

Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος στρατηγικών ανάγνωσης

Φαίη Αντωνίου¹, Elmar Souvignier² και Andreas Gold³

Περίληψη

Η αναγνωστική κατανόηση σχετίζεται με διαφορετικού τύπου μεταβλητές όπως η ταχύτητα αποκωδικοποίησης, η λεξιλογική γνώση και η αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα. Παρόλα αυτά, πρόσφατα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας επισημαίνουν ότι η κατάρτιση και η χρήση στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορρύθμισης ενισχύουν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τη μελέτη αυτή, ένα πρόγραμμα παρέμβασης 29 ωριαίων μαθημάτων, το οποίο σχεδιάστηκε βάσει των παραπάνω ευρημάτων, εφαρμόστηκε σε 147 - από το δείγμα 268 παιδιών- μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αναγνωστική κατανόηση, η γνώση αναγνωστικών στρατηγικών και η αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα όλων των μαθητών εξετάστηκαν πριν και μετά από την εφαρμογή του προγράμματος. Η διαφορά στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας μεταξύ των αξιολογήσεων ήταν στατιστικώς ψηλότερη σε σύγκριση με την επίδοση της ομάδας ελέγχου μετά από το πρόγραμμα, ενώ η ανάλυση των διαφορικών επιδόσεων δείχνει ότι οι μαθητές με διαφορετικές βασικές μαθησιακές δεξιότητες επωφελούνται εξίσου από το πρόγραμμα στρατηγικών ανάγνωσης.

1. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
2. Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Muenster, Γερμανία.
3. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο J. W. Goethe, Φρανκφούρτη, Γερμανία.

Λέξεις κλειδιά: *αναγνωστική κατανόηση, στρατηγικές ανάγνωσης, διδασκαλία στρατηγικών, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

1. Εισαγωγή:

Η έννοια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες άκμασε τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, αφότου ο Kirk (1963) πρώτος προτείνει έναν ορισμό για τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο ορισμός απευθυνόταν στις διαταραχές οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση ικανοτήτων ομιλίας, ανάγνωσης και συλλογισμού και δεν είναι αποτέλεσμα αισθητηριακής βλάβης ή αναπηρίας. Από τότε, έχει προταθεί ένας μεγάλος αριθμός ορισμών, με επικρατέστερο αυτόν που διευκρινίζει ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε «μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται παράλληλα με άλλες μειονεξίες (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammil, 1990, σελ. 77). Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τον Powell (1994) όταν οι μαθησιακές διαταραχές οφείλονται σε μειονεξίες ή περιβαλλοντικές επιδράσεις και καταλήγουν σε διαφορετικότητα, η οποία χρήζει εξειδικευμένης υποστήριξης, τότε γίνεται λόγος για «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» («Special Educational Needs»). Τέτοιες μπορεί να είναι, εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες, η οριακή νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές δυσκολίες και οι διαταραχές φωνολογικής επεξεργασίας.

Είναι γνωστό από τη διεθνή βιβλιογραφία πως το βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η δυσκολία στην ανάγνωση (αναγνωστική δυσχέρεια) (Lyon, 1996; Siegel, 2003) και πιο συγκεκριμένα πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην πλειο-

ψηφία τους χαρακτηρίζονται ως φτωχοί αναγνώστες (Gelzheiser & Wood, 1998). Η αδυναμία στην ικανότητα αποκωδικοποίησης συνιστά τη βάση του αναγνωστικού προβλήματος, ενώ βασικά χαρακτηριστικά της αναγνωστικής δυσχέρειας είναι το χαμηλό σε περιεκτικότητα λεξιλόγιο και η αργή ανάγνωση (Souvignier & Ruehl, 2005). Αποτέλεσμα των περιορισμένων αναγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η χαμηλή αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα και η αδυναμία τους να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να επηρεάσουν αποφασιστικά την αναγνωστική διαδικασία (Souvignier, 2003). Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία της ανάγνωσης, σήμερα, προωθεί πολύ λιγότερο την διαβίβαση ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. κατάκτηση και η χρήση στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορρύθμισης) οι οποίες ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση, ενώ υποστηρίζει κυρίως τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες (π.χ. αποκωδικοποίηση, λεξιλόγιο). Ωστόσο, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται περισσότερο δομημένη, άμεση και σαφή (explicit) διδασκαλία, βασισμένη στην μετάδοση ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων (Adams, 1990; Mercer et al., 1996; Rosenshine, 1997; Siegel, 1992; Souvignier & Ruehl, 2005; Wilder & Williams, 2001; Williams, 2003).

Ένας ευρύς αριθμός μετα-αναλυτικών ερευνών στοχεύοντας στην προαγωγή των προγραμμάτων παρέμβασης ενισχυτικής διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης, συνέβαλε αποφασιστικά στη διεύρυνση του θεωρητικού και εμπειρικού πλαισίου των μαθησιακών δυσκολιών (πρβ. Gersten et al., 2001; Mastropieri, Scruggs, Bakken & Whedon, 1996; Swanson, 1999; Talbott, Lloyd & Tankersley, 1994). Οι έρευνες αυτές απέδειξαν πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σε θέση να διδαχτούν ταυτόχρονα βασικές («basic skills») αλλά και ανώτερες αναγνωστικές δεξιότητες («higher order skills»). Πιο συγκεκριμένα, η άμεση και σαφής διδασκαλία (direct and explicit teaching) των ερωτηματικών - στρατηγικών (Questioning Strategies), αλλά και των στρατηγικών αυτορρύθμισης, ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση και συγκράτηση του αναγνωστικού αντικειμένου. Σε μια πιο πρόσφατη μετα-ανάλυση, οι Souvignier και Antonίου (2007) επιβεβαιώνουν πως η επιτυχία μιας παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης εξαρτάται από την *άμεση διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορρύθμισης*. Με περαιτέρω έρευνα, καταλήγουν πως μια παρέμβαση αποδίδει στατιστικώς σημαντικότερα αποτελέσματα όταν στην αναγνωστική διαδικασία εμπλέκονται συγκεκριμένες στρατηγικές ανάγνωσης, όπως η περίληψη και η εύρεση της κεντρικής ιδέας, καθώς και όταν ο στόχος της πα-

ρέμβασης είναι σαφής. Σύμφωνα με το τελευταίο, οι έρευνες με στόχο την παρέμβαση σε ενισχυτικό περιβάλλον και με μικρό (< 12 μαθήματα) χρόνο διάρκειας («ελεγχόμενες έρευνες») απέφεραν καλύτερα αποτελέσματα ($d = 1.20$) από ότι οι έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν σε γενικές τάξεις και με μεγαλύτερη διάρκεια παρέμβασης («οικολογικά έγκυρες») με $d = 0.59$. Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι ο πρώτος τύπος ερευνών διεξάγεται συνήθως υπό την επίβλεψη του ερευνητή, είναι ενδεικτικό ότι η στενή και εντατική συμμετοχή του στην τέλεση της έρευνας συμβάλει στην πιστή και συνεπή διεξαγωγή των μεθοδολογικών και παρεμβατικών βημάτων. Συνεπώς, η έρευνα τελείται πιστά υπό τους όρους σχεδιασμού και με αυτόν τον τρόπο τα θετικά αποτελέσματα είναι εγγυημένα. Από την άλλη πλευρά, οι «οικολογικά έγκυρες» έρευνες είναι πιο ρεαλιστικές και εφαρμόσιμες στην εκπαιδευτική πραγματικότητα από ότι οι «ελεγχόμενες» έρευνες (Sounvignier & Antoniou, 2007).

Είναι γνωστό, ότι οι μαθητές που απαρτίζουν τα τμήματα ένταξης χαρακτηρίζονται από ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών αναγκών, οι οποίες δεν διαγιγνώσκονται πάντα ως μαθησιακές δυσκολίες, αλλά μπορεί να είναι και αποτέλεσμα προβλημάτων μάθησης (π.χ. διαφορετική μητρική γλώσσα) ή προσαρμογής (π.χ. διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον) (Παντελιάδου, 2000). Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα οι μαθητές ενός τμήματος ένταξης δεν διακρίνονται από τον ίδιο τύπο μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2004). Αντίστοιχα, στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο του οποίου διεξήχθη η παρούσα έρευνα, τα σχολεία για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες («Lernhilfeschool») αποτελούνται από τάξεις οι οποίες θεωρούνται αντίστοιχες των ελληνικών τμημάτων ένταξης: Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που τα παρακολουθούν δεν παρουσιάζουν απαραίτητα μαθησιακές δυσκολίες, αλλά μπορεί να εμφανίζουν διαταραχές μάθησης ή προσαρμογής, αποτέλεσμα είτε οριακής νοητικής υστέρησης, είτε σοβαρών συναισθηματικών δυσκολιών, είτε ελλιπούς φωνολογικής επεξεργασίας (Powell, 1994; Schroeder, 2000).

Στόχος της έρευνας μας είναι η εφαρμογή ενός προγράμματος στρατηγικών ανάγνωσης για την βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και την ενίσχυση της γνώσης των αναγνωστικών στρατηγικών βασισμένο στη σχετική βιβλιογραφία αλλά και στις ανάγκες του δείγματος. Κέντρο της έρευνας αποτελεί το ερώτημα αν η αναγνωστική κατανόηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να προαχθεί μέσω της διδασκαλίας στρατηγικών ανάγνωσης. Παρόλα αυτά δεν είναι σημαντική μόνο η υπόθεση ότι θα αυξηθεί η επίδοση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες στην αναγνωστική κατανόηση, ότι θα εμπλουτιστεί η γνώση τους στις στρατηγικές ανάγνωσης και ότι θα ενισχυθεί η εκτίμησή τους για την προσωπική τους αναγνωστική επίδοση μετά το τέλος της εφαρμογής του στρατηγικά προσανατολισμένου προγράμματος παρέμβασης. Εξίσου σημαίνουσα κρίνεται και η υπόθεση ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στις βασικές αναγνωστικές τους δεξιότητες όσον αφορά στο λεξιλόγιο, στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης και στη νοημοσύνη τους θα επωφεληθούν από το παρεμβατικό πρόγραμμα σε ίσο βαθμό με τους μαθητές που παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες (διαφορική επίδραση).

2. Μέθοδος - Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 268 μαθητές 27 τάξεων από επτά σχολεία για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην περιοχή Hesse της Γερμανίας. Τα σχολικά αυτά τμήματα αντιστοιχούν στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και στις δύο πρώτες του Γυμνασίου και είναι αντίστοιχα των ειδικών τμημάτων ένταξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς στα πλαίσια τους εντάσσονται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. 147 μαθητές (από 14 τάξεις) συμμετείχαν ως πειραματική ομάδα, η οποία συμμετείχε στο αναγνωστικό πρόγραμμα παρέμβασης και 121 (από 13 τάξεις) είχαν τον ρόλο της ομάδας ελέγχου, η οποία δέχτηκε συνηθισμένη διδασκαλία ανάγνωσης. Ο Πίνακας 1 δείχνει πως οι δυο ομάδες ήταν ίσες ως προς την ηλικία, ενώ η κατανομή των συμμετεχόντων μαθητών στις κατηγορίες φύλο και μητρική γλώσσα (οι ομιλούμενες στο σπίτι γλώσσες) είναι αναλογικά συγκρίσιμες.

Αντίστοιχα, ο Πίνακας 2 φανερώνει πως οι δύο ομάδες ήταν συγκρίσιμες όσον αφορά και στις προϋποθέσεις μάθησης (νοημοσύνη, λεξιλογική γνώση, ταχύτητα αποκωδικοποίησης).

Πίνακας 1
Περιγραφή των υποκειμένων του δείγματος

Όμιλος	Ν	Παραγοντική ανάλυση				
		Αυτισμός	Κινητικότητα	Ανάπτυξη ομιλίας	Ανάπτυξη αλφαριθμητικών & αριθμητικών δεξιοτήτων	Ανάπτυξη ομιλίας
Διαταραχές αυτισμού	13;8 (N=147) (1.0)	78	69	55	49	43
Αεχθάρια	13;9 (N=121) (1.2)	81	40	36	40	45
Όχι	13;9 (N=268) (1.1)	159	109	91	89	88

Πίνακας 2
Περιγραφή των μεταβλητών και των προϋποθέσεων μάθησης των υποκειμένων του δείγματος

Όμιλος	IQ	Επίπεδο αλφαριθμητικών δεξιοτήτων	Όραση-ακουστική αντίληψη
Διαταραχές αυτισμού	87.37 (12.15)	13.50 (5.92)	56.34 (20.64)
Αεχθάρια	83.67 (12.99)	12.39 (4.86)	59.31 (19.54)
Όχι	85.70 (12.65)	13.0 (5.49)	57.68 (20.17)

3. Σχεδιασμός και υλικό

Η έρευνα διήρκησε σχεδόν ένα ακαδημαϊκό έτος, από τον Σεπτέμβριο του 2004 ως και τον Απρίλιο του 2005. Η παρουσίαση του προγράμματος στους εκπαιδευτικούς, που οικιοθελώς δήλωσαν συμμετοχή, και η ενημέρωσή τους σχετικά με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και το θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος έλαβε χώρα τον Σεπτέμβριο 2004, ενώ από τον επόμενο μήνα ξεκίνησε η εξέταση των μαθητών. Η συλλογή των στοιχείων όλων των υποκειμένων σχετικά με τις προϋποθέσεις μάθησης (νοημοσύνη,

λεξιλογική γνώση, ταχύτητα αποκωδικοποίησης) έγινε πριν από την εφαρμογή του προγράμματος, ενώ όλο το δείγμα εξετάστηκε πριν και μετά από την παρέμβαση στις ακόλουθες μεταβλητές: αναγνωστική κατανόηση, γνώση αναγνωστικών στρατηγικών και αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα. Μεταξύ των δύο εξεταστικών περιόδων, οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας εφάρμοσαν το πρόγραμμα στις τάξεις τους, ενώ οι συνεργάτες της έρευνας είχαν την δυνατότητα μέσα στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα να παρακολουθήσουν τον τρόπο εφαρμογής και διδασκαλίας των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης που περιέχονται σε αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα παρέμβασης ονομάζεται «Γινόμαστε ντετέκτιβ των κειμένων» (“Wir werden Textdetektive”) και αποτελεί την προσαρμογή του αρχικού ομότιτλου προγράμματος για μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Gold, Mokhlesgerami, Ruehl, Schreblowski & Souvignier, 2004). σε μαθητές μικρότερων τάξεων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Souvignier & Ruehl, 2005). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας πραγματοποιήθηκε ένας μεγάλος αριθμός αλλαγών στο περιεχόμενο και την διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος των Souvignier και Ruehl, (2005) βάσει των παρατηρήσεων των δασκάλων που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα και στα αποτελέσματα της πρόσφατης μετα-ανάλυσης των Souvignier και Antoniou (2007). Περιλαμβάνει έξι διδακτικές ενότητες οι οποίες μπορούν να διδαχθούν σε 29 ακαδημαϊκές ώρες κατά την διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τον σχεδιασμό και το περιεχόμενο του προγράμματος.

Όσον αφορά στην ιστορία, η οποία αποτελεί την βάση του προγράμματος, οι μαθητές πρέπει στην αρχή να κάνουν τον παραλληλισμό μεταξύ αληθινών ντετέκτιβ και εκείνων των κειμένων. Όπως οι πρώτοι πρέπει να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες μεθόδους για να κατανοήσουν και να λύσουν μια υπόθεση, έτσι και οι ντετέκτιβ των κειμένων πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες αναγνωστικές μεθόδους/στρατηγικές για να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν το νόημα του κειμένου. Έτσι, θα καταλάβουν οι μαθητές πως μόνο με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο, καθώς και με την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών (των Μεθόδων του Ντετέκτιβ- MN), είναι δυνατή η επεξεργασία ενός κειμένου και επιτυχής η κατανόηση και συγκράτηση του νοήματός του.

Η πρώτη Μέθοδος του Ντετέκτιβ (MN 1), η «Παρατήρηση της επικεφαλίδας», στοχεύει στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου μέσω της ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης. Βάσει της επικεφαλίδας, οι μαθητές καλούνται να συλλογιστούν τι μπορεί να ακολουθήσει στο κεί-

Πίνακας 3

Συνοπτική παράσταση του προγράμματος
«Γινόμεστε ντετέκτιβ των κειμένων»

Αί υόςά	Άηθι υò ù ηήί	Δάηθ=υì áί ι	Όυ=ι ò
I	3	Άθάαυ άβ όύί θά ηή θί ό άθί άέάύς άύός ά ό θ ηί άηύι ί άθ ό. 1 ^ο ί Υεί άι ò (έάάί υόςος)	Δάάέέέθι υò όò άηάάόςò άέέέβ ί ί άόύέθ ί άέάύς ού ί ί άόύέθ έάέ Υί υί.
II	3	ά ό ί άόύέθ : Δάηάθ ηόςος όςò άθ άά άέάάò. 2 ^ο ί Υεί άι ò (έάάί υόςος)	Άί άηάθ θί θς όςò θ ηί ςάι υι άί ςò άί β όόςò.
III	4	ά ό ί άόύέθ : ς άί έ άθ θ ές ού ί άόόέι έφ ί ά ό έάέ Υί ι ό. 3 ^ο ί Υεί άι ò (όόάέη ύόςος)	Έάάί υόςος όά άθ έάά έΥ άυ ί έάέθ ηί ύό άυ ί. Άόύί ι ί ς άθ άη άηάάόςθ ύυ ί άόόέι έφ ί.
IV	6	ά ό ί άόύέθ : Δάηθςος άόςάσι άόέι γ έάέ Υί ι ό. 4 ^ο ί Υεί άι ò (όόάέη ύόςος)	ι άυ ός ά ό άόςάσι άόέι γ έάέ Υί ι ό ί ά άέόι ηάέέύο έΥ άέ.
V	6	ά ό ί άόύέθ : Δάηθςος θ ηάάι άά έι άέι γ έάέ Υί ι ό. Έθάά έέΥά=ι ό	ι άυ ός ά ό θ ηάάι άά έι άέι γ έάέ Υί ι ό ί ά άέόι ηάέέύο έΥ άέ.
VI	7	(ι Υεί άι ò άόά ηήύέι ές ò) Άθάί ύέςος ύέυί ύυ ί ι άέύάυ ί.	Άί ύόύι ς έάέάάάηι ι άβ άί υò ι ι ί ύέι ό άέ όςί άθ άη άηάάόςθ έάέ Υί υί.

μενο. Κατά την διάρκεια, αλλά και μετά την πρώτη ανάγνωσή του κειμένου οι μαθητές ωθούνται να διαπιστώσουν αν οι υποθέσεις τους ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο του κειμένου. Με την εφαρμογή της MN 1 θα ενεργοποιηθεί η προηγούμενη και σχετική με το κείμενο γνώση τους και με αυτό τον τρόπο θα γίνει ευκολότερη η συσχέτιση της με το νόημα του κειμένου και ουσιαστικότερη η κατανόησή του. Όπως επισημαίνεται και στην έρευνα πολλών ερευνητών (βλ. Carr & Thompson, 1996; Souvignier & Ruehl, 2005), ιδιαίτερα οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

επωφελούνται στην αναγνωστική κατανόηση από την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης.

Όπως και η προηγούμενη, έτσι και η δεύτερη Μέθοδος του Ντετέκτιβ, «Η αντιμετώπιση των δυσκολιών του κειμένου» αποτελεί μεταγνωστική στρατηγική ανάγνωσης που στοχεύει στην ενίσχυση της κατανόησης του κειμένου. Με την εφαρμογή της MN 2 οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν συστηματικά τις άγνωστες λέξεις του κειμένου και να λύσουν τυχόν δυσκολίες του μέσω της επιλογής διαφορετικών μέσων βοήθειας (π.χ. χρήση διαδικτύου ή λεξικού για την εύρεση του νοήματος των άγνωστων λέξεων, κατάληξη σε συμπέρασμα για το νόημα μιας λέξης από τα συμφραζόμενα). Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται ο συνεχής αυτοέλεγχος της αναγνωστικής κατανόησης και η ρύθμιση της αναγνωστικής διαδικασίας. Είναι γνωστό, πως η συνειδητή παρακολούθηση της κατανόησης και ο έλεγχος της διαδικασίας ανάγνωσης από τους ίδιους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγεί στην ενδυνάμωση της αναγνωστικής τους επίδοσης (Mastropieri & Scruggs, 1997; Souvignier & Antoniou, 2007; Swanson, 1999).

Σε συνάρτηση με τις προηγούμενες, η τρίτη Μέθοδος του Ντετέκτιβ, η «Περίληψη αφηγηματικού κειμένου», αποτελεί στρατηγική ανάγνωσης που αποσκοπεί στη συγκράτηση του νοήματος του κειμένου. Για την επίτευξη αυτού, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αναγκαίο να γνωρίζουν τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά της δομής και διάρθρωσης ενός αφηγηματικού κειμένου, κάτι το οποίο γίνεται οικείο στους μαθητές μέσω της MN 3. Με την χρήση καθοδηγητικών ερωτήσεων, όπως το ποιος είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας και το ποια είναι η πλοκή και η έκβαση της ιστορίας, επιτυγχάνεται και η καλύτερη επεξεργασία του κειμένου. Οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις αυτές θα αποτελέσουν την βάση για την διαμόρφωση νέων προτάσεων και, τέλος, της περίληψης της αφηγηματικής ιστορίας.

Σχετική με την προηγούμενη είναι και η τέταρτη Μέθοδος του Ντετέκτιβ, η «Περίληψη πραγματολογικού κειμένου». Στόχος της συγκεκριμένης στρατηγικής ανάγνωσης (MN 4), είναι, όπως και προηγουμένως, η συγκράτηση του νοήματος του κειμένου. Στην αρχή γίνονται γνωστές στους μαθητές οι διαφορές μεταξύ των αφηγηματικών και των πραγματολογικών κειμένων και στην συνέχεια καλούνται να μειώσουν ένα κείμενο συλλέγοντας τις πιο σημαντικές του πληροφορίες και καταγράφοντας τις με δικά τους λόγια.

Την τελευταία ενότητα του προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της χρήσης αναγνωστικών

στρατηγικών αποτελεί η «Λίστα ελέγχου». Υπό τον όρο αυτό εννοείται η επανάληψη όλων των Μεθόδων του Ντετέκτιβ, με σκοπό την δημιουργία μιας καλά σχεδιασμένης διαδικασίας ανάγνωσης που προσεγγίζει την επεξεργασία των κειμένων με διαρθρωμένο τρόπο. Πριν από την πρώτη ανάγνωση οι μαθητές καλούνται να ενεργοποιήσουν την προηγούμενη γνώση τους μέσω της παρατήρησης της επικεφαλίδας (MN 1). Ύστερα από την πρώτη ανάγνωση οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τις δύσκολες/άγνωστες για αυτούς λέξεις και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες τους (MN 2). Μετά από τη δεύτερη ανάγνωση, οι μαθητές πρέπει να επιβεβαιώσουν πως εφάρμοσαν αποτελεσματικά τις προηγούμενες αναγνωστικές στρατηγικές (MN 1 και 2) και να προσδιορίσουν αν το κείμενο είναι αφηγηματικό ή πραγματολογικό (παροχής πληροφοριών), απόφαση που θα επηρεάσει και την επόμενη μέθοδο που θα επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν (MN 3 ή 4). Στο τέλος οι μαθητές αναλαμβάνουν να αξιολογήσουν την περιλήψή τους, ελέγχοντας αν όλες οι σημαντικές πληροφορίες του κειμένου εμπεριέχονται σε αυτή και αν η έκτασή της είναι σημαντικά μικρότερη του αρχικού κειμένου.

Η εκτέλεση του προγράμματος είναι εκτενώς σχεδιασμένη σε μορφή ωριαίων μαθημάτων σε ένα εγχειρίδιο ειδικά σχεδιασμένο για τον δάσκαλο. Το βιβλίο αυτό περιέχει αναλυτικά το τρόπο που μπορεί να παρουσιαστεί κάθε ενότητα στην τάξη καθώς και το θεωρητικό του πλαίσιο. Παραδείγματα για τον τρόπο και την σειρά διδασκαλίας κάθε τμήματος των διαφορετικών ενότητων, αλλά και προτάσεις για την προσαρμογή του υλικού στις απαιτήσεις της τάξης προβάλλονται, επίσης, εκτενώς. Αντίστοιχα, ένα ειδικά σχεδιασμένο τετράδιο εργασιών για τους μαθητές, περιλαμβάνει τα κείμενα, τις σελίδες εργασίας και τις ασκήσεις αυτο-αξιολόγησης.

Η προσαρμογή του προγράμματος έγινε βάσει των θεωρητικών, αλλά και μεθοδολογικών, αποτελεσμάτων της πρόσφατης μετα-ανάλυσης των Souvignier και Antoniou (2007). Σύμφωνα με την έκβαση αυτής της έρευνας, η επιτυχία ενός προγράμματος που στοχεύει στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της χρήσης στρατηγικών είναι βέβαιη όταν οι μαθητές διδάσκονται με σαφήνεια και άμεσα (explicitly) στρατηγικές ανάγνωσης και αυτορρύθμισης. Στην έρευνα μας οι μαθητές διδάσκονται άμεσα και σαφώς την χρήση και την χρησιμότητα των αναγνωστικών στρατηγικών κατανόησης και συγκράτησης του νοήματος του κειμένου (MN 1, 2, 3, 4) αλλά και στρατηγικές αυτορρύθμισης της αναγνωστικής τους διαδικασίας μέσω της έκτης ενότητας του προγράμματος, την διδασκαλία εφαρμογής της «Λίστας Ελέγχου». Το γεγονός ότι η πα-

ρούσα έρευνα γίνεται στα πλαίσια της τακτικής τάξης, που παρακολουθείται από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι μόνο από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και το γεγονός ότι εκτελείται από τον δάσκαλο σε μεγαλύτερη από 12 διδακτικές ώρες διάρκεια συγκαταλέγει την έρευνα στις «οικολογικά έγκυρες» έρευνες, που υπόσχονται στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα.

4. Διαδικασία αξιολόγησης

4.1. Αναγνωστική κατανόηση

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκε το τεστ που κατασκευάστηκε για την έρευνα των Sounvignier και Ruehl (2005). Οι μαθητές αξιολογήθηκαν με τον ίδιο τύπο τεστ πριν και μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τον οποίο θα έπρεπε να διαβάσουν μια ιστορία 250-300 λέξεων (διαφορετική σε κάθε τεστ) και να απαντήσουν σε επτά ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής- και πέντε ανοιχτές. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να επανέλθουν στο κείμενο ώστε να βοηθηθούν για την απάντηση των ερωτήσεων. Οι πέντε από τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής είχαν την δυνατότητα να απαντηθούν από στοιχεία ήδη αναφερθέντα στο κείμενο, ενώ οι άλλες δύο απαιτούσαν την κρίση των αναγνωστών η οποία θα ήταν αποτέλεσμα βαθύτερης σκέψης και κατανόησης του νοήματος του κειμένου (π.χ. την επιλογή της καταλληλότερης επικεφαλίδας για το κείμενο). Οι ανοιχτές ερωτήσεις ακολουθούσαν σε περιεχόμενο την δομή του κειμένου και μπορούσαν να βαθμολογηθούν με βαθμούς από 0 έως 2, ενώ οι πολλαπλής επιλογής με 0 ή 1. Με μέγιστο αριθμό το 7 για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και το 10 για τις ανοιχτές οι μαθητές μπορούσαν να αξιολογηθούν με ανώτερο βαθμό το 10. Τα εργαλεία αξιολόγησης βρέθηκαν να έχουν ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία με Cronbach's alpha = .75 για το πρώτο τεστ και .65 για το δεύτερο.

4.2. Γνώση στρατηγικών ανάγνωσης

Η γνώση των στρατηγικών ανάγνωσης των μαθητών αξιολογήθηκε με βάση την μεταγνωστική κλίμακα των Schlagmueller και Schneider (1999). Οι μαθητές καλούνταν σε αυτό το τεστ να αναγνωρίσουν ποιες στρατη-

γικές ήταν πιο βοηθητικές κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις, οι οποίες παρουσιάζονταν μέσα από τρεις ιστορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα από έξι επιλογές που αντιστοιχούσαν σε κάθε ιστορία και να τις βαθμολογήσουν ανάλογα με το μέγεθος της βοήθειας, οι οποίες προσέφεραν στην επίλυση του προβλήματος (π.χ. πώς μπορεί να κατανοηθεί και να συγκρατηθεί το νόημα ενός κειμένου για ένα επικείμενο διαγώνισμα) το οποίο παρουσιαζόταν στην ιστορία. Ο ανώτερος βαθμός που μπορούσε να δοθεί από τους μαθητές για την αξιολόγηση μίας καλής στρατηγικής ήταν 6, ενώ ο μικρότερος για μια όχι τόσο βοηθητική στρατηγική, 1. Με τον τρόπο αυτό ο ανώτερος βαθμός επιτυχίας του μαθητή στο συγκεκριμένο τεστ αξιολόγησης ήταν 36. Τόσο για την αξιολόγηση πριν από την παρέμβαση, όσο και για την αξιολόγηση μετά, χρησιμοποιήθηκε το ίδιο τεστ. Η εκτίμηση της αξιοπιστίας του δίνεται από την εσωτερική συνέφειά του (internal consistency). Το τεστ παρουσιάζει αρκετά σημαντική αξιοπιστία (συντελεστής Cronbach's $\alpha = .85$).

4.3. Αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα

Το κριτήριο της αναγνωστικής αυτο-αποτελεσματικότητας αξιολογήθηκε με την κλίμακα των Jerusalem και Satow (1999). Οι μαθητές παρέλαβαν τα ίδια ερωτηματολόγια πριν και μετά την παρέμβαση, τα οποία περιλάμβαναν προτάσεις όπως: «Αν προσπαθήσω, μπορώ να κατανοήσω ακόμα και δύσκολα κείμενα» ή «Αν χρειαστεί να επεξεργαστώ μόνος/η ένα κείμενο, πιστεύω ότι μπορώ να τα καταφέρω». Οι μαθητές μπορούσαν να συγκεντρώσουν από 11 έως 44 βαθμούς ανάλογα με την απάντησή τους στην τεσσάρων-βαθμών κλίμακα («Συμφωνώ απόλυτα», «Σχεδόν συμφωνώ», «Σχεδόν διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα»). Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου κρίνεται μέτρια με Cronbach's $\alpha = .68$.

4.4. Περιγραφή των προϋποθέσεων μάθησης

Για την ανάλυση της αποδοτικότητας της έρευνας μεταξύ των μαθητών με διαφορετικές βασικές μαθησιακές δεξιότητες, η αξιολόγηση των προϋποθέσεων μάθησης των μαθητών κρίθηκε επιτακτική. Στην αρχή της διαδικασίας αξιολόγησης οι μαθητές και της πειραματικής, αλλά και της ομάδας ελέγχου, συμπλήρωσαν κλίμακες μέτρησης διερεύνησης της νοητικής επίδοσης, της λεξιλογικής γνώσης και της ταχύτητας αποκωδικοποίησης. Για την αξιολόγηση της νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το πρώ-

το μέρος του σταθμισμένου τεστ CFT-20 το οποίο βασίζεται στην ικανότητα ολοκλήρωσης εκτελεστικών εργασιών με σχήματα (Weiss, 1987). Για τη μέτρηση της λεξιλογικής γνώσης των μαθητών έγινε χρήση της λεξιλογικής κλίμακας του ίδιου τεστ ύστερα από μικρές προσαρμογές (αφαίρεση λέξεων που σχετίζονταν με θρησκευτικές έννοιες ή βασίζονταν σε πολιτισμικές διαφορές). Η λίστα λέξεων παρουσίαζε λέξεις (π.χ. «χωράφι», «αθλητής») με αύξουσα δυσκολίες και απαιτούσε από τους μαθητές την επιλογή ενός συνώνυμου από τα τέσσερα που προτεινόταν. Τέλος, για την εκτίμηση της ταχύτητας αποκωδικοποίησης στην ανάγνωση, χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο αξιολογικό εργαλείο των Kuespert και Schneider (1998), όπου οι μαθητές έπρεπε μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο να αντιστοιχίσουν 140 διαφορετικές λέξεις με μία από τις τέσσερις εικόνες που αντιστοιχούν στην κάθε μία.

4.5. Αποτελέσματα

Για να αποδειχθεί η υπερίσχυση του οργανωμένου - βάσει των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης - μαθήματος έναντι της τακτικής διδασκαλίας συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι των διαφορών στην ανάπτυξη των κριτηρίων αξιολόγησης των δύο ομάδων με την εφαρμογή των t-test. Από την άλλη πλευρά, για την ανάλυση της διαφορικής επίδοσης των μαθητών σχετικά με το όφελος που αποκόμισαν από την εφαρμογή του προγράμματος αναγνωστικών στρατηγικών, έγινε χρήση πολλαπλής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA) με παράγοντες τον δείκτη νοημοσύνης, την λεξιλογική γνώση και την ταχύτητα αποκωδικοποίησης.

Μια περιγραφική σύνοψη των στοιχείων των μαθητών του δείγματος παρουσιάζεται στον Πίνακα 4 ο οποίος περιλαμβάνει τους μέσους όρους (ΜΟ) και τις τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των μαθητών και των δύο ομάδων σε όλες τις μεταβλητές πριν και μετά την παρέμβαση.

Ο Πίνακας 5 φανερώνει πως οι μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών, πριν από την εφαρμογή του προγράμματος, δεν είναι ανεξάρτητες από τα κριτήρια αξιολόγησης. Με βαθμό συσχέτισης $r = .58^{**}$ μεταξύ των μεταβλητών αναγνωστική κατανόηση και λεξιλογική γνώση, συμπεραίνεται πως οι μαθητές με ευρύτερη λεξιλογική γνώση είναι δυνατόν να είναι καλύτεροι στην κατανόηση ενός κειμένου από ότι οι μαθητές με περιορισμένη λεξιλογική γνώση.

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τις διαφορές τόσο μεταξύ των επιδόσεων των δύο ομάδων όσο και τη διαφορά στην πρόοδο των δύο ομάδων μετά την εφαρμογή του προγράμματος (t-score). Επίσης, το επίπεδο σημα-

Πίνακας 4
όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών

		Δάσπαι άόεβί ι ΰάά	Ί ι ΰάά Άέγá-ι ό
ì áááâεçόó		Mī (ΟÁ)	Mī (ΟÁ)
Άί άάί ù όόεβ έάάάί ύςόç	Đñέ	7.71 (3.87)	8.05 (3.92)
	ì áδϋ	11.83 (3.45)	10.89 (3.21)
Άί β όç όσπáόçáεβ ί	Đñέ	17.00 (5.46)	16.44 (4.94)
άί ΰάί ù όçò	ì áδϋ	19.67 (5.98)	16.55 (5.18)
Άί άάί ù όόεβ	Đñέ	30.72 (5.93)	32.69 (4.37)
άόã áδĩ óááóι άόεβύçόá	ì áδϋ	30.47 (6.80)	32.31 (5.05)

p* < .05, p** < .01

Πίνακας 5
Συσχέτιση των μαθησιακών προϋποθέσεων
με τα κριτήρια αξιολόγησης πριν από την παρέμβαση

IQ	Έάί έει áεβ άί β όç	Όá-γύçόá άδĩ - έυ άέει δĩ βςόçò	Άί άάί ù όόεβ έάάάί ύςόç	Άί β όç όσπáόçáεβ ί άί ΰάί ù όçò
Έάί έει áεβ άί β όç	.458**			
Όá-γύçόá άδĩ έυ άέει δĩ βςόçò	.318**	.528**		
Άί άάί ù όόεβ έάάάί ύςόç	.280**	.580**	.364**	
Άί β όç όσπáόçáεβ ί άί ΰάί ù όçò	.213**	.309**	.170**	.272**
Άί άάί ù όόεβ άόã - άδĩ óááóι άόεβύçόá	.088	.169**	.248**	.126*
			.126*	.008

Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

νικότητας (p) και το μέγεθος επίδρασης (d) κάθε μεταβλητής στην επίδοση των μαθητών μετά την έκβαση του προγράμματος παρουσιάζονται για κάθε μεταβλητή.

Πίνακας 6
Αποτελέσματα διαφοράς μεταξύ των ομάδων της έρευνας

	\bar{M}	SD	t	p	d
Αίμαί υ όσπ έάάί ύςος	1.27	.48	2.85	.005	.37
Άί ρ όσπ άσπ έάί άί ύάί ύ όσπ	2.55	.65	3.91	.000	.44
Αί άάί υ όσπ άσπ -άδϊ έάάί άσπ ύόά	0.12	.76	0.15	.880	.07

ΠΟ= Πειραματική Ομάδα, ΟΕ= Ομάδα Ελέγχου

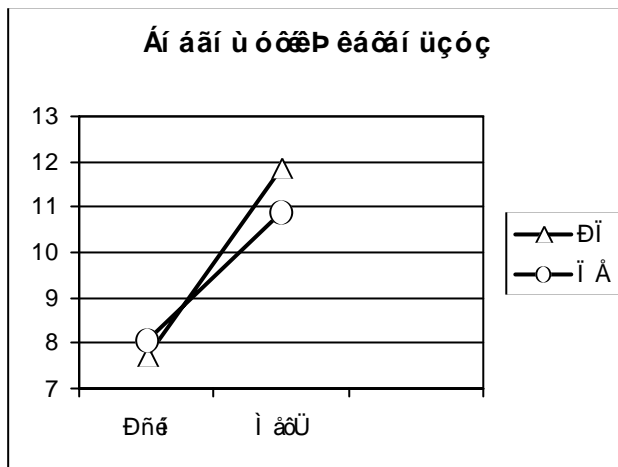
Όπως είχε υποθεθεί, οι μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα «Γινόμεστε ντετέκτιβ των κειμένων» υπερίσχυσαν των μαθητών που παρακολούθησαν το τακτικό μάθημα και παρουσίασαν μετά το τέλος του προγράμματος στατιστικώς σημαντική διαφορά στην πρόοδό τους από ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου στις μεταβλητές αναγνωστική ικανότητα και γνώση αναγνωστικών στρατηγικών.

Συγκεκριμένα, από την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης συμπεραίνεται πως η επίδοση της πειραματικής ομάδας διέφερε μετά την εφαρμογή του προγράμματος στατιστικώς σημαντικά ($p < .001$) από εκείνη της ομάδας ελέγχου. Παρόλο που το μέγεθος επίδοσης θεωρείται μικρό ($d = .37$), μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατό να ενισχύσουν την αναγνωστική τους ικανότητα μέσω ενός προγράμματος βασισμένου σε αναγνωστικές στρατηγικές. Το Διάγραμμα 1 απεικονίζει την επίδοση των δύο ομάδων στις δύο φάσεις αξιολόγησης.

Παράλληλα, από την αξιολόγηση της γνώσης αναγνωστικών στρατηγικών του δείγματος φαίνεται καθαρά πως η διαφορά της επίδοσης της πειραματικής ομάδας είναι στατιστικώς ανώτερη ($p < .001$) της διαφοράς στην επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι σε θέση μετά την παρακολούθηση του προγράμματος

Διάγραμμα 1

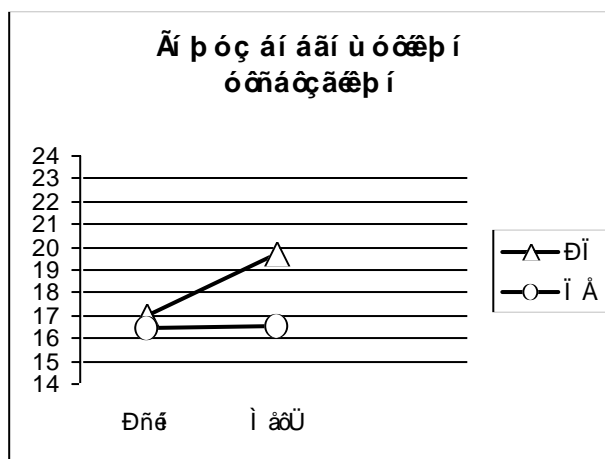
Μέσοι όροι της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά το πρόγραμμα για την μεταβλητή της αναγνωστικής ικανότητας



τος να αναφέρουν πιο πολλές σωστές στρατηγικές για τις ανάγκες του προβλήματος της άσκησης από ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Αντίστοιχα με το διάγραμμα της προηγούμενης μεταβλητής, το Διάγραμ-

Διάγραμμα 2

Μέσοι όροι της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά το πρόγραμμα για την μεταβλητή της γνώση αναγνωστικών στρατηγικών



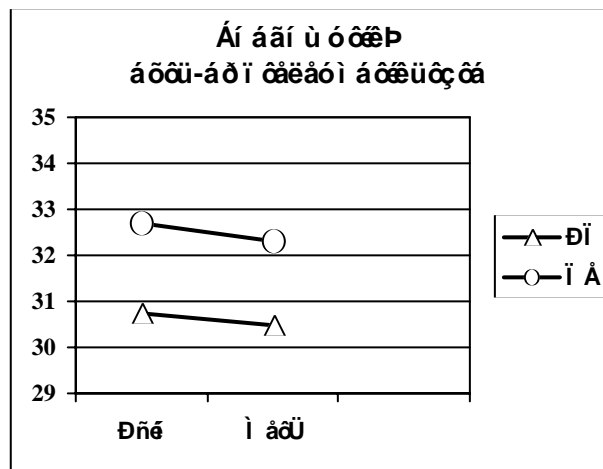
Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

μα 2 παρουσιάζει την επίδοση των δύο ομάδων στις δύο αξιολογήσεις, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Τέλος, η σύγκριση της επίδοσης της πειραματικής ομάδας στη μεταβλητή της αναγνωστικής αυτο-αποτελεσματικότητας με την επίδοση της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Οι μαθητές και των δύο ομάδων δείχνουν να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση όσον αφορά στην αναγνωστική τους ικανότητα τέσσερεις μήνες μετά την αρχή της έρευνας. Το Διάγραμμα 3 απεικονίζει την επίδοση και των δύο ομάδων στην αρχή και το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος.

Διάγραμμα 3

Μέσοι όροι της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά το πρόγραμμα για την μεταβλητή της αναγνωστικής αυτο-αποτελεσματικότητας



Όπως προαναφέρθηκε, για να διερευνηθεί η επίδραση των μαθησιακών προϋποθέσεων στις επιδόσεις των μαθητών του δείγματος χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των δεδομένων η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με δύο ανεξάρτητους παράγοντες. Το μοντέλο της ανάλυσης ήταν 2 (υψηλή και χαμηλή νοημοσύνη) X 2 (ομάδες δείγματος), 2 (ευρεία και περιορισμένη λεξιλογική γνώση) X 2 (ομάδες δείγματος) και 3 (3 ομάδες γλώσσας) X 2 (ομάδες δείγματος). Οι ομάδες της νοημοσύνης και της λεξιλογικής γνώσης βασίστηκαν στη διχοτόμηση.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων λεξιλογική γνώση [Wilks λ (2, 264) =

0.957; $p = .79$], ταχύτητα αποκωδικοποίησης [$Wilks \lambda (2, 264) = .960$; $p = .63$] μητρική γλώσσα [$Wilks \lambda (3, 264) = 0.967$; $p = .12$] και νοημοσύνη [$Wilks \lambda (2, 264) = .935$; $p = .30$] σε κανένα τεστ αξιολόγησης μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνοψίζοντας, τα συνολικά αποτελέσματα φανερώνουν πως το πρόγραμμα είναι κατάλληλο και εφαρμόσιμο σε μαθητές με διαφορετικές αναγνωστικές (βλ. λεξιλογική γνώση, ταχύτητα αποκωδικοποίησης) και γλωσσικές προϋποθέσεις καθώς και με διαφορετικό δείκτη νοημοσύνης.

4.6. Συζήτηση

Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό της παρούσας έρευνας είναι ότι έχει διεξαχθεί από τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό χώρο και όχι από τους ερευνητές σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Το γεγονός αυτό κάνει την έκβαση της έρευνας πρακτικά πιο σημαντική και υποσχόμενη, καθώς τα αποτελέσματα της δείχνουν ότι είναι, όχι μόνο εφαρμόσιμη, αλλά και αποδοτική σε ρεαλιστικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταλήγουν σε τρία βασικά συμπεράσματα:

Καταρχήν, η εφαρμογή ενός προγράμματος βασισμένου στα πλέον υποσχόμενα χαρακτηριστικά μιας έρευνας για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Souvignier & Antoniou, 2007) - στην άμεση διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορρύθμισης - αποδείχτηκε επιτυχής. Σε σύγκριση με το τακτικό μάθημα, ένα μάθημα στηριγμένο σε γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης συνείσφερε σημαντικά στην πρόοδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πάνω από όλα, όμως, αποδείχτηκε ότι αυτοί οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν ένα σχέδιο δράσης στην επεξεργασία των κειμένων μέσω της ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης, του αυτοελέγχου για το τι είναι γνωστό και τι όχι στο περιεχόμενο ενός κειμένου, όπως και στην αυτόνομη δημιουργία μιας περίληψης. Επιπλέον, το συμπέρασμα αυτής της έρευνας, ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες είναι ικανοί να κατανοήσουν, να εφαρμόσουν και να γενικεύσουν «ανώτερες αναγνωστικές δεξιότητες» ώστε να κατανοήσουν το νόημα ενός κειμένου, επαληθεύει το αποτέλεσμα πολλών μετα-αναλυτικών ερευνών (Gersten et al., 2001; Swanson, 1999).

Δεύτερον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν το συμπέρασμα της μετα-ανάλυσης των Souvignier και Antoniou (2007)

Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

ότι σε ένα «οικολογικά έγκυρο» περιβάλλον η εφαρμογή ενός προγράμματος στρατηγικών ανάγνωσης φέρνει αποδοτικά αποτελέσματα. Η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η βελτίωση της γνώσης τους σε αναγνωστικές στρατηγικές ενισχύουν την βεβαίωση πως η εφαρμογή ενός προγράμματος αναγνωστικών στρατηγικών κάτω από «οικολογικά έγκυρες» συνθήκες επιφέρει τα θεμιτά αποτελέσματα. Αποδεικνύεται λοιπόν πως κάτω από «ρεαλιστικές» συνθήκες παρέμβασης, η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενισχύεται και η γνώση τους σχετικά με τις αναγνωστικές στρατηγικές επαυξάνεται.

Τρίτον, τα γενικά αποτελέσματα αποδεικνύουν πως από το πρόγραμμα δεν επωφελείται μόνο μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, αλλά όλοι οι μαθητές στο σύνολό τους, ανεξαρτήτως των μαθησιακών τους προϋποθέσεων. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με την άποψη ότι και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και φανερά περιορισμένες αναγνωστικές δυνατότητες, είναι ικανοί να σχεδιάσουν και να ελέγξουν την διαδικασία μάθησής τους ή να κάνουν διαφοροποίηση ανάμεσα σε περισσότερες πληροφορίες ενός κειμένου εντοπίζοντας τα σημαντικότερα σημεία του. Με άλλα λόγια, μέσα από την έρευνα αυτή επαληθεύεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθαίνουν μέσω της εφαρμογής «ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων» (Adams, 1990; Mercer et al., 1996; Rosenshine, 1997; Siegel, 1992; Souvignier & Ruehl, 2005; Wilder & Williams, 2001; Williams, 2003).

Από την άλλη πλευρά, για το κριτήριο αξιολόγησης «αναγνωστική αυτό-αποτελεσματικότητα» δεν παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική πρόοδος στους μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, αμέσως μετά από την εφαρμογή του προγράμματος. Είναι γνωστό πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά νιώθουν απογοήτευση όταν επεξεργάζονται νέα κείμενα και συναντούν δυσκολίες, καθώς επίσης και ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες τους. Η καθυστέρηση αυτής της συνειδητοποίησης μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται χρόνο για να αναγνωρίσουν τις μαθησιακές τους δυνάμεις και να διακρίνουν τις δυνατότητες τους στην ανάγνωση (Souvignier, 2003).

Τα συνολικά αποτελέσματα, λοιπόν, δείχναν πως ενώ ήταν δυνατό να βελτιωθεί η αναγνωστική κατανόηση και η γνώση αναγνωστικών στρατηγικών, δεν ήταν εφικτό για τους μαθητές να εκτιμήσουν και να γενικεύσουν την εντύπωσή τους για τις προσωπικές τους αναγνωστικές ικανότη-

τες. Το γεγονός ότι οι μαθητές με δυσκολία στην ανάγνωση καλούνται να αλλάξουν τρόπο μάθησης μιας ήδη γνωστής διαδικασίας αποτελεί και αλλαγή στον τρόπο σκέψης τους, καθώς μέχρι την εφαρμογή του προγράμματος η ανάγνωση αποτελεί για αυτούς παθητική και όχι ενεργητική δραστηριότητα. Μετά τη συμμετοχή τους στο αναγνωστικό πρόγραμμα συνειδητοποιούν ότι μόνο ενεργητικά μπορούν να επηρεάσουν την αναγνωστική τους κατανόηση, υιοθετώντας γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Souvignier & Ruehl, 2005). Παρόλα αυτά, αυτή η αρχική θέση προϋποθέτει ότι ένα μάθημα βασισμένο σε αναγνωστικές στρατηγικές θα οδηγήσει στην μάθηση από την αρχή της διαδικασίας που οι μαθητές ως τώρα γνωρίζανε. Θα πρέπει να επεξεργάζονται και να αντιμετωπίζουν το κείμενο συνειδητά καθώς πολλές ενότητες του προγράμματος θα είναι νέες για αυτούς. Για μια τόσο αδιάλλακτα σχεδιασμένη στρατηγική, όπως στην παρατήρηση της επικεφαλίδας, για παράδειγμα, όπου οι μαθητές θα πρέπει να υποθέσουν πριν περάσουν στην ανάγνωση του κειμένου το περιεχόμενό του, και μετά από την πρώτη ανάγνωση να επιβεβαιώσουν αν οι υποθέσεις τους ήταν σωστές, χρειάζεται χρόνος για να εμπεδωθεί και να αποτελέσει συνήθεια για τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά η επεξεργασία των δυσκολιών του κειμένου δεν είναι μια διαδικασία, η οποία γίνεται συνειδητά, ούτε καν από τον έμπειρο αναγνώστη. Η συνειδητή και στρατηγικά προσανατολισμένη ενασχόληση του μαθητή με το κείμενο λοιπόν, τόσο για την κατανόηση των δυσκολιών του (μέσω της MN2 «Η αντιμετώπιση των δυσκολιών του κειμένου») αλλά και του νοήματος του (μέσω της περίληψης) δεν είναι μια συνηθισμένη για αυτόν διαδικασία, αλλά μια νέα μαθησιακή ενότητα. Ακόμα, περισσότερο η εφαρμογή μιας «λίστας-ελέγχου» αποτελεί νέα τακτική για τους μαθητές, την οποία, επίσης, καλούνται να μάθουν και να εφαρμόσουν.

Για μια τέτοια χρονοβόρα, απαιτητική, αλλά και έξω από τις συνηθισμένες - για το αναλυτικό πρόγραμμα - διαδικασίες παρέμβαση, χρειάζεται να γίνει συνειδητό στους μαθητές ποιο είναι το κέρδος τους από την αλλαγή στον τρόπο μάθησής τους, ώστε να έχουν περισσότερα κίνητρα μάθησης και να αντιληφθούν τις αναγνωστικές τους δυνατότητες. Είναι αναγκαίο και ουσιαστικό να αξιολογηθεί η επίδραση του προγράμματος στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών και τη γνώση αναγνωστικών στρατηγικών, καθώς και στην αναγνωστική τους αυτό-αποτελεσματικότητα όχι μόνο βραχυπρόθεσμα, όπως επιχειρεί η παρούσα έρευνα, αλλά και μακροπρόθεσμα. Μόνο έτσι μπορεί να αποδειχθεί ότι η στρατηγικά οργανωμένη αναγνωστική διαδικασία με σκοπό την κατανόηση μπορεί να αυτοματοποιηθεί από τους μαθητές και να γενικευθεί σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια.

Βιβλιογραφία

- Antoniou, F. (2006). *Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs*. Aachen: Shaker Verlag.
- Adams, M.J. *Beginning to read*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
- Carr, S.C. & Thompson, B., The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 19, 1996, 48-61.
- Gelzheiser, L.M., & Wood, D.M., Early reading and instruction, in B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (2nd ed., pp. 311-341), San Diego, Academic Press 1998.
- Gersten, R., Fuchs, S.L., Williams, P.J., & Baker, S., Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research, *Review of Educational Research*, 71, 2001, 279-320.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Ruehl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E., *Wir werden Textdetektive*, Goettingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2004.
- Hammil, D.D., On defining learning disabilities: An emerging consensus, *Journal of learning Disabilities*, 23 (2), 1990, 74-84.
- Jerusalem, M. & Satow, L., Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, in R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schuelermerkmalen. Dokumentation des psychometrischen Verfahrens im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“* (S. 15-16), Berlin, Freie Universitaet Berlin, 1999.
- Kirk, S., Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities, *Proceedings of a conference on problems of perceptually handicapped children*, 1, 1963, 1-23.
- Kuespert, P. & Schneider, W., *Wuerzburger Leise Probe (WLLP)*, Goettingen, Hogrefe, 1998.
- Lyon, G.R., Learning disabilities, *Special education for students with disabilities*, 6, 1996, 54-76.
- Mastropieri, M. & Scruggs, T.E., Best practices in promoting reading comprehension in students with Learning Disabilities: 1976-1996, *Remedial & Special Education*, 18, 1997, 197-213.
- Mastropieri, M., Scruggs, T.E., Bakken, J.P. & Whedon, C., Reading Comprehension: A synthesis of research in learning disabilities, *Advances in Learning and Behavioural Disabilities*, 10b, 1996, 201-227.

- Mercer, C.D., Lane, H.B., Jordan, L., Allsopp, D.H. & Eisele, M.R., Empowering teachers and students with instructional choices in inclusive settings, *Remedial and special education*, 17 (4), 1996, 226-236.
- Παντελιάδου, Σ., *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Παντελιάδου, Σ. (2004). Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ, 25 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη.
- Powell, J.J.W., *Special education and the risk of becoming less educated in Germany and the United States*, Center for European studies, Program for the study of Germany and Europe, working paper No. 05.1, 1994.
- Rosenshine, B., *Advances in research on instruction*, in J.W. Lloyd, E.J. Kameenui & D. Chard, (Eds.), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 197-220), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997.
- Schlagmueller, M. & Schneider, W., *Metacognitive knowledge about test processing: A questionnaire*, University of Wuerzburg (μη δημοσιευμένη έρευνα), 1999.
- Siegel, L.S., *An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia*, *Journal of learning disabilities*, 25, 1992, 618-629.
- Siegel, L.S., *Learning disabilities*, in W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 455-486), Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, Inc, 2003.
- Souvignier, E., *Instruktion bei lernschwierigkeiten*, in G. Ricken, A. Fritz & C. Hofmann (Eds.), *Diagnose: Sonderpaedagogischer Foerderbedarf* (pp. 402-415), Lengerich, Pabst, 2003.
- Souvignier, E. & Antoniou, F. (2007). *Foerderung des Leseverständnisses bei Schólerinnen und Schólern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse*. *Vierteljahresschrift fuer Heilpaedagogik und ihre Nachbargebiete*, 76, 46-63.
- Souvignier, E., Kueppers, J. & Gold, A., *Lesestrategien im Unterricht: Einfuehrung eines Programms zur Foerderung des Textverstehens in 5. Klassen*, *Unterrichtswissenschaft*, 31, 2003, 166-183.
- Souvignier, E. & Ruehl, K., *Foerderung des Leseverstaendnisses, Lesestrategiewissens und Leseinteresses von Schuelern mit Lernbehinderungen durch strategieorientierten Unterricht*. *Heilpaedagogische Forschung*, 31, 2005, 2-11.
- Schroeder U., *Lernbehindertenpaedagogik. Grundlagen und Perspektiven son-*

Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

- derpaedagogischer Lernhilfe, Stuttgart, W. Kohlhammer GmbH, 2000.
- Swanson, H.L., *Interventions for Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Treatment Outcomes*, New York, The Guilford Press, 1999.
- Talbott, E., Lloyd, J.W., & Tankersley, M., Effects of reading comprehension interventions for students with learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 17, 1994, 223-232.
- Weiss, R.H., *Wortsatztest (WS) und Zahlenpflgentest (ZF). Ergaenzungstests zum Grundintelligenztest CFT 20*, Goettingen, Hogrefe, 1998.
- Wilder, A.A., & Williams, J., Students with severe learning disabilities can learn higher order comprehension skills, *Journal of Educational Psychology*, 93, 2001, 268-278.
- Williams, J.P., Teaching text structure to improve reading comprehension, in H.L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 293-305), New York, Guilford Press, 2003.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκιτσάκου, Κ., Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει, *Ψυχολογία*, τεύχος 11 (1), 2004, σελ. 1-19.