



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

***ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΔΕΥΤΕΡΑΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ***

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΟΛΓΑ ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

Στο Δημοσθένη και την Ερμιόνη μου.

“Οι λέξεις είναι σαν τις ακτίνες X αν τις χρησιμοποιείς σωστά. Διαπερνούν τα πάντα. Διαβάζεις και διαπερνούν κι εσένα.” – Aldous Huxley, Brave New World.

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας αυτή την επίπονη και δημιουργική προσπάθεια της συγγραφής αυτής της εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου Ελένη Μορφίδη για τη πολύτιμη βοήθεια της, τις συμβουλές της, τη σωστή καθοδήγηση και συμπαράσταση σε όλη τη διάρκεια της διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς που με αυταπάρνηση, περίσσια ψυχική δύναμη και προσπάθεια βοηθούν τα παιδιά και κάνουν τη δουλειά μας να φαίνεται σημαντική.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στο Δημοσθένη και την Ερμιόνη μου για την αγάπη και την υπομονή που έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	8
Εισαγωγή.....	10

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ανάγνωση

1.1 Ορισμός ανάγνωσης.....	13
1.1.1 Αποκωδικοποίηση.....	15
1.1.2 Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης.....	16
1.1.3 Ευχέρεια.....	19
1.1.4 Κατανόηση.....	20
1.2 Θεωρητικά μοντέλα της ανάγνωσης.....	22
1.2.1 Δομικά μοντέλα.....	22
α. Το μοντέλο των δύο καναλιών.....	22
β. Το μοντέλο των δύο σειριακά συνδεδεμένων καναλιών.....	23
γ. Μοντέλο διττής θεμελίωσης.....	23
δ. Μοντέλο λεξικής επεξεργασίας.....	24
ε. Μοντέλο του οπτικο – φωνολογικού καναλιού.....	24
στ. Μοντέλα πολυεπίπεδης ανάλυσης.....	25
ζ. Διασυνδεδεστικό μοντέλο.....	25
1.2.2 Αναπτυξιακά μοντέλα εκμάθησης της ανάγνωσης.....	26
α. Αναπτυξιακό μοντέλο των Marsh, Friedman, Welch και Desberg.....	26
β. Αναπτυξιακό μοντέλο της Frith.....	27
γ. Μοντέλο των Stuart και Coltheart.....	27
δ. Μοντέλο ανάπτυξης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου.....	28
ε. Μοντέλο της διττής θεμελίωσης των Seymour και Duncan.....	28
στ. Αναπτυξιακό μοντέλο για την ελληνική γλώσσα.....	29
1.2.3 Μοντέλα αναγνωστικής κατανόησης.....	29
α. Η απλή θεώρηση της ανάγνωσης (Simple view of Reading).....	30
β. Το μοντέλο της λεξικής ποιότητας.....	31
γ. Μοντέλο οικοδόμησης και ενσωμάτωσης της γνώσης.....	31

1.3 Αξιολόγηση της ανάγνωσης.....	32
α. Άτυπη καταγραφή ανάγνωσης.....	33
β. Ανάλυση λαθών.....	34
γ. Αναδιήγηση.....	34
δ. Δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης.....	35
ε. Πολλαπλές καταγραφές.....	35
στ. Τεστ αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων.....	35
ζ. Τεστ φωναχτής ανάγνωσης.....	36
η. Τεστ σιωπηρής ανάγνωσης.....	36
1.4 Διδασκαλία της ανάγνωσης.....	36
α. Αναλυτικοσυνθετική μέθοδος.....	39
β. Αναλυτική ολική μέθοδος (Decroly).....	40
γ. Ολική – ολιστική προσέγγιση (Whole language approach).....	41
δ. Ισορροπημένος γραμματισμός.....	42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Αναγνωστικές Δυσκολίες

2.1 Προσδιορισμός των αναγνωστικών δυσκολιών.....	44
2.1.1 Κατηγορίες αναγνωστικών δυσκολιών.....	44
2.1.2 Δυσλεξία.....	44
2.1.3 Υπερλεξία.....	45
2.1.4 Γενική αναγνωστική δυσκολία.....	45
2.2 Χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	48
2.3 Διαγνωστικά μοντέλα.....	53
α. Το κλασικό μοντέλο της διάκρισης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης.....	53
β. Το μοντέλο της χαμηλής επίδοσης.....	54
γ. Το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών.....	55
δ. Τα μοντέλα ανταπόκρισης στη διδασκαλία.....	56
2.4 Αντιμετώπιση αναγνωστικών δυσκολιών.....	58

2.4.1 Προγράμματα παρέμβασης.....	58
2.4.2 Αρχές παρέμβασης.....	58
2.4.3 Παρέμβαση στην αναγνωστική ικανότητα.....	61
2.4.4 Έρευνα και ανάγνωση.....	63

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή.....	69
1. Μεθοδολογία	69
1.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	69
1.2 Σχεδιασμός έρευνας.....	70
1.3 Δείγμα.....	71
1.4 Διαδικασία.....	75
1.5 Εργαλεία αξιολόγησης.....	77
1.6 Τομείς διδασκαλίας και βασικές αρχές του προγράμματος παρέμβασης.....	79
2. Αποτελέσματα.....	81
2.1 Αρχική Τυπική Αξιολόγηση.....	81
2.2 Άτυπη αξιολόγηση.....	85
2.3 Τελική Τυπική Αξιολόγηση.....	89
3. Συζήτηση.....	93
3.1 Περιορισμοί έρευνας.....	96
3.2 Προτάσεις για περεταίρω έρευνα.....	97
Επίλογος.....	98
Βιβλιογραφία.....	99
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	99
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	105
Παραρτήματα.....	136

Περίληψη

Η ανάγνωση αποτελεί το θεμέλιο λίθο της σκέψης και της γνώσης, απαιτεί τη συμβολή ανώτερων νοητικών διεργασιών και αναπτύσσει την επικοινωνία του ατόμου με τον κόσμο που το περιβάλλει. Ορίζουμε την ανάγνωση ως το αποτέλεσμα δύο δεξιοτήτων της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, αλλά ταυτόχρονα περικλείει την φωνολογική επίγνωση, την ευχέρεια, την προσωδία, το λεξιλόγιο και τις στρατηγικές κατανόησης ενός κειμένου. Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε με στόχο να διερευνηθεί, πώς εξελίσσεται η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της Β΄ τάξης Δημοτικού, ύστερα από παρέμβαση διδακτικού προγράμματος, και ποια η διαφοροποίηση τους από μαθητές που δεν παρακολουθούν πρόγραμμα παρέμβασης. Συγκεκριμένα τέσσερις μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τέσσερις μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αξιολογήθηκαν στην αρχή ενός προγράμματος παρέμβασης και επαναξιολογήθηκαν στο τέλος του προγράμματος παρέμβασης. Στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δέχτηκαν στοχευμένη διδασκαλία και πρόγραμμα που προσπαθούσε να βελτιώσει το λεξιλόγιο, τη φωνολογική τους επίγνωση, την ευχέρεια και την κατανόηση τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που τους παρέχεται εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορούν να βελτιώσουν την επίδοσή τους και να ακολουθήσουν με σταθερό ρυθμό, αν όχι να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: *ανάγνωση, αναγνωστικές δυσκολίες, παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, εκπαιδευτική παρέμβαση, αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, κατανόηση.*

Abstract

Reading is the foundation stone of thought and knowledge, it requires the contribution of superior intellectual processes and develops the individual's communication with the world around him. We define reading as the result of two skills decoding and comprehension, but at the same time it encompasses phonological awareness, fluency, prosody, vocabulary and comprehension strategies of a text. The present paper was designed to investigate how the reading ability of pupils in the second grade of primary school progresses after the intervention of a teaching program and what their differentiation from students who do not follow an intervention program. Specifically, four pupils with learning difficulties and four pupils without learning difficulties were evaluated at the beginning of an intervention program and reassessed at the end of the intervention program. Meanwhile, students with learning difficulties received targeted instruction and a program that tried to improve their vocabulary, phonological awareness, fluency and comprehension. The results showed that students with learning difficulties who are given a personalized training program can improve their performance and follow a steady pace if not to reach the same level as students without learning difficulties.

Keywords: Reading, reading difficulties, children with reading difficulties, educational intervention, decoding, fluency, comprehension.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία, το να είναι κάποιος εγγράμματος, θεωρείται απαραίτητο για να μπορεί να ανταπεξέλθει στην πολυπλοκότητα και τις απαιτήσεις μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνικοπολιτικής δομής. Αν ένα παιδί δεν είναι εγγράμματο τότε θα έχει δυσκολίες τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στην κοινωνία και στον κόσμο που το περιβάλλει. Σε ένα κόσμο που κυριαρχεί η παγκοσμιοποίηση και οι νέες τεχνολογίες, ο γραμματισμός και η επικοινωνία αποκτούν συνεχώς νέες μορφές και αποτελούν το κλειδί για να είναι κάποιος ενεργό μέλος. Τα έξυπνα τηλέφωνα (smartphones), ο παγκόσμιος ιστός (internet), τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter κ.α.) διαμορφώνουν νέους τρόπους επικοινωνίας και απαιτούν την εκμάθηση ενός κώδικα, που δεν είναι τόσο απλός και στατικός, όπως στο γραπτό λόγο και στα βιβλία.

Η αλλαγή του γραμματισμού στην ψηφιακή εποχή είναι ραγδαία και καθώς η τεχνολογία αναπτύσσεται, οι μορφές του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης μεταλλάσσονται. Οι συνθήκες και ο τρόπος που ο λόγος και η γλώσσα αναπτύσσονται, δεν ακολουθούν πλέον την οδό του προφορικού λόγου, αλλά διαμορφώνονται και εξελίσσονται μέσα σ' έναν εντελώς ψηφιακό πολυμεσικό περιβάλλον. Το να μην είναι ένα παιδί εγγράμματο δε σημαίνει απλά μια αποτυχία, αλλά αποκλεισμό του από την οικονομική, κοινωνική, πολιτική του συμμετοχή στην νέα παγκόσμια πραγματικότητα (IRA·NCTE, 2010)

Η διαδικασία να μάθει κανείς να διαβάζει είναι τόσο βασική, όσο το να μάθει να περπατά, να τρέχει, να μιλά ή να έχει δεξιότητες όπως να κρατά το πιρούνι ή το ποτήρι. Για τον έμπειρο αναγνώστη η ανάγνωση είναι μια αυτόματη μηχανιστική διαδικασία που δεν απαιτεί κόπο και απορρέει εύκολα από τον προφορικό λόγο. Για εκείνον όμως το μικρό αναγνώστη που δυσκολεύεται, αποτελεί επίτευγμα ζωής και απαιτεί το μέγιστο των δυνατοτήτων του.

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να διερευνήσει μια από τις βασικότερες δεξιότητες της μάθησης, αυτή της *ανάγνωσης*, όχι όμως από το πρίσμα της πρώτης ανάγνωσης και της απλής επαφής του παιδιού με τον κώδικα, αλλά από την πλευρά των μαθησιακών δυσκολιών και την αδυναμία κατάκτησης μιας τόσο σύνθετης δεξιότητας. Η απλή θεώρηση της ανάγνωσης έδειξε, ότι για να φτάσει κανείς στην αναγνωστική ικανότητα πρέπει να έχει κατακτήσει τόσο την *αποκωδικοποίηση* όσο

και την *κατανόηση* της γλώσσας, όμως η ανάγνωση εμπεριέχει πολλαπλές ψυχολογικές διεργασίες και δεξιότητες όπως η φωνολογική επίγνωση, η γνώση των γραμμάτων, η φωνολογική αποκωδικοποίηση, η αυτοματοποίηση της διαδικασίας, το λεξιλογικό υπόβαθρο και η μνήμη (Linan- Thompson & Cavazos, 2017). Μπορούμε να βελτιώσουμε την αναγνωστική ικανότητα αν παρέμβουμε όσο πιο σύντομα και αποτελεσματικά γίνεται. Η πρόωπη παρέμβαση δεν είναι αντικείμενο της παρούσας εργασίας, όμως έχει αποδειχτεί ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν ανάγκη από μια εκπαιδευτική προσέγγιση που θα είναι έγκαιρη, δομημένη και στοχευμένη για τις ιδιαίτερες ανάγκες που παρουσιάζουν.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας προσπαθούμε να δώσουμε τον ορισμό της ανάγνωσης, αναλύουμε τις βασικές δομές της, την αποκωδικοποίηση, την φωνολογική επίγνωση, την ευχέρεια και την κατανόηση. Για την καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας της ανάγνωσης αναφέρουμε τα θεωρητικά μοντέλα της. Αρχικά τα δομικά που μας παρέχουν πληροφορίες για το πώς διαμορφώνεται γνωστικά η ανάγνωση, ως νοητική λειτουργία και έπειτα τα αναπτυξιακά μοντέλα για να δούμε πώς αναπτύσσεται με τη πάροδο του χρόνου και χάρη στη διαδικασία της ωρίμανσης του παιδιού. Τα μοντέλα της αναγνωστικής κατανόησης μας βοηθούν να καταλάβουμε τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες της ανάγνωσης και πώς αυτή καταλήγει να οδηγεί το άτομο γνώση.

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει ακόμα την αξιολόγηση της ανάγνωσης και ποια μέσα και τεστ χρησιμοποιούμε για να αξιολογήσουμε σωστά. Τα μοντέλα ερμηνείας της ανάγνωσης μας βοηθούν στην κατανόηση της διδασκαλίας της και στο πώς διαμορφώνονται οι διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας. Επικεντρώνουμε την ανάλυση μας στις τέσσερις βασικές μεθόδους διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, την αναλυτικοσυνθετική, την αναλυτική – ολική (Decroly), την ολική – ολιστική προσέγγιση και το ισορροπημένο γραμματισμό.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι αναγνωστικές δυσκολίες και πώς αυτές παρουσιάζονται στη δυσλεξία, την υπερλεξία και τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση, όπως δυσκολίες οπτικής και ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας, δυσκολίες στον προφορικό λόγο, μνημονικές δυσκολίες, μεταγνωστικές δυσκολίες και ιδιαίτερα δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση του

γραφτού λόγου (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Τα διαγνωστικά μοντέλα μας δίνουν μια εικόνα για τα αίτια και για το που αποδίδουμε τις αναγνωστικές δυσκολίες στα παιδιά. Αναφερόμαστε στα προγράμματα παρέμβασης, για το ποιες αρχές πρέπει να ακολουθούν και για το ποια είναι τα πιο γνωστά και δοκιμασμένα στην εκπαιδευτική πράξη προγράμματα παρέμβασης. Το τελευταίο υποκεφάλαιο της θεωρητικής ανάλυσης επικεντρώνεται στην έρευνα για το τι πρέπει να περιέχει ένα πρόγραμμα παρέμβασης, και κατά πόσο τα ήδη χρησιμοποιημένα προγράμματα πληρούν τα σωστά κριτήρια για να είναι αποδοτικά και πώς κρίνουμε ένα πρόγραμμα ως αποτελεσματικό.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, αναλύονται ο σκοπός της έρευνας, και τι ακριβώς επιδιώκουμε με την εκπαιδευτική παρέμβαση. Παρουσιάζουμε στο σχεδιασμό της έρευνας τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης αλλά και το σχέδιο ABA. Στο δείγμα αναλύουμε τόσο την πειραματική μας ομάδα όσο και την ομάδα ελέγχου, αναφερόμαστε στα άτομα του δείγματός μας στο φύλο την ηλικία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η διαδικασία παρουσιάζει όλη την πορεία της ερευνάς μας, τις ενέργειες που έγιναν και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν. Αναλύουμε τα εργαλεία αξιολόγησης τόσο τα τυπικά όσο και τα άτυπα για να κατανοήσουμε τη χρήση τους. Στους τομείς διδασκαλίας και στις βασικές αρχές του προγράμματος παρέμβασης αναλύονται οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Χωρίσαμε τα αποτελέσματα μας στην *Αρχική τυπική αξιολόγηση*, στην *Άτυπη αρχική και τελική αξιολόγηση* και στην *Τελική τυπική αξιολόγηση*. Στο τέλος της έρευνας δώσαμε τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς και το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα.

Η έρευνα μας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η παρέμβαση που γίνεται σε μια μικρή ομάδα μαθητών μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα και να βελτιώσει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και τους επιμέρους τομείς, φωνολογική επίγνωση, λεξιλόγιο, ευχέρεια, κατανόηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1.1 Ορισμός Ανάγνωσης

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη νοητική διαδικασία που απαιτεί πολλές δεξιότητες και κυρίως το συντονισμό πολλαπλών πληροφοριών με σκοπό την αποκωδικοποίηση και την απόδοση νοήματος στον γραπτό κώδικα. Η σύνθετη αυτή διαδικασία εμπεριέχει παράγοντες που απορρέουν εσωτερικά από το άτομο όπως η μνήμη και τα κίνητρα και εξωτερικούς παράγοντες όπως το σχήμα και το μέγεθος των τυπογραφικών στοιχείων και οι οδηγίες που δίνονται από τον εκπαιδευτικό (McNaughton et al., 2004· Ryan & Anstey, 2005· Woolley, 2011). Αρχικά ο αναγνώστης αναγνωρίζει τα γραφήματα, τα συσχετίζει με συγκεκριμένα φωνήματα και μέσα από μια διαδικασία γενίκευσης εκφωνεί τις λέξεις που δημιουργούν τις προτάσεις και αυτές με τη σειρά τους το κείμενο (Sattler, 1992· Παντελιάδου & Αντωνίου 2008).

Η πλειονότητα των ερευνητών (Perfetti, 1984· Goodman, 1986· Rayner & Polatsek, 1989· Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001· Πόρποδας, 2002· Βάμβουκας, 2004· Smith, 2004· Αϊδίνης, 2006) αποδέχεται ότι η ανάγνωση είναι μια διαρκώς αναπτυσσόμενη δεξιότητα, που αποσκοπεί στην ερμηνεία για τη διασφάλιση του νοήματος, απαιτεί όμως τη χρήση στρατηγικών ευχέρειας και την κατοχή ευρύτερων γνώσεων. Οι ευρύτερες γνώσεις συνδέονται με τη διαρκή ανάπτυξη της ανάγνωσης, ο άνθρωπος προκειμένου να δώσει νόημα σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο, χρησιμοποιεί κείμενα και νοήματα που εξελίσσονται, χρειάζεται λοιπόν ένα εργαλείο, την ανάγνωση, που να είναι αξιόπιστο (Παλιεράκης 2010). Η ανάγνωση δε μπορεί να αποκοπεί από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο, γι' αυτό και θεωρείται *μια σύνθετη, συντονισμένη και δομητική διαδικασία* και αναγνωρίζεται *ως μια γλωσσική, γνωστική, κοινωνική και πολιτική διαδικασία* (Παπούλια – Τζελέπη, 2000· Αϊδίνης & Κωστούλη 2001· Παλιεράκης 2010).

Η πρώτη ερμηνεία της ανάγνωσης ήταν η απλουστευτική προσέγγιση, της φωνολογικής αποκωδικοποίησης, όχι της γλωσσικής επεξεργασίας, αλλά της απλής μετατροπής του γραπτού κώδικα σε ηχητικό. Η ψυχολογία μέσω του συμπεριφορισμού αντιλαμβανόταν την ανάγνωση σε απλή παρατηρήσιμη γνωστική διεργασία και η εξέτασή της περιοριζόταν στη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Η ερμηνεία ήταν καθαρά ανοδική ή επαγωγική διεργασία και ο ορισμός της ανάγνωσης

ως μετασχηματισμός των γραπτών συμβόλων σε ήχους, σύμφωνα με ένα προκαθορισμένο σύστημα (Τζουριάδου, 1979:14·Παλιεράκης 2010) αντικατοπτρίζει αυτή την πρώτη προσέγγιση.

Οι εκπρόσωποι της ολιστικής προσέγγισης Goodman και Smith περνάνε σε μια εκ διαμέτρου αντίθετη ερμηνεία της ανάγνωσης ως μια δεξιότητα με την οποία ο αναγνώστης μαντεύει ή εικάζει το νόημα της λέξης (Goodman,1967) και ως μια δεξιότητα με την οποία ο αναγνώστης μετατρέπει τις οπτικές αναπαραστάσεις της γλώσσας (μέσω της ορθογραφικής αναπαράστασης της λέξης) σε έννοιες (Smith & Goodman, 1971). Ο Smith (2004), προκειμένου να αντικρούσει τους πολέμιους της ολιστικής προσέγγισης, επανέρχεται και ορίζει την ανάγνωση ως μια φυσική διαδικασία ερμηνείας και νοηματοδότησης του κόσμου (Παλιεράκης, 2010).

Η εξέλιξη της γνωστικής ψυχολογίας και η ερμηνεία της ανάγνωσης ως μια πολύπλοκη νοητική διαδικασία που εμπεριέχει πολλές επιμέρους διεργασίες, οδήγησε στην *ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση* και στην άμεση σύνδεση της ανάγνωσης με τον προφορικό λόγο. Ο Πόρποδας (1983:26), ορίζει την αναγνωστική ικανότητα ως *γνωστική λειτουργία κατά την οποία ερμηνεύουμε το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου με σκοπό να αποσπάσουμε το εννοιολογικό του περιεχόμενο και να επιτύχουμε έτσι την επικοινωνία στην ευρεία χωροχρονική της διάσταση*, και έπειτα (Πόρποδας, 2002:40,41), ορίζει την ανάγνωση ως *διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και το νόημα* αλλά και ως μια ενεργητική διαδικασία κατανόησης εννοιών και απόκτησης γνώσεων.

Ο ορισμός του Πόρποδα (2002) για την ανάγνωση μέσα από το σχήμα **αποκωδικοποίηση × κατανόηση** δίνει ισομερή βαρύτητα σε καθεμιά από αυτές, δηλαδή τόσο στη συμβολική ερμηνεία, όσο και στο νόημα που απορρέει από αυτή. Το ίδιο ισχυρίζεται και ο Westwood (2011), οι δύο δεξιότητες της ανάγνωσης **αποκωδικοποίηση — κατανόηση** είναι εξίσου απαραίτητες και καμιά από μόνη της δεν μπορεί να είναι επαρκής. Ο ορισμός «Ανάγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων μέσω ενός κειμένου» (Pumfrey, 1991) εστιάζεται περισσότερο στο νόημα και στις ιδέες που εμπεριέχονται στην ανάγνωση και όχι τόσο στον κώδικα, ο οποίος περιορίζεται στο «κείμενο». Σύμφωνα με την Clay, η ανάγνωση «είναι μια δραστηριότητα στρατηγικής διαδικασίας για την

κατάκτηση του νοήματος, που αυξάνει η ισχύς της και η προσαρμοστικότητα της με την άσκηση» (Clay, 1972/1990:6·Κωτούλας & Μπενάκα 2001).

Σύμφωνα με τη ψυχογλωσσική θεώρηση ο Chomsky και ο Halle (1968) υποστηρίζουν ότι *«οι αναγνώστες, με βάση την ορθογραφική αναπαράσταση του γραπτού λόγου και έχοντας υπόψη τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, κατά την ανάγνωση μπορούν να παράγουν τις σωστές φωνητικές παραστάσεις με την αξιοποίηση των ίδιων κανόνων που εφαρμόζουν για την κατανόηση και την παραγωγή της ομιλίας...»*.

Οι τρεις βασικές ανεξάρτητες και ταυτόχρονα αλληλοσυσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες που οδηγούν στην αποτελεσματική ανάγνωση είναι (α) η αποκωδικοποίηση, δηλαδή η ικανότητα να αναγνωρίζει ο αναγνώστης τα γραπτά σύμβολα του γραπτού κώδικα και να τα μετατρέπει σε φωνολογική αναπαράσταση· (β) η ευχέρεια, η ικανότητα του αναγνώστη να διαβάζει με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία ένα κείμενο αυτόματα, χωρίς δυσκολία κι ιδιαίτερη προσπάθεια στο να αποκωδικοποιήσει· και (γ) την κατανόηση, που είναι η ικανότητα να δίνει νόημα στο κείμενο και μέσα από μια σύνθετη νοητική επεξεργασία να καταλήγει σε συμπέρασμα. Αν κάποια από αυτές τις λειτουργίες δεν επιτελείται σωστά, τότε αναπόφευκτα δεν επιτυγχάνεται η ανάγνωση (Snowling & Hulme, 2007· Πολυχρόνη, 2011).

Οι ορισμοί αποσαφηνίζουν την έννοια δεν αντικατοπτρίζουν την νοητική και ψυχολογική βαρύτητα της ανάγνωσης και τη σημασία που αυτή έχει για τον αναγνώστη. Η πρώιμη κατάκτησή της μπορεί να θεωρηθεί ένδειξη χαρισματικότητας, ενώ η μη έγκυρη κατάκτησή της προβληματίζει και μπορεί να υποδεικνύει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

1.1.1 Αποκωδικοποίηση

Η αποκωδικοποίηση διαφοροποιείται από την κατανόηση και αποτελεί διακριτή λειτουργία της ανάγνωσης, κάτι που έγινε αισθητό χάρη στη μελέτη του πεδίου των αναγνωστικών δυσκολιών. Υπάρχουν αναγνωστικές δυσκολίες που δε σχετίζονται με την κατανόηση (Πόρποδας, 2002), αναφερόμαστε σε περιπτώσεις παιδιών που ενώ κατανοούν ένα κείμενο που διαβάζει κάποιος άλλος μεγάλωφωνα, αδυνατούν να

κατανοήσουν αυτό που διαβάζουν μόνα τους. Προβλήματα τέτοιου τύπου δεν ανάγονται στην κατανόηση (Sprenger, Charolles & Casalis, 1996) αλλά είναι κυρίως προβλήματα αποκωδικοποίησης, φανερώνοντας παράλληλα την ξεχωριστή λειτουργία της.

Η πλειονότητα των ερευνών θεωρεί την αποκωδικοποίηση βασική διεργασία της ανάγνωσης, η οποία μαζί με την κατανόηση ασκούν διακριτό όσο και συμπληρωματικό ρόλο κατά τη διεκπεραίωση της. Η αποκωδικοποίηση αποτελεί περισσότερο την *αισθητηριακή, μηχανική, εξωτερική πλευρά της ανάγνωσης* (Τζουριάδου, 1979· Πόρποδας, 2002· Βάμβουκας, 2004) και βασίζεται τόσο στη γνώση του ορθογραφικού συστήματος όσο και στην επίγνωση ότι τα γραπτά σύμβολα και οι γραπτές λέξεις είναι αναπαραστάσεις συγκεκριμένων φωνημάτων της ομιλίας.

Συγκεκριμένα η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη γνωστική λειτουργία που ξεκινά από την αναγνώριση των γραπτών (οπτικών) συμβόλων, που απαρτίζουν το γραπτό κώδικα και τη μετατροπή τους σε φωνολογική (ακουστική) παράσταση. Για την ολοκλήρωση αυτής της λειτουργίας είναι απαραίτητη η γνώση του ορθογραφικού συστήματος, στο οποίο είναι γραμμένη η λέξη, ενώ ταυτόχρονα ο αναγνώστης συνειδητοποιεί ότι τα γραπτά σύμβολα αναπαριστούν την αντίστοιχη προφορική λέξη και τις φωνημικές της μονάδες. Εδώ απαιτείται η σωστή λειτουργία της αντίληψης και της μνήμης τόσο των γραφημικών όσο και των φωνολογικών πληροφοριών ώστε να γίνεται *η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός τους, με βάση τη γνώση της αντιστοιχίας μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων, καθώς και των βασικών κανόνων που τη διέπουν* (Ναούμη, 2013: 43).

1.1.2 Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης

Υπάρχει ένα πλήθος όρων *φωνολογική επίγνωση, φωνολογική ενημερότητα, φωνημική επίγνωση*, που αναφέρονται στην μοναδική ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα μικρότερα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου (φωνήματα – συλλαβές), να μπορεί να τα διαχειρίζεται και να μπορεί να διαχωρίζει τα δομικά αυτά στοιχεία του προφορικού λόγου από τα καθαρά επικοινωνιακά στοιχεία (Παντελιάδου 2011). Η φωνολογική επίγνωση έχει συνδεθεί άμεσα με την αναγνωστική δεξιότητα και πλήθος ερευνών (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994· Share 1995· Papadopoulos,

2001b·Hulme, Snowling, Caravolas & Carroll, 2006·Savage, Carless & Ferraro, 2007· Παπαδόπουλος 2009) έχει αποδείξει ότι η έλλειψη ή ύπαρξη της πρώτης καθορίζει τη δεύτερη.

Η φωνημική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα να αναγνωρίζουμε ότι οι λέξεις που προφέρουμε αποτελούνται από μικρότερα δομικά κομμάτια τα φωνήματα και να αποκτήσουμε την ικανότητα διαχείρισης (ανάλυσης – σύνθεσης) αυτών των βασικών δομικών στοιχείων (Πόρποδας, 2002). Η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τα φωνημικά δομικά στοιχεία και να τα μετατρέπουν σε λέξεις αποδεικνύεται ως μια σπουδαία δεξιότητα για την κατάκτηση της ανάγνωσης.

Από μεγάλο αριθμό ερευνών αποδεικνύεται ότι η φωνημική επίγνωση αποκτάται δύσκολα από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Πόρποδας, 2002) και ότι υπάρχει συσχετισμός μεταξύ της απόκτησης της φωνημικής επίγνωσης και της αναγνωστικής ικανότητας (Hatcher et al., 1994· National Reading Panel 2000· Yopp &Yopp 2000· Πόρποδας, 2002· Καραντζής, 2003· Reid, 2003· Πολυχρονοπούλου, 2003· Μπελίτσου, 2009).

Η φωνολογική επίγνωση είναι ευρύτερη έννοια από την φωνημική επίγνωση και αναφέρεται στην συνειδητοποίηση ότι στον προφορικό λόγο οι προτάσεις αποτελούνται από μικρότερα κομμάτια, τις λέξεις, οι λέξεις από τις συλλαβές και οι συλλαβές από τους φθόγγους που μπορούμε να αναγνωρίζουμε και να διαχειριστούμε προφορικά αλλά και γραπτά (χρήση αλφαβητικού κώδικα). Θα λέγαμε ότι η φωνημική επίγνωση, η συλλαβική επίγνωση και η επίγνωση μιας γλωσσικής μονάδας μεταξύ φωνήματος και συλλαβής συνθέτουν τη φωνολογική επίγνωση (Πόρποδας 2002).

Η φωνολογική επίγνωση ως μόνη παρέμβαση δεν μπορεί να οδηγήσει στην αποκωδικοποίηση, αν δε συνδυαστεί με τη γνώση του γράμματος – φωνήματος που έχει ως στόχο την ανάγνωση (Hatcher et al., 1994·Snowling & Hulme 2012). Χρειάζεται να ξεκινήσει κανείς από τη φωνολογική επίγνωση, αλλά στη συνέχεια πρέπει να προχωρήσει στα επόμενα επίπεδα της αναγνωστικής ικανότητας.

Η φωνολογική επίγνωση διακρίνεται σε φωνημική και συλλαβική ανάλογα με το ποια φωνολογική μονάδα πρέπει το παιδί να διαχειριστεί και περιλαμβάνει δέκα κατηγορίες δραστηριοτήτων:

- *Ανάλυση*
- *Σύνθεση*
- *Ομοιοκαταληξία*
- *Διάκριση θέσης (αρχική, ενδιάμεση, τελευταία)*
- *Αφαίρεση*
- *Πρόσθεση*
- *Αντιστροφή*
- *Αντικατάσταση (Παντελιάδου 2000).*

Η ελλειμματική φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με τις αναγνωστικές δυσκολίες σε παιδιά και εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες (Liberman & Shankweiler, 1991·Bruck, 1992·Fletcher et al. 1994·Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994·Stanovich & Siegel, 1994·Blachman, 2000·Snowling, 2000·Κωτούλας, 2004·Μπότσας 2007) και ενισχύει την υπόθεση ότι οδηγεί σε προβλήματα επεξεργασίας των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα υπάρχει αδυναμία αποθήκευσης ή / και ανάκλησης των λέξεων ως ενιαίων συνόλων και αναπαραστάσεων με συγκεκριμένους ορθογραφικούς κανόνες (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004· Μπότσας 2007). Με δεδομένη την αδυναμία επεξεργασίας των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη (Brady, Shankweiler, & Mann, 1983·Gathercole & Baddeley, 1990· Snowling, 2000· Μπότσας 2007), κατανοούμε την δυσκολία του παιδιού να συνδέσει τον γραπτό λόγο με τον προφορικό και να αποθηκεύει τη λέξη, έτσι ώστε να μπορεί να την ανακαλεί αυτόματα και να την αναγνωρίζει με ευχέρεια (Vellutino, et al., 2004· Μπότσας 2007).

Σε ένα ανώτερο όμως επίπεδο, οι δυσκολίες αναγνώρισης της λέξης, οδηγούν σε δυσκολίες επεξεργασίας της πρότασης και του κειμένου και κατά συνέπεια σε έλλειμμα λεξιλογίου και γνώσης υπόβαθρου (Reid, 2003·Vellutino, et al., 2004·Μπότσας 2007). Παρόλο που το φωνολογικό έλλειμμα μπορεί να προβλέψει τις μαθησιακές δυσκολίες, δε θεωρείται ο μοναδικός αιτιατός παράγοντας και έχει δημιουργήσει μια σκληρή κριτική για τη θέση του στην ειδική μαθησιακή δυσκολία (Μπότσας, 2007).

1.1.3 Ευχέρεια

Συνήθως υποτιμούμε τον ρόλο της ευχέρειας στη διαδικασία της ανάγνωσης, αποτελεί όμως ένα πολύ σημαντικό κομμάτι, που διαχωρίζει τον ικανό αναγνώστη από τον μη ικανό. Η επανάληψη και η προσπάθεια για ακρίβεια είναι πολλές φορές επίπονη για τον νέο αναγνώστη, η έκφραση και η προσωδία από την άλλη απαιτούν να έχει πρότυπα αναγνωστικής ικανότητας, στα οποία ανατρέχει νοητικά για να αντλήσει το δικό του ρυθμό, τόνο ή επιτονισμό.

Υπάρχει μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών που ενώ δε έχουν πρόβλημα στην φωνολογική επίγνωση και στην αναγνώριση των λέξεων, παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση κάτι που οφείλεται σε δυσκολίες στην ευχέρεια (Morris et al., 1998· Wolf & Bowers, 1999· Lovett, Steinbach & Frijters, 2000· Wimmer & Mayringer, 2002). Η μεγαλύτερη αδυναμία, που παρουσιάζεται στα προβλήματα της αναγνωστικής ευχέρειας είναι αυτή στην ταχύτητα, η οποία καθορίζει την αυτοματοποίηση στην ανάγνωση των λέξεων και των κειμένων. Το National Reading Panel (2000: 3-5), ορίζει την ευχέρεια ως «την ικανότητα να διαβάζει κανείς ένα κείμενο, γρήγορα, με ακρίβεια και με την κατάλληλη έκφραση». Ευχέρεια δηλαδή, σημαίνει ταχύτητα και ακρίβεια στην ανάγνωση, είναι η ικανότητα του έμπειρου αναγνώστη να αποκωδικοποιεί τα σύμβολα αυτόματα, ταυτίζοντας ήχους τόσο σε λεξιλογικό όσο και σε υπο – λεξιλογικό επίπεδο (Harris, 2010), ενώ ταυτόχρονα έχει έκφραση και προσωδία σε αυτό που διαβάζει (Archer, Gleason & Vachon, 2003· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008· Παντελιάδου 2011). Ο αναγνώστης διαβάζει ένα κείμενο αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς να καταβάλει ιδιαίτερη προσπάθεια και χωρίς να έχει την απόλυτη προσοχή επικεντρωμένη σε αυτή καθαυτή την διαδικασία της αποκωδικοποίησης (Meyer & Felton, 1999· Παντελιάδου, Αντωνίου, 2008· Παντελιάδου 2011).

Η ευχέρεια είναι πρωταρχικός δείκτης της ύπαρξης αναγνωστικών δυσκολιών, καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαβάζουν αργά, συλλαβιστά, τεμαχίζοντας τη λέξη σε γράμμα – γράμμα, αδυνατώντας να επεξεργαστούν γρήγορα μεγάλα κομμάτια ή μέρη των λέξεων (Foorman, 1994· Archer, Gleason & Vachon, 2003· Παντελιάδου 2011). Βελτιώνεται μέσα από τη συνεχή και σταθερή εξάσκηση, που ενισχύει την ταχύτητα και την απόδοση της αποκωδικοποίησης και. Για να αξιολογήσει κανείς την ευχέρεια είτε ελέγχει τις σωστές λέξεις που διαβάζονται ανά

λεπτό (Fuchs & Fuchs, 1999), είτε διαβάζει μια συγκεκριμένη λίστα λέξεων ή ένα κείμενο (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

1.1.4 Κατανόηση

Η κατανόηση είναι ένα σύνολο δεξιοτήτων και νοητικών διεργασιών, που έχουν έναν κοινό πυρήνα, την ερμηνεία της πληροφορίας που εμπεριέχεται στο κείμενο, τη συσχέτιση με προηγούμενες γνώσεις που έχει ο αναγνώστης και τη δημιουργία μιας νέας νοητικής αναπαράστασης ή εικόνας μέσα στο μυαλό του αναγνώστη για το περιεχόμενο του κειμένου (Mandler & Johnson, 1977· Applebee, 1978· Kintsch & van Dijk, 1978· Stein & Glenn, 1979· Trabasso, Secco & van den Broek, 1984· Graesser & Clark 1985· Gernsbacher, 1990· Kendeou et al. 2007).

Ο απώτερος σκοπός της αναγνωστικής διαδικασίας είναι η κατανόηση και όπως ο Πόρποδας (2002) την ορίζει είναι μια σύνθετη διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης του σημασιολογικού περιεχομένου, είτε αναφερόμαστε σε λέξη, πρόταση ή κείμενο που ακούει ή διαβάζει κανείς (Πολυχρόνη, 2011). Η Clay (1991) ορίζει την ανάγνωση και την κατανόηση ταυτόσημες και δεν μπορεί να υπάρξει η μία χωρίς την άλλη. Πιο συγκεκριμένα, η ανάγνωση είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης επιλύει μια σειρά προβλημάτων και φτάνει στον απώτερο σκοπό που είναι το μήνυμα, βελτιώνοντας ταυτόχρονα την ίδια την αναγνωστική ικανότητα χάρη στην εμπειρία που αποκτά. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις και προσδοκίες, αλλά και η ικανότητα ενεργοποίησης τους, συνδέονται άμεσα με την κατανόηση και την βελτιστοποιούν (Cain, Oakhill & Bryant, 2004· Πολυχρόνη, 2011). Η Cain (2009) επισημαίνει τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση όπως: οι πληροφορίες που δίνει ο συγγραφέας, οι γλωσσικές, λεξιλογικές, πραγματολογικές γνώσεις του αναγνώστη αλλά και η νοητική αναπαράσταση που έχει σχηματίσει ο ίδιος συνολικά για το κείμενο (Πολυχρόνη, 2011).

Είναι λοιπόν εμφανές ότι πέρα από τις βασικές γνωστικές δεξιότητες όπως η ικανότητα αποκωδικοποίησης, η φωνολογική επίγνωση, η γνώση του βασικού λεξιλογίου και η ταχύτητα επεξεργασίας, η αναγνωστική κατανόηση απαιτεί ανώτερες δεξιότητες όπως η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η ικανότητα

εξαγωγής συμπερασμάτων και η χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Pressley, 2000· Rapp, van de Broek, McMaster, Kendeou & Espin, 2007· Πολυχρόνη, 2011).

Η κατανόηση είναι μια πολυσύνθετη γνωστική διαδικασία, όπου ο αναγνώστης δε δέχεται απλά παθητικά την πληροφορία και την αποθηκεύει στη μνήμη του, αλλά χρησιμοποιώντας ένα τεράστιο σύνολο γλωσσικών δεξιοτήτων, αναπτύσσει ένα νέο νοητικό μοντέλο, αντλώντας και ενσωματώνοντας ταυτόχρονα πληροφορίες από την ήδη υπάρχουσα γνώση που διαθέτει (Woolley 2011). Ένας ικανός αναγνώστης για να δώσει νόημα στην ανάγνωση, πρέπει να χρησιμοποιήσει τις μεταγνωστικές του δεξιότητες, για να διαμορφώσει τα δικά του νοηματικά πρότυπα.

Σύμφωνα με τα γνωστικά μοντέλα (Perfetti et al. 2005· Graesser, 2007) κατανόηση συμπεριλαμβάνει:

1. Τον επιφανειακό κώδικα δηλαδή την αποκωδικοποίηση, την ακριβή σημασία και σύνταξη της λέξης μέσα στις προτάσεις.
2. Την οικοδόμηση αναπαραστάσεων που απορρέουν από το κείμενο, αντλούμε τη σημασία της λέξης βασιζόμενοι στο κείμενο και συνθέτουμε πληροφορίες στον πυρήνα του κειμένου.
3. Την οικοδόμηση ενός νοητικού μοντέλου, αυτού ακριβώς του «αντικειμένου» που περιγράφει το κείμενο, εδώ ενσωματώνονται οι γενικές γνώσεις που έχει ο αναγνώστης και τους στόχους που επιδιώκει κατά την ανάγνωση.

Παρεμβάλλοντας γνωστικούς παράγοντες όπως η γλώσσα, η ακουστική ικανότητα, η μνήμη (Oakhill, Cain & Bryant, 2003) αλλά και η γνώση του υπόβαθρου ή το πλούσιο λεξιλόγιο (Garner, 1988· Woloshyn, Palvio & Pressley, 1994) γίνεται αντιληπτό ότι μπορεί οι αναγνωστικές δυσκολίες στην κατανόηση να υφίστανται, χωρίς αυτό να σημαίνει και προβλήματα στην αποκωδικοποίηση (Bishop & Snowling 2004). Υπάρχει ένας διαχωρισμός ανάμεσα στα παιδιά με προβλήματα στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση και σε αυτά με καλή αναγνωστική αποκωδικοποίηση και προβλήματα στην κατανόηση (Stothard & Hulme 1996· Nation & Snowling, 1998· Παντελιάδου, 2011).

1.2 Θεωρητικά μοντέλα της ανάγνωσης

Υπάρχουν διάφορα θεωρητικά μοντέλα εκμάθησης της ανάγνωσης, που επικεντρώνονται στην επεξεργασία των λέξεων με βάση τη φωνολογική τους ανάλυση όσο και στην ολική αναγνώριση των λέξεων, μέσω της οπτικής τους αναπαράστασης στη μνήμη, κάθε μια από αυτές τις νοητικές διεργασίες μπορεί να λειτουργεί ανεξάρτητα ή σε συνεργασία (Αϊδίνης, 2006· Πολυχρόνη, 2011). Έτσι, από τη μία πλευρά υπάρχουν τα *δομικά μοντέλα* όπου επικεντρώνονται τόσο στη γνωστική επεξεργασία του γραπτού λόγου όσο και στις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να έχει κάποιος για να επεξεργαστεί με ευχέρεια το γραπτό λόγο. Υπάρχουν όμως και τα *αναπτυξιακά μοντέλα* που με βάση μια σειρά σταδίων προσπαθούν να περιγράψουν την εξέλιξη και τη διαμόρφωση αυτών των γνωστικών διαδικασιών και ικανοτήτων (Αϊδίνης, 2012).

1.2.1 Δομικά μοντέλα

α. Το μοντέλο των δύο καναλιών

Ένα από τα πιο γνωστά δομικά μοντέλα είναι αυτό των Morton και Patterson (Murell & Morton, 1974· Morton & Patterson, 1980· Morton, 1980· Morton, 1982· Patterson & Morton, 1985· Αϊδίνης, 2012), γνωστό ως μοντέλο των δύο καναλιών. Η θεωρία του μοντέλου διαμορφώθηκε, σύμφωνα με έρευνες που έγιναν πάνω σε ικανούς αναγνώστες, χωρίς προβλήματα μάθησης και αντλεί την ονομασία του από τις δύο βασικές διαδικασίες που εμπλέκονται για την αναγνώριση των λέξεων. *“Οι λέξεις μπορούν να αναγνωριστούν είτε μέσω ενός άμεσου λεξικού καναλιού ή μέσω ενός υπολεξικού καναλιού που εμπλέκει φωνολογική ανάλυση και συσχετίσεις των ήχων με τα γράμματα”* (Αϊδίνης, 2012: 135). Έτσι ένας επιδέξιος αναγνώστης χρησιμοποιεί το άμεσο λεξικό κανάλι για να αναγνωρίσει γνωστές λέξεις και το έμμεσο υπολεξικό κανάλι είναι μια εναλλακτική στρατηγική για να αναγνωρίσει άγνωστες λέξεις ή ψευδολέξεις.

Η έρευνα πάνω σε δυσλεκτικούς μαθητές απέδειξε την ύπαρξη των δύο καναλιών, καθώς η δυσλεξία συνδέεται με έλλειμμα τόσο στη φωνολογική (Rack, Snowling & Olson, 1992) όσο και στην οπτική επεξεργασία (Goulandris & Snowling, 1991). Σύμφωνα με το μοντέλο τα παιδιά στα πρώτα στάδια μαθαίνουν τις λέξεις είτε ολικά

(οπτικά), είτε κάνοντας αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα (φωνολογική διαμεσολάβηση), κάτι όμως που στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι εφικτό (Αϊδίνης, 2012).

β. Το μοντέλο των δύο σειριακά συνδεδεμένων καναλιών

Το μοντέλο των δύο σειριακών συνδεδεμένων καναλιών (Coltheart, 2005· Stuart, 2002· Jackson & Colthert, 2001) βασίζεται στην υπόθεση ότι δύο διαφορετικά συστήματα επεξεργάζονται τις γραπτές λέξεις. Τα δύο συστήματα συνδέονται μεταξύ τους και ανταλλάσσουν πληροφορίες. Η επεξεργασία στο ένα επίπεδο ενεργοποιεί την επεξεργασία σε ένα άλλο επίπεδο ή αν δεν λειτουργεί σωστά ένα επίπεδο γίνεται επιστροφή στο προηγούμενο επίπεδο και ακολουθείται άλλο σύστημα επεξεργασίας. Χάρη σε αυτή την επεξεργασία, το αρχικό οπτικό ερέθισμα οδηγεί στο *ορθογραφικό λεξικό* για να ανασύρει την *ορθογραφική αναπαράσταση* της λέξης, η οποία με τη σειρά της ενεργοποιεί την αντίστοιχη αναπαράσταση που υφίσταται στο *φωνολογικό λεξικό* και το *σημασιολογικό σύστημα*. Αν δεν μπορεί να ανασύρει την *ορθογραφική αναπαράσταση* τότε κατευθύνεται προς το επίπεδο των γραφημάτων φωνημάτων για να ενεργοποιήσει τη *φωνολογική αναπαράσταση* και τη *σημασία* της λέξης, εάν υπάρχει βέβαια η φωνολογική αναπαράσταση (Αϊδίνης, 2012).

γ. Μοντέλο της διττής θεμελίωσης

Ο Seymour και οι συνεργάτες του (Seymour & Duncan, 2001) πρότειναν το μοντέλο της διττής θεμελίωσης, σύμφωνα με το οποίο δύο κύρια γνωστικά συστήματα που περιγράφουν θεωρητικά την κατάκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης, η *γλωσσική ενημερότητα* και το *ορθογραφικό πλαίσιο*. Το σύστημα της γλωσσικής ενημερότητας, έχει δύο επίπεδα, ένα *επιγλωσσικό* και ένα *μεταγλωσσικό*, και δύο εσωτερικές διαιρέσεις, την ικανότητα κατάτμησης του προφορικού λόγου σε *φωνολογικές μονάδες* (*φωνολογική κατάτμηση*) και την ικανότητα κατάτμησης του προφορικού λόγου σε *μορφολογικές μονάδες* (*μορφολογική κατάτμησης*). Το σύστημα του ορθογραφικού πλαισίου επίσης έχει δύο εσωτερικές διαιρέσεις, την *ορθογραφική* που αναφέρεται στη φωνολογία και τη *μορφογραφική*, που αναφέρεται στη μορφολογία. Ταυτόχρονα λαμβάνουν χώρα δύο θεμελιώδεις διαδικασίες, η *λογογραφική* που

χρησιμοποιείται για να αναγνωριστούν και να αποθηκευτούν ολόκληρες λέξεις και η αλφαβητική που χρησιμοποιείται στη σειριακή αποκωδικοποίηση και στη προφορά σειρών γραμμάτων (Αϊδίνης, 2012).

δ. Μοντέλο λεξικής επεξεργασίας

Ο Barron (1986), πρότεινε ένα μοντέλο λεξικής επεξεργασίας το οποίο περιγράφει μόνο μια διαδικασία, που εξηγεί την κατάκτηση και την ικανότητα στην αναγνώριση λέξεων ως μια σειρά από αλληλεπιδράσεις, ανάμεσα σε διαφορετικού μεγέθους φωνολογικές μονάδες στο νοητικό λεξικό. Προϋπόθεση για την ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων είναι η απόκτηση ενός ορθογραφικού λεξικού που περιέχει πολλαπλά επίπεδα μικρότερων μονάδων από τις λέξεις, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Το μοντέλο αποθηκεύει μια σειρά γραμμάτων ως μονάδες γραφήματος – φωνήματος και τα χρησιμοποιεί στο μέλλον για να αναγνωρίσει τη λεξική αναπαράσταση της λέξης. Οι αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα παίζουν σημαντικό ρόλο σε μια σειρά διαδικασιών όπως η κατάτμηση, η σειριακή διάταξη και τη διατήρηση ενός συνόλου ορθογραφικών μονάδων που βοηθούν στην ανάπτυξη της λεξικής γνώσης (Αϊδίνης, 2012)

ε. Μοντέλο του οπτικο – φωνολογικού καναλιού

Το μοντέλο της Ehri (1992, 2002) θεωρεί ότι οι συνδέσεις ανάμεσα στην ορθογραφία μιας λέξης και την εκφορά της είναι πολύ πιο σημαντικές, από ότι οι συνδέσεις ανάμεσα στην ορθογραφία μιας λέξης και τη σημασία της. Οι συνδέσεις ανάμεσα στην ορθογραφία και την εκφορά μιας λέξης είναι οπτικο – φωνολογικές δηλαδή συνδέσεις ανάμεσα σε γράμματα και ήχους, που βοηθούν τον αναγνώστη να ανακαλέσει τη λέξη με πιο γρήγορο ρυθμό. Διαχωρίζοντας την αναγνώριση λέξεων με φωνολογική ανακωδικοποίηση και οπτικοφωνολογικές συνδέσεις, γίνεται αισθητό ότι από τη στιγμή που δημιουργούνται οι οπτικοφωνολογικές συνδέσεις δεν είναι απαραίτητο να επαναλαμβάνεται η φωνολογική ανακωδικοποίηση των λέξεων, αφού οι συνδέσεις είναι αποθηκευμένες στη μνήμη δημιουργώντας ένα συνονθύλευμα της εικόνας των λέξεων και των σημασιών τους. Δεν υποβιβάζεται ο ρόλος της

ανακωδικοποίησης καθώς αυτός γίνεται εμφανής στα παιδιά που παρουσιάζουν μειωμένες ικανότητες στην ανακωδικοποίηση (Αϊδίνης, 2012).

στ. Μοντέλα πολυεπίπεδης ανάλυσης

Μοντέλα πολυεπίπεδης ανάλυσης έχουν διαμορφωθεί από τον Taft (1991), τους Caramazza, Laudana και Romani (1988), την Ehri (2002), τον Baron (1986) και τους Humphreys και Evett (1985). Οι Taft και Zhu υποστήριξαν ότι η επεξεργασία στο λεξικό κανάλι γίνεται τόσο σε επίπεδο ολόκληρων λέξεων όσο και σε επίπεδο μικρότερων μονάδων όπως τα μορφήματα. Σύμφωνα με το μοντέλο του Taft (1991) κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης επεξεργάζονται οπτικά ορθογραφικές μονάδες που μπορεί να είναι γράμματα, συλλαβές, μορφήματα ακόμα και ολόκληρες λέξεις. Η Ehri (2002) και ο Baron (1986) προτείνουν ένα οπτικοφωνολογικό μοντέλο, κατά το οποίο υφίστανται αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις ορθογραφικές και φωνολογικές μονάδες που αποθηκεύονται στο ορθογραφικό λεξικό και μπορούν να χρησιμοποιηθούν μελλοντικά στην αναγνώριση λέξεων. Τα μοντέλα αυτά βασίζονται στην αρχή ότι οι νεοφώτιστοι αναγνώστες έρχονται σε επαφή και βοήθιούνται από πλήθος ορθογραφικών και φωνολογικών μονάδων προκειμένου να δημιουργήσουν το οπτικό λεξικό, και άρα υπάρχει μια ευρύτερη επιλογή διδακτικών προτάσεων για το γραπτό λόγο (Αϊδίνης, 2012).

ζ. Διασυνδεδεσικό μοντέλο

Το τελευταίο μοντέλο που θα αναλύσουμε δεν ανήκει στα προηγούμενα πολυεπίπεδα μοντέλα. Το διασυνδεδεσικό μοντέλο που ανέπτυξαν ο Seidenberg και οι συνεργάτες του (Seidenberg, 2002) βασίζεται στις λεγόμενες «παράλληλες αναπαραστάσεις», όπου η ορθογραφία, η φωνολογία και η σημασία αναπαρίστανται από μικρές ομάδες μονάδων που βρίσκονται σε πολλές λέξεις. Οι δυνατότητες του συστήματος επεξεργασίας και οι εμπειρίες του ατόμου διαμορφώνουν την αποθήκευση των μονάδων αυτών, που με τη σειρά της ενεργοποιεί πολλές ταυτόχρονα αναπαραστάσεις έτσι ώστε να αναγνωριστεί η λέξη. Υπάρχουν κρυφές μονάδες που ενεργοποιούνται για να μεταφέρουν πληροφορίες και να φέρουν στην επιφάνεια όλες τις σχετικές αναπαραστάσεις, χωρίς να λαμβάνεται μόνο υπόψη η αρχική μονάδα που

ενεργοποιήθηκε. Το μοντέλο αυτό διαφέρει από τα προηγούμενα στον τόπο αποθήκευσης των πληροφοριών καθώς η αποθήκευση των μονάδων δε γίνεται στην ορθογραφική αναπαράσταση αλλά χωριστά (Plaut, 2005· Αϊδίνης, 2012)

1.2.2 Αναπτυξιακά μοντέλα εκμάθησης της ανάγνωσης

Τα αναπτυξιακά μοντέλα εκμάθησης της ανάγνωσης στηρίζονται στην θεωρία ότι η ανάγνωση καταχτείται μέσα από διαδοχικά στάδια – φάσης ανάπτυξης, ο αριθμός των οποίων κυμαίνεται από δύο έως πέντε (Ehri, 2005). Οι αιτίες που καθορίζουν την ανάπτυξη διαχωρίζονται σε εσωτερικές και εξωτερικές. Στις εξωτερικές αιτίες αναφέρονται η τυπική και η άτυπη εκπαίδευση και η γενικότερη ενασχόληση με το γραπτό λόγο, ενώ στις εσωτερικές αιτίες η γνώση των γραμμάτων ή η ανάπτυξη της μνήμης (Ehri, 2005).

α. Αναπτυξιακό μοντέλο των Marsh, Friedman, Welch και Desberg

Οι Marsh, Friedman, Welch και Desberg (1981) αναπτύσσουν μια θεωρία για την ανάγνωση λέξεων σε τέσσερα στάδια:

- Το γλωσσικό μάντεμα είναι το πρώτο στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά «απομνημονεύουν συνδέσεις σε ένα οπτικό ερέθισμα που δεν αναλύεται και σε μία προφορική απάντηση που έχει αναλυθεί» (Marsh et al., 1981: 201). Τα παιδιά δεν μπορούν να αναγνωρίσουν άγνωστες λέξεις εκτός κειμένου, γι' αυτό απομνημονεύουν ή μαντεύουν τις λέξεις.
- Στο δεύτερο στάδιο, του μαντέματος μέσω ενός δικτύου διαφοροποίησης, το παιδί χρησιμοποιεί τα γραφικά χαρακτηριστικά των λέξεων, το πλαίσιο (συμφραζόμενα), τις γλωσσικές νύξεις και τις οπτικές νύξεις για να αναγνωρίσει τις λέξεις.
- Στο τρίτο στάδιο της σειριακής αποκωδικοποίησης, χρησιμοποιεί τη στρατηγική της αποκωδικοποίησης από αριστερά προς τα δεξιά. Παρόλο που το παιδί είναι γνωστικά πιο ώριμο και πιο έμπειρο, δεν κατορθώνει παρά να αναγνωρίσει ομαλές/ εύκολες λέξεις στο στάδιο αυτό.

- Στο τελευταίο στάδιο της ιεραρχικής αποκωδικοποίησης, το παιδί αναγνωρίζει λέξεις με εύκολη ή δύσκολη φωνολογική δομή και για όσες λέξεις δε γνωρίζει χρησιμοποιεί τη στρατηγική της αναλογίας (Αϊδίνης, 2012).

β. Αναπτυξιακό μοντέλο της Frith

Η Frith (1985), υποστηρίζει ότι “ένα αναπτυξιακό μοντέλο έχει συγκεκριμένα προαπαιτούμενα που δεν εκπληρώνονται από τα δομικά μοντέλα για τους επιδέξιους αναγνώστες. Κυρίως, ένα αναπτυξιακό μοντέλο είναι αναγκαίο να εξηγεί πως επιτυγχάνονται οι διάφορες στρατηγικές που έχουν ήδη κατακτηθεί από έναν επιδέξιο αναγνώστη” (Frith, 1985:301· Αϊδίνης, 2012) και αναπτύσσει το μοντέλο της σε τρεις φάσεις:

- Η πρώτη φάση ονομάζεται λογογραφική (logographic phase) και το παιδί διαβάζει λογογραφικά αναγνωρίζοντας τις λέξεις με βάση την οπτική τους εικόνα.
- Η δεύτερη φάση είναι η αλφαβητική (alphabetic phase), η οποία ξεκινά με τη συστηματική διδασκαλία και εκμάθηση του μηχανισμού ανάγνωσης και καλύπτει την αδυναμία του να απομνημονεύει ολικά απεριόριστο αριθμό λέξεων και νέου άγνωστου υλικού.
- Η τελευταία φάση είναι η ορθογραφική (orthographic phase), όπου ο αναγνώστης διαβάζει λέξεις συνδυάζοντας τα σύνολα των γραμμάτων με την προφορά τους (Πολυχρόνη, 2011).

γ. Μοντέλο των Stuart και Coltheart

Οι Stuart και Coltheart (1988· Jackson & Coltheart, 2001) με βάση το μοντέλο των δύο σειριακά συνδεόμενων καναλιών πρότειναν ένα αναπτυξιακό μοντέλο με δύο φάσεις:

- Στη μερικώς ορθογραφική ή μερικώς αλφαβητική φάση, το παιδί διαθέτει ένα λειτουργικό σύστημα αναγνώρισης των λέξεων, που δεν είναι όμως ακόμα πλήρως αναπτυγμένο.

- Στην πλήρως ορθογραφική ή πλήρως αλφαβητική φάση, το παιδί έρχεται σε επαφή με καινούριες λέξεις και αναπτύσσει τόσο την ικανότητα αποκωδικοποίησης όσο και το ορθογραφικό λεξιλόγιο (Αϊδίνης, 2012).

δ. Μοντέλο ανάπτυξης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου

Η Ehri (1999, 2002) περιγράφει το μοντέλο ανάπτυξης δεξιοτήτων γραπτού λόγου σε τέσσερα στάδια:

- Στο προγραφικό αλφαβητικό στάδιο, όπου η λέξη αναγνωρίζεται με βάση οπτικές πληροφορίες, όπως το πρώτο γράμμα της ή την εικόνα που τη συνοδεύει. Η Ehri αναδεικνύει τη σημασία που έχει το πρώτο γράμμα της λέξης ως φωνημική αναπαράσταση και επισημαίνει ταυτόχρονα τη σπουδαιότητα των φωνολογικών πληροφοριών στα πρώτα στάδια της εκμάθησης της ανάγνωσης, δίνοντας στοιχεία για τη μετάβαση στο επόμενο στάδιο, όπου ο ρόλος της φωνημικής στρατηγικής θα είναι σημαντικότερος.
- Στο μερικώς αλφαβητικό στάδιο, ο αναγνώστης (με την προϋπόθεση ότι γνωρίζει κάποια γράμματα) κατακτά τη στρατηγική της γραφημικής αποκωδικοποίησης της λέξης και της φωνολογικής ανακωδικοποίησης της.
- Στο πλήρως αλφαβητικό στάδιο υπάρχει πλήρη χρήση και εφαρμογή της γραφοφωνημικής στρατηγικής.
- Στο εδραιωμένο αλφαβητικό (μορφογραφικό) η ανάγνωση γίνεται με βάση τα μεγαλύτερα τμήματα της λέξης και ο αναγνώστης βασίζεται στα ορθογραφικά μοτίβα συνόλων γραμμάτων ή στα μορφήματα, δηλαδή στα στοιχειώδη μέρη του λόγου που έχουν σημασία (π.χ. θέμα, κατάληξη της λέξης) (Πολυχρόνη, 2011· Αϊδίνης, 2012).

ε. Μοντέλο της διττής θεμελίωσης των Seymour και Duncan

Στο αναπτυξιακό μοντέλο της διττής θεμελίωσης των Seymour και Duncan (2001·Seymour, 2006), υπάρχουν τέσσερις φάσεις:

- Η αλφαβητική γνώση (φάση 0), όπου αναγνωρίζονται τα γράμματα και γίνεται η σύνδεσή τους με τους φθόγγους.

- Η θεμελιακή ανάγνωση (φάση 1), όπου οι λέξεις πλέον αναγνωρίζονται ως σύνολα, έχουμε δηλαδή λογογραφική ανάγνωση και στη συνέχεια αλφαβητική ανάγνωση.
- Η ορθογραφική ανάγνωση (φάση 2), στην οποία η συλλαβή είναι η μονάδα οργάνωσης του λόγου.
- Η μορφογραφική ανάγνωση (φάση 3), όπου η ανάγνωση βασίζεται στο συνδυασμό των συλλαβών και σε λέξεις με σημασία (Πολυχρόνη, 2011· Αϊδίνης 2012).

στ. Αναπτυξιακό μοντέλο για την ελληνική γλώσσα

Ο Πόρποδας (2002· Porpodas, 2006) με βάση το μοντέλο της διττής θεμελίωσης, πρότεινε ένα μοντέλο ανάπτυξης της ικανότητας ανάγνωσης των λέξεων στα ελληνικά, με τέσσερις φάσεις:

- Η προαναγνωστική
- Η θεμελιακή ανάγνωση
- Η ορθογραφική ανάγνωση
- Η μορφογραφική ανάγνωση

Ενώ οι Αϊδίνης & Παράσχου (2004) βασιζόμενοι στην έρευνα πάνω στην ελληνική γλώσσα και στην κατάκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης από τους Έλληνες μαθητές οδηγούνται σε μια περιγραφή του αναπτυξιακού μηχανισμού που έχει πέντε στάδια:

- Το προεπικοινωνιακό
- Το ημιφωνητικό
- Το φωνητικό
- Το μεταβατικό
- Το μορφοφωνητικό (Αϊδίνης 2012).

1.2.3 Μοντέλα αναγνωστικής κατανόησης

Τα θεωρητικά μοντέλα της αναγνωστικής κατανόησης παρέχουν πληροφορίες για τη διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης για τους ικανούς αναγνώστες, αλλά βοηθούν ταυτόχρονα στο να εντοπιστούν τα ελλείμματα και οι προβληματικές περιοχές στα

στάδια της επεξεργασίας, στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση, εκτός από την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και το λεξιλόγιο, είναι αρκετοί, όπως η μνήμη εργασίας, η παρώθηση, η προσοχή, το κειμενικό είδος, το γνωστικό υπόβαθρο, ο έλεγχος της κατανόησης, η αξιοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών (Harvey & Goudvis, 2007· Klinger, Vaughn & Boardman, 2007· McNamara, 2007· Israel & Duffy, 2009), η συνεξάρτηση ή η αλληλεπίδραση κάποιων από αυτούς.

α. Η απλή θεώρηση της ανάγνωσης (Simple view of Reading)

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο της απλής θεώρησης της ανάγνωσης (Gough & Tunmer, 1986) η αναγνωστική κατανόηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης δύο βασικών ανεξάρτητων διαστάσεων της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης του προφορικού λόγου και δίνεται με την ισότητα:

$\text{Αναγνωστική κατανόηση} = \text{αποκωδικοποίηση} \times \text{κατανόηση του προφορικού λόγου.}$

Οι δύο διαστάσεις της ανάγνωσης δεν λειτουργούν προσθετικά ή παράλληλα, αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δυναμικά και διαμορφώνονται μέσα από συνθετότερες διεργασίες (Gough, Hoover & Peterson, 1996). Σύμφωνα με το μοντέλο οι μαθησιακές δυσκολίες διαμορφώνονται όταν ένα παιδί έχει: α) χαμηλή επίδοση στην αποκωδικοποίηση, δηλαδή αδυναμία στην αντιστοίχιση γραφήματος και φωνήματος, αλλά καλή επίδοση στη γλωσσική κατανόηση (*Δυσλεξία*)· β) χαμηλή επίδοση και στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση, δηλαδή διπλό έλλειμμα, το οποίο προέρχεται από χαμηλή γενική γλωσσική ικανότητα και υπολειπόμενη λεκτική νοημοσύνη, κάτι που είναι γενικό χαρακτηριστικό των αδύναμων αναγνωστών (Hoover & Gough, 1990)· γ) χαμηλή επίδοση στην κατανόηση και υψηλή επίδοση στην αποκωδικοποίηση που συναντάται πιο σπάνια (*Υπερλεξία*) (Πολυχρόνη, 2011). Η απλή θεώρηση της ανάγνωσης έχει δεχθεί κριτική, γιατί αγνοεί τη σύνθετη φύση των αναγνωστών, την πολυπλοκότητα της αναγνωστικής διαδικασίας και τις στρατηγικές στη διδασκαλία της ανάγνωσης (Nation & Snowling, 2004· Kirby,

2007· Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007· Dombey, 2009· Hoffman, 2009· Quellette & Beers, 2010).

β. Το μοντέλο της λεξικής ποιότητας

Ο Perfetti (1985) πρότεινε ένα συμπληρωματικό μη ανταγωνιστικό μοντέλο στην απλή θεώρηση της ανάγνωσης (Πρωτόπαπας, 2007), αυτό της «λεξικής ποιότητας», όπου πρωταρχική θέση έχει η γνώση του λεξιλογίου και μάλιστα η ποιότητα των λεξικών αναπαραστάσεων που έχει σχηματίσει νοητικά και χρησιμοποιεί ο αναγνώστης. Η σημασία του λεξιλογίου φαίνεται στους μη ικανούς αναγνώστες στην κατανόηση που δεν ανταποκρίνονται στην αναγνώριση (Perfetti & Hart, 2002). Υπάρχει μια αλληλουχία ανατροφοδότησης και αλληλεπίδρασης, όπου οι λεκτικές ικανότητες και ο προφορικός λόγος ενδυναμώνουν την κατανόηση, που με τη σειρά της ενισχύει το αναγνωστικό έργο και μεγαλώνει την εμπλοκή του αναγνώστη, με αποτέλεσμα να βελτιστοποιούνται οι λεκτικές ικανότητες εκ νέου. Προϋπόθεση για να υπάρχει «λεξική επάρκεια» και άρα καλύτερη κατανόηση, είναι οι φωνολογικές, ορθογραφικές και σημασιολογικές πληροφορίες που απορρέουν από τη λεξική αναπαράσταση να είναι αρκετές, ώστε η ανάκληση της από τη μνήμη να είναι άμεση και εύκολα αξιοποιήσιμη. Διαφορετικά οι λεξικές αναπαραστάσεις να είναι ποιοτικά υποβαθμισμένες και οι μη ικανοί αναγνώστες εκτός δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση, τη γραμματική και τη σύνταξη δε διαθέτουν υψηλής ποιότητας λεξικές αναπαραστάσεις (Perfetti & Hart, 2002). Ο έμπειρος και ικανός αναγνώστης διαθέτει πάντα στρατηγικές και μεθόδους να υπερπηδήσει τα εμπόδια που προκύπτουν μέσα από το κείμενο και τη κατανόησή του (Πολυχρόνη, 2011).

γ. Μοντέλο οικοδόμησης και ενσωμάτωσης της γνώσης

Το μοντέλο της οικοδόμησης και ενσωμάτωσης της γνώσης που πρότεινε ο Kintsch (1998) είναι ένα μοντέλο είναι ιδιαίτερα γνωστό για την ανάλυση της αναγνωστικής κατανόησης στους ικανούς αναγνώστες (Paris & Hamilton, 2009). Σύμφωνα με αυτό ο αναγνώστης κατασκευάζει ένα νοητικό μοντέλο που βασίζεται κυριολεκτικά πάνω σε αυτό που περιγράφει το κείμενο και ταυτόχρονα ένα επεξεργασμένο νοητικό μοντέλο που προκύπτει από την κατάσταση που υπονοείται από το κείμενο. Η

δημιουργία αυτών των δύο αλληλοεπιδρώντων νοητικών μοντέλων στηρίζεται στη διαδικασία της ανάγνωσης και στον αναστοχασμό του αναγνώστη πάνω στο περιεχόμενο και τις έννοιες που δίνονται μέσα από το κείμενο (Paris & Hamilton, 2009· Israel & Duffy, 2009).

Το πρώτο δομικό επίπεδο του μοντέλου της οικοδόμησης και της ενσωμάτωσης είναι η κατασκευή της κειμενικής βάσης, η οποία βασίζεται στην ικανότητα του αναγνώστη να δημιουργεί συσχετίσεις ανάμεσα στη μικροδομή (λεξικό και προτασιακό επίπεδο) και στη μακροδομή (αφαιρετικό κειμενικό επίπεδο) του κειμένου (Van Dijk, 1980· Kintsch, 1988, 1998· Louwerse & Graesser, 2006). Σε αυτό το επίπεδο της οικοδόμησης δημιουργείται ένα δίκτυο που εμπεριέχει τις ενεργές νοητικές έννοιες, οι οποίες βασίζονται στη σημασιολογική και συντακτική δομή του κειμένου και στις γενικές γνώσεις που περιέχονται σε αυτό (Paris & Hamilton, 2009· Israel & Duffy, 2009).

Το δεύτερο επίπεδο είναι αυτό της *ενσωμάτωσης* όπου η ενεργοποίηση του δικτύου βασίζεται στις προηγούμενες γνώσεις του αναγνώστη. Τα στοιχεία του δικτύου που δεν είναι χρήσιμα και συμβατά με τις γνώσεις αυτές μένουν απενεργοποιημένα (Van Dijk 1980, 1995· McNamara, 2001· Louwerse & Graesser, 2006). Μέσα από αυτές τις δύο διαδικασίες, της οικοδόμησης και της ενσωμάτωσης, δημιουργείται η νοητική αναπαράσταση του κειμένου, η οποία οδηγεί στην κατανόηση σε δύο επίπεδα: α) στο επίπεδο της κειμενικής βάσης (κυριολεκτική κατανόηση) και β) στο επίπεδο του καταστασιακού μοντέλου (κατανόηση με την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και τη δημιουργία λογικών συνεπαγωγών) (Kintsch, 1983· Kintsch, 1988, 1998· van Dijk, 1995· Paris & Hamilton, 2009· Israel & Duffy, 2009).

1.3 Αξιολόγηση της Ανάγνωσης

Η ανάγνωση είναι πολύπλοκο φαινόμενο που εμπεριέχει τρεις διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη κοινωνική διάσταση. Για να είναι ένα παιδί ικανό να διαβάσει πρέπει να έχει κατακτήσει την τεχνική της αποκρυπτογράφησης, ενός γραπτού μηνύματος, η οποία περιλαμβάνει την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση αυτού του μηνύματος (Baar & Sadow, 1985· Zigmond, Vallecorsa & Silverman, 1983· Παντελιάδου, 2011). Αυτά τα δύο μέρη της αναγνωστικής ικανότητας δε διαφοροποιούνται, ως προς τη συμβολή και την αξία τους, αλλά

αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Κατά τη γνωστική διαδικασία της ανάγνωσης το παιδί χρησιμοποιεί πρωταρχικές πληροφορίες, όπως η αναγνώριση των συμβόλων και η σύνθεσή τους και δευτερεύουσες όπως οι σημασιολογικές και συντακτικές – γραμματικές προσδοκίες. Ο συνδυασμός αυτών των πληροφοριών βοηθά το παιδί να φτάσει στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση της σημασιολογίας του γραπτού μηνύματος (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011) υπάρχουν οι παρακάτω τρόποι αξιολόγησης της ανάγνωσης: α) η άτυπη καταγραφή της ανάγνωσης· β) η ανάλυση των λαθών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό· γ) η αναδιήγηση· δ) η δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης· και ε) οι πολλαπλές καταγραφές.

α. Άτυπη καταγραφή ανάγνωσης

Η πιο συνηθισμένη μη τυπική πρακτική αξιολόγησης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός καταρτίζει καταλόγους ταξινομημένων λέξεων και ταξινομημένων κειμένων, που ο μαθητής διαβάζει. Ο εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει την αξιολόγηση όταν καταγράψει τα λάθη και κάνει ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου (Lipson & Wixson, 1991·Παντελιάδου 2011).

Τα πλεονεκτήματα της άτυπης καταγραφής είναι:

- Η συνάφεια με την καθημερινή πρακτική που ακολουθεί το παιδί στην ανάγνωση.

Τα μειονεκτήματα της άτυπης καταγραφής είναι:

- Οι αναγνωστικές επιλογές δεν είναι πάντοτε οι πιο αντιπροσωπευτικές.
- Δεν είναι εύκολο να συγκριθούν τα εναλλακτικά κείμενα με κάθε επίπεδο τάξης.
- Δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για τη φύση των ερωτήσεων κατανόησης και κατά πόσο ανταποκρίνονται στις δυνατότητες του παιδιού.
- Επιπλέον δεν μπορούμε να ελέγξουμε κατά πόσο οι ερωτήσεις κατανόησης απορρέουν και στηρίζονται στο κείμενο (Παντελιάδου, 2011)

Το καίριο σημείο στην άτυπη καταγραφή της ανάγνωσης είναι ο εντοπισμός των τριών επιπέδων ανάγνωσης και κατά συνέπεια η ανίχνευση της αναγνωστικής

δεξιότητας του παιδιού (Johnson et al., 1987· Lipson & Wixson, 1991· Παντελιάδου, 2011).

- *Το επίπεδο ανεξαρτησίας.* Η αναγνωστική ικανότητα του μαθητή είναι τέτοια που του επιτρέπει να διαβάζει με ευχέρεια και να κάνει ελάχιστα λάθη αναγνώρισης ή κατανόησης σε λέξεις χαμηλής συχνότητας.
- *Το επίπεδο διδασκαλίας.* Ο μαθητής έχει κατακτήσει ικανοποιητικά την ανάγνωση, κάνει όμως λάθη αναγνώρισης λέξεων, μηδαμινής σημασίας, και η κατανόηση είναι επαρκής.
- *Το επίπεδο απογοήτευσης.* Η ανάγνωση υπολείπεται, είναι αργή, διακοπτόμενη, χωρίς ρυθμό και προσωδία, ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται στο επίπεδο της τάξης και χρειάζεται κείμενα και λεξιλόγιο κατώτερο από το επιθυμητό επίπεδο (Παντελιάδου, 2011).

β. Ανάλυση λαθών

Έχει αποδειχθεί ότι τα λάθη στην ανάγνωση δεν είναι τυχαία και ότι μπορεί ο εκπαιδευτικός καταγράφοντας τα, να εντοπίσει σε ποιους τομείς ο αναγνώστης δυσκολεύεται. Ο αναγνώστης κινείται συνήθως σε λανθασμένο γραφοφωνημικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο, για να επεξεργαστεί τον γραπτό μήνυμα και οι στρατηγικές του είναι λανθασμένες ως προς την επεξεργασία των δευτερευόντων υπαινικτικών πληροφοριών που μπορεί να αντλήσει από το κείμενο.

Ακολουθείται ένα πρωτόκολλο ως προς την καταγραφή των λαθών, όπου ένα κείμενο στο επίπεδο των δυνατοτήτων του μαθητή, χωρίζεται σε νοηματικές μονάδες – γραμμές, που αριθμούνται. Ο μαθητής διαβάζει μεγάλωφωνα και τα λάθη σημειώνονται ταυτόχρονα. Έπειτα γίνεται ανάλυση και επεξεργασία των λαθών, έτσι ώστε να διαμορφωθεί το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης (Παντελιάδου, 2011).

γ. Αναδιήγηση

Πολλές φορές οι ερωτήσεις κατανόησης, που γίνονται στα παιδιά δεν είναι ικανές, για να μας δώσουν σαφή εικόνα για το τι έχουν κατανοήσει πραγματικά. Η ελεύθερη αναδιήγηση είναι ένας πολύ τρόπος για να ελέγξουμε την ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών που έχει κατακτήσει το παιδί, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο τις έχει ταξινομήσει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Το παιδί καθοδηγείται, ώστε

αβίαστα, πηγαία και χωρίς εξωτερικές επιδράσεις, να μας υποδείξει τον τρόπο της νοητικής χαρτογράφησης των πληροφοριών (Παντελιάδου, 2011).

δ. Δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης

Η συγκεκριμένη δοκιμασία είναι ένας τρόπος αξιολόγησης της κατανόησης του κειμένου και των δυσκολιών (McKenna & Robinson, 1980·Παντελιάδου, 2011). Από ένα κείμενο αφαιρούνται συγκεκριμένες λέξεις και το παιδί καλείται να τις συμπληρώσει, ως σωστή λαμβάνεται συγκεκριμένη λέξη. Ο τρόπος επιλογής μπορεί να είναι είτε από ένα σύνολο λέξεων που έχουν δοθεί, είτε να μη δίνεται κάποια προεπιλογή και το παιδί να συμπληρώνει ελεύθερα (Παντελιάδου, 2011).

ε. Πολλαπλές καταγραφές

Η πολλαπλή καταγραφή είναι μια ταυτόχρονη συνδυαστική τεχνική πολλών άτυπων καταγραφών, με κυριότερες τις εξής:

- Η ανάλυση των λαθών προφορικής ανάγνωσης (Johnson, Kress, & Pikulski, 1987).
- Η ανάλυση της άνεσης ή ευφράδειας (Deno & Fuchs, 1987)
- Η ανάλυση της κατανόησης.
- Η ανάλυση της επίδοσης σε διαφορετικά υλικά άτυπης καταγραφής της ανάγνωσης.

Ο Στασινός (2003) αναφέρει τρία τεστ που επικεντρώνονται στις δυσκολίες ανάγνωσης α) τεστ αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων, β) τεστ φωναχτής ανάγνωσης (κατανόησης) κειμένου, και γ) τεστ σιωπηρής ανάγνωσης.

στ. Τεστ αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων

Από μια λίστα λέξεων, μετράμε τον αριθμό των λέξεων, που ένα παιδί διαβάζει σωστά. Ο αριθμός αυτός αναφέρεται στην «αναγνωστική του ηλικία». Το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας μας δίνει απλά μια ένδειξη του επιπέδου στο οποίο βρίσκεται και μας βοηθά να καταρτίσουμε το ανάλογο πρόγραμμα διδασκαλίας για το στάδιο αυτό.

ζ. Τεστ φωναχτής ανάγνωσης

Στα τεστ φωναχτής ανάγνωσης κειμένου υπάρχουν προτάσεις με διαβαθμισμένη δυσκολία, τόσο στην προφορά όσο και στην κατανόηση. Ένα χαρακτηριστικό τεστ αυτής της κατηγορίας είναι το Neale Analysis of Reading Ability (1966), που έχει τρεις παράλληλες ομάδες παραγράφων (τρία διαφορετικά τεστ ανάγνωσης) και κριτήρια κατανόησης, ακρίβειας και ταχύτητας.

η. Τεστ σιωπηρής ανάγνωσης

Αρχικά το παιδί διαβάζει σιωπηρά ένα κείμενο και στη συνέχεια απαντά γραπτά σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου, είτε γράφει ορισμένες φράσεις ή επιλέγει τη σωστή λέξη από μια λίστα συγκεκριμένων λέξεων.

Ο Πόρποδας (2002, 2003 & 2005) διαχωρίζει την αξιολόγηση σε α) αξιολόγηση της **βασικής αναγνωστικής λειτουργίας** (αποκωδικοποίηση) και β) στην αξιολόγηση της **κατανόησης**. Η αξιολόγηση της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας διακρίνεται σε αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης και της βασικής ανάγνωσης. Η τελευταία γίνεται με την αξιολόγηση των γραμμάτων, των συλλαβών και των λέξεων με διάφορα τεστ ανάγνωσης ψευδολέξεων και λέξεων. Η αξιολόγηση της κατανόησης επιτυγχάνεται με δοκιμασίες που βασίζονται στην κυρίως ανάγνωση, όπως η συμπλήρωση παρεληφθέντων στοιχείων του κειμένου. Ακόμα με δοκιμασίες με βάση την ελεύθερη ανάκληση πληροφοριών του κειμένου.

Τέλος διακρίνει τα τεστ αξιολόγησης σε α) **τυπικά** «όπου είναι τα σταθμισμένα τεστ που έχουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων και σ' αυτά, η επίδοση του κάθε μαθητή συγκρίνεται με τις επιδόσεις των μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας ίδιας ηλικίας» και β) **άτυπα** τεστ όπου είναι μη σταθμισμένα κριτήρια ελέγχου, που συντάσσονται από τον ίδιο τον ερευνητή ή τον εκπαιδευτικό.

1.4 Διδασκαλία της Ανάγνωσης

Η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής έχει αποτελέσει ένα ευρύτερο πεδίο αντιπαράθεσης και έρευνας, τίθεται πάντα το ερώτημα ποια μέθοδος είναι πιο αποτελεσματική και πώς προσεγγίζεται κάθε διδακτική μέθοδος. Η πρώτη γραφή και

ανάγνωση πρέπει να εμπεριέχει τόσο τεχνικές που επικεντρώνονται στην αποκωδικοποίηση και στο χειρισμό το συμβόλων, όσο και σε τεχνικές που προσεγγίζουν το νόημα και την ευκολία στην κατανόηση (Παντελιάδου, 2000). Όμως η επιλογή της διδακτικής μεθόδου για την κατάκτηση της ανάγνωσης δεν εξαρτάται μόνο από λόγους, που έχουν να κάνουν με τη δομή της γλώσσας, αλλά και από πολιτικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, ιστορικούς ή ιδεολογικούς λόγους. Η επιλογή της συνδέεται άμεσα με το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, την προεξέχουσα πολιτική ιδεολογία, την κατάρτιση του εκπαιδευτικού δυναμικού και γενικά τη λειτουργία και την οργάνωση του σχολικού συστήματος (Κατή 1989· Bentolila & Germain 2005· Snyder 2008· Τύμπα 2010).

Σύμφωνα με τη Παντελιάδου (2011) από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, παρατηρείται μια ανακύκλωση και μια επαναφορά τους με καινούρια νεωτεριστικά στοιχεία κάθε φορά. Η μεθοδολογία με την οποία διδάσκεται η γραφή και η ανάγνωση είναι άκαμπτη με αποτέλεσμα να μη συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά και να μη φτάνουν όλα στην κατάκτησή της.

Από τη μία πλευρά έχουμε την αποκωδικοποίηση , τη φυσική *αναγνώριση και απόδοση των γραπτών συμβόλων* και από την άλλη πλευρά τη κατανόηση, τη *παραγωγή και εξαγωγή νοήματος* και κάθε μέθοδος που βασίζεται μονομερώς στη μία ή την άλλη δεν επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αν η διδασκαλία επικεντρώνεται αποκλειστικά στην αποκωδικοποίηση, τα παιδιά διαχειρίζονται τεχνικά άρτια τη γλώσσα και αποκτούν ευχέρεια , αδυνατούν όμως να εξάγουν νόημα και έννοιες, από τις επαναλαμβανόμενες τεχνικές δραστηριότητες. Η ανάγνωση γίνεται για αυτά βαρετή , χωρίς να μπορούν να αντλήσουν ευχαρίστηση από αυτή και τελικά να εγκαταλείπουν την ενασχόληση με αυτή (Bettelheim & Zelan, 1981). Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία που παραλείπει τον κώδικα και επικεντρώνεται στην παραγωγή νοήματος χρησιμοποιώντας δευτερεύοντα στοιχεία (π.χ. εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο, μια ζωγραφιά, την εικόνα των λέξεων ή το μάντεμα) προκαλεί αργοπορία στο να κατακτήσει το παιδί τον γραπτό λόγο και αρκετά συχνά δεν το κατορθώνει ποτέ, καθώς αναμένεται από το ίδιο το παιδί να ανακαλύψει τον κώδικα. Όμως για να μπορέσουμε να συγκεράσουμε το *αφηρημένο* και το *αυθαίρετο* (το γράμμα ως σύμβολο) με το *λογικό* και το *συγκεκριμένο* (το νόημα) χρειαζόμαστε μια ισορροπημένη μείξη των δύο προσεγγίσεων (Παντελιάδου, 2011).

Οι μέθοδοι για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2012), είναι οι εξής:

- Αλφαβητική
- Φωνητική
- Συλλαβική
- Αναλυτικοσυνθετική
- Ολική (Decroly)
- Ολική – Ολιστική προσέγγιση (whole language approach)
- Επικοινωνιακή – Λειτουργική προσέγγιση
- Δομητική προσέγγιση
- Εξισορροπημένη προσέγγιση (balanced approach)

Σύμφωνα όμως με τους Bentolila & Germain (2005) μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τις μεθόδους ανάγνωσης με βάση δύο κριτήρια: α) *τις μονάδες ανάλυσης της γλώσσας (σημεία/σύμβολα, γράμματα, ήχοι, λέξεις, κείμενο), σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά της γραφής και β) τις εξελικτικές διαδικασίες μάθησης(κυρίως από τη μονάδα έναρξης προς τη μονάδα άφιξης, π.χ. από το γράμμα προς τη λέξη).* Έτσι έχουμε τρεις μεγάλες κατηγορίες μεθόδων ανάγνωσης και γραφής, που αναφέρονται παρακάτω:

- **Μέθοδοι με έμφαση στον κώδικα**

α) Φωνολογική ή φωνογραφική (Phonics)

β) Συλλαβική

γ) Γραφοφωνητική

- **Μέθοδοι με έμφαση στο νόημα**

α) Ολιστική (Whole language approache)

β) Ιдео- οπτική μέθοδος

γ) Φυσική μέθοδος

- **Μεικτές μέθοδοι**

α) Συνθετική (conjointe)

β) Αναλυτικό - συνθετική

Παρακάτω θα αναλυθούν οι κυριότερες και πιο χρησιμοποιημένες μέθοδοι στο ελληνικό σύστημα διδασκαλίας:

α. Αναλυτικοσυνθετική μέθοδος: Μπορεί να χαρακτηριστεί η πιο γνωστή και επικρατέστερη μέθοδος για τη διδασκαλία της ελληνικής ανάγνωσης και γραφής, καθώς τα αλφαβητάρια για δεκαετίες είναι γραμμένα με βάση αυτή τη μέθοδο με διάφορες μορφές και παραλλαγές (Βουγιούκας, 1994· Αϊδίνης, 2012). Στη βασική της μορφή η μέθοδος προσπαθεί να συνδυάσει δύο αντίθετες διδακτικές διαδικασίες, την *ολική – αναλυτική* και τη *στοιχειακή συνθετική* μέσα από την *ανάλυση και σύνθεση* πρότυπων λέξεων που αντλούνται από τα βιώματα των παιδιών, τη καθημερινότητα, τις ιστορίες ή τα παραμύθια που τα παιδιά αγαπούν (Αϊδίνης, 2012:276). Τα παιδιά πρώτα διδάσκονται ένα μικρό σύνολο γραμμάτων, φτιάχνουν λέξεις με αυτά που τις αναλύουν σε συλλαβές και γράμματα και ανασυνθέτουν τα γράμματα σε συλλαβές και λέξεις κατάλληλα επιλεγμένες (Παντελιάδου, 2011). Η διδακτική διαδικασία περιλαμβάνει τρία στάδια:

- 1. την οπτικοακουστική αισθητοποίηση του όλου, όπου τα παιδιά βλέπουν την πρότυπη λέξη,*
- 2. την ανάλυση του όλου στα μέρη του, όπου η πρότυπη λέξη αναλύεται σε συλλαβές και φωνήματα*
- 3. την ανασύνθεση του όλου, όπου τα παιδιά συνθέτουν τις συλλαβές και τα φωνήματα για να ξαναδημιουργήσουν την πρότυπη λέξη (Παπάς, 1995, α, β· Δερβίσης, 1998· Αϊδίνης, 2012: 277).*

Στα αρνητικά στοιχεία της μεθόδου είναι ότι τα κείμενα που χρησιμοποιεί είναι κατασκευασμένα ώστε να ενσωματώνουν το γράμμα στόχο και να περιλαμβάνουν μόνο ότι έχει διδαχθεί το παιδί έως τώρα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα κείμενα να στερούνται νοήματος και ποικίλων εκφραστικών μέσων, τα παιδιά δεν έρχονται σε επαφή με ποικιλία κειμένων και δεν αναπτύσσεται με τον αναμενόμενο ρυθμό η κατανόηση και η παραγωγή γραπτών κειμένων (Αϊδίνης, 2012). Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος συγκαταλέγεται στις «από κάτω προς τα πάνω» προσεγγίσεις της διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης.

Η θεωρία αυτή της άμεσης αντίληψης περιγράφεται ως *ανοδική*, ή *επαγωγική* (*bottom up από κάτω προς τα πάνω*), ή *συνθετική* διεργασία (Cassells & Green, 1999:56 ·Βοσνιάδου, 2001:171· Sternberg, 2003:164· Παλιεράκης, 2010) και θεωρεί ότι η επιλογή της πληροφορίας γίνεται μόνο μέσω του οπτικού ερεθίσματος. Η πορεία είναι γραμμική και ιεραρχημένη όπου ο αναγνώστης ξεκινά από *πρωτογενείς ψυχολογικές διαδικασίες* (*αντίληψη, συνένωση γραμμάτων, συγχώνευση φωνημικών αντιστοιχιών*) και προχωρεί σε *ανώτερες γνωστικές διεργασίες* (*παραγωγή νοημάτων*). Η πορεία αυτή αναλύεται ως εξής: α) ο αναγνώστης επικεντρώνει το οπτικό του πεδίο στο πρώτο τμήμα της τυπωμένης σελίδας και βλέπει τη λέξη. β) Οδηγείται στην οπτική ανάλυση κάθε γράμματος μεμονωμένα. γ) Μετατρέπει κάθε γράμμα σε ήχο, δημιουργώντας έτσι την προφορά της λέξης. δ) Η προφορά της λέξης οδηγεί αυτομάτως στη σημασιολογική προσέγγιση της και την αποθήκευσή της στη μνήμη του αναγνώστη, ε) Η ίδια επεξεργασία ακολουθείται και για τις επόμενες λέξεις, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί η φράση και να κατανοηθεί το περιεχόμενό της. Είναι λοιπόν μια διεργασία που ξεκινά από τη βάση (*bottom*) και εξελίσσεται σταδιακά σε ανώτερες (*up*) γλωσσικές διεργασίες (Στασινός 2003·Λεβέντη 2009).

β. Αναλυτική – ολική μέθοδος (Decroly): Σύμφωνα με την ιδεοοπτική ή ολική μέθοδο που προτάθηκε από τον Decroly, τα παιδιά διδάσκονται ολόκληρες *προτάσεις που τις διαβάζουν μηχανικά και στη συνέχεια τις αναλύουν σε λέξεις, συλλαβές και γράμματα* (Παντελιάδου, 2011). Η αξιακή σημασία της λέξης λειτουργεί έτσι, ώστε να δημιουργήσει ένα οπτικό λεξικό, που να προάγει τόσο τη γραφή όσο και την ανάγνωση, ενώ παράλληλα θεμελιώνεται στον άξονα όλο – ανάλυση – σύνθεση (Δημάση, 2002).

Το πρώτο πράγμα που μαθαίνουν τα παιδιά είναι το όνομά τους και τα ονόματα όλων των συμμαθητών τους (Παπάς, 1995α, β· Δερβίσης, 1998). Έπειτα τους δίνεται ένα σύνολο προτάσεων που πρέπει να τις μάθουν και να τις αναγνωρίζουν καθώς και τις λέξεις που τις αποτελούν. Οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις ενός βασικού λεξιλογίου που τα παιδιά επαναλαμβάνουν και χρησιμοποιούν συνέχεια κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου. Στόχος είναι να μπορούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν την πρόταση ανάμεσα σε άλλες προτάσεις και να την αντιλαμβάνονται ως ένα σύνολο.

Μετά την πρώτη φάση τα παιδιά αρχίζουν να αναλύουν την πρόταση σε λέξεις και να την ξαναφτιάχνουν συνθέτοντας τις ανακατεμένες λέξεις της. Στο επόμενο στάδιο δίνονται στα παιδιά ανακατεμένες λέξεις από πολλές προτάσεις και τους ζητείται να φτιάξουν είτε τις αρχικές βασικές προτάσεις ή καινούργιες προτάσεις. Όταν τα παιδιά φτάσουν στο επίπεδο να έχουν κατακτήσει ολικά ένα ικανοποιητικό αριθμό λέξεων, τότε τους ζητείται να τις αναλύσουν σε συλλαβές και φωνήματα και στη συνέχεια να τις ανασυνθέσουν στην αρχική τους μορφή. Στην τελική φάση της μεθόδου δίνονται στα παιδιά βιβλία. Και η συγκεκριμένη μέθοδος είναι μια μέθοδος διδασκαλίας «από κάτω προς πάνω» καθώς αυτό που αναλύεται δεν είναι το κείμενο αλλά η λέξη (Αϊδίνης, 2012).

γ. Ολική – Ολιστική προσέγγιση (whole language approach): Αρχικά θα πρέπει να κάνουμε μια διαφοροποίηση της ολικής (Decroly) - από το όλο προς τα μέρη - και της ολικής – ολιστικής προσέγγισης ή αλλιώς «προσέγγιση του ολόκληρου», «του συνόλου της γλώσσας» (whole language approach), οι οποίες δεν ταυτίζονται και αντιπροσωπεύουν μια διαφορετική τοποθέτηση και θεωρία πάνω στη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Η ολιστική προσέγγιση φέρνει τα παιδιά από πολύ νωρίς σε επαφή με το γραπτό λόγο, δίνοντας τους ποικίλες εμπειρίες γραμματισμού, χωρίς να επικεντρώνεται στις τεχνικές δραστηριότητες του γραπτού, αλλά στοχεύοντας στην επικοινωνία και το νόημα (Παντελιάδου, 2011). Οι αρχές της ολιστικής μεθόδου βασίζονται σε πέντε άξονες:

- Γλώσσα: βασικές αρχές της οποίας είναι η χρήση της γλώσσας ως μέσου για επικοινωνία, σκέψη και μάθηση μέσα σε πραγματικές περιστάσεις χρήσης της προφορικής και γραπτής γλώσσας όπου η γλώσσα εξετάζεται συνολικά και όχι ξεχωριστά στα διάφορα μέρη της (Αϊδίνης, 2012: 279).
- Μάθηση: η μάθηση της γλώσσας είναι οικουμενική και συμβαίνει μέσω της ανακάλυψης αλλά και των συμβάσεων της κοινωνικής γλώσσας σε μια συνεχή διαδικασία στο πλαίσιο ενός υποστηρικτικού, συνεργατικού πλαισίου που είναι μοναδικό για κάθε άτομο που μαθαίνει.
- Διδασκαλία: στο πλαίσιο της διδασκαλίας δίνεται μεγάλη σημασία στην εμπιστοσύνη που πρέπει να υπάρχει στο άτομο που μαθαίνει καθώς θεωρείται υπεύθυνο για την προσωπική του μάθηση.

- Αναλυτικό πρόγραμμα: προβλέπεται η σύνδεση όλων των θεμάτων αλλά και των ενδιαφερόντων των μαθητών που αναπτύσσει τη σκέψη και τη γλώσσα ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της γνώσης και των εννοιών.
- Κοινωνία: οι κοινωνικές αρχές προβλέπουν τη σύνδεση των εμπειριών της σχολικής τάξης με τη σύνδεση των εμπειριών των μαθητών έξω από την τάξη, έτσι ώστε η τάξη να γίνεται μια κοινότητα μάθησης με στόχο την εισαγωγή των μαθητών στην ομάδα γραμματισμού (Whitmore & Goodman, 1996· Αϊδίνης, 2012: 280).

Η ολική – ολιστική προσέγγιση της ανάγνωσης είναι βασισμένη στη θεωρία που είναι γνωστή ως δημιουργική αντίληψη ή νοήμων αντίληψη περιγράφεται ως καθοδική, ή αναγωγική (*top – down, από πάνω προς τα κάτω*), ή ολιστική διεργασία και προβάλλει την επίδραση της γνώσης και της προσδοκίας στην αντίληψη (Cassells & Green, 1999:56· Βοσνιάδου, 2001:171· Sternberg, 2003:178· Παλιεράκης, 2010). Η πορεία που ακολουθεί ο αναγνώστης είναι από το νόημα (συλλογισμοί, διατύπωση υποθέσεων, χρησιμοποίηση του συγκείμενου και περικείμενου, ενεργοποίηση των αποθηκευμένων γνώσεων) προς τη λέξη. Ο αναγνώστης προσπαθεί να εικάσει το περιεχόμενο του κειμένου, χρησιμοποιώντας τις λέξεις που έχει μπροστά του σε συνδυασμό με τις προσδοκίες του και τις γνώσεις του για τον κόσμο. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας ο αναγνώστης επιβεβαιώνει ή απορρίπτει και επανατοποθετεί τις προσδοκίες και τις γνώσεις αυτές. Σε αυτή την ***top - down (από πάνω προς τα κάτω)*** προσέγγιση, όπως ονομάζεται, οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες της γλώσσας και της σκέψης καθορίζουν τις κατώτερου επιπέδου γνωστικές λειτουργίες της επεξεργασίας και απόκτησης πληροφοριών (Goodman 1967· Smith 1978· Jorm 1983· Στασινός 2003· Λεβέντη 2009).

δ. Ισορροπημένος γραμματισμός: Ο συγκερασμός των δύο προσεγγίσεων, της ολικής προσέγγισης της γλώσσας και των μεθόδων που εστιάζουν στον κώδικα, οδηγεί στον ισορροπημένο γραμματισμό, όπου η διδασκαλία εμπλουτίζεται με στοιχεία διαφόρων προσεγγίσεων και η κατάλληλη μέθοδος διαμορφώνεται σύμφωνα με το κάθε γνωστικό αντικείμενο (Παντελιάδου, 2011). Η μέθοδος προσπαθεί να διακρίνει και να χρησιμοποιήσει διάφορες πετυχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές που βοηθούν στην ανάπτυξη του γραμματισμού των μαθητών. Στόχος της διδασκαλίας

είναι να φέρει τους μαθητές σε επαφή με όσο το δυνατό περισσότερα αυθεντικά κείμενα και να χρησιμοποιήσουν τις μέγιστες δυνατές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει, έτσι ώστε να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία μάθησης. Η ανάγνωση και η παραγωγή κειμένων είναι το βασικό υλικό και η διαδικασία μάθησης ακολουθεί μια πορεία της μορφής όλο – μέρος – όλο (Αϊδίνης, 2012).

Το θεωρητικό μοντέλο της *αλληλεπίδρασης* όπου ουσιαστικά είναι ένας συγκερασμός δύο θεωριών, με έμφαση πάντα στην αποδοτική ανάγνωση και όχι σε ό,τι προηγείται ερμηνεύει τον ισορροπημένο γραμματισμό. Οι δύο λειτουργίες προσέγγισης της γραπτής πληροφορίας η bottom – up και η top – down, λειτουργούν παράλληλα και αλληλοσυμπληρωματικά, δηλαδή προκειμένου να κατανοήσει τις γραπτές γλωσσικές πληροφορίες ο αναγνώστης, δε σταματά να εικάζει για το περιεχόμενο του κειμένου (Jorm, 1983· Λεβέντη, 2009). Ο αντισταθμιστικός ρόλος της θεωρίας αυτής υφίσταται στο ότι εάν ένας αναγνώστης δυσκολεύεται στην αναγνώριση των λέξεων μπορεί να αντλήσει βοήθεια από τα συμφραζόμενα των προτάσεων ώστε να φτάσει στην κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου, και αντίστροφα όταν υπάρχει έλλειμμα στη διαμόρφωση εικασιών από τα συμφραζόμενα μπορεί ο αναγνώστης να βασιστεί στην ακριβή αναγνώριση των λέξεων, με στόχο πάντα την ολική κατανόηση (Stanovich 1980· Λεβέντη 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

2.1 Προσδιορισμός των αναγνωστικών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσιάζονται στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση γραπτών κειμένων (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001b · Archer, Gleason, & Vachon, 2003· Παντελιάδου 2011) αντίστοιχα οι δύο πιο κοινές διαταραχές της αναγνωστικής ικανότητας είναι η δυσλεξία (αδυναμία στην αυτόματη αποκωδικοποίηση των συμβόλων) και η υπερλεξία (διαταραχή στην κατανόηση). Η έρευνα βέβαια στη δυσλεξία είναι πολύ πιο ευρύτερη από ότι αυτή στο πεδίο των διαταραχών κατανόησης (Snowling & Hulme 2012).

2.1.1 Κατηγορίες Αναγνωστικών Δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ευρύτατη κατηγορία δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, το ενδιαφέρον όμως επικεντρώνεται στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία και η υπερλεξία.

2.1.2 Δυσλεξία

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές κατηγορίες αναγνωστικών δυσκολιών, όμως ο όρος «αναπτυξιακή δυσλεξία» αποτελεί συνώνυμο της αναγνωστικής δυσκολίας. Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολία, να αποκωδικοποιήσουν με ακρίβεια και ευχέρεια τις λέξεις, να έχουν σταθερό ρυθμό ανάγνωσης, προσωδία (προφορική ανάγνωση με νόημα) και να επιτύχουν την αναγνωστική κατανόηση. Έχουν έλλειμμα στην φωνημική επίγνωση (στην αναγνώριση των πρωταρχικών ήχων της λέξης και στο τεμαχισμό της), στη φωνολογική επεξεργασία (στον εντοπισμό και τη διαφοροποίηση φωνημάτων ή ήχων της ομιλίας) και στη γραφοφωνημική αντιστοιχία συνδυασμών γραμμάτων με συγκεκριμένους ήχους (Τριβινίκου, 2015).

Οι μαθητές δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση λέξεων, στην ευχέρεια, στον ρυθμό, στην ορθογραφία, το λεξιλόγιο, την κατανόηση και τη γραπτή έκφραση. Είναι πολύ πιθανό να μην κατανοούν ακριβώς, τι λέει κάποιος άλλος, αδυνατούν να οργανώσουν τον γραπτό και προφορικό λόγο, η ικανότητα ομιλίας παρουσιάζει καθυστέρηση, έχουν περιορισμένη έκφραση, δυσκολεύονται να μάθουν νέο λεξιλόγιο, είτε ακουστικά είτε μέσω ανάγνωσης, τους είναι πολύ δύσκολο να μάθουν μια ξένη γλώσσα, μαθαίνουν τραγούδια, ρυθμούς και ρύμες με πολύ αργό ρυθμό, διαβάζουν

αργά και εγκαταλείπουν την προσπάθεια όταν το αναγνωστικό έργο επεκτείνεται πέρα από τα δικά τους προσωπικά όρια, κατανοούν μόνο κύριες πληροφορίες σε ένα κείμενο και αδυνατούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης, δεν μπορούν να ακολουθήσουν οδηγίες, κάνουν ορθογραφικά λάθη ακόμα και σε λέξεις υψηλής συχνότητας, δυσκολεύονται να θυμηθούν αλληλουχίες και ακολουθίες αριθμών και τέλος η πλευρίωση είναι ελλιπής, δεν ξεχωρίζουν το δεξί από το αριστερό (Τβιβνίκου, 2015).

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Ένωση Δυσλεξίας (IDA) *«Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή νευρολογική, η οποία υπεισέρχεται στην απόκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Εκδηλώνεται σε διάφορους βαθμούς σοβαρότητας, στη φωνολογική επεξεργασία, δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών ανεπαρκειών, ανεπαρκούς διδασκαλίας ή περιβαλλοντικών ευκαιριών παρότι μπορεί να εκδηλώνεται και σε τέτοιες περιπτώσεις. Παρότι η δυσλεξία είναι πρόβλημα ζωής τα δυσλεκτικά άτομα ανταποκρίνονται επαρκώς με την έγκαιρη και κατάλληλη αντιμετώπιση»*

Η δυσλεξία αποτελεί μία μόνο ειδική κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, συγκεκριμένα τη δυσκολία στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (American Psychiatric Association, 1994· Πολυχρόνη, 2011). Υπάρχουν όμως και άλλες κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών, η δυσγραφία, η δυσορθογραφία και η δυσαριθμησία (Πολυχρόνη, 2011).

2.1.3 Υπερλεξία

Οι δυσκολίες κατανόησης είναι κάτι σύνηθες στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, όμως στην κατηγοριοποίηση τους, υπάρχει μια ειδική ομάδα που περιλαμβάνει πολύ σοβαρές δυσκολίες κατανόησης. Ειδικά σε παιδιά με αυτισμό πολύ υψηλής λειτουργικότητας, εμφανίζεται η ειδική μαθησιακή δυσκολία που αποκαλούμε υπερλεξία (Aaron, Joshi, Palmer et al., 2002· Kamhi and Catts, 2002· Leekam, 2007· Woolley, 2011). Η υπερλεξία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να διαβάζει λέξεις, που δεν ανταποκρίνονται στο λεξιλόγιο της χρονολογικής του ηλικίας, με αποτέλεσμα να μην κατανοεί τη σημασία τους (Richman, 1995· Aram, 1997· Kamhi and Catts, 2002· Woolley, 2011).

2.1.4 Γενικές αναγνωστικές δυσκολίες

Πέρα από την ειδική μαθησιακή δυσκολία που μπορεί να παρουσιάζει ένα παιδί και να υπολείπεται στην αναγνωστική ικανότητα, υπάρχουν και οι αναγνωστικές

δυσκολίες που εμφανίζονται σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή ή που υπολείπονται αναπτυξιακά στο λόγο, στα παιδιά με χαμηλό νοητικό δυναμικό ή με συναισθηματικά ή / και κοινωνικά προβλήματα (Τζιβινίκου, 2015).

Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες , όπως αποκαλούμε μια ευρύτερη κατηγορία δυσκολιών, περιγράφουν τον αργό ρυθμό με τον οποίο ένα παιδί αποκτά και διαχειρίζεται δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να οφείλονται σε ενδογενείς παράγοντες (οριακή νοημοσύνη, προβλήματα συμπεριφοράς, ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα) ή σε εξωγενείς παράγοντες (κοινωνικά, οικογενειακά προβλήματα, ανεπαρκή διδασκαλία). Άρα, οι γενικές αναγνωστικές δυσκολίες είναι υποκατηγορία των γενικών μαθησιακών δυσκολιών (Πολυχρόνη, 2011).

Η συμπτωματολογία στο πεδίο των δυσκολιών στην ανάγνωση για τους μαθητές, μπορεί να συνοψιστεί στα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Αργούν να κατακτήσουν το μηχανισμό ανάγνωσης, σε σχέση με τα άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας και του ίδιου νοητικού δυναμικού.
- Παραλείπουν, προσθέτουν, αντικαθιστούν και αντιμεταθέτουν γράμματα συλλαβών ή και λέξεων.
- Παρουσιάζουν σύγχυση στα γράμματα που μοιάζουν οπτικά π. χ. γ – χ , β – θ.
- Όταν αρχίζουν να μαθαίνουν, έχουν σταθερή πρόοδο αλλά και πάλι μαθαίνουν πιο αργά σε σχέση με τους συμμαθητές τους.
- Αποσπάται εύκολα η προσοχή τους κι έπειτα δεν βρίσκουν σε ποιο σημείο είχαν μείνει.
- Δεν κάνουν παύσεις στα σημεία στίξης αλλά μπορεί να σταματήσουν σε άλλο σημείο με αποτέλεσμα να αλλάξει το νόημα.
- Σύγχυση διαφορετικών λέξεων που αποτελούνται από τα ίδια γράμματα (π.χ ΤΗΣ – ΣΤΗ).
- Δυσκολία στην ανάγνωση και την προφορά ασυνήθιστων λέξεων.
- Ανάγνωση με αργό ρυθμό, διστακτική, συλλαβιστή, χωρίς νόημα και χωρίς ροή.
- Δυσκολία αντίληψης του νοηματικού περιεχομένου του κειμένου που διαβάζουν.
- Δυσκολία εύρεσης της σωστής σειράς στο κείμενο τους.
- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων.

- «Καθρεπτικός» τρόπος ανάγνωσης
 - Προσθέτουν φωνήματα που δεν υπάρχουν κατά την διάρκεια της ανάγνωσης λέξεων.
 - Αντικατάσταση μιας λέξης με μια άλλη με παρόμοιο νοηματικό περιεχόμενο (π. χ. «Λευκός-Άσπρος»).
 - Έχουν δυσκολίες στη μνήμη και αδυνατούν να συγκρατήσουν οδηγίες και τυπωμένες λέξεις.
 - Δυσκολεύονται να παραμείνουν στη σωστή σειρά που διαβάζουν και να γυρίσουν από το τέλος της γραμμής στην αρχή της επόμενης.
 - Λόγω αδυναμίας να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου, δυσκολεύονται σε δευτερεύοντα μαθήματα, Ιστορία, Θρησκευτικά, Μελέτη Περιβάλλοντος κτλ.
- (Πόρποδας, 1997· Μαυρομμάτη, 2004· Φλωράτου, 2006)

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει τις βασικές επιμέρους γνωστικές λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης (Πόρποδας, 2002), αντιλαμβανόμαστε τη δυσκολία των παιδιών στην κωδικοποίηση και στην αποκωδικοποίηση. Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες η ανάγνωση είναι μια πιο επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία, κάτι που γίνεται εμφανές αν τα συγκρίνουμε με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Biemiller, 1978· Stanovich, 1984· Perfetti, 1985· Corcos & Willows 1992· Πόρποδας, 2003).

Λόγω του χρόνου και της προσπάθειας που απαιτείται ο λιγότερο ικανός αναγνώστης δεν εξασκείται τόσο όσο ο ικανός αναγνώστης και το χάσμα ανάμεσα στους πιο ικανούς και στους αδύναμους αναγνώστες συνεχώς διευρύνεται (Stanovich, 1986), χωρίς να υπάρχει, πολλές φορές, δυνατότητα επανόρθωσης. Έχουν ένα πιο μικρό εύρος στρατηγικών, μηχανισμών και στηρίζονται περισσότερο σε αυτά που μπορούν να αντλήσουν από τη μνήμη τους, μη δίνοντας προσοχή σε οπτικές λεπτομέρειες, μαντεύοντας τις λέξεις ή προσπαθώντας να βρουν λέξεις που γνωρίζουν, καταλήγοντας όμως να ξεχνούν το μήνυμα και το νόημα που αυτό φέρει (Clay & Cazden, 1990· Κωτούλας & Μπενάκα 2001).

2.2 Χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ανομοιογενής, σύνθετη ομάδα που περιλαμβάνει άτομα που παρουσιάζουν τόσο γνωστικές όσο και κοινωνικο – ψυχολογικές δυσκολίες. Σύμφωνα με μια πιο πρόσφατη προσέγγιση, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να εξετάζεται πρωτίστως σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και ψυχολογικό πλαίσιο (Luke & Freebody, 1999·Woolley, 2011) και έπειτα μέσα σε ένα αυστηρά μαθησιακό πλαίσιο. Είναι μία πλάνη, το να θεωρεί κανείς ότι οι δυσκολίες είναι εγγενείς και καθαρά εσωτερική ανικανότητα του ατόμου και δεν επεκτείνονται στο εύρος και την πολυπλοκότητα των κοινωνικών, εκπαιδευτικών, πολιτισμικών και περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν την ικανότητα του στην ανάγνωση (Culican & Emmitt, 2002· Reid & Green, 2004·Woolley, 2011).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν ανάγκη περισσότερου χρόνου, χρειάζονται μεγαλύτερα χρονικά περιθώρια, για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν μια εργασία. Επειδή υπολείπονται σε ταχύτητα και ακρίβεια κατά την αποκωδικοποίηση, έχουν αδυναμία να συγκεντρώσουν τις γνωστικές τους ικανότητες και να διευρύνουν την ήδη περιορισμένη μνήμη τους, με αποτέλεσμα να μεγαλώνει η αναγνωστική δυσκολία και να μειώνεται η αναγνωστική κατανόηση (Παντελιάδου 2011). Η προσοχή είναι επικεντρωμένη στο να μη κάνει λάθος και να αποκωδικοποιήσει σωστά και δε διοχετεύεται στο να επεξεργαστεί το κείμενο, ώστε να φτάσει στην κατανόηση.

Καθώς το επίπεδο αυξάνεται και ο μαθητής από την πρωτοβάθμια περνά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι απαιτήσεις γίνονται όλο και πιο πολύπλοκες, απαιτείται να αποκωδικοποιεί και να κατανοεί πολυσύλλαβες και δύσκολες λέξεις που παραπέμπουν σε εξίσου σύνθετες και δυσνόητες έννοιες (Perfetti 1986 ·Παντελιάδου 2011). Οι ελλείψεις σε γνώσεις και γενικότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες, διευρύνονται ακόμα περισσότερο και δε αναφερόμαστε πλέον μόνο σε αναγνωστικές δυσκολίες.

Αναλύοντας τα χαρακτηριστικά των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα, θα ξεκινήσουμε από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Παρόλο που οι δυσκολίες στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην

επίδοση του παιδιού κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου και της πρώτης σχολικής ηλικίας, είναι μικρότερης σημασίας από αυτό της φωνολογικής επεξεργασίας (Smith, 2004) και αμφισβητούνται ως προς το βαθμό που επηρεάζουν την ανάγνωση. Οι περισσότερες έρευνες αποδίδουν την ακουστική δυσκολία και την αδυναμία διάκρισης των ήχων, σε φωνολογικό έλλειμμα και όχι σε αδυναμία της ακουστικής επεξεργασίας (Waber et al., 2001·Breier, Fletcher, Foorman & Gray, 2002·Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Τα προβλήματα στον *προφορικό λόγο* υποδεικνύουν προβλήματα και στην ανάγνωση καθώς η βασική δομή του προφορικού και του γραπτού λόγου είναι κοινή (Plaut, McClelland, Seidenberg, & Patterson, 1996· Bishop & Snowling, 2004). Η έρευνα έχει τεκμηριώσει τη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα και το γραπτό λόγο (Stanovich, 1988· Goswami, 1999· Snowling, 2000· Lundberg & Høien, 2001) και μάλιστα με έρευνες που αφορούν και την ελληνική γλώσσα (Πόρποδας, 1992· Καρυώτης, 1997· Παπούλια – Τζελέπη, 1997· Μανωλίτσης, 2001· Κωτούλας, 2003). Τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση, παρόλο που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, ακολουθούν το άτομο σε όλη του τη ζωή (Gottardo, Siegel, & Stanovich, 1997· Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003) και επηρεάζουν τη γνωστική του ανάπτυξη (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Η *ανάπτυξη του λεξιλογίου* και η *επίγνωση της σύνταξης*, σημαντικά συστατικά μέρη του προφορικού λόγου, αποτελούν προϋπόθεση για την κατάκτηση της ευχέρειας (Penninghton, Cardoso – Martins, Green & Lefly, 2001), ενώ το *ελλιπές λεξιλόγιο* και η *αδυναμία κατανόησης του προφορικού λόγου* έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην αναγνωστική ικανότητα (Oakhill, Cain & Bryant, 2003). Έχει αποδειχθεί ο ρόλος της *μορφολογικής επίγνωσης* στην ανάγνωση (Deacon & Kirby, 2004), ενώ η επίγνωση της σύνταξης ως δείκτης μπορεί να προβλέψει τις αναγνωστικές δυσκολίες (Bishop & Adams, 1990). Οι παραπάνω ελλειπείς περιοχές του προφορικού λόγου όπως η ανάπτυξη και η κατανόηση του λεξιλογίου (Cunningham & Stanovich, 1997· Scarborough, 2001·Biemiller, 2003) και η γνώση του συντακτικού (Gillon & Dodd, 1994· Nation & Snowling, 2000b), μπορούν να επιδράσουν αρνητικά είτε στην κατανόηση είτε στην αποκωδικοποίηση (Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002·Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν *δυσκολίες στη μνήμη*, σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό (Sousa, 2001) αλλά και στη μνήμη εργασίας

συγκεκριμένα (Oakhill, Yuill, & Parkin, 1996) και στη γλωσσική βραχύχρονη μνήμη (Siegel, 1994· Stanovich & Siegel, 1994· de Jong, 1998· Chiappe, Hasher, & Siegel, 2000). Η μνήμη εργασίας, τόσο σημαντική στο να κρατά για σύντομο χρονικό διάστημα μια πληροφορία ενεργή και να την ενσωματώνει με άλλες πληροφορίες (Swanson, 1994· Sousa, 2001), στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει πρόβλημα λόγω αδυναμίας αποκωδικοποίησης και αποθήκευσης της πληροφορίας αλλά και εξαιτίας των μειωμένων κινήτρων, που οι ίδιοι οι μαθητές παρουσιάζουν μπροστά σε ένα τόσο απαιτητικό νοητικό έργο (O' Shaughnessy & Swanson, 1998). Υπάρχουν βέβαια και έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι δυσκολίες στη χρήση κατάλληλων φωνολογικών αναπαραστάσεων (McBride – Chang, & Mannis, 1996) προκαλούν τις δυσκολίες στη μνήμη εργασίας. Οι μνημονικές δυσκολίες δεν περιορίζονται μόνο στη μνήμη εργασίας, αλλά επεκτείνονται και στη μακρόχρονη μνήμη, όπου η πολυπλοκότητα των αιτιών περιλαμβάνει την έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης, τον περιορισμό στην χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και στην έλλειψη στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης (O' Shaughnessy & Swanson, 1998· Swanson, Cooney, & McNamara, 2004· Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Οι *μεταγνωστικές δυσκολίες* και η διερεύνηση τους (Baker & Brown, 1984· Wong, 1985) οδήγησαν στην ανάδειξη δυσκολιών όπως η αναγνώριση των απαιτήσεων του έργου και του σχεδιασμού του (Butler, 2002· Graham & Bellert, 2004) και την επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών (Jacobs & Paris, 1987· Englert, 1990). Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες είναι περιορισμένες (Wong, 1994· Μπότσας & Παντελιάδου, 2001) και επικεντρώνονται σε μια επιφανειακή επεξεργασία που δε συνάδει ούτε με την ηλικία τους ούτε με τη γνωστική τους εμπειρία (Wong, 1994· Botsas & Padeliađu, 2003). Επιπλέον παρουσιάζονται προβλήματα στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης στο έργο (Cornoldi, DeBeni, & Pazzaglia, 1996) και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του γνωστικού έργου (Schraw, 1998· Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Ωστόσο η μεγαλύτερη δυσκολία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η *δυσκολία στην ανάγνωση* (Siegel, 2003) και παρουσιάζεται τόσο στην *αποκωδικοποίηση*, όσο στην *ευχέρεια* και στην *κατανόηση των γραπτών κειμένων* (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001· Joseph, 2002· Archer, Gleason & Vachon, 2003· Leach, Scarborough, & Rescorla, 2003). Οι μαθητές διαβάζουν αργά και με

δυσκολία, κομπιάζουν, δεν έχουν ρυθμό, διαβάζουν συλλαβιστά ή γράμμα γράμμα, δεν έχουν προσωδία και επαναλαμβάνουν αυτό που μόλις διάβασαν για να το κατανοήσουν (Wolf, Miller, & Donnelly, 2000· Archer et al, 2003· Siegel 2003). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που οι απαιτήσεις είναι μεγαλύτερες, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με κείμενα μακροσκελή και δυσνόητα, οι περιορισμένες όμως δυνατότητες τους δεν τους βοηθούν στην ανάγνωση και κατανόηση πολυσύλλαβων και άγνωστων λέξεων, που συχνά αποδίδουν σύνθετες και μη κοινές έννοιες (Perfetti, 1986· Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Η *ακρίβεια* και η *ευχέρεια* επηρεάζουν και καθορίζουν την κατανόηση, αντίθετα όμως οι δυσκολίες στην κατανόηση μπορεί να υφίστανται χωρίς να εμφανίζονται προβλήματα στην αποκωδικοποίηση (Bishop & Snowling, 2004). Καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, η μνήμη εργασίας (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003· Cain, Oakhill & Bryant, 2004), η γνώση υπόβαθρου και το πλούσιο λεξιλόγιο (Woloshyn, Paivio, & Pressley, 1994) καθορίζουν περισσότερο την κατανόηση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, παρουσιάζονται περιορισμοί στη μνήμη (Oakhill, Yuill, & Parkin, 1996· Bender, 2004) ελλείμματα στο λεξιλόγιο, στη γνώση της μορφολογίας και στην κατανόηση της σύνταξης (Archer et al., 2003· Catts & Hogan, 2003· Nation, Clarke, Marshall, & Durand, 2004· Smith, 2004). Επίσης η αδυναμία να επεξεργαστούν το κείμενο σωστά δεν τους βοηθά στη μεταγνώση και στο να αναπτύξουν την ικανότητα να περνούν από την κυριολεκτική κατανόηση (επεξεργασία των πληροφοριών άμεσα και με σαφήνεια) στη συμπερασματική. Οι στρατηγικές τους πάνω στη διεργασία να κατανοήσουν ένα κείμενο είναι μη σχεδιασμένες σωστά και δεν αναγνωρίζουν τους σκοπούς της ανάγνωσης (Graham & Bellert, 2004), αποτυγχάνουν στο να ακολουθήσουν τα βήματα της διεργασίας της κατανόησης και να επέμβουν ενεργά όταν υπάρχει νοηματικό κενό, συμπληρώνοντας το με προϋπάρχουσες γνώσεις (Μπότσας, 2007). Το είδος των κειμένων που τα δυσκολεύει περισσότερο στην αναγνωστική κατανόηση είναι αυτά των πληροφοριών (Englert & Thomas, 1987· Saenz & Fuchs, 2002), καθώς το πλήθος των εννοιών γίνεται τροχοπέδη στο να κατανοήσουν τη δομή τους (Englert & Hiebert, 1984), αδυνατούν να κατανοήσουν έννοιες αφηρημένες φορτισμένες με κοινωνικό –πολιτικό περιεχόμενο όπως κράτος, εκκλησία, κόμμα, ιδεολογία (Dargie, 2001· Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Οι δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα οδηγούν στο επόμενο επίπεδο δυσκολιών που είναι αυτές του γραπτού λόγου, οι δυσκολίες στην *ορθογραφία* (Troia, 2006), στη *σωστή χρήση των σημείων στίξης* και στο *διαχωρισμό των γραμμάτων σε*

κεφαλαία και μικρά (Ζακεστίδου & Μάνιου – Βακάλη, 1987· Πόρποδας, 1992· Kotoulas & Padeliadu, 2000· Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003). Παρουσιάζονται επίσης δυσκολίες στη γραφή με το χέρι καθώς είναι επίσης προβληματική, αργή (Miller – Shaul, 2005) και δυσανάγνωστη (Graham & Harris, 2002). Η παραγωγή του γραπτού λόγου παρουσιάζει προβλήματα στην οργάνωση (Troia, 2006), στο περιεχόμενο, στον έλεγχο του περιεχομένου και της ορθογραφίας, στο λεξιλόγιο, στη σύνταξη και στο διαχωρισμό του τι είναι χρήσιμο και ποιες πληροφορίες πρέπει να συγκρατήσει κανείς στη μνήμη (Graham & Harris, 2002· Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Οι ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, κοινά αποδεκτές από όλα τα βασικά συστήματα ταξινόμησης (National Joint Committee on learning Disabilities, 1988· World Health Organization, 1992· American Psychiatric Association, 1994) αναφέρονται σε βασικές μαθηματικές λειτουργίες, στην αριθμητική και την έννοια του αριθμού (Dowker, 2005), στα μεταγνωστικά προβλήματα στα μαθηματικά (Parmar & Signer, 2005), στην επίλυση προβλημάτων (Desoete, Royers, & Buysse, 2001· Fuchs & Fuchs, 2002· Garcia, Jimenez & Hess, 2006), στη χρήση στρατηγικών (Torbeyns, Verschaffel, & Ghesquiere, 2004), στην κατασκευή και χρήση γραφημάτων και πινάκων (Parmar & Signer, 2005). Τα παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα στη χρήση και επίλυση μαθηματικών πράξεων πρόσθεσης, αφαίρεσης, πολλαπλασιασμού και κατά συνέπεια και της διαίρεσης (Jordan & Hanich, 2000· Ostad, 2000· Hanich, Jordan, Kaplan, & Dick, 2001). Η χρήση στρατηγικής αποτελεί ίσως το σοβαρότερο πρόβλημα στις δυσκολίες στα μαθηματικά, καθώς οι μαθητές χρησιμοποιούν απλές, χρονοβόρες στρατηγικές αριθμητικών υπολογισμών και δύσκολα μεταβαίνουν σε πιο σύνθετες και πολύπλοκες στρατηγικές (Geary, 2004· Gersten, Jordan, & Flojo, 2005· Cirino, Ewing – Cobbs, Barnes, Fuchs, & Fletcher, 2007). Η αδυναμία χρήσης στρατηγικής μετουσιώνεται στην επίλυση προβλημάτων, υπάρχει αδυναμία στην κατανόηση του προβλήματος, στο ξεκαθάρισμα της χρήσιμης από την άχρηστη πληροφορία (Parmar, Cawley, & Frazita, 1996), στον εντοπισμό του ζητούμενου, όταν αυτό δε βρίσκεται στο τέλος του προβλήματος (Garcia, Jimenez & Hess, 2006) και στην επιλογή της σωστής πράξης (Rivera, 1997· Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά δεν ορίζουν ταυτόχρονα όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και η διδασκαλία που δέχεται πρέπει να είναι ξεχωριστή. Η ειδική αγωγή εξελίσσεται και διαμορφώνει κατάλληλες

συνθήκες για να εντάξει και να συμπεριλάβει κάθε παιδί, η εμπειρία, η τεχνογνωσία, το κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα, η τεχνολογία, οι σωστές μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και πάνω από όλα η αποδοχή και ο σεβασμός προς το παιδί, θα μας οδηγήσουν σε ένα μέλλον όπου κάθε παιδί θα είναι έτοιμο να **μάθει**.

2.3 Διαγνωστικά Μοντέλα

Ένα από τα βασικότερα προβλήματα στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών είναι αυτό της ύπαρξης ενός σαφούς και σταθερού ορισμού. Στην πορεία όμως της εξέλιξης του πεδίου, έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνευτικά μοντέλα, που προσπαθούν να εντάξουν τις μαθησιακές δυσκολίες σε ένα πλαίσιο και να προσδιορίσουν τις αιτίες του προβλήματος. Οι Fletcher, Lyon, Fuchs και Barnes (2007) σε μια προσπάθεια να μελετήσουν κριτικά τους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών, ανέδειξαν δύο εγγενή προβλήματα: πρώτον ότι είναι μια *μη ορατή διαταραχή* και, δεύτερον, ότι η διαταραχή είναι ένα *συνεχές φαινόμενο* που δε διαχωρίζεται (υπάρχει – δεν υπάρχει). Ομαδοποίησαν λοιπόν, οι συγγραφείς τα διάφορα διαγνωστικά μοντέλα σε τέσσερις κατηγορίες: α) το κλασικό μοντέλο της διάκρισης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης· β) το μοντέλο της χαμηλής επίδοσης· γ) το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών· και δ) το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία (Παντελιάδου, 2011). Στη συνέχεια θα αναλύσουμε αυτά τα τέσσερα μοντέλα.

α. Το κλασικό μοντέλο της διάκρισης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης

Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει τη βασική θεωρητική προσέγγιση ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και απόκλιση μεταξύ νοητικού δυναμικού – επίδοσης είναι διαφορετικά σε ποιοτικά χαρακτηριστικά, από τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες χωρίς απόκλιση νοητικού δυναμικού – επίδοσης. Αυτή όμως η προσέγγιση της απόκλισης νοητικού δυναμικού και επίδοσης, έχει δεχθεί κριτική και αμφισβήτηση, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο.

Ένα πρώτο σημείο αμφισβήτησης που επισήμαναν οι Hoskyn και Swanson(2000) σε μια μετα- ανάλυση ερευνών, αρκετών δεκαετιών, πάνω στο συγκεκριμένο μοντέλο, είναι ότι οι μαθητές με απόκλιση νοητικού δυναμικού – επίδοσης δεν παρουσιάζουν

διαφορές στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης από τους μαθητές με απλά χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση. Ενώ σε μια μετα – ανάλυση των Stuebing et al. (2002) πάνω στην ανάγνωση λέξεων και την ορθογραφία δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο παραπάνω ομάδων, δεν υπήρχαν δε καθόλου διαφορές στην κατανόηση, στα μαθηματικά και την παραγωγή γραπτού λόγου. Η αμφισβήτηση του μοντέλου βέβαια είχε ξεκινήσει νωρίτερα το 1989, όταν οι Share et al. σε έρευνα τους συμπέραναν ότι η νοημοσύνη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί να δείξει αξιόπιστα τη γνωστική εξέλιξη τους. Ακόμα και σε διαχρονικές έρευνες τα αποτελέσματα, δεν μπόρεσαν να αποδείξουν ότι υπάρχει δείκτης που να αποδεικνύει τη διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με απόκλιση ικανότητας – επίδοσης και για παιδιά με χαμηλή επίδοση (Flowers, Meyer, Lovato, Wood & Felton, 2001· Wristlers, Francis, Foorman, Fletcher, & Swank, 2002), από άλλες έρευνες επίσης δεν αποδεικνύεται η ποιοτική διαφορά ανάμεσα στις δύο παραπάνω ομάδες παιδιών (Vellutino, Scanlon, & Lyon, 2000· O' Maley, Francis, Foorman, Fletcher, & Swank, 2002· Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007· Παντελιάδου, 2011).

Οι νεότερες έρευνες πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά (Fletcher, 2005· Mazzocco & Myers, 2003) και στα ειδικά προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης (Oakhill, Cain & Bryant, 2003) επιβεβαίωσαν την έλλειψη εγκυρότητας του κριτηρίου απόκλισης νοητικού δυναμικού – επίδοσης. Ακόμα και έρευνες που προσπάθησαν να αναπροσαρμόσουν το μοντέλο αντικαθιστώντας το δείκτη νοημοσύνης με άλλες γνωστικές δεξιότητες, όπως η μη γλωσσική νοημοσύνη, οδήγησαν σε παρόμοια μη έγκυρα αποτελέσματα (Fletcher et al., 2005· Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007· Παντελιάδου, 2011)

β. Το μοντέλο της χαμηλής επίδοσης

Η ανάγκη για μια πιο έγκυρη διάγνωση από αυτή του μοντέλου της διάκρισης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης οδήγησε σε αυτό που βασίζεται εξολοκλήρου στην *πολύ χαμηλή επίδοση* (Siegel, 1992) και τον προσδιορισμό άλλων δεικτών που σχετίζονται με αυτή όπως: η προσοχή, η επίλυση προβλημάτων, η φωνολογική επίγνωση, η ταχεία κατονομασία, η ανάπτυξη του λεξιλογίου, η οπτική επεξεργασία, οι οποίοι είναι πιο έγκυροι (Fletcher et al. 2002, 2003· S.E. Shaywitz, 2004). Οι δείκτες αυτοί οδηγούν στη διάκριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε δύο υποκατηγορίες:

αυτή των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, υπερλεξία) και σε αυτή των μαθητών με ευρύτερες μαθησιακές δυσκολίες (λόγω ψυχολογικών, οικονομικών προβλημάτων ή ελλιπούς φοιτήσεως). Η έρευνα έχει αποδείξει ότι η ταχεία κατονομασία γραμμάτων επηρεάζει και καθορίζει ανεξάρτητα από άλλους παράγοντες, την ανάγνωση λέξεων, ακόμα και όταν ελεγχθεί η φωνολογική επεξεργασία των λέξεων (Schatschneider et al., 2004· Petrill et al., 2006). Η πιο πρόσφατη όμως βιβλιογραφική επισκόπηση που ερευνά τη συσχέτιση ταχείας κατονομασίας και δυσλεξίας, δεν αποδεικνύει την παρουσία τέτοιων ειδικών προβλημάτων στα παιδιά με δυσλεξία (Vukovic & Siegel, 2006). Δυστυχώς, η έρευνα πάνω σε αυτό το διαγνωστικό μοντέλο δεν καταλήγει σε ομοφωνία και προτάσσει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση και αναβάθμιση της ερευνητικής μεθοδολογίας (Fletcher et al., 2007· Παντελιάδου, 2011).

γ. Το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών

Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιεί ως κριτήριο διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών τις διαφορές επίδοσης του κάθε παιδιού σε διαφορετικά γνωστικά έργα. Ακολουθώντας τα διεθνή συστήματα ταξινόμησης όπως το Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DSM- V, American Psychiatric Association, 2013) και η International Classification of Diseases, 10th revision (ICD -10, World Health Organization, 1992), τα οποία διαχωρίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες σε υποκατηγορίες (διαταραχή ανάγνωσης, διαταραχή γραπτής έκφρασης και διαταραχή μαθηματικών), το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών αναζητά υποτύπους εντός της κατηγορίας των μαθησιακών δυσκολιών, με απώτερο στόχο την υπερπήδηση της ετερογένειας των μαθησιακών δυσκολιών. Το μοντέλο εστιάζει σε αποκλίσεις μεταξύ διαφορετικών γνωστικών ικανοτήτων σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.

Υπάρχει μια πληθώρα ερευνών που προσπαθούν να αναλύσουν αυτούς τους υποτύπους και να αναδείξουν την συμβολή τους στην αποσαφήνιση των μαθησιακών δυσκολιών, όμως το βασικό ερώτημα παραμένει η εκπαιδευτική τους εγκυρότητα, κατά πόσο, δηλαδή, υπάρχουν διαφορετικές διδακτικές ανάγκες για κάθε υποτύπο και ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που έχει ο κάθε υποτύπος, αν υπάρχει διαφορετική ανταπόκριση στη διδασκαλία. Η έρευνα καταλήγει ότι αναζητώντας αυτούς τους

υποτύπους οδηγούμαστε σε άπειρο αριθμό υποτύπων, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που εστιάζουμε κάθε φορά, αμφιβάλλοντας τελικά για την εκπαιδευτική τους χρησιμότητα (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007· Παντελιάδου, 2011).

δ. Τα μοντέλα ανταπόκρισης στη διδασκαλία

Το μοντέλο ανταπόκριση στη διδασκαλία ή στην παρέμβαση (Response to instruction or Response to intervention), ανιχνεύει το κριτήριο της αναπάντεχης αποτυχίας, το οποίο όμως δεν προκύπτει *ως απόκλιση μεταξύ ικανότητας και επίδοσης, αλλά ως έλλειψη ανταπόκρισης σε κατάλληλη διδασκαλία* (Gresham, 2002). Η μέτρηση και η αξιολόγηση των χαρακτηριστικών και της επίδοσης των μαθητών δε γίνεται σε μία και μοναδική χρονική στιγμή, αλλά σε πολλά διαφορετικά χρονικά σημεία. Ξεκινώντας από μια αρχική αξιολόγηση όλων των μαθητών, εντοπίζονται οι μαθητές που αποτυγχάνουν, ενώ έχουν δεχτεί παρέμβαση και έχουν αξιολογηθεί πολλές φορές. Χαρακτηριστικό του μοντέλου ανταπόκριση στη διδασκαλία είναι η ενσωμάτωση της διδασκαλίας στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ ταυτόχρονα αλληλεπιδρούν το κριτήριο της απροσδόκητης αποτυχίας (παρά τη παρέμβαση που έχει δεχτεί ο μαθητής) και το κριτήριο της απόκλισης. Έτσι η απροσδόκητη αποτυχία βεβαιώνεται από μια αποκλίνουσα (σε σχέση με τη μέση επίδοση των άλλων μαθητών) ανταπόκριση στην κατάλληλη διδασκαλία (Reschly, Tilly & Grimes, 1999). Πρωταρχικός στόχος του μοντέλου δεν είναι φυσικά η διάγνωση αλλά η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Reschly & Tilly, 1999), γι' αυτό και μέσα από τις αλληπάλληλες αξιολογήσεις εντοπίζονται οι αποκλίνοντες μαθητές και δέχονται την κατάλληλη διδασκαλία (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007· Παντελιάδου, 2011).

Ο IDEA (2004) τονίζει ότι για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν απαιτείται το κριτήριο της απόκλισης, αλλά η απόδειξη ότι δεν οφείλονται σε μη επαρκή ή ακατάλληλη διδασκαλία. Για να εξασφαλίσει λοιπόν ότι ο μαθητής δέχεται την κατάλληλη διδασκαλία στην ανάγνωση και στα μαθηματικά στη γενική τάξη, απαιτεί α) απόδειξη και περιγραφή της κατάλληλης αυτής διδασκαλίας και β) επαναλαμβανόμενες αξιολογήσεις που θα πιστοποιούν με τεκμήρια την ανταπόκριση

του μαθητή στη διδασκαλία. Στα θετικά σημεία της ανταπόκρισης στη διδασκαλία θα πρέπει να αναγνωρίσουμε

- το πλήθος των δεδομένων και των πληροφοριών που λαμβάνονται σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας,
- ο χρόνος της αξιολόγησης που δεν είναι μια ώρα ή μια μέρα αλλά ένα αρκετό χρονικό διάστημα,
- η εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών βασίζεται στο σχήμα «παρέμβαση – διάγνωση» και όχι σε αυτό της «διάγνωσης – παρέμβαση» με αποτέλεσμα η αντιμετώπιση τους να είναι άμεση και να απλοποιεί την παρέμβαση,
- δε χάνεται πολύτιμος χρόνος καθώς η διάγνωση και η παρέμβαση ξεκινούν από την πρώτη μέρα που ο μαθητής ξεκινά τη φοίτησή του στο σχολείο.

Στις προϋποθέσεις για να λειτουργήσει το συγκεκριμένο μοντέλο απαιτούνται:

- κατάλληλα, αξιόπιστα εργαλεία αξιολόγησης (Stecker, Fuchs & Fuchs, 2005) που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, αλλά να είναι και ευαίσθητα στη μεταβαλλόμενη επίδοση των μαθητών, μετά από κάθε παρέμβαση,
- θα πρέπει επίσης να υπάρχουν κατάλληλα προτυποποιημένα πρωτόκολλα παρέμβασης για κάθε γνωστική περιοχή (Vaughn, Linan – Thompson, & Hickman, 2003),
- απαιτείται μια οργάνωση σε επίπεδο σχολείου έτσι ώστε να είναι δυνατή η αξιόπιστη υλοποίηση του μοντέλου.

Υπάρχουν όμως και περιορισμοί, αν για παράδειγμα ένα παιδί έχει χαμηλές επιδόσεις σε μια τάξη με επιδόσεις πάνω από το μέσο όρο, τότε το παιδί αυτό έχει μαθησιακές δυσκολίες; Και το αντίθετο ένα παιδί με χαμηλές επιδόσεις σε μια τάξη όπου το σύνολο των μαθητών παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις και δεν έχει κίνητρα μάθησης, άρα δεν αποτυγχάνει με βάση το δεδομένο μέσο όρο, είναι ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες (Sideridis, Panteliadou, & Antoniou, 2010· Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007· Παντελιάδου, 2011);

2.4 Αντιμετώπιση Αναγνωστικών Δυσκολιών

2.4.1 Προγράμματα παρέμβασης

Υπάρχει μια πληθώρα προγραμμάτων που στοχεύουν στην αποκατάσταση των αναγνωστικών δυσκολιών για όλες τις ηλικίες. Τα περισσότερα όμως επικεντρώνονται στους μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού, γιατί σ' αυτές τις δύο τάξεις ο μαθητής θα πρέπει να έχει κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης και θα πρέπει να έχει αποκτήσει αναγνωστική ευχέρεια. Στόχος όμως δεν είναι απλά η ανάπτυξη της ακρίβειας και της ταχύτητας της αποκωδικοποίησης των λέξεων, αλλά η κατανόηση του γραπτού λόγου. Εκεί επικεντρώνονται τα αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης, όχι μόνο στην αυτοματοποίηση της αποκωδικοποίησης αλλά και στην ταυτόχρονη κατανόηση.

Σύμφωνα με το National Institute of Child Health and Human Development: National Reading Panel (NRP 2000· Harris, 2010) για την επιτυχή αναγνωστική ανάπτυξη πρέπει να περιλαμβάνονται πρακτικές προκειμένου ο μαθητής να αποκτήσει:

- 1. Φωνημική επίγνωση*
- 2. Γραφοφωνημική επίγνωση*
- 3. Αναγνωστική ευχέρεια*
- 4. Λεξιλόγιο*
- 5. Στρατηγικές κατανόησης κειμένου (αναγνωστικές στρατηγικές)*

2.4.2 Αρχές Παρέμβασης

Ξεκινώντας από την απλή αρχή ότι η ανάγνωση και η αρίθμηση θα πρέπει να διδάσκονται συστηματικά και με κατευθυνόμενο τρόπο (Westwood 2011), κάθε πρόγραμμα παρέμβασης, θα πρέπει να έχει μια συνέπεια και μια ακολουθία ενεργειών με στόχο την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας. Το υλικό θα πρέπει να είναι κατάλληλα επιλεγμένο και σύμφωνα με τις δεξιότητες και ικανότητες του κάθε μαθητή.

Στα προγράμματα παρέμβασης πρέπει να γίνεται ένας συνδυασμός φωνολογικής επίγνωσης, λεξιλογίου, γρήγορης ανάγνωσης λέξεων, ψευδολέξεων και κειμένων καθώς και στρατηγικών κατανόησης. Έχει αποδειχτεί ότι η φωνολογική επίγνωση ως μοναδική παρέμβαση δεν αποδίδει τα μέγιστα αποτελέσματα, αν δε συνδυαστεί με τη διδασκαλία του γράμματος φωνήματος με τελικό στόχο πάντα την ανάγνωση σε επίπεδο κειμένου (Hatcher et al 1994· Snowling & Hulme 2012). Η πρώιμη όμως παρέμβαση στον προφορικό λόγο, πριν το παιδί εισέρθει στο δημοτικό σχολείο, μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, δεν έχει αποδειχθεί όμως αν η επίδραση αυτών των πρώιμων προγραμμάτων παρέμβασης είναι μακρόχρονη.

Η παρέμβαση στο λεξιλόγιο μπορεί να έχει αποτελέσματα, καθώς η ανάλυση των λέξεων προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να κάνουν εξάσκηση στη μορφολογία των λέξεων και να αναγνωρίζουν παρόμοιες λέξεις πιο εύκολα (Harris, 2010). Στο πρόγραμμα παρέμβασης της Φλωράτου (2006) δίνονται 16 καρτέλες με λέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας και χρησιμοποιούνται για εξάσκηση στο γρήγορο διάβασμα, ενώ στο πρόγραμμα πρώτης γραφής και ανάγνωσης για την ειδική αγωγή του Ράντου (1992) οι λέξεις είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εμπέδωσης του μηχανισμού ανάγνωσης.

Ουσιαστικό κομμάτι της παρέμβασης είναι και οι ψευδολέξεις, λέξεις δηλαδή που είναι φτιαγμένες έτσι που να μοιάζουν με πραγματικές, αλλά χωρίς κανένα σημασιολογικό περιεχόμενο (Πόρποδας, 2007). Είναι άρτια σύνολα γραμμάτων και συλλαβών, φτιαγμένα έτσι που να προσομοιάζουν των αληθινών λέξεων, αλλά όταν προσπαθήσει κανείς να τις κατανοήσει, δε θα βρει καμιά έννοια ή νόημα.

Η Διεθνής ένωση για τη δυσλεξία στην έκδοση “Informed Instruction for Reading Success: Foundations for Teacher Preparation. A position paper of International Dyslexia Association” (Brady & Moats, 1997· Παντελιάδου, 2011), προκειμένου να ενημερώσει και να δώσει κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζει δύο βασικές αρχές που πρέπει να δομούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης:

1. Τόσο η έρευνα όσο και η διδακτική πραγματικότητα έχουν καταδείξει ότι τα οφέλη της διδασκαλίας της ανάγνωσης, είναι πολλαπλά, όταν αυτή είναι σαφής, συστηματική και σταδιακή (ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας θέτονται και οι στόχοι από τον διδάσκων). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητο, να κατακτήσουν αρχικά κάποιο αλφαβητικό σύστημα, να μάθουν

γιατί οι λέξεις γράφονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο, γιατί έχουν τη συγκεκριμένη προφορά και τελικά ποια είναι η σημασία τους (Παντελιάδου, 2011).

2. Η σωστή και αποτελεσματική διδασκαλία είναι μια *ενεργός και ευχάριστη διαδικασία*, που εστιάζει στο να ανακαλύπτουν και να κατανοούν τα παιδιά και στο εξασκούνται, όσο πιο συχνά γίνεται, τις ορθογραφικές, γραφικές και αναγνωστικές τους δεξιότητες σε ένα γλωσσικό περιβάλλον που θα έχει νόημα και σημασία (Παντελιάδου, 2011).

Η αναζήτηση και η έρευνα πάνω στα προγράμματα παρέμβασης είναι διαρκής και υπάρχει πάντα το ερώτημα ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που δομούν ένα άρτιο πρόγραμμα;

Η McGuinness (2004), θέλοντας να δώσει ένα «πρότυπο» για το τι είναι αποτελεσματικό σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης συνόψισε σε δέκα καίρια σημεία τις βασικές αρχές:

- Να μη διδάσκονται λέξεις για αυτόματη αναγνώριση (εκτός από κάποιες λέξεις υψηλής συχνότητας).
- Να μη δίνεται η ονομασία των γραμμάτων του αλφαβήτου.
- Να ακολουθείται προσανατολισμός από τον ήχο στην τυπωμένη λέξη. Τα φωνήματα και όχι οι λέξεις είναι η βάση για την αποκωδικοποίηση.
- Να διδάσκονται μόνο φωνήματα και όχι άλλες φωνητικές μονάδες.
- Η αρχή της διδασκαλίας πρέπει να γίνεται με τον βασικό κώδικα (ένα προς ένα αντιστοιχία με σαράντα φωνήματα και την πιο συχνή τους ορθογραφία).
- Πρέπει να διδάσκεται η αναγνώριση και η ακολουθία των ήχων μέσα από την κατάρτιση και τη σύνθεση σε πραγματικές λέξεις, και χρησιμοποιώντας γράμματα.
- Να διδάσκεται ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να γραφτεί κάθε γράμμα. Σε κάθε μάθημα πρέπει να περιλαμβάνεται η γραφή.
- Η γραφή (ορθογραφία) πρέπει να συνδέεται με την ανάγνωση προκειμένου το παιδί να αντιληφθεί ότι το αλφάβητο είναι ένας κώδικας και ότι οι κώδικες μπορούν να αντιστραφούν (κωδικοποίηση/αποκωδικοποίηση).
- Η ορθογραφία πρέπει να είναι ακριβής ή τουλάχιστον φωνητικά σωστή.

- Τα μαθήματα πρέπει να προχωρούν βαθμιαία σε βαθμό δυσκολίας έτσι ώστε τελικά να συμπεριλάβουν τους κανόνες ορθογραφίας για προχωρημένους (136 κανόνες ορθογραφίας) (McGuinness, 2004:121).

2.4.3 Παρέμβαση στην Αναγνωστική ικανότητα

Στη βιβλιογραφία υπάρχει μια πληθώρα προγραμμάτων και μεθόδων ειδικά σχεδιασμένων για παρέμβαση στη δυσλεξία και στις αναγνωστικές δυσκολίες. Διακρίνονται για τη δομή και τους στόχους τους, παρουσιάζουν όμως ποικιλομορφία ως προς τις θεωρητικές απόψεις, την απόδοση αιτιότητας των δυσκολιών (π.χ. φωνολογικό έλλειμμα, νευροψυχολογικό έλλειμμα κ.λπ.), την ηλικία των μαθητών και τη διάρκειά τους κ.α. (Πολυχρόνη, 2011).

Η πρώτη έγκαιρη παρέμβαση στην ανάγνωση είναι η *διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης*, ειδικά στα πρώτα στάδια της κατάκτησης του μηχανισμού της ανάγνωσης, η φωνολογική αποκωδικοποίηση σε επίπεδο λέξης, ενισχύει την ακρίβεια της αποκωδικοποίησης (Torgeson, Brooks & Hall, 2006· Hatcher, Hulme, Miles, Carroll, Hatcher, Gibbs et al., 2006· Singleton, 2009· Πολυχρόνη, 2011) . Η επίδραση της φωνολογικής επίγνωσης έχει αποδειχτεί και σε ελληνικές έρευνες, συγκεκριμένα έχει αποδειχτεί ότι οι μαθητές του νηπιαγωγείου που δέχτηκαν παρέμβαση στην φωνολογική δομή της γλώσσας, είχαν μεγαλύτερη ευκολία στην κατάκτηση του μηχανισμού της πρώτης ανάγνωσης από τους υπόλοιπους μαθητές της Α΄ τάξης (Πόρποδας, 2002). Σε διεθνές επίπεδο έχει αποδειχτεί ότι τα οφέλη της διδασκαλίας της φωνολογικής επίγνωσης μεταφέρονται και στο γραπτό λόγο και στην παραγωγή κειμένων (Πολυχρόνη, 2011).

Η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να είναι ένα εντελώς αυτόνομο πρόγραμμα ή μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος. Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, ένα διαδεδομένο πρόγραμμα είναι το:

- *Sound Linkage* (Hatcher, 2000), που εστιάζει στο να δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να επιλέγει τις ενότητες που ταιριάζουν σε κάθε περίπτωση, άλλοτε η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, η αποκατάσταση φωνολογικών ελλειμμάτων ή η εμπέδωση της αντιστοιχίας φωνήματος – γραφήματος.

Τέτοιου είδους δομημένων – συσσωρευτικών και ταυτόχρονα εξατομικευμένων προγραμμάτων είναι και τα εξής:

- Phono – Graphix
- Teaching Handwriting
- Reading and Spelling Skills or THRASS
- Orton – Gillingham
- Alpha to Omega Programme
- Hickey Multisensory Language Course
- Direct Instruction Systems for Teaching Arithmetic and Reading or DISTAR
- Reading Success (Reid, 2003· DfES, 2004· Brooks, 2007· Πολυχρόνη, 2011).

Υπάρχουν προγράμματα που πέρα από τη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης επικεντρώνονται και σε δευτερεύουσες πληροφορίες, σημασιολογικές και συντακτικές, που ενισχύουν την ολική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας. Αποτελεσματικά και γνωστά προγράμματα όπως τα:

- Alpha to Omega Programme
- Hickey Multisensory Language Course
- Reading Success
- Reading Recovery

Αυτό το τελευταίο πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης (Reading Recovery) δίνει έμφαση στη διδασκαλία δεξιοτήτων και στρατηγικών μέσα από τα ίδια τα κείμενα και γίνεται αναγνωστική επεξεργασία στα κείμενα που παράγει το ίδιο το παιδί (ανάλυση, επαναδόμηση λέξεων – προτάσεων) (Clay, 1993· Polychroni, 1999· Πολυχρόνη, 2011).

Στα προγράμματα που επικεντρώνονται στην **ενίσχυση της ευχέρειας** κυριαρχεί η συστηματική χρήση της επανάληψης, τόσο σε επίπεδο ανάγνωσης λέξεων, όσο και σε συνδυαστική διδασκαλία επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης γνωστών κειμένων (Wolf & Katzir – Cohen, 2001· Rasinki & Hoffman, 2003· Πολυχρόνη, 2011). Επειδή η συνεχόμενη επανάληψη μπορεί να προκαλέσει ανία, κόπωση και έλλειψη ενδιαφέροντος, τα προγράμματα αυτής της κατηγορίας προσπαθούν να είναι ελκυστικά, να ανανεώνουν τον τρόπο προσέγγισης και να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες. Ιδιαίτερα διαδεδομένο πρόγραμμα με στόχο την ενίσχυση της ευχέρειας είναι το:

- Repeated Reading

Ιδιαίτερα αποδοτικά είναι τα συνεργατικά προγράμματα, όπου τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες διαβάζουν ταυτόχρονα μαζί με κάποιον άλλον, είτε με ένα ακόμα άτομο, είτε σε μικρές ομάδες με συνομήλικους ή ενήλικους ικανότερους αναγνώστες. Στη Μεγάλη Βρετανία τα πιο γνωστά προγράμματα είναι τα εξής:

- Paired Reading
- Better Reading Partnerships
- Catch up Literacy
- Parental Involvement in Reading (Wolfendale & Topping, 1996· Brooks, 2007· Πολυχρόνη, 2011).

Στις ΗΠΑ τα πιο διαδεδομένα προγράμματα είναι τα:

- Class Wide Peer Tutoring or CWPT (Greenwood, Delquadri & Carta, 1997)
- Peer – Assisted Learning Strategies (Fuchs & Fuchs, 2005).

2.4.4 Έρευνα και ανάγνωση

Τα τελευταία είκοσι χρόνια η έρευνα έχει προσφέρει σημαντικές γνώσεις για την εξέλιξη και τη χαρτογράφηση της νοητικής διαδικασίας της ανάγνωσης και τις δυσκολίες που αυτή παρουσιάζει. Αυτό που αποτέλεσε σημαντικό σημείο, ήταν η σύνδεση του προφορικού λόγου με την ανάγνωση και η επίδραση που ασκεί τόσο στην αποκωδικοποίηση όσο και στην κατανόηση (Foorman & Connor, 2011). Σε αυτό όμως, που συγκλίνουν οι ερευνητές είναι η συσχέτιση του προφορικού λόγου με το γραμματισμό γενικότερα και την ανάγνωση συγκεκριμένα (Foorman & Connor, 2011· Verhoeven, 2011).

Το να αναλύσει κάποιος τα ερευνητικά δεδομένα πάνω στην ανάγνωση θα μπορούσε να αποτελέσει από μόνο μια επιστημονική εργασία, με πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα, καθώς δεν εξετάζουμε απλά την αναγνωστική ικανότητα μόνο για τους ικανούς αναγνώστες αλλά και για αυτούς που παρουσιάζουν δυσκολίες. Υπάρχουν πολλές συγκεντρωτικές ανασκοπήσεις πάνω στην έρευνα της κατάκτησης του μηχανισμού της ανάγνωσης, τρεις όμως έρευνες συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον, λόγω του κρατικού φορέα που τις διεξήγαγε, της εγκυρότητας και της ευρύτερης αποδοχής τους: α) το National Reading Panel στις Ηνωμένες Πολιτείες (NICHD, 2000), β) το National Inquiry into the Teaching of Literacy (NITL) (Department of Education Science and Training [DEST], 2005) στην Αυστραλία και γ) το Independent Review

of the Teaching of Early Reading στην Αγγλία (Rose, 2006). Οι ανασκοπήσεις αυτές έδωσαν στοιχεία για το τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ποιες είναι οι πιο αποτελεσματικές τεχνικές για να διδάξει κανείς τα επιμέρους τμήματα ενός προγράμματος (Reynolds et al., 2011)

Το National Reading Panel Report (NICHD, 2000) σε μια μετα – αναλυτική επεξεργασία σε έρευνες τριάντα ετών, συγκέντρωσε στοιχεία πάνω στις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης: φωνημική επίγνωση, γραφοφωνημική αντιστοιχία, ευχέρεια, λεξιλόγιο, κατανόηση κειμένου και στρατηγικές κατανόησης, και προσπάθησε να επισημάνει σωστές πρακτικές και οδηγίες που θα συντελούν στη σωστή διδασκαλία της ανάγνωσης για παιδιά από το νηπιαγωγείο μέχρι 12 χρονών. Το NRP έδωσε απαντήσεις για τη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης, της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, της καθοδηγούμενης ανάγνωσης, του λεξιλογίου και των στρατηγικών κατανόησης (NICHD, 2000). Βοήθησε επίσης να κατανοήσουμε πως η αναγνωστική επιτυχία επηρεάζει τα κίνητρα και την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και φυσικά κατά πόσο η εκπαίδευση των δασκάλων μπορεί να επηρεάσει την επίδοση των μαθητών.

Στην Αυστραλία η κυβέρνηση προκειμένου να αντικρούσει την κριτική για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για δασκάλους, που είχαν ασκήσει έγκριτοι επιστήμονες και ψυχολόγοι, δημιούργησε το National Inquiry into the teaching of Literacy (NITL)(DEST, 2005). Η κριτική επικεντρωνόταν στο γεγονός ότι το υπάρχον ολικό σύστημα διδασκαλίας της ανάγνωσης δεν ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας και της επιστημονικής έρευνας (Anderson et al., 2004). Το NITL αποφανθεί ότι «η συστηματική διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης κατά την πρώτη σχολική ηλικία είναι θεμελιώδης για να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν» (DEST, 2005:11). Επισήμανε ότι θεμελιώδεις δεξιότητες όπως η αναγνώριση του αλφαβητικού κώδικα, η γραφοφωνημική αναγνώριση και η διαμόρφωσή της (με τη φωνολογική επίγνωση), η οπτική αναγνώριση της λέξης και η κατανόηση του κειμένου είναι απαραίτητα και θα έπρεπε να διδάσκονται από πολύ νωρίς και με τη δέουσα σημασία που απαιτείται. Προτείνει δε ότι για μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική προσέγγιση απαιτείται να διδάσκονται γράμματα, φωνολογική επίγνωση, ευχέρεια, κατανόηση και λεξιλόγιο (Reynolds et al., 2011).

Το Independent Review of the Teaching of Early Reading είναι μια ανεξάρτητη ανασκόπηση που έχει την κρατική έγκριση και εξετάζει τις μεθόδους και τις

πρακτικές που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ανάγνωσης (Rose, 2006). Η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε από πολλές πηγές όπως έρευνες που σχετίζονται με την ανάγνωση, γραπτές και προφορικές μαρτυρίες, τεκμήρια, αναφορές, δεδομένα από αξιολογήσεις και πιλοτικές έρευνες, ανασκοπήσεις και επισκέψεις στα σχολεία. Η Rose (2006) επισήμανε ότι για να είναι επιτυχής η διδασκαλία πρέπει να βασίζεται σε τέσσερις παράγοντες: α) στην καλή εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, β) στα καλά δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται σε σωστά οργανωμένες βάσεις, γ) στην αξιολόγηση τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης και δ) στο να υπάρχουν χαρισματικοί και ικανοί εκπαιδευτικοί που να καθοδηγούν. Τονίζεται επίσης ότι για να μπορέσουν τα παιδιά να κατακτήσουν την ανάγνωση πρέπει να διδάχονται με τη συνθετική μέθοδο το αλφάβητο στην ηλικία των πέντε ετών (Reynolds et al., 2011).

Οι τρεις αυτές κρατικές ανασκοπήσεις έχουν πολλά κοινά στοιχεία και διαφορές, αλλά εμμένουν στους βασικούς άξονες για τη δομή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος: *φωνολογική επίγνωση, γραφοφωνημική αντιστοιχία, ευχέρεια, λεξιλόγιο και κατανόηση*. Έχουν δεχτεί σφοδρότατη κριτική, όμως με δεδομένο τον τεράστιο όγκο ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο, οι τρεις αυτές ανασκοπήσεις δίνουν μια χρήσιμη σύνθεση για το τι πρέπει να περιμένει κανείς από μια έρευνα και για το τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα σωστά δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην ανάγνωση.

Πρόσφατα το ενδιαφέρον της έρευνας στράφηκε όχι μόνο στη δομή των προγραμμάτων παρέμβασης και στην έρευνα για το πώς διαβάζουμε, αλλά και στο κατά πόσο είναι τα προγράμματα παρέμβασης αποτελεσματικά (Fuchs & Fuchs, 1998· Greenwood, 2001) και πώς μπορούμε να μεταφέρουμε τα ευρήματα της έρευνας στην πρακτική του σχολείου (Gersten & Brengelman, 1996· Mathes et al., 2003· Pressley, Graham, & Harris, 2006). Δύο μεγάλες έρευνες ανασκόπησης συγκέντρωσαν στοιχεία για το ποια προγράμματα είναι αποτελεσματικά το What Works Clearinghouse (WWC, 2007) και η έρευνα των Slavin et al. (2009) και μας δίνουν επαρκείς πληροφορίες.

Το What Works Clearinghouse (WWC, 2007) έδωσε μια ανεξάρτητη και ακριβή ανασκόπηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προσεγγίσεων, που βασίζονταν στα κριτήρια που είχε θεμελιώσει το National Reading Panel (NICHD, 2000). Η έκθεση αναφέρει ότι ενώ υπάρχουν πάρα πολλά προγράμματα παρέμβασης είναι πολύ λίγα αυτά που αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητά τους. Από τις 887

έρευνες που αναφέρονται σε 153 προγράμματα για μαθητές στα τέσσερα πρώτα χρόνια του σχολείου, μόνο 27 από αυτές ακολουθούν τα κριτήρια χωρίς περιορισμούς, ενώ 24 έρευνες ακολουθούν τα κριτήρια με περιορισμούς. Από αυτές τις 51 έρευνες μόνο 24 ξεκίνησαν κάποιο πρόγραμμα ανάγνωσης και από αυτές μόνο 10 έδειξαν θετικά ή μελλοντικά θετικά δεδομένα σύμφωνα με τα κριτήρια του National Reading Panel. Από όλα τα προγράμματα που εξετάζονται το WWC καταλήγει ότι το Reading Recovery είναι το πρόγραμμα που πληροί τις προϋποθέσεις, όχι όμως για τους αδύναμους μαθητές και θα πρέπει να βελτιώσει κάποιους τομείς. Η έκθεση δεν κατορθώνει να καλύψει όλο το ερευνητικό πεδίο και δε δίνει σαφείς αποδείξεις για το ποιες είναι οι καλύτερες παρεμβάσεις για τους αδύναμους μαθητές (Reynolds et al., 2011).

Σε μια έκδοση της Best Evidence Encyclopedia (www.bestvidence.org) οι Slavin et al. (2009) κάνουν ανασκόπηση για τέσσερις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για αδύναμους μαθητές των πρώτων τάξεων και εξετάζουν την αποτελεσματικότητά τους. Συγκεκριμένα εξετάζουν τα εξατομικευμένα προγράμματα που παρέχονται από δασκάλους, τα εξατομικευμένα προγράμματα που παρέχονται από βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό και εθελοντές, τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες και την καθοδηγούμενη παρέμβαση μέσα στην τάξη με ή χωρίς διδασκαλία και βοήθεια από ηλεκτρονικό υπολογιστή. Βρήκαν 96 έρευνες που ταυτίζονταν με τα κριτήρια, από τις οποίες 38 δεν είχαν δεχτεί σταθερή αξιολόγηση στις συνθήκες παρέμβασης. Όλες οι έρευνες αναφέρονταν σε παρεμβάσεις που η διάρκειά τους ήταν 12 εβδομάδες ή και περισσότερο και παρατήρησαν ότι η διδασκαλία ένας προς έναν είναι αποτελεσματική, ειδικά όταν επικεντρώνεται στην φωνημική επίγνωση. Γενικότερα, η διδασκαλία σε μικρές ομάδες που γίνεται είτε από το δάσκαλο είτε από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό έχει θετικά αποτελέσματα (Reynolds et al., 2011).

Μια άλλη πηγή πληροφοριών για την έρευνα πάνω στην αποδοτικότητα των αναγνωστικών προγραμμάτων είναι αυτή του Hattie (2009). Στο βιβλίο του Visible Learning συνοψίζει τα δεδομένα μεταναλυτικών ερευνών πάνω στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας παρέχοντας ένα πλήθος πληροφοριών για το αναλυτικό πρόγραμμα, τις στρατηγικές διδασκαλίας σε όλο το εύρος της μάθησης και φυσικά για το μηχανισμό κατάκτησης του γραμματισμού (Hattie, 2009). Ο Hattie ερευνά παράγοντες όπως ο μαθητής, το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο, οι επιρροές του δασκάλου, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διδακτικές μέθοδοι και το πώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τη μάθηση. Ανέλυσε 815 μετα – αναλυτικές

εκθέσεις που περιλαμβάνουν 50.000 έρευνες, αποκλείοντας στοιχεία που δεν πληρούν τα κριτήρια και βρήκε 138 παράγοντες που τους κατέταξε σύμφωνα με την επίδραση που έχουν στην επίδοση του μαθητή (Reynolds et al., 2011).

Βρήκε ότι οι παράγοντες που συνεισφέρουν περισσότερο στην αναγνωστική ικανότητα είναι α) τα προγράμματα λεξιλογίου, β) η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση, γ) η φωνημική επίγνωση και δ) τα προγράμματα κατανόησης. Η συνθετική αυτή έκθεση δεν αναφέρει σε ποια τάξη ή χρονική στιγμή της σχολικής ζωής πρέπει να ακολουθείται πρόγραμμα με αυτούς τους παράγοντες, με αποτέλεσμα να μη δίνει σαφή καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί για την συνθετική έκθεση του Hattie είναι τα ευρήματα πάνω στην ολική προσέγγιση της γλώσσας (whole language approach) για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Βρέθηκε λοιπόν ότι αυτή η ολική προσέγγιση έχει αμελητέα αποτελέσματα στην κατανόηση και στην αναγνώριση των λέξεων και επισημαίνεται ότι προσφέρει ελάχιστα στη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης καθώς όπως λέει «φαίνεται ότι οι στρατηγικές ανάγνωσης πρέπει να είναι διδακτικά στοχευμένες ειδικά στους μαθητές που δυσκολεύονται να διαβάσουν (Hattie, 2009:138· Reynolds et al., 2011). Ως συνθετική έκθεση αυτή του Hattie μας δίνει πολλά δεδομένα και ενισχύει την άποψη ότι η φωνημική επίγνωση θα πρέπει να είναι μέρος κάθε προγράμματος ανάγνωσης πρώιμης παρέμβασης, καθώς και ότι η διδασκαλία πρέπει να είναι στοχευμένη και εξατομικευμένη.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι όπως το να μάθει ο μικρός μαθητής να διαβάζει είναι πολύπλοκο, έτσι και η διδασκαλία είναι εξίσου περίπλοκη (Ehri, 2003). Παρόλο που μπορούμε να υπερπηδήσουμε τις δυσκολίες της κατάκτησης του μηχανισμού της ανάγνωσης με εντατική παρέμβαση, αν ένας μαθητής μείνει πίσω στην αναγνωστική ικανότητα δύο με τρία χρόνια, είναι πολύ δύσκολο να φτάσει τις επιδόσεις των άλλων μαθητών (Torgesen, 2005). Αν όμως οι δάσκαλοι και τα σχολεία ενεργήσουν άμεσα και μεθοδικά αυτά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής ενός παιδιού τότε σχεδόν όλοι οι μαθητές θα μπορέσουν να επιτύχουν στην ανάγνωση (Scanlon et al., 2005). Η σύνθεση των ερευνών συμπεραίνει ότι τα πρώιμα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να περιλαμβάνουν τους εξής τομείς: φωνολογική επίγνωση, γραφοφωνημική αντιστοιχία, ευχέρεια, λεξιλόγιο και κατανόηση. Η φωνολογική επίγνωση θα πρέπει να ξεκινά από πολύ νωρίς και θα πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον τις ασκήσεις της ανάλυσης και της σύνθεσης (Reynolds et al., 2011). Σίγουρα υπάρχουν πολλά πεδία και πολλές πληροφορίες, που θα πρέπει μελλοντικά να ερευνηθούν και να

δοθούν απαντήσεις, για το τι είναι αποτελεσματικό και ωφέλιμο πάνω στη κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και των προγραμμάτων παρέμβασης.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή

Έναυσμα της έρευνας ήταν η πολύχρονη εμπειρία στις αναγνωστικές δυσκολίες τόσο σε τάξεις γενικής αγωγής όσο και σε τάξεις ένταξης και ειδικά σχολεία. Η ανάγκη για προγράμματα αποκατάστασης των αναγνωστικών δυσκολιών μας οδήγησε σ' ένα βασικό πρόγραμμα όπου θα περιλάμβανε λέξεις κατάλληλες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και παρέμβαση στη φωνολογική επίγνωση και στη κατανόηση των λέξεων. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση μας βοήθησε να δούμε τις διαφορετικές πτυχές της αναγνωστικής ικανότητας και τις δυσκολίες που διαμορφώνονται πάνω σε αυτή.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης δημιουργήθηκε για να δούμε τις επιπτώσεις μιας παρέμβασης πάνω σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και η διαφοροποίηση τους από τα παιδιά δίχως δυσκολίες μάθησης. Αναφέρονται ο σκοπός της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν, παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία και τα μέσα συλλογής και αξιολόγησης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης με ακόλουθη συζήτηση πάνω στα ερευνητικά ευρήματα. Η μελέτη ολοκληρώνεται με την καταγραφή των περιορισμών και με τις προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα.

1. Μεθοδολογία

1.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης, είναι μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης να βελτιώσει βασικές αναγνωστικές δεξιότητες μιας μικρής ομάδας μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολεύονται στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Οι πτυχές που εξετάστηκαν σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι οι ακόλουθες:

- Φωνολογική επίγνωση
- Αναγνώριση γραμμάτων
- Ανάγνωση λέξεων
- Ανάγνωση ψευδολέξεων

- Ανάγνωση κειμένων
- Κατανόηση σε επίπεδο λέξης

1.2 Σχεδιασμός έρευνας

Ως ερευνητική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε η *μελέτη περίπτωσης* λόγω των πλείστων θετικών χαρακτηριστικών, που μπορεί να προσφέρει στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η μελέτη περίπτωσης παρατηρεί, εξετάζει, αναλύει τα χαρακτηριστικά και τα φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής ενός ατόμου, μιας ομάδας, μιας σχολικής τάξης, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας και προσπαθεί να προχωρήσει σε γενικεύσεις που αφορούν το γενικότερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα (Παρασκευόπουλος 1993· Cohen & Manion 1994) .

Στη μελέτη περίπτωσης, όπως τη δική μας, οι σχέσεις μεταξύ του δασκάλου – ερευνητή και των παιδιών που παρατηρεί είναι πιο στενές, λόγω της μακροχρόνιας αλληλεπίδρασης και επομένως το ερευνητικό περιβάλλον είναι πιο φυσικό από αυτό των πειραμάτων ή των επισκοπήσεων. Έχουμε μεγαλύτερο έλεγχο της πειραματικής διαδικασίας και οι παρατηρήσεις είναι λιγότερο αναδραστικές, μπορούν δηλαδή να εισαχθούν λιγότεροι παράμετροι και παρεμβολές, που θα αλλοιώσουν τα ερευνητικά δεδομένα.

Επειδή η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη μεμονωμένης περίπτωσης, απαιτείται η αξιολόγηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, εδώ αναφερόμαστε στην αναγνωστική ικανότητα, και στην επίδραση των παρεμβάσεων που επαναλαμβάνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα στα ίδια υποκείμενα (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Περιλαμβάνει πειραματικό έλεγχο με όρους σχεδίου ABA, δηλαδή μια σειρά από διαδικασίες κατά τις οποίες γίνονται παρατηρήσεις των επιδόσεων των συμμετεχόντων (ένα συγκεκριμένο ερευνώμενο υποκείμενο ή μια συγκεκριμένη ομάδα υποκειμένων) κατά χρονικά διαστήματα. Κατά τη διάρκεια της έρευνας γίνονται αλλαγές στις πειραματικές συνθήκες, στις οποίες εκτίθεται το υποκείμενο ή η ομάδα. Η βασική λογική του πειραματικού σχεδίου περιγράφεται από τον Kazdin (1982) και εξετάζει τις επιδράσεις μιας παρέμβασης, μεταβάλλοντας τις βασικές συνθήκες (Α φάση), κατά τις οποίες δεν υφίσταται επίδραση από καμιά παρέμβαση, με τη συνθήκη της παρέμβασης (Β φάση). Έπειτα η φάση Α

επαναλαμβάνεται για να ολοκληρωθεί το σχέδιο με τις τρεις φάσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Η παρούσα μελέτη έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 2015- 2016 και συγκεκριμένα κατά το δεύτερο μισό του σχολικού έτους. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς επιλέχθηκε ως περίπτωση μελέτης η ομάδα τεσσάρων μαθητών της Β' τάξης του δημοτικού, δύο αγόρια και δύο κορίτσια, τα οποία παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις και δυσκολίες στη μάθηση από την Α' τάξη. Παρακολουθούνταν από τη δασκάλα του τμήματος ένταξης και δέχονταν βοήθεια μέσα στο πλαίσιο της τάξης, χωρίς να απομακρύνονται από αυτή.

Ταυτόχρονα επιλέχθηκε και μια ομάδα τεσσάρων παιδιών δύο αγόρια και δύο κορίτσια με φυσιολογική μαθησιακή επίδοση και από την ίδια σχολική τάξη, ως ομάδα ελέγχου, που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με την ερευνητική ομάδα (ηλικία, φύλο, κοινό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο).

Χρησιμοποιήθηκαν δύο διαγνωστικά εργαλεία αξιολόγησης ένα σταθμισμένο (Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α' – Β' Δημοτικού ή Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών, Πόρποδας 2007) και ένα μη σταθμισμένο τεστ (Παράρτημα Α) που κατασκευάστηκε σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της Α' και Β' τάξης Δημοτικού. Η πρώτη αξιολόγηση έγινε στην αρχή του προγράμματος τον Φεβρουάριο του 2016 και η τελική αξιολόγηση τον Ιούνιο του 2016.

Μεταξύ των δύο αξιολογήσεων τα τέσσερα παιδιά της ερευνητικής ομάδας δέχτηκαν παρέμβαση βασισμένη σε δραστηριότητες αποκωδικοποίησης με βάση λέξεις, που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο τέλος της Α' τάξης και στο πρώτο τρίμηνο της Β' τάξης. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δε δέχτηκαν καμία άλλη παρέμβαση, παρά μόνο την κανονική διδασκαλία στην τάξη.

1.3 Δείγμα

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκαν μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση που:

- Έχουν αναγνωριστεί από τους εκπαιδευτικούς της συνηθισμένης τάξης ως

μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, η επίδοσή τους είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμαθητών τους.

- Είναι στη διαδικασία να περάσουν ή έχουν περάσει από αξιολόγηση στο ΚΕΔΔΥ, ως μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες λόγω νοητικής δυσκολίας ή λόγω δυσκολιών που προκύπτουν από κοινωνικο – πολιτισμικούς παράγοντες. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση μπορεί να συνοδεύονται και από άλλες δυσκολίες (στον προφορικό λόγο, στο γραπτό λόγο, στα μαθηματικά, στη συναισθηματική ωριμότητα, στη κοινωνική συμπεριφορά κ.ά.).

Θα ονομάσουμε αναλυτικά κάθε παιδί, χρησιμοποιώντας κωδικοποιημένα τα στοιχεία για λόγους απορρήτου, καθώς τα παιδιά αυτά συνεχίζουν να δέχονται παρέμβαση και να φοιτούν σε συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο.

Πειραματική ομάδα

Η πειραματική ομάδα αποτελείται από τέσσερα παιδιά δύο αγόρια και δύο κορίτσια γεννημένα όλα το 2008, κατά το έτος 2015 – 2016 φοιτούσαν στη Δευτέρα τάξη Δημοτικού. Παρακολουθούνται και δέχονται βοήθεια από το τμήμα ένταξης από την Πρώτη τάξη του Δημοτικού. Αρχικά παρουσίαζαν χαμηλότερη επίδοση στη τάξη γιατί είτε ο προφορικός λόγος δεν ήταν ολοκληρωμένος, είτε δεν μπορούσαν να κατακτήσουν τον μηχανισμό ανάγνωσης με τον ίδιο ρυθμό, όπως τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τους. Η παρέμβαση στην πρώτη τάξη έγινε μέσα στην τάξη χωρίς να απομακρυνθούν από αυτή, τους δινόταν επιπλέον βοήθεια και περισσότερες προφορικές ασκήσεις προκειμένου να αναπτυχθεί ο προφορικός λόγος. Ολοκληρώνοντας την Πρώτη τάξη είχαν κατακτήσει το μηχανισμό ανάγνωσης αλλά παρουσίαζαν ελλείψεις, έτσι προχωρήσαμε την παρέμβαση σε επίπεδο μικρής ομάδας που θα δέχεται στοχευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στο δικό τους ρυθμό.

Αναλύοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού θα λέγαμε τα εξής:

ΓΑ: (Αγόρι -8 χρονών) Είναι το δευτερότοκο παιδί μιας πενταμελούς οικογένειας, όπου οι γονείς εργάζονται πολύ και χωρίς σταθερά ωράρια. Τα παιδιά δε στερούνται τίποτα, εκτός από μια σταθερή οριοθετημένη και προγραμματισμένη καθημερινότητα, με αποτέλεσμα πολλές φορές να βρίσκονται σε σύγχυση και να είναι αναγκασμένα να

φροντίζουν μόνο τους τον εαυτό τους. Ο ΓΛ είναι ένα εξαιρετικά ευαίσθητο, εσωστρεφές, χαμηλών τόνων παιδί με χαμηλή αυτοεκτίμηση, που πολλές φορές αποτυγχάνει γιατί δεν έχει αυτοπεποίθηση και κίνητρα. Θέλει να είναι καλός και προσπαθεί πάρα πολύ, αλλά αν αποτύχει σε κάποια προσπάθεια τότε εγκαταλείπει και αποτυγχάνει εντελώς. Οι δυσκολίες του εντοπίζονται κυρίως στην ανάγνωση, στο γραπτό λόγο και στην κατανόηση του λόγου. Παρουσιάζει δυσκολίες στην οργάνωση και στη διαχείριση του χρόνου του για να ολοκληρώσει μία εργασία. Αρχικά δεν μπορούσε να αντιγράψει καλά και καθαρά από τον πίνακα και δεν μπορούσε να απαντήσει καθόλου σε ερωτήσεις φωνολογικής επίγνωσης.

ΓΓ: (Αγόρι – 7,6 χρονών) Είναι το δευτερότοκο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας, που όμως ζει μαζί με την υπόλοιπη οικογένεια της μητέρας (γονείς, θείους) και σε ένα περιβάλλον οικονομικά ευπαθές, χωρίς παροχές και δυνατότητα, παρά να καλύπτει βασικές ανάγκες των παιδιών. Ο ΓΓ είναι το μικρότερο παιδί στην τάξη του καθώς είναι γεννημένος το Δεκέμβριο και σε ανάπτυξη είναι μικροκαμωμένος με αποτέλεσμα να δείχνει για παιδί μικρότερης ηλικίας. Όταν πρωτοήρθε στην πρώτη τάξη ο προφορικός του λόγος δεν ήταν καθαρός με αποτέλεσμα να μη γίνεται αρχικά αντιληπτός ούτε από τη δασκάλα του, επειδή όμως νοητικά το παιδί δεν παρουσιάζει κάποια δυσκολία, ο λόγος του καθάρισε και άρχισε να μαθαίνει με το δικό του ρυθμό. Στα μαθηματικά δεν έχει δυσκολίες κάτι που επιβεβαιώνει το καλό νοητικό υπόβαθρο, όμως παρουσιάζει αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Τις δυσκολίες του μας έχει επισημάνει και το ΚΕΔΔΥ, μαζί με την παρατήρηση ότι παρουσιάζει ελαφριά διάσπαση προσοχής κάτι που επιβαρύνει τη μαθησιακή διαδικασία.

ΓΝ: (Κορίτσι – 8 χρονών). Είναι δευτερότοκο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας, και ενώ υπάρχει ενδιαφέρον από τη μητέρα δεν μπορεί και η ίδια να βοηθήσει, καθώς δεν έχει τις γνώσεις. Το παιδί είναι πάρα πολύ ευγενικό, πολύ φιλότιμο, εργατικό και η προσπάθειά του υπερβαίνει πολλές φορές τις δυνατότητές του. Παρόλο που το ΚΕΔΔΥ δε μας το έχει επιβεβαιώσει επίσημα, οι πληροφορίες που μας έχει δώσει το ιατροπαιδαγωγικό στο οποίο έχει παραπεμφθεί είναι ότι είναι παιδί με οριακή νοημοσύνη. Οι δυνατότητές του πολλές φορές δεν επαρκούν για να μπορέσει να ολοκληρώσει ένα έργο όμως η θέληση του είναι τεράστια. Οι δυσκολίες του παιδιού στην ανάγνωση και στην γραφή δεν είναι στο μηχανιστικό επαναλαμβανόμενο κομμάτι, αλλά σε ότι απαιτεί βαθύτερη κατανόηση, δεύτερη

σκέψη, μεταγνώση, συνθετική επαγωγική επεξεργασία του λόγου, παραγωγή σύνθετου λόγου και αυτενέργεια.

ΜΠ: (Κορίτσι – 8 χρονών). Είναι το δευτερότοκο μιας τετραμελούς οικογένειας, βουλγαρικής καταγωγής που έχει εγκατασταθεί στην Ελλάδα λίγο πριν γεννηθεί η ΜΠ. Η οικογένεια είναι καλή και με μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιδιά της, δυστυχώς όμως δε γνωρίζουν τόσο καλά τη γλώσσα και δεν μπορούν να τα βοηθήσουν. Η ΜΠ δεν μιλά τη μητρική της γλώσσα αλλά μόνο ελληνικά, καθώς έχει γεννηθεί και μεγαλώσει εδώ, το περιβάλλον όμως δεν μπορεί να τις παρέχει τα ερεθίσματα που χρειάζεται. Είναι ένα καλόκαρδο, ευγενικό, χαρούμενο και κοινωνικό παιδί και ιδιαίτερα αξιαγάπητο, που διαβάζει και προσπαθεί εντελώς μόνο του από την πρώτη τάξη, χωρίς να υπάρχει ο απαιτούμενος έλεγχος από την οικογένεια. Οι δυσκολίες της είναι κυρίως στο λεξιλόγιο και στην έκφραση, στη χρησιμοποίηση πιο σύνθετων προτάσεων και στο γραπτό λόγο. Ο ρυθμός και η προσωδία της ανάγνωσης είναι ικανοποιητικά, όμως η κατανόηση υπολείπεται πολλές φορές.

Ομάδα ελέγχου

Η ομάδα ελέγχου αποτελείται από παιδιά της ίδιας τάξης που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με την πειραματική ομάδα, έχουν ίδιο φύλο (δύο αγόρια και δύο κορίτσια), ηλικία (γεννημένα και αυτά το 2008), κοινωνικο – πολιτισμικό περιβάλλον (χαμηλή – μεσαία κοινωνική τάξη) και ίδια μέλη στην οικογένεια (τέσσερα μέλη). Δέχονται την ίδια διδασκαλία, στις ίδιες συνθήκες και με τα ίδια ερεθίσματα, όμως διαφοροποιούνται στην επίδοσή τους που είναι από μέτρια και πάνω, χωρίς να παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις. Στην αρχή της πρώτης τάξης ο ρυθμός των συγκεκριμένων παιδιών δε διέφερε από την πειραματική ομάδα στην συνέχεια όμως διαφοροποιήθηκαν και τώρα δε υπολείπονται από το μέσο όρο της τάξης.

Αναλύοντας την ομάδα ελέγχου θα επισημαίναμε τα εξής:

ΔΜ: (Αγόρι – 7,7 χρονών). Το δευτερότοκο μιας τετραμελούς οικογένειας, που είναι πολύ συγκροτημένη και δίνει πολύ μεγάλη σημασία στις αξίες και στο σεβασμό που θα διδάξει στα παιδιά, και οι δύο γονείς ασχολούνται με τα παιδιά και τα φροντίζουν, παρόλο που εργάζονται και οι δύο. Με το ΓΛ με τον οποίο αποτελούν το πρώτο ζευγάρι μας είναι πάρα πολύ καλοί φίλοι και γείτονες, και παίζουν μαζί τα απογεύματα. Οι οικογένειες έχουν το ίδιο κοινωνικο – οικονομικό υπόβαθρο και

κάνουν κοινές εργασίες. Ο ΔΜ είναι ένα έξυπνο παιδί με έμφυτο χιούμορ και αυτοπεποίθηση, θάρρος για τη γνώμη του και πάντα έτοιμος να τελειώσει πρώτος την εργασία που θα του ανατεθεί.

ΛΔ: (Αγόρι – 8,1 χρονών). Το πρωτότοκο παιδί μιας μονογονεϊκής οικογένειας καθώς οι γονείς έχουν πάρει διαζύγιο. Οι γονείς ενδιαφέρονται για τα δύο παιδιά και βρίσκονται σε συνεννόηση για το καλό τους. Ως νήπιο παρουσίαζε προβλήματα στον προφορικό λόγο και άργησε να μιλήσει, όμως η μητέρα αντιλήφθηκε νωρίς τις δυσκολίες και άρχισε αμέσως να τον πηγαίνει λογοθεραπεία. Έχει έναν δικό του ρυθμό μάθησης, όμως δεν παρουσιάζει δυσκολίες. Είναι ένα χαμηλών τόνων παιδί πολύ ευγενικό και φιλότιμο, που προσπαθεί πάρα πολύ και δεν εγκαταλείπει την εργασία του.

ΚΑ: (Κορίτσι – 8,1 χρονών). Το δευτερότοκο μιας τετραμελούς οικογένειας, που επίσης φροντίζει πάρα πολύ για την παιδεία και τη διαγωγή των παιδιών της. Η μητέρα δεν είναι ελληνικής καταγωγής, αλλά δεν μιλά στα παιδιά τη γλώσσα της και η ανατροφή των παιδιών της είναι προτεραιότητα καθώς δεν εργάζεται. Η ΚΑ είναι ένα από τα πιο ευγενικά καλόκαρδα, συμπονετικά και ευαίσθητα παιδιά του σχολείου, εργάζεται με τεράστια θέληση, υπομονή, πολύ μεθοδικά και προγραμματισμένα. Η πρόοδος της είναι τεράστια από την πρώτη τάξη και συνεχώς ανοδική, χωρίς να κραυγάζει ή να τραβά την προσοχή.

ΜΜ: (Κορίτσι – 8,2 χρονών) Το δευτερότοκο μιας τετραμελούς οικογένειας, ιδιαίτερα αγαπημένης και δεμένης όπου και οι δύο γονείς εργάζονται. Η ΜΜ είναι ένα ιδιαίτερα χαμηλών τόνων παιδί, ευγενική και κοινωνική με σταθερές φιλίες, αγαπητή και στα δύο τμήματα της τάξης της. Παρουσιάζει έναν αργό ρυθμό στα μαθηματικά και δυσκολεύεται στη σύνθετη μαθηματική σκέψη, όμως έχει βοήθεια από την μητέρα και οι δυσκολίες της δεν είναι εμφανείς για κάποιον που δε γνωρίζει την πρόοδο της. Δε παρουσιάζει κανένα πρόβλημα στην ανάγνωση και στο γραπτό λόγο, γιατί έχει κίνητρα και ενδιαφέρον.

1.4 Διαδικασία

Η εργασία μας ξεκίνησε από την ιδέα να φτιάξουμε ένα πρόγραμμα παρέμβασης που να μπορεί να βελτιώσει την επίδοση και να βοηθήσει τα παιδιά. Σκοπός του προγράμματος παρέμβασης ήταν να μπορέσουν οι μαθητές με δυσκολίες στην

ανάγνωση, να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να μπορέσουν να παρακολουθούν τη διδακτική διαδικασία μέσα στη κανονική τάξη χωρίς να είναι εμφανές το έλλειμμα τους. Ο μαθητής με αναγνωστικές δυσκολίες θα πρέπει μετά την παρακολούθηση του προγράμματος να μπορεί να παρακολουθεί χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία τα μαθήματα της τάξης του στα οποία είναι απαραίτητη η ανάγνωση (και η γραφή π.χ. Γλώσσα, Ιστορία, Φυσική κ. λ. π.).

Η πειραματική μας ομάδα δεν επιλέχθηκε τυχαία καθώς γνωρίζαμε τις δυσκολίες τους, αλλά θέλαμε να προχωρήσουμε την παρέμβαση σε ένα άλλο επίπεδο όπου θα ήταν πιο εξατομικευμένο και στοχευμένο. Για την σωστή και αποτελεσματική έκβαση του προγράμματος συλλέγονται στοιχεία σε σχέση με τα ατομικά δεδομένα του μαθητή αλλά και το κοινωνικό του περιβάλλον, καθώς και για το διδακτικό πλαίσιο (διαφοροποιημένη διδασκαλία, εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας, σχέση και στάση του εκπαιδευτικού της κανονικής τάξης απέναντι στο μαθητή, θέση και άποψη του εκπαιδευτικού απέναντι στην ειδική παρέμβαση). Είχαμε ήδη στοιχεία για την πειραματική μας ομάδα και για την ομάδα ελέγχου και ήταν σχετικά εύκολο να ταυτίσουμε τα ζευγάρια. Επιλέξαμε τη Δευτέρα τάξη, παρόλο που το τμήμα ένταξης δέχεται μαθητές από όλες τις τάξεις, γιατί είναι μια μεταβατική τάξη και διαχωρίζει τους αδύναμους μαθητές, αλλά και γιατί η παρέμβαση είναι ακόμα πρόωμη και μπορεί να έχει αποτέλεσμα, καθώς η εικόνα των παιδιών δεν έχει παγιωθεί.

Δημιουργήθηκαν με βάση τα παλιά και τα νέα βιβλία που χρησιμοποιούνται στο δημοτικό σχολείο για τα παιδιά της Δευτέρας τάξης δημοτικού, ένα άτυπο τεστ αξιολόγησης (Παράρτημα Α), ένα υλικό για παρέμβαση (Παράρτημα Β) και ένα υλικό για φωνολογική επίγνωση (Παράρτημα Γ). Το υλικό αυτό φτιάχτηκε για επέμβαση κυρίως στην αποκωδικοποίηση και στη φωνολογική επίγνωση και δευτερευόντως στην κατανόηση.

Ο χρόνος κάθε παρέμβασης ήταν μία διδακτική ώρα (45 λεπτά) και τουλάχιστον 2 με 4 διδακτικές ώρες μέσα σε μια εβδομάδα. Οι μαθητές έρχονταν στο τμήμα ένταξης και σε ώρες που είχαν κάποιο δευτερεύον μάθημα (Μελέτη Περιβάλλοντος, Ευέλικτη Ζώνη), κάτι που στο πρόγραμμα της Δευτέρας τάξης ήταν εφικτό. Ο χρόνος εφαρμογής του προγράμματος είναι συγκεκριμένος για τους εξής λόγους: α) Ο μαθητής θα πρέπει να δεχτεί διδασκαλία στοχευμένη και με άμεσα αποτελέσματα, ώστε να έχουμε βελτίωση και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας του β) Η ένταξη του μαθητή στην κανονική τάξη να είναι ομαλή και όχι χρονοβόρα, η παρέμβαση του τμήματος ένταξης να είναι μόνο σε επίπεδο ελέγχου και βελτίωσης

δεξιοτήτων υψηλότερου επιπέδου (μεταγνωστικές δεξιότητες, παραγωγής σύνθετου γραπτού λόγου, διδασκαλία σημασιολογίας – μορφολογίας – συντακτικής δομής κ.α.).

1.5 Εργαλεία Αξιολόγησης

Αποφασίσαμε να κάνουμε μια αρχική τυπική αξιολόγηση και μια αρχική άτυπη αξιολόγηση στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου για να δούμε το σημείο εκκίνησης όλων των παιδιών και αφού ολοκληρώθηκε η παρέμβαση προχωρήσαμε σε μια τελική τυπική αξιολόγηση και σε μια τελική άτυπη αξιολόγηση για να διαπιστώσουμε σε πιο επίπεδο είχαν φτάσει τα παιδιά και κατά πόσο τα ωφέλησε η παρέμβαση.

Για την τυπική αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε το *Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και Α' - Β' Δημοτικού* (Πόρποδας 2007). Το συγκεκριμένο διαγνωστικό μέσο χορηγείται στους μαθητές του νηπιαγωγείου και των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Μπορεί η χορήγηση του να γίνεται από σχολικό ψυχολόγο, τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τον ειδικό παιδαγωγό και στοχεύει στην αναλυτική διαγνωστική αξιολόγηση των κύριων γνωστικο – γλωσσικών παραγόντων που συνθέτουν την αναγνωστική δεξιότητα.

Σκοποί του τεστ είναι: α) η ανίχνευση και ο έγκαιρος εντοπισμός παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα οποία παρουσιάζουν ελλιπή ανάπτυξη γνωστικο-γλωσσικών παραγόντων και άρα, είναι δυνατόν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης στην Α' τάξη δημοτικού, β) η διερεύνηση βασικών παραμέτρων, που παρουσιάζουν ελλιπή ανάπτυξη και συμβάλλουν στην εκδήλωση της αναγνωστικής δυσκολίας σε μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού, γ) ο σχεδιασμός εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης στις συγκεκριμένες ηλικίες (Πόρποδας 2007: 14 – 15).

Το **Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών** είναι μια συστοιχία 9 δοκιμασιών, οι οποίες αξιολογούν 4 βασικούς τομείς των γνωστικο-γλωσσικών λειτουργιών που δομούν ή υποβοηθούν την εκμάθηση και ολοκλήρωση της αναγνωστικής ικανότητας.

- Αναγνωστική αποκωδικοποίηση: ανάγνωση συλλαβών, ανάγνωση ψευδολέξεων.

- Αναγνωστική κατανόηση: ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων.
- Φωνολογική επίγνωση: διάκριση φωνημάτων, κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, απαλοιφή φωνημάτων.
- Βραχυπρόθεσμη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών: μνήμη ακολουθιών αριθμών, επανάληψη ψευδολέξεων.

Το τεστ στοχεύει στην πρώιμη ανίχνευση των πιθανών αναγνωστικών δυσκολιών που θα παρουσιάσουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου, ενώ προσπαθεί να καθορίσει το γνωστικό – γλωσσικό υπόβαθρο του παιδιού, να διευκρινίσει τη φύση της δυσκολίας και να σχεδιάσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για περαιτέρω παρέμβαση στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού. Οι αρχικοί βαθμοί που προκύπτουν από τις επιμέρους δοκιμασίες μετατρέπονται σε τυπικούς και ομαδοποιούνται σε 5 κατηγορίες: υψηλή επίδοση, μέση ανώτερη επίδοση, μέση κανονική επίδοση, μέση κατώτερη επίδοση και χαμηλή επίδοση.

Χορηγήθηκαν οι 6 από τις 9 δοκιμασίες, καθώς η διάκριση φωνημάτων δεν αφορά τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού και οι 2 κλίμακες της βραχυπρόθεσμης μνήμης δε θεωρήθηκε απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν.

Κάθε παιδί αξιολογήθηκε ξεχωριστά με την τυπική αξιολόγηση πριν ξεκινήσει η παρέμβαση, σε ώρα που δεν είχε κάποιο κύριο μάθημα. Η αξιολόγηση γινόταν αφού πρώτα είχαν δοθεί οδηγίες για κάθε κλίμακα ξεχωριστά και κάνοντας πάντα τα παραδείγματα για να κατανοήσει το παιδί τι του ζητείται. Η τελική αξιολόγηση έγινε αφού είχε ολοκληρωθεί η παρέμβαση.

Η άτυπη αξιολόγηση βασίστηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα της Α΄ και Β΄ τάξης. Δόθηκαν τα *βασικά φωνήματα* της ελληνικής γλώσσας, *γράμματα μικρά και κεφαλαία*, τα *δίψηφα σύμφωνα* και τα *δίψηφα φωνήεντα*. Από τα βιβλία της Α΄ Δημοτικού «Γράμματα – Λέξεις – Ιστορίες» επιλέχθηκε ένα βασικό λεξιλόγιο εκατό (100) λέξεων, ένα κείμενο από την αρχική ύλη της Α΄ τάξης (*Αντίο θάλασσα*), ένα κείμενο από το τελευταίο τεύχος της Α΄ τάξης (*Η Μπουρού*) και ένα από την αρχή της Β΄ τάξης (*Η Σερενάτα στο Κανταδοχώρι*) (βλέπε Παράρτημα Α).

Κάθε παιδί ξεχωριστά διάβασε τα βασικά φωνήματα, τις λέξεις και τα κείμενα, έπειτα από κάθε κείμενο έγιναν ερωτήσεις κατανόησης (βλέπε Παράρτημα Α). Στη συνέχεια έγινε αξιολόγηση στη *φωνολογική επίγνωση* και στις τέσσερις πιο βασικές κατηγορίες *ανάλυση, σύνθεση, απαλοιφή και αντικατάσταση*. Για κάθε κομμάτι της

αξιολόγησης δόθηκαν σαφείς οδηγίες για το τι πρέπει να κάνει και χρόνος για να μην αισθάνεται το κάθε παιδί άγχος. Τονίστηκε στα παιδιά ότι η ανάγνωση γίνεται για να δούμε τι θυμούνται από την Α΄ τάξη, χωρίς όμως να τους ειπωθεί ότι ήταν ύλη που έχουν διδαχθεί. Η άτυπη αξιολόγηση έγινε σε διαφορετική ώρα και μέρα από την τυπική, έτσι ώστε τα παιδιά να μην αισθανθούν κούραση και εγκαταλείψουν την προσπάθεια.

1.6 Τομείς διδασκαλίας και βασικές αρχές του προγράμματος παρέμβασης

Η παρέμβασή μας βασίστηκε σε επίπεδο αποκωδικοποίησης και σε μια προσπάθεια να αποκτήσουν οι μαθητές ευχέρεια σε βασικές λέξεις της Α΄ τάξης (βλέπε Παράρτημα Β), έτσι ώστε να γίνει επανορθωτική διδασκαλία και να εμπεδωθούν γνώσεις που πιθανόν δεν είχαν καλυφθεί από προηγούμενη διδασκαλία.

1^η Δραστηριότητα

Δίναμε στους μαθητές σε κάθε διδακτική ενότητα ένα βασικό λεξιλόγιο οχτώ λέξεων, που έπρεπε να τις αναλύσουν αρχικά σε φωνήματα και στη συνέχεια να τις διαβάσουν όσο πιο σωστά και με μεγαλύτερη ακρίβεια.

2^η Δραστηριότητα

Στη συνέχεια δινόταν ένα ίδιο σύνολο ψευδολέξεων τις οποίες επίσης έπρεπε να τις διαβάσουν με όσο το δυνατό πιο σωστά και με σωστό ρυθμό. Οι οδηγίες και στις δύο αναγνώσεις ήταν ότι πρέπει να διαβάσουμε τις λέξεις ήρεμα, χωρίς να βιαζόμαστε, χωρίς να κάνουμε λάθη, με την πιο ήρεμη και μελωδική φωνή μας. Δε διορθώνουμε ο ένας τον άλλο, αλλά μόνο ο δάσκαλος έχει δικαίωμα να μας διακόψει και να ξαναδιαβάσουμε μαζί του τη λέξη.

3^η Δραστηριότητα

Αφού ολοκληρωνόταν η πρώτη ανάγνωση τότε προχωρούσαν στην δημιουργία προτάσεων με την αρχική ομάδα λέξεων, έτσι ώστε να γίνει συσχετισμός των λέξεων με τον γραπτό λόγο. Μπορούσαν να γράψουν οτιδήποτε ήθελαν, με τις οδηγίες ότι δε θα επαναλάμβαναν αυτά τα οποία είχαν γράψει και θα προσπαθούσαν να θυμηθούν

απλούς κανόνες ορθογραφίας. Τα γράμματα θα έπρεπε να είναι ευανάγνωστα και δε θα μιλούσαν μόνο για τον εαυτό τους και την οικογένειά τους. Δε διορθώναμε όλα τα λάθη τους παρά μόνο αυτά που σχετίζονταν με πολύ βασικούς κανόνες καταληκτικής ορθογραφίας. Πολλές φορές για περαιτέρω εμπέδωση, λέγαμε παραδείγματα προτάσεων στον προφορικό λόγο, για να καταλάβουν τη χρήση των λέξεων σε ένα πολυεπίπεδο σχήμα λόγου.

4^η Δραστηριότητα

Στο τελευταίο κομμάτι της επέμβασης έκαναν ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης. Επιλέχθηκε ένα σύνολο λέξεων (βλέπε Παράρτημα Γ) και εργάζονταν σε ασκήσεις **ανάλυσης, σύνθεσης, απαλοιφής και αντικατάστασης**. Σε κάθε παιδί με κυκλική σειρά δίνονταν τέσσερις λέξεις για κάθε μια από τις τέσσερις βασικές δραστηριότητες της φωνολογικής επίγνωσης. Αν ένα παιδί έκανε λάθος στην λέξη που του είχε δοθεί τότε διορθώναμε το λάθος και μετά προχωρούσαμε στο επόμενο παιδί. Στην αρχή κάθε δραστηριότητας δίνονταν οδηγίες για το τι απαιτούσε να κάνει το παιδί σε καθεμιά. Οι λέξεις που προέκυπταν σε κάποιες από τις δραστηριότητες, ήταν τις περισσότερες φορές ψευδολέξεις, αλλά είχαμε εξηγήσει στα παιδιά ότι αυτό είναι ένα παιχνίδι με λέξεις που εμείς θα φτιάχνουμε.

Τα παιδιά είναι συμμαθητές στην ίδια τάξη, γνωρίζονται πολύ καλά από την Α' τάξη και συνεχίζουν να δέχονται παρέμβαση από το τμήμα ένταξης. Στην αρχή της παρέμβασης δόθηκαν οδηγίες ως προς τη συμπεριφορά και την αντιμετώπιση του ενός από τον άλλο. Τονίσαμε ότι σεβόμαστε ο ένας τον άλλον, δεν τον διακόπτουμε τον αφήνουμε να ολοκληρώσει, δε διορθώνουμε το λάθος του και προσπαθούμε να τον ακούσουμε με προσοχή, για να μάθουμε από τον άλλον. Ο καθένας θα έχει το χρόνο του και τη σειρά του, που εμείς θα ορίζαμε από την αρχή του μαθήματος. Προσπαθούμε να είμαστε συγκεντρωμένοι και να μη βιαζόμαστε να τελειώσουμε όσο πιο γρήγορα γίνεται, γιατί θα κάνουμε λάθη.

Προσπαθήσαμε τα παιδιά να αντιληφθούν και την αξιολόγηση και την παρέμβαση σαν ένα μάθημα που θα έκαναν με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης και να μη τους δημιουργηθεί άγχος, πάντα τα επιβραβεύαμε και τους δίναμε κίνητρα να συνεχίσουν. Αν τα παιδιά κατά την παρέμβαση κουράζονταν δεν επιμέναμε αλλά αλλάζαμε δραστηριότητα και επανερχόμαστε αργότερα σε κάποια δραστηριότητα. Στόχος ήταν να αισθάνονται τα παιδιά άνετα και να συμμετέχουν πρόθυμα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Αποτελέσματα

2.1 Αρχική Τυπική αξιολόγηση

Η αρχική τυπική αξιολόγηση έγινε στην αρχή της παρέμβασης, για να μπορέσουμε έτσι να δούμε τις διαφορές των παιδιών και το σημείο εκκίνησης κάθε παιδιού.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα αρχικής τυπικής αξιολόγησης **Ζευγαριού 1**.

Πειραματική περίπτωση : ΓΛ				Περίπτωση Ελέγχου: ΔΜ	
α/α	Κλίμακες	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός
1.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ (24)	20	5	23	9
2.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ (24)	12	3	23	12
3.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ (16)	14	7	16	13
4.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (16)	15	11	16	14
5.	ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ (24)	11	5	24	14
6.	ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ (24)	17	6	24	14

Αναλύοντας τον πίνακα βλέπουμε ότι το παιδί με αναγνωστικές δυσκολίες δυσκολεύεται και στις έξι υποκατηγορίες της αξιολόγησης και παρουσιάζει χαμηλή επίδοση, εκεί όμως που η διαφορά είναι μεγαλύτερη είναι στην ανάγνωση ψευδολέξεων και στη κατάτμηση των ψευδολέξεων σε φωνήματα. Στο παιδί χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζεται ακόμα και υψηλή επίδοση.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα αρχικής τυπικής αξιολόγησης Ζευγαριού 2.

Πειραματική περίπτωση: ΓΓ				Περίπτωση ελέγχου: ΛΔ	
α/α	Κλίμακες	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός
1.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ (24)	20	5	21	6
2.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ (24)	17	5	21	9
3.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ (16)	15	10	16	13
4.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (16)	11	5	15	11
5.	ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ (24)	12	6	21	11
6.	ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ (24)	22	10	22	10

Παρατηρούμε ότι ο μαθητής με αναγνωστικές δυσκολίες υπολείπεται σε όλες σχεδόν τις υποκατηγορίες εκτός από τη ανάγνωση λέξεων με επιλογή εικόνων και την απαλοιφή φωνημάτων. Ο μαθητής χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζει μια μέτρια σταθερή επίδοση χωρίς διακυμάνσεις ανάμεσα στις διάφορες υποκλίμακες που τον κατατάσσει στη μέση επίδοση.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα αρχικής τυπικής αξιολόγησης Ζευγαριού 3.

Πειραματική περίπτωση: ΓΝ				Περίπτωση ελέγχου: ΚΑ	
α/α	Κλίμακες	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός
1.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ (24)	18	4	22	7
2.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ (24)	17	5	23	12
3.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ (16)	11	3	16	13
4.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (16)	11	5	16	14
5.	ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ (24)	12	6	24	14
6.	ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ (24)	20	7	23	11

Στο παιδί με αναγνωστικές δυσκολίες, που σε αυτή την περίπτωση οφείλονται σε οριακή νοημοσύνη, έχουμε δυσκολίες σε όλες τις υποκατηγορίες της αξιολόγησης και η επίδοση στους τυπικούς βαθμούς είναι στη χαμηλή βαθμίδα. Αντίθετα στο παιδί χωρίς δυσκολίες είναι από τη μέση κατώτερη επίδοση και πάνω, άρα φυσιολογικά.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα αρχικής τυπικής αξιολόγησης Ζευγαριού 4.

Πειραματική περίπτωση: ΜΠ				Περίπτωση ελέγχου: ΜΜ	
α/α	Κλίμακες	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός
1.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ (24)	21	6	23	9
2.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ (24)	16	4	21	9
3.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ (16)	16	13	16	13
4.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (16)	12	6	16	14
5.	ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ (24)	21	11	20	11
6.	ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ (24)	21	8	24	14

Το παιδί με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζει ασύμμετρη επίδοση, στις υποκλίμακες ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων και κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, η επίδοση είναι μέση ανώτερη και υψηλή, στις υπόλοιπες παρουσιάζει χαμηλή επίδοση. Αντίθετα στο παιδί χωρίς μαθησιακές δυσκολίες η επίδοση είναι μέση έως υψηλή.

2.2 Άτυπη αξιολόγηση

Η άτυπη αξιολόγηση περιλαμβάνει και την αρχική και την τελική αξιολόγηση, καθώς πιστεύουμε ότι η παρουσίαση τους έτσι θα είναι πιο ολοκληρωμένη και οδηγεί ευκολότερα σε συγκρίσεις και διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης *Ζευγαριού 1*.

α/α	Γράμματα - Λέξεις	Πειραματική περίπτωση: ΓΛ		Περίπτωση ελέγχου: ΔΜ	
		Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός
1.	Γράμματα μικρά	24/24	23/24	24/24	24/24
2.	Γράμματα μεγάλα	24/24	24/24	24/24	24/24
3.	Δίγηφα σύμφωνα	7/7	7/7	7/7	7/7
4.	Δίγηφα φωνήεντα	0/4 (Σαν 2 γράμματα)	4/4	4/4	4/4
5.	Λέξεις	85/100	91/100	97/100	100/100

α/α	κείμενα				
		Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός
1.	Αποκωδικοποίηση λέξεων (ακρίβεια)	A. 21/22 B. 140 /165 Γ. 178/194	A.22/22 B. 142/165 Γ. 182/194	A. 22/22 B. 161 /165 Γ. 191/194	A.22/22 B. 165/165 Γ. 191/194
2.	Κατανόηση	A. 3/4 B. 1/6 Γ. 1/5	A. 4/4 B. 3/6 Γ. 3/5	A.4 /4 B. 5/6 Γ. 5/5	A.4/4 B.6/6 Γ. 5/5

α/α	Φωνολογική επίγνωση				
		Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός
1.	Ανάλυση	0/10	8/10	10/10	10/10
2.	Σύνθεση	5/10	8/10	10/10	10/10
3.	Απαλοιφή	0/10	7/10	10/10	10/10
4.	Αντικατάσταση	0/10	8/10	9/10	10/10

Βλέπουμε στα αποτελέσματα της αρχικής άτυπης αξιολόγησης ότι το παιδί με αναγνωστικές δυσκολίες, ενώ γνωρίζει τα γράμματα, δε διαβάζει τα δίγηφα φωνήεντα σαν ένα φώνημα αλλά σαν δύο φωνήματα. Στις λέξεις κάνει περισσότερα λάθη από το παιδί χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, το ίδιο και στα κείμενα. Η μεγαλύτερη όμως διαφορά φαίνεται στην κατανόηση του κειμένου, καθώς όσο

μεγαλώνει το κείμενο και το πλήθος των πληροφοριών δεν είναι τόσο εύκολα διαχειρίσιμο, τότε δεν είναι δυνατή η κατανόηση βασικών σημείων του κειμένου. Στις δραστηριότητες της φωνολογικής επίγνωσης εκτός από αυτή της σύνθεσης έχουμε αποτυχία και δυσκολία να κατανοηθεί τι απαιτεί η προφορική αυτή άσκηση. Έπειτα όμως από την παρέμβαση και αφού είχαμε κάνει αρκετές προφορικές δραστηριότητες τότε τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά. Στο παιδί χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες δεν υπάρχουν διακυμάνσεις στην επίδοση και η αναγνωστική του ικανότητα και κατανόηση είναι σταθερή.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης Ζευγαριού 2.

α/α	Γράμματα - Λέξεις	Πειραματική περίπτωση: ΓΓ		Περίπτωση ελέγχου: ΛΔ	
		Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός
1.	Γράμματα μικρά	24/24	24/24	24/24	24/24
2.	Γράμματα μεγάλα	24/24	24/24	24/24	24/24
3.	Δίψηφα σύμφωνα	7/7	7/7	7/7	7/7
4.	Δίψηφα φωνήεντα	3/4	4/4	4/4	4/4
5.	Λέξεις	77/100	86/100	93/100	90/100

α/α	κείμενα	Πειραματική περίπτωση		Περίπτωση ελέγχου	
		Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός
1.	Αποκωδικοποίηση λέξεων (ακρίβεια)	A.21 /22 B.138/165 Γ. 169/194	A. 22/22 B. 154/165 Γ. 180/194	A.21 /22 B.156/165 Γ. 184/194	A.22/22 B. 155/165 Γ.180/194
2.	Κατανόηση	A.4 /4 B. 1/6 Γ.1 /5	A. 4/4 B. 3/6 Γ. 1/6	A.4 /4 B. 5/6 Γ. 3/5	A. 4/4 B.6/6 Γ. 4/5

α/α	Φωνολογική επίγνωση	Πειραματική περίπτωση		Περίπτωση ελέγχου	
		Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός
1.	Ανάλυση	0/10	7/10	9/10	9/10
2.	Σύνθεση	0/10	9/10	5/10	8/10
3.	Απαλοιφή	0/10	9/10	7/10	8/10
4.	Αντικατάσταση	0/10	8/10	5/10	7/10

Και σε αυτό το ζευγάρι παρατηρούμε διαφορές στο λεξιλόγιο, στην κατανόηση και στις αρχικές ασκήσεις της φωνολογικής επίγνωσης, καθώς το παιδί με αναγνωστικές δυσκολίες δυσκολεύεται να διαβάσει σωστά όλες τις λέξεις, κάνει λάθη στα κείμενα και στην κατανόηση και αρχικά αποτυγχάνει εντελώς στις ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης. Όμως στην τελική αξιολόγηση η εικόνα του βελτιώνεται στις ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης, συνεχίζει να υπολείπεται στην κατανόηση.

Πίνακας 7: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης **Ζευγαριού 3**.

α/α	Γράμματα - Λέξεις	Πειραματική περίπτωση: ΓΝ		Περίπτωση ελέγχου: ΚΑ	
		Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός
1.	Κλίμακες	24/24	24/24	24/24	24/24
2.	Γράμματα μικρά	24/24	24/24	24/24	24/24
3.	Γράμματα μεγάλα	24/24	24/24	24/24	24/24
4.	Δίγηφα σύμφωνα	6/7	7/7	7/7	7/7
5.	Δίγηφα φωνήεντα	4/4	4/4	4/4	4/4
6.	Λέξεις	86/100	90/100	95/100	96/100

α/α	κείμενα				
		Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός
1.	Αποκωδικοποίηση λέξεων (ακρίβεια)	A. 21/22 B. 138/165 Γ. 167/194	A.22/22 B.150/165 Γ. 184/194	A. 21/22 B.156/165 Γ. 192/194	A.22/22 B.160/165 Γ. 193/194
2.	Κατανόηση	A. 4/4 B. 1/6 Γ. 2/5	A. 4/4 B. 4/6 Γ. 3/5	A. 4/4 B. 6/6 Γ. 5/5	A. 4/4 B. 6/6 Γ. 5/5

α/α	Φωνολογική επίγνωση				
		Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός
1.	Κλίμακες	6/10	8/10	10/10	10/10
2.	Ανάλυση	0/10	8/10	8/10	9/10
3.	Σύνθεση	0/10	4/10	9/10	9/10
4.	Απαλοιφή	0/10	7/10	6/10	9/10
5.	Αντικατάσταση	0/10	7/10	6/10	9/10

Η διαφορά των δύο παιδιών και εδώ είναι στις λέξεις και στα λάθη που έχουν γίνει κατά την ανάγνωση, στην κατανόηση και στις αρχικές ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης. Στην άσκηση της απαλοιφής στη φωνολογική επίγνωση συνεχίζει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζει υποεπίδοση.

Πίνακας 8: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης Ζευγαριού 4.

α/α	Γράμματα - Λέξεις	Πειραματική περίπτωση: ΜΠ		Περίπτωση ελέγχου: ΜΜ	
		Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός
1.	Γράμματα μικρά	24/24	24/24	24/24	24/24
2.	Γράμματα μεγάλα	24/24	24/24	24/24	24/24
3.	Δίψηφα σύμφωνα	7/7	7/7	7/7	7/7
4.	Δίψηφα φωνήεντα	4/4	4/4	4/4	4/4
5.	Λέξεις	87/100	88/100	97/100	95/100

α/α	κείμενα				
		Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός
1.	Αποκωδικοποίηση λέξεων (ακρίβεια)	A. 21/22 B. 155/165 Γ. 185/194	A. 22/22 B.155/165 Γ.179/194	A. 22/22 B. 162/165 Γ. 191/194	A. 22/22 B. 160/165 Γ. 192/194
2.	Κατανόηση	A. 4/4 B. 5/6 Γ. 3/5	A. 3/4 B. 6/6 Γ. 5/5	A. 4/4 B. 6/6 Γ. 5/5	A. 4/4 B.6/6 Γ. 5/5

α/α	Φωνολογική επίγνωση				
		Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τελικός βαθμός
1.	Ανάλυση	7/10 λέξεις	9/10	10/10	10/10
2.	Σύνθεση	0/10	10/10	7/10	9/10
3.	Απαλοιφή	0/10	10/10	7/10	7/10
4.	Αντικατάσταση	0/10	10/10	5/10	8/10

Στο τελευταίο μας ζευγάρι το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει μεγάλη βελτίωση καθώς η γενικότερη εικόνα του παιδιού αποδεικνύει ότι με επιπλέον διδασκαλία και βοήθεια δε θα παρουσίαζε κανένα πρόβλημα. Η εξάσκηση στη φωνολογική επίγνωση βοήθησε το παιδί και η επίδοσή του δε διαφέρει από το παιδί χωρίς μαθησιακές και πολλές φορές είναι και καλύτερη.

2.3 Τελική Τυπική Αξιολόγηση

Στη τελική τυπική αξιολόγηση, που έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς, βλέπουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν έπειτα από την παρέμβαση που είχαν δεχτεί τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 9: Αποτελέσματα τελικής τυπικής αξιολόγησης Ζευγαριού 1.

Πειραματική περίπτωση : ΓΛ				Περίπτωση Ελέγχου: ΔΜ	
α/α	Κλίμακες	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός
1.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ (24)	24	13	24	13
2.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ (24)	22	10	24	14
3.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ (16)	14	7	16	13
4.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (16)	15	11	16	14
5.	ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ (24)	22	12	24	14
6.	ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ (24)	23	11	24	14

Στην τελική αξιολόγηση του πρώτου ζευγαριού παρατηρούμε βελτίωση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς όμως να φτάνει το άριστα παρά μόνο στην ανάγνωση συλλαβών, αντίθετά στο παιδί από την ομάδα ελέγχου όλες οι υποκατηγορίες είναι στο μέγιστο.

Πίνακας 10: Αποτελέσματα τελικής τυπικής αξιολόγησης **Ζευγαριού 2**.

Πειραματική περίπτωση: ΓΓ				Περίπτωση ελέγχου: ΛΔ	
α/α	Κλίμακες	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός
1.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ (24)	22	7	21	6
2.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ (24)	22	10	21	9
3.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ (16)	16	13	16	13
4.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (16)	16	14	16	14
5.	ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ (24)	23	14	24	14
6.	ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ (24)	24	14	23	11

Σε αυτό το ζευγάρι το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασε βελτίωση, ενώ το παιδί χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσίασε καμία ιδιαίτερη αλλαγή στη συνολική του εικόνα.

Πίνακας 11: Αποτελέσματα τελικής τυπικής αξιολόγησης **Ζευγαριού 3**.

Πειραματική περίπτωση: ΓΝ				Περίπτωση ελέγχου: ΚΑ	
α/α	Κλίμακες	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός
1.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ (24)	23	9	24	13
2.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ (24)	24	14	23	12
3.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ (16)	14	7	15	10
4.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (16)	16	14	16	14
5.	ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ (24)	21	11	24	14
6.	ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ (24)	21	8	23	11

Η εικόνα του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες έχει βελτιωθεί σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση, όμως και πάλι δε φτάνει αυτές των υπόλοιπων παιδιών, καθώς εδώ μιλάμε για οριακή νοημοσύνη και δεξιότητες που ξεπερνούν τις δυνατότητες του παιδιού.

Πίνακας 12: Αποτελέσματα τελικής τυπικής αξιολόγησης **Ζευγαριού 4**.

Πειραματική περίπτωση: ΜΠ				Περίπτωση ελέγχου: ΜΜ	
α/α	Κλίμακες	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός
1.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ (24)	24	13	24	13
2.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ (24)	23	12	23	12
3.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ (16)	16	13	16	13
4.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (16)	16	14	16	14
5.	ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ (24)	23	13	22	12
6.	ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ (24)	24	14	24	14

Επειδή οι δυσκολίες του συγκεκριμένου παιδιού, που ανήκει στην πειραματική ομάδα δεν οφείλονται σε οργανικά αίτια αλλά οι αιτίες είναι καθαρά περιβαλλοντικές η πρόοδος του είναι πάρα πολύ μεγάλη και αποδεικνύει ότι απλά με λίγο περισσότερη βοήθεια το παιδί δε θα είχε κανένα πρόβλημα. Είναι θέμα διδασκαλίας και οργάνωσης του παιδιού ώστε να έχει τις ίδιες επιδόσεις με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

3. Συζήτηση

Η μελέτη αυτή είναι μια προσπάθεια αξιολόγησης και διδασκαλίας ενός περιορισμένου αριθμού μαθητών, που στόχος της είναι να συμβάλλει στη βελτίωση της αποκωδικοποίησης, της φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου και της κατανόησης, μέσα από τη δημιουργία παραδειγμάτων από τα ίδια τα παιδιά. Έγινε προσπάθεια να ανιχνευθούν τα αποτελέσματα που έχει μια παρέμβαση στην αναγνωστική ικανότητα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ποια τα οφέλη της εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Υπάρχουν αρκετές απαιτήσεις στην αναγνωστική ικανότητα, καθώς τα παιδιά προχωρούν σε μεγαλύτερη τάξη, ειδικά στην ευχέρεια και στο λεξιλόγιο ιδιαίτερα στο δεύτερο απαιτείται η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων όπως η φωνολογική επίγνωση και η γνώση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, που είναι δείκτες για δεξιότητες που θα αναπτύξει αργότερα το παιδί (NRP, 2000). Οι καθυστερήσεις στη φωνολογική επίγνωση, που παρουσιάζουν οι μαθητές με δυσκολίες μπορεί να δημιουργήσουν αργότερα δυσκολίες σε πιο πολύπλοκες νοητικές διεργασίες πάνω στην ανάγνωση και την κατανόηση (Harris, 2010). Ο Cunningham (1990) βρήκε ότι όταν τα παιδιά της Πρώτης τάξης διδάσκονται φωνολογική επίγνωση σε συνδυασμό με σαφή διδασκαλία που δίνει έμφαση στις αλληλοσυσχετίσεις ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και στη διαδικασία της ανάγνωσης, μπορούσαν να μεταφέρουν τη δεξιότητα στην ίδια τη δραστηριότητα της ανάγνωσης, από ότι τα παιδιά που διδάσκονται δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης απομονωμένες από την επιπλέον προσέγγιση.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα παιδιά, που δέχονται εξατομικευμένο πρόγραμμα, παρουσιάζουν βελτίωση, αν αυτό το πρόγραμμα, είναι στοχευμένο και θέτει συγκεκριμένους στόχους. Οι μαθητές παρουσίασαν καλύτερη επίδοση, αν και αυτή διαφέρει από παιδί σε παιδί, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και το μέγεθος των δυσκολιών που παρουσιάζει το καθένα. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά αναγνωρίζουν τα γράμματα και παρουσιάζουν καλύτερη εικόνα στις αναγνωστικές δεξιότητες, συνεχίζουν να έχουν όμως δυσκολίες στην κατανόηση, όχι σε επίπεδο μικρής πρότασης ή μικρού κειμένου, αλλά σε μεγάλα κείμενα όπου το πλήθος των πληροφοριών διογκώνεται και δεν μπορεί η μνήμη να συγκρατήσει παρά ένα βασικό ελάχιστο αριθμό πληροφοριών.

Στο επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης, ενώ αρχικά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απέτυχαν να ολοκληρώσουν τις τέσσερις βασικές δραστηριότητες (σύνθεση – ανάλυση – αντικατάσταση – απαλοιφή), στην επαναξιολόγηση, όχι μόνο δεν εγκατέλειψαν την προσπάθεια αλλά τα αποτελέσματα ήταν στο ίδιο επίπεδο με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η εξοικείωσή τους με δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης τους έδωσε τη δυνατότητα πρώτα να κατανοούν τέτοιου είδους ασκήσεις και στη συνέχεια να παρουσιάζουν επιδόσεις προς όφελός τους.

Υπάρχουν τρεις απόψεις πάνω στη σχέση της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης. Η πρώτη άποψη θεωρεί ότι η φωνολογική επίγνωση αφορά δεξιότητες που αναπτύσσονται πριν την κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και ότι έχει αιτιώδη σχέση με την αναγνωστική ικανότητα (Fox & Routh, 1984). Η δεύτερη άποψη θεωρεί ότι η φωνολογική επίγνωση αναπτύσσεται από την ανάγνωση και είναι προϊόν της (Ehri, 1983) και η τρίτη άποψη υποστηρίζει ότι οι δύο δεξιότητες φωνολογική επίγνωση και ανάγνωση αναπτύσσονται παράλληλα και τις ενώνει μια αμφίδρομη σχέση (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979· Strickland & Cullinan, 1990· Παντελιάδου, 2011). Σύμφωνα με αυτή την τρίτη αλληλεπιδραστική σχέση κατανοούμε, ότι βελτιώνοντας τη φωνολογική επίγνωση παρουσιάζεται βελτίωση και στην ανάγνωση, κάτι που φαίνεται και από τα αποτελέσματα της παρέμβασής μας.

Στο επίπεδο λέξης παρουσιάζεται μια ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση, όμως δεν πρέπει να μείνουμε σε αυτό το σημείο, αλλά θα πρέπει να προχωρήσουμε σε επίπεδο κειμένου όπου απαιτούνται πιο σύνθετες δεξιότητες, όπως ο ρυθμός και η προσωδία. Σημαντική είναι και η παραγωγή μικρών προτάσεων που εμπεριέχουν τις λέξεις που διδάσκονταν και βοήθησαν τα παιδιά να φτιάξουν τα ίδια δικά τους παραδείγματα που να ενσωματώνουν τις λέξεις. Η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση μπορεί να είναι βαρετή για τα παιδιά, αλλά όταν γίνεται ανατροφοδοτούμενη με διόρθωση των λαθών, αποτελεί μια από τις πιο πετυχημένες επεμβάσεις για τη βελτίωση της αποκωδικοποίησης, της κατανόησης και της ευχέρειας (NRP, 2000).

Ως προς την αξιολόγηση της ανάγνωσης, ξεκινάμε από την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης καθώς έχει αιτιώδη σχέση με την ανάγνωση και είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή εκμάθησή της (Πόρποδας, 2002· Παλαιοθόδωρου, 2004· Villagran et al., 2010· Κοκκινάκη, 2014). Η έλλειψη της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί την κύρια αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών

και γενικότερα των μαθησιακών δυσκολιών (Prior, 1996· Παντελιάδου, 2000· Παντελιάδου, 2004), επομένως η σωστή αξιολόγησή της, μπορεί να οδηγήσει σε ορθά συμπεράσματα για το είδος της παρέμβασης που μπορεί να ακολουθήσει.

Η αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης γίνεται σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων. Ξεκινάμε από τα διδαγμένα πεζά και κεφαλαία γράμματα και προχωράμε σε συλλαβές με βαθμό δυσκολίας (ΣΦ – μα, ΣΦΣ – της, ΣΣΦ – στο, ΣΣΦΣ – στις), στις λέξεις (μονοσύλλαβες, δισύλλαβες, τρισύλλαβες, τετρασύλλαβες και πολυσύλλαβες) και στις ψευδολέξεις (μονοσύλλαβες, δισύλλαβες, τρισύλλαβες, τετρασύλλαβες και πολυσύλλαβες) (Κοκκινάκη, 2014). Τόσο τα τυπικά όσο και τα άτυπα τεστ αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν κάλυψαν όλα τα επίπεδα της αξιολόγησης της αποκωδικοποίησης και μας έδωσαν στοιχεία για το πόσο αποτελεσματική μπορεί να είναι μια αξιολόγηση και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί μελλοντικά.

Η αξιολόγηση της κατανόησης, της ικανότητας δηλαδή του παιδιού *να κατανοεί ό,τι διαβάζει, να μπορεί να προσλαμβάνει, να επεξεργάζεται, να συγκρατεί και να αξιοποιεί το σημασιολογικό περιεχόμενο όσων διαβάζει* (Κοκκινάκη, 2014) αποτελεί κατά τη γνώμη μας το πιο δύσκολο μέρος της αξιολόγησης της ανάγνωσης, γιατί η κατανόηση κρίνεται και σε επίπεδο λέξης και σε επίπεδο κειμένου και περιλαμβάνει και δευτερεύοντα στοιχεία και πληροφορίες που επεξεργάζεται ο μαθητής. Η τυπική κυρίως και η άτυπη αξιολόγηση δευτερευόντως μας έδωσαν μια εικόνα για την ικανότητα κατανόησης των παιδιών και για το πώς μπορούμε να ενισχύσουμε την ικανότητα αυτή.

Αναλύοντας τα αποτελέσματά μας με το αναπτυξιακό μοντέλο της (1985), στη λογογραφική φάση όπου οι λέξεις αναγνωρίζονται με βάση την οπτική τους εικόνα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν ακόμα να αναγνωρίσουν ολικά τις λέξεις. Στην αλφαβητική φάση γίνεται η συστηματική διδασκαλία και εκμάθηση του μηχανισμού για να μπορεί ο μικρός αναγνώστης να καλύψει την αδυναμία του να απομνημονεύσει ολικά απεριόριστο αριθμό λέξεων και οποιοδήποτε άλλο άγνωστο υλικό. Στα παιδιά όμως με μαθησιακές δυσκολίες όπως η πειραματική μας ομάδα, που έχουν χαμηλό επίπεδο στη φωνολογική επίγνωση σε αυτή τη φάση κάνουν λάθη, που συνήθως είναι παραλείψεις, αντικαταστάσεις και αντιστροφές γραμμάτων ή και συλλαβών. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι όσο πιο σύντομα παρέμβει κανείς σε αυτή τη

φάση, τόσο πιο θετικά αποτελέσματα θα έχει και μπορεί να αποτρέψει τη σωρεία λαθών. Άρα να ενισχύσει τη τελευταία φάση που είναι η ορθογραφική και τα παιδιά μπορούν να διαβάζουν λέξεις συνδυάζοντας τα σύνολα των γραμμάτων με τη προφορά τους (Παντελιάδου, 2011· Πολυχρόνη, 2011).

Ένα βασικό στοιχείο που αποκομίζει κανείς, είναι ότι μια παρέμβαση μπορεί να έχει αποτελέσματα με ελάχιστο κόστος, υλικά και επιπλέον εκπαιδευτικό προσωπικό. Μπορούμε επίσης να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο και το πρόγραμμα διδασκαλίας μέσα στην ίδια την τάξη, σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι μαθητές που φοιτούν σε κανονική τάξη, με ανύπαρκτες προσαρμογές, αντίθετα όταν παρέχεται εκπαίδευση σε διαφοροποιημένο περιβάλλον όπου υπάρχει εξειδικευμένη υποστήριξη, τα παιδιά παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση. Τα θετικά αποτελέσματα επιβεβαιώνονται όταν η παρέμβαση είναι σαφής, εντατική και στοχευμένη και βοηθούν στη γενική μάθηση των παιδιών (Harris, 2010).

Όταν η διδασκαλία προσαρμόζεται σε μικρή ομάδα μαθητών, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση βοηθούν στην αποτελεσματικότερη συμμετοχή των μαθητών και την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων όπως η φωνολογική επίγνωση, η αποκωδικοποίηση και η ανάγνωση λέξεων. Η διδασκαλία της ανάγνωσης έχει αποδειχτεί ότι έχει καλύτερα αποτελέσματα (Vaughn, Linan – Thompson, Hickman, 2003) όταν γίνεται σε μικρές ομάδες. Για τα παιδιά που δυσκολεύονται να διαβάσουν δε φτάνει απλώς να βελτιώσεις τις συνθήκες και τη διδασκαλία μέσα στη γενική τάξη, για να επιτευχθεί η επιθυμητή επίδοση (Matches et al., 2005), χρειάζεται να δεχτούν παρέμβαση σε μικρότερη ομάδα (Foorman & Connor, 2011).

3.1 Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα μελέτη έγινε σε μια μικρή ομάδα και με ένα πρόγραμμα παρέμβασης που εστιάζει στο λεξιλόγιο, ενώ θα έπρεπε να επεκταθεί και σε κείμενα κατάλληλα για το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών. Εξετάζει και αξιολογεί τις επιδόσεις των μαθητών στο τέλος της σχολικής χρονιάς κάτι που μπορεί να επηρεάσει την επίδοσή τους, καθώς στο τέλος της σχολικής χρονιάς έχουν ήδη δεχθεί διδασκαλία και μέσα στη γενική τάξη. Θα έπρεπε λοιπόν να υπήρχε η δυνατότητα για επέκταση της

μελέτης και για αξιολόγηση της παρέμβασης σε πιο μακρόχρονη διάρκεια και αφού έχουν δεχτεί και επιπλέον παρέμβαση.

Η ερευνητική μέθοδος και το πειραματικό σχέδιο με όρους ABA που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ασχολείται με την παρατήρηση των χαρακτηριστικών μιας ατομικής μονάδας, ενός ξεχωριστού υποκειμένου (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Γι' αυτό το λόγο τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν σε όλο το πληθυσμό των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες.

Όπως σε κάθε μελέτη περίπτωσης δεν μπορούμε να παραβλέπουμε το γεγονός ότι οι εκθέσεις που προκύπτουν μπορούν να εμπεριέχουν υποκειμενικότητα, προκατάληψη, μπρεσιονιστικές, ιδιοσυγκρασιακές απόψεις και ελλείψεις, ως προς την ακρίβεια και την ποσότητα της μέτρησης από ότι στην επισκόπηση και το πείραμα (Cohen, Manion 1994).

3.2 Προτάσεις για περεταίρω έρευνα

Η παρέμβαση θα μπορούσε να επεκταθεί στις επόμενες τάξεις και να γίνει αξιολόγηση σε κάθε στάδιο, με τελικό σκοπό να ελέγξουμε την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών στην Στ' τάξη και να δούμε κατά πόσο αυτή υπολείπεται σε σχέση με τον μέσο όρο των μαθητών.

Μια επιπλέον πορεία θα ήταν να ελέγξουμε την ερευνητική μας ομάδα και σε άλλου είδους παρεμβάσεις. Θα μπορούσαμε να προχωρήσουμε σε παρέμβαση που επικεντρώνεται σε κείμενα και σε στρατηγικές κατανόησης κειμένου. Θα μπορούσε παράλληλα να δουλεύεται λεξιλόγιο, τεχνικές ανάλυσης του κειμένου και διεξαγωγή δευτερευόντων εννοιών μέσα από μη εμφανή στοιχεία του κειμένου.

Θα ήταν επίσης πολύ ενδιαφέρον να ερευνήσουμε ποια προγράμματα παρέμβασης χρησιμοποιούνται στην ελληνική πραγματικότητα και κατά πόσο αυτά είναι αποτελεσματικά.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

«Αν μπορείς να διαβάσεις αυτό που μόλις είδες, τότε ευχαρίστησε το δάσκαλο που σε έμαθε να διαβάζεις». Ευχαρίστησε τον αγνό, ονειροπόλο δάσκαλο που κάθισε πάνω από το κεφάλι σου, που διόρθωσε το λάθος, που σε έβαλε να διαβάσεις ξανά και ξανά με υπομονή και επιμονή γράμματα, συλλαβές και λέξεις, που τραγούδησε μαζί σου την αλφαβήτα, που είδες στα μάτια του τη χαρά κάθε φορά που διάβαζες όλο και καλύτερα και που σου έλεγε μπράβο, ακόμα και αν δεν το άξιζες. Αλλά πάνω από όλα πες ευχαριστώ σε εκείνον το δάσκαλο που σε έμαθε να διαβάζεις τον κόσμο και να έχεις ανοιχτό το μυαλό σου σε κάθε λέξη και μήνυμα που σε κάνουν καλύτερο άνθρωπο...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αϊδίνης, Α. και Κωστούλη, Τ. (2001). *Μοντέλα εγγραματοσύνης: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη*. Virtual school, The sciences of education Online, τόμος 2, τεύχη 2-3.

Αϊδίνης, Α. και Παράσχου, Δ. (2004). Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στο δημοτικό σχολείο: Λάθη και στρατηγικές των παιδιών. Στο Ν. Μακρής και Δ. Δεσλή (επιμ.), *Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Αϊδίνης, Α. (2006). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο Fr. Smith: *Κατανοώντας την Ανάγνωση*. Α. Αϊδίνης (επιμ.), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Βάμβουκας, Μ. (1987). Η αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών ηλικίας 9-12 ετών, *Γλώσσα*, 15, 38-49.

Βάμβουκας, Μ. (1992). *Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). Εισαγωγή στην ψυχολογία. τ.. Α΄. Αθήνα, Gutenberg.

Cassells, A. & Green, P. (1999). *Αντίληψη*. Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη (επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα. Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison K (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα. Μεταίχμιο.

Δημάση, Μ. (2002). Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Η περίπτωση των παρευξείνιων χωρών. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

- Davis, R. (2000). *Το χάρισμα της δυσλεξίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Διδακτική της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Νέο διδακτικό μοντέλο πρώτης ανάγνωσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζακεστίδου, Σ., & Μάνιου-Βακάλη, Μ. (1987). Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της πρώτης και της δεύτερης τάξης Γυμνασίου. *Νέα Παιδεία*, 42, 80-93 και 43, 98-110.
- Καραντζής Ι. (2003). Η σχέση μεταξύ της φωνημικής ενημερότητας και της επίδοσης των παιδιών στην ανάγνωση και την αριθμητική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 113-127.
- Καρυώτης, Θ. (1997). Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. *Γλώσσα*, 43, 41 – 49.
- Κατή, Δ. (1989). Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής: προβλήματα θεωρίας και πρακτικής. *Ψυχολογικά Θέματα* 2(2), 69 – 82.
- Καψωμενάκης, Π., (2015). *Μεθοδολογικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις για την Υποστήριξη Μαθητών με Προβλήματα στο Γραπτό λόγο που φοιτούν στο Γυμνάσιο*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κοκκινάκη Α. (2014). Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην Ανάγνωση. Πανελλήνιο Συνέδριο επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, 366 – 375.
- Κωτούλας, Β., & Μπενάκα Στ. (2001). *Διδασκαλία παιδιού με αναγνωστικές δυσκολίες με τη μέθοδο Reading Recovery: Μελέτη περίπτωσης*. Στο Παπούλια – Τζελέπη, Π., (Επιμέλεια). *Ανάδυση του Γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτική*. Αθήνα. Καστανιώτης.
- Κωτούλας, Β. (2003). Φωνημική επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών, *Γλώσσα*, 56, 29 – 50.

Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003). *Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ρόδος 21-24 Μαΐου.

Κωτούλας, Β., (2004). Έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικές δυσκολίες. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επ.) *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σσ. 143-178). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεβέντη, Α. (2009). *Learning Styles παιδιών με δυσλεξία και η επίδρασή τους στην εκμάθηση μιας δεύτερης (ξένης) γλώσσας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ιωάννινα. Σύμπραξη Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και ΑΤΕΙ Πάτρας.

Μανωλίτσης, Γ. (2001). Σχέση μεταγλωσσικών ικανοτήτων και εκμάθησης της ανάγνωσης: Από το νηπιαγωγείο στη Β' δημοτικού. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 9 -29.

Μαυρομμάτη Δ. (1995). *Η Κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Μαυρομμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Μπελίτσου Α. (2009). *Κατασκευή και Εφαρμογή Προγράμματος Παρέμβασης σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες με χρήση διαβαθμισμένων βιβλίων Παιδικής Λογοτεχνίας*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2001). Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 128-141). Αθήνα: Ατραπός.

Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές Διεργασίες στην Αναγνωστική Κατανόηση παιδιών με και χωρίς Αναγνωστικές Δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκειν», κίνητρα και*

συναισθήματα που εμπλέκονται. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής αγωγής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παλαιοθόδωρου, Α. (2004). *Η Εκπαίδευση των παιδιών στη Φωνολογική Επίγνωση και ο Ρόλος της στη Μάθηση της Ανάγνωσης και της Γραφής*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ, Τομέας Ψυχολογίας.

Παλιεράκης, Ν. (2010). *Η αυτοματοποίηση της αναγνώρισης λέξεων και συλλαβών ως τεχνική αντιμετώπισης προβλημάτων στη μάθηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα. Ελληνικά γράμματα.

Παντελιάδου Σ. (2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βόλος.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Βελτιωμένη έκδοση. Αθήνα. Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ Α*. Έργο κατασκευή και στάθμιση 12 Διευρυνητικών – Ανιχνευτικών Εργαλείων (Κριτηρίων) των Μαθησιακών Δυσκολιών. Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων ΕΠΕΑΕΚ.

Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδόπουλος, Τ.Κ. (2009). *Αναγνωστικές δυσκολίες και γνωστική εκπαίδευση: Ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης στη βάση της αρχής ροπής – θεραπείας*. Στο Ε. Τάφα και Γ. Μανωλίτσης (επιμ.). *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα. Πεδίο.

Παπάς, Α. (1995α). *Διδακτική γλώσσας και κειμένων. Πρώτη ανάγνωση και γραφή, αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή*, Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπάς, Α. (1995β). *Διδακτική γλώσσας και κειμένων. Πρώτη ανάγνωση και γραφή, αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή*, Τόμος Β΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπούλια - Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20 – 42.

Παρασκευόπουλος Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας*. Αυτοέκδοση.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα. Πεδίο.

Πολυχρονοπούλου Στ. (2003). *Παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Σύγχρονες τάσεις ερμηνείας και αντιμετώπισης των προβλημάτων τους*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Πολυχρονοπούλου Στ. (2004). *“Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*, τομ. α΄, Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Πολυχρονοπούλου Στ. (2004). *“Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*, τομ. β΄, Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (1983). Η ανάγνωση, *Γλώσσα*, 3, 25-35.

Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 7, 30 – 40.

Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου* (Ψυχολογική Θεώρηση). Αθήνα. Δεύτερη έκδοση, Μορφωτική.

Πόρποδας Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα. Αυτοέκδοση.

Πόρποδας Κ. Δ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα. Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000 -2006 του ΥΠΕΠΘ με θέμα «Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες».

Πόρποδας Κ. Δ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*. Πάτρα. Αυτοέκδοση.

Πόρποδας Κ. Δ., (2007). Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και Α΄ - Β΄ Δημοτικού ή Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών. Έργο κατασκευή και στάθμιση 12 Διευρενητικών – Ανιχνευτικών Εργαλείων (Κριτηρίων) των Μαθησιακών Δυσκολιών. Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων ΕΠΕΑΕΚ.

Πρωτόπαπας, Α. (2007). Διαστάσεις των αναγνωστικών δεξιοτήτων και δυσκολιών στην ελληνική γλώσσα. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβέντη & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), Γλωσσικές Δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης (σ. 164 – 179). Αθήνα: Γρηγόρης.

Ράντος, Η. (1992). *Έτσι γράφω και διαβάζω με μικρά βήματα μέσα από συγκεκριμένους στόχους*. Σέρρες. Αυτοέκδοση.

Smith, F. (2004). *Κατανοώντας την ανάγνωση*. Θ. Αϊδίνης (Επιμ.), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Στασινός, Π.Δ. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο*. Η εμπειρία ενός αιώνα. Αθήνα. Gutenberg.

Sternberg, R. (2003). *Γνωστική Ψυχολογία*. Γ. Ξανθάκου - Μ. Καΐλα (επιμ.). Ι. Βραχωρίτου (μετ.). Αθήνα: Ατραπός.

Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Τριβινίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες – Διδακτικές Παρεμβάσεις. Αθήνα. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr

Τζουριάδου, Μ. (1979). *Δυσκολίες ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχογλωσσικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Τύμπα, Ε. (2010). *Ανάγνωση και γραφή στην Πρώτη δημοτικού: Μέθοδοι, εγχειρίδια και διδακτικές πρακτικές*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Φιλοσοφική Σχολή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Φλωράτου, Μ.-Μ. (2006). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε Ανάγνωση, Γραφή, Ορθογραφία*. Αθήνα. Ένατη έκδοση, Οδυσσέας.

Χατζημιχαήλ, Ευ. (2010). *Αναγνωστικές Δυσκολίες και Δυσλεξία*. Κατασκευή Ψυχομετρικού Εργαλείου Ανίχνευσης Δυσλεξικών Χαρακτηριστικών σε μαθητές Δημοτικού. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aaron, P.G., Joshi R.M., Palmer H., Smith N., and Kirby E., (2002). Separating cases of reading disability from reading deficits caused by predominantly inattentive ADHD behaviour. *Journal of Learning Disabilities* 35(5): 425–435.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Anderson, V., Bowey, J., Bretherton, L., Brunson, R., Castles, A., Coltheart, M., et al. (2004). *Reading instruction in Australian schools: An 'open' letter to Dr Brendan Nelson*, Australia Government Minister for Education, Science and Training. Retrieved from http://www.maccs.mq.edu.au/ddoll/documents/nelson_letter.pdf

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of a story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.

Aram, D.N. (1997). Hyperlexia: Reading without meaning in young students. *Topics in Language Disorders* 17(3): 1–13.

Archer, A. L., Gleason, M. G. & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning Disability Quarterly*, 26, 89-101.

Baar, R. & Sadow, M. (1985). *Reading diagnosis for teachers*. New York: Longman.

- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York, NJ: Logman.
- Barron, R. W. (1986). Word recognition in early reading: A review of the direct and indirect access hypotheses. *Cognition*, 24, 93 – 119.
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies (5th ed)*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Bentolila, A. & Germain, B. (2005). *Apprendre à lire: choix des langues et choix des méthodes*. Paper commissioned for the Education for all Global Monitoring Report 2006, Literacy for life. Unesco.
- Bettelheim, B., & Zelan, K. (1981). *On learning to read*. London: Penguin Books.
- Biemiller, A. J. (1978). Relationships between oral reading rates for letters, words, and simple text in the development of reading achievement. *Reading research*, 23, 304 – 319.
- Biemiller, A. J. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323 – 335.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027 – 1050.
- Bishop, D. V. M. & Snowling M.J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858 – 886.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. In M.L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of reading research, vol.III* (pp. 483 – 502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495.

Brady, S. A., Shankweiler, D., & Mann, V. (1983). Speech perception and memory coding in relation to reading ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 345 - 367.

Breier, J. I., Fletcher, J. M., Foorman, B. R., & Gray, L. C. (2002). Perception of speech and nonspeech stimuli by children with and without reading disability and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 226 – 250.

Brooks, G.(2007). *What works for Pupils with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. National Foundation for Educational Research: Department for Children Schools and Science.

Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28, 874 – 886.

Burns, A. D. (2011). *Examining the effect of an overt transition intervention on the Reading Development of at – risk English – Language Learners in First Grade*. Dissertation. Department of Special Education and Clinical Sciences and the Graduate School of the University of Oregon.

Butler, D. L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C. Collins Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp.77-95). New York, NJ: GuilfordPress.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. E., (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31 – 42.

Caramazza, A.Laudanna, A. & Romani, C. (1988).Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, 28, 297 – 332.

Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 1142 – 1155.

Catts, H. W., & Hogan, T. P. (2003). Language basis of reading disabilities and implications for early identification and remediation. *Reading Psychology, 24*, 223-246.

Chiappe, P., Hasher, L., & Siegel, L. S. (2000). Working memory, inhibitory control, and reading disability. *Memory and Cognition, 28*(1), 8-17.

Cirino, P. T., Ewing-Cobbs, L., Barnes, M., Fuchs, L. S., & Fletcher, J. M. (2007). Cognitive arithmetic differences in learning disability groups and the role of behavioral inattention. *Learning Disabilities Research and Practice, 22*, 25-35.

Clay, M.M. (1972/1990). Reading – The patterning of complex behavior. Portsmouth. Heinemann.

Clay, M.M., & Gazden, C. (1990). A Vygotskian interpretation of reading recovery. In Moll, L.(ed.), *Vygotsky and Education – Instructional implications and applications sociohistorical psychology* (p. 206 – 222). Cambridge University Press.

Clay, M. M. (1993). *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual – route approach. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell.

Cornoldi, C., DeBeni, R., & Pazzaglia, F. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 113-136). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Corcos, E. & Willows, D. M. (1992). The role of visual processes in good and poor reader's utilization of orthographic information in letter strings. In S. Wright & R. Groner (Eds.), *Studies in visual Information Processing*. Amsterdam: North Holland Elsevier.

Culican, S.J. and Emmitt, M. (2002). Putting literacy in the middle: Key learning from the middle years literacy research project. *Literacy Learning in the Middle Years* 10: 9 – 18.

Cunningham, A.E., (1990). Explicit versus Implicit Instruction in Phonemic Awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.

Cunningham, A.E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934 – 945.

Dargie, R. (2001). Dyslexia and History. In L. Peer & G. Reid (Eds.), *Dyslexia – Successful Inclusion in the Secondary School* (pp. 72-80). London: David Fulton Publishers.

Deacon, S. H. & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223 – 238.

De Jong, P. (1998). Working memory deficits of reading disabled children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2), 75-95.

Deno, S.L., & Fuchs, L.S. (1987). Developing curriculum – based measurement systems for data based special education problem solving. *Focus on Exceptional Children*, 19(8), 1 – 15.

Department of Education, Science and Training (DEST). (2005). *National Inquiry into the Teaching of Literacy (NITL). Teaching reading: Report and recommendations*. Retrieved from http://www.dest.gov.au/nitl/documents/report_recommendations.pdf

Department for Education and Skills (DfES), (2004). *A Framework for Understanding Dyslexia. Information on theories and approaches to dyslexia and dyscalculia*. Nottingham. DfES Publications.

Desoete, A., Royers, H., & Buyse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435-449.

Dombey, H. (2009). *Simple view of reading*. ITE English: Readings for Discussion. Ανακτήθηκε 28, Απριλίου, 2017 από http://www.ite.org.uk/ite_readings/simple_view_reading.pdf

Dowker, A. (2005). Early identification and intervention for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 324-332.

Ehri, L. (1983). Critique of five studies related to letter name knowledge and learning to read. In L. Gentile, M. Kamil, & J. Blanchard (Eds.), *Reading research revisited* (pp.143 – 153). Columbus, OH: C. E. Merrill.

Ehri, L. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading Development and the teaching of reading: A Psychological Perspective* (pp. 79 – 108). Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Ehri, L. C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British journal of Educational psychology: Monograph Series*, 1, 7 – 28.

Ehri, L. C. (2003). *Systematic phonics instruction: Findings of the National Reading Panel*. Retrieved from http://www.standards.dfes.gov.uk/pdf/literacy/lehri_phonics.pdf

Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. Snowling & C. Hulmes (Eds.), *The science of reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell.

Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structure in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 68, 65-75.

Englert, C. S., & Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 10, 93 – 105.

Englert, C. S. (1990). Unraveling the mysteries of writing instruction through strategy training. In T. Scruggs & B. Y. L. Wong (Eds.), *Intervention Research in Learning Disabilities* (pp. 186-223). New York, NJ: Springer-Verlag.

Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, L. Y., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Fowler, A. E. & Shaywitz, B. A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86, 6 - 23.

Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Boudousquie, A. B., Barnes, M. A., Schatschneider, C. & Francis, D. J. (2002). Assessment of reading and learning disabilities: A research-based, intervention-oriented approach. *Journal of School Psychology*, 40, 27-63.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R., et al. (2002). Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 185-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fletcher, J. M., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 30-56). New York: Guilford Press.

Fletcher, J.M. (2005). Predicting math outcomes: Reading predictors and comorbidity. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 308-312.

Fletcher, J. M., Denton, C., & Francis, D. J. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of LD: Operationalizing unexpected underachievement. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 545-552.

Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S., & Barnes, M.A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to intervention*. New York: Guilford Press.

Flowers, L., Meyer, M., Lovato, J., Wood, F., & Felton, R. (2001). Does third grade discrepancy status predict the course of reading development? *Annals of Dyslexia*, 51, 49–71.

Foorman, B. R. (1994). The relevance of a connectionist model of reading for “The great debate”. *Educational Psychology Review*, 6, 25 – 47.

Foorman, B. R. & Connor, C. M. (2011). Primary Grade Reading. In M.L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflebach (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vo 4, pp. 136 -156). New York: Routledge.

Fox, B., & Routh, D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1059 – 1064.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, M. Coltheart & J. Marshall (Eds.), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301 – 330). London: Erlbaum.

Foorman, B.R. & Connor, C. M. (2011). Primary grade reading. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.) *Handbook of reading research, Volume IV* (pp. 136 – 156). New York: Routledge.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualising the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 204–219.

Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (1999). Monitoring student progress toward the development of reading competence: A review of three forms of classroom – based assessment. *School Psychology Review*, 28, 659 – 671.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2002). Mathematical problem-solving profiles of students with mathematics disabilities with and without comorbid reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 563-573.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2005). Peer – Assisted learning Strategies: Promoting word recognition, fluency and reading comprehension in young children. *Journal of Special Education*, 39, 34- 44.

Garcia, A., Jimenez, J. E., & Hess, S. (2006). Solving arithmetic problems: An analysis of difficulty in children arithmetic LD. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 270-281.

Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NR: Ablex.

Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 336 - 360.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 4-15.

Gernsbacher , M. A.(1990). *Language comprehension as a structure building*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gersten, R., & Brengelman, S. U. (1996). The quest to translate research into classroom practice: The emerging knowledge base. *Remedial and Special Education*, 17, 67–75.

Gersten, R., Fuchs, S.L., Williams, P.J. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 72, 279 – 320.

Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 293-304.

- Gillon, G. & Dodd, B. (1994). A prospective study of the relationship between phonological, semantic and syntactic skills and specific reading disability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 321 – 345.
- Goswami, U. (1999). Casual connections in beginning reading: the importance of rhyme. *Journal of Research in Reading*, 22, 217 – 240.
- Goff, D. A., Pratt, C. & Ong, B. (2005). The relations between children's reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and Writing*, 18, 583 -616.
- Goodman, K. (1967). «Reading: a psycholinguistic guessing game». *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Richmond Hill, ON: Scholastic.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6 – 10.
- Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading Comprehension Difficulties* (pp.1 -13). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Goulandris, N. & Snowling, M. J. (1991). Visual memory deficits: A plausible cause of developmental dyslexia? Evidence from a single case study. *Cognitive Neuropsychology*, 8, 127 – 154.
- Graesser A.C., & Clark, L.F.(1985). *The structures and procedures of implicit Knowledge*. Noorwood. NJ: Ablex
- Graesser, A. C. (2007).An Introduction to strategic Reading Comprehension. In McNamara D. (eds). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Mahwah, New Jersey.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2002). Prevention and intervention for struggling readers. In M. Shinn, H. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behaviour problems II: Preventive and remedial techniques* (pp. 589-610). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Graham, L., & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with reading disabilities. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities (3rd ed.)* (pp. 251-279). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Greenwood, C.R., Delquadri, J. & Carta, J.J. (1997). *Together we Can: Class Wide Peer Tutoring for Basic Academic Skills*. Longmont, CO: Sopris West.

Greenwood, C. (2001). Introduction to topical issue: Bridging the gap between research and practice in special education: Issues and implications for teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, 24, 273–275.

Gresham, F. M. (2002). Response to treatment. In R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp.467–519). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hanich, L. B., Jordan, N. C., Kaplan, D., & Dick, J. (2001). Performance across different areas of mathematical cognition in children with learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 93, 615-626.

Harris E. M. (2010). *Evaluating the Efficacy of Reading Fluency Instruction*. Doctoral Thesis. University of Southern Maine.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies That Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*. US: Stenhouse Publishers.

Hatcher, Hulme, C., and Ellis (1994). Ameliorating Early Reading Failure by Integrating .The Teaching of Reading and Phonological Skills: The Phonological Linkage Hypothesis. *Child Development*,65, 41-57.

Hatcher, P.J. (2000). *Sound Linkage*. London: Whurr Publishers.

Hatcher, P.J., Hulme, C., Miles, J. N. V., Carrroll, J. M., Hatcher, J., Gibbs, S. et al. (2006). Efficacy of small group reading intervention for begging readers with reading

– delay: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 820 – 827.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Abingdon, UK: Routledge.

Hoffman, J. V. (2009). In search of the Simple View of Reading Comprehension. In S.E. Israel & G.G.Duffy (Eds.), *Handbook of research on Reading Comprehension* (pp. 54 – 66). New York: Routledge.

Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127 – 160.

Hoskyn, M., & Swanson, H. L (2000). Cognitive processing of low achievers and children with reading disabilities: Aselective meta-analytic review of the published literature. *School Psychology Review*, 29, 102–119.

Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M., & Carroll, J. (2006). Phonological skills are(probable) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of reading*, 9, 351 – 365.

Humphreys, G. W. & Evett, L. J. (1985). Are there independent lexical and nonlexical routes in word processing? An evaluation of the dual route theory of reading. *The Behavioral and Brain Sciences*, 8, 683 – 739.

IDEA, (2004). Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 2004, 20 U.S.C. Sect. 1400 et seq.

International Reading Association (IRA), National Council of teachers of English (NCTE), (2010). *Standards for the assessment of Reading and Writing*. Prepared by the joint task Force on Assessment of the International Reading Association and the National Council of teachers of English.

Israel, S. E., & Duffy, G. G. (2009). *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge.

Jackson, S.D. & Coltheart, M. (2000). *Routes to reading success and failure*. New York: Psychology Press.

Jackson, S.D. (2010). *Direct Instruction in Reading in Special Education : Evaluation of an innovation*. Dissertation. Education faculty of Lindenwood University.

Jackson, N. E. & Coltheart, M. (2001). *Routes to reading success and failure*. New York: Psychology Press.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.

Johnson, M., Kress, R., & Pikulski, J. (1987). *Informal reading inventories (2nd ed.)*. Newark, DE: International Reading Association.

Jordan, N. C., & Hanich, L. B. (2000). Mathematical thinking in secondgrade children with different forms of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 567-578.

Joseph, L. M. (2002). Best practices in planning interventions for students with reading problems. *Best Practices in School Psychology IV*, 803-816.

Kamhi, A., and Catts H., (2002). The language basis of reading: Implications for classification and treatment of children with reading disabilities. In K.G. Butler and E. Silliman, *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities: New paradigms in research and practice*, (pp.45–72). Mahwah: Lawrence Erlbaum Pub.

Kazdin, A. E. (1982). *Single – case Research Designs*. New York: Oxford University Press.

Kendeou P., van den Broek P., White M. J. & Lynch J. (2007). Comprehension in Preschool and Early Elementary Children: Skill Development and Strategy Interventions. In D. S. McNamara (ed.) *Reading Comprehension Strategies:Theories, Interventions and Technologies* (pp. 27 – 45). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Kintsch, W., & van Dijk, T.A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363 – 394.
- Kintsch, W. (1983). *Text structure and inference*. Technical Report No 123. Colorado: Institute of Cognitive science.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2005). An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension: The CI Perspective. *Discourse Processes*, 39(2), 125-128.
- Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1 – 8). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Ανακτήθηκε 28, Απριλίου 2017 από: <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=227>
- Klinger, J., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York, NY: Guilford Press.
- Kotoulas, V., & Padelidu, S. (2000). The nature of spelling errors in greek language: The case of students with reading disabilities. *Proceedings of the 13th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 330-339). Thessaloniki: School of English.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95, 211-224.
- Leekam, S. (2007). Language comprehension difficulties in children with Autism Spectrum Disorders. In *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*, ed. C. Cain and J. Oakhill, 104–127. New York: Guilford Press.

Liberman, L. Y., & Shankweiler, D. (1991). Phonology and the beginning reader: A tutorial. In L. Rieben & C.A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 24 - 42). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Linan – Thompson, S., & Cavazos, H. (2017). Reading Instruction for diverse students with Learning Disabilities. In M. T. Hughes, & E. Talbott (Eds.), *The Wiley Handbook of Diversity in Special Education* (pp. 253 – 276). Chichester UK: Hoboken, NJ: Wiley & Sons Inc.

Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1991). *Assessment and Instruction of Reading disability: An Interactive Approach*. New York: Harper Collins Publishers Inc.

Louwerse, M. M., & Graesser, A. C. (2006). Macrostructures. In E.K. Brown (Ed.) *The encyclopedia of language and linguistics*. Amsterdam: Elsevier.

Lovett, M.W., Steinbach, K. A., & Frijters, J. C. (2000b). Remediating the core deficits of reading disability: A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 334–358.

Luke, A., and Freebody P., (1999). A map of possible practices: further notes on the Four resources model. *Practically Primary, ALEA* 4: 5- 8.

Lundberg, I., & Høien, T. (2001). Dyslexia and phonology. In A. Fawcett (Ed.), *Dyslexia: Theory and Good Practice* (pp. 109 –123). London: Whurr.

Mandler, J. M., & Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111 – 151.

Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., & Desberg, P. (1981). A cognitive – developmental theory of reading acquisition. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice* (pp. 192 – 221). New York : Academic Press.

Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and

student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 148–182.

Mathes, P. G., Torgesen, J. K., Clancy-Menchetti, J., Santi, K., Nicholas, K., Robinson, C., et al. (2003). A comparison of teacher-directed versus peer-assisted instruction to struggling first grade readers. *The Elementary School Journal*, 103, 459–479.

Mazzocco, M. M., & Myers, G. F. (2003). Complexities in identifying and defining mathematics learning disability in the primary school-age years. *Annals of Dyslexia*, 53, 218–253.

McBride-Chang, C., & Mannis, F. R. (1996). Structural invariance in the associations of naming speed, phonological awareness, and verbal reasoning in good and poor readers: A test of the double-deficit hypothesis. *Reading and Writing*, 8, 323–339.

McGuinness D. (2004). *Early Reading Instruction: What Science Really tell us about how to teach reading*. A Bradford Book. Cambridge.

McKenna, M.C. & Robinson, R.D. (1980). *An introduction to the cloze procedure: An annotated bibliography*. Newark, DE: International Reading Association.

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, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

McNaughton, S., Lai M., MacDonald, and Farry S. (2004). Designing more effective teaching of comprehension in culturally and linguistically diverse classrooms in New Zealand. *The Australian Journal of Language and Literacy* 27: 184 – 197.

Miller-Shaul, S. (2005). The characteristics of young and adult dyslexic readers on reading and reading related cognitive tasks as compared to normal readers. *Dyslexia*, 11, 132–151.

Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a consequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323 – 333.

Morris, R. D., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Lyon, G. R., Shankweiler, D. P., et al. (1998). Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational Psychology*, 90, 347–373.

Morton, J. (1980). The logogen model and orthographic structure. In U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.

Morton, J. (1982). Disintegrating the lexicon: An information processing approach. In J. Mehler, E.G. Walker, & M. Carret (Eds.), *Perspectives on mental representation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Morton, J. & Patterson, K. (1980). A new attempt a an interpretation or an attempt at a new interpretation. In M. Coltheart, K. Patterson, & J. C. Marshall (Eds.), *Deep Dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.

Muller, G. & Morton, J. (1974). Word recognition and morphemic structure. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 6, 962 – 968.

Nation, K. & Snowling, J.M. (1998). Semantic Processing and Development of word – recognition skills: Evidence from children with Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Memory and Language* 39, 85 – 101.

Nation, K. & Snowling, J. M. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229 – 241.

Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M, & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 199-211.

Nation, K. & Snowling, J. M. (2004). Beyond phonological skills: Broader languages skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342 – 356.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (1988). *Letter to NJCLD member organizations*. Author.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (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: US Government Printing Office.

National Reading Panel, (NRP).(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: Reports of the sub-groups*. (NIH Publication No. 00-4754).Washington, DC: US.

Oakhill, J.V., Cain, K. & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443 – 468.

Oakhill, J. V., Yuill, N., & Parkin, A. (1996). On the nature of the difference between skilled and less-skilled comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 9, 80-91.

O' Maley, K.J., Francis, D.J., Foorman, B.R., Fletcher, J.M., & Swank, P.R., (2002). Growth in precursor reading skills: Do low – achieving and IQ – discrepant readers develop differently? *Learning Disability Research and Practice*, 17, 19 – 34 .

O'Shaughnessy, T., & Swanson, H. L. (1998). Do immediate memory deficits in students with learning disabilities in reading reflect a developmental lag or deficit? A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 21(2), 123 – 148.

Ostad, S. A. (2000). Cognitive subtraction in a developmental perspective: Accuracy, speed-of-processing and strategy-use differences in normal and mathematically disabled children. *FOCUS on Learning Problems in Mathematics*, 22(2), 18-31.

Paris, S.G. & Hamilton E.E. (2009). The development of Reading Comprehension. In S. E. Israel, & G.G. Duffy, (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp 32 – 53). New York: Routledge.

Parmar, R. S., Cawley, J. R., & Frazita, R. R. (1996). Word problemsolving by students with and without math disabilities. *Exceptional Children*, 62, 415-429.

Parmar, R. S., & Signer, B. R. (2005). Sources of error in constructing and interpreting graphs: A study of fourth- and fifth-grade students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 250-261.

Papadopoulos, T.C. (2001b). Phonological and cognitive correlates of word – reading acquisition under two different instructional approaches. *European Journal of psychology of education*, 16, 549 – 567.

Patterson, K. & Morton, J. (1985). From orthography to phonology: an attempt at an old interpretation. In K. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Pennington, B. F., Cardoso – Martins, C., Green, P. A., & Lefly, D. (2001). Comparing the phonological and the double deficit hypothesis for developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 707 – 755.

Perfetti, C.A. (1984). Reading Acquisition and Beyond: Decoding Includes Cognition. *American Journal of Education*, 93, 40 -41.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Perfetti, C. A. (1986). Continuities in reading acquisition, reading skill, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 11 – 21.

Perfetti, C. A. & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Vehoeven, C. Elbro & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of Functional Literacy* (pp. 189 – 213). Amsterdam: John Benjamins.

Perfetti , C. A., Landi N., Oakhill J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. J. Snowling and Ch. Hulme, (Eds). *The science of Reading: A Handbook*. Blackwell Publishing Ltd.

Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., DeThorne, L.S., & Schatschneider, C. (2006). Reading skills in early readers: Genetic and shared environmental influences. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 48–55.

Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S., & Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103, 56–115.

Plaut, D. (2005). Connectionist approaches to reading. In M. Snowling & C. Hulmes (Eds.), *The science of reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell.

Polychroni, F. D. (1999). A three – year longitudinal evaluation of the Reading Recovery programme in Cheshire Local Education Authority: A study of outcomes and perceptions. Unpublished Ph. D. Thesis, School of education, University of Manchester, England.

Porpodas, C. (2006). Literacy acquisition in Greek: Research review of the role of phonological and cognitive factors. In M. Joshi & K. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and Literacy*. Mahwah, NJ: LEA.

Pressley, M. (2000). Development of grounded theories of complex cognitive processing: Exhaustive within and between – study analyses of think aloud data. In G, Schraw & J. C. Impara (Eds). *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 261 – 296). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.

Pressley, M., Graham, S., & Harris, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 1–19.

Prior M. , (1996). *Understanding Specific Learning Difficulties*. Psychology Press.

Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A. & Simos, P. G. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11, 165 – 197.

Pumfrey P., Reason R. (1991). *Specific Learning Difficulties (Dyslexia): Challenges and Responses*. London Routledge.

Quellette, G. & Beers, A. (2010). A not – so – simple view of reading: how oral vocabulary and visual – word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23(2), 189 – 208.

Rack, J. P., Snowling, M. J., & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, 28 – 53.

Rapp, D., van de Broek, P., McMaster, K.L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher –order comprehension process in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11, 289 – 312.

Rasinski, T. V., & Hoffman, J.V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38, 510 – 522.

Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. New Jersey, Pentice Hall.

Reid, G. (2003) *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Chichester: John Wiley & Sons.

Reid, L. G. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1 - 14.

Reid, J. and Green B. (2004). Displacing method(s)?:Historical perspective in the teaching of reading. *Austalian Journal of Language and Literacy* 27: 12 -26.

Reschly, D. J., Tilly,W. D., & Grimes, J. (1999). *Special Education in transition*. Longmont, CO: Sopris West

Reschly, D. J., & Tilly, W. D. (1999). Reform trends and system design alternatives. In D. Reschly, W. Tilly, & J. Grimes (Eds.), *Special education in transition* (pp. 19–48). Longmont, CO: Sopris West.

Reynolds, M., Wheldall, K., & Madelaine, A. (2011). What recent reviews tell us about the efficacy of reading interventions for struggling readers in the early years of schooling. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58, 3, 257 – 286.

Richman, L. (1995). *Peaceful coexistence: Autism, Aspergers, hyperlexia*. American Hyperlexic Association Newsletter, Fall.

Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading: Final report*. Retrieved from <http://www.standards.dfes.gov.uk/rosereview>

Ryan, M., and Anstey M. (2005). Identity and text: Developing self – conscious readers. *The Australian Journal of Language and literacy* 26: 9 – 22.

Saenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23, 31-41.

Sattler, J. M. (1992). Assessment of learning disabilities, attention – deficit hyperactivity disorder, pervasive developmental disorders and sensory impairments. In J. M. Sattler (Ed.), *Assessment of children* (pp 597- 645). San Diego: Jerome Sattler.

Savage, R., Carless, S., & Ferraro, V. (2007). Predicting curriculum and test performance at age 11 years from pupil background, baseline skills and phonological awareness at age 5 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 732 – 739.

Scanlon, D. M., Vellutino, F. R., Small, S. G., Fanuele, D. P., & Sweeney, J. M. (2005). Severe reading difficulties—can they be prevented? A comparison of prevention and intervention approaches. *Exceptionality*, 13, 209–227.

- Scarborough, H. S.(2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of research in early literacy* (pp. 97 – 110). New York: Guilford Press.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265–282.
- Seidenberg, M. S. (2002). Using connectionism models to understand reading and dyslexia. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, 1: Learning and Teaching Reading*, 75 – 88.
- Seymour, P. & Duncan, L. (2001). Learning to read in English. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8, 3, 281 – 299.
- Seymour, P. (2006). Theoretical framework for beginning reading in different orthographies. In M. Joshi & K. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and Literacy*. Mahwah, NJ: LEA.
- Share, D. L., McGee, R.,& Silva, P. D. (1989). I. Q. and reading progress: A test of the capacity notion of I. Q. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 97–100.
- Share , D. L. (1995). Phonological recoding and self – teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151 – 218.
- Shaywitz, S. E. (2004). *Overcoming dyslexia*. New York: Knopf.
- Sideridis, S., Padelidou, S., & Antoniou, F. (2010). The role of context in the assessment of “unresponsiveness” within responsiveness – to – intervention the

“relative slope – difference discrepancy model” (RSDDM), *Literacy and Learning: Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 23, 29 – 59.

Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618–629.

Siegel, L. S. (1994). Working memory and reading: A life-span perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 17(1), 109-124.

Siegel, L. S. (2003). Basic cognitive processes and reading disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 158-181). New York: Guilford Press.

Singleton, C. H. (2009). Intervention for Dyslexia. A review of published evidence on the impact of specialist dyslexia teaching. www.thedyslexia-spldtrust.org.uk

Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2009). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. Retrieved from http://www.bestevidence.org/reading/strug/strug_read.htm

Smith, F. & Goodman, K.S. (1971). On the psycholinguistic method of teaching reading. *Elementary School Journal*, 71, 177-181.

Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities: The interaction of students and their environments* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon – Pearson.

Snowling, M. J. (2000). Language and literacy skills: Who is at risk and why. In D. Bishop & L. B. Leonard (eds.) *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. (pp 245 – 250). Philadelphia, PA: Psychology Press.

Snowling, M. J. (2000b). *Dyslexia* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Snowling, M. J., & Hulme, Ch., (2005). *The science of reading: A Handbook*. Oxford, UK: Blackwell.

Snowling M. J., & Hulme Ch., (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47, 27-34.

Snyder, I. (2008). *The literacy wars. Why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Australia: Allen & Unwin.

Sousa, D. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sprenger-Charolles L. & Casalis S. (1996). *Lire: lecture et écriture: acquisition et troubles du développement*. Paris, P.U.F.

Stanovich K.E., (1984). The interactive –compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental and educational psychology. *Remedial and Special Education*, 5(3), 11 – 19.

Stanovich, K. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, 360-406.

Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden- variety poor reader: The phonological–core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590–604.

Stanovich, K. E. & Siegel, L. S. (1994). The phenotypic performance profile of reading – disabled children: A regression – based test of phonological – core variable – difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24 – 53.

Stecker, P. M., Fuchs, L. S.,&Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools*, 42, 795–819.

Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol 2, pp 53 – 120). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Stothard, S.E. & Hulme, C. (1996). A comparison of phonological skills in children with reading comprehension difficulties and children with word reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 36, 399- 408.

Strickland, D., & Cullinan, B. (1990). Afterward. In M. J. Adams (Ed.), *Beginning to read* (pp. 425 – 434). Cambridge, MA: MIT Press.

Swanson, H. L. (1994). Short-term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 27(1), 34-50.

Swanson, H. L., Cooney, J. B., & McNamara, J. K. (2004). Learning disabilities and memory. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities (3rd ed.)* (pp. 41-92). San Diego, CA: Elsevier.

Stuart, M. & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139 -181.

Stuart, M. (2002). Using the dual route cascade model as a framework for considering reading development. In R. Stainthorp & P. Tomlinson (Eds.), *Learning and Teaching reading* (pp. 45 – 60). *British Journal of Educational Psychology Monographs, Series 2: Psychological Aspects of Education – Current Trends*. Leicester : British Psychological Society

Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., LeDoux, J. M., Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 39, 469–518.

Taft, M. (1991). *Reading and the mental lexicon*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

Taft, M. & Zhu, X. (1995). The representation of bound morphemes in the lexicon A Chinese study. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Tannenbaum, K.R., Torgensen J., Wagner R.K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third – grade children. *Scientific Studies of Reading*, 14(4), 381- 398.

Torbeyns, J., Verschaffel, L., & Chesquiere, P. (2004). Strategy development in children with mathematics disabilities: Insights from the choice/No choice method and the chronological-age/ability-level math design. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 119-131.

Torgerson, C.J., Brooks, G. & Hall, J. (2006). *A systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the teaching of Reading and Spelling*. London: Department of Education and Skills. Research Report 711. ISBN 1 84478 659 5. http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR711_.pdf

Torgesen, J. K., Wagner, R.K. & Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276 – 286.

Torgesen, J. K. (2005). Recent discoveries from research in remedial interventions for children with dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 521–537). Oxford: Blackwell.

Trabasso, T., Secco, T., & van den Broek, P. (1984). Casual Cohesion and story coherence. In H. Mandl. N.L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 83 – 111). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 324 – 336). NY: Guilford Press.

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.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to treatment as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391–409.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Lyon, G. R. (2000). Differentiating between difficult- to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ–achievement discrepancy definition for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 223–238.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2 - 40.

Verhoeven, L. (2011). Language Development and Reading Disabilities. In A. McGill – Franzen, & R. L. Allington (Eds.) *Handbook of reading disability research* (pp. 36 – 44). New York: Routledge.

Villagran , M.A., Guzman, J.I.N., Jimenez, I.M., Cuevas , C.A., Consejero, E.M., Olivier , P.R. (2010). *Naming speed and phonological awareness in early reading learning. Psicothema* 22 (3), 436-442.

Vukovic, R. K., & Siegel, L. S. (2006). The double-deficit hypothesis: A comprehensive analysis of the evidence. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 25–47.

Waber, D. P., Weiler, M. D., Wolff, P. H., Bellinger, D., Marcus, D. J., Ariel, R., et al. (2001). Processing of rapid auditory stimuli in school-age children referred for evaluation of learning disorders. *Child Development*, 72, 37–49.

Westwood, P. (2011). *Commonsense Methods for children with Special educational Needs*. Sixth Edition. Routledge.

What Works Clearinghouse (WWC). (2007). Beginning reading. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/beginning_reading/topic

Whitmore, K.F. & Goodman, Y.M. (1996). *Whole language voices in teacher education*. York, ME: Stenhouse.

Wimmer, H., & Mayringer, H. (2002). Dysfluent reading in the absence of spelling difficulties: A specific disability in regular orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 272–277.

Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415–438.

Wolf, M., Miller, L., & Donnelly, K. (2000). Retrieval, Automaticity, Vocabulary Elaboration, Orthography (RAVE-O): A comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 375–386.

Wolf, M., & Katzir – Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211 – 238.

Wolfendale, S. & Topping, K. (Eds.) (1996). *Family Involvement in Literacy: Effective Partnerships in Education*. London: Cassell.

Woloshyn, V.E., Paivio, A. & Pressley, M. (1994). Use of elaborative interrogation to help students acquire information consistent with prior knowledge and information inconsistent with prior knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 79 – 89.

Wong, B. Y. L. (1985). Metacognition and learning disabilities. In D. L. Forrester-Pressley, G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (Vol. 2, pp. 137 – 180). New York: Academic Press.

Wong, B. Y. L. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 110-120.

Woolley G.,(2011). Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties. Springer Dordrecht Heidelberg London New York.

World Health Organization (1992). *International Classification of Mental and Behavioural Disorders. Clinical description and diagnostic guidelines*. Geneva: WHO.

Wristers, K. J., Francis, D. J., Foorman, B. R., Fletcher, J. M., & Swank, P. R. (2002). Growth in precursor reading skills: Do low-achieving and IQ-discrepant readers develop differently? *Learning Disability Research and Practice*, 17, 19–34.

Yopp H. & Yopp R. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom . In *The Reading Teacher* 54,130-143.

Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J. & Tindal, G. (2005). Grade – level invariance of a theoretical casual structure predicting reading comprehension with vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24, 4 – 12.

Zigmond, N., Vallecorsa, A., & Silverman, R. (1983). Opportunity to respond and student academic performance. In W.L. Heward, T.E. Heron, J. Trap Porter & D.S.

Hill (Eds.), *Focus on behavior analysis in Education* (pp. 58 – 88). Columbus, OH:
Charles Merrill.

Παράρτημα Α

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΓΡΑΜΜΑΤΑ

- Μικρά

α ψ η π ν ρ θ ο σ κ ε ι β ω φ γ ξ δ υ λ χ μ τ ζ

- Κεφαλαία

Β Ω Ρ Ε Τ Ξ Π Υ Θ Ο Λ Ι Μ Α Σ Δ Φ Γ Ζ Η Κ Ν Χ Ψ

- Δίψηφα σύμφωνα

μπ, ντ, γκ, γγ, τσ, τζ, στ

- Δίψηφα φωνήεντα

αι, ει, οι, ου

ΛΕΞΕΙΣ

γη	παππούς	μάντρα	κρύβει	σκοτάδι
φως	Τάσος	κλειδί	βόλτα	ψυγείο
παπί	είναι	σπόγγος	ζέστη	κρύβομαι
πίτα	λίμνη	φτερά	πατάτα	ανοίγω
τόπι	σπαθί	βουνό	θάλασσα	ουρανός
έλα	σκηνή	κρύο	αχινός	μπαλόνι
πανί	δρόμος	Μάρτης	πεπόνι	αγκάθι
πάμε	ξεχνώ	πέφτω	κορίτσι	αγγίζω
μαμά	ψάχνω	Μάης	θέατρο	φλιτζάνι
τρένο	παίζει	ένας	ζιζάνιο	μουτζούρα
αύριο	βιβλίο	σωσίβιο	οδοντόβουρτσα	κελαηδώ

συρτάρι	διαβάζω	περπατάει	ελεύθερος	βιβλιοθήκη
μαζεύω	χορεύω	καινούριος	ευχαριστώ	βιβλιοθηκάριος
μπαούλο	Δευτέρα	οικόπεδο	ταυτότητα	γαϊτανάκι
καΐκι	Κυριακή	πολυκατοικία	ταχυδρομείο	παντομίμα
νυχτώνει	ύφασμα	ιππόκαμπος	περιπέτεια	πετροκάραβο
άνοιξη	παπαγάλος	ζωγραφίζω	φωτογραφία	παπουτσωμένος
κοτσύφι	χελιδόνι	χιονάνθρωπος	επάγγελμα	καρδούλα
σφυρίζω	σαλιγκάρι	κατσαρόλα	χελιδόνι	Φεβρουάριος
Απρίλης	ιστορία	παπούτσι	προσεχτικά	Καραγκιόζης

ΚΕΙΜΕΝΑ

1. Αντίο θάλασσα

- Άρη, Μαρίνα! Ελάτε!
- Αα, μαμά, έλα!
Ένας αχινός!
Θα πάρω άμμο από την παραλία.
- Αντίο, θάλασσα.

Ερωτήσεις

1. Ποια είναι τα παιδιά που φωνάζει η μαμά;
2. Πού έχουν πάει τα παιδιά;
3. Τι βρήκαν στην παραλία;
4. Γιατί λένε «αντίο θάλασσα»;

2. Η μπουρού

Τα παιδιά βρήκαν τον Μολύβιο. Κι αυτός είχε βρει τον θησαυρό που κρυβόταν στη σπηλιά. Είχε σταθεί μπροστά σε ένα μεγάλο κοχύλι και το γάβγιζε. Ήταν μια μπουρού. Στα παλιά χρόνια οι ναυτικοί φυσούσαν μέσα σε τέτοια κοχύλια. Έβγαινε ένας δυνατός ήχος. Έτσι ειδοποιούσαν ότι έφταναν στη στεριά.

Με μια μπουρού σφύριζε και ο Τρίτωνας, είπε η Μαρίνα. Ένας αρχαίος ελληνικός μύθος έλεγε ότι ο Τρίτωνας ζούσε στη θάλασσα. Αυτός είχε σώμα ανθρώπου και ουρά ψαριού, όπως οι γοργόνες. Ήταν γιος του Ποσειδώνα, του Θεού της θάλασσας. Όταν ο Τρίτωνας θύμωνε, σήκωνε τρικυμία. Οι ναυτικοί έχυναν κρασί στη θάλασσα, για να τον καλοπιιάσουν και να έχουν καλό ταξίδι.

Ας παίξουμε τους πειρατές. Αυτοί οπωσδήποτε θα είχαν μπουρού, φώναξε η Ιωάννα.

Πάμε στην ακρογιαλιά να φυσήξουμε με την μπουρού. Ίσως κάποιος μας ακούσει και απαντήσει, είπε ο Σαμπέρ.

Αν βάλουμε το κοχύλι στο αυτί μας, μπορούμε να ακούσουμε το τραγούδι της θάλασσας, είπε η Αγγελική.

Και να ονειρευτούμε θαλασσινά ταξίδια, συμπλήρωσε ο Άρης.

Ερωτήσεις

1. Ποιον βρήκαν τα παιδιά και που τους οδήγησε;
2. Τι είναι η μπουρού και γιατί τη χρησιμοποιούσαν;
3. Τι ήταν ο Τρίτωνας και τι έκανε;
4. Ποια παιδιά ήταν στην παραλία;
5. Τι πρότεινε η Ιωάννα να κάνουν;
6. Τι είπε η Αγγελική;

3. Η Σερενάτα για το Κανταδοχώρι

Η Σερενάτα έχει ένα κρυφό όνειρο. Πώς θα ήθελε να γίνει ένα μουσικό σχολείο και στο δικό της χωριό! Να, κάτι σαν ωδείο!

Δε δίστασε, λοιπόν, να χτυπήσει πρωί πρωί την πόρτα του δημαρχείου.

- Καλημέρα σας, κύριε Προεδράκη, είπε με όλη της την ευγένεια η Σερενάτα.
- Ποιος καλός άνεμος σε φέρνει τόσο νωρίς στο γραφείο μου;
- Η αγάπη μου για τη μουσική. Βρήκα το θάρρος και ήρθα σε σας, γιατί όλη νύχτα δεν έκλεισα μάτι.
- Σοβαρέψου Σερενάτα! Τι προσπαθείς να μου πεις;
- Όπως σας είπα, όλη τη νύχτα συλλογιζόμουν... Πώς είναι δυνατόν ένα χωριό σαν το δικό μας, με τέτοια ιστορία, να έχει ξεχάσει τη μουσική; Μήπως ήρθε η στιγμή να της χαρίσουμε ένα σπίτι;
- Μουσική; Ιστορία; Σπίτι; Τι είναι όλα αυτά που μου αραδιάζεις! Εδώ εγώ καίγομαι στη δουλειά και εσύ μου μιλάς για άλλες εποχές... για περασμένα μεγαλεία. Σαν τότε που παίρναμε το μαντολίνο και κάναμε καντάδες... αχ... άλλες εποχές!

- Ωστε για σας η μουσική είναι περασμένο μεγαλείο... η μουσική που ομορφαίνει τη ζωή μας, εκείνη που κάποτε χάριζε το γέλιο στα πρόσωπά μας... για σας είναι ένα τίποτα!

Ερωτήσεις

1. Ποιο ήταν το όνειρο της Σερενάτας;
2. Σε ποιον πήγε η σερενάτα να μιλήσει;
3. Τι του ζήτησε;
4. Τι της απάντησε ο κύριος Προεδράκης;
5. Τι είπε στο τέλος η Σερενάτα για τη μουσική;

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

➤ Ανάλυση

Φώνημα

πως $\rightarrow \pi - \omega - \varsigma$

λες $\rightarrow \lambda - \epsilon - \varsigma$

γάλα

φωνή

πατάω

σταματώ

πάντοτε

γοργά

βλέπω

στρατός

ντροπή

σμαράγδι

➤ Σύνθεση

$\phi - \omega - \varsigma \rightarrow \phi\omega\varsigma$

$\pi - \alpha - \pi - \acute{\iota} \rightarrow \pi\alpha\pi\acute{\iota}$

$\lambda - \acute{\upsilon} - \kappa - \omicron - \varsigma$

$\phi - \acute{\omicron} - \rho - \epsilon - \mu - \alpha$

$\eta - \theta - \epsilon - \lambda - \alpha$

$\epsilon - \lambda - \acute{\epsilon} - \phi - \alpha - \nu\tau - \alpha - \varsigma$

$\acute{\alpha} - \gamma\gamma - \epsilon - \lambda - \omicron - \varsigma$

$\tau\zeta - \iota - \tau\zeta - \iota - \kappa - \alpha - \varsigma$
 $\tau - \rho - \acute{\epsilon} - \xi - \iota - \mu - \omicron$
 $\mu\pi - \alpha - \lambda - \acute{\omicron} - \nu - \iota$
 $\acute{\epsilon} - \xi - \nu - \pi - \nu - \omicron - \varsigma$
 $\beta - \omicron\nu - \rho - \tau\sigma - \iota - \zeta - \omega$

➤ Απαλοιφή

δέρμα - ρ = δέμα (ενδιάμεσο)
 αχνός - ν = αχός
 απλώνω - π = αλώνω
 άλμα - λ =
 κάκτος - τ =
 λιγνός - γ =
 θάμνος - μ =
 λυχνάρι - χ =
 νεαρό - α = νερό
 όπλο - π =
 όρθιο - θ =
 κούρσα - σ =
 έλεγχα - χ =

➤ Αντικατάσταση

μπόρα - (ρ - τ) = μπότα (ενδιάμεσο)
 καλός - (λ - κ) = κακός
 θέση - (σ - λ) = θέλει
 βάφω - (φ - ζ) = βάζω
 γέρος - (ρ - ν) = γένος
 δέμα - (μ - κ) = δέκα
 δήμος - (μ - λ) = Δήλος
 μίσος - (σ - μ) = μίμος
 κιλό - (λ - π) = κήπο
 κρύβω - (β - ν) = κρίνω
 εποχή - (π - σ) = εσοχή
 καλάμι - (μ - θ) = καλάθι
 εξωτερικός - (ξ - σ) = εσωτερικός

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΥΛΙΚΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1. ΛΕΞΕΙΣ

αν	ανοίγω	αγκαλιάζω
ως	γρήγορα	καταλαβαίνω
γη	εύκολος	απόγευμα
πριν	πατρίδα	αρρωσταίνω
μένω	προσπαθώ	γυμναστική
βαρύ	τραπέζι	κουβεντιάζω
κόσμος	χορτάρι	τραπεζαρία
μοιάζω	όμορφος	στρογγυλεύω
χλωρός	αρχίζω	τελειώνω
τύπα	έρχομαι	συνάντησα
αρχή	δουλεύω	εισιτήριο
κάμπος	ξάδερφος	περπάτημα
κλειστός	ήσυχος	εργαλείο
σκύβω	ελαφρύς	ηλεκτρισμός
είδα	κλειδώνω	τριγωνικός
γωνιά	βιβλίο	κρεοπωλείο
μετρώ	κερδίζω	τετραγωνικός
νωρίς	τράβηξα	ταχυδρομείο
χωριό	καφετζής	ξενοδοχείο
κρύο	στρατιώτης	εργάτρια
ψάχνω	διάδρομος	κελάηδημα
βλέπω	ψεύτικος	παιδότοπος
φούρνος	γιορτάζω	φωτογραφία
πρώτος	διάλειμμα	πορτοκαλάδα
δρόμοι	κολυμπώ	διψασμένος
κλείνω	θερισμός	αγροφύλακας
σπρώχνω	ποίηση	ξεκουράζομαι
πικρός	πατρίδα	αδυνατούτσικος
κύκλος	υπάρχει	κινηματογράφος
πλοίο	καρφώνω	Καραγκιόζης

2. ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΙΣ

φυν	ακοίλω	αγκεθιάζω
ελώ	γρήζονα	καλαγαβαίνω
γηρός	εύμολας	απόδευνα
κλοίο	ματρίδι	αρραστεινώ
θριν	πρισπαχώ	γεμναστεκή
βένω	τροκέζι	κουλεντιάζω
χαρύ	βορτάρα	τριπεταρία
γόςμος	ίμορφες	στραγγυζεύω

μιάφω	ερχάζω	τελαιάνω
χλωνός	ύρχεμαι	συκάντοσα
τρύσα	γουμεύω	εισιμέριο
αρχά	μάδερχος	περκάτομα
κάτζος	άσυχως	εργαλίες
κλειτσός	υλεφρός	ηλοκτρασμός
σκύδω	κλαιδάνω	τρεγανικός
αίδα	βαγλίο	κριαπωλείο
γωπιά	καρθίζω	τετρεγωνεκός
παιτρώ	τρέβηζα	τυχαδρομείο
νωψίς	κυλετζής	ξεναδαχείο
χολιό	στρετιώτος	εργέτριο
κτύο	διάδρυμας	καλάηδυμα
βάχνω	ψεύταλος	παιδέταπος
φλέπω	γιαρτέζω	φαταγραφία
γούρτος	διέλοιμμα	πορταβαλάδα
τρώνος	καλεμπώ	διφασμένας
χρόμει	θυρασμός	αγρεχύλακας
κλείζω	ποίηνε	ξυκοιράζομαι
σπράχνω	συτρίδα	αδεναλούτσικος
λικρός	υβάρχοι	κινεματαγρίφος
Θρέπω	κερδώνω	παραγκιόξης

3. ΚΕΙΜΕΝΑ

1. Προτάσεις

Η Πόπη έχει ένα τόπι και ένα παπί. Να ο Τάσος και η Κική.
Εμένα με λένε Σίμο και εσένα σε λένε Τάσο.

Ερωτήσεις

- Τι είχε η Πόπη;
- Ποια ονόματα ακούς στις παραπάνω προτάσεις;

2. Η αλεπού και τα σταφύλια

Μια αλεπού, λιγωμένη από την πείνα, όπως πέρασε κάτω από μια κληματαριά και την είδε φορτωμένη ωραία σταφύλια, χάρηκε πολύ και προσπάθησε να τα φτάσει. Μα ήταν πολύ ψηλά. Πήδησε, ξαναπήδησε. Χαμένος πήγε ο κόπος της. Στο τέλος απελπίστηκε, κι έφυγε μουνιμουνίζοντας: ‘Δε βαριέσαι, αγουρίδες είναι!’

Όσα δε φτάνει η αλεπού τα κάνει κρεμαστάρια. (Αίσωπος)

Ερωτήσεις

- Για ποιο ζώο μιλά ο μύθος;
- Τι ήθελε να φάει η αλεπού;
- Τι προσπάθησε να κάνει;
- Στο τέλος τι έκανε;
- Τι μας μαθαίνει αυτός ο μύθος;

3. Μια αστεία ιστορία

Σε μια παλιά εποχή που δεν υπήρχαν αυτοκίνητα, όταν ήθελε κάποιος να πάει σε ένα κοντινό μέρος, χρησιμοποιούσε κάποιο ζώο, και συνήθως ένα γαϊδουράκο. Έτσι, ένας νοίκιασε ένα γαϊδουράκο από το γείτονά του.

Ο γείτονας του όμως ήθελε να πάει κι αυτός, γιατί δεν ήθελε ν' αφήσει μόνο του το γαϊδουράκο του. Αφού συμφώνησαν για τη πληρωμή, ξεκίνησαν. Μετά από μια ώρα δρόμο, κι ενώ ο ήλιος έκαιγε πολύ, επειδή ήταν κατακαλόκαιρο, σταμάτησαν κάπου για να ξεκουραστούν.

Επειδή δεν υπήρχαν δέντρα για σκιά, ο άνθρωπος που είχε νοικιάσει το γαϊδουράκο ξάπλωσε στη σκιά του για να μην τον χτυπάει ο καυτός ήλιος. Ο γείτονας του όμως θύμωσε πολύ και του είπε:

- Άκου, φίλε μου. Σου νοίκιασα μόνο το γαϊδουράκο κι όχι τη σκιά του. Ή θα σηκωθείς, να καθίσω εγώ στη σκιά του, ή θα μου δώσεις και άλλα χρήματα για τη σκιά του.

Ο άλλος παραξενεύτηκε που άκουγε ότι έπρεπε να πληρώσει για τη σκιά και άρχισε να διαμαρτύρεται. Έτσι, σε λίγο αγρίεψε ο καβγάς και ήρθαν στα χέρια. Τότε το υπομονετικό ζώο βρήκε την ευκαιρία να το σκάσει μακριά, σε κάποιο λιβάδι, ενώ οι δυο εκείνοι άνθρωποι ακόμα τον ψάχνουν.

(Α. Μεταξά: Η θεία Λένα, Διασκευή)

Ερωτήσεις

- Γιατί οι άνθρωποι νοίκιαζαν τα γαϊδουράκια;
- Τι συμφώνησαν οι δύο γείτονες;
- Γιατί οι δύο γείτονες σταμάτησαν να ξεκουραστούν;
- Γιατί οι δύο γείτονες τσακώθηκαν;
- Τι έκανε ο γάιδαρος;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Λέξεις για φωνολογική επεξεργασία

Χρησιμοποιήθηκαν λέξεις από το βιβλίο «**Η Κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας**» της Δώρα Μαυρομάτη.

βάφω	δεξί	καφέ	μάχη
γίδα	θάβω	λύρα	χήνα
ρόδι	σήψη	φύλο	ψάθα
ποτάμι	ταξίδι	χωνάκι	λάχανο
ψαράκι	βάψιμο	μάθημα	φιδάκι
ζάχαρη	ξηλώνω	φωνάζω	βαδίζω
βασίλειο	γαρίφαλο	παξιμάδι	τηλεφωνώ
ξεσήκωμα	παρακαλώ	κεφαλάρι	φοβερίζω
ποδήλατο	παραμύθι	χελιδόνι	λεμονάδα
βγάζω	ραβδί	γδύνω	γλυκό
βδέλλα	βρέχω	βλέπω	γνώση
δράση	θρέφω	κλάμα	πυκνό
κρέμα	κτήμα	μνήμη	πλάκα
πλένω	πράσο	λεπτό	σκεπή
σπίτι	σκόνη	σπαθί	στέγη
σφήκα	σχέση	σβήνω	σφυρί
σχήμα	τρένο	τρίχα	φθορά
φράση	φτερό	χρήμα	χτίζω
βραδινό	γδύσιμο	γνωρίζω	δροσίζω
βλέφαρο	γλυκάκι	γραβάτα	θλιβερό
κλαράκι	κλίμακα	κυκλώνω	κρεβάτι
κτύπημα	γυμνάζω	πληγώνω	προσέχω
πρόβατο	δασκάλα	σκυλάκι	γέμισμα
σπάσιμο	σταφύλι	στεφάνι	στομάχι
σφυρίζω	σχολικό	σβήσιμο	πατρίδα
τραπέζι	τρίγωνο	φλογέρα	φρόνιμο
φτερωτό	βάφτιση	χθесινό	χρυσάφι
χτενίζω	νυχτώνω	χτύπημα	λικνίζω
καβγαδάκι	ζωγραφική	πολυθρόνα	καρεκλάκι
κυκλάμινο	κριθαράκι	πληροφορώ	προπόνηση
περίπτερο	καθάρισμα	σταμάτημα	μοναστήρι
τραπεζάκι	τριγωνικό	φθινόπωρο	χρωματίζω
βρίσκω	γνωστό	κλωστή	κρυφό
πλεχτό	σπαστό	στάχτη	στεγνό
φρέσκο	χτιστό	χρωστό	τριπλό
βάφτισμα	γάβγισμα	γλύκισμα	καπνιστό
πρόβλημα	προσθέτω	προσπαθώ	σκαλιστό
στεγνώνω	τράβηγμα	χτένισμα	στόλισμα
βάρος	βυθός	γέρος	δάσος
θυμός	λάθος	λόφος	πόνος
σάκος	τόνος	ψηλός	χορός
γαλανός	δίδυμος	ζυμωτός	θυρωρός
καναπές	κόκορας	νικητής	πατέρας

πυρετός
κακότυχος
κανονικός
λάμπα
μπαλόνι
δόντι
κάλαντα
τσέπη
κατσαρίδα
φεγγάρι
άγγελος
τζάκι

σίδηρος
καλύτερος
λυπημένος
μπάλα
μπαμπάκι
μέντα
ντύσιμο
κατσίκια
κατσικάκι
γκαμήλα
εγγόνι
τζάμι

τοξότης
παράλογος
μαθητικός
μπορώ
καμπάνα
ντύνω
μανταλάκι
πετσέτα
κοτσιδάκι
δαγκώνω
αγκάθι
τζιτζίκι

φάκελος
περήφανος
μοναδικός
σόμπα
μπανάνα
πέντε
συνάντηση
τσιγάρο
πατερίτσα
συγκίνηση
αγκώνας
τζατζίκι