



Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών - Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης

Διπλωματική Εργασία

Η επίδραση των στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούν οι
εκπαιδευτικοί στην αναγνωστική κατανόηση

Μακρυγιάννη Καλλιόπη

AM 7981232200057

Επιβλέπων Καθηγητής: Α.-Σ ΑΝΤΩΝΙΟΥ

Αθήνα, 2024

Τριμελής Επιτροπή Εξέτασης

1. Αντωνίου Α. – Σ. – Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
2. Κρόκου Ζωή – ΣΕΠ ΕΑΠ
3. Συριοπούλου Χριστίνα – Αν. Καθηγήτρια Παν. Μακεδονίας

Δήλωση περί πνευματικής ιδιοκτησίας

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/τη συγγραφέα.

Η έγκριση διπλωματικής εργασίας από τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος και της επιτροπής εξέτασης.

Ως συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής βεβαιώνω ότι:

- α) κανένα τμήμα της δεν έχει χρησιμοποιηθεί για τη σύνταξη και αξιολόγηση άλλης εργασίας ή πτυχίου μου,
- β) αποτελεί πνευματικό προϊόν δικό μου και κανένα τμήμα του ανά χείρας διπλωματικής δεν συνιστά αποτέλεσμα αναπαραγωγής (μερικώς ή ολικώς) κειμένου τρίτου προσώπου και
- γ) έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους προβλεπόμενους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Καλλιόπη Μακρυγιάννη

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει πώς ενισχύεται η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με τη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα συμμετείχαν 113, εν ενεργεία, εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι το Teacher Questionnaire Pirls21 (PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY) IEA, 2020. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν και αναλύθηκαν ήταν η συσχέτιση του επιπέδου σπουδών, της διδακτικής εμπειρίας και της επιμόρφωσης με τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης· η συσχέτιση του χρόνου που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάγνωση με την ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης σε σχέση με την επιμόρφωσή τους και τέλος, η συσχέτιση του επιπέδου σπουδών και επιμόρφωσης με τη στρατηγική που αξιοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί.

Από τα ευρήματα που προέκυψαν φαίνεται, ότι το επίπεδο σπουδών και της διδακτικής εμπειρίας δεν έδειξαν σημαντικές στατιστικές διαφορές σε αντίθεση με την επιμόρφωση, η οποία κατέγραψε σημαντικές στατιστικές διαφορές. Επίσης, από τη συσχέτιση του χρόνου με την ανάπτυξη στρατηγικών δεν προέκυψε κάποια στατιστική διαφορά, ενώ οι στρατηγικές που κατέγραψαν σημαντικές στατιστικές διαφορές ήταν «Ζητάω από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά» και «Ζητάω από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά».

Λέξεις κλειδιά: *ανάγνωση, αναγνωστική κατανόηση, μοντέλα ανάγνωσης, στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.*

Abstract

The aim of this research is to highlight how students' reading comprehension is enhanced using reading strategies by teachers. The survey involved 113 practicing primary school teachers who were asked to fill out an anonymous online questionnaire. The questionnaire used is the Teacher Questionnaire Pirls21 (PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY) IEA, 2020. The research questions that emerged and were analyzed were the correlation of the level of study, teaching experience and training with the use of reading strategies; the correlation of the time spent by teachers in reading with the development of reading strategies in relation to their training and finally, the correlation of the level of education and training with the strategy most used by teachers. The findings show that the level of studies and teaching experience did not show significant statistical differences in contrast to further training, which recorded significant statistical differences. Also, the correlation of time with strategy development did not reveal any statistical difference, while the strategies that recorded significant statistical differences were «I ask students to read aloud» and «I ask students to read silently».

Keywords: *Reading, reading comprehension, reading models, reading comprehension strategies.*

"Ένας αναγνώστης ζει χιλιάδες ζωές, πριν πεθάνει... Ο άνθρωπος που δε διαβάζει ποτέ, ζει μόνο μία "

George R.R. Martin

*Στη Μαρίζα
και τον Ανδρέα...*

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας ολοκληρώνεται για μένα ένα όνειρο ζωής, το μεταπτυχιακό της «Ειδικής Αγωγής». Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Αντωνίου, ο οποίος επέλεξε να συμμετάσχω στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό και επιβλέποντα της διπλωματικής μου, και δευτερευόντως όλους τους καθηγητές του προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις που μου πρόσφεραν. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να εκφράσω στην κυρία Κρόκου, η οποία μου πρότεινε το θέμα και με βοήθησε σε κάθε βήμα αυτής της διαδικασίας. Επίσης, ευχαριστώ όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που με βοήθησαν στην έρευνά μου, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου, τον σύζυγό μου και τα δύο παιδιά μου, που, ο καθένας με το δικό του τρόπο, με βοήθησε στην ολοκλήρωση αυτού του εγχειρήματος.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	4
Abstract	5
Ευχαριστίες.....	8
Ευρετήριο πινάκων.....	11
Ευρετήριο γραφημάτων	14
Ευρετήριο συντομογραφιών	15
Εισαγωγή	16
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ	17
1. Η Ανάγνωση.....	18
1.1 Φωνολογική επίγνωση	19
1.1.1 Σχέση μεταξύ Φωνολογικής επίγνωσης και Ανάγνωσης	20
1.2 Η αποκωδικοποίηση.....	21
1.3 Η κατανόηση.....	22
1.4 Μοντέλα Ανάγνωσης.....	23
1.4.1 Μοντέλο οικοδόμησης και ενσωμάτωσης της γνώσης	23
1.4.2 Μοντέλο Ανάγνωσης Perfetti	23
1.4.3 Μοντέλο Παρέμβασης γνωστικών ικανοτήτων και επιρροής του εγγενούς κινήτρου	24
1.4.4 Μοντέλο Γραμματικής Δυναμικής Αλληλεπίδρασης (IDL)	25
1.5 Λεξιλογική Ανάπτυξη στις Δεξιότητες Ανάγνωσης και Ορθογραφίας	26
1.6 Στάδια κατανόησης κειμένου	28
1.7 Η αναγνωστική ευχέρεια.....	29
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	32
2. Αναγνωστική Κατανόηση	33
2.1 Ορισμός	33
2.1.1 Η σημασία της αναγνωστικής κατανόησης	33
2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση	35
2.3 Ενισχυτικοί παράγοντες αναγνωστικής κατανόησης	37
ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	38

3. Αναγνωστικές στρατηγικές.....	39
3.1 Σημασία Εφαρμογής Αναγνωστικών Στρατηγικών.....	41
3.2 Βασικά στάδια διδασκαλίας στρατηγικών	42
3.3 Γνωστικές στρατηγικές	42
3.3.1 Στρατηγική Ανάγνωσης KWL (Know- Want to Know- Learned).....	42
3.3.2 Συνεργατική στρατηγική ανάγνωσης	45
3.3.3 Αμοιβαία Διδασκαλία	45
3.3.4 Ντετέκτιβ Κειμένων	46
3.3.5 Γραμματική της Ιστορίας	47
3.3.6 Περίληψη κειμένων.....	47
3.3.7 Κεντρική ιδέα.....	47
3.4 Μεταγνωστικές στρατηγικές	47
3.4.1 Στρατηγική F.I.V.E.S.	48
3.4.2 Στρατηγική QAR	49
3.4.3 Στρατηγική σκέφτομαι φωναχτά	49
ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	50
4. Μέθοδος και διαδικασία συλλογής δεδομένων	51
4.1 Ερευνητικά ερωτήματα	51
4.1.1 Δείγμα.....	52
4.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση	52
4.2.1 Δημογραφικά στοιχεία	52
4.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	70
ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	89
5. Συζήτηση.....	90
5.1 Περιορισμοί παρούσας έρευνας.....	94
5.2 Μελλοντικές προτάσεις.....	95
5.3 Συμπεράσματα	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	111

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 4.2.1 Κατανομή του φύλου, της ηλικίας και του επιπέδου σπουδών.....	53
Πίνακας 4.2.2 Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με την παρακολούθηση ή όχι προγράμματος επιμόρφωσης.....	53
Πίνακας 4.2.3 Καταγραφή των απαντήσεων που αφορούν το βαθμό μελέτης των παρακάτω τομέων (λογοτεχνία, ειδική αγωγή, διδακτική της ανάγνωσης).....	54
Πίνακας 4.2.4 Καταγραφή των απαντήσεων σχετικά με τη συχνότητα διαβάσματος για απόλαυση.....	54
Πίνακας 4.2.5 Καταγραφή των απαντήσεων σχετικά με τη συμμετοχή σε σεμινάρια ανάπτυξης της ανάγνωσης(π.χ. εργαστήρια, σεμινάρια, μελέτες μαθημάτων).....	55
Πίνακας 4.2.6 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος για τη χρησιμότητα των εργαστηρίων και των σεμιναρίων για την επαγγελματική εξέλιξη.....	56
Πίνακας 4.2.7 Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που τα παρακάτω αποτελούν εμπόδια για την επαγγελματική αναβάθμιση.....	56
Πίνακας 4.2.8 Καταγραφή των απόψεων του δείγματος σχετικά με δηλώσεις που αφορούν το σχολείο που εργάζεται.....	57
Πίνακας 4.2.9 Καταγραφή των απαντήσεων σε ποσοστά σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης των παρακάτω επιλογών που αφορούν το επάγγελμα.....	58
Πίνακας 4.2.10 Καταγραφή της μέσης τιμής, της τυπικής απόκλισης, της ελάχιστης και μέγιστης τιμής που αφορούν τον αριθμό μαθητών που βρίσκεται στην τάξη.....	58
Πίνακας 4.2.11 Καταγραφή των απαντήσεων του δείγματος με το βαθμό που θεωρεί ότι οι παρακάτω επιλογές περιορίζουν τη διδασκαλία του μαθήματος.....	59
Πίνακας 4.2.12 Καταγραφή των απαντήσεων που αφορούν τη συχνότητα οργάνωσης των μαθητών, σε δραστηριότητες ανάγνωσης.....	60
Πίνακας 4.2.13 Καταγραφή των απαντήσεων που αφορούν την ερώτηση «Όταν οργανώνετε δραστηριότητες ανάγνωσης πόσο συχνά βάζετε τους μαθητές να διαβάζουν τους ακόλουθους τύπους κειμένων».....	61
Πίνακας 4.2.14 Καταγραφή των απαντήσεων στο πόσο συχνά το δείγμα κάνει τις ακόλουθες επιλογές όταν κάνει δραστηριότητες με τους μαθητές.....	62
Πίνακας 4.2.15 Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης στην τάξη.....	63
Πίνακας 4.2.16 Καταγραφή των απαντήσεων σχετικά με το πόσο συχνά ζητάνε από τους μαθητές να κάνουν τα παρακάτω βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες ή στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.....	64- 65

Πίνακας 4.2.17 Καταγραφή των απαντήσεων σχετικά με την ερώτηση «Αφού οι μαθητές έχουν διαβάσει κάτι, πόσο συχνά τους ζητάτε να κάνουν τα εξής».....	66
Πίνακας 4.2.18 Καταγραφή των απαντήσεων σχετικά με το πόσο συχνά συγκεκριμένες ομάδες μαθητών στην τάξη κάνουν εξατομικευμένες δραστηριότητες ανάγνωσης.....	66
Πίνακας 4.2.19 Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με την κατοχή βιβλιοθήκης ή όχι στο σχολείο.....	67
Πίνακας 4.2.20 Καταγραφή των απαντήσεων που αφορούν τον αριθμό των βιβλίων που υπάρχουν στη βιβλιοθήκη.....	67
Πίνακας 4.2.21 Καταγραφή των απαντήσεων για το πόσο συχνά δίνουν χρόνο στους μαθητές της τάξης να χρησιμοποιήσουν τη βιβλιοθήκη του σχολείου.....	67
Πίνακας 4.2.22 Καταγραφή των απαντήσεων για το εάν οι μαθητές μπορούν να δανειστούν βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου και να τα πάρουν σπίτι.....	68
Πίνακας 4.2.23 Καταγραφή των απαντήσεων για το πόσο συχνά πηγαίνουν οι μαθητές στη βιβλιοθήκη.....	68
Πίνακας 4.2.24 Καταγραφή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη συχνότητα ανάθεσης της ανάγνωσης ως μέρος της εργασίας για το σπίτι.....	69
Πίνακας 4.2.25 Καταγραφή των απαντήσεων που αφορούν τον χρόνο που θεωρεί το δείγμα ότι αφιερώνουν οι μαθητές σε εργασίες για την ανάγνωση στο σπίτι.....	69
Πίνακας 4.2.26 Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα με τις εργασίες ανάγνωσης για το σπίτι.....	69
Πίνακας 4.2.27 Καταγραφή των απαντήσεων σε ποσοστά που αφορούν τη σημασία που δίνει το δείγμα στις ακόλουθες στρατηγικές αξιολόγησης της ανάγνωσης.....	70
Πίνακας 4.3.1 Καταγραφή των αποτελεσμάτων που αφορούν τη διαφοροποίηση της επιλογής «Όταν κάνετε δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές, πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα» ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης.....	71
Πίνακας 4.3.2 Παρουσίαση μέσων τιμών, τυπικής απόκλισης και άλλων στατιστικών τιμών.....	72
Πίνακας 4.3.3 Καταγραφή των αποτελεσμάτων που αφορούν τη διαφοροποίηση της επιλογής «Όταν κάνετε δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές, πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα» ανάλογα με το σεμινάριο «Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές».....	73
Πίνακας 4.3.6 Καταγραφή των αποτελεσμάτων που αφορούν τη διαφοροποίηση της επιλογής «Όταν κάνετε δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές, πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα» ανάλογα με το σεμινάριο «Αντιμετώπιση γλωσσικών αναγκών των μαθητών στη διδασκαλία της ανάγνωσης».....	76

Πίνακας 4.3.7 Καταγραφή των αποτελεσμάτων που αφορούν τη διαφοροποίηση της επιλογής «Πόσο συχνά ζητάτε από τους μαθητές να κάνουν τα παρακάτω βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες ή στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης;» ανάλογα με το σεμινάριο «Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές».....	77-78
Πίνακας 4.3.9 Καταγραφή των αποτελεσμάτων που αφορούν τη διαφοροποίηση της επιλογής «Πόσο συχνά ζητάτε από τους μαθητές να κάνουν τα παρακάτω βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες ή στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης» ανάλογα με το σεμινάριο «Αντιμετώπιση γλωσσικών αναγκών των μαθητών στη διδασκαλία της ανάγνωσης».....	79 - 80
Πίνακας 4.3.10 Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση «Να εντοπίσουν πληροφορίες μέσα στο κείμενο» ανάλογα με τον χρόνο που αφιερώνουν για ανάγνωση.....	81
Πίνακας 4.3.11 Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση «Να προσδιορίσουν τις κύριες ιδέες από αυτά που διάβασαν» ανάλογα με τον χρόνο που αφιερώνουν για ανάγνωση.....	81
Πίνακας 4.3.12 Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να προσδιορίσουν τις κύριες ιδέες από αυτά που διάβασαν» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση.....	82
Πίνακας 4.3.13 Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να αποδείξουν ότι κατανόησαν το κείμενο με στοιχεία του κειμένου» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση.....	82
Πίνακας 4.3.14 Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να συνδυάσουν όσα έχουν διαβάσει με τις εμπειρίες τους» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση.....	83
Πίνακας 4.3.15 Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να συγκρίνουν αυτά που έχουν διαβάσει με τις προηγούμενες γνώσεις τους» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση.....	83
Πίνακας 4.3.16 Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να κάνουν προβλέψεις για το τι θα συμβεί στη συνέχεια στο κείμενο που διαβάζουν» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση.....	84
Πίνακας 4.3.17 Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να κάνουν γενικεύσεις και να βγάλουν συμπεράσματα με βάση αυτά που διάβασαν» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση.....	84
Πίνακας 4.3.18 Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να αναστοχαστούν σχετικά με το ύφος και τη δομή του κειμένου» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση.....	85
Πίνακας 4.3.19 Σύγκριση μέσης τιμής, τυπικής απόκλισης, διαμέσου και εύρους....	85
Πίνακας 4.3.21 Συγκεντρωτικός πίνακας συσχετίσεων.....	88

Ευρετήριο γραφημάτων

Γράφημα 4.3.4. Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές, ζητάω από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά.....	74
Γράφημα 4.3.5. Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές, ζητάω από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά	75
Γράφημα 4.3.8. Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές, ζητάω από τους μαθητές να συγκρίνουν αυτά που έχουν διαβάσει με τις προηγούμενες γνώσεις τους.....	79
Γράφημα 4.3.20. Συχνότητα αυτών που διαβάζουν δυνατά στους μαθητές, αυτών που βάζουν τους μαθητές να διαβάζουν δυνατά και αυτών οι οποίοι παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους.....	87

Ευρετήριο συντομογραφιών

F (frequency) = συχνότητα

LB (Lower Bound) = κατώτατο όριο

Max (maximum) = μέγιστη τιμή

M (Mean) = μέση τιμή

Median = διάμεσος

Min (minimum) = ελάχιστη τιμή

N = πλήθος

p = στατιστική σημαντικότητα

SD (Std deviation) = τυπική απόκλιση

Sig. = στατιστική συσχέτιση

Std Error (Statistic deviation error) = τυπικό στατιστικό σφάλμα

Std Statistic (Statistic deviation) = τυπική στατιστική απόκλιση

R (Range)= εύρος

UB (Upper Bound) = ανώτατο όριο

χ^2 = τιμή διακριτής μεταβλητής

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση των αναγνωστικών στρατηγικών στην αναγνωστική κατανόηση. Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς στη συγκεκριμένη βαθμίδα έχουμε την ανάπτυξη της ανάγνωσης, η οποία θα ολοκληρωθεί με την αναγνωστική κατανόηση. Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη διαδικασία της ανάγνωσης, το δεύτερο στην αναγνωστική κατανόηση και το τρίτο κεφάλαιο στις αναγνωστικές στρατηγικές. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία με τα αποτελέσματα και στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η συζήτηση.

Η ικανότητα των ατόμων να αποκτούν νέες πληροφορίες, να επικοινωνούν κι έτσι να δημιουργούν υγιείς κοινωνικούς δεσμούς, χρησιμοποιώντας τρόπους πρόσβασης σε πληροφορίες τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην κοινωνική τους ζωή, φαίνεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σωστή και αποτελεσματική χρήση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως η ακρόαση και η ομιλία που αναπτύσσονται κυρίως, στην προσχολική περίοδο μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, η εκμάθηση του τρόπου χρήσης των δεξιοτήτων της ανάγνωσης είναι μια διαδικασία που συχνά ξεκινά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές εκπαιδεύονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες πιο αποτελεσματικά τα επόμενα χρόνια, ενώ αποκτούν βασικές γνώσεις ανάγνωσης (Gough – Kenyon, Palikara & Lucas, 2018).

Ο κύριος στόχος της ανάγνωσης είναι να αναπτυχθεί η ικανότητα της κατανόησης (Türkben & Gündeğer, 2021). Η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να χαρακτηριστεί, ως μια ενεργητική διαδικασία, που περιλαμβάνει τόσο την ικανότητα κατανόησης των πληροφοριών στο κείμενο όσο και των σχολίων του ίδιου του αναγνώστη, καθώς και μια λειτουργία, κατά την οποία τα μηνύματα που μεταφέρει ο συγγραφέας οργανώνονται λογικά. Αν και, η αναγνωστική κατανόηση, είναι το προϊόν μιας γνωστικής προσπάθειας για τη χρήση δεξιοτήτων σκέψων υψηλότερης τάξης, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση, οι συναισθηματικές διαδικασίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, της περιέργειας και του ενθουσιασμού για ανάγνωση (Batmaz & Erdoğan, 2019).

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1. Η Ανάγνωση

Η ανάγνωση αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία, καθώς για την ολοκλήρωσή της είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση ενός συνόλου γλωσσικών και νοητικών διεργασιών, όπως είναι η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση στην ερμηνεία ενός κειμένου. Η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι μια από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά στην πρώιμη παιδική ηλικία, η οποία θα τα εξοπλίσει με ένα σημαντικό εργαλείο για τη δια βίου μάθηση (McBride, 2019). Η επάρκεια στην αναγνωστική κατανόηση αποτελεί το θεμέλιο για την επιτυχία σε όλους τους ακαδημαϊκούς τομείς, από τη δημοτική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Barber et al., 2020. Danaei et al., 2020).

Σύμφωνα με τους Larsen and Little (2023), θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης είναι να εξοπλίσει τους μαθητές με δεξιότητες ανάγνωσης που τους δίνουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν στην ενήλικη ζωή. Επομένως, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να κατανοούν την περίπλοκη φύση της ανάγνωσης και της κατανόησης και να παρεμβαίνουν όταν κάποια από αυτές τις δεξιότητες τίθεται σε κίνδυνο (Larsen & Little, 2023). Οι επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση θα πρέπει να εξελίσσονται σε κάθε διδακτικό έτος, καθώς επηρεάζονται τόσο από τη βιολογική ανάπτυξη των μαθητών όσο και από την εκπαιδευτική εμπειρία (Morrison, Kim, Connor & Grammer, 2019).

Με την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης να αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα κάθε πολίτη, το κίνημα “No Child Left Behind” υποστηρίζει, πως όλα τα παιδιά, ανεξαιρέτως, θα πρέπει να έχουν κατακτήσει τις μεθόδους και τις στρατηγικές της ανάγνωσης μέχρι να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Allor et al., 2010).

Η ανάγνωση χαρακτηρίζεται, ως νοητική κατασκευή, επειδή έχει ως στόχο την εξαγωγή ή τη δημιουργία νοήματος μέσα από το κείμενο. Οπότε, χαρακτηρίζεται ως μια ενεργητική διαδικασία που συνδέει τον αναγνώστη με το κείμενο. Τα τελευταία χρόνια, εμφανίζεται στη βιβλιογραφία ο όρος «εμπλοκή στην ανάγνωση» (Engaged Reading), όπου ουσιαστικά είναι η διαδικασία, η οποία ενεργοποιεί τη σημασιολογική γνώση και τη χρήση γνωστικών στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Αρχικά, η ανάγνωση ξεκινά με την οπτική επαφή του κειμένου και με τη συνδρομή της προσοχής και της αντίληψης οδηγεί τον μαθητή στην κατανόηση, αξιοποιώντας πολλαπλές δεξιότητες ταυτόχρονα. Η άπταιστη ανάγνωση απαιτεί, επίσης, την αυτοματοποίηση της προσοχής και της αντίληψης (Cross et al., 2023). Επίσης, η πράξη της ανάγνωσης είναι η διαδικασία κατασκευής νοήματος, εφόσον ενεργοποιείται η προηγούμενη γνώση, μέσα από την αλληλεπίδραση του συγγραφέα και του αναγνώστη, με κύριο στόχο να αναπτυχθεί η ικανότητα της κατανόησης (Türkben & Gündeğer, 2021).

Το αναμενόμενο όφελος που θα μπορούσε να αποκομίσει κάποιος από την ανάγνωση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπλοκή του στην ανάγνωση και την κατανόηση αυτού που διαβάζει (Selim & Islam, 2022). Επιπλέον, η ανάγνωση παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς έχει αποδειχθεί ότι όσο υψηλότερη είναι η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών, τόσο ενισχύεται η οικοδόμηση των γνώσεών τους (Sangia, 2018).

Η ανάγνωση είναι μια εξαιρετικά περίπλοκη διαδικασία και περιλαμβάνει δύο βασικές μεταβλητές, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, που συνήθως αναπτύσσονται παράλληλα με την ακριβή και αυτόματη αναγνώριση των λέξεων, η οποία κρίνεται σημαντική για την κατανόηση. Συνεπώς, η αναγνωστική κατανόηση ενισχύεται από την αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια (Braze et al., 2016).

1.1 Φωνολογική επίγνωση

Η φωνολογική επίγνωση θεωρείται ότι αποτελεί σημαντική δεξιότητα στην κατανόηση ενός κειμένου. Είναι η ικανότητα κατανόησης των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους η προφορική γλώσσα αποτελείται από προτάσεις, οι οποίες αποτελούνται από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από φωνήματα. Επίσης, αποτελεί την πιο σημαντική δεξιότητα που πρέπει να κατέχουν τα παιδιά για να μπορέσουν να κατακτήσουν την αναγνωστική κατανόηση (Μαγουλά & Καποθανάση, 2009).

Η φωνολογική επίγνωση περιγράφεται από τον Leon et al. (2019) με έναν πιο απλοϊκό τρόπο, ως την ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται ήχους ομιλίας, την σειριακή κατονομασία γραμμάτων, καθώς και την ικανότητα αποθήκευσης

πληροφοριών για μικρό χρονικό διάστημα στη φωνολογική μνήμη. Η φωνολογική ενημερότητα θεωρείται καθοριστικής σημασίας, καθώς τα άτομα που είναι φωνολογικά ενημερωμένα έχουν κάποια πλεονεκτήματα, τα οποία θα τους υποβοηθήσουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Rothou, Padeliadou και Sideridis το 2013 σε 120 μαθητές της Α΄ δημοτικού και 123 της Β΄, εξετάζοντας αν η φωνολογική, η μορφολογική επίγνωση και το λεξιλόγιο επιδρούν στην αποκωδικοποίηση, τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι μόνο η φωνολογική επίγνωση σχετιζόταν με την αποκωδικοποίηση και κυρίως στην Α΄ δημοτικού. Επομένως, τα συμπεράσματα δείχνουν, πως σε γλώσσες φωνολογικά απλές, όπως είναι τα ελληνικά, η φωνολογία παίζει βασικό ρόλο στην διαδικασία της αποκωδικοποίησης.

Σε άλλη έρευνα η Διαμαντή και οι συνεργάτες της το 2017, μελέτησαν αν οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να προβλέψουν τις αναγνωστικές και ορθογραφικές ικανότητες στο τέλος της Α΄ δημοτικού, απέδειξαν ότι τόσο η φωνολογική ενημερότητα, η οποία προέβλεψε και την αναγνωστική ευχέρεια όσο και η μορφολογική προέβλεψε την αναγνωστική ακρίβεια και την αναγνωστική κατανόηση.

1.1.1 Σχέση μεταξύ Φωνολογικής επίγνωσης και Ανάγνωσης

Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για επιτυχημένη ανάγνωση είναι η φωνολογική επίγνωση. Έρευνες της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας έχουν αποδείξει ότι το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια, αποτελεί δείκτη πρόβλεψης της αναγνωστικής επίδοσης της μετέπειτα σχολικής ηλικίας (McNamara, Scissons & Gutknecht, 2011).

Εκτός από τις ικανότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω, η γνώση των γραμμάτων και των φθόγγων, καθώς και η ικανότητα της αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης των γραμμάτων και των συλλαβών, καθίστανται αναγκαία για την αναγνωστική ικανότητα. Από έρευνες έχει διαπιστωθεί μία ισχυρή σχέση μεταξύ της γνώσης των γραμμάτων και της επιτυχούς εκμάθησης της γραπτής γλώσσας (Leon et al., 2019). Οπότε, η φωνολογική ενημερότητα είναι απαραίτητο συστατικό της διδασκαλίας της ανάγνωσης (Saha, Cutting, Del Tufo & Bailey, 2021).

Σε έρευνα τους οι Castles και Coltheart που πραγματοποιήθηκε το 2004, τεκμηριώνουν, ότι η φωνολογική ενημερότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατάκτηση της ανάγνωσης και των πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων. Επίσης, η καλή γνώση του λεξιλογίου και της φωνολογικής επίγνωσης επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης (Purwati, 2022).

Πρόσφατα, το 2022 σε έρευνα τους οι Alvarez, Alonso και Saavedra, κάνοντας μία μετα- ανάλυση σε Ισπανόφωνους μαθητές, διερεύνησαν, αν υπάρχει σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης και διαπίστωσαν ότι υπάρχει μία σημαντική συσχέτιση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης σε κάποιες δραστηριότητες.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να δυσκολεύονται αρκετά να αντιστοιχίσουν τον προφορικό με τον γραπτό κώδικα, καθώς και να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματα και αντίστροφα, αλλά και να ανακαλέσουν τις αντιστοιχίες γραφήματος – φωνήματος (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης σε συνδυασμό με τη διδασκαλία της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας με στόχο την κατάκτηση του αλφαβητικού κώδικα. Παλαιότερα, χρησιμοποιούνταν δραστηριότητες και ασκήσεις ολικής ή αναλυτικής μεθόδου ανάγνωσης ξεκινώντας από την πρόταση και φτάνοντας στον φθόγγο που το κάθε γράμμα αναπαριστά κι αυτό ήταν κουραστικό και ανιαρό για τα παιδιά. Για να ξεπεραστεί αυτό, οι δραστηριότητες ανάγνωσης θα πρέπει να γίνονται με πιο παιγνιώδη τρόπο ή μέσω θεατρικού παιχνιδιού, ώστε να επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή των παιδιών (Purwati, 2022).

1.2 Η αποκωδικοποίηση

Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου είναι μία γνωστική διαδικασία κατά την οποία το άτομο καταφέρνει να αποκρυπτογραφήσει, να αρθρώσει και να αποδώσει προφορικά τους χαρακτήρες της γραφής του κειμένου, αναπτύσσοντας τη φωνολογική αντιστοιχία. Είναι μία διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης συνθέτει φωνήματα για να δημιουργήσει λέξεις από τα γραφήματά τους. Μπορούμε λοιπόν, να πούμε ότι η αποκωδικοποίηση είναι η ακριβής και αυτόματη

αναγνώριση των λέξεων (Oakhill, Cain & Elbro, 2015) που ξεκινά με την οπτική εισαγωγή της λέξης, η οποία με τη σειρά της θα ενεργοποιήσει όλες τις αντιληπτικές διεργασίες και θα μετατρέψει τις μονάδες του γλωσσικού συστήματος σε νοητικές αναπαραστάσεις (Perfetti, 2001).

Όταν ο αναγνώστης κατακτήσει το βασικό μηχανισμό της αποκωδικοποίησης, μέσα από την αυτοματοποιημένη αναγνώριση των λέξεων θα οδηγηθεί σταδιακά προς την κατανόηση (Verhoeven & Leeuwe, 2008) Εκτός, όμως από την αποκωδικοποίηση υπάρχει και μία ακόμα σημαντική μεταβλητή για την επίτευξη της ανάγνωσης, η κατανόηση.

1.3 Η κατανόηση

Η αναγνωστική διαδικασία δεν περιλαμβάνει μόνο τη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης, η οποία αφορά την αναγνώριση και την αντιστοιχία των φωνολογικών γραφημάτων (Caccamise et al., 2015) και είναι ιδιαίτερα σημαντική και αναγκαία, αλλά και τη δεξιότητα της κατανόησης, η οποία σχετίζεται με τον εντοπισμό του νοήματος των λέξεων (Kintsch, 2009) και είναι αναγκαία για να επιτευχθεί η συνολική κατανόηση του κειμένου. Ο όρος κατανόηση χρησιμοποιείται για να δηλώσει, ότι ο αναγνώστης έχει κατανοήσει το εννοιολογικό περιεχόμενο ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου (Joseph, Alber-Morgan, Cullen, & Rouse, 2016).

Επίσης, μία ιδιαίτερη νοητική διεργασία αποτελεί και η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου, η οποία χρειάζεται κάποιες άλλες διαδικασίες για να ολοκληρωθεί, όπως είναι η επεξεργασία και η αξιοποίηση του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης ή και ολόκληρου του κειμένου (Kintsch & Kintsch, 2005).

Αυτή η διαδικασία, επηρεάζεται από πολλές συνιστώσες, όπως είναι η ικανότητα της ανάγνωσης, το γνωστικό υπόβαθρο αλλά και οι προϋπάρχουσες γνώσεις για την αποτελεσματική ολοκλήρωση της κατανόησης (Oakhill et al., 2015). Επομένως, θα πρέπει να υπάρχουν οι δύο βασικές, ανεξάρτητες αλλά και αλληλένδετες γνωστικές λειτουργίες, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση για να έχουμε μία επιτυχή ανάγνωση (Πόρποδας, 2003) γιατί οποιαδήποτε δυσλειτουργία σε μία από τις δύο διαδικασίες θα οδηγήσει σε αναγνωστική λειτουργία (Oakhill et al., 2015).

1.4 Μοντέλα Ανάγνωσης

1.4.1 Μοντέλο οικοδόμησης και ενσωμάτωσης της γνώσης

Το μοντέλο οικοδόμησης και ενσωμάτωσης της γνώσης (Kintsch, 1998, 1988) υποστηρίζει ότι ο αναγνώστης, καθώς διαβάζει, κατασκευάζει ταυτόχρονα ένα νοητικό μοντέλο που στηρίζεται σε αυτό που κυριολεκτικά περιγράφεται από το κείμενο, αλλά και σε ένα επεξεργασμένο νοητικό μοντέλο που προκύπτει από τον κατάσταση που υπονοείται από το κείμενο (Israel & Duffy, 2009). Η δημιουργία αυτών των δύο αλληλοεπιδρώντων νοητικών μοντέλων στηρίζεται στην επαναληψιμότητα της ανάγνωσης και στον αναστοχασμό του αναγνώστη πάνω στις έννοιες που περιέχονται στο κείμενο (Kintsch, 1988). Το μοντέλο ορίζει δύο επίπεδα εισόδου στο κείμενο:

- ✓ της οικοδόμησης και κατασκευής της κειμενικής βάσης, δηλαδή την ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί τη μικροδομή και τη μακροδομή του κειμένου (Kintsch, 1988,1998. Louwerse & Graesser, 2006, όπως αν. στην Κρόκου, 2011).

Στο επίπεδο αυτό δημιουργείται το γνωστικό δίκτυο του κειμένου, το οποίο ενεργοποιείται από τη σημασιολογική και συντακτική δομή του κειμένου, αλλά και από τις γενικές γνώσεις που περιέχονται σε αυτό.

- ✓ της ενσωμάτωσης, κατά το οποίο έχουμε ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, του γνωστικού υπόβαθρου (McNamara, 2001. Van Dijk 1980, 1995. Louwerse & Graesser, 2006).

Μέσα από αυτές τις δύο διαδικασίες, της οικοδόμησης και της ενσωμάτωσης της γνώσης, δημιουργείται η νοητική αναπαράσταση του κειμένου, η οποία συντελεί στην κατανόηση αυτών των επιπέδων, δηλαδή στο επίπεδο της κειμενικής βάσης (κυριολεκτική κατανόηση) και στο επίπεδο της καταστασιακού μοντέλου (κατανόηση με ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης) (Κρόκου, 2011).

1.4.2 Μοντέλο Ανάγνωσης Perfetti

Το μοντέλο ανάγνωσης Perfetti είναι ένα από τα πιο ολοκληρωμένα, καθώς περιγράφει τα γνωστικά βήματα που πρέπει να γίνουν για να επιτευχθεί η

αναγνωστική κατανόηση, ξεκινώντας από την ανάλυση της οπτικής εισαγωγής του κειμένου μέχρι, τελικά, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την ενημέρωση του μοντέλου κατάστασης (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Οι λέξεις οπτικής εισαγωγής πρέπει να προσδιορίζονται μέσω ορθογραφικής και φωνολογικής επεξεργασίας και στα επόμενα επίπεδα πρέπει να επιλέγονται σημασίες και μορφές, να αναλύεται η σειρά των λέξεων, για να δημιουργηθεί μια αναπαράσταση κειμένου, και, τέλος, ένα μοντέλο κατάστασης.

Οι κύριες πηγές γνώσης που εμπλέκονται είναι η ορθογραφική γνώση, το νοητικό λεξικό, το «γλωσσικό σύστημα», συμπεριλαμβανομένης της μορφοσυντακτικής γνώσης, και οι γενικές γνώσεις που έχει το άτομο. Το μοντέλο δεν περιλαμβάνει τη γνώση λόγου ως ρητή, ξεχωριστή πηγή γνώσης, αλλά μπορούμε να τη θεωρήσουμε ως μέρος της γενικής γνώσης που προϋπάρχει. Όπως αναφέρουν οι συγγραφείς, «αυτές οι αναπαραστάσεις δεν είναι αποτέλεσμα αποκλειστικά γλωσσικών διαδικασιών, αλλά ενισχύονται κριτικά από άλλους πόρους γνώσης» (Perfetti et al., 2005). Αυτοί οι «άλλοι» πόροι γνώσης θα μπορούσαν να είναι ειδικότερες γνώσεις, αλλά και μεταγνωστικές στρατηγικές σχετικές με τον τρόπο επίτευξης ορισμένων αναγνωστικών στόχων ή πώς να ξεπεραστούν τα προβλήματα ανάγνωσης. Έτσι, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι χρήστες της γλώσσας με καλές ορθογραφικές, λεξιλογικές, μορφοσυντακτικές γνώσεις και μεταγνωστικές στρατηγικές θα είναι και καλοί αναγνώστες (O'Reilly & Sheehan, 2009).

1.4.3 Μοντέλο Παρέμβασης γνωστικών ικανοτήτων και επιρροής του εγγενούς κινήτρου

Το μοντέλο παρέμβασης γνωστικών ικανοτήτων και επιρροής του εγγενούς κινήτρου βασίζεται στο σχεδιασμό, ότι εκτός από τις επιρροές των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης, όπως είναι η αναγνωστική ευχέρεια, οι γνώσεις λεξιλογίου και το εγγενές κίνητρο, οι στρατηγικές ανάγνωσης αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη της κατανόησης (Garbe, Lafontaine, Gerry, Shiel & Valtin, 2016). Πιο συγκεκριμένα, αυτό το μοντέλο ενσωματώνει τρεις πηγές γνώσης, καθοριστικές για τον τρόπο με τον οποίο οι μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους. Πρώτον, οι ποίκιλες αναγνωστικές στρατηγικές είναι αυτές που καθορίζουν την αναγνωστική κατανόηση,

καθώς και τις μετρήσεις της αναγνωστικής ευχέρειας, του λεξιλογίου και του εγγενούς κινήτρου. Δεύτερον, η αναγνωστική ευχέρεια και η καλή γνώση του λεξιλογίου σχετίζονται άμεσα με την κατανόηση (Hessisches Kultusministerium, 2011). Τρίτον, σε σύγκριση με το εγγενές αναγνωστικό κίνητρο ο ρόλος του φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική κατανόηση, αλλά με έναν διαφορετικό τρόπο, καθώς όταν τα παιδιά διαβάζουν προς ευχαρίστησή τους, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο διάβασμα και έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης τόσο βασικές, όπως είναι η ευφράδεια και το λεξιλόγιο όσο και ανώτερης τάξης στρατηγικές, φτάνοντας στο σημείο να είναι σε θέση να εξάγουν νόημα από το κείμενο (Hessisches Kultusministerium, 2011). Επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι το εγγενές αναγνωστικό κίνητρο προωθεί την αναγνωστική κατανόηση έμμεσα, γεγονός που θα βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν ειδικές γνωστικές ικανότητες στην ανάγνωση (Schunemann, Sporer & Brunstein, 2013).

Η γνώση θα πρέπει:

- ✓ να επηρεάζει άμεσα και θετικά την αναγνωστική κατανόηση και
- ✓ να έχει έμμεση θετική επίδραση στην κατανόηση μέσω της ενισχυμένης ικανότητας της στρατηγικής.

Το κίνητρο των μαθητών να διαβάσουν θα μπορούσε να τονωθεί από ελκυστικό εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. χρησιμοποιώντας ιστορίες) και με τη συνεκτίμηση των κινήτρων μέσα από προγράμματα κατάρτισης (Schunemann et al., 2013). Η συνδυασμένη διδασκαλία βασικών και ανώτερης τάξης δεξιοτήτων ανάγνωσης, καθώς και τα κίνητρα ανάγνωσης μπορεί να δώσουν σημαντικά αποτελέσματα στην ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας (Cromley & Azevedo, 2011).

1.4.4 Μοντέλο Γραμματικής Δυναμικής Αλληλεπίδρασης (IDL)

Σύμφωνα με το μοντέλο IDL (Interactive Dynamic Literacy), η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν μέρος του γλωσσικού συστήματος που χρησιμοποιείται για επικοινωνιακούς σκοπούς. Ωστόσο, δε συνεπάγεται ότι η γραφή, η ανάγνωση και η προφορική γλώσσα είναι πανομοιότυπα κατασκευάσματα. Αντίθετα, η προφορική

γλώσσα βρίσκεται κάτω από τη γραπτή γλώσσα, και είναι αλληλεξαρτώμενα συστήματα (Kim, 2020).

Επιπλέον, είναι ένα μοντέλο δεξιοτήτων, το οποίο εστιάζει σε δεξιότητες που αφορούν τις δομικές σχέσεις της ανάγνωσης και της γραφής. Ο όρος δεξιότητα χρησιμοποιείται ως γενικός όρος, που αναφέρεται σε όλες τις δομές που περιλαμβάνονται και αλληλοεπιδρούν στο μοντέλο IDL, όπως η γλώσσα και οι γνωστικές δεξιότητες (Snow, 2020. Van Bergen, Van Leij & Jong, 2014). Γενικότερα, οι διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση του λόγου, οι οποίες περιλαμβάνουν την κατανόηση προφορικών και γραπτών κειμένων, έχουν αναφερθεί στο μοντέλο οικοδόμησης και ενσωμάτωσης της γνώσης (Kintsch, 1988).

1.5 Λεξιλογική Ανάπτυξη στις Δεξιότητες Ανάγνωσης και Ορθογραφίας

Η λεξιλογική ικανότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας στα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Η κατανόηση της σχέσης μεταξύ αυτών των δεξιοτήτων προσφέρει πολύτιμες γνώσεις για τη βελτίωση των στρατηγικών της ανάγνωσης και της γραφής. Η ανάγνωση και η ορθογραφία είναι θεμελιώδεις δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά του δημοτικού σχολείου κατά τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσής τους, με τη λεξιλογική ικανότητα να αποτελεί θεμελιώδη λίθο για την εκμάθηση της γλώσσας αλλά και στοιχείο απαραίτητο για την απόκτηση ικανοτήτων ανάγνωσης, γραφής και επικοινωνίας (Altun, Erden & Hartman, 2022).

Η κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο σχετίζονται αυτές οι δεξιότητες, μπορεί να προσφέρει σε ερευνητές και δασκάλους πληροφορίες για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς και τρόπους βελτίωσης της λεξιλογικής ικανότητας (Bigozzi, Vettori & Incognito, 2023). Σε γλώσσες, όπως τα ιταλικά, τα ελληνικά και τα τουρκικά, που έχουν πιο ρηχές ορθογραφίες από τα αγγλικά, αλλά πιο περίπλοκη μορφολογία, η κανονικότητα της ορθογραφίας μπορεί να μειώσει τις απαιτήσεις στην παραγωγή γραπτού κειμένου, ενώ η πολυπλοκότητα της γραμματικής ή της μορφολογίας μπορεί να αυξήσει τις απαιτήσεις (Arfé, Dockrell & Berninger, 2014. Berman, 2014. Reilly et al., 2014). Ο Reilly et al. (2014) απέδειξαν

ότι η δομική πολυπλοκότητα μιας γλώσσας επηρεάζει τη συγγραφική απόδοση των νεαρών μαθητών.

Στα προγράμματα παρέμβασης προτείνονται δραστηριότητες μέσω μιας μεθοδολογίας, με σκοπό να αναπτυχθούν γνωστικές λεξιλογικές ικανότητες στην ανάγνωση και τη γραφή. Σε έρευνα που έγινε στην Ιταλία και συμμετείχαν συνολικά 74 παιδιά δημοτικού σχολείου, με μέσο όρο ηλικίας τα 7 έτη, έδειξε ότι τα παιδιά, τα οποία δέχθηκαν λεξιλογική παρέμβαση έλαβαν υψηλότερες βαθμολογίες στις αναγνωστικές δεξιότητες, και πιο συγκεκριμένα, στην αναγνωστική ακρίβεια, στην κατανόηση του κειμένου και την ορθογραφία, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους στην ομάδα ελέγχου. Αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν, ότι η ενίσχυση του λεξιλογίου, όπως αναφέρεται στο αμφίδρομο μοντέλο του Coltheart (2001), μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση και να μειώσει τα λάθη κατά την ανάγνωση. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αύξηση του αριθμού των λέξεων που αποθηκεύονται στη λεξιλογική μνήμη, μέσω της απόκτησης σύνθετων λεξιλογικών συνδέσεων, οδηγεί σε βελτιωμένη λεκτική ευχέρεια, κατανόηση, ακρίβεια, ταχύτητα στην ανάγνωση και ορθογραφική ακρίβεια, υπογραμμίζοντας έτσι, τη στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ της λεξιλογικής ικανότητας και των δεξιοτήτων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης.

Επιπλέον, η λεξιλογική ικανότητα έχει συχνά θεωρηθεί ως μια φυσική διαδικασία που ξεκινά με την προφορά των πρώτων λέξεων και συνεχίζεται σε όλα τα αναπτυξιακά στάδια. Σύμφωνα με την αντίληψη της τυχαίας μάθησης, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου πριν την είσοδο στο σχολείο εξαρτάται από τις ευκαιρίες που παρέχονται εντός του οικογενειακού πλαισίου και μετέπειτα με την επίσημη είσοδο του παιδιού στο σχολείο, η οποία συνδέεται με διδακτικές μεθόδους και πρακτικές (Teng, 2014).

Για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου και ανάγνωσης, όσον αφορά την ταχύτητα και την ορθότητα της αποκωδικοποίησης, χορηγήθηκε από τους Cornoldi και Colpo (1998) ένα τεστ ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, για να ελέγξουν την κατανόηση του κειμένου, τα παιδιά κλήθηκαν να διαβάσουν σιωπηλά ένα επεξηγηματικό κείμενο και να απαντήσουν σε 10 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, επιλέγοντας μία από τις τέσσερις πιθανές απαντήσεις. Μέσω ερωτήσεων, ζητήθηκε από τους μαθητές, να διαβάσουν μια πρόταση και στη συνέχεια να την

παραφράσουν, και να αντλήσουν σημασιολογικά ή λεξιλογικά συμπεράσματα. Επιπλέον, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί το φορτίο μνήμης, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επιστρέψουν στο κείμενο όποτε ήθελαν, ενώ απαντούσαν στο τεστ πολλαπλής επιλογής. Η δοκιμασία διήρκεσε 60 λεπτά που αντιστοιχεί σε μία ώρα σχολικών μαθημάτων. Η ενίσχυση των δεξιοτήτων σημασιολογικής επεξεργασίας απαιτεί από το παιδί να έχει την ικανότητα να κατανοεί τις σχέσεις μεταξύ των λέξεων και όχι τη μεμονωμένη σημασία των λέξεων, επιτρέποντάς του να αυξήσει τις δεξιότητές του στην κατανόηση (Huggins & Adams, 2017). Το παιδί, μάλιστα, σταδιακά ανακαλύπτει τις έννοιες των λέξεων χάρη στο γεγονός, ότι δεν εμφανίζονται μεμονωμένα, αλλά εισάγονται σε ένα πλαίσιο, όπως η βαθιά κωδικοποίηση ενός κειμένου που συνδέεται με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και επιτρέπει την κατανόηση της σημασίας των λέξεων και των δεσμών μεταξύ τους. Γνωρίζοντας μια λέξη σε βάθος, τις πολλαπλές της έννοιες και τους δεσμούς της με άλλες λέξεις, καθίσταται δυνατή η ακριβής ανάγνωσή της, γιατί με αυτό τον τρόπο επιτρέπεται η αυτοματοποίηση και η βαθιά κατανόησή της (Cornoldi, 2007. Di Tore, Maffei & Sibilio, 2016).

Επιπλέον, η κατανόηση και η αποκωδικοποίηση, ενισχύουν τη φωνολογική μνήμη εργασίας, η οποία φαίνεται να είναι εξαιρετικά σημαντική, ειδικά στα πρώτα στάδια της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, όταν το παιδί μαθαίνει τους κανόνες μετατροπής γραφήματος – φωνήματος. Ακριβώς, σε αυτό το στάδιο τα παιδιά θα μάθουν τους σταθερούς συσχετισμούς μεταξύ φθόγγων και ήχων και της κωδικοποίησης του οπτικού υλικού, που συνεπάγεται στη διατήρηση της πληροφορίας στη μνήμη εργασίας. Επομένως, η αναγνωστική επιτυχία εξαρτάται έντονα από την ικανότητα να θυμόμαστε και να αναγνωρίζουμε τα συστατικά μέρη της γλώσσας (Loftus-Rattan, Mitchell & Coyne, 2016).

1.6 Στάδια κατανόησης κειμένου

Οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να ερμηνεύσουμε ένα κείμενο είναι πολλοί, αλλά μειώνονται αν εστιάσουμε στο τι έχει αποκομίσει κάποιος από το κείμενο (Κρόκου, 2011). Σύμφωνα με την King (2007), η κατανόηση κατηγοριοποιείται σε δύο επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο επίπεδο, το οποίο αναφέρεται στην

κυριολεκτική κατανόηση, είναι οι πληροφορίες που μπορεί να ανακαλέσει κάποιος, οι οποίες υπάρχουν μέσα στο κείμενο. Απαιτείται, όμως η κριτική σκέψη του αναγνώστη για να επιτύχει κάτι τέτοιο και να εμπλακεί με το κείμενο, ώστε να κατανοήσει τις έννοιες και τις λέξεις, να ανακαλέσει στη μνήμη του τις σημαντικές ιδέες του κειμένου και να αναγνωρίσει την αλληλουχία των γεγονότων. Περνώντας στο επόμενο επίπεδο αυτό της συνεπαγωγής, κατά το οποίο οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν τις πολυάριθμες συσχετίσεις του κειμένου, να συγκρίνουν και να βγάλουν συμπεράσματα, ανακαλώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους.

Επομένως, οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται και να επανεξετάζουν τις ιδέες που εμπεριέχονται στο κείμενο, μέσα από λογοτεχνικές τεχνικές, χρησιμοποιώντας διάφορα κειμενικά είδη. Επειδή, λοιπόν, κάθε επίπεδο έχει διαφορετικούς στόχους, προτείνετε στους μαθητές να κατακτήσουν αρχικά το πρώτο επίπεδο και στη συνέχεια το δεύτερο, για να υπάρχει αλληλουχία μεταξύ των επιπέδων (Nurjanah & Putri 2022).

1.7 Η αναγνωστική ευχέρεια

Η ευχέρεια είναι ο σκοπός κάθε αναγνώστη, καθώς έτσι προκύπτει νόημα από την ανάγνωση. Η ευχέρεια μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αυτόματη αναγνώριση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Για να γίνει, όμως, η αυτόματη αναγνώριση της λέξης απαιτείται ο συνδυασμός πληροφοριών από τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, την οπτική αναπαράσταση, το σχήμα της λέξης, τη θέση της μέσα στην πρόταση και τέλος, από το νόημα της πρότασης. Η διδασκαλία της ευχέρειας αποτελεί μέρος του αναγνωστικού προγράμματος που σκοπό έχει την ανάπτυξη της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης.

Για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες, προτείνεται αρχικά η φωναχτή ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό με επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις. Για την υποδειγματική φωναχτή ανάγνωση είναι καλό οι μαθητές να κάθονται σε κύκλο ή στο πάτωμα. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει υποδειγματικά ένα μέρος του κειμένου. Στη συνέχεια, καλεί τους μαθητές να το διαβάσουν σιωπηρά και τέλος, φωναχτά. Ωστόσο, έχει διευκρινιστεί από την αρχή, πως σκοπός δεν είναι η ταχύτητα της ανάγνωσης, αλλά το ταίριασμα του ύφους της φωνής του αναγνώστη με το ύφος της φωνής του

προσώπου του κειμένου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Αυτό βοηθά σε σημαντικό βαθμό τους φτωχούς αναγνώστες και ενισχύει την αυτοματοποιημένη ανάκληση. Ακόμα, καλό είναι να επικεντρώνεται ο μαθητής στη λέξη ή φράση που πρόκειται να διαβάσει (Κροκου, 2022).

Στη συνέχεια, για τη διδασκαλία της ευχέρειας προτείνονται η άμεση διδασκαλία στρατηγικών αποκωδικοποίησης άγνωστων λέξεων και χρήση σημείων στίξης, καθώς και η προφορική υποστήριξη με χρήση βοηθητικών μέσων κατά την αποκωδικοποίηση (με μαγνητοφωνημένα κείμενα), ομαδική ανάγνωση σε δυάδες, βοηθητικά υποστηρικτικά προγράμματα σε υπολογιστή. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα βοηθητικό να δίνονται αρκετές ευκαιρίες για εξάσκηση μέσω της μεθόδου των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και να καλλιεργείται η ανάπτυξη του χρωματισμού της φωνής, χωρίζοντας τις προτάσεις του κειμένου ανάλογα με τον επιτονισμό, που διδάσκεται κάθε φορά, προτρέποντας στον μαθητή να αποκωδικοποιήσει κάθε πρόταση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Επιπρόσθετα, ακόμα μία τεχνική που απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες είναι η ανάγνωση εν χωρώ. Οι φτωχοί αναγνώστες σε αυτήν την περίπτωση αισθάνονται πιο ελεύθεροι και προβαίνουν σε αποκωδικοποιήσεις μέσω της ροής του νοήματος ή βάσει του αρχικού γράμματος ή ακόμα και του σχήματος της λέξης. Σε αυτή τη διαδικασία εμπλέκεται και ο εκπαιδευτικός της τάξης ή ακόμα δύναται να χωρίσει τους μαθητές σε μικρές ομάδες (Κροκου, 2022. Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Μία ακόμη μέθοδος για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας, είναι το θέατρο των αναγνωστών, καθώς εμπλέκει τους μαθητές σε διάφορες αναγνωστικές δραστηριότητες λεξιλογίου. Είναι μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, μέσω της οποίας οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν σενάρια, χωρίς να απαιτούνται κοστύμια, υποκριτική τέχνη και απομνημόνευση. Εστιάζει διδακτικά στην ανάγνωση ή απόδοση ενός κειμένου με εκφραστικό τρόπο που να έχει νόημα (Young, Stokes, & Rasinski, 2017). Αν και το θέατρο αναγνωστών έχει χαρακτηριστεί, ως μια δραστηριότητα αναγνωστικής ευχέρειας, έρευνες έχουν δείξει ότι μπορεί να αναδείξει πρόσθετες πτυχές της διαδικασίας της ανάγνωσης που με τη σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση της κατανόησης και της συνολικής επίδοσης της ανάγνωσης. Θεωρητικά, το θέατρο των αναγνωστών είναι μια δραστηριότητα βασισμένη στην πρακτική προσέγγιση που έχει σχεδιαστεί να βοηθά τους μαθητές

να διαβάζουν αυτόματα, καθώς μετά από πολλές πρόβες έχουν αποκτήσει επιπλέον γνωστικούς πόρους και θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια πιο ολοκληρωμένη δραστηριότητα, παρά ως μια δραστηριότητα που στοχεύει μόνο στην αναγνωστική ευχέρεια. Η επιτυχία του πιθανότατα να οφείλεται στην αυθεντική προσέγγιση των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων (Lee & Yoon, 2017).

Τέλος, η βιβλιοθήκη αποτελεί έναν σημαντικό σταθμό για την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Γι' αυτόν τον λόγο, είναι σημαντικό να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιλαμβάνει βιβλία που να ανταποκρίνονται στα επίπεδα και τις ανάγκες όλων των μαθητών με στόχο να καλλιεργηθεί η αυτόβουλη ανάγνωση (Dunne, 2001).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

2. Αναγνωστική Κατανόηση

2.1 Ορισμός

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μία νοητική διεργασία, κατά την οποία αυτός που διαβάζει θα πρέπει να κατασκευάσει νόημα όχι μόνο μέσα από τις πληροφορίες που υπάρχουν διαθέσιμες μέσα στο κείμενο αλλά και από τις γνώσεις που έχει κατακτήσει από την προηγούμενη μάθηση αλλά και από τις εμπειρίες του. Έτσι, ο αναγνώστης δημιουργεί μία νοητική αναπαράσταση, χρησιμοποιώντας πληροφορίες του κειμένου ή των γενικότερων γνώσεών του. Επομένως, η αναγνωστική κατανόηση είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης συγγραφέα και αναγνώστη (Hock, Brasseur-Hock, Hock, & Duvel, 2017).

2.1.1 Η σημασία της αναγνωστικής κατανόησης

Η σημασία της κατανόησης είναι ιδιαίτερα σημαντική και πρόκειται για μία γνωστική λειτουργία, την οποία θα πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές πριν την έναρξη της σχολικής τους φοίτησης, εφόσον η εκμάθηση της προφορικής γλώσσας προηγείται της ανάγνωσης και της γραφής (Oakhill et al., 2015). Στη συνέχεια οι μαθητές θα διδαχθούν και την αποκωδικοποίηση και τότε η αναγνωστική διαδικασία μπορεί να ολοκληρωθεί με επιτυχία. Όμως, για να φτάσουμε σε μία άριστη ανάγνωση, εκτός από την αποκωδικοποίηση πρέπει να εκτελείται σωστά και η λειτουργία της κατανόησης. Με τη σωστή εκτέλεση της λειτουργίας της κατανόησης ο μαθητής θα έχει την ικανότητα να μπορεί να κατασκευάζει νόημα από το κείμενο που διαβάζει (Türkben & Gündeğer, 2021). Εάν κάποια από αυτές τις μεταβλητές δεν ολοκληρωθεί επιτυχώς, δεν επιτυγχάνεται η αναγνωστική κατανόηση.

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία της αποκωδικοποίησης ο μαθητής θα μπορέσει να κατασκευάσει μοντέλα κειμένου μέσω της σύνδεσης των νέων γνώσεων με τις προηγούμενες. Αυτές οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου μπορούν να εξελιχθούν μεγαλώνοντας και αποκτώντας μεγαλύτερη αναγνωστική ευχέρεια (Paris & Hamilton, 2009). Όλη αυτή η διαδικασία θα γίνει βήμα βήμα μέχρι να καταφέρουμε να βοηθήσουμε τον μαθητή να διαβάζει αυτόνομα (Joseph et al., 2016).

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί τη βασικότερη λειτουργία του γραμματισμού, η οποία δεν είναι σημαντική μόνο για την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη δια βίου μάθηση, αλλά και για να μπορεί να ανταποκριθεί ο μαθητής στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, με τους εκπαιδευτικούς να δίνουν περισσότερη έμφαση στη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης και λιγότερο στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης (McBride, 2019). Συνεπώς, είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν ικανούς αναγνώστες, οι οποίοι όχι μόνο θα μάθουν να διαβάζουν αλλά και να διαχειρίζονται τις πληροφορίες προς τη σχολική επιτυχία και κοινωνική καταξίωσή τους (Κρόκου & Κολιάδης, 2011).

Επομένως, η αναγνωστική κατανόηση είναι μία από τις πιο σύνθετες συμπεριφορές στις οποίες εμπλέκονται οι άνθρωποι και είναι ζωτικής σημασίας για να αποκτήσουν τα παιδιά νέες γνώσεις από το υλικό του κειμένου, καθώς και ο τελικός σκοπός της αναγνωστικής διαδικασίας. Διάφοροι καθοριστικοί παράγοντες έχουν εντοπιστεί στην έρευνα, όπως η ευχέρεια της ανάγνωσης, η γνώση του λεξιλογίου, οι προηγούμενες γνώσεις, οι στρατηγικές ανάγνωσης και το κίνητρο ανάγνωσης. Για την ενθάρρυνση των παιδιών, τα προγράμματα παρέμβασης ενσωματώνουν τις οδηγίες των στρατηγικών της αναγνωστικής κατανόησης (Slavin, Cheung, Groff & Lake, 2008. Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis, 2009). Ακόμα και σε περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, ο σκοπός παραμένει ο ίδιος, δηλαδή, να εξάγουν νόημα από αυτά που διαβάζουν, και δε θα πρέπει να παραγκωνίζεται και να υποβαθμίζεται, αλλά να επιδιώκεται από όλους τους εκπαιδευτικούς (Klinger, Vaughn & Boardman, 2007).

Σε θεωρητική βάση η ικανή ανάγνωση υποδηλώνει, ότι τα παιδιά είναι σε θέση να εξάγουν νόημα από τα κείμενα που διαβάζουν. Η κατανόηση του κειμενικού υλικού αποτελεί τη βάση της απόδοσης σχεδόν σε κάθε σχολικό μάθημα και παίζει κεντρικό ρόλο στην καθημερινή ζωή. Τόσο οι γνωστικοί τομείς (ευρύτητα και λεξιλόγιο), όσο και οι μεταβλητές των κινήτρων (εσωτερικά αναγνωστικά κίνητρα) έχουν έμμεση επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση μέσω της επιρροής τους από τις στρατηγικές ανάγνωσης (Garbe et al., 2016). Σε αυτή τη διαδικασία, οι διανοητικές δραστηριότητες, όπως το να σκέφτεσαι πάνω σε ένα κείμενο ή σε ένα

πρόβλημα, η εξαγωγή των συμπερασμάτων, η ερμηνεία, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση ασκούν έντονη επίδραση στον μαθητή (Usta & Yilmaz, 2020).

Οι Gersten, Haymond, Newman, Dimino & Jayanthi, σε μετά – ανάλυσή τους το 2020 που αφορούσε τις παρεμβάσεις που γίνονται στην ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων στην αναγνωστική κατανόηση και ευχέρεια σε μαθητές των Α΄- Γ΄ τάξεων με προοπτική εμφάνισης αναγνωστικών δυσκολιών, έδειξε ότι οι παρεμβάσεις που έγιναν αφορούσαν περισσότερο στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και λιγότερο την αναγνωστική κατανόηση και ευχέρεια.

Κλείνοντας, η αναγνωστική κατανόηση είναι μία πολύπλοκη και πολυδιάστατη δεξιότητα, καθώς επηρεάζεται από πολλές μεταβλητές, όπως είναι η προηγούμενη γνώση του ατόμου, τη γνώση του λεξιλογίου, οι γνωστικές του δεξιότητες, η επίγνωση των αναγνωστικών στρατηγικών και η γνώση της δομής των κειμενικών ειδών (Hazenberg, Vermeul & Bergh, 2022).

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μία περίπλοκη διαδικασία σε αντίθεση με την αναγνωστική λειτουργία, ενώ αλληλοεπιδρά με πολλούς παράγοντες, έχοντας ως αποτέλεσμα να μην κατανοούμε εύκολα με ποιον τρόπο κάθε λειτουργία επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμα (Πόρποδας, 2003).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης:

- ✓ Η αναγνώριση των λέξεων του κειμένου και η αποκωδικοποίησή τους (Oakhill et al., 2015)
- ✓ Η άριστη γνώση του λεξιλογίου (Altun et al., 2022)
- ✓ Το ποικίλο αναγνωστικό υλικό (Clarke, Truelove, Hulme & Snowling, 2013)
- ✓ Η δημιουργία συνεπαγωγών κατά την ανάγνωση (Κρόκου, 2011)
- ✓ Η μνήμη εργασίας (Clarke et al., 2013)
- ✓ Η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων (Clarke et al., 2013)
- ✓ Οι γλωσσικές ικανότητες του ατόμου (Woolley, 2011)

Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στους δείκτες της γλωσσικής ικανότητας και των γλωσσικών παρεμβάσεων στη νηπιακή ηλικία, καθώς μπορεί να

ελαττώσει προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης μετέπειτα στο δημοτικό (Catts, Herrera, Nielsen, & Bridges, 2015).

- ✓ Το νοητικό επίπεδο του ατόμου, το οποίο επηρεάζει τη λειτουργία των γνωστικών μηχανισμών (Πόρποδας, 2003)
- ✓ Τα εσωτερικά κίνητρα του αναγνώστη στην αλληλεπίδρασή του με το κείμενο (Τζιβινίκου, 2019)

Τα κίνητρα διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη βασική δεξιότητα του γραμματισμού (Bozğün & Akin-Kösterelioğlu, 2022) και θεωρούνται ως ένας από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εκμάθηση της γλώσσας (Ahmadi, 2017). Το εσωτερικό κίνητρο ορίζεται, ως η επιθυμία και οι ανάγκες, όπως για παράδειγμα, οι μαθητές θα μελετούν περισσότερο εάν έχουν ατομικό ενδιαφέρον για αυτό που μαθαίνουν και τους επιτρέπεται να επιλέξουν τους δικούς τους τρόπους δράσης. Επιπλέον, η ελευθερία επιλογής των κατευθύνσεων βελτιώνει τις μαθησιακές ικανότητες και τα εγγενή κίνητρα, επειδή στην αρχή της ανάπτυξής τους, τα παιδιά είναι πολύ δραστήρια και περίεργα και τα κίνητρα διαρκούν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Το εσωτερικό κίνητρο αναφέρεται στη συμπεριφορά μας, η οποία καθοδηγείται από εσωτερικές ανταμοιβές και μπορεί να καλλιεργηθεί, ιδιαίτερα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι έχουν μειωμένη προθυμία εξαιτίας αποτυχιών, για βελτίωση των αποδόσεών τους (Woolley, 2011).

- ✓ Η έλλειψη αναγνωστικής ευχέρειας και η απουσία εφαρμογής αναγνωστικών στρατηγικών (Τζιβινίκου, 2019), η οποία βοηθάει τον αναγνώστη να εστιάσει στο κείμενο και να κάνει αυτόματη ανάγνωση (Stevens, Walker, & Vaughn, 2017).
- ✓ Η επίδραση του άγχους στην απόδοση και τα επιτεύγματα.

Το άγχος γίνεται αισθητό στη διδασκαλία του γραμματισμού της πρώτης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο (Çeliktürk & Yamaç, 2015. Melanlioğlu, 2014). Τα ευρήματα της έρευνας έχουν δείξει, ότι το άγχος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης έχει σημαντική επίδραση στην αναγνωστική απόδοση και τη μάθηση (Zhao, Guo, & Dynia, 2013). Οι Katranci και Kuşdemir (2016) διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών της τέταρτης δημοτικού και του αναγνωστικού άγχους, με τα ευρήματα να δείχνουν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του αναγνωστικού άγχους και της αναγνωστικής κατανόησης. Τέλος, ο

Taquechel et al. (2012) διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ των συμπτωμάτων άγχους των μαθητών της πρώτης δημοτικού στην αποκωδικοποίηση και στην ευχέρεια. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ευχέρεια προέβλεπε συμπτώματα άγχους αλλά μόνο για τα κορίτσια.

2.3 Ενισχυτικοί παράγοντες αναγνωστικής κατανόησης

Εκτός από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, υπάρχουν και παράγοντες που την ενισχύουν μέσω της καλλιέργειας βασικών δεξιοτήτων και στρατηγικών. Για την κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων αποτελεσματικότερες μέθοδοι είναι:

- ✓ Η ανάπτυξη και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου (Altun, Erden & Hartman, 2022). Το λεξιλόγιο κατέχει σημαντική θέση στην εκμάθηση της ανάγνωσης και ενισχύεται μέσα από αυτή, με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και την στοχευμένη διδασκαλία άγνωστων λέξεων πριν την έναρξη της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2003).
- ✓ Το γνωστικό υπόβαθρο
- ✓ Η πρώιμη έναρξη των παρεμβάσεων (Duke & Martin, 2015)
- ✓ Η συνεχής επανάληψη των αναγνώσεων είναι βοηθητική για την ανάπτυξη της ευχέρειας (Αντωνίου, 2008)
- ✓ Η κειμενική δομή και το θέμα του κειμένου (Krokou, 2022)

Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλύσουμε τις στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιηθούν για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

3. Αναγνωστικές στρατηγικές

Οι Lienemann και Reid (2006) ονομάζουν «στρατηγική» μια σειρά ή διαδοχή βημάτων, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να φέρει εις πέρας με επιτυχία μια δραστηριότητα. Η διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης, μεταξύ άλλων, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συναγάγουν τη σημασία των λέξεων από τα συμφραζόμενα, να ενσωματώσουν τις νέες πληροφορίες στις προηγούμενες γνώσεις ή να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της δομής των κειμενικών ειδών (Best, Floyd & McNamara, 2008). Οι αναγνωστικές στρατηγικές αποτελούν εδώ και πολλά χρόνια έναν από τους κεντρικούς τομείς ενδιαφέροντος των ερευνητών (Dornyei, 2006. Oxford, 2003) και επικεντρώνονται περισσότερο στις μεθόδους διδασκαλίας των ξένων γλωσσών και τη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών με σκοπό τη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Rraku, 2013). Μέσα από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι αναγνωστικές δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν με τη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών, καθώς συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου (Graesser & D' Mello, 2012. McNamara, 2009, όπ. αναφ. σε Τζιβνίκου, 2019).

Η βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων, αποδεικνύεται από την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών ανάγνωσης και συνδέεται με τον απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης που δεν είναι άλλος από την αυτόνομη μάθηση. Έτσι, από τη μια πλευρά, οι στρατηγικές που διδάσκονται για αφηγηματικά ή επεξηγηματικά κείμενα διαφέρουν σε πολλούς τομείς, από την άλλη, όμως υπάρχουν στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές, ως εργαλεία, για την κατανόηση διαφόρων κειμένων, κάτι το οποίο αποτελεί πλεονέκτημα των αναγνωστικών στρατηγικών (Adam, Eldouma, & Mwdawi, 2013. Rrakou, 2013. Banditvialai, 2020). Συνεπώς, οι στρατηγικές μάθησης θα πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν να διαχειρίζονται τη μάθηση μέσα από τη δημιουργία ενός πλάνου που ακολουθούν (Teng & Zang, 2021).

Σε έρευνα που διεξήχθη το 2009 από τους Block, Parris, Reed, Whiteley & Cleveland, οι οποίοι μελέτησαν τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε 660 μαθητές της Β΄ έως ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού χρησιμοποιώντας στρατηγικές

μάθησης, με τα αποτελέσματα να δείχνουν ότι οι μαθητές που είχαν αναγνωστικές δυσκολίες και έλαβαν εικοσάλεπτη καθοδήγηση παρουσίασαν ίση ή μεγαλύτερη απόδοση από τους συμμαθητές τους.

Στόχος, λοιπόν, της εκπαίδευσης είναι οι μαθητές μέσα από την καλλιέργεια στρατηγικών ενεργητικής ανάγνωσης να ενισχύσουν τη δημιουργικότητά τους και να αυτονομηθούν ως αναγνώστες (Gersten et al., 2020). Επομένως, κρίνεται σκόπιμο να δημιουργηθούν παρεμβάσεις και κίνητρα για μάθηση (Zimmerman, 2010). Τα κίνητρα διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη δεξιότητα του γραμματισμού στο δημοτικό σχολείο (Bozğun & Akin-Kösterelioğlu, 2022), καθώς θεωρούνται ως ένας από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εκμάθηση της γλώσσας (Ahmadi, 2017).

Σε έρευνά τους ο Redjeki και Hapsari το 2022, η οποία έγινε κατά την εποχή της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε προπτυχιακούς φοιτητές, εξετάζοντας την αυτορρύθμιση τους σε στρατηγικές της γλώσσας που μάθαιναν, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, ενώ στο περιβάλλον τους είχαν ικανότητες αυτόρρυθμιζόμενων στρατηγικών δε συνέβαινε το ίδιο και με τη μάθηση και τη διαχείριση του χρόνου τους.

Με τη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών η αναγνωστική κατανόηση μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική, καθώς η συνεχής επαφή με διάφορα κειμενικά είδη, η συνεργατική ανάλυση και η συζήτηση με τους υπόλοιπους συμμαθητές οδηγεί πιο εύκολα στην εσωτερίκευση των πληροφοριών και την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής από τους μαθητές, οι οποίοι επωφελούνται όταν τους παρακινούν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Herman, Perkins & Hansen, 2010). Επίσης, αυτό αποδεικνύεται από την έρευνα των Acosta και Ferri το 2010, στην προσπάθειά τους να αποδείξουν αν οι αναγνωστικές στρατηγικές μπορούν να αναπτύξουν τον τρόπο σκέψης με σκοπό τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξαν ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν βοήθησαν τους μαθητές να αναπτύξουν τον τρόπο σκέψης τους στις δεξιότητες κατανόησης αλλά και να εφαρμόσουν κατάλληλες στρατηγικές. Επίσης, οι μαθητές αντιλήφθηκαν καλύτερα το κείμενο που διάβαζαν, εμπνεύστηκαν από αυτό και ξεδίπλωσαν τη σκέψη τους, αφού σύμφωνα με τη γνωστική ψυχολογία όταν οι μαθητές κάνουν κάτι συνειδητά,

μαθαίνουν έναν νέο τρόπο σκέψης που τους βοηθάει να κάνουν τις σωστές επιλογές (Larking, 2017)

3.1 Σημασία Εφαρμογής Αναγνωστικών Στρατηγικών

Η εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι αιτίες που εμποδίζουν την αναγνωστική κατανόηση, μπορεί να είναι πολλές και διαφορετικές με αποτέλεσμα οι δυσκολίες των μαθητών να μην αφορούν μόνο μία διάσταση. Επομένως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόζει εξατομικευμένη παρέμβαση, ανάλογα με το ατομικό προφίλ του κάθε μαθητή, με βασικό στόχο την αντιμετώπιση των αιτιών που επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία της κατανόησης. Το πρόγραμμα παρέμβασης που πρέπει δομήσει χρειάζεται να βασίζεται, εκτός από το ατομικό προφίλ του μαθητή και στις προηγούμενες γνώσεις του, ώστε να γίνεται ευκολότερα αντιληπτό. Η εφαρμογή τεχνικών και στρατηγικών που βοηθούν την αναγνωστική κατανόηση σε συνδυασμό με την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι βέβαιο πως θα οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα που δεν είναι άλλο από την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης (Μαγκούτη και συν., 2012).

Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης έχουν θετικά αποτελέσματα γιατί ενσωματώνουν ταυτόχρονα πολλές μαθησιακές διαδικασίες, βοηθώντας τον μαθητή να κατακτήσει τις δεξιότητες της ανάγνωσης και να αντιμετωπίσει τυχόν αναγνωστικά προβλήματα, αφού σύμφωνα με έρευνες η διδακτική στρατηγικών με καθορισμένους στόχους θα βοηθήσει στις αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών (Graesser & D' Mello, 2012. McNamara, 2009, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2019. Taylor et al., 2002). Επίσης, τους βοηθά να οργανώσουν με μεθοδικότητα τη σκέψη τους και να αντιδρούν στις πληροφορίες που τους παρέχει το κείμενο (Harvey, & Goudvis, 2013).

Επομένως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνδυάζει διαφορετικές στρατηγικές οι οποίες πρέπει να διακατέχονται από ευελιξία και στη συνέχεια να αξιολογεί τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή για να έχει όσο το δυνατό καλύτερα αποτελέσματα (Gersten et al., 2020), αφού όλοι οι μαθητές σε κάθε ηλικιακό στάδιο μπορούν να ωφεληθούν από τη διδασκαλία στρατηγικών αρκεί να γίνει με σωστή προσέγγιση (Walpole & McKenna, 2007, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2019).

3.2 Βασικά στάδια διδασκαλίας στρατηγικών

Απώτερος στόχος της διδακτικής αναγνωστικών στρατηγικών είναι σταδιακά να περάσει η διαδικασία από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή. Σύμφωνα με τον Vygotsky το 1962, ο οποίος ανέφερε πως ό,τι το παιδί μπορεί να κάνει σήμερα με βοήθεια, θα μπορεί να το κάνει ανεξάρτητα στο μέλλον (Bouchard, 2005).

Τα βασικά βήματα για τη μεθοδολογική προσέγγιση μπορεί να είναι:

- ✓ Πρόκληση του ενδιαφέροντος, ανάσυρση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών και κάλεσμα για εμπλοκή
- ✓ Επεξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό για το πώς χρησιμοποιούμε την κάθε στρατηγική
- ✓ Χρήση της στρατηγικής που διδάχθηκε και συνεχής ανατροφοδότηση σε κάθε βήμα
- ✓ Εφαρμογή της στρατηγικής με τη βοήθεια των συμμαθητών
- ✓ Συνέχιση εξάσκησης στην εφαρμογή της στρατηγικής, με ανατροφοδότηση μικρότερης συχνότητας από τον εκπαιδευτικό (Piltzen, 2016).

3.3 Γνωστικές στρατηγικές

Οι γνωστικές στρατηγικές είναι οι γενικοί τρόποι επεξεργασίας των πληροφοριών, που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες, κατά την είσοδο και τη διατήρηση τους στη μνήμη, κατά την ανάκληση και χρήση τους, εμπλέκοντας τις νοητικές διεργασίες του αναγνώστη στη διαδικασία της ανάγνωσης, οι οποίες με τη σειρά τους οργανώνονται με λογική και διαδοχική σειρά για να οδηγηθεί ο αναγνώστης στην κατανόηση του κειμένου που διαβάζει (Farid, Ishtiaq & Hussain, 2020). Οι γνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τον μαθητή με σκοπό να διαχειριστεί και να ελέγξει το υλικό της μάθησης (Γρίβα & Κώφου, 2020).

3.3.1 Στρατηγική Ανάγνωσης KWL (*Know- Want to Know- Learned*)

Σύμφωνα με τη φιλοσοφική προσέγγιση του κονστρουκτιβισμού, τα ίδια τα άτομα κατασκευάζουν τη γνώση. Η γνώση δημιουργείται και ερμηνεύεται, δεν εξερευνάται ούτε αποκαλύπτεται. Έτσι, τα άτομα μέσα από τις παρατηρήσεις τους, τις σκέψεις

τους και τις εμπειρίες τους δημιουργούν και διαμορφώνουν τη γνώση. Άρα, η μάθηση είναι «η διαδικασία κατασκευής νοήματος μέσω της σύνδεσης της νέας γνώσης με την προηγούμενη γνώση και εμπειρία». Το ίδιο συμβαίνει και με τους μαθητές όταν καλούνται να προσαρμόσουν τις πληροφορίες σε υποκειμενικές καταστάσεις, μαθαίνοντας τη νέα γνώση (Usta & Yilmaz, 2020).

Ο Ausubel (1968, 2000) υποστήριξε ότι έχουμε αποτελεσματική μάθηση, δηλαδή μάθηση με νόημα, εφόσον ο μαθητής συνδέει τα καινούρια γνωστικά δεδομένα με όσα ήδη γνωρίζει. Οι προκαταβολικοί οργανωτές δημιουργούν τη δομή για να οικοδομηθεί η νέα γνώση, καθώς βοηθούν στην συσχέτιση των προηγούμενων γνώσεων με τη νέα γνώση, ώστε να επιτευχθεί ουσιαστική μάθηση. Πρόκειται για πολύ σύντομες ανακοινώσεις του δάσκαλου γύρω από το αντικείμενο που θα διδαχτεί, στις οποίες περιγράφεται με σαφήνεια τόσο η δομή της καινούριας γνώσης, όσο και η σχέση της με προηγούμενες γνώσεις, που ήδη κατέχουν οι μαθητές.

Οι προκαταβολικοί οργανωτές λειτουργούν ως εξής:

- i. κατευθύνουν την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία
- ii. τονίζουν τη σχέση ανάμεσα στο πριν και το μετά
- iii. δημιουργούν συνεπαγωγές, ώστε να συνδεθούν οι νέες πληροφορίες τις υπάρχουσες γνώσεις που σχετίζονται μεταξύ τους (Ausubel, 2000, όπως αναφέρεται στους Usta & Yilmaz, 2020).

Η στρατηγική ανάγνωσης KWL προτάθηκε από την Ogle το 1986 και πήρε το όνομά της από τα αρχικά του (Τι ξέρω “Know”-Τι θέλω να μάθω “Want to know”- Τι έμαθα “Learned”) και παρέχει βοήθεια στους μαθητές, προκειμένου να ενεργοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους πριν την ανάγνωση και να τις συνδέσουν με τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η στρατηγική αυτή περιέχει δραστηριότητες για την ανάπτυξη της ικανότητας της κατανόησης. Βασικό της εργαλείο αποτελεί ένας γραφικός οργανωτής όπου οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν, ώστε να φανεί τι γνωρίζουν ήδη, τι θέλουν να μάθουν και τι εν τέλει έμαθαν. Έτσι, μέσω αυτής της στρατηγικής, οι μαθητές ενθαρρύνονται στο να σκεφτούν το θέμα πριν το διαβάσουν και ο εκπαιδευτικός να εκτιμήσει τι γνωρίζουν μετά την ανάγνωση (Nicely, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, η συγκεκριμένη στρατηγική εφαρμόζεται με τη χρήση ενός φύλλου εργασίας που αποτελείται από τρεις στήλες και αποτελείται από τρία βήματα:

1ο βήμα: «K» – Τι ξέρω: Σε αυτό το βήμα, αποκαλύπτονται οι γνώσεις και οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το νέο προς ανάγνωση θέμα. Οι μαθητές οδηγούνται σε καταιγισμό ιδεών (τους γίνονται ερωτήσεις σχετικά με το θέμα) για να αποκαλύψουν τι γνωρίζουν για το συγκεκριμένο θέμα. Αυτό τους προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον και τους παρακινεί να εμπλακούν ακόμα περισσότερο. Με αυτόν τον τρόπο παρέχονται στους μαθητές κειμενικές συνδέσεις πριν λάβουν λεπτομερείς πληροφορίες για το κείμενο που θα διαβάσουν.

2ο βήμα: «W» – Τι θέλω να μάθω: Σε αυτό το βήμα, οι μαθητές θέτουν προσωπικούς στόχους για τη δική τους μάθηση, δημιουργώντας λίστες ερωτήσεων σχετικά με το τι θέλουν να μάθουν στο τέλος του προς ανάγνωση κειμένου. Καταγράφουν τις ερωτήσεις που δημιουργήθηκαν στη στήλη «W». Πριν ξεκινήσουν οι μαθητές να διαβάζουν, ο καθορισμός του σκοπού της ανάγνωσης, η γνώση του τι θα τους προσφέρει το προς ανάγνωση κείμενο, λαμβάνοντας υπόψη γιατί διαβάζουν, μπορεί να τραβήξει την προσοχή τους και να ανταποκριθούν περισσότερο στο προς ανάγνωση κείμενο. Και τέλος,

3ο βήμα: «L» - Τι έμαθα: Σε αυτό το βήμα, οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο και απαντούν στις ερωτήσεις που είναι γραμμένες στη δεύτερη στήλη κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάγνωση. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν να κατασκευάζουν το νόημα συνδέοντας τις πληροφορίες του κειμένου με τις προηγούμενες γνώσεις τους. Αφού ολοκληρώσουν τις απαντήσεις στις ερωτήσεις, καταγράφουν τις απαντήσεις τους στην τελευταία στήλη (Usta & Yilmaz, 2020). Με τη στρατηγική αυτή οι μαθητές ενθαρρύνονται και παραμένουν ενεργοί κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, διευκολύνει τη μάθηση και την απομνημόνευση εννοιών και θεμάτων και αναπτύσσει τις δεξιότητές τους στην οργάνωση της προηγούμενης γνώσης (Alsahhi, 2020).

3.3.2 Συνεργατική στρατηγική ανάγνωσης

Σύμφωνα με τον (Turuk, 2008) η μάθηση είναι μία συλλογική προσπάθεια. Η συνεργατική μάθηση περιλαμβάνει ομάδες μαθητών που εργάζονται μαζί για λίγα λεπτά, μερικές εβδομάδες ή πολλούς μήνες για να λύσουν ένα πρόβλημα ή να ολοκληρώσουν μια εργασία (Jacobs & Renandya, 2019). Οι συνεργατικές εργασίες μπορούν να αυξήσουν την αλληλεξάρτηση (DiDonato, 2013), καθώς μέσα από τη συνεργασία οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν χρήσιμες στρατηγικές και γνώσεις (Scott & Palincsar, 2013). Σύμφωνα με τους Johnson και Johnson (1990), η συνεργατική μάθηση έχει στοιχεία κριτηρίων που προάγουν τη συνεργασία, συμπεριλαμβανομένης, της θετικής αλληλεξάρτησης, της αλληλεπίδρασης εντός της ομάδας και μεταξύ των ομάδων και της διδασκαλίας των δεξιοτήτων συνεργασίας.

Ωστόσο, ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι η συνεργατική στρατηγική ανάγνωσης δεν ήταν αποτελεσματική στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης μεταξύ των μαθητών. Ο Fan (2010) ερεύνησε την επίδραση της διδασκαλίας της στρατηγικής συνεργατικής αναγνωστικής κατανόησης, με συγκεκριμένους τύπους ερωτήσεων αναγνωστικής κατανόησης μεταξύ 110 φοιτητών πανεπιστημίου της Ταϊβάν με χαμηλό έως μέσο επίπεδο αγγλικών από δύο ανέπαφες τάξεις. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι είχε θετική επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση, ιδιαίτερα στην κατανόηση της κύριας ιδέας και στην εύρεση των υποστηρικτικών λεπτομερειών. Ωστόσο, δεν βρέθηκε καμία σημαντική επίδραση στην πρόβλεψη, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την αντιμετώπιση δυσκολιών λεξιλογίου.

Τέλος, ο Huang (2004) ερεύνησε την αποτελεσματικότητα της για την τόνωση της στρατηγικής ανάγνωσης των μαθητών της Αγγλικής γλώσσας και την προώθηση της κριτικής τους σκέψης και δεν βρήκε σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στα περιοδικά τεστ επιτευγμάτων που έγιναν από τον ερευνητή. Ωστόσο, βρέθηκε χρήσιμη για την προώθηση της γραφής και της κριτικής σκέψης των μαθητών και για τη διευκόλυνση της αυτόνομης μάθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

3.3.3 Αμοιβαία Διδασκαλία

Σε παρόμοιο επίπεδο με τη συνεργατική στρατηγική μάθησης μπορούμε να πούμε ότι κινείται και η στρατηγική της αμοιβαίας διδασκαλίας (Reciprocal Teaching), η

οποία βασίζεται στη διδασκαλία τεσσάρων στρατηγικών. Σύμφωνα με αυτή, ο δάσκαλος ζητά σιωπηρή ανάγνωση. Στη συνέχεια, επεξηγεί το νόημα του κειμένου και κάνει υποδειγματική διδασκαλία των στρατηγικών: περίληψη, εύρεση των αναγνωστικών δυσκολιών, όπως άγνωστες ή δυσανάγνωστες λέξεις, παραγωγή και γενίκευση ερωτήσεων και προβλέψεις σχετικές με το κείμενο. Έπειτα, ζητά από τους μαθητές να κάνουν περίληψη, προσδιορίζοντας και παραφράζοντας τις σημαντικότερες πληροφορίες του κειμένου, καθώς και να εντοπίσουν τις δυσκολίες του. Ακολούθως, τους καλεί να κάνουν παραγωγή και γενίκευση ερωτήσεων, όπως και υποθέσεις για το περιεχόμενο. Παράλληλα, καθοδηγεί και διορθώνει τους μαθητές, ενώ στο τέλος, ζητά από αυτούς να εφαρμόσουν τις στρατηγικές σε νέο κείμενο χωρίς τη βοήθειά του (Palinscar & Brown, 1984).

Ο Pilten (2016) στην έρευνά του επιβεβαιώνει τα θετικά αποτελέσματα της αμοιβαίας διδασκαλίας, καθώς η συγκεκριμένη στρατηγική ενσωματώνει πολλές στρατηγικές, όπως η πρόβλεψη, οι διευκρινήσεις, οι ερωτήσεις και η περίληψη. Έτσι, οι μαθητές αποκτούν ενεργητικό ρόλο μέσα από τον διάλογο σε ομάδες και παίρνοντας τον ρόλο του δασκάλου θέτουν ερωτήσεις με αφορμή το κείμενο με αποτέλεσμα τη βελτίωση της απόδοσης του νοήματος. Σημαντικό είναι, οι ομάδες που θα δημιουργηθούν να μην παρουσιάζουν ομοιομορφία, αλλά να απαρτίζονται από μαθητές διαφορετικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων (Kelley & Clausen – Grace, 2007).

3.3.4 Ντετέκτιβ Κειμένων

Το πρόγραμμα ανάγνωσης «Ντετέκτιβ των κειμένων» βασίζεται στη διδασκαλία τεσσάρων στρατηγικών κατανόησης που αφορούν την αναγνωστική διαδικασία από την αρχή έως το τέλος. Οι μαθητές σε ρόλο ντετέκτιβ προσπαθούν να λύσουν την υπόθεση του κειμένου, με σκοπό να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα και τις λεπτομέρειες του κειμένου (Antoniou, 2006, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

3.3.5 Γραμματική της Ιστορίας

Ένα ακόμη πρόγραμμα ενίσχυσης αναγνωστικής κατανόησης είναι η γραμματική ιστορίας (Mandler 1984). Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας κατά την ανάγνωση απαντώντας πέντε βασικές ερωτήσεις:

1. Ποιο είναι το σκηνικό της ιστορίας; (ποιος, πού, πότε),
2. Ποιο είναι το πρόβλημα στην ιστορία;
3. Ποιοι είναι οι στόχοι;
4. Τι ενέργειες γίνονται;
5. Πώς λήγει η ιστορία;

Το πλαίσιο αναφέρεται στη χωροχρονική τοποθέτηση της ιστορίας, ενώ η πλοκή περιλαμβάνει μια σειρά επεισοδίων με υποστόχους που οδηγούν τελικά στη λύση.

3.3.6 Περίληψη κειμένων

Η πιο αποτελεσματική μέθοδος ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης είναι η διδασκαλία στρατηγικών περίληψης αφηγηματικών ή πραγματολογικών κειμένων. Η στρατηγική αυτή βασίζεται στη χρήση ερωτήσεων που σχετίζονται με τη δομή του κειμένου (Ποιος; Πού; Πότε; Τι έγινε; Πώς έληξε;) είτε στην εύρεση της βασικής ιδέας της κάθε παραγράφου και την τελική σύνοψη των ιδεών είτε με τη δημιουργία ερωτήσεων για κάθε σημαντική πληροφορία και την απάντηση αυτών με παράφραση (Antonίου, 2006, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

3.3.7 Κεντρική ιδέα

Η κεντρική ιδέα αποτελεί, επίσης, μια πολύ σημαντική μέθοδο για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Έτσι, οι μαθητές πρέπει να την εντοπίσουν και να την υπογραμμίσουν και έπειτα να καταγράψουν τις βασικές πληροφορίες με δικά τους λόγια (Antonίου, 2006, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

3.4 Μεταγνωστικές στρατηγικές

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές έχουν καθοριστικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση λόγω του κριτικού ρόλου που παίζουν σε αυτή. Οι στρατηγικές αυτές,

αναφέρονται σε διαδικασίες για τον έλεγχο της γνωστικής επεξεργασίας, την αυτορρύθμιση, την παρακολούθηση αυτών των δραστηριοτήτων (Farid et al., 2020), στην επίγνωση του τρόπου σκέψης κατά την εκτέλεση συγκεκριμένων ενεργειών και τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, διασφαλίζοντας ότι έχει επιτευχθεί ένας γνωστικός στόχος (Γρίβα & Κώφου, 2020).

Η μεταγνώση είναι η διαδικασία της γνωστικής δραστηριότητας και αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποκτούν επίγνωση και έχουν τον έλεγχο στη μαθησιακή τους διαδικασία, καθιστώντας τη ταυτόχρονα μια ανώτατη γνωστική δεξιότητα που περιλαμβάνει την ενεργό ρύθμιση της γνωστικής διαδικασίας (Bria & Mbato, 2019).

Τόσο η μεταγνώση όσο και οι μεταγνωστικές εμπειρίες αποτελούν δύο αλληλένδετες διαδικασίες για την παρακολούθηση της γνωστικής πορείας των μαθητών. Η μεταγνωστική γνώση έχει δηλωτικό χαρακτήρα και βρίσκεται στη μακρόχρονη μνήμη, ενώ οι μεταγνωστικές εμπειρίες αφορούν τη γνωστική διαδικασία, βρίσκονται στη βραχύχρονη μνήμη και επικεντρώνονται στα βασικά χαρακτηριστικά του προς εξέταση υλικού (Livingston, 2003).

3.4.1 Στρατηγική F.I.V.E.S.

Η στρατηγική F.I.V.E.S περιλαμβάνει στρατηγικές που συνδέονται με την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία, την ακρόαση και την οπτική αναπαράσταση (Shea & Roberts, 2016).

Η ακροστιχίδα F.I.V.E.S. δίνει στον μαθητή μία σαφή και απλή διαδρομή για τα βήματα της στρατηγικής. Το F (facts = γεγονός) είναι το πραγματικό γεγονός που αναφέρεται στο κείμενο. Το I (inferences = συμπεράσματα), τα οποία θα εξάγουν οι μαθητές από το προς ανάγνωση κείμενο. Το V (vocabulary = λεξιλόγιο) βοηθάει τους μαθητές να παρατηρήσουν τις άγνωστες ή περίπλοκες λεξιλογικά λέξεις. Το E (experiences = εμπειρίες), έχει να κάνει με τη προσωπική γνώση που κατέχει ο εκάστοτε αναγνώστης. Το S (summary = συμπέρασμα) βοηθά τους μαθητές να ψάξουν βαθύτερα για το νόημα, την κεντρική ιδέα και τον σκοπό του κειμένου (Shea & Roberts, 2016).

3.4.2 Στρατηγική QAR

Η στρατηγική QAR (Question - Answer Relationship) συνδυάζει ερωτήσεις με απαντήσεις. Οι μαθητές, μέσα από τη συγκεκριμένη στρατηγική, μαθαίνουν, ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη ερωτήσεων που οι απαντήσεις τους μπορούν να ανασυρθούν είτε μέσα από το κείμενο είτε από το μυαλό τους, με βάση τις προηγούμενες γνώσεις και τα βιώματά τους (Bouchard, 2005).

Εδώ ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας ερωτήσεις διαφόρων τύπων, όπως είναι οι ερωτήσεις που απαιτούν ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης ή και ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις βρίσκονται διασκορπισμένες μέσα στο κείμενο, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές, ώστε να ενεργοποιήσουν την ανάλογη στρατηγική αρκεί αυτές οι ερωτήσεις να ειπωθούν ρητά και με σαφήνεια (Klinger et al., 2007. Walpole & McKenna, 2007, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2019).

3.4.3 Στρατηγική σκέφτομαι φωναχτά

Η στρατηγική σκέφτομαι φωναχτά θα βοηθήσει τους μαθητές να εξωτερικεύσουν άμεσα τις σκέψεις τους στην προσπάθειά τους να οικοδομήσουν το νόημα του κειμένου που διαβάζουν. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα μάθουν να επιλέγουν διαφορετικές στρατηγικές και να ελέγχουν από μόνοι τους τη διαδικασία προς την κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν (Τζιβινίκου, 2019).

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Μέθοδος και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων ήταν ένα ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούταν από 33 ερωτήσεις και τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία, το δεύτερο μέρος το σχολικό περιβάλλον και το επάγγελμα του δασκάλου και τέλος, το τρίτο μέρος, το οποίο αναφερόταν στη διδασκαλία της ανάγνωσης και τις αναγνωστικές στρατηγικές (βλ. παράρτημα Ι). Δημιουργήθηκε μέσω της εφαρμογής Google forms και στάλθηκε ηλεκτρονικά σε 200 σχολεία της Ελλάδας. Το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο είναι το Teacher Questionnaire Pirls 21 (PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY) IEA, 2020, το οποίο προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα αλλά και ελληνικά σχολικά δεδομένα για τις ανάγκες της έρευνας. Η χρονos διεξαγωγής της έρευνας ήταν από την 01/05/2024 έως και την 27/05/2024.

Στη συνέχεια έγινε συλλογή των δεδομένων και στατιστική ανάλυση. Για την περιγραφή των δημογραφικών και των υπόλοιπων κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν πλήθη και ποσοστά, ενώ για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις. Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι Chi square ή έλεγχοι Fisher για τις σχέσεις μεταξύ κατηγορικών παραμέτρων. Παράλληλα, η επίδραση της εργασιακής εμπειρίας, και άλλων μεταβλητών σε περισσότερες από δύο επιλογές αξιολογήθηκαν με το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης, ενώ η διαφοροποίηση μεταξύ των τεχνικών εξετάστηκε με το κριτήριο του Friedman. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS v28.0 και το επίπεδο σημαντικότητας (p) ορίστηκε ίσο με 0,05 σε όλες τις περιπτώσεις.

4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ύστερα από τη σύνδεση του ερωτηματολογίου με τη βιβλιογραφική αναφορά είναι τρία, τα οποία και αναλύθηκαν όπως θα δούμε παρακάτω:

1ο ερώτημα: Σχετίζεται το επίπεδο σπουδών, διδακτικής εμπειρίας και επιμόρφωσης με τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης;

2^ο ερώτημα: Σχετίζεται ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάγνωση και η επιμόρφωσή τους με την ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης;

3^ο ερώτημα: Σχετίζεται το επίπεδο σπουδών και επιμόρφωσης με τη στρατηγική που αξιοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί;

4.1.1 Δείγμα

Ο συνολικός αριθμός των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 113 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, 12 άνδρες και 101 γυναίκες από όλη την Ελλάδα. Κριτήριο για την επιλογή τους ήταν να είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί.

4.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

4.2.1 Δημογραφικά στοιχεία

Στον Πίνακα 4.2.1 παρουσιάζεται η κατανομή του φύλου, της ηλικίας και του επιπέδου σπουδών στο δείγμα. Οι άντρες αποτελούν το 10,62% του δείγματος (N=12), ενώ οι γυναίκες αποτελούν το 89,38% (N=101).

Η ηλικία του δείγματος διακρίνεται σε έξι κατηγορίες, «έως 25», που αποτελεί το 5,31%, «25-29» που αποτελεί το 13,27%, «30-39» που δίνει και το μεγαλύτερο ποσοστό 40,71%, «40-49» που αποτελεί το 18,58%, «50-59» που αποτελεί το 13,27% και τέλος, «60+», η οποία αποτελεί το 8,85%.

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες. Οι περισσότεροι έχουν «Μεταπτυχιακό» με το ποσοστό να φτάνει το 52,21%, λιγότεροι έχουν «Πτυχίο» σε ποσοστό 46,02%, ενώ ελάχιστοι κατέχουν «Διδακτορικό», με ποσοστό που φτάνει μόλις το 1,77%.

Πίνακας 4.2.1

Κατανομή του φύλου, της ηλικίας και του επιπέδου σπουδών

		N	%
Φύλο	Άνδρας	12	10.62%
	Γυναίκα	101	89.38%
Ποια είναι η ηλικία σας;	Έως 25	6	5.31%
	25-29	15	13.27%
	30-39	46	40.71%
	40-49	21	18.58%
	50-59	15	13.27%
	60 και άνω	10	8.85%
Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο σπουδών σας;	Πτυχίο	52	46.02%
	Μεταπτυχιακό	59	52.21%
	Διδακτορικό	2	1.77%

Σχετικά με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων η ελάχιστη τιμή είναι 0, η μέγιστη τιμή είναι 58, ενώ ο μέσος όρος 12,89. Η τυπική απόκλιση είναι ίση με 11,24.

Στον Πίνακα 4.2.2 προβάλλονται οι απαντήσεις στην ερώτηση «Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;».

Πίνακας 4.2.2

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με την παρακολούθηση ή όχι προγράμματος επιμόρφωσης

		N	%
Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης που να σχετίζεται με την ενίσχυση των δεξιοτήτων στην ανάγνωση;	Όχι	63	55.75%
	Ναι	50	44.25%

Οι περισσότεροι απάντησαν «Όχι» σε ποσοστό 55,75%, ενώ οι υπόλοιποι απάντησαν «Ναι» σε ποσοστό 44,25%.

Στο Πίνακα 4.2.3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό έχετε μελετήσει τους παρακάτω τομείς;».

Πίνακας 4.2.3

Καταγραφή των απαντήσεων που αφορούν τον βαθμό μελέτης των παρακάτω τομέων

		N	%
Λογοτεχνία	Καθόλου	9	7.96%
	Λίγο	31	27.43%
	Πολύ	58	51.33%
	Πάρα πολύ	15	13.27%
Διδακτική της Ανάγνωσης	Καθόλου	13	11.50%
	Λίγο	54	47.79%
	Πολύ	34	30.09%
	Πάρα πολύ	12	10.62%
Εκπαιδευτική ψυχολογία	Καθόλου	2	1.77%
	Λίγο	33	29.20%
	Πολύ	57	50.44%
	Πάρα πολύ	21	18.58%
Μαθησιακή υποστήριξη	Καθόλου	4	3.54%
	Λίγο	32	28.32%
	Πολύ	61	53.98%
	Πάρα πολύ	16	14.16%
Θεωρία της ανάγνωσης	Καθόλου	22	19.47%
	Λίγο	53	46.90%
	Πολύ	27	23.89%
	Πάρα πολύ	11	9.73%
Ειδική αγωγή	Καθόλου	7	6.19%
	Λίγο	23	20.35%
	Πολύ	47	41.59%
	Πάρα πολύ	36	31.86%
Μέθοδοι αξιολόγησης της ανάγνωσης	Καθόλου	19	16.81%
	Λίγο	60	53.10%
	Πολύ	26	23.01%
	Πάρα πολύ	8	7.08%

Οι συμμετέχοντες έδωσαν στην απάντηση «Πολύ» στους τομείς «Λογοτεχνία», «Εκπαιδευτική ψυχολογία», «Μαθησιακή Υποστήριξη» και «Ειδική αγωγή» με τα μεγαλύτερα ποσοστά, και την απάντηση «Λίγο» στους τομείς «Διδακτική της Ανάγνωσης», «Θεωρία της ανάγνωσης», «Μέθοδοι αξιολόγησης της ανάγνωσης», επίσης σε μεγάλα ποσοστά.

Ο Πίνακας 4.2.4 προβάλλει το ποσοστό των απαντήσεων σχετικά με την ερώτηση «Πόσο συχνά διαβάζετε για απόλαυση;».

Πίνακας 4.2.4

Καταγραφή των απαντήσεων σχετικά με τη συχνότητα διαβάσματος για απόλαυση

		N	%
Πόσο συχνά διαβάζετε για απόλαυση	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	7	6.19%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	29	25.66%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	43	38.05%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	34	30.09%

Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι διαβάζουν για απόλαυση «Μία ή δύο φορές την εβδομάδα» σε ποσοστό 38,05%, ενώ ελάχιστοι έδωσαν απάντηση «Ποτέ ή σχεδόν ποτέ», με το ποσοστό να φτάνει μόλις το 6,19%.

Στον Πίνακα 4.2.5 φαίνονται οι απαντήσεις του δείγματος σχετικά με το εάν έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια ανάπτυξης της ανάγνωσης (π.χ. εργαστήρια, σεμινάρια, μελέτες μαθημάτων).

Πίνακας 4.2.5

Καταγραφή των απαντήσεων σχετικά με τη συμμετοχή σε σεμινάρια ανάπτυξης της ανάγνωσης (π.χ. εργαστήρια, σεμινάρια, μελέτες μαθημάτων)

		N	%
Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές	Όχι	64	56.64%
	Ναι	49	43.36%
Αντιμετώπιση γλωσσικών αναγκών των μαθητών στη διδασκαλία της ανάγνωσης	Όχι	64	56.64%
	Ναι	49	43.36%
Ενσωμάτωση τεχνολογίας στη διδασκαλία ανάγνωσης	Όχι	78	69.03%
	Ναι	35	30.97%
Αντιμετώπιση διαφοροποίησης της διδασκαλίας για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών	Όχι	49	43.36%
	Ναι	64	56.64%
Αξιολόγηση των μαθητών	Όχι	43	38.05%
	Ναι	70	61.95%

Στις επιλογές «Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές» και «Αντιμετώπιση γλωσσικών αναγκών των μαθητών στη διδασκαλία της ανάγνωσης» έχουμε ακριβώς ίδια ποσοστά. Οι περισσότεροι απάντησαν «Όχι» σε ποσοστό 56,64%, ενώ το 43,36% απάντησε «Ναι». Όσον αφορά την «Ενσωμάτωση γλωσσικών αναγκών των μαθητών στη διδασκαλία της ανάγνωσης», οι περισσότερες απαντήσεις ήταν «Όχι» σε ποσοστό 69,03% και «Ναι» σε ποσοστό 30,97%. Επίσης, στην επιλογή «Αντιμετώπιση διαφοροποίησης της διδασκαλίας για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών», το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος απάντησε «Ναι» σε ποσοστό 56,64%, ενώ «Όχι» απάντησε το υπόλοιπο 43,36%. Τέλος, όσον αφορά την «Αξιολόγηση των μαθητών», οι περισσότερες απαντήσεις ήταν «Ναι» με ποσοστό 61,95%, ενώ οι απαντήσεις «Όχι» αποτελούν το 38,05% του συνολικού δείγματος.

Ο Πίνακας 4.2.6 παρουσιάζει τις απαντήσεις σχετικά με τη χρησιμότητα των εργαστηρίων και των σεμιναρίων στην επαγγελματική εξέλιξη.

Πίνακας 4.2.6

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος για τη χρησιμότητα των εργαστηρίων και των σεμιναρίων στην επαγγελματική εξέλιξη

		N	%
Εργαστήρια	Καθόλου	2	1.77%
	Αρκετά	39	34.51%
	Πολύ	72	63.72%
Σεμινάρια	Καθόλου	2	1.77%
	Αρκετά	42	37.17%
	Πολύ	69	61.06%

Όσον αφορά τα εργαστήρια, η απάντηση «Πολύ» έδωσε το μεγαλύτερο ποσοστό, 63,72%, αλλά και η επιλογή «Σεμινάρια», απαντήθηκε «Πολύ» σε ποσοστό 61,06%.

Στον Πίνακα 4.2.7 φαίνονται οι απαντήσεις σε ποσοστά που αφορούν την ερώτηση «Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω επιλογές αποτελούν εμπόδια για την επαγγελματική αναβάθμιση;».

Πίνακας 4.2.7

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που τα παρακάτω αποτελούν εμπόδια για την επαγγελματική αναβάθμιση

		N	%
Οικονομική επιβάρυνση	Καθόλου	8	7.08%
	Λίγο	42	37.17%
	Πολύ	63	55.75%
Έλλειψη χρόνου	Καθόλου	6	5.31%
	Λίγο	45	39.82%
	Πολύ	62	54.87%
Έλλειψη υποστήριξης από διευθυντές σχολείων	Καθόλου	35	30.97%
	Λίγο	51	45.13%
	Πολύ	27	23.89%

Οι απαντήσεις για την επιλογή «Οικονομική επιβάρυνση» ήταν, «Πολύ» με ποσοστό 55,75%, επίσης, η επιλογή «Έλλειψη χρόνου» η απάντηση «Πολύ» έδωσε το μεγαλύτερο ποσοστό 54,87%, ενώ η επιλογή «Έλλειψη υποστήριξης από διευθυντές σχολείων» έδωσε απαντήσεις «Καθόλου» σε ποσοστό 30,97%, «Λίγο» σε ποσοστό 45,13% και «Πολύ» σε ποσοστό 23,89%.

Ο Πίνακας 4.2.8 παρουσιάζει τις απόψεις του δείγματος, συμφωνεί ή διαφωνεί, με καθεμία από τις ακόλουθες δηλώσεις που αφορούν το σχολείο που εργάζεται.

Πίνακας 4.2.8

Καταγραφή των απόψεων του δείγματος σχετικά με δηλώσεις που αφορούν το σχολείο που εργάζεται

		N	%
Το σχολείο βρίσκεται σε μια ασφαλή γειτονιά	Διαφωνώ απόλυτα	5	4.42%
	Διαφωνώ	7	6.19%
	Συμφωνώ	69	61.06%
	Συμφωνώ απόλυτα	32	28.32%
Νιώθω ασφαλής σε αυτό το σχολείο	Διαφωνώ απόλυτα	3	2.65%
	Διαφωνώ	14	12.39%
	Συμφωνώ	60	53.10%
	Συμφωνώ απόλυτα	36	31.86%
Οι μαθητές σέβονται τους δασκάλους	Διαφωνώ απόλυτα	1	0.88%
	Διαφωνώ	29	25.66%
	Συμφωνώ	69	61.06%
	Συμφωνώ απόλυτα	14	12.39%
Οι μαθητές σέβονται τη σχολική περιουσία	Διαφωνώ απόλυτα	3	2.65%
	Διαφωνώ	39	34.51%
	Συμφωνώ	59	52.21%
	Συμφωνώ απόλυτα	12	10.62%
Το σχολείο έχει σαφείς κανόνες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών	Διαφωνώ απόλυτα	3	2.65%
	Διαφωνώ	21	18.58%
	Συμφωνώ	60	53.10%
	Συμφωνώ απόλυτα	29	25.66%
Οι κανόνες εφαρμόζονται δίκαια και με συνέπεια	Διαφωνώ απόλυτα	1	0.88%
	Διαφωνώ	29	25.66%
	Συμφωνώ	64	56.64%
	Συμφωνώ απόλυτα	19	16.81%
Οι μαθητές σέβονται τους συμμαθητές τους	Διαφωνώ απόλυτα	1	0.88%
	Διαφωνώ	41	36.28%
	Συμφωνώ	60	53.10%
	Συμφωνώ απόλυτα	11	9.73%

Σε όλες τις επιλογές η απάντηση συμφωνώ ήτα αυτή που κατέγραψε τα μεγαλύτερα ποσοστά 50% και άνω.

Ο Πίνακας 4.2.9 αναφέρει τις απόψεις του δείγματος που αφορούν το βαθμό που νιώθει τα ακόλουθα σχετικά με το επάγγελμα.

Πίνακας 4.2.9

Καταγραφή των απαντήσεων σε ποσοστά σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης των παρακάτω επιλογών που αφορούν το επάγγελμα

		N	%
Είμαι ικανοποιημένος με το επάγγελμά μου	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	1	0.88%
	Μερικές φορές	20	17.70%
	Συχνά	49	43.36%
	Πολύ συχνά	43	38.05%
Βρίσκω στο επάγγελμά μου νόημα και σκοπό	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	2	1.77%
	Μερικές φορές	6	5.31%
	Συχνά	41	36.28%
	Πολύ συχνά	64	56.64%
Είμαι ενθουσιώδης με το επάγγελμά μου	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	2	1.77%
	Μερικές φορές	20	17.70%
	Συχνά	39	34.51%
	Πολύ συχνά	52	46.02%
Το επάγγελμά μου με εμπνέει	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	3	2.65%
	Μερικές φορές	16	14.16%
	Συχνά	38	33.63%
	Πολύ συχνά	56	49.56%
Αισθάνομαι ότι με εκτιμούν ως δάσκαλο	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	2	1.79%
	Μερικές φορές	27	24.11%
	Συχνά	48	42.86%
	Πολύ συχνά	35	31.25%
Είμαι περήφανος για το επάγγελμα που ασκώ	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	2	1.77%
	Μερικές φορές	11	9.73%
	Συχνά	35	30.97%
	Πολύ συχνά	65	57.52%

Όλες οι επιλογές που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, έδωσαν υψηλά ποσοστά στις απαντήσεις «Συχνά» και «Πολύ συχνά», με το μεγαλύτερο ποσοστό να συγκεντρώνει η επιλογή «Είμαι περήφανος για το επάγγελμα που ασκώ» με ποσοστό 57,52%.

Στον Πίνακα 4.2.10 παρουσιάζονται η μέση τιμή, η μέγιστη και ελάχιστη τιμή, καθώς και η τυπική απόκλιση που προκύπτει από τις απαντήσεις του δείγματος που αφορούν τον αριθμό των μαθητών στην τάξη.

Πίνακας 4.2.10

Καταγραφή της μέσης τιμής, της τυπικής απόκλισης, της ελάχιστης και μέγιστης τιμής που αφορούν τον αριθμό μαθητών που βρίσκεται στην τάξη

	N	Min	Max	M	SD
Πόσοι μαθητές βρίσκονται στην τάξη	113	5	235	23.46	29.507
Valid N	113				

Παρατηρείται ότι η ελάχιστη τιμή είναι 5, η μέγιστη τιμή είναι 235, η μέση τιμή είναι 23,46, ενώ η τυπική απόκλιση 29,507.

Στον Πίνακα 4.2.11 παρουσιάζονται οι απόψεις του δείγματος στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω επιλογές περιορίζουν τη διδασκαλία του μαθήματος;».

Πίνακας 4.2.11

Καταγραφή των απαντήσεων του δείγματος, σχετικά με το βαθμό που θεωρεί ότι οι παρακάτω επιλογές περιορίζουν τη διδασκαλία του μαθήματος

		N	%
Μαθητές που δεν έχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις ή δεξιότητες	Καθόλου	8	7.08%
	Λίγο	46	40.71%
	Πολύ	59	52.21%
Μαθητές που πάσχουν από έλλειψη βασικής διατροφής	Καθόλου	49	43.36%
	Λίγο	45	39.82%
	Πολύ	19	16.81%
Μαθητές που πάσχουν από ανεπάρκεια ύπνου	Καθόλου	32	28.32%
	Λίγο	41	36.28%
	Πολύ	40	35.40%
Μαθητές που απουσιάζουν από την τάξη	Καθόλου	12	10.62%
	Λίγο	48	42.48%
	Πολύ	53	46.90%
Απείθαρχοι μαθητές	Καθόλου	12	10.62%
	Λίγο	36	31.86%
	Πολύ	65	57.52%
Αδιάφοροι μαθητές	Καθόλου	10	8.85%
	Λίγο	51	45.13%
	Πολύ	52	46.02%
Μαθητές με νοητική, συναισθηματική ή ψυχολογική αναπηρία	Καθόλου	15	13.27%
	Λίγο	60	53.10%
	Πολύ	38	33.63%
Μαθητές που χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη στην ανάγνωση	Καθόλου	9	7.96%
	Λίγο	62	54.87%
	Πολύ	42	37.17%

Και σε αυτή την ερώτηση οι επιλογές «Λίγο» και «Πολύ» συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά, με την επιλογή «Απείθαρχοι μαθητές» να συγκεντρώνει ποσοστό 57,52%.

Στον Πίνακα 4.2.12 καταγράφονται απαντήσεις του δείγματος σε ποσοστά, οι οποίες αφορούν τη συχνότητα οργάνωσης των μαθητών, σε δραστηριότητες ανάγνωσης.

Πίνακας 4.2.12

Καταγραφή των απαντήσεων που αφορούν τη συχνότητα οργάνωσης των μαθητών σε δραστηριότητες ανάγνωσης.

		N	%
Διδάσκω την ανάγνωση ως δραστηριότητα όλης της τάξης	Ποτέ	1	0.88%
	Μερικές φορές	9	7.96%
	Συχνά	33	29.20%
	Σχεδόν πάντα	35	30.97%
	Πάντα	35	30.97%
Δημιουργώ ομάδες ίδιων ικανοτήτων	Ποτέ	30	26.55%
	Μερικές φορές	35	30.97%
	Συχνά	28	24.78%
	Σχεδόν πάντα	18	15.93%
	Πάντα	2	1.77%
Δημιουργώ ομάδες μικτής ικανότητας	Ποτέ	7	6.19%
	Μερικές φορές	26	23.01%
	Συχνά	44	38.94%
	Σχεδόν πάντα	17	15.04%
	Πάντα	19	16.81%
Χρησιμοποιώ εξατομικευμένη διδασκαλία	Ποτέ	6	5.31%
	Μερικές φορές	36	31.86%
	Συχνά	42	37.17%
	Σχεδόν πάντα	16	14.16%
	Πάντα	13	11.50%
Οι μαθητές εργάζονται ανεξάρτητα σε ένα καθορισμένο σχέδιο ή στόχο	Ποτέ	13	11.50%
	Μερικές φορές	40	35.40%
	Συχνά	34	30.09%
	Σχεδόν πάντα	19	16.81%
	Πάντα	7	6.19%

Στην επιλογή «Διδάσκω την ανάγνωση ως δραστηριότητα όλης της τάξης», οι περισσότεροι απάντησαν «Σχεδόν Πάντα» και «Πάντα» σε ίδιο ποσοστό που φτάνει το 30,97%, ενώ η επιλογή «Δημιουργώ ομάδες ίδιων ικανοτήτων» έδωσε απαντήσεις, «Ποτέ» η οποία αποτελεί το 26,55% και «Μερικές φορές» που αποτελεί το 30,97%. Η επιλογή «Δημιουργώ ομάδες μικτής ικανότητας» οι απαντήσεις, «Μερικές φορές» και «Συχνά» σε ποσοστά 30,97% και 24,78% αντίστοιχα, ενώ η επιλογή «Χρησιμοποιώ εξατομικευμένη διδασκαλία» φαίνεται ότι οι περισσότερες απαντήσεις ήταν «Συχνά» με ποσοστό 37,17%. Όσον αφορά την επιλογή, «Οι μαθητές εργάζονται ανεξάρτητα σε ένα καθορισμένο σχέδιο ή στόχο», απαντήθηκε «Μερικές φορές» σε ποσοστό ίσο με 35,4%, ενώ σε παρόμοιο ποσοστό απαντήθηκε η απάντηση «Συχνά» που αποτελεί το 30,09%.

Παρακάτω καταγράφονται οι απαντήσεις του δείγματος στην ερώτηση «Πόσο συχνά βάζετε τους μαθητές να διαβάζουν τους ακόλουθους τύπους κειμένων;».

Πίνακας 4.2.13

Καταγραφή των απαντήσεων που αφορούν την ερώτηση «Όταν οργανώνετε δραστηριότητες ανάγνωσης πόσο συχνά βάζετε τους μαθητές να διαβάζουν τους ακόλουθους τύπους κειμένων»

		N	%
Διηγήματα (π.χ. μύθοι, παραμύθια, ιστορίες δράσης, επιστήμη, μυθοπλασία, αστυνομικές ιστορίες)	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	4	3.54%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	36	31.86%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	57	50.44%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	16	14.16%
Μεγαλύτερα βιβλία μυθοπλασίας με κεφάλαια	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	37	32.74%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	55	48.67%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	18	15.93%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	3	2.65%
Θεατρικά	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	38	33.63%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	62	54.87%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	12	10.62%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	1	0.88%
Ποιήματα/ποίηση	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	15	13.27%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	54	47.79%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	42	37.17%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	2	1.77%
Θεματική περιοχή μη λογοτεχνίας βιβλία ή σχολικά βιβλία	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	17	15.04%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	43	38.05%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	33	29.20%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	20	17.70%
Μεγαλύτερα βιβλία μη λογοτεχνίας με κεφάλαια	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	50	44.25%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	43	38.05%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	19	16.81%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	1	0.88%
Άρθρα μη λογοτεχνίας που περιγράφουν και εξηγούν πράγματα, πρόσωπα, γεγονότα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	29	25.66%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	43	38.05%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	34	30.09%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	7	6.19%

Αρχικά στην επιλογή «Διηγήματα», το δείγμα απαντά «Μία ή δύο φορές την εβδομάδα» σε ποσοστό που φτάνει το 50,44%, ενώ «Μεγαλύτερα βιβλία μυθοπλασίας με κεφάλαια», «Μία ή δύο φορές το μήνα» σε ποσοστό που φτάνει το 48,67%. Στην επιλογή «Θεατρικά» μεγάλο ποσοστό απαντά «Μία ή δύο φορές το μήνα» σε ποσοστό 54,87%, στην κατηγορία «Ποιήματα/ποίηση», η απάντηση που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν «Μία ή δύο φορές το μήνα» με ποσοστό 47,79% και στην επιλογή «Θεματική περιοχή μη λογοτεχνίας βιβλία ή σχολικά βιβλία», το μεγαλύτερο ποσοστό έδωσε η απάντηση «Μία ή δύο φορές το μήνα» με 38,05%. Επιπλέον, στην επιλογή «Μεγαλύτερα βιβλία μη λογοτεχνίας με κεφάλαια», απαντήθηκε «Ποτέ ή σχεδόν Ποτέ», με ποσοστό 44,26%. Τέλος, η απάντηση «Άρθρα μη λογοτεχνίας που περιγράφουν και εξηγούν πράγματα, πρόσωπα, γεγονότα» έδωσε απαντήσεις, «Μία ή δύο φορές την εβδομάδα», «Μία ή δύο φορές το μήνα» με ποσοστά 30,09% και 38,05%.

Στον Πίνακα 4.2.14 φαίνονται οι απαντήσεις σχετικά με την ερώτηση «Πόσο συχνά κάνετε τις ακόλουθες επιλογές όταν κάνετε δραστηριότητες με τους μαθητές;».

Πίνακας 4.2.14

Καταγραφή των απαντήσεων στο πόσο συχνά το δείγμα κάνει τις ακόλουθες επιλογές όταν κάνει δραστηριότητες με τους μαθητές

		N	%
Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	0	0.00%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	4	3.54%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	17	15.04%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	92	81.42%
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	1	0.88%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	1	0.88%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	25	22.12%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	86	76.11%
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	7	6.19%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	20	17.70%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	42	37.17%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	44	38.94%
Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	8	7.08%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	21	18.58%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	42	37.17%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	42	37.17%
Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	0	0.00%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	17	15.04%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	39	34.51%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	57	50.44%
Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	0	0.00%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	11	9.73%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	34	30.09%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	68	60.18%

Στην επιλογή «Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές», κανένας δεν απάντησε «Ποτέ», ενώ οι περισσότεροι απάντησαν «Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα» σε ποσοστό 81,42% και στην επιλογή «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά», πάλι περισσότεροι ήταν εκείνοι που απάντησαν «Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα» σε ποσοστό 76,11%. Επίσης, η επιλογή «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους» έδωσε απαντήσεις, «Ποτέ» σε ποσοστό 6,19%, ενώ «Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα» σε ποσοστό 38,94%. Η επιλογή «Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων», πάλι η συχνότητα «Μία ή δύο φορές την εβδομάδα» έδωσε μεγαλύτερο ποσοστό 37,17% και η επιλογή «Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο» έδωσε τις απαντήσεις «Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα» σε ποσοστό 50,44% και «Μία ή δύο

φορές την εβδομάδα» σε ποσοστό 34,51%. Τέλος, στην επιλογή «Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους», κανένας δεν απάντησε «Ποτέ» και οι περισσότεροι απάντησαν «Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα» σε ποσοστό 50,44%.

Ο Πίνακας 4.2.15 παρουσιάζει τις απαντήσεις του δείγματος σχετικά με το «Πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης στην τάξη;».

Πίνακας 4.2.15

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης στην τάξη

		N	%
Παρέχετε υλικό ανάγνωσης που ταιριάζει με τα ενδιαφέροντα των μαθητών	Ποτέ	3	2.65%
	Σε μερικά μαθήματα	31	27.43%
	Στα μισά μαθήματα	42	37.17%
	Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	37	32.74%
Παρέχετε υλικό που να είναι το κείμενο κατάλληλο για την ανάγνωση ανάλογα με τα επίπεδα των μαθητών	Ποτέ	0	0.00%
	Σε μερικά μαθήματα	27	23.89%
	Στα μισά μαθήματα	32	28.32%
	Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	54	47.79%
Συνδέετε το νέο περιεχόμενο με προηγούμενες γνώσεις των μαθητών	Ποτέ	0	0.00%
	Σε μερικά μαθήματα	11	9.73%
	Στα μισά μαθήματα	34	30.09%
	Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	68	60.18%
Ενθαρρύνετε τους μαθητές να εμβαθύνουν στην κατανόηση του κειμένου	Ποτέ	0	0.00%
	Σε μερικά μαθήματα	9	7.96%
	Στα μισά μαθήματα	27	23.89%
	Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	77	68.14%
Συγκρίνετε όσα έχουν διαβάσει με τις εμπειρίες τους	Ποτέ	1	0.88%
	Σε μερικά μαθήματα	16	14.16%
	Στα μισά μαθήματα	35	30.97%
	Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	61	53.98%
Ενθαρρύνετε τις συζητήσεις των μαθητών πάνω στο κείμενο που διαβάζουν	Ποτέ	0	0.00%
	Σε μερικά μαθήματα	11	9.73%
	Στα μισά μαθήματα	35	30.97%
	Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	67	59.29%
Συγκρίνετε αυτά που έχουν διαβάσει με άλλα πράγματα που έχουν διαβάσει	Ποτέ	0	0.00%
	Σε μερικά μαθήματα	19	16.81%
	Στα μισά μαθήματα	45	39.82%
	Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	49	43.36%
Ενθαρρύνετε τους μαθητές να αμφισβητήσουν τη γνώμη που εκφράζεται στο κείμενο	Ποτέ	3	2.65%
	Σε μερικά μαθήματα	24	21.24%
	Στα μισά μαθήματα	37	32.74%
	Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	49	43.36%
Ενθαρρύνετε τους μαθητές να διαβάζουν κείμενα με πολλαπλές οπτικές γωνίες	Ποτέ	3	2.65%
	Σε μερικά μαθήματα	26	23.01%
	Στα μισά μαθήματα	40	35.40%
	Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	44	38.94%
Κάνετε εξατομικευμένη ανατροφοδότηση σε κάθε μαθητή	Ποτέ	9	7.96%
	Σε μερικά μαθήματα	34	30.09%
	Στα μισά μαθήματα	42	37.17%
	Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	28	24.78%

Στην επιλογή «Παρέχετε υλικό ανάγνωσης που ταιριάζει με τα ενδιαφέροντα των μαθητών» οι απαντήσεις «Στα μισά μαθήματα» και «Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα» ήταν αυτές με τα μεγαλύτερα ποσοστά 37,17% και 32,74% αντίστοιχα.

Στην δεύτερη επιλογή «Παρέχετε υλικό που να είναι το κείμενο κατάλληλο για την ανάγνωση ανάλογα με τα επίπεδα των μαθητών» η απάντηση «Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα» έδωσε ποσοστό 47,79%, ενώ η επιλογή «Συνδέετε το νέο περιεχόμενο με προηγούμενες γνώσεις των μαθητών», οι περισσότερες απαντήσεις ήταν «Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα», με ποσοστό 60,18% και η επιλογή «Ενθαρρύνετε τους μαθητές να εμβαθύνουν στην κατανόηση του κειμένου» η απάντηση «Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα» ποσοστό 68,14%.

Στην επιλογή «Συγκρίνετε όσα έχουν διαβάσει με τις εμπειρίες τους» πάλι η συχνότητα «Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα», συγκέντρωσε ποσοστό 53,98%, ενώ «Ενθαρρύνετε τους μαθητές να αμφισβητήσουν τη γνώμη που εκφράζεται στο κείμενο», οι περισσότεροι απάντησαν «Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα» που αποτελεί το 43,36% και στις επιλογές «Ενθαρρύνετε τους μαθητές να διαβάζουν κείμενα με πολλαπλές οπτικές γωνίες» και «Κάνετε εξατομικευμένη ανατροφοδότηση σε κάθε μαθητή» οι περισσότεροι απάντησαν «Σε κάθε μάθημα» σε ποσοστό 38,94% και «Στα μισά μαθήματα» σε ποσοστό 37,17% αντίστοιχα.

Στον Πίνακα 4.2.16 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στην ερώτηση «Πόσο συχνά ζητάτε από τους μαθητές να κάνουν τα παρακάτω βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες ή στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης;».

Πίνακας 4.2.16

Καταγραφή των απαντήσεων σχετικά με το πόσο συχνά ζητάνε από τους μαθητές να κάνουν τα παρακάτω βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες ή στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

		N	%
Να εντοπίσουν πληροφορίες μέσα στο κείμενο	Ποτέ	0	0.00%
	Σε μερικά μαθήματα	3	2.65%
	Στα μισά μαθήματα	20	17.70%
	Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	90	79.65%
Να προσδιορίσουν τις κύριες ιδέες από αυτά που διάβασαν	Ποτέ	0	0.00%
	Σε μερικά μαθήματα	5	4.42%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	28	24.78%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	80	70.80%
Να αποδείξουν ότι κατανόησαν το κείμενο με στοιχεία του κειμένου	Ποτέ	0	0.00%
	Σε μερικά μαθήματα	6	5.31%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	24	21.24%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	83	73.45%

Να συνδυάσουν όσα έχουν διαβάσει με τις εμπειρίες τους	Ποτέ	0	0.00%
	Σε μερικά μαθήματα	8	7.08%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	39	34.51%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	66	58.41%
Να συγκρίνουν αυτά που έχουν διαβάσει με τις προηγούμενες γνώσεις τους	Ποτέ	0	0.00%
	Σε μερικά μαθήματα	6	5.31%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	49	43.36%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	58	51.33%
Να κάνουν προβλέψεις για το τι θα συμβεί στη συνέχεια στο κείμενο που διαβάζουν	Ποτέ	0	0.00%
	Σε μερικά μαθήματα	15	13.39%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	45	40.18%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	52	46.43%
Να κάνουν γενικεύσεις και να βγάλουν συμπεράσματα με βάση αυτά που διάβασαν	Ποτέ	0	0.00%
	Σε μερικά μαθήματα	22	19.47%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	31	27.43%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	60	53.10%
Να αναστοχαστούν σχετικά με το ύφος και τη δομή του κειμένου	Ποτέ	2	1.77%
	Σε μερικά μαθήματα	30	26.55%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	42	37.17%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	39	34.51%
Να υποθέσουν για το ποιες είναι οι προθέσεις του συγγραφέα	Ποτέ	5	4.42%
	Σε μερικά μαθήματα	23	20.35%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	44	38.94%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	41	36.28%

Σχεδόν σε όλες τις επιλογές οι απαντήσεις αφορούν τη συχνότητα «Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα» με το μεγαλύτερο ποσοστό να συγκεντρώνουν οι επιλογές «Να εντοπίσουν πληροφορίες μέσα στο κείμενο» και «Να αποδείξουν ότι κατανόησαν το κείμενο με στοιχεία του κειμένου» με ποσοστά 79,65% και 73,45%.

Παρακάτω, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.2.17, τέθηκε η ερώτηση «Αφού οι μαθητές έχουν διαβάσει κάτι, πόσο συχνά τους ζητάτε να κάνουν τα εξής;».

Πίνακας 4.2.17

Καταγραφή των απαντήσεων σχετικά με την ερώτηση «Αφού οι μαθητές έχουν διαβάσει κάτι, πόσο συχνά τους ζητάτε να κάνουν τα εξής;»

		N	%
Να γράψουν κάτι ως απάντηση σε αυτό που έχουν διαβάσει	Ποτέ	1	0.88%
	Σε μερικά μαθήματα	17	15.04%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	63	55.75%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	32	28.32%
Να απαντήσουν σε προφορικές ερωτήσεις σχετικά με αυτά που διάβασαν	Ποτέ	1	0.88%
	Σε μερικά μαθήματα	3	2.65%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	23	20.35%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	86	76.11%
Να μιλήσουν μεταξύ τους για αυτά που διάβασαν	Ποτέ	6	5.31%
	Σε μερικά μαθήματα	24	21.24%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	50	44.25%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	33	29.20%
Να κάνουν ένα γραπτό κουίζ ή τεστ για αυτά που διάβασαν	Ποτέ	24	21.24%
	Σε μερικά μαθήματα	51	45.13%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	32	28.32%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	6	5.31%
Να δημιουργήσουν μια πολυτροπική απάντηση (π.χ. εικόνα, ήχος, κείμενο, βίντεο, απόδοση)	Ποτέ	42	37.17%
	Σε μερικά μαθήματα	37	32.74%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	32	28.32%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	2	1.77%

Στην επιλογή «Να γράψουν κάτι ως απάντηση σε αυτό που έχουν διαβάσει» και «Να απαντήσουν σε προφορικές ερωτήσεις σχετικά με αυτά που διάβασαν», οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν στη συχνότητα «Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα», σε ποσοστό 55,75% και 76,11% αντίστοιχα, ενώ στην επιλογή «Να δημιουργήσουν μια πολυτροπική απάντηση» η ίδια συχνότητα μόνο 1,77%.

Ο Πίνακας 4.2.18 παρουσιάζει τις απαντήσεις του δείγματος που αφορούν την ερώτηση «Πόσο συχνά συγκεκριμένες ομάδες μαθητών στην τάξη κάνουν εξατομικευμένες δραστηριότητες ανάγνωσης;».

Πίνακας 4.2.18

Καταγραφή των απαντήσεων σχετικά με το πόσο συχνά συγκεκριμένες ομάδες μαθητών στην τάξη κάνουν εξατομικευμένες δραστηριότητες ανάγνωσης

		N	%
Μαθητές με χαμηλές επιδόσεις	Ποτέ	16	14.16%
	Σε μερικά μαθήματα	57	50.44%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	40	35.40%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	0	0.00%
Μαθητές με υψηλές αποδόσεις	Ποτέ	29	25.66%
	Σε μερικά μαθήματα	58	51.33%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	26	23.01%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	0	0.00%
Μαθητές με ειδικές ανάγκες	Ποτέ	17	15.04%
	Σε μερικά μαθήματα	52	46.02%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	44	38.94%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	0	0.00%

Και οι τρεις επιλογές έδωσαν μεγαλύτερο ποσοστό στη συχνότητα «Σε μερικά μαθήματα», 50,44%, 51,33% και 46,02% αντίστοιχα.

Στον Πίνακα 4.2.19 καταγράφονται οι απαντήσεις του δείγματος που αφορούν την κατοχή βιβλιοθήκης ή γωνιάς ανάγνωσης στο σχολείο.

Πίνακας 4.2.19

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με την κατοχή βιβλιοθήκης ή όχι στο σχολείο

		N	%
Έχετε βιβλιοθήκη ή γωνιά ανάγνωσης στο σχολείο σας;	Όχι	8	7.08%
	Ναι	105	92.92%

Οι περισσότεροι απαντούν ότι διαθέτουν βιβλιοθήκη σε ποσοστό 92,92%.

Στον Πίνακα 4.2.20 το δείγμα απαντά στην ερώτηση «Εάν έχει βιβλιοθήκη στο σχολείο, πόσα βιβλία με διαφορετικούς τίτλους υπάρχουν στη βιβλιοθήκη;».

Πίνακας 4.2.20

Καταγραφή των απαντήσεων που αφορούν τον αριθμό των βιβλίων που υπάρχουν στη βιβλιοθήκη

		N	%
Αν ναι, πόσα περίπου βιβλία με διαφορετικούς τίτλους υπάρχουν στη βιβλιοθήκη του σχολείου σας;	0-25	17	15.04%
	26-50	13	11.50%
	51-100	35	30.97%
	Περισσότερα από 100	48	42.48%

Ο αριθμός των βιβλίων διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες, «0-25» που αποτελεί το 15,04%, «26-50» που αποτελεί το 11,5%, «51-100» που αποτελεί το 30,97% και τέλος, «περισσότερα από 100» αποτελεί το 42,48%.

Στον Πίνακα 4.2.21 απαντάται η ερώτηση «Πόσο συχνά δίνετε χρόνο στους μαθητές της τάξης σας να χρησιμοποιήσουν τη βιβλιοθήκη του σχολείου;».

Πίνακας 4.2.21

Καταγραφή των απαντήσεων για το πόσο συχνά δίνουν χρόνο στους μαθητές της τάξης να χρησιμοποιήσουν τη βιβλιοθήκη του σχολείου

		N	%
Πόσο συχνά δίνετε χρόνο στους μαθητές της τάξης σας να χρησιμοποιήσουν τη βιβλιοθήκη του σχολείου;	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	12	10.62%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	40	35.40%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	45	39.82%
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	16	14.16%

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν «Μία ή δύο φορές την εβδομάδα» σε ποσοστό 39,82%, αρκετοί απάντησαν «Μία ή δύο φορές το μήνα» σε ποσοστό 35,40%.

Στον Πίνακα 4.2.22 καταγράφονται οι απαντήσεις σε ποσοστά σχετικά με την ερώτηση «Οι μαθητές μπορούν να δανειστούν βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου και να τα πάρουν σπίτι;».

Πίνακας 4.2.22

Καταγραφή των απαντήσεων για το εάν οι μαθητές μπορούν να δανειστούν βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου και να τα πάρουν σπίτι

		N	%
Μπορούν οι μαθητές να δανειστούν βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου και να τα πάρουν σπίτι;	Ναι	101	89.38%
	Όχι	12	10.62%

Φαίνεται ότι μαθητές μπορούν να δανειστούν βιβλία για το σπίτι τους, με το ποσοστό να φτάνει το 89,38%.

Ο Πίνακας 4.2.23 καταγράφει τις απαντήσεις που αφορούν την ερώτηση «Πόσο συχνά πηγαίνουν τους μαθητές στη βιβλιοθήκη του σχολείου;».

Πίνακας 4.2.23

Καταγραφή των απαντήσεων για το πόσο συχνά πηγαίνουν οι μαθητές στη βιβλιοθήκη

		N	%
Πόσο συχνά πηγαίνετε τους μαθητές στη βιβλιοθήκη του σχολείου;	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	13	11.50%
	Μερικές φορές τον χρόνο	21	18.58%
	Μία ή δύο φορές το μήνα	45	39.82%
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	34	30.09%

Οι απαντήσεις «Μία ή δύο φορές το μήνα» και «Μία ή δύο φορές την εβδομάδα» κατείχαν τα μεγαλύτερα ποσοστά, τα οποία φτάνουν το ύψος των 39,82% και 30,09% αντίστοιχα.

Ο Πίνακας 4.2.24 καταγράφει τις απαντήσεις του δείγματος σχετικά με την ερώτηση «Πόσο συχνά αναθέτετε ανάγνωση ως μέρος της εργασίας για το σπίτι;».

Πίνακας 4.2.24

Καταγραφή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη συχνότητα ανάθεσης της ανάγνωσης ως μέρος της εργασίας για το σπίτι

		N	%
Πόσο συχνά αναθέτετε την ανάγνωση ως μέρος της εργασίας για το σπίτι;	Δεν αναθέτω ανάγνωση ως εργασία για το σπίτι	5	4.42%
	Λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα	13	11.50%
	1 ή 2 φορές την εβδομάδα	31	27.43%
	3 ή 4 φορές την εβδομάδα	15	13.27%
	Κάθε μέρα	49	43.36%

Οι περισσότερες απαντήσεις αφορούσαν την επιλογή «Κάθε μέρα» με ποσοστό 43,36%, ενώ «Δεν διαθέτω ανάγνωση ως εργασία» μόλις 4,42%.

Στον Πίνακα 4.2.25 παρουσιάζονται απαντήσεις σχετικά με την ερώτηση «Πόσο χρόνο θεωρείτε ότι αφιερώνουν οι μαθητές σε εργασίες για την ανάγνωση στο σπίτι;».

Πίνακας 4.2.25

Καταγραφή των απαντήσεων που αφορούν τον χρόνο που θεωρεί το δείγμα ότι αφιερώνουν οι μαθητές σε εργασίες για την ανάγνωση στο σπίτι

		N	%
Πόσο χρόνο θεωρείτε ότι αφιερώνουν οι μαθητές σε εργασίες που αφορούν την ανάγνωση στο σπίτι;	15 λεπτά ή λιγότερο	70	61.95%
	16-30 λεπτά	35	30.97%
	31-60 λεπτά	6	5.31%
	Περισσότερα από 60 λεπτά	2	1.77%

Οι απαντήσεις διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: «15 λεπτά ή λιγότερο» σε ποσοστό 61,95%, «16-30» σε ποσοστό 30,97%, «31-60» που αποτελεί ποσοστό 5,31% και «60+» που αποτελεί μόλις το 1,77% του δείγματος.

Εν συνεχεία, δόθηκε η ερώτηση «Πόσο συχνά κάνουν τα ακόλουθα με τις εργασίες ανάγνωσης για το σπίτι;». Στον Πίνακα 4.2.26 φαίνονται τα αποτελέσματα.

Πίνακας 4.2.26

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα με τις εργασίες ανάγνωσης για το σπίτι

		N	%
Διορθώνετε τις εργασίες και δίνετε σχόλια στους μαθητές	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	4	3.54%
	Μερικές φορές	28	24.78%
	Πάντα ή σχεδόν πάντα	81	71.68%
Συζητάτε την εργασία για το σπίτι στην τάξη	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	1	0.88%
	Μερικές φορές	23	20.35%
	Πάντα ή σχεδόν πάντα	89	78.76%
Παρακολουθείτε εάν η εργασία ολοκληρώθηκε ή όχι	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	1	0.88%
	Μερικές φορές	13	11.50%
	Πάντα ή σχεδόν πάντα	99	87.61%

Στην επιλογή «Διορθώνετε τις εργασίες και δίνετε σχόλια στους μαθητές», «Συζητάτε την εργασία για το σπίτι στην τάξη» και «Παρακολουθείτε εάν η εργασία ολοκληρώθηκε ή όχι» οι περισσότερες απαντήσεις ήταν στη συχνότητα «Πάντα ή σχεδόν ποτέ» σε ποσοστό 71,68%,78,79% και 87,61% αντίστοιχα.

Στον Πίνακα 4.2.27 καταγράφονται οι απαντήσεις σε ποσοστά που αφορούν την ερώτηση «Πόση σημασία δίνετε στις ακόλουθες στρατηγικές αξιολόγησης της ανάγνωσης;».

Πίνακας 4.2.27

Καταγραφή των απαντήσεων σε ποσοστά που αφορούν τη σημασία που δίνει το δείγμα στις ακόλουθες στρατηγικές αξιολόγησης της ανάγνωσης

		N	%
Παρατηρώντας τους μαθητές πως δουλεύουν	Καθόλου	0	0.00%
	Λίγο	11	9.73%
	Πολύ	102	90.27%
Ζητάτε από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης στην τάξη	Καθόλου	2	1.77%
	Λίγο	10	8.85%
	Πολύ	101	89.38%
Με σύντομες, τακτικές γραπτές αξιολογήσεις	Καθόλου	21	18.58%
	Λίγο	60	53.10%
	Πολύ	32	28.32%
	Λίγο	58	51.33%
Μεγαλύτερες δοκιμές (εξετάσεις)	Καθόλου	19	16.81%
	Καθόλου	26	31.86%

Οι επιλογές «Παρατηρώντας τους μαθητές πως δουλεύουν» και «Ζητάτε από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης στην τάξη» σημείωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά 90,27% και 89,38% αντίστοιχα.

4.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Στον Πίνακα 4.3.1 προβάλλονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη διαφοροποίηση της ερώτησης «Όταν κάνετε δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές, πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα;» ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης.

Πίνακας 4.3.1

Καταγραφή των αποτελεσμάτων που αφορούν τη διαφοροποίηση της επιλογής «Όταν κάνετε δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές, πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα» ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης

		Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο σπουδών σας;				F	p
		Πτυχίο		Μεταπτυχιακό			
		N	%	N	%		
Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	1.034	0.615
	Μία ή δύο φορές το μήνα	2	3.85%	2	3.28%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	6	11.54%	11	18.03%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	44	84.62%	48	78.69%		
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	0	0.00%	1	1.64%	1.974	0.811
	Μία ή δύο φορές το μήνα	0	0.00%	1	1.64%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	13	25.00%	12	19.67%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	39	75.00%	47	77.05%		
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	5	9.62%	2	3.28%	2.755	0.449
	Μία ή δύο φορές το μήνα	7	13.46%	13	21.31%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	20	38.46%	22	36.07%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	20	38.46%	24	39.34%		
Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	5	9.62%	3	4.92%	2.606	0.464
	Μία ή δύο φορές το μήνα	12	23.08%	9	14.75%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	18	34.62%	24	39.34%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	17	32.69%	25	40.98%		
Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	3.290	0.190
	Μία ή δύο φορές το μήνα	11	21.15%	6	9.84%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	15	28.85%	24	39.34%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	26	50.00%	31	50.82%		
Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	0.317	0.919
	Μία ή δύο φορές το μήνα	5	9.62%	6	9.84%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	17	32.69%	17	27.87%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	30	57.69%	38	62.30%		

Από την ανάλυση που διεξήχθη, φαίνεται ότι σε καμία περίπτωση δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τιμές $p > 0.05$.

Στον Πίνακα 4.3.2 παρατηρούμε πως διαφοροποιούνται οι παρακάτω επιλογές στην ερώτηση «Όταν κάνετε δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές, πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα;» ανάλογα με τα συνολικά χρόνια εμπειρίας.

Πίνακας 4.3.2

Παρουσίαση μέσων τιμών, τυπικής απόκλισης και άλλων στατιστικών τιμών ανάλογα με τα χρόνια εμπειρίας

		Συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας.				
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	.	.	0	0.967	0.384
	Μία ή δύο φορές το μήνα	16.75	15.95	4		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	15.76	10.79	17		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	11.69	10.09	91		
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	4.00	.	1	2.054	1.111
	Μία ή δύο φορές το μήνα	38.00	.	1		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	11.56	9.80	25		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	12.56	10.38	85		
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	13.86	10.35	7	0.262	0.853
	Μία ή δύο φορές το μήνα	14.25	10.39	20		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	11.76	10.15	42		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	12.16	10.99	43		
Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	14.88	12.24	8	0.658	0.580
	Μία ή δύο φορές το μήνα	11.81	11.16	21		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	11.45	9.05	42		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	13.44	11.26	41		
Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	.	.	0	2.357	0.099
	Μία ή δύο φορές το μήνα	14.47	11.54	17		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	9.77	8.60	39		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	13.79	11.04	56		
Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	.	.	0	0.526	0.593
	Μία ή δύο φορές το μήνα	11.55	8.80	11		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	11.56	10.01	34		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	13.12	10.97	67		

Παρατηρούμε ότι σε καμία επιλογή δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, αφού οι τιμές $p > 0.05$.

Στον Πίνακα 4.3.3 προβάλλονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη διαφοροποίηση της επιλογής «Όταν κάνετε δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές, πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα;» ανάλογα με το σεμινάριο επιμόρφωσης «Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές».

Πίνακας 4.3.3

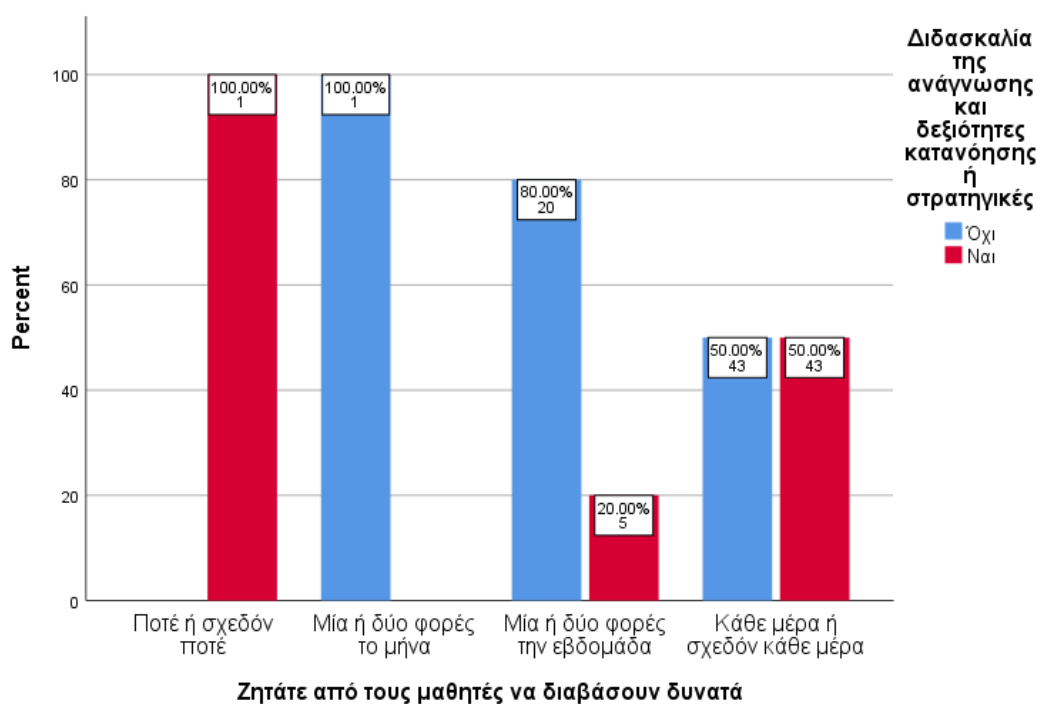
Καταγραφή των αποτελεσμάτων που αφορούν τη διαφοροποίηση της επιλογής «Όταν κάνετε δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές, πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα» ανάλογα με το σεμινάριο επιμόρφωσης «Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές»

		Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές				Χ ²	P
		Όχι		Ναι			
		N	%	N	%		
Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	3.896 ^F	0.147
	Μία ή δύο φορές το μήνα	3	4.69%	1	2.04%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	13	20.31%	4	8.16%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	48	75.00%	44	89.80%		
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	0	0.00%	1	2.04%	9.171 ^F	0.01
	Μία ή δύο φορές το μήνα	1	1.56%	0	0.00%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	20	31.25%	5	10.20%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	43	67.19%	43	87.76%		
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	6	9.38%	1	2.04%	8.904 ^F	0.03
	Μία ή δύο φορές το μήνα	16	25.00%	4	8.16%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	21	32.81%	21	42.86%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	21	32.81%	23	46.94%		
Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	6	9.38%	2	4.08%	1.623 ^F	0.695
	Μία ή δύο φορές το μήνα	13	20.31%	8	16.33%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	23	35.94%	19	38.78%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	22	34.38%	20	40.82%		
Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	0.04 ^F	1.00
	Μία ή δύο φορές το μήνα	10	15.63%	7	14.29%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	22	34.38%	17	34.69%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	32	50.00%	25	51.02%		
Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	0.962 ^F	0.665
	Μία ή δύο φορές το μήνα	7	10.94%	4	8.16%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	21	32.81%	13	26.53%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	36	56.25%	32	65.31%		

Από την ανάλυση που διεξήχθη, φαίνεται ότι στις περιπτώσεις «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά» και «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους» καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τιμές $p < 0.05$ με $\chi^2 = 9.171$; $p=0.01$ και $\chi^2 = 8.904$; $p=0.0$ αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα φαίνονται στα ακόλουθα γραφήματα.

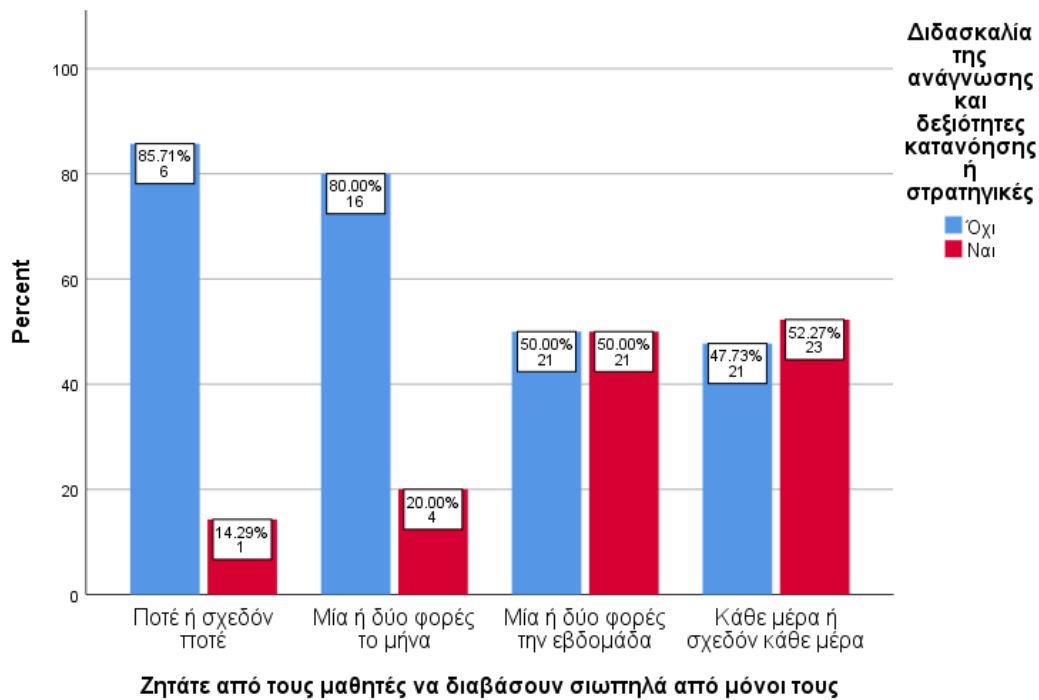
Από το Γράφημα 4.3.4. παρατηρούμε ότι οι αναλογίες ήταν ίδιες σε όσους είχαν παρακολουθήσει το σεμινάριο επιμόρφωσης «Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές» και έβαζαν τους μαθητές να διαβάζουν δυνατά κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα και σε όσους δεν είχαν παρακολουθήσει το

σεμινάριο επιμόρφωσης και έβαζαν τους μαθητές να διαβάζουν δυνατά επίσης, κάθε μέρα. Επιπλέον, φαίνεται ότι το ποσοστό που δεν έχει παρακολουθήσει το σεμινάριο επιμόρφωσης και ζητάει από τους μαθητές να διαβάσει δυνατά μία ή δύο φορές την εβδομάδα, είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό αυτών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο και βάζουν τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά, μία ή δύο φορές την εβδομάδα. Επίσης, συμπεραίνεται ότι όσοι είχαν παρακολουθήσει το σεμινάριο, δεν έβαζαν ποτέ ή σχεδόν ποτέ τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά, ενώ δεν υπήρχε κανένας που να μην έχει παρακολουθήσει το σεμινάριο σε αυτή την περίπτωση.



Γράφημα 4.3.4.

Από το Γράφημα 4.3.5. συμπεραίνουμε ότι το ποσοστό όσων είχαν παρακολουθήσει το σεμινάριο επιμόρφωσης και έβαζαν τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους «Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα» ή «Μία ή δύο φορές την εβδομάδα» είναι μεγαλύτερο σε σχέση με το ποσοστό αυτών που είχαν παρακολουθήσει το σεμινάριο και έβαζαν τους μαθητές να διαβάζουν σιωπηλά «Ποτέ ή σχεδόν ποτέ» ή «Μία ή δύο φορές το μήνα».



Γράφημα 4.3.5.

Στον Πίνακα 4.3.6 προβάλλονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη διαφοροποίηση της επιλογής «Όταν κάνετε δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές, πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα» ανάλογα με το σεμινάριο επιμόρφωσης «Αντιμετώπιση γλωσσικών αναγκών των μαθητών στη διδασκαλία της ανάγνωσης».

Πίνακας 4.3.6

Καταγραφή των αποτελεσμάτων που αφορούν τη διαφοροποίηση της επιλογής «Όταν κάνετε δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές, πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα;» ανάλογα με το σεμινάριο «Αντιμετώπιση γλωσσικών αναγκών των μαθητών στη διδασκαλία της ανάγνωσης»

		Αντιμετώπιση γλωσσικών αναγκών των μαθητών στη διδασκαλία της ανάγνωσης				χ ²	P
		Όχι		Ναι			
		N	%	N	%		
Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	7	10.94%	1	2.04%	7.119	0.073
	Μία ή δύο φορές το μήνα	14	21.88%	7	14.29%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	25	39.06%	17	34.69%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	18	28.13%	24	48.98%		
Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	2.646	0.282
	Μία ή δύο φορές το μήνα	11	17.19%	6	12.24%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	25	39.06%	14	28.57%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	28	43.75%	29	59.18%		
Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	0.693	0.724
	Μία ή δύο φορές το μήνα	2	3.13%	2	4.08%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	11	17.19%	6	12.24%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	51	79.69%	41	83.67%		
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	1	1.56%	0	0.00%	2.286	0.564
	Μία ή δύο φορές το μήνα	1	1.56%	0	0.00%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	16	25.00%	9	18.37%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	46	71.88%	40	81.63%		
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	5	7.81%	2	4.08%	0.977	0.829
	Μία ή δύο φορές το μήνα	10	15.63%	10	20.41%		
	Μία ή δύο φορές την εβδομάδα	24	37.50%	18	36.73%		
	Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	25	39.06%	19	38.78%		

Από την ανάλυση που διεξήχθη, φαίνεται ότι, σε καμία περίπτωση δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τιμές $p < 0.05$.

Στον Πίνακα 4.3.7 εξετάζουμε πώς σχετίζεται η ερώτηση «Πόσο συχνά ζητάτε από τους μαθητές να κάνουν τα παρακάτω, βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες ή στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης» ανάλογα με το σεμινάριο επιμόρφωσης «Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές».

Πίνακας 4.3.7

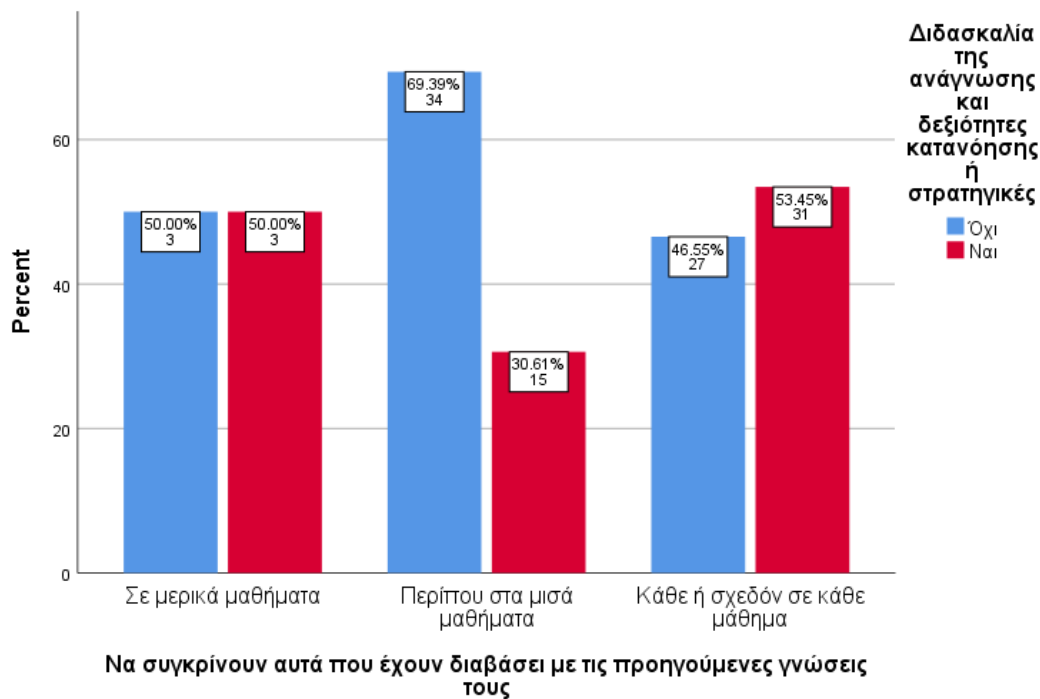
Καταγραφή των αποτελεσμάτων που αφορούν τη διαφοροποίηση της επιλογής «Πόσο συχνά ζητάτε από τους μαθητές να κάνουν τα παρακάτω, βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες ή στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης;» ανάλογα με το σεμινάριο «Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές»

		Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές				Χ ²	P
		Όχι		Ναι			
		N	%	N	%		
Να εντοπίσουν πληροφορίες μέσα στο κείμενο	Ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	3.990	0.121
	Σε μερικά μαθήματα	3	4.69%	0	0.00%		
	Στα μισά μαθήματα	14	21.88%	6	12.24%		
	Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	47	73.44%	43	87.76%		
Να προσδιορίσουν τις κύριες ιδέες από αυτά που διάβασαν	Ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	1.021	0.650
	Σε μερικά μαθήματα	3	4.69%	2	4.08%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	18	28.13%	10	20.41%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	43	67.19%	37	75.51%		
Να αποδείξουν ότι κατανόησαν το κείμενο με στοιχεία του κειμένου	Ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	1.635	0.492
	Σε μερικά μαθήματα	2	3.13%	4	8.16%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	15	23.44%	9	18.37%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	47	73.44%	36	73.47%		
Να συνδυάσουν όσα έχουν διαβάσει με τις εμπειρίες τους	Ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	5.652	0.065
	Σε μερικά μαθήματα	4	6.25%	4	8.16%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	28	43.75%	11	22.45%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	32	50.00%	34	69.39%		
Να συγκρίνουν αυτά που έχουν διαβάσει με τις προηγούμενες γνώσεις τους	Ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	5.828	0.045
	Σε μερικά μαθήματα	3	4.69%	3	6.12%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	34	53.13%	15	30.61%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	27	42.19%	31	63.27%		
Να κάνουν προβλέψεις για το τι θα συμβεί στη συνέχεια στο κείμενο που διαβάζουν	Ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	3.369	0.203
	Σε μερικά μαθήματα	7	11.11%	8	16.33%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	30	47.62%	15	30.61%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	26	41.27%	26	53.06%		
Να κάνουν γενικεύσεις και να βγάλουν συμπεράσματα με βάση αυτά που διάβασαν	Ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	1.089	0.622
	Σε μερικά μαθήματα	12	18.75%	10	20.41%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	20	31.25%	11	22.45%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	32	50.00%	28	57.14%		
Να αναστοχαστούν σχετικά με το ύφος και τη δομή του κειμένου	Ποτέ	1	1.56%	1	2.04%	6.277	0.073
	Σε μερικά μαθήματα	14	21.88%	16	32.65%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	30	46.88%	12	24.49%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	19	29.69%	20	40.82%		
Να υποθέσουν για το ποιες είναι οι	Ποτέ	2	3.13%	3	6.12%	4.784	0.171

προθέσεις του συγγραφέα	Σε μερικά μαθήματα	10	15.63%	13	26.53%
	Περίπου στα μισά μαθήματα	30	46.88%	14	28.57%
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	22	34.38%	19	38.78%

Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην περίπτωση «Να συγκρίνουν αυτά που έχουν διαβάσει με τις προηγούμενες γνώσεις τους», ανάλογα με το σεμινάριο επιμόρφωσης «Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές», με τιμή $p < 0.05$. Η διαφορά αυτή απεικονίζεται στο ακόλουθο γράφημα.

Από το Γράφημα 4.3.8. συμπεραίνουμε ότι, αυτοί που αφιέρωσαν χρόνο και σύγκριναν αυτά που έχουν διαβάσει με τις προηγούμενες γνώσεις τους σε μεγαλύτερο βαθμό, «Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα», ήταν αυτοί που παρακολούθησαν το σεμινάριο επιμόρφωσης «Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές». Οι τιμές του δείγματος στην επιλογή «Σε μερικά μαθήματα» ήταν πολύ μικρές ($N=3$), οπότε μετά από σύγκριση των επιλογών «Περίπου στα μισά μαθήματα» και «Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα», παρατηρούμε ότι μεγαλύτερο ποσοστό που έχει παρακολουθήσει το σεμινάριο έκανε αυτό που ζητήθηκε «Σε κάθε μάθημα», ενώ ένα μεγάλο ποσοστό το οποίο δεν έχει παρακολουθήσει το σεμινάριο επιμόρφωσης έκανε αυτό που του ζητήθηκε «Περίπου στα μισά μαθήματα»



Γράφημα 4.3.8.

Στον Πίνακα 4.3.9 εξετάζουμε πώς σχετίζεται η ερώτηση «Πόσο συχνά ζητάτε από τους μαθητές να κάνουν τα παρακάτω, βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες ή στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης;» ανάλογα με το σεμινάριο επιμόρφωσης «Αντιμετώπιση γλωσσικών αναγκών των μαθητών στη διδασκαλία της ανάγνωσης».

Πίνακας 4.3.9

Καταγραφή των αποτελεσμάτων που αφορούν τη διαφοροποίηση της επιλογής «Πόσο συχνά ζητάτε από τους μαθητές να κάνουν τα παρακάτω βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες ή στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης;» ανάλογα με το σεμινάριο «Αντιμετώπιση γλωσσικών αναγκών των μαθητών στη διδασκαλία της ανάγνωσης»

		Αντιμετώπιση γλωσσικών αναγκών των μαθητών στη διδασκαλία της ανάγνωσης				χ ²	P
		Όχι		Ναι			
		N	%	N	%		
Να εντοπίσουν πληροφορίες μέσα στο κείμενο	Ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	2.013 ^F	0.413
	Σε μερικά μαθήματα	2	3.13%	1	2.04%		
	Στα μισά μαθήματα	14	21.88%	6	12.24%		
	Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	48	75.00%	42	85.71%		
Να προσδιορίσουν τις κύριες ιδέες από αυτά που διάβασαν	Ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	2.160 ^F	0.364
	Σε μερικά μαθήματα	4	6.25%	1	2.04%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	18	28.13%	10	20.41%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	42	65.63%	38	77.55%		

Να αποδείξουν ότι κατανόησαν το κείμενο με στοιχεία του κειμένου	Ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	0.581 ^F	0.779
	Σε μερικά μαθήματα	3	4.69%	3	6.12%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	15	23.44%	9	18.37%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	46	71.88%	37	75.51%		
Να συνδυάσουν όσα έχουν διαβάσει με τις εμπειρίες τους	Ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	5.652 ^F	0.064
	Σε μερικά μαθήματα	4	6.25%	4	8.16%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	28	43.75%	11	22.45%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	32	50.00%	34	69.39%		
Να συγκρίνουν αυτά που έχουν διαβάσει με τις προηγούμενες γνώσεις τους	Ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	4.625 ^F	0.099
	Σε μερικά μαθήματα	2	3.13%	4	8.16%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	33	51.56%	16	32.65%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	29	45.31%	29	59.18%		
Να κάνουν προβλέψεις για το τι θα συμβεί στη συνέχεια στο κείμενο που διαβάζουν	Ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	2.725	0.272
	Σε μερικά μαθήματα	10	15.87%	5	10.20%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	28	44.44%	17	34.69%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	25	39.68%	27	55.10%		
Να κάνουν γενικεύσεις και να βγάλουν συμπεράσματα με βάση αυτά που διάβασαν	Ποτέ	0	0.00%	0	0.00%	3.421	0.19
	Σε μερικά μαθήματα	16	25.00%	6	12.24%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	18	28.13%	13	26.53%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	30	46.88%	30	61.22%		
Να αναστοχαστούν σχετικά με το ύφος και τη δομή του κειμένου	Ποτέ	2	3.13%	0	0.00%	4.405 ^F	0.192
	Σε μερικά μαθήματα	15	23.44%	15	30.61%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	28	43.75%	14	28.57%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	19	29.69%	20	40.82%		
Να υποθέσουν για το ποιες είναι οι προθέσεις του συγγραφέα	Ποτέ	3	4.69%	2	4.08%	5.167 ^F	0.152
	Σε μερικά μαθήματα	13	20.31%	10	20.41%		
	Περίπου στα μισά μαθήματα	30	46.88%	14	28.57%		
	Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	18	28.13%	23	46.94%		

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία περίπτωση, ανάλογα με το σεμινάριο επιμόρφωσης, με τιμές $p > 0.05$.

Στον Πίνακα 4.3.10 προβάλλονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση του «Να εντοπίσουν πληροφορίες μέσα στο κείμενο, ανάλογα με τον χρόνο που αφιερώνουν για ανάγνωση».

Πίνακας 4.3.10

Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής του «Να εντοπίσουν πληροφορίες μέσα στο κείμενο, ανάλογα με τον χρόνο που αφιερώνουν για ανάγνωση»

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% <i>CI</i>		<i>F</i>	<i>P</i>
				<i>Lower Bound</i>	<i>Upper Bound</i>		
Σε μερικά μαθήματα	3	21.33	15.01	-15.95	58.62		
Στα μισά μαθήματα	20	68.05	86.55	27.54	108.56	0.562	0.571
Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	90	57.99	70.48	43.23	72.75		
Total	113	58.80	72.63	45.26	72.34		

Από την ανάλυση που διεξήχθη, φαίνεται ότι δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=0.571$).

Στον Πίνακα 4.3.11 προβάλλονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση «Να προσδιορίσουν τις κύριες ιδέες αυτών που διάβασαν» σε αναλογία με τον χρόνο που αφιερώνουν για ανάγνωση.

Πίνακας 4.3.11

Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση «Να προσδιορίσουν τις κύριες ιδέες αυτών που διάβασαν» σε αναλογία με τον χρόνο που αφιερώνουν για ανάγνωση

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% <i>CI</i>		<i>F</i>	<i>P</i>
				<i>Lower Bound</i>	<i>Upper Bound</i>		
Σε μερικά μαθήματα	5	76.20	82.42	-26.13	178.53		
Περίπου στα μισά μαθήματα	28	65.89	93.28	29.72	102.06	0.369	0.692
Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	80	55.23	64.13	40.96	69.50		
Total	113	58.80	72.64	45.26	72.34		

Από την ανάλυση που διεξήχθη, φαίνεται ότι δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=0.692$).

Στον παρακάτω Πίνακα 4.3.12 προβάλλονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη συσχέτιση μεταξύ της επιλογής «Να προσδιορίσουν τις κύριες ιδέες αυτών που διάβασαν» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση.

Πίνακας 4.3.12

Αποτελέσματα που αφορούν τη συσχέτιση μεταξύ της επιλογής «Να προσδιορίσουν τις κύριες ιδέες αυτών που διάβασαν» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% <i>CI</i>		<i>F</i>	<i>P</i>
				<i>Lower Bound</i>	<i>Upper Bound</i>		
Σε μερικά μαθήματα	6	41.83	78.16	-40.19	123.87	0.311	0.733
Περίπου στα μισά μαθήματα	24	66.70	83.94	31.26	102.16		
Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	83	57.74	69.39	42.59	72.90		
Total	113	58.80	72.63	45.26	72.33		

Επίσης, από την ανάλυση που διεξήχθη, δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=0.733$).

Στον Πίνακα 4.3.13 προβάλλονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να αποδείξουν ότι κατανόησαν το κείμενο με στοιχεία του κειμένου» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση.

Πίνακας 4.3.13

Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να αποδείξουν ότι κατανόησαν το κείμενο με στοιχεία του κειμένου» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% <i>CI</i>		<i>F</i>	<i>p</i>
				<i>Lower Bound</i>	<i>Upper Bound</i>		
Σε μερικά μαθήματα	8	53.50	66.24	-1.88	108.88	1.162	0.317
Περίπου στα μισά μαθήματα	39	45.30	55.15	27.42	63.18		
Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	66	67.41	81.55	47.36	87.46		
Total	113	58.80	72.63	45.26	72.33		

Από την ανάλυση που διεξήχθη, φαίνεται ότι δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=0.317$).

Στον Πίνακα 4.3.14 προβάλλονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να συνδυάσουν όσα έχουν διαβάσει με τις εμπειρίες τους» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση.

Πίνακας 4.3.14

Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής « Να συνδυάσουν όσα έχουν διαβάσει με τις εμπειρίες τους» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση

	N	M	SD	95% CI		F	P
				Lower Bound	Upper Bound		
Σε μερικά μαθήματα	6	35.83	31.01	3.28	68.37		
Περίπου στα μισά μαθήματα	49	67.00	85.00	42.58	91.41	0.722	0.488
Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	58	54.25	63.74	37.49	71.01		
Total	113	58.80	72.63	45.26	72.33		

Από την ανάλυση που διεξήχθη, δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=0.488$).

Στον Πίνακα 4.3.15 προβάλλονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να συγκρίνουν αυτά που έχουν διαβάσει με τις προηγούμενες γνώσεις τους» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση.

Πίνακας 4.3.15

Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να συγκρίνουν αυτά που έχουν διαβάσει με τις προηγούμενες γνώσεις τους» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση

	N	M	SD	95% CI		F	P
				Lower Bound	Upper Bound		
Σε μερικά μαθήματα	15	39.33	54.61	9.09	69.57		
Περίπου στα μισά μαθήματα	45	61.22	84.71	35.77	86.67	0.571	0.567
Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	52	60.56	65.51	42.32	78.80		
Total	112	57.98	72.44	44.42	71.55		

Επίσης, δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=0.567$).

Στον πίνακα 4.3.16 προβάλλονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να κάνουν προβλέψεις για το τι θα συμβεί στη συνέχεια στο κείμενο που διαβάζουν» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση.

Πίνακας 4.3.16

Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να κάνουν προβλέψεις για το τι θα συμβεί στη συνέχεια στο κείμενο που διαβάζουν» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση

	N	Mean	Std. Deviation	95% CI		F	P
				Lower Bound	Upper Bound		
Σε μερικά μαθήματα	22	64.04	66.93	34.36	93.72	0.072	0.93
Περίπου στα μισά μαθήματα	31	58.25	86.79	26.42	90.09		
Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	60	57.15	67.65	39.68	74.63		
Total	113	58.80	72.63	45.26	72.33		

Από την ανάλυση φαίνεται ότι δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (p=0.930).

Στον Πίνακα 4.3.17 προβάλλονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να κάνουν γενικεύσεις και να βγάλουν συμπεράσματα με βάση αυτά που διάβασαν» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση.

Πίνακας 4.3.17

Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να κάνουν γενικεύσεις και να βγάλουν συμπεράσματα με βάση αυτά που διάβασαν» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση

	N	Mean	Std. Deviation	95% CI		F	p
				Lower Bound	Upper Bound		
Ποτέ	2	25.00	7.07	-38.53	88.53	0.366	0.778
Σε μερικά μαθήματα	30	68.70	78.36	39.43	97.96		
Περίπου στα μισά μαθήματα	42	56.40	76.85	32.45	80.35		
Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	39	55.50	65.82	34.16	76.83		
Total	113	58.80	72.63	45.26	72.33		

Από την ανάλυση φαίνεται ότι δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (p=0.778).

Ο Πίνακα 4.3.18 παρουσιάζει τα αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να αναστοχαστούν σχετικά με το ύφος και τη δομή του κειμένου» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση.

Πίνακας 4.3.18

Αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ της επιλογής «Να αναστοχαστούν σχετικά με το ύφος και τη δομή του κειμένου» και του χρόνου που αφιερώνουν για ανάγνωση

	N	Mean	Std. Deviation	95% CI		F	P
				Lower Bound	Upper Bound		
Ποτέ	5	98.00	94.71	-19.59	215.59	0.856	0.466
Σε μερικά μαθήματα	23	48.08	51.78	25.69	70.47		
Περίπου στα μισά μαθήματα	44	65.36	87.25	38.83	91.89		
Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα	41	52.98	62.26	33.33	72.64		
Total	113	58.80	72.63	45.26	72.33		

Από την ανάλυση φαίνεται ότι δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=0.466$).

Στον ακόλουθο Πίνακα 4.3.19 γίνεται σύγκριση μεταξύ των μεταβλητών «Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές», «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά», «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους», «Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων», «Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο» και «Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους».

Πίνακας 4.3.19

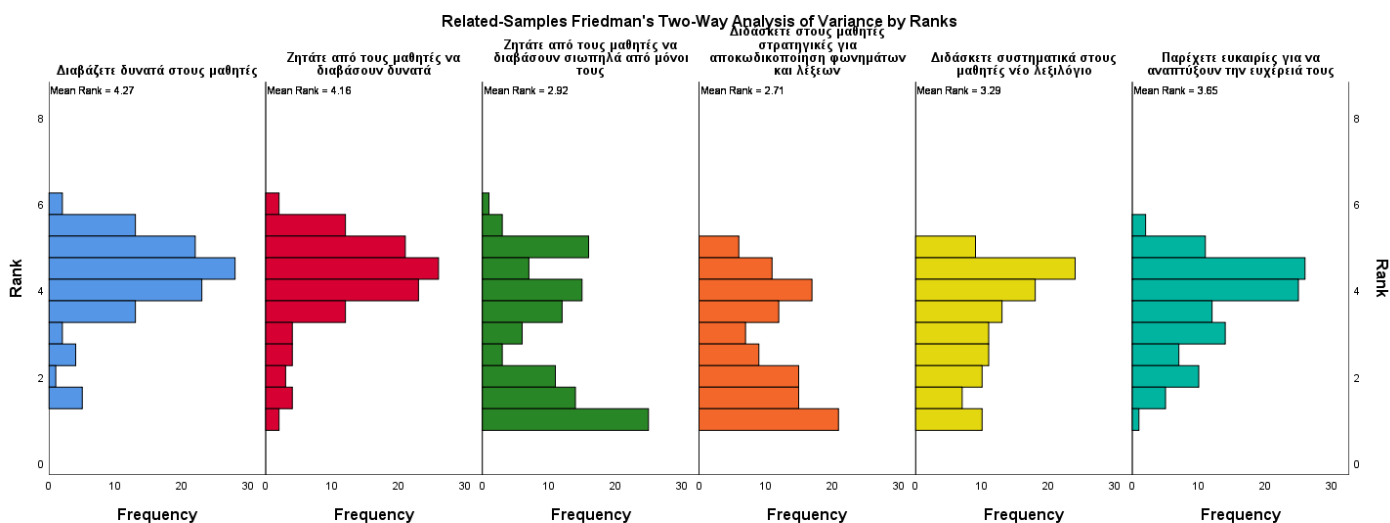
Σύγκριση μέσης τιμής, τυπικής απόκλισης, διαμέσου και εύρους

	N	M	SD	Median	Range
Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές	113	3.78	0.49	4	2
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά	113	3.73	0.51	4	3
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους	113	3.09	0.90	3	3
Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων	113	3.04	0.92	3	3
Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο	113	3.35	0.73	4	2
Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους	113	3.50	0.67	4	2

Από τη σύγκριση των μέσων τιμών, παρατηρήθηκε ότι μεγαλύτερη μέση τιμή έχει η επιλογή «Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές», μεγαλύτερη τυπική απόκλιση έχει η επιλογή «Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων», ενώ μεγαλύτερες και ίσες διαμέσους έχουν οι επιλογές «Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές», «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά», «Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο» και «Παρέχετε ευκαιρίες για

να αναπτύξουν την ευχέρειά τους». Τέλος, μεγαλύτερο εύρος τιμών έχουν οι επιλογές «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά», «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους» και «Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων». Τα αποτελέσματα της σύγκρισης φαίνονται στο παρακάτω Γράφημα 4.3.20.

Από το Γράφημα 4.3.20. παρατηρούμε ότι η συχνότητα των εκπαιδευτικών που διαβάζουν δυνατά στους μαθητές, αυτών που βάζουν τους μαθητές να διαβάζουν δυνατά και αυτών, οι οποίοι παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους είναι μεγαλύτερη σε σχέση με αυτούς που ζητούν από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά, αυτούς που διδάσκουν στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων και αυτών που διδάσκουν συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο. Η επιλογή «Διδάσκετε τους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων» διαφέρει σημαντικά από με τις επιλογές «Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους», «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά» και «Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές». Επίσης, η επιλογή «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά» διαφέρει σημαντικά από τις επιλογές «Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους», «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά» και «Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές». Τέλος, η επιλογή «Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο» διαφέρει σημαντικά από τις επιλογές «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά» και «Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές».



Γράφημα 4.3.20.

Παρατηρούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιλογών «Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων» και «Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους» ($p=0.02$), «Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων» και «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά» ($p<0.05$), «Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων» και «Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές» ($p<0.05$), «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους» και «Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους» ($p=0.45$), «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά» και «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά» ($p<0.05$), «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά» και «Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές» ($p<0.05$), «Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο» και «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά» ($p=0.07$) και «Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο» και «Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές» ($p<0.05$).

Πίνακας 4.3.21

Pairwise Comparisons

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Statistic	Test Sig.	Adj. Sig.
Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων-Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους	.204	.249	.818	.413	1.000
Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων-Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο	-.575	.249	-2.311	.021	.312
Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων-Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους	-.942	.249	-3.787	.000	.002
Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων-Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά	1.447	.249	5.813	.000	.000
Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων-Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές	1.558	.249	6.258	.000	.000
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους-Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο	-.372	.249	-1.493	.135	1.000
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους-Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους	-.739	.249	-2.969	.003	.045
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους-Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά	1.243	.249	4.996	.000	.000
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους-Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές	1.354	.249	5.440	.000	.000
Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο -Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους	-.367	.249	-1.476	.140	1.000
Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο -Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά	.872	.249	3.502	.000	.007
Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο -Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές	.982	.249	3.947	.000	.001
Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους-Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά	.504	.249	2.027	.043	.640
Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους-Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές	.615	.249	2.471	.013	.202
Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά-Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές	.111	.249	.444	.657	1.000

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5. Συζήτηση

Από την ανάλυση που διεξήχθη και από τα ευρήματα που προέκυψαν φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης κάτι το οποίο δεν επηρεάζεται ούτε από τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας αλλά ούτε και από το επίπεδο σπουδών σε μεγάλο βαθμό. Αυτό που φαίνεται να σχετίζεται μερικώς με τη χρήση στρατηγικών είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Όσον αφορά το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών, δηλαδή τις σχολικές μονάδες, φαίνεται να υπάρχει ασφάλεια, κανόνες και σεβασμός και ως προς το πρόσωπό τους και ως προς το σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, η επιλογή του επαγγέλματός τους, τους ανυψώνει, καθώς οι περισσότεροι είναι ικανοποιημένοι, βρίσκουν νόημα, εμπνέονται, αισθάνονται εκτίμηση και είναι περήφανοι για το επάγγελμα που ασκούν, ως εκπαιδευτικοί. Παρόλα αυτά, η έλλειψη χρόνου και η οικονομική τους κατάσταση εμποδίζει την επαγγελματική τους αναβάθμιση.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό χρήσιμη τη συμμετοχή τους σε εργαστήρια και σεμινάρια επιμόρφωσης για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η χρησιμότητα των εργαστηρίων και των σεμιναρίων επιμόρφωσης φαίνεται πως έχει μεγάλη βαρύτητα τόσο στην αντιμετώπιση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών όσο και για την αξιολόγηση των μαθητών σε θέματα ανάγνωσης, όπως επίσης, και σε δεξιότητες κατανόησης και στρατηγικές ανάγνωσης. Επομένως, οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν από την ανάγνωση κι αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σωστό προσανατολισμό τους από τους εκπαιδευτικούς στην ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν, όπως επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία (Selim & Islam, 2022).

Σε σχέση με το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί έχουν μελετήσει τη διδακτική της ανάγνωσης, τη θεωρία της ανάγνωσης και τις μεθόδους αξιολόγησης της ανάγνωσης φαίνεται ότι εκφράζουν αντικειμενική κρίση απέναντι στη διαδικασία της ανάγνωσης. Επίσης, η ενασχόληση με την ανάγνωση των εκπαιδευτικών σε προσωπικό επίπεδο επιβεβαιώνει την άριστη σχέση που έχουν με το αντικείμενο. Επομένως, οι επαγγελματίες που εργάζονται για τη μάθηση και τις προκλήσεις της πρέπει να κατανοούν τις περίπλοκες απαιτήσεις της ανάγνωσης και της κατανόησης αυτής (Larsen & Little, 2023).

Ως προς την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διδάσκουν την ανάγνωση ως συνολική δραστηριότητα και να δημιουργούν μικτές ομάδες μαθητών διαφορετικής δυναμικής, αλλά να εξατομικεύουν τη διδασκαλία, όπου και όποτε χρειάζεται (Kelley & Clausen – Grace, 2007). Εδώ, παρατηρήθηκε ότι η εξατομίκευση αφορά το ίδιο τόσο μαθητές με χαμηλές επιδόσεις όσο και μαθητές με υψηλές αποδόσεις, ακόμα και σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Φυσικά, η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για να μπορεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της διδασκαλίας (Μαγκούτη και συν., 2012). Επομένως, κρίνεται σκόπιμο να καλλιεργηθούν εφαρμογές στρατηγικών ενεργητικής ανάγνωσης μέσα από δραστηριότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν τον μαθητή να γίνει ένας αυτόνομος αναγνώστης μέσα από την εμπλοκή του στην αναγνωστική διαδικασία (Gersten et.al, 2020).

Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη διεξαγωγή της διδακτικής δραστηριότητας και σε αυτό συμφωνούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι μαθητές χωρίς προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, μαθητές που απουσιάζουν από την τάξη, απείθαρχοι και αδιάφοροι μαθητές, όπως επίσης, και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Duke & Martin, 2015). Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι μαθητές με νοητική, συναισθηματική και ψυχολογική αναπηρία επηρεάζουν σε μικρό βαθμό τη διδασκαλία.

Περισσότερη βαρύτητα φαίνεται να αποδίδουν στην εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών, όπως το δυνατό διάβασμα προς ή από τους μαθητές, τη διδασκαλία στρατηγικών αποκωδικοποίησης, νέου λεξιλογίου αλλά και αναγνωστικής ευχέρειας, με τους περισσότερους να το εντάσσουν στην καθημερινή διδασκαλία της ανάγνωσης. Στη συνέχεια, επίσης, θεωρούν σημαντικό το αναγνωστικό υλικό που παρέχουν στους μαθητές να ταιριάζει στα ενδιαφέροντά τους, στα επίπεδά τους αλλά και να συνδέεται με τις προηγούμενες γνώσεις τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η χρήση μιας στρατηγικής ποτέ δεν αποτελεί μονόδρομο, αλλά ο συνδυασμός εφαρμογής διαφορετικών στρατηγικών είναι που επιφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα (Gersten et al., 2020).

Η στρατηγική που φαίνεται να μην προτιμάτε ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς είναι η ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ των συμμαθητών, καθώς σύμφωνα με τον Turuk (2008) η μάθηση είναι μία συνεργατική διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν στρατηγικές και γνώσεις (Scott & Palincsar, 2013).

Οι στρατηγικές που φαίνεται να χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά είναι ο αναστοχασμός σχετικά με το ύφος του κειμένου και η υπόθεση για τις προθέσεις του συγγραφέα. Οι περισσότερες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε αυτό το στάδιο της ανάγνωσης είναι κοινές και αναμενόμενες, που περισσότερο αποβλέπουν στο να ελέγξουν την επιτυχία της κατανόησης και όχι στο να διδάξουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα οδηγηθούν στην κατανόηση των όσων διαβάζουν (Τζιβινίκου, 2019).

Οι δημοφιλέστερες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στο δείγμα των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας είναι οι ευρύτερα γνωστές, με τους περισσότερους να ζητούν να εντοπίσουν πληροφορίες μέσα στο κείμενο, να προσδιορίσουν τις κύριες ιδέες και να συνδυάσουν όσα έχουν διαβάσει με τις εμπειρίες τους και την προηγούμενη γνώση τους, να αποδείξουν ότι κατανοούν το κείμενο με στοιχεία του κειμένου και να βγάλουν συμπεράσματα σχεδόν σε καθημερινή βάση. Επίσης, η απάντηση σε προφορικές ερωτήσεις φαίνεται να προτιμάτε περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς και δε σχετίζεται ούτε με τα χρόνια διδασκαλίας ούτε με την επιμόρφωση. Μπορούμε να πούμε ότι θυμίζει τη στρατηγική Γραμματική της Ιστορίας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός μέσα από ερωτήσεις προσπαθεί να φτάσει στο βασικό νόημα του κειμένου (Mandler, 1984,2014).

Επομένως, αυτό που προκύπτει είναι ότι γίνεται χρήση τόσο γνωστικών όσο κι μεταγνωστικών στρατηγικών κάτι το οποίο είναι θετικό σε μεγάλο βαθμό για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, το επίπεδο σπουδών δε φαίνεται να επηρεάζει τις στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, όπως επίσης, ούτε και τα χρόνια εμπειρίας. Αντίθετα, αυτό που δείχνει να διαφοροποιεί δύο στρατηγικές, όπως «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν φωναχτά» και «Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά» επηρεάζονται από το σεμινάριο επιμόρφωσης που παρακολούθησαν κάποιοι εκπαιδευτικοί.

Θετική σε ποσοστό 92% είναι η απάντησης ως προς την ύπαρξη βιβλιοθήκης στις σχολικές μονάδες. Βλέπουμε ότι όχι μόνο υπάρχει σαν χώρος άλλα και ότι χρησιμοποιείται αρκετά συχνά και το εύρος των βιβλίων είναι αρκετά μεγάλο. Παρόλα αυτά οι μαθητές δεν δανείζονται βιβλία για το σπίτι, αν και η βιβλιοθήκη αποτελεί σημαντικό σταθμό για την ανάπτυξη της ανάγνωσης (Dunne, 2001).

Προχωρώντας, η στρατηγική της ανάθεσης της εργασίας για ανάγνωση στο σπίτι, σε καθημερινή βάση, προτιμάται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και φαίνεται να συμφωνούν και ως προς τον χρόνο που θεωρούν ότι αφιερώνουν οι μαθητές σε αυτό. Επίσης, σημαντικό φαίνεται να είναι το γεγονός ότι υπάρχει επιβεβαίωση μέσω του ελέγχου που πραγματοποιείται για την ολοκλήρωση ή όχι της εργασίας.

Από την επαγωγική ανάλυση που έγινε οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης δε φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους στην εκπαίδευση και παρόλο που το επίπεδο σπουδών των περισσότερων εκπαιδευτικών είναι αρκετά υψηλό δε φαίνεται να επηρεάζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, καθώς δεν παρατηρήσαμε καταγραφή στατιστικών διαφορών. Ωστόσο, μία στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στην περίπτωση που έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο επιμόρφωσης και στον χρόνο που αφιερώνουν στην ανάγνωση, που σχετίζεται με την διδασκαλία της ανάγνωσης και τις στρατηγικές κατανόησης, στη σιωπηλή ή φωναχτή ανάγνωση με $p < 0,05$.

Συγκριτικά με τις μεταβλητές της δυνατής ανάγνωσης από και προς τους μαθητές, της σιωπηλής ανάγνωσης, της διδασκαλίας στρατηγικών αποκωδικοποίησης φωνημάτων, της διδασκαλίας νέου λεξιλογίου και ανάπτυξης της ευχέρειας παρατηρούμε ότι μεγαλύτερη μέση τιμή έχει η επιλογή φωναχτή ανάγνωση, ενώ μεγαλύτερη τυπική απόκλιση η διδασκαλία στρατηγικών αποκωδικοποίησης φωνημάτων και λέξεων.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα σχετικά με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες εφαρμόζονται οι περισσότερες από τις στρατηγικές, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό τις εφαρμόζουν με τη σωστή μέθοδο. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν να παρακολουθούν τις δεξιότητες των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση, μέσα από την αξιολόγηση των

προσπαθειών τους. Παράλληλα, φαίνεται να προσπαθούν να αυξήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους για την ανάγνωση, χρησιμοποιώντας διάφορα κείμενα εκτός σχολικής ύλης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύσσει συνεχώς κίνητρα στους μαθητές του, αφού αυτά είναι που θα τους ωθήσουν να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις, να εμπλέξουν προσωπικά τον μαθητή στη διαδικασία της ανάγνωσης και να υπάρξει μία εγγενής δέσμευση, για να επιτευχθεί μακροπρόθεσμα, συνεχής και οικειοθελής εμπλοκή του μαθητή με την ανάγνωση (Bozğun & Akin-Kösterelioğlu, 2022).

Όλες οι παραπάνω προϋποθέσεις, φαίνεται ότι παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα, εφόσον ο μέσος όρος κυμαίνεται ανάμεσα στο «Σχεδόν κάθε μέρα» με μικρές αποκλίσεις. Αυτό δείχνει ότι όποια στρατηγική κι αν εφαρμόσουν την εφαρμόζουν συνειδητά τις περισσότερες φορές, προσπαθώντας πράγματι να βελτιώσουν τις δεξιότητες των μαθητών. Η βασικότερη αναγκαιότητα, επομένως, που διαφαίνεται μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι η ανάγκη εξειδικευμένων μαθημάτων στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή κατά τη διάρκεια κάποιας επιπλέον επιμόρφωσης μετά το πέρας των σπουδών τους σχετικά με την ανάγνωση και των δεξιοτήτων της αναγνωστικής κατανόησης. Το γεγονός ότι δεν βρέθηκε καμία θετική συσχέτιση του επιπέδου σπουδών, διδακτικής εμπειρίας και επιμόρφωσης στη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης ίσως αποτελεί μία πρώτη εικόνα ότι η ελληνική εκπαίδευση δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και μάλλον είναι κάτι που θα πρέπει να ερευνηθεί.

5.1 Περιορισμοί παρούσας έρευνας

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας χρησιμοποιούν κοινές αναγνωστικές στρατηγικές. Παρόλα αυτά, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί στην έρευνα μας, όπως το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών, το οποίο δεν είναι αντικειμενικό και μας εμποδίζει να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας. Ακόμη, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες οπότε και πάλι τα συμπεράσματα μας δε μπορούν να είναι αξιόπιστα και να ανταποκρίνονται εξίσου

και στα δύο φύλα. Επίσης, με το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι όλες οι ερωτήσεις απαντήθηκαν με ειλικρίνεια από τους συμμετέχοντες. Τέλος, επειδή δεν υπήρχε σαν ερώτηση η τάξη στην οποία διδάσκουν κατά το τρέχον σχολικό έτος δεν μπορούμε να γνωρίζουμε σε ποια ηλικιακή ομάδα μαθητών απευθύνονταν η κάθε στρατηγική.

5.2 Μελλοντικές προτάσεις

Σε μία επόμενη μελέτη μπορεί να γίνει προέκταση και σε άλλες πτυχές του θέματος. Θα μπορούσαμε να εστιάσουμε σε μία συγκεκριμένη στρατηγική και να αναλύσουμε τον τρόπο εφαρμογής της σε κάθε τάξη. Ακόμη, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε αν μελετούσαμε τις στρατηγικές ανάλογα με το κειμενικό είδος (λογοτεχνία, ποίηση, θεατρικά) και να προεκτείναμε την έρευνα μας και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ειδική αγωγή. Επιπλέον, ο τρόπος αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς θα έδινε πλούσια αποτελέσματα, όπως, επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε αν μελετούσαμε τις ίδιες στρατηγικές αλλά σε άλλες γλώσσες, όπως είναι η αγγλική ή η τουρκική. Επιπλέον, λόγω της γρήγορης ανάπτυξης της τεχνολογίας, να μελετήσουμε την ανάγνωση σε ψηφιακό περιβάλλον. Τέλος, αν ταυτόχρονα με την ανάγνωση μελετούσαμε και τη γραφή, καθώς πρόκειται για δύο αλληλένδετα συστήματα.

5.3 Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την επίδραση των αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, σχετικά με την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο περιελάμβανε ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις και απαντήθηκε από 113 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση της σημασίας εφαρμογής αναγνωστικών στρατηγικών για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης και τις εφαρμόζουν άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε

μικρότερο βαθμό κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης χωρίς αυτό να επηρεάζεται από το επίπεδο σπουδών και τη διδακτική τους εμπειρία. Οι στρατηγικές που γνωρίζει και αξιοποιεί το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών είναι αυτή της φωναχτής ή σιωπηλής ανάγνωσης, των ερωτήσεων και της σύνδεσης των νέων πληροφοριών με την προηγούμενη γνώση των μαθητών.

Εν κατακλείδι αξίζει να επισημανθεί, όπως διαφάνηκε από την έρευνα ότι η επιπλέον επιμόρφωση τους μπορεί να βελτιώσει τις πρακτικές τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Acosta, L., Ferri, M. (2010). Reading Strategies to Develop Higher Thinking Skills for Reading Comprehension. *Profile*. 12 (1), 107 – 123
- Adam, D., Mwdawi, A., Eldouna, S. (2013). The impact of the Use of Reading Strategies on Developing (EFL) Learners Reading Comprehension Skills. *Algerian Scientific Journal Platform*. 14.(2), 144 -150. <http://dx.doi.org/10.22161/ijels.46.65>
- Ahmadi, M.R. (2017). The impact of motivation on reading comprehension. *International Journal of Research in English*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/0.18869/acadpub.ijree.2.1.1>
- Allor, H. J., Mathes, G. P., Roberts, K. J., Jones, G. F., & Champlin, M. T. (2010). Teaching Students with Moderate Intellectual Disabilities to Read: An Experimental Examination of a Comprehensive Reading Intervention. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2010, 45(1), 3–22.
- Alsalmi, N. R. (2020). The effects of the use of the Know-Want-Learn Strategy (KWL) on fourth grade students' achievement in science at primary stage and their attitudes towards it. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(4), 1–14. <https://doi.org/10.29333/ejmste/115165>
- Altun, D., Erden, F.T., Hartman, D.K. (2022). Preliterate Young Children's Reading Attitudes: Connections to the Home Literacy Environment and Maternal Factors. *Early Child. Educ. J.*, 50, 567–578. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01177-2>
- Alvarez, C, M., Alonso M, C., Saavedra, A. (2022). Relationships Between Phonological Awareness and Reading in Spanish: A Meta-Analysis. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. <https://doi.org/10.1111/lang.12471>
- Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο Σ. Παντελιάδου, & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σελ. 41-48). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Antoniou, F. (2006). *Improving reading comprehension in students with special educational needs*. Aachen: Shaker Verlag.
- Arfe', B., Dockrell, J. E., & Berninger, V. W. (2014). *Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems: Implications for assessment and instruction*. Oxford: Oxford University Press.

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Dordresht: Kluwer Academic Publishers.
- Banditvilai, C. (2020). The Effectiveness of Reading Strategies on Reading Comprehension. *International Journal of Social Science and Humanity*, 10(2), 46 -50
[http://dx.doi.org/10.59324/ejceel.2023.1\(3\).03](http://dx.doi.org/10.59324/ejceel.2023.1(3).03)
- Barber, A. T., Cartwright, K. B., Stapleton, L. M., Klauda, S. L., Caasey, J., Archer, J., & Smith, P. (2020). Direct and indirect effects of executive functions, reading engagement, and higher order strategic processes in the reading comprehension of dual language learners and English monolinguals. *Contemporary Educational Psychology*, 61(101848). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101848>.
- Batmaz, O., & Erdoğan, Ö. (2019). The relationship between reading motivations and reading comprehension skills of 4th grade primary school students and teachers' views on this subject. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(71), 1429-1449.
<https://doi.org/10.17755/esosder.529255>
- Berman, R. A. (2014). Linguistic Perspectives on Writing Development, *Writing Development in Children with Hearing Loss, Dyslexia, or Oral Language Problems: Implications for Assessment and Instruction* <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199827282.003.0002>
- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29(2), 137–164. <https://doi.org/10.1080/02702710801963951>
- Bigozzi, L., Vettori, G., & Incognito, O. (2023). The role of preschoolers' home literacy environment and emergent literacy skills on later reading and writing skills in primary school: A mediational model. *Front. Psychol.* 14, 1113822.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1113822>
- Block, C. C., Parris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S., & Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 262–281. <https://doi.org/10.1037/a0014319>
- Boschi, L., Aprile, L., & Scibetta, I. (1992). *Le Parole e la Mente* [Words and the Mind]. Giunti: Florence, Italy.

- Bouchard, M. (2005). *Comprehension Strategies for English Language Learners*. New York: Scholastic Inc.
- Bozgün, K., & Akin-Kösterelioğlu, M. (2022). Writing motivation of primary school fourth grade students. *Journal of Mother Tongue Education*, 10(1), 119-135. <https://doi.org/10.16916/aded.1009797>
- Braze, D., Katz, L., Magnuson, J. S., Mencl, W. E., Tabor, W., Van Dyke, J. A., Shankweiler, D. P. (2016). Vocabulary does not complicate the simple view of reading. *Reading and Writing*, 29(3), 435–451. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9608-6>
- Bria, M., CM, Mbato, L., (2019). Metacognitive Strategies of Undergraduate and Postgraduate Students in Reading. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 22(2), 182-197. doi.org/10.24071/llt.2019.220205
- Caccamise, D., Friend, A., Littrell-Baez, M. K., & Kintsch, E. (2015). Constructivist theory as a framework for instruction and assessment of reading comprehension. In S. R. Parris & K. Headley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(9), 1407–1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). Development of the reading anxiety scale for elementary and middle school students: Validity and reliability study. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107. [doi:10.17051/io.2015.03320](https://doi.org/10.17051/io.2015.03320)
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). *Developing reading comprehension*. Snowling Chichester: Wiley - Blackwell
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychol. Rev.*, 108, 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.108.1.204>
- Cornoldi, C., (2007) *Difficoltà e Disturbi Dell'apprendimento* [Learning Difficulties and Disorders]. il Mulino: Bologna, Italy.
- Cornoldi, C.; Colpo, G., (1998). *Prove di Lettura MT per la Scuola Elementare—2* [MT Reading Tests for Elementary School—2]; Giunti Organizzazioni Speciali: Firenze, Italy, 1998.

- Γρίβα, Ε., & Κώφου, Ι., (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Cromley, J., & Azevedo, R. (2011). Measuring strategy use in context with multiple-choice items. *Metacognition & Learning*, 6, 155–177. doi:10.1007/s11409-011-9070-z.
- Cross, A. M., Lammert, J. M., Peters, L., Frijters, J. C., Ansari, D., Steinbach, K. A., Lovett, M. W., Archibald, L. M. D., & Joanisse, M. F. (2023). White matter correlates of reading subskills in children with and without reading disability. *Brain and Language*, 241, 105270. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2023.105270>
- Danaei, D., Jamali, H. R., Mansourian, Y., & Rastegarpour, H. (2020). Comparing reading comprehension between children reading augmented reality and print storybooks. *Computers & Education*, 153, (103900). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103900>
- Diamanti, V., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Preschool Phonological and Morphological Awareness as Longitudinal Predictors of Early Reading and Spelling Development in Greek. *Frontiers in Psychology*, 8, 2039. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02039
- DiDonato N.C. (2013). Effective self- and co-regulation in collaborative learning groups: An analysis of how students regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. *Instructional Science*, 41, 25–47.
- Di Tore, S., Maffei, S., & Sibilio, M. A. (2016) Typical Development of Reading Skills in the Italian Primary School: Educational and Technological Perspectives. *Mediterr. J. Soc. Sci.*, 7, 141. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n4p141>
- Dornyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19(1), 42 - 68.
- Duke, N. K., & Martin, N. M. (2015). Best practices in informational text comprehension instruction. In L. B. Gambrell & L. M. Morrow (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction* (5th ed., pp. 249-267). New York: Guilford.
- Dunne, J. (2001). *Recent early years library initiatives in the United Kingdom*. 67th IFLA Council and General Conference.
- Fan Y.-C. (2010). The effect of comprehension strategy instruction on EFL learners' reading comprehension. *Asian Social Science*, 6, 19–29.

- Farid, A., Ishtiaq, M., & Hussain, M. S. (2020). A Review of Effective Reading Strategies to Teach Text Comprehension to Adult English Language Learners. *Global Language Review*, 5(3), 77-88. [http://dx.doi.org/10.31703/glr.2020\(V-III\).09](http://dx.doi.org/10.31703/glr.2020(V-III).09)
- Garbe, C., Lafontaine, D., Gerry, D. M., Shiel, G., & Valtin, R. (2016). *Literacy in Germany: Short country report*. European Literacy policy network (ELINET). http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Germany_Short_Report_0116.pdf
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interventions for students in the primary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 401–427. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591>
- Graesser, A. C., & D'Mello, S. (2012). Emotions during the learning of difficult material. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 183–225). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394293-7.00005-4>
- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., & Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: Evidence for unidirectional- or bi-directional relations. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1), 35-47. [doi:10.1007/s10578-011-0246-1](https://doi.org/10.1007/s10578-011-0246-1)
- Gough-Kenyon, S. M., Palikara, O., & Lucas, R. M. (2018). Explaining reading comprehension in children with developmental language disorder: The importance of elaborative inferencing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(10), 2517-2531. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0416
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2013) Comprehension at the core. *The reading teacher*, 66(6), 432-439. [doi: 10.1002/TRTR.1145](https://doi.org/10.1002/TRTR.1145)
- Hazenbergh, S. T. M., Vermeul, J., & Bergh, H. (2022). What textbooks offer and what teachers teach: An analysis of the Dutch reading comprehension curriculum. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 35(7), 1497–1523. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10244-4>
- Herman, P., K. Perkins, M. Hansen, L.M. Gomez, and K. Gomez. 2010. The effectiveness of reading comprehension strategies in high school science. In Proceedings of the 9th international conference of the learning sciences, ed. K. Gomez, L. Lyons, and J. Radinsky, 1, 857–864. Chicago: International Society of the Learning Sciences

- Hessisches Kultusministerium, (Ed.). (2011). Bildung standards und In haltsfelder: Das neue Kern curriculum fur Hessen E. [Education standards and content fields: The new core curriculum for Hesse]. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_deutsch_realschule.pdf
- Hock, M. F., Brasseur-Hock, I. F., Hock, A. J., & Duvel, B. (2017). The Effects of a Comprehensive Reading Program on Reading Outcomes for Middle School Students with Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 50*(2), 195-212. <https://doi.org/10.1177/0022219415618495>
- Huang, C.Y. (2004). *Think to win: An inquiry-based approach via Collaborative Strategic Reading technique to teach English reading in a senior high EFL classroom*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Huggins, A.W.F., & Adams, M.J. (1980). Syntactic aspects of syntactic comprehension. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 87–112). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hulme, C., Snowling, M., Caravolas. M., & Carrol, J., M. (2005). Phonological Skills Are (Probably) One Cause of Success in Learning to Read: A Comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of Reading, 9*(4):351-365. http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr0904_2
- Israel, S. E., & Duffy, G. G. (2009). *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge.
- Jacobs G., & Renandya W.A. (2019). *Student centered cooperative learning: linking concepts in education to promote student learning*. Singapore: Springer Nature.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1990). Cooperative learning and achievement. In Sharan S. (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (pp. 23–37). New York: Praeger.
- Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2015). The effects of selfquestioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly, 1*–22. <http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2014.891449>
- Katrançı, M., & Kuşdemir, Y. (2016). Anxiety and comprehension in reading: I can not find the main idea, my teacher! *Education and Science, 41*(183), 251-266. [doi:10.15390/EB.2016.4951](https://doi.org/10.15390/EB.2016.4951)

- Kelley, M. J., & Clausen – Grace, N. (2007). *Comprehension shouldn't be silent: from strategy instruction to student independence*. Newark: International Reading Association.
- Kim, Y.-S. G. (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading and writing relations. In R. Alves, T. Limpo, & M. Joshi (Eds.), *Reading writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 11–34). https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_2
- King, A. (2007). Scripting Collaborative Learning Processes: A Cognitive Perspective. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(1), 13-37. doi: [10.1007/978-0-387-36949-5_2](https://doi.org/10.1007/978-0-387-36949-5_2)
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 223–241). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Kintsch, W. & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In: S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Current issues in reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. Guilford Press.
- Κολιάδης, Ε. & Κρόκου, Ζ. (2011). Από τη λέξη στην πρόταση στο κείμενο. Ανάπτυξη ενός εργαλείου ανίχνευσης των αναγνωστικών δυσκολιών. Στο: Ζ. Κρόκου (Επιμ). *Η Ειδική Αγωγή Αφειρηία εξελίξεων στην επιστήμη και πράξη, Γ' τόμος* (σελ. 358-376). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Krokou, Z. (2022). Exploring the relationship between reading comprehension and text genres in 5th and 6th grade. *Psychology*, 13(6), 979-993. doi: [10.4236/psych.2022.137067](https://doi.org/10.4236/psych.2022.137067)
- Κρόκου, Ζ. (2011). *Ανάπτυξη και παραγωγή προκριματικού εργαλείου ανίχνευσης δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών των Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.

- Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 97- 110. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3595>
- Lai, S. A., Benjamin, R. G., Schwanenflugel, P. J., & Kuhn, M. R. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in second-grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 30(2), 116–138. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.789785>.
- Larking, M. (2017). Critical reading strategies in an advanced English classroom. *APU Journal of Language Research*, 2, 50-68. <https://core.ac.uk/download/pdf/84116459.pdf>
- Larsen, S. A., & Little, C. W. (2023). Matthew effects in reading and mathematics: Examining developmental patterns in population data. *Contemporary Educational Psychology*, 74, 102201. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102201>
- Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on fluency for students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213–224. doi: [10.1177/0022219415605194](https://doi.org/10.1177/0022219415605194)
- Leon, CBR., Almeida, A., Lira, S., Zaura, G., Pazeto, TBC., Seabra, AG., Dias, NM. (2019). Phonological Awareness and Early Reading and Writing abilities in Early Childhood Education: Preliminary Normative Data. *REVISTA CEFA, Speech, Language, Hearings Sciences and Educational Journal*, 21(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216/20192127418>
- Lienemann, T. O., & Reid, R. (2006). Self-regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/088840640602900102>
- Livingston, J. (2003). *Metacognition: An Overview*. https://www.researchgate.net/publication/234755498_Metacognition_An_Overview
- Loftus-Rattan, S. M., Mitchell, A. M., & Coyne, M. D. (2016). Direct vocabulary instruction in preschool: A comparison of extended instruction, embedded instruction, and incidental exposure. *The Elementary School Journal*, 116(3), 391–410. <https://doi.org/10.1086/684828>
- Louwerse, M. M., & Graesser, A. C. (2006). Macrostructures. In E.K. Brown (Ed.) *The encyclopedia of language and linguistics*. Amsterdam: Elsevier.

- Μαγούλα, Ε. & Καποθανάση, Α. (2009). *Διδάσκω γλώσσα αξιοποιώντας τις μεταγλωσσικές ικανότητες*. Πρακτικά forum νέων επιστημών. Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαγκούτη, Ζ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Παπαστάθη, Χ., Υφαντή, Ε., & Παπαπέτρου, Σ. (2012). Διδακτικές τεχνικές στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 3, 148-175.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema a theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McBride, C. (2019). *Coping with dyslexia, dysgraphia and ADHD: A global perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315115566>
- McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and Prior Knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55(1), 51-62.
- McNamara, K. J., Scissons, M. & Gutknecht, N. (2011). A Longitudinal Study of Kindergarten Children at Risk for Reading Disabilities: The Poor Really Are Getting Poorer. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5) 421–430. [doi:10.1177/0022219411410040](https://doi.org/10.1177/0022219411410040)
- Melanlioğlu, D. (2014). Determining the psychometric features of reading anxiety scale. *Education & Science*, 39(176), 95-105. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3538>
- Morrison, F. J., Kim, M. H., Connor, C. M., & Grammer, J. K. (2019). The causal impact of schooling on children’s development: Lessons for develop [creating readers: For teachers and educators ental science]. *Current Directions in Psychological Science*, 28(5), 441–449. <https://doi.org/10.1177/0963721419855661>.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nicely, D. A. (2015). Problem-solving and reading strategies for ACTVR preparation. *Ohio Journal of School Mathematics*, 72, 8–12.
- Nurjanah, R., Putri, S. (2022). The Effect of Literal Comprehension on the Higher Levels of Comprehension in Reading Skill: A Longitudinal Case Study. *English Language & Literature International Conference*. 5(1), 471 – 476. <http://dx.doi.org/10.25047/jeapco.v9i1.3760>

- Oakhill, J. V., Berenhaus, M. S., & Cain, K. (2015). Children's reading comprehension and comprehension difficulties. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *The Oxford handbook of reading* (pp. 344–360). Oxford University Press.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39(6), 564–570. <https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11>
- O'Reilly, T., & Sheehan, K. M. (2009). *Cognitively Based Assessment of, for and as learning: A framework for assessing reading competency*. Princeton, NJ: ETS (Research Report RR-09-26). <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2009.tb02183.x>.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 271-278. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.012>
- Palincsar, A. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of Comprehension – Fostering and Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel, & G. G., Duffy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension*, 32-53. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group
- Perfetti, Ch. (2001). Reading Skills. In N.J Smelser & P.B. Baltes (Eds), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 12800-12805). Oxford: Pergamon.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Malden, MA: Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470757642_
- Pilten, G. (2016). The evaluation of effectiveness of reciprocal teaching strategies on comprehension of expository texts. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 232-247. doi: 10.11114/jets.v4i10.1791
- Πόρποδας, Κ.Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Ιδίου.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά)*. Πάτρα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Purwati, H. (2022). The Effect of Vocabulary and Phonological Awareness on Students' Reading Comprehension. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education*, 3(2), 170-183. <https://doi.org/10.35961/salee.v3i2.465>
- Reilly, J. S., Bernicot, J., Olive, T., Uze', J., Wulfeck, B., Favart, M., & Appelbaum, M. (2014). Written narratives from French and English-speaking children with language impairment. In B. Arfe', J. Dockrell, & V. Berninger (Eds.), *Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems: Implications for assessment and instruction* (pp. 176–186). Oxford, NY: Oxford University Press.
- Redjeki, G. P. D., & Hapsari, A. (2022). EFL UNDERGRADUATE STUDENTS' ONLINE SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES DURING COVID-19 PANDEMIC. *Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics*, 9(1), 82–96. <https://doi.org/10.22219/celtic.v9i1.21066>
- Rothou, M. K., Padeliadu, S., & Sideridis, D. G. (2013). Predicting Early Reading in Greek: The Contribution of Phonological Awareness and Non-Phonological Language Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1504 – 1509 <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.072>
- Rraku, V. (2013). The Effect of Reading Strategies on the Improvement of the Reading Skills of Students. *Social and Natural Sciences Journal*. 7(2), 1 - 4. <http://dx.doi.org/10.12955/snsj.v7i2.418>
- Saha, N. M., Cutting, L. E., Del Tufo, S., & Bailey, S. (2021). Initial validation of a measure of decoding difficulty as a unique predictor of miscues and passage reading fluency. *Reading and Writing*, 34, 497-527. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10073->
- Sangia, R. (2018). *The Process and Purpose of Reading*. Ανακτήθηκε από [doi: 10.17605/OSF.IO/ZQG6P](https://doi.org/10.17605/OSF.IO/ZQG6P)
- Schaffner, E., Philipp, M., & Schiefele, U. (2016). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, 39, 19–36. [doi:10.1111/1467-9817.12027](https://doi.org/10.1111/1467-9817.12027).
- Schunemann, N., Sporer, N., & Brunstein, J. C. (2013). Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching: A moderator-mediator analysis of incremental effects on fifth grade students' reading comprehension. *Contemporary educational Psychology*, 38, 289–305 [doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.06.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.002).

- Scott, S., & Palincsar, A. (2013). *Sociocultural theory*. Online article. http://dr-hatfield.com/theorists/resources/sociocultural_theory.pdf
- Selim, Sh., & Islam, Sh. (2022). ENGAGED READING: MOVING FROM THEORY TO IMPLICATION FOR L2 LEARNERS. *Journal of Languages and Language Teaching*, 10(3), pp. 424-433 DOI: <https://doi.org/10.33394/joltt.v%vi%i.5281>
- Shea, M., & Roberts, N. (2016). *The fives strategy for reading comprehension*. USA: Learning Sciences International.
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290–322. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.3.4>
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391–1466. <https://doi.org/10.3102/0034654309341374>
- Snow, P. C., Graham, L. J., McLean, E. J., & Serry, T. A. (2020). The oral language and reading comprehension skills of adolescents in flexible learning programs. *International Journal of Speech Language Pathology*, 22(4), 425–434. <https://doi.org/10.1080/17549507.2019.1652343>
- Stevens E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning disabilities*, 50(5), 576-590. doi: [10.1177/0022219416638028](https://doi.org/10.1177/0022219416638028).
- Teng, F. (2014). Incidental Vocabulary Learning by Assessing Frequency of Word Occurrence in a Graded Reader: Love or Money. *Lang. Educ. Acquis. Res. Netw. (LEARN) J.*, 7, 36–50.
- Teng, L., Zhang, L. (2021). Can Self- Regulation be Transferred to Second/Foreign Language Learning and Teaching? Current Status, Controversies, and Future Directions. *Applied Linguistics*, 47(3), 587 - 595. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amab032>
- Τζιβνίκου, Σ. (2019). *Αξιολογώ σχεδιάζω διδάσκω: Αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην ανάγνωση και τη γραφή για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Readnet publications.

- Türkben, T., & Gündeğer, C. (2021). The relation between reading comprehension, reading motivation, and attitudes of fifth grade students towards Turkish course. *Journal of Mother Tongue Education*, 9(3), 871-888. <https://doi.org/10.16916/aded.907668>
- Turuk, M.C. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. *Annual Review of Education, Communication, and Language Sciences*, 5, 244–262. doi: <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v2i3.85>
- Usta, N. & Yilmaz M. (2020). Impact of the KWL reading strategy on mathematical problem-solving achievement of primary school 4th graders, *The Journal of Educational Research*, 113(5), 343-363, doi: [10.1080/00220671.2020.1830017](https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1830017)
- Van Bergen, E., van der Leij, A., & de Jong, P. F. (2014). The intergenerational multiple deficit model and the case of dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(346). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00346>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Van Dijk, T. A. (1995). On Macrostructures, Mental Models, and Other Inventions: A Brief Personal History of the Kintsch-van Dijk Theory. In C. Weaver III, S. Mannes, & C. R. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 383-410). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407–423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. London New York: Springer
- Young, C., Stokes, F., & Rasinski, T. (2017). Readers Theater plus comprehension and word study. *Reading Teacher*, 71(3), 351–355. doi: [10.1002/trtr.1629](https://doi.org/10.1002/trtr.1629)
- Zhao, A., Guo, Y., & Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *Modern Language Journal*, 97(3), 764-778. doi:[10.1111/j.1540-4781.2013.12032.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12032.x)

Zimmerman, B., J. (2010) A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning
September 1989 *Journal of Educational Psychology* 81(3):329-339 DOI:
[10.1037/0022-0663.81.3.329](https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερωτηματολόγιο

Εισαγωγικό σημείωμα

Στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο: «Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, διεξάγεται έρευνα που έχει ως στόχο να αναδείξει πως ενισχύεται η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με τη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από, εν ενεργεία, εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το ερωτηματολόγιο είναι το Teacher Questionnaire Pirls21 (PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY) IEA, 2020, το οποίο προσαρμόστηκε στα ελληνικά για τις ανάγκες της έρευνας.

Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά ως στατιστικά στοιχεία της έρευνας. Η συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου αποτελούν συγκατάθεση συμμετοχής στην παρούσα έρευνα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων

Μακρυγιάννη Καλλιόπη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση».

«Η επίδραση των στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην αναγνωστική κατανόηση»

Μέρος Α΄

Προσωπικά στοιχεία

1. Συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

2. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

3. Ποια είναι η ηλικία σας;

- έως 25
- 25-29
- 30-39

- 40-49
- 50-59
- 60 και άνω

4. Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο σπουδών σας;

- Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

5. Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης που να σχετίζεται με την ενίσχυση των δεξιοτήτων στην ανάγνωση;

- Ναι
- Όχι

6. Σε ποιο βαθμό έχετε μελετήσει τους παρακάτω τομείς;

(Καθόλου, Λίγο, Πολύ, Πάρα πολύ)

- Λογοτεχνία
- Διδακτική της Ανάγνωσης
- Εκπαιδευτική ψυχολογία
- Μαθησιακή υποστήριξη
- Θεωρία της ανάγνωσης
- Ειδική αγωγή
- Μέθοδοι αξιολόγησης της ανάγνωσης
-

7. Πόσο συχνά διαβάζετε για απόλαυση;

- Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα
- Μία ή δύο φορές την εβδομάδα
- Μία ή δύο φορές το μήνα
- Ποτέ ή σχεδόν ποτέ

8. Έχετε συμμετάσχει σε σεμινάρια ανάπτυξης της ανάγνωσης(π.χ. εργαστήρια, σεμινάρια, μελέτες μαθημάτων);

(Ναι, Όχι)

- Διδασκαλία της ανάγνωσης και δεξιότητες κατανόησης ή στρατηγικές
- Αντιμετώπιση γλωσσικών αναγκών των μαθητών στη διδασκαλία της ανάγνωσης
- Ενσωμάτωση τεχνολογίας στη διδασκαλία ανάγνωσης
- Αντιμετώπιση διαφοροποίησης της διδασκαλίας για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών

- Αξιολόγηση των μαθητών

9. Πόσο χρήσιμο είναι κάθε ένα από τα παρακάτω για την επαγγελματική σας εξέλιξη;
(Καθόλου, Αρκετά, Πολύ)

- Εργαστήρια
- Σεμινάρια

10. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν εμπόδια για την επαγγελματική σας αναβάθμιση;
(Καθόλου, Λίγο, Πολύ)

- Οικονομική επιβάρυνση
- Έλλειψη χρόνου
- Έλλειψη υποστήριξης από διευθυντές σχολείων

Μέρος Β΄

Σχολικό περιβάλλον

1. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμία από τις ακόλουθες δηλώσεις που αφορούν το σχολείο που εργάζεστε;

(Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ, Διαφωνώ, Διαφωνώ απόλυτα)

- Το σχολείο βρίσκεται σε μια ασφαλή γειτονιά
- Νιώθω ασφαλής σε αυτό το σχολείο
- Οι μαθητές σέβονται τους δασκάλους
- Οι μαθητές σέβονται τη σχολική περιουσία
- Το σχολείο έχει σαφείς κανόνες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών
- Οι κανόνες εφαρμόζονται δίκαια και με συνέπεια
- Οι μαθητές σέβονται τους συμμαθητές τους

Το επάγγελμα μου

1. Πόσο συχνά νιώθετε τα ακόλουθα σχετικά με το επάγγελμά σας;
(Πολύ συχνά, Συχνά, Μερικές φορές, Ποτέ ή σχεδόν ποτέ)

- Είμαι ικανοποιημένος με το επάγγελμά μου
- Βρίσκω στο επάγγελμά μου νόημα και σκοπό
- Είμαι ενθουσιώδης με το επάγγελμά μου
- Το επάγγελμά μου με εμπνέει
- Αισθάνομαι ότι με εκτιμούν ως δάσκαλο
- Είμαι περήφανος για το επάγγελμα που ασκώ

Η διδασκαλία της ανάγνωσης στην τάξη

1. Πόσοι μαθητές βρίσκονται στην τάξη σας (αριθμός);
2. Πόσοι από αυτούς τους μαθητές αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας (αριθμός);
3. Πόσοι από αυτούς τους μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ανάγνωση (αριθμός);
4. Σε ποιο βαθμό περιορίζουν τα ακόλουθα τη διδασκαλία του μαθήματος;
(Καθόλου, Λίγο, Πολύ)
 - Μαθητές που δεν έχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις ή δεξιότητες
 - Μαθητές που πάσχουν από έλλειψη βασικής διατροφής
 - Μαθητές που πάσχουν από ανεπάρκεια ύπνου
 - Μαθητές που απουσιάζουν από την τάξη
 - Απειθαρχοι μαθητές
 - Αδιάφοροι μαθητές
 - Μαθητές με νοητική, συναισθηματική ή ψυχολογική αναπηρία
 - Μαθητές που χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη στην ανάγνωση
5. Σε μια τυπική εβδομάδα, πόσες διδακτικές ώρες αφιερώνετε στη γλωσσική διδασκαλία ή σε δραστηριότητες που αφορούν τη γλώσσα;(Γράψτε τον αριθμό των ωρών συνολικά).
6. Ανεξάρτητα από το αν έχετε προγραμματίσει επίσημα χρόνο για ανάγνωση, σε μια τυπική εβδομάδα πόσο, επιπλέον, χρόνο αφιερώνετε για διδασκαλία ανάγνωσης και δραστηριότητες με τους μαθητές; (Γράψτε τον αριθμό των λεπτών)
7. Όταν κάνετε δραστηριότητες ανάγνωσης, πόσο συχνά οργανώνετε τους μαθητές με τους ακόλουθους τρόπους;
(Πάντα, Σχεδόν πάντα, Συχνά, Μερικές φορές, Ποτέ)
 - Διδάσκω την ανάγνωση ως δραστηριότητα όλης της τάξης
 - Δημιουργώ ομάδες ίδιων ικανοτήτων
 - Δημιουργώ ομάδες μικτής ικανότητας
 - Χρησιμοποιώ εξατομικευμένη διδασκαλία
 - Οι μαθητές εργάζονται ανεξάρτητα σε ένα καθορισμένο σχέδιο ή στόχο

8. Όταν οργανώνετε δραστηριότητες ανάγνωσης πόσο συχνά βάζετε τους μαθητές να διαβάζουν τους ακόλουθους τύπους κειμένων;
(Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα, Μία ή δύο φορές την εβδομάδα, Μία ή δύο φορές το μήνα, Ποτέ ή σχεδόν ποτέ)

- Διηγήματα (π.χ. μύθοι, παραμύθια, ιστορίες δράσης, επιστήμη, μυθοπλασία, αστυνομικές ιστορίες)
- Μεγαλύτερα βιβλία μυθοπλασίας με κεφάλαια
- Θεατρικά
- Ποιήματα/ποίηση
- Θεματική περιοχή μη λογοτεχνίας βιβλία ή σχολικά βιβλία
- Μεγαλύτερα βιβλία μη λογοτεχνίας με κεφάλαια
- Άρθρα μη λογοτεχνίας που περιγράφουν και εξηγούν πράγματα, πρόσωπα, γεγονότα

9. Όταν κάνετε δραστηριότητες ανάγνωσης με τους μαθητές, πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα;
(Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα, Μία ή δύο φορές την εβδομάδα, Μία ή δύο φορές το μήνα, Ποτέ ή σχεδόν ποτέ)

- Διαβάζετε δυνατά στους μαθητές
- Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά
- Ζητάτε από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά από μόνοι τους
- Διδάσκετε στους μαθητές στρατηγικές για αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων
- Διδάσκετε συστηματικά στους μαθητές νέο λεξιλόγιο
- Παρέχετε ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ευχέρειά τους

10. Πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης στην τάξη;
(Σε κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα, Στα μισά μαθήματα, Σε μερικά μαθήματα, Ποτέ)

- Παρέχετε υλικό ανάγνωσης που ταιριάζει με τα ενδιαφέροντα των μαθητών
- Παρέχετε υλικό που να είναι το κείμενο κατάλληλο για την ανάγνωση ανάλογα με τα επίπεδα των μαθητών
- Συνδέετε το νέο περιεχόμενο με προηγούμενες γνώσεις των μαθητών
- Ενθαρρύνετε τους μαθητές να εμβαθύνουν στην κατανόηση του κειμένου
- Συγκρίνετε όσα έχουν διαβάσει με τις εμπειρίες τους
- Ενθαρρύνετε τις συζητήσεις των μαθητών πάνω στο κείμενο που διαβάζουν
- Συγκρίνετε αυτά που έχουν διαβάσει με άλλα πράγματα που έχουν διαβάσει
- Ενθαρρύνετε τους μαθητές να αμφισβητήσουν τη γνώμη που εκφράζεται στο κείμενο
- Ενθαρρύνετε τους μαθητές να διαβάζουν κείμενα με πολλαπλές οπτικές γωνίες
- Κάνετε εξατομικευμένη ανατροφοδότηση σε κάθε μαθητή

11. Πόσο συχνά ζητάτε από τους μαθητές να κάνουν τα παρακάτω βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες ή στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης;
(Κάθε ή σχεδόν σε κάθε μάθημα, Περίπου στα μισά μαθήματα, Σε μερικά μαθήματα, Ποτέ)

- Να εντοπίσουν πληροφορίες μέσα στο κείμενο
- Να προσδιορίσουν τις κύριες ιδέες από αυτά που διάβασαν
- Να αποδείξουν ότι κατανόησαν το κείμενο με στοιχεία του κειμένου
- Να συνδυάσουν όσα έχουν διαβάσει με τις εμπειρίες τους
- Να συγκρίνουν αυτά που έχουν διαβάσει με τις προηγούμενες γνώσεις τους
- Να κάνουν προβλέψεις για το τι θα συμβεί στη συνέχεια στο κείμενο που διαβάζουν
- Να κάνουν γενικεύσεις και να βγάλουν συμπεράσματα με βάση αυτά που διάβασαν
- Να αναστοχαστούν σχετικά με το ύφος και τη δομή του κειμένου
- Να υποθέσουν για το ποιες είναι οι προθέσεις του συγγραφέα

12. Αφού οι μαθητές έχουν διαβάσει κάτι, πόσο συχνά τους ζητάτε να κάνουν τα εξής;
(Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα, Μία ή δύο φορές την εβδομάδα, Μία ή δύο φορές το μήνα, Ποτέ ή σχεδόν ποτέ)

- Να γράψουν κάτι ως απάντηση σε αυτό που έχουν διαβάσει
- Να απαντήσουν σε προφορικές ερωτήσεις σχετικά με αυτά που διάβασαν
- Να μιλήσουν μεταξύ τους για αυτά που διάβασαν
- Να κάνουν ένα γραπτό κουίζ ή τεστ για αυτά που διάβασαν
- Να δημιουργήσουν μια πολυτροπική απάντηση(π.χ. εικόνα, ήχος, κείμενο, βίντεο, απόδοση)

13. Πόσο συχνά συγκεκριμένες ομάδες μαθητών στην τάξη σας κάνουν εξατομικευμένες δραστηριότητες ανάγνωσης;
(Συχνά, Μερικές φορές, Ποτέ)

- Μαθητές με χαμηλές επιδόσεις
- Μαθητές με υψηλές αποδόσεις
- Μαθητές με ειδικές ανάγκες

14. Έχετε βιβλιοθήκη ή γωνιά ανάγνωσης στο σχολείο σας;

- Ναι
- Όχι

15. Αν ναι, πόσα περίπου βιβλία με διαφορετικούς τίτλους υπάρχουν στη βιβλιοθήκη του σχολείου σας;

- 0-25
- 26-50
- 51-100
- Περισσότερα από 100

16. Πόσο συχνά δίνετε χρόνο στους μαθητές της τάξης σας να χρησιμοποιήσουν τη βιβλιοθήκη του σχολείου;

- Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα
- Μία ή δύο φορές την εβδομάδα
- Μία ή δύο φορές το μήνα
- Ποτέ ή σχεδόν ποτέ

17. Μπορούν οι μαθητές να δανειστούν βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου και να τα πάρουν σπίτι;

- Ναι
- Όχι

18. Πόσο συχνά πηγαίνετε τους μαθητές στη βιβλιοθήκη του σχολείου;

- Μία ή δύο φορές την εβδομάδα
- Μία ή δύο φορές το μήνα
- Μερικές φορές τον χρόνο
- Ποτέ ή σχεδόν ποτέ

19. Πόσο συχνά αναθέτετε την ανάγνωση ως μέρος της εργασίας για το σπίτι;

- Δεν αναθέτω ανάγνωση ως εργασία για το σπίτι
- Λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα
- 1 ή 2 φορές την εβδομάδα
- 3 ή 4 φορές την εβδομάδα
- Κάθε μέρα

20. Πόσο χρόνο θεωρείτε ότι αφιερώνουν οι μαθητές σε εργασίες που αφορούν την ανάγνωση στο σπίτι;

- 15 λεπτά ή λιγότερο
- 16-30 λεπτά
- 31–60 λεπτά
- Περισσότερα από 60 λεπτά

21. Πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα με τις εργασίες ανάγνωσης για το σπίτι;
(*Πάντα ή σχεδόν πάντα, Μερικές φορές, Ποτέ ή σχεδόν ποτέ*)

- Διορθώνετε τις εργασίες και δίνετε σχόλια στους μαθητές
- Συζητάτε την εργασία για το σπίτι στην τάξη
- Παρακολουθείτε εάν η εργασία ολοκληρώθηκε ή όχι

Μέρος Γ'

Αξιολόγηση της ανάγνωσης

22. Πόση σημασία δίνετε στις ακόλουθες στρατηγικές αξιολόγησης της ανάγνωσης;
(*Πολύ, Λίγο, Καθόλου*)

- Παρατηρώντας τους μαθητές πως δουλεύουν
- Ζητάτε από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης στην τάξη
- Με σύντομες, τακτικές γραπτές αξιολογήσεις
- Μεγαλύτερες δοκιμές (εξετάσεις)