Ενίσχυση της Αναγνωστικής κατανόησης μαθήτριας με δυσλεξία στην Α΄ Γυμνασίου: Μια διαφοροποιημένη διδακτική πρόταση

Δήμητρα-Χρυσούλα Καρδακάρη
Δρ., Ιστορικός-Εκπαιδευτικός Ε.Α.Ε.
dimikardakari@gmail.com

Περίληψη
Η αναγνωστική κατανόηση προϋποθέτει τον συντονισμό γλωσσικών, γνωστικών και μεταγνωστικών διεργασιών, ο οποίος είναι συχνά δυσχερής για τους/τις μαθητές/τριες με δυσλεξία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας διαφοροποιημένης διδακτικής πρότασης για μαθήτρια της Α΄ Γυμνασίου με διάγνωση δυσλεξίας, της οποίας το αναγνωστικό προφίλ χαρακτηρίζεται από σχετική επάρκεια στην κυριολεκτική κατανόηση και εντονότερες δυσκολίες στην ενδοκειμενική και διακειμενική σύνδεση πληροφοριών, στην ερμηνεία μεταφορικών εκφράσεων και στη λεξιλογική ευχέρεια. Η πρόταση έχει διάρκεια πέντε εβδομάδων και οργανώνεται με άξονα ένα ιστορικό κείμενο για τη Γαλλική Επανάσταση. Συνδυάζει τη στρατηγική Think-Pair-Share, οπτικούς οργανωτές αιτίας-αποτελέσματος, διαφοροποιημένο περιεχόμενο, ανεστραμμένη διδασκαλία στο πλαίσιο του Fliperentiation και μεταγνωστικές πρακτικές. Το υλικό προσαρμόζεται ως προς την πολυπλοκότητα, τον τρόπο πρόσβασης και το αναμενόμενο μαθησιακό προϊόν, ενώ η αξιολόγηση περιλαμβάνει διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική φάση. Ως κριτήρια επιτυχίας ορίζονται ποσοστά επιτυχίας 70% στις βραχυπρόθεσμες δραστηριότητες και 80% στις τελικές εργασίες ενδοκειμενικής και διακειμενικής κατανόησης. Η εργασία αποτελεί σχέδιο εφαρμογής και όχι μελέτη αποτελεσματικότητας. Συνεπώς, προτείνεται η συστηματική καταγραφή της προόδου πριν από την παρέμβαση, κατά τη διάρκειά της και μετά την ολοκλήρωσή της.

Λέξεις-κλειδιά: Δυσλεξία, Αναγνωστική Κατανόηση, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Think-Pair-Share, Fliperentiation.

1. Εισαγωγή

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί σύνθετη και πολυδιάστατη δεξιότητα, καθώς απαιτεί την αλληλεπίδραση γλωσσικών, γνωστικών και μεταγνωστικών διεργασιών. Η ανάπτυξή της δεν εξαντλείται στην αποκωδικοποίηση, αλλά εκτείνεται από την αναγνώριση ρητών πληροφοριών έως τη σύνδεση δεδομένων, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την κριτική αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων. Στο πλαίσιο αυτό διακρίνονται η κυριολεκτική, η λεξιλογική, η ενδοκειμενική και η διακειμενική κατανόηση, οι οποίες αντιστοιχούν σε διακριτά επίπεδα επεξεργασίας του κειμένου (Κρόκου, 2011; Τζιβινίκου, 2017; Krokou, 2022).

Η κυριολεκτική κατανόηση αφορά την ανάκληση πληροφοριών που αναφέρονται ρητά, ενώ η ενδοκειμενική κατανόηση απαιτεί τη σύνδεση στοιχείων από διαφορετικά σημεία, κατανόηση της αλληλουχίας και αναγνώριση σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος. Η διακειμενική κατανόηση προϋποθέτει βαθύτερη επεξεργασία: ο αναγνώστης συνδέει το κείμενο με προϋπάρχουσες γνώσεις ή άλλες πηγές, ερμηνεύει υποδηλούμενα νοήματα και συγκροτεί νέα συμπεράσματα. Παράλληλα, η λεξιλογική επάρκεια επηρεάζει όλα τα επίπεδα κατανόησης, καθώς η ελλιπής κατανόηση βασικών όρων διαταράσσει τη συνοχή της νοητικής αναπαράστασης (Τζιβινίκου, 2017; Krokou, 2022).

Η αυξημένη προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές/τριες με δυσλεξία για την αναγνώριση λέξεων μπορεί να περιορίζει τους διαθέσιμους γνωστικούς πόρους για την κατανόηση. Ωστόσο, τα αναγνωστικά προφίλ δεν είναι ομοιογενή και, για τον λόγο αυτό, απαιτείται εξατομικευμένη αξιολόγηση. Η εργαζόμενη μνήμη, η γλωσσική εμπειρία, η παρακολούθηση της κατανόησης και οι δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων συνδέονται με

την επίδοση σε σύνθετες αναγνωστικές εργασίες (Wong et al., 2017; Bazen et al., 2020; Kızılaslan & Tunagür, 2021; Stevens et al., 2022). Επομένως, η παρέμβαση οφείλει να στηρίζεται στο ιδιαίτερο προφίλ κάθε μαθητή και όχι μόνο στη διάγνωση.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσφέρει κατάλληλο πλαίσιο, επειδή επιτρέπει προγραμματισμένες προσαρμογές στο περιεχόμενο, στη διαδικασία και στο μαθησιακό προϊόν, με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει τα δυνητικά οφέλη της, αλλά και την ανάγκη συστηματικής παρακολούθησης της εφαρμογής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Smale-Jacobse et al., 2019; Magableh & Abdullah, 2021). Σκοπός του άρθρου είναι να παρουσιάσει ένα συνεκτικό πρόγραμμα πέντε εβδομάδων, προσαρμοσμένο στο αναγνωστικό προφίλ μαθήτριας της Α΄ Γυμνασίου, με έμφαση στην ενδοκειμενική και τη διακειμενική κατανόηση.

2. Στοιχεία εφαρμογής

2.1. Μαθήτρια και εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η διδακτική πρόταση αφορά τη Σ., μαθήτρια της Α΄ Γυμνασίου με διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και ειδικότερα δυσλεξίας. Για την προστασία της ιδιωτικότητάς της χρησιμοποιείται μόνο το αρχικό του ονόματός της. Η αρχική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με ανιχνευτικό εργαλείο αναγνωστικής κατανόησης, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ανοικτού τύπου με βάση ιστορικό κείμενο για τη Γαλλική Επανάσταση. Η πρόταση σχεδιάστηκε για εφαρμογή σε τάξη γενικής εκπαίδευσης, με στοχευμένη υποστήριξη της μαθήτριας στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η Σ. παρουσιάζει σχετική επάρκεια σε ερωτήσεις απλής ανάκλησης, αλλά εμφανίζει αστάθεια στη συγκράτηση επιμέρους λεπτομερειών. Οι σημαντικότερες δυσκολίες αφορούν τη σύνδεση πληροφοριών από διαφορετικά σημεία του κειμένου, την αναγνώριση αιτιακών σχέσεων, τη σύνθεση του συνολικού νοήματος, την ερμηνεία μεταφορικών εκφράσεων και τη χρήση συμφραζομένων για την κατανόηση άγνωστου λεξιλογίου. Με βάση το συγκεκριμένο προφίλ, δίνεται προτεραιότητα στην ενδοκειμενική και τη διακειμενική κατανόηση.

2.2. Χρονικός και θεματικός σχεδιασμός

Ο σχεδιασμός αφορά την περίοδο 2024-2025 και προβλέπει συνολική διάρκεια πέντε εβδομάδων. Στο τέλος της δεύτερης εβδομάδας πραγματοποιείται ενδιάμεσος έλεγχος των βραχυπρόθεσμων στόχων και στο τέλος της πέμπτης εβδομάδας τελική αποτίμηση. Το βασικό διδακτικό πεδίο είναι η επεξεργασία πληροφοριακού κειμένου ιστορικού περιεχομένου για τη Γαλλική Επανάσταση. Η επιλογή αυτού του κειμένου επιτρέπει την άσκηση σε χρονολογικές ακολουθίες, σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, κοινωνικά συμφραζόμενα και μεταφορικές εκφράσεις.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

3.1. Μακροπρόθεσμοι στόχοι

Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι είναι μετρήσιμοι και συνδέονται άμεσα με τις δύο περιοχές προτεραιότητας:

- Ενδοκειμενική κατανόηση: έως το τέλος των πέντε εβδομάδων η Σ. να συσχετίζει, να ταξινομεί και να αναλύει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη ενός κειμένου, εντοπίζοντας αιτιακές σχέσεις και αλληλουχίες γεγονότων με τουλάχιστον 80% επιτυχία.

- Διακειμενική κατανόηση: έως το τέλος των πέντε εβδομάδων η Σ. να συνδέει πληροφορίες του κειμένου με προϋπάρχουσες γνώσεις ή άλλες πηγές και να διατυπώνει τεκμηριωμένα συμπεράσματα με τουλάχιστον 80% επιτυχία.

3.2. Βραχυπρόθεσμοι και υποστηρικτικοί στόχοι

Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι λειτουργούν ως ενδιάμεσα σημεία ελέγχου:

- Μέσα σε δύο εβδομάδες η Σ. να εντοπίζει και να ταξινομεί πληροφορίες από διαφορετικά σημεία του ιστορικού κειμένου, απαντώντας ορθά σε τουλάχιστον 70% των ερωτήσεων που απαιτούν σύνθεση πληροφοριών.
- Μέσα σε δύο εβδομάδες η Σ. να ερμηνεύει μεταφορικές εκφράσεις και να εξηγεί το νόημά τους σε τρία διαφορετικά κείμενα με ποσοστό επιτυχίας τουλάχιστον 70%.
- Να αξιοποιεί οπτικούς οργανωτές για την αναπαράσταση αιτιακών σχέσεων και χρονικών ακολουθιών.
- Να παρακολουθεί την κατανόησή της, να εντοπίζει σημεία δυσκολίας και να επιλέγει κατάλληλη στρατηγική επανελέγχου.
- Να συμμετέχει ενεργά σε ζεύγη και ομάδες και να τεκμηριώνει τις απαντήσεις της με στοιχεία από το κείμενο.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

4.1. Αρχές διαφοροποίησης

Η μεθοδολογία οργανώνεται με βάση τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι μαθητές/τριες εργάζονται με κοινό θεματικό πυρήνα. Ωστόσο, το υλικό και οι απαιτήσεις μεταβάλλονται ανάλογα με την ετοιμότητά τους. Η διαφοροποίηση αφορά τρεις διαστάσεις. Ως προς το περιεχόμενο, μεταβάλλονται η έκταση και η γλωσσική πυκνότητα του κειμένου. Ως προς τη διαδικασία, διαφοροποιούνται ο βαθμός καθοδήγησης και το είδος συνεργασίας. Ως προς το προϊόν, διαφοροποιείται ο τρόπος με τον οποίο τεκμηριώνεται η κατανόηση. Η ομαδοποίηση παραμένει ευέλικτη και αναθεωρείται με βάση τα στοιχεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Smale-Jacobse et al., 2019; Magableh & Abdullah, 2021).

Για τη Σ. προβλέπονται σαφής τμηματοποίηση του κειμένου, προεπισκόπηση βασικού λεξιλογίου, οπτική επισήμανση κεντρικών εννοιών, χρόνος επανεπεξεργασίας και καθοδηγητικές ερωτήσεις. Οι προσαρμογές δεν περιορίζουν τον κοινό γνωστικό στόχο. Αντίθετα, προσφέρουν διαφορετικές διαδρομές πρόσβασης και σταδιακά αποσύρονται, καθώς η μαθήτρια αυτονομείται.

4.2. Συνεργατικές, ανεστραμμένες και μεταγνωστικές στρατηγικές

Η στρατηγική Think-Pair-Share οργανώνει την επεξεργασία σε τρία στάδια: ατομική σκέψη, συζήτηση σε ζεύγη και παρουσίαση στην ολομέλεια. Παρέχει επαρκή χρόνο για τη διατύπωση απάντησης και απαιτεί τεκμηρίωση με στοιχεία του κειμένου. Η χρήση της συνδέεται με την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και της συμμετοχής (Kaddoura, 2013). Οι οπτικοί οργανωτές αιτίας-αποτελέσματος αποτυπώνουν τις σχέσεις που η Σ. δυσκολεύεται να συγκροτήσει νοητικά και συνδέουν την αναγνωστική επεξεργασία με την προφορική αιτιολόγηση (Woolley, 2010; Magableh & Abdullah, 2021).

Το Fliperentiation αποτελεί μοντέλο που συνδυάζει την ανεστραμμένη διδασκαλία με τη διαφοροποίηση. Πριν από το μάθημα οι μαθητές/τριες παρακολουθούν σύντομο βίντεο και μελετούν συνοδευτικό υλικό, ενώ ο διδακτικός χρόνος στην τάξη αξιοποιείται για συνεργατική ανάλυση, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση. Η ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

παρουσιάζει το μοντέλο ως πλαίσιο προσαρμογής της ανεστραμμένης διδασκαλίας στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Σιδηροπούλου κ.ά., 2023).

Τέλος, η μεταγνωστική διάσταση διατρέχει όλες τις δραστηριότητες. Η Σ. καλείται να διατυπώνει προβλέψεις για το περιεχόμενο, να ελέγχει την κατανόησή της, να επιστρέφει σε συγκεκριμένα αποσπάσματα, να εξηγεί τη στρατηγική που ακολούθησε και να αξιολογεί την επάρκεια της απάντησής της. Η ρητή διδασκαλία στρατηγικών και ο συνδυασμός γνωστικής υποστήριξης, κινήτρων και ανατροφοδότησης μπορούν να ενισχύσουν την αυτορρύθμιση της ανάγνωσης (McBreen & Savage, 2022; Urban et al., 2023).

5. Διδακτικό υλικό

5.1. Μορφή και περιεχόμενο

Το βασικό διδακτικό υλικό είναι ένα πληροφοριακό κείμενο για τη Γαλλική Επανάσταση. Συνοδεύεται από σύντομο εκπαιδευτικό βίντεο, χρονολογικό πίνακα, εικόνες της εποχής, καρτέλες γεγονότων, γλωσσάρι, φύλλα εργασίας, κενό διάγραμμα αιτίας-αποτελέσματος και ερωτήσεις κυριολεκτικής, ενδοκειμενικής και διακειμενικής κατανόησης. Η ψηφιακή διάθεση μπορεί να γίνει μέσω πλατφόρμας όπως το Google Classroom, ενώ η τελική οπτικοποίηση μπορεί να δημιουργηθεί με εργαλείο όπως το Canva.

Το υλικό διαβαθμίζεται σε τρία επίπεδα. Το επίπεδο βασικής υποστήριξης περιλαμβάνει συντομότερα τμήματα, βασικό λεξιλόγιο και εικόνες. Το επίπεδο εμβάθυνσης δίνει έμφαση στην ανάλυση αιτιών και συνεπειών. Το επίπεδο πρόκλησης ζητά τη διατύπωση νέων ερωτήσεων, τη σύνδεση πολλαπλών πηγών και την αιτιολόγηση εναλλακτικών ερμηνειών. Η Σ. μπορεί να εργάζεται σε διαφορετικό επίπεδο, ανάλογα με την πρόοδό της.

5.2. Διδακτική χρήση

Πριν από το μάθημα το βίντεο, το γλωσσάρι και οι σύντομες ερωτήσεις ενεργοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Κατά τη διδασκαλία το κείμενο και οι καρτέλες υποστηρίζουν τη συνεργατική διερεύνηση, ενώ οι οπτικοί οργανωτές καθιστούν εμφανείς τις σχέσεις μεταξύ γεγονότων. Μετά το μάθημα τα διαφοροποιημένα κουίζ και η ψηφιακή αναπαράσταση χρησιμοποιούνται για αυτοαξιολόγηση, ανατροφοδότηση και μεταφορά της στρατηγικής σε νέο κείμενο.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

6.1. Ενδοκειμενική κατανόηση: Think-Pair-Share και οπτικός οργανωτής

Η πρώτη δραστηριότητα στοχεύει στη σύνδεση πληροφοριών και στην αναγνώριση αιτιακών σχέσεων. Εξελίσσεται ως εξής:

1. Οι μαθητές/τριες διαβάζουν το κείμενο και επισημαίνουν λέξεις-κλειδιά, όπως «Βαστίλη», «φτώχεια» και «αστοί».
2. Στη φάση Think (ατομική σκέψη) απαντούν σε ερωτήσεις, όπως «Τι ώθησε τους Παριζιάνους να εξεγερθούν;» και «Ποιος ήταν ο ρόλος των αστών;».
3. Στη φάση Pair (συζήτηση σε ζεύγη) συγκρίνουν τις απαντήσεις τους και εντοπίζουν αποσπάσματα που τις τεκμηριώνουν.
4. Στη φάση Share (παρουσίαση στην ολομέλεια) παρουσιάζουν τα συμπεράσματά τους και συζητούν εναλλακτικές ερμηνείες με βάση το κείμενο.
5. Τα ζεύγη συμπληρώνουν έναν οργανωτή αιτίας-αποτελέσματος. Για παράδειγμα, συνδέουν τη φτώχεια και την αύξηση της τιμής του ψωμιού με την κοινωνική ένταση και την κατάληψη της Βαστίλης.

6. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με ερώτηση σύνθεσης σχετικά με τα σημεία του κειμένου που αναδεικνύουν τον ρόλο των αστών ως κινητήρια δύναμη.

6.2. Ενδοκειμενική κατανόηση: Fliperentiation

Η δεύτερη δραστηριότητα αναπτύσσεται σε τρεις διαδοχικές φάσεις. Πριν από το μάθημα οι μαθητές/τριες παρακολουθούν σύντομο βίντεο και απαντούν σε ερωτήσεις βασικής κατανόησης. Στην τάξη διαμορφώνονται τρεις ευέλικτες ομάδες: βασικής υποστήριξης, εμβάθυνσης και πρόκλησης. Η πρώτη ομάδα εντοπίζει ρητές πληροφορίες και κατασκευάζει χρονολογικό πίνακα, η δεύτερη αναλύει αιτίες και συνέπειες με οπτικό οργανωτή και η τρίτη διατυπώνει ερωτήσεις συνδυαστικής σκέψης. Οι ομάδες παρουσιάζουν τα προϊόντα τους και συνθέτουν κοινή παρουσίαση των βασικών συμπερασμάτων. Μετά το μάθημα δημιουργούν ψηφιακό χάρτη αιτίας-αποτελέσματος και ολοκληρώνουν διαφοροποιημένο κουίζ.

6.3. Διακειμενική κατανόηση: «Ερμηνεύουμε το Παρελθόν με τα Μάτια του Σήμερα»

Η τρίτη δραστηριότητα συνδέει το ιστορικό κείμενο με εικόνες, πίνακες και σύγχρονα κοινωνικά συμφραζόμενα. Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες τριών ή τεσσάρων ατόμων και ακολουθούν τα εξής βήματα:

1. Κάθε ομάδα λαμβάνει απόσπασμα του ιστορικού κειμένου και οπτικό υλικό σχετικό με τη ζωή της εποχής.
2. Εντοπίζει δύο εκφράσεις, μία από τις οποίες μπορεί να είναι η φράση «ο λαός αποφάσισε να πάρει τα όπλα», και διακρίνει την κυριολεκτική από τη μεταφορική σημασία.
3. Συμπληρώνει διάγραμμα αιτίας-αποτελέσματος, στο οποίο συνδέει οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες με τις αντιδράσεις των ανθρώπων.
4. Συσχετίζει το ιστορικό πλαίσιο με ένα σύγχρονο κοινωνικό ζήτημα και εξηγεί τις ομοιότητες και τις διαφορές χωρίς να απομακρύνεται από τα στοιχεία των πηγών.
5. Παρουσιάζει την ερμηνεία της στην τάξη και απαντά σε ερωτήσεις των άλλων ομάδων.

6.4. Διακειμενική κατανόηση: οπτικοποίηση και μεταγνωστικός έλεγχος

Στην τέταρτη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες ακολουθούν έναν σαφώς καθορισμένο μεταγνωστικό κύκλο: διατυπώνουν προβλέψεις για το νόημα, εντοπίζουν το σημείο που προκαλεί δυσκολία, επιλέγουν στρατηγική, ελέγχουν την ερμηνεία με στοιχεία από το κείμενο και αξιολογούν την τελική απάντηση. Η οπτικοποίηση λειτουργεί ως μέσο συγκρότησης συνεκτικού νοητικού μοντέλου, ενώ η λεκτική εξήγηση βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να καταστήσουν εμφανή τον συλλογισμό τους (Woolley, 2010; Urban et al., 2023). Η ανατροφοδότηση του/της εκπαιδευτικού παρέχεται άμεσα, είναι συγκεκριμένη και επικεντρώνεται στη στρατηγική και όχι μόνο στην ορθότητα του αποτελέσματος.

7. Τα διδακτικά βήματα

Η ενδεικτική κατανομή των δραστηριοτήτων στις πέντε εβδομάδες παρουσιάζεται στον Πίνακα 1. Η ακολουθία μπορεί να προσαρμόζεται με βάση τα στοιχεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, χωρίς να μεταβάλλονται οι τελικοί στόχοι.

Πίνακας 1. Ενδεικτική διδακτική ακολουθία πέντε εβδομάδων

Εβδομάδα	Εστίαση	Κύριες ενέργειες
1η	Αφετηρία και λεξιλόγιο	Αρχική αξιολόγηση, προεπισκόπηση λεξιλογίου, ανάγνωση τμημάτων και μοντελοποίηση της στρατηγικής.
2η	Ενδοκειμενικές σχέσεις	Think-Pair-Share, τεκμηρίωση απαντήσεων, οργανωτής αιτίας-αποτελέσματος και ενδιάμεσος έλεγχος επίτευξης του 70%.
3η	Διαφοροποιημένη επεξεργασία	Fliperentiation, ευέλικτες ομάδες, χρονολογικός πίνακας, ψηφιακός χάρτης και διαφοροποιημένο κουίζ.
4η	Διακειμενική σύνδεση	Ερμηνεία μεταφορικών εκφράσεων, σύνδεση κειμένου και εικόνων και συσχέτιση του ιστορικού περιεχομένου με σύγχρονα συμφραζόμενα.
5η	Μεταφορά και αποτίμηση	Εφαρμογή σε νέο κείμενο, μεταγνωστικός αναστοχασμός, τελική εργασία και έλεγχος επίτευξης του 80%.

8. Αξιολόγηση

8.1. Διαγνωστική και διαμορφωτική αξιολόγηση

Η αρχική αξιολόγηση λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για την κυριολεκτική, λεξιλογική, ενδοκειμενική και διακειμενική κατανόηση. Κατά την παρέμβαση συλλέγονται σύντομες απαντήσεις, φύλλα εργασίας, οργανωτές, παρουσιάσεις ομάδων και αποτελέσματα κουίζ. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί αν η Σ. εντοπίζει το κατάλληλο απόσπασμα, αν συνδέει πληροφορίες με περιορισμένη υποστήριξη και αν μπορεί να εξηγήσει τη στρατηγική που ακολούθησε. Η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει δύο σταθερές ερωτήσεις: «Τι κατάλαβα;» και «Τι έκανα όταν δυσκολεύτηκα;».

8.2. Κριτήρια αποτίμησης

Η αποτίμηση βασίζεται στα ακόλουθα κριτήρια:

- την ακρίβεια και την πληρότητα στην ανάκληση και στη σύνδεση πληροφοριών,
- την ορθή αναγνώριση αιτιακών και χρονικών σχέσεων,
- την τεκμηριωμένη ερμηνεία μεταφορικών εκφράσεων και τη μεταφορά της στρατηγικής σε νέο κείμενο,
- τη σαφήνεια, την οργάνωση και την ορθότητα του οπτικού οργανωτή,
- την ενεργή συνεργασία, την ακρόαση και την αιτιολόγηση της άποψης με αναφορά στο κείμενο,
- τον βαθμό αυτονομίας κατά την επιλογή και τον έλεγχο της στρατηγικής κατανόησης.

8.3. Δείκτες επίτευξης και περιορισμοί

Ο πρώτος έλεγχος πραγματοποιείται στο τέλος της δεύτερης εβδομάδας με στόχο την επίτευξη ποσοστού 70% στις δραστηριότητες σύνθεσης και ερμηνείας. Η τελική αποτίμηση στο τέλος της πέμπτης εβδομάδας περιλαμβάνει νέο κείμενο ισοδύναμης δυσκολίας και θέτει ως κριτήριο ποσοστό επιτυχίας τουλάχιστον 80%. Η σύγκριση γίνεται με την αρχική επίδοση και συνοδεύεται από ποιοτική καταγραφή του βαθμού βοήθειας. Καθώς το

διαθέσιμο υλικό δεν περιλαμβάνει δεδομένα από την εφαρμογή, οι δείκτες αυτοί αποτελούν σχέδιο αξιολόγησης και όχι τεκμηριωμένα αποτελέσματα της παρέμβασης.

9. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η περίπτωση της Σ. αναδεικνύει ότι η σχετικά καλή επίδοση σε ερωτήσεις απλής ανάκλησης δε συνεπάγεται αντίστοιχη επάρκεια στη σύνδεση, στη σύνθεση και στην ερμηνεία πληροφοριών. Η ενδοκειμενική και η διακειμενική κατανόηση απαιτούν συντονισμό γλωσσικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Κατά συνέπεια, χρειάζονται άμεση, ρητή και συστηματική διδασκαλία (Wong et al., 2017; Stevens et al., 2022).

Η προτεινόμενη παρέμβαση συνδυάζει ατομική επεξεργασία, συνεργασία, διαφοροποίηση, οπτικοποίηση και μεταγνωστικό έλεγχο. Το Think-Pair-Share δημιουργεί χώρο για σκέψη και λεκτική τεκμηρίωση, το Fliperentiation μεταφέρει το στάδιο της αρχικής εξοικείωσης με το υλικό πριν από το μάθημα και εξασφαλίζει περισσότερο χρόνο για καθοδήγηση στην τάξη, ενώ οι οργανωτές καθιστούν ορατές τις αιτιακές και χρονικές σχέσεις. Η συνεκτική ένταξη αυτών των στοιχείων σε πρόγραμμα πέντε εβδομάδων περιορίζει τον αποσπασματικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων και συνδέει κάθε βήμα με μετρήσιμο στόχο.

Για την εφαρμογή της πρότασης απαιτούνται στενή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού της τάξης και εκπαιδευτικού υποστήριξης, συστηματική καταγραφή του βαθμού βοήθειας και χρήση ισοδύναμων κειμένων για τον έλεγχο της μεταφοράς. Οι ομάδες πρέπει να παραμένουν ευέλικτες, ώστε η διαφοροποίηση να μην καταλήγει σε μόνιμη κατηγοριοποίηση. Παράλληλα, η επιλογή ψηφιακών εργαλείων πρέπει να υπηρετεί τον στόχο της κατανόησης και όχι να μετατρέπει την τεχνολογία σε αυτοσκοπό.

Η παρούσα εργασία αποτελεί διδακτική πρόταση που θεμελιώνεται σε αρχική αξιολόγηση και βιβλιογραφική τεκμηρίωση. Η επόμενη αναγκαία φάση είναι η πιστή εφαρμογή της, η συλλογή δεδομένων πριν και μετά την παρέμβαση και η εξέταση της διατήρησης των δεξιοτήτων σε μεταγενέστερο χρόνο. Μόνο μέσω αυτής της διαδικασίας μπορεί να αποτιμηθεί με ασφάλεια η αποτελεσματικότητα της πρότασης για τη συγκεκριμένη μαθήτρια και η δυνατότητα προσαρμογής της σε άλλα μαθησιακά προφίλ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bazen, L., van den Boer, M., de Jong, P. F., & de Bree, E. H. (2020). Early and late diagnosed dyslexia in secondary school: Performance on literacy skills and cognitive correlates. *Dyslexia, 26*(4), 359–376. Retrieved from https://doi.org/10.1002/dys.1652

Kaddoura, M. A. (2013). Think pair share: A teaching learning strategy to enhance students' critical thinking. *Educational Research Quarterly, 36*(4), 3–24.

Kızılaslan, A., & Tunagür, M. (2021). Dyslexia and working memory: Understanding reading comprehension and high-level language skills in students with dyslexia. *Kastamonu Education Journal, 29*(5), 941–952. Retrieved from https://doi.org/10.24106/kefdergi.741028

Krokou, Z. (2022). Exploring the relationship between reading comprehension and text genres in fifth and sixth grade. *Psychology, 13*, 979–993. Retrieved from https://doi.org/10.4236/psych.2022.137067

Magableh, I. S. I., & Abdullah, A. (2021). The impact of differentiated instruction on students' reading comprehension attainment in mixed-ability classrooms. *Interchange, 52*(3), 255–272. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s10780-021-09427-3

McBreen, M., & Savage, R. (2022). The impact of a cognitive and motivational reading intervention on the reading achievement and motivation of students at-risk for reading difficulties. *Learning Disability Quarterly, 45*(3), 199–211. Retrieved from https://doi.org/10.1177/0731948720958128

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology, 10*, 2366. Retrieved from https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366

Stevens, E. A., Hall, C., & Vaughn, S. (2022). Language and reading comprehension for students with dyslexia: An introduction to the special issue. *Annals of Dyslexia, 72*(2), 197–203. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s11881-022-00260-6

Urban, M., Urban, K., & Nietfeld, J. L. (2023). The effect of a distributed metacognitive strategy intervention on reading comprehension. *Metacognition and Learning, 18*, 405–424. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s11409-023-09334-1

Wong, A. M. Y., Ho, C. S. H., Au, T. K. F., McBride, C., Ng, A. K. H., Yip, L. P. W., & Lam, C. C. C. (2017). Reading comprehension, working memory and higher-level language skills in children with SLI and/or dyslexia. *Reading and Writing, 30*(2), 337–361. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s11145-016-9678-0

Woolley, G. (2010). Developing reading comprehension: Combining visual and verbal cognitive processes. *The Australian Journal of Language and Literacy, 33*(2), 108–125. Retrieved from https://doi.org/10.1007/BF03651827

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: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.12681/eadd/30272

Σιδηροπούλου, Ζ., Μπότσογλου, Κ., & Πολίτη, Β. (2023). Fliperentiation: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 12*(1), 37–56. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.12681/hjre.33385

Τζιβινίκου, Σ. (2017). *Αναγνωστική κατανόηση: Θεωρητικό πλαίσιο και διδακτικές εφαρμογές*. Σημειώσεις της Θεματικής Ενότητας «Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου», Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου». Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

