



Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Σχολή Επιστημών Αγωγής  
Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Ειδική Αγωγή»

*«Διερεύνηση της  
αποτελεσματικότητας μιας  
πρότυπης παρεμβατικής  
μελέτης στην αναγνωστική  
ευχέρεια σε μαθητές του  
δημοτικού σχολείου με  
αναγνωστικές δυσκολίες»*

Φοιτήτρια: Αποστολάκη Χρυσάνθη(A.M:0231)

Επιβλέποντες Καθηγητές: Μουζάκη Αγγελική  
Μανωλίτσης Γεώργιος  
Κυπριωτάκη Μαρία

Ρέθυμνο

Σεπτέμβριος,2018

## Περίληψη

Οι αναγνωστικές δυσκολίες αποτελούν πρωταρχική αιτία για την οποία οι μαθητές παραπέμπονται σε υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης (Therrien & Kubina, 2006). Η ευχερής ανάγνωση αποτελεί μια απαραίτητη δεξιότητα, την οποία οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν για να είναι επιτυχημένοι στην ακαδημαϊκή τους πορεία, αλλά και στην μετέπειτα ζωή τους. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός πρότυπου παρεμβατικού προγράμματος στην βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας, σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα απαρτιζόταν από δώδεκα μαθητές τρίτης και τετάρτης δημοτικού, που αντιμετώπιζαν αναγνωστικές δυσκολίες και φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης τυπικών σχολείων. Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός βασίστηκε στο μοντέλο μεμονωμένου ατόμου (single subject design), ενώ η παρεμβατική διαδικασία σχεδιάστηκε βάσει της «Υπόθεσης Λεξικής Ποιότητας». Για το λόγο αυτό, η παρέμβαση ήταν σφαιρική και περιελάμβανε τους τομείς της φωνολογίας και μορφολογίας, της αποκωδικοποίησης και ευχέρειας, αλλά και της κατανόησης. Η ερευνητική διαδικασία περιλάμβανε τρεις φάσεις των έξι συνεδριών με διάρκεια τεσσάρων μηνών. Πριν και μετά από κάθε φάση συνεδριών, οι μαθητές αξιολογούνταν στην αναγνωστική ευχέρεια, ενώ πραγματοποιήθηκαν επίσης αρχικές και τελικές μετρήσεις. Τα αποτελέσματα των αρχικών μετρήσεων έδειξαν πως η πλειοψηφία των μαθητών είχε πολύ χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική ευχέρεια. Μετά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων προέκυψε πως όλοι οι μαθητές βελτίωσαν την ευχέρεια τους σε επίπεδο λέξεων και ψευδολέξεων, ενώ σε επίπεδο ευχέρειας κειμένου, βελτιώθηκαν επίσης όλοι οι μαθητές με εξαίρεση δύο από αυτούς. Η βελτίωση της ευχέρειας, οδήγησε σε βελτιωμένες επιδόσεις και στον τομέα της κατανόησης, και κατά συνέπεια της γενικής αναγνωστικής τους δεξιότητας. Μάλιστα κάποιοι από τους μαθητές παρουσίασαν αξιοσημείωτη αύξηση στις επιδόσεις τους. Συμπερασματικά, η παρακάτω μελέτη αποδεικνύει την σημαντικότητα διεξαγωγής σφαιρικών παρεμβάσεων, που άπτονται όλων των συνιστωσών που σχετίζονται με την αναγνωστική δεξιότητα.

**Λέξεις Κλειδιά:** Παρεμβατικό πρόγραμμα, αναγνωστική ευχέρεια, αποκωδικοποίηση, μαθησιακές δυσκολίες, κατανόηση, ορθογραφία, φωνολογική επίγνωση.

## Summary

Reading difficulties are a primary cause for students to refer in special education services (Therrien & Kubina, 2006). Reading with fluency is a necessary skill that pupils must conquer to be successful in academic tasks, but also in their later life. The aim of the following research study was to investigate the implications of an intervention program in improving reading fluency in students with learning difficulties. The sample consisted of twelve pupils of the third and fourth grader of elementary school with reading difficulties. Study's methodology was based on the single subject design, and the intervention process was designed on the basis of the "Lexical Quality Hypothesis". According to this hypothesis, the intervention focused in teaching phonology and morphology, decoding and fluency, and reading comprehension. The intervention program consisted of three phases of sessions, and took place approximately four months. Students were assessed, before and after of each phase of the sessions. Also initial and post measures were conducted. The results of the initial evaluation showed that the majority of the pupils had low reading performance. According to the post-intervention results, all students improved their reading fluency in word and pseudo-word level. Improvements were observed also in text-level fluency, with exception of two pupils. The improvements in reading fluency led to improved performance in reading comprehension and consequently in their general reading skills. Indeed, some of the students showed a remarkable increase in their performance. In conclusion, the following study demonstrates the importance of conducting comprehensive interventions, in the areas of phonology, decoding, fluency and reading comprehension.

**Key words:** Intervention program, reading fluency, decoding, learning difficulties, comprehension, spelling, phonological awareness.

## Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή.....	7
<b>Α' Μέρος .....</b>	<b>9</b>
<b>Κεφάλαιο Πρώτο Ανάγνωση.....</b>	<b>9</b>
Ορισμός.....	9
Βασικές Γνωστικές Λειτουργίες της Ανάγνωσης.....	10
Αποκωδικοποίηση .....	10
Κατανόηση.....	11
Συστατικά της ανάγνωσης .....	12
Ορισμοί & Διαστάσεις της Αναγνωστικής Ευχέρειας.....	17
Μέθοδοι για τη διδασκαλία της ανάγνωσης.....	19
<b>Κεφάλαιο Δεύτερο Υπόθεση Ποιότητας Λεξικών Συστατικών .....</b>	<b>23</b>
<b>Κεφάλαιο Τρίτο Μαθησιακές Δυσκολίες .....</b>	<b>27</b>
Δυσλεξία(Dyslexia) .....	29
Ορισμοί & Αιτιολογία .....	29
Χαρακτηριστικά .....	32
Επιδημιολογία.....	33
<b>Κεφάλαιο Τέταρτο Αναγνωστικές δυσκολίες .....</b>	<b>34</b>
Εισαγωγή-Ορισμός .....	34
Παρεμβάσεις στην ανάγνωση .....	35
Παρέμβαση στην φωνολογία.....	36
Παρέμβαση στην κατανόηση.....	38
Παρέμβαση στο λεξιλόγιο .....	41
Παρέμβαση στην αναγνωστική ευχέρεια .....	42
<b>Β' Μέρος .....</b>	<b>51</b>
<b>Κεφάλαιο Πέμπτο Μεθοδολογία .....</b>	<b>51</b>
Σκοπός της έρευνας.....	51
Ερευνητικά Ερωτήματα & Ερευνητικές Υποθέσεις.....	51
Μεθοδολογία της Έρευνας .....	52
Ζητήματα Ηθικής Δεοντολογίας της Έρευνας.....	55
Δείγμα της Έρευνας.....	56
Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	57_Toc524903856

<b>Κεφάλαιο Έκτο Ερευνητική Διαδικασία</b> .....	63
Ερευνητική Διαδικασία .....	63
Περιγραφή.....	63
Παρέμβαση.....	65
<b>Κεφάλαιο Έβδομο Αποτελέσματα</b> .....	67
Αποτελέσματα .....	67
Συνολική Μεταβολή της επίδοσης.....	79
Σχολιασμός Ατομικής Περίπτωσης .....	81
Συζήτηση.....	84
Περιορισμοί της Έρευνας.....	88
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	90
Παράρτημα Ι.....	100
Παράρτημα ΙΙ .....	104
Παράρτημα ΙΙΙ.....	109
Παράρτημα ΙV.....	112



## Εισαγωγή

### Αναγκαιότητα του γραπτού λόγου

Ο προφορικός λόγος ,ένα εγγενές συστατικό της ανθρώπινης φύσης συναντάται σε κάθε μορφής κοινωνία (Πρωτόπαπας, 2008). Κάθε παιδί μεγαλώνοντας , αποκτά την γλώσσα του περιβάλλοντός του μέσω της μίμησης και του παιχνιδιού. Το παιδί προσπαθεί να μιμηθεί την ομιλούμενη γλώσσα των οικείων του, ξεκινώντας τις πρώτες απόπειρες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση, οι οποίες τελικά διαμορφώνονται σε πραγματικές λέξεις. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου επομένως, είναι μια εγγενής δεξιότητα κάθε παιδιού ,που ενισχύεται και ολοκληρώνεται στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον , όπου το παιδί αναπτύσσεται(Τζιβινίκου, 2015).

Από την άλλη πλευρά, ο γραπτός λόγος δεν μπορεί να θεωρηθεί μια εγγενής δεξιότητα , γι' αυτό και δεν αποτελεί δεξιότητα όλων των ανθρώπων .Ιστορικά εγγράμματες κοινωνίες αποτελούν μόνο ένα μικρό τμήμα του πληθυσμού του πλανήτη. Η κατάκτηση του γραπτού λόγου απαιτεί συστηματική διδασκαλία, ενώ η αξία του είναι πολυδιάστατη. Πρόκειται για μια βασική επιδίωξη, αλλά και προϋπόθεση για την ολοκλήρωση του ατόμου και την ανταπόκριση του στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ως γραπτός λόγος θα μπορούσε να οριστεί το σύστημα γραπτής απεικόνισης της ομιλίας(Τζιβινίκου,2015).

Επομένως, δεδομένου πως ο γραπτός λόγος αναπαριστά τη φωνολογική δομή του λόγου, ως ανάγνωση μπορεί να οριστεί η αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό(Πόρποδας, 2002).Η μετάβαση από τον προφορικό λόγο στην ανάγνωση διευκολύνεται από την μεταγλωσσική επίγνωση(metalinguistic awareness). Πρόκειται για τη ικανότητα του παιδιού να σκέπτεται και ταυτόχρονα να ελέγχει τη δομή του προφορικού λόγου, να εστιάζει και να χειρίζεται τη γλώσσα ανεξάρτητα από το νόημα της και το πλαίσιο στο οποίο παρουσιάζεται (Zipke, Ehri & Cairns, 2009· Τζιβινίκου,2015) .Σύμφωνα με τους Tunmer και Cole (1985),ως μεταγλωσσική επίγνωση ορίζεται «η ικανότητα κάποιου να σκέπτεται και να χειρίζεται τις δομές μιας ομιλούμενης γλώσσας, αντιμετωπίζοντας το σύστημά της ως αντικείμενο σκέψης ,ενώ δεν έχει σχέση με τη χρήση του γλωσσικού συστήματος για κατανόηση και παραγωγή προτάσεων» (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009). Φαίνεται πως η μεταγλωσσική επίγνωση βοηθά σημαντικά τους μαθητές στην διαδικασία της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης κειμένου (Zipke, Ehri & Cairns , 2009).Η μεταγλωσσική επίγνωση

αφορά σε όλα τα συστατικά της γλώσσας, τη φωνολογική, σημασιολογική, μορφολογική και συντακτική επίγνωση. Σύμφωνα με την ερευνητική κοινότητα, οι μεταγλωσσικές δεξιότητες (όπως για παράδειγμα η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση) έχουν βρεθεί να σχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη της ανάγνωσης (Τζιβινίκου, 2015). Κατά τα αρχικά στάδια εκμάθησης της, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη σχέση γραπτού και προφορικού λόγου, τις γλωσσικές μονάδες και τις λέξεις από τις οποίες αποτελείται η γλώσσα και διακρίνουν τα επιμέρους δομικά στοιχεία των λέξεων, τις συλλαβές και τα φωνήματα (Short & Ryan, 1984; Τάφα, 2011, όπως αναφέρεται στο Τζιβινίκου, 2015). Η γνώση αυτή διευκολύνει αποφασιστικά την μάθηση της ανάγνωσης.



## Α' Μέρος

### Κεφάλαιο Πρώτο

#### Ανάγνωση

##### Ορισμός

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, η ανάγνωση είναι μια εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία, η οποία έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική και μετέπειτα στην κοινωνική ζωή του ατόμου. Η πολυπλοκότητα της, τόσο στην προσπάθεια ερμηνείας της, όσο και στην εκμάθησή της γίνεται αντιληπτή από την πληθώρα των ερμηνειών και προσεγγίσεων που έχουν δοθεί κατά καιρούς, σε αυτή από τους μελετητές. Οι διαφορετικές οπτικές δίνονται από διαφορετικές επιστήμες όπως η γλωσσολογία, η παιδαγωγική επιστήμη, η γλωσσολογία καθώς και οι νευροεπιστήμες (Flood et al., 2005 όπως αναφέρεται στο Τζιβινίκου, 2015). Στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού του παραπάνω αυτού όρου.

Σύμφωνα με τον Huey (1908), «η ανάγνωση είναι μια ψυχοφυσιολογική διαδικασία, κατά την οποία χρησιμοποιούνται διάφορα σύμβολα, για να μεταβιβάσουν τις πληροφορίες από το ένα άτομο στο άλλο. Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία συλλογισμού, κατά την οποία ο αναγνώστης μαθαίνει και ασκεί την ακρίβεια της σκέψης, την κρίση και την έννοια των αξιών» (Μουσιου-Μυλωνά, 2004).

Σύμφωνα με τον Elkonin (1963), η ανάγνωση είναι μια ανασύσταση της ηχητικής μορφής μια λέξης με βάση τη γραπτή αναπαράστασή της. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η κατανόηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της σωστής αναδημιουργίας της φωνολογικής ταυτότητας της λέξης, ενώ το άτομο, το οποίο ανεξάρτητα από το επίπεδο κατανόησης των λέξεων μπορεί να αναπαράγει τις ηχητικές αναπαραστάσεις, είναι σε θέση να διαβάσει (Elkonin, 1963). Με τον σχηματισμό της φωνολογικής παράστασης της λέξης, γίνεται στην συνέχεια δυνατή η πρόσβαση στην σημασία της.

Οι Chomsky και Halle (1968), έχουν υποστηρίξει την ψυχογλωσσική θεώρηση της ανάγνωσης, κατά την οποία «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...» (Πόρποδας, 2002).

Στον αντίποδα, ο Goodman (2014), αντικρούει τις προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν την αναγνώριση φωνημάτων, λέξεων και μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων. Υποστηρίζει πως η ανάγνωση είναι ένα ψυχογλωσσικό παιχνίδι, κατά το οποίο ο αναγνώστης καλείται να μαντέψει τη σημασιολογική ταυτότητα της λέξης, την οποία καλείται να διαβάσει. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει μια αλληλεπίδραση μεταξύ σκέψης και γλώσσας. Ο αναγνώστης σε προσπάθεια του να αποκωδικοποιήσει μια λέξη κάνει χρήση κάποιων στοιχειωδών γλωσσικών μονάδων που είναι απαραίτητες, ώστε να μπορεί στη συνέχεια να μαντέψει τη λέξη. Επομένως η ανάγνωση σύμφωνα με τον Goodman, δεν επιτυγχάνεται με την ολική αναγνώριση όλων των φωνημάτων μιας λέξης, αλλά με την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίσει τα βασικότερα στοιχεία αυτής, που θα τον οδηγήσουν έπειτα στη σημασία της (Πόρποδας, 2002).

Τέλος, σύμφωνα με την Mann (1984), οι παράγοντες που σχετίζονται και επηρεάζουν την ανάγνωση μπορούν να διακριθούν σε γλωσσικούς και μη γλωσσικούς. Οι γλωσσικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την φωνολογική επίγνωση και την σημασιολογία των λέξεων, ενώ στους μη-γλωσσικούς συμπεριλαμβάνονται η νοημοσύνη, η αντίληψη, η μνήμη και η γλώσσα (Πόρποδας, 2002).

## **Βασικές Γνωστικές Λειτουργίες της Ανάγνωσης**

### **Αποκωδικοποίηση**

Στην προηγούμενη ενότητα η ανάγνωση ορίστηκε ως αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό. Ο Πόρποδας (2002), ορίζει την αποκωδικοποίηση ως τη γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των οπτικών συμβόλων του γραπτού κώδικα, καθώς και τη μετάφραση τους σε φωνολογική αναπαράσταση (Πόρποδας, 2003). Πρόκειται για την διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής αναγνωρίζει τα φωνήματα μιας λέξης και ύστερα τα συνθέτει, ώστε να διαβάσει τη λέξη (Snow & Sweet, 2003). Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα τόσο στην περίπτωση λέξεων καθώς και ασήμων λέξεων (ψευδολέξεων).

Προϋποθέσεις για την διεκπεραίωση της διαδικασίας αυτής είναι η γνώση του ορθογραφικού συστήματος με το οποίο είναι γραμμένες οι λέξεις , καθώς και η επίγνωση ότι η λέξη αποτελείται από φωνημικές μονάδες (Πόρποδας, 2003). Τέλος η καλή μνήμη και αντίληψη των γραφημικών πληροφοριών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε να γίνεται η αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων και να επιτευχθεί η αναγνώριση της οπτικής πληροφορίας. Οι μαθητές των πρώτων τάξεων εξασκούνται μέσω φωνολογικών ασκήσεων στη σύνθεση συλλαβών και σταδιακά στην αυτοματοποίηση της αποκωδικοποίησης. Μέσα από την επανάληψη επιτυγχάνεται η διαρκής ενεργοποίηση των μορφημάτων των λέξεων , αυξάνοντας έτσι την ταχύτητα πρόσβασης στη μακρόχρονη μνήμη, με αποτέλεσμα η ανάκληση να γίνεται σχεδόν αυτόματα, με μικρότερη νοητική προσπάθεια.( National Reading Panel, 2000).

Αναμφίβολα η αποκωδικοποίηση είναι απαραίτητη γνωστική λειτουργία και καθοριστική για την μάθηση της ανάγνωσης, καθώς η αποτυχημένη αποκωδικοποίηση μιας γραπτής λέξης, οδηγεί σε λανθασμένη ανάγνωση και αποτυχία της αναγνωστικής κατανόησης, ακόμη και στην περίπτωση που η λέξη είναι κατανοητή στον προφορικό λόγο.

## **Κατανόηση**

Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου μαζί με την κατανόηση αποτελούν τις βασικές γνωστικές λειτουργίες που συνθέτουν την ανάγνωση(Πόρποδας, 2002). Η αναγνωστική κατανόηση είναι μία πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εξαρτάται από δεξιότητες βασικού και ανώτερου επιπέδου που θα πρέπει να διαθέτει το άτομο που επιχειρεί να διαβάσει (Kirby, 2007).

Σύμφωνα με την Snow (2002), η κατανόηση είναι η διαδικασία της ταυτόχρονης εξαγωγής και δόμησης νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης και της εμπλοκής με το γραπτό κώδικα . Αποτελείται από τρία στοιχεία: τον αναγνώστη ,το κείμενο και τον σκοπό για τον οποίο ο πρώτος διαβάζει. Προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση ενός κειμένου, ο αναγνώστης αρχικά κινητοποιεί τις γνωστικές ικανότητες όπως η προσοχή, η μνήμη ,η κριτική αναλυτική ικανότητα. Ακόμη κινητοποιείται μέσω των κινήτρων που έχει, το σκοπό της ανάγνωσης, το ενδιαφέρον του για το περιεχόμενο του κειμένου κτλ. Τέλος οι γνώσεις και οι εμπειρίες χρησιμοποιούνται από τον αναγνώστη και συνεισφέρουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα την κατανόηση του κειμένου. Επομένως κατά τη διάρκεια της, ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου που διαβάζει συνδυάζοντας και συνδέοντάς και τις προηγούμενες γνώσεις που διαθέτει (Παντελιάδου &

Αντωνίου,2008).Για να επιτευχθεί η κατανόηση απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και η ανάκτηση της σημασίας της λέξης (Πόρποδας,2002).

Αναμφισβήτητα για να θεωρηθεί ολοκληρωμένη η ανάγνωση μια λέξης , απαιτείται η επιτυχής λειτουργία και των δυο παραπάνω γνωστικών λειτουργιών, τόσο η αναγνώριση των λέξεων όσο και η σύλληψη του νοήματός της. Η σημαντικότητα της αλληλεπίδρασής τους, τονίζεται και από τον Πόρποδα (2003), ο οποίος αναφέρει πως η ανάγνωση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το γινόμενο της αποκωδικοποίησης και κατανόησης. Επισημαίνει επίσης πως η δυσλειτουργία ενός από τους δυο παράγοντες προκαλεί δυσκολίες και τελικά καθιστά ανεπιτυχή την προσπάθεια του ατόμου να αναγνώσει.

## Συστατικά της ανάγνωσης

Αναμφισβήτητα οι παραπάνω γνωστικές λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις της ανάγνωσης. Παρόλα αυτά, η επιμονή των δυσκολιών των μαθητών στην κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων , οδήγησε την εκπαιδευτική κοινότητα στην εξέταση όλων των βασικών «παραμέτρων» της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς και στον τρόπο διδασκαλίας αυτών (Therrien ,2004).Έτσι το National Reading Panel (2000), όρισε πέντε βασικές δεξιότητες στις οποίες βασίζεται η επιτυχής μάθηση της ανάγνωσης και οι οποίες είναι :α) φωνημική επίγνωση , β) φωνολογική ενημερότητα , γ) λεξιλόγιο, δ) κατανόηση και ε)αναγνωστική ευχέρεια. Τα παραπάνω συστατικά παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

### A) Φωνημική Επίγνωση

Ως φωνήματα ορίζονται οι μικρότερες μονάδες που συγκροτούν την ομιλούμενη γλώσσα, και συνδυάζονται για να παράγουν συλλαβές και λέξεις (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001). Τα φωνήματα από μόνα τους δεν είναι φορείς σημασίας, αλλά διαφοροποιούν σημασιολογικά τα μορφήματα.

Κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της ανάγνωσης τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν ότι οι λέξεις είναι μια ακολουθία ήχων ,τα φωνήματα. Ως φωνημική επίγνωση ορίζεται η δεξιότητα του παιδιού να διακρίνει τους ήχους από τους οποίους αποτελούνται οι λέξεις και ταυτόχρονα να χειρίζεται τους

ήχους αυτούς(Τζιβινίκου,2015 · Ehri et al., 2001). Οι Pennington, Van Orden, Smith, Green & Haith (1990), ορίζουν τη φωνημική επίγνωση ως μια μεταγλωσσική δεξιότητα που περιλαμβάνει τη συνείδηση της κατάτμησης των λέξεων ,σε επίπεδο φωνήματος κατά τον προφορικό λόγο .Επιπλέον ο Blachman (2000), αναφέρει πως φωνημική επίγνωση είναι η συνείδηση των φωνολογικών τμημάτων που αντιπροσωπεύονται από μια αλφαβητική ορθογραφία και απαρτίζουν τον προφορικό λόγο (Τζιβινίκου,2015). Όταν ένα παιδί καλείται να διαβάσει μια λέξη που δεν έχει ξανασυναντήσει ,παράγει ένα φώνημα για κάθε γράμμα και αναμειγνύει(blend) όλα τα φωνήματα μεταξύ τους ,προφέροντας έτσι την λέξη. Η αντίστροφη διαδικασία , δηλαδή η κατάτμηση(segment) μιας λέξης στα φωνήματα που την αποτελούν, αποτελεί τη βάση της ορθογραφίας, καθώς τα παιδιά ακούγοντας μια λέξη, οφείλουν να αναγνωρίσουν τα φωνήματα που ακούν και στη συνέχεια να αντιστοιχίσουν τον κάθε ήχο με ένα ή περισσότερα γράμματα. Οι δύο αυτές διαδικασίες δηλαδή η ανάμειξη(ή συνεκφορά) και η κατάτμηση των λέξεων σε φωνήματα αποτελούν τις βασικές δεξιότητες της φωνημικής επίγνωσης.

#### Β)Φωνολογική Ενημερότητα

Η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί απαραίτητη δεξιότητα για την επιτυχημένη ανάγνωση. Ξεκινώντας από τον ορισμό, σύμφωνα με την Treiman (1991), ως φωνολογική ενημερότητα ορίζεται η επίγνωση του κάθε φωνολογικού στοιχείου της ομιλούμενης γλώσσας. Μια γλώσσα αποτελείται από πολλά τέτοια φωνολογικά στοιχεία όπως φθόγγοι, φωνήματα, συλλαβές κ.α. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται την λέξη ως μια μονάδα λόγου ,να χειρίζονται τα δομικά της στοιχεία και να μπορούν να τα αναλύουν και να τα συνθέτουν. Η Τζουριάδου (1994), αλλά και ο Gombert (1992), ορίζουν την φωνολογική επίγνωση ως την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα φωνολογικά συστατικά των γλωσσικών μονάδων και να τα χειρίζεται κατά βούληση(Τάφα, 2001). Τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν την φωνολογική δομή της γλώσσας από την ηλικία των τριών ετών, εντούτοις ο συνολικός χειρισμός και έλεγχος της φωνολογικής δομής της γλώσσας ξεκινά από την ηλικία των πέντε ετών(Τάφα, 2001).

Η φωνολογική επίγνωση καθώς και ο ρόλος της στην επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση και την ορθογραφία έχει μελετηθεί από πλήθος ερευνητών(Bradley & Bryant,1978 ·Πόρποδας,1989· Μανωλίτσης ,2000 ) .Κοινή συνισταμένη από τα αποτελέσματα όλων των ερευνών είναι ότι η ικανότητα των παιδιών να ελέγχουν τις φωνολογικές μονάδες, από τις οποίες αποτελείται μια λέξη, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την εκμάθηση της ανάγνωσης .Μάλιστα σύμφωνα με τον Μανωλίτση (2016), οι δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά την προσχολική εκπαίδευση, συμβάλλουν

θετικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Μια πιθανή εξήγηση των προσπαθειών να κατανοηθούν οι δυσκολίες της ανάγνωσης αποτελεί η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος (phonological deficit hypothesis). Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, τα άτομα με δυσκολίες ανάγνωσης, έχουν προβλήματα με τις φωνολογικές αναπαραστάσεις τους, τα οποία επηρεάζουν την απόδοσή τους σε οποιοδήποτε έργο απαιτεί φωνολογική επεξεργασία. Σύμφωνα με την Goswami, (2000), ένα φωνολογικό έλλειμμα- το οποίο χαρακτηρίζεται και ως πρωτογενές έλλειμμα- θέτει σε κίνδυνο και πιθανόν να οδηγήσει σε αποτυχία την ικανότητα ανάγνωσης λέξεων. (Constantinidou & Stainthorp, 2009).

### Γ) Λεξιλόγιο

Το λεξιλόγιο των παιδιών αποτελεί μια ακόμη σημαντική συνιστώσα για την επιτυχημένη ανάγνωση. Το λεξιλόγιο και οι γενικότερες λεκτικές ικανότητες των παιδιών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Τα παιδιά μαθαίνουν τις περισσότερες λέξεις μέσα από συζητήσεις ή ακούγοντας ή διαβάζοντας κείμενα. Επομένως, φτάνοντας στο νηπιαγωγείο και έπειτα στο δημοτικό έχουν διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης του λεξιλογίου και ευρύτερα του λόγου τους, λόγω των διαφορετικών εμπειριών που έχουν αποκτήσει μέχρι τότε. Αξίζει να σημειωθεί πως οι πρώιμες διαφορές στο επίπεδο ανάπτυξης του λόγου διαφόρων παιδιών ποτέ δεν εξαλείφονται εντελώς (Τζιβινίκου, 2005 · Ouellette, 2006).

Η διδασκαλία του λεξιλογίου από τους εκπαιδευτικούς έχει προταθεί να γίνεται είτε με άμεση διδασκαλία με την εκμάθηση ορισμών και πληροφοριών για τις νέες λέξεις, είτε με έμμεση διδασκαλία. Η έμμεση διδασκαλία αναφέρεται στην εμπλοκή σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, με τους μαθητές να εκτίθενται σε λεξιλόγιο μέσα από κείμενα πιο εξεζητημένες λέξεις (Τζιβινίκου, 2015).

### Δ) Κατανόηση

Σύμφωνα με τους Pressley & Block (2002), η κατανόηση αποτελείται από περισσότερες από τριάντα γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες όπως η αποσαφήνιση νοήματος, η περίληψη κ. α. Οι ίδιοι τονίζουν πως η κατανόηση ενσωματώνει ικανότητες αποκωδικοποίησης, γνώσης του λεξιλογίου, προϋπάρχουσας γνώσης, και άλλων απαραίτητες για την πρόσληψη και κατανόηση κειμένου. Η αναγνωστική κατανόηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της αποκωδικοποίησης λέξεων και των δεξιοτήτων γλωσσικής κατανόησης και είναι κρίσιμη για την εκμάθηση της ανάγνωσης (Τζιβινίκου, 2015).

Είναι γενικά αποδεκτό πως αν ένα παιδί δεν μπορεί να αποκωδικοποιήσει, δεν μπορεί να εξάγει και πλήρως ή σωστά το νόημα από τη γραπτή λέξη. Όταν ο μαθητής αποκωδικοποιήσει μια λέξη πρέπει να βασιστεί στη κατανόηση της προφορικής γλώσσας, ώστε να αντιληφθεί το νόημα της. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως μπορεί να υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στην κατανόηση και ερμηνεία ενός γραπτού κειμένου, εφόσον ποικίλει αντίστοιχα και η γλωσσική κατανόηση των μαθητών. Τέλος αξίζει να σημειωθεί, πως μπορεί να υπάρχει περιορισμένη αναγνωστική κατανόηση και στην περίπτωση επιτυχούς αποκωδικοποίησης από την πλευρά του μαθητή (Τζιβινίκου, 2015).

### Ε) Αναγνωστική Ευχέρεια

Σύμφωνα με το National Reading Panel (2000), ως ευχέρεια ορίζεται η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου γρήγορα, με ακρίβεια και με σωστή έκφραση. Ο παραπάνω ορισμός τονίζει την προφορική πτυχή της ανάγνωσης, η οποία όμως δεν είναι η μοναδική. Ένας ορισμός που συμπεριλαμβάνει και την έννοια της κατανόησης ορίζει την ευχέρεια ως «ελευθερία από προβλήματα αποκωδικοποίησης λέξεων, που ίσως εμποδίσουν την κατανόηση» (Pikulski & Chard, 2005).

Η σχέση μεταξύ ευχέρειας και κατανόησης έχει μελετηθεί αρκετά, ενώ αποτελέσματα ερευνών δείχνουν πως η ευχέρεια και η κατανόηση έχουν «αμοιβαία σχέση» και η μία προάγει την άλλη (Pikulski & Chard, 2005). Έτσι καταλήγοντας σε ένα πιο ευρύ ορισμό, ο όρος αναγνωστική ευχέρεια αναφέρεται στην αποδοτική, αποτελεσματική αναγνώριση λέξεων που επιτρέπουν στον αναγνώστη να «χτίσει» το νόημα ενός κειμένου. Η ευχέρεια εκδηλώνεται με την ακριβή, γρήγορη, εκφραστική προφορική ανάγνωση και καθιστά δυνατή τη σιωπηλή αναγνωστική κατανόηση (Pikulski & Chard, 2005).

Ένας αναγνώστης προκειμένου να διαβάσει επιτυχώς, πρέπει να επεξεργαστεί αρχικά το κείμενο (επιφανειακό επίπεδο) και στη συνέχεια να το κατανοήσει (βαθύτερο νόημα). Η αναγνωστική ευχέρεια αναφέρεται στην ικανότητα που έχει ο αναγνώστης να προχωρήσει σε έλεγχο της επιφανειακής επεξεργασίας, ώστε να μπορέσει στην συνέχεια να κατανοήσει το βαθύτερο νόημα του κειμένου (Τζιβινίκου, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παραμέτρους, η ανάγνωση λογίζεται ως μια πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία για την οποία ο αναγνώστης πρέπει να χρησιμοποιήσει πολλαπλές δεξιότητες. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι η αναγνωστική ευχέρεια για πρώτη φορά αναγνωρίζεται ως απαραίτητο συστατικό της ανάγνωσης αφού μέχρι πρότινος αποτελούσε μια «παραμελημένη δεξιότητα» σύμφωνα με το National Reading Panel (2000), ενώ μόνο τα τελευταία χρόνια έχει απασχολήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών

(Pikulski & Chard, 2005). Επιπλέον αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τους Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακας (2008), η ευχέρεια αποτελεί τον πιο χρήσιμο δείκτη για την επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση καθώς και για τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών.



## Ορισμοί & Διαστάσεις της Αναγνωστικής Ευχέρειας

Προηγουμένως , ως αναγνωστική ευχέρεια ορίστηκε η ικανότητα προφορικής ανάγνωσης με ακρίβεια, ταχύτητα και εκφραστικότητα ώστε να καθίσταται δυνατή η αναγνωστική κατανόηση (Τζιβινίκου,2015· Pikulski & Chard, 2005). Από τον ορισμό αυτό, απορρέουν και οι βασικές διαστάσεις της, οι οποίες συνοψίζονται στις εξής: α)αναγνωστική Ακρίβεια, β)Ρυθμός Ανάγνωσης, γ) Ποιότητα Ανάγνωσης(προσωδία) και δ) Αναγνωστική Κατανόηση.

Παρομοίως, οι Kuhn, Schwanenflugel και Meisinger (2010) , ορίζουν ως βασικές διαστάσεις της αναγνωστικής ευχέρειας , την ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση, την προσωδία και την αυτοματοποιημένη ανάγνωση. Ακολουθεί αναλυτικότερη περιγραφή των παραπάνω διαστάσεων.

### Αυτοματοποιημένη Ανάγνωση

Το πρώτο χαρακτηριστικό της αναγνωστικής ευχέρειας είναι η αυτοματοποιημένη ανάγνωση, η οποία έχει ως βασικούς άξονες την ακρίβεια ανάγνωσης καθώς και τον γρήγορο ρυθμό της . Πληθώρα ερευνών έχει αποδείξει πως η αυτόματη αναγνώριση λέξεων αποτελεί βασικό στοιχείο της αναγνωστικής ευχέρειας και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση κειμένου(Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010).

Σύμφωνα με τον Logan(1997), η διαδικασία της ανάγνωσης θεωρείται αυτοματοποιημένη όταν χαρακτηρίζεται από τις παρακάτω ιδιότητες: ταχύτητα, αβίαστη και φυσική ανάγνωση , αυτονομία και έλλειψη συνείδησης κατά την διαδικασία . Οι ιδιότητες αυτές, λαμβάνονται υπόψη είτε ξεχωριστά, είτε ως αλληλεπίδραση καθορίζοντας ποιες διαδικασίες είναι αυτοματοποιημένες ή όχι (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010).

Πιο συγκεκριμένα ο Logan (1997), αναλύει κάποια χαρακτηριστικά της αυτοματοποιημένης ανάγνωσης. Αρχικά, η **ταχύτητα ανάγνωσης** αποτελεί και την πρώτη ιδιότητα της και φαίνεται πως επιτυγχάνεται ταυτόχρονα με την ακρίβεια, καθώς ο αναγνώστης εξασκείται. Καθώς επιτυγχάνεται η αυτοματοποίηση στην ανάγνωση , η απόδοση του αναγνώστη γίνεται όχι μόνο πιο ακριβής αλλά και πιο γρήγορη. Το δεύτερο χαρακτηριστικό της αυτοματοποίησης σύμφωνα με τον Logan (1997) , είναι η **αίσθηση ευκολίας** με την οποία εκτελείται η ανάγνωση, δηλαδή με φυσικό και αβίαστο τρόπο (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger ,2010). Ένας αναγνώστης με ευχέρεια δεν

αντιμετωπίζει δυσκολία στην αναγνώριση των λέξεων που συναντά διαβάζοντας ένα κείμενο .Αυτή η αβίαστη διαδικασία, οφείλεται στο γεγονός πως έχει συγχωνεύσει ή προσπεράσει κάποια από τα διαδοχικά βήματα που χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση λέξεων .Επιπλέον οι αναγνώστες που επιδεικνύουν αυτοματοποιημένη ανάγνωση αποκωδικοποιούν, ενώ ταυτόχρονα κατανοούν αυτό που διαβάζουν. Αυτό είναι δύσκολο για αναγνώστες με δυσκολίες , καθώς η αναγνώριση λέξεων καταλαμβάνει πολύτιμες γνωστικές λειτουργίες και πόρους απαραίτητους για την κατανόηση του κειμένου(Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010).Εκτός από την ταχύτητα και την αίσθηση ευκολίας, χαρακτηριστικό της αυτοματοποίησης στην ανάγνωση, αποτελεί και η **αυτονομία** του αναγνώστη, δηλαδή η εκτέλεση ενός έργου χωρίς πρόθεση .Η αυτόνομη επεξεργασία των λέξεων επέρχεται νωρίς κατά την ανάπτυξη της ανάγνωσης ,συχνά πριν ακόμα τα παιδιά κατακτήσουν την ευχέρεια(Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger,2010).Τέλος, χαρακτηριστικό της αυτοματοποίησης είναι η **έλλειψη συνειδητότητας** του έργου που εκτελείται .Ένας αναγνώστης με δυσκολίες, δείχνει να έχει επίγνωση των βημάτων που ακολουθεί για να αναγνωρίσει μια λέξη σε ένα κείμενο, επομένως αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της ανάγνωσης ως αργή και σκόπιμη. Αντίθετα, για έναν αναγνώστη με ευχέρεια στην ανάγνωση, η αναγνώριση των λέξεων έχει αυτοματοποιηθεί και ο ίδιος δεν καταβάλλει καμία συνειδητή προσπάθεια (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger,2010).

Τα παραπάνω τέσσερα χαρακτηριστικά μπορεί να αναπτυχθούν σε διαφορετικό βαθμό , συμβάλλοντας όλα στην αυτοματοποιημένη ανάγνωση. Επίσης με την έκθεση του ατόμου στον γραπτό λόγο, η αυτοματοποίηση από επίπεδο φωνήματος/συλλαβής, επέρχεται σε επίπεδο λέξης και τελικά σε επίπεδο πρότασης (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010).

## **Προσωδία**

Ακόμη ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής ευχέρειας είναι η ανάγνωση με προσωδία. Η προσωδία αναφέρεται στην ικανότητα ανάγνωσης με την κατάλληλη έκφραση και τον κατάλληλο επιτονισμό οδηγώντας έτσι στην κατάκτηση νοήματος(Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010).Πρόκειται για την μουσική της γλώσσας η οποία καταγράφει την άνοδο και την πτώση του τόνου, του ρυθμού, τις παύσεις , τις επιμηκύνσεις αλλά και το άγχος που περιλαμβάνονται στη γλωσσική επικοινωνία (Hirschberg, 2002).

Χαρακτηριστικά στοιχεία της προσωδίας είναι ο τόνος(συχνότητα),η διάρκεια, ο τονισμός και οι παύσεις. Αρχικά η συχνότητα θα πρέπει να εξετάζεται σε σχέση με το εύρος της φωνής του αναγνώστη, καθώς και της μητρικής του γλώσσας, ενώ η διάρκεια θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε

σχέση με το γενικό ρυθμό ομιλίας του αναγνώστη. Φυσικά στην περίπτωση που ζητείται από έναν αναγνώστη να διαβάσει με ταχύτητα μειώνεται και η εκφραστικότητά του. Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό είναι ο τονισμός, δηλαδή η ιδιότητα που κάνει τη συλλαβή σε μια λέξη περισσότερο εμφανή από τις άλλες. Τέλος οι παύσεις, είναι τα κενά που σημειώνονται κατά τη διάρκεια της προφορικής ανάγνωσης. Σύμφωνα με τους Miller και Schwanenflugel, (2008), οι παύσεις που παρατηρούνται από μαθητές μέσα σε μια πρόταση σχετίζονται με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010).

### **Ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση**

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003), η αποκωδικοποίηση αποτελεί βασικό άξονα της ανάγνωσης. Αναμφισβήτητα πρόκειται για πρωταρχική δεξιότητα για την κατανόηση ενός κειμένου (Constantinidou & Stainthorp, 2009). Αυτό που αξίζει να τονιστεί, είναι το γεγονός πως η αποκωδικοποίηση αποτελεί και βασικό άξονα της ευχέρειας. Για να επέλθει η ακριβής αποκωδικοποίηση από την πλευρά του μαθητή, είναι απαραίτητη η γνώση του αλφαβήτου, η σύνδεση του φωνήματος με το αντίστοιχο μόρφημα, καθώς και η φωνολογική ενημερότητα (Constantinidou & Stainthorp, 2009).

### **Μέθοδοι για τη διδασκαλία της ανάγνωσης**

Σύμφωνα με τους Bentolila & Germain (2005), τα τελευταία χρόνια η έρευνα σχετικά με τις μεθόδους ανάγνωσης έχει προχωρήσει τόσο πολύ, ώστε να προτείνονται διαφορετικοί μέθοδοι διδασκαλίας ανάλογα με τα συστήματα γραφής και τις ανάλογες γλώσσες. Έτσι κατηγοριοποιούν τις μεθόδους αυτές στις εξής κατηγορίες: α) Μέθοδοι με έμφαση στον κώδικα, β) Μέθοδοι με έμφαση στο νόημα και γ) Μεικτές μέθοδοι.

#### **Μέθοδοι με έμφαση στον κώδικα**

Πρόκειται για συνθετικές μεθόδους, οι οποίες ξεκινούν από τα μικρότερα σύμβολα της γλώσσας προφορικής είτε γραπτής, ώστε στην συνέχεια να συνθέσουν μεγαλύτερα στοιχεία της, συλλαβές, μορφήματα, λέξεις κτλ. Δίνουν έμφαση στον κώδικα, δηλαδή στη γνώση του αλφαβητικού συστήματος και

εφαρμόζονται κυρίως –αλλά όχι αποκλειστικά– σε γλώσσες με αλφαβητικό σύστημα γραφής. Οι βασικές μέθοδοι αυτής της κατηγορίας είναι οι παρακάτω.

#### α) Μέθοδος phonics

Η μέθοδος αυτή εστιάζει στην αντίληψη των φωνημάτων της προφορικής γλώσσας από την πλευρά του παιδιού, ώστε στη συνέχεια να κάνει τη σύνδεση με τα αντίστοιχα γραφήματα. Επομένως, το παιδί ξεκινά με την αποκάλυψη της φωνητικής δομής της οικείας σε αυτό προφορικής γλώσσας, ώστε να περάσει στη συνέχεια στην γραπτή. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ανάπτυξης της φωνημικής επίγνωσης του παιδιού, της κατανόησης της αλφαβητικής αρχής και τέλος της αυτοματοποιημένης αναγνώρισης λέξεων, που του επιτρέπουν να διαβάσει με ταχύτητα και ακρίβεια λέξεις, προτάσεις και στη συνέχεια ολόκληρα κείμενα.

#### β) Συλλαβική Μέθοδος

Η μέθοδος αυτή βασίζεται στη γνώση του αλφαβήτου, δίνοντας έμφαση στον συνδυασμό των γραπτών συμβόλων και συλλαβών προφορικά και γραπτά. Σκοπός της μεθόδου αυτής είναι να γίνει η σύνδεση μεταξύ φωνήματος και μορφήματος. Χαρακτηριστικό της μεθόδου, είναι πως βασίζεται σε ακολουθίες συμφώνου-φωνήεν, δηλαδή σε συλλαβές, και όχι σε μεμονωμένα γράμματα.

#### γ) Γραφοφωνητική Μέθοδος (Phonographic approach)

Σύμφωνα με την γραφοφωνητική μέθοδο, ο γραπτός κώδικας διδάσκεται μέσω της παρατήρησης της παράστασης των λέξεων και της ακουστικής τους απόδοσης, αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης. Έτσι, μετά την κατάκτηση των φωνολογικών δεξιοτήτων, ο μαθητής εστιάζει στην ανακάλυψη του γραπτού κώδικα με την ακουστική απόδοση των λέξεων και τελικά εξάγει νόημα από ένα γραπτό κείμενο.

### **Μέθοδοι με έμφαση στο νόημα**

Βασική αρχή των μεθόδων αυτής της κατηγορίας είναι πως τα παιδιά μπορούν να μάθουν να διαβάζουν, με τον ίδιο φυσικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν να μιλούν. Γι' αυτό τέτοιες μέθοδοι εκθέτουν εξ' αρχής τους μαθητές σε κείμενα, οι οποίοι καλούνται μέσα από την παρατήρηση των επιμέρους στοιχείων του κειμένου (σύνταξη, δομή, λεξιλόγιο), να ανακαλύψουν το νόημα του. Η διαφορά των μεθόδων αυτών με τις μεθόδους της προηγούμενης κατηγορίας, είναι πως στην περίπτωση αυτή, η εκμάθηση του αλφαβήτου δεν αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας ούτε είναι βασικό στάδιο της. Αντίθετα, σκοπός αλλά και μέσο της διδασκαλίας στην κατηγορία αυτή είναι το κείμενο και η κατανόησή του.

#### α) Προσέγγιση ολικής γλώσσας (Whole Language Approach)

Πρόκειται για μια από τις γνωστότερες προσεγγίσεις που στοχεύει στην άμεση πρόσβαση στην σημασία του κειμένου. Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές βασίζονται στα συμφραζόμενα και διατυπώνουν υποθέσεις σχετικά με την σημασία των λέξεων και των προτάσεων. Σύμφωνα με την μέθοδο αυτή, στόχος της ανάγνωσης δεν είναι η ακρίβεια, αλλά η συνολική σημασία του κειμένου, ακόμη και στην περίπτωση όπου υπάρχουν άγνωστα ή δυσνόητα σημεία σε αυτό.

#### β) Ιдео-οπτική Μέθοδος (Ideovisual approach)

Η μέθοδος αυτή εκλαμβάνει τις λέξεις ως οντότητες, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν και να ταξινομήσουν, ώστε να μπορέσουν στην συνέχεια, απομνημονεύοντας το νόημα τους, να τις αναγνωρίσουν οπτικά μέσα σε ένα κείμενο. Σκοπός της είναι να δημιουργήσει στους μαθητές την αίσθηση της αναγνώρισης των λέξεων και έπειτα της κατανόησης του κειμένου που τις περιέχει. Στην πράξη, οι μαθητές μελετούν το κείμενο, κάνουν προβλέψεις και υποθέσεις μεταξύ τους, ενώ παράλληλα καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό.

#### γ) Φυσική Μέθοδος (Natural approach)

Πρόκειται για μια παραλλαγή της προσέγγισης της ολικής γλώσσας, καθώς τα παιδιά εισάγονται είτε σε κείμενα τα οποία σχετίζονται με το περιβάλλον τους και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, είτε σε κείμενα που «παράγουν» μόνα τους. Είναι μια προσέγγιση που βασίζεται σε μεγάλες γραπτές μονάδες (κείμενα), ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση τους, αλλά ταυτόχρονα εστιάζει και σε μικρότερες μονάδες όπου κρίνεται απαραίτητο.

### **Μεικτές Μέθοδοι**

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι μέθοδοι που συνδυάζουν χαρακτηριστικά από τις δυο παραπάνω κατηγορίες. Οι σημαντικότερες μεικτές μέθοδοι σύμφωνα με τους Bentolila & Germain (2005), είναι η συνθετική και η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος.

#### α) Συνθετική Μέθοδος

Η μέθοδος αυτή συνίσταται στον χειρισμό ολόκληρων προτάσεων και κειμένων, αλλά και ταυτόχρονα στην γνώση συλλαβών, από τα οποία γίνεται η σύνθεση των λέξεων. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η συνθετική μέθοδος αξιοποιεί στοιχεία τόσο από την ολική, όσο και από την συλλαβική μέθοδο.

### γ) Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδος

Σύμφωνα με αυτή την μέθοδο , οι μαθητές ξεκινούν με την επεξεργασία κειμένων και προτάσεων ως "σύνολο" και στη συνέχεια ακολουθούν μια συλλαβική μέθοδο , όπου το κείμενο αναλύεται σε μικρότερα τμήματα (ανάλυση). Συχνά παρατηρείται και το αντίθετο , όπου οι μαθητές ξεκινούν με διδασκαλία συλλαβών ενώ στη συνέχεια περνούν σε επίπεδο κειμένου (σύνθεση) .

Όπως είναι αναμενόμενο, οι παραπάνω μέθοδοι διδασκαλίας, ενώ είναι επιτυχημένες για κάποιους μαθητές, επιφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για πολλά χρόνια ,υπήρχαν διαφωνίες σχετικά με την αποτελεσματικότερη μέθοδο διδασκαλίας. Οι δύο επικρατέστερες προσεγγίσεις ήταν η μέθοδος Phonics και η προσέγγιση ολικής γλώσσας, αλλά και κατά τις δυο περιπτώσεις, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών αποτύγχανε στην διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης. Ο Cunningham και συν. (1999), υποστήριξαν ότι για να είναι επιτυχημένη μια προσέγγιση εκμάθησης της ανάγνωσης, θα πρέπει να υιοθετεί στοιχεία από όλες τις μεθόδους. Για το λόγο αυτό, υιοθετήθηκε μια «ισορροπημένη» προσέγγιση που συνδυάζει στοιχεία και των δυο μεθόδων. Σύμφωνα με το National Research Council, ένα πρόγραμμα ανάγνωσης θα πρέπει κατά τα πρώτα στάδια να προσφέρει μια ισορροπία στα συστατικά του, περιλαμβάνοντας την αναγνωστική κατανόηση, την έκθεση των παιδιών σε υψηλής ποιότητας αναγνωστικά κείμενα, συστηματική διδασκαλία στην φωνολογία καθώς και ευκαιρίες σε ανάγνωση και γραφή .Την ανάγκη δημιουργίας ενός ισορροπημένου αναγνωστικού προγράμματος τόνισε και το National Reading Panel (2000)(Donat, 2006·Wren,2009).

Το «Reading Their Way» , είναι ένα ευέλικτο πρόγραμμα που ακολουθεί την παραπάνω φιλοσοφία της «ισορροπημένης προσέγγισης» , και αναπτύχθηκε από τον Donat (2003) , με σκοπό την κατάκτηση του γραμματισμού από τους μαθητές. Το πρόγραμμα αυτό (RTW),συνίσταται από τέσσερα συστατικά, την φωνολογική ενημερότητα, την φωνολογία(phonics), την ανάγνωση μέσα από τα συμφραζόμενα και τον γραπτό λόγο. Οι παραπάνω τομείς εξασκούνται παράλληλα με στρατηγικές διαχείρισης του χρόνου των μαθητών, ώστε να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος της παρέμβασης. Το πρόγραμμα ξεκινά από το νηπιαγωγείο και επεκτείνεται κατά τα επόμενα χρόνια. Τα ευρήματα για το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν πολύ θετικά, αφού φαίνεται να είχαν θετικές επιπτώσεις στην εκμάθηση της γραφής και ανάγνωσης των μαθητών (Donat, 2006).

## Κεφάλαιο Δεύτερο -Υπόθεση Ποιότητας Λεξικών Συστατικών

### (Lexical Quality Hypothesis)

Όπως προαναφέρθηκε, η διαφορά της αναγνωστικής διαδικασίας από τις διεργασίες του προφορικού λόγου, είναι η διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε γλωσσικό μήνυμα. Η διαφορά αυτή αποτελεί και τον ορισμό της ανάγνωσης, κατά την οποία λαμβάνουν χώρα ψυχογλωσσικές και γνωστικές διεργασίες. Οι διεργασίες αυτές εξαρτώνται από την γλώσσα του αναγνώστη, αλλά και το γραπτό σύστημα με το οποίο κωδικοποιείται η γλώσσα αυτή. Οι μονάδες του γραπτού συστήματος μετατρέπονται σε νοητικές αναπαραστάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν και τα στοιχεία του προφορικού συστήματος της γλώσσας. Κατά την διαδικασία αυτή, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αποκωδικοποίηση των λέξεων καθώς και η συμμετοχή της γλώσσας και άλλων γνωστικών μηχανισμών που μετατρέπουν τις λέξεις σε γλωσσικά μηνύματα (Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001).

Κατά την διαδικασία της αποκωδικοποίησης, αντιληπτικές διεργασίες ενεργοποιούν τις γραφημικές μονάδες που αποτελούν τις λέξεις. Οι λέξεις αυτές παρίστανται σε ένα λεξικό νοητικών αναπαραστάσεων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ανάγνωση θεωρείται επιτυχημένη, όταν μια λέξη αντιστοιχηθεί σωστά σε μια νοητική αναπαράσταση του αναγνώστη, μέσω της ενεργοποίησης των φωνολογικών μονάδων που αποτελούν την λέξη. Έτσι, με την ενεργοποίηση των γραφημικών και φωνολογικών μονάδων πραγματοποιείται η αποκωδικοποίηση (Perfetti, 1999).

Αναλυτικότερα, η αναγνωστική διαδικασία ενός κειμένου, ξεκινά με ένα οπτικό ερέθισμα, το οποίο με την ταυτόχρονη χρήση της φωνολογίας επιτυγχάνει την αποκωδικοποίηση. Παράλληλα αποδίδονται οι σημασιολογικές πληροφορίες της λέξης, ενώ την ίδια στιγμή, αφομοιώνεται συντακτικά με την πρόταση στην οποία βρίσκεται, καθώς και σημασιολογικά με την ερμηνεία της. Ενδεχόμενες δυσκολίες της ανάγνωσης μπορεί να οφείλονται σε αδυναμίες που αφορούν οποιοδήποτε από τα παραπάνω στοιχεία. Ένας αναγνώστης μπορεί να συναντήσει δυσκολία κατά την επεξεργασία των γραμμάτων, κατά τις φωνολογικές διεργασίες είτε εξαιτίας περιορισμών στην μνήμη εργασίας (Perfetti, 1999).

Σύμφωνα με τον Perfetti (2001), καθώς οι συσχετισμοί αυτοί λαμβάνουν χώρα σε επίπεδο λέξης, τα προβλήματα που δημιουργούνται σε αυτό το επίπεδο, είναι εκείνα που μπορούν να οδηγήσουν σε αποτυχία ανάγνωσης της λέξης αλλά και σε προβλήματα κατανόησης. Λιγότερο ικανοί αναγνώστες τείνουν να έχουν

περιορισμένες γνώσεις σχετικά με την ορθογραφία και την φωνολογία μιας λέξης καθώς και των μεταξύ τους συνδέσεων.

Κατά την ανάγνωση, η μοναδική επαναλαμβανόμενη δραστηριότητα είναι η αναγνώριση των λέξεων. Την διαδικασία αυτή διαδέχεται η κατανόηση τους, η οποία σαφώς εξαρτάται από την ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων. Έτσι οι διαφορές στις δεξιότητες κατανόησης των ατόμων μπορούν να προκύψουν εξαιτίας των διαφορών στην ανάγνωση των λέξεων. Η πολυπλοκότητα αυτής της αιτιώδους σχέσης έγκειται στις επαναλαμβανόμενες αλληλεπιδράσεις τους, καθώς, ενώ οι λεξικές δεξιότητες επιτρέπουν την κατανόηση, η κατανόηση οδηγεί σε περαιτέρω εξάσκηση στην ανάγνωση, η οποία εκ νέου, διευρύνει τις λεξικές δεξιότητες του ατόμου. Βάσει των παραπάνω παραδοχών δημιουργήθηκε η θεωρία λεκτικής αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με την οποία τα προβλήματα στην κατανόηση προκαλούνται από μη αποτελεσματικές διαδικασίες αναγνώρισης λέξεων. Η θεωρία αυτή έδωσε έμφαση στην ταχύτητα και την αυτοματοποίηση των λεξικών διεργασιών και υποστηρίζει πως η επιτυχία της ανάγνωσης εξαρτάται από τον βαθμό, τον οποίο αυτές οι υποδιεργασίες είναι αποτελεσματικές. Ο περιορισμός της θεωρίας αυτής έγκειται στο γεγονός πως κάποιες υποδιεργασίες είναι περισσότερο αυτοματοποιημένες ή αποτελεσματικές από κάποιες άλλες, είτε λόγω καθ' αυτών των διεργασιών είτε λόγω του αναγνώστη. Προέκταση της θεωρίας της λεκτικής αποτελεσματικότητας αποτέλεσε ο ισχυρισμός ότι η αποτελεσματικότητα οφείλεται στην γρήγορη ανάκτηση από την μνήμη των στοιχείων, που αποτελούν μέρος των αποθηκευμένων γλωσσολογικών συμβόλων. Σε περίπτωση που η ανάκτηση είναι επιτυχής, αλλά το στοιχείο που ανακτήθηκε είναι χαμηλής ποιότητας, η επεξεργασία θεωρείται ανεπιτυχής. Τις παραπάνω θεωρίες διαδέχθηκε η υπόθεση της «ποιότητας των λεξικών αναπαραστάσεων» (lexical quality hypothesis), η οποία ερμηνεύει τις αναγνωστικές και ορθογραφικές δεξιότητες, με βάση την ποιότητα των νοητικών αναπαραστάσεων των λέξεων που γνωρίζει ο αναγνώστης. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, οι λεξικές αναπαραστάσεις περιέχουν λεπτομερή στοιχεία που αφορούν στην μορφή και στην σημασιολογία των λέξεων (Perfetti, 2007). Η ανάκτηση μιας λεξικής αναπαράστασης από την μνήμη θεωρείται υψηλής ποιότητας στην περίπτωση που περιέχει τόσο σημασιολογικές και φωνημικές πληροφορίες, καθορισμένη ορθογραφική αναπαράσταση, και φωνολογικές αναπαραστάσεις (Perfetti & Hart, 2001).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Perfetti και Hart (2001), κάθε λέξη αποτελείται από ορθογραφικές, σημασιολογικές και φωνολογικές πληροφορίες. Οι σημασιολογικές πληροφορίες περιλαμβάνουν τις πληροφορίες σχετικά με το νόημα αλλά και με την γραμματική της λέξης. Για παράδειγμα, η λέξη «γάτα», είναι ένα γλωσσικό αντικείμενο που αποτελείται από ορθογραφική πληροφορία, (γ/α/τ/α), φωνολογική πληροφορία (τρόπος προφοράς), καθώς και από την σημασία της λέξης.



Η διαδικασία στην οποία βασίζεται η υπόθεση αυτή, περιλαμβάνει την ενεργοποίηση ενός λεξικού συστατικού μιας λέξης, όπως η ορθογραφία, και στη συνέχεια αυτό ενεργοποιεί και τα υπόλοιπα συστατικά, δηλαδή την φωνολογία και την σημασία της. Έτσι με την ταυτόχρονη ενεργοποίηση των συστατικών εδραιώνονται οι συνδέσεις μεταξύ τους, οι οποίες ενισχύονται με τις αυξανόμενες εμπειρίες. Αντίστοιχα, η εξάσκηση στον γραπτό λόγο οδηγεί σε αύξηση της ποιότητας των λεξικών αναπαραστάσεων, που τελικά οδηγεί σε βελτίωση της γενικής αναγνωστικής δεξιότητας (Μουζάκη, χ.χ.)

Η ποιότητα των λεξικών αναπαραστάσεων, ουσιαστικά αφορά στην δύναμη των συνδέσεων των συστατικών μιας λέξης δηλαδή της ορθογραφικής, της σημασιολογικής και φωνολογικής πληροφορίας. Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα οι λεξικές αναπαραστάσεις αφορούν κατά κύριο λόγο τις σημασίες των λέξεων, οι οποίες περιλαμβάνουν και τις συνδέσεις που σχηματίζουν οι σημασιολογικές αναπαραστάσεις. Οι αναπαραστάσεις αυτές συνδέονται με τις αντίστοιχες φωνολογικές και ορθογραφικές, όπου μέσω αυτών αποκτάται η πρόσβαση στην προφορική και γραπτή γλώσσα. Επομένως η υπόθεση αυτή εστιάζει στην λεπτομερή γνώση των γλωσσικών μορφών, και της σημασίας των λέξεων, που μπορούν να οδηγήσουν στην ταχεία επεξεργασία τους (Perfetti & Hart, 2001, όπως αναφέρεται στο Protopapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007).

Για την δημιουργία μιας υψηλής ποιότητας λεξική αναπαράσταση απαιτείται η συνεκτικότητά της, δηλαδή η ταυτόχρονη ανάκτηση των συστατικών της, δίνοντας την εικόνα μιας μοναδικής λέξης. Ακόμη, απαραίτητο χαρακτηριστικό για μια υψηλής ποιότητας αναπαράσταση είναι η αξιοπιστία. Η έννοια της αξιοπιστίας αναφέρεται στο γεγονός ότι για κάθε λέξη πρέπει να δημιουργείται μια κεντρική αναπαράσταση, η οποία να αποτελείται από ακριβείς ορθογραφικές, φωνολογικές και σημασιολογικές πληροφορίες. Κάθε αναπαράσταση πρέπει να απαρτίζεται από αυτές τις πληροφορίες, καθώς η ανάκτησή και των τριών, αποτελεί την αναγνώριση μιας λέξης. Η κεντρική αυτή αναπαράσταση κάθε λέξης δημιουργείται στο άτομο, καθώς αυτό έρχεται σε επαφή με τη λέξη αυτή, δηλαδή την βλέπει συχνά σε έντυπη μορφή. Τα δυο αυτά χαρακτηριστικά της συνεκτικότητας και της αξιοπιστίας, επιτρέπουν στον αναγνώστη να διαβάσει και να κατανοήσει μια λέξη ακριβώς όπως είναι τυπωμένη, και όχι τμήματα αυτής, ενώ παράλληλα, μπορεί εύκολα να ανακτηθεί από την μνήμη (Perfetti & Hart, 2001). Σύμφωνα με την Μουζάκη (2010), οι υψηλής ποιότητας αναπαραστάσεις μεταφράζονται ως πιο ακριβείς και εξειδικευμένες γνώσεις σημασιολογικού, φωνολογικού και ορθογραφικού περιεχομένου για λέξεις που αποτελούν το νοητικό λεξικό του αναγνώστη. Επιπλέον οι υψηλής ποιότητας αναπαραστάσεις χαρακτηρίζονται από επιπλέον φωνολογικές γνώσεις για κάθε συγκεκριμένη λέξη, δηλαδή φωνολογικές αναπαραστάσεις που προέρχονται από τον προφορικό λόγο, αλλά και αναπαραστάσεις που έχουν προέλθει από την μετατροπή των γραφημικών

πληροφοριών σε φωνημικές (Perfetti & Hart, 2002). Όπως υπογραμμίζουν οι Protopapas et al. (2007), οι υψηλής ποιότητας αναπαραστάσεις ενεργοποιούνται από τις αναπαραστάσεις των συστατικών τους στοιχείων, και διευκολύνουν την πρόσβαση στο περιεχόμενό τους. Η προέλευση των υψηλής ποιότητας αναπαραστάσεων, έγκειται στην ποσότητα των εμπειριών ενός ατόμου με τον προφορικό ή τον γραπτό λόγο.

Επιπλέον οι Perfetti και Hart (2001), υπογράμμισαν την σημασία του αντιληπτικού και προσληπτικού λεξιλογίου στις λεκτικές αναπαραστάσεις. Οι ίδιοι υποστήριξαν πως το λεξιλόγιο αφορά μόνο στην σημασιολογική πληροφορία των αναπαραστάσεων, αποκλείοντας τα φωνολογικά και ορθογραφικά συστατικά τους. Παρόλα αυτά μπορεί να υποστηριχθεί πως ένα πλούσιο και ισχυρό λεξιλόγιο σχετίζεται με την συνολική υψηλή λεκτική ποιότητα. Σύμφωνα με τους Verhoeven και Perfetti (2011), τα παιδιά για να αυξήσουν τα «αποθέματα» τους σε λεξιλόγιο, πρέπει να συνδέσουν τις λέξεις με την ανάλογη σημασία τους. Η αύξηση αυτή του λεξιλογίου είναι ποσοτική καθώς αυξάνεται το πλήθος των λέξεων που μαθαίνουν αλλά και ποιοτική, αφού αυξάνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις λέξεις αυτές. Σε πρώτο στάδιο τα παιδιά χρησιμοποιούν τις λέξεις για να αναφερθούν σε μια αρκετά μεγαλύτερη κατηγορία αντικειμένων, πράξεων ή γεγονότων σε σχέση με τους ενήλικες. Με τις αυξανόμενες εννοιολογικές γνώσεις που αποκτούν και κατά συνέπεια την χαρτογράφηση των αντίστοιχων λέξεων, μαθαίνουν στην πορεία να βελτιώνουν ή να περιορίζουν τη σημασία των λέξεων που χρησιμοποιούν. Κατά την διαδικασία απόδοσης νοήματος στις λέξεις τα παιδιά κάνουν χρήση των πληροφοριών από το γενικότερο πλαίσιο για να δημιουργήσουν συμπεράσματα για τα πιθανά σημασιολογικά όρια που χαρακτηρίζουν την έννοια μιας συγκεκριμένης λέξης. Επομένως είναι ευρέως αποδεκτό πως η απόκτηση του λεξιλογίου είναι επιτυχής όταν οι λέξεις «προσφέρονται» στα παιδιά σε ένα πλούσιο σε συνθήκες περιβάλλον. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο για την λεξική ανάπτυξη των παιδιών είναι η ανάπτυξη του γραμματισμού. Με την έκθεση τους στο γραπτό λόγο τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες για εκμάθηση λεξιλογίου. Δεδομένου ότι ο γραπτός λόγος διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο κατά την σχολική διδασκαλία, ο γραμματισμός αναμένεται να έχει ισχυρή επίδραση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών. Μάλιστα πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως η ποσότητα των αναγνωστικών εμπειριών έναντι του προφορικού λόγου αποτελεί την πρωταρχική αιτία για τις διαφορές στο λεξιλόγιο των παιδιών (Verhoeven & Perfetti, 2011).

Βάσει των παραπάνω, μπορούν να γίνουν αντιληπτές οι ατομικές διαφορές στις αναγνωστικές δεξιότητες των ατόμων. Οι άνθρωποι ποικίλουν στην ποιότητα λεξικών αναπαραστάσεων που διαθέτουν. Για παράδειγμα, ένας αναγνώστης βλέποντας τη λέξη «δυσμενής» μπορεί να είναι σε θέση να την προφέρει σωστά, να έχει επίγνωση ότι η λέξη έχει αρνητικό περιεχόμενο, αλλά να μην είναι σίγουρος για την ακριβή σημασία της. Η περίπτωση αυτή πιθανόν

να δημιουργείται σε ένα ικανό αναγνώστη με περιορισμένη όμως εμπειρία(γνώση), ο οποίος μπορεί να αποκωδικοποιήσει σωστά μια λέξη που δεν γνωρίζει καθώς την έχει ακούσει να προφέρεται ,έχοντας σχηματίσει έτσι λεξικές αναπαραστάσεις. Ο αναγνώστης αυτός διαθέτει ήδη τη μια εκ των τριών πληροφορία της λέξης , δηλαδή την φωνολογική πληροφορία. Η συνδέσεις με τις υπόλοιπες απαραίτητες πληροφορίες αποκτώνται στην περίπτωση που ο αναγνώστης έρθει σε επαφή με την λέξη αυτή σε ένα γραπτό κείμενο. Επομένως το πλεονέκτημα ενός ικανού αναγνώστη σε σχέση με κάποιον που παρουσιάζει δυσκολία στην αποκωδικοποίηση, είναι πως έχει περισσότερες πιθανότητες να προσθέσει μια νέα πληροφορία σε μια ημιτελή αναπαράσταση μιας λέξης, είτε είναι σημασιολογική, είτε φωνολογική, είτε ορθογραφική, καθώς εκτίθεται συχνότερα στον γραπτό λόγο(Perfetti & Hart, 2001).

Σύμφωνα με τους Perfetti και Hart (2001), επιτυχημένος αναγνώστης θεωρείται εκείνος, ο οποίος έχει πολλές λεξικές αναπαραστάσεις υψηλής ποιότητας. Αντιθέτως ένας λιγότερο επιτυχημένος αναγνώστης διαθέτει λιγότερες υψηλής ποιότητας αναπαραστάσεις. Η δημιουργία λεξικών αναπαραστάσεων αποτελεί θέμα εμπειρίας, η οποία δημιουργείται μέσω των γνώσεων. Πιο συγκεκριμένα, η γνώση της φωνολογίας επιτρέπει στον αναγνώστη την ανάγνωση ,και την εξάσκηση σε αυτή, προάγοντας τελικά περισσότερες λεξικές αναπαραστάσεις υψηλής ποιότητας. Επομένως οι διαφορές στην ποσότητα της ανάγνωσης μεταξύ των ατόμων είναι ικανές να δημιουργήσουν διαφορές στον βαθμό των λεξικών αναπαραστάσεων των ατόμων , ανεξαρτήτως ηλικίας (Perfetti & Hart, 2001).

## Κεφάλαιο Τρίτο

### Μαθησιακές Δυσκολίες

Η ικανότητα ενός ανθρώπου να μαθαίνει είναι ένα φαινόμενο που συνδέεται με την εξέλιξη της ζωής, την πρόοδο, την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του πολιτισμού. Η σχολική επιτυχία είναι η βασική επιδίωξη ενός μαθητή , ενώ παράλληλα τονώνει την αυτοπεποίθηση του, και τον γεμίζει εμπιστοσύνη . Ωστόσο, η μάθηση δεν είναι πάντοτε επιτυχής και ολοκληρωμένη, καθώς για διάφορους λόγους, πολλές φορές καθίσταται δύσκολη. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κάποια άτομα στην μάθηση, αναγνωρίστηκαν και συχνά αποκαλούνται με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες». Ο παραπάνω όρος, παρά το γεγονός ότι αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία δυσκολιών , στην πράξη χρησιμοποιείται καταχρηστικά και με ιδιαίτερη ευκολία με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το

περιεχόμενο του(Παντελιάδου,2000). Ακολουθεί ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου αυτού.

Ξεκινώντας, ο όρος «learning disabilities» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Kirk, το 1962 για να προσδιορίσει μια διαταραχή της ανάπτυξης στον προφορικό ή στο γραπτό λόγο. Σύμφωνα με την Εθνική Συλλογική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ (NJCLD) : «*μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικευμένος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα προβλημάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία της μάθησης και της κατανόησης της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και είναι δυνατό να εκδηλώνονται σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις ΜΔ είναι δυνατό να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης και συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία όμως από μόνα τους δεν προσδιορίζουν μια ΜΔ. Αν και η ΜΔ μπορεί να παρατηρείται ταυτόχρονα με άλλα προβλήματα (π.χ. λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (όπως οι πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών» (NJCLD, 1998 όπως αναφέρεται στο Θανόπουλος,2005).*

Σύμφωνα με τον Silver, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να διακριθούν σε: α)δυσκολίες πρόσληψης και επεξεργασίας πληροφοριών (οπτικοακουστική πρόσληψη) , β) δυσκολίες ενσωμάτωσης (δυσκολίες με τις ακολουθίες, τις αφηρημένες έννοιες και την οργάνωση), γ)δυσκολίες απομνημόνευσης (αδύναμη μνήμη εργασίας) και δ)δυσκολίες απόδοσης (γλωσσικές και κινητικές δυσκολίες)( Βασιλειάδης, 2013).

Στο DSM-V , ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αντικαταστάθηκε από τον όρο Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές (Neurodevelopmental Disorders) , οι οποίες περιλαμβάνουν τις μαθησιακές διαταραχές και τις διαταραχές επικοινωνίας, ανάμεσα σε ποικιλία άλλων διαταραχών , που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της προσχολικής ή της σχολικής ηλικίας. Τόσο οι μαθησιακές διαταραχές, όσο και οι διαταραχές επικοινωνίας, περιλαμβάνουν υποκατηγορίες διαταραχών οι οποίες εμπλέκονται μεταξύ τους (Βασιλειάδης, 2013).

Οι μαθησιακές διαταραχές σύμφωνα με το DSM-V , αναφέρονται στις διαταραχές εκείνες που χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην εκμάθηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και επηρεάζουν σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση και τις καθημερινές λειτουργίες του ατόμου. Οι μαθησιακές διαταραχές περιλαμβάνουν την Δυσλεξία(Dyslexia), την δυσαριθμησία ( Dyscalculia) και την δυσορθογραφία (Disorder of Written Expression) (Snowling & Hulme,2012) Η

παρούσα εργασία εστιάζει στην δυσλεξία, η οποία θα αναλυθεί εκτενέστερα στην επόμενη ενότητα.

## Δυσλεξία(Dyslexia)

### Ορισμοί & Αιτιολογία

Η δυσλεξία είναι μια σύνθετη διαταραχή, της οποίας η αιτιολογία φαίνεται να έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα. Πρόκειται για μια διαταραχή που επηρεάζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης στην ανάγνωση και όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, ο όρος αυτός αντικαθιστά τον όρο «διαταραχή της ανάγνωσης». Η λέξη «αποκωδικοποίηση» του παραπάνω ορισμού, αναφέρεται στο συστατικό της ανάγνωσης ,ενώ η επιτυχία της εξαρτάται κυρίως από την γνώση των γραμμάτων και τις φωνολογικές δεξιότητες. Τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να διαβάζουν με ακρίβεια, ταχύτητα και την κατάλληλη προσωδία. Ακόμη και στην περίπτωση που η ακρίβεια επιτευχθεί , τα ελλείμματα στην ευχέρεια (ταχύτητα και προσωδία) είναι δύσκολο να αποκατασταθούν (Snowling & Hulme, 2012).

Η σύνθετη φύση της διαταραχής και το ευρύ φάσμα των δυσκολιών που περιλαμβάνει καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την απόπειρα διατύπωσης ενός ορισμού που θα περιλαμβάνει όλο το εύρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία (Βλάχος, 2010).Ο ορισμός της δυσλεξίας σύμφωνα με το DSM-V , αντανακλά δυσκολίες στην ακριβή και ευχερή ανάγνωση που δεν συμβαδίζουν με την χρονολογική ηλικία του ατόμου, τις ευκαιρίες μάθησης και τη νοημοσύνη του. Ακόμη περιλαμβάνει διαταραχές που παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς και δραστηριότητες της καθημερινότητας που απαιτούν την αναγνωστική δεξιότητα. Φυσικά περιλαμβάνονται και τα προβλήματα ορθογραφίας , όπου πιθανόν να είναι σοβαρότερα και πιο επίμονα από τα προβλήματα στην ανάγνωση(Snowling & Hulme, 2012).

Ένας ακόμη ορισμός από την Βρετανική Εταιρεία για την Δυσλεξία (British Dyslexia Association, 2006), χαρακτηρίζει την διαταραχή αυτή ως «έναν συνδυασμό δυνατοτήτων και δυσκολιών που επηρεάζει τη διαδικασία της μάθησης σε μία ή περισσότερες περιοχές, όπως η ανάγνωση, η γραφή και η ορθογραφία. Πρόκειται για μια συνεχή και μόνιμη κατάσταση. Οι αδυναμίες που συνοδεύουν τη διαταραχή μπορούν να εντοπιστούν στους τομείς της ταχύτητας επεξεργασίας, της βραχυπρόθεσμης μνήμης, της οργάνωσης, της αλληλουχίας, της προφορικής γλώσσας, της κινητικής δεξιότητας και της ακουστικής ή/και οπτικής αντίληψης. Σχετίζεται ιδιαίτερα με την κατάκτηση και χρήση της γραπτής γλώσσας, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει αλφαβητικά, αριθμητικά και

μουσικά σύμβολα. Η δυσλεξία δεν σχετίζεται με το νοητικό δυναμικό και είναι εγγενής διαταραχή, αλλά όλα τα δυσλεξικά άτομα έχουν δυνατότητες σε κάποιους τομείς (Snowling & Hulme, 2012· Βασιλειάδης, 2013).

Πληθώρα όρων έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την δυσλεξία από την αρχή της διερεύνησης του φαινομένου. Μερικοί από αυτούς είναι : «σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων», «σύμφυτη αλεξία», «σύμφυτη λεξική τύφλωση», «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία». Οι παραπάνω ορολογίες φανερώουν την πολυπλοκότητα της διαταραχής, αλλά και την ελλιπή συνεργασία των επιστημών που εμπλέκονται με αυτή όπως η ψυχολογία, η ιατρική και η παιδαγωγική (Gibson & Levin 1975, όπως αναφέρεται στο Βασιλειάδης,2013).

Η Frith (1999) ,προσπάθησε να περιγράψει τη διαταραχή σε τρία αλληλοσυσχετιζόμενα επίπεδα θεωρώντας ότι μόνο έτσι επιτυγχανόταν ολοκληρωμένη κατανόηση της. Έτσι το πρώτο επίπεδο είναι το βιολογικό , στο οποίο αναζητούνται τα αίτια της δυσλεξίας, το δεύτερο είναι το γνωστικό ,το οποίο συνδέει τα αίτια με την συμπεριφορά που εκδηλώνεται και τρίτο , το συμπεριφορικό επίπεδο δηλαδή εκείνο όπου φαίνονται τα συμπτώματα της διαταραχής. Από την σύνδεση των τριών παραπάνω επιπέδων προκύπτει ότι η δυσλεξία είναι «μια συμπεριφορά η οποία μπορεί να ερμηνευθεί από κάποια γνωστικά ελλείμματα προκαλούμενα από αντίστοιχες δυσλειτουργίες του εγκεφάλου (Βλάχος,2010).

Οι υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί για την ερμηνεία και τα αίτια της δυσλεξίας είναι πολλές και αντικρουόμενες. Για πολλά χρόνια η ερμηνεία που ήταν ευρέως αποδεκτή ήταν η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ,η καθυστέρηση της ανάγνωσης που χαρακτηρίζει την δυσλεξία, προκαλείται αποκλειστικά από ένα γνωστικό έλλειμμα που αφορά στις φωνολογικές αναπαραστάσεις και την φωνολογική επεξεργασία, δηλαδή την δυσκολία επεξεργασίας και χειρισμού των φωνημάτων των λέξεων (Ramus, 2003· Παπανικολάου, Τζάκου & Βλάχος, 2017).Ακόμη προσεγγίσεις όπως εκείνες που υποστήριζαν πως η δυσλεξία οφείλεται σε γενικά αισθητιοκινητικά ελλείμματα(sensorimotor deficit) φάνηκε πως από μόνες τους διαδραματίζουν ένα περιορισμένο ρόλο στην αιτιολογία της δυσλεξίας (Ramus, 2003).

Τα τελευταία χρόνια όμως, η πρόοδος των επιστημονικών πεδίων που επιχειρούν να κατανοήσουν αναπτυξιακές διαταραχές όπως η δυσλεξία, αμφισβητούν τις προσεγγίσεις μονού ελλείμματος. Αντίθετα αναδεικνύουν την ανάγκη μετάβασης σε προσεγγίσεις που υποστηρίζουν πως η δυσλεξία ενδεχομένως να είναι το αποτέλεσμα πολλαπλών γνωστικών ελλειμμάτων , καθώς μόνο έτσι μπορεί να εξηγηθεί η μεγάλη ετερογένεια που χαρακτηρίζει την διαταραχή αυτή (Βλάχος , 2010· Παπανικολάου , Τζάκου & Βλάχος, 2017 ).Έτσι, καθώς τα μοντέλα που επιχειρούν να εξηγήσουν την δυσλεξία με βάση ένα

μεμονωμένο έλλειμμα τίθενται υπό αμφισβήτηση , αντικαθίστανται από πολυπαραγονικά μοντέλα όπως το μοντέλο πολλαπλών ελλειμμάτων του Pennington , και το διαγενεακό μοντέλο των πολλαπλών ελλειμμάτων (Παπανικολάου , Τζάκου & Βλάχος,2017 ).

Ο Pennington (2006), στο μοντέλο πολλαπλών ελλειμμάτων που προτείνει, ερμηνεύει την διαταραχή της δυσλεξίας μέσα από τέσσερα επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο, το αιτιολογικό περιλαμβάνει τόσο προστατευτικούς γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, καθώς και ανάλογους παράγοντες επικινδυνότητας που αλληλεπιδρούν και οδηγούν στην διαταραχή. Το δεύτερο επίπεδο είναι το νευρολογικό, στο οποίο εμφανίζονται διαφοροποιήσεις στον εγκέφαλο των ατόμων με δυσλεξία λόγω των αιτιολογικών παραγόντων ( πρώτο επίπεδο ).Στο τρίτο επίπεδο, το γνωστικό , περιλαμβάνονται τα ελλείμματα σε βασικές γνωστικές λειτουργίες που εκδηλώνονται στα άτομα, ως αποτέλεσμα των διαφοροποιήσεων του εγκεφάλου. Τέλος στο συμπεριφορικό επίπεδο γίνονται αντιληπτά τα συμπτώματα της διαταραχής που εκδηλώνονται ως αποτέλεσμα των γνωστικών ελλειμμάτων (Pennington, 2006· Παπανικολάου, Τζάκου & Βλάχος, 2017).Βασική παραδοχή του μοντέλου είναι πως κανένας μοναδικός αιτιολογικός παράγοντας(γονίδιο) δεν είναι επαρκής, ώστε να προκαλέσει δυσλεξία ενώ αντίθετα οι γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες προστατευτικοί ,αιτιολογικοί και παράγοντες κινδύνου αλληλεπιδρούν προκειμένου να οδηγήσουν ή όχι στην εκδήλωσή της (Παπανικολάου, Τζάκου & Βλάχος, 2017) .

Επισημαίνοντας μια αδυναμία του μοντέλου πολλαπλών ελλειμμάτων ,οι Bergen, Leij & Jong (2014),, προτείνουν ένα νέο μοντέλο, που αποτελεί πρόεκταση του προηγούμενου, το Διαγενεακό Μοντέλο Πολλαπλών Ελλειμμάτων (intergenerational Multiple Deficit Model). Σύμφωνα με τους ίδιους, το μοντέλο του Pennington, δεν περιγράφει την μεταβίβαση των παραγόντων επικινδυνότητας καθώς και των προστατευτικών παραγόντων από γενιά σε γενιά, καθώς εστιάζει μόνο στο παιδί. Έτσι το διαγενεακό μοντέλο περιλαμβάνει ένα ακόμη επίπεδο που ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά των γονέων και του οικογενειακού περιβάλλοντος που διαμορφώνουν για τα παιδιά τους. Μέσα από πληθώρα ερευνών επιβεβαιώνεται ότι η δυσλεξία είναι μια κληρονομούμενη διαταραχή , με τις αναγνωστικές ικανότητες των γονέων να αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες επικινδυνότητας ή προστατευτικούς παράγοντες των αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών τους στο μέλλον. Παράλληλα οι περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον όπως και το σχολείο, φαίνεται να επηρεάζουν σε μικρό βαθμό ,αλλά όχι να προκαλούν την εκδήλωση της δυσλεξίας. Πιο συγκεκριμένα από τα ευρήματα των μελετών, φαίνεται πως η μεταβίβαση των αναγνωστικών ικανοτήτων ή δυσκολιών από τους γονείς στα παιδιά τους, γίνεται κατά κύριο

λόγο μέσω των γονιδίων παρά μέσω του περιβάλλοντος (Παπανικολάου, Τζάκου & Βλάχος, 2017).

Φαίνεται πως τα πολυπαραγοντικά μοντέλα παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία των αιτιών που οδηγούν στην εκδήλωση της δυσλεξίας. Αξίζει να σημειωθεί πως μια έγκαιρη παρέμβαση στις γνωστικές ικανότητες των μαθητών που ενδεχομένως να είναι ελλειμματικές, μπορεί να περιορίσει ή να αποτρέψει την επίδραση εγγενών παραγόντων στην εμφάνιση των δυσκολιών. Επομένως γίνεται αντιληπτό πως ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός στον βαθμό εκδήλωσης αναγνωστικών δυσκολιών και στην σοβαρότητα της διαταραχής (Παπανικολάου, Τζάκου & Βλάχος, 2017).

### **Χαρακτηριστικά**

Σύμφωνα με τους Hudson, High & Otaiba(2007), η δυσλεξία αποτελεί μια διαταραχή των συστημάτων επεξεργασίας της γλώσσας στον εγκέφαλο. Μια ποικιλία χαρακτηριστικών προκαλούν δυσκολίες όχι μόνο με την ανάγνωση, την γραφή και την ορθογραφία, αλλά και κατά την προφορική έκφραση. Ο βαθμός των δυσκολιών ποικίλει και επηρεάζεται από την νοητική ικανότητα και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών. Σύμφωνα με την Διεθνή Ένωση για την Δυσλεξία(2008), τα χαρακτηριστικά αυτά συνοψίζονται στα εξής: δυσκολία στην ανάγνωση λέξεων, δυσκολίες στις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, καθώς και αντικαταστάσεις γραμμάτων αλλά και μικρών λέξεων(Hudson et al.,2007).

Οι Porch and Gilroy (2003), επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας με βάση τους τομείς των δυσκολιών που εμφανίζουν οι μαθητές. Κατά την αναγνωστική διαδικασία, οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν την φωνολογική δομή της γλώσσας, και το γεγονός ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα. Ως εκ τούτου, παρουσιάζουν δυσκολίες στην σύνθεση και την κατάτμηση των λέξεων, βασικών διαδικασιών της φωνολογικής επίγνωσης. Επιπλέον πολλές φορές διαβάζουν 'καθρεπτικά' (μπάλα αντί για λάμπα). Συχνά παρεμβάλλουν φωνήματα όταν διαβάζουν και αντικαθιστούν μια λέξη με μια άλλη παρόμοιας σημασίας(σκοτεινός αντί για μαύρος).Τέλος πολλές φορές δυσκολεύονται να διακρίνουν διαφορετικές λέξεις παρά το γεγονός ότι έχουν ένα τμήμα τους κοινό (παράλογος αντί για παράνομος).Εκτός από τα αναγνωστικά λάθη, οι μαθητές με δυσλεξία συναντούν δυσκολίες κατά την προφορική ανάγνωση καθώς διαβάζουν αργά ακόμη και σε κείμενα στα οποία έχουν εξασκηθεί, δεν υπάρχει ροή στον λόγο τους και συχνά κάνουν αδικαιολόγητες παύσεις. Ακόμη κομπιάζουν κατά την ανάγνωση και χάνουν την σειρά του κειμένου. Οι παραπάνω δυσκολίες των μαθητών οδηγούν σε αδυναμία από την πλευρά τους να κατανοήσουν ένα κείμενο ενώ, καθώς η διαδικασία αυτή καθίσταται επίπονη για εκείνους ,επέρχεται γρήγορα η κούραση. Γενικά



είναι πιθανόν να παρουσιάσουν καθυστέρηση στην απόκτηση του λόγου, και πιθανές δυσκολίες στην προφορά κάποιων λέξεων. Ακόμη παρατηρείται χαμηλός ρυθμός ανάγνωσης και δυσκολίες στην σειροθέτηση (Porch & Gilroy,2003) .

Αναφορικά με τον γραπτό λόγο και την ορθογραφική τους δεξιότητα, οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στο να αντιληφθούν τις συλλαβές μέσα στις λέξεις και τα φωνήματα μέσα στις συλλαβές, μην έχοντας κατανοήσει την φωνολογική δομή των λέξεων. Παρουσιάζουν δυσκολίες στα φωνήεντα, στους διφθόγγους, και στα δίψηφα σύμφωνα , ενώ φαίνεται να μην κατανοούν τους ορθογραφικούς και συντακτικούς κανόνες. Συχνά παρατηρούνται αντικαταστάσεις γραμμάτων (φ/θ, β/δ , β/φ),αλλά και ολόκληρων λέξεων(πρόγραμμα/πράγματα) , παραλείψεις γραμμάτων (πτό/ποτό)και συλλαβών(ανάγνωση/αναγνώριση) ,καθώς και σύγχυση στην χρήση συμφωνικών συμπλεγμάτων (πότρα/πόρτα).

Συχνά οι μαθητές με δυσλεξία, κατηγορούνται πως δεν προσπαθούν, ενώ θεωρούνται «τεμπέληδες» και χωρίς κίνητρο .Καθώς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, βιώνουν συνεχώς σχολική αποτυχία , γεγονός που τους απογοητεύει και συχνά να τους απομακρύνει από την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Φαίνεται πως οι παραδοσιακές μέθοδοι ανάγνωσης και γραφής δεν είναι αποτελεσματικές για αυτούς, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν ειδικές στρατηγικές ανάπτυξης του γραμματισμού, στις οποίες οι μαθητές με δυσλεξία θα μπορούν να ανταποκριθούν.

## **Επιδημιολογία**

Σύμφωνα με τους Parrila & Protopapas (2017), η δυσλεξία είναι η πιο κοινή μαθησιακή διαταραχή στους μαθητές με τη συχνότητα εμφάνισης της να κυμαίνεται μεταξύ του 3% έως 20% των μαθητών όλων των σχολικών επιπέδων. Πρόκειται για μια διαταραχή που κάνει την εμφάνισή της σε μαθητών όλων των γλωσσών ,σε διαφορετικά συστήματα γραφής και σε ποικίλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις(Parrila & Protopapas, 2017). Σύμφωνα με τους Vlachos et al. (2013), η δυσλεξία συναντάται σε ποσοστό από 5%εως 15% αναλόγως με τον τρόπο που έχει οριστεί η διαταραχή.

Βασιζόμενοι σε αριθμητικά δεδομένα, η European Dyslexia Association εκτιμά πως το 8% των μαθητών στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης , έχει δυσλεξία, γεγονός που σημαίνει πως μόνο στις χώρες της Ε.Ε. περισσότεροι από 25 εκατομμύρια άνθρωποι βρίσκονται αντιμέτωποι με καθημερινές σοβαρές δυσκολίες που σχετίζονται με την ανάγνωση και γραφή. Έρευνα των Mouzaki &

Sideridis (2007), σε μεγάλο αριθμό ελληνικών σχολείων καταδεικνύει πως η συχνότητα αναγνωστικών δυσκολιών κυμαίνεται μεταξύ του 3% και 11% των μαθητών. Τέλος, στις ΗΠΑ υπολογίζεται πως το 3,5% των μαθητών, έχουν διαταραχές των αναγνωστικών δεξιοτήτων. (Μουζάκη,χ.χ.)

Σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης της διαταραχής στα δύο φύλα, έρευνες έχουν δείξει πως ο αριθμός των αγοριών που εμφανίζει αναγνωστικές δυσκολίες είναι μεγαλύτερος σε σχέση με τα κορίτσια και μάλιστα με αναλογία 1:3 (Vlachos et al., 2013). Στην έρευνα τους στον ελληνικό πληθυσμό, οι Vlachos et al. (2013), παρατήρησαν πως τα αγόρια έχουν διπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν δυσλεξία σε σχέση με κορίτσια της ίδιας ηλικίας.

## Κεφάλαιο Τέταρτο

### Αναγνωστικές δυσκολίες

#### Εισαγωγή-Ορισμός

Η ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τόσο την συνειδητή προσπάθεια του ατόμου που επιχειρεί να διαβάσει, αλλά και την ομαλή λειτουργία ενός δικτύου εγκεφαλικών κυττάρων, που συνδέουν την όραση, με την μνήμη και την γλώσσα. Παρά το γεγονός πως ευρήματα ερευνών αποδίδουν την δυσλεξία σε κάποια μορφή δυσλειτουργίας μηχανισμών του εγκεφάλου από τους οποίους εξαρτάται η λειτουργία της ανάγνωσης, η αιτιολογία των αναγνωστικών διαταραχών δεν έχει επαληθευθεί μέσω νευρολογικών ευρημάτων (Μουζάκη, χ. χ.).

Σύμφωνα με τους Snowling και Hulme (2010), οι μαθητές μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι με δυο πολύ διαφορετικές μορφές αναγνωστικών προβλημάτων, τις δυσκολίες αποκωδικοποίησης και τις δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση. Οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, φαίνεται πως οφείλονται σε προβλήματα της φωνολογικής επεξεργασίας των λέξεων, ενώ οι δυσκολίες στην κατανόηση προκαλούνται από «υψηλότερου επιπέδου» γλωσσικές δυσκολίες, που περιλαμβάνουν προβλήματα στην σημασιολογία και την γραμματική δομή (μορφολογία, σύνταξη) των λέξεων.

Η φύση των αναγνωστικών δυσκολιών παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία στην εμφάνιση στην οξύτητα και στα χαρακτηριστικά ανάλογα με τον μαθητή. Αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν πως οι σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες έχουν ποικίλες επιπτώσεις στους μαθητές, οι οποίες δεν περιορίζονται σε μαθησιακό επίπεδο. Γι' αυτό είναι σημαντικό οι μαθητές να δέχονται μακροχρόνια διδακτική υποστήριξη και να λαμβάνουν διδακτικές παρεμβάσεις ώστε να αμβλυνθούν οι δυσκολίες τους στην ανάγνωση, και να μπορέσουν ευκολότερα να ενταχθούν στην μαθησιακή διαδικασία. Παρόλα αυτά οι δυσκολίες αυτές, σπάνια μπορούν να εξαλειφθούν (Μουζάκη, χ.χ.).

## Παρεμβάσεις στην ανάγνωση

Για να είναι αποτελεσματική μια παρέμβαση, θα πρέπει να βασίζεται σε μια αποδεκτή θεωρία, που να ερμηνεύει τον τρόπο που αναπτύσσεται μια δεξιότητα, αλλά και να προτείνει τρόπους ώστε αυτή να εφαρμοστεί κατάλληλα σε παιδιά που δυσκολεύονται να την κατακτήσουν (Snowling & Hulme, 2010). Δεδομένου πως σύμφωνα με το National Reading Panel(2000), η ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία με βασικές παραμέτρους την ευχέρεια, την φωνολογική επίγνωση, τη φωνολογία, την κατανόηση και το λεξιλόγιο, γίνεται αντιληπτό πως οι αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια πως προς την σύσταση τους (Kim et al., 2010), κρίνεται απαραίτητο επομένως, να εντοπίζεται η φύση και η προέλευση των δυσκολιών ενός μαθητή, ώστε να σχεδιάζεται μια ανάλογη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Παρά το γεγονός πως οι αναγνωστικές παρεμβάσεις έχουν ερευνηθεί σε βάθος, τα ευρήματα που έχουν προκύψει δεν γίνονται ευρέως αποδεκτά ώστε να διαμορφώσουν πρακτικές σε αυτόν τον τομέα. Ο σχεδιασμός και η εκτέλεση μιας αναγνωστικής παρέμβασης είναι αρκετά πολύπλοκος λόγω των πολλών μεθοδολογικών θεμάτων που προκύπτουν, σχετικά με το είδος της διδακτικής προσέγγισης, την υποστήριξη του εκπαιδευτικού κ.α. Ερευνητές υποστηρίζουν πως μεγάλος αριθμός μαθητών μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις του στην ανάγνωση εάν λάβει μια εντατική παρέμβαση, η οποία να εστιάζει στην φωνολογική και φωνημική επίγνωση, την αποκωδικοποίηση κειμένου καθώς και σε στρατηγικές κατανόησης. Ακολουθούν στην συνέχεια παρεμβατικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν εστιάζοντας σε μια από τις παραμέτρους της

αναγνωστικής διαδικασίας ,είτε σε συνδυασμό αυτών(Schwanenflugel & Ruston, 2008).

## Παρέμβαση στην φωνολογία

Ευρήματα ερευνών αποδεικνύουν την ύπαρξη ισχυρής και αμφίδρομης σχέσης της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα. Θεωρείται ένας από τους ισχυρότερους προβλεπτικούς δείκτες της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών στην ακαδημαϊκή τους πορεία , γι' αυτό και συναντάται σε όλες τις διδακτικές προσεγγίσεις κατάκτησης της ανάγνωσης (Τζιβινίκου,2015). Μάλιστα σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000), η ελλιπής φωνολογική επίγνωση αναγνωρίζεται ως η κύρια αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών. Πλήθος ερευνών καταδεικνύουν έναν συνδυασμό της διδασκαλίας της φωνημικής ευαισθητοποίησης με την διδασκαλία γραφοφωνημικών αντιστοιχιών ως τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο για την εκμάθηση της ανάγνωσης(Κωτούλας, 2008). Τα προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας, ποικίλουν σε διάρκεια και περιεχόμενο, ενώ οι διαφορές αυτές εξηγούν και τις διαφορετικές επιδράσεις που έχουν τα προγράμματα αυτά στις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών. Για παράδειγμα ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που συνδυάζει διδασκαλία της φωνολογίας με γραφοφωνημικές αντιστοιχίες και λέξεις , είναι πιο αποτελεσματικό από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα εστιασμένο αμιγώς στην φωνημική επίγνωση (Bus & van Ijzendoorn, 1999).

Η μετα-ανάλυση των Lonigan και συν. (2008a,b),εξέτασε ογδόντα τρεις παρεμβατικές μελέτες που στόχευαν στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, της γνώσης του αλφαβήτου και δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης, σε παιδιά νηπιαγωγείου με μαθησιακές δυσκολίες. Όλες οι παρεμβάσεις περιείχαν δραστηριότητες ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών, ενώ οι συνεδρίες ήταν είτε ατομικές είτε αποτελούμενες από μικρές ομάδες μαθητών. Η παρέμβαση στην φωνολογία περιλάμβανε διδασκαλία αναγνώρισης και χειρισμού των φωνημάτων(σύνθεση , απάλειψη φωνημάτων και συλλαβών, διάκριση αρχικού και τελικού φωνήματος) και συνδυάστηκε με διδασκαλία της ανάγνωσης .Οι ομάδες ελέγχου δεν έλαβαν καμία παρέμβαση .Η μετα- ανάλυση έδειξε πως οι παρεμβάσεις επέφεραν μεγάλη βελτίωση στην φωνολογική ενημερότητα των μαθητών. Επιπλέον βελτιώθηκε σημαντικά η γενική αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών που έλαβαν την παρέμβαση, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, καθώς και η ορθογραφία τους. Βάσει των παραπάνω, συμπεραίνεται πως οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην φωνολογία και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες(π.χ.phonics reading) έχουν φανερά θετικές

επιδράσεις στις αναγνωστικές , ορθογραφικές και φωνολογικές δεξιότητες των μαθητών(Lervåg & Hulme, 2015).

Επιπλέον, μια πρόσφατη μετα- ανάλυση των McArthur και συν.(2012), που στόχευε σε μαθητές και ενήλικους με μαθησιακές δυσκολίες, έδειξε πως μια αναγνωστική παρέμβαση με στόχο την κατανόηση γραφοφωνημικών αντιστοιχιών και κανόνων, είχε θετικά αποτελέσματα στην ακρίβεια αναγνώρισης μιας λέξης και κατά συνέπεια στην αναγνωστική ευχέρεια (Lervåg & Hulme, 2015).

Σε μια ακόμη μετα-ανάλυση , οι Lervåg ,Lyster & Hulme (2012), θέλησαν να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα σε βασικές δεξιότητες των μαθητών και στην αναγνωστική τους δεξιότητα. Συγκεκριμένα, έγινε σύγκριση των σχέσεων της φωνολογικής ενημερότητας και της λεκτικής βραχυπρόθεσμης μνήμης με την αναγνωστική επίδοση. Οι αναλύσεις των ερευνών έδειξαν πως η φωνολογική ενημερότητα έχει την υψηλότερη συσχέτιση με τις διαφορές που παρουσιάζουν τα άτομα στην αναγνωστική δεξιότητα, ενώ η μεταξύ τους σχέση βρέθηκε είναι αιτιώδης και αμφίδρομη. Τα ευρήματα αυτά ισχυροποιούν την άποψη ότι κατά τα πρώτα στάδια διδασκαλίας της ανάγνωσης, οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες θα πρέπει να διδάσκονται φωνολογικές δεξιότητες

Οι Kleij, Segers, Groen & Verhoeven (2017), εξέτασαν αν η βελτίωση μιας παρέμβασης εστιασμένης στην φωνολογία, μπορούσε να προβλέψει τις αναγνωστικές επιδόσεις των μαθητών με δυσλεξία μακροπρόθεσμα. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από ογδόντα μαθητές δευτέρας τάξης διαγνωσμένους με δυσλεξία. Η πειραματική ομάδα δέχτηκε πενήντα εβδομαδιαίες παρεμβατικές συνεδρίες διάρκειας 50 λεπτών, και συγκρίθηκε με τυπικούς αναγνώστες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το αρχικό αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών κατά την ανάγνωση ψευδολέξεων , προέβλεπε μακροπρόθεσμα τις αναγνωστικές επιδόσεις τους. Συγκεκριμένα φάνηκε πως η μελλοντική επίδοσή τους στην ανάγνωση λέξεων, προβλεπόταν άμεσα από την ανάγνωση λέξεων και έμμεσα από την ανάγνωση ψευδολέξεων πριν από την παρέμβαση. Γενικά ευρήματα της έρευνας είναι πως οι αναγνωστικές επιδόσεις των μαθητών καθώς και η βελτίωση που παρουσιάζουν ανά παρεμβατική συνεδρία (αύξηση αριθμού σωστών λέξεων ), επηρεάζουν τις μελλοντικές αναγνωστικές επιδόσεις τους. Ακόμη στα ευρήματα της έρευνας συμπεριλαμβάνεται ότι οι φωνολογικές δεξιότητες πριν την παρέμβαση, προβλέπουν έμμεσα μελλοντικές επιδόσεις στην αποκωδικοποίηση των λέξεων.

Συνολικά, η έρευνα έχει καταδείξει κάποια στοιχεία που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη κάθε παρέμβαση που στοχεύει στη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών .Η Gillon(2004), περιγράφει τα στοιχεία αυτά στις παρακάτω προτάσεις (Gillon & McNeil, 2009).

1)Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας θα πρέπει να ενσωματώνουν διδασκαλία γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, και να συμπεριλαμβάνουν αντίστοιχες δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να κάνουν χρήση της φωνολογικής επίγνωσης κατά την αποκωδικοποίηση γραπτών λέξεων.

2)Τέτοιες παρεμβάσεις θα πρέπει να εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και σε φωνημικό επίπεδο, ενώ στην διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης οι μαθητές ενδείκνυται να έρχονται σε επαφή με δραστηριότητες ανάλυσης και σύνθεσης φωνημάτων.

3)Μια άμεση παρεμβατική προσέγγιση στην φωνολογική ενημερότητα έχει μεγαλύτερα αποτελέσματα στην αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών σε σχέση με μια έμμεση προσέγγιση στον τομέα αυτό.

5)Απαιτείται ευελιξία στην εφαρμογή της παρέμβασης, ώστε να διασφαλιστεί ότι καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών που την λαμβάνουν.

6)Είναι απαραίτητη η εφαρμογή ενός συστηματικού προγράμματος, είτε ατομικό είτε αποτελούμενο από μικρές ομάδες, σε περιπτώσεις μαθητών με σοβαρά ελλείμματα στην φωνολογική επεξεργασία.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί πως θα πρέπει να γίνεται συχνή αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης. Έχει βρεθεί πως οι μετρήσεις της ικανότητας φωνολογικής επίγνωσης, μαζί με την γνώση των γραμμάτων, αποτελούν ισχυρούς προγνωστικούς δείκτες της αναγνωστικής επιτυχίας κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησής της (Hogan, Catts & Little, 2005). Κατά την αξιολόγησή της, οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης θα πρέπει να χορηγούνται ιεραρχικά με βάση την δυσκολία τους, όπως αυτή έχει καθιερωθεί βιβλιογραφικά (Gillon, 2005). Σε αρχικό στάδιο ενδείκνυται να χορηγούνται δραστηριότητες φωνημικής αναγνώρισης και ριμών, σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως πέντε ετών (Lonigan et al., 2000). Πιο απαιτητικές δραστηριότητες που απαιτούν επίγνωση σε επίπεδο φωνήματος (σύνθεση, απάλειψη φωνημάτων κ.α), είναι κατάλληλες για μαθητές άνω των πέντε ετών. Επιπλέον θα πρέπει να χορηγούνται δραστηριότητες που εκτιμούν την φωνολογική μνήμη και την ικανότητα ταχείας κατονομασίας (ανάκτηση της φωνολογικής πληροφορίας) (Gillon & McNeil, 2009).

## Παρέμβαση στην κατανόηση

Οι μαθητές με προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση, αποκωδικοποιούν τις λέξεις με ακρίβεια, αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου που διαβάζουν (Snowling & Hulme,

2009). Συχνά τέτοιοι μαθητές περνούν απαρατήρητοι καθώς η προφορική τους ανάγνωση είναι ευχερής, παρουσιάζουν όμως δυσκολίες στην σημασιολογία, στην ανάκληση συγκεκριμένων λεπτομερειών ενός κειμένου καθώς και στην πρόβλεψη και εξαγωγή συμπερασμάτων για ένα κείμενο. Οι παραπάνω αδυναμίες έχουν δημιουργήσει αντιπαραθέσεις μεταξύ των ερευνητών, οι οποίες αφορούν ,τόσο στην ενίσχυση της κατανόησης μέσω της κατάκτησης βασικών δεξιοτήτων όπως η ακριβής αποκωδικοποίηση ,όσο και ανώτερων δεξιοτήτων όπως οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Βάσει της παραπάνω παραδοχής, οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της κατανόησης διαχωρίζονται σε α)διδασκτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τις βασικές δεξιότητες, και β)προσεγγίσεις που καλλιεργούν την χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Αντωνίου, χ.χ.) .

Η πρώτη κατηγορία παρεμβάσεων βασιζόμενη στην θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών - σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση απαιτεί τον συγχρονισμό πολλών δεξιοτήτων σε μικρό διάστημα - υποστηρίζει πως αν οι αναγνωστικές δεξιότητες πραγματοποιούνται με ταχύ και αυτοματοποιημένο ρυθμό , επιτυγχάνεται η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, μεγάλος αριθμός ερευνών εστιάστηκε στην διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων, όπως στην ευχερή και ακριβή αποκωδικοποίηση καθώς και στην ενίσχυση του λεξιλογίου. Η δεύτερη κατηγορία παρεμβάσεων, δίνει έμφαση στην καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών , όπως η ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων ,η δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων, η εύρεση του σκοπού της ανάγνωσης από τον αναγνώστη, καθώς και ο σχηματισμός υποθέσεων σχετικών με το περιεχόμενο του κειμένου. Σε μετα-ανάλυση τους οι Souvignier & Antoniou (2007) ,υποστηρίζουν πως η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες επιτυγχάνεται μέσω της σαφούς διδασκαλίας γνωστικών στρατηγικών (περίληψη και ερωτήσεις οργάνωσης κειμένου) και μεταγνωστικών στρατηγικών αυτορρύθμισης.

Οι Swanson και De La Paz (1998), περιέγραψαν τα απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να ενσωματώνει μια αποτελεσματική στρατηγική ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης .Κατά την έναρξη μιας τέτοιας παρέμβασης , ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξεκινά με απλά -για το επίπεδο του μαθητή- κείμενα, ώστε να εξασφαλιστεί η αρχική επιτυχία , και τονωθεί η αυτοπεποίθηση του .Στην συνέχεια η παρέμβαση εξατομικεύεται ,ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίσει ποια στρατηγική θα ωφελήσει περισσότερο τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, ποιο μέσο αυτορρύθμισης θα χρησιμοποιήσει, καθώς και την ανατροφοδότηση που θα πρέπει να παρέχει σε αυτόν (Sencibaugh, 2005).

Ένα ακόμη μοντέλο διδασκαλίας της κατανόησης προτείνουν οι Duke και Pearson(2008) , το οποίο ενσωματώνει τα εξής στοιχεία: Αρχικά πρέπει να γίνεται σαφής περιγραφή της στρατηγικής που θα ακολουθήσει ο μαθητής,

διευκρινίζοντας τον τρόπο και τον χρόνο που θα την χρησιμοποιήσει. Είναι σημαντικό επίσης, ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει την στρατηγική αυτή στην πράξη, μοντελοποιώντας την στον μαθητή και στην συνέχεια να ακολουθήσει υποβοηθούμενη εξάσκηση με την χρήση της στρατηγικής αυτής. Έπειτα ο μαθητής εξασκείται με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, ενώ σταδιακά η βοήθεια και ανατροφοδότηση αποσύρεται. Σε τελευταίο στάδιο, ακολουθεί ανεξάρτητη χρήση της στρατηγικής από τον ίδιο τον μαθητή, μέσω των σιωπηλών αναγνώσεων.

Οι Elleman και συν. (2009), σε μετά-ανάλυση τους εξέτασαν τις επιδράσεις μιας παρέμβασης στοχευμένης σε δεξιότητες γλωσσικής κατανόησης. Το δείγμα αποτελούνταν από μαθητές ηλικίας τεσσάρων έως δεκαέξι ετών, με μητρική γλώσσα την αγγλική. Οι παρεμβάσεις περιλάμβαναν διδακτικές μεθόδους που είχαν σκοπό να αυξήσουν το λεξιλόγιο των μαθητών καθώς και την αναγνωστική τους κατανόηση, και στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας. Αξίζει να σημειωθεί πως οι παρεμβάσεις που εξετάστηκαν ήταν μικρής διάρκειας, γεγονός που φαίνεται να επηρέασε καθοριστικά τα αποτελέσματα. Έτσι κατά την τελική αξιολόγηση, τα τεστ αναγνωστικής κατανόησης που περιλάμβαναν το λεξιλόγιο που είχαν διδαχθεί στην παρέμβαση οι μαθητές, παρουσίασαν μέτριο μέσο όρο επίδοσης, ενώ από την αξιολόγηση τους με βάση σταθμισμένα εργαλεία κατανόησης, προέκυψε πως οι επίδραση της παρέμβασης ήταν μικρή. Συμπερασματικά, τα πλεονεκτήματα των ερευνών που μελετήθηκαν από τους Elleman και συν.(2009), δεν είχαν κλινική ή εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

Σε έρευνα τους, οι Clarke και συν. (2010), εξέτασαν τις επιδράσεις τριών παρεμβάσεων, σχεδιασμένες να ενισχύσουν την αναγνωστική κατανόηση μαθητών ηλικίας οκτώ και εννέα ετών, που αντιμετώπιζαν προβλήματα κατανόησης. Η μια ομάδα δεχόταν παρέμβαση που αφορούσε στην εξάσκηση της κατανόησης κειμένου, η δεύτερη την εκπαίδευση στο προφορικό λόγο και η τρίτη παρέμβαση ήταν συνδυασμός των δυο παραπάνω. Η εξάσκηση στην κατανόηση κειμένου περιλάμβανε διδασκαλία μιας ποικιλίας στρατηγικών, όπως οπτικοποίηση του κειμένου, προβλέψεις και εξαγωγή συμπερασμάτων για ένα κείμενο. Οι παραπάνω στρατηγικές εφαρμόζονταν σε κείμενα των εγχειριδίων των μαθητών. Στην εξάσκηση της προφορικής γλώσσας, οι μαθητές διδάσκονταν την ερμηνεία νέων λέξεων, άκουγαν ιστορίες και απαντούσαν σε σχετικές ερωτήσεις και εκπαιδεύονταν στο να δημιουργούν αφηγηματικές ιστορίες με βάση κάποιες εικόνες. Οι παρεμβάσεις διήρκεσαν είκοσι εβδομάδες, με μία τριαντάλεπτη συνεδρία ανά εβδομάδα. Οι συνεδρίες ήταν είτε ατομικές είτε αποτελούμενες από μικρές ομάδες μαθητών. Οι τελικές αξιολογήσεις με σταθμισμένα τεστ αναγνωστικής κατανόησης έδειξαν σημαντικά υψηλή αύξηση των επιδόσεων όλων των ομάδων. Παρά το γεγονός ότι όλες οι ομάδες διατήρησαν τις επιδόσεις τους, η ομάδα που έλαβε την παρέμβαση για τον προφορικό λόγο, είχε μεγαλύτερα οφέλη 11 μήνες μετά.



Συμπερασματικά, αξίζει να σημειωθεί πως ο αριθμός των παρεμβατικών μελετών που στοχεύουν στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης είναι πολύ μικρότερος σε σχέση με τις παρεμβάσεις για την αποκωδικοποίηση. Αυτό συμβαίνει διότι η αξιολόγηση των δεξιοτήτων κατανόησης είναι πολύ πιο σύνθετη σε σχέση με τις δεξιότητες που αξιολογούνται στην αποκωδικοποίηση. Πρόσφατα ευρήματα αποδεικνύουν πως οι δυσκολίες κατανόησης υποκρύπτουν αδυναμία στις δεξιότητες γλωσσικής κατανόησης. Συγκεκριμένα οι Snowling και Hulme (2011), υποστηρίζουν πως τα προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση, οφείλονται σε ένα ευρύτερο έλλειμμα γλωσσικής κατανόησης. Φαίνεται όμως, ότι παρεμβάσεις που στοχεύουν σε δεξιότητες κατανόησης του προφορικού λόγου, μπορούν να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην βελτίωση των δεξιοτήτων κατανόησης των μαθητών (Lervåg & Hulme 2015).

### Παρέμβαση στο λεξιλόγιο

Η εκμάθηση νέων λέξεων αποτελεί απαραίτητο συστατικό κατά την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Το λεξιλόγιο βρίσκεται στο επίκεντρο της προφορικής κατανόησης, ενώ θέτει τα θεμέλια και για την αναγνωστική κατανόηση (Maroulis & Neuman, 2010). Όπως υποστηρίζουν οι Stahl και Nagy (2007), η ποσότητα των λεξιλογικών γνώσεων που διαθέτουν τα παιδιά, σχετίζεται σημαντικά με τον βαθμό που πρόκειται να κατανοήσουν ένα κείμενο διαβάζοντάς το. Ευρήματα ερευνών αποδεικνύουν την στενή σχέση της ποσότητας του λεξιλογίου που κατέχει ένας μαθητής στην πρώτη δημοτικού, και της αναγνωστικής κατανόησης του μαθητή στην μετέπειτα σχολική του πορεία (Stahl & Nagy, 2007).

Από την βιβλιογραφική έρευνα του Joshi (2005), προκύπτει πως η ανάπτυξη ενός πλούσιου λεξιλογίου είναι απαραίτητη για την κατανόηση ενός κειμένου από τους μαθητές. Σε έρευνα τους, οι Protopapas, Sideridis, Mouzaki και Simos (2007), διερεύνησαν τη σχέση του λεξιλογίου, της ακρίβειας στην αποκωδικοποίηση, της ευχέρειας και την αναγνωστικής κατανόησης. Το δείγμα τους αποτελούνταν από 534 μαθητές δευτέρας έως και τετάρτης τάξης με μητρική γλώσσα την ελληνική. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν την μεγάλη συνεισφορά της αποκωδικοποίησης και του λεξιλογίου στην κατανόηση του κειμένου. Υποστηρίζουν μάλιστα πως στον βαθμό που ένα πλούσιο και εκφραστικό λεξιλόγιο αποκτηθεί και διατηρηθεί μέσω της εξάσκησης στην ανάγνωση, αυτό σχετίζεται θετικά με ισχυρές ορθογραφικές φωνολογικές και σημασιολογικές συνδέσεις στο λεξικό δίκτυο. Εξαιτίας των παραπάνω συνδέσεων, το λεξιλόγιο συσχετίζεται έντονα με δεξιότητες αποκωδικοποίησης, επομένως και με την γενική αναγνωστική ικανότητα. Μάλιστα το λεξιλόγιο παρουσίασε ισχυρότερη συσχέτιση με την κατανόηση από

ότι η αποκωδικοποίηση γι' αυτό και σύμφωνα με τους συγγραφείς, η συμβολή του λεξιλογίου υπερέχει της αποκωδικοποίησης στην κατανόηση κειμένου.

Παρά το γεγονός ότι οι παρεμβάσεις που εστιάζουν στην φωνολογία έχουν θετικές επιπτώσεις στις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, κάποιοι από αυτούς τους μαθητές δεν ανταποκρίνονται σε αυτές. Οι Duff, Fieldsend, Bowyer-Crane, Hulme, Smith, Gibbs & Snowling (2008), προσπάθησαν να διερευνήσουν τις μη-φωνολογικές δεξιότητες των μαθητών αυτών και να βελτιώσουν τις γλωσσικές δεξιότητές τους και τις δεξιότητες γραμματισμού τους μέσω της παρέμβασης « Reading With Vocabulary Intervention(REVI)». Η παρέμβαση αυτή βασίζονταν στην θεωρητική υπόθεση πως η ανάπτυξη του λεξιλογίου επιταχύνει την φωνολογική ενημερότητα των μαθητών. Το δείγμα τους αποτελούνταν από δώδεκα μαθητές οκτώ ετών με σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες. Η διδακτική παρέμβαση διάρκειας εννέα εβδομάδων, περιλάμβανε εκπαίδευση στο λεξιλόγιο και σε δεξιότητες εκφραστικού λόγου, μέσω της ανάγνωσης και της φωνολογίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση στην αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών καθώς και τους επιμέρους τομείς της, δηλαδή στην φωνολογία και στο λεξιλόγιο. Η βελτίωση αυτή φάνηκε να διατηρήθηκε και μετά από έξι μήνες.

Σύμφωνα με τους Nation, Snowling και Clarke (2007), υπάρχουν τρεις πιθανές ερμηνείες για την στενή σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική ικανότητα και την γνώση του λεξιλογίου. Η πρώτη και ενδεχομένως η πιο ξεκάθαρη είναι πως εάν οι μαθητές μαθαίνουν νέες λέξεις μέσω της ανάγνωσης, οι καλύτεροι αναγνώστες θα αποκτήσουν μεγαλύτερο λεξιλόγιο, σε αντίθεση με τους «φτωχούς» αναγνώστες, οι οποίοι λόγω της δυσκολίας του, θα εκτεθούν σε μικρότερο βαθμό στο γραπτό λόγο, με αποτέλεσμα να έχουν μικρότερο λεξιλόγιο. Η δεύτερη ερμηνεία υποστηρίζει πως το περιορισμένο λεξιλόγιο των μαθητών είναι επιζήμιο για την αναγνωστική κατανόηση τους. Τέλος, σύμφωνα με την τρίτη ερμηνεία, είναι πιθανόν το λεξιλόγιο και η αναγνωστική δεξιότητα να σχετίζονται καθώς μοιράζονται κοινές διεργασίες. Έτσι, η ανάπτυξη του λεξιλογίου απαιτεί την ανάπτυξη των σημασιολογικών και φωνολογικών αναπαραστάσεων των λέξεων και αντίστροφα. Βάσει της ερμηνείας αυτής, είναι πιθανό κάποιες υποκείμενες διεργασίες να είναι προβληματικές στους «φτωχούς» αναγνώστες, και αυτή η αδυναμία να οδηγεί ταυτόχρονα σε φτωχό λεξιλόγιο και σε δυσκολίες ανάγνωσης.

## Παρέμβαση στην αναγνωστική ευχέρεια

Η αναγνωστική ευχέρεια μέχρι πριν λίγες δεκαετίες ήταν μια «παραμελημένη δεξιότητα». Μετά την συμπερίληψη της στα πέντε βασικά συστατικά της ανάγνωσης από το National Reading Panel (2000), έχει

συγκεντρώσει την προσοχή από πληθώρα ερευνητών. Για χρόνια οι εκπαιδευτικοί εστίαζαν την προσοχή τους στην σωστή αποκωδικοποίηση των λέξεων και όχι στην αυτόματη αναγνώρισή τους. Με κύριο μέλημά τους την ταχεία μετάβαση των μαθητών στην σιωπηλή ανάγνωση, παραμελούσαν την εκφραστικότητα και την κατάλληλη προσωδία με την οποία αποκωδικοποιεί ένας σωστός αναγνώστης (Rasinski, Homan & Biggs, 2008).

Σύμφωνα με τους Schwanenflugel & Ruston (2008), η ελλιπής ανάπτυξη της ευχέρειας μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη και να αποσπάσει την προσοχή του αναγνώστη από την κατανόηση του κειμένου, και παράλληλα δυσχεραίνει την γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση ενός μαθητή. (Μουζάκη, 2018 · Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Μάλιστα σύμφωνα με τους Pikulski & Chard(2005), μεγάλο πλήθος ερευνών και θεωριών αποδεικνύει, πως ενώ η ευχέρεια από μόνη της δεν είναι επαρκής για να διασφαλίσει επιτυχία στην αναγνωστική διαδικασία, αποτελεί απολύτως απαραίτητη δεξιότητα για την επιτυχία αυτή. Μάλιστα οι Duke, Pressley και Hilden (2004) , σημειώνουν πως τα προβλήματα αποκωδικοποίησης και ευχέρειας, αποτελούν τον βασικό λόγο ανησυχίας για το 90% των μαθητών με σημαντικά προβλήματα στην κατανόηση(Rasinski,Homan & Biggs, 2008). Για τους παραπάνω λόγους, η αυτοματοποίηση της ανάγνωσης θα πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας,2008).

Μέχρι πρόσφατα, πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υιοθετούσαν μια «απλοϊκή» μέθοδο ανάπτυξης της ευχέρειας, παροτρύνοντας τους μαθητές στο συνεχόμενο διάβασμα. Πίστευαν πως αν οι μαθητές διαβάζουν συνεχώς, θα αναπτύξουν ταχύτητα στην ανάγνωση τους (Pikulski & Chard, 2005).Έρευνες έδειξαν πως τουλάχιστον σε μέρος μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες, η μέθοδος αυτή δεν είναι αποτελεσματική (Pikulski & Chard, 2005).

Τις τελευταίες δεκαετίες η έρευνα έχει καταδείξει ποικιλία μεθόδων και προσεγγίσεων για την επιτυχή διδασκαλία και την βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας , όπως η μέθοδος νευρολογικής εντύπωσης που εφαρμόστηκε τη δεκαετία του 70. Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν διάφορες εξελίξεις της παραπάνω μεθόδου, όπως οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, η μαγνητοφωνημένη ανάγνωση , η χρωδιακή ανάγνωση ,η μέθοδος «ακούω-διαβάζω» , η ανάγνωση κατά ζεύγη ( pair reading) κ.α. (Pikulski & Chard, 2005· Τζιβινίκου, 2015). Σύμφωνα με τον Dowhower (1989), οι δυο πρώτες προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν ήταν οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις χωρίς βοήθεια , όπου ο μαθητής διάβαζε ένα κείμενο επαναλαμβανόμενα μέχρι να επιτύχει την κατάκτηση ενός κριτηρίου, και η υποβοηθούμενη ανάγνωση, όπου ο μαθητής διάβαζε με τη βοήθεια ενός μοντέλου είτε αυτό περιελάμβανε έναν επιτυχή αναγνώστη , είτε ηχογραφημένη ανάγνωση, είτε αφήγηση μέσω υπολογιστή. Αξίζει να σημειωθεί πως η πλειοψηφία των στρατηγικών ανάπτυξης της ευχέρειας, έχει σχεδιαστεί για ατομικές συνεδρίες ,είτε για δυάδα

αναγνωστών( Kuhn et al., 2006). Παρά την πληθώρα των στρατηγικών, όλες φαίνεται πως ενσωματώνουν τρία βασικά στοιχεία: την μεγαλόφωνη ανάγνωση, τις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις με διάφορους τρόπους, καθώς και την καθοδήγηση και ανατροφοδότηση του μαθητή από τον δάσκαλο.

Πολλά είναι τα παρεμβατικά προγράμματα που καταδεικνύουν την συμβολή της φωναχτής ανάγνωσης έναντι της σιωπηλής στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας, καθώς και τη στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων (Τζιβινίκου,2015· Chard, Vaughn & Tyler, 2002) . Οι Fuchs, Fuchs, Eaton και Hamlett (2000), αξιολόγησαν την συντρέχουσα εγκυρότητα της ευχέρειας με την αναγνωστική κατανόηση , όταν η πρώτη εκτιμώνταν με σιωπηλή ή μεγαλόφωνη ανάγνωση. Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε πως ο συντελεστής συσχέτισης της προφορικής ανάγνωσης με την κατανόηση ήταν στατιστικά σημαντικότερος σε σχέση με τις σιωπηλές αναγνώσεις. Ένας από τους λόγους που εξηγούν αυτή τη στατιστική διαφορά είναι πως κατά την σιωπηλή ανάγνωση δεν μπορεί να εξακριβωθεί ποιες λέξεις αναγνώστηκαν από τους μαθητές ή αν παραλείφθηκε τμήμα αυτών (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001).

Το μοντέλο των επαναληπτικών αναγνώσεων εισήχθη από τον Samuels(1979). Σύμφωνα με αυτό , ο μαθητής διαβάζει ένα κείμενο ή ένα τμήμα του κειμένου μεγαλόφωνα για συγκεκριμένο χρόνο μέχρι να επιτευχθεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο ευχέρειας (Samuels, 1979, όπως αναφέρεται στο Therrien, 2004). Σύμφωνα με τους Chard, Vaughn και Tyler (2002), η στρατηγική αυτή αποτελεί μια ισχυρή μέθοδο για την βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας σε μαθητές με δυσλεξία (Martens & Jong, 2008). Στην περίπτωση των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων , το κείμενο διαβάζεται αποκλειστικά από τον μαθητή, ενώ η βοήθεια του δασκάλου παρέχεται μόνο σε περιπτώσεις που ο μαθητής αντιμετωπίζει κάποια σοβαρή δυσκολία. Σε τέτοια περίπτωση , ο μαθητής παροτρύνεται και ενθαρρύνεται όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις(Μουζάκη, χ.χ.)

Για καλύτερα αποτελέσματα ,η βιβλιογραφία προτείνει τρεις με πέντε επαναληπτικές αναγνώσεις κειμένων, τις οποίες όμως ο μαθητής να διαβάζει με ακρίβεια περισσότερες από το 90% των λέξεων του κειμένου. Για μαθητές με περισσότερες δυσκολίες προτείνονται μικρά κείμενα (έως 200 λέξεις), και κατάλληλα διαμορφωμένα, ώστε να μην περιλαμβάνουν δύσκολες λέξεις. Η ανάγνωση κειμένων συνιστάται από 10-20 λεπτά ανάλογα με τις δυσκολίες των μαθητών και μετά το πέρας των αναγνώσεων, να υπολογίζεται αριθμός των σωστών λέξεων που διαβάζονται ανά λεπτό,(Lo, Cooke & Starling, 2011) .Τέλος είναι σημαντικό , οι αναγνώσεις να επαναλαμβάνονται μέχρι η απόδοση του μαθητή να φτάσει ένα προκαθορισμένο κριτήριο(π.χ. 114 λέξεις/λεπτό στην γ' δημοτικού(Therrien & Kubina, 2006 ). Τέλος προτείνεται η μεγαλόφωνη

ανάγνωση σε κάποιον ενήλικα, καθώς η απόδοση είναι μεγαλύτερη σε σχέση με την ανάγνωση σε κάποιον συνομήλικο.

Ακόμη πολλές είναι οι έρευνες προτείνουν τις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις κειμένου, έναντι των λιστών λέξεων. Συγκεκριμένα οι Jenkins, Fuchs, Espin, van den Broek, και Deno (2000), θέλησαν να μελετήσουν την πιθανότητα η ανάγνωση μεμονωμένων λιστών λέξεων να είναι καλύτερος δείκτης αναγνωστικής επιτυχίας, σε σχέση με την ανάγνωση λέξεων μέσα σε κείμενο. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν πως η ευχέρεια σε επίπεδο κειμένου συσχετίζεται πολύ υψηλότερα με την κατανόηση σε σχέση με την ευχέρεια σε επίπεδο λέξεων. Παρόλα αυτά, οι ερευνητές θεωρούν την τεχνική της εξάσκησης της ευχέρειας μέσω λιστών λέξεων και ψευδολέξεων μια χρήσιμη πρακτική για παρεμβατικά προγράμματα (Kuhn & Schwanenflugel, 2008, Hudson, Lane & Pullen, 2005, όπως αναφέρεται στο Μουζάκη, χ.χ.).

Αναμφισβήτητα όπως κάθε δεξιότητα, η κατάκτηση της ευχέρειας απαιτεί εξάσκηση και προσπάθεια. Με ανεξάρτητες επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, οι ικανοί αναγνώστες μπορούν να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα αναγνωστικής ευχέρειας. Όμως στην περίπτωση νέων αναγνωστών και κυρίως παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση θα πρέπει να υπάρχει καθοδήγηση από έναν εκπαιδευτικό, «coach». Ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να αξιολογεί την πρόοδο του μαθητή και παράλληλα θα παρέχει ανατροφοδότηση και υποστήριξη. (Rasinski, Homan & Biggs, 2008· Kuhn, Schwanenflugel, Morris, Morrow, Woo, Meisinger,... & Stahl, 2006). Σύμφωνα με τον Adams (1990), τα παιδιά πρέπει να λαμβάνουν όσο το δυνατό περισσότερες ευκαιρίες και ενθάρρυνση για να εξασκούν την ανάγνωση τους (Pikulski & Chard, 2005). Στη βάση αυτή, αναπτύχθηκαν μια σειρά από προσεγγίσεις που παρέχουν μια μορφή υποστήριξης στους μαθητές και σχεδιάστηκαν για ολόκληρα τμήματα ή μικρότερες ομάδες (Kuhn et al., 2006). Σύμφωνα με την Μουζάκη(χ.χ.), κάποιες από τις τεχνικές και μεθόδους που χρησιμοποιούνται σε τέτοιες προσεγγίσεις, καθώς μειώνουν σταδιακά την υποστήριξη του δασκάλου είναι οι εξής: α)ανάγνωση με ηχώ, β)χορωδιακή ανάγνωση και γ)ανάγνωση σε ζευγάρια.

Κατά την ανάγνωση με ηχώ, ο εκπαιδευτικός, διαβάζει ένα τμήμα του κειμένου και μοντελοποιεί τον τρόπο με τον οποίο ενδείκνυται αυτό να διαβαστεί. Στην συνέχεια ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν όλοι μαζί το ίδιο μέρος του κειμένου ενώ η διαδικασία επαναλαμβάνεται, ωστόσο διαβάσουν οι μαθητές όλο το κείμενο. Η χορωδιακή ανάγνωση είναι η διαδικασία όπου οι μαθητές διαβάζουν όλοι μαζί το κείμενο. Στο στάδιο αυτό η υποστήριξη έχει μετριαστεί σε σχέση με το πρώτο στάδιο ανάγνωσης με ηχώ. Τέλος στην ανάγνωση σε ζευγάρια οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο μεγαλόφωνα εναλλάξ ο ένας με τον άλλο, και παρέχεται βοήθεια όπου χρειαστεί (Kuhn & Woo, 2008 ·

Meisinger & Bradley, 2008 όπως αναφέρεται στο Μουζάκη, χ.χ.). Σύμφωνα με τους Kuhn & Woo, (2008), οι παραπάνω τεχνικές ενισχύουν την αυτοματοποίηση και την προσωδία ,και δίνουν έμφαση στην κατανόηση καθώς περιλαμβάνουν δραστηριότητες εστιασμένες στο περιεχόμενο των προς ανάγνωση κειμένων.

Μια από τις προσεγγίσεις που σταδιακά μειώνουν την υποστήριξη του εκπαιδευτικού είναι το «προφορικό μάθημα ανάγνωσης»(ORL, Hoffman, 1987), το οποίο παρουσιάζει ένα πλαίσιο για την αποτελεσματική εφαρμογή ενός εβδομαδιαίου βασικού μαθήματος ανάγνωσης .Τα μαθήματα περιλαμβάνουν μοντελοποίηση του κειμένου από τον δάσκαλο, ανάγνωση με «ηχώ» , εστίαση στην κατανόηση και μείωση της υποστήριξης, με την σταδιακή κυριαρχία του μαθητή σε ένα τμήμα του υπό ανάγνωση κειμένου. Παρά το γεγονός ότι η προσέγγιση αυτή δεν αξιολογήθηκε ερευνητικά, ανεπίσημα στοιχεία δείχνουν πως τα ποσοστά των μαθητών σε ακρίβεια καθώς και η κατανόηση βελτιώθηκαν, ενώ οι εκπαιδευτικοί το θεωρούν αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση.Οι Morris and Nelson (1992),τροποποιώντας την προσέγγιση ORL, ανέπτυξαν ένα σχεδιασμό τριήμερου μαθήματος, που περιελάμβανε μοντελοποίηση από τον δάσκαλο, ανάγνωση με παρέα και ανάγνωση με ηχώ. Επιπλέον, οι μαθητές εξασκούνταν κατ' επανάληψη στην ανάγνωση ενός κειμένου 100 λέξεων, προκειμένου να βελτιώσουν την ακρίβεια και την αυτοματοποίηση της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά καθώς βελτιώθηκε ο ρυθμός αποκωδικοποίησης των μαθητών . Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι δεν έγινε στατιστικός έλεγχος των δεδομένων, καθώς υπήρχε απουσία ομάδας ελέγχου(Kuhn et al., 2006).

Κάνοντας χρήση των ίδιων τεχνικών, οι Rasinski, Padak, Linek, και Sturtevant (1994), στο μάθημα ανάπτυξης της ευχέρειας(FDL), χρησιμοποίησαν μικρής έκτασης κείμενα με αποτέλεσμα το μάθημα τους να περιορίζονταν σε δεκαπέντε λεπτά ημερησίως με διάρκεια έξι μηνών. Ενώ οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν βελτίωση στον ρυθμό ανάγνωσης, σε σχέση με τους μαθητές που δεν έλαβαν καμία παρέμβαση, η διαφορά μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Ένα ακόμη παρεμβατικό πρόγραμμα ανάπτυξης της ευχέρειας που σταδιακά μειώνει την υποστήριξη του εκπαιδευτικού είναι το πρόγραμμα FORI (Fluency Oriented Reading Instruction)των Stahl και Heubach (2006). Το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε με σκοπό να βελτιώσει την ανάγνωση των μαθητών .Περιλαμβάνει επαναληπτικές αναγνώσεις και ανάγνωση με παρέα και εστιάζει στην κατανόηση. Τα αποτελέσματα του προγράμματος φαίνεται πως ήταν θετικά, καθώς όλοι οι μαθητές παρουσίασαν μεγάλη πρόοδο. Παρόλα αυτά και αυτή η έρευνα υπολείπονταν ομάδας ελέγχου (Kuhn et al., 2006· Kuhn, Rasinski & Zimmerman, 2014).

Μια ακόμη προσέγγιση για την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας είναι η ευρεία αναγνωστική προσέγγιση (wide reading). Πρόκειται για μια εναλλακτική προσέγγιση που βρίσκεται στον αντίποδα της θεωρίας των επαναληπτικών αναγνώσεων. Βασίζεται στην υπόθεση πως η αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση θα βελτιωθούν ,με αυξημένη έκθεση του μαθητή στο γραπτό λόγο, η οποία προκύπτει από τη συχνή ανάγνωση μεγάλης ποικιλίας κειμένων με ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό. Προτείνεται οι μαθητές να ασχολούνται τουλάχιστον δυο ώρες την μέρα, με την ανάγνωση κειμένων, είτε στο σπίτι , είτε σχολείο( Kuhn et al., 2006)

Οι Kuhn , και συν. (2006), μελέτησαν την επίδραση των δυο παραπάνω διδακτικών προσεγγίσεων που σχεδιάστηκαν με σκοπό τη βελτίωσης της ευχέρειας σε μαθητές της δευτέρας τάξης. Η ομάδα που ακολουθούσε την προσέγγιση FORI , επαναλάμβανε την ανάγνωση ενός κειμένου κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας ,ενώ η δεύτερη ομάδα που βασιζονταν στην ευρεία αναγνωστική προσέγγιση, εφάρμοζε την ανάγνωση τριών διαφορετικών κειμένων στο ίδιο χρονικό διάστημα. Οι δυο προσεγγίσεις συγκρίθηκαν με μια ομάδα ελέγχου, η οποία λάμβανε μια τυπική μέθοδο εκμάθησης ανάγνωσης στα πλαίσια της τυπικής τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους ήταν θετικά και για τις δυο προσεγγίσεις, οι οποίες φαίνεται να είχαν θετικές επιδράσεις στην ανάγνωση και την κατανόηση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Τα οφέλη αυτά, εντούτοις, προέκυψαν νωρίτερα στους μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκε η ευρεία αναγνωστική προσέγγιση, η οποία τελικά θεωρείται επιτυχής.

Ένα ακόμη συστατικό της αναγνωστικής ευχέρειας αποτελεί η προσωδία, δηλαδή η ανάγνωση ενός κειμένου με την κατάλληλη έκφραση. Σύμφωνα με τον Nation (2001), τα ελλείμματα αναγνωστικής κατανόησης σχετίζονται με ελλείμματα στην λεπτή επεξεργασία της γλώσσας, στην οποία φαίνεται πως η προσωδία διαδραματίζει ένα πολύ κρίσιμο ρόλο(Whalley & Hansen,2006). Επιπλέον οι δεξιότητες προσωδίας φαίνεται να σχετίζονται με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης ,ενώ διαπιστώνεται ακόμη πως η συνεισφορά της είναι σημαντική και για την αναγνωστική κατανόηση. Οι Whalley και Hansen (2006), θέλησαν να ερευνήσουν τον ρόλο της προσωδίας στην αναγνωστική ικανότητα σε μαθητές ηλικίας τετάρτης δημοτικού .Έγιναν μετρήσεις της γενικής αναγνωστικής ικανότητας, φωνολογικής επίγνωσης, αίσθησης προσωδίας και ρυθμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν, πως η δεξιότητα προσωδίας είναι σημαντική για επιτυχημένη ανάγνωση, τόσο για τις ικανότητες αποκωδικοποίησης, όσο και της αναγνωστικής κατανόησης. Ακόμη σύμφωνα με την Goswami et al. (2002), η προσωδία υποστηρίζει τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης μέσω της συνεισφοράς της σε φωνολογικές αναπαραστάσεις που υποστηρίζουν την ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης. Παρόλα αυτά ,τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν πως η προσωδία συνεισφέρει στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και με άλλο τρόπο,

πέραν από την συνεισφορά της στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τους Lindfield et al. (1999), οι οποίοι ισχυρίζονται πως η προσωδία διευκολύνει την ανάκτηση των λέξεων από το νοητικό λεξικό κατά την διάρκεια της ανάγνωσης (Whalley & Hansen, 2006).

Ο Rasinski (2006), υποστηρίζει πως ενώ η αναγνωστική ευχέρεια αποτελεί πλέον ένα απαραίτητο στοιχείο της ανάγνωσης και έχει ενταχθεί στα παρεμβατικά προγράμματα για την ανάγνωση, ο χρόνος για την διδασκαλία της δεν κατανέμεται σωστά, καθώς οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται κυρίως με την ακρίβεια και την αυτοματοποίηση της ανάγνωσης, παραγκωνίζοντας έτσι την προσωδία. Τονίζει ακόμη πως βασική επιδίωξη των περισσότερων διδακτικών προγραμμάτων είναι η βελτίωση του ρυθμού ανάγνωσης, χωρίς να δίνεται η απαραίτητη προσοχή στην κατανόηση, η οποία είναι και ο τελικός στόχος της αναγνωστικής διαδικασίας. Ο ίδιος προτείνει πως η ανάπτυξη της ακριβούς, αυτοματοποιημένης και με προσωδία ανάγνωσης πρέπει να γίνεται ταυτόχρονα. Προτείνει τις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις σαν μέθοδο «κλειδί» στην ανάπτυξη της ευχέρειας, αλλά συνιστά σαν επιλογή κειμένου, ποιήματα, στίχους τραγουδιών, ρίμες και θεατρικά έργα, κείμενα δηλαδή κείμενα που μπορούν να διαβαστούν προφορικά με έκφραση και θεατρικότητα. Τονίζει ακόμη την χρησιμότητα του «θεάτρου αναγνωστών» σαν τεχνική που σε συνδυασμό με επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, πετυχαίνουν θετικά αποτελέσματα.

Τέλος, σε έρευνα τους οι Rasinski, Rikli και Johnston (2009), ερεύνησαν την σχέση αναγνωστικής κατανόησης και ευχέρειας, η οποία όμως αξιολογούνταν ως προσωδία στις τάξεις 3<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup>. Η υπόθεση της έρευνας ήταν πως καθώς οι μαθητές προχωρούν στις επόμενες τάξεις, η συνολική σχέση μεταξύ ευχέρειας και κατανόησης θα συνέχιζε να είναι σημαντική αλλά σταδιακά θα μειώνονταν. Τα αποτελέσματα της, επικυρώνουν την σημαντικότητα της ευχέρειας στα μοντέλα ανάγνωσης και κυρίως στη σχέση της με την αναγνωστική κατανόηση, καθώς και στις τρεις τάξεις η ευχέρεια σχετιζόταν σημαντικά με την κατανόηση. Ένα ακόμη ενδιαφέρον αποτέλεσμα της έρευνας, ήταν πως η ευχέρεια συνέχιζε να σχετίζεται σημαντικά με την κατανόηση και μετά το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γεγονός που αντιτίθεται στο μοντέλο της Chall, η οποία υποστηρίζει ότι η ευχέρεια είναι ένας σημαντικός παράγοντας κυρίως κατά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στην συνέχεια προτείνεται μια σειρά από διδακτικές δραστηριότητες που έχουν σαν στόχο την βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας. Τα αποτελέσματα των παρακάτω δραστηριοτήτων έχουν τεκμηριωθεί ερευνητικά.

Υποβοηθούμενη ανάγνωση νέου κειμένου

Η υποβοηθούμενη ανάγνωση στοχεύει στην μείωση του χρόνου ανάγνωσης ενός κειμένου καθώς και στην επίτευξη εκφραστικής μεγαλόφωνης ανάγνωσης. Στην



περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός διαβάζει παράλληλα με το παιδί, μοντελοποιώντας ένα πρότυπο ευχερούς ανάγνωσης με την κατάλληλη προσωδία. Αυτό που είναι σημαντικό στην υποβοηθούμενη ανάγνωση είναι ο εκπαιδευτικός να ακολουθεί το ρυθμό του μαθητή ώστε να μην του δημιουργεί άγχος, και να χαμηλώνει τη φωνή του ώστε να υπερισχύει η φωνή του μαθητή. Έπειτα το κείμενο μπορεί να διαβαστεί αποκλειστικά από το μαθητή. Η σταδιακή φθίνουσα καθοδήγηση μπορεί να επιτευχθεί, μειώνοντας τα τμήματα του κειμένου που διαβάζονται παράλληλα. Για παράδειγμα αντί να διαβάζεται ολόκληρο το κείμενο από κοινού με το μαθητή, μπορεί να μοντελοποιείται και να διαβάζεται παράλληλα μια παράγραφος, η επόμενη αποκλειστικά από το μαθητή, και η άλλη από τον δάσκαλο κ.ο.κ. Τέλος, η υποβοηθούμενη ανάγνωση μπορεί να γίνει με μαγνητοφωνημένη ανάγνωση κειμένων από τον δάσκαλο, ηχογραφήσεις βιβλίων κτλ.(Μουζάκη, χ.χ.)

#### Ανάγνωση υποβοηθούμενη από συμμαθητή

Εκτός από τον εκπαιδευτικό, η αναγκαία υποστήριξη του μαθητή μπορεί να επιτευχθεί και από δραστηριότητες που εφαρμόζονται από ζεύγη μαθητών. Ένας έμπειρος αναγνώστης μπορεί να βοηθήσει έναν αδύναμο, διαβάζοντας παράλληλα μαζί του, μέχρι ο δεύτερος να νιώσει σιγουριά να διαβάσει μόνος του. Η πρακτική αυτή όμως πολλές φορές δεν έχει επιτυχία παρά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Αυτό που προτείνεται, είναι τα ζευγάρια μαθητών που δημιουργούνται, να μην έχουν μεγάλη απόκλιση στις δεξιότητες τους ώστε η δραστηριότητα να μην είναι ανιαρή για τον καλό αναγνώστη, αλλά ούτε ματαιωτική για τον αδύναμο. Τέλος, προτείνεται τα ζευγάρια αναγνωστών να διατηρούνται για διάστημα τριών έως τεσσάρων εβδομάδων. Σύμφωνα με τους Vaughn, Bos και Schumm (2006), είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα μέλη κάθε ζευγαριού να γνωρίζουν διεξοδικά τον ρόλο τους, και να έχουν λάβει την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Ακόμη σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Τέλος προτείνεται τα ζευγάρια να εξασκούνται μαζί τρεις έως τέσσερις φορές την εβδομάδα (Μουζάκη,χ.χ.).

#### Ανάγνωση με ηχώ

Πρόκειται για μια παραλλαγή της υποβοηθούμενης ανάγνωσης, που πραγματοποιείται πάλι με ζεύγη αναγνωστών (εκπαιδευτικός- μαθητής, μαθητής-μαθητής). Κατά την δραστηριότητα αυτή, ο εκπαιδευτικός διαβάζει ένα τμήμα του κειμένου, και αμέσως μετά ο μαθητής επαναλαμβάνει τη φράση αυτή. Στην συνέχεια οι ρόλοι μπορούν να αντιστραφούν και ο εκπαιδευτικός να επαναλαμβάνει την ανάγνωση του μαθητή (Μουζάκη, χ.χ.).

#### Ανάγνωση με παρέα

Πρόκειται για ομαδική ανάγνωση, όπου οι μαθητές εξασκούνται διαβάζοντας μεγαλόφωνα ένα τμήμα του κειμένου σε ένα ακροατήριο όπως οι φίλοι. Για να γίνει πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και μέσα χρονομέτρησης. Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα και ωφέλιμη τεχνική και γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό να δίνονται στους μαθητές ευκαιρίες για ομαδική ανάγνωση και ανάγνωση με παρέα(Μουζάκη, χ.χ.).

#### Θέατρο Αναγνωστών

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, η δραστηριότητα αυτή συνίσταται κυρίως για μικρές ομάδες μαθητών, οι οποίοι διαβάζουν κάποια τμήματα ενός κειμένου, υποδύμενοι κάποιους άλλους χαρακτήρες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δραματοποιούν κάποια τμήματα κειμένου, ενθαρρύνονται να διαβάσουν με εκφραστικότητα και προσαρμόζοντας τη φωνή τους ώστε να ταιριάζει με τον χαρακτήρα που υποδύονται. Οι μαθητές οφείλουν να έχουν διαβάσει σιωπηλά το κείμενο και να έχουν προετοιμάσει τα τμήματα που θα διαβάσουν μεγαλόφωνα στη συνέχεια.

Οι Pikulski & Chard(2005), προτείνουν ένα ολοκληρωμένο παρεμβατικό πρόγραμμα ανάπτυξης της ευχέρειας, το οποίο συνοψίζεται στα παρακάτω στάδια που πρέπει να κατακτηθούν, ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα:

Το πρώτο στάδιο αναφέρεται στα γραφο- φωνημικά θεμέλια που πρέπει να τεθούν για την μετέπειτα κατάκτηση της ευχέρειας. Στα θεμέλια αυτά περιλαμβάνεται η φωνολογική ενημερότητα, η εξοικείωση με την αλφάβητο, καθώς και η κατάκτηση της φωνολογίας. Σύμφωνα με την Ehri (1998), η κατάκτηση και των τριών παραπάνω παραγόντων είναι απαραίτητη, έτσι ώστε οι μαθητές να μεταβούν από το Προ-αλφαβητικό Στάδιο, στο Μερικώς-Αλφαβητικό και τελικά στο Αλφαβητικό στάδιο. Το επόμενο στάδιο του παρεμβατικού προγράμματος περιλαμβάνει την βελτίωση του λεξιλογίου των μαθητών καθώς και των δεξιοτήτων προφορικής ομιλίας. Σύμφωνα με την Ehri (1998), η επιτυχημένη και με ευχέρεια ανάγνωση λέξεων, εξαρτάται από τη ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικής ομιλίας. Έτσι τα παιδιά πρέπει να εξοικειωθούν με την συντακτική και την γραμματική δομή των λέξεων. Στην συνέχεια προτείνεται εξάσκηση σε συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις. Πρόκειται για τις λέξεις οι οποίες χρησιμοποιούνται συχνά στην καθημερινή χρήση μιας γλώσσας. Συνεχίζοντας ακολουθεί η διδασκαλία κοινών τμημάτων λέξεων (προθήματα, επιθήματα), καθώς αν οι μαθητές εξοικειωθούν με κοινά στοιχεία που εμφανίζονται συχνά στην αρχή ή στο τέλος των λέξεων, τους είναι εύκολο να μεταβούν στο παγιωμένο αλφαβητικό στάδιο. Το επόμενο και καθοριστικό βήμα περιλαμβάνει την εξάσκηση σε δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Στο στάδιο αυτό ο μαθητής διδάσκεται στρατηγικές και δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Στην συνέχεια επιδιώκεται ανάγνωση κατάλληλων κειμένων για να υπάρξει

βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας .Τα κείμενα που προτείνονται πρέπει να έχουν μικρό αριθμό νέων -άγνωστων προς το μαθητή- λέξεων, μεγάλο ποσοστό συχνά χρησιμοποιούμενων λέξεων και συχνή επανάληψη των λέξεων που επηρεάζουν το νόημα ενός κειμένου. Ακολουθούν επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις των κειμένων και στην συνέχεια η προαγωγή των ανεξάρτητων αναγνώσεων των μαθητών. Πολλές φορές οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις δεν είναι τόσο απαραίτητες σε μαθητές χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, όσο στους μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση. Αυξάνοντας τις ευκαιρίες τους για ανεξάρτητες αναγνώσεις, αυξάνεται και η βελτίωση της αναγνωστικής τους ευχέρειας (Pikulski & Chard, 2005).

## **Β' Μέρος**

### **Σκοπός της έρευνας**

Η παρακάτω έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει κατά πόσο ένα παρεμβατικό πρόγραμμα στην ανάγνωση θα βελτιώσει τις επιδόσεις στην αναγνωστική ευχέρεια και την γενικότερη αναγνωστική ικανότητα των μαθητών που φοιτούν στην τρίτη και τετάρτη δημοτικού και αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

### **Ερευνητικά Ερωτήματα & Ερευνητικές Υποθέσεις**

Όπως προαναφέρθηκε , στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τα αποτελέσματα μιας αναγνωστικής παρέμβασης που περιλαμβάνει διδασκαλία φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης , ευχέρειας , καθώς και στρατηγικές κατανόησης, στην αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών. Το επιμέρους ερευνητικό ερώτημα που απορρέει από τον σκοπό της παραπάνω μελέτης είναι αν η σφαιρική παρέμβαση βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών στην αναγνωστική ευχέρεια. Το παραπάνω ερώτημα σχετίζεται με την συμβολή μιας σφαιρικής αναγνωστικής παρέμβασης στον τομέα της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών .

## Μεθοδολογία της Έρευνας

Η εξαγωγή συμπερασμάτων για το αν μια πρακτική ή μέθοδος είναι αποτελεσματική ,προϋποθέτει πως οι ερευνητικές μελέτες που την διερευνούν , είναι βασισμένες σε υψηλής ποιότητας πειραματικά στοιχεία, ώστε να είναι αξιόπιστα .Σύμφωνα με το NCLB,ο όρος «επιστημονικά τεκμηριωμένη έρευνα» αναφέρεται στις έρευνες που περιλαμβάνουν αυστηρές, αντικειμενικές και συστηματικές διαδικασίες προκειμένου να αποκτηθεί έγκυρη και αξιόπιστη γνώση, σχετικά με εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες (Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2008).

Προκειμένου μια εκπαιδευτική έρευνα να ισχυριστεί ότι προκαλεί αλλαγές στις επιδόσεις των μαθητών, πρέπει να εφαρμόσει πειραματικό έλεγχο, προκειμένου να αναλογιστεί και να αποκλείσει πιθανές εναλλακτικές εξηγήσεις για την αλλαγή της επίδοσής τους. Ερευνητικά σχέδια που περιλαμβάνουν πειραματικούς ελέγχους μπορούν να το κάνουν είτε συγκρίνοντας συστηματικά τις επιδόσεις των μαθητών που δέχονται μια πρακτική ή παρέμβαση μεταξύ τους, είτε συγκρίνοντας συστηματικά τις επιδόσεις των μαθητών όταν λαμβάνουν την παρέμβαση, με τις επιδόσεις τους όταν δεν την λαμβάνουν. Μόνο οι πειραματικοί σχεδιασμοί δίνουν την δυνατότητα στους ερευνητές να συμπεράνουν πως μια εκπαιδευτική πρακτική επέφερε αλλαγές στις επιδόσεις των μαθητών (Cook et al., 2008).Έρευνες αυτού του είδους στοχεύουν στην αποκάλυψη αιτιωδών σχέσεων των επιπτώσεων που μπορεί να επιφέρει η μεταβολή μιας μεταβλητής σε μια άλλη (Robson, 2007). Παρά το γεγονός ότι τέτοιοι σχεδιασμοί δεν μπορούν να παρουσιάσουν τους λόγους για τους οποίους μια πρακτική είναι αποτελεσματική για τους μαθητές, είναι οι μόνοι που μπορούν να προσδιορίσουν με βεβαιότητα αν αυτή ήταν αποτελεσματική, μέσω της βελτίωσης των επιδόσεών τους (Cook et al., 2008).

Όπως είναι προφανές, η χρήση των επιστημονικά τεκμηριωμένων πρακτικών είναι επιτακτική στο τομέα της ειδικής αγωγής. Όπως τονίζουν οι Dammann και Vaughn (2001), ενώ ότι μαθητές χωρίς δυσκολίες σημειώνουν πρόοδο με ποικιλία εκπαιδευτικών πρακτικών, οι μαθητές με δυσκολίες απαιτούν τις πλέον αποτελεσματικές πρακτικές προκειμένου να επιτύχουν. Καταλήγοντας ,καθώς οι πειραματικές έρευνες παρέχουν τα πιο αξιόπιστα αποτελέσματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα μιας πρακτικής, είναι οι μοναδικές περιπτώσεις ερευνητικών σχεδίων που λαμβάνονται υπόψη ,προκειμένου να καθοριστούν ποιες πρακτικές , μέθοδοι και παρεμβάσεις είναι κατάλληλες για την ειδική εκπαίδευση (Cook et al., 2008· Cook, Tankersley, & Landrum,2009· Tankersley, Harjusaola-Webb & Landrum, 2008).

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το ερευνητικό σχέδιο ενός ατόμου (single-subject design). Πρόκειται για μια αυστηρή, επιστημονική μεθοδολογία που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη επιστημονικά τεκμηριωμένων πρακτικών στην ειδική εκπαίδευση. Είναι ένας πειραματικός σχεδιασμός, που έχει σκοπό να αποκαλύψει αιτιώδεις ή λειτουργικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Η πειραματική αυστηρότητα τέτοιων σχεδιασμών τους κάνει να υπερέχουν από τις μελέτες περίπτωσης (Horner et al., 2005).

Τα ερευνητικά σχέδια μεμονωμένου ατόμου, δύναται να αποτελούνται από μόνο ένα συμμετέχοντα, αλλά συνήθως περιλαμβάνουν μια ομάδα συμμετεχόντων από τρία έως οκτώ άτομα. Ο κάθε ένας από τους συμμετέχοντες υπόκειται σε έλεγχο του εαυτού του, δηλαδή η επίδοση του συγκρίνεται μονάχα με δική του επίδοση σε κάποιο άλλο στάδιο. Με άλλα λόγια, γίνεται σύγκριση των επιδόσεων ενός συμμετέχοντος πριν, κατά την διάρκεια και μετά από την παρεμβατική διαδικασία. Περιλαμβάνουν μια ή περισσότερες εξαρτημένες μεταβλητές, οι οποίες θα πρέπει να οριστούν λειτουργικά, και να μετρηθούν πολλαπλές φορές υπό ελεγχόμενες συνθήκες, ώστε να επιτρέπεται η αξιολόγηση τους, η επανάληψη της διαδικασίας αξιολόγησης τους, αλλά και η σύγκριση των επιδόσεων τους σε διαφορετικές φάσεις των μετρήσεων αντίστοιχα. Η ανεξάρτητη μεταβλητή σε μια έρευνα μεμονωμένου ατόμου είναι συνήθως η πρακτική, ή η παρέμβαση που βρίσκεται υπό διερεύνηση. Ανάλογα με τις εξαρτημένες μεταβλητές, οι ανεξάρτητες θα πρέπει να ορίζονται λειτουργικά ώστε να επιτρέπουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς και την ακριβή επανάληψη της διαδικασίας (Horner et al., 2005).

Ο εν λόγω σχεδιασμός, συγκρίνει τα αποτελέσματα της παρέμβασης με τις επιδόσεις κατά την διάρκεια μια φάσης baseline, δηλαδή ενός επιπέδου αναφοράς, το οποίο είναι η περίοδος κατά την οποία οι συμμετέχοντες δεν υπόκεινται στην υπό διερεύνηση παρέμβαση. Στην συνέχεια συγκρίνονται οι επιδόσεις των συμμετεχόντων κατά την φάση baseline, με τις επιδόσεις υπό συνθήκες παρέμβασης. Οι μετρήσεις της εξαρτημένης μεταβλητής, κατά την διάρκεια ενός baseline, θα πρέπει να γίνονται ωσότου, το παρατηρούμενο αποτέλεσμα να είναι σταθερό ώστε να επιτραπεί η πρόβλεψη για την επόμενη μέτρηση (Horner et al., 2005).

Το σχέδιο που ακολουθείται είναι η έρευνα αντιστροφής (reversal design), ή μοντέλο ABAB, που βασίζεται στην επαναληπτική αξιολόγηση. Πρόκειται για ένα από τα πιο ισχυρά ερευνητικά σχέδια μεμονωμένου ατόμου, καθώς μπορεί να δείξει ξεκάθαρα τη σχέση ανάμεσα στην εφαρμογή της παρέμβασης και την συμπεριφορά στόχο, δηλαδή τις επιδόσεις των μαθητών. Το σχέδιο αυτό απαιτεί η παρέμβαση να εισάγεται διαδοχικά και να αποσύρεται σε διαφορετικές συνθήκες, ενώ υλοποιείται σε τέσσερις φάσεις. Κατά την πρώτη φάση, γίνεται καταγραφή και αξιολόγηση της συμπεριφοράς στόχου (Φάση Α),

ενώ στη δεύτερη φάση -που ο ερευνητής ρυθμίζει τις περιβαλλοντικές συνθήκες προκειμένου να προκύψει αλλαγή στη συμπεριφορά-, λαμβάνει χώρα η παρεμβατική διαδικασία (Φάση Β). Μετά το τέλος της δεύτερης φάσης ακολουθεί μια απόσυρση της παρέμβασης, επιστροφή επομένως στη φάση Α, όπου η συμπεριφορά-στόχος αξιολογείται, για να ακολουθήσει τελικά η δεύτερη φάση της παρέμβασης(Φάση Β) (Tankersley et al., 2008). Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει μια επιπλέον σειρά των παραπάνω φάσεων, ακολουθεί επομένως τον σχεδιασμό ABABAB.

Οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις αποτελούν κρίσιμο στοιχείο του σχεδιασμού αυτού, καθώς παρέχουν μεγαλύτερη βεβαιότητα στους ερευνητές ότι τα αποτελέσματα των μετρήσεων τους, ανταποκρίνονται στην πραγματική απόδοση των συμμετεχόντων ,μειώνοντας έτσι την επίδραση τυχαίων παραγόντων. Καθώς οι επιδόσεις μετρώνται επαναλαμβανόμενα, τόσο κατά την διάρκεια της παρέμβασης(Φάση Β), όσο και κατά την φάση baseline(Φάση Α),θα πρέπει οι μετρήσεις να γίνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν τις πολλαπλές αξιολογήσεις και να επαναλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά (Tankersley et al., 2008).

Παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα του εν λόγω σχεδιασμού μπορούν να αναλυθούν και με στατιστικές μεθόδους, ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης γίνεται μέσω οπτικών ελέγχων. Πρόκειται για μια διαδικασία με συστηματικούς κανόνες για την αξιολόγηση των γραφικών αναπαραστάσεων των συνεχών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά τις φάσεις Α,Β. Καθώς οι συγκρίσεις γίνονται ανάμεσα στις επιδόσεις του ίδιου ατόμου, αυτό που αξιολογείται είναι πόσο μεταβλήθηκε η συμπεριφορά στόχος από τη φάση Α στη φάση Β. Οι αλλαγές στην επίδοση αξιολογούνται βάσει της μέσης τιμής και του μεγέθους της συμπεριφοράς στόχου. Η μέση τιμή υπολογίζεται και συγκρίνεται για κάθε φάση του σχεδιασμού για να καθορίσει τις επιπτώσεις της παρέμβασης. Αν η μέση επίδοση κατά τη φάση Β(παρέμβαση), είναι σημαντικά καλύτερη από την μέση τιμή της επίδοσης κατά τη φάση Α, τότε η παρέμβαση φαίνεται να είναι αποτελεσματική (Alberto & Troutman,2006, όπως αναφέρεται στο Tankersley, 2008).Οι αλλαγές στην επίδοση που συμβαίνουν αμέσως μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ή της απόσυρσης της, ορίζονται σαν αλλαγές στο μέγεθος της συμπεριφοράς.

Μια άλλη πτυχή του προσδιορισμού της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης είναι οι αλλαγές στην τάση μεταβολής των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. Η τάση αναφέρεται στην μεταβολή μιας σειράς δεδομένων, που υποδεικνύει αύξηση(τάση ανόδου) ή μείωση(τάση καθόδου) σε ένα καθορισμένο χρόνο. Επομένως μια παρέμβαση που προκαλεί θετικά αποτελέσματα, θα πρέπει να εμφανίζει τάση ανόδου μετά την εφαρμογή της .Τέλος ο όρος latency of chance,ή λανθάνουσα περίοδος αναφέρεται στην ταχύτητα με την οποία η συμπεριφορά μεταβάλλεται κατά τον τερματισμό μιας

κατάστασης. Όσο μικρότερη είναι η χρονική περίοδος κατά την οποία συμβαίνει η αλλαγή, τόσο πιο σαφή είναι τα αποτελέσματα σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών (Tankersley et al., 2008).

## Ζητήματα Ηθικής Δεοντολογίας της Έρευνας

Όπως σε κάθε ερευνητική προσπάθεια, έτσι και στην συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε το ζήτημα της ισορροπίας ανάμεσα στην ερευνητική αλήθεια και στα δικαιώματα των υποκειμένων, τα οποία έλαβαν μέρος σε αυτή. Ζητήματα ηθικής δεοντολογίας προέκυψαν ως προς τους εξής άξονες: το πλαίσιο της έρευνας/περιβάλλον, τους συμμετέχοντες στην έρευνα, και την ερευνητική αναφορά.

Απαραίτητο βήμα ήταν το ερευνητικό σχέδιο να πάρει άδεια διεξαγωγής στα δημόσια σχολεία από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Έτσι αφότου η ερευνητική πρόταση εγκρίθηκε από την αρμόδια Επιτροπή Δεοντολογίας Έρευνας του Πανεπιστημίου Κρήτης, κατατέθηκε στο ΙΕΠ. Μετά τις απαραίτητες εγκρίσεις, το αίτημα απευθύνθηκε προς το πλαίσιο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα, δηλαδή τις σχολικές μονάδες στις οποίες θα λάμβανε χώρα η παρέμβαση. Για να υπάρξει πρόσβαση στο σχολείο, ζητήθηκε η έγκριση των διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς και των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης. Έτσι το ερευνητικό σχέδιο γνωστοποιήθηκε στον διευθυντή και τον ειδικό παιδαγωγό των σχολείων, ενώ ταυτόχρονα δόθηκαν συμπληρωματικές επεξηγήσεις από την υπεύθυνη επόπτη της έρευνας.

Στην συνέχεια, αναφορικά με τους συμμετέχοντες, όπως και σε κάθε έρευνα τα άτομα που εμπλέκονται πρέπει να έχουν πληροφορηθεί πλήρως και να κατανοήσουν της «φύσης» της έρευνας. Είναι σημαντικό η εμπλοκή τους να είναι αποτέλεσμα της συνειδητής συναίνεσής τους. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης ερευνητικής πρότασης το ζήτημα αυτό ήταν ακόμη πιο πολύπλοκο αφού τα άτομα ήταν παιδιά. Σύμφωνα με τον Robson(2007), η επιδίωξη της συνειδητής συναίνεσης στα παιδιά περιλαμβάνει δύο στάδια τα οποία και ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Αρχικά ζητήθηκε η γραπτή συγκατάθεση των γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών που θα λάμβαναν μέρος στην παρέμβαση που θα ακολουθούσε. Στη συνέχεια, καθώς οι μαθητές ήταν ηλικίας 9 -10 ετών, και μπορούσαν να κατανοήσουν τη διαδικασία αλλά και εν μέρει τον λόγο που αυτή γινόταν, ερωτήθηκαν όλοι ξεχωριστά για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Επιπλέον είναι σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι εξ αρχής γνωστοποιήθηκε στους εμπλεκόμενους πως αν ένας γονέας είχε δώσει την συγκατάθεση του για την συμμετοχή του παιδιού του στην έρευνα, αλλά στην πορεία για οποιοδήποτε λόγο δεν επιθυμούσε να συνεχίσει, τα παιδιά θα ήταν ελεύθερα να αποχωρίσουν από αυτή. Για να καμφθούν τυχόν αμφιβολίες των γονέων, τονίστηκε και εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των παιδιών

τους, η εμπιστευτικότητα στην διαχείριση των δεδομένων καθώς και η βεβαίωση ότι θα ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας τους.

Το τελευταίο ζήτημα που προέκυψε αφορούσε στην εκπαιδευτική αναφορά, δηλαδή στα ζητήματα που αφορούν την παραποίηση των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα διασφαλίστηκε ότι δεν πρόκειται να παραποιηθούν ή να χρησιμοποιηθούν δεδομένα επιλεκτικά ώστε να επαληθευτεί η υπόθεση της έρευνας.

## Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας προήλθε από ένα πληθυσμό μαθητών γ' και δ' δημοτικού, που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες και φοιτούν σε δημοτικά σχολεία του Ν. Ηρακλείου. Οι παραπάνω μαθητές επιλέχτηκαν από τα τμήματα ένταξης των δημοτικών σχολείων, ενώ η επίσημη διάγνωση τους από κάποιο φορέα δεν αποτέλεσε προϋπόθεση για την συμμετοχή τους. Κριτήρια για την συμπερίληψη των μαθητών στο δείγμα ήταν να έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική, το νοητικό τους επίπεδο να βρίσκεται σε τυπικά επίπεδα ( $\geq 85$ ), ενώ αποκλείονταν μαθητές οι οποίοι είχαν επανάληψη φοίτησης.

Η επιλογή των μαθητών από τις συγκεκριμένες τάξεις έγινε καθώς οι μαθητές ηλικίας 8 έως 10 ετών, έχουν διδαχθεί πλήρως όλες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες στην ανάγνωση, ενώ ταυτόχρονα έχουν ανιχνευθεί ή διαγνωστεί οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην διαδικασία αυτή. Οι μαθητές που συγκρότησαν το δείγμα δεν είχαν κάποιο άλλο περιορισμό, ενώ δεν αξιολογήθηκε η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Η τεχνική δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν η δειγματοληψία σκοπιμότητας, καθώς υπήρξε εύκολη πρόσβαση στον πληθυσμό του δείγματος (Robson, 2007).

Κατά την πρώτη φάση, για την συγκρότηση του δείγματος έγινε επιλογή των σχολείων στα οποία λειτουργούσε τμήμα ένταξης (προϋπόθεση της έρευνας). Στην συνέχεια έγινε ενημέρωση περί της διαδικασίας στους διευθυντές των σχολείων, καθώς και στους εκπαιδευτικούς που θα εμπλέκονταν σε αυτή, ώστε να ληφθεί η συγκατάθεσή τους. Μετά την σύμφωνη γνώμη τους, επιλέχθηκαν 12 μαθητές τρίτης και τετάρτης δημοτικού οι οποίοι πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής του δείγματος με βάση τις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών, αλλά και τις διαγνώσεις από επίσημους φορείς (αν υπήρχαν). Στην συνέχεια εξασφαλίστηκε η γραπτή συγκατάθεση των γονέων των μαθητών έπειτα από γραπτή και προφορική τους ενημέρωση. Τέλος οι ίδιοι οι μαθητές που θα λάμβαναν μέρος στην ερευνητική διαδικασία αφού ενημερώθηκαν, για το χρονικό διάστημα, και την διαδικασία που θα ακολουθηθεί, έδωσαν την



συγκατάθεσή τους. Τελικά το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν δώδεκα μαθητές τρίτης και τετάρτης δημοτικού, με δυσκολίες στην ανάγνωση .

Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζεται η ηλικία και το φύλο των μαθητών που επιλέχθηκαν ως δείγμα της παρούσας έρευνας.

Μαθητής	Ηλικία (έτη-μήνες)	Φύλο
#1	9-5	A
#2	10-5	A
#3	9-6	A
#4	9-7	K
#5	9-9	A
#6	9-8	A
#7	9-6	A
#8	8-3	K
#9	8-7	A
#10	9-9	A
#11	9-7	A
#12	8-8	K

Πίνακας 1 Ηλικία και φύλο των υποκειμένων του δείγματος

## Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Τα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία, τόσο στην αρχική και τελική αξιολόγηση όσο και κατά τις ενδιάμεσες αξιολογήσεις, παρουσιάζονται στον πίνακα με βάση τη φάση στην οποία χορηγήθηκαν. Ακολουθεί στην συνέχεια αναλυτική παρουσίασή τους.

Όργανα Μέτρησης		Αρχική Αξιολόγηση (pre-test)	Ενδιάμεσες Μετρήσεις	Τελική Αξιολόγηση (post-test)
Νοημοσύνη	Raven Τεστ	•		
Γενική Αναγνωστική Ικανότητα	ΤΕΣΤ-A	•		•

<b>Αναγνωστική Ευχέρεια</b>	Κριτήριο ταχύτητας ανάγνωσης λέξεων –ψευδολέξεων	•	•	•
<b>Φωνολογική Επίγνωση</b>	Απάλειψη Λέξεων –Ψευδολέξεων	•		•
<b>Ορθογραφία</b>	Τεστ Ορθογραφίας	•	•	•
<b>Κατανόηση</b>	CBM-maze test for grade 2 Άτυπο Εργαλείο Κατανόησης	•	•	•

Πίνακας 2 Ψυχομετρικά Εργαλεία

## Νοημοσύνη

Για την εκτίμηση του νοητικού δυναμικού των μαθητών χορηγήθηκε το εργαλείο «Raven Educational Τεστ .Αποτελείται από δύο κλίμακες, τις κλίμακες λεξιλογίου Crichton (CVS) και τις σύγχρονες προοδευτικές μήτρες(CPM). Το εργαλείο απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 4 έως 11 ετών και παρέχει λεκτικές και μη λεκτικές μετρήσεις της γενικής νοητικής ικανότητας. Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία χορηγήθηκε το ένα μέρος του τεστ, οι έγχρωμες προοδευτικές μήτρες.

Πρόκειται για μια μη-λεκτική δοκιμασία γενικής νοητικής ικανότητας που χρησιμοποιεί μη λεκτικά ερεθίσματα και συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα, για να αξιολογήσει την νοημοσύνη σε μη λεκτικά πλαίσια. Περιλαμβάνει 36 μήτρες, οι οποίες χωρίζονται σε τρεις υποκατηγορίες των 12, την Α, την Α<sub>Β</sub> και την Β. Οι μήτρες είναι αυξανόμενης δυσκολίας, ενώ η σειρά με την οποία έχουν τοποθετηθεί, επιτρέπει την εκτίμηση της νοητικής ανάπτυξης ως το στάδιο στο οποίο το άτομο είναι ικανό να εκτελέσει λογικούς συλλογισμούς. Σε κάθε μήτρα παρουσιάζεται ένας συνδυασμός σχημάτων όπου λείπει ένα τμήμα. Το παιδί καλείται να επιλέξει το τμήμα που λείπει ανάμεσα σε έξι επιλογές. Η κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με μία μονάδα, με σύνολο σωστών της κάθε υποκλίμακας, το 12. Αθροίζοντας τα αποτελέσματα από τις υποκλίμακες, προσδιορίζεται η ισοδύναμη νοητική ηλικία του μαθητή. Η χορήγηση του τεστ όπως φαίνεται και στον πίνακα 2, χορηγήθηκε στους μαθητές, μόνο κατά την αρχική αξιολόγησή τους.

## Γενική Αναγνωστική Ικανότητα

Η σφαιρική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών του δείγματος πραγματοποιήθηκε με το Τεστ Ανάγνωσης ΤΕΣΤ-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου,2008). Το συγκεκριμένο εργαλείο ενδείκνυται για την αξιολόγηση του δείγματος της έρευνας, καθώς απευθύνεται σε μαθητές Γ' δημοτικού έως και Γ'

γυμνασίου. Πρόκειται για μια δέσμη από δοκιμασίες που εξετάζουν την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια ανάγνωσης και την αναγνωστική κατανόηση, ενώ περιλαμβάνει επίσης δοκιμασίες μορφολογίας και σύνταξης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Πιο συγκεκριμένα, αποτελείται από 10 ασκήσεις, οι οποίες απαιτούν αποκλειστικά προφορικές απαντήσεις και αναπτύσσονται στους τέσσερις βασικούς άξονες που προαναφέρθηκαν. Αναλυτικότερα, οι τρεις πρώτες ασκήσεις αφορούν στην αποκωδικοποίηση, μία άσκηση αφορά στην ευχέρεια, τέσσερις στην μορφολογία-σύνταξη, ενώ δύο αξιολογούν την αναγνωστική κατανόηση. Ολοκληρώνοντας τις δοκιμασίες, ο εξεταστής υπολογίζει τον Δείκτη Τεστ-A, ενώ επίσης δίνονται τιμές ισοδυναμίας τάξης, δηλαδή υπολογίζεται η θέση κάθε μαθητή ανάλογα με τον μέσο όρο κάθε τάξης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Το ΤΕΣΤ-A χορηγήθηκε στους μαθητές κατά την αρχική αξιολόγηση και μετά το πέρας των παρεμβάσεων, στην τελική αξιολόγηση.

Από τον έλεγχο αξιοπιστίας και εγκυρότητας προκύπτει πως το συγκεκριμένο εργαλείο ικανοποιεί όλα τα κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας που εξετάστηκαν. Η συγχρονική και συγκλίνουσα εγκυρότητα πιστοποιεί ότι το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να αξιολογήσει με ασφάλεια τις αναγνωστικές επιδόσεις των μαθητών. Ακόμη το εργαλείο επιδεικνύει υψηλή αξιοπιστία και εσωτερική συνοχή, τόσο στο σύνολό του, όσο και κατά τις επιμέρους δοκιμασίες του. Από τα παραπάνω προκύπτει, πως το Τεστ-A, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ασφάλεια, τόσο για την αξιολόγηση της συνολικής αναγνωστικής επίδοσης, όσο και των επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων που εξετάζει (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008· Τζιβνίκου, 2015).

### Αναγνωστική Ευχέρεια

Η ταχύτητα ανάγνωσης των μαθητών αξιολογήθηκε σε δύο επίπεδα. Αξιολογήθηκε αρχικά, η ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων, και επιπλέον έγινε μέτρηση της ευχέρειας σε επίπεδο κειμένου, σε μια από τις υποδοκιμασίες του εργαλείου Τεστ-A, η περιγραφή του οποίου προηγήθηκε παραπάνω. Η αναγνωστική ευχέρεια ως η εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας, μετρήθηκε τόσο κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση (χορήγηση Τεστ-A και Δοκιμασία Αναγνωστικής Ευχέρειας), όσο και κατά τις ενδιάμεσες μετρήσεις με την Δοκιμασία Αναγνωστικής Ευχέρειας (ΔΑΕ), της οποίας η περιγραφή ακολουθεί παρακάτω.

#### Δοκιμασία Αναγνωστικής Ευχέρειας

Η ταχύτητα ανάγνωσης των μαθητών αξιολογήθηκε με την Δοκιμασία αναγνωστικής ευχέρειας (Simos ,Sideridis & Mouzaki, 2013). Η αξιολόγηση γίνεται α)σε επίπεδο αυτοματοποιημένης αναγνώρισης λέξεων με υψηλής συχνότητα εμφάνισης, και β) σε επίπεδο αποκωδικοποίησης μέσω της ανάγνωσης ψευδολέξεων . Το εν λόγω εργαλείο ενδείκνυται για την αξιολόγηση του δείγματος της έρευνας, καθώς απευθύνεται σε μαθητές από Β΄ έως και ΣΤ΄ δημοτικού. Το πρώτο επίπεδο αποτελείται από μια λίστα 112 λέξεων, οι οποίες είναι κατανεμημένες σε τέσσερις στήλες και παρουσιάζονται κατά αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Οι απλούστερες λέξεις είναι μονοσύλλαβες, ενώ οι πιο περίπλοκες απαρτίζονται από περισσότερες συλλαβές και συμπλέγματα συμφώνων. Οι λέξεις που έχουν επιλεγεί και απαρτίζουν την κάθε λίστα ανήκουν στις συχνότερες 1000 λέξεις , ενώ είναι οικείες σημασιολογικά στους μαθητές, καθώς εμφανίζονται στα σχολικά τους εγχειρίδια. Σχετικά με το δεύτερο επίπεδο , αποτελείται από μια λίστα 70 ψευδολέξεων, οι οποίες παρουσιάζονται στον μαθητή με τον ίδιο τρόπο. Οι ψευδολέξεις περιέχουν αποδεκτές ακολουθίες γραμμάτων που έχουν προκύψει από πραγματικές λέξεις, είτε με αλλαγή γράμματος, είτε με παράλειψη κάποιου γράμματος είτε με αλλαγή της σειράς των συμφώνων στις συλλαβές. Η σειρά παρουσίασής τους είναι επίσης κατ' αύξοντα βαθμό δυσκολίας. Επίσης είναι διαθέσιμη μια ακόμη εναλλακτική λίστα λέξεων(Λίστα Β), με σκοπό να καλύψει την ανάγκη επανεξέτασης του μαθητή σε σύντομο χρονικό διάστημα. Στην παρούσα έρευνα, η λίστα λέξεων Α και η εναλλακτική λίστα Β, δίδονταν εναλλάξ σε κάθε μέτρηση. Και στις δυο υποδοκιμασίες του κριτηρίου, οι μαθητές καλούνται σε χρονικό διάστημα 45 δευτερολέπτων να διαβάσουν όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις μπορούν .Η δοκιμασία περιέχει δυο βαθμολογίες που προκύπτουν από τον αριθμό των σωστών λέξεων και ψευδολέξεων αντίστοιχα, τις οποίες ο μαθητής διάβασε εντός του χρονικού διαστήματος. Κατά την βαθμολόγηση, σωστές θεωρούνται οι λέξεις που διαβάστηκαν σωστά ,τόσο φωνολογικά όσο και τονικά ,ενώ στην περίπτωση των ψευδολέξεων κατά την βαθμολόγηση δεν αξιολογούνται τυχόν τονικά λάθη των μαθητών (Simos et al., 2013).

Η εγκυρότητα του εργαλείου ελέγχθηκε μέσα από την παράλληλη χορήγηση της ΔΑΕ με την Δοκιμασία Αναγνωστικής Επίδοσης (TORP, Sideridis & Padelidou, 2000). Οι δείκτες συνάφειας μεταξύ της λίστας λέξεων του ΔΑΕ και της υποκλίμακας ανάγνωσης λέξεων του TORP, είναι μέτρια(.55), ενώ οι αντίστοιχοι δείκτες μεταξύ της υποκλίμακας ψευδολέξεων του TORP, και της λίστας ψευδολέξεων του ΔΑΕ, είναι χαμηλός(.23).Οι παραπάνω δείκτες υποστηρίζουν την σχετική ανεξαρτησία των δύο μετρήσεων και καθιστούν το εργαλείο κατάλληλο για την ανίχνευση δυσκολιών στην αναγνωστική ευχέρεια. Τέλος, ως προς την αξιοπιστία οι συντελεστές συνάφειας μεταξύ επαναληπτικών μετρήσεων των δυο λιστών λέξεων και της λίστας ψευδολέξεων είναι πολύ υψηλοί, ενώ υψηλή είναι και η συνάφεια μεταξύ των δυο εναλλακτικών λιστών λέξεων (Simos et al., 2013).

## Φωνολογική Επίγνωση

Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης μέσω μιας δοκιμασίας απάλειψης (Manolitsis & Georgiou, 2015· Tafa & Manolitsis, 2008), η οποία πραγματοποιήθηκε και στις δύο φάσεις(πριν και μετά την παρέμβαση).

Η δοκιμασία αποτελείται μια λίστα απάλειψης λέξεων και μια λίστας απάλειψης ψευδολέξεων. Η κάθε λίστα περιλαμβάνει τέσσερις υποκατηγορίες αυξανόμενης δυσκολίας. Και στις δυο περιπτώσεις, οι μαθητές καλούνται ,αφού ακούσουν τη λέξη που προφέρει ο εξεταστής, να την προφέρουν αφαιρώντας ένα μέρος αυτής. Στην πρώτη υποκατηγορία κάθε λίστας, ο μαθητής καλείται να προφέρει τη λέξη αφαιρώντας μια συλλαβή αυτής, ενώ στις υπόλοιπες, αφαιρώντας κάποιο φώνημα από αυτή. Η θέση του φωνήματος που αφαιρείται κάθε φορά ποικίλει, ενώ ο κανόνας διακοπής ορίζεται για τρία διαδοχικά σφάλματα (Manolitsis & Georgiou, 2015· Tafa & Manolitsis, 2008).

## Ορθογραφία

Η ορθογραφία των μαθητών του δείγματος αξιολογήθηκε με την Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης & Σίμος, 2007) .Η δοκιμασία αποτελείται από 60 λέξεις αυξανόμενης δυσκολίας. Οι λέξεις που περιλαμβάνονται αντιπροσωπεύουν συχνά ορθογραφικά μοτίβα , καθώς και λέξεις που αποτελούν εξαίρεση σε γνωστούς κανόνες, ενώ οι λέξεις προέρχονται από σχεδόν όλα τα μέρη του λόγου (Μουζάκη και συν., 2007). Ο εξεταστής προφέρει τη λέξη στο παιδί , στη συνέχεια μια πρόταση στην οποία περιλαμβάνεται η λέξη και μετά επαναλαμβάνει την λέξη. Τότε ο μαθητής καλείται να την γράψει. Ο εξεταστής παρακολουθώντας διακριτικά το γραπτό του, σταματά την διαδικασία, στην περίπτωση που εντοπίσει έξι διαδοχικά λάθη. Ο κανόνας διακοπής αγνοεί λάθη ή παραλείψεις στον τονισμό των λέξεων. Επιπλέον η διακοπή επέρχεται μετά από λάθη σε έξι διαδοχικές λέξεις και όχι στην περίπτωση έξι λαθών σε μικρότερο αριθμό λέξεων .Οι σωστές λέξεις βαθμολογούνται με ένα βαθμό, ενώ οι λανθασμένες με μηδέν , με μέγιστη συνολική βαθμολογία το 60.Το εργαλείο διαθέτει μια κλείδα καταγραφής και ανάλυσης λαθών, η οποία επιτρέπει την ποιοτική ανάλυση των λαθών .Η κλείδα περιλαμβάνει τις κατηγορίες λαθών(ιστορικής ορθογραφίας, καταληκτικής ορθογραφίας κ. α.) στις οποίες εντάσσονται τα λάθη του μαθητή ανά λέξη που γράφει, ενώ περιλαμβάνει επίσης καταγραφή τονικών λαθών ,λανθασμένη γραφή πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων και καταγραφή άλλων παρατηρήσεων του εξεταστή. Η συγκεκριμένη κλείδα δίνει το πλεονέκτημα στον

εξεταστή/εκπαιδευτικό να ανιχνεύσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την ορθογραφία ώστε να εστιάσει στην εκμάθησή τους.

Το τεστ ορθογραφικής δεξιότητας έχει υψηλή αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων και υψηλή εσωτερική συνέπεια . Σύμφωνα με τον Σιδερίδη και συν. (2008), το συγκεκριμένο εργαλείο έχει υψηλή προβλεπτική σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών σε αναγνωστικές διαδικασίες και ιδιαίτερα σε δοκιμασίες αναγνωστικής ευχέρειας.

## Κατανόηση

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης, έγινε χρήση δυο εργαλείων. Το πρώτο είναι ένα άτυπο τεστ που δημιουργήθηκε για τον σκοπό της έρευνας, ενώ το δεύτερο ήταν ένα σταθμισμένο εργαλείο.

### Άτυπο εργαλείο Αξιολόγησης της Κατανόησης

Πρόκειται για ένα άτυπο όργανο μέτρησης που δημιουργήθηκε για το σκοπό της ερευνητικής διαδικασίας, και είναι βασισμένο στην ύλη των σχολικών εγχειριδίων, έτσι ώστε το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται, να είναι σημασιολογικά οικείο στους μαθητές. Συνιστάται από δυο μέρη , το πρώτο αφορά στην κατανόηση κάποιων προτάσεων , ενώ το δεύτερο στοχεύει στην αξιολόγηση μιας στρατηγικής που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές, ώστε να κατανοήσουν το νόημα του.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν δυνατά κάποιες προτάσεις, και στη συνέχεια να επιλέξουν μία καρτέλα ανάμεσα από τρεις εικόνες ,εκείνη που ανταποκρίνεται στο νόημα της πρότασης. Οι προτάσεις που ανταποκρίνονται στην κάθε καρτέλα δίνονται στο μαθητή με αύξουσα σειρά δυσκολίας , ενώ ο μαθητής δεν διορθώνεται από τον εκπαιδευτικό σε περίπτωση που κάνει λάθη κατά την ανάγνωση της πρότασης . Όταν ο μαθητής απαντήσει λανθασμένα σε πέντε διαδοχικές προτάσεις, διακόπτεται η χορήγηση του πρώτου μέρους, και η διαδικασία συνεχίζεται με το δεύτερο μέρος του εργαλείου.

Αναφορικά με το β' μέρος του τεστ, ο μαθητής καλείται να διαβάσει μια σειρά από προτάσεις και να τις κατατάξει στη σωστή κατηγορία, σχετικά με το τι φανερώνουν μέσα σε μια ιστορία , ή τι μέρος μιας ιστορίας θα μπορούσαν να αποτελούν .Οι κατηγορίες δίνονται σε μορφή εικονογραφημένων καρτών στο μαθητή και είναι :τίτλος, ήρωας, τόπος , χώρος, πρόβλημα και συμπέρασμα. Οι προτάσεις είναι δεκαπέντε σε αριθμό , και δίνονται ανακατεμένες. Ο κανόνας διακοπής της διαδικασίας είναι ίδιος με το πρώτο μέρος του τεστ, δηλαδή κατά τις 5 συνεχόμενες λανθασμένες απαντήσεις.

## CBM-MAZE TEST FOR GRADE 2

Το CBM-Maze Test (Kendeou & Papadopoulos, 2012), είναι ένα διαγνωστικό όργανο μέτρησης ,αλλά ταυτόχρονα και ένα εργαλείο παρακολούθησης της προόδου των μαθητών . Συνίσταται από τρία διαφορετικά κείμενα, οικεία προς τους μαθητές ,καθώς παρουσιάζουν ομοιότητες με τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων τους .Η διαφορά των κειμένων του συγκεκριμένου τεστ, είναι ότι μέσα σε αυτά υπάρχουν ενσωματωμένες προτάσεις, οι οποίες περιέχουν πολλαπλή επιλογή κάποιων λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, ζητείται από τους μαθητές να διαβάσουν τα κείμενα με ελλειπείς προτάσεις , και έπειτα καλούνται να επιλέξουν την σωστή , ανάμεσα σε τρεις λέξεις ώστε να ολοκληρωθεί το νόημα της πρότασης. Οι μαθητές έχουν στην διάθεση τους ένα λεπτό, για να διαβάσουν όσο το δυνατόν περισσότερο και να κυκλώσουν την σωστή απάντηση. Κατά την διαδικασία της αξιολόγησης, ο εξεταστής μετρά τον αριθμό των σωστών λέξεων από τον οποίο αφαιρεί τον αριθμό των λέξεων που επιλέχθηκαν λάθος. Τέλος υπολογίζει τον παραπάνω μέσο όρο και των τριών κειμένων. Χαμηλή επίδοση στα αποτελέσματα του τεστ, πιθανόν να σημαίνουν δυσκολία στην ακρίβεια και την ταχύτητα αποκωδικοποίησης (Kendeou & Papadopoulos, 2012).

## Ερευνητική Διαδικασία

### Περιγραφή

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε έξι φάσεις, ακολουθώντας το μοντέλο αντιστροφής ABABABA .Τα στάδια της διαδικασίας παριστάνονται σχηματικά στον πίνακα 3 και παρουσιάζεται αναλυτικά στην συνέχεια.

1 <sup>η</sup> Εβδομάδα	Αρχική Αξιολόγηση(Μετρήσεις Pre-test)	Φάση Α Baseline
2 <sup>η</sup> Εβδομάδα	2 <sup>η</sup> Μέτρηση ⇒ Παρέμβαση	ΦΑΣΗ Β Παρέμβαση
3 <sup>η</sup> Εβδομάδα	Παρέμβαση ⇒ 3 <sup>η</sup> Μέτρηση	
4 <sup>η</sup> Εβδομάδα	-	Φάση Α Διακοπή
5 <sup>η</sup> Εβδομάδα	-	
6 <sup>η</sup> Εβδομάδα	4 <sup>η</sup> Μέτρηση ⇒ Παρέμβαση	

7 <sup>η</sup> Εβδομάδα	Παρέμβαση ⇒ 5 <sup>η</sup> Μέτρηση	Φάση Β Παρέμβαση
8 <sup>η</sup> Εβδομάδα	-	Φάση Α Διακοπή
9 <sup>η</sup> Εβδομάδα	-	
10 <sup>η</sup> Εβδομάδα	6 <sup>η</sup> Μέτρηση ⇒ Παρέμβαση	Φάση Β Παρέμβαση
11 <sup>η</sup> Εβδομάδα	Παρέμβαση ⇒ 7 <sup>η</sup> Μέτρηση	
12 <sup>η</sup> Εβδομάδα	-	Φάση Α Διακοπή
13 <sup>η</sup> Εβδομάδα	-	
14 <sup>η</sup> Εβδομάδα	Τελική Αξιολόγηση(Μετρήσεις Post-test)	Φάση Α Baseline

Πίνακας 3 Ερευνητική Διαδικασία

Η διαδικασία ξεκίνησε με την φάση Α και την αρχική αξιολόγηση των δώδεκα μαθητών της έρευνας. Τα εργαλεία που χορηγήθηκαν , αξιολόγησαν το νοητικό δυναμικό των μαθητών με το Raven's τεστ, την γενική αναγνωστική δεξιότητα τους με το Τεστ-Α, την φωνολογική επίγνωση με το εργαλείο απάλειψης λέξεων και ψευδολέξεων , την αναγνωστική τους ευχέρεια, με το Κριτήριο ταχύτητας λέξεων και ψευδολέξεων, και τέλος την ορθογραφική τους δεξιότητα με την δοκιμασία Ορθογραφίας. Τα εργαλεία και η χορήγησή τους περιγράφονται στο σχετικό κεφάλαιο .

Μετά το διάστημα μιας εβδομάδας, ακολούθησε η φάση Β του σχεδιασμού, κατά την οποία οι μαθητές αρχικά αξιολογήθηκαν ξανά με το Κριτήριο Ταχύτητας Λέξεων και Ψευδολέξεων. Ακολούθησε στην συνέχεια σε διάστημα δύο εβδομάδων, η παρεμβατική διαδικασία , όπου οι μαθητές έλαβαν έξι ατομικές συνεδρίες , διάρκειας 40 λεπτών η κάθε μια. Μετά το τέλος των έξι συνεδριών έλαβε χώρα η τρίτη μέτρηση με χορήγηση του Κριτηρίου Ταχύτητας Λέξεων και Ψευδολέξεων .Η διαδικασία επαναλήφθηκε στις επόμενες ενδιάμεσες μετρήσεις που ακολούθησαν , με εναλλαγή των λιστών λέξεων(Α-Β)του κριτηρίου αναγνωστικής ταχύτητας.

Την 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> εβδομάδα, δηλαδή κατά την φάση Α του σχεδίου , έγινε διακοπή της παρεμβατικής διαδικασίας .Με την έναρξη της 6<sup>η</sup> εβδομάδας και της φάσης Β, ακολούθησε μια ακόμη μέτρηση(4<sup>η</sup>) και έξι επιπλέον συνεδρίες παρέμβασης μέχρι και την 7<sup>η</sup> εβδομάδα. Μετά το πέρας των έξι συνεδριών , ακολούθησε η 5<sup>η</sup> αξιολόγηση και ακολούθως η φάση Α ,του σχεδιασμού κατά την 8<sup>η</sup> και 9<sup>η</sup> εβδομάδα. Η φάση Β, διαδέχτηκε την Α, με 6 νέες παρεμβατικές συνεδρίες και τις αξιολογήσεις πριν και μετά από αυτές.

Η παρέμβαση στην συνέχεια διεκόπη ξανά για διάστημα δυο εβδομάδων (φάση Α) , και ακολούθησαν οι τελικές μετρήσεις (8<sup>η</sup> μέτρηση) την τελευταία



εβδομάδα του σχεδιασμού .Κατά την τελική μέτρηση χορηγήθηκαν τα εξής εργαλεία: Τεστ-Α, Κριτήριο Ταχύτητας ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων, δοκιμασία ορθογραφίας, το εργαλείο φωνολογικής επίγνωσης και το CBM-Maze τεστ για την κατανόηση.

## Παρέμβαση

Σύμφωνα με την υπόθεση της λεξικής ποιότητας, η γνώση λέξεων αποτελείται από αναπαραστάσεις της ορθογραφίας, της φωνολογίας, της μορφοσύνταξης και της σημασιολογίας της κάθε λέξης, ενώ συνδέεται κυρίως με τις δεξιότητες ανάγνωσης (Perfetti & Hart, 2001· Perfetti, 2007). Έτσι οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη ή την βελτίωση της αναγνωστικής δεξιότητας, θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην δημιουργία υψηλής ποιότητας λεξικών γνώσεων , μέσω εμπειρικά τεκμηριωμένων πρακτικών.

Για τον λόγο αυτό , και βάσει της παραπάνω υπόθεσης , αναπτύχθηκε μια σφαιρική παρέμβαση ,η οποία εστιάζει στην ενίσχυση της φωνημικής επεξεργασίας και επίγνωσης, καθώς και σε δεξιότητες αποκωδικοποίησης, στην ευχέρεια κατά την αναγνώριση των λέξεων και κειμένων. Ακόμη δόθηκε έμφαση στην μελέτη των λέξεων από πλευράς μορφολογικών χαρακτηριστικών αλλά και των συμβάσεων της ελληνικής ορθογραφίας, και τέλος στην εκμάθηση στρατηγικών κατανόησης κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Σκοπός ήταν ο σχεδιασμός της παρέμβασης αυτής να ενσωματώνει και τις πέντε βασικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση σύμφωνα με το National Reading Panel(2000), δηλαδή την φωνημική και φωνολογική επίγνωση, το λεξιλόγιο, την ευχέρεια και την κατανόηση (Pikulski &Chard, 2005).

Η παρεμβατική διαδικασία σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό έλαβε χώρα σε τρεις φάσεις. Κάθε φάση αποτελούνταν από 6 συνεδρίες , με αποτέλεσμα να πραγματοποιηθούν δεκαοκτώ συνεδρίες διάρκειας 40 λεπτών. Κάθε φάση εστίαζε και σε διαφορετικές δεξιότητες ώστε να προσφερθεί μια σφαιρική παρέμβαση.

Πιο συγκεκριμένα κατά την πρώτη φάση , η παρέμβαση εστιάστηκε στην ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και αποκωδικοποίησης. Επιπλέον έγινε μια γνωριμία των μαθητών με δραστηριότητες που στόχευαν στην ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας καθώς και σε στρατηγικές κατανόησης κειμένων. Κάθε συνεδρία της πρώτης φάσης περιελάμβανε, δραστηριότητες φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης (όπως ανάλυση λέξεων σε φωνήματα, σύνθεση και αντιστροφή φωνημάτων, αφαίρεση αρχικού, τελικού φωνήματος κ.α.). Τις δραστηριότητες αυτές διαδέχονταν εκείνες που εστίαζαν στην αποκωδικοποίηση λέξεων. Το λεξιλόγιο που παρουσιάζονταν στις

ασκήσεις ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας. Η πρώτη συνεδρία περιείχε λέξεις της μορφής ΣΦ, ΣΦΣ, ΣΦΣΦ, και σταδιακά οι μαθητές διδάχθηκαν εκ νέου τα δίψηφα φωνήεντα, συμφωνικά συμπλέγματα και πιο πολύπλοκους γλωσσικούς συνδυασμούς. Συνεπώς κατά την διάρκεια των έξι συνεδριών, οι μαθητές εκτέθηκαν διαδοχικά σε πιο απαιτητικές λέξεις για αποκωδικοποίηση. Επιπλέον, σε κάθε συνεδρία της φάσης αυτής, οι μαθητές εισάγονταν σε ένα αφηγηματικό κείμενο 100-200 λέξεων, το οποίο κατά τις πρώτες συνεδρίες διαβάζονταν αρχικά από τον ερευνητή, και στην συνέχεια διαβαζόταν παράλληλα με το μαθητή. Έπειτα ο μαθητής καλούνταν να απαντήσει σε κάποιες ερωτήσεις κατανόησης που αναφέρονταν στο κείμενο που είχε διαβάσει. Οι ερωτήσεις σχετίζονταν με τον τίτλο του κειμένου, τους ήρωες, τη δράση ή το πρόβλημα που προέκυψε και την έκβαση του ζητήματος. Στην αρχή κάθε επόμενης συνεδρίας, ο μαθητής έκανε ανάγνωση του ίδιου κειμένου, χωρίς βοήθεια. Σε περίπτωση μεγάλης δυσκολίας ο ερευνητής του πρόσφερε βοήθεια, ώστε να προχωρήσει. Μετά την τρίτη ανάγνωση του κειμένου (στην αρχή κάθε επόμενης συνεδρίας), ο μαθητής αξιολογούσε τον εαυτό του, σε μια κλίμακα αυτοαξιολόγησης κατάλληλα διαμορφωμένη, ώστε να προσελκύει τον ενδιαφέρον του και να του δημιουργεί κίνητρο για να συνεχίσει την προσπάθεια του.

Αξίζει να σημειωθεί πως όλες οι δραστηριότητες των συνεδριών σχεδιάζονταν και παρουσιάζονταν με παιγνιώδη μορφή, εικονογραφημένο υλικό και άλλους ελκυστικούς τρόπους ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών ώστε να συνεχίσουν τις διαδικασίες. Ιδιαίτερα, κάποιες από αυτές τις δραστηριότητες ενθουσίασαν τους μαθητές, οι οποίοι τις επιζητούσαν σε κάθε συνεδρία. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούσαν κυρίως στην φωνολογία, όπου γινόταν χρήση εικόνων, αλλά και στην αποκωδικοποίηση. Στην αποκωδικοποίηση ιδιαίτερα ελκυστικές ήταν οι ασκήσεις, όπου οι μαθητές παρατηρώντας μια εικόνα καλούνταν να κυκλώσουν από μία λίστα λέξεων εκείνες που αντιστοιχούσαν σε κάποιο αντικείμενο της εικόνας.

Κατά την δεύτερη φάση των συνεδριών, η παρέμβαση συνέχισε να περιλαμβάνει δραστηριότητες αποκωδικοποίησης, αλλά εστιάστηκε στην αυτοματοποιημένη αναγνώρισή τους στοχεύοντας στην ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας. Επιπλέον, κύριο ρόλο στη δεύτερη αυτή φάση είχαν οι δραστηριότητες μορφολογικής επίγνωσης. Η μορφολογία σε αυτή τη φάση είχε ως κύριο στόχο την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας, αφού πολλές από τις ασκήσεις έκαναν αναφορά σε ορθογραφικούς κανόνες. Ακόμη δόθηκε έμφαση στις οικογένειες λέξεων, και στις ομμόριζες λέξεις, στην δημιουργία αντιθέτων μέσα από αχώριστα μόρια (ξε-, αν-, α-). Η ευχέρεια ενισχύθηκε με τη χρήση λιστών λέξεων, με τις οποίες οι μαθητές εξασκούνταν στην γρήγορη αποκωδικοποίηση μέσω επαναληπτικών αναγνώσεων. Οι μαθητές διάβαζαν την

λίστεα τόσες φορές, ώστε να επιτύχουν μια γρήγορη και σωστή ανάγνωση. Η ανάγνωση κειμένων συνεχίστηκε και στην φάση αυτή.

Η τρίτη φάση των συνεδριών ,δηλαδή οι τελευταίες έξι συνεδρίες, περιείχαν δραστηριότητες ευχέρειας και κατανόησης , ενώ κύριο ρόλο στη φάση αυτή διαδραμάτισε και η βελτίωση της ορθογραφικής δεξιότητας. Οι δραστηριότητες ,εστιασμένες στην ορθογραφία, στόχευαν στην εκμάθηση βασικών κανόνων ορθογραφίας, εξαιρέσεων αλλά και εκμάθηση της ιστορικής ορθογραφίας κάποιων βασικών λέξεων μέσω οικογενειών και ομμόριζων λέξεων. Οι μαθητές και σε αυτή τη φάση συνέχισαν την ανάγνωση κειμένων σε κάθε συνεδρία, με μόνη διαφορά ότι τα κείμενα πλέον ήταν επεξηγηματικά και όχι αφηγηματικά, με αποτέλεσμα ο βαθμός δυσκολίας να είναι μεγαλύτερος. Η πρώτη ανάγνωση του κειμένου γινόταν υποβοηθούμενη από τον εξεταστή, ενώ στην συνέχεια οι μαθητές καλούνταν μόνοι τους να αποκωδικοποιήσουν το κείμενο και να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις κατανόησης. Κατά την φάση αυτή ,που ήταν εστιασμένη στην κατανόηση, έγινε εκμάθηση στρατηγικών κατανόησης κειμένου. Τέτοιου τύπου στρατηγικές ήταν η αναδιατύπωση του νοήματος ενός κειμένου, η οργάνωση των πληροφοριών ,και η στρατηγική «τι ξέρω, τι θέλω να μάθω, τι έμαθα».

## Αποτελέσματα

### Αρχική αξιολόγηση

Όπως αναφέρθηκε κατά την αρχική αξιολόγηση της φάσης A(Baseline), της παρεμβατικής διαδικασίας, στους μαθητές χορηγήθηκαν εργαλεία μέτρησης της νοημοσύνης, φωνολογικής ενημερότητας, γενικής αναγνωστικής ικανότητας, ορθογραφίας και αναγνωστικής ευχέρειας. Από τις αξιολογήσεις του νοητικού δυναμικού των δώδεκα μαθητών , προέκυψε πως η νοημοσύνη τους σύμφωνα με το Raven's τεστ, κυμαίνονταν από οριακά τυπική έως ανώτερη τυπική (85-110). Τα αποτελέσματα του Τεστ-A παρουσίαζαν μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στους μαθητές, με τον Γενικό Δείκτη Τεστ-A, να κυμαίνεται από 0,279 έως 0,509 . Ο δείκτης αυτός αντιπροσωπεύει τη θέση του μαθητή σε σχέση με τους άλλους μαθητές σε ποσοστιαίες τιμές, δηλαδή την ποσοστιαία θέση του μαθητή ως προς αναγνωστική ικανότητα συνολικά (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Έτσι, η γενική αναγνωστική ικανότητα των μαθητών κυμαίνεται από το 27% έως το 50% σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της ίδιας ηλικίας και φύλου.

Επιπλέον, από την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας προέκυψε πως πέντε μαθητές είχαν σύνολο σωστών λέξεων κάτω του 11, πέντε μαθητές με βαθμολογία από 15-19 , ενώ δύο μαθητές είχαν σύνολο σωστών απαντήσεων

21 λέξεις. Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν βασικά στοιχεία περιγραφής του δείγματος(φύλο, ηλικία, νοημοσύνη), καθώς και τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση και την ορθογραφία κατά τις αρχικές μετρήσεις .

Τυπικός Βαθμός Raven	Ποιοτική Περιγραφή
85-95	Οριακά Τυπική Νοημοσύνη
95-105	Μέση Τυπική Νοημοσύνη
>105	Ανώτερη Τυπική Νοημοσύνη

Πίνακας 4 Ποιοτική περιγραφή του νοητικού επιπέδου.

Μαθητής	Ηλικία (έτη-μήνες)	Φύλο	Νοημοσύνη (Raven's test)	Γενικός Δείκτης Τεστ-A	Ορθογραφία (Σύνολο σωστών)
#1	9-5	A	Μέση Τυπική	0,479	17
#2	10-5	A	Οριακά Τυπική	0,279	19
#3	9-6	A	Οριακά Τυπική	0,357	11
#4	9-7	K	Μέση Τυπική	0,394	18
#5	9-9	A	Οριακά Τυπική	0,430	11
#6	9-8	A	Ανώτερη Τυπική	0,479	15
#7	9-6	A	Μέση Τυπική	0,357	11
#8	8-3	K	Οριακά Τυπική	0,427	11
#9	8-7	A	Οριακά Τυπική	0,394	11
#10	9-9	A	Μέση Τυπική	0,479	17
#11	9-7	A	Ανώτερη Τυπική	0,479	21
#12	8-8	K	Οριακά Τυπική	0,509	21

Πίνακας 5 Περιγραφή δείγματος και Επιδόσεις Αρχικών Μετρήσεων

## Ενδιάμεσες Μετρήσεις –Τελική Αξιολόγηση

Κατά τις ενδιάμεσες αξιολογήσεις ,μετρήθηκε η αναγνωστική ευχέρεια που είναι και η εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας .Για την ερμηνεία και παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οι μαθητές κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες βάσει της αρχικής τους βαθμολογίας στην Δοκιμασία Αναγνωστικής Ευχέρειας και την τυπική απόκλιση που αυτή παρουσίαζε από τον μέσο όρο της βαθμολογίας των μαθητών του ίδιου φύλου και ηλικίας. Στους πίνακες που ακολουθούν ,παρουσιάζονται οι ομάδες στις οποίες χωρίστηκαν οι μαθητές και τα αποτελέσματα τους στην δοκιμασία αναγνωστικής ευχέρειας σε επίπεδο λέξεων και ψευδολέξεων από την αρχική έως την τελική αξιολόγηση.

Ευχέρεια Λέξεων									
Μαθητές	Τυπική Απόκλιση	Αρχική Αξιολόγηση	1 <sup>η</sup> μέτρηση	2 <sup>η</sup> μέτρηση	3 <sup>η</sup> μέτρηση	4 <sup>η</sup> μέτρηση	5 <sup>η</sup> μέτρηση	6 <sup>η</sup> μέτρηση	Τελική αξιολόγηση
M6	-1,4	43	42	42	48	44	46	47	45
M3	-1.4	43	43	49	45	48	47	51	53
M4	-1.4	43	46	48	44	47	46	48	54
M10	-2.1	34	35	38	28	35	37	32	36
M11	-1,7	39	41	37	42	44	40	40	41
M2	-1.6	41	40	41	40	43	41	47	49
M9	-1	41	38	38	39	37	40	42	45
M12	-0.8	43	46	43	45	42	44	46	47
M8	-,5	46	54	42	50	53	51	36	58
M1	-0.6	54	55	61	58	64	59	62	62
M5	-3	17	23	24	28	23	24	23	32
M7	-3	22	20	22	29	26	32	24	28

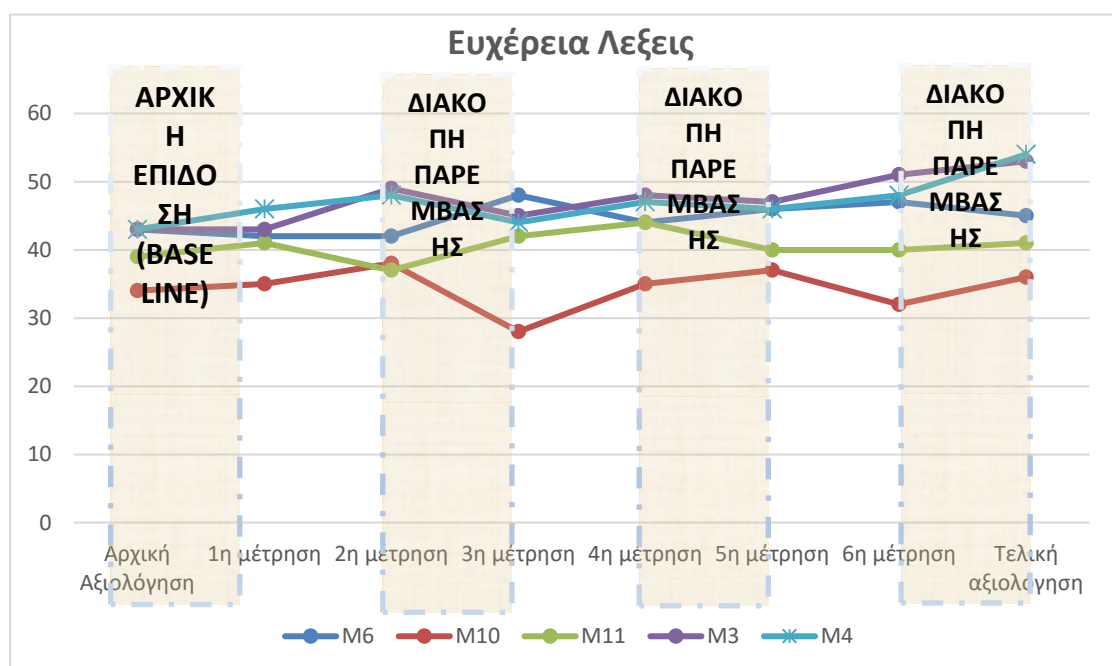
Πίνακας 6 Επιδόσεις στην Ευχέρεια Λέξεων

Ευχέρεια Ψευδολέξεων								
Μαθητές	Αρχική Αξιολόγηση	1 <sup>η</sup> μέτρηση	2 <sup>η</sup> μέτρηση	3 <sup>η</sup> μέτρηση	4 <sup>η</sup> μέτρηση	5 <sup>η</sup> μέτρηση	6 <sup>η</sup> μέτρηση	Τελική αξιολόγηση
M6	21	22	27	29	26	29	28	29
M3	17	22	21	22	25	24	27	27
M4	15	17	23	23	29	27	28	28
M10	18	22	19	18	20	18	23	22
M11	20	21	17	16	21	18	23	22
M9	22	20	22	22	23	25	29	29
M12	20	26	24	28	32	28	29	31
M8	26	32	28	31	36	37	37	36
M1	29	29	35	34	37	37	43	39
M5	12	17	17	17	20	18	20	23
M7	7	9	12	12	13	13	18	14

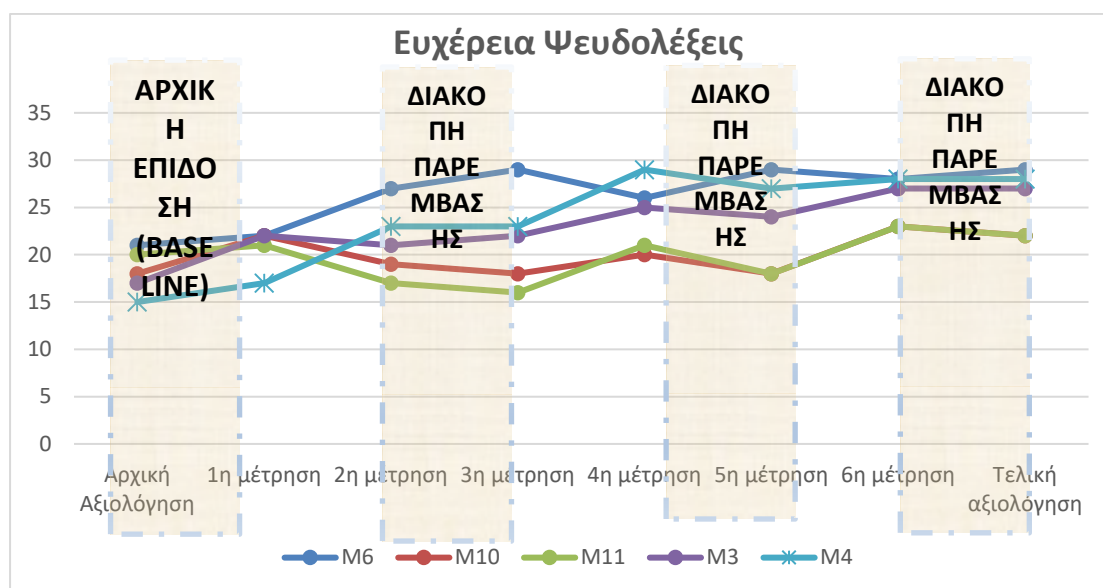
Πίνακας7 Επιδόσεις στην Ευχέρεια Ψευδολέξεων

1<sup>η</sup> Ομάδα Μαθητών( πολύ χαμηλή αναγνωστική ευχέρεια)

Η πρώτη ομάδα που δημιουργήθηκε ,αποτελείται από τους μαθητές M6,M3,M4,M10,M11,M2, των οποίων η βαθμολογία κυμαίνεται από -1,4 έως 2 τυπικές αποκλίσεις από τον μέσο όρο. Στην συνέχεια παρουσιάζονται σχηματικά τα αποτελέσματα των μαθητών αυτών, στην δοκιμασία ευχέρειας λέξεων και ψευδολέξεων από την αρχική έως την τελική αξιολόγηση .



Διάγραμμα 1 Μαθητές 1<sup>ης</sup> Ομάδας



**Διάγραμμα 2 Μαθητές Πρώτης ομάδας**

Από τα παραπάνω διαγράμματα προκύπτει πως συνολικά οι επιδόσεις των μαθητών, τόσο στην ταχύτητα ανάγνωσης των λέξεων, όσο και των ψευδολέξεων αυξάνονται, ενώ κατά τα διαστήματα διακοπής της παρεμβατικής διαδικασίας, οι επιδόσεις κατά κανόνα μειώνονται.

Ο Μ6, κατά την αρχική αξιολόγηση σημείωσε βαθμολογία στην ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων 43 και 21 αντίστοιχα, επίδοση που κατά τη δεύτερη μέτρηση της φάσης baseline είχε πολύ μικρή μείωση στην δοκιμασία των λέξεων και αύξηση στην δοκιμασία των ψευδολέξεων (δηλαδή 42 και 22 βαθμούς). Μετά την πρώτη φάση συνεδριών, η επίδοσή του για τις λέξεις παρέμεινε σταθερή ενώ η επίδοσή του στην δοκιμασία των ψευδολέξεων αυξήθηκε φτάνοντας τους 27 βαθμούς. Μετά το τέλος της δεύτερης φάσης συνεδριών, η επίδοσή του διαμορφώθηκε στους 44 βαθμούς για τις λέξεις, και 26 για τις ψευδολέξεις. Μια μικρή αύξηση παρατηρείται μετά την τελευταία φάση με την επίδοσή του να φτάνει τους 47 και 28 βαθμούς αντίστοιχα. Η τελική αξιολόγηση των επιδόσεών του ήταν αντίστοιχα 45 και 29 βαθμοί. Παρατηρώντας την φάση Α της αρχικής αξιολόγησης και την τελική αξιολόγηση φαίνεται πως ο συγκεκριμένος μαθητής βελτιώθηκε και στις δυο κατηγορίες με μεγαλύτερη βελτίωση στην ανάγνωση ψευδολέξεων.

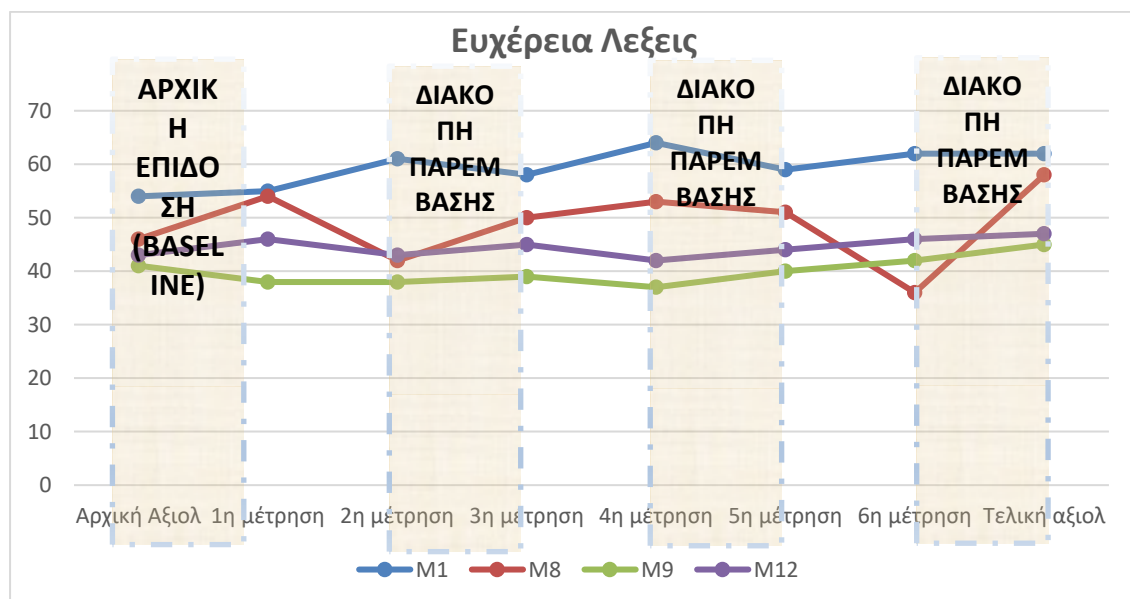
Ο μαθητής 10 κατά την αρχική αξιολόγηση η επίδοσή του διαμορφώθηκε στους 34 βαθμούς για τις λέξεις και 18 για τις ψευδολέξεις. Κατά την πρώτη μέτρηση, σημειώθηκε μια μικρή αύξηση των επιδόσεων στις λέξεις και τις ψευδολέξεις (35 και 22 βαθμούς αντίστοιχα), ενώ με το τέλος της πρώτης

φάσης συνεδριών , οι επιδόσεις βελτιώθηκαν σημαντικά φτάνοντας τους 38 και 19 βαθμούς αντίστοιχα. Με την διακοπή της παρεμβατικής διαδικασίας η επίδοση του μαθητή μειώθηκε για να αυξηθεί πάλι με το πέρας της δεύτερης φάσης συνεδριών. Κατά την τελική αξιολόγηση η επίδοσή του διαμορφώθηκε στους 36 και 22 βαθμούς αντίστοιχα. Επομένως σημειώθηκε μια ελάχιστη αύξηση των επιδόσεων του .

Ο μαθητής 4 φαίνεται να παρουσίασε την μεγαλύτερη βελτίωση στην αναγνωστική ευχέρεια τόσο των λέξεων όσο και των ψευδολέξεων. Κατά την αρχική αξιολόγηση η επίδοσή του διαμορφώθηκε στους 43 βαθμούς στις λέξεις και 15 βαθμούς στην ταχύτητα ανάγνωσης ψευδολέξεων .Η βαθμολογία του μαθητή βελτιώνονταν σταδιακά ,ενώ μειωνόταν ελαφρά κατά τα διαστήματα διακοπής της παρεμβατικής διαδικασίας. Έτσι με την τελική αξιολόγηση η βαθμολογία σε λέξεις και ψευδολέξεις διαμορφώθηκε στους 54 και 28 βαθμούς αντίστοιχα. Τέλος, μαθητές M10,M12 παρουσίασαν μικρή βελτίωση των επιδόσεών τους μετά τις παρεμβατικές συνεδρίες.

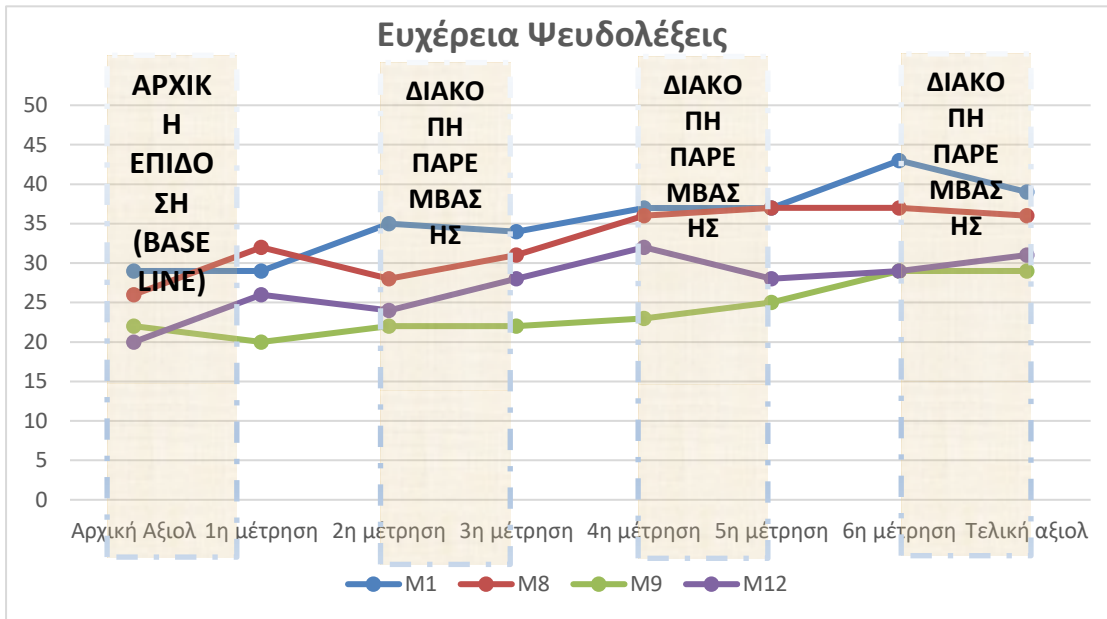
## 2<sup>η</sup> Ομάδα μαθητών (χαμηλή αναγνωστική ευχέρεια)

Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από τους μαθητές M1, M 8, M9 ,M12, οι οποίοι είχαν την υψηλότερη βαθμολογία στο Τεστ-Α και οι επιδόσεις της αρχικής αξιολόγησης τους κυμαίνονταν από 0,5 έως 1 τυπική απόκλιση από τον μέσο όρο των μαθητών ίδιου φύλου και ηλικίας. Στην συνέχεια παρουσιάζονται σχηματικά οι επιδόσεις τους από την αρχική έως την τελική αξιολόγηση.



Διάγραμμα 3 Μαθητές 3η ομάδας



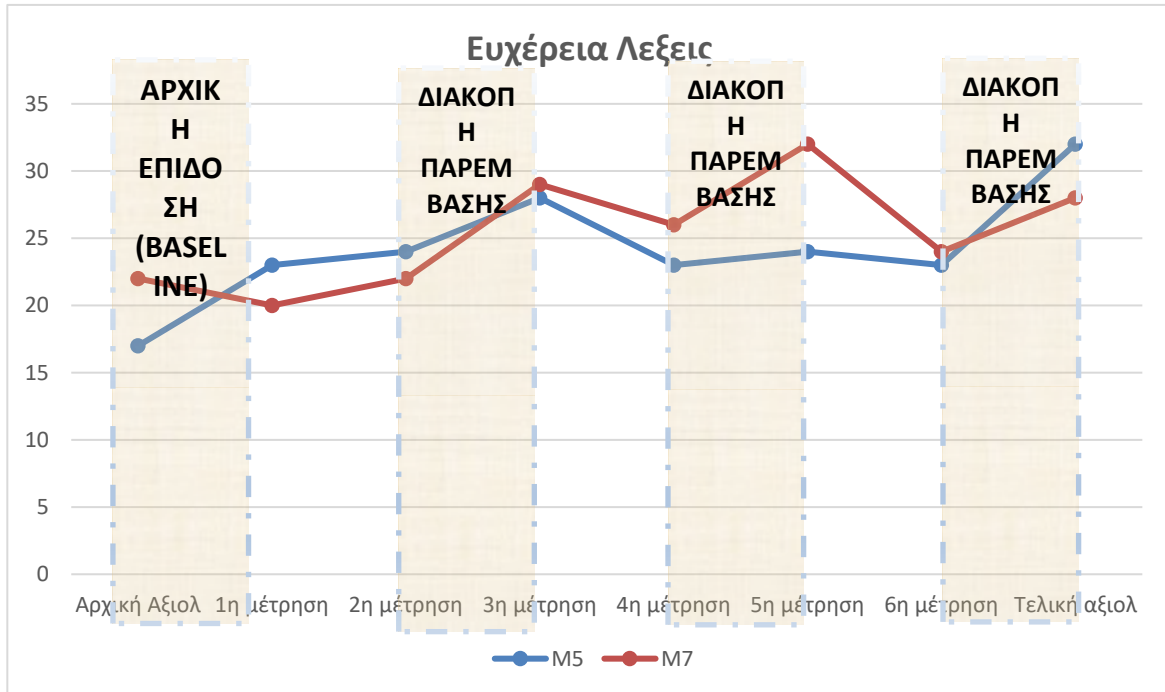


**Διάγραμμα 4 Μαθητές 3<sup>ης</sup> Ομάδας**

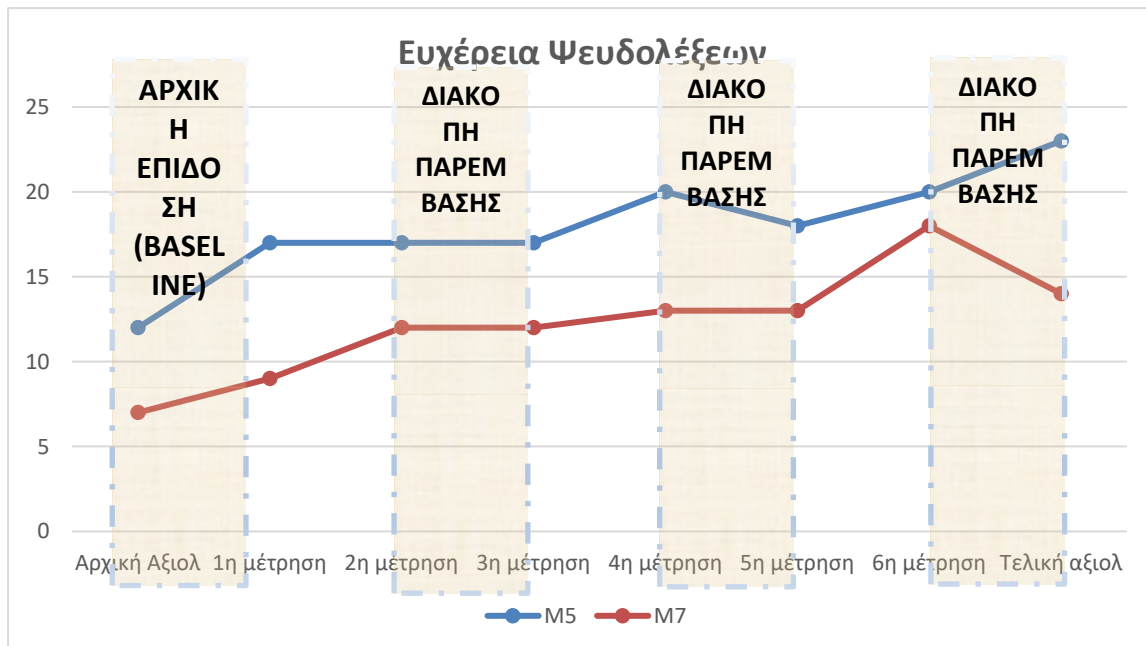
Από τα παραπάνω διαγράμματα προκύπτει πως οι μαθητές M1 και M8 παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση στις επιδόσεις τους. Συγκεκριμένα ο μαθητής M1, με μικρές πτώσεις κατά τις διακοπές της παρεμβατικής διαδικασίας, αυξάνει την επίδοσή του κατά 10 και 8 βαθμούς σε ψευδολέξεις και λέξεις αντίστοιχα. Ο M8 κατά την αρχική αξιολόγηση διαμορφώνει τις επιδόσεις του στους 46 και 26 βαθμούς στις λέξεις και ψευδολέξεις αντίστοιχα. Με μικρές πτώσεις, ολοκληρώνει την παρέμβαση και οι επιδόσεις του διαμορφώνονται στους 58 και 35 βαθμούς στις λέξεις και ψευδολέξεις αντίστοιχα. Ο μαθητής M9 φαίνεται να παρουσιάζει μια μικρή αύξηση των επιδόσεών του στην ταχύτητα ανάγνωσης τόσο των λέξεων, όσο και ψευδολέξεων. Τέλος, ο μαθητής M12, παρουσίασε μεγάλη αύξηση των επιδόσεων του στις ψευδολέξεις, ενώ παρουσίασε μικρότερη βελτίωση σε επίπεδο λέξεων.

3<sup>η</sup> Ομάδα Μαθητών (Πολύ σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα)

Η τελευταία ομάδα περιλαμβάνει τους μαθητές M5 και M7 που εμφάνισαν τις χαμηλότερες επιδόσεις σε όλες τις μετρήσεις. Στα αποτελέσματα ευχέρειας του Τεστ-A, οι μαθητές βρίσκονται στο πρώτο εκατοστημόριο των μαθητών ,που σημαίνει πως το 99% των μαθητών ίδιας ηλικίας και φύλου είχαν υψηλότερες επιδόσεις από αυτούς.



Διάγραμμα 5 Μαθητές 3<sup>ης</sup> Ομάδας



Διάγραμμα 6 Μαθητές 3<sup>ης</sup> Ομάδας

Ο μαθητής M5 με τις αρχικές του επιδόσεις να διαμορφώνονται στους 17 και 12 βαθμούς , κατά την 1<sup>η</sup> μέτρηση διάβασε σωστά 23 λέξεις και 17 ψευδολέξεις. Στη συνέχεια χωρίς σημαντικές μεταβολές στις επιδόσεις του κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων ,διαμορφώνει την τελική του επίδοση σε 32 και 23 βαθμούς, σημειώνοντας μικρή βελτίωση .Τέλος ο μαθητής M7 εμφανίζει σημαντική μείωση των επιδόσεών του κατά τις παύσεις της παρεμβατικής διαδικασίας, ενώ μετά από κάθε φάση των παρεμβάσεων οι επιδόσεις του αυξάνονται σημαντικά. Κατά την τελική αξιολόγηση ο μαθητής διαμορφώνει την βαθμολογία του στους 28 βαθμούς σε επίπεδο λέξεων(από αρχική βαθμολογία 22 βαθμούς) ,ενώ κατά την ανάγνωση ψευδολέξεων παρουσιάζει επίσης φανερή βελτίωση (από τις 7 σωστές λέξεις κατά την αρχική αξιολόγηση περνά στις 14 σωστές απαντήσεις).

### Ευχέρεια Τεστ-A

Στην συνέχεια παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών στην αναγνωστική ευχέρεια βάσει των αποτελεσμάτων του Τεστ-A. Το σταθμισμένο αυτό εργαλείο χορηγήθηκε στους μαθητές μόνο κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση .Η διαφορά του από την προηγούμενη δοκιμασία αναγνωστικής ευχέρειας(ΔΑΕ), έγκειται στο γεγονός ότι η δραστηριότητα του Τεστ-A αξιολογεί την αναγνωστική ευχέρεια σε επίπεδο κειμένου και όχι σε λίστες λέξεων όπως η ΔΑΕ. Καθώς η ευχέρεια επιτυγχάνεται πρώτα σε επίπεδο λέξεων και ψευδολέξεων και στην συνέχεια επέρχεται η ευχέρεια σε επίπεδο κειμένου, είναι εύλογο το γεγονός οι επιδόσεις στην συγκεκριμένη δοκιμασία να μην παρουσιάζουν μεγάλες μεταβολές. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την δοκιμασία αυτή υπολογίστηκαν σε εκατοστημόρια και παρουσιάζονται στην συνέχεια υπό τις ήδη υπάρχουσες κατηγορίες.

Μαθητές 1 <sup>η</sup> ομάδας	Τεστ-A (σε εκατοστημόρια)	
	Αρχική Αξιολόγηση	Τελική αξιολόγηση
M6	5	25
M10	5-10	5
M11	6	7

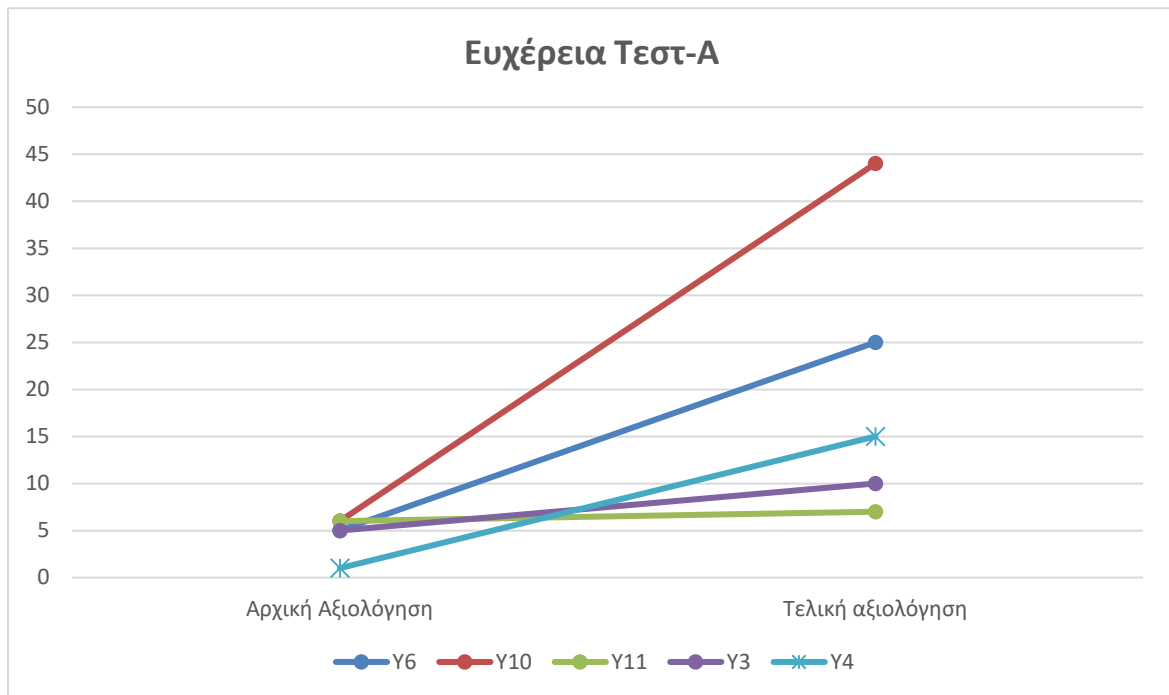
M3	5	10
M4	1	15

**Πίνακας 8 Αποτελέσματα Τεστ-Α**

Οι επιδόσεις των μαθητών της πρώτης ομάδας που παρουσίαζαν χαμηλή αναγνωστική ευχέρεια κατά τις αρχικές μετρήσεις , φαίνεται ότι σημείωσαν αξιοσημείωτη βελτίωση στην δραστηριότητα του Τεστ-Α, που αξιολογεί την ταχεία ανάγνωση κειμένου .

Συγκεκριμένα ο μαθητής M6 από το εκατοστημόριο 5 στο οποίο βρισκόταν, αύξησε σημαντικά τις επιδόσεις του και κατά την τελική αξιολόγηση κατατάσσεται στο 25%. Ο μαθητής M10, με την αρχική του επίδοση να βρίσκεται στο 6<sup>ο</sup> εκατοστημόριο, μετά την λήξη της παρέμβασης στην τελευταία μέτρηση , δεν βελτιώθηκε αντίθετα μειώθηκε κατά 2 τυπικούς βαθμούς, η επίδοσή του αξιολογήθηκε στο 5<sup>ο</sup> εκατοστημόριο. Φαίνεται λοιπόν πως η παρέμβαση δεν ωφέλησε το συγκεκριμένο μαθητή στον τομέα της αναγνωστικής ευχέρειας.

Ακόμη ο μαθητής M11, με τυπική βαθμολογία στο Τεστ-Α, 49 βαθμούς κατά την αρχική αξιολόγηση (6<sup>ο</sup> εκατοστημόριο), οι επιδόσεις του στην τελική αξιολόγηση βελτιώθηκαν μόλις 2 τυπικούς βαθμούς από την αρχική μέτρηση. 51 (τυπικοί βαθμοί). Πρόκειται για μια σχεδόν αμελητέα διαφορά των επιδόσεών του. Τέλος οι επιδόσεις των μαθητών M3, M4 βελτιώθηκαν κατά 11 και 19 τυπικούς βαθμούς αντίστοιχα. Συγκεκριμένα ο μαθητής M3 πριν την έναρξη της παρέμβασης βρισκόταν στο 5<sup>ο</sup> εκατοστημόριο , ενώ κατά την τελική οι επιδόσεις του κατατάχθηκαν στο 10<sup>ο</sup> εκατοστημόριο. Ο μαθητής M4 από το 1<sup>ο</sup> εκατοστημόριο που αξιολογήθηκε η επίδοσή του κατά την αρχική αξιολόγηση, μετά το πέρας της παρέμβασης οι επιδόσεις του τον κατέταξαν στο 15<sup>ο</sup> εκατοστημόριο. Παρουσίασε επομένως, σημαντική βελτίωση. Στο παρακάτω διάγραμμα απεικονίζεται η μεταβολή των επιδόσεων των μαθητών.

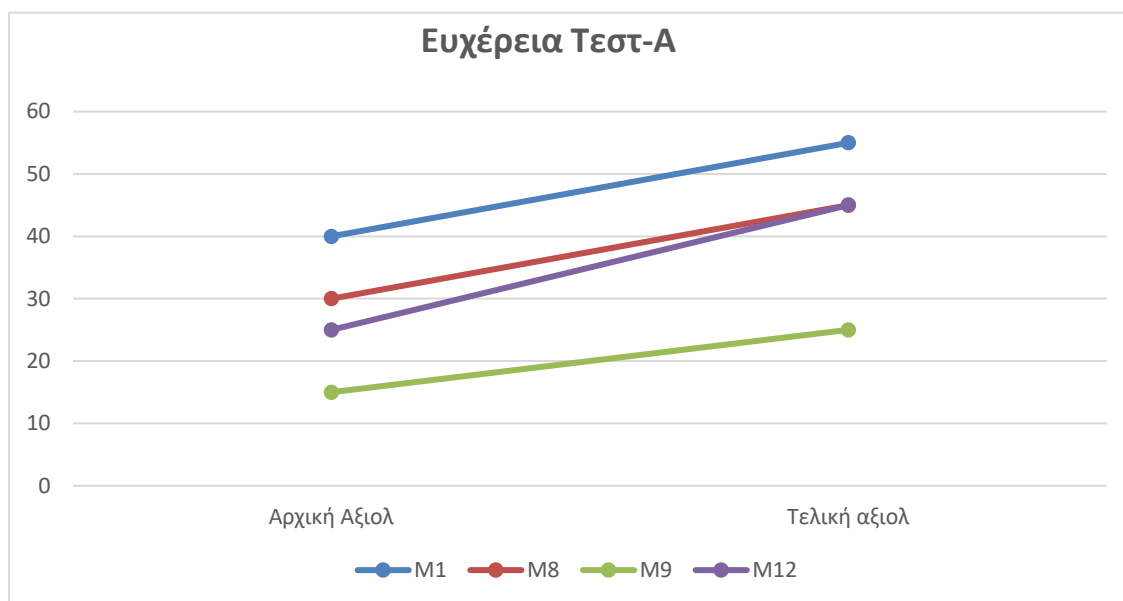


**Διάγραμμα 7** Αποτελέσματα 1<sup>ης</sup> ομάδας μαθητών

Η δεύτερη κατηγορία υποκειμένων του δείγματος, η κατηγορία της οποίας τα αποτελέσματα είχαν την μικρότερη απόκλιση από τον μέσο όρο, βελτίωσε τις επιδόσεις της στην αναγνωστική ευχέρεια. Ακολουθεί η σχηματική απεικόνιση των αποτελεσμάτων των μαθητών, καθώς και το διάγραμμα των επιδόσεων τους στην δραστηριότητα ευχέρειας του Τεστ-Α.

Μαθητές 2 <sup>ης</sup> Ομάδας	Τεστ-Α (σε εκατοστημόρια)	
	Αρχική Αξιολόγηση	Τελική αξιολόγηση
M9	15	25
M12	25	45
M8	30	45
M1	40	55

**Πίνακας 9** Αποτελέσματα Τεστ-Α

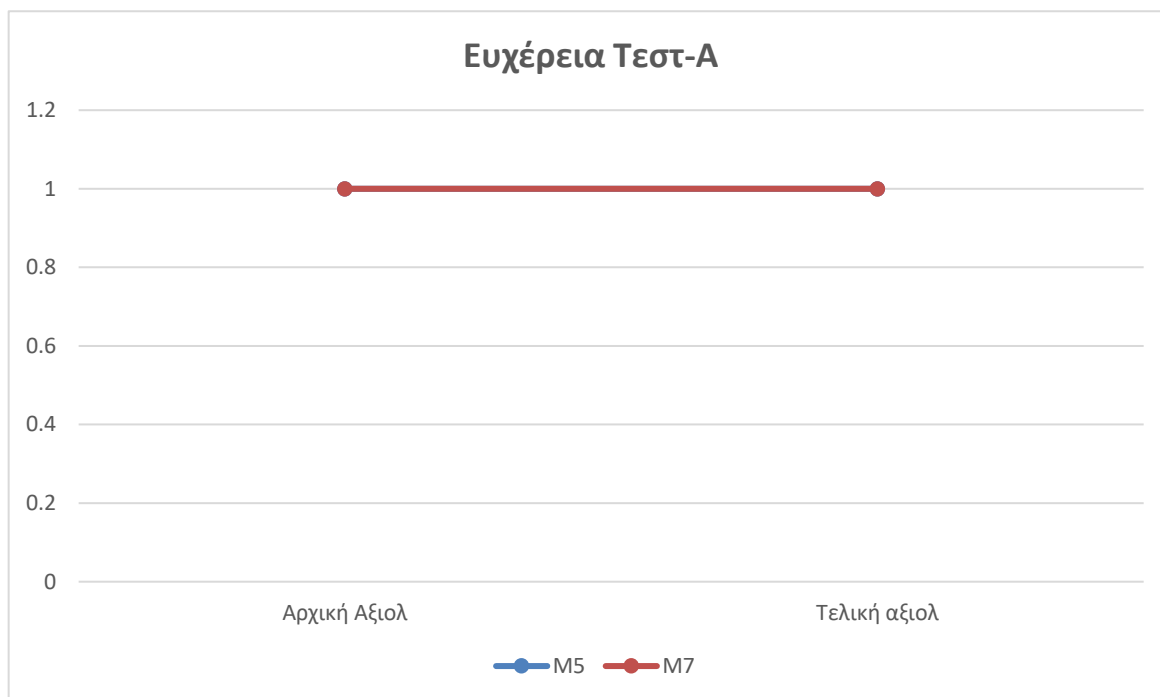


**Διάγραμμα 8 Αποτελέσματα 2ης ομάδας μαθητών**

Πιο αναλυτικά, ο μαθητής M1 από 78 βαθμούς κατά την αρχική αξιολόγηση, η αναγνωστική του ευχέρεια αυξήθηκε κατά δέκα τυπικούς βαθμούς (88), δηλαδή από το 40<sup>ο</sup> εκατοστημόριο στο οποίο εκτιμήθηκε η επίδοσή του από την αρχική μέτρηση, στην τελική αξιολόγηση οι επιδόσεις του αντιστοιχούσαν στο 55<sup>ο</sup>. Ο μαθητής M8, από το 30<sup>ο</sup> εκατοστημόριο που εκτιμήθηκε η επίδοσή του, μετά την λήξη της παρεμβατικής διαδικασίας η αναγνωστική του ευχέρεια εκτιμήθηκε στο 45<sup>ο</sup> εκατοστημόριο. Ο μαθητής M9 κατά την αρχική αξιολόγηση βαθμολογήθηκε με 47 βαθμούς, επίδοση που αντιστοιχεί στο 15<sup>ο</sup> εκατοστημόριο ενώ κατά την τελική αξιολόγηση η επίδοση του εκτιμήθηκε στο 25<sup>ο</sup> εκατοστημόριο. Τέλος ο μαθητής M12 παρουσίασε μεγάλη βελτίωση στην αναγνωστική ευχέρεια διαμορφώνοντας την επίδοσή του από το 25<sup>ο</sup> εκατοστημόριο στην αρχική αξιολόγηση, στο 45<sup>ο</sup> μετά το τέλος των τριών φάσεων της παρέμβασης.

Η τελευταία κατηγορία με τους μαθητές M5 και M7, οι οποίοι κατά το κριτήριο ΔΑΕ, που τους χορηγήθηκε, βελτίωσαν σημαντικά τις επιδόσεις τους στην ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων κι ψευδολέξεων. Από τα αποτελέσματα του Τεστ-A όμως, προκύπτει πως οι επιδόσεις τους δεν βελτιώθηκαν ακόμη και μετά την παρέμβαση που δέχθηκαν. Σε επίπεδο κειμένου η αυτοματοποιημένη ανάγνωση αποτέλεσε για εκείνους μια επίπονη διαδικασία. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, όπως φαίνεται και στα συνολικά τους αποτελέσματα παραπάνω, αντιμετώπιζαν πολύ σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες, με δυσκολίες ακόμη και στην αποκωδικοποίηση απλών λέξεων της μορφής ΣΦΣΦ, ενώ δυσκολεύονταν ακόμη και στην γνώση κάποιων γραμμάτων. Ενώ λοιπόν η ευχέρεια τους σε επίπεδο λέξεων, βελτιώθηκε σημαντικά, το μήκος της παρέμβασης δεν τους

επέτρεψε να βελτιωθούν και στην ταχύτητα ανάγνωσης κειμένου .Παρακάτω παρουσιάζονται σχηματικά τα αποτελέσματά τους.



Διάγραμμα 9 Αποτελέσματα 3<sup>ης</sup> ομάδας μαθητών

### Συνολική Μεταβολή της επίδοσης

Οι πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουν την μεταβολή των επιδόσεων όλων των μαθητών , από την αρχική στην τελική αξιολόγηση . Ο πίνακας 10 παρουσιάζει την μεταβολή των επιδόσεων των μαθητών στην Δοκιμασία Αναγνωστικής Ευχέρειας, σε επίπεδο λέξεων .Όπως φαίνεται από τους πίνακες που ακολουθούν , οι μαθητές με υψηλότερες επιδόσεις κατά την αρχική αξιολόγηση, παρουσίασαν και υψηλότερες τελικές επιδόσεις .Αντίστοιχα οι μαθητές με τις χαμηλότερες επιδόσεις κατά την αρχική αξιολόγηση, διατήρησαν τις χαμηλές τους επιδόσεις μετά το τέλος της παρεμβατικής διαδικασίας. Ακόμη αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές με σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα

παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις τους στη δοκιμασία αναγνωστικής ευχέρειας.

Μαθητές	Αρχική Αξιολόγηση	Τελική αξιολόγηση
M6	43	45
M3	43	53
M4	43	54
M10	34	36
M11	39	41
M2	41	49
M9	41	45
M12	43	47
M8	46	58
M1	54	62
M5	17	32
M7	22	28

Πίνακας 10 Μεταβολή της επίδοσης στην αναγνωστική ευχέρεια (Κριτήριο Τεστ-Α)

Υποκείμενα	Αρχική Αξιολόγηση	Τελική αξιολόγηση
M6	5	25
M3	5-10	5
M4	6	7
M10	5	10
M11	1	15
M2	5	25
M9	15	25
M12	25	45
M8	30	45
M1	40	55
M5	1	1
M7	1	1



Ο πίνακας 11, παρουσιάζει την αντίστοιχη μεταβολή των επιδόσεων των μαθητών από την αρχική στην τελική αξιολόγηση ,κατά την αξιολόγηση της ευχέρειας από την αντίστοιχη κλίμακα του Τεστ-Α. Από τον πίνακα γίνεται εμφανές πως οι μαθητές που είχαν υψηλότερη αρχική επίδοση ,συνέχισαν και κατά την τελική αξιολόγηση να διατηρούν υψηλότερες επιδόσεις. Παρά το γεγονός αυτό , αξιοσημείωτη είναι η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών της δεύτερης ομάδας, των οποίων η βελτίωση παρουσίασε ανοδική τάση μέχρι και 80%. Τέλος όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές Μ5, Μ7 δεν παρουσίασαν μεταβολή από τις αρχικές στις τελικές τους επιδόσεις, σε επίπεδο ευχέρειας στην ανάγνωση κειμένου, σε αντίθεση με τη σημαντική αύξηση των επιδόσεών τους, σε επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας λέξεων και ψευδολέξεων.

### Σχολιασμός Ατομικής Περίπτωσης

Ο Μ5 πρόκειται για έναν μαθητή τετάρτης δημοτικού με οριακά τυπική νοημοσύνη. (85 βαθμοί στο Raven's test). Πρόκειται για το δεύτερο παιδί διαζευγμένων γονέων, χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Σύμφωνα με αναφορές του μαθητή η οικογένειά του επιβαρύνονταν από άσχημα περιστατικά, και επιβαρυντικές συναναστροφές . Ένας μαθητής που στα τέσσερα σχολικά του χρόνια , είχε περάσει από 3 διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα , και όπως αναφέρθηκε από εκπαιδευτικούς, με την έναρξη της χρονιάς «δεν μπορούσε να καθίσει στο θρανίο ή να πιάσει το μολύβι του να γράψει». Υπήρχε γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ, για διάσπαση προσοχής/υπερκινητικότητα .Στην τάξη ήταν απών, ερχόταν χωρίς βιβλία, εργασίες, και ποτέ δεν συμμετείχε.

Με την έναρξη των συναντήσεων , ο μαθητής ολοκλήρωσε με ευκολία το τεστ νοημοσύνης, φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής ταχύτητας, ενώ έδειξε ιδιαίτερη δυσκολία στην ολοκλήρωση του Τεστ-Α, κυρίως στις ασκήσεις που περιείχαν ανάγνωση κειμένου. Αντιμετώπιζε σοβαρότατες δυσκολίες στην αναγνωστική δεξιότητα ,με εμφανείς δυσκολίες στις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες. Παρουσίαζε ακόμη δυσκολίες στην αναγνώριση συμφωνικών συμπλέγματων, και δίψηφων φωνήεντων, με αποτέλεσμα να δυσανασχετεί κάθε φορά που καλούνταν να διαβάσει ένα κείμενο.

Όσον αφορά στην ορθογραφική δεξιότητα , υπήρχε απουσία γνώσης βασικών γραμματικών κανόνων ( ξέρο/ξέρω) , αλλά και άγνοια της ιστορικής ορθογραφίας απλών λέξεων (απω/από, έτσι/έτσι). Παρουσίαζε αντικαταστάσεις, καθρεπτισμούς γραμμάτων (ξ3ρω/ξέρω). Υπήρχε επίσης πλήρης απουσία τονισμού. Κατά την αρχική αξιολόγηση στην δοκιμασία ορθογραφίας έγραψε σωστά 11 λέξεις ,γεγονός που τον κατατάσσει κάτω από το 5<sup>ο</sup> εκατοστημόριο σε σύγκριση με μαθητές της ηλικίας και του φύλου του.

Σε κάθε συνεδρία ο μαθητής ήθελε να συζητά για την οικογένεια του και τα προβλήματα του. Κάποιες από τις δραστηριότητες εξαιτίας της παιγνιώδους μορφής τους, τις βρήκε εξαιρετικά ενδιαφέροντες και τις επιζητούσε σε κάθε συνεδρία .Ανταποκρίνονταν σε ό, τι του δίνονταν εκτός από την ανάγνωση κειμένων κατά την οποία δυσανασχετούσε και ζητούσε να σταματήσει. Μετά από την τρίτη συνεδρία , ο ρυθμός ανάγνωσης του φαινόταν να είναι πιο γρήγορος, και άνετος. Αυτό φαίνεται να κινητοποίησε το μαθητή, ο οποίος βλέποντας την πρόοδο του, επιζητούσε ευκαιρίες να εξασκήσει την αναγνωστική του δεξιότητα, ακόμη και από την εκπαιδευτικό της τάξης του .

Η επίδοση του στην γενική αναγνωστική δεξιότητα, αποτυπώθηκε στον γενικό δείκτη Τεστ-Α , που κατά την αρχική μέτρηση εκτιμήθηκε στο 0,430, που υποδεικνύει πως η επίδοση του ήταν χαμηλότερη από το μέσο όρο των μαθητών της ηλικίας του και του φύλου του. Αναλυτικότερα, η επίδοσή του ήταν υψηλότερη στις δραστηριότητες μορφολογίας, ενώ είχε πολύ χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική ευχέρεια. Μετά το τέλος της παρέμβασης φαίνεται πως οι επιδόσεις του συνολικά βελτιώθηκαν αφού ο γενικός δείκτης Τέστ-Α να διαμορφώθηκε στο 0,540, μέτρηση που εκτιμά πως η επίδοση του είναι ανώτερη από το 54% των μαθητών της τετάρτης δημοτικού ,του ίδιου φύλου. Η επιδόσεις του στην αποκωδικοποίηση διαμορφώθηκαν από 10% σε 20% , ενώ οι επιδόσεις του στην μορφολογία παρουσίασαν αξιοσημείωτη μεταβολή αφού από το 40% διαμορφώθηκαν στο 65 % .Τέλος , η κατανόηση του αυξήθηκε επίσης σημαντικά. Οι επιδόσεις του στην δοκιμασία αναγνωστικής ευχέρειας του Τεστ-Α, δεν παρουσίασαν βελτίωση μετά την παρεμβατική διαδικασία. Όμως το γεγονός πως η ευχέρεια του σε επίπεδο λέξεων και ψευδολέξεων βελτιώθηκε αισθητά, υποδεικνύει ότι ενδεχομένως το μήκος της παρέμβασης να μην επέτρεψε στον μαθητή να βελτιώσει την επίδοση του και στην ταχύτητα ανάγνωσης κειμένου. Οι επιδόσεις του στο Τεστ-Α κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση, παρουσιάζονται σχηματικά στον πίνακα 13.

	<b>Αρχική Αξιολόγηση</b>	<b>Τελική Αξιολόγηση</b>
<b>Αποκωδικοποίηση</b>	10	20
<b>Ευχέρεια</b>	1	1

<b>Μορφολογία</b>	40	65
<b>Κατανόηση</b>	20	45

**Πίνακας 13** Μεταβολή των επιδόσεων του Μ5 με βάση το κριτήριο Τεστ-Α

Η επίδοση του μαθητή στην Δοκιμασία Αναγνωστικής Ευχέρειας λέξεων ήταν κατά την αρχική αξιολόγηση 17 λέξεις ενώ μετά το τέλος της πρώτης φάσης συνεδριών ήταν 24. Η επίδοση αυτή διατηρήθηκε μέχρι το τέλος όλης της παρεμβατικής διαδικασίας, ενώ στην τελική αξιολόγηση η επίδοσή του διαμορφώθηκε στις 32 λέξεις. Στην ανάγνωση ψευδολέξεων από τις 12 λέξεις κατά την αρχική βαθμολόγηση, με συνεχή ανοδική πορεία, η επίδοση του κατά την τελευταία αξιολόγηση ήταν 23 λέξεις.

M5	Αρχική Αξιολόγηση	1 <sup>η</sup> μέτρηση	2 <sup>η</sup> μέτρηση	3 <sup>η</sup> μέτρηση	4 <sup>η</sup> μέτρηση	5 <sup>η</sup> μέτρηση	6 <sup>η</sup> μέτρηση	Τελική αξιολόγηση
Λέξεις	17	23	24	28	23	24	23	32
Ψευδο λέξεις	12	17	17	17	20	18	20	23

**Πίνακας 14** Μεταβολή των επιδόσεων του μαθητή στην αναγνωστική ευχέρεια λέξεων και ψευδολέξεων(Κριτήριο ΔΑΕ)

Ποιοτικά, η αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή αναφορικά με την αναγνωστική του επίδοση του ήταν εντυπωσιακή. Μετά το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας αναγνώριζε τα συμφωνικά συμπλέγματα, τα δίψηφα και διάβαζε με προσωδία έναντι του αρχικού κομπιάσματος. Όταν δυσκολευόταν στην ανάγνωση κάποιας λέξης, δεν ήθελε να ζητά βοήθεια και προσπαθούσε σιωπηλά να την προφέρει. Γενικότερα η εικόνα του ως αναγνώστη βελτιώθηκε αισθητά, γεγονός που υποδεικνύει πως σε μια εκτενέστερη παρέμβαση ο μαθητής θα μπορούσε να παρουσιάσει σημαντική βελτίωση στην επίδοση του.

## Συζήτηση

Αναμφισβήτητα, η κατανόηση αποτελεί τον απώτερο στόχο της αναγνωστικής διαδικασίας. Απαραίτητο στοιχείο όμως και συνδεδετικός κρίκος της απλής αποκωδικοποίησης με την κατανόηση ενός κειμένου, αποτελεί η αναγνωστική ευχέρεια, η οποία σύμφωνα με την Chall(1983), θεωρείται απαραίτητο στοιχείο κάθε αναγνωστικού προγράμματος. Η σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική ευχέρεια και την γενική αναγνωστική ικανότητα είναι εμπειρικά και κλινικά τεκμηριωμένη και δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Εντούτοις, για χρόνια αποτελούσε μια παραμελημένη δεξιότητα, ο ρόλος της οποίας στην αναγνωστική διαδικασία αναδείχθηκε σημαντικά από το National Reading Panel(2000). Σύμφωνα με το NRP(2000), η αναγνωστική ευχέρεια αναφέρεται στην αποτελεσματική αναγνώριση των λέξεων, που δίνει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να κατανοήσει ευκολότερα το νόημα ενός κειμένου. Η ευχέρεια εκδηλώνεται με την ακριβή, γρήγορη, εκφραστική, προφορική ανάγνωση, που εν συνεχεία καθιστά δυνατή την αναγνωστική κατανόηση (Pikulski & Chard, 2005). Τα χαρακτηριστικά της ευχερούς ανάγνωσης απορρέουν από τον παραπάνω ορισμό και είναι η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση, η εκφραστικότητα της ανάγνωσης, αναφερόμενη ως προσωδία, που έχουν σαν αποτέλεσμα την αυτοματοποιημένη ανάγνωση (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010).

Η αναγνωστική ευχέρεια είναι ιδιαίτερα σημαντική στους μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες. Οι ίδιοι κατά την κοπιαστική τους προσπάθεια να διαβάσουν, κάνουν μεγάλες παύσεις με το αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής να είναι μια αργή και χωρίς συνοχή, ανάγνωση. Η μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές στην προσπάθεια τους να διαβάσουν είναι συχνά αναποτελεσματική, καθώς εστιάζουν στο επίπεδο αποκωδικοποίησης της λέξης, γεγονός που κάνει την αναγνωστική κατανόηση σχεδόν αδύνατη. Ο Chall (1979), περιγράφει αυτούς τους αναγνώστες ως «εξαρτημένους στο γραπτό», χωρίς να μπορούν να απολαύσουν την διαδικασία ανάγνωσης ενός κειμένου.

Η έρευνα έχει καταδείξει πολλαπλές τεχνικές και στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών, όπως η υποβοηθούμενη ανάγνωση, η ανάγνωση «εν χορώ», και η ανάγνωση με «ηχώ». Φαίνεται πως η πλειοψηφία των αναγνωστικών τεχνικών και παρεμβάσεων συμπεριλαμβάνουν και το στοιχείο των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, η συμβολή των οποίων έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά (Wexler, Vaughn, Edmonds & Reutebuch, 2007). Μάλιστα οι Chard, Vaughn & Tyler (2002), υποστηρίζουν τη στρατηγική αυτή ως μια ισχυρή μέθοδο για την βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας σε μαθητές με δυσλεξία (Martens, Jong, 2008). Άλλα ευρήματα καταδεικνύουν πως

οι παρεμβάσεις που στηρίζονται στις επαναληπτικές αναγνώσεις, και ενσωματώνουν την υποβοηθούμενη ανάγνωση, παρουσιάζουν πολύ μεγαλύτερη βελτίωση σε σχέση με μαθητές, που μελετούν το κείμενο από μόνοι τους (Wexler et al.,2007). Οι παρεμβάσεις αυτές καταδεικνύουν ακόμη ένα απαραίτητο στοιχείο που προωθεί την ευχερή ανάγνωση , και αυτό είναι η τεχνική της υποστήριξης και ανατροφοδότησης ενός εκπαιδευτικού. Παρεμβάσεις που έχουν διεξαχθεί με σκοπό την βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας εφαρμόζοντας αυτές τις τεχνικές είναι η μέθοδος FORI (Fluency Oriented Reading Instruction) των Stahl & Heubach, (2006) και η ευρεία προσέγγιση της ανάγνωση (Wide Reading Instruction) των Kuhn & Woo, ( 2008). Τα οφέλη της καθοδήγησης ,τόσο στην ευχέρεια όσο και στην αναγνωστική κατανόηση, υπογραμμίζει και το National Reading Panel (2000), τονίζοντας πως σε συνδυασμό με την υποβοηθούμενη ανάγνωση πρέπει να αποτελούν απαραίτητο στοιχείο κάθε παρέμβασης.

Ένα ακόμη παρεμβατικό πρόγραμμα που στοχεύει στην βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας είναι το RAVE-O (Retrieval, Automaticity, Vocabulary Elaboration, Orthography), που συνδυάζει παρεμβάσεις στους τομείς της ταχείας ανάκλησης λέξεων, της αυτοματοποίησης, της επεξεργασίας λεξιλογίου και της ορθογραφίας (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).Το πρόγραμμα αυτό ακολουθώντας το μοντέλο των λεξικών αναπαραστάσεων, δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των συστατικών στοιχείων των αναπαραστάσεων δηλαδή στην φωνολογία , την σημασιολογία και την ορθογραφία, ενώ παρέχει υποστήριξη τόσο σε λεξικό όσο και σε υπολεξικό επίπεδο. Στόχος του προγράμματος είναι η εγκαθίδρυση ισχυρών λεξικών αναπαραστάσεων , οι οποίες θα διευκολύνουν την ταχεία ανάκληση των λέξεων από την μνήμη , με επακόλουθο την ευχερή ανάγνωση. Επιμέρους στόχοι του προγράμματος είναι η ανάπτυξη θετικών στάσεων και κινήτρων του μαθητή απέναντι στην ανάγνωση (Wolf, Miller & Donnelly,2000, όπως αναφέρεται στο Μουζάκη, χ .χ.).

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός σφαιρικού παρεμβατικού προγράμματος που αναπτύχθηκε για μαθητές τρίτης και τετάρτης δημοτικού, στον τομέα της αναγνωστικής ευχέρειας. Η έρευνα βασίστηκε στην υπόθεση λεξικής ποιότητας του Perfetti, σύμφωνα με την οποία οι αναγνωστικές δεξιότητες ερμηνεύονται βάσει της ποιότητας των λεξικών αναπαραστάσεων των λέξεων που γνωρίζει ο αναγνώστης. Ένας αναγνώστης με υψηλής ποιότητας αναπαραστάσεις μπορεί να διαβάζει με ευχέρεια και άνεση, καθώς η γραπτή μορφή των λέξεων που διαβάζει μπορεί να ανακληθεί άμεσα από τον ίδιο .Υψηλής ποιότητας αναπαραστάσεις είναι εκείνες που έχουν σαφώς καθορισμένες φωνολογικές, ορθογραφικές και σημασιολογικές πληροφορίες και πλεονάζουσες συνδέσεις (Perfetti & Hart,2001). Βασισμένη στο παραπάνω μοντέλο, η παρέμβαση που σχεδιάστηκε αφορά στους τομείς της φωνολογίας της αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής ευχέρειας και της μορφολογίας. Με χρήση του ερευνητικού

σχεδιασμού ABABAB , η ερευνητική διαδικασία χωρίστηκε σε τρεις φάσεις και αποτελούνταν συνολικά από δεκαοκτώ ατομικές συνεδρίες διάρκειας 40 λεπτών. Το δείγμα αποτελούνταν από 12 μαθητές των οποίων η αναγνωστική δεξιότητα παρουσίαζε μεγάλες διακυμάνσεις. Η μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής έγινε με την χορήγηση δύο εργαλείων , εκ των οποίων το ένα αξιολογούσε την ταχύτητα ανάγνωσης σε επίπεδο λέξεων και ψευδολέξεων(ΔΑΕ) , ενώ το άλλο μετρούσε την ευχέρεια σε επίπεδο κειμένου(Τεστ-Α).

Για την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες με βάση την επίδοσή τους στην αναγνωστική ευχέρεια. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως η παρέμβαση αυτή βελτίωσε σημαντικά τις συνολικές επιδόσεις των μαθητών στην αναγνωστική ευχέρεια. Οι ενδείξεις αυτές φαίνεται να επιβεβαιώνουν την υπόθεση της έρευνας. Ακόμη, τα συνολικά ευρήματα υποδεικνύουν και βελτίωση στην γενική αναγνωστική δεξιότητα τους. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως οι μαθητές με υψηλότερη αρχική επίδοση στην αναγνωστική ευχέρεια , είχαν και την υψηλότερη τελική επίδοση ενώ αντίστοιχα οι μαθητές με χαμηλότερη επίδοση , διατήρησαν τις χαμηλότερες επιδόσεις και μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές της πρώτης ομάδας με 1,4 έως 2 τυπικές αποκλίσεις από τον μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών στην αναγνωστική ευχέρεια λέξεων , παρουσίασαν βελτίωση στις επιδόσεις τους σε επίπεδο λέξεων και ψευδολέξεων , αλλά και σε επίπεδο κειμένου αυξάνοντας αξιοσημείωτα την επίδοσή τους . Οι μαθητές που εντάχθηκαν στην δεύτερη ομάδα ήταν εκείνοι που είχαν την μικρότερη τυπική απόκλιση από τον μέσο όρο (0,5-1 τυπική απόκλιση), οι οποίοι σε επίπεδο λέξεων και ψευδολέξεων αύξησαν τις επιδόσεις τους ακόμη περισσότερο , όπως και σε επίπεδο κειμένου . Τέλος η τρίτη ομάδα μαθητών με την χαμηλότερη επίδοση παρουσίασε ανοδική τάση στις επιδόσεις των λέξεων και ψευδολέξεων, παρόλα αυτά η ευχέρεια τους σε επίπεδο κειμένου παρέμεινε σταθερή. Εντούτοις, η συνεχής ανοδική τάση σε επίπεδο λέξεων, φανερώνει πως αν η παρέμβαση λάμβανε χώρα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, οι μαθητές θα βελτιώναν ακόμη περισσότερο τις επιδόσεις τους. Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός πως κατά τις παύσεις των παρεμβάσεων, οι επιδόσεις των μαθητών είχαν πτωτική τάση . Από τα παραπάνω προκύπτει πως θα υπάρξουν σημαντικά αποτελέσματα στη βελτίωση της ευχέρειας -που αποτελεί και την προβληματική της έρευνας - , αν η παρέμβαση είναι συνεχής και η διάρκειά της μεγαλύτερη, ώστε να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος για την ανάπτυξη της εν λόγω δεξιότητας.

Ως προς την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, τα οφέλη της παρεμβατικής διαδικασίας διαπιστώνονται ως πολύ μεγαλύτερα σε σχέση με τα μετρήσιμα δεδομένα που προέκυψαν. Οι μαθητές των οποίων οι επιδόσεις πλησίαζαν περισσότερο στον μέσο όρο των μαθητών της ηλικίας αυτής,

παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση τόσο στις επιδόσεις τους στην ευχέρεια σε επίπεδο λέξεων και ψευδολέξεων , όσο και σε επίπεδο κειμένου. Οι επαναληπτικές αναγνώσεις των κειμένων κάθε συνεδρίας, σε συνδυασμό με την καθοδήγηση και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, αποτέλεσαν μια εξαιρετικά αποτελεσματική τεχνική καθώς φαίνεται να βελτίωσε εκτός από την ταχύτητα και την ακρίβεια αποκωδικοποίησης, και την εκφραστικότητα των μαθητών κατά την ανάγνωση(προσωδία). Η εκφραστικότητα που παρουσίασαν οι μαθητές αφορούσε στις παύσεις που έκαναν στα σημεία στίξης και στον τόνο που χρησιμοποιούσαν ανάλογα το κείμενο, η οποία επέφερε γενική βελτίωση στην αναγνωστική τους δεξιότητα. Τη σημαντικότητα των δεξιοτήτων προσωδίας και τη θετική συσχέτιση των δεξιοτήτων αυτών με την γενική αναγνωστική ικανότητα, επαλήθευσαν σε έρευνά τους οι Whalley και Hansen, (2006), καθώς και προγενέστεροί τους Wood and Terrell (1998), σε έρευνα που διεξήγαγαν. Επιπλέον οι παραπάνω στρατηγικές επέφεραν βελτίωση των επιδόσεων της ευχέρειας και στην κατανόηση των κειμένων. Τα παραπάνω ποιοτικά αποτελέσματα, συντρέχουν με τα αποτελέσματα της συγκριτικής μελέτης των Chard, Vaughn & Tyler,(2002) , οι οποίοι υποστηρίζουν πως οι παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, σχετίζονται με βελτίωση στην αναγνωστική ακρίβεια, τον ρυθμό και την κατανόηση .Οι ίδιοι τόνισαν επιπλέον την αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό κατά την διάρκεια των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και την υπεροχή της τεχνικής αυτή σε σύγκριση με τις επαναληπτικές αναγνώσεις χωρίς μοντελοποίηση από έναν ικανό ενήλικα αναγνώστη.

Τα οφέλη των μαθητών από την συγκεκριμένη παρέμβαση , πέραν της βελτίωσης τους στην αναγνωστική ευχέρεια επεκτάθηκαν και στους τομείς της φωνολογίας ,της μορφολογίας ,της αναγνωστικής κατανόησης αλλά και της ορθογραφίας όπως διαπιστώνεται από την εμπλοκή τους στις αντίστοιχες δραστηριότητες. Η πλειοψηφία των μαθητών βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στην φωνολογία με εξαίρεση δύο μαθητές των οποίων οι επιδόσεις παρέμειναν σταθερές. Στον τομέα της μορφολογίας οι μαθητές εξασκήθηκαν μέσα από πολλά είδη ασκήσεων .Οι οικογένειες λέξεων ,η παραγωγή ομόρριζων λέξεων με διδασκαλία προθημάτων και επιθημάτων, αποτέλεσαν κάποιες από αυτές, οι οποίες ενίσχυσαν και το λεξιλόγιο τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Mahony, Singson & Mann(2000), οι οποίοι διαπίστωσαν ,πως η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση καθώς και οι λεξιλογικές ικανότητες των μαθητών συνεισφέρουν σημαντικά στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης κατά τις μεσαίες τάξεις του δημοτικού. Αξιοσημείωτη είναι και η βελτίωση της κατανόησης των μαθητών , με εντυπωσιακό να είναι το γεγονός πως μαθητές με χαμηλότερη αρχική επίδοση στην κατανόηση, αύξησαν σημαντικά την επίδοσή τους κατά την τελική μέτρηση. Τέλος, η ορθογραφική δεξιότητα των μαθητών παρουσίασε ενδείξεις βελτίωσης. Όπως και στις επιδόσεις στους υπόλοιπους τομείς, οι μαθητές με υψηλότερες επιδόσεις κατά

την αρχική αξιολόγηση της ορθογραφίας ,είχαν και υψηλότερη επίδοση μετά την λέξη της παρέμβασης. Ευρήματα μελετών υποστηρίζουν αυτό το εύρημα καθώς παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ορθογραφία και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών επιφέρουν θετικές επιδόσεις στην ορθογραφία. Wanzek, Vaughn, Wexler, Swanson, Edmonds & Kim, 2006).

Εκτός από τα γνωστικά οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές , η παρέμβαση αυτή ενίσχυσε και το αυτοσυναίσθημα τους. Η συνεχής έκθεση τους στον γραπτό λόγο, η εξάσκησή τους στην ανάγνωση και η αυτοαξιολόγηση που ακολουθούσε, αύξησε το κίνητρό των μαθητών με αποτέλεσμα να αναζητούν ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή και να εξασκηθούν στην αναγνωστική δεξιότητα. Διαπιστώνοντας πως οι επιδόσεις τους βελτιώνονται και διαβάζουν με μεγαλύτερη ευκολία και άνεση , η αυτοπεποίθηση τους αυξήθηκε, ενώ λάμβαναν μέρος στην παρεμβατική διαδικασία με περισσότερη όρεξη και κέφι . Οι ενδείξεις της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών επιβεβαιώθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων.

## Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται σε μια έρευνα που διεξήχθη με δείγμα δώδεκα μαθητών τρίτης και τετάρτης δημοτικού. Παρά την αυστηρότητα του ερευνητικού σχεδίου ενός ατόμου που ακολουθήθηκε , η συγκεκριμένη μελέτη δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσιμα αποτελέσματα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα αποτελούνταν από δώδεκα υποκείμενα, αριθμό πολύ μικρό ώστε να τεκμηριώσει αιτιώδεις σχέσεις .Επιπλέον η διάρκεια των συνεδριών δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και την γενίκευση των αποτελεσμάτων .

Τέλος, δεδομένου πως η παραπάνω έρευνα στόχευε στην βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών , οι βασικοί άξονες ήταν η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση , η αυτοματοποιημένη ανάγνωση καθώς και η προσωδία του αναγνώστη .Οι μαθητές ενισχύθηκαν και σε όλους τους παραπάνω τομείς της κατόπιν της αξιολόγησής τους. Εξαίρεση στην αξιολόγηση αποτέλεσε η προσωδία, η οποία δεν μπόρεσε να μετρηθεί ώστε να υπάρχουν ποσοτικά αποτελέσματα για την μεταβολή της. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εκτίμηση της βελτίωσης και τα επίπεδα της προσωδίας των μαθητών κατά την διάρκεια της παρέμβασης αλλά και κατά τις τελικές μετρήσεις, να βασίζεται σε ποιοτικές περιγραφές και εκτιμήσεις των αξιολογητών (ειδικού παιδαγωγού και εκπαιδευτικού).



Παρόλα τα παραπάνω, η πιλοτική αυτή μελέτη, προσφέρει ενδείξεις για τα αποτελέσματα μιας σφαιρικής παρέμβασης στην βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας και της γενικής αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών. Έτσι η παραπάνω μελέτη αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο πληροφόρησης για τους εκπαιδευτικούς που έρχονται σε καθημερινά επαφή με μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αδυνατούν να τους βοηθήσουν.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αντωνίου, Φ.,(χ.χ.).Ενίσχυση της Αναγνωστικής Κατανόησης.

Βασιλειάδης, Η.,(χ.χ.).*Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Διαχείριση και τρόποι παρέμβασης*. Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας & Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Bentolila, A., & Germain, B. (2005). Learning to read: choosing languages and methods.

Bus, A. G., & Van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of educational psychology, 91*(3), 403.

Βλάχος, Φ. (2010). Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. *Hellenic Journal of Psychology, 7*, 205-240.

Γρηγοράκης, Ι. (2010). Μορφολογική επίγνωση: μια μεταγλωσσική ικανότητα συνειδητού χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων. *Επιστημονικό Βήμα, 14*, 73-87.

Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 35*(5), 386-406.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου και Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological review, 100*(4), 589.

Constantinidou, M., & Stainthorp, R. (2009). Phonological awareness and reading speed deficits in reading disabled Greek-speaking children. *Educational Psychology, 29*(2), 171-186.

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 69-75.

Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children*, 75(3), 365-383.

Donat, D. J. (2006). Reading their way: A balanced approach that increases achievement. *Reading & Writing Quarterly*, 22(4), 305-323.

Duff, F. J., Fieldsend, E., Bowyer-Crane, C., Hulme, C., Smith, G., Gibbs, S., & Snowling, M. J. (2008). Reading with vocabulary intervention: Evaluation of an instruction for children with poor response to reading intervention. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 319-336.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.

Elkonin, D. B. (1963). The psychology of mastering the elements of reading. *Educational psychology in the USSR*, 165-179.

Gillon, G. T. (2005). Facilitating phoneme awareness development in 3-and 4-year-old children with speech impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 308-324.

Gillon, G., & McNeill, B. (2009). Phonological awareness Effective practices in assessment and intervention. *ACQuiring knowledge in speech, language and hearing*. 11(2), 72-76.

Goodman, K. S. (2014). Reading: A psycholinguistic guessing game. In *Making Sense of Learners Making Sense of Written Language* (pp. 115-124). Routledge.

Gredler, G. R. (2002). Snow, CE, Burns, MS, & Griffin, P. (eds.) (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press, 432 pp., \$35.95. *Psychology in the Schools*, 39(3), 343-344.

Hirschberg, J. (2002). Communication and prosody: Functional aspects of prosody. *Speech Communication, 36*(1-2), 31-43.

Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language, speech, and hearing services in schools, 36*(4), 285-293.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children, 71*(2), 165-179.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714.

Hudson, R. F., High, L., & Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us?. *The Reading Teacher, 60*(6), 506-515.

Θανόπουλος Θ. (2005). Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες, Αθήνα: Ατραπός.

Lyon, G. R., & Moats, L. C. (1997). Critical conceptual and methodological considerations in reading intervention research. *Journal of learning disabilities, 30*(6), 578-588.

Kendeou, P., & Papadopoulos, T. C. (2012). The use of CBM-Maze in Greek: A closer look at what it measures. In C. A. Espin, K. L. McMaster, S. Rose, & M. M. Wayman (Eds.), *A measure of success: The influence of Curriculum-Based Measurement on education* (pp. 329-339). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Kim, J. S., Samson, J. F., Fitzgerald, R., & Hartry, A. (2010). A randomized experiment of a mixed-methods literacy intervention for struggling readers in grades 4–6: Effects on word reading efficiency, reading comprehension and vocabulary, and oral reading fluency. *Reading and Writing, 23*(9), 1109-1129.

Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. *Encyclopedia of language and literacy development, 1-8.*

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.

Κωτούλας, Α. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ευχέρειας. Στους Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ. Έκδ.), Διδακτικές προσεγγίσεις και Πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (35-40). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Μαγουλά, Ε., & Κουτουμάνου, Κ. (2009). Μορφολογική επίγνωση: η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην Ελληνική ως πρώτη γλώσσα. Τόμος Πρακτικών 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL8). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Έκδοση CD-Rom), 941-954.

Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and writing*, 12(3), 191-218.

Malatesha Joshi, R. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 209-219.

Μανωλίτσης, Γ.(2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1) ,3-34.

Martens, V. E., & De Jong, P. F. (2008). Effects of repeated reading on the length effect in word and pseudoword reading. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 40-54.

Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 80(3), 300-335.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 138(2), 322.

Μουζάκη, Α.(Χ.Χ.). *Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και η αντιμετώπισή τους* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις].Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρέθυμνο.

Μουζάκη, Α.(Χ.Χ.). *Ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας*[Πανεπιστημιακές Σημειώσεις].Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρέθυμνο.

Mouzaki, A. & Sideridis, G. (2007). Poor readers' profiles among Greek students of elementary school. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 205-232.

Mouzaki, A., Protopapas, A., Sideridis, G. D., & Simos, P. (2007). Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β, Γ, Δ, και Ε τάξης του δημοτικού σχολείου. [Examining the psychometric traits of a spelling skill test for children in Grade 2, 3, 4, and 5 of elementary school]. *Epistimes Agogis [Sciences of Education]*, 1, 129-146.

Μούσιου-Μυλωνά, Ο.(2004). *Γλωσσοπαιδαγωγική και διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: Τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Σταμούλης.

Nation, K., Marshall, C. M., & Snowling, M. J. (2001). Phonological and semantic contributions to children's picture naming skill: Evidence from children with developmental reading disorders. *Language and Cognitive Processes*, 16(2-3), 241-259.

Nation, K., Snowling, M. J., & Clarke, P. (2007). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(2), 131-139

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (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 subgroups. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Παπανικολάου, Α. Τζάκου, Ε. Βλάχος, Φ. (2017). Σύγχρονα μοντέλα πολλαπλών ελλειμμάτων για την αναπτυξιακή δυσλεξία. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 5, 79-98.

Parrila, R., & Protopapas, A. (2017). Dyslexia and word reading problems. *Theories of Reading Development; Cain, K., Compton, D., Parrila, R., Eds*, 333-358.

Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101(2), 385-413.

Pennington, B. F., Van Orden, G. C., Smith, S. D., Green, P. A., & Haith, M. M. (1990). Phonological processing skills and deficits in adult dyslexics. *Child development*, 61(6), 1753-1778.

Perfetti, C. (2001). N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences (pp. 12800-12805)*. Oxford: Pergamon.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383.

Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical basis of comprehension skill.

Perfetti, C. A., Van Dyke, J., & Hart, L. (2001). The psycholinguistics of basic literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 127-149.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.

Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006, ΥΠΕΠΘ (Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.3, Κατηγορία πράξεων Α).

- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία*, 15, 267-289.
- 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(3), 165-197.
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A., & Simos, P. G. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29(2), 168-202.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 98(3), 554.
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?. *Current opinion in neurobiology*, 13(2), 212-218.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades?. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361.
- Rasinski, T., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 192-204.
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J., & Clifton Jr, C. (2012). *Psychology of reading*. Psychology Press.
- Richter, T., Isberner, M. B., Naumann, J., & Neeb, Y. (2013). Lexical quality and reading comprehension in primary school children. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 415-434.



Robson, C., (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Μετ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Schwanenflugel, P. J., & Ruston, H. P. (2008). *Becoming a fluent reader: From theory to practice*.

Sencibaugh, J. M. (2005). *Meta-Analysis of Reading Comprehension Interventions for Students with Learning Disabilities: Strategies and Implications*. *Online Submission*.

Σίμος (Χ.Χ.). *Αναγνωστικές Δυσκολίες: Μελέτη και Αντιμετώπιση - Νευροεπιστημονική Προσέγγιση*.

Simos, P., Sideridis, G. & Mouzaki, A. (2013). *Rading fluency estimates of current intellectual function: Demographic factors and effects of type of print*. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 19, 355-361.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). *Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle*. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). *Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders—a commentary on proposals for DSM-5*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593-607.

Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2007). *Teaching word meanings*. Routledge.

Τάφα,Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Tafa, E., & Manolitsis, G. (2008). *A longitudinal literacy profile of Greek precocious readers*. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 165-185.

Tafa, E., & Manolitsis, G. (2012). *The literacy profile of Greek precocious readers: a follow-up study*. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 337-352.

Tankersley, M., Harjusola-Webb, S., & Landrum, T. J. (2008). Using single-subject research to establish the evidence base of special education. *Intervention in School and Clinic, 44*(2), 83-90.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education, 25*(4), 252-261.

Therrien, W. J., & Kubina Jr, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in school and clinic, 41*(3), 156-160.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). Σταθμισμένα και άτυπα κριτήρια αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών.

Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2003). Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, 1*, 11-33.

Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. In *Phonological Awareness in reading*(pp. 159-189). Springer, New York, NY.

Van der Kleij, S. W., Segers, E., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2017). Response to Intervention as a Predictor of Long-Term Reading Outcomes in Children with Dyslexia. *Dyslexia, 23*(3), 268-282.

Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this special issue: vocabulary growth and reading skill. *Scientific Studies of Reading, 15*(1), 1-7.

Vidyasagar, T. R., & Pammer, K. (2010). Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. *Trends in cognitive sciences, 14*(2), 57-63.

Vlachos, F., Avramidis, E., Dedousis, G., Chalmpe, M., Ntalla, I., & Giannakopoulou, M. (2013). Prevalence and gender ratio of dyslexia in Greek adolescents and its association with parental history and brain injury. *American journal of educational research, 1*(1), 22-25.

Wanzek, J., Vaughn, S., Wexler, J., Swanson, E. A., Edmonds, M., & Kim, A. H. (2006). A synthesis of spelling and reading interventions and their effects on the spelling outcomes of students with LD. *Journal of Learning Disabilities, 39*(6), 528-543.

Wagner, R., Torgesen, J., & Rashotte, C. A. (1999). CTOPP: Comprehensive test of phonological processing. Austin, TX: PRO-ED .

Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M., & Reutebuch, C. K. (2008). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing, 21*(4), 317-347.

Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading, 29*(3), 288-303.

Williams, J. A., & Lynch, S. A. (2010). Dyslexia: What teachers need to know. *Kappa Delta Pi Record, 46*(2), 66-70.

Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific studies of reading, 5*(3), 211-239.

Wren, S. (2009). What does a balanced literacy approach mean.

Zipke, M., Ehri, L. C., & Cairns, H. S. (2009). Using semantic ambiguity instruction to improve third graders' metalinguistic awareness and reading comprehension: An experimental study. *Reading Research Quarterly, 44*(3), 300-321.

## Παράρτημα Ι

Παρουσιάζονται στην συνέχεια κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες από την πρώτη φάση των συνεδριών .Οι δραστηριότητες της πρώτης φάσης περιλάμβαναν δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, αποκωδικοποίησης, ευχέρειας και αναγνωστικής κατανόησης.

### Άσκηση 1<sup>η</sup>

**Οδηγία μαθητή:** Θα σου δείχνω κάποιες εικόνες και κάθε φορά θα μου λες ποια λέξη περιγράφουν. Στη συνέχεια θα μου λες ποια λέξη δεν ταιριάζει γιατί δεν αρχίζει από την ίδια φωνούλα με τις υπόλοιπες. Άκουσε προσεκτικά το παράδειγμα και κάνε στη συνέχεια το ίδιο.

**Παράδειγμα:** Έχουμε τις εικόνες αυτές (Δείχνουμε τις εικόνες στο παιδί).Τι δείχνουν οι εικόνες;(Το παιδί απαντά, αν απαντήσει λάθος του λέμε την απάντηση).

Οπότε οι εικόνες δείχνουν ένα αβγό, ένα αχλάδι και ένα χέρι. Άκουσε προσεκτικά «αβγό-αχλάδι -χέρι». Ποια λέξη δεν ταιριάζει με τις άλλες; Το χέρι γιατί δεν αρχίζει από «α», όπως το αβγό και το αχλάδι. Τώρα κάνε και εσύ το ίδιο στις επόμενες λέξεις που θα σου πω.

γάτα – γάιδαρος – μαχαίρι

ζακέτα – ζάρι - παντελόνι

λαγός – λαμπάδα – βέλος

κουμπί – κουτάλι – πιρούνι

πατάτα – παγάκι – καρπούζι

καρέκλα – κάγκελα – ψυγείο

μαλλιά –μαχαίρι– βελόνα

ψάρι – ψαλίδι – κουτάλι

κεράσι – λάμπα – κεραυνός

δάκτυλο – δέντρο – ελέφαντας

μπαούλο – μπισκότο – κερί

## Άσκηση 2η

**Οδηγία μαθητή:** Θα σου δείχνω κάποιες εικόνες και κάθε φορά θα μου λες ποια λέξη περιγράφουν. Στη συνέχεια θα μου λες από την κάθε λέξη ποια φωνούλα ακούς τελευταία. Άκουσε προσεκτικά το παράδειγμα και κάνε στη συνέχεια το ίδιο.

**Παράδειγμα:** Δες την εικόνα; Τι δείχνει η εικόνα αυτή;(Το παιδί άπαντα).Σωστά, έχουμε τη λέξη χέρι, η φωνούλα που ακούμε τελευταία είναι το «ι». Τώρα κάνε και εσύ το ίδιο στις επόμενες λέξεις που θα σου πω.

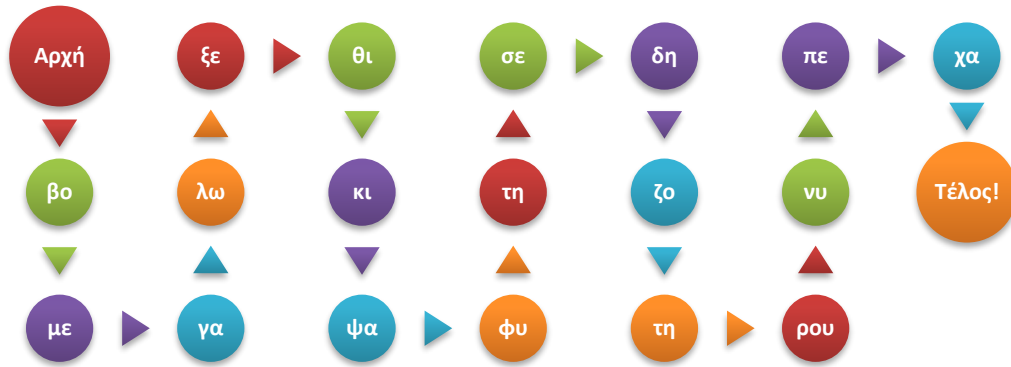
### **Παράδειγμα: Χέρι**

1. Σκέφτομαι
2. Παίζω
3. Ακτινίδιο
4. Πετεινός
5. Στεγνώνω
6. Καμηλοπάρδαλη
7. Άσχημος

## Άσκηση 3η

**Περιγραφή Δραστηριότητας:** Ο εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή να διαβάσει κάθε συλλαβή μέσα στους κύκλους ακολουθώντας τα βελάκια από την αρχή μέχρι το τέλος. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται δύο φορές.

**Οδηγία Μαθητή:** Θέλω να μου διαβάσεις όσο πιο γρήγορα μπορείς τις λεξούλες μέσα στα κυκλάκια. Θα ξεκινήσεις από την αρχή, και θα συνεχίσεις ακολουθώντας τα βελάκια.



### Άσκηση 4<sup>η</sup>

**Περιγραφή δραστηριότητας:** Ο εκπαιδευτικός διαβάζει όλες τις λέξεις ανά πίνακα και στη συνέχεια τις διαβάζει ο μαθητής. Όταν ο μαθητής καταφέρει να διαβάσει όλες τις λέξεις κάθε πίνακα σε ικανοποιητικό χρόνο, τότε διαβάζει τις λέξεις όλων των πινάκων μαζί.

**Οδηγία Μαθητή:** Θα σου διαβάσω τις λέξεις στον πρώτο πίνακα και ύστερα θέλω να κάνεις το ίδιο και εσύ. Αν οι λέξεις σε δυσκολεύουν θα επαναλάβουμε την ανάγνωση του πίνακα. Μόλις διαβάσουμε τις λέξεις κάθε πίνακα ξεχωριστά, θα διαβάσεις, όσο καλύτερα μπορείς τις λέξεις από όλους τους πίνακες μαζί.

τον  
την  
μην  
δεν  
σαν  
τις

πως  
φως  
δες  
πες  
λες  
μες

μήλο  
πίσω  
φέρε  
χαλί  
τόξο  
ψωμί

φάρος  
πηγές  
ξένος  
βυθός  
τέρας  
ψαράς

### Άσκηση 5<sup>η</sup>

**Περιγραφή δραστηριότητας:** Ο μαθητής αφού παρατηρήσει την εικόνα, διαβάζει τις λέξεις. Έπειτα κυκλώνει αυτές που ταιριάζουν με την εικόνα.

**Οδηγία Μαθητή:** Θα σου δείξω μια εικόνα. Έπειτα θέλω να διαβάσεις τις λέξεις δίπλα στην εικόνα και να κυκλώσεις αυτές που ταιριάζουν με εκείνη.

εξώφυλλο		γελιδόνι
κιθάρα		γαμόνελο
ρολόι		φανάρι
μαθητής		κυπαρίσσι
πίνακας		εφημερίδα

πελεκάνος		ποτηράκι
μέλισσα		κεραμίδι
μαξιλάρι		περιβόλι
φύλλα		αποθήκη
νεροχύτης		τηλέφωνο

### **Άσκηση 6η**

**Περιγραφή δραστηριότητας:** Ο μαθητής διαβάζει το κείμενο την πρώτη φορά με υποστήριξη (υποβοηθούμενη ανάγνωση). Στη συνέχεια τη διαβάζει ξανά μόνος του.

**Οδηγία Μαθητή:** Τώρα θέλω να διαβάσουμε μια μικρή ιστορία. Θα ξεκινήσουμε μαζί και μετά θα τη διαβάσεις μόνος σου.

### Ο γάμος

Ο παπά-Μανώλης έβαλε τα ράσα και έκανε ένα γάμο. Η νύφη φόρεσε το νυφικό της και η μητέρα της έβαλε τα καλά της. Ο σύζυγος της κοπέλας ήταν πολύ ψηλός και παχύς και φόρεσε ένα καφέ σακάκι. Τον φώναζαν Θέμη ενώ την κοπέλα την έλεγαν Ματίνα. Ο γάμος έγινε νωρίς, πέρασαν τις βέρες και μετά έριξαν το ρύζι. Όταν έφυγαν από το γάμο, πήγαν σε ένα μαγαζί, έφαγαν πλάφι και χόρεψαν πολλές ώρες ενώ έπιναν ρακές. Τέλος, ο Θέμης με τη Ματίνα έφυγαν με πολλή χαρά να πάνε ταξίδι σε άλλη χώρα. Καλή τύχη φώναξε ο παπα-Μανώλης καθώς έφυγαν. Να περάσετε καλά και να μας φέρετε κάτι πίσω όταν γυρίσετε από το ταξίδι σας.

#### Διερευνητικές ερωτήσεις κατανόησης:

- Ποιος ήταν ο τίτλος της ιστορίας;
- Για τι μιλούσε η ιστορία;
- Ποιοι παντρεύονταν;
- Ποιος τους πάντρεψε;
- Τί έκαναν μετά το γάμο;
- Τι τους είπε ο Παπα-Μανώλης όταν έφευγαν;
- Τέλος, ζητάμε από το παιδί να περιγράψει δικές του εμπειρίες από γάμους και να αναφέρει κοινά/διαφορετικά στοιχεία με αυτά της ιστορίας

## Παράρτημα II

Ακολουθούν ενδεικτικές δραστηριότητες στις οποίες ενεπλάκησαν οι μαθητές κατά την δεύτερη φάση των συνεδριών .Η δεύτερη φάση περιλάμβανε εξάσκηση σε δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης, αναγνωστικής ευχέρειας, και κατανόησης.



## Άσκηση 1<sup>η</sup>

**Περιγραφή δεξιότητας:** Ο/η εκπαιδευτικός δίνει ένα παράδειγμα στους μαθητές, π.χ. αετός-αετοί και τους ζητάει να αναγνωρίσουν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των δυο λέξεων (ενικός-πληθυντικός αριθμός). Έπειτα ζητάει από τους μαθητές να αναγνωρίσουν και άλλα παραδείγματα με διαφορετικούς κανόνες.

### **Δραστηριότητες:**

#### **I. Κάνε όπως στο παράδειγμα.**

Γιατρός → γιατροί  
Οδηγός →  
Πεζός →  
Άνθρωπος →  
Δρόμος →  
Παιδί →  
Καλοκαίρι →  
Κράνος →  
Γραμμή →

#### **II. Κάνε όπως στο παράδειγμα**

Περπατώ → περπάτησα  
Βοηθώ →  
Μελετώ →  
Κολλώ →  
Αναχωρώ →  
Χορεύω →  
Μαζεύω →  
Μασουλώ →

#### **III. Κάνε όπως στο παράδειγμα.**

Κολλάω → ξεκολλάω  
Διψάω →  
Περνάω →  
Ευπνάω →  
Πουλάω →  
Δένω →  
Πλένω →

## Άσκηση 2<sup>η</sup>

**Περιγραφή δεξιότητας:** Στα παιδιά δίνονται οι λέξεις και στη συνέχεια του ζητείται προφορικά να τις συνδυάσουν ώστε να δημιουργήσουν σύνθετες λέξεις.

### **Δραστηριότητες:**

<b>Λέξεις οι οποίες πρέπει να συνδυαστούν</b>	<b>Απάντηση</b>
Πέτρα + πόλεμος	
Μπαίνω + βγαίνω	
Αλάτι + πιπέρι	

Τρέμω + παίζω	
Ψάρι + ταβέρνα	
Γαλάζιο + πράσινο	
Μαχαίρι + πιρούνι	
Αυγό + λεμόνι	
Ανάβω + σβήνω	
Χιόνι + νερό	
Σκύλος + σπίτι	
Στενό + μακρύ	

### Άσκηση 3<sup>η</sup>

**Οδηγία Μαθητή:** Σχημάτισε λέξεις ακολουθώντας τον κανόνα.

Μικρός → μικραίνω

Γιατροί → γιατρός

Σπίτι → σπιτάκι

Όμορφος → ομορφιά

Ποτήρι → ποτηράκι

Σκάβω → σκάψιμο

Κολλάω → ξεκολλάω

Έκοψα → κόβω

Πίνω → έπινα

Χοντρός →

Αετοί →

Δόντι →

Νόστιμος →

Τραπέζι →

Τρέχω →

Διψάω →

Έγραψα →

Βλέπω →

Χάνω → έχασα

Δένω →

Θα αγαπήσω → αγαπώ

Θα προχωρήσω →

#### Άσκηση 4<sup>η</sup>

**Οδηγία Μαθητή:** Πόσες λέξεις μπορείς να διαβάσεις σωστά σε 1 λεπτό;

Παύση	Δούλος	Χείλη	καρφίτσα	μπιλιάρδο	Τσιμπιδάκι	μπράτσο	τέτοιος
ευγένεια	Λείπει	φέγγω	σφραγίδα	πλήθος	Στόχος	κλάμα	φθάνω
πέστροφα	Εκδρομή	αυξάνω	ευαίσθητος	μνήμη	Ταχύτητα	ψαράδες	Φωτισμός
Φρύδι	άνθρωπος	χορδή	Κόσμος	πρέπει	Άσπρο	κάστρο	πτήση

#### Άσκηση 5<sup>η</sup>

**Οδηγία Μαθητή:** Βρες τις λέξεις που δεν ταιριάζουν με το κείμενο και διόρθωσε τες.

Τα παιδιά ανέβηκαν από τα αυτοκίνητα και έτρεξαν αργά να παίξουν στο πάρκο. Πήραν μαζί τους μια τετράγωνη μπάλα για να παίξουν ποδόσφαιρο. Πριν ξεκινήσουν το ποδόσφαιρο χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Τελικά νίκησε η ομάδα του Νίκου, αφού έβγαλε τρία γκολ.

#### Άσκηση 6<sup>η</sup>

**Οδηγία Μαθητή:** Διάβασε το κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις που θα σου κάνω.

Μία φορά και έναν καιρό ζούσε μία αλεπού σε ένα δάσος. Κάθε μέρα πήγαινε στο κοντινό χωριό για να δει τις κότες στα κοτέτσια των κατοίκων. Μία μέρα η αλεπού έμαθε πως οι κότες σε ένα κοτέτσι είχαν πυρετό. Τότε αποφάσισε να ντυθεί γιατρός. Έβαλε μία άσπρη στολή πήρε μαζί της τα μεγάλα ακουστικά και μία μαύρη δερμάτινη γυαλιστερή τσάντα και πήρε το δρόμο προς το κοτέτσι. Ήθελε να τις επισκεφθεί για να τις ξεγελάσει και να τις φάει. Μόλις οι κότες είδαν το γιατρό παραξενεύτηκαν γιατί κατάλαβαν ότι κάτι περίεργο συνέβαινε. Το πρόσωπο του γιατρού δεν φαινόταν και η φωνή του ήταν αλλιώτικη. Μετά από λίγη ώρα ξεπρόβαλε η φουντωτή ουρά της αλεπούς από την άσπρη στολή.

και οι κότες αμέσως την κατάλαβαν. Άρχισαν να φωνάζουν και την έδιωξαν τόσο μακριά, που η αλεπού δεν τόλμησε να ξαναπατήσει το πόδι της στο κοτέτσι.

**Ερωτήσεις κατανόησης**

Τι έμαθε η αλεπού;	Τι έκανε η αλεπού μόλις έμαθε;
Οι κότες τι έκαναν μόλις κατάλαβαν την αλεπού;	Πως χαρακτηρίζεις την αλεπού;



Εικόνα 1 Κλείδα Αυτοαξιολόγησης του μαθητή.

Η παραπάνω εικόνα απεικονίζει την κλείδα αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιούσε ο μαθητής, μετά την ανάγνωση του προηγούμενου κειμένου στην αρχή κάθε συνεδρίας, για να αξιολογήσει τον εαυτό του. Αποτέλεσε μια ιδιαίτερα ευχάριστη διαδικασία για τους μαθητές, την οποία περίμεναν με προσμονή.

### Παράρτημα III

Ακολουθούν ενδεικτικές δραστηριότητες από την τρίτη φάση των συνεδριών. Οι τελευταίες έξι συνεδρίες εστίαζαν σε δεξιότητες ορθογραφίας, αναγνωστικής ευχέρειας αλλά και στην εκμάθηση στρατηγικών κατανόησης.

#### Άσκηση 1<sup>η</sup>

**Οδηγία Μαθητή:** Διάβασε τις λέξεις όσες φορές χρειάζεται μέχρι να τις διαβάζεις με άνεση.

ακόμη	έκανε	κάποιο	οποίο	προς
αλλά	εκεί	κάτι	όπου	πρώτη
ανάμεσα	εκείνη	κάτω	όπως	πως
από	εκτός	λέει	όσο	σήμερα
αργότερα	ένα	λίγο	όταν	σπίτι
αυτό	ενώ	λοιπόν	ότι	σχεδόν
αφού	επίσης	μαζί	ούτε	τέλος
βρισκόταν	έτσι	μεγάλη	όχι	τίποτα
γεγονός	έχει	μέσα	πάντα	τόσο
για	έχουμε	μετά	πάνω	τότε
γιατί	ζωή	μεταξύ	παρα	τρόπο
γίνεται	ήταν	μέχρι	περισσότερο	τόρα
δεν	θέση	μητέρα	πιο	υπάρχει
δηλαδή	θυμάμαι	μόνο	πίσω	φαίνεται
δύο	ίδιο	μπορεί	πολλά	φορά
έγινε	ίσως	μπορούσε	πολύ	χθες
εδώ	κάθε	νέα	ποτέ	χρόνια
είναι	και	όλα	που	χωρίς
είπε	καλά	ομάδα	πρέπει	ώρα
είχε	κάνει	όμως	πριν	ώστε

## Άσκηση 2<sup>η</sup>

**Οδηγία Μαθητή:** Αφού συμπληρώσουμε μαζί τον παρακάτω πίνακα, θα διαβάσεις το κείμενο και θα απαντήσεις σε ερωτήσεις που θα σου κάνω.

Δεινόσαυροι		
		
Τι ξέρω;	Τι θέλω να μάθω;	Τι έμαθα;

Οι δεινόσαυροι εμφανίστηκαν στη γη πριν από περίπου 230 εκατομμύρια χρόνια και εξαφανίστηκαν πριν από 65 εκατομμύρια χρόνια. Το όνομά τους το πήραν από τις ελληνικές λέξεις δεινός (φοβερός) και σαύρα, διότι πρόκειται για πολύ μεγάλα ζώα που θυμίζουν σαύρες. Η ύπαρξη των δεινοσαύρων ανακαλύφθηκε για πρώτη φορά από έναν Άγγλο παλαιοντολόγο το 1842. Τα απολιθώματα που έχουν βρεθεί μας δίνουν διάφορες πληροφορίες για τον τρόπο ζωής αυτών των γιγάντιων ζώων, όπως ότι ζούσαν συνήθως σε κοπάδια είτε για να προστατεύονται από άλλα είδη δεινοσαύρων είτε για να μετακινούνται και να βρίσκουν πιο εύκολα τροφή. Επίσης, γνωρίζουμε ότι υπήρχαν φυτοφάγοι και σαρκοφάγοι δεινόσαυροι. Επιπλέον, υπήρχαν δεινόσαυροι που χρησιμοποιούσαν τα φτερά τους προκειμένου να μετακινηθούν αλλά και άλλοι που κινούνταν με τα πόδια τους. Κάποιοι επιστήμονες παλαιότερα πίστευαν ότι υπήρχαν και θαλάσσιοι δεινόσαυροι, ωστόσο σήμερα γνωρίζουμε ότι υπήρχαν κάποια μεγάλα παράξενα ζώα που ζούσαν στη θάλασσα, αλλά δεν ήταν δεινόσαυροι. Οι λόγοι που εξαφανίστηκαν αυτά τα εντυπωσιακά ζώα δεν είναι ξεκάθαροι μέχρι και σήμερα. Οι παλαιοντολόγοι συνεχίζουν να ερευνούν αυτό το θέμα με την ελπίδα ότι κάποια μέρα θα γνωρίζουμε τα πάντα για τους δεινοσαύρους.

#### Ερωτήσεις

1. Από πού πήρε το όνομα της η λέξη «δεινόσαυρος»;
2. Οι άνθρωποι γνώριζαν πάντα ότι υπήρχαν δεινόσαυροι;
3. Υπάρχουν θαλάσσιοι δεινόσαυροι;
4. Οι επιστήμονες έχουν ανακαλύψει τα πάντα για τους δεινοσαύρους;
5. Τι σημαίνει απολίθωμα;

#### **Άσκηση 3<sup>η</sup>**

**Οδηγία Μαθητή:** Διάβασε το κείμενο και υπογράμμισε τις λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Ύστερα εντόπισε την κοινή τους ρίζα.

Χθες το πρωί ο Άκης ξύπνησε και είχε πυρετό. Μάλλον κόλλησε από τα άλλα παιδάκια στον παιδικό σταθμό που ήταν άρρωστα. Η μητέρα του ανησύχησε και τον πήγε στο ΙΚΑ. Εκεί την έστειλαν στο β' όροφο, στο παιδιατρικό τμήμα. Έξω από το γραφείο του γιατρού περίμεναν έξι παιδιά με τις μαμάδες τους. Ο παιδίατρος ήταν πολύ καλός και ευγενικός. Είπε πως δεν είναι κάτι σοβαρό, αλλά χρειάζεται προφύλαξη. Ο Άκης στενοχωρήθηκε, γιατί δε θα μπορούσε να πάει την Κυριακή στην παιδική χαρά μαζί με τον παππού του. Σκέφτηκε όμως ότι θα μπορούσαν να πάνε στον καινούριο παιδότοπο που άνοιξε στη γειτονιά τους πριν από λίγες μέρες.

## Παράρτημα IV





**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**  
**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

Αγαπητοί γονείς,

Θα θέλαμε να σας παρακαλέσουμε να επιτρέψετε στο παιδί σας να συμμετάσχει στην επιστημονική έρευνα με τίτλο: «Διδακτική Παρέμβαση για Αναγνωστικές Δυσκολίες σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου» που διεξάγεται με σκοπό να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα διδακτικών παρεμβάσεων που αφορούν παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και στοχεύουν στη βελτίωση των αναγνωστικών και ορθογραφικών τους δεξιοτήτων. Η έρευνα έχει τεθεί προς έγκριση στο Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και στην Επιτροπή Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης και γίνεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας για το Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Ειδική αγωγή».

Στο πλαίσιο της ερευνητικής μελέτης, θα δοθούν από την ερευνήτρια στους μαθητές σύντομες δοκιμασίες γλωσσικής, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Οι δοκιμασίες γίνονται με τη συνοδεία εικονογραφημένου υλικού που παρουσιάζεται στο παιδί και περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως αναγνώριση εικόνων απλών αντικειμένων, αφήγηση ιστοριών, κατανόηση λέξεων κ.α. Στη συνέχεια για τα παιδιά που συμμετέχουν, θα ακολουθήσουν ατομικές συνεδρίες των 15-20 λεπτών, 3-5 φορές την εβδομάδα στο χώρο του σχολείου. Οι ολιγόλεπτες αυτές συνεδρίες θα γίνονται κατά κύριο λόγο τις ώρες που οι μαθητές βρίσκονται στο τμήμα ένταξης, ή σε ώρα που ο εκπαιδευτικός της τάξης θα επιτρέψει. Η διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης θα είναι 8-9 εβδομάδες.

Η συμμετοχή των παιδιών είναι φυσικά εθελοντική και μπορούν να διακόψουν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν. Η παρέμβαση που θα λάβουν όλο αυτό το διάστημα για τις ανάγκες της έρευνας θα είναι δωρεάν και χωρίς καμία άλλη υποχρέωσή σας. Όλα τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέγονται από τα παιδιά είναι αυστηρώς εμπιστευτικά και θα καταχωρηθούν και θα αναλυθούν ανώνυμα και με τρόπο ώστε να μην είναι δυνατόν να συνδεθούν με την ταυτότητά των παιδιών.

Πιστεύοντας ότι θα εγκρίνετε τη συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα με την υπογραφή σας στο κάτω μέρος της σελίδας αυτής, σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνδρομή σας σε αυτή την προσπάθεια. Η ερευνήτρια Αποστολάκη Χρυσάνθη και η Επιστημονική Υπεύθυνη του προγράμματος, κ. Μουζάκη Αγγελική, θα είναι στη διάθεσή σας για διευκρινίσεις ή οποδήποτε άλλο επιθυμείτε να συζητήσετε. Μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί τους μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (amouzaki@edc.uoi.gr ή [chrisa\\_aro@hotmail.com](mailto:chrisa_aro@hotmail.com)) ή στα τηλέφωνα 6974076508 (Μουζάκη, Α. ), 6970406567(Αποστολάκη, Χ.).

Έχω διαβάσει τα παραπάνω, έχω ενημερωθεί από τον υπεύθυνο του προγράμματος σχετικά με αυτό και συμφωνώ για τη συμμετοχή του παιδιού μου.

Όνοματεπώνυμο Γονέα/Κηδεμόνα: \_\_\_\_\_  
Όνοματεπώνυμο Μαθητή/τριας: \_\_\_\_\_  
Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

