

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα:
Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων**

Κούτουρλη Μαρίνα

Θεσσαλονίκη, 2023

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα:
Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων

Teaching of Reading to Students with Special Learning Disabilities and Students with
Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Literature Review of Effective Teaching
Methods

Κούτουρη Μαρίνα

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Εξεταστική επιτροπή

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Επόπτης

Γουλετά Ειρήνη, Αναπληρώτρια, Καθηγήτρια

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

«Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας»

Υπογραφή

Κούτουρλη Μαρίνα

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	10
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	10
1.1. Ορισμός των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	10
1.2. Ταξινόμηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	11
2. Ανάγνωση	13
2.1. Συστατικά στοιχεία την ανάγνωσης	14
2.1.1. Αποκωδικοποίηση στην ανάγνωση	14
2.1.2 Κατανόηση στην ανάγνωση	15
2.1.3 Η έννοια της αναγνωστικής ευχέρειας	16
2.2 Στάδια εξέλιξης της αναγνωστικής δεξιότητας	17
2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων	19
2.4 Έρευνες για την ανάγνωση στην Ελλάδα	24
3. Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση	30
3.1. Χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.	31
3.2. Η σημασία και τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης διδασκαλία της Ανάγνωσης στο γενικό μαθητικό πληθυσμό και σε επιμέρους ομάδες με αναγνωστικά προβλήματα	32
3.3 Μαθητικοί πληθυσμοί με σημαντικά αναγνωστικά προβλήματα	35
3.4 Μέθοδοι διδασκαλίας στην ανάγνωση	39
3.4.1. Μικτές μέθοδοι	39
3.4.2. Κοινή Μεικτή ή Συνθετική	39
3.4.3. Αναλυτικό-συνθετική	39
3.4.4. Πολυαισθητηριακή προσέγγιση	40
4. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)	43
4.1. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας	44
4.2. ΔΕΠ-Υ και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	46

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

4.3. Διδακτικές Μέθοδοι για ΔΕΠΥ και Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία	48
5. Αναγκαιότητα της βιβλιογραφικής έρευνας	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	53
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	53
2.1. Ερευνητική Στρατηγική	53
2.2. Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού των μελετών	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	83
3. Ανάλυση Αποτελεσμάτων	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	102
4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Περιορισμοί της έρευνας- Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση–Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	102
4.1. Συζήτηση	102
4.2. Συμπεράσματα	109
4.3. Περιορισμοί της έρευνας	111
4.4. Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση	111
4.5. Μελλοντικές Ερευνητικές Προτάσεις	112
Βιβλιογραφία	114
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	114
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	127

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που εφαρμόζουν παρεμβάσεις, οι οποίες αφορούν διδακτικές μεθόδους ανάγνωσης, τόσο σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση, όσο και σε αυτούς που χαρακτηρίζονται από Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, με σκοπό την βελτίωση του αναγνωστικού επιπέδου τους στην αναγνωστική διαδικασία. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθούν οι αποτελεσματικότερες μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε αυτές τις κατηγορίες μαθητών, βελτιώνοντας την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, σε ταχύτητα και ακρίβεια και κατ' επέκταση την αναγνωστική κατανόηση της προαναφερθείσας ομάδας μαθητών. Μέσα από τη συστηματική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ποικιλία παρεμβάσεων που στοχεύουν σε διάφορα επίπεδα της ανάγνωσης ή ταυτόχρονα και της βελτίωσης της συμπεριφοράς των ατόμων με ΔΕΠ-Υ. Η πλειοψηφία όμως των παρεμβάσεων, όπως καταλήγει η μελέτη της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, βασίζεται σε πολυαισθητηριακές μεθόδους, που χρησιμοποιούν το παραμύθι, τα βιντεοπαιχνίδια ή εκπαιδευτικά λογισμικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να λειτουργήσουν αναστοχαστικά και εποικοδομητικά για την οργάνωση παρεμβατικών προγραμμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, Μέθοδοι Διδασκαλίας στην Ανάγνωση, Παρεμβατικά Προγράμματα, Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

ABSTRACT

This work was a bibliographic review of research that applies interventions, which concern teaching methods, both to students with Special Learning Difficulties in Reading, and to those characterized by Attention Deficit Hyperactivity Disorder, with the aim of improving reading their level in the reading process. The purpose of this research was to determine the most effective teaching methods, which can be applied to these categories of students, which improve the reading decoding, speed and accuracy and, by extension, the reading comprehension of the aforementioned group of students. Through the systematic study of the relevant literature, it was found that there are a variety of interventions aimed at different levels of reading or at the same time improving the behavior of people with ADHD. However, the majority of interventions, as the literature review study concludes, are based on multisensory methods, using fairy tales, video games or educational software. The results of the research can work reflectively and constructively for the organization of intervention programs.

Keywords: Specific Learning Difficulties in Reading, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Reading Teaching Methods, Intervention Programs, Literature Review.

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ικανότητα του κάθε ανθρώπου να μαθαίνει, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διατήρηση και εξέλιξη της ζωής, την εκπαίδευση, την πρόοδο και την ανάπτυξη του πολιτισμού. Ωστόσο έχει διαπιστωθεί ότι η μάθηση δεν είναι πάντοτε επιτυχής, αλλά αποτελεί μία δύσκολη διαδικασία, που πολλές φορές αποκτά αποσπασματικό χαρακτήρα, χωρίς να ολοκληρώνεται.

Στις σύγχρονες κοινωνίες, η ανάγκη για απόκτηση γνώσεων είναι μεγαλύτερη, γεγονός το οποίο φανερώνει σε μεγαλύτερο βαθμό τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σημαντικός αριθμός ατόμων ως προς την μάθηση και απόκτηση γνώσεων. Επιπρόσθετα, με την πάροδο των χρόνων, η εξάπλωση της εκπαίδευσης, η ευαισθητοποίηση των κοινωνιών γύρω από τα προβλήματα και τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, οδήγησαν μεταξύ άλλων και στην αναγνώριση της πραγματικής έννοιας των μαθησιακών δυσκολιών, ως ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο ζήτημα με εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις (Κοκκινάκη, 2016).

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που εφαρμόζουν παρεμβάσεις, οι οποίες αφορούν μεθόδους διδασκαλίας στην ανάγνωση, τόσο σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση, όσο και σε αυτούς που χαρακτηρίζονται από Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, με σκοπό την βελτίωση του αναγνωστικού επιπέδου τους στην αναγνωστική διαδικασία. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθούν οι αποτελεσματικότερες διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε αυτές τις κατηγορίες μαθητών.

Κατόπιν της εισαγωγής στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας που αφορά τον ορισμό και την ταξινόμηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, την διαδικασία της ανάγνωσης (συστατικά στοιχεία, στάδια εξέλιξης, παράγοντες που την επηρεάζουν και σχετικές έρευνες), τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που εμφανίζονται στην Ανάγνωση, τις μεθόδους διδασκαλίας

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

καθώς και την αποσαφήνιση του όρου της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, ενώ το τρίτο την ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτής. Τέλος το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση και τα συμπεράσματα της εργασίας, καθώς και τους περιορισμούς της έρευνας, τις επιπτώσεις αυτής και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.1. Ορισμός των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (που στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται με τον όρο Specific Learning Disability) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά, το 1963, από τον Samuel Kirk, για να προσδιορίσει '»μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης, σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου ή και των μαθηματικών λόγω μιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων». Βέβαια με την πάροδο των χρόνων, διατυπώθηκε πλήθος ορισμών, από διάφορα επιστημονικά πεδία και με μεγαλύτερο βαθμό εστίασης στο τι περιλαμβάνει, σχετικά με τον συγκεκριμένο όρο. Ο τελευταίος ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, 'IDEA', είναι περιγραφικός και δεν αναφέρεται σε πιθανές αιτίες εμφάνισης των δυσκολιών (Kavale & Fomess, 2000)

Σύμφωνα μ' αυτόν οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Για πολλούς όμως, ο πιο ευρέως αποδεκτός ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι από την (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2010). Σύμφωνα με αυτόν, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε ετερογενή ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, στην ανάγνωση, στη γραφή, στη λογική σκέψη.

Επιπλέον, οι «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» ορίζονται ως μια αναπτυξιακή διαταραχή η που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στα σχολικά χρόνια. Εκδηλώνεται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

ορθογραφία και στα μαθηματικά. Οι πρώτες ενδείξεις της εκδηλώνονται από την προσχολική ήδη ηλικία είτε με τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών, είτε με τη μορφή διαταραχών του λόγου (Chard, Vaughn & Tyler, 2002).

Έτσι λοιπόν, γίνεται κατανοητό ότι, έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί με διαφορετική προσέγγιση, ανάλογα με την επιστημονική προέλευση αυτών που τους διατυπώνουν, χωρίς όμως να έχει λυθεί οριστικά το πρόβλημα της ορολογίας. Ωστόσο, δεν είναι δυνατόν ένας μαθητής να παρουσιάζει γενικές δυσκολίες σε όλες τις δεξιότητες, καθώς τότε θα ενέπιπτε στην κατηγορία της νοητικής καθυστέρησης. Οι ορισμοί που αναφέρθηκαν παραπάνω βασίζονται σε κριτήρια, τα οποία όμως είναι ασαφή. Έτσι, στην κατηγορία των δυσκολιών μάθησης υφίσταται ένα πλήθος δυσκολιών που αφορούν τον τομέα του σχολείου. Παρά τις ασάφειες και διχογνωμίες οι γενικές δυσκολίες μάθησης είναι μια υπαρκτή κατάσταση που δημιουργεί εμπόδια και στη σχολική μάθηση σε ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών (Αθανασιάδου, 2017).

1.2. Ταξινόμηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται ως όρος-ομπρέλα, περιλαμβάνοντας μια σειρά από δυσκολίες, που αναφέρονται ελλείμματα που εκδηλώνονται αποκλειστικά σε έναν τομέα δεξιοτήτων (π.χ. στο γραπτό λόγο), και άλλες γενικές, που είναι πιο διάχυτες, διότι αν και εκδηλώνονται έντονα στη μάθηση δεν περιορίζονται σε αυτήν αλλά σχετίζονται περισσότερο με το γενικό νοητικό δυναμικό.

Ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Specific Learning Disability) είναι ο πιο πρόσφατος, που χρησιμοποιήθηκε από το DSM-V το 2013 και αντικατέστησε τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες που αναφερόταν παλαιότερα από άλλους ερευνητές. Μέσω του δεύτερου, δινόταν έμφαση στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή σχολική επίδοση, οι οποίες οφείλονταν σε νευρολογικούς παράγοντες (Kirk et al., 2009).

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Ωστόσο, από το 2013 μέχρι και σήμερα είναι αποδεκτός ο μεν πρώτος όρος (ΕΜΔ), μέσα στον οποίο περιλαμβάνονται οι δυσκολίες που εμφανίζονται τόσο στην ανάγνωση, και τη γραφή, όσο και στα μαθηματικά και στις κοινωνικές δεξιότητες. Μάλιστα, οι ΕΜΔ χωρίζονται σε ήπιες, μέτριες και βαριές, ανάλογα με το βαθμό κλιμάκωσης τους. Στις ήπιες περιλαμβάνονται όλες εκείνες οι αδυναμίες, που δεν επηρεάζουν τον μαθητή σε μεγάλο βαθμό, με αποτέλεσμα να μπορεί να ανταπεξέλθει στις σχολικές ανάγκες, δια μέσου υποστηρικτικών μεθόδων, αλλαγών και τροποποιήσεων στους τρόπους διδασκαλίας, προς όφελος του. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να επισημανθεί πως, αυτές μπορούν να επιλυθούν μέσα στην ίδια τάξη με όλο το μαθητικό σύνολο και από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης ή σε συνεργασία με αυτόν της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Hulme & Snowling, 2013). Σε κάθε περίπτωση τα άτομα με μαθησιακά προβλήματα στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τα μαθηματικά, μπορεί να έχει δυσκολία σε έναν ή και περισσότερους από αυτούς παραπάνω τομείς αλλά η δυσκολία τους σε κάθε περίπτωση εκφράζει την αδυναμία επεξεργασίας που σχετίζονται με τον συγκεκριμένο τομέα.

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

2. Ανάγνωση

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη γλωσσολογική δραστηριότητα, που έχει σχέση με τη σημασία, την κατανόηση και ερμηνεία ενός κειμένου (Καραδήμος, 2002). Αναλυτικότερα, αποτελεί το βασικότερο τρόπο μάθησης και είναι «η διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης». (Πόρποδας, 2002, σελ. 39-40). Επιπλέον, η ανάγνωση αποτελεί σήμερα τον κυριότερο τρόπο μάθησης και απόκτησης γνώσεων (Κοκκινάκη, 2016). Η κατάκτηση της μάλιστα, αποτελεί μία πολυσύνθετη νοητική λειτουργία που απαιτεί τον συνδυασμό οπτικών, ακουστικών και κινητικών ικανοτήτων (Megherbi et al., 2006). Επιπλέον, δεν έχει εγγενή ρίζα, αλλά αποτελεί πολυσύνθετη διαδικασία, η κατάκτηση της οποίας πραγματοποιείται μέσω διάφορων σταδίων, η διάρκεια των οποίων επηρεάζει άμεσα την διδασκαλία του μαθητή (Rasinski et al., 2009).

Μάλιστα, σύμφωνα με τους Kuhn et al. (2006) ο σκοπός της ανάγνωσης διαρθρώνεται σε πέντε παρατηρήσεις:

- α) της επικοινωνίας, όταν ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί και ερμηνεύει το κείμενο που έχει γράψει ο συγγραφέας,
- β) της μάθησης, με σκοπό την απόκτηση γνώσεων από τον αναγνώστη,
- γ) της άντλησης πληροφοριών, όπου αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις που διαθέτει ο αναγνώστης,
- δ) της ευχαρίστησης που λαμβάνει το άτομο μέσα από το κείμενο και
- ε) του ενδιαφέροντος, όταν το άτομο διαβάζει κείμενα που ικανοποιούν τα ενδιαφέροντά του με απώτερο σκοπό την αυτοενημέρωση ή και την ικανοποίηση της περιέργειάς του.

Η ανάγνωση λοιπόν, δεν είναι μια μονοδιάστατη αλλά μια περίπλοκη γνωστική διαδικασία που δεν είναι εύκολο να αποσαφηνιστεί αφού απαιτεί την

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

ενεργοποίηση και την αλληλεπίδραση πολλών επιμέρους και συσχετιζόμενων διαδικασιών (Αϊδίνης, 2003).

Προϋποθέτει την γνωστική επεξεργασία όλων των πληροφοριακών στοιχείων που συνθέτουν, των γραφικών, των φωνολογικών και των σημασιολογικών. Το άτομο αναγνωρίζει αρχικά, τα σύμβολα, και αποκωδικοποιεί το μήνυμα, κατανοεί το μήνυμα και συλλαμβάνει την ιδέα, για να αξιολογήσει τελικά και να κρίνει (Βάμβουκας, 2007). Η κατάκτηση αυτής της δεξιότητας απαιτεί μακροχρόνια εξάσκηση και εκθέτει το άτομο σε ένα σταυροδρόμι πολλών διαφορετικών ερμηνειών (Αγαλιώτης, 2019).

2.1. Συστατικά στοιχεία την ανάγνωσης

2.1.1. Αποκωδικοποίηση στην ανάγνωση

Δύο βασικές λειτουργίες της ανάγνωσης είναι η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση, οι οποίες αν και ανεξάρτητες, είναι άμεσα συνυφασμένες μεταξύ τους, διότι δια μέσου αυτών επιτυγχάνεται η απόσπαση νοήματος του κειμένου (Dalby et al., 1983, όπ. αναφ. στο Fellenius, 1996).

Αναλυτικότερα, η αποκωδικοποίηση αποτελεί εξωτερική διαδικασία αλλά και την πρώτη και βασική προϋπόθεση ανάπτυξης της αναγνωστικής κατανόησης. (Πόρποδας, 2002). Κατόπιν αυτής, ακολουθεί η κατανόηση, ως εσωτερική διαδικασία που άπτεται της αναγνωστικής διαδικασίας (Παλιεράκης, 2010). Αυτή μάλιστα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τις προϋποτιθέμενες γνώσεις του μαθητή, οι οποίες τον βοηθούν να εξάγει συμπεράσματα και να κατανοήσει καλύτερα το κείμενο ακόμα και εάν παραλείπονται πληροφορίες οι οποίες μπορεί να είναι και αυτονόητες (Πόρποδας, 2002).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), η αποκωδικοποίηση περιλαμβάνει, τόσο την αναγνώριση και τη διαχείριση των γραπτών συμβόλων του αλφαριθμητικού κώδικα, όσο και τον μετασχηματισμό τους σε φωνητικό μήνυμα. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, η αποκωδικοποίηση συμπεριλαμβάνει, τόσο την αναγνώριση των

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

γραφτών συμβόλων μιας λέξης, όσο και την σχηματοποίηση τους σε φωνητικό μήνυμα. Ο μαθητής λοιπόν, πρέπει να γνωρίζει ότι οποιαδήποτε λέξη στον προφορικό λόγο αποτελείται από φωνήματα τα οποία αποτυπώνονται γραπτά. Έτσι, η καλά αναπτυγμένη φωνολογική επίγνωση, συμβάλλει στην ταχύτερη και ακριβέστερη αποκωδικοποίηση, ανάλυση και ανάγνωση της λέξης (Γάκης και σύν., 2016).

2.1.2 Κατανόηση στην ανάγνωση

Παρόλο που η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης είναι περιορισμένη προϋπόθεση για τη διαδικασία της ανάγνωσης, δεν είναι αρκετή για την αποτελεσματικότητά της (Lyon, 1998). Ιδιαίτερα σε επίπεδο πρότασης ή κειμένου η απόκτηση του νοήματος είναι καθοριστικής σημασίας αφού αποτελεί τον απώτερο στόχος της ανάγνωσης (Παντελιάδου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, αυτή συμβαίνει μέσω *«της πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης, πρότασης ή του κειμένου που ακούει ή διαβάξει κάποιος»* (Πόρποδας, 2002, σελ. 410). Με άλλα λόγια, επιτυγχάνεται μέσω της δόμησης των εννοιών, τόσο μεμονωμένα, όσο και συνδυαστικά αλλά και νοητικών αναπαραστάσεων του κειμένου με βάση της πληροφορίες που δίνονται και τις προϋπάρχουσες γνώσεις. (Πόρποδας, 2002).

Επίσης, πλήθος ερευνών επισημαίνει ότι, και η μεταγνωστική ικανότητα του ατόμου επηρεάζει άμεσα την κατανόηση, ενώ οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση δεν χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές σε σχέση με τους "κανονικούς" αναγνώστες (Σπαντιδάκης, 2004 όπως αναφέρεται από τον Αγαλιώτη, 2006). Ο αποτελεσματικός αναγνώστης είναι σε θέση να αντιληφθεί σφαιρικά τις πληροφορίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που παρουσιάζονται στο κείμενο χωρίς να τα παρερμηνεύει, (Kavkar et al., 1994 όπ. αναφ. στο Aksan & Kisac, 2009) *«προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του, να αναπτύξει τις γνώσεις και τις δυνατότητές του και να συμμετέχει στην κοινωνία»* (OECD, 1999 όπ. αναφ. στο Kendeou et al., 2014, σελ. 10).

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

2.1.3 Η έννοια της αναγνωστικής ευχέρειας

Η αναγνωστική λειτουργία συνιστά μια σύνθετη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει ταυτόχρονο συντονισμό και στιγμιαία εκτέλεση πολλών διαφορετικών δεξιοτήτων μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η κατανόηση και η ερμηνεία του κειμένου.

Η ταχύτητα με την οποία ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί το κείμενο είναι ένα από τα κυριότερα στοιχεία της πετυχημένης ανάγνωσης (Hudson et al., 2005) και ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα των επιδέξιων αναγνωστών (Berninger et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα, η αναγνωστική ευχέρεια συνιστά μαζί με την ακρίβεια, την αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατάθεση μιας από τις τρεις βασικές διαστάσεις της αναγνωστικής λειτουργίας αναδεικνύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την εξέχουσα σημασία της και την αναγκαιότητα της συστηματικής διδασκαλίας και καλλιέργειάς της. Ο καθοριστικός ρόλος της ευχέρειας στην πετυχημένη διεκπεραίωση του αναγνωστικού έργου επισημαίνεται, επίσης, από την έκθεση του (National Reading Panel, 2000) όπου ανάμεσα στις προτεινόμενες βασικές περιοχές αναγνωστικής διδασκαλίας κι αξιολόγησης συγκαταλέγεται και η αναγνωστική ευχέρεια.

Σύμφωνα με τους Fuchs et al. (2001) η αναγνωστική ευχέρεια συνιστά μια σύνθετη πολύπλευρη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την αντιληπτική ικανότητα του αναγνώστη να μεταφράζει τα γραφήματα σε φωνήματα, να ενοποιεί τα ηχητικά αυτά στοιχεία σε φωνολογικά σύνολα, ενώ παράλληλα δεν είναι σε θέση να επεξεργάζεται σημασιολογικά το κείμενο. Όπως γίνεται κατανοητό, η αναγνωστική ευχέρεια συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια, γεγονός που καθιστά τη μελέτη και την ενίσχυσή της ιδιαίτερα δύσκολη και σύνθετη διαδικασία (Joseph & Eveleigh, 2011). Η ευχέρεια συμπεριλαμβάνει συντονισμό πολλαπλών στοιχείων και διαδικασιών, προκειμένου να συγχρονιστούν και να υποστηριχθούν οι πλευρές της ταχείας προφορικής και σιωπηρής ανάγνωσης (Breznitz, 2006). Σύμφωνα με τους Torgesen και Hudson, (2006) οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην Ανάγνωση παρουσιάζουν σημαντική δυσκολία στην αναγνωστική ευχέρεια. Μάλιστα, αυτή

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

γίνεται ιδιαίτερα αισθητή σε ρηγά ορθογραφικά συστήματα, λόγω της φωνολογικής ομαλότητας των λέξεων, γεγονός το οποίο οδηγεί σε ελλειμματική αναγνωστική κατανόηση (Kim et al., 2014).

2.2 Στάδια εξέλιξης της αναγνωστικής δεξιότητας

Η ανάγνωση όπως προαναφέρθηκε και παραπάνω αποτελεί μία σύνθετη και διαδικασία. Σημαντικός αριθμός ερευνών, αναφέρει ποικίλα μοντέλα σχετικά με την αναγνωστική ικανότητα. Ωστόσο έχει διαπιστωθεί ότι, προκειμένου να σχεδιαστεί ένα κατάλληλο διδακτικό πρόγραμμα, το οποίο να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και αδυναμίες του εκάστοτε μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, χρειάζεται η εφαρμογή παραπάνω από ένα μοντέλων ανάγνωσης.

Όπως αναφέρει η Αθανασιάδου (2017), η πορεία για την δημιουργία του πεπειραμένου αναγνώστη, περιλαμβάνει διάφορα στάδια, που χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα αναγνωστικά χαρακτηριστικά και τα οποία είναι τα εξής:

Το πρώτο είναι αυτό της αισθητηριακής αποκωδικοποίησης «του συγχρονικού μοντέλου» που αντιστοιχεί στην φάση των οπτικών νύξεων του «πεπειραμένου αναγνώστη». Αυτή αποτελεί την πρώτη διαδικασία αναγνώρισης των γραμμάτων ως απλά οπτικά σύμβολα και διατήρησης της οπτικής τους εικόνας στην βραχύχρονη μνήμη. Στην φάση αυτή της οπτικής διατήρησης απουσιάζει κάθε αλφαβητική αρχή και ο υποψήφιος αναγνώστης προσπαθεί να αξιοποιήσει κάποια εμφανή οπτικά χαρακτηριστικά των λέξεων, όπως κάποια μεμονωμένα γράμματα.

Μετά την αισθητηριακή αποκωδικοποίηση ακολουθεί η φάση της αναγνώρισης των λέξεων για το «συγχρονικό μοντέλο» και ουσιαστικά αποτελεί το πρώτο στάδιο αναγνωστικής διαδικασίας. Με την βοήθεια των φωνολογικών, λεκτικο-αναγνωριστικών, σημασιολογικών και ορθογραφικών αναπαραστάσεων που υπάρχουν στην μνήμη ως εσωτερικά λεξικά (φωνολογικό, λεκτικο-αναγνωριστικό, σημασιολογικό και ορθογραφικό) επιτυγχάνεται η αναγνώριση των λέξεων. Η φάση αυτή, αντιστοιχεί με την φάση των φωνητικών νύξεων στο μοντέλο «του πεπειραμένου αναγνώστη» και της ελεγχόμενης αυτοματοποιημένης ανάγνωσης. Ο

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

αναγνώστης παρουσιάζει μια σταδιακά αυξανόμενη χρήση της αλφαβητικής αρχής με εξάρτηση από τα αρχικά και τα τελικά γράμματα των λέξεων καθώς και από τα συμφραζόμενα και τις ορθογραφικές μονάδες. Η αναγνωστική δεξιότητα είναι ωστόσο ακόμα ατελής.

Το επόμενο στάδιο για το μοντέλο του «πεπειραμένου αναγνώστη» αφορά εκείνους που έχουν τον έλεγχο της αλφαβητικής αρχής, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν όλα τα γράμματα μιας λέξης για να την αποκωδικοποιήσουν, αλλά δεν έχουν ακόμη πετύχει την αυτόματη αναγνώριση. Συχνά καταφεύγουν στα συμφραζόμενα ή στα εξωτερικά χαρακτηριστικά μιας λέξης, με αποτέλεσμα να κάνουν διάφορα λάθη. Αυτό που ιδιαίτερα λείπει από αυτή την κατηγορία αναγνωστών είναι η ευχερής χρήση ορθογραφικών μονάδων. Αυτή είναι η φάση της ελεγχόμενης αναγνώρισης των λέξεων.

Από την στιγμή που η λέξη αναγνωρισθεί, το «συγχρονικό μοντέλο ανάγνωσης» αναφέρει ως επόμενο στάδιο την κατανόηση των προτάσεων. Πιο συγκεκριμένα, από τη στιγμή που θα αναγνωρισθεί μια λέξη διατηρείται για ένα μικρό διάστημα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, μέχρις να δημιουργηθεί μια νοηματική μονάδα με τη συσσώρευση και άλλων λέξεων. Κατόπιν η νοηματική αυτή μονάδα προωθείται στη μακροπρόθεσμη μνήμη, όπου συγκεντρώνονται και οι άλλες νοηματικές μονάδες και γίνεται η κατανόηση της πρότασης. Για να πραγματοποιηθεί με ευχέρεια η κατανόηση των προτάσεων, το μοντέλο του πεπειραμένου αναγνώστη συμπληρώνει την φάση της αυτόματης αναγνώρισης των λέξεων. Στο σημείο αυτό συνίσταται μία ακριβής και ταχεία αποκωδικοποίηση, με την οποία το άτομο καταναλώνει όσο το δυνατό λιγότερη νοητική ενέργεια. Η αυτόματη αναγνώριση είναι αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για την πραγματοποίηση της αναγνωστικής κατανόησης του συγχρονικού μοντέλου.

Για να πραγματοποιηθεί η κατανόηση ενός κειμένου, αυστηρή προϋπόθεση αποτελεί, κατά το συγχρονικό μοντέλο, η ενεργοποίηση των κατάλληλων γνωστικών σχημάτων, δηλαδή των εννοιολογικών πλαισίων που καθορίζουν τη σχέση του αναγνώστη με το κείμενο. Η επισήμανση της κύριας ιδέας παίζει σημαντικό ρόλο

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

στην δυνατότητα ενεργοποίησης των κατάλληλων νοηματικών σχημάτων. Η δυνατότητα για ακριβή και έγκαιρη επισήμανση της κύριας ιδέας και για καθορισμό της δομής του κειμένου, εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και από τη μεταγνωστική ικανότητα του ατόμου. Η ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την χρήση στρατηγικών κατά την ανάγνωση. Εδώ συμπληρώνεται το συνδυαστικό μοντέλο από το μοντέλο του «πεπειραμένου αναγνώστη», το οποίο αναφέρεται στο 5ο στάδιο της αναγνωστικής εξέλιξης και στην χρήση των στρατηγικών που βοηθούν την κατανόηση των κειμένων. Ο αναγνώστης σε αυτήν την φάση είναι σε θέση, για παράδειγμα, να αναζητά σημασίες των λέξεων στο Λεξικό, να διαβάζει επανειλημμένα ένα τμήμα του κειμένου, να υπογραμμίζει κάποιες λέξεις-κλειδιά. Όταν η κατανόηση του κειμένου επιτυγχάνεται με την χρήση στρατηγικών αλλά και υψηλής τάξης επιλεκτικών συνδυασμών, και συσχετίσεων μεταξύ των στοιχείων του κειμένου και των προσωπικών βιωμάτων, τότε η ανάγνωση περνά στο τελευταίο στάδιο του «πεπειραμένου αναγνώστη» και της πεπειραμένης ανάγνωσης. Ο αναγνώστης είναι πλέον σε θέση να αποκωδικοποιεί, να κατανοεί να χειρίζεται κριτικά και να αποδίδει νόημα στα κείμενα (Αγαλιώτης, 2019).

2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων

Η Ανάγνωση, όπως προαναφέρθηκε αποτελεί μία σύνθετη και πολύπλοκη μαθησιακή διαδικασία, η οποία συντίθεται από την αποκωδικοποίησης και την κατανόηση κειμένου (Gersten et al., 2001). Για να γίνει κάποιος καλός αναγνώστης απαιτείται να κατέχει σειρά δεξιοτήτων, μη ακαδημαϊκού χαρακτήρα. Ωστόσο, πολλές φορές υπάρχουν παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων και κατ' επέκταση στην ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης. Πλήθος ερευνών, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια έχουν μελετήσει διεξοδικά τα αίτια ύπαρξης των Ειδικών μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση.

Αναλυτικότερα, έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι οι νευρολογικές βλάβες ή δυσλειτουργίες αποτελούν αιτιολογικό παράγοντα των μαθησιακών δυσκολιών και διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες.

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

- **Πρωτογενείς ή οργανικούς παράγοντες**

- **Δευτερογενείς ή εξωγενείς παράγοντες**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνητών ότι οι πρωτογενείς παράγοντες έχουν την κύρια ευθύνη για την ανάπτυξη των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ οι δευτερογενείς δεν μπορούν να δημιουργήσουν μαθησιακές δυσκολίες, λειτουργούν όμως επικουρικά, επιδεινώνοντας τα προβλήματα (Harris & Graham, 2006). Πιο συγκεκριμένα:

Πρωτογενείς αιτιολογικοί παράγοντες

Στην κατηγορία αυτή υπάγονται οι μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται σε βιολογικές οργανικές αιτίες, μέσα σε αυτές και οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση. Αυτοί με την σειρά τους διακρίνονται σε:

- **Νευροβιολογικούς παράγοντες:**

Ήδη από την εποχή του Broca (1925-1937), διαπιστώθηκε η σχέση της εγκεφαλικής ασυμμετρίας και των μαθησιακών δυσκολιών και κατ' επέκταση και των γνωστικών λειτουργιών (π.χ. ανάγνωση, γραφή). Μάλιστα, η συγκεκριμένη άποψη του συμπίπτει με τις σύγχρονες μελέτες. Ο Orton ισχυρίστηκε ότι εάν κανένα από τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου δεν έχει επικρατήσει επί του άλλου, τότε το άτομο παρουσιάζει στρεφοσυμβολία, δηλαδή αντίστροφες και κατοπτρικές εικόνες των γραμμάτων και των λέξεων, στοιχεία που παρατηρούνται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Βλάχος, 2009). Είναι σημαντική λοιπόν, η διάκριση μεταξύ του παθολογικού και φυσιολογικού ελλείμματος, δεδομένου ότι αυτή παίζει σπουδαίο ρόλο στην συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων του μαθητή και στην εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης (Βλάχος, 2009).

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών έχουν δείξει ότι η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση έχει νευρολογική βάση. Σε αυτές λοιπόν διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με ΕΜΔ, κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, αντί να ενεργοποιήσουν περιοχές του αριστερού τους ημισφαιρίου που θεωρούνται

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

υπεύθυνες για την ανάγνωση, ενεργοποιούν αντίστοιχες περιοχές του δεξιού ημισφαιρίου ή άλλες περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου. Επίσης βρέθηκε ότι κάποιες περιοχές, οι οποίες στην περίπτωση των τυπικών αναγνωστών ενεργοποιούνται ελάχιστα, τα παιδιά με ΕΜΔ στην ανάγνωση ενεργοποιούνται σημαντικά και πιθανόν διαδραματίζουν αντισταθμιστικό ρόλο. Στην περίπτωση όμως των μαθητών με ΕΜΔ στην ανάγνωση, μία νευρολογική δυσλειτουργία καθιστά αδύνατη την πρόσβαση στις περιοχές της ανάλυσης της λέξης και στην αυτόματη ανίχνευση (Πολυχρόνη, 2011)

• Γενετικές Επιδράσεις

Επιπλέον, πολλοί ερευνητές εξέτασαν τα γενικά αίτια των μαθησιακών δυσκολιών και διαπιστώθηκε ότι ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν προκληθεί από ένα γενετικό πρόβλημα. Τα χρωμοσώματα 1, 2, 6, 15 και το 18 πιθανολογείται ότι ευθύνονται για τις διαταραχές στην ανάγνωση και τη γραφή (Bakker, 1990).

• Κληρονομικές επιδράσεις

Ένας ακόμη βασικός παράγοντας εμφάνισης της Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας στην Ανάγνωση είναι η κληρονομικότητα. Από μελέτες έχει αποδειχθεί ότι η πιθανότητα εμφάνισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε ένα παιδί του οποίου ο γονέας εμφανίζει επίσης ΕΜΔ κυμαίνεται από 25% έως 63% (Πολυχρόνη, 2011). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Smith (2004), όταν ένας γονιός έχει αναγνωστικές δυσκολίες υπάρχει 30-40% πιθανότητα το παιδί του να έχει κι αυτό δυσκολίες στην ανάγνωση, ποσοστό το οποίο είναι υψηλότερο στα αγόρια.

• Γνωστικοί Παράγοντες:

Υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος: Πλήθος ερευνητών υποστηρίζει ότι αιτιολογικός παράγοντας εμφάνισης των αναγνωστικών δυσκολιών, αποτελεί η φωνολογική επίγνωση που χαρακτηρίζει τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Πρόκειται λοιπόν,

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

για την αδυναμία κατανόησης από μέρους των μαθητών ότι μία λέξη αποτελείται από φωνήματα π.χ. η λέξη γάτα αποτελείται από τα φωνήματα γ-ά-τ-α.

Υπόθεση του ελλείμματος στην μνήμη εργασίας: Η μνήμη εργασίας και ειδικότερα ο μηχανισμός της λεκτικής μνήμης εργασίας παίζουν κεντρικό ρόλο στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Η μνήμη εργασίας αποτελείται από ένα συντονιστικό κεντρικό εκτελεστικό κέντρο και δύο βοηθητικά συστήματα επεξεργασίας πληροφοριών, τα οποία είναι υπεύθυνα για την επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών και την επεξεργασία των οπτικοχωρικών πληροφοριών. Επίσης, το έλλειμμα στην μνήμη εργασίας παρουσιάζεται σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες ως αδυναμία να συγκρατήσουν τις φωνολογικές πληροφορίες στη βραχύχρονη μνήμη τους (Swanson & Siegel, 2001).

Σύμφωνα με τον Πορπόδα (2002:87), «για τη μάθηση και τη διεκπεραίωση κάθε τύπου ανάγνωσης (δηλαδή γραμμάτων, λέξεων, προτάσεων, κειμένων) απαιτείται η λειτουργία, τόσο της βραχύχρονης, όσο και της μακρόχρονης μνήμης για όλα τα είδη των πληροφοριών που συνυπάρχουν στο γραπτό λόγο, δηλαδή γραφημικών, φωνημικών, φωνολογικών, σημασιολογικών και συντακτικών πληροφοριών». Η μακρόχρονη μνήμη στην ανάγνωση σχετίζεται με την κατανόηση και τη μακρόχρονη συγκράτηση του σημασιολογικού περιεχομένου των πληροφοριών που προσλαμβάνονται μέσω της ανάγνωσης. Στον αντίποδα η βραχύχρονη μνήμη στην ανάγνωση αναφέρεται στην πρόσκαιρη συγκράτηση των πληροφοριών που προσλαμβάνει ο μαθητής μέσω της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Για να γίνει γνωστική επεξεργασία των εισερχομένων πληροφοριών συνίσταται η λειτουργία ενός συστήματος βραχύχρονης συγκράτησης πληροφοριών στη μνήμη, το οποίο ονομάζεται εργαζόμενη μνήμη, η οποία υποβοηθείται από τρία συστήματα, την κεντρική εκτελεστική μονάδα, το αρθρωτικό κύκλωμα και το οπτικό-χωρικό σημειωματάριο (Farmer, 2000). Μάλιστα, οι δυσκολίες στην κατανόηση, λόγω προβλημάτων στην μακρόχρονη μνήμη και γενικότερα η μνημονική επεξεργασία φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας, αφού

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

όσο περισσότερα γράμματα, ή συλλαβές έχει μία λέξη, τόσο περισσότερο δυσκολεύεται ο αναγνώστης να την επεξεργαστεί φωνολογικά (Πορπόδας, 2002).

Υπόθεση μεταγνωστικών στρατηγικών: Σπουδαίο ρόλο στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και κατανόηση, διαδραματίζουν και οι μεταγνωστικές στρατηγικές, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται ή όχι η επιτυχής ανάγνωση. Αρκετές φορές μάλιστα, παιδιά τα οποία έχουν επίγνωση των στρατηγικών, δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής, χρησιμοποιώντας απλούστερες, δεδομένου ότι αποτυγχάνουν να εκτιμήσουν την αξία τους έναντι των άλλων πιο σύνθετων στρατηγικών (Παντελιάδου, 2011)

Επίσης, μία γενικότερη γλωσσική ανεπάρκεια δύναται να επηρεάσει το επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας των διδασκομένων. Σε έρευνες έχει αποδειχθεί ότι, οι μισοί μαθητές από αυτούς που είχαν ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες είχαν ταυτόχρονα και ειδική γλωσσική ανεπάρκεια και το αντίστροφο (Snowling et al., 2000). Μάλιστα, από άλλη έρευνα, πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, προέκυψε ότι όταν το παιδί καταφέρει να επιλύσει τα γλωσσικά του προβλήματα, έως και την ηλικία των 6 ετών, έχει πολύ καλύτερες αναγνωστικές επιδόσεις μελλοντικά (Maxwell & Evans, 2000).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως, η ολοκληρωμένη γνώση των παραγόντων που επηρεάζουν την εμφάνιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου που διαμορφώνονται οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό με τη σειρά του επηρεάζει άρρηκτα και τη διδασκαλία, η οποία συνίσταται κάθε φορά να προσαρμόζεται σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και το είδος των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που αυτοί εμφανίζουν.

Δευτερογενείς (εξωγενείς) αιτιολογικοί παράγοντες

Πρόκειται για παράγοντες που επηρεάζουν έμμεσα τη μαθησιακή ικανότητα των ατόμων και είναι οι παρακάτω:

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

• **Περιβαλλοντικοί Παράγοντες:** Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες περιλαμβάνονται το οικογενειακό, το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον.

Οικογενειακοί παράγοντες: Οι διαζευγμένοι, υπερπροστατευτικοί, περιθωριακοί με ανεπαρκή γλωσσική επικοινωνία γονείς αλλά και οι ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης δύναται να προκαλέσουν στο παιδί τους προβλήματα μάθησης (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009).

Σχολικοί παράγοντες: Επιπλέον, όσο αφορά στο σχολικό περιβάλλον, η μέθοδος διδασκαλίας, η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, η συμπεριφορά και η στάση του, μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην μαθησιακή πορεία ενός παιδιού. Επιπλέον, η αρνητική στάση του δασκάλου προς έναν μαθητή είναι πιθανό να δημιουργήσει χαμηλό αυτο-συναίσθημα στο μαθητή και να ανασταλούν τα κίνητρα του για τη μάθηση (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009).

Κοινωνικοί παράγοντες: Η κοινωνία επίσης στην οποία ζει ένα παιδί, καθορίζει ως ένα βαθμό τη σχολική επίδοση του. Οι συναναστροφές του, το βιοτικό επίπεδο, το πολιτισμικό περιβάλλον και η κουλτούρα μια χώρας καθορίζουν τη μαθησιακή εξέλιξη του.

Είναι λογικό και επόμενο, βάσει όλων των παραπάνω, η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος να είναι ανάλογος με τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Ωστόσο, παιδιά που πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις παρουσιάζουν παρ' όλα αυτά σημαντικές δυσκολίες μάθησης στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις κοινωνικές δεξιότητες (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009). Γίνεται λοιπόν σαφές ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων, δεν είναι απόλυτοι αλλά ποικίλουν και μπορεί να αλληλοεμπλέκονται μεταξύ τους.

2.4 Έρευνες για την ανάγνωση στην Ελλάδα

Η μελέτη των Pantazidou et al. (2021) διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία σχετικά

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

με την ικανότητα των μαθητών με ΕΜΔ να κατανοούν και να παράγουν προφορική και γραπτή επικοινωνία. Ακόμη, οι ερευνητές εστίασαν στη μελέτη της δυνατότητας ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής των μαθητών μέσα στην τάξη. Για το σκοπό αυτό, κατασκεύασαν ένα ερωτηματολόγιο.

Στην έρευνα συμμετείχαν 375 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην Κεντρική Μακεδονία και οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα χωρίστηκαν σε αυτούς που διδάσκουν στην τυπική εκπαίδευση και σε αυτούς που διδάσκουν στην ειδική αγωγή. Μετά τη σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τις απαντήσεις τους στα κύρια ερωτήματα της έρευνας, κάθε ομάδα εκπαιδευτικών μελετήθηκε ως προς τις διαφορές με βάση κάθε δημογραφικό χαρακτηριστικό (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, έτη υπηρεσίας στην επίσημη εκπαίδευση, έτη υπηρεσίας στην ειδική αγωγή). Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή αναγνωρίζουν σημαντικά μεγαλύτερη δυσκολία των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην κατανόηση και την παραγωγή προφορικής και γραπτής επικοινωνίας. Επίσης, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, σύμφωνα με τους ερευνητές, παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα εσωστρέφειας, απάθειας και αρνητικής συμπεριφοράς από εκείνους στην επίσημη εκπαίδευση. Τέλος διαπιστώθηκε ότι το φύλο και η ηλικία επηρεάζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών.

Οι υπάρχουσες έρευνες, αναδεικνύουν ότι πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα κλάσματα εξαιτίας της σύνθετης έννοιας αυτών, καθώς και της χρήσης λανθασμένων στρατηγικών για τη διαχείριση τους από τους μαθητές (Καντεμνίδη και συν., 2020) Όπως αναφέρουν οι ίδιοι ερευνητές, σύμφωνα με σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα, φαίνεται πως είναι απαραίτητες η εννοιολογική και η διαδικαστική γνώση των κλασμάτων με στόχο την ανάπτυξη της μαθηματικής ικανότητας. Στόχος της μελέτης τους λοιπόν, ήταν να αναδειχθεί αν υπάρχει ή όχι διαφοροποίηση στην επίδοση στα κλάσματα ολικά, εννοιολογικά και διαδικαστικά ανάμεσα σε παιδιά που έχουν ή όχι δυσκολίες στον τομέα των μαθηματικών και της ανάγνωσης (Καντεμνίδη και συν., 2020) Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το 'Math Protest' το οποίο εστιάζει

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

στην αξιολόγηση των μαθηματικών δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα την επίγνωση του αριθμού, τη μνήμη, την οπτικο-χωρική και συλλογιστική.

Στην έρευνα δόθηκε ένα τεστ κλασμάτων που εστιάζει στην αξιολόγηση της εννοιολογικής και της διαδικαστικής γνώσης, ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της επίδοσης στα μαθηματικά και την ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό της τάξης και ένα τεστ που εκτιμά την αναγνωστική ευχέρεια. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές με δυσκολίες στα μαθηματικά ή την ανάγνωση είχαν χαμηλότερη επίδοση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην εκμάθηση των κλασμάτων, τόσο όσον αφορά τη διαδικαστική και όσο και την εννοιολογική γνώση αυτών. Όπως αναφέρουν οι ερευνητές τα αποτελέσματα κρίνουν επιτακτική την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διαχείριση κλασματικών αριθμών με σκοπό να αντιμετωπίσουν τις εν λόγω δυσκολίες οι μαθητές, συνδυαστικά με την εκπαίδευση σε άλλους τομείς όπως της ανάγνωσης.

Η Φελούκα (2015) στη διδακτορική της διατριβή μελέτησε τις στάσεις, τα κίνητρα και τις προτιμήσεις, καθώς και τη μεταξύ τους σχέση, μαθητών σχολικής ηλικίας αναφορικά με την ανάγνωση. Όπως αναφέρεται, μέχρι σήμερα η ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας παρουσιάζει αντικρουόμενα ερευνητικά ευρήματα σε σχέση με αυτά τα τρία στοιχεία, δηλαδή τις στάσεις, τα κίνητρα και τις προτιμήσεις σε σχέση με επιμέρους σημαντικούς παράγοντες (π.χ., ηλικία, φύλο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, επίδοση κ.ά.). Συν τοις άλλοις, γίνεται κατανοητό ότι έχει ελάχιστα διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στις αναγνωστικές στάσεις, τα αναγνωστικά κίνητρα και τις αναγνωστικές προτιμήσεις. Η έρευνα της επιχείρησε να καλύψει αυτό ακριβώς το κενό στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Στην έρευνα συμμετείχαν 1.136 μαθητές (547 αγόρια, 589 κορίτσια: 563 Δ' Δημοτικού, 573 ΣΤ' Δημοτικού), που φοιτούσαν σε 36 δημόσια σχολεία του Νομού Αττικής, τα οποία προέρχονταν από τρία βασικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα (κατώτερο, μεσαίο, ανώτερο). Στους μαθητές χορηγήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία, τα οποία έχουν προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα και επιλέχθηκαν κατόπιν πιλοτικής μελέτης ως τα καταλληλότερα. Η πρώτη κλίμακα ήταν αυτή των

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

"Αναγνωστικών Στάσεων" ("Reading Attitudes Scale". Lewis & Teale, 1982, όπ. αναφ. στην Φελούκα, 2015) και η δεύτερη κλίμακα ήταν αυτή των "Αναγνωστικών Κινήτρων" ("Motivations for Reading Questionnaire". Wigfield & Guthrie, 1995, όπ. αναφ. στην Φελούκα, 2015). Τέλος η τρίτη κλίμακα που αξιοποιήθηκε ήταν αυτή των "Αναγνωστικών Προτιμήσεων" ("Reading Preferences Survey". Bundy, 1982, όπ. αναφ. στην Φελούκα, 2015).

Όπως αναφέρει η Φελούκα (2015) τα ευρήματα της έρευνας σε γενικές γραμμές οδηγούν στην επιβεβαίωση των ερευνητικών υποθέσεων. Οι αναλύσεις παραγόντων επιβεβαίωσαν την τριμερή διάκριση των αναγνωστικών στάσεων – Απόλαυση, Αξία και Προσωπικά Οφέλη–, καθώς και την πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού κινήτρου με 4 διακριτούς παράγοντες –Σχολική Επίδοση, Κοινωνικοί Λόγοι, Βαθμός Δυσκολίας Αναγνώσματος και Είδος Αναγνώσματος. Ως προς τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών, τις πρώτες θέσεις κατέλαβαν τα Αστεία - Αινίγματα - Παιχνίδια, το Μυστήριο και η Περιπέτεια, ακολούθως η Επιστήμη, οι Κατασκευές - Χόμπι, τα Αθλήματα και τα Ζώα, ενώ στις τελευταίες θέσεις των προτιμήσεων ήταν η Ιστορία, τα Παραμύθια, η Βιογραφία και η Ποίηση.

Μέσα από τα αποτελέσματα της εργασίας επιβεβαιώθηκε ότι τα παιδιά είχαν αναπτύξει η θετική στάση προς την ανάγνωση, λιγότερο όμως για να λαμβάνουν απόλαυση από τη διαδικασία και περισσότερο για ωφελμιστικούς λόγους. Ως βασικό κίνητρο των μαθητών για ανάγνωση ήταν πρωτίστως η Σχολική Επίδοση ενώ οι αμέσως επόμενες απαντήσεις κατανεμήθηκαν στις κατηγορίες "Είδος Αναγνώσματος" και "Βαθμός Δυσκολίας Αναγνώσματος". Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικοί λόγοι αποτέλεσαν το κίνητρο με τις λιγότερες απαντήσεις. Στην έρευνα της Φελούκα (2015) διαπιστώθηκαν, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές ηλικίας (τάξης), φύλου, τόπου διαμονής - κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, συνολικής σχολικής επίδοσης και επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα και αποτέλεσαν παράγοντες που επηρέασαν τις στάσεις, τα κίνητρα και τις προτιμήσεις.

Τέλος, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις εντός των διαστάσεων των αναγνωστικών στάσεων, των αναγνωστικών κινήτρων και των

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

αναγνωστικών προτιμήσεων, αλλά και μεταξύ αυτών των κατηγοριών, όπως και ανάμεσα στις επιμέρους διαστάσεις τους με εξαίρεση το κίνητρο της σχολικής επίδοσης". Τέλος, οι αναλύσεις παλινδρόμησης έδειξαν ότι ο συνδυασμός αναγνωστικών στάσεων και αναγνωστικών κινήτρων προέβλεπε διαφοροποιήσεις σε 4 αναγνωστικές προτιμήσεις: την Ιστορία, τη Βιογραφία, την Ποίηση και τα Παραμύθια. Όπως διαπιστώνεται εν κατακλείδι, τα ευρήματα μπορούν να λειτουργήσουν εποικοδομητικά για την προώθηση εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας στο σχολείο.

Μια ακόμη έρευνα που χρήζει επισήμανσης είναι αυτή της Τζιβνίκου (2015), η οποία αναφέρει αρχικά ότι η δεξιότητα της ανάγνωσης αποτελεί σημαντικό πεδίο εντός του οποίου υπάρχουν πολιτικές, ιδεολογικές και παιδαγωγικές αντιπαραθέσεις και θέσεις. Τα ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με το φάσμα των παρεμβάσεων και των μετρήσεων της αποτελεσματικότητας αυτών είναι περιορισμένα και αποτελεί επιβεβλημένη ανάγκη να διεξαχθούν περαιτέρω μελέτες και έρευνες.

Η παρούσα εργασία, είχε ως στόχο να διερευνήσει και να μελετήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και των διδακτικών παρεμβάσεων για την ανάγνωση σε μαθητές δημοτικού με αναγνωστικές δυσκολίες. Οι παρεμβάσεις αυτές στηρίχθηκαν στο διδακτικό πακέτο «Κολοβός, 2012» (όπ. αναφ. στη Τζιβνίκου, 2015). Η ερευνήτρια επέλεξε την ερευνητική μεθοδολογία των πολλαπλών μελετών περίπτωσης, 19 συνολικά, μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες που προέρχονταν από διαφορετικές αιτίες. Όπως αναφέρει η Τζιβνίκου (2015) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές εμφάνισαν στατιστικά σημαντική μεταβολή της επίδοσής τους στις επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες όπως είναι αυτή της φωνολογικής επίγνωσης, αλλά και της συνολικής επίδοσής τους στην ανάγνωση.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας έχει συγκεντρώσει, ως μια νέα μέθοδος, το ενδιαφέρον των ερευνητών (Τοπουζέλη και συν., 2020). Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις Φιλολόγων Ειδικής Αγωγής ως προς την ένταξη ενός προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία συγκεκριμένων σημείων στίξης, η

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

τήρηση των οποίων βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση και ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με δυσλεξία. Στην παρέμβαση συμμετείχαν 4 Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι προχώρησαν στην εφαρμογή του προγράμματος στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας.

Μετά την παρέμβαση πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους Φιλολόγους, προκειμένου να υπάρξει αποτύπωση των απόψεων τους για την ενσωμάτωση κινητικών δραστηριοτήτων στο γλωσσικό μάθημα με στόχο τη βελτίωση της ανάγνωσης. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν έξι εβδομάδες και οι μαθητές που συμμετείχαν κλήθηκαν κατά την ανάγνωση να προβούν στην εκτέλεση κινητικών δραστηριοτήτων, όπως της έγερσης του κορμού, της στήριξης στο ένα πόδι, των μικρών αλμάτων, των αναπηδήσεων, των βημάτων και του τρεξίματος. Η κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι οι κινητικές δραστηριότητες συνέβαλλαν στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τον τομέα της ανάγνωσης. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι η ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος και ιδιαίτερα στη διδασκαλία της ανάγνωσης, αποτελεί ισχυρό κίνητρο για συμμετοχή μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης.

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

3. Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση

Οι Gersten, et al. (2001), τονίζουν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσιάζουν δυσκολίες, τόσο στην αποκωδικοποίηση και ευχέρεια, όσο και στην κατανόηση γραπτών κειμένων.

Αρχικά, στις πρώτες σχολικές τάξεις, είναι εμφανής η αδυναμία της φωνολογικής επεξεργασίας, η οποία εντείνει το πρόβλημα της αποκωδικοποίησης, ενώ στις επόμενες τάξεις η αποκωδικοποίηση της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών είναι ελλιπείς και επηρεάζει άμεσα την ευχέρεια της ανάγνωσης και κατ' επέκταση την εξαγωγή νοήματος από το κείμενο. Έτσι, όταν τα κείμενα είναι μακροσκελή, δυσνόητα, περιέχουν μεγάλο αριθμό επιστημονικών όρων και δεν άπτονται του γενικού ενδιαφέροντος τους, αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στην ανάγνωση και κατανόηση μεμονωμένων λέξεων και εννοιών τους, λόγω των περιορισμένων δυνατοτήτων αποκωδικοποίησης (Παντελιάδου, 2011).

Επιπλέον, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολεύονται στην ανάγνωση λέξεων και κειμένου με ακρίβεια, ταχύτητα και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου, 2011). Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι, η έλλειψη ακρίβειας κατά την αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια, το φτωχό λεξιλόγιο, η ελλιπής γνώση συντακτικών κανόνων, έχουν ως αποτέλεσμα την αδυναμία κατανόησης του κειμένου που τους δίνεται προς μελέτη (Παντελιάδου, 2011). Εξίσου σημαντικά είναι τα ελλείμματα που παρουσιάζουν σε μεταγνωστικό επίπεδο, γεγονός το οποίο λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας, προκειμένου να οδηγηθούν στην συμπερασματική κατανόηση. Αυτό συμβαίνει λόγω του περιορισμένου γνωστικού εύρους, πάνω στις μεταγνωστικές στρατηγικές, γεγονός που οδηγεί σε προβλήματα επεξεργασίας. Αυτά με την σειρά τους, δεν επιτρέπουν την αναγνώριση της λογικής δομής του κειμένου και την συσχέτιση των νέων γνώσεων με τις ήδη υπάρχουσες, ενώ η αναγνωστική λειτουργία περιορίζεται τελικά στην αποκωδικοποίηση του κειμένου (Παντελιάδου, 2011).

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι ο Αγαλιώτης (2019), διακρίνει 5 κατηγορίες αναγνώστων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες είναι σύμφωνες του παραπάνω αναγνωστικού μοντέλου. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνει τους:

α) μη αλφαβητικούς αναγνώστες, οι οποίοι δεν έχουν κατανοήσει την αλφαβητική αρχή (γράμματα = φθόγγοι),

β) αντισταθμιστικούς αναγνώστες, που δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν με ακρίβεια,

γ) μη αυτοματοποιημένους αναγνώστες, οι οποίοι αναγνωρίζουν - αποκωδικοποιούνται λέξεις, με πολύ αργό ρυθμό, με αποτέλεσμα την αδυναμία κατανόησης τους.

δ) μη στρατηγικούς ή αργοπορημένους αναγνώστες, που δεν γνωρίζουν τις αναγνωστικές στρατηγικές, λόγω της αργής ανάπτυξης των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και αργοπορημένης κατάκτησής του σταδίου της αυτοματοποιημένης ανάγνωσης και

ε) μη ιδανικούς αναγνώστες, οι οποίοι δεν διαθέτουν όλες τις ικανότητες οργάνωσης του αναγνωστικού υλικό, που είναι απαραίτητες για την ολοκληρωμένη αξιοποίηση των κειμένων.

3.1. Χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.

Σύμφωνα με πλήθος ερευνών οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση του μηχανισμού αυτής, σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Βέβαια, αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως ο βαθμός δυσκολίας του αναγνωστικού κειμένου αλλά κι εάν και κατά πόσο του δόθηκε βοήθεια. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί, ότι η μαθησιακή τους πορεία και η αναγνωστική τους πρόοδος εξελίσσεται με σταθερό αλλά αργό ρυθμό και η ανάγνωση τους χαρακτηρίζεται από συλλαβισμούς και κομπιάσματα, εάν δεν εφαρμοστεί ένα ειδικό μοντέλο ανάγνωσης το οποίο να ανταποκρίνεται στις

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

δυνατότητες και αδυναμίες τους. Επιπρόσθετα, σημαντικός αριθμός αυτών παρουσιάζει σημαντικά ελλείμματα στην κατανόηση του κειμένου που δόθηκε για ανάγνωση, γεγονός το οποίο δημιουργεί προβλήματα στην μελέτη και κατανόηση άλλων μαθημάτων που απαιτούν ανάγνωση, όπως η ιστορία, τα θρησκευτικά και η γεωγραφία. Μάλιστα, μπερδεύουν τις σειρές ανάγνωσης, αντιμετωπίζοντας δυσκολία στην εναλλαγή αυτών, από το τέλος της μίας, στην αρχή της επόμενης. Χαρακτηριστικό επίσης αποτελεί, η απουσία χρωματισμού στη φωνή τους, η λανθασμένη προφορά των γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά μεταξύ τους και η συνεχόμενη ροή των λέξεων, χωρίς την εφαρμογή παύσεων στα σημεία στίξης του κειμένου.

3.2. Η σημασία και τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης διδασκαλία της Ανάγνωσης στο γενικό μαθητικό πληθυσμό και σε επιμέρους ομάδες με αναγνωστικά προβλήματα

Παλιότερα οι επιστήμονες υποστήριζαν ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή κατά την οποία τα παιδιά είναι έτοιμα να δεχτούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής και ότι για να μπορέσουν να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες πρέπει πρώτα να καλλιεργήσουν ένα φάσμα απαραίτητων προ-αναγνωστικών και προ-γραφικών δεξιοτήτων, όπως του οπτικό-κινητικού συντονισμού, της οπτικής και ακουστικής αντίληψης, της αναγνώρισης σχημάτων και γραμμάτων, της γνώσης φωνημάτων κλπ. (Downing & Thackray, 1975, όπ. αναφ. στη Τάφα, 2011). Ένα παιδί είναι «έτοιμο» να αρχίσει να δέχεται τη διδασκαλία της ανάγνωσης μόνο όταν έχει φτάσει σε κάποιο σημείο νευρολογικής και νοητικής ωριμότητας και έχει αναπτύξει επαρκώς μια ικανοποιητική συναισθηματική προσαρμογή και ένα υπόστρωμα εμπειριών και συνηθειών (Τζουριάδου, 1979, όπ. αναφ. στη Τάφα, 2011). Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης τάχθηκαν υπέρ της οπτικής ότι τα παιδιά δεν ήταν έτοιμα να μάθουν ανάγνωση και γραφή πριν τα έξι έτη.

Όμως, τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές στην προσπάθειά τους για διερεύνηση του τι συμβαίνει στο ίδιο το παιδί κατά τη διαδικασία μάθησης του γραπτού λόγου, κατάφεραν να εντοπίσουν δεδομένα και να τα αναλύσουν υπό ένα

διαφορετικό πρίσμα. Αυτές οι μελέτες έδειξαν, λοιπόν, ότι η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αποτελεί μια μορφή συνεχούς διαδικασίας η οποία προέρχεται από τα ίδια τα παιδιά. Ακόμα, η μαθησιακή διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής στα παιδιά ξεκινά όταν αυτά αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι ο γραπτός λόγος περιέχει νοήματα αλλά και όταν θέτουν ερωτήματα για τον τρόπο που αναδύεται το νόημα από το γραπτό λόγο (Τάφα, 2011).

Ένα φάσμα αλλαγών και εξελίξεων που εκτυλίχθηκαν στον επιστημονικό και κοινωνικό χώρο έφεραν την έννοια του «αναδύομένου γραμματισμού», ως η αρχή των διαδικασιών της ανάγνωσης και της γραφής. Ουσιαστικά, πρόκειται για μία φιλοσοφία, για μία στάση απέναντι στη διδασκαλία και τη μάθηση του γραπτού λόγου, απέναντι στο ρόλο του δασκάλου και το ρόλο του μαθητή. Αυτή η προσοχή, λοιπόν, που δίνεται στον αναδύομενο γραμματισμό από την προσχολική ηλικία αναδεικνύει τη σημασία της ανάγνωσης ήδη από τη φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Η ανάγνωση, λοιπόν, ξενικά να διδάσκεται ήδη από την εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου, όπου τα παιδιά αναγνωρίζουν φωνήματα (φωνολογική επίγνωση) και γραφήματα και συνθέτουν τις πρώτες τους συλλαβές και λέξεις.

Με τον όρο «αναδύομενος γραμματισμός» ορίζεται το φάσμα των στάσεων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν σχέση με τον τομέα της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και της κατανόησης του μηνύματός του, καθώς και της παραγωγής κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά την προσχολική ηλικία, δηλαδή πριν ακόμη αρχίσει κάποιας μορφής συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Το σύνολο αυτών των πρώιμων στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών που έχουν σχέση με τον γραπτό λόγο θεωρούνται ως κάτι αναμενόμενο να αναπτύξουν τα παιδιά και ορισμένες εκ των σημαντικότερων όψεων της κατάκτησης του γραμματισμού (Τάφα, 2011).

Αν ο όρος προσεγγιστεί κριτικά θα διαπιστωθεί ότι περιλαμβάνει ορισμένες κρίσιμες και ενδιαφέρουσες έννοιες όπως τη συνέχεια, την εξέλιξη, την αλλαγή, την δυναμική κίνηση και την κατάκτηση, υποδηλώνοντας ότι ο αναδύομενος γραμματισμός αποτελεί μια μορφή εξελικτικής πορείας προς τη μάθηση, η οποία

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

αρχίζει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού στο πλαίσιο του σπιτιού και εν συνεχεία επεκτείνεται στο πλαίσιο του σχολείου (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Μια αναπτυξιακή πορεία που λαμβάνει χώρα με την πάροδο του χρόνου, όπου τα όρια ανάμεσα στην προανάγνωση και την «αληθινή» ανάγνωση εκμηδενίζονται, μια διαδικασία με σημασία και νόημα, στη διάρκεια της οποίας το παιδί σχηματίζει ιδέες σχετικά με τις λειτουργίες των συμβόλων και του γραπτού λόγου (Γιαννικοπούλου, 1998, όπ. αναφ. στο Πρεβεζάνου & Σακελλάκη, 2007).

Τα παιδιά μεγαλώνοντας μέσα σε μια «εγγράμματη» κοινωνία, σύμφωνα με τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού, κατακλύζονται από διάφορες μορφές του γραπτού λόγου, όπως για παράδειγμα μεταξύ άλλων των επιγραφών, των ανακοινώσεων, των σημάτων, των λογότυπων, των συμβόλων και των συσκευασιών. Ουσιαστικά, έχουν διαμορφώσει ήδη από νωρίς, δηλαδή πριν πάνε στο σχολείο, αντιλήψεις και στάσεις, διατυπώνοντας παράλληλα υποθέσεις για τον γραπτό λόγο. Τα παιδιά, μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν καθώς χρησιμοποιούν την ανάγνωση και τη γραφή για να μάθουν, για να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο, δηλαδή, που τα περιβάλλει (Goodman, 1990, όπ. αναφ. στο Πρεβεζάνου & Σακελλάκη, 2007)

Κατακτούν και δομούν τις γνώσεις τους για το γραπτό λόγο, όπως και για τους άλλους τομείς της γνώσης, μέσω της επεξεργασίας και της αφομοίωσης πληροφοριών που παίρνουν από το περιβάλλον. Ο γραμματισμός ξεκινά μόλις το παιδί οικοδομήσει την αντίληψη ότι ο γραπτός λόγος αποτελεί έναν τρόπο για να μεταφέρουμε μηνύματα. Η ρήξη με την ιδέα της αναγνωστικής ετοιμότητας και τις αντιλήψεις ότι ορισμένες προαπαιτούμενες δεξιότητες πρέπει να διδαχθούν στα παιδιά για να μπορέσουν στη συνέχεια να κατακτήσουν την ανάγνωση και τη γραφή και η υιοθέτηση της θεωρίας του αναδυόμενου γραμματισμού επέφερε ένα φάσμα σημαντικών αλλαγών στα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάγνωση και τη γραφή δείχνοντας το δρόμο για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η πρώτη διδασκαλία των παιδιών σε αυτούς τους τομείς (Κουτσουβάνου, 2000).

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Σήμερα, γνωρίζοντας ότι οι πρώιμες στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών που σχετίζονται με το γραπτό λόγο αποτελούν μια μορφή γνήσιων συμπεριφορών ανάγνωσης και γραφής, δεν τίθεται πλέον το ζήτημα της ανάπτυξης «προαναγνωστικών» και «προγραφικών» δεξιοτήτων στο σχολείο αλλά της οργάνωσης ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος που θα συμβάλει στην αυτόνομη ανάδυση και κατάκτηση του γραμματισμού (Κουτσοβάνου, 2000).

3.3 Μαθητικοί πληθυσμοί με σημαντικά αναγνωστικά προβλήματα

Η εμφάνιση των δυσκολιών στην ανάγνωση μπορεί να εμφανίζεται ταυτόχρονα με άλλες δυσκολίες χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι αποτελεί απόρροια αυτών. Για παράδειγμα, ένα παιδί που εμφανίζει Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα μπορεί να εμφανίσει και δυσκολίες μάθησης και επικοινωνίας. Επιπλέον, αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν συνήθως ένα φάσμα δυσκολιών στον τομέα της προφορικής και γραπτής γλώσσας, του υπολογισμού, της απομνημόνευσης, της οργάνωσης και του στυλ μάθησης. Ως εκ τούτου, τα παιδιά ΔΕΠ-Υ μπορεί να χρειαστούν παρεμβάσεις που αφορούν τον προφορικό και γραπτό λόγο, είτε επειδή υπάρχει συνύπαρξη κάποιας άλλης μαθησιακής δυσκολίας, όπως αυτής της ανάγνωσης, της καθυστέρησης στην ανάπτυξη γλωσσών, είτε λόγω των χαρακτηριστικών που προσιδιάζουν στα συμπτώματα της ΔΕΠΥ όσον αφορά του τομείς που αναφέρθηκαν προηγουμένως (Taanila et al., 2014).

Στην πρώτη περίπτωση, όπου τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν εκτός αυτής και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μεταξύ των οποίων κάποιες μπορεί να σχετίζονται με την ανάγνωση και την γραφή. Για παράδειγμα, στη διαδικασία αποκωδικοποίησης, η οποία αποτελείται από τον δέκτη που μετατρέπει σε ένα μήνυμα τα σημάδια που προέρχονται από έναν αποστολέα, αναφορικά με το στοιχείο της λεκτικής επεξεργασίας της γλώσσας, δηλαδή της αναγνώρισης λέξεων, αυτά τα παιδιά κάνουν συχνά λάθη που σχετίζονται με τη πρόβλεψη, την παράλειψη και την αντικατάσταση γραμμάτων ή λέξεων (Taanila et al., 2014).

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Επίσης ένα πολύ συχνό φαινόμενο είναι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνιση ενός φάσματος προβληματικών συμπεριφορών, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Κρόκου, 2010). Οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες των μαθητών αυτών μπορεί να οδηγήσουν στην πρόκληση πολλαπλών ματαιώσεων, κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων, χαμηλής αυτοεκτίμησης, στιγματισμού, απελπισίας, κατάθλιψης και μια γενικής αίσθησης έλλειψης ελέγχου (Abramson, Metalsky & Alloy, 1989).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι υπάρχουν πολλές έρευνες που καταδεικνύουν τη συνύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και κυρίως στην ανάγνωση με εσωτερικευμένα ή/και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Dahle & Knivsberg, 2014; Dahle et al., 2011). Τα εσωτερικευμένα προβλήματα είναι ενδογενή όπως μεταξύ άλλων της κατάθλιψης, της απόσυρσης, του άγχους, των φοβιών και των σωματικών ενοχλήσεων (Achenbach & Rescorla, 2003). Οι Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να προκαλέσουν ένα φάσμα δυσκολιών στο ίδιο το άτομο χωρίς να είναι ευδιάκριτη η επίδρασή τους στη σχέση του με τους άλλους και χωρίς γνωστές βιοπαθολογικές αιτίες. Αντίθετα, με ο όρος εξωτερικευμένα προβλήματα αναφέρεται σε εμφανή προβλήματα προς τους άλλους, δηλαδή εξωγενή και περισσότερο, όπως της επιθετικότητας και της παράβασης των κανόνων (Achenbach & Rescorla, 2003).

Διάφοροι ερευνητές, ήδη από παλιότερα έχουν βρει ότι οι μαθητές που εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση εκδηλώνουν πιο συχνά και σε μεγαλύτερο βαθμό εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται και η εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων (Arnold et al., 2005; Huntington & Bender, 1993)

Για παράδειγμα, από την έρευνα των Dahle et al. (2011) προέκυψε ότι τα παιδιά και έφηβοι με ΕΜΔ στην ανάγνωση εμφάνιζαν σε υψηλά επίπεδα στοιχεία άγχους/κατάθλιψης, σωματικών ενοχλημάτων, απόσυρσης, κοινωνικών προβλημάτων

και προβλημάτων που σχετίζονται με την προσοχή. Συν τοις άλλοις, η σχέση ανάμεσα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την εμφάνιση εξωτερικευμένων ή εσωτερικευμένων προβλημάτων έχει επιβεβαιωθεί και από παλαιότερες έρευνες, οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα καταθλιπτικά συμπτώματα, οι τάσεις αυτοκτονίας, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και οι ενοχές μπορούν να εμφανιστούν σε παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση (Boetsch et al., 1996).

Η έρευνα των Willcutt και Pennington, (2000), ακόμα, πρόσθεσε σε αυτή τη συνθήκη ερευνητικά δεδομένα για να επιβεβαιώσει τη συνύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών με στοιχεία άγχους, απόσυρσης, κατάθλιψης, σωματικών ενοχλημάτων και Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας καθώς και το γεγονός ότι τα κορίτσια εμφάνιζαν σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι τα αγόρια συμπτώματα κατάθλιψης και γενικότερα εσωτερικευμένα προβλήματα. Από την άλλη τα αγόρια εμφάνιζαν περισσότερο εξωτερικευμένα προβλήματα και κυρίως επιθετική συμπεριφορά.

Αναφορικά με την εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων, οι Yu et al. (2006) κατέληξαν μέσα από την έρευνα τους στη διαπίστωση ότι τα παιδιά με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες (Verbal Learning Disabilities) έχουν τις διπλάσιες πιθανότητες εμφάνισης κλινικών επιπέδων στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς και είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως μεταξύ άλλων επιθετικών συμπεριφορών, ΔΕΠΥ και διαταραχή διαγωγής.

Οι Williams και McGee, (1994) παρατήρησαν την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στην αντικοινωνική και παραπτωματική συμπεριφορά με τις αναγνωστικές δυσκολίες, κυρίως στα αγόρια. Σε παρεμφερή αποτελέσματα κατέληξαν παλαιότερα και οι Smart, Sanson και Prior, (1996) όπου μέσα από την έρευνα τους αναδείχθηκε ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων τους εμφάνιζαν επιθετική συμπεριφορά, άγχος και φόβο, όπως και υπερκινητικότητα σε μεγαλύτερο βαθμό.

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Οι Papaioannou et al. (2016), στην ερευνητική τους εργασία διεξήγαγαν μια ποσοτική μελέτη στην οποία συμμετείχαν 923 μαθητές που εμφάνιζαν ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με τους δασκάλους τους, παρατήρησαν ότι, τόσο η ομάδα μαθητών με χαρακτηριστικό την απροσεξία, όσο και η ομάδα μαθητών με χαρακτηριστικό την υπερκινητικότητα/ παρορμητικότητα εμφάνιζαν σημαντικά χαμηλότερη αναγνωστική ικανότητα συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, η ομάδα μαθητών με κυρίαρχο χαρακτηριστικό την απροσεξία είχε ταυτόχρονα χαμηλότερη επίδοση από τους τυπικούς μαθητές στη βραχύχρονη μνήμη και σε εκτελεστικές λειτουργίες.

Εκτός της συνύπαρξης με άλλες Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, υπάρχουν και άλλοι μαθητικοί πληθυσμοί που μπορούν να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, όπως είναι οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ωστόσο, σε αυτή τη συνθήκη είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν υπάρχει κάποιος βιολογικός παράγοντας που να οδηγεί στην εμφάνιση τους, αλλά προκύπτουν ως απόρροια της διαφοροποίησης της μιας γλώσσας από την άλλη και της γλώσσας που διδάσκεται στο σχολείο με εκείνη που ομιλείται στο σπίτι. Ουσιαστικά οι δυσκολίες προκύπτουν ως απόρροια της μη παροχής δίγλωσσης εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Graham et al., 2016).

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

3.4 Μέθοδοι διδασκαλίας στην ανάγνωση

3.4.1. Μικτές μέθοδοι

Οι «μικτές μέθοδοι», όπως ονομάζονται, συνδυάζουν χαρακτηριστικά της καθοδικής και ανοδικής προσέγγισης, ενώ σε αυτές ανήκουν μεταξύ άλλων η κοινή μικτή (ή συνθετική) και η αναλυτική συνθετική (Lo et al., 2011). Πιο συγκεκριμένα στην συγκεκριμένη κατηγορία, εντοπίζονται οι:

3.4.2. Κοινή Μικτή ή Συνθετική

Η συγκεκριμένη μέθοδος περιλαμβάνει χαρακτηριστικά, τόσο από την ολική, όσο και από τη συλλαβική μέθοδο, αφού συμφωνεί στην ταυτόχρονη ανάλυση της σημασίας μεμονωμένων προτάσεων ή μικρών κειμένων, αλλά και απλών συλλαβών και γραμμάτων. Έτσι, αυτές οι δύο διαδικασίες ενυπάρχουν κατά τη διδασκαλία, γεγονός το οποίο λειτουργεί ως αρωγός για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την ολική μέθοδο, προσπαθώντας να μαντέψουν την λέξη που διαβάζουν και το νόημα της. Μάλιστα, πλήθος κειμένων που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια, είναι δομημένα με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε ο μαθητής να χρησιμοποιεί και τις δύο αναγνωστικές προσεγγίσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σημαντικό ποσοστό μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην Ανάγνωση, να αδυνατεί να επιλέξει την κατάλληλη στρατηγική ανάγνωσης, που θα τον οδηγήσει στην αποκωδικοποίηση των γραμμάτων, των λέξεων και μετέπειτα στην κατανόηση ολόκληρου του κειμένου (Lo et al., 2011).

3.4.3. Αναλυτικό-συνθετική

Σύμφωνα με την παρούσα αναγνωστική μέθοδο ως ανάγνωση ορίζεται η διαδικασία, που αρχίζει από την αναγνώριση γραμμάτων, τη σύνθεση των συλλαβών στο τέλος της πρότυπης λέξης, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί η κατανόηση λέξεων ή και φράσεων. Έτσι, ο μαθητής μπορεί στο τέλος, να διαβάζει ένα προκατασκευασμένο κείμενο. Στην πραγματικότητα, η παρούσα μέθοδος σε πρώτο στάδιο, χρησιμοποιεί την ολική μέθοδο, διδάσκοντας μικρά κείμενα, φράσεις ή λέξεις. Στην συνέχεια, εφαρμόζει την συλλαβική μέθοδο, κατά την οποία

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

πραγματοποιείται η διδασκαλία γραμμάτων και συλλαβών ή και το αντίθετο, η σύνθετη δηλαδή διαδικασία. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μέθοδος αυτή ονομάζεται αναλυτικό-συνθετική, όπου η ανάλυση και η σύνθεση, πραγματοποιείται από τα πρώτα μαθήματα (Smith, 2008). Ωστόσο, η μέθοδος αυτή, είναι αποτελεσματική στις γλώσσες που χρησιμοποιούν το αλφαβητικό σύστημα, καθώς οι μαθητές διαισθητικής σκέψης, αδυνατούν να εφαρμόσουν την τυπική διαδικασία της ανάλυσης και της σύνθεσης, αφού δεν αντιλαμβάνονται τις έννοιες των μερών και του όλου (Smith, 2008).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό, ότι οι ερευνητές εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, αφού μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευόμενο αβεβαιότητα και σύγχυση. Αυτό συμβαίνει λόγω της εναλλαγής των δύο αναγνωστικών προσεγγίσεων, αρχικά ολική (αποστήθιση λέξεων) και μετέπειτα στην πολύ πιο απαιτητική σύνθεση. Βέβαια, εάν και πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι αξιοποιεί τα δυνατά σημεία και από τις δύο μεθόδους, γεγονός το οποίο οδηγεί σε σύντομο χρονικό διάστημα στην ανάγνωση και γραφή της πλειοψηφίας των παιδιών (Smith, 2008). Ωστόσο σύμφωνα με τους Lo, Cooke και Starling, (2011) θεωρείται ότι η μικτή μέθοδος υπερφορτώνει τη μνήμη και μπερδεύει τους τρόπους αναγνώρισης των λέξεων.

3.4.4. Πολυαισθητηριακή προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή έχει βασιστεί στη θεωρία του Orton και αποτελεί βασική παράμετρο στη μάθηση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση. Η Πολυαισθητηριακή Διδακτική Μέθοδος στηρίζεται στην αλληλεπίδραση των νευρωνικών δικτύων των αισθήσεων, τα οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις λειτουργίες του λόγου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τον συνδυασμό δραστηριοτήτων που ενεργοποιούν οπτικά, ακουστικά και απτικό – κιναισθητικά ερεθίσματα, χρησιμοποιώντας τις αισθητηριακές οδούς ενεργοποίησης των λειτουργιών του εγκεφάλου, οι οποίες συνδέονται με την παραγωγή, τη χρήση και την έκφραση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Επιπρόσθετα, λειτουργεί βοηθητικά στην ανάκτηση της μνήμης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές

Δυσκολίες στην Ανάγνωση, με την βοήθεια ασκήσεων που επαναλαμβάνονται καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης (Ernst & Bulthoff, 2004; Minogue & Jones, 2006; Hillairet de Boisferon et al., 2007; Fredembach de Boisferon & Gentaz, 2009; Lai et al., 2014). Μέσα από αυτή την διαδικασία ο μαθητής μπορεί να ακούει, να μιλάει, να γράφει, να μιλάει και να γράφει ταυτόχρονα και να διαβάζει. Ακολουθεί λοιπόν, την άρθρωση ομιλίας / κίνησης, αναπτύσσοντας κιναισθητική / κινητική συμπεριφορά, μιλάει και ακούει ταυτόχρονα με την κίνηση και τέλος αναπτύσσει οπτική / ακουστική ανάδραση αντίστοιχα (Hulme & Snowling, 2013). Στην πραγματικότητα, μέσω των πολυαισθητηριακών μεθόδων γίνεται προσπάθεια συσχέτισης των παιδιών, των ήχων με τα σύμβολα, με σκοπό οι λέξεις να διδάσκονται ως οπτικά σύνολα γραμμάτων, ενώ τα παιδιά τις προφέρουν με την ακολουθία: «βλέπω ακούω, λέω». Οι αισθήσεις λοιπόν, (αφή, ακοή, όραση), λειτουργούν ως αρωγός στην αύξηση της συμμετοχής, των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί η τεχνική της αφής, κατά την οποία το παιδί προσπαθεί να βρει το γράμμα που του έχει δώσει ο δάσκαλος με το δάχτυλο του ή με μολύβι. Το γράμμα μπορεί να είναι φτιαγμένο με γυαλόχαρτο, με πλαστελίνη ή με οποιοδήποτε άλλο υλικό. Βέβαια, η παραπάνω τεχνική εφαρμόζεται κατ' κύριο λόγο στην Αγγλία και τις ΗΠΑ και λιγότερο στην Ελλάδα. Επίσης, οι πολυαισθητηριακές τεχνικές διερευνώνται συνεχώς, δοκιμάζονται και έχουν αξιολογηθεί ως κατάλληλες για την διδασκαλία της ανάγνωσης σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Snowling, 1998). Μάλιστα, η χρήση των πολυαισθητηριακών μεθόδων, κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική για τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας και διαθέτει κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι η διδασκαλία της σημασίας και της εκφοράς μιας λέξης και η οπτικοποίηση της, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι σκέφτονται τη λέξη γραμμένη, στη συνέχεια την προφέρουν ολόκληρη και κατόπιν συλλαβιστά. Τέλος, τη γράφουν νοερά με το δάχτυλο στον αέρα. Επιπρόσθετα, κοινό χαρακτηριστικό των πολυαισθητηριακών μεθόδων αποτελεί η ανάκληση της λέξης στον αέρα με κλειστά μάτια και ο ορθογραφικός του ελέγχος, η γραπτή απόδοση με διαφορετικά υλικά και η κατάκτηση της ορθογραφίας της λέξης χωρίς εξωτερική δύναμη (Lerner, 1997, όπως αναφ. από Παντελιάδου,

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

2011). Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι όλες οι διδακτικές μεθοδολογίες κατάκτησης της ανάγνωσης, ανεξάρτητα από το θεωρητικό τους πλαίσιο αναφέρονται στην εξοικείωση των μαθητών με τη «φωνολογική δομή» των λέξεων (Παντελιάδου, 2011).

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

4. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) είναι μια νευρο-αναπτυξιακή διαταραχή, της οποίας τα χαρακτηριστικά είναι η αδυναμία συγκέντρωσης της Προσοχής, η Υπερκινητικότητα και η Παρορμητικότητα, σε σχέση με την ηλικία και το νοητικό επίπεδο του παιδιού. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά και λειτουργικότητα του, τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Αναλυτικότερα, εμφανίζει τόσο πρωτογενή, όσο και δευτερογενή συμπτώματα. Στα μεν πρώτα συγκαταλέγονται η διάσπαση της προσοχής, η αδυναμία ολοκλήρωσης οποιασδήποτε ενέργειας και η αδυναμία συγκέντρωσης, με αποτέλεσμα ο μαθητής να χαρακτηρίζεται από παρορμητικότητα, απεισκευσία, νευρικότητα και ανησυχία. Στα δε δευτερογενή συμπτώματα, περιλαμβάνονται η δυσκολία επικοινωνίας-απάντησης λόγω ελλιπούς ανάπτυξης λόγου, καθώς και η αδυναμία διατήρησης φιλικών σχέσεων. Η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η επιθετικότητα και η απειθαρχία, αποτελούν βασικά του γνωρίσματα (Feraone et al., 2005).

Μάλιστα, η ΔΕΠ-Υ διαθέτει τρεις υποκατηγορίες, με βάση τις οποίες ο μαθητής χαρακτηρίζεται ως:

- Απρόσεκτος (διάσπαση, αδυναμία συγκέντρωσης και ολοκλήρωσης έργων, ντροπή, άγχος, απροσεξία)
- Υπερκινητικός - Παρορμητικός (αυξημένη κινητική δραστηριότητα, μειωμένη προσοχή, ελλιπής αυτοέλεγχος)
- Μεικτός τύπος (συνδυασμός των δύο παραπάνω τύπων ΔΕΠ-Υ και ταυτόχρονα ο πιο συχνός, ο οποίος περιλαμβάνει ως χαρακτηριστικά την μειωμένη προσοχή & υπερκινητικότητα – παρορμητικότητα).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, περίπου το 5% του μαθητικού πληθυσμού χαρακτηρίζεται από ΔΕΠ-Υ, η οποία εμφανίζεται στην παιδική ηλικία και εξακολουθεί να συνοδεύει σε πολλές περιπτώσεις και την ενήλικη ζωή (APA, 2013).

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Μάλιστα, η ΔΕΠ-Υ είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη χαμηλή σχολική επίδοση (Pham & Riviere, 2015; Pliszkaetal, 1999). Μάλιστα, σύμφωνα με τους DuPaul και Stoner, (2013), οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις και κατ' επέκταση χαμηλότερους βαθμούς σε σχέση τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να παραπέμπονται σε υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής ή να λαμβάνουν εξατομικευμένα μαθήματα σε Τμήματα Ένταξης. Επιπλέον, έχουν στατιστικά τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να επαναλάβουν την ίδια τάξη στο Δημοτικό, ενώ ποσοστό της τάξης του 25-31% αυτών διακόπτει την φοίτηση τους από το σχολείο, πριν τελειώσει το Γυμνάσιο. Μάλιστα, το παραπάνω ποσοστό αυξάνεται σημαντικά στην εφηβική ηλικία, όταν συνυπάρχει και Διαταραχή Διαγωγής. Επίσης, όσοι από αυτούς, καταφέρουν να αποφοιτήσουν από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, φαίνεται να έχουν λιγότερες πιθανότητες να συνεχίσουν τις σπουδές τους, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Pham & Riviere, 2015; Λαμπροπούλου, 2010). Σύμφωνα με τους Pham και Riviere, (2015) τα ποσοστά εμφάνισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι πολύ υψηλά, γεγονός που προκαλεί την αύξηση των μαθησιακών τους κενών και την χαμηλή σχολική τους επίδοση, η οποία δεν είναι σύμφυτη, ούτε με την νοητική τους δυναμική, ούτε με το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλουν (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2015; Λαμπροπούλου, 2010).

4.1. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, το 10-54% των εκπαιδευομένων με ΔΕΠΥ παρουσιάζει αδυναμία στην γλωσσική έκφραση, άρθρωση και αποδιοργάνωσης της ομιλίας (Chronis et al., 2006). Αρχικά, στην προσχολική ηλικία, είναι εμφανής η δυσκολία στην ανάπτυξη του λόγου, γεγονός που επιδρά αρνητικά την κατάκτηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου αλφαριθμητισμού (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2015; Gialluisi et al., 2014). Επιπρόσθετα, είναι ερευνητικά αποδεκτό ότι τα ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα, η αδυναμία δηλαδή αναγνώρισης και χειρισμού των φωνημάτων είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τα ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση λέξεων (Gialluisi et al., 2014). Μάλιστα, πλήθος ερευνητών ισχυρίζεται πως οι

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

δυσκολίες στην ανάγνωση είναι απόρροια του Απρόσεκτου τύπου της ΔΕΠ-Υ, και όχι του Υπερκινητικού ή Παρορμητικού (Paloyelis et al., 2010). Ωστόσο, αντίθετη άποψη έχει εκφραστεί από τους Purvis και Tannock, (2000), σύμφωνα με τους οποίους, άμεση επιρροή στις αναγνωστικές δυσκολίες ασκεί και η παρορμητικότητα, που αποτελεί βασικό γνώρισμα της προαναφερθείσας διαταραχής.

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, που φοιτούν στην Α' τάξη Δημοτικού αδυνατούν να κατακτήσουν το μηχανισμό της ανάγνωσης και παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα στην αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων, στην αναγνωστική κατανόηση και στη λεκτική απόδοση του νοήματος του κειμένου (Berthiaume et al., 2010; Miller, 2013). Επιπρόσθετα, παρουσιάζουν ελλείμματα των εκτελεστικών λειτουργιών, οι οποίες αποτελούν ένα σύνολο δομικών νοητικών λειτουργιών, που συνδέονται με τη χρήση των ανώτερων νοητικών λειτουργιών και συμβάλλουν στην συνολική νευροψυχολογική λειτουργία (Garin & Etnier, 2010). Οι λειτουργίες εκτελεστικού συστήματος συγκαταλέγουν μέσα τους, την μνήμη εργασίας, τις μεταγνωστικές ικανότητες και τις διαδικασίες αυτορρύθμισης (Meltzer & Krishnan, 2007).

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ φαίνεται να επιλέγουν εύκολες για αυτούς στρατηγικές με σκοπό την επίλυση δραστηριοτήτων, ανεξάρτητα με το εάν αυτές είναι αποτελεσματικές ή όχι. Μάλιστα, βασικό χαρακτηριστικό τους αποτελεί η αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής τους για μεγάλο χρονικό διάστημα, στη μελέτη ενός προβλήματος και δεν μπορούν να αναλύσουν μια δραστηριότητα σε επιμέρους βήματα προκειμένου να την επιλύσουν. (Boyer et al., 2018; Kofman et al., 2008). Στη συνέχεια είναι κρίσιμο να τονιστεί ότι, τόσο τα ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες, όπως η αυτοκαθοδήγηση), όσο και η ελλιπής ανάπτυξη του εσωτερικού λόγου, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την οργάνωση του τρόπου μελέτης τους (Garin & Etnier, 2010). Πιο συγκεκριμένα, η αυτοκαθοδήγηση της προαναφερθείσας ομάδας μαθητών επηρεάζεται άμεσα από τον εσωτερικό λόγο, ο οποίος με την σειρά του εξαρτάται από τις γλωσσικές τους δεξιότητες, που είναι όμως ελάχιστα αναπτυγμένες (Bruce et al., 2006). Βέβαια, πέρα από τις παραπάνω

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

μαθησιακές αδυναμίες τους, χαρακτηρίζονται και από προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να μην θέτουν στόχους, λόγω των λιγοστών τους κινήτρων, ενώ παράλληλα, δεν χαρακτηρίζονται από επιμονή και δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν με ευκολία οποιεσδήποτε δυσκολίες, γεγονός το οποίο τους οδηγεί εύκολα στην παραίτηση (Barkley, 2006). Η συμπεριφορά αυτή είναι απόρροια της δυσκολίας τους στην διαχείριση των συναισθημάτων τους, πράγμα που τους οδηγεί εύκολα στην ματαίωση και στην αδυναμία διαχείρισης της αποτυχίας (Johnson & Reid, 2011; Scime & Norvilitis, 2006).

4.2. ΔΕΠ-Υ και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Η ΔΕΠΥ με την Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ανάγνωση, δύναται να συνυπάρχουν και παρουσιάζονται σε ποσοστό της τάξεως τους 5-15% του μαθητικού πληθυσμού (APA, 2013). Η συνύπαρξη τους, ανέρχεται από 15% έως 45% (DuPaul, & Stoner, 2013), ενώ μάλιστα, τουλάχιστον το 60% των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση, έχει μεγάλο ποσοστό πιθανοτήτων να πληροί τα κριτήρια για την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ (Kofma et al., 2008). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Dykman και Akerman, (1991) οι οποίοι ήδη από τότε ισχυρίστηκαν ότι το 25-40% των μαθητών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν μεταξύ άλλων και βασικά γνωρίσματα της Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας στην Ανάγνωση, ενώ ποσοστό της τάξης του 15-40% αυτών με Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ανάγνωση έχουν και χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ. Μέσα από τους παραπάνω αριθμούς, αποδεικνύεται το υψηλό ποσοστό εμφάνισης της μίας, όταν υπάρχει ήδη η άλλη (DuPaul & Stoner, 2013). Την έρευνα αυτή επιβεβαιώνει μία ακόμη πιο πρόσφατη μελέτη, σύμφωνα με την οποία η εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση φτάνει μέχρι και το 60%, ποσοστό που είναι μεγαλύτερο του γενικού πληθυσμιακού συνόλου (Semrud-Clikeman & Bledsoe, 2011).

Επιπρόσθετα, βασικά χαρακτηριστικά, τόσο της ΕΜΔ στην Ανάγνωση, όσο και της ΔΕΠ-Υ, αποτελούν η αδυναμία επεξεργασίας των πληροφοριών και γενικότερα τα γνωστικά ελλείμματα (Boada et al., 2012). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα υψηλότερα ποσοστά συνύπαρξης στις υποκατηγορίες των Ειδικών Μαθησιακών

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Δυσκολιών (Ανάγνωση, Γραφή, Μαθηματικά) εμφανίζονται μεταξύ της ΕΜΔ στην Ανάγνωση και της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (Pennington, 2006). Αναλυτικότερα, το ποσοστό συνύπαρξης μεταξύ της ΕΜΔ στην Ανάγνωση με την ΔΕΠ-Υ, βρίσκεται μεταξύ του 25-48%, αφού η πρώτη αποτελεί την πιο διευρυμένη υποκατηγορία μεταξύ των τριών. Τα ποσοστά συνύπαρξης μεταξύ της ΕΜΔ στην Γραφή και της ΔΕΠ-Υ ξεκινούν από το 55% και φτάνουν έως και το 64%, ενώ μεταξύ της ΕΜΔ στα Μαθηματικά και της ΔΕΠ-Υ, τα ποσοστά ανέρχονται από 11-33% (Yoshimasuetal, 2011). Έτσι, στο σύνολο, η συνύπαρξη μεταξύ όλων των υποκατηγοριών των ΕΜΔ με την ΔΕΠΥ κυμαίνεται μεταξύ του 31 έως 45% (DuPaul et al., 2013).

Ειδικότερα, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω στη περίπτωση που ο διδασκόμενος αντιμετωπίζει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση, αδυνατεί να διαβάσει με ακρίβεια και ταχύτητα τις λέξεις του κειμένου και κατ' επέκταση να κατανοήσει το περιεχόμενο του. Σε αυτή την περίπτωση η αδυναμία προσοχής - αυτοσυγκέντρωσης στις σχολικές εργασίες, μπορεί να προέρχεται από σύγχυση ή και έλλειψη ενδιαφέροντος (Pham & Riviere, 2015). Σε αντίθετη περίπτωση, εάν δηλαδή εμφανίζεται και σε άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες, είναι πιθανό να συνυπάρχει και η ΔΕΠ-Υ και άρα να είναι γενικευμένη (APA, 2013). Αποτέλεσμα, αυτού είναι η όξυνση των γνωστικών ελλειμμάτων, των προβλημάτων συμπεριφοράς και κατ' επέκταση της σχολικής επίδοσης (Pham & Riviere, 2015).

Μάλιστα, η συνύπαρξη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και της ΔΕΠ-Υ, αποτέλεσε αιτία έρευνας της γενετικής τους βάσης, βάσει των οποίων προέκυψε ότι συνδέονται με άτυπη εγκεφαλική ανάπτυξη (Boada et al., 2012). Αυτή με τη σειρά της επιδρά σε πλήθος γονιδίων, τα οποία μεταβάλλουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου, που συνδέεται, τόσο με τη διαδικασία της ανάγνωσης, όσο και με την ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής ή την πιθανότητα εμφάνισης υπερκινητικότητας (Boada et al., 2012).

Βέβαια, πρέπει να τονιστεί ότι δεν υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ της ΔΕΠ-Υ και της ΕΜΔ στην Ανάγνωση, δεδομένου ότι η ΔΕΠ-Υ δεν δημιουργεί δυσκολίες

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

στην Ανάγνωση, αλλά και το αντίστροφο. Η ΔΕΠ-Υ εάν και μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την μαθησιακή διαδικασία και αλληλεπιδρά με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες όμως δεν συνδέονται αποκλειστικά με την ΕΜΔ στην Ανάγνωση. Αντίστοιχα, η ΕΜΔ στην Ανάγνωση δεν προκαλεί, ούτε επιδεινώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς, εάν δεν υπάρχει ήδη η ΔΕΠ-Υ, ούτε η δεύτερη αδρανοποιεί τη διαδικασία της ανάγνωσης, εάν δεν συνυπάρχει και η πρώτη (Germano et al., 2010). Σύμφωνα με τους Pham και Riviere, (2015) η συνύπαρξη τους, έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία δευτερογενών προβλημάτων, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η σχολική απόσυρση, συγκριτικά με τους μαθητές που χαρακτηρίζονται μόνο με μία από της δύο. Γίνει λοιπόν κατανοητό, ότι ή σωστή αξιολόγηση, η έγκαιρη διάγνωση και η κατάλληλη παρέμβαση, δύναται να συμβάλλουν θετικά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού αλλά και στην συνολική ανάπτυξη του (Semrud-Clikeman & Bledsoe, 2011).

4.3. Διδακτικές Μέθοδοι για ΔΕΠΥ και Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία

Οι μαθητές, που εμφανίζουν ΔΕΠ-Υ, κρίνεται απαραίτητη η διάγνωση σχετικά με την ύπαρξη Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, προκειμένου να ακολουθηθεί και η κατάλληλη διδακτική μέθοδος, η οποία να είναι κατάλληλη για την αντιμετώπιση και των δύο. Έρευνες έχουν δείξει ότι σε αυτήν την περίπτωση πρέπει να εφαρμόζονται ταυτόχρονα, τόσο συμπεριφορικές παρεμβάσεις, οι οποίες να στοχεύουν στην αντιμετώπιση της διαταραχής της ΔΕΠ-Υ, όσο και η διδασκαλία μέσω πολυαισθητηριακών μεθόδων και βιοματικών δραστηριοτήτων για την αντιμετώπιση της Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας στην Ανάγνωση (Schultz et al., 2011).

Οι **συμπεριφορικές παρεμβάσεις**, αποσκοπούν στην τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς και στην αύξηση των επιθυμητών για την ανάπτυξη νέων λειτουργικών μορφών συμπεριφοράς, (Miller et al., 2013). Σύμφωνα με τον Καραδήμο (2002), «Ο έπαινος του παιδιού από τον εκπαιδευτικό για την καλή συμπεριφορά, η γνώση της ακατάλληλης συμπεριφοράς, ο καθορισμός σαφών κανόνων, οδηγιών και προσδοκιών εκ μέρους του εκπαιδευτικού, η χρήση της τεχνικής της

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

*απομάκρυνσης από το ερέθισμα (Time-out), των επιπλήξεις κ.α έχουν αποδειχθεί
επιτυχείς μέθοδοι για τη βελτίωση των πιθανών διασπαστικών μορφών συμπεριφοράς»*

Η χρήση των **γνωστικών - συμπεριφορικών παρεμβάσεων** στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ αποσκοπεί στην λεκτική αυτοκαθοδήγηση και αυτοενίσχυση, στην ανάπτυξη κινήτρων για τον αυτοέλεγχο της διασπαστικής και παρορμητικής συμπεριφοράς γίνεται εκπαίδευση των παιδιών (Miller et al., 2013).

Οι **εκπαιδευτικές παρεμβάσεις**, αφορούν στην διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στοιχείων, μείωση διασπαστικών συμπεριφορών, ύπαρξη συχνών διαλειμμάτων ανάμεσα στις δραστηριότητες καθώς και τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό της τάξης (Miller et al., 2013).

Η αντιμετώπιση της Ειδικής Μαθησιακής Διαταραχής στην Ανάγνωση, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη χρήση της **Πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας**, η οποία, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω χρησιμοποιεί την οπτική, την ακουστική και την κιναισθητική δίοδο, προκειμένου να διδαχθεί η ανάγνωση. Η αέναη αλληλεπίδραση, σε συνδυασμό με την χρήση πολλαπλών αισθητηριακών μεθόδων και δραστηριοτήτων ενισχύουν, δύναται να βελτιώσουν τη μαθησιακή επίδοση των παιδιών με ΕΜΔ στην Ανάγνωση και ΔΕΠ-Υ. Η πολυαισθητηριακή μέθοδος βασίζεται στην Εξατομικευμένη Διδασκαλία, όπου κάθε καινούρια έννοια διδάσκεται αναλυτικά μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου, ενώ μέσα από τη δομημένη επανάληψη αξιολογεί συνεχώς τον μαθητή, προκειμένου να διαπιστωθούν εκ νέου οι δυνατότητες και αδυναμίες του (Miller et al., 2013).

Σε πολλές χώρες έχει πραγματοποιηθεί πλήθος ερευνών πάνω σε θέματα διδακτικών μεθόδων ανάγνωσης. Μέσα από αυτές, συμπεραίνεται ότι η εφαρμογή συνδυασμού αλλά και μη διάφορων αναγνωστικών μεθόδων διδασκαλίας, ανάλογων των αναγνωστικών δυσκολιών του εκάστοτε μαθητή, μπορεί να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα στην αναγνωστική ικανότητα και γλωσσική ανάπτυξη του (Taylor et al., 2003).

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

Στον Ελλαδικό χώρο, πραγματοποιήθηκε έρευνα το 2000 σχετική με τις αναγνωστικές διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς σε μαθητές με ΕΜΔ στην ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, έχει φανεί σε έρευνα ότι, το 77% των διδασκόντων χρησιμοποιεί την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, ενώ μόλις το 23% εφαρμόζει άλλες αναγνωστικές μεθόδους (Μούσιου-Μυλωνά, 2003, όπως αναφ. στην Αθανασιάδου, 2017)

Σε άλλη έρευνα, στην οποία μελετήθηκε η εφαρμογή της «ολικής» μεθόδου σε προαναφερθείσα ομάδα μαθητών, διαπιστώθηκε ότι, έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε παιδιά με οπτική δυσκολία στην ανάγνωση, διότι εάν και σαν μέθοδος ενισχύει τη δεξιότητα να διαβάζει κανείς με το μάτι, απαιτεί όμως να γράφει με την μνήμη, γεγονός το οποίο δύσκολα επιτυγχάνεται από τη παραπάνω ομάδα μαθητών (Μπασλής, 2006, όπως αναφ. στην Αθανασιάδου, 2017)

Επιπλέον, σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2017), η οποία βασίστηκε σε σημαντικό αριθμό ερευνών, κατέστη σαφές ότι οι φωνητικές μέθοδοι και οι πολύαισθητηριακές τεχνικές κρίνονται καταλληλότερες για την διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Hulme, 1981; Bryant & Bradley, 1985; Reason, 1990; Thomson, 1990; Lane, 1990; Pumfrey & Delliott, 1990)

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

5. Αναγκαιότητα της βιβλιογραφικής έρευνας

Η ενίσχυση και η προώθηση της έρευνας για τη μελέτη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών με ΕΜΔ στην ανάγνωση και ΔΕΠ-Υ, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι αναγνωστικές δυσκολίες τους από τους εκπαιδευτικούς. Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι, η προαναφερθείσα κατηγορία μαθητών, συναντάται όλο και συχνότερα μέσα στις σχολικές τάξεις, στην οποία θα πρέπει να εφαρμόζονται και εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας, ανάλογες με τις αδυναμίες και τις δυνατότητες της.

Η παρούσα εργασία αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που εφαρμόζουν παρεμβάσεις, οι οποίες αφορούν διδακτικές μεθόδους ανάγνωσης, τόσο σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση, όσο και σε αυτούς που χαρακτηρίζονται από Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), με σκοπό την βελτίωση του αναγνωστικού επιπέδου τους στην αναγνωστική διαδικασία.

Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι, μέσω της μεθόδου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, να διαπιστωθούν οι αποτελεσματικότερες μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά με ΕΜΔ στην Ανάγνωση και ΔΕΠ-Υ, οι οποίες να βελτιώνουν την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, σε ταχύτητα και ακρίβεια και κατ' επέκταση την αναγνωστική κατανόηση της προαναφερθείσας ομάδας μαθητών.

Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας επιφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα ως προς την αναγνωστική αποκωδικοποίηση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση;
2. Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας επιφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα ως προς την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση;

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

3. Ποιες διδακτικές μέθοδοι επιφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα ως προς την αναγνωστική αποκωδικοποίηση των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα;
4. Ποιες διδακτικές μέθοδοι επιφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα ως προς την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα;
5. Ποιες διαφορές σημειώνονται στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα;

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Ερευνητική Στρατηγική

Η παρούσα έρευνα αποτελεί βιβλιογραφική επισκόπηση της επιστημονικής έρευνας και η εκπόνηση της βασίστηκε στη συστηματική μελέτη ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας σχετικής με το αντικείμενο μελέτης της. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια ολοκληρωμένη, κριτική ανάλυση της υπάρχουσας γνώσης πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, η οποία προκύπτει από την συλλογή επιλεγμένων δημοσιευμένων πηγών επιστημονικού χαρακτήρα, που αποτελούνται από σχολιασμό, κριτική ανάλυση των περιεχομένων και παράθεση των βασικών συμπερασμάτων κάθε έρευνας. Μάλιστα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε βιβλία και άρθρα περιοδικών, αφού δύναται να αντλεί χρήσιμες και διαπιστευμένες πληροφορίες και από άλλα μέσα πληροφόρησης, όπως π.χ. ιστοσελίδες. Επιτρέπει στον ερευνητή, μέσα από την συστηματική μελέτη να δημιουργήσει ένα θεωρητικό υπόβαθρο γύρω από το θέμα που αναλύει. Κατόπιν, εντοπίζει, τόσο τα σημεία που έχουν ήδη επαρκώς ερευνηθεί, όσο και τα ερευνητικά κενά γύρω από αυτό. (Baker, 2016).

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου πραγματοποιήθηκε, καθώς μέσα από τη βιβλιογραφική αναζήτηση, διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός των ερευνών που αφορούν τις μεθόδους διδασκαλίας στην ανάγνωση για τους μαθητές με ΕΜΔ στην ανάγνωση και ΔΕΠ-Υ, στον ελλαδικό χώρο, είναι αρκετά περιορισμένος. Βέβαια, εάν και σε διεθνές επίπεδο οι έρευνες που ασχολούνται με το συγκεκριμένο θέμα δεν είναι τόσο λίγες, ωστόσο, το μέγεθος αυτών περιορίζεται όταν το δείγμα αφορά μαθητές με ΕΜΔ στην ανάγνωση και ΔΕΠ-Υ. Έτσι λοιπόν, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, συγκεντρώθηκε σημαντικό ποσοστό ερευνών παρέμβασης, αλλά και μεταναλύσεων, ώστε να εντοπιστούν τόσο τα κενά στην έρευνα, όσο και οι καταλληλότερες διδακτικές αναγνωστικές μέθοδοι, έτσι ώστε να

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

διερευνηθούν περαιτέρω και να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα στις προαναφερθείσες ομάδες μαθητών. Παράλληλα, δόθηκε η ευκαιρία σύγκρισης των ερευνών που εφαρμόζουν στρατηγικές διδασκαλίας στην ανάγνωση που αφορούν εκπαιδευόμενους με ΕΜΔ στην ανάγνωση σε σχέση με αυτές που εφαρμόζονται στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και την αποτελεσματικότητα τους.

2.2. Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού των μελετών

Η ανασκόπηση μιας έρευνας πρέπει να θέτει ξεκάθαρα τα διερευνητικά της ερωτήματα, να χρησιμοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια αναζήτησης, για την επιλογή και την τελική κριτική αποτίμηση των ερευνητικών άρθρων και μελετών. Επιπρόσθετα, κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη κατάλληλων κριτηρίων, με σκοπό την συλλογή και ανάλυση των δεδομένων των ερευνών, που θα αναφέρονται και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα των μηνών Σεπτεμβρίου 2021 - Νοεμβρίου 2021 και περιελάμβανε αναζήτηση σε ηλεκτρονικές βιβλιογραφικές βάσεις, σε βάσεις πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και επιλεγμένους διαδικτυακούς τόπους. Αναλυτικότερα, διαδικασία αυτή υλοποιήθηκε με την αναζήτηση στις εξής βάσεις δεδομένων: το Google Scholar, το ERIC και το Research Gate. Επίσης, έγινε handsearching (δια χειρός ηλεκτρονική αναζήτηση) σε επιλεγμένα επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά βιβλία και αναζήτηση στις βιβλιογραφικές αναφορές άλλων ερευνών. Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν έρευνες που ήταν προσβάσιμες και δεν περιλάμβανε πληροφορίες που αφορούσαν την περίοδο του κορονοϊού, καθώς αυτή η συνθήκη μπορούσε να επηρεάσει σημαντικά την επίδοση των μαθητών στο τομέα της ανάγνωσης.

Η αναζήτηση στις παραπάνω βάσεις δεδομένων, πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας τις παρακάτω λέξεις κλειδιά στα Αγγλικά σε συνδυασμούς: reading, reading disabilities, specific learning disabilities, teaching methods, reading comprehension, reading decoding, Attentional Deficit Disorder-ADHD. Η επιλογή ξενόγλωσσων άρθρων έγινε με βάση την «αχανή» ερευνητική δραστηριότητα σε

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

ελληνικό και διεθνές επίπεδο. Τα άρθρα που επιλέχθηκαν στην παρούσα εργασία έχουν δημοσιευθεί σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά όπως τα: *Journal of learning disabilities*, *Review of educational research*, *The Journal of special education*, *Journal of literacy research*.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι, από την αναζήτηση στις παραπάνω βάσεις δεδομένων προέκυψαν αρκετές έρευνες. Κατόπιν, αφού μελετήθηκαν οι τίτλοι, οι περιλήψεις και τα σώματα των κειμένων των ερευνών, αποκλείστηκε ένας μεγάλος αριθμός τους και επιλέχθηκαν όσες άπτονταν του ερευνητικού θέματος της παρούσας εργασίας. Επίσης, στο πρώτο στάδιο της έρευνας επιλέχθηκε να μελετηθεί και βιβλιογραφία από το 2005 και έπειτα. Κατόπιν όμως της μεγάλης έκτασης της ερευνητικής δραστηριότητας και με στόχο την αποτύπωση της τρέχουσας κατάστασης, η μελέτη εστίασε στην παρουσίαση ερευνών από το 2017-2021. Η επιλογή τους έγινε κατόπιν συγκεκριμένων κριτηρίων. Αρχικά, διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα μέχρι τη δεύτερη σελίδα της μηχανής αναζήτησης. Ειδικότερα, αφορούν μεθόδους διδασκαλίας που έχουν εφαρμοστεί σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση και μαθητές με ΔΕΠΥ, που φοιτούν στις τάξεις του Δημοτικού, σε παγκόσμιο επίπεδο, καλύπτοντας έτσι βασικούς παράγοντες επιλογής της παρούσας εργασίας. Μάλιστα, πρέπει να καταστεί σαφές η ιδιαίτερη έμφαση που δόθηκε στην χρονολογία συγγραφής τους, προκειμένου να σημειωθούν οι σύγχρονες στάσεις και έρευνες πάνω στο θέμα που μελετάται.

Η πρώτη αναζήτηση των ερευνητικών άρθρων κατέληξε στις ακόλουθες πηγές:

Για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση

1. Akyol, H., Çakiroğlu, A., & Kuruyer, H. G. (2014). A study on the development of reading skills of the students having difficulty in reading Enrichment reading program. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 199-212.

2. Al Otaiba, S., Rouse, A. G., & Baker, K. (2018). Elementary grade intervention approaches to treat specific learning disabilities, including dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(4), 829-842.
3. Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995—2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 31*(6), 423-436.
4. Berninger, V. W., Lee, Y. L., Abbott, R. D., & Breznitz, Z. (2013). Teaching children with dyslexia to spell in a reading-writers' workshop. *Annals of Dyslexia, 63*(1), 1-24.
5. Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., & Klingner, J. (2016). Collaborative strategic reading for students with learning disabilities in upper elementary classrooms. *Exceptional Children, 82*(4), 409-427.
6. Broadhead, M., Daylamani-Zad, D., Mackinnon, L., & Bacon, L. (2018, September). A multisensory 3D environment as intervention to aid reading in dyslexia: A proposed framework. In *2018 10th International Conference on Virtual Worlds and Games for Serious Applications (VS-Games)* (pp. 1-4). IEEE.
7. Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C., Rintamaa, M., & Madden, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 257–280.
8. Cogo-Moreira, H., Andriolo, R. B., Yazigi, L., Ploubidis, G. B., de Ávila, C. R. B., & Mari, J. J. (2012). Music education for improving reading skills in

- children and adolescents with dyslexia. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (8).
9. Cullen, J. M., Alber-Morgan, S. R., Schnell, S. T., & Wheaton, J. E. (2014). Improving reading skills of students with disabilities using Headsprout comprehension. *Remedial and Special Education*, 35(6), 356-365.
 10. Denton C. A., Montroy, J. J., Zucker, T. A., & Cannon, G. (2021). Designing an intervention in reading and self-regulation for students with significant reading difficulties, including dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 44(3), 170-182.
 11. Fallon, K. A., & Katz, L. A. (2020). Structured literacy intervention for students with dyslexia: Focus on growing morphological skills. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(2), 336-344.
 12. Fogarty, M., Clemens, N., Simmons, D., Anderson, L., Davis, J., Smith, A. ... Oslund, E. (2017). Impact of a technology-mediated reading intervention on children's reading comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 326-353.
 13. Griffiths, Y., & Stuart, M. (2013). Reviewing evidence-based practice for pupils with dyslexia and literacy difficulties. *Journal of Research in Reading*, 36(1), 96-116.
 14. Hall, C., Dahl-Leonard, K., & Cannon, G. (2021). Observing Two Reading Intervention Programs for Students with Dyslexia. *Exceptionality*, 1-17.
 15. Huang, J., Yu, C., Wang, Y., Zhao, Y., Liu, S., Mo, C., ... & Shi, Y. (2014, April). FOCUS: enhancing children's engagement in reading by using

- contextual BCI training sessions. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1905-1908).
16. Kandamarachchi, J., & Abeykoon, J. (2021). LEXIS: A Preliminary Screening and Intervention Tool for Children with Dyslexia.
 17. Landa, K. G., & Barbetta, P. M. (2017). The effects of repeated readings on the reading performances of Hispanic English language learners with specific learning disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, 20(1), 1-13.
 18. Lee, L. W. (2019). Design and development of a Malay word recognition intervention program for children with dyslexia. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(2), 163-179.
 19. Liman, A. N., Adebisi, R. O., Jerry, J. E., & Adewale, H. G. (2015). Efficacy of assistive technology on the educational programme of children with learning disabilities in inclusive classrooms of Plateau State Nigeria. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 2(2), 23-32.
 20. Łuniewska, M., Chyl, K., Dębska, A., Kacprzak, A., Plewko, J., Szczerbiński, M., ... & Jednoróg, K. (2018). Neither action nor phonological video games make dyslexic children read better. *Scientific reports*, 8(1), 1-11.
 21. Mohammed Mahmoud Ghoneim, N., & Elsayed Abdelsalam Elghotmy, H. (2021). Using a VAKT Based Program to Develop EFL Primary Stage Dyslexic Pupils' Reading Skills, 89(89), 1-34.
 22. Novianti, R., Syihabuddin, S., & Roehyadi, E. (2019). Phonology-based reading instruction to improve dyslexic students' early reading ability. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 443-462.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

23. Pasqualotto, A., & Venuti, P. (2020). A Multifactorial Model of Dyslexia: Evidence from Executive Functions and Phonological-based Treatments. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(3), 150-164.
24. Ponce, H. R., López, M. J., & Mayer, R. E. (2012). Instructional effectiveness of a computer-supported program for teaching reading comprehension strategies. *Computers & Education*, 59(4), 1170-1183.
25. 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.
26. Thomson, J. M., Leong, V., & Goswami, U. (2013). Auditory processing interventions and developmental dyslexia: A comparison of phonemic and rhythmic approaches. *Reading and Writing*, 26(2), 139-161.
27. Vasalou, A., Khaled, R., Holmes, W., & Gooch, D. (2017). Digital games-based learning for children with dyslexia: A social constructivist perspective on engagement and learning during group game-play. *Computers & Education*, 114, 175-192.
28. Wery, J. J., & Diliberto, J. A. (2017). The effect of a specialized dyslexia font, Open Dyslexic, on reading rate and accuracy. *Annals of dyslexia*, 67(2), 114-127.
29. Winkler, C. A. (2016). Effective Interventions for Improving Reading Accuracy and Fluency in Children with Dyslexia. *Scholarship and Engagement in Education*, 1(1), 2.
30. Zainudin, N. F., Ashari, Z. M., Kosnin, A. M., & Saleh, S. (2020). A Systematic Review: Reading Comprehension Intervention for Students with

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

Learning Disability. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*,
24(05).

31. Ziadat, A. H. (2021). The Impact of Using VAKT Strategy on Oral Reading and Reading Comprehension Skills of Elementary Students with Dyslexia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(2), 121-136.

Για Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα

32. Brown, T. E., Reichel, P. C., & Quinlan, D. M. (2011). Extended time improves reading comprehension test scores for adolescents with ADHD. *Open Journal of Psychiatry*, 1(03), 79.
33. Dahlin, K. I. (2011). Effects of working memory training on reading in children with special needs. *Reading and writing*, 24(4), 479-491.
34. de la Guía, E., Lozano, M. D., & Penichet, V. M. (2015). Educational games based on distributed and tangible user interfaces to stimulate cognitive abilities in children with ADHD. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 664-678.
35. Friedman, L. M., Rapport, M. D., Raiker, J. S., Orban, S. A., & Eckrich, S. J. (2017). Reading comprehension in boys with ADHD: The mediating roles of working memory and orthographic conversion. *Journal of abnormal child psychology*, 45(2), 273-287.
36. Johnson, J. W., Reid, R., & Mason, L. H. (2012). Improving the reading recall of high school students with ADHD. *Remedial and Special Education*, 33(4), 258-268.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

37. Lin, C. Y., Yu, W. J., Chen, W. J., Huang, C. W., & Lin, C. C. (2016, July). The effect of literacy learning via mobile augmented reality for the students with ADHD and reading disabilities. In *International conference on universal access in human-computer interaction* (pp. 103-111). Springer.
38. Park, K., Kihl, T., Park, S., Kim, M. J., & Chang, J. (2019). Fairy tale directed game-based training system for children with ADHD using BCI and motion sensing technologies. *Behaviour & Information Technology*, 38(6), 564-577.
39. Tamm, L., Denton, C. A., Epstein, J. N., Schatschneider, C., Taylor, H., Arnold, L. E., ... & Vaughn, A. (2017). Comparing treatments for children with ADHD and word reading difficulties: A randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 85(5), 434.
40. Wrońska, N., Garcia-Zapirain, B., & Mendez-Zorrilla, A. (2015). An iPad-based tool for improving the skills of children with attention deficit disorder. *International journal of environmental research and public health*, 12(6), 6261-6280.

Για ΕΜΔ στην Ανάγνωση και ΔΕΠ-Υ

41. Denton, C. A., Tamm, L., Schatschneider, C., & Epstein, J. N. (2020). The effects of ADHD treatment and reading intervention on the fluency and comprehension of children with ADHD and word reading difficulties: A randomized clinical trial. *Scientific Studies of Reading*, 24(1), 72-89.
42. Dufrene, B. A., Reisener, C. D., Olmi, D. J., Zoder-Martell, K., McNutt, M. R., & Horn, D. R. (2010). Peer tutoring for reading fluency as a feasible and

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

- effective alternative in Response to Intervention systems. *Journal of Behavioral Education*, 19(3), 239-256.
43. Dvorsky, M., Tamm, L., Denton, C. A., Epstein, J. N., & Schatschneider, C. (2021). Trajectories of Response to Treatments in Children with ADHD and Word Reading Difficulties. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 1-16.
44. Horowitz-Kraus, T. (2015). Differential effect of cognitive training on executive functions and reading abilities in children with ADHD and in children with ADHD comorbid with reading difficulties. *Journal of attention disorders*, 19(6), 515-526
45. Josephs, N. L., & J olivette, K. (2016). Effects of Peer Mediated Instruction on the Oral Reading Fluency Skills of High School Aged Struggling Readers. *Insights into Learning Disabilities*, 13(1), 39-59.
46. Kraus, N., Slater, J., Thompson, E. C., Hornickel, J., Strait, D. L., Nicol, T., & White-Schwoch, T. (2014). Music enrichment programs improve the neural encoding of speech in at-risk children. *Journal of Neuroscience*, 34(36), 11913-11918.
47. Rababah, A. A. The Effectiveness of an Intensive Reading Program According to the Response to Intervention and Evidence-Based Practices in Treating Dyslexia.
48. Retalis, S., Korpa, T., Skaloumpakas, C., Boloudakis, M., Kourakli, M., Altanis, I., ... & Pervanidou, P. (2014, October). Empowering children with ADHD learning disabilities with the Kinems Kinect learning games. In *European Conference on Games Based Learning* (Vol. 2, p. 469). Academic Conferences International Limited.

49. Söderqvist, S., & Bergman Nutley, S. (2015). Working memory training is associated with long term attainments in math and reading. *Frontiers in psychology*, 6, 1711.
50. Zentall, S. S., & Lee, J. (2012). A Reading Motivation Intervention With Differential Outcomes for Students At Risk for Reading Disabilities, ADHD, and Typical Comparisons: “Clever Is and Clever Does”. *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 248-259.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας η εστίαση παρέμεινε στα ακόλουθα ερευνητικά άρθρα που περιλαμβάνονται συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

A/A	Συγγραφείς	Χρονολογία	Τίτλος Άρθρου	Ερευνητικό Ενδιαφέρον	Είδος έρευνας	Βασικά Ερευνητικά Αποτελέσματα
1	Fogarty, M., Clemens, N., Simmons, D., Anderson, L., Davis, J., Smith, A. ... Oslund, E.	(2017)	Impact of a technology- mediated reading intervention on children's reading comprehension.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Πειραματική Έρευνα	Τα αποτελέσματα μοντέλων δομικών εξισώσεων πολλαπλών επιπέδων έδειξαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις που ευνοούν τη συνθήκη Εκπαίδευσης κυκλώματος κατανόησης σε τρεις μετρήσεις. Οι αναλύσεις της υποομάδας έδειξαν ότι οι μαθητές με χαμηλότερη αναγνωστική κατανόηση αρχικού επιπέδου αποκομούσαν περισσότερα οφέλη μέσω της εφαρμογής 'CCT' στην αναγνωστική κατανόηση, την αποτελεσματικότητα της σιωπηλής ανάγνωσης και τις βαθμολογίες των τυποποιημένων τεστ που υιοθετούνται σε κρατικό επίπεδο.

2	Landa, K. G., & Barbeta, P. M..	(2017)	The effects of repeated readings on the reading performances of Hispanic English language learners with specific learning disabilities.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Πειραματική Έρευνα	<p>Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι κατά τη διάρκεια των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων οι μαθητές διάβαζαν σωστά περισσότερες λέξεις ανά λεπτό, έκαναν λιγότερα αναγνωστικά λάθη και απάντησαν σωστά σε περισσότερες ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης. Ακόμα, ένα σημαντικό εύρημα της μελέτης είναι ότι αυτές οι ικανότητες γενικεύτηκαν και σε περιπτώσεις ανάγνωσης αποσπασμάτων που δεν είχαν διδαχθεί. Η πλειοψηφία των βαθμολογιών διατηρήθηκαν κοντά ή πάνω από τα επίπεδα που βαθμολογήθηκαν για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή κατά την τελευταία συνεδρία παρέμβασης, γεγονός που αναδεικνύει το ότι τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν και μετά το πέρας της συνθήκης της παρέμβασης.</p>
---	---------------------------------	--------	---	------------------------------	--------------------	--

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

3	Alturki, N.	(2017)	The Effectiveness of Using Group Story-Mapping Strategy to Improve Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Πειραματική Έρευνα	Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα της χρήσης ομαδικής χαρτογράφησης ιστοριών για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Το αποτέλεσμα αυτής της μελέτης έδειξε ότι η χρήση της Στρατηγικής Ομαδικής Χαρτογράφησης Ιστορίας βοήθησε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν πιο εύκολα το κείμενο.
---	-------------	--------	---	------------------------------	--------------------	---

4	Vasalou, A., Khaled, R., Holmes, W., & Gooch, D.	(2017)	Digital games- based learning for children with dyslexia: A social constructivist perspective on engagement and learning during group game-play.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Πειραματική Έρευνα	Τα ευρήματά της μελέτης έδειξαν ότι τα παιδιά συμμετείχουν αυθόρμητα σε «παιχνιδιάρικη συζήτηση» σχετικά με την απόδοση του παιχνιδιού, το περιεχόμενο, τις ενέργειες και τις εμπειρίες. Μάλιστα, αυτή η ομιλία για το παιχνίδι αναπτύσσει ισχυρή αίσθηση κοινωνικής δέσμευσης και παιχνιδιάρικου χαρακτήρα, εξυπηρετεί επίσης μια ποικιλία νέων ευκαιριών για μάθηση και διδακτικών μεθόδων που αφορούν, τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές.
---	---	--------	--	------------------------------------	-----------------------	---

5	Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S.	(2018)	Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Συστηματική Ανασκόπηση	Μέσα από την αναζήτηση, οι ερευνητές βρήκαν στοιχεία αποτελεσματικών αντισταθμιστικών στρατηγικών παρέμβασης στους τομείς της ορθογραφίας, της μεταγραφής, της εκτελεστικής λειτουργίας και της μνήμης εργασίας. Ορισμένες στρατηγικές περιλάμβαναν ορθογραφία με χρήση ηχητικών ορθογραφιών και μορφημάτων, χρήση δομής κειμένου, συνδυασμό προτάσεων και αυτορρυθμιζόμενη ανάπτυξη στρατηγικής εκμάθησης. Οι δεξιότητες τους στη γραφή (ακόμα και στην ανάγνωση) μπορούν να βελτιωθούν με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που προσδιορίζονται σε αυτό το άρθρο.
---	--	--------	---	------------------------------------	---------------------------	--

6	Al Otaiba, S., Rouse, A. G., & Baker, K.	(2018)	Elementary grade intervention approaches to treat specific learning disabilities, including dyslexia	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	<p>Οι συγγραφείς αυτής της έρευνας διαπίστωσαν ότι, υπάρχουν διαφορετικού είδους εντατικές παρεμβάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν σε επίπεδο ανάγνωσης και γραφής για μαθητές δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναλόγως του προφίλ και του μαθησιακού στυλ του κάθε ατόμου.</p> <p>Χαρακτηριστικά αναφέρουν στρατηγικές, όπως αυτή της συστηματικής διδασκαλίας, της συχνής και έγκαιρης ανατροφοδότησης και τη χρήση πολλαπλών τρόπων εξάσκησης και διατήρησης δεξιοτήτων.</p>
---	--	--------	--	------------------------------------	-----------------------------	---

7	Wery, J. J., & Diliberto, J. A.	(2017)	The effect of a specialized dyslexia font, OpenDyslexic, on reading rate and accuracy.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Πειραματική Έρευνα	Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκε η χρήση συγκεκριμένης γραμματοσειράς, όπου πιθανόν να επιδρούσε στο ρυθμό και την ακρίβεια της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν ποσοστά βελτίωσης στον τρόπο ανάγνωσης των μαθητών με ΕΜΔ . Παρόλο που σε ένα μικρό μέρος τους οι μαθητές ανέφεραν ότι αποτελεί μια νέα και διαφορετική γραμματοσειρά εντούτοις κανένας μαθητής δεν προτιμούσε να μελετά υλικό που αποτυπώνεται με τη συγκεκριμένη γραμματοσειρά.
---	---------------------------------	--------	--	------------------------------	--------------------	--

8	Broadhead, M., Daylamani-Zad, D., Mackinnon, L., & Bacon, L.	(2018)	A multisensory 3D environment as intervention to aid reading in dyslexia: A proposed framework.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Πειραματική Έρευνα	Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι από όλες τις προτεινόμενες προσεγγίσεις, οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι έχουν επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε γνωστικό επίπεδο αλλά και αναφορικά με την παραγωγή κινήτρου στους μαθητές για εμπλοκή στη μαθησιακή και αναγνωστική διαδικασία και Ωστόσο, οι ερευνητές επισημαίνουν μεταξύ άλλων, ότι είναι χρονοβόρες και απαιτούν υψηλά επίπεδα συμμετοχής των εκπαιδευτικών, γεγονός που είναι σημαντικό να αντισταθμιστεί σε ενδεχόμενη παρέμβαση.
---	--	--------	---	------------------------------	--------------------	--

9	Łuniewska, M., Chyl, K., Dębska, A., Kacprzak, A., Plewko, J., Szczerbiński, M., ... & Jednoróg, K.	(2018)	Neither action nor phonological video games make dyslexic children read better.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Πειραματική Έρευνα	Το παρόν άρθρο, εστίασε στον τρόπο με τον οποίο τα βιντεοπαιχνίδια δράσης και τα φωνολογικά βιντεοπαιχνίδια χωρίς δράση, επηρεάζουν την ανάγνωση μαθητών με ΕΜΔ στην ανάγνωση. Έτσι, ενώ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρατηρήθηκε βελτίωση, τόσο στη ταχύτητα και στην ακρίβεια της ανάγνωσης, όσο και στη φωνολογική επίγνωση και επιλεκτική προσοχή. Ωστόσο, η δεξιότητα της ανάγνωσης δε διέφερε σημαντικά σε σχέση με αυτή των μαθητών με ΕΜΔ στην ανάγνωση, που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης.
---	---	--------	---	------------------------------	--------------------	--

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

10	Lee, L. W.	(2019)	Design and development of a Malay word recognition intervention program for children with dyslexia.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Θεωρητική έρευνα- Κατάρτιση προτεινόμενου προγράμματος	Όπως αναφέρει η Lee (2019) το πρόγραμμα MyBaca περιλαμβάνει ένα σύνολο ενότητων γνώσης που ακολουθούνται η μία μετά την άλλη και περιλαμβάνουν στόχους που είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια για κάθε μονάδα γνώσης. Επίσης, σε κάθε ενότητα περιλαμβάνονται προγραμματισμένα σύνολα λέξεων με στόχο οι μαθητές να εξασκήσουν και να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ευχέρεια και ταυτόχρονα να διατηρήσουν αυτά τα αποτελέσματα μακροπρόθεσμα.
----	------------	--------	---	------------------------------	--	--

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

11	Novianti, R., Syihabuddin, S., &Rochyadi, E.	(2019)	Phonology- based reading instruction to improve dyslexic students' early reading ability	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Μελέτη περίπτωσης	Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι τρόποι διδασκαλίας της ανάγνωσης που βασίζονται στη φωνολογία. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι αυτή η μέθοδος είχε θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση των πρώιμων αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών με ΕΜΔ στην ανάγνωση. Αυτό υποδηλώνει ότι, θα μπορούσε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά εάν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν τη φωνολογική διδασκαλία για τον εντοπισμό της ικανότητας πρώιμης ανάγνωσης των μαθητών και τη διδασκαλία φωνολογικών δεξιοτήτων ως εκπαιδευτική ενίσχυση της πρώιμης ανάγνωσης των μαθητών.
----	--	--------	--	------------------------------------	----------------------	--

12	Fallon, K. A., & Katz, L. A.	(2020)	Structured literacy intervention for students with dyslexia: Focus on growing morphological skills.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Πειραματική Έρευνα	Οι Fallon και Katz (2020) αναφέρουν ότι ο δομημένος αλφαριθμητισμός (Structured literacy - SL) είναι ένας γενικός όρος και αναφέρεται σε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε ένα φάσμα τεκμηρίων που ενσωματώνουν όλες τις πτυχές της προφορικής γλώσσας στη διδασκαλία της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραφής. Τα αποτελέσματα των Fallon και Katz (2020) αναφέρουν ότι ο δομημένος αλφαριθμητισμός αποτελεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης που μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας.
----	------------------------------	--------	---	------------------------------	--------------------	---

13	Pasqualotto, A., & Venuti, P.	(2020)	A Multifactorial Model of Dyslexia: Evidence from Executive Functions and Phonological-based Treatments.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Πειραματική Έρευνα	<p>Η έρευνα εστίασε σε μεθόδους διδασκαλίας πάνω στη φωνολογική επίγνωση και στις εκτελεστικές λειτουργίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στις εκτελεστικές λειτουργίες στα παιδιά που συνδυάστηκαν και οι δύο μέθοδοι. Τόσο στην ακρίβεια, όσο και στη ταχύτητα της ανάγνωσης, οι μαθητές ωφελήθηκαν σημαντικά και από τις δύο μεθόδους. Συνεπώς, ο συνδυασμός των μεθόδων που εστιάζει στις εκτελεστικές λειτουργίες με ένα φωνολογικό πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά στην αποκατάσταση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών.</p>
----	-------------------------------	--------	--	------------------------------	--------------------	--

14	Denton, C. A., Montroy, J. J., Zucker, T. A., & Cannon, G.	(2021)	Designing an intervention in reading and self-regulation for students with significant reading difficulties, including dyslexia.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Πειραματική Έρευνα	Σκοπός της μελέτης ήταν να αναλύσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την υποστήριξη της ανάγνωσης και της αυτορρύθμισης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Τα δεδομένα έδειξαν ότι οι επιδόσεις των μαθητών δεν διέφεραν μεταξύ των δύο ομάδων. Επίσης φάνηκε ότι χρειαζόνταν αναθεωρήσεις για να βελτιωθεί η σκοπιμότητα της παρέμβασης, ενώ δεν μπορούσε να εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ισχυρή υποστήριξη για τη συμπερίληψη της διδασκαλίας αυτορρύθμισης με ταυτόχρονη παρέμβαση στην ανάγνωση.
----	---	--------	---	------------------------------------	-----------------------	---

15	Friedman, L. M., Rapport, M. D., Raiker, J. S., Orban, S. A., & Eckrich, S. J.	(2017)	Reading comprehension in boys with ADHD: The mediating roles of working memory and orthographic conversion	ΔΕΠ-Υ	Πειραματική Έρευνα	Η παρούσα έρευνα εξέτασε δύο γνωστικές διεργασίες, τη μνήμη εργασίας και την ορθογραφική μετατροπή, μέσα από τη χρήση αντισταθμισμένων εργασιών. Οι αναλύσεις αποκάλυψαν ότι οι διαδικασίες των κεντρικών εκτελεστικών διεργασιών και ορθογραφικής μετατροπής μοντελοποίησαν χωριστά τις διαφορές αναγνωστικής κατανόησης. Συνεπώς οι προσαρμοστικές γνωστικές παρεμβάσεις που σχετίζονται με την ανάγνωση σε παιδιά με ΔΕΠΥ μπορεί να ενισχυθούν όταν συμπεριλαμβάνονται παρεμβάσεις που εντάσσουν τις διαδικασίες των κεντρικών εκτελεστικών διεργασιών και της ορθογραφικής μετατροπής. ανεξάρτητα και σε συνδυασμό.
----	--	--------	--	-------	-----------------------	---

16	Park, K., Kihl, T., Park, S., Kim, M. J., & Chang, J.	(2019)	Fairy tale directed game-based training system for children with ADHD using BCI and motion sensing technologies.	ΔΕΠ-Υ	Πειραματική Έρευνα	Οι ερευνητές δημιούργησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης που βασίζεται στο παιχνίδι με στόχο τη βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Ως στρατηγική παρέμβασης αναπτύχθηκε από τους ερευνητές μια διαδραστική αφήγηση βασισμένη σε παραμύθια στο πλαίσιο της εκπαίδευσης συμπεριφοράς. Τα δεδομένα που αναλύθηκαν έδειξαν ότι υπήρχαν βελτιώσεις στο εύρος προσοχής και μειώσεις στην υπερκινητική συμπεριφορά με την πάροδο του χρόνου., αλλά και βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των ατόμων.
----	---	--------	--	-------	--------------------	---

17	Tamm, L., Denton, C. A., Epstein, J. N., Schatschneider, C., Taylor, H., Arnold, L. E., ... & Vaughn, A	(2017)	Comparing treatments for children with ADHD and word reading difficulties: A randomized clinical trial.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ	Πειραματική Έρευνα	Στη συγκεκριμένη μελέτη έγινε σύγκριση τριών μορφών παρέμβασης, στην ΔΕΠ-Υ, στην ανάγνωση και σε συνδυασμό των δύο. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η χρήση της συνδυασμένης παρέμβασης επέφερε θετικά αποτελέσματα στις ομάδες ΔΕΠ-Υ, όπως και στις ομάδες παρέμβασης που αφορούσαν στην ανάγνωση, απ' ότι εάν είχαν χρησιμοποιηθεί ξεχωριστά. Συνεπώς τα παιδιά με ΕΜΔ στην Ανάγνωση και ΔΕΠ-Υ λαμβάνουν πολλαπλά οφέλη από παρεμβάσεις που εστιάζουν και στις δύο δυσκολίες ταυτόχρονα.
----	---	--------	--	---	-----------------------	---

18	Denton, C. A., Tamm, L., Schatschneider, C., & Epstein, J. N.	(2020)	The effects of ADHD treatment and reading intervention on the fluency and comprehension of children with ADHD and word reading difficulties: A randomized clinical trial.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ	Πειραματική Έρευνα	Έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων, μόνο της αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ, μόνο της εντατικής παρέμβασης στην ανάγνωση και του συνδυασμού αυτών των στρατηγικών παρέμβασης στους τομείς της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και ΕΜΔ. Ως προς την αποκωδικοποίηση, αποδείχθηκε ότι ο συνδυασμός μεθόδων επέφερε καλύτερα αποτελέσματα. Ως προς την αναγνωστική κατανόηση, η ομάδα μαθητών με ΔΕΠΥ είχε καλύτερα αποτελέσματα. Έτσι οι μέθοδοι για τη ΔΕΠΥ βελτιώνουν τη κατανόηση, ενώ η αποκωδικοποίηση υποστηρίζεται καλύτερα μέσω εντατικής παρέμβασης της ανάγνωσης.
----	---	--------	---	---	-----------------------	--

19	Dvorsky, M., Tamm, L., Denton, C. A., Epstein, J. N., & Schatschneider, C.	(2021)	Trajectories of Response to Treatments in Children with ADHD and Word Reading Difficulties.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ	Πειραματική Έρευνα	Τα αποτελέσματα της ανάλυσης, έδειξαν ότι τα παιδιά με ΕΜΔ στην Ανάγνωση, βελτιώνονταν σταθερά συγκριτικά με τα παιδιά με ΔΕΠΥ στις συνδυαστικές μεθόδους. Αντίθετα, τα παιδιά με ΔΕΠΥ στην παρέμβαση ανάγνωσης σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά βελτίωσης. Τα παιδιά χωρίς τη συνύπαρξη του άγχους και με καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες ανταποκρίθηκαν θετικά στις μεθόδους διδασκαλίας που αφορούσαν την εξέλιξη της ακαδημαϊκής τους προόδου. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία της εξέτασης των ατομικών δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών, ως απάντηση στις παρεμβάσεις.
----	---	--------	---	---	-----------------------	---

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Στην πειραματική μελέτη που διεξήγαγαν οι Fogarty et al. (2017) εστίασαν στην εξέταση των αποτελεσμάτων παρέμβασης με επικέντρωση στην κατανόηση της ανάγνωσης πολλαπλών συστατικών με τη χρήση της τεχνολογίας. Η παρέμβαση ονομάζεται Εκπαίδευση κυκλώματος κατανόησης (Comprehension Circuit Training - CCT) και επικεντρώνεται σε μαθητές γυμνασίου, η πλειοψηφία των οποίων αντιμετώπιζαν προβλήματα σε επίπεδο ανάγνωσης. Η μελέτη διεξήχθη σε τρία σχολεία, με τη συμμετοχή τριών δασκάλων και 228 μαθητών. Χρησιμοποιώντας ένα σχέδιο που καταρτίστηκε σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, οι τάξεις των εκπαιδευτικών αυτών ανατέθηκαν τυχαία σε συνθήκες θεραπείας ($n = 9$) ή σε συνθήκες εργασίας ως συνήθως ($n = 7$).

Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης κυκλώματος κατανόησης (Comprehension Circuit Training -CCT), όπως αναφέρουν οι Fogarty et al. (2017) οι μαθητές έλαβαν, κατά μέσο όρο, 39 μαθήματα μοντελοποιημένης διδασκαλίας μέσω βίντεο στην ανάγνωση λέξεων, το λεξιλόγιο και την αναγνωστική κατανόηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων παρέμβασης στην ανάγνωση. Τα αποτελέσματα μοντέλων δομικών εξισώσεων πολλαπλών επιπέδων, έδειξαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις που ευνοούν τη συνθήκη Εκπαίδευσης κυκλώματος κατανόησης σε τρεις μετρήσεις. Οι αναλύσεις της υποομάδας έδειξαν ότι οι μαθητές με χαμηλότερη αναγνωστική κατανόηση αρχικού επιπέδου αποκόμισαν περισσότερα οφέλη μέσω της εφαρμογής της παρέμβασης CCT στην αναγνωστική κατανόηση, την αποτελεσματικότητα της σιωπηλής ανάγνωσης και τις βαθμολογίες των τυποποιημένων τεστ που υιοθετούνται σε κρατικό επίπεδο.

Στην μελέτη τους οι Landa και Barbeta, (2017) διερεύνησαν τις επιπτώσεις της εφαρμογής της μεθόδου των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων στους τομείς της αναγνωστικής ευχέρειας, των αναγνωστικών λαθών και της αναγνωστικής κατανόησης σε τέσσερις μαθητές που διδάσκονται την αγγλική γλώσσα, τρίτης έως

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

πέμπτης τάξης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, συλλέχθηκαν μέτρα γενίκευσης σε αποσπάσματα που δεν είχαν διδαχθεί. Στην αρχή, οι συμμετέχοντες διάβασαν ένα απόσπασμα δυνατά μία φορά, ενώ κατά τη διάρκεια επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, διάβασαν το κάθε απόσπασμα τρεις φορές. Όπως αναφέρουν οι Landa και Barbetta, (2017) από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι, κατά τη διάρκεια των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων οι μαθητές διάβαζαν σωστά περισσότερες λέξεις ανά λεπτό, έκαναν λιγότερα αναγνωστικά λάθη και απάντησαν σωστά σε περισσότερες ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης. Ακόμα, ένα σημαντικό εύρημα της μελέτης είναι ότι αυτές οι ικανότητες γενικεύτηκαν και σε περιπτώσεις ανάγνωσης αποσπασμάτων που δεν είχαν διδαχθεί. Η πλειοψηφία των βαθμολογιών στους ανιχνευτές συντήρησης στις 2, 4 και 6 εβδομάδες διατηρήθηκαν κοντά ή πάνω από τα επίπεδα που βαθμολογήθηκαν για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή κατά την τελευταία συνεδρία παρέμβασης, γεγονός που αναδεικνύει ότι, τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν και μετά το πέρας της συνθήκης της παρέμβασης.

Ο σκοπός της μελέτης του Alturki (2017) ήταν η εξέταση της αποτελεσματικότητας της χρήσης της ομαδικής χαρτογράφησης ιστοριών σε μαθητές, που διδάσκονται την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα, με μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση. Ο ερευνητής εστίασε σε έναν συγκεκριμένο οργανωτή γραφικών σε αυτή τη μελέτη, που ονομάζεται Ομαδική Χαρτογράφηση Ιστορίας, που κατά την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής απαιτείται από τους μαθητές να προσδιορίσουν τους πέντε κύριους τομείς για την καταγραφή μιας αφηγηματικής ιστορίας: σκηνικό, χαρακτήρες, πρόβλημα, λύση και γνώμη.

Αυτή η στρατηγική, όπως αναφέρει ο Alturki (2017) μπορεί επίσης να βοηθήσει τους μαθητές στην οπτικοποίηση της σύνδεσης ανάμεσα στις ιδέες. Επίσης, ο ερευνητής και οι δάσκαλοι μπορούν μέσα από την μέθοδο της Ομαδικής Χαρτογράφησης Ιστορίας να προσδιορίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών τους. Σε αυτή τη μελέτη επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν, τέσσερις μαθητές της έκτης τάξης. Αυτή η έρευνα χρησιμοποίησε ένα

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

σχέδιο μόνο μετά τη δοκιμή που εφαρμόζει μια ομάδα ελέγχου και μια πειραματική ομάδα. Χρησιμοποιήθηκαν τρεις επινοήσεις συλλογής δεδομένων για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας της χρήσης ομαδικής χαρτογράφησης ιστοριών για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Το αποτέλεσμα αυτής της μελέτης έδειξε ότι η χρήση της Στρατηγικής Ομαδικής Χαρτογράφησης Ιστορίας βοήθησε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν πιο εύκολα το κείμενο.

Οι Vasalou et al. (2017) αξιοποιώντας την θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού εξέτασαν τις επιδράσεις της εφαρμογής ενός ψηφιακού παιχνιδιού που ονομάζεται 'Words Matter'. Ο σχεδιασμός του παιχνιδιού αφορούσε παιδιά με δυσλεξία και περιλάμβανε ενημερώσεις από άλλα εκπαιδευτικά λογισμικά και τη θεωρία περί ειδικής εκπαίδευσης. Εστιάζοντας στο παιχνίδι δύο ομάδων παιδιών, οι Vasalou et al. (2017) χρησιμοποίησαν μια συστηματική θεματική αναλυτική προσέγγιση σε βίντεο λεκτικών και μη λεκτικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών τριγωνοποιημένα με τα αρχεία καταγραφής παιχνιδιών τους, εστιάζοντας στη φύση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μαθητή-μαθητή καθώς και μαθητή-εκπαιδευτικού.

Τα ευρήματά των Vasalou et al. (2017) δείχνουν ότι τα παιδιά συμμετέχουν αυθόρμητα σε «παιχνιδιάρικη συζήτηση» σχετικά με την απόδοση του παιχνιδιού, το περιεχόμενο, τις ενέργειες και τις εμπειρίες. Ενώ αυτή η ομιλία για το παιχνίδι διευκολύνει μια ισχυρή αίσθηση κοινωνικής δέσμευσης και παιχνιδιάρικου χαρακτήρα, εξυπηρετεί επίσης μια ποικιλία νέων ευκαιριών για μάθηση προκαλώντας παρεμβάσεις που αφορούν τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Παράλληλα με τον κοινωνικό θεωρητικό φακό, για τη μάθηση που βασίζεται σε ψηφιακά παιχνίδια, η εργασία των Vasalou et al. (2017) αναλύει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που βασίζονται σε παιχνίδια σε συνδυασμό με τις αποφάσεις σχεδιασμού παιχνιδιών, επιτρέποντας πρόσθετες συνέπειες για την παιδαγωγική πρακτική και το σχεδιασμό παιχνιδιών.

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Τα παιδιά με ΕΜΔ στην ανάγνωση, όπως αναφέρουν οι Hebert et al. (2018) έχουν συχνά δυσκολίες στον τομέα της γραφής. Στην απλή άποψη του μοντέλου γραφής, η γραφή υψηλής ποιότητας εξαρτάται από τις καλές δεξιότητες μεταγραφής, τη μνήμη εργασίας και την εκτελεστική λειτουργία. Όλα αυτά μπορεί να είναι δύσκολα για την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, με αποτέλεσμα την χαμηλή επίδοση στο τομέα της γραφής.

Οι Hebert et al. (2018) με αυτό το άρθρο περιγράφουν τις προκλήσεις που βιώνουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή αλλά και τις εκπαιδευτικές διδακτικές μεθόδους στην ορθογραφία αλλά και της συνολική βελτίωση της γραφής τους. Η συγκεκριμένη μελέτη εντάσσεται στην κατηγορία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης καθώς περιγράφει στρατηγικές ορθογραφίας, οι οποίες έχουν προκύψει κατόπιν συστηματικής αναζήτησης σε 2 βάσεις δεδομένων σε μελέτες που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των ορθογραφικών παρεμβάσεων για μαθητές με ΕΜΔ, καθώς και μελέτες από 2 μετα-αναλύσεις. Για να εντοπίσουν οι ερευνητές άλλες διδακτικές πρακτικές για τη βελτίωση της ποιότητας γραφής (π.χ. χειρόγραφο και εκτελεστική λειτουργία), προχώρησαν στην εξέταση πρόσφατων μετα-αναλύσεων γραφής και τις συμπλήρωσαν πραγματοποιώντας μελλοντικές αναζητήσεις.

Μέσα από την αναζήτηση, οι ερευνητές βρήκαν στοιχεία αποτελεσματικών αντισταθμιστικών στρατηγικών παρέμβασης στους τομείς της ορθογραφίας, της μεταγραφής, της εκτελεστικής λειτουργίας και της μνήμης εργασίας. Ορισμένες στρατηγικές περιελάμβαναν ορθογραφία με χρήση ηχητικών ορθογραφιών και μορφημάτων και συνολική ποιότητα με χρήση δομής κειμένου, συνδυασμό προτάσεων και αυτορρυθμιζόμενη ανάπτυξη στρατηγικής εκμάθησης. Μάλιστα, όπως επισημαίνουν οι Hebert et al. (2018) οι διδακτικές μέθοδοι του άρθρου μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, τόσο στο τομέα της γραφής όσο και στο τομέα της ανάγνωσης, καθώς βρέθηκε ότι μαθητές με ΕΜΔ στην ανάγνωση επωφελήθηκαν από αυτές μετά τη βελτίωση τους στη γραφή.

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Ο σκοπός της βιβλιογραφίας ανασκόπησης που διεξήγαγαν οι AlOtaiba, Rouse και Baker, (2018) ήταν να περιγράψει τις εντατικές παρεμβάσεις που γίνονται σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε διάφορους τομείς. Αρχικά, οι ερευνητές παρείχαν μια σύντομη επισκόπηση της ανταπόκρισης στην παρέμβαση και εν συνεχεία περιέγραψαν το θεωρητικό πλαίσιο της ανασκόπησης. Τέλος, ανέφεραν τεκμηριωμένες παρεμβάσεις ανάγνωσης ή γραφής και επισήμαναν μια μελέτη περίπτωσης.

Από τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής έρευνας των AlOtaiba, Rouse και Baker, (2018) διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορετικού είδους εντατικές παρεμβάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν σε επίπεδο ανάγνωσης και γραφής για μαθητές δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναλόγως του προφίλ και του μαθησιακού στυλ του κάθε ατόμου. Διατυπώνονται από τους ερευνητές ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα σε αυτές της μεθόδους, όπως της ρητής και συστηματικής διδασκαλίας, των εκτεταμένων ευκαιριών μοντελοποίησης και καθημερινής πρακτικής, της συχνής και έγκαιρης ανατροφοδότησης και της χρήσης πολλαπλών τρόπων εξάσκησης και της διατήρησης δεξιοτήτων.

Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η προσπάθειά τους αυτή δεν αποτελεί μια εξαντλητική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στόχος τους ήταν η παροχή ενημέρωσης προς τους αναγνώστες και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, των επαγγελματιών και κάθε ενδιαφερόμενου σε αυτόν τον τομέα για τα εργαλεία και τους πόρους που μπορούν να αξιοποιήσουν, προκειμένου να εφαρμοστούν όλα όσα προτείνουν σε προγράμματα παρέμβασης για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, που βασίζονται σε μοντέλα απόκρισης στην παρέμβαση (RTI) ή πολυεπίπεδα συστήματα υποστήριξης (MTSS) για την παροχή πρώιμης παρέμβασης για τον αλφαριθμητισμό.

Οι Wery και Diliberto, (2017) στην έρευνα που διεξήγαγαν διερεύνησαν τον βαθμό στον οποίο μια εξειδικευμένη γραμματοσειρά δυσλεξίας, 'Open Dyslexic', μπορούσε να επηρεάσει τον ρυθμό ή την ακρίβεια ανάγνωσης σε σύγκριση με δύο γραμματοσειρές που χρησιμοποιούνται συνήθως σε μαθητές δημοτικού που

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

προσδιορίζονται ότι παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Το ‘Open Dyslexic’ συγκρίθηκε με το ‘Arial’ και το ‘Times New Roman’ σε τρεις αναγνωστικές εργασίες: (α) ονομασία γραμμάτων, (β) ανάγνωση λέξεων και (γ) ανάγνωση ανόητων λέξεων.

Τα δεδομένα, όπως αναφέρουν οι Wery και Diliberto, (2017) αναλύθηκαν μέσω οπτικής ανάλυσης και διαφοράς ρυθμού βελτίωσης, ένα μη παραμετρικό μέτρο μη επικάλυψης για σύγκριση θεραπειών. Τα αποτελέσματα από αυτό το πείραμα, σύμφωνα με τους ερευνητές, δεν έδειξαν διαφοροποιήσεις στο ποσοστό ανάγνωσης ή την αναγνωστική ακρίβεια για μεμονωμένους μαθητές με δυσλεξία, καθώς και για την ομάδα ως σύνολο. Παρόλο που σε ένα μικρό μέρος τους οι μαθητές ανέφεραν ότι αποτελεί μια νέα και διαφορετική γραμματοσειρά εντούτοις κανένας μαθητής δεν προτιμούσε να μελετά υλικό που αποτυπώνεται με τη συγκεκριμένη γραμματοσειρά. Αυτά τα αποτελέσματα, σύμφωνα με τους ερευνητές, υποδεικνύουν ότι μπορεί να μην υπάρχει κανένα όφελος για τη μετάφραση έντυπου υλικού σε αυτήν τη γραμματοσειρά για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.

Οι Broadhead et al. (2018) πραγματοποίησαν βιβλιογραφική ανασκόπηση μεθόδων διδασκαλίας και συγκεκριμένα πολυαισθητηριακών, η οποία περιλάμβανε και την έρευνα πρωτογενών και δευτερογενών δεδομένων, που έγινε την ίδια χρονιά, εστιάζοντας σε μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία. Οι ίδιοι επισημαίνουν ότι, ενώ εφαρμόζονται διάφορες παρεμβάσεις για να βοηθήσουν τις αναγνωστικές δυσκολίες, η έρευνα υποδηλώνει ότι η φωνητική εξακολουθεί να είναι η πιο πολλά υποσχόμενη προσέγγιση. Ωστόσο, η πρόκληση σε αυτήν την προσέγγιση ήταν πάντα, να διατηρείται η δέσμευση και το ενδιαφέρον των μαθητών, αφού δεν αισθάνονται ενεργοί στην μαθησιακή διαδικασία και δεν τους προσφέρονται κίνητρα για να συνεχίσουν να βελτιώνονται.

Η έρευνα των Broadhead et al. (2018) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι από όλες τις προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους, οι πολυαισθητηριακές έχουν δείξει πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα σε γνωστικό επίπεδο αλλά και αναφορικά με την παραγωγή κινήτρου στους μαθητές για εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

Ωστόσο, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι είναι χρονοβόρες και απαιτούν υψηλά επίπεδα συμμετοχής των εκπαιδευτικών, γεγονός που είναι σημαντικό να αντισταθμιστεί σε ενδεχόμενη παρέμβαση. Συν τοις άλλοις, οι ερευνητές καταλήγουν σε προτάσεις για τη χρήση τρισδιάστατων περιβαλλόντων τεχνολογίας και ηλεκτρονικών παιχνιδιών ως πολυαισθητηριακή παρέμβαση για να βοηθήσει την προαναφερθείσα ομάδα μαθητών, να καλλιεργήσει τις δεξιότητες ανάγνωσης.

Το περιβάλλον παιχνιδιού που προτείνουν οι Broadhead et al. (2018) αποτελείται από 44 ζώνες, οι οποίες αντιστοιχούν στα 44 τυπικά αγγλικά φωνήματα. Κάθε ζώνη κατηγοριοποιείται και προσδιορίζεται χρησιμοποιώντας χρώμα και ήχο. Η είσοδος σε μια ζώνη θα ενεργοποιήσει τον ήχο του συσχετισμένου φωνήματος της ζώνης. Οι ζώνες συμπληρώνονται με τρισδιάστατα γραφήματα του σχετικού φωνήματος. Κάθε ζώνη περιέχει γράμματα που κάνουν το ίδιο φώνημα που απευθύνεται σε ηχητική αισθητηριακή λειτουργία, καθώς και οπτικό αλφαβητικό στοιχείο. Αυτό το σύστημα βοηθά στην κατηγοριοποίηση του ήχου από τον αναγνώστη.

Το άρθρο των Broadhead et al. (2018) όπως ήδη αναφέρθηκε προτείνει ένα πλαίσιο για ένα παιγνιδοποιημένο 3D, ως απόρροια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που διεξήγαγαν, το οποίο χρησιμοποιεί πολυαισθητηριακές τεχνικές με μεθοδολογίες διδασκαλίας βασισμένες στη φωνητική και τη φωνημική επίγνωση. Ο στόχος του παιχνιδιού ήταν η δημιουργία λέξεων και προτάσεων από ηχητικές λέξεις-στόχους/προτάσεις χρησιμοποιώντας ένα φάσμα πόρων με στόχο να αξιοποιηθεί σε διαφορετικούς τομείς παρέμβασης, όπως της ανάγνωσης του αλφαβήτου, της ορθογραφίας, του λεξιλογίου, της κατανόησης και της ευχέρειας.

Η μακροπρόθεσμες συνέπειες των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών σε διάφορους τομείς, καθιστούν ζωτικής σημασίας την αναζήτηση αποτελεσματικών και αποδοτικών τρόπων αντιμετώπισης τους (Łuniewska et al., 2018). Οι ερευνητές προτείνουν ως σημαντικό στοιχείο των παρεμβάσεων, την αξιοποίηση

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

βιντεοπαιχνιδιών δράσης για τις δυσκολίες στην ανάγνωση, σε παιδιά που μιλούν την ιταλική και την αγγλική γλώσσα.

Οι Łuniewska et al. (2018) αναφέρουν επίσης ότι, μέχρι εκείνη τη στιγμή οι μελέτες που εστίασαν στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των βιντεοπαιχνιδιών δράσης (Actionvideogame - AVG) στις ΕΜΔ, παρουσίαζαν σημαντικές μεθοδολογικές αδυναμίες, όπως το μικρό μέγεθος του δείγματος των συμμετεχόντων, ή την απουσία ομάδας ελέγχου χωρίς παρέμβαση. Για αυτούς τους λόγους, οι Łuniewska et al. (2018) επικεντρώθηκαν στον τρόπο με τον τα βιντεοπαιχνίδια δράσης και τα φωνολογικά βιντεοπαιχνίδια χωρίς δράση, επηρεάζουν την ανάγνωση σε μια ομάδα πενήντα τεσσάρων Πολωνών παιδιών που έχουν διαγνωστεί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην Ανάγνωση.

Τα στοιχεία της ταχύτητας και της ακρίβειας της ανάγνωσης αυξήθηκαν σημαντικά και στις δύο ομάδες παρέμβασης.. Επιπλέον, και οι δύο, βελτιώθηκαν στους τομείς της φωνολογικής επίγνωσης, της επιλεκτικής προσοχής και της ταχείας ονομασίας. Ακόμα, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η δεξιότητα της ανάγνωσης στις δύο ομάδες δεν διέφερε από την ομάδα ελέγχου παιδιών με ΕΜΔ που δεν συμμετείχαν σε καμία μορφής εκπαιδευτική παρέμβαση.. Έτσι, οι ερευνητές καταλήγουν ότι, η παρατηρούμενη βελτίωση στην ανάγνωση με βάση τις δύο μορφές παρέμβασης, θα μπορούσε να αποδοθεί, είτε στη φυσιολογική ανάπτυξη της ανάγνωσης που σχετίζεται με τη σχολική εκπαίδευση, είτε στο αποτέλεσμα της πρακτικής δοκιμής.

Η Lee (2019) εστίασε στη μελέτη της, στην κατάρτιση ενός προγράμματος παρέμβασης για την αποκατάσταση της δυσλεξίας και την ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων με βάση το σύστημα γραφής της Μαλαισίας (MyBaca). Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στη Μαλαισία είναι αλφαβητική, εξαιρετικά διαφανής, με εμφανείς συλλαβικές μονάδες. Ο σχεδιασμός του προγράμματος από τη Lee (2019) βασίστηκε σε δύο θεωρίες της Απλής προβολής της ανάγνωσης και της θεωρίας φάσης ανάπτυξης λέξεων του Ehri. Οι στόχοι του προγράμματος ήταν η διδασκαλία της πλήρους αλφαβητικής γνώσης της Μαλαισίας και της ενοποιημένης

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

αλφαβητικής γνώσης των γραφοσυλλαβικών μοτίβων ορθογραφίας και ήχου. Η Lee (2019) ανέφερε ότι οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές στρατηγικές σχεδιάστηκαν με σημείο αναφοράς τις παιδαγωγικές αρχές της προσέγγισης ‘Orton-Gillingham’, την ανασκόπηση του ‘National Reading Panel’ και στοιχεία του ‘Structured Literacy’.

Όπως αναφέρει η Lee (2019) το πρόγραμμα ‘My Baca’ περιλαμβάνει ένα σύνολο ενοτήτων γνώσης που ακολουθούνται η μία μετά την άλλη και περιλαμβάνουν στόχους που είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια για κάθε μονάδα γνώσης. Επίσης, σε κάθε ενότητα περιλαμβάνονται προγραμματισμένα σύνολα λέξεων, με στόχο οι μαθητές να εξασκήσουν και να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ευχέρεια και ταυτόχρονα να διατηρήσουν αυτά τα αποτελέσματα μακροπρόθεσμα. Τα νέα παραδείγματα χρησιμοποιούνται για την ενθάρρυνση των μαθητών να γενικεύσουν τη γνώση που έχει διδαχθεί προηγουμένως. Το πρόγραμμα καλύπτει τόσο τη γνώση αντιστοιχίας γραφήματος-φωνήματος (στοιχείο φωνητικής) όσο και τα γραφοσυλλαβικά ηχητικά μοτίβα. Το πρόγραμμα είναι δομημένο σε επτά επίπεδα και σε κάθε επίπεδο, οι ενότητες σχεδιάζονται γύρω από σύνολα λέξεων για τη δημιουργία πλήρους αλφαβητικής γνώσης και ενοποιημένης αλφαβητικής γνώσης με αυξανόμενη πολυπλοκότητα. Η ερευνήτρια καταλήγει μετά τη διατύπωση του προτεινόμενου προγράμματος ότι, τα δεδομένα που προέκυψαν μπορούν να αξιοποιηθούν για την κατάρτιση αντίστοιχων προγραμμάτων σε άλλες γλώσσες με παρόμοια χαρακτηριστικά με το σύστημα γραφής της γλώσσας της Μαλαισίας.

Οι Novianti, Syihabuddin και Rochyadi, (2019) αναφέρουν ότι μέχρι και τη δεδομένη χρονική στιγμή υπάρχει σχετική έλλειψη μελετών για τον τρόπο που οι δυσλεξικοί μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν. Από αυτή την άποψη, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής έχουν υιοθετήσει μυριάδες τρόπους για να ξεπεράσουν τα προβλήματα ανάγνωσης των δυσλεκτικών μαθητών. Με βάση αυτή τη συνθήκη, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας των Novianti, Syihabuddin και Rochyadi, (2019) οι οποίοι εστίασαν στην μελέτη του τρόπου διδασκαλίας της ανάγνωσης με βάση τη φωνολογία και πως αυτή θα μπορούσε να βοηθήσει τους δυσλεξικούς μαθητές στη βελτίωση των πρώιμων αναγνωστικών τους ικανοτήτων.

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Οι Novianti, Syihabuddin και Rochyadi, (2019) αξιοποίησαν διάφορες ερευνητικές μεθόδους. Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερις μαθητές δημοτικού με ΕΜΔ στην ανάγνωση. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης με βάση τη φωνολογία είχε θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση των πρώιμων αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, ιδιαίτερα σε κείμενα μεσαιάς ανάγνωσης. Αυτό υποδηλώνει ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης με βάση τη φωνολογία θα μπορούσε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά, εάν οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να θεσπίσουν τη φωνολογική διδασκαλία ως προϋπόθεση για τον εντοπισμό της ικανότητας πρώιμης ανάγνωσης των μαθητών και τη διδασκαλία φωνολογικών δεξιοτήτων ως εκπαιδευτική ενίσχυση για τη δημιουργία του ρεπερτορίου πρώιμης ανάγνωσης των μαθητών.

Οι Fallon και Katz, (2020) αναφέρουν ότι ο δομημένος αλφαριθμητισμός (Structuredliteracy - SL) είναι ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται από τη Διεθνή Ένωση Δυσλεξίας (International Dyslexia Association) και αναφέρεται σε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε ένα φάσμα τεκμηρίων που ενσωματώνουν όλες τις πτυχές της προφορικής γλώσσας στη διδασκαλία της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραφής. Ο δομημένος αλφαριθμητισμός έχει κερδίσει εξέχουσα θέση στον τομέα της ανάγνωσης, αλλά είναι λιγότερο οικείο στους λογοπαθολόγους.

Στόχος της έρευνας των Fallon και Katz, (2020) ήταν να επισημάνουν παρεμβατικές στρατηγικές για να αναπτυχθούν μορφολογικές δεξιότητες σε μαθητές με προβλήματα προφορικής και γραπτής γλώσσας, δηλαδή που εμφάνιζαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένου και του τομέα της Ανάγνωσης. Όπως επισημαίνουν οι ερευνητές στο κείμενό τους, η προσοχή τους επικεντρώθηκε σε θέματα που άπτονται (α) των δυσκολιών προφορικής και γραπτής γλώσσας, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης, (β) παρέμβαση δομημένου αλφαριθμητισμού, (γ) παρέμβαση στους τομείς της μορφολογικής επίγνωσης και ανάλυσης και (δ) προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας σε μαθητές που εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα των Fallon και Katz, (2020) αναφέρουν ότι

ο δομημένος αλφαριθμητισμός αποτελεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης που μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας.

Οι Pasqualotto και Venuti, (2020) στην έρευνά τους εστίασαν στην εξέταση της ανταπόκρισης μαθητών με δυσλεξία σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Στην έρευνα συμμετείχαν 49 μαθητές. Στο μέρος Α, οι ερευνητές συνέκριναν την αποτελεσματικότητα μιας φωνολογικής βάσης θεραπείας (Phonological-based Treatment-Ph-T) με μια γνωστική εκπαίδευση εκτελεστικών λειτουργιών (Cognitive training-CT). Στο μέρος Β, οι ερευνητές μελέτησαν εάν μια διαδοχική θεραπεία φωνολογικής βάσης συνδυαστικά με μια γνωστική εκπαίδευση εκτελεστικών λειτουργιών έχει μεγαλύτερη βελτιωτική επίδραση σε σύγκριση με την καθαρά φωνολογική θεραπεία.

Η ανάγνωση και η εκτελεστική λειτουργία όλων των παιδιών δοκιμάστηκαν στην αρχή (T1) και σε δύο άλλα σημεία αξιολόγησης (T2–T3). Όλα τα τεστ χορηγήθηκαν μεμονωμένα, 1 εβδομάδα πριν από την παρέμβαση (T1) και εντός 10 ημερών μετά από αυτή. Μια πρόσθετη συνεδρία περίπου 2 ωρών σχηματίστηκε κατά την έναρξη για την αξιολόγηση του IQ. Εκτός από την αξιολόγηση ανάγνωσης, δόθηκαν επιπρόσθετα εργαλεία μέτρησης, ένα τυποποιημένο νευροψυχολογικό πρωτόκολλο που αξιολογεί την προσοχή (Modified Bell Test; Biancardi & Stoppa, 1997, όπ. αναφ. στο Pasqualotto & Venuti, 2020), τη μνήμη εργασίας (Digitspan and visuospatialspan of the Battery for Visuospatial Memory Assessment: BVS- Corsi; Pazzaglia, Mammarella, Toso, & Cornoldi, 2008, όπ. αναφ. στο Pasqualotto & Venuti, 2020), την ακουστική προσοχή (Test of Auditory Attention: TAU; Marzocchi, Re, & Cornoldi, 2010, όπ. αναφ. στο Pasqualotto & Venuti, 2020), την αναστολή (Frogs Test; Marzocchi et al., 2010, όπ. αναφ. στο Pasqualotto & Venuti, 2020), λεκτική ευχέρεια (υποδοκιμασία της μπαταρίας Νευροψυχολογικής Αξιολόγησης: BVN; Bisiacchi et al. (2005), όπ. αναφ. στο Pasqualotto & Venuti, 2020) και χρησιμοποιήθηκαν οι εργασίες σχεδιασμού (Tower of London: TOL; Sannio Fancello, Vio, & Cianchetti, 2006, όπ. αναφ. στο Pasqualotto & Venuti, 2020).

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Τα αποτελέσματα μετά από 24 ώρες παρέμβασης, έδειξαν σημαντικές βελτιώσεις στις εκτελεστικές λειτουργίες μόνο για τη διαδοχική ομάδα, δηλαδή την ομάδα παιδιών που συνδυάστηκαν και οι δύο μέθοδοι. Λαμβάνοντας υπόψη την ακρίβεια ανάγνωσης, τα παιδιά ωφελήθηκαν σημαντικά και από τις δύο παρεμβάσεις. Ωστόσο, μόνο η διαδοχική ομάδα βελτιώθηκε σημαντικά στην ταχύτητα ανάγνωσης. Το σημαντικότερο είναι ότι τα κέρδη στην ανάγνωση φάνηκε να σχετίζονται με βελτιώσεις στον τομέα των εκτελεστικών λειτουργιών όπως αναφέρουν οι ερευνητές, υποστηρίζοντας ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο. Όπως επισημαίνουν οι ερευνητές Pasqualotto και Venuti, (2020) τα προαναφερθέντα ευρήματα υποδεικνύουν ότι ο συνδυασμός της γνωστικής εκπαίδευσης που εστιάζει στις εκτελεστικές λειτουργίες με ένα φωνολογικό πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά στην αποκατάσταση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών στην ανάγνωση.

Ο σκοπός της μελέτης των Denton et al. (2021) ήταν να περιγράψει και να αναλύσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την υποστήριξη της ανάγνωσης και της αυτορρύθμισης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα με σημαντικές αναγνωστικές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες ήταν 21 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, και οργάνωναν παρεμβάσεις στην ανάγνωση και 48 μαθητές από τη δεύτερα έως την τετάρτη τάξη. Τα αποτελέσματα των μαθητών συγκρίθηκαν χρησιμοποιώντας έναν οιονεί πειραματικό σχεδιασμό. Ορισμένοι δάσκαλοι παρείχαν την ερευνητική παρέμβαση (IdeaDetectives [ID] group), ενώ άλλοι παρείχαν τις παρεμβάσεις ανάγνωσης που προσφέρονται συνήθως στα σχολεία τους (business-as-usual [BAU] group).

Όπως αναφέρουν οι Denton et al. (2021) σχεδόν το 90% των μαθητών του BAU έλαβαν εναλλακτικές παρεμβάσεις βασισμένες σε στοιχεία (evidence-based interventions). Τα δεδομένα έδειξαν ότι οι επιδόσεις των μαθητών δεν διέφεραν μεταξύ των δύο ομάδων. Τα δεδομένα παρατήρησης έδειξαν ότι χρειαζόνταν αναθεωρήσεις για να βελτιωθεί η σκοπιμότητα της παρέμβασης και μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα των εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν εμπόδια στη συνεπή εφαρμογή,

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

καθώς και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της παρέμβασης. Τα δεδομένα των εκπαιδευτικών πρότειναν ισχυρή υποστήριξη για τη συμπερίληψη της διδασκαλίας αυτορρύθμισης με ταυτόχρονη παρέμβαση ανάγνωσης.

Οι Friedman et al. (2017) αναφέρουν ότι άλλες μελέτες έχουν καταλήξει ότι οι μαθητές που διαγιγνώσκονται με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης και κυρίως στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, υπάρχουν περιορισμένες πληροφορίες σχετικά με τους γνωστικούς μηχανισμούς που συμβάλλουν σε αυτές τις δυσκολίες και τον βαθμό στον οποίο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η μελέτη των Friedman et al. (2017) εξέτασε δύο ευρείες γνωστικές διεργασίες που είναι γνωστό ότι εμπλέκονται στις ικανότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αυτές είναι, η μνήμη εργασίας (κεντρικές εκτελεστικές διεργασίες, φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη και οπτικοχωρική βραχυπρόθεσμη μνήμη) και της ορθογραφικής μετατροπής (μετατροπή οπτικά παρουσιαζόμενου κειμένου σε φωνολογικό κώδικα).

Ουσιαστικά, οι Friedman et al. (2017) ήθελαν να αποσαφηνίσουν ποια είναι η συμβολή αυτών των δύο διεργασιών στις διαφορές αναγνωστικής κατανόησης που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ και εντοπίζονται σε αυτούς τους μαθητές. Σε τριάντα ένα αγόρια με διάφορους τύπους ΔΕΠ-Υ και σε τριάντα τυπικά αναπτυσσόμενα αγόρια ηλικίας 8 έως 12 ετών χορηγήθηκαν πολλαπλές αντισταθμισμένες εργασίες που αξιολογούσαν τις διαδικασίες μνήμης εργασίας και ορθογραφικής μετατροπής. Σε σχέση με τα αγόρια τυπικής ανάπτυξης, τα αγόρια με ΔΕΠ-Υ εμφάνισαν σημαντικά ελλείμματα στη φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη, στην οπτικοχωρική βραχυπρόθεσμη μνήμη, στις κεντρικές εκτελεστικές διεργασίες και στην ορθογραφική μετατροπή.

Όπως αναφέρουν οι Friedman et al. (2017) οι αναλύσεις αποκάλυψαν ότι, οι διαδικασίες των κεντρικών εκτελεστικών διεργασιών και ορθογραφικής μετατροπής μοντελοποίησαν χωριστά τις διαφορές αναγνωστικής κατανόησης που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ, γεγονός το οποίο δεν συνέβη στη φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη και

στην οπτικοχωρική βραχυπρόθεσμη μνήμη. Οι κεντρικές εκτελεστικές διεργασίες και η ορθογραφική μετατροπή επηρέασαν από κοινού την αναγνωστική κατανόηση στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Μάλιστα, η μεγάλη επιρροή της ορθογραφικής μετατροπής στην αναγνωστική κατανόηση προέκυψε έμμεσα μέσω της επίδρασης των κεντρικών εκτελεστικών διεργασιών στο ορθογραφικό σύστημα. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι προσαρμοστικές γνωστικές παρεμβάσεις που έχουν σχεδιαστεί για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την ανάγνωση σε παιδιά με ΔΕΠΥ μπορεί να ενισχυθούν όταν συμπεριλαμβάνονται παρεμβάσεις που εντάσσουν τις διαδικασίες των κεντρικών εκτελεστικών διεργασιών και της ορθογραφικής μετατροπής ανεξάρτητα και σε συνδυασμό.

Οι Park et al. (2019) στην έρευνα τους δημιούργησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης που βασίζεται στο παιχνίδι με στόχο τη βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Ως στρατηγική παρέμβασης αναπτύχθηκε από τους ερευνητές μια διαδραστική αφήγηση βασισμένη σε παραμύθια στο πλαίσιο της εκπαίδευσης συμπεριφοράς. Το σύστημα περιλαμβάνει παραμύθια καθώς και εργασίες που σχετίζονται με την προσοχή και τη συμπεριφορά σε συνδυασμό με μια διεπαφή εγκεφάλου-υπολογιστή (Brain-Computer Interfaces-BCI) και τεχνολογία ανίχνευσης κίνησης. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε πέντε παιδιά που είχαν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ επί εβδομαδιαίας βάσης και είχε διάρκεια συνολικά πέντε εβδομάδων. Το πρόγραμμα, σύμφωνα με τους Park et al. (2019) αποτελούταν από μια εικοσάλεπτη συνεδρία προσαρμογής και τέσσερις σαραντάλεπτες συνεδρίες.

Οι αφηγήσεις που χρησιμοποιούνται στη μελέτη εμπίπτουν σε τρεις κατηγορίες: (1) διάλογος, (2) αφήγηση προσωπικής εμπειρίας και (3) παραμύθι ή μυθοπλασία. Το παιχνίδι, για παράδειγμα, θα βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν έμμεσες αφηγηματικές εμπειρίες πόνου και απογοήτευσης μέσα από ένα παραμύθι που αντιμετωπίζει τον πόνο και την απογοήτευση. Οι έμμεσες αφηγηματικές εμπειρίες οδηγούν τους αναγνώστες να νιώθουν κάθαρση ή ενσυναίσθηση. Επιπλέον, αυτή η διαδικασία ενθαρρύνει μια αλλαγή προοπτικής ή νοοτροπίας επιτρέποντας στα

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

παιδιά να επεξεργάζονται τη συνείδηση, την αυτοεξέταση και τη γενίκευση. Τέλος, ο αναγνώστης φτάνει στην κατάσταση ανακούφισης, επίλυσης προβλημάτων και θεραπείας.

Όπως αναφέρουν οι Park et al. (2019) αυτή η προσέγγιση που βασίζεται στην αφήγηση είναι αποτελεσματική στη μετατροπή του υπάρχοντος γνωστικού πλαισίου, σε ένα νέο. Το βασικό σενάριο του παιχνιδιού αποτελείται από την ιστορία του «The Fisherman and the Genie» από το «The Book of the Thousand Nights and a Night», γνωστό και ως The Arabian Nights, το οποίο χρησιμοποιείται ως πηγή αφήγησης στην πλατφόρμα παιχνιδιών εκπαίδευσης προσαρμοστικής συμπεριφοράς (adaptive behaviour training game platform – ABTGP). Το σχήμα παρέμβασης συμπεριφοράς και ανάγνωσης σε συνδυασμό με το παραμύθι έχει σχεδιαστεί για να ενθαρρύνει τα παιδιά να διαβάζουν συνεχώς, χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους, καθ' όλη τη διάρκεια της συνεδρίας.

Για να αξιολογήσουν την επίδραση της παρέμβασης με βάση το παιχνίδι στην αναγνωστική κατανόηση, οι συμμετέχοντες έλαβαν δύο σετ τυποποιημένων τεστ, το KNISE-BAAT (Korea National Institute for Special Education-Basic Academic Achievement Test -Reading) που αναπτύχθηκε από το Εθνικό Ινστιτούτο Ειδικής Αγωγής της Κορέας. Επιπλέον, τους δόθηκαν γενικά ερωτηματολόγια αναγνωστικής κατανόησης για το «The Fisherman and the Genie». Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους γονείς τους για να καταλάβουν εάν υπήρξαν αξιοσημείωτες αλλαγές στο αναγνωστικό ενδιαφέρον και τη στάση των παιδιών στην καθημερινή τους ζωή. Όπως αναφέρουν οι Park et al. (2019) τα δεδομένα που αναλύθηκαν έδειξαν ότι υπήρχαν βελτιώσεις στο εύρος προσοχής και μειώσεις στην υπερκινητική συμπεριφορά με την πάροδο του χρόνου, αλλά και βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των ατόμων.

Σκοπός της έρευνας των Tamm et al. (2017) ήταν να συγκρίνει τρεις διαφορετικές μεθόδους παρέμβασης σε μαθητές με ΔΕΠΥ που εμφανίζουν ταυτόχρονα και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ουσιαστικά, η πρώτη παρέμβαση αφορούσε τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ, η δεύτερη τα χαρακτηριστικά της

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

ανάγνωσης (εντατική παρέμβαση στην ανάγνωση) και η τρίτη τα χαρακτηριστικά και των δύο. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές (n=216, κυρίως αγόρια) που φοιτούσαν από την δευτέρα έως την πέμπτη τάξη με ΔΕΠΥ και δυσκολίες στην ανάγνωση/αποκωδικοποίηση λέξεων. Αυτά, χωρίστηκαν τυχαία σε ομάδα παρέμβασης ΔΕΠ-Υ, σε ομάδα παρέμβασης στην ανάγνωση ή σε ομάδα συνδυασμένη παρέμβασης στην ανάγνωση και ΔΕΠ-Υ. Τα αποτελέσματα περιλάμβαναν αξιολογήσεις γονέων και δασκάλων για την ΔΕΠΥ και μετρήσεις ανάγνωσης/αποκωδικοποίησης λέξεων.

Τα αποτελέσματα, όπως αναφέρουν οι Tamm et al. (2017) της απροσεξίας και της υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας ήταν σημαντικά καλύτερα στη ΔΕΠ-Υ και τα οποία αφορούσαν τη συνδυασμένη παρέμβαση ανάγνωσης και ΔΕΠ-Υ, σε σχέση μόνο με την ομάδα ανάγνωσης. Οι ομάδες ΔΕΠΥ και συνδυασμένες ομάδες δεν διέφεραν σημαντικά. Τα αποτελέσματα ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης λέξεων ήταν σημαντικά καλύτερα στις συνδυασμένες ομάδες παρέμβασης ανάγνωσης και ΔΕΠΥ, συγκριτικά μόνο με την ομάδα ΔΕΠΥ. Η ανάγνωση και οι συνδυασμένες ομάδες δεν διέφεραν (ανάγνωση λέξεων $g=0.09$ και αποκωδικοποίηση $g=0.00$). Σημαντικές ομαδικές διαφορές διατηρήθηκαν στην παρακολούθηση 3 έως 5 μηνών σε όλα τα αποτελέσματα εκτός από την ανάγνωση λέξεων. Τα παιδιά με ΔΕΠΥ και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση λαμβάνουν πολλαπλά οφέλη από παρεμβάσεις που εστιάζουν και στις δύο δυσκολίες (Tamm et al., 2017).

Η παρέμβαση που εστίασε στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, φάνηκε να επιδρά θετικά στον τομέα της απροσεξίας και της υπερκινητικότητας, της προαναφερθείσας ομάδας παιδιών, συγκριτικά με την παρέμβαση που εστίαζε στην ομάδα μαθητών με ΕΜΔ στην ανάγνωση. Αντίθετα, η παρέμβαση που εστίασε στη διδασκαλία της ανάγνωσης, εμφάνισε καλύτερα αποτελέσματα ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης λέξεων, σε μαθητές με ΕΜΔ στην ανάγνωση. Στο σημείο αυτό, αξίζει να τονιστεί ότι, ιδιαίτερη αξία αποδόθηκε και στο συνδυασμό των παρεμβάσεων που αφορούσαν και τις δύο δυσκολίες, αφού ο συνδυασμός τους επιτρέπει την ταυτόχρονη αντιμετώπιση

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

τόσο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην Ανάγνωση, όσο και της ΔΕΠ-Υ (Tamm et al., 2017).

Οι Denton et al. (2020) αναφέρουν ότι είναι αυξημένος ο κίνδυνος συνύπαρξης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Για αυτόν τον λόγο, για να ελέγξουν αυτή την υπόθεση συνέκριναν τα αποτελέσματα της αντιμετώπισης αποκλειστικά της ΔΕΠΥ, μόνο της εντατικής παρέμβασης στην ανάγνωση, αλλά και του συνδυασμού αυτών των μεθόδων παρέμβασης στους τομείς της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης των μαθητών με αμφοότερες τις δυσκολίες.

Ο αρχικός έλεγχος καταλληλότητας αποτελούνταν από τα στοιχεία απροσεξίας από την κλίμακα αξιολόγησης 'Swanson Nolan και Pelham-IV' (SNAP-IV; Swanson, 1992, όπ. αναφ. στο Denton et al., 2020) που συμπληρώθηκαν από γονείς και εκπαιδευτικούς. Οι γονείς των παιδιών που λάμβαναν κάποια φαρμακευτική αγωγή για τη ΔΕΠΥ κατά τη στιγμή της εξέτασης βαθμολόγησαν την απροσεξία των παιδιών τους ενώ έπαιρναν το φάρμακο. Για να αξιολογηθούν περαιτέρω για τη μελέτη, τα παιδιά έπρεπε να παρουσιάσουν συμπτώματα απροσεξίας ακόμη και όταν έπαιρναν τα τρέχοντα φάρμακά τους. Άλλα κριτήρια συμπερίληψης ήταν: (α) μια τυπική βαθμολογία ≤ 25 ο εκατοστημόριο είτε στο Woodcock-Johnson III (WJ-III; Woodcock, McGrew, & Mather, 2001, όπ. αναφ. στο Denton et al., 2020) στις υποδοκιμές Letter-Word Identification ή Word Attack ή στο σύνθετο BasicReadingSkills (Denton et al., 2020) και (β) πλήρη τα διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV για ΔΕΠΥ (Συνδυασμένος ή Απρόσεκτος τύπος) με βάση το Πρόγραμμα Διαγνωστικών Συνεντεύξεων για Παιδιά, 4.0 (DISC-4; Shaffer, Fisher, Lucas, Dulcan, & Schwab-Stone, 2000, όπ. αναφ. στο Denton et al., 2020) ή κριτήρια που βασίζονται στην έγκριση των μη επικαλυπτόμενων συμπτωμάτων από τους γονείς στο DISC-4 και τους δασκάλους στο SNAP-IV (MTA Cooperative Group, 1999, όπ. αναφ. στο Denton et al., 2020).

Τα κριτήρια αποκλεισμού από τη μελέτη ήταν (α) πλήρης κλίμακας ή μη λεκτικός δείκτης νοημοσύνης < 70 , (β) σοβαρή ψυχοπαθολογία, αυτισμός ή μη

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

διορθωμένη σοβαρή αισθητηριακή αναπηρία, (γ) λήψη πρωτοβάθμιας διδασκαλίας ανάγνωσης σε γλώσσα διαφορετική από την αγγλική ή έχοντας γονείς μη αγγλόφωνους, (δ) ιατρικές αντενδείξεις για διεγερτικά φάρμακα και (ε) λήψη ψυχοτρόπων φαρμάκων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη ΔΕΠΥ. Οι μαθητές που είχαν λάβει αντίστοιχη διάγνωση των δύο δυσκολιών χωρίστηκαν τυχαία σε ομάδες και έλαβαν (α) Μόνο Παρέμβαση Ανάγνωσης (n = 74), (β) Μόνο Πρέμβαση για τη ΔΕΠΥ (n = 78) ή (γ) ταυτόχρονη συνδυασμένη θεραπεία και για τις δύο. (n = 70).

Ως προς τη δεξιότητα της ευχέρειας αποκωδικοποίησης η ομάδα Παρέμβασης Ανάγνωσης και η ομάδα Συνδυασμένης Παρέμβασης είχαν και οι δύο σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα από αυτή της ΔΕΠΥ, αλλά δεν διέφεραν μεταξύ τους. Ως προς την αναγνωστική κατανόηση του αποσπάσματος που δόθηκε στους μαθητές, η ομάδα Παρέμβασης για τη ΔΕΠΥ είχε σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα από την ομάδα Παρέμβασης στην Ανάγνωση, ενώ οι άλλες ομάδες δεν διέφεραν μεταξύ τους. Έτσι, η παρέμβαση για τη ΔΕΠΥ μπορεί να υποστηρίζει την κατανόηση της διάδοσης των αποτελεσμάτων σε αυτόν τον πληθυσμό, ενώ η άπταιστη αποκωδικοποίηση υποστηρίζεται καλύτερα μέσω εντατικής παρέμβασης ανάγνωσης.

Η τελευταία μελέτη που θα παρουσιαστεί στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι αυτή των Dvorsky et al. (2021) που επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των προτύπων ανταπόκρισης σε παρέμβαση από παιδιά τόσο με ΔΕΠ-Υ, όσο και με ΕΜΔ στην ανάγνωση, που συμμετείχαν σε μια τυχαίοποιημένη πειραματική δοκιμή που εξέταζε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην ανάγνωση, στη ΔΕΠΥ ή και των συνδυασμένων παρεμβάσεων.

Η Μοντελοποίηση Μιγμάτων Ανάπτυξης (Growth Mixture Modeling- GMM) χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των αξιολογήσεων ακαδημαϊκής δυσλειτουργίας γονέων και δασκάλων και της προφορικής ευχέρειας στην ανάγνωση των παιδιών. Επίσης, εξετάστηκε, εάν αυτές οι μετρήσεις είχαν προβλεφθεί από συμμεταβλητές πριν από τη παρέμβαση (βαρύτητα ΔΕΠΥ, επίτευγμα ανάγνωσης, φωνημική επίγνωση, γρήγορη ονομασία γραμμάτων, άγχος), και αφορούσε 216 παιδιά με

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

συνύπαρξη των δύο δυσκολιών, τα οποία φοιτούσαν από τη δευτέρα έως την πέμπτη τάξη του δημοτικού.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης, όπως αναφέρουν οι Dvorsky et al. (2021) έδειξαν ότι τα παιδιά στην παρέμβαση ανάγνωσης ήταν πιο πιθανό να βρίσκονται σε σταθερή ή μέτρια βελτιωμένη συνθήκη συγκριτικά με τα παιδιά με ΔΕΠΥ και σε συνδυασμένες παρεμβάσεις. Σχετικά, με την παρέμβαση για τη ΔΕΠΥ, τα παιδιά στην παρέμβαση ανάγνωσης ήταν πιο πιθανό να βρίσκονται στην τροχιά υψηλής βελτίωσης από τη μέτρια ή χαμηλή τροχιά βελτίωσης για την ευχέρεια της προφορικής ανάγνωσης. Στα παιδιά που δεν συνυπήρχαν οι δύο δυσκολίες και με καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες έδειξαν πιο θετική ανταπόκριση στη παρέμβαση για την ακαδημαϊκή πρόοδο. Βέβαια, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό ότι, τα αποτελέσματα της μελέτης υπογραμμίζουν τη σημασία της εξέτασης των ατομικών διαφορών, δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών, ως απάντηση στις παρεμβάσεις.

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Περιορισμοί της έρευνας- Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση–Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

4.1. Συζήτηση

Έχει γίνει μεγάλη έρευνα για τον εντοπισμό των πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλία στην ανάγνωση για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, που αφορούν την αναγνώριση λέξεων ή και τις δεξιότητες κατανόησης στην ανάγνωση. Επιπλέον, δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόησης, παρουσιάζει σύμφωνα με τις έρευνες και σημαντικός αριθμός μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Μάλιστα, δεδομένου ότι, η ανάγνωση, διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη ζωή ενός παιδιού, επηρεάζοντας πιθανόν ακόμη και την αυτοεκτίμηση του, είναι σημαντικό να υπάρχει γνώση των δυσκολιών που εμφανίζουν και τόσο τα παιδιά με ΕΜΔ στην ανάγνωση, όσο και αυτά με ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο, η ερευνητική δραστηριότητα για τις διδακτικές μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στις δύο κατηγορίες μαθητών, είναι αρκετά περιορισμένη. Ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται ο συνδυασμός διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που αφορούν η μία την άλλη, με σκοπό τη μεγιστοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, χωρίς όμως αυτός να εντοπίζεται σε στοχευμένα διδακτικά προγράμματα.

Η ενίσχυση και η προώθηση της έρευνας για τη μελέτη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι αναγνωστικές δυσκολίες τους από τους εκπαιδευτικούς. Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι μαθητές με ΕΜΔ και ΔΕΠ-Υ, είτε εμφανίζουν τις συγκεκριμένες δυσκολίες μεμονωμένα, είτε σε συνδυασμό, συναντάται όλο και συχνότερα μέσα στις σχολικές τάξεις, στην οποία θα

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

πρέπει να εφαρμόζονται και εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας, ανάλογες με τις αδυναμίες και τις δυνατότητες τους. Συνεπώς κρίνεται απαραίτητη η μετάδοση γνώσης που να αφορά τις αποτελεσματικές ή εν μέρει αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας για μαθητές με αυτή τη διάγνωση, με στόχο την προώθηση της επιστημονικής, ερευνητικής και εκπαιδευτικής γνώσης.

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που εφαρμόζουν παρεμβάσεις, οι οποίες αφορούν διδακτικές μεθόδους ανάγνωσης, τόσο σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση, όσο και σε αυτούς που χαρακτηρίζονται από Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, με σκοπό την βελτίωση του αναγνωστικού επιπέδου τους στην αναγνωστική διαδικασία. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθούν οι αποτελεσματικότερες μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε αυτές τις κατηγορίες μαθητών και οι οποίες δύναται να βελτιώνουν την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, σε ταχύτητα και ακρίβεια και κατ' επέκταση την αναγνωστική κατανόηση των δύο παραπάνω ομάδων μαθητών.

Ως προς το πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και τις μεθόδους που επιφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα ως προς την αναγνωστική αποκωδικοποίηση και αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση, αναδείχθηκε ότι οι δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της κατανόησης ενισχύθηκαν με διαφορετικές πολυαισθητηριακές μεθόδους (Broadhead et al., 2018; AlOtaiba et al., 2018).

Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις ερευνητών εκφράστηκαν γνώμες για την εστίαση των στρατηγικών διδασκαλίας σε φωνολογικό επίπεδο με την ανάδειξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Με βάση την πλειοψηφία των ερευνητών η παρέμβαση σε φωνολογικό επίπεδο μέσω πολυαισθητηριακών μεθόδων αναδείχθηκε η πλέον συμβατή για την ομάδα μαθητών με ΕΜΔ στην ανάγνωση (Hebert et al., 2018; Novianti et al., 2019; Fallon & Katz, 2020; Pasqualotto & Venuti, 2020). Πιο συγκεκριμένα, αυτές συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι, ένα φωνολογικό πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά στην αποκατάσταση των

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης με βάση τη φωνολογία είχε θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση των πρώιμων αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση. Αυτό υποδηλώνει ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης με βάση τη φωνολογία θα μπορούσε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε προγράμματα εντός του σχολικού πλαισίου, ανάλογα βέβαια και του μαθητικού πληθυσμού και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει.

Μάλιστα, από τους ερευνητές προτείνονται διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, που όπως καταλήγουν οι ίδιοι, μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Hebert et al., 2018; AlOtaiba, Rouse & Baker, 2018; Broadhead et al., 2018; Łuniewska et al., 2018; Lee, 2019; Novianti et al., 2019; Park et al., 2019). Σε αυτή τη συνθήκη συγκλίνουν και άλλοι ερευνητές όπως η Τζιβνίκου (2016) και η Κυριάκου (2019).

Εν, συνέχεια, αρνητικά ήταν τα αποτελέσματα των ερευνών για την χρήση της διαφορετικής γραμματοσειράς σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση (Wery & Diliberto, 2017). Συν τοις άλλοις, μόνο σε μία έρευνα αναδείχθηκε ότι η παρέμβαση CCT συμβάλλει στην αναγνωστική κατανόηση (Fogarty et al., 2017). Επιπρόσθετα, οι Landa και Barbeta, (2017) ήταν οι μοναδικοί στο σύνολο των ερευνών που ανέφεραν ότι οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις βοήθησαν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούσαν τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στον τομέα της Ανάγνωσης. Όπως επισημαίνουν χαρακτηριστικά, διαπιστώθηκε ότι κατά τη διάρκεια των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων οι μαθητές διάβαζαν σωστά περισσότερες λέξεις ανά λεπτό, έκαναν λιγότερα αναγνωστικά λάθη και απάντησαν σωστά σε περισσότερες ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης. Τέλος, ο Alturki (2017) ήταν ο μόνος που επισήμανε ότι η στρατηγική ομαδική χαρτογράφηση στο μάθημα της Ιστορίας βοήθησε τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση να κατανοήσουν πιο εύκολα το κείμενο.

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Σε αυτό το σημείο ως προς τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα αξίζει να σημειωθεί ότι δεν βρέθηκαν έρευνες που να εξετάζουν τη μία ή την άλλη δεξιότητα μεμονωμένα, λαμβάνοντας υπόψη ταυτόχρονα τα κριτήρια που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της αναζήτησης των σχετικών ερευνών.

Σχετικά, με το 3^ο και 4^ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας, ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούσαν την αναγνωστική αποκωδικοποίηση και την κατανόηση σε μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα. Μέσα από τις έρευνες που παρουσιάστηκαν, διαπιστώθηκε ότι οποιαδήποτε στρατηγική διδασκαλίας που αποσκοπεί σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα θα πρέπει να εστιάζει και στις δύο συνιστώσες.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι, τα ευρήματα της μελέτης, ορισμένων ερευνητών δείχνουν ότι, τα παιδιά συμμετέχουν αυθόρμητα σε «παιχνιδιάρικη συζήτηση» σχετικά με την απόδοση του παιχνιδιού, το περιεχόμενο, τις ενέργειες και τις εμπειρίες (Vasalou et al., 2017; Wery & Diliberto, 2017; Park et al., 2019). Οι Park et al. (2019) μάλιστα, δημιούργησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης που βασίζεται στο παιχνίδι με στόχο τη βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Ως στρατηγική παρέμβασης αναπτύχθηκε από τους ερευνητές μια διαδραστική αφήγηση βασισμένη σε παραμύθια στο πλαίσιο της εκπαίδευσης συμπεριφοράς.

Πολλά παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα παρουσιάζουν σύμφωνα με τις μελέτες δυσκολία στην αναγνωστική κατανόηση. Επειδή η ανάγνωση διαδραματίζει τόσο κρίσιμο ρόλο στη ζωή ενός παιδιού και μπορεί ακόμη και να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση ενός μαθητή, είναι σημαντικό να είναι ευρέως γνωστά από ερευνητές, εκπαιδευτικούς και γονείς ο «αγώνας» και οι διαδικασίες που καταβάλλουν οι μαθητές για να διαβάσουν, αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τους επηρεάζουν, έτσι ώστε να εφαρμοστεί η κατάλληλη διδακτική μέθοδος, ανάλογη του μαθησιακού τους προφίλ (Retalis et

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

al., 2014; Zentall & Lee, 2012; Dufrene et al., 2010; O'Neill et al., 2012; Tarrasch, et al., 2016).

Για παράδειγμα, ο συνδυασμός διδακτικών προγραμμάτων, τόσο στις ΕΜΔ, όσο και στη ΔΕΠ-Υ αναδείχθηκε σε σημαντικό βαθμό ιδιαίτερα βοηθητικός και ο πλέον κατάλληλος (Tamm et al., 2017; Denton et al., 2021). Όπως αναφέρουν οι Tamm et al. (2017) οι ομάδες ΔΕΠΥ και οι συνδυασμένες ομάδες δεν διέφεραν σημαντικά. Τα αποτελέσματα ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης λέξεων ήταν σημαντικά καλύτερα στις ομάδες παρέμβασης ανάγνωσης και στις συνδυασμένες ομάδες παρέμβασης ανάγνωσης και ΔΕΠΥ, συγκριτικά με οποιαδήποτε παρέμβαση ή διδακτική μέθοδο που εστίαζε αποκλειστικά και μόνο στη ΔΕΠΥ. Οι Denton et al. (2020) αργότερα προσέθεσαν ότι τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης μόνο της ΔΕΠΥ και μεμονωμένα της εντατικής παρέμβασης στην ανάγνωση, ήταν χαμηλότερα από τον συνδυασμό αυτών των στρατηγικών παρέμβασης στους τομείς της αναγνωστικής ευχέρειας και την κατανόησης των μαθητών με αμφοτερές δυσκολίες. Συνεπώς, δεν διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόστηκαν στους μαθητές που χαρακτηρίζοντας τόσο από ΕΜΔ στην Ανάγνωση, όσο και από ΔΕΠ-Υ, αφού ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας αναδείχθηκε ο καταλληλότερος, δεδομένων των διαφορετικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Γενικά, πρέπει να τονιστεί ότι από τις έρευνες που επιλέχθηκαν, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, η πλειοψηφία τους ήταν ποσοτικού τύπου καθώς η εστίαση ήταν στην εξαγωγή τάσεων στον γενικό πληθυσμό μέσω της γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επίσης, οι περισσότερες από τις επιλεγείσες έρευνες ήταν πειραματικές, ενώ μόνο δύο ήταν βιβλιογραφικές. Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί σε σχέση και με το 5^ο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο και απαντήθηκε παραπάνω ότι, κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής αναζήτησης και αποτύπωσης αυτής στο παρόν κείμενο, παρατηρήθηκε έλλειψη ερευνών αναφορικά με την μελέτη των αναγνωστικών προβλημάτων και των διδακτικών μεθόδων σε μαθητές με ΔΕΠΥ. Με άλλα λόγια, ήταν περιορισμένος ο αριθμός ερευνών που αφορούσαν και τις δύο

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

κατηγορίες δυσκολιών. Αυτή η συνθήκη υποδηλώνει την ανάγκη για τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών, τόσο θεωρητικών όσο και πειραματικών για την προώθηση της ερευνητικής και εκπαιδευτικής γνώσης. Τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών θα μπορούσαν να συμβάλλουν εποικοδομητικά στην κατάρτιση βέλτιστων πρακτικών εντός της σχολικής αίθουσας για την μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών.

Η ανάγνωση είναι ένα τόσο σημαντικό μέρος του σχολείου και της μάθησης γενικότερα, είτε ένα παιδί έχει ΔΕΠΥ, είτε όχι. Κάθε θεματική περιοχή απαιτεί από έναν μαθητή να είναι σε θέση να κατανοήσει το αναγνωστικό υλικό και να διατηρήσει αυτές τις πληροφορίες. Αυτό περιλαμβάνει όχι μόνο την κατανόηση των λέξεων σε ένα απόσπασμα ή ολόκληρο κείμενο, αλλά και τη μνήμη, την οργάνωση, την ανάλυση και την κατασκευή νοήματος από αυτές τις λέξεις. Όταν οι μαθητές δεν κατανοούν καλά αυτό που διαβάζουν, επηρεάζεται κάθε τομέας της ακαδημαϊκής λειτουργίας του μαθητή.

Πολλοί μαθητές με ΔΕΠΥ μπορούν να υστερούν στην ανάγνωση, να παραλείπουν φράσεις στο κείμενο, να παρακάμπτουν λέξεις ή προτάσεις, να χάνουν το σημείο που βρίσκονται στη σελίδα, να μην κατανοούν τις λεπτομέρειες και τις συνδέσεις. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές όταν τα κείμενα που τους δίνονται είναι μεγάλα και περίπλοκα. Η πλήξη και η κούραση μπορεί να κυριαρχήσουν και η προσοχή μπορεί γρήγορα να περιπλανηθεί αλλού και έτσι ο μαθητής να μην κινητοποιηθεί.

Εκτός από το να παραμένει σε εγρήγορση και να αντιστέκεται σε περισπασμούς, η αναγνωστική κατανόηση απαιτεί από τον μαθητή να είναι σε θέση να ανακαλέσει ό,τι έχει διαβάσει στις προηγούμενες προτάσεις και παραγράφους. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να αναπτύξει και να τροποποιήσει μια επαρκή κατανόηση του μηνύματος κάθε ενότητας του κειμένου και πώς αυτά τα στοιχεία σχετίζονται μεταξύ τους. Η επεξεργασία και η ενσωμάτωση όλων αυτών των πληροφοριών είναι περίπλοκη. Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να ταξινομήσει τις έννοιες στο κείμενο, να επιλέξει τις πιο σχετικές πληροφορίες, να κρατήσει αυτές τις πληροφορίες

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

στο μυαλό του και στη συνέχεια να τις αναλύσει. Ένα παιδί πρέπει επίσης να είναι σε θέση να ανακτά, να συσχετίζει και να εφαρμόζει τις σχετικές προηγούμενες γνώσεις γρήγορα και αποτελεσματικά για να βγάλει συμπεράσματα. Η δυσκολίες, λοιπόν, που σχετίζονται με τη ΔΕΠΥ, μπορούν να επηρεάσουν τον τομέα της ανάγνωσης (Παυλίδης, 2016).

Υπάρχουν συγκλίνουσες ενδείξεις για τα θετικά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών διδακτικών μεθόδων ανάγνωσης για μαθητές με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες στις τάξεις του δημοτικού, ακόμη και για μαθητές με σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων. Έτσι, σύμφωνα με πλήθος ερευνών, οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν άμεση, ρητή διδασκαλία σε φωνολογικό επίπεδο, ενσωματωμένη με οδηγίες για την αναγνώριση λέξεων, την ορθογραφία, την αναγνωστική ευχέρεια και την κατανόηση (Alturki, 2017; Vasalou et al., 2017; Wery & Diliberto, 2017; Friedman et al., 2017; Tamm et al., 2017).

Οι αποτελεσματικές διδακτικές μέθοδοι για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να είναι συστηματικές και δομημένες, με τις απαραίτητες υποδεξιότητες να διδάσκονται πριν εισαχθούν πιο σύνθετες δεξιότητες. Λιγότερα είναι γνωστά για αποτελεσματικές παρεμβάσεις ανάγνωσης για μαθητές με ΔΕΠΥ, όπως διαφάνηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Łuniewska et al., 2018; Lee, 2019; Novianti et al., 2019; Park et al., 2019).

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

4.2. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας ήταν να εντοπίσει μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σχετικών ερευνών, διδακτικές μεθόδους που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία της δεξιοτήτας της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή/και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα.

Η παρούσα εργασία βασίστηκε, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, που αφορούν μεθόδους διδασκαλίας που δύναται να επιφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα τόσο ως προς την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, όσο και προς την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση. Ακριβώς τα ίδια ερωτήματα τέθηκαν και σε σχέση με τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα. Τέλος, διερευνήθηκαν και οι διαφορές που εμφανίζονται στις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την βελτίωση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα.

Κατόπιν όμως της μεγάλης έκτασης της ερευνητικής δραστηριότητας και με στόχο την αποτύπωση της τρέχουσας κατάστασης, η εργασία εστίασε στην παρουσίαση ερευνών από το 2017-2021. Η επιλογή τους έγινε κατόπιν συγκεκριμένων κριτηρίων. Αρχικά, διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα μέχρι τη δεύτερη σελίδα της μηχανής αναζήτησης. Ειδικότερα, αφορούν μεθόδους διδασκαλίας που έχουν εφαρμοστεί σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση και μαθητές με ΔΕΠΥ, που φοιτούν στις τάξεις του Δημοτικού, σε παγκόσμιο επίπεδο, καλύπτοντας έτσι βασικούς παράγοντες επιλογής της παρούσας εργασίας. Στην έρευνα συμπεριλήφθηκε τελικά ένα δείγμα 19 άρθρων που αφορούσαν διδακτικές μεθόδους σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση, σε μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα και συνδυαστικά.

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

Το σύνολο των ερευνών που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων παρουσιάζουν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας της ανάγνωσης για μαθητές με ΕΜΔ ή/και ΔΕΠΥ, που φαίνεται να συγκλίνουν στην υιοθέτηση πολυαισθητηριακών μεθόδων παρά σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και εκπαίδευσης. Επίσης, η πλειοψηφία των ερευνών επικεντρώθηκε κυρίως σε παρεμβάσεις που αφορούν το επίπεδο της φωνολογίας, αναδεικνύοντας ότι αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την καλλιέργεια της ανάγνωσης, τόσο σε επίπεδο αποκωδικοποίησης, όσο και σε επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης.

Ακόμα, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν δεν υπάρχουν διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και κατανόησης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα, όπως επισημαίνουν οι ερευνητές. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να λαμβάνετε υπόψη το προφίλ των μαθητών. Κάθε προσέγγιση θα πρέπει να μελετάται προσεκτικά, με αναστοχαστική και κριτική ματιά καθώς πρέπει να επιλέγεται με βάση τον μαθητικό πληθυσμό που έχει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός απέναντι του. Αυτό δεν σημαίνει ότι κάθε προσέγγιση αποτελεί πανάκεια για τη βελτίωση των αναγνωστικών δυσκολιών όλων των μαθητών, αλλά θα πρέπει η επιλογή της κάθε παρέμβασης να λαμβάνει υπόψη το μαθησιακό στυλ, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή.

Ακόμα, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι υπήρχε διαφοροποίηση της επιλογής διδακτικών προγραμμάτων, ή του συνδυασμού αυτών, αναλόγως της περίπτωσης μαθητών κάθε φορά, δηλαδή αν είχαν διαγνωστεί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ ή και τα δύο. Αυτό σημαίνει επί του πρακτέου ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η κάθε περίπτωση παιδιού εξατομικευμένα, για να μπορεί το διδακτικό πρόγραμμα να επιφέρει θετικά και σημαντικά αποτελέσματα. Συν τοις άλλοις, ένα βασικό συμπέρασμα που αξίζει να αναφερθεί στην παρούσα εργασία, είναι ότι οι διδακτικές μέθοδοι και η πορεία εφαρμογής αυτών θα πρέπει να επαναξιολογούνται

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

συνεχώς ως προς τα αποτελέσματά τους αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών, με στόχο την κατάλληλη αναπροσαρμογή.

4.3. Περιορισμοί της έρευνας

Βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας ήταν ότι, υπήρξε δυσκολία στην αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας στο σύνολο των βάσεων. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι η παρούσα έρευνα δεν παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την επιστημονική, ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα.

Επίσης, βασικός περιορισμός ήταν ότι η εργασία παρέμεινε στο επίπεδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και δεν συνδυάστηκε με περαιτέρω έρευνα, όπως με τη διανομή ενός ερωτηματολογίου αποτύπωσης απόψεων ή πειραματική έρευνα εφαρμογής προγράμματος παρέμβασης με συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας.

4.4. Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση

Οι επιπτώσεις προσδιορίζουν την αναμενόμενη ή πιθανή επιρροή της έρευνας στο πεδίο στο οποίο ανήκει. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία μαθητών, οι οποίοι εκδηλώνουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας, καθώς έχουν το καθήκον να τους βοηθήσουν στην προσπάθειά τους για κατάκτηση της γνώσης.

Επίσης, μέσα από την παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η ανάγκη της έρευνας και της κατάρτισης μεθόδων διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στα μαθησιακά προφίλ των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα έτσι ώστε με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να εφαρμόζονται εντός της σχολικής αίθουσας με την μεγιστοποίηση των μαθησιακών ωφελειών για τους μαθητές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση έρευνας που παρουσιάζεται στο κείμενο της παρούσας εργασίας είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, αναδεικνύει το ζήτημα της επιμόρφωσης, πριν και μετά την ανάληψη υπηρεσίας (ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση) των εκπαιδευτικών με

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».*

μεγάλη διάρκεια, δηλαδή περίπου 50 ωρών, έτσι ώστε να μπορούν να εντοπίζουν στη σχετική βιβλιογραφία κατάλληλες διδακτικές μεθόδους για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή/και ΔΕΠΥ, αλλά και να καλλιεργήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, έτσι ώστε οι ίδιοι να αναπτύξουν κατάλληλα προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες, τα μαθησιακά στυλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους.

Το κενό που αναδεικνύεται στην παρούσα έρευνα για την κατάρτιση μεθόδων διδασκαλίας για τις δύο ομάδες του πληθυσμού, υποδεικνύει ταυτόχρονα τις ελλείψεις που υπάρχουν σε ερευνητικό και εκπαιδευτικό επίπεδο ως προς την εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει η κατάλληλη ερευνητική δραστηριότητα για να βασιστούν οι εκπαιδευτικοί στη μελέτη τους και να εντοπίσουν, να εφαρμόσουν ή να τροποποιήσουν μεθόδους διδασκαλίας. Αυτή η διαδικασία καθίσταται απαραίτητη, στο πεδίο της κάλυψης του ευρέος φάσματος των μαθησιακών διαφοροποιήσεων, το οποίο επιδεικνύεται αισθητά στην κατηγορία των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα. Με έναυσμα την ισχυρή διαφοροποίηση σχετικά με την εφαρμογή, τη χρησιμότητα και τα αποτελέσματα των μεθόδων διδασκαλίας κρίνεται καίρια η προαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

4.5. Μελλοντικές Ερευνητικές Προτάσεις

Ως μελλοντική ερευνητική πρόταση θα μπορούσε, λοιπόν, να διεξαχθεί η κατάρτιση ενός προγράμματος παρέμβασης και η εφαρμογή αυτού σε μια ομάδα μαθητών δημοτικού έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν ο συνδυασμός διαφορετικών στοιχείων από διαφορετικές προσεγγίσεις θα μπορούσε να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα σε μια ομάδα μαθητών με ΔΕΠΥ που εμφανίζουν ταυτόχρονα και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης.

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης από μαθητές Δημοτικού με συνύπαρξη ή όχι Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας οφείλει να αποτελεί κύρια προτεραιότητα των εκπαιδευτικών και των σχολείων εν γένει, καθώς

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα για την μετέπειτα εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των μαθητών. Η παρουσία μαθητών εντός της σχολικής τάξης, οι οποίοι εμφανίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας επιτάσσει την ανάγκη εφαρμογής κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας της ανάγνωσης, με σεβασμό στο φάσμα των ιδιαίτερων αναγκών, των αδυναμιών, των ενδιαφερόντων, των κλίσεων και του γενικότερου μαθησιακού προφίλ των εν λόγω μαθητών.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological review*, 96(2), 358-372. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.96.2.358>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2003). *Manual for the ASEBA adult forms and profiles*. University of Vermont.
- Aksan, N., & Kisac, B. (2009). A descriptive study: Reading comprehension and cognitive awareness skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 834-837. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.149>
- Al Otaiba, S., Rouse, A. G., & Baker, K. (2018). Elementary grade intervention approaches to treat specific learning disabilities, including dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 829-842. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0022
- Alturki, N. (2017). The Effectiveness of Using Group Story-Mapping Strategy to Improve Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities. *Online Submission*.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edn*, American Psychiatric Association.
- Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., Hickman, E., & Wood, F. B. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of abnormal child psychology*, 33(2), 205-217. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-1828-9>

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

- Baker, J. D. (2016). The purpose, process, and methods of writing a literature review. *AORN journal*, 103(3), 265-269.
<https://doi.org/10.1016/j.aorn.2016.01.016>
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Trivedi, P., Olson, E., Gould, L., Hiramatsu, S., ... & York Westhagen, S. (2010). Applying the multiple dimensions of reading fluency to assessment and instruction. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(1), 3-18.
<https://doi.org/10.1177%2F0734282909336083>
- Berthiaume, K. S., Lorch, E. P., & Milich, R. (2010). Getting clued in: Inferential processing and comprehension monitoring in boys with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 14(1), 31-42 .<https://doi.org/10.1177%2F1087054709347197>
- Boada, R., Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2012). Understanding the comorbidity between dyslexia and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Topics in Language Disorders*, 32(3), 264-284.
https://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/Fulltext/2012/07000/Understanding_the_Comorbidity_Between_Dyslexia_and.7.aspx?casa_token=xw1a8WSa6jUAAAAA:WZ3rxOae8NCiDy9c0Irn3peIS_X-ri4h65a_eVD-zD8aLnVmyBmzD2ftipmKylfU6qqPAaJdOGqFCI2UuS5mvKDY08SNbsgluKYrKmO
- Boetsch, E., Green, P. & Pennington, B. (1996). Psychological correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8, 539-562.
<https://doi.org/10.1017/S0954579400007264>
- Boyer, B. E., Geurts, H. M., & Van der Oord, S. (2018). Planning skills of adolescents with ADHD. *Journal of attention disorders*, 22(1), 46-57.
<https://doi.org/10.1177%2F1087054714538658>

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Routledge.
- Broadhead, M., Daylamani-Zad, D., Mackinnon, L., & Bacon, L. (2018, September). A multisensory 3D environment as intervention to aid reading in dyslexia: A proposed framework. In *2018 10th International Conference on Virtual Worlds and Games for Serious Applications (VS-Games)* (pp. 1-4). IEEE.
- Bruce, B., Thernlund, G., & Nettelblatt, U. (2006). ADHD and language impairment. *European child & adolescent psychiatry*, *15*(1), 52-60. <https://doi.org/10.1007/s00787-006-0508-9>
- 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. <https://doi.org/10.1177%2F00222194020350050101>
- Chronis, A. M., Jones, H. A., & Raggi, V. L. (2006). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical psychology review*, *26*(4), 486-502. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.01.002>
- Dahle, A. E., & Knivsberg, A. M. (2014). Internalizing, externalizing and attention problems in dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *16*(2), 179-193. <https://doi.org/10.1080/15017419.2013.781953>
- Dahle, A. E., Knivsberg, A. M., & Andreassen, A. B. (2011). Coexisting problem behaviour in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *11*(3), 162-170. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01190.x>
- Denton, C. A., Montroy, J. J., Zucker, T. A., & Cannon, G. (2021). Designing an intervention in reading and self-regulation for students with significant reading difficulties, including dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, *44*(3), 170-182. <https://doi.org/10.1177%2F0731948719899479>

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

Denton, C. A., Tamm, L., Schatschneider, C., & Epstein, J. N. (2020). The effects of ADHD treatment and reading intervention on the fluency and comprehension of children with ADHD and word reading difficulties: A randomized clinical trial. *Scientific Studies of Reading*, 24(1), 72-89. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1640704>

Department of Health. (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.

Dufrene, B. A., Reisener, C. D., Olmi, D. J., Zoder-Martell, K., McNutt, M. R., & Horn, D. R. (2010). Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in Response to Intervention systems. *Journal of Behavioral Education*, 19(3), 239-256. <https://doi.org/10.1007/s10864-010-9111-8>

DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of learning disabilities*, 46(1), 43-51. <https://doi.org/10.1177%2F0022219412464351>

Dvorsky, M., Tamm, L., Denton, C. A., Epstein, J. N., & Schatschneider, C. (2021). Trajectories of Response to Treatments in Children with ADHD and Word Reading Difficulties. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00815-y>

Dykman, R. A., & Ackerman, P. T. (1991). Attention deficit disorder and specific reading disability: Separate but often overlapping disorders. *Journal of learning Disabilities*, 24(2), 96-103. <https://doi.org/10.1177%2F002221949102400206>

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

- Ernst, M. O., & Bühlhoff, H. H. (2004). Merging the senses into a robust percept. *Trends in cognitive sciences*, 8(4), 162-169.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.02.002>
- Fallon, K. A., & Katz, L. A. (2020). Structured literacy intervention for students with dyslexia: Focus on growing morphological skills. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(2), 336-344.
https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00019
- Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A., & Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological psychiatry*, 57(11), 1313-132.
- Fellenius, K. (1996). Reading competence of visually impaired pupils in Sweden. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 237-246.
<https://doi.org/10.1177%2F0145482X9609000313>
- Fogarty, M., Clemens, N., Simmons, D., Anderson, L., Davis, J., Smith, A. ... Oslund, E. (2017). Impact of a technology-mediated reading intervention on children's reading comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 326-353. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1227412>
- Fredembach, B., de Boisferon, A. H., & Gentaz, E. (2009). Learning of arbitrary association between visual and auditory novel stimuli in adults: the “bond effect” of haptic exploration. *PloS one*, 4(3), e4844.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0004844>
- Friedman, L. M., Rapport, M. D., Raiker, J. S., Orban, S. A., & Eckrich, S. J. (2017). Reading comprehension in boys with ADHD: The mediating roles of working memory and orthographic conversion. *Journal of abnormal child psychology*, 45(2), 273-287. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0171-7>

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific studies of reading*, 5(3), 239-256. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781410608246-3/oral-reading-fluency-indicator-reading-competence-theoretical-empirical-historical-analysis-lynn-fuchs-douglas-fuchs-michelle-hosp-joseph-jenkins>
- Gapin, J., & Etnier, J. L. (2010). The relationship between physical activity and executive function performance in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(6), 753-763. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.6.753>
- Germanò, E., Gagliano, A., & Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental neuropsychology*, 35(5), 475-493. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.494748>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational research*, 71(2), 279-320. <https://doi.org/10.3102%2F00346543071002279>
- Gialluisi, A., Newbury, D. F., Wilcutt, E. G., Olson, R. K., DeFries, J. C., Brandler, W.M., ... & Luciano, M. (2014). Genome-wide screening for DNA variants associated with reading and language traits. *Genes, Brain and Behavior*, 13(7), 686-701. <https://doi.org/10.1111/gbb.12158>
- Graham, H. R., Minhas, R. S., & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, 137(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3994>
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 843-863. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024

Hillaiet de Boisferon, A., Bara, F., Gentaz, E., & Colé, P. (2007). Préparation à la lecture des jeunes enfants: Effets de l'exploration visuo-haptique des lettres et de la perception visuelle des mouvements d'écriture. *L'année psychologique*, 107(4), 537-564.

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. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). *Developmental disorders of language learning and cognition*. John Wiley & Sons.

Huntington, D. D., & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of learning disabilities*, 26(3), 159-166. <https://doi.org/10.1177%2F002221949302600303>

Johnson, J., & Reid, R. (2011). Overcoming executive function deficits with students with ADHD. *Theory into Practice*, 50(1), 61-67. <https://doi.org/10.1080/00405841.2010.534942>

Joseph, L. M., & Eveleigh, E. L. (2011). A review of the effects of self-monitoring on reading performance of students with disabilities. *The Journal of special education*, 45(1), 43-53. <https://doi.org/10.1177%2F0022466909349145>

Kendeou, P., Van Den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning disabilities research & practice*, 29(1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

- Kim, Y. S., Park, C. H., & Wagner, R. K. (2014). Is oral/text reading fluency a “bridge” to reading comprehension?. *Reading and writing*, 27(1), 79-99. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9434-7>
- Kirk, S., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2014). *Educating exceptional children*. Cengage Learning..
- Kofman, O., Gidley Larson, J., & Mostofsky, S. H. (2008). A novel task for examining strategic planning: Evidence for impairment in children with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30(3), 261-271. <https://doi.org/10.1080/13803390701380583>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., ... & Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of literacy research*, 38(4), 357-387. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3804_1
- Lai, S. A., George Benjamin, R., Schwanenflugel, P. J., & Kuhn, M. R. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in second-grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 30(2), 116-138. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.789785>
- Landa, K. G., & Barbetta, P. M. (2017). The effects of repeated readings on the reading performances of Hispanic English language learners with specific learning disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-20.1.1>
- Lee, L. W. (2019). Design and development of a Malay word recognition intervention program for children with dyslexia. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(2), 163-179. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1661261>
- Lo, Y. Y., Cooke, N. L., & Starling, A. L. P. (2011). Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency. *Education and*

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

Treatment of Children, 34(1), 115-140.

<https://doi.org/10.1353/etc.2011.0007>

Łuniewska, M., Chyl, K., Dębska, A., Kacprzak, A., Plewko, J., Szczerbiński, M., ...
& Jednoróg, K. (2018). Neither action nor phonological video games make
dyslexic children read better. *Scientific reports*, 8(1), 1-11.

<https://doi.org/10.1038/s41598-017-18878-7>

Lyon, R. G. (1998). The NICHD Research Program in Reading Development,
Reading Disorders and Reading Instruction: A Summary of Research
Findings. Keys to Successful Learning: A National Summit on Research
in Learning Disabilities.

Megherbi, H., Seigneuric, A., & Ehrlich, M. F. (2006). Reading comprehension in
French 1st and 2nd grade children: Contribution of decoding and language
comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2),
135-147. <https://doi.org/10.1007/BF03173573>

Meltzer, L. Y. N. N., & Krishnan, K. A. L. Y. A. N. I. (2007). Executive function
difficulties and learning disabilities. In *Executive function in education:
From theory to practice* (pp. 77-105). The Guilford Press.

Miller, A. C., Keenan, J. M., Betjemann, R. S., Willcutt, E. G., Pennington, B. F., &
Olson, R. K. (2013). Reading comprehension in children with ADHD:
Cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of abnormal
child psychology*, 41(3), 473-483. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9686-8>

Minogue, J., & Jones, M. G. (2006). Haptics in education: Exploring an untapped
sensory modality. *Review of Educational Research*, 76(3), 317-348.
<https://doi.org/10.3102%2F00346543076003317>

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, Human
Development (US), National Reading Excellence Initiative, National

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

Institute for Literacy (US), United States. Public Health Service, & United States

Novianti, R., Syihabuddin, S., &Rochyadi, E. (2019). Phonology-based reading instruction to improve dyslexic students' early reading ability. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 443-462. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i2.20242>

O'Neill, S., Rajendran, K., & Halperin, J. M. (2012). More than child's play: the potential benefits of play-based interventions for young children with ADHD. *Expertreview of neurotherapeutics*, 12(10), 1165-1167. <https://doi.org/10.1586/ern.12.106>

Paloyelis, Y., Rijdsdijk, F., Wood, A. C., Asherson, P., & Kuntsi, J. (2010). The genetic association between ADHD symptoms and reading difficulties: the role of inattentiveness and IQ. *Journal of abnormal child psychology*, 38(8), 1083-1095. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9429-7>

Pantazidou, C., Vega-Gea, E., & Requena, B. S. (2021). Relation between teachers' perception of language skills and social behaviors of students with dyslexia in Central Macedonia (Greece). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.12738/jestp.2021.1.001>

Papaoiannou, S., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Antoniou, F., Padeliaou, S., & Simos, P. G. (2016). Cognitive and academic abilities associated with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: a comparison between subtypes in a Greek non-clinical sample. *Educational Psychology*, 36(1), 138-158. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.915931>

Park, K., Kihl, T., Park, S., Kim, M. J., & Chang, J. (2019). Fairy tale directed game-based training system for children with ADHD using BCI and

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

motion sensing technologies. *Behaviour & Information Technology*, 38(6),
564-577. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1544276>

Pasqualotto, A., & Venuti, P. (2020). A Multifactorial Model of Dyslexia: Evidence
from Executive Functions and Phonological-based Treatments. *Learning
Disabilities Research & Practice*, 35(3), 150-164.
<https://doi.org/10.1111/ldrp.12228>

Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental
disorders. *Cognition*, 101(2), 385-413. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.008>

Pham, A. V., & Riviere, A. (2015). Specific learning disorders and ADHD: current
issues in diagnosis across clinical and educational settings. *Current
psychiatry reports*, 17(6), 38. <https://doi.org/10.1007/s11920-015-0584-y>

Pliszka, S. R., Carlson, C. L., & Swanson, J. M. (1999). *ADHD with comorbid
disorders: Clinical assessment and management*. Guilford press.

Purvis, K. L., & Tannock, R. (2000). Phonological processing, not inhibitory
control, differentiates ADHD and reading disability. *Journal of the
American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(4), 485-494.
<https://doi.org/10.1097/00004583-200004000-00018>

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. <https://doi.org/10.1080/10573560802683622>

Retalis, S., Korpa, T., Skaloumpakas, C., Boloudakis, M., Kourakli, M., Altanis, I.,
... & Pervanidou, P. (2014, October). Empowering children with ADHD
learning disabilities with the Kinems Kinect learning games. In *European
Conference on Games Based Learning* (Vol. 2, p. 469). Academic
Conferences International Limited.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

- Schultz, B. K., Storer, J., Watabe, Y., Sadler, J., & Evans, S. W. (2011). School-based treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 48(3), 254-262. <https://doi.org/10.1002/pits.20553>
- Scime, M., & Norvilitis, J. M. (2006). Task performance and response to frustration in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 43(3), 377-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20151>
- Semrud-Clikeman, M., & Bledsoe, J. (2011). Updates on attention-deficit/hyperactivity disorder and learning disorders. *Current psychiatry reports*, 13(5), 364-373. <https://doi.org/10.1007/s11920-011-0211-5>
- Smith, F. (2008). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Snowling, M. (1998). Dyslexia as a phonological deficit: Evidence and implications. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00201>
- Taanila, A., Ebeling, H., Tiihala, M., Kaakinen, M., Moilanen, I., Hurtig, T., & Yliherva, A. (2014). Association between childhood specific learning difficulties and school performance in adolescents with and without ADHD symptoms: a 16-year follow-up. *Journal of Attention Disorders*, 18(1), 61-72. <https://doi.org/10.1177%2F10870547124446813>
- Tamm, L., Denton, C. A., Epstein, J. N., Schatschneider, C., Taylor, H., Arnold, L. E., ... & Vaughn, A. (2017). Comparing treatments for children with ADHD and word reading difficulties: A randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 85(5), 434-446. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/ccp0000170>
- Tarrasch, R., Berman, Z., & Friedmann, N. (2016). Mindful reading: Mindfulness meditation helps keep readers with dyslexia and ADHD on the lexical

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

track. *Frontiers in psychology*, 7, 578.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00578>

Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal*, 104(1), 3-28. <https://doi.org/10.1086/499740>

Torgesen, J. K., & Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. *What research has to say about fluency instruction*, 130-158.

Vasalou, A., Khaled, R., Holmes, W., & Gooch, D. (2017). Digital games-based learning for children with dyslexia: A social constructivist perspective on engagement and learning during group game-play. *Computers & Education*, 114, 175-192. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.009>

Wery, J. J., & Diliberto, J. A. (2017). The effect of a specialized dyslexia font, Open Dyslexic, on reading rate and accuracy. *Annals of dyslexia*, 67(2), 114-127. <https://doi.org/10.1007/s11881-016-0127-1>

Willcutt, E. & Pennington, B. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(8), 1039-1048. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00691>

Williams, S. & McGee, R. (1994). Reading Attainment and Juvenile Delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(3), 441-459. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01733.x>

Yoshimasu, K., Barbaresi, W. J., Colligan, R. C., Killian, J. M., Voigt, R. G., Weaver, A. L., & Katusic, S. K. (2011). Written-language disorder among children with and without ADHD in a population-based birth

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

cohort. *Pediatrics*, 128(3), 605-612. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-2581>

Yu, J., Buka, S., McCormick, M., Fitzmaurice, G. & Indurkahya, A. (2006). Behavioral Problems and the Effects of Early Intervention on Eighth-Year-Old Children with Learning Disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, 10(4), 329-338. <https://doi.org/10.1007/s10995-005-0066-7>

Zentall, S. S., & Lee, J. (2012). A Reading Motivation Intervention With Differential Outcomes for Students At Risk for Reading Disabilities, ADHD, and Typical Comparisons: “Clever Is and Clever Does”. *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 248-259. <https://doi.org/10.1177%2F0731948712438556>

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2019). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. *Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Αθανασιάδου, Β. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης σε μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και οι διδακτικές επιλογές τους στην εκπαιδευτική πράξη

Αϊδίνης, Α. (2003). Ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων και κατάκτηση της εγγραματοσύνης. *Φιλολόγος*, (111), 93-110. <https://ejournals.lib.auth.gr/1107-5392/article/view/2962>

Βάμβουκας, Μ. (2007). Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης.

Γάκης, Κ., Καμπυλαυκά, Χ., & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης. *Πανελλήνιο*

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2), 413-424.

<https://doi.org/10.12681/edusc.283>

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2015). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Τυπωθητώ.

Καντεμνίδη, Ε., Καραγιαννάκης, Γ., & Γαλανάκη, Ε. (2020). Διερεύνηση της επίδοσης στα κλάσματα μαθητών Ε' & Στ' δημοτικού με δυσκολίες στα μαθηματικά ή/και στην ανάγνωση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 211-224. <https://doi.org/10.12681/edusc.3119>

Καραδήμος, Δ. (2002). *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της νεοελληνικής στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των αλλοδαπών-παλιννοστούντων μαθητών, στη ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Κοκκινάκη, Α. (2016). Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 366-375. <https://doi.org/10.12681/edusc.279>

Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στρατηγικές διδακτικής*. Οδυσσέας.

Κρόκου, Ζ. (2011). Ανάπτυξη και παραγωγή προκριματικού εργαλείου ανίχνευσης δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών των Ε' και Στ' τάξεων του δημοτικού σχολείου. Διδακτορική Διατριβή.

Κυριάκου, Δ. (2019). Μέθοδοι και διδασκαλίες σε παιδιά με ΔΕΠΥ (Doctoral dissertation, Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου).

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

- Λαμπροπούλου, Α. (2010). *Διερεύνηση της εφαρμογής ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα και μαθησιακές δυσκολίες*. Διδακτορική Διατριβή.
- Παλιεράκης, Ν. (2011). *Η αυτοματοποίηση της αναγνώρισης λέξεων και συλλαβών ως τεχνική αντιμετώπισης προβλημάτων στη μάθηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης*. Διδακτορική Διατριβή.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και Γιατί*. Πεδίο.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Καστανιώτη.
- Παυλίδης, Γ. (2016). *Μαθησιακές δυσκολίες: δυσλεξία, διάσπαση προσοχής, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ-ADHD)*.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Τόμος Α'. Διάδραση*.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αυτοέκδοση.
- Πρεβεζάνου Β. & Σακελλάκη Κ., (2007). *Η Ανάδυση του Γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο: Μια Διαδικασία Ενεργού Σκέψης του Παιδιού*.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Ελληνικά γράμματα.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Ανάγνωση και αναγνωστικές δυσκολίες: Μελετώντας την αποτελεσματικότητα διδακτικών παρεμβάσεων*.
- Τζιβινίκου, Σ. (2016). *Μαθησιακές δυσκολίες-διδακτικές παρεμβάσεις*.
- Τοπουζέλη, Φ., Φωτιάδου, Ε., Ευαγγελινού, Χ., & Μπαρκούκης, Β. (2020). *Η Ενσωμάτωση της Κίνησης στην Ανάγνωση: Απόψεις Φιλολόγων Ειδικής*

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
«Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και
μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα: Βιβλιογραφική
ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων».

Αγωγής. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(3), 159-179.
<https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1227>

Φελούκα, Β. (2015). *Στάσεις, κίνητρα και προτιμήσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας*
για την ανάγνωση. Διδακτορική Διατριβή.