



Ενότητα 7: Αναγνωστική κατανόηση

Μπότσας Γεώργιος

1. Συμβουλές για αποτελεσματική διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης

Η άποψη που κυριαρχεί στην εκπαίδευση για την αποτελεσματική ανάγνωση, είναι πως αποτελεί την οικοδόμηση πλαισίων στα οποία οι λέξεις συνδέονται με σκέψεις. Επομένως, σκοπός της ανάγνωσης είναι η σύνδεση (ενσωμάτωση, απόρριψη, αντικατάσταση) των ήδη υπάρχουσών εννοιών, ιδεών (γνωστικών νοητικών σχημάτων), που βρίσκονται εγκατεστημένες στη μακρόχρονη μνήμη, με τις ιδέες που αναπτύσσονται στο κείμενο. Αν μάλιστα δεν υπάρχουν νοητικά σχήματα για το συγκεκριμένο θέμα, οι ιδέες του κειμένου εγκαθίστανται στη μακρόχρονη μνήμη, ως νέα γνώση.

Η αναγνωστική κατανόηση απαιτεί κίνητρα και ενδιαφέρον από τον αναγνώστη, νοητικά πλαίσια για να ενσωματωθούν οι νέες πληροφορίες, καλή συγκέντρωση και μια σειρά από τεχνικές – στρατηγικές μελέτης και μάθησης, που θα διευκολύνουν τη διαδικασία. Επειδή όλα τα παραπάνω απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή του αναγνώστη, υπάρχουν κάποια πράγματα που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να στηρίξει και να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών του (με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες).

1. Πρέπει με κάθε τρόπο να στηριχθεί η αποκωδικοποίηση, το πώς διαβάζει δηλαδή ο μαθητής. Βέβαια, οι αναγνώστες με Μαθησιακές Δυσκολίες που βρίσκονται στο Γυμνάσιο και πιο πολύ στο Λύκειο, έχουν παγιωμένη μια αναγνωστική ικανότητα, που θα μπορούσε να πει κανείς πως δεν είναι του επιπέδου του αρχικού αναγνώστη. Είτε εξαιτίας της πολύχρονης διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης, είτε λόγω της εμπειρίας τους, διαβάζουν με κάποιον τρόπο. Ο τρόπος αυτός, ούτε σε επίπεδο ακρίβειας ούτε σε επίπεδο ευχέρειας μπορεί να συγκριθεί με αυτά των συνομηλίκων τους τυπικών αναγνωστών. Επιπρόσθετα, οι ανάγκες για πολύ καλή αναγνωστική δεξιότητα και κατανόηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα υψηλές, εξαιτίας των απαιτήσεων των κειμένων. Οι έννοιες είναι πολύ σύνθετες, απαιτούν βαθιά επεξεργασία και πολλές φορές, έχουν σημαντικό βαθμό δυσκολίας.



Είναι λοιπόν αδήριτη ανάγκη να στηριχθεί πάση θυσία (με ασκήσεις αυτοδιόρθωσης, φωναχτή ανάγνωση κλπ.) ο τρόπος με τον οποίο διαβάζει – αποκωδικοποιεί τις λέξεις του κειμένου ο μαθητής (Kamil, Mosenthal, Pearson & Barr, 2000).

2. Επίσης, οι απαιτήσεις σε γνώση λέξεων και στρατηγικές χρήσης λεξιλογίου, είναι πολύ σημαντικές στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Η ανάπτυξη μιας πλατιάς και γεμάτης συνδυασμούς και διασυνδέσεις γνωστικής βάσης (προηγούμενης γνώσης), ήταν μάλλον αδύνατη για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, στα προηγούμενα μαθητικά τους χρόνια. Η πλήρης ενασχόληση και η επικέντρωση της προσπάθειας στο να μάθουν να διαβάζουν, απομάκρυνε αυτά τα παιδιά από την οικοδόμηση ενός λεξιλογίου, που θα τους κάλυπτε τουλάχιστον ικανοποιητικά στην επεξεργασία των κειμένων που αντιμετωπίζουν. Αυτό συνέβηκε γιατί δεν υπήρχε χρόνος, αλλά ούτε και δεξιότητες ή στρατηγικές που θα βοηθούσαν προς αυτή την κατεύθυνση. Πρέπει επομένως να αναπτυχθεί πρώτα μέσα στα πλαίσια των ενδιαφερόντων τους ένα σύστημα γνώσης υποβάθρου, που θα μπορεί να τους στηρίξει. Αν αυτό είναι δύσκολο, θα πρέπει η προηγούμενη γνώση που είναι απαραίτητη για μια ενότητα (είτε Νεοελληνικής Γλώσσας είτε Ιστορίας) να υπάρχει και να δίνεται στον μαθητή πριν την εμπλοκή του με το κείμενο (βλέπε την υπο – ενότητα για τους πρώιμους οργανωτές παρακάτω).
3. Θα πρέπει να αναπτυχθούν στρατηγικές που θα είναι ενεργητικές και αποτελεσματικές. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες γνωρίζουν κάποιες στρατηγικές και εφαρμόζουν κάποιες από αυτές (Botsas & Padeliaou, 2003· Μπότσας & Παντελιάδου, 2003). ΟΙ στρατηγικές όμως αυτές είναι τις περισσότερες φορές αναποτελεσματικές, απλές, επιφανειακής επεξεργασίας και δε συνάδουν με την ηλικία και την εμπειρία των μαθητών αυτών. Μάλιστα, πολλές είναι οι φορές που ενώ γνωρίζουν τη στρατηγική που χρειάζεται είτε δεν την εφαρμόζουν είτε την εφαρμόζουν με άκαμπτο και αναποτελεσματικό τρόπο.



Όμως, έχει γίνει σαφές από την έρευνα (Pearson & Dole, 1987· Brown, Pressley, Van Meter & Schuder, 1996· Pressley & Afflerbach, 1995) πως οι επιτυχημένοι και αποτελεσματικοί αναγνώστες είναι οι ενεργητικοί στρατηγικοί αναγνώστες. Η λύση για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η διδασκαλία στρατηγικών με σαφή, ενεργό και αποτελεσματικό τρόπο. Στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας όπως η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, η γνώση και χρήση της δομής του κειμένου, οι στρατηγικές σκέψης, η πρόγνωση, η ερμηνεία, οι στρατηγικές μελέτης, ανακεφαλαίωσης και συμπερασμού, πρέπει να διδαχθούν με τυπικούς (βλέπε διδασκαλία στρατηγικών στον φάκελο υλικού εξειδίκευσης) και άτυπους τρόπους (διδακτικές στρατηγικές του εκπαιδευτικού).

4. Ένα άλλο χαρακτηριστικό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που βάζει εμπόδια στις προσπάθειες που κάνουν για κατανόηση, είναι η μη ενεργή παρακολούθησή της (Botsas & Padeliaou, 2003). Ενώ οι τυπικοί αναγνώστες, έχουν τη δυνατότητα χρησιμοποιώντας μεταγνωστικές στρατηγικές παρακολούθησης και ελέγχου, να ενεργούν κατάλληλα στις περιπτώσεις που υπάρχουν δυσκολίες, το ίδιο δε γίνεται με τους συμμαθητές τους με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η έλλειψη μεταγνωστικής γνώσης, η εφαρμογή απλοϊκών και όχι σύνθετων και αποτελεσματικών κριτηρίων ορθότητας, αλλά και η γενικότερη έλλειψη και μη εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών παρακολούθησης, οδηγούν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε μια «παθητική» στάση απέναντι στο κείμενο.

Η λύση είναι όπως και παραπάνω, η διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών και η προσπάθεια κινητοποίησης των παιδιών, ώστε να αλληλεπιδρούν με ενεργό τρόπο με το κείμενο που διαβάζουν. Αυτό μπορεί να γίνει με την προσφορά της απαραίτητης γνώσης υποβάθρου από πριν, την προσαρμογή του κειμένου στο αναγνωστικό επίπεδο λειτουργικότητας του μαθητή (βλέπε ενότητα 4: Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης) καθώς και με τη χρήση διδακτικών στρατηγικών οργάνωσης της πληροφορίας (γνωστικοί χάρτες ιστορίας, οργανωτικά διαγράμματα κλπ.).



5. Μια αποτελεσματική διδασκαλία στρατηγικών όμως δεν είναι απλώς μια ακολουθία διδακτικών βημάτων που υλοποιούνται, αλλά ένα σύνολο συσχετιζόμενων μαθησιακών δραστηριοτήτων μαθησιακών δραστηριοτήτων, που σκοπό έχουν την επίτευξη του στόχου που τέθηκε. Αυτό το σύνολο έχει δυναμική φύση. Είναι ανάγκη να αυτό - προσαρμόζονται οι διδακτικές στρατηγικές που έχει αναπτύξει ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τους ιδιαίτερους στόχους και τη φύση του έργου (Kamill et al, 2000· Guthrie, 1988). Έτσι:
- Η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του τύπου του κειμένου (αφηγηματικό, τεχνικό, θέσεων – γνώμης). Η χρήση βοηθημάτων όπως οι γνωστικοί και οι νοηματικοί χάρτες, οι μνημονικές στρατηγικές κλπ. Είναι αποτέλεσμα αυτής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.
 - Γίνεται προσπάθεια οι μαθητές να γίνουν ενεργοί χρήστες των στρατηγικών. Έτσι, μπορεί να δοθεί έμφαση στην επεξεργασία, στη σκέψη και όχι τόσο στην πιστή εφαρμογή των βημάτων υλοποίησης. Στις περιπτώσεις αυτές ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει στοιχεία της προσέγγισης της Άμεσης Επεξήγησης, ώστε να εμπεδώσουν οι μαθητές την ανάγκη εκμάθησης του τρόπου σκέψης και όχι της μηχανιστικής εφαρμογής των στρατηγικών (Duffy, 2003).
 - Ακόμη, υπάρχει ανάγκη εύκαμπτης χρήσης διδακτικών στρατηγικών με υψηλά επίπεδα επιτυχίας, όπως είναι η μοντελοποίηση. Η τακτική της προσέγγισης των Κοινωνικών Στρατηγικών (Kansas) να μετατρέπεται η δειγματική επίδειξη των στρατηγικών ή των τεχνικών από τον εκπαιδευτικό ως μοντέλο, αλλά με ταυτόχρονη και ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε αυτή, είναι ένα πολύ καλό παράδειγμα (βλέπε φάκελο υλικού εξειδίκευσης). Οι μαθητές έχουν πλήρη εμπλοκή και σχολιάζουν, επομένως σκέφτονται πάνω στη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής.
6. Η ανάπτυξη μεταγνωστικής γνώσης (διαδικαστικής και περιστασιακής) όχι μόνο για τις στρατηγικές, αλλά γενικότερα για όλες τις δεξιότητες που αναπτύσσονται, είναι επίσης μια σημαντική διδακτική στρατηγική. Οι



μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν ελλειμματική μεταγνωστική γνώση (Botsas & Padelidu, 2003), πράγμα που είτε τους εμποδίζει να εφαρμόσουν στρατηγικές είτε να τις εφαρμόσουν με αποτελεσματικό τρόπο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004). Επομένως, η σαφής υπενθύμιση και διδασκαλία γενικής και ειδικής γνώσης στρατηγικών, θα πρέπει να είναι μια από τις βασικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

7. Τέλος, η προσαρμογή του πλαισίου διδασκαλίας (μεγάλες ομάδες ή συνεργατική μάθηση ή εξατομίκευση) είναι ένα σημαντικό στοιχείο που επηρεάζει τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Η χρήση λειτουργικών στοιχείων της συνεργατικής μάθησης ή της συνεργασίας με συνομήλικο ή της αμοιβαίας διδασκαλίας, θα πρέπει να γίνεται με στόχευση τη βελτίωση της δεξιότητας της κατανόησης, μέσα από ένα πλαίσιο, όπου ο εκπαιδευτικός παραχωρεί μέρη του ρόλου του, επιβλέποντας πάντα τη διαδικασία.

2. Αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας αναγνωστικής κατανόησης

Μετά τα απρόσμενα (όχι τόσο θεαματικά) αποτελέσματα που υπήρξαν από την εφαρμογή των προγραμμάτων γνωστικής επιτάχυνσης¹ (διδασκαλίας στρατηγικών), υπήρξε μια σαφής στροφή στη λογική της μεταγνωστικής θεώρησης. Τώρα πλέον εξετάζονται οι διδακτικές στρατηγικές του εκπαιδευτικού που προσαρμόζει, εμπλουτίζει και στηρίζει τη διδασκαλία του, με τέτοιου είδους πρακτικές (γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές). Οι διδακτικές αυτές στρατηγικές, που στην πραγματικότητα είναι αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης, έχουν ένα σημαντικό ερευνητικό υπόβαθρο (Pressley & Woloshyn, 1995, για μια καταγραφή ερευνών). Τέτοιες είναι:

¹ Η αποτυχία εύρεσης σημαντικών αποτελεσμάτων στην πράξη, επικεντρώθηκε κυρίως στην προσέγγιση των Κοινωνικών Στρατηγικών (Kansas) και όχι σε όλους τους τρόπους διδασκαλίας στρατηγικών. Οι λόγοι γι αυτό ήταν αφενός ο ιδιαίτερα «αφελής» επιστημονικά τρόπος με τον οποίο μεταφέρθηκαν από τον ερευνητικό χώρο στην τάξη κάποια στοιχεία της και αφετέρου η εμπλοκή τυπικών μαθητών που όμως η έρευνα έχει δείξει πως αντιστέκονται στη διδασκαλία στρατηγικών (Pressley, 2002).



1. Η διδασκαλία χρήσης στρατηγικών και οργανωμένων σχεδίων μελέτης.
2. Η χρήση μνημονικών βοηθημάτων.
3. Η γνωστική και Νοηματική Χαρτογράφηση.
4. Οι πρώιμοι οργανωτές.
5. Η χρήση οργανωτικών διαγραμμάτων.

2.1 Στρατηγικές ή οργανωμένα σχέδια μελέτης

Σκοπός: Έχουν προφανή στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να οργανώσουν τη μελέτη τους με βάση κατευθυντήριες γραμμές και συγκεκριμένες ενέργειες, ώστε να είναι αποτελεσματική. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα οργάνωσης του τρόπου, με τον οποίο προσεγγίζουν ένα κείμενο για να το μελετήσουν και να το κατανοήσουν σε βάθος. Έτσι, αυτού του είδους οι στρατηγικές με προσεκτική και κατάλληλη διδασκαλία², μπορούν να αποδειχθούν πολύ χρήσιμες για τους μαθητές αυτούς.

2.1.1. Τεχνική μελέτης K – W – L (**K**now what I know – **K**now what I **W**ant to know – **K**now what I **L**earned) (Γνωρίζω τι ξέρω – Γνωρίζω τι θέλω να μάθω – Γνωρίζω τι έμαθα)

Είναι μια «επιτομή» της μετακατανόησης και ειδικότερα του εκτελεστικού μέρους της, της ρύθμισης της κατανόησης. Χρησιμοποιείται για την ανάγνωση σε επιμέρους ακαδημαϊκά αντικείμενα (Ogle, 1986).

Σκοπός: Αναφέρεται στο τι γνωρίζει ο μαθητής για το ζήτημα που πραγματεύεται το κείμενο, στον στόχο της ενότητας, αλλά και στο αποτέλεσμα της διαδικασίας. Είναι η υπογράμμιση και ενεργοποίηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης του, της στοχοθεσίας πριν την

² Θα μπορούσαν να διδαχθούν οι μαθητές με Άμεση Επεξήγηση ή Γνωστική Τροποποίηση Συμπεριφοράς, που επικεντρώνονται στην εσωτερικευση – εκμάθηση οργανωμένων σχεδίων δράσης για συγκεκριμένες γνωστικές περιστάσεις.



εμπλοκή με ένα αναγνωστικό έργο και της ανακεφαλαίωσης και κρίσης της γνώσης που αποκτήθηκε κατά τη διάρκειά του.

Διαδικασία: Πριν την έναρξη της ανάγνωσης τίθεται ως προβληματισμός στην ομάδα το θέμα του κειμένου και με κατάλληλες ερωτήσεις καλούνται οι μαθητές να σκεφτούν και να ανταλλάξουν απόψεις για το τι γνωρίζουν γι' αυτό.

Οι πληροφορίες που προκύπτουν από αυτή τη διαδικασία γράφονται στην πρώτη στήλη του πίνακα K – W – L.

Έπειτα οι μαθητές καθορίζουν και απαριθμούν τι θέλουν (περιμένουν) να μάθουν για το θέμα από το κείμενο. Γίνονται προγνώσεις αν αυτά που θέλουν να μάθουν υπάρχουν στο κείμενο.

Αυτές οι προγνώσεις ομαδοποιούνται και γράφονται στη δεύτερη στήλη του πίνακα.

Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση του κειμένου, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να σκεφτούν ποιες είναι οι νέες πληροφορίες που βρήκαν σ' αυτό και θα πρέπει να μάθουν.

Η νέα γνώση αποδελτιώνεται στην τρίτη στήλη του πίνακα και συγκρίνεται με ό,τι γράφτηκε στην πρώτη στήλη (προηγούμενη γνώση) και στη δεύτερη στήλη (στόχοι και προγνώσεις).

Ως επανάληψη κάποια στιγμή οι μαθητές μπορούν να συγκεντρώσουν αρκετούς πίνακες K – W – L και να ομαδοποιήσουν τις γνώσεις στη στήλη L, δίνοντας τίτλους στις ομάδες αυτές.

ΘΕΜΑ:		
K (Τι ξέρω)	W (Τι θέλω να μάθω)	L (Τι έμαθα)



2.1.2. Προ Αναγνωστικό Σχέδιο (ΠΑΣ)

Αυτή η διδακτική στρατηγική βοηθά ώστε να ενεργοποιούν οι μαθητές τα γνωστικά σχήματα που έχουν και να επεκτείνουν το σύστημα της προηγούμενης γνώσης τους, πριν ακόμα αρχίσουν να διαβάζουν το κείμενο που έχουν μπροστά τους. (Langer, 1982). Τρία είναι τα βασικά βήματα εφαρμογής της στρατηγικής:

1. Η αρχική σύνδεση με την έννοια – κλειδί (κεντρική ιδέα).
2. Σκέψεις πάνω σ' αυτές τις αρχικές συνδέσεις.
3. Αναμόρφωση της προηγούμενης γνώσης για τις έννοιες του κειμένου.

Στόχος: Η αξία της αυτής έγκειται στο ότι ενεργοποιεί την απαραίτητη προηγούμενη γνώση για την κατανόηση ενός κειμένου. Ακόμη, τον υποχρεώνει τον μαθητή να σκεφτεί πάνω σ' αυτήν, να την επεκτείνει κι έτσι να δομήσει ένα σημαντικό υπόβαθρο για την αναγνωστική προσπάθεια που θα ακολουθήσει.

Διαδικασία:

1. Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει σε ποιες έννοιες – κλειδιά θέλει να επικεντρωθούν οι μαθητές του πριν την ανάγνωση του κειμένου.
2. Διαλέγει κάποιες λέξεις, έννοιες, εικόνες, γραφήματα ή γεγονότα στα οποία θα επικεντρωθεί η προσοχή των μαθητών. Ετοιμάζει το υλικό που χρειάζεται.
3. Προετοιμάζει τις ερωτήσεις – ερεθίσματα (π.χ. «Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν βλέπετε αυτήν την εικόνα ή το γράφημα ή τίτλο;»).
4. Ο εκπαιδευτικός αποδελτιώνει τις απαντήσεις των μαθητών στον πίνακα.
5. Σημειώνοντας συγκεκριμένες απαντήσεις ρωτά «Τι σας έκανε να σκεφτείτε πως...».



6. Ο εκπαιδευτικός προχωρεί λίγο περισσότερο ρωτώντας «Με βάση τη συζήτηση που κάναμε, έχετε κάποιες νέες ιδέες ή σκέψεις για το θέμα;»
7. Επεκτείνοντας τις απαντήσεις των μαθητών και δημιουργώντας ένα πλαίσιο εκκίνησης της ανάγνωσης, καθοδηγεί τους μαθητές στην ανάγνωση λέγοντας «Το κείμενο αυτό αναφέρεται ...»

2.1.3. Ερωτήσεις στο συγγραφέα

Αυτή η διδακτική στρατηγική που αναπτύχθηκε από τους Beck και McKeown (Beck, McKeon, Hamilton & Kucan, 1997). Οι ερευνητές αυτοί θεωρούν πως πολλά κείμενα των κοινωνικών ιδιαίτερα επιστημών, έχουν τρία βασικά προβλήματα: α) δεν έχουν ξεκάθαρους στόχους, β) συνήθως υποθέτουν πως ο αναγνώστης έχει περισσότερη (ευρύτερη) προηγούμενη γνώση από αυτήν που πραγματικά έχει και γ) δίνουν συχνά φτωχές εξηγήσεις.

Στόχος: Βασισμένη στην εποικοδομιστική διάσταση της ανάγνωσης, αυτή η διδακτική στρατηγική έχει σαν σκοπό την πιο ενεργή εμπλοκή του αναγνώστη με το κείμενο. Έχοντας κατά νου τα τρία βασικά προβλήματα που αναφέρθηκαν πιο πάνω, η στρατηγική των ερωτήσεων στον συγγραφέα, δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να αναθεωρεί τα κείμενα με βάση τη δική του και να τα κάνει πιο κατανοητά.

Διαδικασία: Η διαδικασία της διδακτικής στρατηγικής απαρτίζεται από τρία βασικά μέρη.

1. *Σχεδιασμός:* Όπου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαβάσει το αναγνωστικό υλικό και α) να αναγνωρίσει από πριν τα πιθανά προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές, β) να διαχωρίσει το κείμενο σε μέρη με ολοκληρωμένο νόημα στα οποία θα μπορούσε να γίνει ανακεφαλαίωση και γ) αναπτύσσει ερωτήματα που θα βοηθήσουν τους μαθητές να χειριστούν το κείμενο. Για παράδειγμα:

- Τι θέλει να πει ο συγγραφέας;
- Εξηγεί καθαρά αυτό το σημείο;
- Είναι αυτό σωστό σε σχέση με το τι έλεγε πιο πριν;



- Γιατί νομίζεις ότι γράφει αυτό το πράγμα ο συγγραφέας;
- Με ποιον τρόπο ο συγγραφέας σου έδωσε να καταλάβεις πως κάτι άλλαξε; (Tierney & Readence, 2000)

2. *Συζήτηση*: Χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τους μαθητές στη δόμηση του νοήματος του κειμένου. Υπάρχουν έξι κινήσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τη συζήτηση να φτάσει σε τέτοιο σημείο ώστε να οικοδομηθεί μια ικανοποιητική κατανόηση.

- Υποσημείωση: Έμφαση σε σχόλια μαθητών που είναι καίρια και θα βοηθήσουν στην πρόοδο της συζήτησης.
- Επιστροφή: Στροφή της προσοχής των μαθητών πίσω στο κείμενο και επεξεργασία με νέους όρους, ώστε να υπάρξει καλύτερη κατανόηση.
- Παράφραση: Επανάληψη και νοηματική επανατοποθέτηση ή παράφραση δύσκολων εννοιών για τους μαθητές.
- Μοντελοποίηση: Δειγματική παρουσία των τρόπων με τους οποίους ο εκπαιδευτικός θέλει να αντιδρούν οι μαθητές, χρησιμοποιώντας τον εαυτό του ως μοντέλο.
- Σχολιασμός: Τροφοδότηση της συζήτησης από τον εκπαιδευτικό με πληροφορίες που δεν βρίσκονται στο κείμενο αλλά το συμπληρώνουν.
- «Αναγόμωση» της πληροφορίας: Ομαδοποίηση και ανακεφαλαίωση των κύριων ιδεών που οι μαθητές δόμησαν ή ανακάλυψαν μέχρι στιγμής.

3. *Εφαρμογή*: Είναι το κομμάτι της στρατηγικής όπου ουσιαστικά εφαρμόζονται οι ερωτήσεις στον συγγραφέα. Κατ' αρχάς πρέπει να γίνει κατανοητό από τους μαθητές ότι υπάρχει η πιθανότητα ο συγγραφέας να κάνει λάθος. Πρέπει να πεισθούν πως ο,τιδήποτε είναι γραπτό δεν είναι και θέσφατο. Από εκείνο το σημείο κι έπειτα και μέσα από μια λογική «φωναχτής σκέψης» του εκπαιδευτικού και των μαθητών, γίνεται προσπάθεια δόμησης του νοήματος και βαθιάς επεξεργασίας του με άξονες τις ερωτήσεις του συγγραφέα.



2.1.4. Λεξιλόγιο

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, προκύπτουν κάποιες άγνωστες λέξεις. Οι λέξεις αυτές μπορεί να είναι εντελώς άγνωστες για τους μαθητές (δεν υπάρχει νοητικό σχήμα στη γνωστική βάση), να μην ταιριάζουν με το υπόλοιπο νοηματικό πλαίσιο (ελλειμματική εφαρμογή στρατηγικής ενσωμάτωσης λέξεων στο γενικό πλαίσιο) ή ενώ φαίνεται γνωστή δεν μπορεί απόλυτα να προσδιοριστεί η σημασία της (φαινόμενο “tip-of-tongue” – «το έχω κάτω από τη γλώσσα μου»). Επειδή η εύρεση τέτοιων λεξιλογικών ασυνεπειών είναι μια δεξιότητα που κατέχει σε ικανοποιητικό βαθμό ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Botsas & Padeliadu, 2003), η διδακτική στρατηγική του λεξιλογίου μπορεί να φανεί πολύ επιβοηθητική για την αναγνωστική τους κατανόηση. Μάλιστα, όταν τους βοηθά να βρουν τη σημασία μιας ή περισσότερων λέξεων τη στιγμή που διαβάζουν και έχουν εμπλακεί στο έργο της κατανόησης, ίσως είναι και «σωτήρια» (Grey, 1946· Ruddell, 1999).

Στόχος: Η εμπέδωση ενός συγκεκριμένου σχεδίου δράσης που να βοηθά τους μαθητές να βρίσκουν την έννοια κάποιας λέξης που τους δυσκολεύει.

Διαδικασία: Η στρατηγική αυτή δομείται από τέσσερις βασικές δραστηριότητες ελέγχου που γίνονται από τον μαθητή σειριακά.

1. *Έλεγχος στο περιεχόμενο:* Διαβάζει μέχρι το τέλος την πρόταση όπου υπήρχε η άγνωστη λέξη. Υπάρχουν στοιχεία για τη σημασία της; Αν υπάρχουν βγαίνει νόημα;
2. *Έλεγχος στη δομή:* Εξετάζει μέρη της λέξης για στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να βρει το νόημα. Ποιο είναι το θέμα, η κατάληξη; Βοηθά στο να βρεθεί το νόημα; Βοηθά σε συνδυασμό με αυτά που βρέθηκαν από τον έλεγχο περιεχομένου; Βγαίνει νόημα;



3. *Έλεγχος προφοράς:* Προσπαθεί να προφέρει τη λέξη και να ελέγξει το νόημα. Ξέρει αυτή τη λέξη; Μπορεί να τη βρει με συνδυασμό των στοιχείων που προέκυψαν από τον έλεγχο περιεχομένου και δομής; Βγαίνει νόημα;
4. *Αναφορά:* Χρησιμοποιεί μια πηγή αναφοράς, λεξικό, γλωσσάρι, ερώτηση στον εκπαιδευτικό.

Διαδικασία:

1. Τα παραπάνω μέρη της στρατηγικής μπορούν να αναρτηθούν σε σημείο της τάξης και να λειτουργήσουν ως μνημονικό βοήθημα.
2. Γίνεται πρακτική εξάσκηση με κείμενο που περιέχει τουλάχιστον τέσσερις άγνωστες λέξεις. Πρέπει κάθε λέξη να μπορεί να βρεθεί από την επεξεργασία ενός τουλάχιστον βήματος της στρατηγικής.
3. Βρίσκονται ευκαιρίες χρήσης της στρατηγικής.
4. Καθοδηγούνται οι μαθητές να εφαρμόζουν τη στρατηγική.
5. Μετά την ανάγνωση και όταν έχει χρησιμοποιηθεί η στρατηγική, γίνεται συζήτηση για τη χρησιμότητα και αποτελεσματικότητά της.

2.1.5. SQR3 (Survey – Question – Read – Recite – Review)

(Επισκόπηση – Ερωτήσεις – Ανάγνωση – Απαγγελία – Ανασκόπηση)

Το σύστημα SQR3 ανήκει στις μεθόδους μελέτης, που αποτελούν ουσιαστικά σύνθετες δομές στρατηγικών μάθησης. Βασίζεται σε μια λογική οικοδόμησης νοήματος ή γνώσης από κείμενο που γίνεται βήμα προς βήμα.

Στόχος: Η κατανόηση ενός κειμένου και η εκμάθηση υλικού θα πρέπει να οικοδομούνται μέσα από γνωστικές και μεταγνωστικές ενέργειες. Στόχος αυτής της μεθόδου είναι να ενεργοποιηθούν δεξιότητες (σκέψης, μνήμης κλπ.) που θα οδηγήσουν στη βαθύτερη δυνατή κατανόηση και στη μάθηση.

Διαδικασία: Η διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου μελέτης ολοκληρώνεται σε τέσσερα στάδια.



1. *Επισκόπηση*

Πριν την ανάγνωση του κειμένου επισκοπείται με βάση τον τίτλο, επικεφαλίδες, πλαγιότιτλους, εισαγωγή ή περίληψη, εικόνες, διαγράμματα και χάρτες. Ακόμη, δίνεται ιδιαίτερη σημασία σε λέξεις που είναι υπογραμμισμένες ή έντονα γραμμένες. Σκοπός είναι να υπάρξει μια πρώτη άποψη για το κείμενο και να σχεδιαστεί το αναγνωστικό έργο.

2. *Ερωτήσεις*

Αναπτύσσονται ερωτήσεις με σκοπό τη συγκέντρωση στο κείμενο που πρόκειται να αναγνωσθεί. Οι επικεφαλίδες μετατρέπονται σε ερωτήσεις που απαντώνται ή δημιουργούν νέες ερωτήσεις κατά την ανάγνωση του κάθε κομματιού του κειμένου. Σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι αφενός η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης κάθε στιγμή και αφετέρου η ενεργή ανάγνωση.

3. *Ανάγνωση*

Ο μαθητής διαβάζει αργά και προσεκτικά, κάθε ένα κομμάτι του κειμένου, έχοντας στο μυαλό και απαντώντας στις ερωτήσεις που αναπτύχθηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Δεν παραλείπει τεχνικούς όρους και άγνωστες λέξεις, ψάχνει για τις βασικές ιδέες του κειμένου και κρατά σημειώσεις ή υπογραμμίζει σημαντικά στοιχεία. Σκοπός είναι να επιτευχθεί το πρώτο επίπεδο κατανόησης αλλά και να σημειωθούν στοιχεία του κειμένου που απαιτούν εμβάθυνση.

4. *Απαγγελία*

Μετά το τέλος της ανάγνωσης κάθε μέρους του κειμένου, ο μαθητής προσπαθεί να ορίσει τα σημαντικά στοιχεία που καλύφθηκαν. Αν υπάρξουν προβλήματα για κάποια από αυτά μπορεί να ξαναδιαβάσει το κομμάτι του κειμένου ή να συμβουλευθεί τις σημειώσεις του. Στόχος είναι να βοηθηθεί η μνημονική διεργασία που επεμβαίνει στην κατανόηση και να στηριχθεί η ανάκληση των βασικών στοιχείων του κειμένου.

5. *Ανασκόπηση*



Αμέσως μετά το τέλος της ανάγνωσης του κειμένου ανασκοπείται, είτε με τη βοήθεια της φυλλομέτρησης είτε των υπογραμμίσεων, των σημειώσεων στα περιθώρια κλπ. Στόχος είναι η ολοκλήρωση της διαδικασίας κατανόησης και η απάντηση των ερωτήσεων που αναπτύχθηκαν στο δεύτερο στάδιο. Ολοκληρώνεται με σκέψεις που σχετίζονται με μεταγνωστικές εμπειρίες³ ικανοποίησης, βεβαιότητας για τη μάθηση και δυσκολίας του έργου.

2.2. Μνημονικά βοηθήματα

Τα μνημονικά βοηθήματα είναι οργανωτικές και εργαστηριακού τύπου τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της μνημονικής ικανότητας. Το δευτεροβάθμιο σχολείο απαιτεί σημαντικές μνημονικές διεργασίες. Επομένως, τα μνημονικά βοηθήματα είναι μια σημαντική βοήθεια για όλους τους μαθητές.

Στόχος: Αντικειμενικός σκοπός είναι να συνδεθεί η δύσκολη και αδύνατο να απομνημονευθεί γνώση που πρέπει να μάθουν οι μαθητές με άλλες ομάδες υλικών που από πριν γνωρίζουν καλά. Στην ουσία, δημιουργείται ένας ισχυρός συνειρμικός σύνδεσμος μεταξύ του προς εκμάθηση υλικού και μιας εικόνας, μιας ρίμας κλπ. Όσο πιο παράλογη ή εντυπωσιακή είναι αυτή η εικόνα, ρίμα κλπ. Τόσο καλύτερα αποθηκεύεται στη μακρόχρονη μνήμη και ανακαλεί συνειρμικά τη γνώση.

Διαδικασία:

1. Επισημαίνεται το έργο για το οποίο ο μαθητής χρειάζεται βοήθεια.
2. Περιγράφεται το έργο με σαφή βήμα προς βήμα ανάλυση έργου.
3. Γράφεται μιας σαφής και σύντομη οδηγία για κάθε βήμα.
4. Δοκιμάζονται τα βήματα σε διάφορα έργα και γίνονται πιθανές διορθώσεις στις οδηγίες.

³ Οι μεταγνωστικές εμπειρίες είναι συναισθηματικού ή / και γνωστικού τύπου εμπειρίες που προηγούνται, εμφανίζονται παράλληλα ή έπονται της εμπλοκής με ένα γνωστικό έργο. Μπορεί να είναι αισθήματα ή κρίσεις, δυσκολίας, χρονικών απαιτήσεων, αρέσκειας, βεβαιότητας και ικανοποίησης από την επίδοση – λύση του προβλήματος.



5. Αναπτύσσεται ένα μνημονικό βοήθημα με βάση αρχικά γράμματα κεντρικών λέξεων από οδηγίες.

2.3 Γνωστική και Νοηματική Χαρτογράφηση

2.3.1. Γνωστική χαρτογράφηση

Η διδακτική στρατηγική της γνωστικής χαρτογράφησης χρησιμοποιεί σχήματα, γραμμές και βέλη για να ανακεφαλαιώσει τις ιδέες και τις σχέσεις τους μέσα σε ένα κείμενο.

Στόχος: Η στόχευση ενός γνωστικού χάρτη, αποτυπώνοντας τις σχέσεις των κεντρικών και υποστηρικτικών ιδεών ενός κειμένου, είναι να συνδεθούν τα μέρη με το όλο και αντίστοιχα το όλο (ή οι βασικές έννοιες που το δομούν) με τα μέρη. Επίσης, σκοπός αυτής της στρατηγικής είναι να ανιχνευθούν ή δημιουργηθούν αναλογίες, μεταφορές, συμπεράσματα και να συνδεθούν με την προσωπική εμπειρία.

Διαδικασία: Στη νοητική χαρτογράφηση ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα:

1. Οι μαθητές καταγράφουν το θέμα και το κυκλώνουν.
2. Διαβάζουν προσεκτικά την πρώτη παράγραφο.
3. Αυτό – ερωτώνται σχετικά με την κεντρική ιδέα και τις σχετικές λεπτομέρειες τις οποίες καταγράφουν.
4. Οι μαθητές ελέγχουν την κεντρική ιδέα που έγραψαν κυκλώνοντάς την και τραβώντας μια γραμμή από την κεντρική ιδέα σε κάθε λεπτομέρεια, ώστε να συνδέσουν την κεντρική ιδέα της παραγράφου με τις λεπτομέρειες.
5. Επαναλαμβάνουν τα βήματα 2 – 4 για κάθε παράγραφο.
6. Συνδέουν μεταξύ τους τις κεντρικές ιδέες που σχετίζονται η μία με την άλλη (Παντελιάδου, 2000, σελ. 366).



2.3.2. Χάρτης ιστορίας

Ο χάρτης ιστορίας είναι μια ιδιαίτερη μορφή των γνωστικών χαρτών. Αποτυπώνει τα κύρια συστατικά μιας ιστορίας (αφηγηματικού κειμένου). Τα στοιχεία αυτά είναι το περιβάλλον (τα πρόσωπα, το χρονικό σημείο στο οποίο διαδραματίζεται η ιστορία, και ο τόπος), το πρόβλημα που διερευνάται, τα βασικά στοιχεία δράσης - τα γεγονότα και το αποτέλεσμα.

2.3.3. Χάρτης κριτικής σκέψης

Είναι και αυτός μια ειδική μορφή γνωστικού χάρτη. Στόχος του είναι να κατευθύνει την προσοχή των μαθητών σε διαδικασίες κριτικής κατανόησης. Οι μαθητές ωθούνται να βρουν τα σημαντικά στοιχεία, να τα επεξεργαστούν, να οδηγηθούν σε συμπεράσματα, που μέσα από διαδικασίες κρίσεων και συγκρίσεων, θα υπάρξει ως αποτέλεσμα πολύ βαθιά νοηματική επεξεργασία.

2.3.4. Νοηματική χαρτογράφηση

Η νοηματική χαρτογράφηση έχει προταθεί ως μια από τις πλέον ισχυρές διδακτικές στρατηγικές ανακεφαλαίωσης και ανάπτυξης λεξιλογίου (Johnson, Pittelman, Toms – Bronowski & Levin, 1984· Johnson, Toms – Bronowski & Pittelman, 1982), όχι μόνο για τους τυπικούς αλλά και για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στόχος: Η τεχνική της νοηματικής χαρτογράφηση χρησιμοποιείται για να δώσει κίνητρο στους μαθητές να εμπλακούν σε διαδικασίες συλλογισμού. Επίσης βελτιώνει το λεξιλόγιό τους βοηθώντας τους να συνδέσουν τη νέα πληροφορία που τους παρουσιάζεται με την προηγούμενη γνώση (Pressley & Woloshyn, 1995).

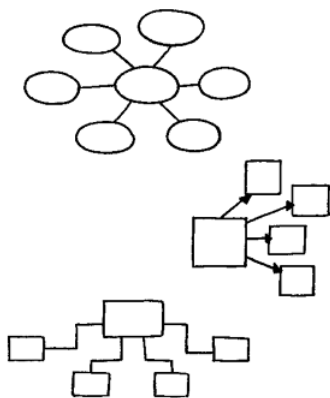
Διαδικασία: Η διαδικασία που υλοποιείται είναι η ακόλουθη:

1. Επιλέγεται μια λέξη που είναι η κεντρική ιδέα (θέμα).
2. Γράφεται η λέξη με έντονη γραφή και σε πλαίσιο, στο κέντρο του χαρτιού.
3. Προσκαλούνται οι μαθητές να παράγουν όσες περισσότερες λέξεις μπορούν, που συνδέονται με την κεντρική λέξη.
4. Οι λέξεις αυτές, ομαδοποιούνται και εντάσσονται σε κατηγορίες.
5. Κατασκευάζεται ο νοηματικός χάρτης.
6. Γίνεται συζήτηση που επικεντρώνεται στην αναγνώριση νοημάτων, τη χρήση λέξεων και διασαφήνιση ιδεών, μεταγράφοντας τα συμπεράσματα που προέκυψαν, ενώ επεκτείνονται οι ιδέες και ολοκληρώνεται η διαδικασία με ανακεφαλαίωση – περίληψη των πληροφοριών (Παντελιάδου, 2000).

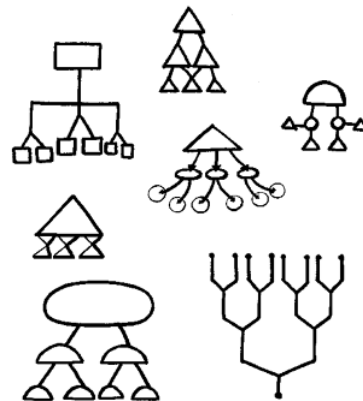
2.3.4.1. Παράδειγμα

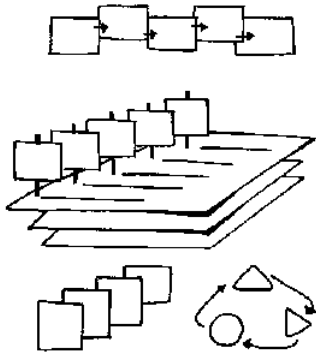
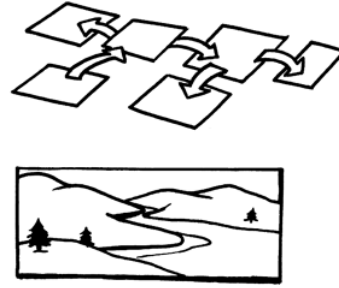
2.3.4.2. Είδη νοηματικών χαρτών

Αραχνοειδείς



Ιεράρχησης



Διαγράμματα ροής - Αλγόριθμοι**Χωροταξικές απόψεις****2.3.5. Νοηματικός ιστός**

Η διδακτική αυτή στρατηγική, είναι ανάλογη της νοηματική χαρτογράφησης. Χαρακτηριστικά της είναι οι ερωτήσεις που γίνονται, καθώς και οι σχέσεις (ερώτησης – απάντησης) που σημειώνονται. Όπως σε όλες τις τεχνικές αυτού του είδους, τα οφέλη για τον μαθητή εξαρτώνται από το πώς η συγκεκριμένη νέα πληροφορία συνδέεται με τις ήδη γνωστές (Παντελιάδου, 2000, σελ. 367).

Διαδικασία: Η διαδικασία ανάπτυξης ενός νοηματικού ιστού είναι η παρακάτω:

1. Αναπτύσσεται από τον εκπαιδευτικό μια κεντρική ερώτηση για να δοθεί ο σκοπός της μάθησης.
2. Γράφονται με έντονη γραφή και σε πλαίσια, οι κεντρικές ερωτήσεις που προκύπτουν μέσα από το κείμενο.
3. Ζητείται από τους μαθητές να συλλέξουν πληροφορίες έχοντας στο μυαλό τους τις κεντρικές ερωτήσεις που σημειώθηκαν προηγουμένως.
4. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να απαντήσουν αυθόρμητα στις ερωτήσεις, με την οδηγία να πουν ό,τι τους έρχεται στο μυαλό γι' αυτές (brainstorming).



5. Οι απαντήσεις καταγράφονται σε καταλόγους και συνδέονται με τις κεντρικές ερωτήσεις χρησιμοποιώντας γραμμές – νήματα.
6. Οι μαθητές καθοδηγούνται να ανακαλέσουν σημαντικά γεγονότα ώστε να επιχειρηματολογήσουν πάνω στις σχέσεις που σημειώθηκαν στο χαρτί.
7. Ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να καθορίσουν τις σχέσεις μεταξύ των επιχειρημάτων και των νημάτων.
8. Χρησιμοποιούνται διακεκομμένες γραμμές ως στηρικτικές συνδέσεις για να συνδεθούν ιδέες που συσχετίζονται.

2.4 Πρώιμοι οργανωτές (*advanced organizers*)

Η έννοια του πρώιμου οργανωτή πρωτοπαρουσιάστηκε και ερευνήθηκε από τον Ausubel και τους συνεργάτες του πολύ νωρίς (Ausubel, 1960· Ausubel & Youssef, 1963). Λειτουργούν σαν θεμέλια ή χαμηλότερα μέρη μιας σκαλωσιάς (διαδικασίας scaffolding) που προετοιμάζει και υποστηρίζει τη δόμηση της νέας γνώσης.

Είναι παράγραφοι ή πίνακες σημείων – στοιχείων γνώσης που θα αναφερθούν στο κείμενο ή στα κείμενα που θα ακολουθήσουν. Η λειτουργικότητά τους στηρίζεται στην παραδοχή πως η μάθηση μπορεί να διευκολυνθεί σημαντικά όταν επιβεβαιωθεί ότι οι μαθητές έχουν οργανωμένη γνώση για το τι πρόκειται να μάθουν από το κείμενο που έχουν μπροστά τους και θα ξεκινήσουν την αναγνωστική τους εμπλοκή με αυτό.

Σκοπός: Η χρήση πρώιμου οργανωτή προσφέρει νύξεις για το τι θα ακολουθήσει (νέα πληροφορία) αλλά και συνδέει την προηγούμενη γνώση υποβάθρου με αυτήν. Βοηθάει να ενσωματωθεί η νέα αυτή πληροφορία – γνώση στην ήδη σημασμένη γνωστική δομή. Είναι μια εισαγωγή που αφενός επιτρέπει στους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις αλλά και τις στρατηγικές που



γνωρίζουν και αφετέρου να μειωθεί το άγχος τους, αφού γνωρίζουν σε ποιο ακριβώς νοηματικό πλαίσιο θα κινηθεί το επόμενο κείμενο ή η επόμενη ενότητα.

Δεν είναι το ίδιο πράγμα με περιλήψεις ή εισαγωγικές παραγράφους που κάποιες φορές παρουσιάζονται πριν από το κείμενο. Προσφέρουν περισσότερο αφηρημένες, γενικές και οργανωτικού τύπου πληροφορίες (κεντρικές ιδέες – «Τι θα μάθουμε σ' αυτό το κείμενο (ή ενότητα);»).

2.5 Διαγράμματα οργάνωσης

Είναι γραφικοί οργανωτές της γνώσης – πληροφορίας που παρουσιάζεται σε ένα κείμενο⁴. Το χαρακτηριστικό τους όμως είναι πως έχουν πολύ μεγάλη, κεντρική σημασία οι τοπογραφικές σχέσεις των στοιχείων τους (Deshler, Ellis & Lenz 1996). Δηλαδή, έχει μεγάλη σημασία, αν μια έννοια βρίσκεται αριστερά και όχι δεξιά κάποιας άλλης ή πάνω και όχι κάτω από μια τρίτη. Αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό αποτελεί και έναν περιορισμό, μια και απαιτούνται (από όλους τους μαθητές και αυτούς με Μαθησιακές Δυσκολίες) καλή οπτικοχωρική δεξιότητα.

Σκοπός: Ο στόχος αυτής της διδακτικής στρατηγικής είναι αφενός να πληροφορηθούν οι μαθητές, με γραφικό τρόπο τις κύριες και υποστηκτικές έννοιες ενός κειμένου και αφετέρου να γίνουν κατανοητές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους και δεν διατυπώνονται ρητά στο κείμενο.

⁴ Αυτό σημαίνει πως με τη βοήθεια σχημάτων (κύκλων, παραλληλογράμμων κλπ.), γραμμών και κειμένου δίνουμε οργανωτικού τύπου πληροφορίες στο μαθητή για τις κεντρικές και υποστηρικτικές έννοιες του κειμένου.



Διαδικασία: Ανάλογα με τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών γράφονται στο χαρτί οι λέξεις ή φράσεις που τις εκφράζουν. Συνήθως πιο πάνω μπαίνουν οι κεντρικές ιδέες και από κάτω οι υποστηρικτικές έννοιες (ή γεγονότα), πιο αριστερά βρίσκονται οι έννοιες που έδρασαν σαν αίτια και πιο δεξιά αυτές που ήταν αποτέλεσμά τους. Επίσης, όταν τα διαγράμματα οργάνωσης χρησιμοποιούνται ως πίνακες σύγκρισης ιδεών, έχει σημασία η θέση της αξιολόγησης (ως προς τη διάσταση – διαφορά ή ομοιότητα και τον άξονα σύγκρισης).

3. Επίλογος

Όλες οι παραπάνω διδακτικές στρατηγικές αποτελούν τεχνικές που κατά περίπτωση μπορούν να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Είναι οργανωμένα σχέδια δράσης που εμπεριέχουν διαδικασίες ικανές να σταθούν ακόμη και μόνες τους στη διδακτική πρακτική.

Επομένως, οι καλές πρακτικές που αναπτύχθηκαν σε αυτή την ενότητα, μπορούν ως σύνολα ή ως μέρη, να χρησιμοποιηθούν για να στηρίξουν τη διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, που έχει σαν στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, είτε είναι τυπικοί είτε με Μαθησιακές Δυσκολίες.



Βιβλιογραφία

- Ausubel, D. P., and Youssef, M. (1963), "Role of Discriminability in Meaningful Parallel Learning", *Journal of Educational Psychology*, 54, 331-336.
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R.L. & Kucan, L. (1997). Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text, Newark, De: International Reading Association.
- Botsas, G. & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477 – 495.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. & Schuder, T. (1996). A quasi – experimental validation of transactional strategies instruction with low – achieving second grade readers, *Journal of Educational Psychology*, 88, 18 – 37.
- Deshler, D.D., Ellis, E. S. & Lenz, B. K. (1996). Teaching adolescents with learning disabilities. *Strategies and methods*, 2nd ed., Denver, CO: Love Pub. Co.
- Duffy, G. G. (2003). The case for Direct Explanation of strategies. Στο C.Collins – Block & M. Pressley (eds.) *Comprehension Instruction. Research – based best practices*, σελ. 28 – 41, New York, NJ: Guilford Press.
- Grey, W. S. (1946). *On their own in reading*, Chicago: Scott, Foresman.
- Guthrie, J. T. (1988). Locating information in documents: Examination of a cognitive model, *Reading Research Quarterly*, 23, 178 – 199.
- Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. & Barr, R. (2000). *Handbook of reading research: Volume III*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Langer, J. A. (1982). Facilitating text processing: The elaboration of prior knowledge. Στο J. Langer & M. Smith-Burke (ed.) *Reader meets author / Bridging the gap*, σελ. 149 – 162, Newark, DE: International Reading Association.
- Ogle, D.M. (1986). K – W – L: A teaching model that develops active reading of expository text, *The Reading Teacher*, 39, 564 – 570.
- Pearson, P. D. & Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction, *Elementary School Journal*, 88, 151 – 165.



- Pressley, M. & Woloshyn, V. (1995). Cognitive strategy instruction, that really improves children's academic performance, 2nd ed., Brookline Books.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-Century status report. Στο C.Collins – Block & M. Pressley (eds.) Comprehension Instruction. Research – based best practices, σελ. 11 – 27, New York, NJ:Guilford Press.
- Pressley, M. Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ruddell, R. B. (1999). Teaching children to read and write: Becoming an influential teacher (2nd ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Tierney, R. J. & Readence, J. E. (2000). Reading strategies and practices: A compendium (5th ed.), Allyn & Bacon.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. Στο E. Mela – Athanasopoulou (επ.) The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers, pp. 491 – 509, Θεσσαλονίκη, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, ΑΠΘ.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σελ. 31 – 52, Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.