητικές διεργασίες που ακολουθούν για την κατανόηση του κειμένου (Γρίβα & Κωφού, 2020).

**Ερευνητικά ερωτήματα:** Οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής αυτής άσκησης συντίθενται μέσω τριών ερευνητικών ερωτημάτων που ακολουθούν την τριεπίπεδη ανάγνωση:

- *Ποιες στρατηγικές υιοθετούν οι μαθητές/τριες κατά το προαναγνωστικό στάδιο;*
- *Ποιες στρατηγικές υιοθετούν κατά το στάδιο κύριας ανάγνωσης;*
- *Ποιες στρατηγικές υιοθετούν κατά τη διάρκεια των ανασκοπικών συνεντεύξεων;*

#### 4.2. Συμμετέχοντες (προφίλ μαθητών, εκπαιδευτικών κλπ.)

Ως συμμετέχοντες της ερευνητικής άσκησης επελέγησαν μαθητές/τριες της Β΄ Γυμνασίου του 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αλεξάνδρειας στον Νομό Ημαθίας. Στην ερευνητική εργασία συμμετείχαν μαθητές από το σύνολο της Β΄ Γυμνασίου δίχως δηλωμένη κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία, αλλά και μαθητές με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από δημόσιο φορέα ή γενικώς μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα, ακόμη και δίχως επίσημη διάγνωση, μόνο με υπόδειξη των φιλολόγων τους.



Στο πλαίσιο της έρευνας εξασφαλίσθηκαν για την έρευνα άτομα που διαφοροποιούνται σε κάποια χαρακτηριστικά ή ιδιότητες (όπως π.χ. φύλο, επιδόσεις), ενώ έγινε συνδυασμός με μια σχετικά ομοιογενή δειγματοληψία, εφόσον τα focus groups είχαν κοινά χαρακτηριστικά (όλα τα άτομα ήταν μαθητές Β΄ Γυμνασίου, ανήκουν ηλικιακά στην ίδια τάξη) (Creswell, 2016).

Από αυτά τα διαθέσιμα υποκείμενα - μαθητές επελέγησαν με συγκεκριμένο κριτήριο, αυτό των γλωσσικών και γνωστικών επιδόσεών τους εντός τάξης. Στόχος ήταν να διερευνηθεί το ζήτημα της χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης τόσο από μαθητές/τριες με καλές επιδόσεις στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας, όσο και από «μέτριους» ή πιο «αδύναμους» μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, ώστε να υπάρξει ετερογένεια στα επίπεδα γλωσσικής επίδοσης των συμμετεχόντων. Δεν συμμετείχαν τρεις Αλβανοί και τέσσερις Ρομά μαθητές/τριες της Β΄ Γυμνασίου, καθώς η ελλιπής επάρκειά τους και το αρχικό τους επίπεδο στην ελληνική γλώσσα θα καθιστούσε αρκετά δύσκολη τη συμμετοχή τους. Έτσι, από τους είκοσι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες, οι πρώτοι δέκα είναι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι υπόλοιποι/ες δέκα είναι πιο αποτελεσματικοί/ές και με καλύτερες επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα.

Τα προφίλ των μαθητών/τριών με γνωστικές και γλωσσικές ελλείψεις προέκυψαν από τις επίσημες διαγνώσεις τους από δημόσιους φορείς, οι οποίες κατατέθηκαν στο σχολείο των παιδιών από τους γονείς τους (και δόθηκαν στην ερευνήτρια έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη των διευθυντών και των γονέων τους και τη δέσμευση της ερευνήτριας ότι το υλικό αυτό θα χρησιμοποιηθεί καθαρά και μόνον για επιστημονικούς λόγους, διαφυλάσσοντας έτσι την ανωνυμία των παιδιών και το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων), καθώς και από την αξιολόγησή τους από τους διδάσκοντες/ουσές τους στα γλωσσικά μαθήματα. Στην ηθική δεοντολογία της έρευνας εμπεριέχονται εκτός από την ανωνυμία, την εχεμύθεια και την εμπιστευτικότητα, η εθελοντική συμμετοχή των μαθητών, καθώς αυτοί ερωτήθηκαν εξ αρχής -αφού τους περιγράφηκε ενδελεχώς όλο το ερευνητικό πρόγραμμα και ο σκοπός της έρευνας- αν επιθυμούν να συμμετέχουν στην ερευνητική άσκηση ή όχι, ή ακόμη και να αποχωρήσουν για οποιονδήποτε λόγο, σε όποιο στάδιο της διαδικασίας κι να θέλουν. Επιπλέον, δόθηκε και τηρήθηκε στους συμμετέχοντες μαθητές η διαβεβαίωση πως η όλη διαδικασία δεν αποτελεί άμεσα ή έμμεσα διαδικασία αξιολόγησής τους.

Επιπλέον, πριν από τη διαδικασία τους τέθηκαν στους μαθητές ερωτήματα σχετικά με τη φιλιαναγνωσία, αλλά και γενικότερα ερωτήματα σχετικά με εξωσχολικές δραστηριότητες που παρακολουθούν, ώστε να αντληθούν επιπλέον στοιχεία για τη σχέση τους με το διάβασμα, αλλά και γενικότερα για τα ενδιαφέροντά τους εκτός σχολικού πλαισίου.

**Μαθητής 1:** Έχει μέτρια σχολική επίδοση και φαίνεται να προσπαθεί πολύ ν' αποδώσει στην τάξη. Παρουσιάζει ενδείξεις υπερκινητικότητας. Στον λόγο του μετακινείται από το ένα ζήτημα στο άλλο και είναι ιδιαίτερος ομιλητικός. Έχει διάγνωση από τα ΚΕΣΥ για ήπιες δυσκολίες άρθρωσης και Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση – Δυσλεξία. Συγκεκριμένα, ο ρυθμός ανάγνωσής του είναι αργός με αποκωδικοποιήσεις, χωρίς τήρηση των σημείων στίξης. Αναφορικά με την κατανόηση κειμένου, ο μαθητής αναδιηγείται αφηγηματικά κείμενα που διάβασε, δυσκολεύεται ωστόσο σε πληροφοριακά κείμενα. Η γενική εικόνα του γραπτού του είναι καλή, με μέτριο σχηματισμό γραμμάτων, βασικά ορθογραφικά λάθη, περιορισμένο λεξιλόγιο, αλλά ωραίες ιδέες. Οι ενασχολήσεις που τον ευχαριστούν είναι το playstation, το ποδόσφαιρο και το ποδήλατο και, όταν διαβάζει, προτιμά βιβλία διασκεδαστικά ή μυστηρίου που του κινούν το ενδιαφέρον. Τα βιβλία που του αρέσει περισσότερο να διαβάζει είναι περιπέτειας. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ήταν εξαιρετικά συνεργάσιμος, έδειχνε πως αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες του, αλλά προσπαθεί να τις αντισταθμίσει, χρησιμοποιώντας κάποιες στρατηγικές που ήδη γνωρίζει, επειδή έχει εξασκηθεί.

**Μαθητής 2:** Η σχολική του επίδοση βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο. Είναι κοινωνικός και επικοινωνιακός. Η διάγνωση από τα ΚΕΔΥ αναφέρει Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Γνωστικά Ελλείμματα. Κατανοεί οδηγίες και ερωτήσεις, οι απαντήσεις του είναι κατανοητές και ο λόγος του απλός, όπως και το λεξιλόγιό του. Δυσκολεύεται στην ευχέρεια κατά την ανάγνωση και κατανόηση κειμένου. Ο ρυθμός του είναι αργός με ελάχιστα λάθη. Σημειώνει καλύτερες επιδόσεις σε δοκιμασίες μορφολογίας – σύνταξης. Στην παραγωγή γραπτού λόγου έχει αρκετά ορθογραφικά λάθη και παρατηρούνται στοιχεία προφορικότητας στο γραπτό του. Ο εκφραστικός του λόγος δεν εμπεριέχει συντακτικά και μορφολογικά ελλείμματα. Το παιδί αναφέρει πλήθος εξωσχολικών δραστηριοτήτων που παρακολουθεί. Του αρέσει να διαβάζει μόνο κόμικς. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας έδειχνε αγχωμένος, είχε συνεχώς το

βλέμμα του στο κείμενο. Η ανάγνωσή του είχε αρκετές αποκωδικοποιήσεις και παρατονισμούς. Ήταν πολύ συνεργάσιμος και πρόθυμος, παρά τις δυσκολίες του.

**Μαθητής 3:** Οι επιδόσεις του στο γλωσσικό μάθημα βρίσκονται σε χαμηλό επίπεδο. Παρουσιάζεται ως ένα ευχάριστο, ευγενικό και συνεργάσιμο παιδί. Η γνωμάτευσή του από το ΚΕΔΔΥ Ημαθίας είναι Δυσορθογραφία. Η επίδοσή του στην αποκωδικοποίηση και ευχέρεια βρίσκονται σε φυσιολογικό για την ηλικία του επίπεδο. Μεγαλύτερες δυσκολίες αντιμετωπίζει στον γραπτό λόγο, όπου το περιεχόμενο του γραπτού του είναι σύντομο, δίχως φαντασία και με ασαφή δομή, δίχως σημεία στίξης, με πολλά ορθογραφικά λάθη και δυσανάγνωστα γράμματα. Δεν του αρέσει το διάβασμα γενικώς. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ήταν ήρεμος, αλλά αφηρημένος, δίχως βλεμματική επαφή στο μεγαλύτερο μέρος της άσκησης. Έλεγε ότι κατάλαβε, αλλά δεν μπορούσε να απαντήσει σε ερωτήσεις.

**Μαθητής 4:** Είναι ένας μέτριος μαθητής σύμφωνα με την άποψη των καθηγητών του. Πρόκειται για ένα κοινωνικό και συναισθηματικό παιδί, με καλή αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του, με αγάπη για τον αθλητισμό και τη μουσική. Η διάγνωσή του από το Κ.Ε.Σ.Υ. αφορά σε γνωστικά ελλείμματα, δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου, γραφοκινητικές δυσκολίες και ήπιες δυσκολίες στη συγκέντρωση. Η επίδοσή του στην ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση δεν αντιστοιχεί στη χρονολογική του ηλικία. Παρόλο που αναδιηγείται εύστοχα και ικανοποιητικά, δεν ήταν σε θέση να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης και, σε μεγαλύτερα κείμενα, με πιο σύνθετο περιεχόμενο, αδυνατεί να συγκρατήσει μεγάλο εύρος βασικών πληροφοριών. Ο γραπτός του λόγος είναι ανώριμος. Του αρέσει να διαβάζει βιβλία μυστηρίου, αστυνομικά, αστρονομίας, ίσως και κάποια λογοτεχνικά, αλλά όχι πολύ συχνά. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας παρέμεινε συγκεντρωμένος και συνεργάσιμος, ανταποκρινόμενος ικανοποιητικά στη δυαδική αλληλεπίδραση και διατηρώντας σταθερή βλεμματική επαφή. Είχε αρκετές ιδέες, προσπαθούσε να βρει συνδέσεις με όσα γνωρίζει.

**Μαθητής 5:** Στα γλωσσικά μαθήματα σημειώνει αρκετά χαμηλές επιδόσεις. Είναι αρκετά ομιλητικός και παρορμητικός εντός τάξης. Η διάγνωσή του από το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. αναφέρει διαταραχή στην ταχύτητα της ομιλίας (Βατταρισμός), Διαταραχές στην έκφραση και στη σύνταξη του προφορικού λόγου, Δυσορθογραφία και Δυσαριθμησία, καθώς και συμπτωματολογία ΔΕΠΥ και παρορμητικότητα. Στον

τομέα της ευχέρειας και της κατανόησης βρίσκεται σε τυπικό επίπεδο για την ηλικία του. Η ροή της ανάγνωσής του είναι καλή, με κάποιες παραποιήσεις και μη τήρηση των σημείων στίξης. Στον ελεύθερο χρόνο του, του αρέσει να κάνει βόλτες με το ποδήλατο, ενώ δεν διαβάζει καθόλου εξωσχολικά βιβλία. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας δεν ήταν συγκεντρωμένος, εμφάνιζε έντονη κινητικότητα και παρορμητικότητα, μιλούσε για άλλα θέματα.

**Μαθητής 6:** Ο μαθητής στα γλωσσικά μαθήματα σημειώνει μέτριες επιδόσεις. Πρόκειται για ένα ιδιαιτέρως συναισθηματικό παιδί. Έχει διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών από το ΚΕΣΣΥ Ημαθίας. Εντός τάξης πολλές φορές δείχνει αφηρημένος και ασχολείται με κάτι άλλο, ενώ αρκετές φορές ζητά να επαναλάβει ο/η καθηγητής/τρια όσα είπε, γιατί ο ίδιος δυσκολεύεται να παρακολουθήσει και να καταγράψει κάτι που χρειάζεται. Φαίνεται να προσπαθεί αρκετά, αν και δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα κείμενο, ενώ καταβάλει πολύ κόπο και χρόνο να το απομνημονεύσει και να το αποδώσει με δικά του λόγια συχνά αντικαθιστώντας λέξεις του κειμένου με άλλες απλούστερες. Το λεξιλόγιό του είναι γενικότερα απλό και ο γραπτός του λόγος προσιδιάζει στον προφορικό. Στον ελεύθερό του χρόνο προτιμά να διαβάζει κόμικ. Ήταν ιδιαιτέρως συνεργάσιμος καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας και κατέβαλε πολύ μεγάλη προσπάθεια, ενώ ήταν πρόθυμος να απαντήσει αναλυτικά και όσο καλύτερα μπορούσε σε όλες τις ερωτήσεις που του τέθηκαν.

**Μαθητής 7 :** Ο μαθητής παρουσιάζει έντονες δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα. Έχει την εικόνα ενός πολύ συναισθηματικού και ήσυχου παιδιού. Έχει διάγνωση από το ΚΕΣΣΥ Ημαθίας για γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες. Είναι αρκετά κοινωνικός εκτός τάξης και πολύ αγαπητός από τους συμμαθητές του. Η εικόνα του γραπτού του είναι πολύ πρώιμη και φανερώνει τις δυσκολίες του, όπως και η ανάγνωσή του. Το λεξιλόγιό του είναι αρκετά φτωχό. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ήταν πολύ συνεργάσιμος, αν και έδειχνε κάπως αγχωμένος. Δεν του αρέσει να διαβάζει βιβλία, όταν το κάνει όμως προτιμάει τα παραμύθια. Στον ελεύθερο χρόνο του ασχολείται με το ποδόσφαιρο.

**Μαθήτρια 8** : Η μαθήτρια έχει μέτριες επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα. Ο λόγος της είναι απλός και το λεξιλόγιό της αρκετά περιορισμένο, ενώ στο γραπτό της διαφαίνονται σοβαρές δυσκολίες κυρίως στην ορθογραφία, αλλά και στη δομή και έκφραση. Βρίσκεται σε αναμονή για διαδικασία αξιολόγησης. Στην τάξη είναι αρκετά πρόθυμη, με κίνητρα, χωρίς ωστόσο ικανοποιητικές επιδόσεις. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας φαινόταν να δυσκολεύεται αρκετά να εξωτερικευτεί και να βάλει σε σειρά τις σκέψεις της. Στον ελεύθερό της χρόνο δηλώνει πως ασχολείται με το στίβο, ενώ το μόνο βιβλίο που της αρέσει να διαβάζει είναι *‘Το ημερολόγιο μιας ξενέρωτης’*.

**Μαθητής 9** : Ο μαθητής σημειώνει μέτριες επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα. Είναι συχνά ανήσυχος και αφηρημένος εντός τάξης. Βρίσκεται σε αναμονή για αξιολόγηση από δημόσιο φορέα. Στο γραπτό του λόγο σημειώνονται αρκετά λάθη στη σύνταξη, ορθογραφία, δομή, περιεχόμενο, καθώς και φτωχό λεξιλόγιο. Η ανάγνωσή του έχει μέτρια ταχύτητα και αρκετά λάθη ακρίβειας, κάτι που τον δυσκολεύει και στην κατανόηση του κειμένου. Στον ελεύθερό του χρόνο του αρέσει ν’ ακούει μουσική και να κάνει βόλτες με τους φίλους του, ενώ προτιμά να διαβάζει κόμικ. Στη διαδικασία ήταν αρκετά συνεργάσιμος και χαρούμενος που συμμετείχε.

**Μαθήτρια 10** : Είναι μια μέτρια μαθήτρια του τμήματός της. Δείχνει να παραιτείται εύκολα, όταν δεν τα καταφέρνει και να μην έχει κάποιο εσωτερικό κίνητρο. Παρουσιάζει μέτριας διαβάθμισης δυσκολίες, δίχως πολλά ορθογραφικά, συντακτικά και γραμματικά λάθη στο γραπτό και με ικανοποιητικό για την ηλικία της λεξιλόγιο. Η ανάγνωσή της βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο ταχύτητας και ακρίβειας για την ηλικία της. Στη διαδικασία συμμετείχε πρόθυμα.

**Μαθητής 11** : Είναι άριστος μαθητής με πολύ καλές επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα. Πρόκειται για αρκετά ευγενικό και προσιτό παιδί. Διαθέτει αρκετά δομημένη σκέψη, σωστή έκφραση, πλούσιο λεξιλόγιο και ικανοποιητική ορθογραφία, ποικιλία και φαντασία στις ιδέες του. Δείχνει να κατανοεί ό,τι είδος κειμένου του δοθεί, καταβάλλοντας προσπάθεια και ανακαλώντας ήδη κατακτημένες στρατηγικές. Του αρέσει να διαβάζει αρκετά συχνά λογοτεχνικά βιβλία με ποικίλο περιεχόμενο, επιστημονικά βιβλία, βιβλία δράσης, αστυνομικές περιπέτειες και μυστήρια, Ιούλιο Βερν, Σέρλοκ Χολμς. Κατά τη διαδικασία ήταν ιδιαίτερος συνεργάσιμος και ομιλητικός σε μια προσπάθεια γενικότερης εξωτερίκευσης και πρόσθεσης δικών

του ιδεών σχετικά με το κείμενο. Ήταν εξαιρετικά πρόθυμος, προσεκτικός, διάβαζε με ευχέρεια, ακρίβεια και χρωματισμό στη φωνή του.

**Μαθήτρια 12** : Είναι πάρα πολύ καλή μαθήτρια. Προσπαθεί αρκετά, παρόλα αυτά δείχνει διστακτική και ντροπαλή, με γενικότερη έλλειψη αυτοπεποίθησης εντός τάξης. Η αναγνωστική της κατανόηση βρίσκεται σε πολύ καλό επίπεδο, όπως και το λεξιλόγιο και οι ιδέες της. Στον γραπτό λόγο σημειώνει εξίσου καλές επιδόσεις. Της αρέσει να διαβάζει βιβλία λογοτεχνικά, αλλά και νεανικά περιοδικά. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ήταν χαλαρή, ακολουθούσε με προσοχή τις οδηγίες και αισθανόταν ελεύθερη να μοιραστεί και άλλες σχετικές της σκέψεις. Η ανάγνωσή της ήταν σε εξαιρετικό επίπεδο ευχέρειας, ήταν πολύ προσηλωμένη και σε εγρήγορση. Μου μίλησε σχετικά με το κείμενο και το πώς θα έπρεπε να είμαστε έτσι και στη ζωή, άρα να βλέπουμε κάθε κείμενο και με μια κριτική ματιά, ώστε να εξελισσόμαστε.

**Μαθήτρια 13** : Είναι η καλύτερη μαθήτρια της τάξης της. Πέρα από τα γλωσσικά μαθήματα, σημειώνει γενικότερα σε όλα τα μαθήματα πολύ καλές επιδόσεις, ενώ το γνωστικό της επίπεδο είναι αρκετά ανεπτυγμένο λόγω και του υποστηρικτικού οικογενειακού της περιβάλλοντος. Είναι μία πολύ ευγενική και πρόθυμη μαθήτρια με καλή οργάνωση των ιδεών της, πλούσιο λεξιλόγιο και ιδέες. Ο γραπτός της λόγος είναι ανεπτυγμένος με πολύ καλή δομή και σύνταξη, δίχως ορθογραφικά λάθη. Της αρέσει να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία, αλλά και επιστημονικά, συγκεκριμένα ιατρικής και βιολογίας, μια και θέλει ν' ακολουθήσει κάποια αντίστοιχη επιστήμη. Επίσης, διαβάζει ξενόγλωσσα βιβλία, βιβλία φαντασίας, ρομαντικά και ποιήματα. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ήταν ιδιαίτερος προσεκτική και συνεργάσιμη, ενώ η ανάγνωσή της ήταν εξαιρετικά ικανοποιητική σε επίπεδο ακρίβειας και ευχέρειας. Ήταν πολύ πρόθυμη και προσήλθε με θετική διάθεση.

**Μαθήτρια 14**: Η μαθήτρια έχει μέτριες επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα. Είναι ευγενική και κοινωνική. Η αναγνωστική της κατανόηση βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο για την τάξη της. Αναφορικά με τον γραπτό λόγο έχει αρκετά καλές ιδέες και ανεπτυγμένο λεξιλόγιο. Η δομή και η σύνταξη των κειμένων της είναι καλή, όπως και η ορθογραφία της. Συμμετέχει γενικά στο μάθημα και προσπαθεί πολύ. Της αρέσει να διαβάζει ρομαντικά βιβλία και σπανιότερα λογοτεχνικά. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ήταν γενικά διστακτική και κάπως επιφυλακτική, αλλά συνεργάσιμη. Η ανάγνωσή της ήταν καλή με ελάχιστα λάθη ακρίβειας.

**Μαθήτρια 15** : Πρόκειται για μια μέτρια μαθήτρια που, σύμφωνα με τα λεγόμενα των φιλολόγων της, έχει αρκετές δυνατότητες και ξεκίνησε πολύ δυναμικά, παρόλα αυτά έχει χάσει πια το ενδιαφέρον της για τα σχολικά μαθήματα. Η αναγνωστική της ικανότητα είναι σε πολύ καλό επίπεδο, όπως και η κατανόηση. Στον γραπτό λόγο έχει αρκετά καλές ιδέες, δυσκολεύεται βέβαια στη σωστή και οργανωμένη απόδοσή τους. Κάνει λίγα ορθογραφικά λάθη. Προτιμά να διαβάζει βιβλία λογοτεχνικά με νεανικό περιεχόμενο και νεανικά περιοδικά. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ήταν ιδιαίτερος συγκεντρωμένη και συνεργάσιμη, προσπαθούσε πολύ και δεν παραιτούνταν εύκολα. Έδειχνε να αισθάνεται αυτοπεποίθηση και να έχει κατακτήσει δικούς της μηχανισμούς που τη βοηθούν στην αναγνωστική κατανόηση. Ο ρυθμός ανάγνωσης ήταν ικανοποιητικός και γενικά ήταν πολύ συνεργάσιμη και προσεκτική.

**Μαθήτρια 16**: Η μαθήτρια έχει άριστες επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα. Το λεξιλόγιό της είναι αρκετά ανεπτυγμένο και τα κείμενά της χαρακτηρίζονται από πολύ προσεγμένο περιεχόμενο και ιδέες, ελάχιστα ορθογραφικά λάθη, πολύ καλή δομή και σύνταξη. Η συμβολή της στο μάθημα είναι σημαντική. Στο ελεύθερό της χρόνο της αρέσει να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία, αν κάποιο της κεντρίσει την προσοχή, κυρίως μικρά μυθιστορήματα. Ενεπλάκη πρόθυμα στην ερευνητική αυτή άσκηση και ρωτούσε να μάθει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το σκοπό της.

**Μαθήτρια 17** : Πρόκειται για μια πολύ επιμελή μαθήτρια. Προσπαθεί πολύ εντός τάξης και σημειώνει καλές επιδόσεις κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα, ωστόσο φαίνεται να έχει κάποιες μικρές δυσκολίες στην οργάνωση των σκέψεών της τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο. Ο ρυθμός ανάγνωσης της είναι ικανοποιητικός για την ηλικία της και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ήταν προσεκτική και συνεργάσιμη. Στον ελεύθερο χρόνο της της αρέσει να διαβάζει βιβλία, κυρίως με χιουμοριστικό περιεχόμενο.

**Μαθητής 18** : Είναι ένας πάρα πολύ καλός μαθητής. Ο ίδιος υποστηρίζει πως δεν είναι αρκετά καλός τόσο στα γλωσσικά μαθήματα, όσο στα θετικά. Ο ρυθμός ανάγνωσης του, η ακρίβεια και η ταχύτητα της ανάγνωσης του είναι ικανοποιητικά. Δείχνει ένα δυναμικό παιδί, που έχει εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και μπορεί πολύ εύκολα να τα καταφέρει. Το γραπτό του είναι απλό με καλή δομή και περιεχόμενο και ελάχιστα ορθογραφικά λάθη. Γενικώς του αρέσει το διάβασμα. Κυρίως διαβάζει

βιβλία φαντασίας ή με περιπέτειες. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας έδειχνε να αισθάνεται άνετα και ήταν πρόθυμος να απαντήσει αναλυτικά σε ό,τι του ζητούνταν.

**Μαθητής 19** : Είναι από τους πολύ καλούς μαθητές της τάξης του και ιδιαιτέρως επιμελής. Ο λόγος του τόσο προφορικός, όσο και γραπτός βρίσκεται σε καλό επίπεδο για την ηλικία του. Αγαπημένα του βιβλία είναι ο ‘Σπασίκλας’ και βιβλία του Ιούλιου Βερν. Στη διαδικασία προσήλθε πρόθυμα και αισθάνθηκε άνετα για να απαντήσει όσο το δυνατόν αναλυτικότερα στις ερωτήσεις που του τέθηκαν.

**Μαθήτρια 20** : Πρόκειται για αρκετά καλή μαθήτρια του τμήματός της. Ένα ιδιαιτέρως χαμηλών τόνων παιδί, που διστάζει να συμμετέχει πολύ στα μαθήματα. Παρόλα αυτά ο γραπτός της λόγος είναι επιμελημένος κάθε φορά που τους ζητάται μια δραστηριότητα εντός τάξης. Η ανάγνωσή της είναι ικανοποιητική για την ηλικία της. Στον ελεύθερό της χρόνο διαβάζει σπάνια κυρίως αισθηματικές ιστορίες. Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής άσκησης έδειχνε αρκετά αγχωμένη.

Οι εκπαιδευτικοί που συνέβαλαν σημαντικά στην εκπόνηση της παρούσας άσκησης ήταν οι διευθυντές του σχολείου και οι φιλόλογοι της Β΄ γυμνασίου. Οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο διευκόλυναν την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος των μαθητών, αλλά επιπλέον έδωσαν και όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τη σύνθεση του μαθησιακού τους προφίλ και στυλ μάθησης.



### 4.3. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων και διαδικασία

#### 4.3.1.Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το **Πρωτόκολλο της Προφορικής εξωτερίκευσης**, καθώς και οι **Ανασκοπικές συνεντεύξεις**, σε μία προσπάθεια αναγνωστικής προσομοίωσης των μαθητών, μία μετααναγνωστική και αναστοχαστική διαδικασία.

Μέσω των **ανασκοπικών συνεντεύξεων** οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε βαθύτερες, διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικά με τα βήματα που ακολουθούν για να αντιμετωπίσουν το κείμενο που τους δόθηκε, αλλά και επιπλέον ερωτήματα αναφορικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν γενικώς τα κείμενα που καλούνται να διαβάσουν στην καθημερινότητά τους.

Από την άλλη πλευρά, ως μεθοδολογικό εργαλείο για την παρούσα ερευνητική εργασία επιλέχθηκε το Πρωτόκολλο της Προφορικής εξωτερίκευσης. Η **Προφορική εξωτερίκευση** ως προσέγγιση παρέχει άμεση πρόσβαση στις εσωτερικές σκέψεις των μαθητών (Greene et al.,2011), καταγράφοντας αυτό που εκτελούν οι μαθητές στην πραγματικότητα και όχι όσα πιστεύουν οι ίδιοι ότι εκτελούν (Winne&Perry, 2000). Εμπλεκόμενοι σε μία δραστηριότητα, οι μαθητές χρησιμοποιούν-ως μέρος μιας σειράς στρατηγικών που ενεργοποιούνται-μεταγνωστικές διεργασίες, φτάνοντας έτσι σ' ένα αναστοχαστικό επίπεδο επίλυσης της δραστηριότητας (Γρίβα & Κωφού, 2018). Τα Πρωτόκολλα εξωτερικευμένης σκέψης είναι δυναμικά εργαλεία με τα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει χρήσιμες πληροφορίες για την αναγνωστική διαδικασία (Randall et al., 1986). Καθώς οι μαθητές σκέφτονται φωναχτά, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Gillam & Robertson, 2009).

Το Πρωτόκολλο της Προφορικής εξωτερίκευσης θεωρείται ένα δυναμικό και ενεργητικό σύστημα ουσιαστικής «διαπραγμάτευσης» με τον μαθητή, ο οποίος προσαρμόζει τις τεχνικές του, τις συντομεύει, τις αναδημιουργεί, τις προεκτείνει, τις αναπροσαρμόζει και τις αναδεικνύει ανάλογα με τον τρόπο σκέψης του και έκφρασής του κάθε μαθητή. Πρόκειται ουσιαστικά για μία αυθεντική αναγνωστική προσομοίωση. Έτσι, το αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής άσκησης ήταν η εφαρμογή και η ανάδειξη στην επιφάνεια των εσωτερικών νοητικών διεργασιών των μαθητών κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης.

Το **Πρωτόκολλο της Προφορικής Εξωτερίκευσης** αποτελεί μία αποτελεσματική μέθοδο “αναγνώρισης” και αξιολόγησης των στρατηγικών ανάγνωσης ή γραφής σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα (Γρίβα & Κωφού 2020), αλλά και ένα σημαντικό εργαλείο για την καταγραφή των διαδικασιών των στρατηγικών των μαθητών κατά τη διάρκεια παρακολούθησης μιας δραστηριότητας. Ενώ οι μαθητές διαβάζουν ή γράφουν ένα κείμενο, εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους δυνατά, επεξηγώντας τη διαδικασία που ακολούθησαν αλλά και τα εμπόδια που προέκυψαν κατά την επεξεργασία· ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να “διδασκεί” στα βήματα που αυτοί ακολουθούν (Chamot, 2004).

#### 4.3.2. Διαδικασία διεξαγωγής της Προφορικής εξωτερίκευσης και της ανασκοπικής συνέντευξης

Η **διαδικασία** της προφορικής εξωτερίκευσης υλοποιήθηκε **ατομικά** σε προεπιλεγμένους/ες μαθητές/τριες. Στην αρχική προετοιμασία της άσκησης δόθηκε έμφαση στη διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης από την πλευρά των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου, επεξηγώντας τους επακριβώς τους στόχους και τη διαδικασία της ακόλουθης άσκησης. Επιπλέον, δόθηκε η έγκριση συμμετοχής στην παρούσα διαδικασία από τον διευθυντή του σχολείου και τον σύλλογο διδασκόντων/ουσών, όπως και από τους/τις κηδεμόνες των παιδιών προκειμένου ν’ απομακρυνθούν από την τάξη για να συμμετέχουν στην ερευνητική αυτή διαδικασία. Σε όλους τους μαθητές δινόταν ο απαιτούμενος χρόνος για να σκεφτούν και να απαντήσουν χωρίς να πιεστούν, ενώ ενθαρρύνονταν να απαντήσουν ανοιχτά, αυθόρμητα και να πουν ο,τιδήποτε θέλουν σχετικά με τα βήματα που ακολουθούν σε κάθε στάδιο της διαδικασίας, δείχνοντας ενδιαφέρον για τα λεγόμενά τους και κάνοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις σε περίπτωση που η απάντησή τους δεν κάλυπτε το ερώτημα που τέθηκε από την ερευνήτρια.

Σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχή αξιοποίηση και καταγραφή των στρατηγικών μέσω του Πρωτοκόλλου Προφορικής εξωτερίκευσης είναι και το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το επιλεγθέν κείμενο εργασίας, ώστε αυτό να πληροί κάποιες προδιαγραφές που να διευκολύνουν την ανάδυση πολύπλοκων και πολυεπίπεδων νοητικών διεργασιών και τη συνέργεια στρατηγικών πρόσκτησης του κειμένου, ενώ ταυτόχρονα να είναι ένα επικοινωνιακά αποδεκτό κείμενο, που ανταποκρίνεται στις εμπειρικές συνθήκες του αντικειμενικού κόσμου. Μία παράμετρος επιλογής του κατάλληλου προς εργασία κειμένου είναι να εμπερικλείει δύο βασικά στοιχεία που το

καθιστούν ενδιαφέρον προς μελέτη. Το πρώτο είναι να άπτεται των άμεσων εμπειριών των μαθητών και το δεύτερο να αφορά στις έμμεσες γνώσεις που «πρέπει», σύμφωνα με την ηλικία τους, να έχουν αποκομίσει από την σχολική και κοινωνική τους ζωή οι μαθητές. Αυτοί οι δύο παράγοντες είναι σημαντικοί καθώς ο βαθμός εξοικείωσης του αναγνώστη μ' ένα συγκεκριμένο θέμα επιδρά στο αναγνωστικό αποτέλεσμα.

Επίσης, η επιλογή του κειμένου σχετίζεται και με την ανάγκη να δημιουργεί «νοητικές προκλήσεις» και να ενεργοποιεί γνωστικές λειτουργίες ανώτερου επιπέδου και όχι μια απλή γραμμική ακολουθία γεγονότων, όπως συμβαίνει στον χρονικό άξονα ενός αφηγηματικού κειμένου.

Για τους παραπάνω λόγους, για την υλοποίηση της διαδικασίας της προφορικής εξωτερίκευσης επελέγη ένα πολυτροπικό κείμενο με εικόνες από το διαδίκτυο και περιεχόμενο της άμεσης γνωστικής και βιωματικής εμπειρίας των μαθητών, συναφές με θέματα που διαχειρίζονται τα παιδιά και στο σχολείο και άπτεται των θεματικών ενοτήτων που επεξεργάζονται αντίστοιχα και στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας. Αυτού του είδους τα κείμενα αξιοποιούν στο έπακρο δεξιότητες, στρατηγικές και γνώσεις, καθώς και την τεχνολογία της επικοινωνίας που αναδύεται συνεχώς στον σύγχρονο κόσμο (Anderson, 2003) (βλ. Παράρτημα: “**Ρατσισμός**” για τη Β΄ και Γ΄ γυμνασίου). Βασικός σκοπός ήταν η καταγραφή και ταξινόμηση των στρατηγικών ανάγνωσης των μαθητών της Β' γυμνασίου στην ελληνική γλώσσα.

Η διαδικασία περιελάμβανε την ανάγνωση και ακολουθία των αναγνωστικών σταδίων, αποτελούμενη από τρία στάδια : 1) **το Προκαταρκτικό στάδιο**, 2) **το Κύριο στάδιο** και 3) **Μεταστάδιο – Ανασκοπικές συνεντεύξεις** με στόχο την έκφραση των αναγνωστικών διεργασιών του / της κάθε μαθητή/τριας, καθώς και τη μετα-αναγνωστική και αναστοχαστική διαδικασία που ακολούθησε ο / η καθένας/μιά(βλ. Παράρτημα 2) Διαδικασία – Ενδεικτικές ερωτήσεις).

Συγκεκριμένα, στο προ- στάδιο της διαδικασίας τέθηκαν στους μαθητές κάποια γενικού περιεχομένου ερωτήματα που αφορούσαν στην ηλικία τους, την καταγωγή τους, τα ενδιαφέροντά τους εντός και εκτός σχολείου κ.α. με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε να αισθανθούν άνετα και να καταγραφούν με ομαλό τρόπο κάποια βασικά στοιχεία τους που αφορούσαν στην έρευνα. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε ώστε τα παιδιά να σιγουρευτούν πως δεν θα

βαθμολογούνταν μέσω της διαδικασίας και ότι αυτή δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση μέσο αξιολόγησής τους.

Έπειτα, από το προ-στάδιο ακολούθησε το κύριο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας όπου έγινε διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την κατανόηση γραπτού λόγου.

Ο πρώτος θεματικός άξονας του κυρίως μέρους αφορούσε στον προσδιορισμό των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές πριν ξεκινήσουν την ανάγνωση του κειμένου. Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορούσε στον προσδιορισμό των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ενός κειμένου. Τέλος, ο τρίτος θεματικός άξονας αφορούσε στον προσδιορισμό στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης ενός κειμένου (βλ. Παράρτημα 2) Διαδικασία – Ενδεικτικές ερωτήσεις).

#### **4.4. Συλλογή και Ανάλυση δεδομένων**

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε εύρος τριών μηνών και έλαβε χώρα κατά τους μήνες Μάρτιο-Απρίλιο- Μάιο 2023. Η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης διήρκεσε συνολικά 20 διδακτικές ώρες, δηλαδή 45' κατά προσέγγιση για κάθε συμμετέχοντα/ουσα.

Η γονική συναίνεση, όπως και η συναίνεση των διευθυντών και του Συλλόγου Διδασκόντων ώστε να συμμετέχουν τα παιδιά στην ερευνητική διαδικασία δεν έγινε με διστακτικότητα, μια και η ερευνήτρια ήταν επίσης διδάσκουσα και υπήρχε εμπιστοσύνη και αίσθημα ασφάλειας, αλλά και καλής σχέσης και συνεργασίας με τα παιδιά.

Έπειτα από την ολοκλήρωση των ανασκοπικών συνεντεύξεων έγινε απομαγνητοφώνησή τους με στόχο τη σύνθεση των ερευνητικών δεδομένων και τη μελέτη και ανάλυσή τους προκειμένου να οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα.

Τα δεδομένα των μαθητών/τριών αρχικά απομαγνητοφωνήθηκαν, προκειμένου να σχηματιστεί μια πρώτη εικόνα σχετικά με το περιεχόμενο, αλλά και τον προσανατολισμό των παιδιών στα επιμέρους αναγνωστικά στάδια. Στη συνέχεια, έγινε μια πρώτη προσπάθεια ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης των ποιοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τους Miles και Huberman (1994), «η συστηματική και συνοπτική συλλογή και ταξινόμηση των δεδομένων, συμβάλλει όχι μόνο στην

*κατανόηση των δεδομένων, αλλά και στην ανάλυση και σύνθεση των πληροφοριών και στην εξαγωγή συμπερασμάτων» (έκθεση δεδομένων).*

Έτσι λοιπόν, τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης, ακολουθώντας τα παρακάτω βήματα: 1) Αρχικά, οι απομαγνητοφωνήσεις χωρίστηκαν με βάση τα ερευνητικά υποκείμενα σε δύο κατηγορίες, σε αυτές των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και σε εκείνες των μαθητών με καλύτερες επιδόσεις εντός τάξης, 2) Μετά την προσεχτική ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων, το κείμενο τους χωρίστηκε σε ενότητες, που αναλογούν σε συγκεκριμένα στάδια της αναγνωστικής κατανόησης, δηλαδή πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση και έτσι χωρίστηκαν σε προ-αναγνωστικό στάδιο, κυρίως αναγνωστικό και μετά - αναγνωστικό στάδιο, 3) Στη συνέχεια, οι κωδικοί ταξινομήθηκαν σε κατάλληλες υπο-κατηγορίες στρατηγικών, με βάση πάντα τους θεματικούς άξονες της όλης διαδικασίας και τους σκοπούς της έρευνας. Έγινε επανέλεγχος των δεδομένων και ομαδοποιήθηκαν σε κοινές κατηγορίες, που περιέχουν εννοιολογικά όμοια δεδομένα.

Στο τέλος δημιουργήθηκαν έξι συγκεντρωτικοί πίνακες στρατηγικών από την ανάλυση δεδομένων των μαθητών, που περιέχουν τις στρατηγικές των δύο ερευνητικών ομάδων (μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές ικανοί-αναγνώστες) για καθένα από τα στάδια αναγνωστικής κατανόησης. Συγκεκριμένα, προέκυψαν δύο πίνακες για το προαναγνωστικό στάδιο, ένας για τους μαθητές με δυσκολίες και ένας για τους «δυνατότερους» αναγνώστες, και αντίστοιχα δύο πίνακες για το κυρίως αναγνωστικό στάδιο και τέλος δύο πίνακες για το μετα- αναγνωστικό στάδιο.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε βάσει πινάκων και των παραθεμάτων και σχολίων των συνεντευξιαζόμενων από τα απομαγνητοφωνημένα τους κείμενα, αναλύοντας και ερμηνεύοντας αλλά και εντοπίζοντας τις διαφορές και τις ομοιότητες στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους (παρουσίαση και ερμηνεία αποτελεσμάτων) (Γρίβα & Στάμου, 2014).

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> : Παρουσίαση ευρημάτων- Αποτελέσματα της έρευνας

Προκειμένου τα αποτελέσματα της παρούσας άσκησης να μελετηθούν συγκριτικά, σχεδιάστηκαν δύο συγκεντρωτικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων, ένας για την ομάδα των λιγότερο αποτελεσματικών μαθητών με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (μαθητές 1-10) και ένας για τους πιο αποτελεσματικούς μαθητές της Β΄ γυμνασίου (μαθητές 11-20).

Στους δύο πίνακες έγινε μία προσπάθεια συστηματοποίησης των δεδομένων ανά στάδιο ανάγνωσης και, έπειτα, μία παράθεση ενδεικτικών αυθεντικών σχολιασμών των παιδιών, όπως καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της μελέτης.

Στον πρώτο θεματικό αυτό άξονα (Πίνακες 5.1 και 5.2. Στρατηγικές στο προ-αναγνωστικό στάδιο), αυτόν που αφορά το προ-αναγνωστικό στάδιο της ανάγνωσης οι μαθητές κλήθηκαν να περιγράψουν πώς αντιμετωπίζουν ένα κείμενο όταν το λαμβάνουν στα χέρια τους, δηλαδή πριν το διαβάσουν κι αν υπάρχουν άλλα στοιχεία εξω-κειμενικά που τους βοηθούν να καταλάβουν τη θεματική του κειμένου ή να «αλιεύσουν» επιπλέον στοιχεία, ώστε έπειτα περνώντας στην ανάγνωση να έχουν ήδη ιδέες που θα συμβάλλουν περισσότερο στο να κατανοήσουν βαθύτερα το κείμενο.

### 5.1. Στρατηγικές στο προ-αναγνωστικό στάδιο

#### Πίνακας 5.1. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Γενικός θεματικός άξονας : Προαναγνωστικό στάδιο	
Ειδικός θεματικός άξονας : Κατανόηση γραπτού κειμένου	
Κατηγορίες στρατηγικών	
Γνωστικές – Υποστηρικτικές της επιφανειακής διαδικασίας	<ul style="list-style-type: none"><li>• Αξιοποίηση τίτλου για πρόβλεψη νοήματος</li><li>• Αξιοποίηση εικόνας για πρόβλεψη νοήματος</li><li>• Αξιοποίηση τυπογραφικών στοιχείων</li></ul>

	<p>για πρόβλεψη νοήματος</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Συνολική προεπισκόπηση του κειμένου (έκταση κλπ.)</li> <li>• Προσαρμογή ρυθμού ή τρόπου ανάγνωσης</li> </ul>
Μνημονικές στρατηγικές	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης</li> </ul>
Μεταναγνωστικής προεργασίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αξιοποίηση συνοδευτικών ερωτήσεων για υποβοήθηση απόδοσης νοήματος</li> </ul>

Έτσι, οι στρατηγικές του προαναγνωστικού σταδίου για τους μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες χωρίστηκε σε τρεις υπο-κατηγορίες που αφορούσαν σε: 1) Γνωστικές-Υποστηρικτικές στρατηγικές της επιφανειακής διαδικασίας, 2) Μνημονικές στρατηγικές και 3) Στρατηγικές μεταγνωστικής προεργασίας.

Συγκεκριμένα για την πρώτη κατηγορία, αυτή των γνωστικών- υποστηρικτικών στρατηγικών της επιφανειακής διαδικασίας οι μαθητές διέκριναν τις παρακάτω στρατηγικές:

**1)Αξιοποίηση τίτλου και εικόνας για πρόβλεψη νοήματος** (9 αναφορές). Έτσι όπως ανέφεραν ο τίτλος «Ρατσισμός», αλλά και οι δύο εικόνες μία στην αρχή αριστερά και η άλλη στη μέση του κειμένου, όπως και ο συνδυασμός τίτλου -εικόνων, συνέβαλλαν εξ αρχής στο ν' αντιληφθούν με την πρώτη ματιά τη θεματική του κειμένου. Συγκεκριμένα, ανέφεραν : *«Βλέπω τώρα την εικόνα και τον τίτλο και καταλαβαίνω τώρα για τι μιλάει και από την πρώτη παράγραφο βέβαια... Βλέπω ένα χέρι μαύρο, άσπρο, καφέ κλπ. και λέει από δίπλα “Ρατσισμός”, οπότε κατάλαβα για τι μιλάει...»* (Μαθητής 1). *«Με βοήθησε ο τίτλος να καταλάβω... Και η εικόνα, η εικόνα αυτή έχει ένα σήμα... και εδώ μια γη!»* (Μαθητής 2), *«Με βοήθησε το θέμα που γράφει επάνω»* (Μαθητής 3), *«Βλέπω και τον τίτλο και τις εικόνες και καταλαβαίνω αμέσως!»* (Μαθητής 4), *«Μπορεί να με βοηθάει και ο τίτλος να καταλάβω για τί πράγμα μιλάει το κείμενο...α! και οι εικόνες...Εδώ έχει διάφορα χέρια, να σχηματίζουν μια μπουνιά...δεν καταλαβαίνω γιατί είναι έτσι...ίσως γιατί όλοι πρέπει να είναι δυνατοί;...σίγουρα όμως*

ταιριάζει με τον ρατσισμό αυτό. γιατί όλα τα χέρια είναι διαφορετικού χρώματος»... «η άλλη εικόνα μάλλον μοιάζει με τη γη» (Μαθητής 6), «Με βοηθάει άμα θα έχει κάποια εικόνα, γιατί θα καταλάβω το θέμα. Εδώ έχει γροθιές που είναι σφιγμένες, έχουν διαφορετικά χρώματα...π.χ. μαύρο, πιο ανοιχτό, όπως είναι οι άνθρωποι διαφορετικής ράτσας» (Μαθητής 7), «Με το που είδα τον τίτλο, κατάλαβα για τί μιλάει το κείμενο», «Με βοηθάει και η εικόνα, γιατί ταιριάζει πολύ με το κείμενο για το ρατσισμό» (Μαθήτρια 8), «Ο τίτλος του κειμένου είναι 'ρατσισμός', άρα φαίνεται για τί πράγμα μιλάει», «η πρώτη εικόνα που δείχνει χέρια με διάφορα χρώματα, πιστεύω βοηθάει να καταλάβεις το κείμενο. Στο ρατσισμό συνήθως το θέμα που έχουμε είναι το χρώμα στο δέρμα του ανθρώπου. Για τη δεύτερη (εικόνα) δεν ξέρω, δεν καταλαβαίνω» (Μαθητής 9), «Ο τίτλος 'ρατσισμός' βοηθάει να καταλάβεις περί τίνος πρόκειται», «Η κάτω εικόνα μοιάζει με υδρόγειο σφαίρα...σ' όλη τη γη όλοι οι άνθρωποι είναι ενωμένοι και αγαπούν ο ένας τον άλλον, είτε είναι ίδιοι, είτε είναι διαφορετικοί» (Μαθήτρια 10). Προκειμένου να εξωτερικευθούν περισσότερο οι μαθητές και να προβληματιστούν σχετικά με τις εικόνες, τους θέτονταν επιπλέον ερωτήματα σχετικά με αυτές και το πως συνδυάζονται με τον τίτλο «Ρατσισμός» (όπως π.χ. τί σου θυμίζει αυτό το χρώμα ή το σχήμα; Γιατί τα χέρια είναι σε γροθιές, τί νομίζεις ότι συμβολίζουν; κ.α.).

**2) Αξιοποίηση τυπογραφικών στοιχείων του κειμένου** (7 αναφορές). Εδώ οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές σχετικά με την αξιοποίηση στοιχείων του κειμένου αφορούσαν στις λέξεις που βρίσκονται στο κείμενο με εντονότερα γράμματα (όπως π.χ. **διαφορά, ενηλίκων, μειονέκτημα, φανταστικής υπεροχής, αξιολόγηση, διαφορετικότητα**). Τα στοιχεία που κέντρισαν την προσοχή των μαθητών διακρίνονται ως εξής: «Πάει η προσοχή μου στα μαύρα γράμματα, προσέχω τη λέξη καλύτερα» (Μαθητής 3), «Λίγο οι μαύρες λέξεις με βοήθησαν» (Μαθητής 4), «Με βοηθάει η λέξη «διαφορά» που λέει, τα μειονεκτήματα κλπ...» (Μαθητής 5), «Με βοηθούν οι διάφορες λέξεις που είναι στο κείμενο...όπως «η διαφορετικότητα των άλλων λαών»...και τα άλλα στα εισαγωγικά «πουφ, είναι κορίτσι ή πουφ, είναι αεκτζής»(Μαθητής 6), «Αυτά που είναι σε παρενθέσεις 'πουφ είναι αγόρι ή κορίτσι' είναι τα πράγματα που γι' αυτά μπορεί να μην θέλουν να κάνουν παρέα κάποιον» (Μαθητής 7), «Εδώ κάποια γράμματα σε κάποιες λέξεις φαίνονται πιο έντονα...Μάλλον θα είναι σημαντικές και αναφέρονται συγκεκριμένα σ' αυτό το θέμα, στο ρατσισμό» (Μαθητής 9), «Αυτά τα 'πουφ είναι αγόρι ή κορίτσι' είναι λόγια ανθρώπων...γι' αυτό τα έχει σε παρενθέσεις...Άρα είναι σαν παραδείγματα» (Μαθήτρια



10). Προκειμένου να αντιληφθούν για ποιο λόγο υπάρχουν αυτές οι έντονα σημειωμένες λέξεις στο κείμενο και να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητά τους γίνονται διάφορες βοηθητικές ερωτήσεις, όπως π.χ. «γιατί νομίζεις ότι αυτές οι λέξεις είναι σημειωμένες έντονα; Ποια η χρησιμότητά τους;»

**3) Ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης** (5 αναφορές). Η συγκεκριμένη στρατηγική αφορά στη σύνδεση των στοιχείων που αντλεί ο μαθητής από τα εξω-γλωσσικά στοιχεία του κειμένου με τις ιδέες και τις γνώσεις που ήδη κατέχει στο δυναμικό του. Έτσι, η προϋπάρχουσα γνώση ενδυναμώνεται και αναδιαμορφώνεται, «παραχωρώντας έδαφος» στις νέες πληροφορίες και γνώσεις που πρόκειται να προστεθούν. Οι σχολιασμοί τους ακολουθούν: «Κυρία, αυτή την εικόνα την ξέρω... είναι η εικόνα από το *Black life matters*, όταν είχε πεθάνει ο *George Floyd*... Καταλαβαίνω ότι όλοι είναι ίσοι, διαφορετικά χέρια, αλλά ίδια!...» (Μαθητής 4), «Το 'δαιμονικά χαρακτηριστικά' μπορεί να σημαίνει ότι κάποιος κάνει πέντε Άλφα...ή άλλος να γράφει περίεργα γράμματα από διάφορα παιχνίδια και το άλλο παιδί να τρομάζει» (Μαθητής 6), «Αυτή είναι η εικόνα της αντίστασης και της επανάστασης, δεν είναι καλή για αυτό το κείμενο, δεν ταιριάζει...» (Μαθητής 5), «Μιλάει για τη διαφορετικότητα...άμα είσαι διαφορετικός από τον άλλον μπορεί να μη θέλει να σε κάνει παρέα» (Μαθητής 7), «Το 'ανεκτική' θα σημαίνει το να αντέχει κάποιος κάτι» (Μαθήτρια 8), «Εδώ που λέει για 'όινο και χοιρινό' και δεν ξέρω τη λέξη...ε, σκεφτόμουν μήπως είναι κάτι που ξέρω ήδη ότι δεν τρώνε αυτοί οι λαοί» (Μαθητής 9).

**4) Συνολική προεπισκόπηση του κειμένου** (3 αναφορές). Σχετικά με τη συγκεκριμένη στρατηγική οι μαθητές φαίνεται πως έκαναν μια γενικότερη προεπισκόπηση των στοιχείων που δίνονταν από την πρώτη ματιά του κειμένου, όπως για παράδειγμα το μέγεθός του, ο αριθμός των παραγράφων του, το αν συνεχίζεται και στην επόμενη σελίδα. Όσα διαπίστωσαν οι μαθητές ακολουθούν: «Κυρία, αυτό είναι μόνο το κείμενο; Αα, εντάξει, δεν είναι πολύ μεγάλο...» (Μαθητής 2), Γυρνά να δει την πίσω πλευρά της σελίδας, για να δει πόσο μεγάλο είναι το κείμενο (Μαθητής 5), «Κυρία...συνεχίζεται και από πίσω;(γυρνά κι από πίσω τη σελίδα)..α, όχι...αυτό είναι μόνο...οκ» (Μαθητής 6), Γυρίζει τη σελίδα, καθώς διαβάζει, γιατί θεωρεί πως δεν τελείωσε το κείμενο (Μαθητής 7), «Εδώ τελειώνει; Οκ» (Μαθητής 9).

**5) Προσαρμογή ρυθμού ή τρόπου ανάγνωσης** (2 αναφορές). Στη συγκεκριμένη στρατηγική οι μαθητές κατέθεσαν το πως συνηθίζουν να διαβάζουν (σιωπηλά ή δυνατά, αργά ή γρήγορα) και το πώς ο τρόπος και ο ρυθμός που έχουν επιλέξει τους βοηθάει παράλληλα και στην κατανόηση του κειμένου. Έτσι, οι μαθητές έκαναν τα παρακάτω σχόλια : *«Διάβασα αργά σε κάποια σημεία, γιατί αυτές τις λέξεις δεν τις ξέρω, δεν ξέρω τι σημαίνουν...»* (Μαθητής 2), *«Συνήθως με βοηθάει να διαβάζω ένα κείμενο απέξω μου...αν είμαι όμως μόνος μου...αν είμαι με κάποιον άλλον...δεν μπορώ...το διαβάζω από μέσα μου»* (Μαθητής 6).

**6) Αξιοποίηση συνοδευτικών ερωτήσεων για υποβοήθηση απόδοσης νοήματος** (3 αναφορές). Εδώ οι μαθητές σχολίαζαν σχετικά με το αν το να υπάρχουν συνοδευτικές ερωτήσεις ή να τους υποβάλλει κάποιος συνοδευτικές ερωτήσεις τους βοηθάει περισσότερο στο να κατανοήσουν το κείμενο. Τα παιδιά επεσήμαναν τα εξής : *«Συνήθως οι ερωτήσεις δεν με ενδιαφέρουν...τις κοιτάω μόνο για να βρω ποια είναι η απάντηση μέσα στο κείμενο»*(Μαθητής 6), *«Αφού διαβάσω όλο το κείμενο, μπορεί η μαμά μου να μου κάνει κάποιες ερωτήσεις για να δει άμα τα λέω καλά»* (Μαθητής 7), *«...και μετά ρωτάω ερωτήσεις στον εαυτό μου, για να δω αν το κατάλαβα. Τις ερωτήσεις τις γράφω σε τετράδιο»* (Μαθητής 9).

**Πίνακας 5.2. Υπόλοιποι μαθητές/τριες**

<b>Γενικός θεματικός άξονας: Προαναγνωστικό στάδιο</b>	
<b>Ειδικός θεματικός άξονας: Κατανόηση γραπτού κειμένου</b>	
<b>Κατηγορίες Στρατηγικών</b>	
Γνωστικές – υποστηρικτικές της επιφανειακής διαδικασίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αξιοποίηση του τίτλου για πρόβλεψη του νοήματος</li> <li>• Αξιοποίηση της εικόνας για πρόβλεψη του νοήματος</li> <li>• Αξιοποίηση των τυπογραφικών</li> </ul>

	<p>στοιχείων για πρόβλεψη του κειμένου</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Συνολική προεπισκόπηση του κειμένου</li> <li>• Προσαρμογή του ρυθμού ή τρόπου ανάγνωσης</li> </ul>
Μνημονικές στρατηγικές	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης</li> <li>• Υπογράμμιση</li> </ul>
Μεταγνωστικής προεργασίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αξιοποίηση συνοδευτικών ερωτήσεων για υποβοήθηση απόδοσης νοήματος</li> </ul>

**1)Αξιοποίηση του τίτλου για πρόβλεψη του νοήματος** (6 αναφορές). Αντίστοιχα, εδώ οι μαθητές, οι πιο αποτελεσματικοί στην ανάγνωση ανέφεραν πρωταρχικά τη σημασία του τίτλου, αλλά και των εικόνων, όπως δίνεται χωριστά και στη συνέχεια. Τα σχόλιά τους παρατίθενται εδώ : *«Διαβάζοντας τον τίτλο, καταλαβαίνεις για ποιο πράγμα μιλάει» (Μαθητής 11),«Πάντα κοιτάω τον τίτλο στα κείμενα, βοηθάει πολύ!» (Μαθήτρια 13), «Ο τίτλος λέει για ποιο πράγμα μιλάει» (Μαθήτρια 15), «Διαβάζοντας το ‘Ρατσισμός’ που λέει επάνω με έντονα, μαύρα γράμματα, κατάλαβα το θέμα του κειμένου και έπειτα έχεις και τις εικόνες» (Μαθήτρια 16), «Κατάλαβα από τον τίτλο για ποιο πράγμα μιλάει το κείμενο» (Μαθήτρια 17), «Ο τίτλος βοηθάει να καταλάβεις περίπου για τί πράγμα μιλάει το κείμενο»(Μάθημα 19).*

**2)Αξιοποίηση της εικόνας για πρόβλεψη του νοήματος** (9 αναφορές). Όσον αφορά στη συγκεκριμένη στρατηγική οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν όλες τις σκέψεις και τις ιδέες τους σχετικά με το πως αυτές σχετίζονται άμεσα με το θέμα και πώς το εξυπηρετούν, τί μπορεί να συμβολίζουν και τί μηνύματα δίνουν. Τα σχόλια των μαθητών είχαν εξαιρετικό ενδιαφέρον και φαίνεται πως τα ανέλυαν περισσότερο σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές δήλωσαν τα εξής: *«Οι εικόνες δείχνουν τη δύναμη που έχουμε αν είμαστε ενωμένοι οι λαοί, αφού είμαστε όλοι ίσοι!» (Μαθητής 11), «Οι εικόνες με βοηθούν, γιατί στη μία φαίνονται πάρα πολλά χέρια διαφορετικού χρώματος και μεγέθους, αλλά σημασία έχει πως όλα είναι το ίδιο, όπως και κάτω είναι δυο χέρια που αγκαλιάζουν όλοι τη γη... Όλοι έχουμε χέρια*

εξάλλου... κάτι κοινό... μόνο οι άνθρωποι ορίζουν τις διαφορές μεταξύ τους» (Μαθήτρια 12), «Με βοήθησε η εικόνα... με παραπέμπει στη διαφορετικότητα μεταξύ λαών και φυλών, όπως και η κάτω που μοιάζει με δυο χέρια αγκαλιασμένα που ουσιαστικά είναι το πάνω και κάτω ημισφαίριο της γης» (Μαθήτρια 13), «Η εικόνα με βοηθάει αρκετά,, όπως και ο τίτλος» (Μαθήτρια 14), «Η μια εικόνα δείχνει ανθρώπινα χέρια με πολλά χρώματα και η κάτω δυο χέρια σαν σώματα αγκαλιασμένα που αγκαλιάζουν όλη τη γη, είναι βαμμένα με τα χρώματα της γης» (Μαθήτρια 15), «Ίσως οι εικόνες να μην ταιριάζουν με το κείμενο. Στο κείμενο φαίνεται πως ο ρατσισμός δεν έχει αντιμετωπιστεί ακόμη, ενώ οι εικόνες δείχνουν σαν να είναι όλοι ενωμένοι...σαν μια γροθιά, δείχνει ο καθένας τη δύναμή του, είναι όλοι το ίδιο», «Στην κάτω εικόνα φαίνεται σαν όλοι οι άνθρωποι της γης να είναι ενωμένοι» (Μαθήτρια 16), «Η πρώτη εικόνα ταιριάζει πολύ με το κείμενο. Είναι γροθιές, έχουν όλες διαφορετικό χρώμα. Νομίζω πως αυτή η εικόνα θέλει να μας πει πως όλοι οι άνθρωποι δεν μπορούν να είναι ίδιοι και δεν πρέπει να κοιτάμε το χρώμα τους» (Μαθητής 18), «Στην πρώτη εικόνα δείχνει ότι όλοι οι άνθρωποι δεν είμαστε ίδιοι...Τα χέρια είναι μπουνιά, αυτό μάλλον συμβολίζει τη συμφιλίωση. Ένας είναι μελαχρινός, άλλος είναι κίτρινος αναλόγως τη φυλή. Στην άλλη εικόνα μου φαίνεται σαν να είναι τα χέρια ενός πατέρα που αγκαλιάζει το χέρι του παιδιού του...ή ίσως σαν τη γη» (Μαθητής 19), «Οι εικόνες και ο τίτλος βοηθούν πολύ. Έχει διάφορα χέρια σε μπουνιές... με διαφορετικό χρώμα δέρματος...Η άλλη εικόνα μοιάζει με την υδρόγειο» (Μαθήτρια 20).

**3) Αξιοποίηση των τυπογραφικών στοιχείων για πρόβλεψη του κειμένου** (7 αναφορές). Εδώ η αξιοποίηση των τυπογραφικών στοιχείων του κειμένου, τόσο των έντονων λέξεων, όσο και των άλλων στοιχείων στίξης ήταν ακόμη πιο συχνή στους μαθητές αυτούς, σε σχέση με όσους έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι απαντήσεις που έδωσαν συγκεντρώνονται παρακάτω: «Η λέξη 'διαφορά' μου κεντρίζει την προσοχή, για να προσέξω περισσότερο!» (Μαθήτρια 12), «Με βοήθησαν και οι τονισμένες λέξεις, μου κέντρισαν την προσοχή» (Μαθήτρια 13), « Η μια εικόνα είναι κοντά στη λέξη 'διαφορά' και η άλλη στο 'οικουμένη'... νομίζω πως επίτηδες είναι τοποθετημένες εκεί» (Μαθήτρια 15), «Ίσως οι μαύρες λέξεις...Είναι σημαντικές για το κείμενο, αυτές που μαθαίνουμε 'λέξεις-κλειδιά'» (Μαθήτρια 16), «Εδώ στην πρώτη εικόνα έχει διάφορα χέρια που έχουν γροθιά και έχουν διάφορα χρώματα...Είναι λογικό αφού το κείμενο μιλάει για τη διαφορετικότητα», «Βοηθάνε τα μαυρισμένα

γράμματα, γιατί καταλαβαίνω πάνω κάτω τί λέει», «Μέσα στις φράσεις που είναι σε παρενθέσεις και επαναλαμβάνονται 'πουφ, είναι κορίτσι' κ.α., καταλαβαίνω ότι δίνει παραδείγματα ρατσισμού» (Μαθήτρια 17), «Υπάρχουν κάποια στοιχεία του κειμένου, όπως για παράδειγμα εδώ στα εισαγωγικά 'πουφ, είναι κορίτσι' κ.α. καταλαβαίνω πιο εύκολα ότι μιλάει για το ρατσισμό, ακόμη κι αν το κείμενο δεν είχε καν τίτλο», «Εδώ έχει με μαύρα γράμματα τη λέξη 'αξιολόγηση', γιατί είναι σημαντική, μια και δεν πρέπει να αξιολογούμε τις διαφορετικές διατροφικές συνήθειες, αφού είναι απλώς διαφορετικές» (Μαθητής 18), «Αυτές οι φρασούλες σε παρενθέσεις καταλαβαίνω ότι είναι σαν παραδείγματα» (Μαθητής 19).

**4)Συνολική προεπισκόπηση του κειμένου** (1 αναφορά): Εδώ δεν παρατηρείται συχνά η προεπισκόπηση του κειμένου από τους ικανότερους αναγνώστες, καθώς δεν δείχνει να τους απασχολεί ιδιαίτερος το μέγεθος του κειμένου, αλλά όλα τα υπόλοιπα στοιχεία που μπορούν να τους φανούν χρήσιμα. Το σχόλιο που σημειώθηκε ήταν: «Εδώ τελειώνει το κείμενο; Οκ, δεν είναι μεγάλο» (Μαθητής 11).

**5)Προσαρμογή του ρυθμού ή τρόπου ανάγνωσης** (4 αναφορές). Τα παιδιά δήλωσαν πως προσαρμόζουν το ρυθμό ή τρόπο ανάγνωσης ανάλογα με τον στόχο τους, όπως επίσης είχαν επίγνωση και του τρόπου ανάγνωσης που τους βοηθά περισσότερο στην κατανόηση: «Γενικά προσαρμόζω τον ρυθμό ανάγνωσής μου αναλόγως αν καταλαβαίνω ή όχι κάτι... Όταν δεν καταλαβαίνω, το διαβάζω πιο αργά» (Μαθητής 11), «Προσαρμόζω την ταχύτητα ανάγνωσης, ανάλογα με αυτό που έχω να διαβάσω» (Μαθήτρια 15), «Προτιμώ να διαβάζω από μέσα μου το κείμενο, συγκεντρώνομαι καλύτερα» (Μαθητής 18), «Διαβάζω καλύτερα απ' έξω μου, γιατί με ακούω και είμαι συγκεντρωμένος και το μαθαίνω καλύτερα» (Μαθητής 19).

**6) Ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης** (3 αναφορές). Στη συγκεκριμένη στρατηγική διαφαίνεται περισσότερο η ικανότητα των πιο αποτελεσματικών αναγνωστών να συνειδητοποιούν και να συνδέουν τις νέες πληροφορίες με ήδη υπάρχουσες και κατακτημένες, καθώς το γνωστικό και γλωσσικό τους επίπεδο τους επιτρέπει μια τέτοια είδους πιο σύνθετη διαδικασία. Έτσι, δεν έλειψαν αναφορές και από άλλα μαθήματα και γνώσεις που τους έρχονταν στο νου με αφορμή το παρόν κείμενο : «Οι εικόνες μου θυμίζουν το τραγούδι 'Αν όλα τα παιδιά της γης, πιάναν γερά τα χέρια', που μιλάει και εκείνο για τη διαφορετικότητα!...» (Μαθήτρια 12), «Η εικόνα η κάτω είναι γνωστή και από τα social media σχετικά με τον ρατσισμό απέναντι στους μαύρους»,

*«Αυτό το τέλος μου θυμίζει το ποίημα ‘Περιμένοντας τους βαρβάρους’ του Καβάφη που λέει ‘Και τώρα τι θα γίνουμε χωρίς τους βαρβάρους’, τι θα γινόταν αν δεν υπήρχαν άλλοι λαοί, δεν γίνεται να είμαστε όλοι το ίδιο» (Μαθήτρια 13), «Το ‘δογματικό’ μου θυμίζει τη λέξη ‘δόγμα’ που μάθαμε στην Ιστορία και στα Θρησκευτικά. Νομίζω πως σημαίνει να μην είμαστε απόλυτοι» (Μαθήτρια 16).*

**7) Υπογράμμιση** (4 αναφορές). Εδώ παρατηρούμε μια στρατηγική που δεν σημειώθηκε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας καθόλου από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς ο εντοπισμός των σημαντικότερων στοιχείων κατά την κρίση του αναγνώστη και η υπογράμμισή τους φαίνεται να τους δυσκολεύει, σ’ αντίθεση με τους πιο αποτελεσματικούς αναγνώστες. Έτσι, λοιπόν εδώ παρακολουθούμε εκτός από σχόλια και τις κινήσεις τους: *«Υπογράμμισα αυτά που είναι σημαντικά, για να μπορώ να τα θυμάμαι μετά» (Μαθητής 11), «Υπογραμμίζω κάτι που είναι σημαντικό, για να κάνω την περίληψη ...», «... ή υπογραμμίζω τις πιο σημαντικές λέξεις!» (Μαθήτρια 12), Σημείωσε με στυλό τις λέξεις που τη δυσκόλευαν και τη σημασία τους αφού βρήκε τί σημαίνουν, έπειτα από τις βοηθητικές ερωτήσεις της ερευνήτριας (Μαθήτρια 16), «Με βοηθάει πολύ να σημειώνω και να υπογραμμίζω. Έτσι πέφτει το μάτι μου στα πιο σημαντικά κατευθείαν. Ειδικά όταν ψάχνω μέσα στο κείμενο την απάντηση από μια ερώτηση. Έτσι δεν μαθαίνω κατεβατό» (Μαθητής 19). Όταν παρατηρούνταν ότι τα παιδιά σημείωναν ή υπογράμμιζαν, ζητούνταν από την ερευνήτρια επιπλέον πληροφορίες σχετικά με αυτό, όπως π.χ. «παρατήρησα ότι σημείωσες/υπογράμμισες κάτι εκεί. Τί υπογράμμισες; Πώς σε βοηθάει αυτό; Το συνηθίζεις;»*

**8) Αξιοποίηση των ερωτήσεων για υποβοήθηση απόδοσης νοήματος** (6 αναφορές). Σχετικά με το αν τους βοηθούν οι ερωτήσεις είτε είναι διευκρινιστικές της ερευνήτριας είτε του ίδιου του κειμένου, φάνηκαν θετικοί οι περισσότεροι μαθητές, ενώ δήλωσαν πως και για την καθημερινή τους μελέτη χρησιμοποιούν τις αυτοερωτήσεις τόσο για να κατανοήσουν το κείμενο- στόχο, όσο και για να συγκρατήσουν και να αποθηκεύσουν τις πληροφορίες που έμαθαν. Έτσι δήλωσαν τα παρακάτω : *«Με βοήθησαν πολύ οι ερωτήσεις σας» (Μαθητής 11), «Οι ερωτήσεις σας με κατευθύνουν στο πώς να σκεφτώ, για να καταλάβω κάτι, γιατί ξέρω ότι θα με ρωτήσετε μετά» (Μαθήτρια 15), «Οι ερωτήσεις γενικώς βοηθούν, γιατί κατευθύνουν τη σκέψη και μπορείς πιο εύκολα να βρεις για παράδειγμα τη σημασία μιας λέξης ή ενός πράγματος που ήδη το ξέρεις» (Μαθήτρια 16), «Οι ερωτήσεις με βοηθούν πάρα πολύ,*

γιατί γενικώς με οργανώνουν. Αν διαβάσω πρώτα την ερώτηση, ξέρω τι θα ακολουθήσει στο κείμενο» (Μαθήτρια 17), «Αν δεν είχα τις ερωτήσεις, θα δυσκολευόμουν πολύ. Αν έχω την ερώτηση, μπορώ να βρω και να έχω οργανωμένη στο μυαλό μου την απάντηση» (Μαθητής 18), «Τις χρησιμοποιώ πολύ τις ερωτήσεις. Με βοηθούν αρχικά να καταλάβω και μετά να θυμάμαι καλύτερα αυτό που έχω να μάθω» (Μαθητής 19).

## 5.2. Στρατηγικές στο κυρίως αναγνωστικό στάδιο

Στο συγκεκριμένο στάδιο, το κυρίως αναγνωστικό περνούν οι μαθητές αφού διαβάσουν πρώτα το κείμενο και ουσιαστικά μ' αυτόν τρόπο γίνεται προσπάθεια για εμβάθυνση στα νοήματα και τις λεπτομέρειες του κειμένου. Εδώ ζητήθηκε στα παιδιά αφού διαβάσουν πρώτα στο σύνολό του το κείμενο, έπειτα να κάνουν την ανάγνωση στα διακριτά σημεία του υπολογιστή, τα οποία είχαν τοποθετηθεί σε συγκεκριμένα στοιχεία από την ερευνήτρια, ώστε κάθε φορά να σταματά η ανάγνωση και να γίνεται συζήτηση γύρω από κάθε απόσπασμα σχετικά με το νόημά του, τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετώπισε, το λεξιλόγιό του κ.α.

### Πίνακας 5.1. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Γενικός θεματικός άξονας: Κυρίως αναγνωστικό στάδιο	
Ειδικός θεματικός άξονας: Κατανόηση γραπτού κειμένου	
Κατηγορίες Στρατηγικών	
Γνωστικές – Υποστηρικτικές – Αντισταθμιστικές στρατηγικές της ανάγνωσης – επίλυσης προβλήματος	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επανάληψη της ανάγνωσης της παραγράφου για κατανόηση του νοήματος</li> <li>• Εξαγωγή της κεντρικής ιδέας από τα συμφραζόμενα (skimming)</li> <li>• Εξαγωγή νοήματος λέξης από τα συμφραζόμενα</li> <li>• Χρήση εξωτερικών πηγών (διαδικτύου,</li> </ul>

	<p>λεξικού κλπ.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Κατάτμηση της λέξης στα επιμέρους μορφήματα</li> <li>• Αργή ανάγνωση – Αποκωδικοποίηση λέξης</li> <li>• Εγκατάλειψη νοήματος</li> </ul>
Μνημονικές στρατηγικές	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δημιουργία νοερών συνδέσεων</li> <li>• Υπογράμμιση</li> </ul>
Κοινωνικοπολιτισμικές στρατηγικές	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναζήτηση βοήθειας για ερμηνεία άγνωστης λέξης</li> <li>• Ανάπτυξη πολιτισμικής ευαισθητοποίησης</li> </ul>

**1) Επανάληψη της ανάγνωσης της παραγράφου για κατανόηση του νοήματος** (7 αναφορές). Η επανάληψη του κειμένου ως στρατηγική για κατανόηση, αλλά και ως μνημονική στρατηγική για απομνημόνευση πληροφοριών δείχνει να εξυπηρετεί αρκετά τους μαθητές με δυσκολίες. Αρκετοί από τους μαθητές δήλωσαν πως την χρησιμοποιούν : «Α, εγώ την πρώτη φορά δεν το διάβασα καλά... το ξαναδιάβασα από την αρχή πιο προσεκτικά...» (Μαθητής 1), «Καταλαβαίνω καλύτερα, όταν επιστρέφω και ξαναδιαβάζω...» (Μαθητής 2), «Να, τώρα που το ξαναδιαβάζω, καταλαβαίνω τι λέει!» (Μαθητής 3), «Συνήθως παίρνω την πρώτη παράγραφο...αν είναι μεγάλη τη χωρίζω σ' ένα σημείο...τη διαβάζω όλη δυο τρεις αναγνώσεις και προσπαθώ μετά να το πω απέξω χωρίς να κοιτάω...το διαβάζω δηλαδή κομματάκι κομματάκι δυο τρεις αναγνώσεις να το καταλάβω» (Μαθητής 6), «Όταν έχω να μάθω κάτι, το διαβάζω πρώτα πέντε έξι φορές ολόκληρο» (Μαθητής 7), «Διαβάζω πολλές φορές παράγραφο παράγραφο για να δω τί λέει» (Μαθητής 9), «...Η θα σπάσω το κείμενο σε κομματάκια για να το δω



πολλές φορές και να το καταλάβω καλύτερα τί λέει η κάθε παράγραφος» (Μαθήτρια 10).

**2) Εξαγωγή της κεντρικής ιδέας από τα συμφραζόμενα (skimming)**

(3 αναφορές). Η συγκεκριμένη στρατηγική έχει να κάνει με την επιφανειακή ανάγνωση του κειμένου και την εξαγωγή του γενικότερου θέματός του, δίχως εμβάθυνση σε λεπτομέρειες. Κάποια παιδιά με δυσκολίες φάνηκε πως το χρησιμοποιούν σαν στρατηγική, όταν τους ανατίθεται η ανάγνωση ενός κειμένου: «Πρώτα θα το διαβάσω όλο το κείμενο μια ματιά, να δω για τί πράγμα μιλάει» (Μαθητής 6), «‘δαιμονικά’...μάλλον εννοεί κακά χαρακτηριστικά...σαν δαίμονας δηλαδή» (Μαθητής 7), «Για να μάθω κάτι το διαβάζω δύο ή τρεις φορές για να το καταλάβω καλά...» (Μαθητής 9), «Συνήθως θα διαβάσω το κείμενο ολόκληρο για να το εμπεδώσω» (Μαθήτρια 10).

**3) Εξαγωγή νοήματος λέξης από τα συμφραζόμενα (7 αναφορές).**

Η συγκεκριμένη στρατηγική αναφέρεται στην αναγνώριση της σημασίας μια λέξης που δεν είναι γνωστή στο μαθητή, παρόλα αυτά μπορεί να την κατανοήσει μέσω της θέσης της μέσα στην πρόταση. Αρκετοί μαθητές έδειξαν πως καταφεύγουν συχνά σ’ αυτήν την στρατηγική, ως λύση σε περίπτωση μη γνώσης μιας λέξης. Οι μαθητές δήλωσαν : «Τις καταλαβαίνω συνήθως τις λέξεις που δεν ξέρω, άμα διαβάσω πιο προσεκτικά ολόκληρη την πρόταση...» (Μαθητής 1), «Το ‘μειονέκτημα’ τι σημαίνει;... Μου θυμίζει, μμμμ..., αν είναι σαν την έλλειψη, δείχνει σαν να του λείπει κάτι...», «Η ‘υπεροχή’... μπορώ να το συνδυάσω με το «φανταστικής», για να καταλάβω τι σημαίνει...» (Μαθητής 2), «Το ‘μειονέκτημα’ σημαίνει μάλλον κάτι κακό, γιατί έχει κοντά τη λέξη ‘έλλειψη, ενώ η «υπεροχή» είναι κάτι καλό, γιατί έχει κοντά τη λέξη ‘φανταστικής’» (Μαθητής 3), «εε...μπορώ να δω όλη την πρόταση...το πριν και το μετά...για να καταλάβω τί λέει», «‘έλλειψη’...καταλαβαίνω ότι σημαίνει ότι έχεις χάσει κάτι...» (Μαθητής 6), «Διαβάζω και το παρακάτω για να βγάλω νόημα. Διαβάζω μέχρι να τελειώσει η πρόταση...Λέει εδώ για μία τάση του ανθρώπου» (Μαθητής 7), «Θα μπορούσα να ψάξω στο κείμενο μήπως έχει τη λέξη και πιο αναλυτικά...μήπως την ξαναλέει παρακάτω και δεύτερη φορά και την εξηγεί εκεί» (Μαθήτρια 8), «Αν δεν καταλαβαίνω τη λέξη, θα προσπαθώ να σκεφτώ κάποια άλλη λέξη που να ταιριάζει στην πρόταση» (Μαθητής 9).

- 4) **Χρήση εξωτερικών πηγών** (6 αναφορές). Η χρήση εξωτερικών πηγών είναι μια αντισταθμιστική στρατηγική, κατά την οποία όταν το άτομο δεν μπορεί να βρει τη σημασία μιας λέξης ή ενός νοήματος καταφεύγει σε μια εξωτερική πηγή που θα του παρέχει τη λύση. Έτσι πολλοί μαθητές με δυσκολίες διαφάνηκε πως καταφεύγουν κυρίως στο διαδίκτυο για να βρουν άμεσα τη σημασία άγνωστων λέξεων. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών καταγράφηκαν τα παρακάτω : « *‘Δογματικοί’ δεν ξέρω τι σημαίνει...*», «*Όταν δεν ξέρω κάποια λέξη, ψάχνω στο Google, ποιος ψάχνει στο λεξικό πια;*» (Μαθητής 4), «*Άμα δεν το ξέρουν οι γονείς μου...θα μπω στο Google να δω...ή θα ψάξω στα λεξικά*» (Μαθητής 6), «*μπορεί να ψάξω και στο λεξιλόγιο, άμα δεν την ξέρει κανείς τη λέξη που ψάχνω*» (Μαθητής 7), «*...θα έψαχνα τη λέξη στον υπολογιστή...ή θα το άφηνα για να το ρωτήσω στη δασκάλα μου την επόμενη μέρα* » (Μαθήτρια 8), «*τη λέξη ‘έμφυτη’ μόνο δεν καταλαβαίνω εδώ. Θα μπορούσα να ψάξω στο λεξιλόγιο*» (Μαθητής 9), «*θα την υπογραμμίσω τη λέξη που δεν καταλαβαίνω και ή θα ρωτήσω τον καθηγητή ή θα ψάξω σε λεξικό*» (Μαθήτρια 10).
- 5) **Κατάτμηση της λέξης στα επιμέρους μορφήματα** (3 αναφορές). Η συγκεκριμένη στρατηγική είναι μια πιο αυτόνομη στρατηγική, καθώς το άτομο χωρίς να καταφεύγει σε κάποια εξωτερική λύση, προσπαθεί να αναλύσει τη λέξη στα συστατικά της μέρη, προκειμένου να προσεγγίσει το νόημά της. Έτσι, ελάχιστοι από τους μαθητές αυτής της ομάδας έδειξαν να υιοθετούν έναν αντίστοιχο τρόπο σκέψης : « *‘Αποκομμένο’, είναι από το κόβω; Δηλαδή ότι ήταν μόνος, μακριά από τους γονείς του;*» (Μαθητής 4), «*Η λέξη ‘έμφυτη’...χιμμι..μου θυμίζει φυτό!...εννοεί μήπως κάτι που καλλιεργείται;*» (Μαθητής 6), «*Μπορώ να χωρίσω τη λέξη στα δύο...όπως το ‘εν και φυτή’...κάτι με φυτό;*» (Μαθήτρια 10).
- 6) **Αργή ανάγνωση – Αποκωδικοποίηση της λέξης** (4 αναφορές). Η συγκεκριμένη στρατηγική αφορά ουσιαστικά στην αργή ανάγνωση και στον συλλαβισμό της λέξης μέχρι ο μαθητής να καταλάβει ποια λέξη είναι. Προφανώς οι μαθητές με δυσκολίες κάνουν χρήση αυτής της στρατηγικής ασυνείδητα, καθώς δεν κατανοούν τί ακριβώς διαβάζουν. Έτσι κατά την ανάγνωση των μαθητών παρατηρήθηκαν τα εξής : «*Λειγμ... δογμα... δογματική*» (Μαθητής 2), «*...να τραυματίζεται από τα παιδικά του χρόνια διαπιστώ...διαπιστώνοντας ότι..*», «*Είναι μετέ...μετέωρο άτομο*» (Μαθητής 6), «*ένα μετεωρό...μετέωρο άτομο (διόρθωση*

στον τονισμό)» (Μαθητής 7), «στην κατανομή...στην κατά- κατά-τομή» (Μαθήτρια 8).

7) **Εγκατάλειψη νοήματος** (3 αναφορές). Η συγκεκριμένη στρατηγική που αφορά ουσιαστικά στην παραίτηση αν κάτι δυσκολεύει, αναφέρθηκε μόνο από μαθητές με δυσκολίες: «Άμα δεν καταλάβω κάτι, το αφήνω» (Μαθητής 5), «εε...άμα δεν καταλαβαίνω...δεν κάνω τίποτε, τ' αφήνω» (Μαθητής 6), «Στον σημερινό οικουμενικό κόσμο...στον σημερινό οικουμενικό κόσμο, δεν υπάρχει...» (Μαθήτρια 10).

8) **Δημιουργία νοερών συνδέσεων** (6 αναφορές). Η δημιουργία νοερών συνδέσεων έχει να κάνει με τις συνδέσεις νοημάτων εντός του κειμένου ή διαπιστώσεων που μπορεί να έχει κάνει ο μαθητής από τη μια παράγραφο στην άλλη, ώστε συνδέοντας τα «κομμάτια του παζλ» να κατανοήσει καλύτερα το νόημα. Από τη συγκεκριμένη ομάδα αναφέρθηκαν χαρακτηριστικά : «Το 'έμφυτη', τι είναι; Κάτι για τους ανθρώπους θα είναι... ίσως σημαίνει 'κακή', αφού μιλάει για τον ρατσισμό... γιατί μιλάει για την τάση του ανθρώπου κλπ.» (Μαθητής 1), «Η λέξη 'ατομικό' μου θυμίζει το άτομο...» (Μαθητής 2), «Το 'ανάγκη φανταστικής υπεροχής'...εε, μήπως έχει να κάνει με τη φαντασία;», «'ανεκτικός' ίσως να σημαίνει να δεις τα θετικά πράγματα κάποιου και όχι τα μειονεκτήματά του, τ' αρνητικά του δηλαδή» (Μαθητής 6), «'μειονέκτημα' επειδή μπορεί να του λείπουν κάποια κομμάτια από τη ζωή του...το αντίθετο είναι το 'πλεονέκτημα'...έτσι το καταλαβαίνω καλύτερα» (Μαθητής 7), «...μια 'έλλειψη', άρα εννοεί ότι κάτι μας λείπει... Και η 'φανταστική υπεροχή' ότι σε κάτι θέλουμε να είμαστε καλοί, κάτι φανταστικό που θέλουμε εμείς για τον εαυτό μας», «τη λέξη 'δαιμονικά' δεν την ξέρω, αλλά μου φέρνει στο μυαλό κάτι κακό» (Μαθητής 9), «Λέει 'και λιγότερο δογματικοί'...άρα έχει να κάνει με το 'δόγμα'. Μάλλον σημαίνει να είμαστε λιγότερο απόλυτοι» (Μαθήτρια 10).

9) **Υπογράμμιση** (1 αναφορά). Ακριβώς, όπως προαναφέρθηκε η συγκεκριμένη στρατηγική είναι λίγο πιο σύνθετη, αν και φαίνεται απλή, καθώς απαιτεί περισσότερες διεργασίες από τον μαθητή. Έτσι, λοιπόν εδώ υπάρχει μόνο μια αναφορά : «υπογράμμισα κάποια παραδείγματα που έχει εδώ 'πουφ είναι αγόρι ή κορίτσι' και τη λέξη 'διαφορετικότητα'...είναι λέξη κλειδί» (Μαθητής 9).

**10) Αναζήτηση βοήθειας για ερμηνεία άγνωστης λέξης** (4 αναφορές). Η συγκεκριμένη είναι μια ακόμη αντισταθμιστική στρατηγική κατά την οποία ο μαθητής αποζητά βοήθειας, αυτή τη φορά από κάποιο πρόσωπο που θεωρεί πως θα την ξέρει. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως συχνά την χρησιμοποιούν: «*Αν δεν ξέρω τη λέξη, ρωτάω κάποιον να με βοηθήσει*» (Μαθητής 2), «*Ψάχνω στο Google ή ρωτάω τον κύριο... Στο σπίτι θα ρωτήσω τη μαμά μου ή τον μπαμπά μου, αν δεν ξέρω κάποια λέξη...*» (Μαθητής 4), «*εεε..αν δεν ξέρω τη λέξη, θα ρωτήσω τους γονείς μου*» (Μαθητής 6), «*ε, άμα δεν ξέρω μια λέξη τη ρωτάω στην κυρία ή στους γονείς μου, άμα είμαι σπίτι ή μπορεί να ψάξω στο διαδίκτυο*» (Μαθητής 7), «*...θα ρωτούσα τη μαμά μου*» (Μαθήτρια 8).

**11) Ανάπτυξη πολιτισμικής ευαισθητοποίησης** (3 αναφορές). Η συγκεκριμένη στρατηγική ανήκει στις κοινωνικοπολιτισμικές στρατηγικές και πρόκειται ουσιαστικά για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κάποιο κοινωνικό θέμα που αγγίζει το κείμενο. Στο παρόν κείμενο προσφέρεται κάτι ανάλογο, ώστε να βάλει σε σκέψεις και να κινητοποιήσει τους μαθητές : «*Το κείμενο είναι για να είμαστε όλοι ίσοι και να μην υπάρχει ρατσισμός!*» (Μαθητής 5), «*Το κείμενο λέει για τη διαφορά ανάμεσα στους λαούς...ότι επειδή ο ένας είναι χοντρός, μαύρος και άλλα διάφορα...τον βρίζουμε και του κάνουμε μπούλιγκ...ή έτσι μάλλον σ' εμάς γίνεται μπούλιγκ*» (Μαθητής 6), «*Είναι ωραίο, ευχάριστο κείμενο, γιατί μιλάει για τη διαφορετικότητα και πως αυτό δεν είναι κακό*» (Μαθητής 7).

**Πίνακας 6.2. Υπόλοιποι μαθητές/τριες**

<b>Γενικός θεματικός άξονας: Κυρίως στάδιο</b>	
<b>Ειδικός θεματικός άξονας: Κατανόηση γραπτού κειμένου</b>	
<b>Κατηγορίες Στρατηγικών</b>	
Γνωστικές – Υποστηρικτικές – Αντισταθμιστικές στρατηγικές ανάγνωσης / επίλυσης προβλήματος	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επανάληψη της ανάγνωσης της παραγράφου για κατανόηση του νοήματος</li> <li>• Εξαγωγή της κεντρικής ιδέας από τα</li> </ul>

	<p>συμφραζόμενα (skimming)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξαγωγή συγκεκριμένων σημείων (scanning)</li> <li>• Εξαγωγή νοήματος λέξης από τα συμφραζόμενα</li> <li>• Εύρεση συνώνυμων λέξεων, παραγώγων, οικογένεια λέξεων</li> <li>• Χρήση εξωτερικών πηγών (λεξικό, διαδίκτυο κλπ.)</li> <li>• Κατάτμηση της λέξης σε επιμέρους μορφήματα</li> <li>• Επανάληψη μιας λέξης</li> </ul>
Μνημονικές στρατηγικές	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δημιουργία νοερών συνδέσεων (relating new information to existing concepts in memory)</li> <li>• Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση</li> <li>• Υπογράμμιση</li> </ul>
Κοινωνικοπολιτισμικές στρατηγικές	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναζήτηση βοήθειας για ερμηνεία άγνωστης λέξης</li> <li>• Ανάπτυξη πολιτισμικής ευαισθητοποίησης</li> </ul>

**1) Επανάληψη της ανάγνωσης της παραγράφου για κατανόηση του νοήματος (4 αναφορές).** Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η επανάληψη της ανάγνωσης με στόχο την κατανόηση είναι συχνή γνωστική στρατηγική που απαντάται και στην παρούσα ομάδα των πιο αποτελεσματικών αναγνωστών.

Παρατηρώντας τα όσα ειπώθηκαν από τους μαθητές διαπιστώνουμε πόσο συχνά και άμεση είναι η συγκεκριμένη στρατηγική : *«Με την πιο προσεκτική ανάγνωση, όταν το ξαναδιαβάζω κομμάτι – κομμάτι καταλαβαίνω ακόμη καλύτερα το κείμενο!» (Μαθητής 11), «Με βοηθάει πολύ να διαβάσω ξανά ένα κείμενο, ειδικά αν δεν είμαι πολύ συγκεντρωμένη» (Μαθήτρια 12), «Μπορεί να πάρω το κείμενο παράγραφο παράγραφο για να το δω πιο αναλυτικά και να το καταλάβω» (Μαθήτρια 16), «Με βοηθάει να διαβάζω πολλές φορές κομματάκι κομματάκι το κείμενο και να κρατάω σημειώσεις παράλληλα» (Μαθήτρια 17), «Διαβάζω πάντα πρόταση- πρόταση και μετά ολόκληρη την παράγραφο την κάνω ανακεφαλαίωση και τη διαβάζω πολλές φορές όλη μαζί», «Άμα δεν καταλάβω κάτι διαβάζω και ξαναδιαβάζω την παράγραφο μέχρι να την καταλάβω» (Μαθητής 19).*

- 2) **Εξαγωγή της κεντρικής ιδέας από τα συμφοραζόμενα (skimming)** (5 αναφορές). Η συγκεκριμένη στρατηγική είναι πολύ σημαντική και απαιτεί πολλές διεργασίες, γι' αυτό και στα παιδιά που είναι πιο αποτελεσματικά στην αναγνωστική κατανόηση, δείχνει να λειτουργεί καλύτερα. **Τα παιδιά υποστήριξαν αρκετά αυτή τη στρατηγική, ως αρκετά άμεσου αποτελέσματος:** *«Γενικά, όταν διαβάζω πρώτα απ' όλα θα κάνω μια γρήγορη ματιά το κείμενο για να δω για τι πρόκειται...», «Είναι ωραίο το κείμενο, μας λέει για τον ρατσισμό, κάτι που αντιμετωπίζουν πολλοί έφηβοι στην εποχή μας» (Μαθητής 11), «Καταλαβαίνω πως το κεντρικό θέμα του κειμένου είναι ο ρατσισμός και τα διάφορα είδη του, πώς εκφράζεται δηλαδή, αλλά και η διαφορετικότητα» (Μαθήτρια 13), «Ακόμα κι από μικρά παιδιά φορτωνόμαστε με ιδέες, που μας βοηθούν να σχηματίσουμε διάφορα πρότυπα και προκαταλήψεις για τους άλλους λαούς» (Μαθήτρια 14), «Η κεντρική ιδέα του κειμένου είναι ο ρατσισμός, η διαφορετικότητα και ο φόβος, γενικά τα συναισθήματα που μας δημιουργούν» (Μαθήτρια 15), «Αρχικά διαβάζω ολόκληρο το κείμενο μία φορά για να δω για τί πράγμα μιλάει» (Μαθήτρια 17).*
- 3) **Εξαγωγή συγκεκριμένων σημείων (scanning)** (4 αναφορές). Η συγκεκριμένη γνωστική στρατηγική φαίνεται επίσης να είναι περισσότερο εύχρηστη από τους μαθητές με καλύτερες επιδόσεις. Όπως ανέφεραν τα ίδια : *«Το μάτι μου πηγαίνει κατευθείαν σε κάποια σημεία, όπως “πουφ είναι αγόρι, που είναι κορίτσι...”(Μαθητής 11), «Η προσοχή μου πέφτει σε κάποιες*

εκφράσεις, 'πουφ είναι κορίτσι, πουφ ΑΕΚτζής' και εδώ που λέει για τις 'διαφορετικές συνήθειες διατροφής'» (Μαθήτρια 14), «Γενικώς με βοηθάει να διαβάσω από μέσα μου μια φορά το κείμενο και να βγάλω κάποια συγκεκριμένα σημεία βασικά για το νόημα. Θεωρώ πως έτσι και το κατανοώ καλύτερα και το διαβάσω γρηγορότερα» (Μαθήτρια 16), «Με βοηθάει το να σημειώνω με φωσφορούχο κάποια συγκεκριμένα σημεία, ας πούμε σαν λέξεις-κλειδιά» (Μαθητής 19).

- 4) **Εξαγωγή νοήματος λέξης από τα συμφραζόμενα** (10 αναφορές). Σ' αυτή την αντισταθμιστική στρατηγική δείχνει να καταφεύγει το σύνολο των παιδιών της ομάδας αυτής και δεν είναι τυχαίο, μια και πρόκειται για μια πιο αυτόνομη στρατηγική. Έτσι, σύμφωνα με όλα είπαν : «Αν δω τη λέξη μέσα στο κείμενο, θα προσπαθήσω να δω πού βρίσκεται μέσα στο κείμενο και, έπειτα, από τη συνέχεια ίσως και να καταλάβω κάτι παραπάνω» (Μαθητής 11), «Γενικά όταν δεν καταλαβαίνω κάτι κοιτάω αυτά που διάβασα πριν και αυτά που υπάρχουν μετά» (Μαθήτρια 12), «Όταν δεν καταλαβαίνω μια λέξη, κοιτάω στην πρόταση να δω πώς μπορεί να εξηγηθεί...», «... λέει 'Δογματική' και 'απόλυτη'... συνδυάζοντάς τες, καταλαβαίνω πως το νόημά τους ταιριάζει» (Μαθήτρια 13), «Μερικές φορές από τα συμφραζόμενα προσπαθώ να βγάλω νόημα» (Μαθήτρια 14), «Το 'έμφυτη'... μπορώ να την καταλάβω από τα συμφραζόμενα, ή να ψάξω τη ρίζα... άρα μήπως σημαίνει από τη γέννηση;» (Μαθήτρια 15), «Όταν δεν ξέρω το νόημα μίας λέξης, προσπαθώ να το καταλάβω από τα γύρω γύρω, δηλαδή από το υπόλοιπο κείμενο...» (Μαθήτρια 16), «Θα διαβάσω περισσότερο το κείμενο, ώστε να καταλάβω πάνω κάτω τί μπορεί να σημαίνει η λέξη» (Μαθήτρια 17), «Από τα συμφραζόμενα καταλαβαίνω πως 'έμφυτη' είναι μάλλον αυτή που είναι από τη φύση του ανθρώπου» (Μαθητής 18), «Θα δω τί μπορεί να λέει η υπόλοιπη πρόταση...και ίσως καταλάβω και για τη λέξη που δεν ξέρω» (Μαθητής 19), «Θα διαβάσω και όλο το υπόλοιπο. Εδώ νομίζω το 'έμφυτη'...πώς να το πω...Είναι στο υποσυνείδητό του;» (Μαθήτρια 20).

- 5) **Εύρεση συνωνύμων, παραγώγων, οικογένεια λέξεων** (5 αναφορές). Η εύρεση συνωνύμων, παραγώγων και γενικά λέξεων από την ίδια οικογένεια, αποτελεί μια γνωστική στρατηγική υψηλής επεξεργασίας που και αυτή εκλείπει από την ομάδα των μαθητών με δυσκολίες, ενώ στην παρούσα ομάδα υφίσταται και γίνεται η χρήση της με θετικά αποτελέσματα. Όπως σημείωσαν

τα παιδιά: «Αλλιώς...αν δεν καταλαβαίνω μια λέξη, θα προσπαθήσω να φανταστώ και ν' αυτοσχεδιάσω συνώνυμες λέξεις που θα μπορούσε να έχει» (Μαθητής 11), «Η λέξη 'έμφυτη'... μου θυμίζει σαν... ότι είναι φυτεμένη μέσα στον άνθρωπο» (Μαθήτρια 14), «'Εξηγήσιμη' εννοεί ότι μπορούμε να την εξηγήσουμε, δηλαδή να την καταλάβουμε» (Μαθήτρια 16), «Μιλάει για ένα 'μειονέκτημα'...κάτι μείον δηλαδή...Μπορώ να το καταλάβω και από το αντίθετο που είναι το 'πλεονέκτημα'» (Μαθήτρια 16), «Λιγότερο 'ανεκτικοί', εννοεί να ανεχόμαστε ο,τιδήποτε» (Μαθητής 18), «το 'μειονέκτημα'...μου θυμίζει και το αντίθετό του, το 'πλεονέκτημα'...άρα κάτι μείον» (Μαθητής 19).

6) **Χρήση εξωτερικών πηγών** (6 αναφορές). Η συγκεκριμένη αντισταθμιστική στρατηγική εμφανίζεται και στην ομάδα των αποτελεσματικότερων αναγνωστών, καθώς ανήκει στις πιο απλές, απτές και άμεσες ενδεχόμενες λύσεις: «'Εμφυτη', δεν το καταλαβαίνω...», «Αν δεν ξέρω τι σημαίνει μια λέξη, όταν τη βλέπω μόνη της και έχω πρόσβαση εκείνη τη στιγμή σε κάποιο λεξικό ή στο διαδίκτυο, θα την ψάξω εκεί» (Μαθητής 11), «Γενικά υπογραμμίζω είτε λέξεις που δεν ξέρω, για να τις ψάξω μετά στο ίντερνετ» (Μαθήτρια 12), «... ή την ψάχνω στο λεξικό ή στο Google...» (Μαθήτρια 13), «..θα την έψαχνα στο ίντερνετ... ή και στο λεξικό...αν και το διαδίκτυο είναι πιο άμεσο» (Μαθήτρια 16), «...θα πάρω ένα λεξικό, για να βρω τη σημασία της λέξης ή θα μπω στο ίντερνετ» (Μαθήτρια 17), «Μπορώ να χρησιμοποιήσω το διαδίκτυο ή ένα λεξικό για να βρω τη σημασία της λέξης που δεν ξέρω» (Μαθητής 19).

7) **Κατάτμηση της λέξης στα επιμέρους μορφήματα** (6 αναφορές). Η κατάτμηση στα επιμέρους μορφήματα, δηλαδή στα μέρη της είναι επίσης μια σύνθετη στρατηγική και πιο αυτόνομη που χρησιμοποιείται εδώ. Κατά τα λεγόμενα των μαθητών : «Δεν ξέρω τη λέξη 'έμφυτη'... Συνήθως χωρίζω τη λέξη στα δύο, αν είναι σύνθετη, και προσπαθώ να τη βρω ή την κάνω ρήμα... Αυτή έχει σχέση με το εμφυτεύω;» (Μαθήτρια 12), «... ή διαχωρίζω τη λέξη, προσπαθώ να βρω τη ρίζα της» (Μαθήτρια 13), «Αν η λέξη που δε γνωρίζω είναι σύνθετη, μπορώ να πάρω τα δύο συνθετικά της» (Μαθήτρια 16), «Δεν ξέρω τη λέξη 'αποκομμένο'. Για αρχή θα πάρω τα δύο συνθετικά της λέξης 'από' και 'κομμένο'...Δηλαδή αυτό που έχει 'κόψει' τις σχέσεις με τους γονείς του» (Μαθητής 18), «Μπορώ να τη χωρίσω...τη λέξη 'μετέωρο' που δεν την ξέρω... 'μετά' και 'όρο'...το 'όριο' μου θυμίζει...αυτό το άτομο που έχει



όρια...εε...δεν βγάζω νόημα» (Μαθητής 19), «Αν τη σπάσω σε κομμάτια, θα ήταν 'εν και φυτό'» (Μαθήτρια 20).

- 8) **Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση** (2 αναφορές). Η επανάληψη της ανάγνωσης ως υποστηρικτική, αλλά και μνημονική στρατηγική είναι επίσης εύκολη στρατηγική. Κατά τη διαδικασία σημειώθηκαν τα εξής: «Όταν είναι να μάθω κάτι απέξω για την επόμενη μέρα, το διαβάζω πάρα πολλές φορές, πρώτα για να το καταλάβω και μετά για να το μάθω» (Μαθητής 11), «Γενικά με βοηθάει να διαβάζω πολλές φορές παράγραφο-παράγραφο · τα καταλαβαίνω καλύτερα έτσι» (Μαθήτρια 15).
- 9) **Υπογράμμιση** (4 αναφορές). Όπως προαναφέρθηκε η υπογράμμιση αποτελεί μια πιο σύνθετη διαδικασία που σημειώνεται κυρίως στην ομάδα αυτή των πιο αποτελεσματικών μαθητών. Σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές διαπιστώνουμε πως άλλες φορές σημειώνουν όσα τους δυσκολεύουν και άλλες φορές όσα θεωρούν σημαντικά ή θέλουν να θυμούνται. Σύμφωνα με όσα είπαν : «Γενικά υπογραμμίζω αυτά που με δυσκολεύουν, για να τα δω μετά με περισσότερη προσοχή» (Μαθητής 11), «Υπογραμμίζω και τονίζω τα σημαντικότερα, για να μπορέσω να συγκρατήσω την πληροφορία – τονίζω τις σημαντικές λέξεις – κλειδιά για παράδειγμα» (Μαθήτρια 13), «Συνήθως όταν είναι να μάθω κάτι, έχω μαρκαδοράκια με διαφορετικά χρώματα και σημειώνω με ένα συγκεκριμένο μοτίβο τα πιο σημαντικά. Έτσι πηγαίνει ο νους μου στα υπογραμμισμένα, όταν πρέπει να ανατρέξω σε αυτά. Τα υπογραμμισμένα μπορεί να είναι προτάσεις ή και λέξεις» (Μαθήτρια 16), «Όταν έχω να μάθω κάτι, υπογραμμίζω λέξεις- κλειδιά. Αυτό με κάνει να οργανώνομαι» (Μαθητής 18).
- 10) **Δημιουργία νοερών συνδέσεων** (7 αναφορές). Η στρατηγική των νοερών συνδέσεων φαίνεται να εφαρμόζεται συχνότερα και με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, καθώς αποτελεί μια πιο σύνθετη και αυτόνομη ίσως στρατηγική. Οι μαθητές διαπίστωσαν τα παρακάτω: «'Δογματική'... θα προσπαθούσα να βρω εξήγηση... Μου φαίνεται πως λέει κάτι αρνητικό, όπως και το «απόλυτη»... μου φέρνει στο νου τη λέξη δόγμα... η σχισμή που χωρίζει με τους άλλους ανθρώπους» (Μαθητής 11), «Όταν βλέπουμε κάτι διαφορετικό, λογικό είναι να μας τρομάζει και να μην το θέλουμε στη ζωή μας... και αυτό είναι έμφυτο» (Μαθήτρια 12), «Όταν μας

φαίνεται διαφορετικό κάτι, το φοβόμαστε, γιατί δεν το έχουμε συνηθίσει», «Κατανόηση»... δηλαδή πρέπει να κατανοήσουμε ότι είμαστε όλοι στην ίδια θέση» (Μαθήτρια 15), «Λέει ότι όλοι μας μέσα μας έχουμε κάτι που μας λείπει, μια έλλειψη από κάτι, αλλά έχουμε από την άλλη και την ανάγκη να 'δειχνόμαστε', μιας 'φανταστικής υπεροχής', δηλαδή ότι είμαστε εμείς πάνω από όλους τους υπόλοιπους» (Μαθήτρια 16), «Μου φέρνει κάτι το αρνητικό στο μυαλό αυτή η λέξη 'έμφυτη'... ίσως γιατί είναι η πρώτη λέξη του κειμένου και πιστεύω πως θα έχει άμεση σχέση με το θέμα, τον 'ρατσισμό'» (Μαθήτρια 17), « 'δαιμονικά χαρακτηριστικά' δηλαδή μοιάζουν με 'δαίμονες', επειδή έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από εμάς, θεωρούμε ότι θέλουν να μας κάνουν και κακό» (Μαθητής 18), «το 'δαιμονικά χαρακτηριστικά'... μου φέρνει στο μυαλό το 'σατανικά'... άρα σημαίνει μάλλον κακά, άσχημα χαρακτηριστικά» (Μαθητής 19).

**11) Αναζήτηση βοήθειας για ερμηνεία άγνωστης λέξης** (3 αναφορές). Η αναζήτηση εξωτερικής βοήθειας μοιάζει να μην βρίσκεται στην πρώτη γραμμή αναζήτησης των αποτελεσματικών αναγνωστών, καθώς προτιμούν να είναι περισσότερο αυτόνομοι και να λειτουργούν με τα στοιχεία που τους δίνονται ενδοκειμενικά. Τα σχόλια που λήφθηκαν παρατίθενται εδώ: «Μπορεί να ρωτήσω μια λέξη και στον μπαμπά ή τη μαμά» (Μαθήτρια 12), «... ή ακόμη μπορεί να ρωτήσω τους γονείς μου» (Μαθήτρια 13), «...θα ρωτούσα τη μαμά μου ή την καθηγήτριά μου στο σχολείο» (Μαθήτρια 16), «Μπορεί να ρωτήσω κάποιον συγγενή μου για το τί σημαίνει η λέξη» (Μαθήτρια 17).

**12) Ανάπτυξη πολιτισμικής ευαισθητοποίησης** (3 αναφορές). Η ανάπτυξη πολιτισμικής ευαισθητοποίησης ως κοινωνικοσυναισθηματική στρατηγική κάνει σαφώς εμφανή την παρουσία της και σ' αυτή την ομάδα που είναι ευαισθητοποιημένη και λόγω του γνωστικού της υποβάθρου. Σύμφωνα με τα λόγια των παιδιών : «Έτσι θα έπρεπε να φερόμαστε και στην καθημερινότητά μας, χωρίς ρατσισμό και βίαιη συμπεριφορά. Καθημερινά βλέπουμε στην τηλεόραση εκδηλώσεις βίας απέναντι σε ξένους» (Μαθήτρια 13), «Ο καθένας έχει τον τρόπο που σκέφτεται, οι θρησκείες έχουν διαφορετικούς κανόνες, δεν μπορούμε να τα συγκρίνουμε» (Μαθήτρια 15), «Πρέπει με βάση το κείμενο να μάθουμε να ζούμε ειρηνικά και να σεβόμαστε τη διαφορά και να την ανεχόμαστε, γιατί δεν γίνεται να ζήσουμε χωρίς αυτά, χωρίς αυτές τις διαφορές

που υπάρχουν...Αυτός είναι ο κόσμος μας, πρέπει να μάθουμε να ζούμε σ' αυτόν» (Μαθήτρια 16).

Στο τελευταίο στάδιο που ολοκληρώνει και κλείνει όλη τη διαδικασία ανάγνωσης - κατανόησης οι μαθητές καλούνται να ανακεφαλαιώσουν και να αναθεωρήσουν όλη τη διαδικασία, καθώς και να αυτοαξιολογηθούν σχετικά με το αν πέτυχαν το σκοπό τους που ήταν η κατανόηση του κειμένου.

### 5.3. Στρατηγικές στο μετά- αναγνωστικό στάδιο

#### Πίνακας 7.1. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Γενικός θεματικός άξονας: Μετα – αναγνωστικό στάδιο	
Ειδικός θεματικός άξονας: Ανασκοπικές συνεντεύξεις – Αναστοχασμός	
Κατηγορίες Στρατηγικών	
Μετααναγνωστική αποτίμηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αυτοαξιολόγηση αναγνωστικών στρατηγικών</li> </ul>

- 1) **Αυτοαξιολόγηση αναγνωστικών στρατηγικών** (10 αναφορές). Τα παιδιά δήλωσαν σχετικά με όλη τη διαδικασία: «Δεν το διάβασα καλά... Κάποια συγκεκριμένα κομμάτια του κειμένου με δυσκόλεψαν, γενικά το κατάλαβα...» (Μαθητής 1), «Εεε... το κατάλαβα γενικά... απλώς νομίζω πως πρέπει να διαβάζω πιο αργά και πιο προσεκτικά για να καταλάβω... και να έχω και κάποιον να ρωτάω αν δεν καταλαβαίνω για παράδειγμα λέξεις» (Μαθητής 2), «... Ε, εντάξει δεν το διάβασα καλά», «Αν δυσκολεύομαι, το διαβάζω ξανά και ξανά για να καταλάβω», «Δεν με βοηθάει να είναι κι άλλο άτομο μαζί μου», «Προσπαθώ να συνδυάζω λέξεις που ξέρω για να καταλάβω...» (Μαθητής 3), «Μέτρια μάλλον τα πήγα... Ε, πάνω – κάτω το κατάλαβα το κείμενο... με δυσκόλεψαν κάποιες λέξεις», «Ένα κείμενο μπορεί να το διαβάσω πολλές φορές και θα το καταλάβω έτσι, αλλά θα το θυμάμαι κιόλας...», «Δεν με δυσκολεύει να διαβάζω, όταν είμαι και μαζί με άλλους, με δυσκολεύει να διαβάζω κάτι απέξω μου, γιατί έτσι δεν το περνάω γρήγορα» (Μαθητής 4), «Ναι, το κατάλαβα το

κείμενο γενικά, αλλά όταν το ξαναδιάβασα δυο φορές», «Δεν συγκεντρώνομαι όταν είμαι μέσα στην τάξη...» (Μαθητής 5), «Το κείμενο μου φάνηκε εύκολο, το καταλάβαινα πάρα πολύ γρήγορα. Με δυσκόλεψαν μόνο κάποιες λέξεις που δεν τις ήξερα» (Μαθητής 6), «Το κείμενο ήταν ενδιαφέρον. Εντάξει, εύκολο ήταν, απλά σε κάποιες λέξεις δυσκολευόμουν» (Μαθήτρια 8), «Εύκολο το κείμενο. Είναι κάτι που ακούμε συχνά στην καθημερινότητά μας σαν θέμα» (Μαθητής 9), «Κάποια σημεία ήταν εύκολα, αλλά υπήρχαν και δύσκολα σημεία στο κείμενο. Στην αρχή που είχε αυτό το 'έμφυτη' και στην τελευταία παράγραφο που δεν μπορούσα να την προσδιορίσω» (Μαθήτρια 10).

**Πίνακας 7.2. Υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες**

<b>Γενικός θεματικός άξονας: Μετα – αναγνωστικό στάδιο</b>	
<b>Ειδικός θεματικός άξονας: Ανασκοπικές συνεντεύξεις – Αναστοχασμός</b>	
<b>Κατηγορίες Στρατηγικών</b>	
Μεταναγνωστική αποτίμηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αυτοαξιολόγηση αναγνωστικών στρατηγικών</li> </ul>

- 1) **Αυτοαξιολόγηση αναγνωστικών στρατηγικών** (10 αναφορές). Τα λόγια των μαθητών σχετικά με όλη την πορεία τους κατά τη διαδικασία : «*Νομίζω πως έκανα μια καλή ανάγνωση και ανάλυση του κειμένου, δεν θ' άλλαξα κάτι ιδιαίτερα... Πιστεύω πως θα χρειαζόμουν να καταλαβαίνω πιο γρήγορα τις λέξεις... Ίσως θα με βοηθούσε να κάνω εξάσκηση και σε άλλα κείμενα*» (Μαθητής 11), «*Στην αρχή το κάνω μια ανάγνωση από μέσα μου, αν είναι εύκολο οκ, μπορώ να το θυμάμαι... αν δω ότι έχει πολλές δυσκολίες, θα αρχίσω να το διαβάζω απέξω μου, γιατί θα ακούω τη φωνή μου και με βοηθάει πιο πολύ*», «*Με βοηθάει καλύτερα νά 'μαι μόνη μου με την ησυχία μου*», «*Δεν ξέρω πώς τα πήγα... μέτρια, δεν με δυσκόλεψε τίποτε... είναι η πρώτη φορά που το κάνω αυτό και θα προσπαθήσω να το εφαρμόσω γενικά στα μαθήματά μου, όταν διαβάζω στο σπίτι...*», «*Ναι, πιστεύω πως τό 'χω καταλάβει το κείμενο*» (Μαθήτρια 12), «*Με βοηθάει καλύτερα να διαβάζω το κείμενο από μέσα μου,*

δεν με βοηθάει να διαβάζω μέσα στην τάξη», «Με τη δεύτερη ματιά το κατάλαβα καλύτερα», «Νομίζω πως το κατάλαβα καλά», «Νομίζω πως με βοήθησαν οι ερωτήσεις που μου κάνατε για να προσπαθήσω να καταλάβω καλύτερα το νόημα του κειμένου» (Μαθήτρια 13), «Το κατάλαβα γενικά, στα σημεία που κολλούσα θά 'θελα να αντικαταστήσω με λέξεις που καταλαβαίνω καλύτερα, ώστε να βγαίνει νόημα για μένα», «Γενικά παίρνω παράγραφο – παράγραφο και προσπαθώ να βρω το νόημα της κάθε παραγράφου, προσπαθώ να δω τη σύνδεσή τους με τις λέξεις – κλειδιά», «Με βοηθάνε επίσης οι ερωτήσεις κατανόησης που έχει από κάτω» (Μαθήτρια 14), «Το κατάλαβα το κείμενο, αλλά όχι με την πρώτη και καλά – καλά», «Πρέπει να διαβάζω γενικά πιο προσεκτικά ή και πιο αργά, γιατί μερικές φορές διαβάζω γρήγορα και μπορεί να μην καταλάβω», «Όταν έχω να μάθω ένα κείμενο, π.χ. Ιστορία, το διαβάζω μια φορά, μετά το ξαναδιαβάζω και υπογραμμίζω τα πιο σημαντικά, προτάσεις ή και λέξεις· ό, τι δεν καταλαβαίνω, προσπαθώ με κάποιο τρόπο να το καταλάβω ή το ψάχνω» (Μαθήτρια 15), «Το κείμενο ήταν εύκολο, το κατάλαβα. Λέει ουσιαστικά πως ο κόσμος μας είναι έτσι φτιαγμένος, δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τη διαφορετικότητα. Όλοι είμαστε διαφορετικοί. Με δυσκόλεψε μόνο η τρίτη παράγραφος, αυτό που λέει για την αξιολόγηση» (Μαθήτρια 16), «Με δυσκόλεψαν λέξεις από διάφορα σημεία, αλλά γενικά νομίζω πως ήταν εύκολο το κείμενο και το κατάλαβα» (Μαθήτρια 17), «Το κείμενο ήταν σχετικά εύκολο, νομίζω πως κατάλαβα το νόημά του στο σύνολο» (Μαθητής 18).

Η δεύτερη ομάδα μαθητών φάνηκε να έχει μεγαλύτερη επίγνωση στο τί τους δυσκόλεψε ή ακόμη και τί τους διευκόλυνε στο κείμενο, σ' αντίθεση με την πρώτη ομάδα που ακόμη και κάθε θετική δήλωση δεν μπορούσε ν' ανταποκριθεί και να συσχετιστεί με το πραγματικό επίπεδο δυσκολιών τους. Επίσης, αποδεικνύεται πως τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας πέρα από την επίγνωση, αντιλήφθηκαν καλύτερα όλα τα στάδια της διαδικασίας και οι στρατηγικές που ανέδειξαν ήταν πιο σύνθετες, λειτουργικές καταδεικνύοντας την τάση αυτονομίας και ανεξαρτησίας τους από εξωτερικές πηγές και βοηθήματα.

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα- Συζήτηση

### 6.1. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση ενός κειμένου. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ένας κεντρικός θεματικός άξονας πάνω στον οποίο κινήθηκαν οι προσωπικές συνεντεύξεις των μαθητών με τη μέθοδο της προφορικής εξωτερίκευσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναδείχθηκαν οι στρατηγικές που αξιοποιούν οι μαθητές για να κατανοήσουν καλύτερα ένα κείμενο σε προ-αναγνωστικό επίπεδο, κυρίως αναγνωστικό επίπεδο και μετά- αναγνωστικό επίπεδο.

Από την μελέτη αυτή διαφάνηκε πως οι μαθητές / αναγνώστες με υψηλότερες γλωσσοαναγνωστικές επιδόσεις (Β' Γυμνασίου με υψηλές βαθμολογίες), σε σχέση με μαθητές χαμηλών επιδόσεων της ίδιας ηλικιακής ομάδας, αξιοποιούν α) ποσοτικά, ένα σαφώς μεγαλύτερο εύρος στρατηγικών ανάγνωσης και β) ποιοτικά, πιο σύνθετων και απαιτητικών, ενώ τις χρησιμοποιούν περισσότερο συνειδητά και στοχευμένα, κάτι που αναγνωρίζεται ως προϋπόθεση μιας δημιουργικής και αυτόνομης, κριτικής αναγνωστικής προσέγγισης.

Μέσω της διαδικασίας της προφορικής εξωτερίκευσης αναδύθηκε μία σειρά στρατηγικών. Σε προ- αναγνωστικό στάδιο μεγάλο μέρος των μαθητών αξιοποίησε τις εικόνες και το τίτλο του κειμένου, προκειμένου να διαμορφώσει μια πρώτη εικόνα για το κείμενο, όπως επίσης και κάποιες λέξεις- κλειδιά, ενώ παράλληλα πολλοί μαθητές παρατηρούσαν το μέγεθος του κειμένου, ώστε να προετοιμαστούν για την ανάγνωση.

Στο κυρίως αναγνωστικό στάδιο αναδύθηκαν και οι περισσότερες στρατηγικές των μαθητών, όπως η επισήμανση των άγνωστων λέξεων και η χρήση του διαδικτύου για να την αναζήτηση νοήματος. Ακόμη, πολλές φορές οι μαθητές αναζητούσαν τον κεντρικό θέμα ή το γενικότερο νόημα του κειμένου, ακόμη κι αν κάποια στοιχεία του τους ήταν δυσνόητα ή εντελώς ακατανόητα.

Στο μετά – αναγνωστικό στάδιο αναδύθηκαν στρατηγικές αυτοαξιολόγησης, αλλά και εκτίμησης των δυσκολιών του κειμένου. Πολλοί μαθητές προσπαθώντας να ερμηνεύσουν το κείμενο ζητούσαν έμμεσα επιβεβαίωση. Οι «ικανότεροι

αναγνώστες» χρησιμοποίησαν συνδυασμό στρατηγικών και κατόρθωσαν να εμβαθύνουν στο κείμενο, εν αντιθέσει με τους «λιγότερο επαρκείς αναγνώστες» που περιορίστηκαν στη χρήση απλών βημάτων για την επιφανειακή προσέγγιση του κειμένου.

Έχει γίνει αντικείμενο σημαντικής ερευνητικής μελέτης και διερεύνησης η αποτύπωση της σχέσης μεταξύ της χρήσης των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης και του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών. Μελέτες των Green & Oxford (1995) έχουν καταδείξει πως οι ικανότεροι μαθητές χρησιμοποιούν μεγαλύτερο εύρος και ποικιλία στρατηγικών. Ακόμη, η Chamot (2004) επισημαίνει πως έχουν αναδυθεί διαφορές μεταξύ περισσότερο και λιγότερο αποτελεσματικών μαθητών όσον αφορά στον τρόπο αξιοποίησης των στρατηγικών σε διάφορες δραστηριότητες. Οι πιο αναποτελεσματικοί μαθητές κάνουν χρήση των στρατηγικών με τυχαίο, ασύνδετο και ανεξέλεγκτο τρόπο σε αντίθεση με τους πιο αποτελεσματικούς, που κάνουν προσεκτική χρήση των στρατηγικών και τις χρησιμοποιούν στοχευμένα και συστηματικά σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Για τον παραπάνω λόγο υποστηρίζεται πως αυτό που διαφοροποιεί τον “καλό” από τον “φτωχό” αναγνώστη (poor and good readers) είναι η μεταγνωστική ικανότητα που του χαρίζει τη δυνατότητα προσαρμογής της κατάλληλης στρατηγικής σε συγκεκριμένη κάθε φορά δραστηριότητα, όπως και η ικανότητα αναστοχασμού / προβληματισμού και εξωτερίκευσης / διατύπωσης των διαδικασιών και διεργασιών της γλωσσικής εκμάθησης (Fitrisia et al., 2015).

Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα φαίνεται πως επιβεβαιώνονται και από την παρούσα ερευνητική άσκηση, καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν αδυναμία στην εξωτερίκευσή τους, αλλά και στην οργάνωση των σκέψεων και των διεργασιών τους, σε αντίθεση με τις ικανότερους μαθητές/τριες.

## **6.2. Επιλογικός σχολιασμός – Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της έρευνας**

Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν πρόθυμα στην ερευνητική αυτή άσκηση και ήταν εξαιρετικά συνεργάσιμοι. Μέσα από την απόπειρα άσκησής τους στην προφορική εξωτερίκευση αναδύθηκαν τα πλεονεκτήματα, αλλά και οι περιορισμοί του συγκεκριμένου εργαλείου.

Στα πλεονεκτήματα αξιόλογη είναι η παρατήρηση πως παρέχουν χρήσιμα δεδομένα σχετικά με τις στρατηγικές και τις δεξιότητες που κατέχουν ήδη οι μαθητές. Ακόμη, συμβάλλουν στη διερεύνηση των μαθησιακών στυλ των μαθητών, ενώ αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, την αυτοαξιολόγηση και τη βαθύτερη επίγνωση της αναγνωστικής κατανόησης (Shagufta,2004). Κατ' επέκτασιν, μέσω της προφορικής εξωτερίκευσης ενισχύονται οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, ενώ παρέχεται ποιοτική ανατροφοδότηση και σημαντικά στοιχεία για μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία.

Ωστόσο, όπως σε κάθε εργαλείο, δεν παύουν να υφίστανται και κάποιοι περιορισμοί. Μεταξύ αυτών θα τονίζαμε την αδυναμία έκφρασης για κάποιους μαθητές όλων των ενεργειών και διεργασιών που ακολουθούν, μια και για κάποιους μαθητές η προφορική διαδικασία αποτελεί μία ασυνήθιστη διαδικασία, δύσκολα διαχειρίσιμη. Έτσι κάποιοι μαθητές μπορεί να επικεντρώσουν την προσοχή τους είτε μόνο στην εξωτερίκευση της σκέψης, είτε στη διαχείριση της εργασίας.

Ακόμη, το πλήθος των συμμετεχόντων στην πιλοτική αυτή ερευνητική άσκηση ήταν περιορισμένο(20 μαθητές/τριες), κάτι που συνεπάγεται πως τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν. Επιπλέον, η απομάκρυνση των μαθητών/τριών από την τάξη τους παρόλο που ήταν μόνο μία διδακτική ώρα για τον καθένα δεν ήταν εύκολη, καθώς πραγματοποιήθηκε σε περίοδο που τα παιδιά ήταν ιδιαίτερος φορτισμένα λόγω του όγκου των διαγωνισμάτων τετραμήνου και τα περισσότερα αισθάνονταν κουρασμένα ή αγχωμένα. Ακόμη, η ενημέρωση των γονέων, των μαθητών και του συλλόγου και η συναίνεσή τους ήταν μια χρονοβόρα διαδικασία.



### **6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Παρά τα προαναφερθέντα εμπόδια, η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου εργαλείου είναι αναμφισβήτητη και δίνει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση και εφαρμογή της και σε επίπεδο τάξης, καθώς μπορεί να βοηθηθεί εξαιρετικά το σύνολο της τάξης σε κάθε γλωσσικό μάθημα.

Επιπλέον, προτείνεται η διεξαγωγή των συνεντεύξεων να γίνει σε βάθος χρόνου και ενώ έχει οικοδομηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, ώστε να διασφαλισθεί πως τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφραστούν με μεγαλύτερη σαφήνεια και ελευθερία, να εξοικειωθούν δηλαδή με το εργαλείο της Προφορικής εξωτερίκευσης.

Επιπροσθέτως, μια ακόμη πρόταση για μελλοντική έρευνα θα ήταν να πραγματοποιηθεί η έρευνα σε δύο φάσεις, μία στην αρχή της χρονιάς και μία στο τέλος, ενώ στο μεσοδιάστημα κατά τη διάρκεια της χρονιάς θα είχαν εξοικειωθεί τα παιδιά με τη διδασκαλία στρατηγικών, άμεση ή έμμεση. Κάτι τέτοιο βεβαίως θα προϋπέθετε τη σύμφωνη γνώμη των διδασκόντων φιλολόγων, αλλά και την επιμόρφωση των ίδιων, ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν το συγκεκριμένο πλάνο μέσω μεθοδικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους ο καθένας στο μάθημά του. Στη δεύτερη και τελευταία φάση της διερεύνησης θα μπορούσαν να αναδειχθούν με ασφαλέστερο τρόπο κατά πόσο οι συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές βοήθησαν τους μαθητές να υιοθετήσουν ένα μεγαλύτερο εύρος στρατηγικών που να τους διευκολύνουν γενικότερα στην ανάγνωση και κατανόηση των κειμένων που καλούνται ν' αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητά τους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική βιβλιογραφία

Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα:

Πατάκης

Βάμβουκας, Μ. (2008). Η κατανόηση κειμένων, μοντέλα και παράγοντες

κατανόησης. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 1, 7-22.

Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας- Ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη, Εκδ. Κυριακίδη

Κουλουμπαρίτση, Α. (2011). *Αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικός σχεδιασμός: Θεωρητικές αναζητήσεις και παραδείγματα εφαρμογών από το σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η Κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής: Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Πενέκελης, Κ. & Γρίβα, Ε. (2013). *Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Μια πιλοτική διερεύνηση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου*. *ΙνΕπιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 25, Ιωάννινα

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση

Τσομπανίδης, Γ. Ν. (2004). *Στρατηγικές Μελέτης. Βοηθώντας τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να μελετούν αποδοτικά*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Τζουριάδου, Μ. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά Προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Ψάλτου-Joycey, Α. (2010). *Language Learning Strategies in the Foreign Language Classroom*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Afflerbach, P., Pearson, P. D & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. Ανακτήθηκε στις 24-4-2018 από: <http://northfieldtownshipschools.pbworks.com/f/Difference+between+reading+skills+and+strategies.pdf>
- Anastasiou, D. & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283-297
- Anderson, J. R. (2000). *Learning and memory. An integrated approach* (2nd ed.). New York: John Wiley
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman.
- Clay, M. (2002). *An observation survey of early literacy achievement*. New Zealand: Heinemann
- Cohen, A. D. (1996). Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues. A revised version of a paper originally prepared for presentation at the Symposium on Strategies of Language Learning and Use, Seville, 1994. Ανακτήθηκε στις 13-2-2023 από: <https://carla.umn.edu/resources/workingpapers/documents/SecondLanguageLearningUseStrategies.pdf>
- Giasson, J. (2014). *Η αναγνωστική κατανόηση* (Μ.-Ζ. Φουντοπούλου, μτφ.). Αθήνα: Γρηγόρη
- Grabe, W. & Stoller, F.L. (2001). *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education, London.
- Griva, E., Alevriadou, A & Geladari, A. (2009). A qualitative Study of Poor and Good Bilingual Readers' Strategy Use in EFL Reading. *The international Journal of Learning*, 16(1), 57-72.
- Chamot, A. Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2004, Vol.1, No. 1., pp.14-26 Centre for Language Studies, National University of Singapore – Ανακτήθηκε στις 01/02/23 από <https://cutt.ly/WPwONsc>
- Finkbeiner, C. & Lynn Erler. Review of Research on Reading Strategies. In Andrew D. Cohen & Ernesto Macaro (eds.). *Language Learner Strategies: 30 years of Research and Practice*. Oxford: OUP. Ανακτήθηκε στις 02/02/23 από <https://cutt.ly/XPwlyUr>
- Fitrisia, D. et al., Investigating metacognitive awareness of reading strategies to strengthen students' performance in reading comprehension, *Asian Pacific Journal of*

*Educators and Education*, Vol.30,15-30,2015. Ανακτήθηκε στις 30/01/23 από <https://cutt.ly/OPwPuBw>

King, A. (2007). Scripting collaborative learning processes: A cognitive perspective. In F.Fischer, H. Mandl, J. Haake & I. Kollar (Eds.), *Scripting computer-supported collaborative learning: Cognitive, computational and educational perspectives*, (pp.13–37).New York:Springer.

Klinger, J., Vaughn, S. & Boardman, A. (2007). Teaching reading comprehension to students with learning difficulties. New York, NY: Library of Congress

Lawrence, L. J. Cognitive and Metacognitive reading strategies revisited: Implications for instruction. *The Reading Matrix*. Vol. 7, No. 3. December 2007. Ανακτήθηκε στις 01/02/23 από <https://cutt.ly/bPwO3B5>

Macaro, E. (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use Revising the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 90, 320-337

Maarof, N. & Yaacob, R. (2011). Meaning-making in the first and second language: reading strategies of Malaysian students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 211-223.

Meyer, B., Brandt, D. & Bluth, G. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, International literacy Association, 16(1), 72-103. Ανακτήθηκε στις 23-3-23 από: <http://www.jstor.org/stable/747349>

Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259.

Neil J. Anderson, Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language, *The Reading Matrix*, Vol.3, No3., November 2003. Ανακτήθηκε στις 22/01/23 από <https://cutt.ly/kPwPeSm>

O' Malley J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17/2, 235-247

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper & Row

Oxford, R. L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*, Oxford, GALA. Ανακτήθηκε από <https://cutt.ly/UPwhWJZ>

Psaltou –Joycey, A.(2008). Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις. Ανακτήθηκε στις 25/04/23 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/education/proposals/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/index.html)

Saricoban, A., Reading Strategies of successful readers through the three phase approach, *The Reading Matrix*, Vol.2, No. 3, September 2002. Ανακτήθηκε στις 02/02/22 από <https://cutt.ly/QPwVIQw>

Shagufta Imtiaz, Metacognitive Strategies of reading among ESL Learners, *South Asian Language Review*, VOL. XIV, January-June 2004, Nos.1&2, Aligarh

Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση: Μια ψυχολinguιστική ανάλυση της ανάγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης* (Α. Χατζηαθανασίου, μτφ.). Θεσσαλονίκη:Επίκεντρο

Wong, L. L. C. & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39(2), 144-163

**[Παράρτημα]**



## 1) *Κείμενο* Ρατσισμός

Έμφυτη, εξηγούν οι ψυχολόγοι, ότι είναι η τάση του ανθρώπου να αντιμετωπίζει με δέος **τη διαφορά**, να τραυματίζεται από τα παιδικά του χρόνια διαπιστώνοντας ότι είναι μόνο αγόρι ή κορίτσι, ότι είναι κάτι το άλλο, το διαφορετικό, το αποκομμένο από τους γονείς του, από το σύμπαν, ένα μετέωρο άτομο που πρέπει να αυτοδιαχειριστεί τον εαυτό του. ¶**Μα αν σ' ένα παιδί είναι εξηγήσιμη μια συμπεριφορά που απορρίπτει καθετί το διαφορετικό «πουφ, είναι κορίτσι» ή «πουφ, είναι ΑΕΚτζής», «πουφ, είναι χοντρός» ή «πουφ, είναι Τούρκος ή Έλληνας», σε μια κοινωνία ενηλίκων επιβάλλεται μια αντιμετώπιση κατανόησης κι ανοχής της διαφορετικότητας της δικής μας και των άλλων.** ¶

Βέβαια, όλοι κρύβουμε ένα παιδί μέσα μας. Μια έλλειψη, **ένα μειονέκτημα**, μια ανάγκη **φανταστικής υπεροχής**. ¶ Μόνο που, αν το ξέρουμε και το αναγνωρίσουμε αυτό, μπορούμε να είμαστε σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο λιγότερο κλειστοί και περισσότερο ανοικτοί, λιγότερο δογματικοί κι απόλυτοι και περισσότερο ανεκτικοί ανάμεσά μας. ¶

Αν πάρουμε π.χ. το παράδειγμα των διαφορετικών συνηθειών διατροφής, έχουμε μια μεγάλη ποικιλία προτιμήσεων και απαγορεύσεων, που δεν μπορούν να ενταχθούν σε ένα ενιαίο αξιολογικό σύστημα. Ποια σύγκριση μπορεί να υπάρξει και ποια **αξιολόγηση** να γίνει π.χ. ανάμεσα στη χριστιανική νηστεία, στις νηστείες των ορφικών θρησκειών, στην απαγόρευση του οίνου και του χοιρινού στο Ισλάμ ή στη διαδεδομένη χορτοφαγία σε ορισμένες ανατολικές θρησκείες; ¶



Πάντα τρόμαζε τους λαούς η **διαφορετικότητα** των άλλων λαών. Στη διατροφή, στη γλώσσα, στην ενδυμασία, στο χρώμα, στην κατατομή! Και πάντα αποδίδονται στους άλλους κάποια δαιμονικά χαρακτηριστικά που ήταν λίγο ή πολύ επικίνδυνα για μας. ¶ Στο σημερινό **οικουμενικό κόσμο** δεν υπάρχει άλλος τρόπος **ειρηνικής συμβίωσης** πέρα από το σεβασμό της διαφοράς, πέρα από την ανοχή. Είναι δύσκολο να ζήσουμε χωρίς δαίμονες, χωρίς βαρβάρους, αλλά ίσως δεν έχουμε κι άλλη επιλογή! ¶

*Πηγή* : <https://e-didaskalia.blogspot.com/2021/02/ratsismos.html>

## 2) Διαδικασία – Ενδεικτικές ερωτήσεις

<b>Προαναγνωστικό στάδιο</b>	
<p><u>Πριν την έναρξη της διαδικασίας</u></p> <p><b>Προστάδιο:</b> Είμαι εδώ για να σε βοηθήσω . Δε θα σε βαθμολογήσω, δεν εξετάζω. Στόχος μας είναι να δούμε πώς μπορείς να διαχειρίζεσαι ένα κείμενο. Μπορείς να διαβάσεις με μια σύντομη ματιά αυτό το κείμενο αυτό όπως εσύ θέλεις, αρκεί να μου πεις τι κατάλαβες από το κείμενο.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Πώς σου φάνηκε το κείμενο;</li><li>• Δυσκολεύτηκες να το καταλάβεις;</li><li>• Πού ακριβώς δυσκολεύτηκες περισσότερο;</li><li>• Μπορείς να εντοπίσεις ποιο είναι το νόημα / κεντρικό θέμα του κειμένου;</li><li>• Τι σε βοήθησε περισσότερο;</li></ul>
<b>Κύριο στάδιο</b>	
<p><u>Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης</u></p> <p><b>Κύριο στάδιο:</b> Τώρα θα ήθελα να διαβάσεις το κείμενο πιο προσεκτικά κομματάκι–κομματάκι. Υπάρχουν σημαδάκια όπου μπορείς να σταματάς κάθε φορά (πρόταση – πρόταση ή ανά δύο προτάσεις). Μπορείς να κάνεις ό,τι χρειάζεσαι κατά την ανάγνωση για να βοηθηθείς (π.χ. να υπογραμμίσεις, να σημειώσεις κλπ.), απλώς θα ήθελα να μου μιλάς για τις δυσκολίες που συναντάς κάθε φορά και να μου περιγράφεις τις διαδικασίες και τα βήματα που ακολουθείς.</p> <p>(Σε περίπτωση που το παιδί δυσκολεύεται τον/τη βοηθώ με ερωτήσεις)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Βλέπω ότι έριξες μια ματιά στις εικόνες. Σε βοηθούν οι εικόνες να καταλάβεις το κείμενο;</li><li>• Τι σε βοηθά να καταλάβεις αυτό το κομμάτι του κειμένου;</li><li>• Γιατί υπογραμμίζεις τις προτάσεις αυτές ή /και λέξεις;</li><li>• Νομίζω πως “κόλλησες” λίγο σ’ αυτή τη λέξη. Γιατί;</li><li>• Τι κάνεις τώρα που έχεις άγνωστη λέξη;</li><li>• Εάν ήσουν στην τάξη με την/τον κυρία/ό σου, τι θα έκανες; / Εάν ήσουν σπíti, τι θα έκανες;</li></ul>



## Μεταστάδιο - Ανασκοπικές συνεντεύξεις

*Ανασκόπηση – αναστοχασμός της διαδικασίας*

*(μετά την ανάγνωση)*

**Μεταστάδιο:** Πηγαίνουμε σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο, κάνουμε μια ανασκόπηση της διαδικασίας και βάζουμε τον/την μαθητή/τρια σ' ένα πλαίσιο για ν' αξιολογήσει τον εαυτό του/της.

- Πώς πιστεύεις ότι τα πήγες σήμερα;
- Τελικά σε δυσκόλεψε το κείμενο;
- Τι έκανες και το κατάλαβες τόσο καλά; / Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο;
- Τι έκανες για να ξεπεράσεις αυτές τις δυσκολίες; / Τι θα μπορούσες να κάνεις;
- Σκέψου τα βασικότερα βήματα που ακολουθείς, για να κατανοήσεις καλύτερα ένα κείμενο.
- Τι θα ήθελες να βελτιώσεις;
- Γενικά, κάνεις αυτές τις ενέργειες και όταν διαβάζεις στο σπίτι;