



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η εφαρμογή προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση
ως διαδικασία ανίχνευσης μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές
Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο: Μια συστηματική ανασκόπηση πρακτικών
και μεθόδων»**

Λεβέντη Ελένη

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2022



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η εφαρμογή προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση ως διαδικασία
ανίχνευσης μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο: Μια
συστηματική ανασκόπηση πρακτικών και μεθόδων

The implementation of Response to Intervention programs as a process of identifying
students with possible Specific Learning Disabilities in Kindergarten: A systematic review
of practices and methods

Εξεταστική επιτροπή

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Επόπτης
Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Γουλετά Ειρήνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2022

«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»

Ονοματεπώνυμο

Λεβέντη Ελένη

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	4
Κατάλογος Πινάκων.....	6
Κατάλογος Γραφημάτων	7
Περίληψη.....	8
Abstract.....	9
Πρόλογος.....	10
Εισαγωγή.....	11
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	16
Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	16
1.1. Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση.....	16
1.1.1. Το 3 Επιπέδων Μοντέλο (3-Tier Model)	20
1.1.2. Διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών σε συστήματα Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση / Πολυεπίπεδο Σύστημα Υποστήριξης.....	25
1.1.3. Ανίχνευση (Universal Screening).....	28
1.1.4. Ανίχνευση στο Νηπιαγωγείο	29
1.1.5. Προκλήσεις εφαρμογής Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση/Πολυεπίπεδο Σύστημα Υποστήριξης στην αναγνώριση ΕΜΔ	33
1.1.6. Η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση στην Ελλάδα.....	34
1.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	38
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	41
Μεθοδολογία της έρευνας	41
2.1. Το είδος της έρευνας	41
2.2. Το εργαλείο της έρευνας	42
2.2.1. Η λίστα ελέγχου PRISMA.....	43
2.3 Κριτήρια επιλεξιμότητας.....	44
2.4. Ανάλυση δεδομένων.....	46

3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	48
Αποτελέσματα της έρευνας	48
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	58
Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί- Προτάσεις.....	58
4.1. Συζήτηση	58
4.2. Συμπεράσματα.....	65
4.2.1. Ποια τα γενικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία αναφορικά με την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο;	65
4.2.2. Ποιες οι εξειδικευμένες μέθοδοι παρακολούθησης της προόδου κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο	66
4.2.3. Ποιες είναι οι συνηθέστερες καλές πρακτικές υλοποίησης των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο;.....	66
4.2.4. Ποιες είναι οι δυσκολίες που καταγράφονται κατά τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο;.....	67
4.2.5. Ποια η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία ως μέθοδος ανίχνευσης μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο;	68
4.3. Περιορισμοί έρευνας	70
4.4. Εκπαιδευτικές επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή.....	70
4.5. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	74
Βιβλιογραφία	75
Ξενόγλωσση	75
Ελληνόγλωσση	85

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας γενικών χαρακτηριστικών των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο	48
Πίνακας 2: Συγκεντρωτικός πίνακας απαντήσεων στο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε σχετικά με τις εξειδικευμένες μεθόδους παρακολούθησης της προόδου κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο και την ύπαρξη/ ανίχνευση ΕΜΔ	51
Πίνακας 3: Συγκεντρωτικός πίνακας απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με: την ύπαρξη καλών πρακτικών υλοποίησης των προγραμμάτων που στις έρευνες της ανασκόπησης, για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ε.Μ.Δ. στο νηπιαγωγείο.	53
Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με: δυσκολίες που καταγράφονται κατά τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο	54
Πίνακας 5: Συγκεντρωτικός πίνακας απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με: την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία ως μέθοδος ανίχνευσης μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο.	55

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 2.1: Διάγραμμα ροής της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τον εντοπισμό των άρθρων που συμπεριλήφθηκαν στη συστηματική ανασκόπηση (Liberatti et al., 2009)..... 47

Περίληψη

Η προσχολική ανάπτυξη των δεξιοτήτων είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της μεταγενέστερης εξέλιξης των παιδιών υποδηλώνοντας τη σημασία της έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης. Τα πολυεπίπεδα συστήματα υποστήριξης, όπως το πρόγραμμα Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση, έχουν γίνει η κύρια μέθοδος στην οποία παρέχεται ακαδημαϊκή ανίχνευση και παρέμβαση στα παιδιά (Berkeley et al., 2020; Fuchs & Vaughn, 2012; Tran et al., 2011). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο εντοπισμός και η καταγραφή πρόσφατων ερευνών (2016-2022) που σχετίζονται με την εφαρμογή προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση, ως διαδικασία ανίχνευσης μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία, μέσω συστηματικής ανασκόπησης, εντόπισε τα προγράμματα εκείνα, μέσω των οποίων επιτεύχθηκε ή όχι η ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Μια έγκαιρη αναγνώριση αυξάνει τη δυνατότητα έγκαιρης ανίχνευσης των ελλείψεων, έτσι ώστε οι μαθητές να μην χρειάζεται να περιμένουν να πληρούν τις προϋποθέσεις για υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης (Haager, 2007). Ένα καλά σχεδιασμένο μοντέλο Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να εξασφαλίσουν επιτυχή σχολικά αποτελέσματα για όλους. Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση τονίζει πως παρά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα για την ικανότητα του προγράμματος Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση να ανιχνεύσει πιθανές ΕΜΔ στο νηπιαγωγείο, η βιβλιογραφία είναι ελλιπής.

Λέξεις κλειδιά: ανίχνευση, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση, νηπιαγωγείο, Βαθμίδες

Abstract

Preschool development of skills is an important factor in predicting the later development of children, suggesting the importance of early detection and intervention. Multilevel support systems such as Response to Intervention (RtI) have become the primary method of providing academic detection and intervention to children (Berkeley et al., 2020; Fuchs & Vaughn, 2012; Tran et al., 2011). The purpose of this study is to identify and record recent studies (2016-2022) related to the implementation of Response to Teaching Intervention (RTI) programs as a process of identifying students with potential Specific Learning Disabilities in Kindergarten. More specifically, the present work, through a systematic review, identified those programs, through which the detection or not of students with possible Special Learning Disabilities was achieved. Early identification increases the possibility of early detection of deficiencies so that students do not have to wait to qualify for special education services (Haager, 2007). A well-designed RtI model can help schools ensure successful school outcomes for all. The present systematic review highlights that despite the encouraging results for Response to Intervention's ability to detect potential Special Learning Disabilities in kindergarten, the literature is incomplete.

Keywords: screening, specific learning Disabilities, Response to Intervention, kindergarten, Tiers

Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη, εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με τίτλο: Ειδική αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση. Εργάζομαι ως νηπιαγωγός σε δημόσιο νηπιαγωγείο και η αγάπη μου για την ειδική αγωγή, αλλά και η ανάγκη μου να εξελιχθώ ως εκπαιδευτικός και να μπορέσω να προσφέρω σε μαθητές μου οι οποίοι είχαν Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, με έκανε να στραφώ στην επιλογή αυτού του μεταπτυχιακού. Ο λόγος που επέλεξα να μελετήσω τη θεματική της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου είναι για να μπορέσω να αναδείξω την σημαντικότητα της ανίχνευσης από την ηλικιακή βαθμίδα του νηπιαγωγείου για την πρόληψη πιθανών Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου Ιωάννη Αγαλιώτη, ο οποίος με τις παροτρύνσεις του, με το γνωστικό του υπόβαθρο, τις ανατροφοδοτήσεις του αλλά και τη κατανόησή του σε δυσκολίες που αντιμετώπισα την περίοδο της εκπόνησης της διπλωματικής μου με βοήθησε να ολοκληρώσω την διπλωματική μεταπτυχιακή μου εργασία.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, οι οποίοι αυτά τα 2μισι χρόνια με καθοδήγησαν σε ένα πιο επιστημονικό και διερευνητικό τρόπο σκέψης ως προς την διαχείριση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, με προβλήματα μειωμένης όρασης αλλά και με πιο βαριές αναπηρίες.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές και φίλους μου για την ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχαν.

Την εργασία αυτή θα ήθελα να την αφιερώσω στη μνήμη του πατέρα μου, Δημήτριο Λεβέντη, ο οποίος δε πρόλαβε να δει την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Εισαγωγή

Η Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή (ΕΜΔ) αποτελεί μια από τις πιο κοινές νευροαναπτυξιακές διαταραχές με την οποία επηρεάζεται το 3%-10% των παιδιών. Παρόλο που έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί, δεν φαίνεται να υπάρχει συμφωνία όσον αφορά τα διαγνωστικά κριτήρια και τον ορισμό της. Στη δεκαετία του 1960, η έννοια της μαθησιακής δυσκολίας εμφανίστηκε ως κατηγορία όπως αναφέρεται από τον Samuel Kirk. Ο Kirk (1963) όρισε τη δυσλεξία ως ένα είδος «μαθησιακής δυσκολίας» και τη μαθησιακή δυσκολία ως «μια απροσδόκητη δυσκολία στην εκμάθηση μιας ή περισσότερων από μία σχολικής ικανότητας» (Preston, Wood & Stecker, 2016). Τα άτομα με μαθησιακές διαταραχές παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση μεταξύ της εκτιμώμενης πνευματικής τους δυνατότητας και του πραγματικού επιπέδου επίδοσης με ή χωρίς νευρολογική δυσλειτουργία, η οποία δεν είναι δευτερεύουσα σε νοητική υστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική στέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή ή αισθητηριακή απώλεια (Bateman, 1966).

Στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών American Psychiatric Association Division of Research (2013), χρησιμοποιείται ο όρος των ειδικών μαθησιακών διαταραχών, με τα εξής χαρακτηριστικά:

- Δυσκολίες στην εκμάθηση και τη χρήση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που υποδεικνύονται από την παρουσία ενός από τα ακόλουθα που διατηρήθηκαν για τουλάχιστον 6 μήνες, παρά την παροχή παρεμβάσεων που στοχεύουν σε αυτές τις δυσκολίες:

- Αργή/ανακριβή ανάγνωση (ή ελλείμματα φωνολογικής επίγνωσης για παιδιά νηπιαγωγείου)

- Δυσκολία στην κατανόηση αυτού που έχουν διαβάσει

- Δυσκολία στην ορθογραφία

- Δυσκολία στη γραπτή έκφραση

- Δυσκολία στην κατάκτηση της αίσθησης αριθμών, αριθμητικών γεγονότων, υπολογισμών

- Δυσκολία με το Μαθηματικό συλλογισμό.

Η σοβαρότητα των μαθησιακών δυσκολιών ταξινομείται ως εξής:

- **Ήπια:** Κάποιες δυσκολίες σε έναν ή δύο ακαδημαϊκούς τομείς. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να αντισταθμιστούν και το παιδί να μπορεί να λειτουργεί καλά με υποστηρικτικές υπηρεσίες κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών.

- **Μέτρια:** Σημαντικές δυσκολίες σε μία ή περισσότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ο μαθητής χρειάζεται εντατική διδασκαλία κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, και υπηρεσίες υποστήριξης στο σχολείο/σπίτι για την ακριβή ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

- **Σοβαρή:** Ο μαθητής παρουσιάζει Σοβαρές δυσκολίες σε αρκετές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Απαιτείται συνεχής εντατική διδασκαλία για τα περισσότερα σχολικά χρόνια, παρά το γεγονός ότι οι υποστηρικτικές υπηρεσίες στο σχολείο/σπίτι μπορεί να μην ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες με ακρίβεια.

Η Παντελιάδου (2011) υπογράμμισε πως με τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, εννοείται η ετερογενής ομάδα διαταραχών που παρουσιάζουν μια σειρά χαρακτηριστικών, τα οποία δεν είναι παρόμοια σε όλο το πληθυσμό της ομάδας και που εμφανίζονται πάντα με σημαντικά προβλήματα στην μάθηση. Η αιτιολογία τους οφείλεται στον ίδιο τον μαθητή, σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και όχι σε εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή, όπως είναι τα αισθητηριακά προβλήματα, οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής διδασκαλία (Παντελιάδου, 2011; Johnson, 2017). Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ορίζονται από τα εξής κριτήρια: την επίδοση, την απόκλιση, την ευφυΐα και τα δια αποκλεισμού κριτήρια (Siegel & Lipka, 2008).

Οι Kavale, Spaulding και Beam, (2009) έδωσαν τα εξής στοιχεία στον ορισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών: *«Η έλλειψη προόδου γίνεται εμφανής στη σχολική απόδοση, η οποία παραμένει κάτω από τις προσδοκίες που προκύπτουν από τη χρονολογική και νοητική ηλικία, ακόμη και όταν παρασχεθεί υψηλής ποιότητας διδασκαλία. Η πρωταρχική εκδήλωση της έλλειψης προόδου είναι σημαντική υπο-επίδοση σε μια από τις βασικές περιοχές δεξιοτήτων (δηλαδή ανάγνωση, μαθηματικά, γραφή), η οποία δεν συνδέεται με ανεπαρκείς εκπαιδευτικές, διαπροσωπικές, πολιτισμικές – οικογενειακές ή/και κοινωνικο-γλωσσικές εμπειρίες. Η πρωταρχική διαφορά μεταξύ ικανότητας και επίδοσης μπορεί να έχει τη μορφή ελλείψεων στη γλωσσική ικανότητα (προσληπτική ή/και εκφραστική), στη γνωστική λειτουργία (π.χ. επίλυση προβλημάτων, ικανότητες σκέψης, ωριμότητα), στις νευροψυχολογικές διαδικασίες (π.χ. πρόσληψη, προσοχή, μνήμη) ή σε οποιοδήποτε συνδυασμό τέτοιων ελλείψεων, οι οποίες θεωρείται ότι προκύπτουν από*

δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Η ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι μια διακριτή κατάσταση που διαφοροποιείται από τη γενικευμένη μαθησιακή αποτυχία διαμέσου μιας μέσου όρου ή άνω του μέσου όρου (>90) γνωστικής ικανότητας και ενός προφίλ μαθησιακών δεξιοτήτων που εμφανίζει σημαντική διασπορά, υποδηλώνοντας περιοχές δυνατοτήτων και αδυναμιών. Η κύρια ειδική μαθησιακή δυσκολία μπορεί να συνοδεύεται από δευτερεύουσες δυσκολίες, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό εντατικής, εξατομικευμένης διδασκαλίας Ειδικής Αγωγής, που απευθύνεται στο πρωταρχικό πρόβλημα» (Kavale, Spaulding & Beam, 2009).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι στον ελλαδικό χώρο, μπορεί να χρησιμοποιείται ο όρος μαθησιακές δυσκολίες για οποιαδήποτε δυσκολία μάθησης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (όπως παιδιά με κινητικά προβλήματα). Τα χαρακτηριστικά αυτής της δυσκολίας μάθησης προκύπτουν από τις δευτερογενείς συνέπειες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που εμφανίζουν. Προκειμένου να μην γίνεται γενίκευση αυτού του όρου σε οποιαδήποτε δυσκολία στη μάθηση, πρέπει να χρησιμοποιείται ορθά ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ) (Αγαλιώτης, 2011).

Οι επαγγελματίες στο ψυχολογικό, ιατρικό, επιστημονικό και εκπαιδευτικό πεδίο έχουν τεκμηριώσει τη σημασία της έγκαιρης ανίχνευσης μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες από το νηπιαγωγείο. Η έγκαιρη αναγνώριση και παρέμβαση μπορεί να αποτελέσει ένα θεμέλιο για τη μεταγενέστερη μάθηση, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο τις μεταγενέστερες ακαδημαϊκές επιτυχίες για τα παιδιά που κινδυνεύουν με σχολική αποτυχία. Αν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εντοπιστούν από το νηπιαγωγείο, είναι πολύ πιο πιθανό να έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν. Επιπλέον, η έγκαιρη αναγνώριση μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα ως προς την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων. Εάν τα παιδιά με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση, για παράδειγμα, δεν εντοπιστούν νωρίς, θα έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν δευτερογενή προβλήματα όπως απογοήτευση και άγχος (Haager, 2007; Lonigan & Philips, 2016; Steele, 2004).

Η βιβλιογραφία επίσης υπογραμμίζει πως οι ελλείψεις στις γλωσσικές δεξιότητες από το νηπιαγωγείο συσχετίζονται ισχυρά με τα επίπεδα ανάγνωσης, γραμματισμού και επικοινωνίας στη δευτέρα τάξη, την εφηβεία και την ενηλικίωση, αντίστοιχα (Lewis et al., 2015; Snow, 2016). Ειδικότερα, απαιτούνται θεμελιώδεις γλωσσικές δεξιότητες νωρίς στη ζωή για τη βέλτιστη ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης. Οι Foster και Miller (2007) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που μπήκαν στην πρώτη τάξη χωρίς να έχουν

ανιχνευτεί στο νηπιαγωγείο γλωσσικά ελλείμματα δεν απέκτησαν πλήρως αυτή την ικανότητα μέχρι την τρίτη τάξη, ενώ οι (τυπικής ανάπτυξης) συνομήλικοί τους, είχαν ήδη αρχίσει την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση της γλώσσας. Αυτές οι ελλείψεις στον αλφαριθμητισμό και στις δεξιότητες ανάγνωσης έχει επίσης βρεθεί ότι συσχετίζονται με χαμηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά, έναν τομέα που συνήθως θεωρείται ξεχωριστός από τον γραμματισμό (Abedi & Lord, 2001). Οι διαθέσιμες μελέτες στη βιβλιογραφία αναφορικά με την ανίχνευση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών σε παιδιά του νηπιαγωγείου καθώς και αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης όπου κρίνεται αναγκαίο, είναι περιορισμένες. Εύλογη είναι λοιπόν η ανάγκη για νέες προσεγγίσεις ικανές να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η σημαντικότητα της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι μια έγκαιρη αναγνώριση αυξάνει τη δυνατότητα έγκαιρης ανίχνευσης των ελλείψεων, έτσι ώστε οι μαθητές να μην χρειάζεται να περιμένουν να πληρούν τις προϋποθέσεις για υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης (Haager, 2007). Επιπλέον, η παρέμβαση στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων ιδίως για παιδιά που είναι σε επικινδυνότητα για εμφάνιση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση (Lonigan & Philips, 2016). Ένα καλά σχεδιασμένο μοντέλο Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να εξασφαλίσουν επιτυχή σχολικά αποτελέσματα για όλους. Η σωστή εφαρμογή του μοντέλου ανταπόκρισης στην διδακτική παρέμβαση, με αποτελεσματικό και κατάλληλο έλεγχο της προόδου των μαθητών, οδηγεί σε μείωση των μαθητών που παραπέμπονται σε υπηρεσίες ειδικής αγωγής (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003), όπως εκτενώς θα αναλυθεί στα επόμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας.

Με στόχο τον εντοπισμό των προγραμμάτων εκείνων μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί ή όχι η ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στο Νηπιαγωγείο, η διάρθρωση της παρούσας εργασίας είναι η εξής:

Στο **1^ο Κεφάλαιο** παρουσιάζεται η Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας και η Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού δίνεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

Ακολουθεί το **2^ο Κεφάλαιο** με την ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε (PRISMA/κριτήρια επιλεξιμότητας ερευνών), ενώ στο **3^ο Κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης που έλαβε χώρα, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Τέλος, στο **4^ο Κεφάλαιο** παρουσιάζονται: η συζήτηση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της παρούσας εργασίας καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

1.1. Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, η εμφάνιση του κινήματος του Regular Education Initiatives οδήγησε σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στον τομέα της γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στόχοι αυτού του κινήματος ήταν η συγχώνευση της γενικής και ειδικής αγωγής σε ένα ενιαίο σύστημα χωρίς αποκλεισμούς, η εισαγωγή παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη και η ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών με αναπηρίες όπως και μαθητών με χαμηλή επίδοση, χωρίς κάποια αναπηρία (Fuchs & Deshler, 2007). Ενισχυτικά προς αυτό, το 2004 ψηφίστηκε ο νόμος για τη βελτίωση της εκπαίδευσης για άτομα με αναπηρία (Individuals with Disabilities Education Improvement Act/ IDEA (IDEA) που συνέβαλλε σε μια πιο εναλλακτική προσέγγιση της ταυτοποίησης μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο νόμος αυτός, αντί να βασίζεται σε μια απόκλιση ικανότητας-επίτευξης, έδωσε την ικανότητα σε τοπικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες να εξετάζουν την ύπαρξη Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών μέσα από την ανταπόκριση των μαθητών σε επιστημονικά βασισμένες διδακτικές παρεμβάσεις (Bradley, Danielson & Doolittle, 2007).

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, δημιουργήθηκε το μοντέλο «Ανταπόκριση στη διδασκαλία» (Response to Instruction, RtI) ή «ανταπόκριση στην παρέμβαση» (Response to Intervention, RtI) του οποίου εισηγητής ήταν ο Fuchs. Σύμφωνα με τους Fuchs & Fuchs (2006), η αξιολόγηση στην παρέμβαση εξυπηρετεί δύο σκοπούς: την παροχή έγκαιρης παρέμβασης σε μαθητές που έχουν δυσκολίες σε τομείς όπως ανάγνωση, μαθηματικά και προβλήματα συμπεριφοράς και την παροχή μιας έγκυρης μεθοδολογίας για την αξιολόγηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Έτσι λοιπόν, η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση μπορεί να παρέχει τόσο έγκυρη αναγνώριση αναπηρίας όσο και έγκαιρη παρέμβαση (Fuchs & Deshler, 2007). Τα βασικά βήματα για την εφαρμογή της είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών στη γενική τάξη, ο έλεγχος της προόδου των μαθητών, η παροχή διαφορετικής ή πρόσθετης διδασκαλίας και καθοδήγησης σε αυτούς που δεν ανταποκρίνονται στην αποτελεσματική διδασκαλία, η πρόοδος να

παρακολουθείται ξανά και αν δεν ανταποκρίνονται και πάλι, να παραπέμπονται για αξιολόγηση στην ειδική αγωγή (Fuchs et al, 2003 όπως αναφέρεται στο Burns & Ysseldyke, 2005). Έτσι λοιπόν, η ανταπόκριση στην παρέμβαση είναι μια προσέγγιση που στοχεύει στην έγκαιρη ανίχνευση μαθητών που έχουν δυσκολίες στην σχολική επίδοση (Fuchs & Deshler, 2007) και στην ταυτοποίηση των μαθητών που κινδυνεύουν να εμφανίσουν ανεπάρκεια σε έναν από τους τομείς των ικανοτήτων (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά και κοινωνικές δεξιότητες) με στόχο τη λήψη μιας πιο στοχευμένης παρέμβασης (McCabe, 2012).

Η ανταπόκριση στην διδακτική παρέμβαση (Response to Intervention/ Response to Instruction-RtI) ορίζεται ως μια συστηματική προσέγγιση της παρακολούθησης της προόδου των μαθητών μέσα στη γενική τάξη, και της λήψης αποφάσεων σχετικά με την ανάγκη για διδακτικές τροποποιήσεις ή εντατικοποιημένες υπηρεσίες (Fuchs & Fuchs, 2006; Johnson & Mellard, 2009). Το μοντέλο ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση είναι ένα μοντέλο πολυεπίπεδης υποστήριξης που χρησιμοποιείται για να παρέχει πρώιμη υποστήριξη και για να παρακολουθεί την πρόοδο του μαθητή μέσα στην γενική τάξη (Fuchs & Fuchs, 2006).

Η κύρια ιδέα της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση είναι να εντοπίσει τις ακαδημαϊκές δυσκολίες των μαθητών όσο το δυνατόν νωρίτερα προκειμένου παρέχει τις απαραίτητες ενισχυτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση συνδυάζει υψηλής ποιότητας, καλά σχεδιασμένες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης για να καθορίσει εάν οι μαθητές που δεν επιτυγχάνουν με τις τρέχουσες στρατηγικές διδασκαλίας θα μπορούσαν να είναι πιο επιτυχημένοι με τη χρήση άλλων αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών (Glover & DiPerna, 2007). Η υψηλής ποιότητας διδασκαλία αναφέρεται σε διδασκαλία ή παρέμβαση η οποία σχεδιάζεται με βάση τις ανάγκες των μαθητών και αποδεικνύεται σύμφωνα με την επιστημονική έρευνα ως μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αυξήσουν τις ικανότητές τους (Fuchs & Fuchs, 2006). Συγκεκριμένα, στην περίπτωση παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι ερευνητές έχουν απαριθμήσει αρκετά πλεονεκτήματα της χρήσης της προσέγγισης Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση.

Η εφαρμογή προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση, όχι μόνο αυξάνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα όλων των μαθητών, αλλά παρέχει επίσης έγκαιρη παρέμβαση σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Μέσω του συστηματικού ελέγχου όλων των παιδιών, η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση παρέχει άμεση

παρέμβαση σε μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο ακαδημαϊκής αποτυχίας, που σημαίνει ότι οι μαθητές δεν απαιτείται να αποτύχουν πριν λάβουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία. Επιπλέον, η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση βελτιώνει τη διαδικασία ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Lieberman-Betz, Vail & Chai, 2013). Η βελτίωση της εκπαίδευσης για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (IDEA, 2004, όπ. αναφ. στους Restori, Katz, & Lee, 2009) είναι ένα από τα σημαντικότερα βήματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανίχνευσης και έγκαιρης παρέμβασης. Σύμφωνα με το IDEA (2004, όπ. αναφ. στους Restori, Katz, & Lee, 2009) ένας τοπικός εκπαιδευτικός οργανισμός (LEA) μπορεί να χρησιμοποιήσει μια διαδικασία που καθορίζει εάν το παιδί ανταποκρίνεται στην επιστημονική παρέμβαση που βασίζεται στην έρευνα ως μέρος των διαδικασιών αξιολόγησης. Αν και ο νόμος δεν απαιτεί ρητά τη χρήση της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση για τους σκοπούς της ανίχνευσης ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, τα κράτη δεν χρειάζεται να συνεχίσουν τη χρήση του μοντέλου που σχετίζεται με τη διαφορά ανάμεσα στην πραγματική και την αναμενόμενη επίδοση με βάση τον δείκτη νοημοσύνης (IQ Discrepancy Model).

Προηγουμένως, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ταυτοποιούνταν χρησιμοποιώντας το μοντέλο που σχετίζεται με τη διαφορά ανάμεσα στην πραγματική και την αναμενόμενη επίδοση με βάση τον δείκτη νοημοσύνης (IQ Discrepancy Model). Σύμφωνα με το το μοντέλο IQ-discrepancy, ένας μαθητής μπορεί να διαγνωστεί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες από μια ασυμφωνία μεταξύ της βαθμολογίας επίδοσης και της βαθμολογίας νοημοσύνης. Το μοντέλο αυτό σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, δεν ήταν επιτυχές στον σωστό προσδιορισμό των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Restori, Katz, & Lee, 2009). Ο Fuchs και οι συνεργάτες του (2003), για παράδειγμα, υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που προσδιορίζονται από το μοντέλο διαφοράς επιτεύγματος IQ ότι έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και οι μαθητές που δεν ταξινομούνται ως άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν παρόμοια απόδοση σε επίσημα τεστ ανάγνωσης.

Το μοντέλο Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση δύναται να μειώσει τη μεροληψία στη διαδικασία παραπομπής και ταυτοποίησης για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιώντας συστηματικό έλεγχο σε σχολικό επίπεδο (Vaughn & Fuchs, 2005). Επίσης, στο μοντέλο της διαφοράς IQ, οι μαθητές δεν λαμβάνουν συμπληρωματικές υπηρεσίες μέχρι να αναγνωριστούν ως άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Κατά συνέπεια, συνήθως αντιμετωπίζουν προβλήματα ανάγνωσης μέχρι το

τέλος της δευτέρας ή την αρχή της τρίτης δημοτικού (Bradley, Danielson, & Doolittle, 2007). Αυτό το μοντέλο αναγνώρισης αναφέρεται επίσης ως μοντέλο «αναμονής για αποτυχία» και είναι προβληματικό για διάφορους λόγους (Gresham, 2005). Για παράδειγμα, η έρευνα έχει δείξει ότι εάν οι μαθητές ξεκινούν το σχολείο ως κακοί αναγνώστες, αφού δεν έχουν ανιχνευτεί τα ελλείμματα φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο, και δεν λαμβάνουν επαρκείς εκπαιδευτικές υπηρεσίες, είναι πιθανό να παραμείνουν κακοί αναγνώστες ή να σημειώσουν πολύ μικρή πρόοδο στις αναγνωστικές τους δεξιότητες καθώς προχωρά το σχολείο (Stanovich, 1986).

Οι περισσότερες εφαρμογές του μοντέλου Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση μπορούν να εισαχθούν στους μαθητές, στα πρώτα στάδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Justice, 2006). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών πριν να είναι πολύ αργά. Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει αυξανόμενος αριθμός ερευνών σχετικά με τη σχέση μεταξύ Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση και δυσκολιών φωνολογικής επίγνωσης (Lipka, & Siegel, 2010; Catts et al., 2015; Kruse et al., 2015; Siegel, 2020; Arias-Gundín, & García Llamazares, 2021; AlOtaiba, Allor, & Stewart, 2022).

Η ανταπόκριση στην παρέμβαση αποτελεί μια διαδικασία σχεδιασμού και παροχής παρεμβάσεων που βασίζεται σε τέσσερις θεμελιώδεις αρχές. Η διαδικασία πρέπει να εφαρμόζεται με μεγάλη ακρίβεια σε όλα τα επίπεδα και πρέπει να αντιπροσωπεύει τις αρχές ως εξής (Gresham, 2007; Reschly, 2014):

1. Διδασκαλία και παρεμβάσεις που ταιριάζουν στις ανάγκες των μαθητών και εφαρμόζονται με μεγάλη ακρίβεια σε μια χρονική περίοδο, με στόχο να ανταποκριθούν οι μαθητές στις προσδοκίες επίδοσης.

2. Πολύ συχνή παρακολούθηση προόδου η οποία συνάδει με τον βαθμό των αναγκών των μαθητών και την ένταση της παρέμβασης. Τα δεδομένα της παρακολούθησης προόδου να αξιοποιούνται προκειμένου να γίνει σύγκριση της προόδου με τους στόχους που τέθηκαν και να υποδεικνύουν την αλλαγή των στόχων ή της διδασκαλίας/ παρέμβασης.

3. Η διδασκαλία να βασίζεται στα δεδομένα λήψης αποφάσεων σχετικά με τον βαθμό των αναγκών των μαθητών και την ένταση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που απαιτούνται για την κάλυψη αυτών των αναγκών με βάση την πρόοδο των μαθητών προς τους στόχους αναφοράς για την επίδοση.

4. Πολυεπίπεδη διδασκαλία ή επίπεδα παρέμβασης που ποικίλλουν σε ένταση ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Ο όρος ανταπόκριση στη διδακτική παρέμβαση φαίνεται να εξελίσσεται στον όρο πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης (MultiTier System of Supports-MTSS), ο οποίος είναι ουσιαστικά ισοδύναμος.

Για τους περισσότερους σκοπούς, η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση και το πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης είναι σχεδόν πανομοιότυποι όροι τόσο στη θεωρία όσο και την πράξη. Ωστόσο, στο πλαίσιο της αναγνώρισης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ), η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση χρησιμοποιείται συχνότερα. Τα συστήματα που τα εφαρμόζουν εξαρτώνται από διάφορα επίπεδα παρεμβάσεων που ποικίλλουν ως προς την ένταση της διδασκαλίας και την ακρίβεια μέτρησης. Σε όλα τα επίπεδα, ο κύριος στόχος είναι η βελτίωση της επίδοσης ως προς τα κριτήρια αναφοράς. Με αυτόν τον τρόπο, η διαδικασία Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση καθίσταται μια προσέγγιση πολλαπλών επιπέδων για την παροχή υπηρεσιών και παρεμβάσεων σε μαθητές με δυσκολίες στη σχολική μάθηση σε αυξανόμενα επίπεδα δυσκολίας.

Μάλιστα, η πολιτική και οι νομικές βάσεις για την αναγνώριση Ε.Μ.Δ. μέσω της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση/πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης είναι καθιερωμένες στο IDEA (2004, 2006; 34 C.F.R. § 300.309). Σύμφωνα με αυτές, τα κράτη πρέπει να επιτρέπουν τη μέθοδο Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση, αλλά μπορούν να υιοθετηθούν και άλλες μέθοδοι, συμπεριλαμβανομένης μιας διαδικασίας που θα βασίζεται στην έρευνα, που καθιερώθηκε από το κράτος. Σε μια πρόσφατη, ημιτελή ακόμη, έρευνα της κρατικής πολιτικής, όλα τα κράτη απαιτούν κάποια μορφή Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση ως μέρος της επιλεξιμότητας ΕΜΔ, αλλά πολλά άλλα απαιτούν πρόσθετες διαδικασίες όπως ο προσδιορισμός δυνατοτήτων και αδυναμιών στη γνωστική επεξεργασία και/ή η σοβαρή απόκλιση μεταξύ της πνευματικής ικανότητας και του επιτεύγματος. Ορισμένες πολιτείες των Η.Π.Α. χρησιμοποιούν την Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση / πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης ως τη μόνη μέθοδο για την αναγνώριση των Ε.Μ.Δ. (όπως το Κολοράντο, η Αϊόβα, η Δυτική Βιρτζίνια).

1.1.1. Το 3 Επιπέδων Μοντέλο (3-Tier Model)

Το 3 Επιπέδων Μοντέλο (3-Tier Model) βασίζεται σε μοντέλα πρόληψης (Reschly, 2014).

Πρώτα απ' όλα, η καθολική ανίχνευση διενεργείται από το προσωπικό του σχολείου στις αρχές του σχολικού έτους για να προσδιοριστεί ποιοι μαθητές «διατρέχουν κίνδυνο» να μην πληρούν τα πρότυπα επιπέδου τάξης. Η καθολική ανίχνευση μπορεί να επιτευχθεί με την ανασκόπηση της πρόσφατης επίδοσης ενός μαθητή σε δοκιμασίες ή με τη χορήγηση ενός ακαδημαϊκού ελέγχου σε όλους τους μαθητές της γενικής τάξης. Οι μαθητές των οποίων οι βαθμολογίες στον προσυμπτωματικό έλεγχο πέφτουν κάτω από ένα ορισμένο σκορ, αναγνωρίζονται ότι χρειάζονται συνεχή παρακολούθηση της προόδου και πιθανώς πιο εντατικές παρεμβάσεις (Cicek, 2012). Πιο συγκεκριμένα:

Επίπεδο I: Αυτό το επίπεδο αντιπροσωπεύει τη βασική διδασκαλία στην γενική τάξη στην οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν επιστημονικά βασισμένα προγράμματα, διδασκαλίες και στρατηγικές για όλους τους μαθητές. Η πρόοδος των μαθητών παρακολουθείται τακτικά προκειμένου να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία (Cicek, 2012; Fuchs, Fuchs, Compton, Bryant, Hamlett & Seethaler, 2007). Συγκεκριμένα, ο έλεγχος αυτός λαμβάνει χώρα 1 με 3 φορές μέσα στη σχολική χρονιά (Αγαλιώτης, 2011). Αυτό είναι το καθολικό επίπεδο και περίπου το 80% των μαθητών θα ανταπεξέλθει καλά σε αυτό. Οι μαθητές που βρίσκονται σε «κίνδυνο» προσδιορίζονται χρησιμοποιώντας καθολικές εξετάσεις ή/και αποτελέσματα σε δοκιμασίες και θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν εβδομαδιαία παρακολούθηση προόδου όλων των μαθητών για μια σύντομη περίοδο. Οι προσδιορισμένοι μαθητές λαμβάνουν συμπληρωματική διδασκαλία ή παρεμβάσεις, σε μικρότερες ομάδες, την ώρα που γίνονται τα μαθήματα στο σχολείο. Το χρονικό διάστημα για αυτό το επίπεδο μπορεί να ποικίλλει, αλλά γενικά δεν πρέπει να υπερβαίνει τις οκτώ εβδομάδες. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η πρόοδος των μαθητών παρακολουθείται στενά χρησιμοποιώντας ένα επικυρωμένο σύστημα ελέγχου, όπως είναι η μέτρηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στο τέλος αυτής της περιόδου, οι μαθητές που παρουσιάζουν σημαντική πρόοδο επιστρέφουν στο κανονικό πρόγραμμα διδασκαλίας της τάξης. Οι μαθητές που δεν παρουσιάζουν επαρκή πρόοδο μετακινούνται στο Επίπεδο II (Cicek, 2012). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως αν το ποσοστό των μαθητών που δεν ανταποκρίνεται στο πρώτο επίπεδο είναι αρκετά μεγάλο, τότε θα πρέπει να διερευνηθεί η ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχεται (Grosche & Volpre, 2013).

Επίπεδο II: Συμπληρωματική διδασκαλία ή στοχευμένες παρεμβάσεις. Το επίπεδο αυτό είναι πιο στοχευμένο και περίπου το 15% των μαθητών σε οποιοδήποτε σχολείο αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα από τις αξιολογήσεις που έγιναν στο Επίπεδο I μπορεί να υποδηλώνουν ότι

αυτοί οι μαθητές διατρέχουν κίνδυνο ακαδημαϊκών δυσκολιών. Εάν ναι, εφαρμόζονται πιο εντατικές διδασκαλίες και στοχευμένες παρεμβάσεις Επιπέδου II εντός της γενικής τάξης προκειμένου οι μαθητές αυτοί να μπορέσουν να φτάσουν το επίπεδο των συνομηλίκων τους. Σε αυτό το επίπεδο, οι μαθητές αυτοί διδάσκονται σε μικρές ομάδες (Fuchs et al., 2007) για να μπορεί ο εκπαιδευτικός ειδικής που το συντονίζει, να διασφαλίσει την εμπλοκή όλων αυτών των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες στην επίδοσή τους. Η παρέμβαση η οποία πραγματοποιείται, βασίζεται σε ένα σταθερό, έγκυρο και επικυρωμένο πρωτόκολλο παρέμβασης, στο οποίο ο εκπαιδευτικός ειδικής ο οποίος το εφαρμόζει, θα πρέπει να είναι εξειδικευμένος (Fuchs & Fuchs, 2016). Η πρόοδος παρακολουθείται συχνά για να μετρηθεί πόσο καλά ανταποκρίνονται οι μαθητές στις παρεμβάσεις και για να βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία κάθε μαθητή. Αυτές οι παρεμβάσεις παρέχονται σε μικρές ομάδες, ανάλογα με την απόκρισή τους στο πρώτο στάδιο (Mellard et al. 2004; Fuchs & Fuchs, 2006; Cicek, 2012). Μπορεί να απαιτείται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για αυτό το επίπεδο και συνήθως η διάρκειά του κυμαίνεται από 8 έως 15 εβδομάδες. Ο ημερήσιος χρόνος παρέμβασης που απαιτείται εξαρτάται από την βαθμίδα εκπαίδευσης και από το γνωστικό αντικείμενο (Τζιβνίκου, 2016). Οι μαθητές που συνεχίζουν να παρουσιάζουν πολύ μικρή πρόοδο σε αυτό το επίπεδο παρέμβασης εξετάζονται στη συνέχεια για πιο εντατικές παρεμβάσεις ως μέρος του Επιπέδου III. Ανάλογα με το συγκεκριμένο μοντέλο Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση ενός σχολείου, οι γονείς μπορεί να συμμετέχουν ή να μην συμμετέχουν στο Επίπεδο II. Ιδανικά, οι γονείς των μαθητών εμπλέκονται στην διαδικασία με συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξηγούν αναλυτικά τη διαδικασία, τους παρουσιάζουν τα γραπτά σχέδια παρέμβασης και ζητούν τη συγκατάθεση των γονέων (Cicek, 2012).

Επίπεδο III: Το 3^ο Επίπεδο περιλαμβάνει την πιο εντατική διδασκαλία και την ολοκληρωμένη αξιολόγηση. Εάν οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται καλά στις παρεμβάσεις του Επιπέδου II που εφαρμόζονται στην γενική τάξη και στα κριτήρια αναφοράς (benchmarks), μπορεί να παραπεμφθούν για εντατικές, ατομικές παρεμβάσεις ή υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης στο Επίπεδο III. Περίπου το 5% των μαθητών ενός σχολείου περιλαμβάνεται σε αυτό το επίπεδο. Οι μαθητές λαμβάνουν εξατομικευμένες και εντατικές παρεμβάσεις. Οι υπεύθυνοι της 3^{ης} βαθμίδας παρέμβασης, είναι ειδικοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι οφείλουν να γνωρίζουν το πρόγραμμα σπουδών αλλά και διδακτικές προσεγγίσεις για διάφορους ακαδημαϊκούς τομείς και να ελέγχουν συνεχώς και συστηματικά την

πρόοδο των μαθητών για να δουν αν η διδασκαλία τους είναι αποτελεσματική (Fuchs & Fuchs, 2016; Shapiro, 2009). Εάν ο μαθητής σημειώσει πρόοδο με βάση την συνεχή παρακολούθηση της προόδου του, επιστρέφει στη διδασκαλία επιπέδου 1 ή 2 (Grosche & Volpe, 2013).

Οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στις παρεμβάσεις επιπέδου 3, παραπέμπονται στη συνέχεια για πλήρη αξιολόγηση και διάγνωση (Bradley et al., 2007). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των Επιπέδων I, II και III περιλαμβάνονται και χρησιμοποιούνται για τη λήψη της απόφασης επιλεξιμότητας η οποία είναι πιο εντατική και εξατομικευμένη και θυμίζει τον χώρο της ειδικής αγωγής, χωρίς όμως να αποτελεί ξεχωριστό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά μέρος της πολυεπίπεδης διδασκαλίας (Cicek, 2012).

Το μοντέλο αυτό των 3 επιπέδων χρησιμοποιεί αξιολογήσεις με διαφορετικούς τρόπους. Στο Επίπεδο I, οι αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται για να καθοδηγήσουν τη λήψη αποφάσεων και πραγματοποιούνται τρεις φορές το χρόνο. Έτσι για παράδειγμα, οι δάσκαλοι της τάξης παρέχουν διδασκαλία για την περιοχή περιεχομένου της τάξης (Επίπεδο I) για όλους τους μαθητές. Μια ποικιλία μορφών ομαδοποίησης μαθητών (ατομικά, ζευγάρια, μικρές ομάδες και ολόκληρη ομάδα) προτείνονται για το Επίπεδο I. Στα Επίπεδα II και III, η συχνή παρακολούθηση προόδου (για παράδειγμα κάθε δύο εβδομάδες) χρησιμοποιείται για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και την ενημέρωση της διδασκαλίας που συνήθως διαρκεί 10 έως 14 εβδομάδες συνολικά. Μικρές ομάδες ίδιας ικανότητας (για παράδειγμα τρεις έως πέντε μαθητές) συνιστώνται για το Επίπεδο II και οι ίδιες μικρές ομάδες τριών ή λιγότερων μαθητών ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών προτείνονται για τα στάδια του Επιπέδου III.

Η παρακολούθηση προόδου είναι μια επιστημονική προσέγγιση που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και εφαρμόζεται τόσο σε μεμονωμένους μαθητές όσο και σε ολόκληρη τη γενική τάξη. Η ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή αξιολογείται σε τακτική βάση (εβδομαδιαία, δύο φορές την εβδομάδα ή μηνιαία). Η πρόοδος του μαθητή μετριέται συγκρίνοντας τα αναμενόμενα και τα πραγματικά ποσοστά μάθησης, ως προς τους στόχους που τέθηκαν. Η διδασκαλία τροποποιείται ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν. Όποια μορφή παρακολούθησης προόδου και αν επιλέξει ένα σχολείο, είναι πολύ σημαντικό να είναι μια επιστημονικά βασισμένη πρακτική. Η παρακολούθηση προόδου συμβάλει στην ταχύτερη μάθηση λόγω της κατάλληλης διδασκαλίας και σε

ενημερωμένες εκπαιδευτικές αποφάσεις. Επίσης, μπορεί να συντελέσει στην αποτελεσματική επικοινωνία με τις οικογένειες και άλλους επαγγελματίες σχετικά με την πρόοδο των μαθητών, στη δημιουργία υψηλών προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς για τους μαθητές τους και στην παραπομπή για υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Cicek, 2012).

Σε όλα τα επίπεδα της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση πραγματοποιούνται αξιολόγηση και έλεγχοι της επίδοσης του μαθητή, προκειμένου να εντοπιστούν οι ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και να εφαρμοστεί η αντίστοιχη παρέμβαση που θα μπορέσει να κάμψει αυτές τις δυσκολίες. Αρχικά λοιπόν, στο πρώτο επίπεδο της γενικής τάξης, εφαρμόζεται η Αξιολόγηση με βάση το Αναλυτικό πρόγραμμα (Curriculum-based Assessment, CBA) και η Μέτρηση με βάση το Αναλυτικό πρόγραμμα (Curriculum-based Measurement, CBM). Η χρησιμοποίηση και των δυο μεθόδων αξιολόγησης, παρέχει στον εκπαιδευτικό ένα πολύ χρήσιμο μοντέλο αξιολόγησης για παρέμβαση (Burns & Ysseldyke, 2005). Το CBM μπορεί να εντοπίσει τις ανάγκες του μαθητή που χρειάζονται παρέμβαση. Η αξιολόγηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα (CBA), που έχει ως στόχο τον διδακτικό σχεδιασμό, χρησιμοποιείται για να καθορίσει εάν ένα παιδί αποτυγχάνει λόγω μαθητοκεντρικών προβλημάτων ή επειδή η διδασκαλία που του παρέχεται αντιστοιχεί σε ένα ακατάλληλο για αυτόν επίπεδο δυσκολίας (Burns, et al., 2004). Η μέτρηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί, κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, μια μέθοδο παρακολούθησης και καταγραφής της επίδοσης του μαθητή σε γνωστικές περιοχές όπως η προ-ανάγνωση, η ανάγνωση, η ορθογραφία, τα μαθηματικά και η γραφή. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τακτικά την απόδοση των μαθητών (π.χ. κάθε εβδομάδα) χρησιμοποιώντας πολύ σύντομα και απλά τεστ, στα πλαίσια της αξιολόγησης με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα. Τα δεδομένα αυτά βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν εάν οι μαθητές έχουν αποτελεσματική διδασκαλία και ωφελούνται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα των μετρήσεων που βασίζονται στο πρόγραμμα σπουδών παρέχουν επίσης στον δάσκαλο τις απαραίτητες πληροφορίες για την προσαρμογή της διδασκαλίας για έναν συγκεκριμένο μαθητή (Cicek, 2012).

Τα περισσότερα μοντέλα Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση υλοποιούνται μέσω ενός πλαισίου τριών επιπέδων που περιλαμβάνει την παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλίας σε όλους τους μαθητές (Βαθμίδα/Επίπεδο 1). Τα προγράμματα περιλαμβάνουν έλεγχο και παρακολούθηση προόδου για να προσδιοριστεί ποιοι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από τα πολυεπίπεδα παρέμβασης (που παρέχονται μέσω της

Βαθμίδας 2 και της Βαθμίδας 3). Η παρακολούθηση προόδου χρησιμοποιείται, επιπλέον για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων. Η μετακίνηση από το ένα Επίπεδο/Βαθμίδα στο άλλο μπορεί να συμβεί καθ' όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους με βάση δεδομένα που λαμβάνονται από την παρακολούθηση της προόδου ή/και τα μέτρα συγκριτικής αξιολόγησης, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις εξεταζόμενες μελέτες. Μέσα σε ένα πλαίσιο Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση, τα κατά προσέγγιση αναμενόμενα ποσοστά παιδιών στη Βαθμίδα 1, Βαθμίδα 2 και Βαθμίδα 3 είναι 80%, 15% και 5%, αντίστοιχα (Buysse & Peisner-Feinberg, 2010; Fuchs, Fuchs & Compton, 2012). Όταν τα παιδιά πληρούν τα κριτήρια αναφοράς, με βάση τα δεδομένα που προκύπτουν από την καθολική ανίχνευση και την παρακολούθηση προόδου, αυτό σημαίνει ότι η υπάρχουσα εκπαιδευτική ποιότητα της Βαθμίδας 1 είναι αποτελεσματική (Buysse & Peisner-Feinberg, 2010). Ωστόσο, σε περιβάλλοντα όπου σημαντικά λιγότερο από το 80% των παιδιών εμπίπτουν στην ταξινόμηση Βαθμίδας 1, απαιτείται επανεξέταση σε όλη την τάξη ή/και σε όλο το σχολείο της ποιότητας και της πιστότητας των διαδικασιών διδασκαλίας, ελέγχου και παρακολούθησης προόδου Βαθμίδας 1 (Stoiber & Gettinger, 2016).

1.1.2. Διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών σε συστήματα Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση / Πολυεπίπεδο Σύστημα Υποστήριξης

Οι πληροφορίες από τις Βαθμίδες I και II είναι απαραίτητες, αλλά όχι επαρκείς, για τον καθορισμό της παραπομπής στην ειδική εκπαίδευση όσο και για τη διάγνωση των ΕΜΔ. Η ειδική αγωγή, αποτελεί μεταγενέστερη της βαθμίδας II και III. Ο καθορισμός των μαθητών για την ειδική εκπαίδευση, απαιτεί μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση η οποία πρέπει να πληροί τα νομικά πρότυπα που καθορίζονται από τους κρατικούς κανόνες και τον νόμο για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (IDEA, 2004, 2006). Οι βασικές νομικές απαιτήσεις σχετικά με τον προσδιορισμό της επιλεξιμότητας της ειδικής εκπαίδευσης που θεσπίστηκαν στο IDEA και υιοθετήθηκαν από τις πολιτείες εμφανίζονται στον Κώδικα Ομοσπονδιακών Κανονισμών (CFR) στο 34 C.F.R. § 300.301 έως 34 C.F.R. § 300.306 στην ενότητα Αξιολογήσεις και Επαναξιολογήσεις. Όλο το ειδικό προσωπικό που λαμβάνει αποφάσεις επιλεξιμότητας θα πρέπει να είναι καλά εξοικειωμένο με αυτές τις απαιτήσεις. Πολλές από τις απαιτήσεις εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στο νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση όλων των παιδιών με αναπηρίες (1975, 1977) και δεν έχουν

αλλάξει τα τελευταία χρόνια. Οι νομικές απαιτήσεις που μόλις αναφέρθηκαν καθορίζουν ένα διττό κριτήριο για την επιλεξιμότητα της ειδικής εκπαίδευσης που πρέπει να έχει την ίδια βαρύτητα στη λήψη αποφάσεων: Πρώτον, μια εκπαιδευτική αναπηρία πρέπει να διαγνωστεί χρησιμοποιώντας κριτήρια ταξινόμησης που καθορίζονται από τον κρατικό εκπαιδευτικό οργανισμό (SEA). Τα κράτη πρέπει να εξυπηρετούν τα παιδιά και τους νέους που εκπροσωπούνται στις 13 κατηγορίες αναπηρίας που περιγράφονται στο IDEA στο 34 C.F.R. § 300.8, αλλά οι κρατικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν ευρεία διακριτική ευχέρεια στον καθορισμό του αριθμού των κατηγοριών αναπηρίας, των ονομάτων των κατηγοριών και των κριτηρίων ταξινόμησης (Reschly & Hosp, 2004). Δεύτερον, η αναπηρία, εάν υπάρχει, πρέπει να έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην εκπαίδευση του παιδιού και το παιδί πρέπει να χρειάζεται ειδική εκπαίδευση, δηλαδή ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση και, εάν είναι απαραίτητο για την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, σχετικές υπηρεσίες. Και τα δύο κριτήρια είναι εξίσου σημαντικά. Υπάρχουν παιδιά που έχουν αναπηρία αλλά δεν χρειάζονται ειδική αγωγή και κάποια παιδιά που χρειάζονται ειδική αγωγή αλλά δεν πληρούν τα κριτήρια ταξινόμησης για ενδεχόμενη αναπηρία.

Ο ουσιαστικός ρόλος της αποτελεσματικής διδασκαλίας στην γενική τάξη και στη Βαθμίδα II πριν από τον προσδιορισμό της επιλεξιμότητας τονίζεται στις νομικές διατάξεις στο 34 C.F.R. § 300.306 όπου απαγορεύεται να προσδιοριστεί ο μαθητής ως επιλέξιμος εάν ο καθοριστικός παράγοντας για την επιλεξιμότητα αποτελεί η «έλλειψη κατάλληλης διδασκαλίας στην ανάγνωση, συμπεριλαμβανομένων των βασικών στοιχείων της διδασκαλίας ανάγνωσης» ή «έλλειψη κατάλληλης διδασκαλίας στα μαθηματικά» ή «περιορισμένη αγγλική επάρκεια». Αυτές οι απαιτήσεις εστιάζουν την προσοχή στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών γενικής εκπαίδευσης (σε τομείς όπως φωνολογική επίγνωση, φωνητική, λεξιλόγιο, αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση) και την καταλληλότητα της διδασκαλίας. Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και η εκπαιδευτική καταλληλότητα θα μπορούσαν λογικά να ερμηνευθούν ως ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά είναι σε πορεία για να ανταποκριθούν στις προσδοκίες αναφοράς. Εάν περισσότερο από το 15% -20% των μαθητών αποτυγχάνει να επιτύχει τους στόχους, είναι εύλογο να συμπεράνουμε ότι η ποιότητα του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας αποτελεί την ουσιαστική αιτία χαμηλής επίδοσης.

Κατά την αξιολόγηση της καταλληλότητας των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση / πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης για την αναγνώριση της ΕΜΔ, με μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση, πρέπει να ληφθεί υπόψη το συνολικό πρόβλημα

της αναγνώρισης των ειδικών αυτών διαταραχών. Όπως σημειώθηκε, πριν από περισσότερα από 35 χρόνια, μετά την αναφορά των αποτελεσμάτων μιας αρχικής αξιολόγησης της μεθόδου διαφοράς πνευματικής ικανότητας-επιτεύγματος, οι Danielson και Bauer (1978) σχολίασαν: «Αναρωτιέται κανείς εάν υπάρχει μια τεχνικά επαρκής λύση στο πρόβλημα της αναγνώρισης των ειδικών διαταραχών.» (σελ. 175). Η ίδια προσοχή υπάρχει και σήμερα. Οι επιλογές δεν είναι μεταξύ τέλειων μεθόδων αναγνώρισης ΕΜΔ αλλά μεταξύ μεθόδων με διαφορετικούς βαθμούς ανεπάρκειας.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπάρχει ο κίνδυνος κάποιοι μαθητές με χαμηλή επίδοση στις παρεμβάσεις στα πλαίσια της ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση να θεωρηθούν ότι έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες λόγω κακής διδασκαλίας, ενώ στην πραγματικότητα δεν έχουν και απλά έχουν ελλείμματα από προηγούμενη κακή διδασκαλία (Preston et. Al., 2016)

Η προσέγγιση Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση / πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης για την αναγνώριση των Ε.Μ.Δ. είναι ανώτερη από άλλες μεθόδους για διάφορους λόγους. Σχετικά με την εκπαιδευτική συνάφεια, η προσέγγιση Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση / πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης εστιάζει ρητά στους στόχους από το σχολικό πρόγραμμα σπουδών, χρησιμοποιώντας μετρήσεις που σχετίζονται άμεσα με αυτούς τους στόχους. Οι στόχοι βασίζονται στη συναίνεση της κοινότητας για το τι είναι σημαντικό να μάθουν οι μαθητές. Όλες οι παρεμβάσεις στις Βαθμίδες I, II και III βασίζονται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις. Οι παρεμβάσεις ποικίλλουν σε ένταση σε κάθε επίπεδο, με την ένταση να ορίζεται ως ο βαθμός της διδακτικής σαφήνειας, η ακρίβεια μέτρησης και το μέγεθος της ομάδας. Η λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων αποτελεί το θεμέλιο για την εφαρμογή της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση / πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης. Οι αποφάσεις βασίζονται σε μετρήσιμες αντανάκλασεις της προόδου που σχετίζονται με σημαντικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Kavale, Holdnack, & Mostert, 2006).

Ένα σημαντικό και σπάνια αναφερόμενο όφελος της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση / πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης είναι η βελτίωση των υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης στα παιδιά μέσω της ανάπτυξης πληροφοριών που ενημερώνουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Στη Βαθμίδα II αναπτύσσονται γραφήματα ανάλυσης χρονοσειρών που συνήθως είναι χρήσιμα για το σχεδιασμό του ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος και για την παρακολούθηση της προόδου μετά την εφαρμογή των υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης. Παρά τα σχεδόν 30

χρόνια έρευνας που υποδεικνύουν τα οφέλη της παρακολούθησης προόδου και της διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα παιδιά και τους δασκάλους (Kavale et al., 2006), η συντριπτική πλειονότητα των σημερινών ατομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων ειδικής αγωγής δεν χρησιμοποιεί γραφήματα ανάλυσης χρονοσειρών με παρακολούθηση προόδου και διαμορφωτική αξιολόγηση. Αυτά τα στοιχεία προγραμματισμού ενισχύουν τα αποτελέσματα της ειδικής εκπαίδευσης και είναι πιο πιθανό να εφαρμοστούν μετά τον εντοπισμό των ΕΜΔ μέσω Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση / πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης, επειδή προέρχονται από τις διαδικασίες αναγνώρισης.

1.1.3. Ανίχνευση (Universal Screening)

Η ανίχνευση (Universal Screening) που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο εφαρμογής της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση αποτελείται από στοιχεία μέτρησης, αξιολόγησης και αποτίμησης, χωρίς όμως να ταυτίζεται με κάτι από αυτά. Η καθολική ανίχνευση (universal screening) αποτελεί στην ουσία το πρώτο βήμα εφαρμογής της και περιλαμβάνει οριζόντια χρήση ενός ανιχνευτικού εργαλείου με το οποίο γίνεται ο εντοπισμός των μαθητών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα ή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλώσσα (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση ή στην γραφή) ή/και στα μαθηματικά. Για την καθολική ανίχνευση αλλά και την παρακολούθηση της προόδου, χρησιμοποιείται κυρίως η μέτρηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Jenkins et al., 2013), για την οποία έγινε λόγος και προηγουμένως. Επίσης, τα δεδομένα που λαμβάνονται κατά την διαδικασία ανίχνευσης όλων των μαθητών, αποτελούν σημαντικά στοιχεία για τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη γενική τάξη (1^ο επίπεδο Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση) και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βασικό κριτήριο της επιτυχίας των μαθητών αποτελούν οι επιδόσεις τους στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Επίσης, πιθανές δυσκολίες σε αυτές τις περιοχές έχουν επιπλέον συνέπειες για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης (Τζιβινίκου, 2016).

Η διαδικασία της ανίχνευσης διεξάγεται αρχικά στην έναρξη της σχολικής χρονιάς με σκοπό την επιλογή των μαθητών που θα λάβουν επιπλέον εκπαιδευτική υποστήριξη σε μικρότερες ομάδες (2^ο Επίπεδο Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση). Βασικό στοιχείο αποτελεί η επανάληψη της μέτρησης στα μέσα της σχολικής χρονιάς, για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που έλαβε χώρα, να πραγματοποιηθεί

καθορισμός των μαθητών εκείνων που μπορούν να συνεχίσουν χωρίς επιπλέον στήριξη ή να γίνει εντοπισμός των μαθητών με δυσκολίες που δεν είχαν επιλεγεί στην αρχή της χρονιάς για παρέμβαση (Τζιβινίκου, 2016).

Η ανάγνωση είναι μια βασική δεξιότητα για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Περισσότερο από το 80% των μαθητών που ταυτοποιούνται με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν πρωτογενές έλλειμμα στον τομέα της ανάγνωσης (Calhoon, 2005). Λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες και τη σημασία των αναγνωστικών δεξιοτήτων για την ακαδημαϊκή επιτυχία, δεν προκαλεί έκπληξη πως πολλοί ερευνητές εστιάζουν στους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ή ελλείμματα φωνολογικής επίγνωσης (Al Otaiba, Allor, & Stewart, 2022; Arias-Gundín, & García Llamazares, 2021; Kruse et al., 2015; Siegel, 2020). Ωστόσο, η χαμηλή ικανότητα ανάγνωσης δεν είναι το μόνο χαρακτηριστικό των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες. Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές εκδηλώνουν σοβαρές ελλείψεις στα μαθηματικά. Οι Fuchs, Fuchs και Prentice (2004) ανέφεραν ότι το 4% έως 7% των παιδιών σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν δυσκολίες στα μαθηματικά. Ωστόσο, έχει δοθεί δυσανάλογη προσοχή στα προβλήματα με την ανάγνωση και η έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση σε άλλες ακαδημαϊκές δεξιότητες -συμπεριλαμβανομένων των μαθηματικών- είναι πιο σπάνια. Αυτό εγείρει πολλά ερωτήματα σχετικά με τη χρήση της ως διαδικασία αναγνώρισης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Scruggs & Mastropieri, 2002).

1.1.4. Ανίχνευση στο Νηπιαγωγείο

Το νηπιαγωγείο έχει αναδειχθεί ως μια εκπαιδευτική βαθμίδα όπου οι θεμελιώδεις δεξιότητες του αναδυόμενου αλφαριθμητισμού έχουν βρεθεί ότι είναι προγνωστικές για τα μεταγενέστερα επιτεύγματα της ανάγνωσης (Torgesen et al., 1999; O'Connor, 2000; Cavanaugh et al., 2004; O'Connor et al., 2005; Scanlon et al., 2005). Επιπλέον, ο γραμματισμός στο νηπιαγωγείο είναι σημαντικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητή στην ανάγνωση (Scanlon & Vellutino, 1996). Τα πρώτα χρόνια του παιδιού είναι πολύ σημαντικά για την ανάπτυξη γιατί θέτουν την ακαδημαϊκή βάση στην οποία οικοδομούνται οι μετέπειτα δεξιότητες (Menzie & Lane, 2011).

Η Επιτροπή της Πρόληψης των Ειδικών Δυσκολιών στην Ανάγνωση σε μικρά παιδιά (Committee on the Prevention of Reading Difficulites), πρότεινε 3 επίπεδα πρόληψης και παρέμβασης για τη δόμηση του αναδυόμενου γραμματισμού. Τα επίπεδα

αυτά, φαίνεται να αντιστοιχούνται στενά με τα προτεινόμενα επίπεδα του μοντέλου Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση (VanDerHeyden & Snyder, 2006). Εύλογα λοιπόν, η ανταπόκριση στη διδακτική παρέμβαση επεκτάθηκε στην προσχολική εκπαίδευση την τελευταία δεκαπενταετία, ως μέσο προώθησης της ανάπτυξης του πρώιμου γραμματισμού (Greenwood et al, 2011, VanDerHeyden & Snyder, 2006).

Αναφορικά με τη διαδικασία ανίχνευσης σε μαθητές προσχολικής ηλικίας με πιθανές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, ο Vellutino και οι συνεργάτες του (1996) υπέθεσαν ότι τα παιδιά των οποίων οι δυσκολίες φωνολογικής κωδικοποίησης δεν διαμεσολαβούσαν ικανοποιητικά από την παρέμβαση της πρώτης τάξης μπορεί να επωφεληθήκαν από τη διδασκαλία των θεμελιωδών δεξιοτήτων που ξεκίνησαν στο νηπιαγωγείο. Για να αξιολογήσουν εμπειρικά την υπόθεσή τους, ο Scanlon και οι συνεργάτες του (2005) εντόπισαν 430 παιδιά νηπιαγωγείου που πραγματοποίησαν κάτω από το 30^ο εκατοστημόριο την υποδοκιμασία Letter Identification του Woodcock Reading Mastery Tests–Revised (WRMT-R) και τα ανέθεσαν τυχαία μια συνθήκη παρέμβασης (2 ημέρες την εβδομάδα, διδασκαλία σε μικρές ομάδες που επικεντρώνονται σε φωνητικές, αλφαβητικές και ορθογραφικές δεξιότητες) ή σε μια τυπική συνθήκη σύγκρισης πρακτικής.

Οι μαθητές στη συνθήκη σύγκρισης έλαβαν παρέμβαση σχεδιασμένη από το σχολείο. Οι συμμετέχοντες που επέστρεφαν στην κατάσταση αντιμετώπισης και θεραπείας συνέχισαν στις παρεμβάσεις της πρώτης τάξης, εάν οι σύνθετες βαθμολογίες τους στις υποδοκιμασίες Αναγνώριση γραμμάτων, Αναγνώριση φωνημάτων και Αναγνώριση λέξεων ήταν στο μέσο ή κάτω από το μέσο της κατανομής των σύνθετων βαθμολογιών για τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση στο νηπιαγωγείο. Εκ του σχεδιασμού, το 50% των παιδιών θεραπείας που έλαβαν την παρέμβαση στο νηπιαγωγείο έλαβαν παρέμβαση στην πρώτη τάξη. Επιπλέον, υπήρχαν όροι παρέμβασης στην πρώτη τάξη για μαθητές που υπηρέτησαν σε συνθήκες σύγκρισης νηπιαγωγείου. Τα ευρήματα στην αρχή της πρώτης δημοτικού έδειξαν ότι το 51% των μαθητών που έλαβαν παρέμβαση στο νηπιαγωγείο ήταν εκτός κινδύνου, σε σύγκριση με το 40% των μαθητών στη συνθήκη σύγκρισης. Τα αποτελέσματα στο τέλος της πρώτης δημοτικού έδειξαν περαιτέρω σημαντικές μειώσεις στις σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες για τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση στο νηπιαγωγείο, με τη συχνότητα της πολύ κακής ανάγνωσης να μειώνεται στο 8%, σε σύγκριση με 25% των παιδιών που βρίσκονταν σε συνθήκες σύγκρισης.

Σε μια άλλη διαχρονική πειραματική μελέτη, ο Torgesen και οι συνεργάτες του (1999) μελέτησαν την αποτελεσματικότητα τριών παρεμβάσεων με επίκεντρο την πρόληψη που εφαρμόστηκε κατά τη του νηπιαγωγείου και επεκτάθηκε μέχρι τη δεύτερη τάξη. Χρησιμοποιήθηκαν τυποποιημένα εργαλεία μέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας για να διευκολύνουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και να εξετάσουν την απόδοση των παιδιών που ανταποκρίνονταν λιγότερο στη διδασκαλία. Τα παιδιά που σημείωσαν βαθμολογία στο κατώτερο 30^ο εκατοστημόριο σε μια εργασία ονοματοδοσίας γραμμάτων και που είχαν τις χαμηλότερες συνδυασμένες βαθμολογίες στις εργασίες ονοματοδοσίας γραμμάτων και φωνηματικής εξάλειψης και σημείωσαν βαθμολογία πάνω από 75 στη λεκτική νοημοσύνη στο προκαταρκτικά τεστ, ανατέθηκαν τυχαία σε μία από τις τέσσερις εκπαιδευτικές συνθήκες και εφαρμόστηκε σε αυτούς παρέμβαση για διάστημα 2,5 χρόνων. Σε μια πολύτιμη συμβολή στη μελέτη της ανταπόκρισης στην παρέμβαση, τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής υπέδειξαν ότι το 24% και το 36% των μαθητών στις πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματοποίησαν περισσότερες από μία τυπικές αποκλίσεις κάτω από τη μέση τιμή για την επίθεση λέξεων και την κατανόηση μετάβασης, σε σύγκριση με το 53% και το 56% των μαθητών στην κατάσταση χωρίς θεραπεία. Εν ολίγοις, η παρέμβαση που ξεκίνησε από το νηπιαγωγείο και η εκτεταμένη παρέμβαση μείωσε σημαντικά τον αριθμό των παιδιών που είχαν απόδοση κάτω από το 15^ο εκατοστημόριο σε τυποποιημένα μέτρα ανάγνωσης.

Ενισχυτικά προς αυτό, ο O'Connor και οι συνεργάτες του (2005) διεξήγαγαν μια εντατική διαχρονική μελέτη που εξέταζε την αποτελεσματικότητα των επιπέδων παρέμβασης από το νηπιαγωγείο μέχρι την τρίτη τάξη. Σημειώνοντας τις δυσκολίες της διεξαγωγής πειραματικής έρευνας στο σχολικό περιβάλλον, οι συγγραφείς χρησιμοποίησαν έναν ιστορικό σχεδιασμό ελέγχου και εστίασαν στην επαγγελματική ανάπτυξη σε επιστημονικά βασισμένη Παρέμβαση ανάγνωσης, αξιολόγηση προόδου μαθητή και ειδικής έντασης παρέμβαση που απαιτείται για μαθητές που απέτυχαν να ανταποκριθούν στα επίπεδα διδασκαλίας. Το κριτήριο για την κατάσταση κινδύνου στο νηπιαγωγείο ήταν η ονομασία λιγότερων από 15 γραμμάτων ή 10 φωνημάτων σε μια εργασία φωνημικής τμηματοποίησης. Μετά το πρώτο επίπεδο παρέμβασης στο νηπιαγωγείο, 9 από τα 31 παιδιά που έλαβαν παρέμβαση δεν χρειάστηκαν καμία περαιτέρω παρέμβαση τα επόμενα 3 χρόνια. Στο 2^ο έτος, 17 μαθητές της πρώτης τάξης έλαβαν παρέμβαση, ενώ 18 και 9 μαθητές έλαβαν παρέμβαση στη δεύτερη και τρίτη τάξη, αντίστοιχα. Επτά μαθητές (22% του δείγματος κινδύνου) που εντοπίστηκαν στο

νηπιαγωγείο έλαβαν πρόσθετη παρέμβαση πέρα από τη γενική διδασκαλία και για τα 4 χρόνια της μελέτης. Σε σύγκριση με τους μαθητές στην κατάσταση ελέγχου, οι ομάδες παρέμβασης μαθητών σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε μια σειρά μετρήσεων ανάγνωσης, με μεγέθη επίδρασης στο μέτριο. Όλοι οι μαθητές αξιολογούνταν τρεις φορές το χρόνο και, εάν έπεφταν κάτω από τις χαμηλές βαθμολογίες, προχωρούσαν σε επιπρόσθετη παρέμβαση.

Η τυχαιοποιημένη επιτόπια δοκιμή του Vadasy και των συνεργατών του (2006) διαπίστωσε ότι 18 εβδομάδες διδασκαλίας απέδωσαν σημαντικά υψηλότερη ανάπτυξη σε παιδιά νηπιαγωγείου με κίνδυνο αναγνωστικής ακρίβειας και αποτελεσματικότητας, προφορικής ευχέρειας ανάγνωσης και αναπτυξιακής ορθογραφίας. Τα κριτήρια συμμετοχής των παιδιών σε παρέμβαση λόγω επικινδυνότητας για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην γλώσσα περιελάμβαναν τη βαθμολογία τους στο εύρος κινδύνου σε δύο ή περισσότερους Δυναμικούς Δείκτες Βασικών Δεξιοτήτων Πρώιμου Αλφαριθμητισμού. Οι μαθητές που διδάσκονταν διατήρησαν τα οφέλη σε όλη την πρώτη τάξη με σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στο τέλος του έτους σε μετρήσεις της ακρίβειας ανάγνωσης και της απόδοσης ανάγνωσης.

Η έρευνα των Vellutino, Scanlon, Zhang & Schatzschneider (2007), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είναι καλύτερα η ανίχνευση να ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο, για να μπορέσουν να λάβουν υποστήριξη οι μαθητές από πολύ νωρίς, ώστε να πάρουν μεγαλύτερη βοήθεια για να γίνουν ανεξάρτητοι αναγνώστες. Στην αρχή του νηπιαγωγείου πραγματοποιήθηκαν διάφορα τυποποιημένα εργαλεία ανίχνευσης όπως το Woodcock Reading- Mastery test-revised και εργαλεία που μετράνε την ομοιοκαταληξία και την αντιστοίχιση φωνημάτων και γραφημάτων. Τα εργαλεία αυτά δόθηκαν συνολικά 3-4 φορές το χρόνο στα νήπια, με σκοπό να εντοπίσουν τους μαθητές που είναι σε κίνδυνο εμφάνισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. Τα παιδιά λοιπόν που με βάση τα αποτελέσματα από τις μετρήσεις, βρίσκονταν κάτω από το 30ο εκατοστημόριο σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές βρέθηκαν ότι είναι σε επικινδυνότητα για εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. Για να επικυρωθούν τα αποτελέσματα, δόθηκαν δοκιμές αξιολόγησης δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη φωνολογική επίγνωση. Στη συνέχεια, οι μαθητές αυτοί τοποθετήθηκαν τυχαία σε ομάδα παρέμβασης που βασίζεται στο project ή στην ομάδα ελέγχου που σχεδιάστηκε από το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρέμβαση του project, εποπτεύονταν από την ερευνητική ομάδα, επιμορφώθηκαν με 5ήμερο εργαστήριο και πραγματοποιούσαν

ομαδικές συναντήσεις με τον κάθε επόπτη ξεχωριστά, κάθε έξι εβδομάδες. Τα παιδιά που ήταν στην ομάδα παρέμβασης project λάμβαναν συμπληρωματική παρέμβαση 2 μέρες την εβδομάδα, 30 λεπτά τη μέρα, εκτός τάξης. Η παρέμβαση περιελάμβανε 50- 60 συνεδρίες (συνολικής διάρκειας 25-30 ώρες) με στόχο την ενίσχυση κινήτρου για ανάγνωση και γραφή και την διευκόλυνση ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού όπως είναι η φωνολογική επίγνωση και η αποκωδικοποίηση γραμμάτων- ήχου. Τα μαθήματα προσαρμόστηκαν στις ατομικές ανάγκες ενός συγκεκριμένου παιδιού και σχεδιάστηκαν για να υποστηρίξουν αυτό το παιδί στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, δόθηκαν τεστ φωνολογικής επίγνωσης τον Δεκέμβριο, Μάρτιο και Ιούνιο.

Μία από τις σημαντικότερες ανησυχίες στον τομέα της ειδικής αγωγής είναι ο αυξανόμενος αριθμός μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Την τελευταία δεκαετία, πολλοί ερευνητές στην ειδική αγωγή και σε άλλους συναφείς τομείς έχουν μελετήσει τις επιπτώσεις του μοντέλου Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση για την αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης όλων των μαθητών και τη βελτίωση της διαδικασίας ανίχνευσης. Στην πραγματικότητα, μερικά από τα πιο σημαντικά περιοδικά του πεδίου, όπως το *Learning Disabilities Research and Practice*, και το *Journal of Learning Disabilities*, έχουν αφιερώσει ειδικά τεύχη στη συζήτηση σχετικά με τη χρησιμότητα και τις εφαρμογές της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση. Αν και η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση βρίσκεται στα πρώτα στάδια ανάπτυξης, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο μοντέλο για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων πολλών μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση. Η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση παρέχει έναν συστηματικό τρόπο αξιολόγησης του κατά πόσον η διδασκαλία που παρέχεται στους μαθητές είναι χρήσιμη και αποτελεσματική, αυξάνοντας επομένως την πιθανότητα επιτυχίας όλων των μαθητών (Cakiroglu, 2015). Επιπλέον, υπόσχεται την αύξηση της ποιότητας της διαδικασίας ανίχνευσης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αντικείμενο στο οποίο επικεντρώνεται η παρούσα εργασία.

1.1.5. Προκλήσεις εφαρμογής Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση/Πολυεπίπεδο Σύστημα Υποστήριξης στην αναγνώριση ΕΜΔ

Η προσέγγιση Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση / πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης είναι πολύπλοκη, περιλαμβάνει πολλαπλά επίπεδα έντασης παρέμβασης και ακρίβειας μέτρησης, που παρέχονται σε γενική, ενισχυτική και ειδική εκπαίδευση. Καθένα

από τα βασικά στοιχεία σε κάθε επίπεδο έχει μια ισχυρή βάση αποδεικτικών στοιχείων, που περιλαμβάνει, για παράδειγμα, παρακολούθηση προόδου και διαμορφωτική αξιολόγηση, άμεση και ρητή διδασκαλία, επιστημονικά βασισμένη διδασκαλία ανάγνωσης και μαθηματικών και παρεμβάσεις συμπεριφοράς που χρησιμοποιούν αρχές από εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς (Mayer, Sulzer -Azaroff, & Wallace, 2011). Τα θετικά αποτελέσματα συνδέονται αξιόπιστα με καθένα από αυτά και άλλα συστατικά. Το πιο περίπλοκο ζήτημα είναι εάν αυτά τα στοιχεία μπορούν να εφαρμοστούν με μεγάλη ακρίβεια ως σύστημα παρέμβασης και λήψης αποφάσεων. Η πρόκληση του συστήματος είναι η εφαρμογή όχι μόνο των στοιχείων με μεγάλη ακρίβεια αλλά και της ολοκληρωμένης λήψης αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα ταυτόχρονα (O'Connor & Freeman, 2012). Η ακρίβεια της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση / πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης πρέπει να αξιολογηθεί στο πλαίσιο άλλων εναλλακτικών λύσεων για την αναγνώριση των ΕΜΔ.

Αρκετές μελέτες σε διαφορετικές πολιτείες των ΗΠΑ έδειξαν τεράστια προβλήματα στην πιστότητα με την οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος σοβαρής απόκλισης, με περίπου το ένα τρίτο έως περισσότερο από το ήμισυ όλων των μαθητών με διάγνωση ΕΜΔ να μην πληρούν τα κριτήρια σοβαρής απόκλισης που έχει υιοθετήσει η πολιτεία, παρόλο που τα δεδομένα προέρχονταν από πολιτείες που διέθεταν εκείνη την εποχή σαφείς πίνακες για να προσδιορίσουν την ασυμφωνία που απαιτείται για την τήρηση αυτού του μέρους των κανόνων ταξινόμησης ΕΜΔ (Kavale et al., 2006). Ανεξάρτητα από τη μέθοδο αναγνώρισης ΕΜΔ, θα πρέπει να αφιερωθούν σημαντικοί πόροι για τη διασφάλιση της πιστότητας της υλοποίησης, συμπεριλαμβανομένης της προετοιμασίας του βασικού προσωπικού, της προδιαγραφής των βασικών βημάτων, της παρακολούθησης της εφαρμογής και της αξιολόγησης της λήψης αποφάσεων (Kloo & Stanfa, 2011).

1.1.6. Η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση στην Ελλάδα

Στον ελλαδικό χώρο, όσον αφορά την Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση, το 2013 ψηφίστηκε ο νόμος 4115, ο οποίος όριζε την ύπαρξη της Επιτροπής Διαγνωστικής εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ). Με βάση τον νόμο η ΕΔΕΑΥ παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ (νυν ΚΕΔΑΣΥ) όταν συνεχίζουν, παρά την υποστήριξη στο σχολείο τους, να έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Στην παραπεμπτική απόφαση βεβαιώνεται ότι έγιναν όλες οι αναγκαίες υποστηρικτικές παρεμβάσεις από το σχολείο του

μαθητή, την ΕΔΕΑΥ, τους σχολικούς συμβούλους και τους συμβούλους ΕΑΕ και συνοδεύεται από έκθεση του ψυχολόγου της ΕΔΕΑΥ σχετικά με το «εκπαιδευτικό-ψυχολογικό» προφίλ του μαθητή και τους τομείς περαιτέρω διερεύνησης και γνωμάτευσης, με βάση την επεξεργασία των δεδομένων κάθε συγκεκριμένης περίπτωσης. Ο απότερος στόχος της επιτροπής αυτής ήταν η υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαγνωστικής αξιολόγησης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Βάσει του νόμου η ΕΔΕΑΥ σε συμφωνία και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης οφείλει να εφαρμόζει διαφοροποιημένη διδασκαλία και παρεμβάσεις ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Μόνο στην περίπτωση που οι μαθητές εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικές δυσκολίες παραπέμπονται στην επιτροπή. Έτσι, οι Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης-ΕΔΕΑΥ λειτουργούν στα γενικά σχολεία ως μέρος του Σχολικού Δικτύου Εκπαίδευσης και Υποστήριξης-ΣΔΕΥ.

Οι ΕΔΕΑΥ αποτελούν πρωτοβάθμιους φορείς διάγνωσης, εκπαιδευτικής αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νόμος 4115/2013). Ο θεσμός των ΕΔΕΑΥ επανήλθε στο νόμο 4517/2018 στον οποίο παρουσιάζεται η διεπιστημονική ομάδα η οποία συγκροτεί τις ΕΔΕΑΥ. Αποτελείται λοιπόν, από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι και συντονιστής του αξιολογικού έργου, από τον εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην ΕΑΕ, από ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό του τμήματος του μαθητή που έχει ανάγκη υποστήριξης πριν από τη λήψη απόφασης. Μερικές από τις αρμοδιότητες των ΕΔΕΑΥ είναι η αξιολόγηση του είδους των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι μαθητές και προτείνουν την παραπομπή στα ΚΕΣΥ (νυν ΚΕΔΑΣΥ) των μαθητών για τους οποίους ύστερα από την υποστήριξή τους στο σχολείο, κρίνεται ότι απαιτείται η έκδοση αξιολογικής έκθεσης. Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων σε ζητήματα παιδαγωγικής ανταπόκρισης όπως η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Άλλες αρμοδιότητες είναι ο σχεδιασμός κοινών δραστηριοτήτων για μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ και μαθητές χωρίς αναπηρία που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Επίσης, η εφαρμογή διαφοροποιημένης υποστήριξης του μαθητή και η διαμόρφωση προγραμμάτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε συνεργασία με το δάσκαλο γενικής αγωγής και εκπαίδευσης που περιλαμβάνει την αξιοποίηση των δεδομένων της διαγνωστικής αξιολόγησης ώστε να καθορίζονται οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι.

Σύμφωνα με την Μεσημέρη-Γεωργίου (2012) στα ΚΕΔΑΣΥ φαίνεται να εφαρμόζεται το μοντέλο διάγνωσης που βασίζεται στη διαφορά ανάμεσα στην πραγματική και την αναμενόμενη επίδοση με βάση το δείκτη νοημοσύνης και δε χρησιμοποιούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών όπως η ανταπόκριση στη διδακτική παρέμβαση. Επιπρόσθετα, φαίνεται τα ΚΕΔΑΣΥ να μην εφαρμόζουν εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης αλλά άτυπες οδηγίες στους γονείς και στο σχολείο.

Ως προς τον ρόλο των εκπαιδευτικών γενικής ως προς την ανίχνευση- αξιολόγηση, οι Agaliotis, Platsidou και Kartasidou (2011), βρήκαν μέσα από την έρευνά τους σε 331 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ότι οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν αυθόρμητα μέσα στην τάξη μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι λίγοι, με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να τονίζει ότι δε διαθέτει τις εξειδικευμένες γνώσεις και τα απαραίτητα εφόδια για τις εν λόγω αξιολογήσεις.

Ενισχυτικά προς αυτό, ο Αγαλιώτης (2011) ανέφερε σημαντικά ευρήματα από μια άλλη έρευνα, στην οποία βρέθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών όταν έρχεται αντιμέτωπη με μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση και τη συμπεριφορά, επιλέγουν να τους παραπέμπουν σε εξωτερικές υπηρεσίες όπως τα ΚΕΔΑΣΥ και του σχολικούς συμβούλους. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία του ρόλου τους στην ανίχνευση και αντιμετώπιση των πιθανών εκπαιδευτικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, πιθανότατα εξαιτίας της έλλειψης των γνώσεων αλλά και της εμπειρίας στην αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ειδικής και γενικής αγωγής αλλά και επαγγελματιών υγείας για τον ρόλο των ΕΔΕΑΥ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μελετήθηκαν από την μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανέλλη (2017) στη μεταπτυχιακή της έρευνα στο ΕΚΠΑ. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της είναι αρνητικά όσον αφορά το κατά πόσο επιτελείται ο σκοπός λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ. Αναλυτικότερα, επισημαίνεται από το δείγμα της έρευνας, η ελλιπής οργάνωση, η προχειρότητα με την οποία εφαρμόστηκε ο νόμος για τη συγκρότηση των ΕΔΕΑΥ, ο περιορισμένος χρόνος λειτουργίας τους αλλά και ο ελάχιστος χρόνος που έχουν οι επαγγελματίες υγείας για να μπορέσουν να αξιολογήσουν τους μαθητές και ο μεγάλος φόρτος εργασίας που ανέλαβαν. Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη, το προσωπικό που ανήκει στη διεπιστημονική ομάδα των ΕΔΕΑΥ, να είναι μόνιμο, με κατάλληλη επιμόρφωση και να απασχολείται αποκλειστικά και μόνο στις

ΕΔΕΑΥ, για να μπορεί να κάνει καλύτερα τη δουλειά του και να θέτει πιο μακροπρόθεσμους και ουσιαστικούς στόχους για τους μαθητές (Πανέλλη, 2017).

Στον τρόπο λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ, κυριαρχεί το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, αφού οι επαγγελματίες υγείας (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι) και όχι οι εκπαιδευτικοί γενικής, λαμβάνουν τις σημαντικές αποφάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των ατόμων με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Πανέλλη & Τσάφος, 2017; Χατζηγεωργίου, 2014). Επιπλέον, η επιμόρφωση αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης των ΕΔΕΑΥ, δε περιελάμβανε τους εκπαιδευτικούς γενικής (Πανέλλη & Τσάφος, 2017), γεγονός που υποδεικνύει την έμφαση που δίνεται στους επαγγελματίες υγείας και στη διάγνωση αυτών των παιδιών, και όχι στην ποιοτική και αποτελεσματική διδασκαλία από μέρους των εκπαιδευτικών γενικής.

Το ιατρικό μοντέλο, φαίνεται και στις στάσεις και απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα της Χατζηγεωργίου (2014), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην αναγνωρίζουν το πρόγραμμα σπουδών, την εκπαιδευτική διαδικασία και το εκπαιδευτικό σύστημα, ως παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση δυσκολιών στην επίδοση των μαθητών. Η αξιολόγηση και η παρέμβαση εξαρτάται από τη διάγνωση και δε συνδέεται με διαφοροποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα. Εστιάζουν πιο πολύ σε εγγενείς παράγοντες του ίδιου του παιδιού και σε παράγοντες με βιολογικό υπόβαθρο, παρόλο που αναγνωρίζουν ότι οι περιβαλλοντικές παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν στο επίπεδο της τάξης, είναι πολύ σημαντικές για το παιδί (Χατζηγεωργίου, 2014). Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι η ειδική εκπαίδευση είναι ευθύνη των επιστημόνων και πρέπει να λαμβάνει χώρα έξω από την τάξη του σχολείου (Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006 όπως αναφέρεται στο Χατζηγεωργίου, 2014).

Μέσα από έρευνες αναφορικά με τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, για την αξιολόγηση των μαθητών τους, συμπεραίνεται ότι δυσκολεύονται οι ίδιοι να κάνουν αξιολόγηση και δεν έχουν επαρκείς γνώσεις αναφορικά με το πώς αξιολογεί ένας δάσκαλος έναν μαθητή με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Αγαλιώτης, Πλατσίδου & Καρτασίδου, 2011; Χατζηγεωργίου, 2014; Vlachou, 2006). Αναλυτικότερα, μπορούν σε μέτριο βαθμό να εντοπίσουν τους μαθητές που έχουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και πιο δύσκολα να επισημάνουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, σχετικά με την ευχέρεια και την προσαρμοστικότητα των γνώσεων που κατέχουν οι μαθητές τους, λιγότεροι από τους μισούς φάνηκαν να γνωρίζουν ότι πρέπει να αξιολογούνται οι μαθητές με βάση τα στάδια μάθησης (Αγαλιώτης κ.α., 2011). Το

κριτήριο της απόκλισης από το Μ.Ο. επίδοσης, φαίνεται να αναγνωρίζεται σε μικρότερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (Χατζηγεωργίου, 2014). Επιπρόσθετα, φαίνεται να αξιολογούν περισσότερο τις κοινωνικο-συναισθηματικές λειτουργίες του παιδιού παρά να πραγματοποιούν ελέγχους πληρότητας των σχολικών γνώσεων και του τρόπου που μαθαίνει το παιδί (Αγαλιώτης κ.α., 2011).

1.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Οι στόχοι και τα βασικά συστατικά της ανταπόκρισης στη διδασκαλία φαίνεται να ταιριάζουν με τις βασικές αρχές της προσχολικής εκπαίδευσης (Greenwood et al., 2012; Greenwood et al., 2011; Jackson, Pretti-Frontczak, Harjusola-Webb, Grisham-Brown, & Romani, 2009), ως προς τον έγκαιρο εντοπισμό αναπτυξιακών καθυστερήσεων και δυσκολιών για τη μεγιστοποιημένη συμμετοχή και επιτυχία ενός νηπίου στα σχολικά πλαίσια, την υλοποίηση αυθεντικών αξιολογήσεων για την ανάδειξη των δυνατοτήτων και των αναγκών τους και την παροχή υποστήριξής τους μέσα στα φυσικά τους περιβάλλοντα (Coleman, Roth & West, 2009 όπως αναφέρεται στο Lieberman-Betz, Vail & Chai, 2013). Για να εφαρμοστεί η ανταπόκριση στη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο, θα πρέπει να υπάρχουν τροποποιήσεις με βάση τα χαρακτηριστικά της προσχολικής εκπαίδευσης (Jackson et al., 2009).

Οι έρευνες των Carta et al. (2014), Spencer, Petersen, Slocum & Allen (2014), Hagans-Murillo (2005) και Vellutino, Scanlon, Small & Fanuele (2006) επισήμαναν τη σημασία της έγκαιρης διάγνωσης και ανίχνευσης των δυσκολιών ανάγνωσης από τη στιγμή που ο μαθητής είναι στο νηπιαγωγείο, ως μέσο για πρόληψη των δυσκολιών ανάγνωσης. Εφόσον η καθολική ανίχνευση και η παρακολούθηση των μαθητών γίνεται εγκαίρως και με ακρίβεια από το νηπιαγωγείο, τότε η ανταπόκριση στη διδασκαλία μπορεί να είναι επιτυχημένη και να προλάβει πιθανά μαθησιακά προβλήματα του μαθητή στο δημοτικό (Lieberman-Betz, Vail & Chai, 2013).

Η ανταπόκριση στη παρέμβαση όπως προκύπτει από τα αναφερθέντα, αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο μοντέλο για την κάλυψη αναγκών όλων των παιδιών. Εφαρμόζεται όλο και περισσότερο στα δημοτικά και πλέον έχει αρχίσει να αναδύεται και στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης κυρίως στις ΗΠΑ (Kaminski, & Powell-Smith, 2017). Εντούτοις, υπάρχουν αρκετά εμπόδια για την εφαρμογή του στην προσχολική εκπαίδευση, όπως η έλλειψη αποτελεσματικής παρέμβασης επιπέδου 2 και 3 (Greenwood et al., 2011) και η απουσία έγκυρων μετρήσεων για αξιολόγηση των δεξιοτήτων των παιδιών

(VanDerHeyden & Snyder, 2006). Ένας άλλος παράγοντας που ενδεχομένως επηρεάζει την εφαρμογή της ανταπόκρισης της διδακτική παρέμβασης στο νηπιαγωγείο είναι ότι σύμφωνα με τους Jackson et al. (2009) δε φαίνεται να υπάρχει απόλυτη συμφωνία των ερευνητών ως προς το πώς πρέπει να εφαρμόζεται η ανταπόκριση στη διδασκαλία σε περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, με βάση την έρευνα των Barrío & Combes (2014), οι νηπιαγωγοί νιώθουν ότι δεν είναι προετοιμασμένοι και δεν κατανοούν πως μπορεί να εφαρμοστεί η ανταπόκριση στην παρέμβαση στο νηπιαγωγείο.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, προκύπτει το πόσο σημαντική είναι η ανταπόκριση στη διδακτική παρέμβαση σε μαθητές νηπιαγωγείου για την ανίχνευση και την πρόληψη εμφάνισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εντοπίσει και να καταγράψει έρευνες που σχετίζονται με την εφαρμογή προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση ως διαδικασία ανίχνευσης μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία, μέσω συστηματικής ανασκόπησης, θα προσπαθήσει να εντοπίσει τα προγράμματα εκείνα, μέσω των οποίων επιτεύχθηκε ή όχι η ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η σημαντικότητα της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι μια έγκαιρη αναγνώριση αυξάνει τη δυνατότητα έγκαιρης ανίχνευσης των ελλείψεων, έτσι ώστε οι μαθητές να μην χρειάζεται να περιμένουν να πληρούν τις προϋποθέσεις για υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης (Haager, 2007). Ένα καλά σχεδιασμένο μοντέλο Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να εξασφαλίσουν επιτυχή σχολικά αποτελέσματα για όλους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- 1. Ποια τα γενικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο;*
- 2. Ποιες εξειδικευμένες μέθοδοι παρακολούθησης της προόδου κυριαρχούν κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο;*
- 3. Ποιες είναι οι συνηθέστερες καλές πρακτικές υλοποίησης των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο;*

4. *Ποιες δυσκολίες καταγράφονται κατά τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο;*
5. *Ποια η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία ως μέθοδος ανίχνευσης μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο;*

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Το είδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθούν και να μελετηθούν ενδελεχώς τα προγράμματα ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο ως εργαλείο ανίχνευσης σε μαθητές με πιθανές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το είδος της έρευνας που επιλέγεται είναι η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, μιας και δεν επιδιώκεται να δημιουργηθεί νέα γνώση αλλά να αναλυθούν και να διερευνηθούν οι υπάρχουσες γνώσεις πάνω σε αυτό το ζήτημα (Aromataris, 2014).

Η συστηματική ανασκόπηση ορίζεται ως η ανασκόπηση των αποδεικτικών στοιχείων σε ένα σαφώς διατυπωμένο ερώτημα/ερωτήματα που χρησιμοποιεί συστηματικές και σαφείς μεθόδους για τον εντοπισμό, την επιλογή και την κριτική αξιολόγηση της σχετικής πρωτογενούς έρευνας και την εξαγωγή και ανάλυση δεδομένων από μελέτες που περιλαμβάνονται στην ανασκόπηση. Συγκεντρώνει δημοσιευμένη έρευνα για ένα θέμα, ερευνά διαφορετικές πηγές έρευνας και εξετάζει κριτικά αυτές τις πηγές. Μια συστηματική ανασκόπηση παρέχει μια αμερόληπτη αξιολόγηση αυτών των μελετών και αναδεικνύει μια σημαντική εικόνα για ένα συγκεκριμένο επιστημονικό θέμα. Στον τομέα των κοινωνικών επιστημών, τέτοιες ανασκοπήσεις εμφανίστηκαν τη δεκαετία του 1970 (Jahan et al., 2016).

Οι συστηματικές ανασκοπήσεις και οι μετα-αναλύσεις είναι απαραίτητα εργαλεία για τη σύνοψη των στοιχείων με ακρίβεια και αξιοπιστία. Η ορολογία που χρησιμοποιείται για την περιγραφή συστηματικών ανασκοπήσεων και μετα-αναλύσεων έχει αναπτυχθεί με την πάροδο του χρόνου και διαφέρει ανάλογα με την ομάδα ερευνητών και συγγραφέων. Μια συστηματική ανασκόπηση επιχειρεί να συγκεντρώσει όλα τα εμπειρικά στοιχεία που πληρούν προκαθορισμένα κριτήρια επιλεξιμότητας προκειμένου να δοθεί απάντηση στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα. Χρησιμοποιεί σαφείς, συστηματικές μεθόδους που επιλέγονται για την ελαχιστοποίηση της προκατάληψης, παρέχοντας έτσι αξιόπιστα ευρήματα από τα οποία μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα και να ληφθούν αποφάσεις. Η μετα-ανάλυση είναι η χρήση στατιστικών μεθόδων για τη σύνοψη και το συνδυασμό

των αποτελεσμάτων ανεξάρτητων μελετών. Πολλές συστηματικές ανασκοπήσεις περιέχουν μετα-αναλύσεις, αλλά όχι όλες (Liberati et al. 2009).

Η διεξαγωγή της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της συστηματικής ανασκόπησης. Έτσι, στην παρούσα μελέτη τίθενται σαφώς διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα με τη χρήση συστηματικών μεθόδων εντοπισμού, ελέγχου και επιλογής των σχετικών ερευνητικών μελετών και ανάλυσης των δεδομένων. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε έτσι ώστε να επιτευχθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διαφάνεια και σαφήνεια στον τρόπο με τον οποίο θα εντοπιστούν, θα επιλεγθούν και στη συνέχεια θα αξιολογηθούν οι εξεταζόμενες έρευνες με απώτερο στόχο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (Jesson, Matheson, & Lacey, 2011).

2.2. Το εργαλείο της έρευνας

Οι συστηματικές ανασκοπήσεις είναι απαραίτητες για τη σύνοψη των στοιχείων. Ωστόσο, η σαφήνεια και η διαφάνεια αυτών των εκθέσεων δεν είναι πάντοτε η βέλτιστη. Από την ανάπτυξη της κατευθυντήριας γραμμής αναφοράς της δήλωσης QUOROM (Quality Of Reporting Of Meta-analysis) που δημοσιεύτηκε το 1999, υπήρξαν αρκετές εννοιολογικές, μεθοδολογικές και πρακτικές προόδους σχετικά με τη διεξαγωγή και την αναφορά συστηματικών ανασκοπήσεων και μετα-αναλύσεων. Συνειδητοποιώντας αυτά τα ζητήματα, μια διεθνής ομάδα που περιελάμβανε έμπειρους συγγραφείς και μεθοδολόγους ανέπτυξε το PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) ως εξέλιξη της αρχικής κατευθυντήριας γραμμής QUOROM για συστηματικές ανασκοπήσεις (και μετα-αναλύσεις) (Liberati et al., 2009).

Για το σκοπό της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία της συστηματικής ανασκόπησης με βάση τη μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται από το PRISMA Group (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses Group) (Liberati et al., 2009). Με το PRISMA δίνεται έμφαση στους τρόπους με τους οποίους οι ερευνητές μπορούν να πετύχουν τη διαφανή και πλήρη αναφορά συστηματικών ανασκοπήσεων. Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας συστηματικής ανασκόπησης είναι (Liberati et al., 2009):

- ✓ Σαφώς δηλωμένο σύνολο στόχων με ρητή μεθοδολογία
- ✓ Συστηματική αναζήτηση όλων των μελετών που πληρούν τα κριτήρια επιλεξιμότητας
- ✓ Αξιολόγηση της εγκυρότητας των ευρημάτων των μελετών που περιλαμβάνονται, για παράδειγμα μέσω της αξιολόγησης του κινδύνου μεροληψίας και

- ✓ Συστηματική παρουσίαση, σύνθεση και ανάλυση των χαρακτηριστικών και των ευρημάτων των μελετών που περιλαμβάνονται.

Το PRISMA αποτελείται από μια λίστα ελέγχου 27 στοιχείων (βλ. αναλυτικά υποενότητα 2.2.1) και ένα διάγραμμα ροής τεσσάρων φάσεων (Γράφημα 2.1). Η λίστα ελέγχου περιλαμβάνει στοιχεία που κρίνονται απαραίτητα για τη διαφανή αναφορά μιας συστηματικής αναθεώρησης και για τη σύνοψη των αποδεικτικών στοιχείων με ακρίβεια και αξιοπιστία. Η ερευνητική διαδικασία και ολόκληρη η διαδικασία αναζήτησης και επιλογής των άρθρων θα πρέπει να αναφέρεται πλήρως και με διαφάνεια, ώστε οι αναγνώστες να μπορούν να αξιολογήσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της έρευνας. Το PRISMA εστιάζει σε τρόπους με τους οποίους οι συγγραφείς μπορούν να εξασφαλίσουν τη διαφανή και πλήρη αναφορά συστηματικών ανασκοπήσεων (και μετα-αναλύσεων).

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση επιχειρεί να συγκεντρώσει όλες τις μελέτες που ταιριάζουν με προκαθορισμένα κριτήρια επιλεξιμότητας για να απαντηθούν τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Χρησιμοποιεί σαφείς, συστηματικές μεθόδους που επιλέγονται για την ελαχιστοποίηση της προκατάληψης, παρέχοντας έτσι αξιόπιστα ευρήματα από τα οποία μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα και να ληφθούν αποφάσεις. Πολλές συστηματικές ανασκοπήσεις περιέχουν μετα-αναλύσεις, αλλά όχι όλες. Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία περιορίζεται στη συστηματική ανασκόπηση και δεν περιλαμβάνει μετα-ανάλυση.

2.2.1. Η λίστα ελέγχου PRISMA

Οι Liberati et al (2009) έφτιαξαν μια λίστα ελέγχου PRISMA, η οποία αποτελείται από 27 στοιχεία, τα οποία πρέπει να λάβει ο ερευνητής υπόψη του και να αναφέρει, όταν διεξάγει μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα στοιχεία αυτά είναι: ο προσδιορισμός μελέτης, η δομημένη σύνοψη, το σκεπτικό, οι στόχοι, το πρωτόκολλο, τα κριτήρια επιλεξιμότητας, οι πηγές πληροφοριών, η αναζήτηση, η επιλογή μελέτης, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, ο κίνδυνος μεροληψίας σε μεμονωμένες μελέτες, οι προγραμματισμένες μέθοδοι ανάλυσης, ο κίνδυνος μεροληψίας μεταξύ των μελετών και εντός των μελετών, οι πρόσθετες αναλύσεις, η σύνοψη των αποδεικτικών στοιχείων, οι περιορισμοί, τα συμπεράσματα και η χρηματοδότηση (Liberati et al., 2009). Με βάση λοιπόν αυτή τη λίστα η παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει σκοπό να εντοπίσει και να καταγράψει έρευνες που σχετίζονται με την εφαρμογή προγραμμάτων

Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση ως διαδικασία ανίχνευσης μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο, απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην Εισαγωγή με τρόπο σαφή και αξιόπιστο.

Τα κριτήρια επιλεξιμότητας/ένταξης βιβλιογραφικών πηγών, η βάση δεδομένων για τον εντοπισμό μελετών του ενδιαφέροντος της παρούσας μελέτης και η πλήρης ηλεκτρονική στρατηγική αναζήτησης της κύριας βάσης δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων των όρων αναζήτησης που χρησιμοποιούνται, ώστε να μπορεί να επαναληφθεί, παρουσιάζεται στην ενότητα 2.3

Δεν ακολουθήθηκε κάποια συγκεκριμένη τυπική διαδικασία για την επιλογή μελετών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση. Αρχικά η μελέτη έγινε με μεγάλο αριθμό βιβλιογραφικών πηγών από την αναζήτηση των όρων και στη συνέχεια αποκλείστηκαν διαδοχικά οι μελέτες σύμφωνα με τα κριτήρια καταλληλότητας, όπως αυτά ορίζονται στην ενότητα 2.3. Στην παρούσα εργασία δεν αποκλείστηκαν μελέτες από την ανασκόπηση με βάση τον κίνδυνο μεροληψίας. Ο αναλυτικός αριθμός μελετών που εξετάστηκαν, αξιολογήθηκαν για καταλληλότητα και συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση, με λόγους αποκλεισμού σε κάθε στάδιο, φαίνεται στο διάγραμμα ροής που παρουσιάζεται στην ενότητα 2.3 (Γράφημα 2.1).

Η συγγραφέας της παρούσας εργασίας α) συνοψίζει τα κύρια ευρήματα, β) παρέχει μια σύντομη και ισορροπημένη περίληψη της φύσης και των πορισμάτων της ανασκόπησης και γ) υποδεικνύει τα αποτελέσματα για τα οποία βρέθηκαν λίγα ή καθόλου δεδομένα.

2.3 Κριτήρια επιλεξιμότητας

Τα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού, αποτελούν τις κατευθυντήριες αρχές της συστηματικής ανασκόπησης και δίνουν τη δυνατότητα διάκρισης και διαφοροποίησης της κάθε έρευνας. Τα συνήθη κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού αρθρογραφίας, αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα, τους συμμετέχοντες, τη χρονιά της δημοσίευσης, το είδος της έρευνας, τις βασικές μεταβλητές και τον ερευνητικό σχεδιασμό (Siddaway, Wood, & Hedges, 2019). Στην παρούσα εργασία έλαβε χώρα αναζήτηση επιστημονικών άρθρων, από την διεθνή βιβλιογραφία, που σχετίζονται με την εφαρμογή προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση ως διαδικασία ανίχνευσης μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο, στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων της Scopus. Η Scopus επιλέχθηκε αφού περιλαμβάνει επιστημονικές δημοσιεύσεις από

διάφορους επιστημονικούς χώρους (κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, ψυχολογία). Με αυτόν τον τρόπο, ελαχιστοποιήθηκε ο κίνδυνος αποκλεισμού διεπιστημονικών προσεγγίσεων.

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η προηγμένη μηχανή αναζήτησης

Scopus → Advanced search

υιοθετώντας τους παρακάτω περιγραφείς στα αγγλικά για την αναζήτηση των άρθρων:

TITLE – ABS - KEY ((Response to intervention) AND (specific learning disabilities OR screening OR child*OR kinder*)).

Οι παραπάνω λέξεις υποδηλώνουν πως πραγματοποιείται αναζήτηση σε τίτλους (TITLE), περιλήψεις (ABS) και λέξεις κλειδιά (KEY) που να περιέχουν τους όρους (Response to intervention) AND (specific learning disabilities OR screening OR child*OR kinder*). Η χρήση του αστερίσκου υποδηλώνει την αναζήτηση λέξεων και παραγώγων αυτών έτσι ώστε να μην αποκλειστούν άρθρα του ενδιαφέροντος μας.

Η επιλογή της αγγλικής γλώσσας κρίθηκε κατάλληλη αφού είναι η πιο διαδεδομένη μεταξύ των ερευνητών. Επιπλέον, με στόχο την ανάδειξη της σύγχρονης ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με τα προγράμματα ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση, τέθηκε το χρονικό διάστημα 2016 – 2022, ως χρονικό εύρος δημοσίευσης των υπό εξέταση ερευνών καθώς η ανταπόκριση στη διδακτική παρέμβαση εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στο νηπιαγωγείο. Επιπλέον, ο περιορισμός στο χρονικό εύρος δημοσίευσης, βοηθά να μελετηθούν τα σύγχρονα προγράμματα ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση στην προσχολική εκπαίδευση. Στην αναζήτηση επιλέχθηκαν τόσο άρθρα όσο και ανασκοπήσεις. Οι ανασκοπήσεις συμπεριελήφθησαν στην αναζήτηση, αφού μελετήθηκαν για την τεκμηρίωση του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα τα κριτήρια ένταξης δίνονται παρακάτω:

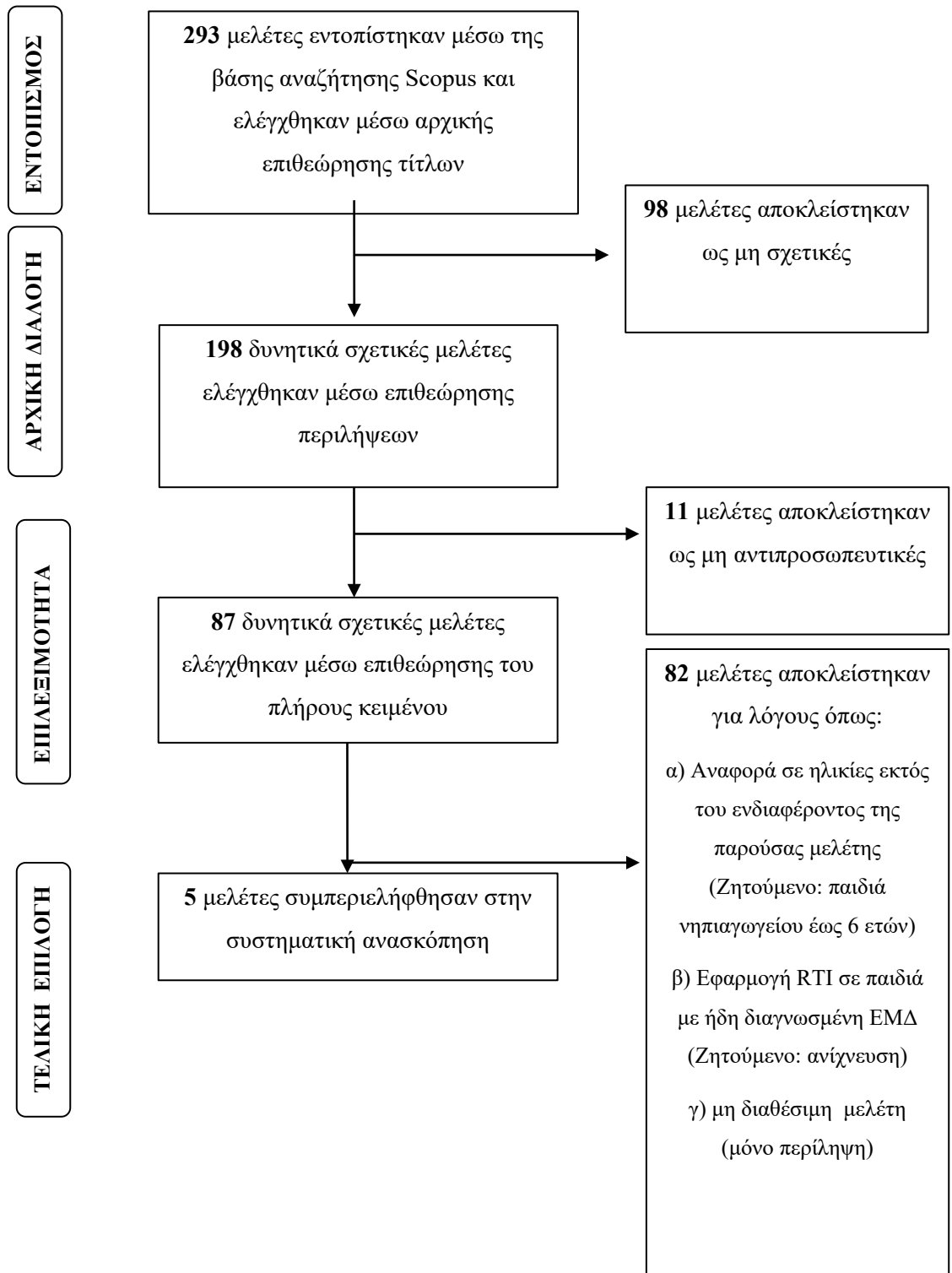
TITLE-ABS-KEY ((rti) AND (specific learning disabilities OR child* OR kind*)) AND (LIMIT-TO (OA , "all")) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2022) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2016)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English"))

Δεν υπήρχαν περιορισμοί ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων της εκάστοτε έρευνας ούτε περιορισμοί ως προς το αν οι έρευνες ήταν ποιοτικές ή ποσοτικές.

Τα άρθρα/ανασκοπήσεις που πληρούν τα παραπάνω κριτήρια είναι 293. Ακολουθεί η διαδικασία του διαγράμματος ροής του PRISMA με στόχο να απομονωθούν οι προς καταγραφή έρευνες που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (Γράφημα 2.1) Από την τελική διαλογή των προς μελέτη ερευνών, αποκλείστηκαν έρευνες οι οποίες αφορούσαν μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα, μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, με νοητική αναπηρία, με ήδη διαγνωσμένη Ε.Μ.Δ. και επιλέχθηκαν μόνο έρευνες οι οποίες είχαν ως δείγμα μαθητές ηλικίας 4-6 ετών οι οποίοι δεν είχαν κάποια άλλη αναπηρία ή διάγνωση και εφαρμόστηκε σε αυτούς πρόγραμμα ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση ως εργαλείο ανίχνευσης πιθανών Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

2.4. Ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας μελέτης έγινε με ποιοτική ανάλυση, στα πλαίσια της ερευνητικής στρατηγικής της συστηματικής ανασκόπησης που περιγράφηκε παραπάνω και δεν πραγματοποιήθηκε εξαγωγή δεδομένων με στατιστικές αναλύσεις.



Γράφημα 2.1: Διάγραμμα ροής της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τον εντοπισμό των άρθρων που συμπεριλήφθηκαν στη συστηματική ανασκόπηση (Liberatti et al., 2009).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Αποτελέσματα της έρευνας

Ακολουθεί η ανάλυση των υπό εξέταση ερευνών και απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο Κεφάλαιο 1 της παρούσας εργασίας που αφορούν: 1) τα γενικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο (Πίνακας 3.1), 2) τις εξειδικευμένες μεθόδους παρακολούθησης της προόδου που κυριαρχούν κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο (Πίνακας 3.2), 3) τις συνηθέστερες καλές πρακτικές υλοποίησης των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο (Πίνακας 3.4), 4) τα εμπόδια που καταγράφονται κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο (Πίνακας 3.3) και τέλος 5) την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο (Πίνακας 3.4 και 3.5)

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας γενικών χαρακτηριστικών των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο

Συγγραφείς	Περιγραφή προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία
Arrimada, Torrance & Fidalgo (2022)	Πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων γραφής βασισμένο σε RTI διάρκειας 18 μηνών, χωρισμένο σε τρεις φάσεις. Το πρόγραμμα αποτελείται από την βαθμίδα 1 και βαθμίδα 2 του συστήματος ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση. Οι φάσεις 1 και 2 διεξήχθησαν σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών και η φάση 3 κατά το πρώτο μισό της δευτέρας τάξης. Οι μαθητές παρέμειναν στις ίδιες ομάδες τάξης και με τους ίδιους δασκάλους σε όλη τη διάρκεια. Η Φάση 1 διήρκεσε 13 εβδομάδες. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, όλοι οι μαθητές έλαβαν διδασκαλίες σχεδιασμένες από ερευνητές και εκπαιδευτικούς σχετικά με τη προώθηση δεξιοτήτων γραφής και τη δόμηση του περιεχομένου (Βαθμίδα 1 σε όρους RTI). Η Φάση 2 διήρκεσε 10 εβδομάδες, με τη διδασκαλία της Βαθμίδας 1 να συνεχίζεται για όλους τους μαθητές. Οι μαθητές των οποίων το ποσοστό μάθησης ήταν σημαντικά χαμηλότερο από αυτό των συμμαθητών τους, έλαβαν πρόσθετη διδασκαλία στη Βαθμίδα 2 με τη μορφή εργασιών για το σπίτι υπό την επίβλεψη γονέων/φροντιστών, αλλά και με τη μορφή πρόσθετης διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη. Η φάση 3 διήρκεσε 15 εβδομάδες. Όπως και στη Φάση 1, όλοι

	<p>οι μαθητές έλαβαν διδασκαλία τάξης Βαθμίδας 1. Αυτή ήταν μια φάση παρακολούθησης για να διαπιστωθεί εάν η απόδοση και ο ρυθμός μάθησης των μαθητών με δυσκολίες ήταν πλέον πιο κοντά σε εκείνους των συμμαθητών τους. Σε όλες τις φάσεις, οι μαθητές ολοκλήρωσαν εργασίες σύνθεσης παρακολούθησης προόδου σε, τουλάχιστον, εβδομαδιαία διαστήματα. Αυτές οι εργασίες χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό μαθητών που, στο τέλος της Φάσης 1, χρειάζονταν παρέμβαση Βαθμίδας 2. Έγινε συλλογή επίσης ποιοτικών δεδομένων για τις εμπειρίες γονέων και δασκάλων. Το δείγμα περιελάμβανε 161 Ισπανούς μαθητές (83 κορίτσια) Το δείγμα περιελάμβανε όλους τους μαθητές σε 8 τάξεις σε 3 σχολεία στη Βόρεια Ισπανία. Η απαιτούμενη παρέμβαση Βαθμίδας 2 βασίστηκε στην προβλεπόμενη απόδοση στο τέλος της Φάσης 1, που καθορίστηκε μέσω της απόδοσης σε όλες τις εργασίες κανονικής σύνθεσης (περιγράφονται παρακάτω). Επιλέχθηκαν μαθητές με (α) προβλεπόμενη απόδοση στο χαμηλότερο τεταρτημόριο ανεξάρτητα από το ποσοστό μάθησης ή/και (β) προβλεπόμενη ικανότητα κάτω από τη μέση τιμή και ποσοστό μάθησης που πλησιάζει το μηδέν. Αυτό καθιερώθηκε μέσω μοντέλων γραμμικής παλινδρόμησης, προσαρμοσμένα ξεχωριστά για κάθε παιδί, με τον χρόνο ως πρόβλεψη και την ποιότητα κειμένου από τις εργασίες σύνθεσης ως εξαρτημένη μεταβλητή. 40 μαθητές πληρούσαν το πρώτο κριτήριο και άλλοι τέσσερις προστέθηκαν με βάση το δεύτερο κριτήριο. Συνολικά 36 μαθητές έλαβαν παρέμβαση Βαθμίδας 2 (9 κορίτσια) και μια ομάδα σύγκρισης 125 μαθητών (74 κορίτσια) έλαβε μόνο διδασκαλία Βαθμίδας 1 κατά τη Φάση 2. Οι μαθητές διδάσκονταν από τους δασκάλους τους στην τάξη. Οι δάσκαλοι είχαν πείρα από 11 έως 39 χρόνια. Τα σχολεία που συμμετείχαν στο δείγμα σε αυτή τη μελέτη βρίσκονταν και προσέλκυαν μαθητές από οικογένειες με μεσαία έως υψηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Το ερωτηματολόγιο γονέων στάλθηκε στους γονείς των 36 παιδιών που είχαν συμμετάσχει στην παρέμβαση Βαθμίδας 2. Ελήφθησαν 32 απαντήσεις.</p>
<p>Albritton, Stuckey & Patton Terry (2021)</p>	<p>Εξέταση πιθανής ανάγκης των παιδιών ηλικίας 4 ετών για πρόσθετη γραμματισμού. Το δείγμα περιελάμβανε 143 παιδιά από νοτιοανατολική, αστική περιοχή των Ηνωμένων Πολιτειών, τα οποία είχαν λάβει τόσο το φθινόπωρο όσο και την άνοιξη μέρος ενός προληπτικού ελέγχου αλφαριθμητισμού (Get Ready to Read). Χρησιμοποιήθηκαν τυπικές βαθμολογίες για την ταξινόμηση των παιδιών σε τρεις Βαθμίδες/Επιπέδα/Tier και αναλύθηκε η μετακίνηση του Επιπέδου των παιδιών από το φθινόπωρο στην άνοιξη. Πραγματοποιήθηκε υψηλής ποιότητας διδασκαλία επιπέδου 1. Η παρακολούθηση της προόδου στην βαθμίδα 2 γινόταν αρκετά συχνά.</p>
<p>Gutiérrez et al. (2020)</p>	<p>Το δείγμα περιελάμβανε 189 μαθητές της πρώτης τάξης της Ισπανίας (δηλαδή νήπια ηλικίας 5.5 ετών), (89 κορίτσια και 100 αγόρια), από τρία δημόσια και ένα σχολείο άμεσης επιχορήγησης που βρίσκονται σε αστικές και περιφερειακές περιοχές της Santa Cruz de Tenerife, των Καναρίων Νήσων (Ισπανία). Στο τέλος της χρονιάς προσδιορίστηκαν οι μαθητές με χαμηλή επίδοση στην φωνολογική επίγνωση, με μια σύνθετη βαθμολογία του τεστ κριτηρίου, Early Grade Reading Assessment (EGRA; RtI International, 2009). Όλοι οι μαθητές έλαβαν υψηλής ποιότητας διδασκαλία επιπέδου 1. Οι μαθητές που είχαν χαμηλή επίδοση, παραπέμφθηκαν σε διδασκαλία επιπέδου 2, και επαναξιολογήθηκαν με το ίδιο εργαλείο. Βελτιώθηκε η επίδοση αρκετών μαθητών.</p>
<p>Siegel (2020)</p>	<p>Εφαρμογή μοντέλου RTI για έγκαιρη αναγνώριση και παρέμβαση στην πρόληψη της αποτυχίας ανάγνωσης σε σχολεία στον Καναδά. Πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα για να μπορέσουν να εντοπίσουν οι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι τα παιδιά που μπορεί να μην έχουν κάποιες από τις προοπαιτούμενες δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ανάγνωση και ένα σύστημα παρέμβασης ολόκληρης της τάξης. Τα παιδιά αξιολογούνταν στο νηπιαγωγείο και κάθε χρόνο μέχρι την 7η τάξη. Η μελέτη ήταν διαχρονική, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο, όταν τα παιδιά άρχισαν το επίσημο σχολείο στην ηλικία των 5 ετών και συνεχίστηκε έως ότου τα παιδιά έγιναν 13 ετών στην 7η τάξη. Το δείγμα αποτελούνταν από παιδιά που είχαν ως πρώτη γλώσσα την αγγλική και από παιδιά που είχαν ως δεύτερη γλώσσα την αγγλική. Τα παιδιά εξετάζονταν κάθε χρόνο στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την προφορική γλώσσα και σε δεξιότητες μνήμης. Η αρχική αξιολόγηση σχεδιάστηκε για να προσδιορίσει τα παιδιά που παρουσίαζαν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση. Χρησιμοποιήθηκε ένα εργαλείο διαλογής που αποτελείται από μια εργασία ονομασίας γραμμάτων, μερικές εργασίες φωνολογικής επίγνωσης, μια απλή εργασία ορθογραφίας και μια εργασία συντακτικής επίγνωσης, η οποία ήταν μια δοκιμασία γραμματικών δεξιοτήτων κατά την οποία τα παιδιά άκουγαν μια πρόταση και έπρεπε να συμπληρώσουν τη λέξη που έλειπε. Αυτές οι εργασίες περιγράφονται λεπτομερώς στους Lesaux, Lipka & Siegel, 2006) και Lesaux & Siegel (2003). Για την παρέμβαση στη Βαθμίδα 1, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε σε ολόκληρη την τάξη. Η παρέμβαση ονομάστηκε Firm Foundations (Program Services Department, 2001). Αποτελούνταν από παιχνίδια και δραστηριότητες, που απευθύνονταν στις ακόλουθες δεξιότητες: λεξιλόγιο (επισήμανση εικόνων), ανίχνευση</p>

	<p>ομοιοκαταληξίας, ανίχνευση και τμηματοποίηση συλλαβών, ανίχνευση και τμηματοποίηση φωνημάτων (π.χ. αναγνώριση του πρώτου ή του τελευταίου ήχου σε μια λέξη) και γνώση των ήχων των γραμμάτων. Το πρόγραμμα Firm Foundations αποτελούνταν από τα εξής τμήματα: Circle Time, Center Time και Performance Assessments. Στο Circle Time ήταν η διδασκαλία στη γενική τάξη για όλα τα παιδιά. Τα παιδιά κάθισαν στο πάτωμα και ασχολήθηκαν με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Για παράδειγμα, χτύπησαν στα μπράτσα τους για να υποδείξουν τον αριθμό των συλλαβών (ή φωνημάτων) σε μια συγκεκριμένη λέξη. Στο Center Time επισκέφτηκαν κέντρα στα οποία σε μικρές ομάδες εργάστηκαν σε ορισμένες δεξιότητες. Συχνά, ο δάσκαλος έπαιρνε μια μικρή ομάδα παιδιών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες με μια συγκεκριμένη έννοια γραμματισμού, όπως η αναγνώριση του αρχικού φωνήματος με μια λέξη, και δούλευε εντατικά μαζί τους. Στην αξιολόγηση επίδοσης (Performance Assessments), σκοπός των τεστ δεν ήταν ο βαθμός ή η διάγνωση, αλλά αναπτύχθηκαν για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει τα δυνατά σημεία και τις προκλήσεις για ένα μεμονωμένο παιδί. Η συνεπής διδασκαλία μικρών ομάδων για την εντατικοποίηση της διδασκαλίας για μαθητές που τη χρειάζονταν είναι κρίσιμη για την επιτυχία του RTI. Η διδασκαλία της Βαθμίδας 1 στο νηπιαγωγείο και στην 1^η τάξη επικεντρώθηκε στη φωνολογική επίγνωση. Η διδασκαλία της Βαθμίδας 1 συνεχίστηκε στη Β' τάξη και στις μεταγενέστερες τάξεις και τόνισε τις στρατηγικές κατανόησης ανάγνωσης και ανάλυσης λέξης. Η διδασκαλία επιπέδου 2, έλαβε χώρα σε μεγαλύτερες τάξεις, όπου τα παιδιά διδάσκονταν μέσα σε μικρές ομάδες.</p>
<p>Albritton, Stuckey & Patton Terry, (2017)</p>	<p>Το δείγμα περιελάμβανε 274 παιδιά (54% κορίτσια, 92,3% Αφροαμερικανοί, 1,89% Ισπανόφωνοι, 5,9% Άλλοι) που ήταν τουλάχιστον 4 ετών τη στιγμή του φθινοπωρινού τεστ. Οι συμμετέχοντες προέκυψαν από ένα μεγαλύτερο δείγμα 325 παιδιών των οποίων οι δάσκαλοι λάμβαναν επιμόρφωση σχετικά με στρατηγικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας του γραμματισμού και της φωνολογικής επίγνωσης σε όλη την τάξη αλλά και για την εφαρμογή του μοντέλου ανταπόκρισης. Τα κριτήρια ένταξης στο δείγμα ήταν οι μαθητές που ολοκλήρωσαν τόσο το φθινόπωρο όσο και την άνοιξη το Get Ready to Read! –Αναθεώρηση (GRTR!-R; Whitehurst & Lonigan, 2010) και μαθητές που ανέφεραν τα αγγλικά ως την κύρια γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι. Από τους συμμετέχοντες που συμπεριλήφθηκαν, το 6,9% αναγνωρίστηκε είτε ότι λάμβαναν υπηρεσίες ειδικής αγωγής είτε βρίσκονταν στη διαδικασία επιλεξιμότητας. Δεν υπήρχαν πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με την κατηγορία ή τη σοβαρότητα των ΕΜΔ που αντιπροσωπεύονταν στο δείγμα. Όλα τα παιδιά παρακολουθούσαν ολοήμερα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Ένα τυπικό ημερήσιο πρόγραμμα περιελάμβανε τα εξής: πρωινό, ώρα κύκλου μεγάλης ομάδας, ώρα ιστορίας/μουσική κίνηση, μικρή ομάδα, ώρα κέντρου (π.χ. ελεύθερη επιλογή), κίνηση, μεσημεριανό γεύμα, ύπνο, σνακ και κύκλος κλεισίματος. Τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν ως δείγμα μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα αλλά και παιδιά μεσαίας αστικής τάξης. Οι αξιολογήσεις πραγματοποιήθηκαν σε τέσσερις ομάδες παιδιών ηλικίας 4 ετών. Οι δοκιμές πραγματοποιήθηκαν μεταξύ Σεπτεμβρίου και Οκτωβρίου το φθινόπωρο και μεταξύ Μαρτίου και Μαΐου την άνοιξη κάθε έτους. Υπήρξε ένας μέσος χρόνος 5,46 μηνών μεταξύ της χορήγησης πριν και μετά τη δοκιμή. Οι αξιολογήσεις χορηγήθηκαν μεμονωμένα με τα παιδιά κατά τη διάρκεια των τακτικών ωρών λειτουργίας του κέντρου. Κάθε παιδί δοκιμάστηκε σε δύο συνεδρίες των 30 έως 45 λεπτών η καθεμία από πτυχιούχους βοηθούς που είχαν εκπαιδευτεί στη διαχείριση και τη βαθμολόγηση των τεστ. Πριν από την έναρξη της συλλογής δεδομένων το φθινόπωρο, όλοι οι μεταπτυχιακοί βοηθοί έλαβαν εκπαίδευση από έναν προχωρημένο διδακτορικό φοιτητή στη σχολική ψυχολογία και έναν προχωρημένο μεταπτυχιακό φοιτητή στην παθολογία της ομιλίας, οι οποίοι ήταν πολλοί έμπειροι και μορφωμένοι. Οι απόφοιτοι βοηθοί παρατηρήθηκαν επίσης κατά τη διάρκεια της αρχικής τους διαχείρισης παιδιών για να διασφαλιστεί ότι οι αξιολογήσεις διενεργούνταν σύμφωνα με τυποποιημένες διαδικασίες. Το 10% των παιδιών από κάθε κέντρο επιλέχθηκε τυχαία για να βαθμολογηθεί από έναν δεύτερο, ανεξάρτητο βαθμολογητή το φθινόπωρο και την άνοιξη. Για κάθε αξιολόγηση που χορηγήθηκε, ένας δεύτερος ανεξάρτητος βαθμολογητής επιβεβαίωσε το αν είχαν υπολογιστεί σωστά οι βαθμολογίες. Οι βαθμολογίες φθινοπώρου και άνοιξης GRTR!-R χρησιμοποιήθηκαν για τον προσδιορισμό των παιδιών στη Βαθμίδα 1, Βαθμίδα 2 και Βαθμίδα 3 για δεξιότητες προσχολικής ανάπτυξης. Οι βαθμολογίες του κριτηρίου, που αναφέρονται ως τέσσερα «βήματα», που παρέχονται από το εγχειρίδιο βαθμολόγησης GRTR!-R, συμπυκνώθηκαν σε τρεις περιοχές για να ευθυγραμμιστούν με τις τρεις βαθμίδες ενός πλαισίου RtI.</p>

Πίνακας 2: Συγκεντρωτικός πίνακας απαντήσεων στο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε σχετικά με τις εξειδικευμένες μεθόδους παρακολούθησης της προόδου κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο και την ύπαρξη/ ανίχνευση ΕΜΔ

Συγγραφείς	Μέθοδος ανίχνευσης και παρακολούθησης προόδου	Ύπαρξη ΕΜΔ
Arrimada, Torrance & Fidalgo (2022)	<p>Οι δεξιότητες των μαθητών στην προγραφή και γραφή αξιολογήθηκαν μέσω μιας προσαρμοσμένης έκδοσης της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε από τους Cuetos Sánchez και Ramos, (1996).</p> <p>Οι <u>συνολικές βαθμολογίες</u> κυμαίνονταν από 0 έως 10. Η αξιολόγηση έγινε από 2 άτομα: τόσο από τον πρώτο συγγραφέα του εργαλείου, όσο και από έναν εκπαιδευμένο βαθμολογητή.</p> <p>Αξιολογήθηκαν τα μικρότερα παιδιά στις δεξιότητες μεταγραφής των φωνημάτων σε γραφήματα.</p> <p>Το μήκος του κειμένου ήταν ο συνολικός αριθμός των λέξεων που γράφτηκαν, αγνοώντας την ορθογραφική ακρίβεια. Επίσης, βαθμολογήθηκε η αναλογία των λέξεων οι οποίες ήταν σωστά γραμμένες. 50 τυχαία επιλεγμένα κείμενα αναλύθηκαν από έναν δεύτερο βαθμολογητή.</p> <p>Η ποιότητα του χειρογράφου αξιολογήθηκε σε μια κλίμακα 5 βαθμών που κυμαίνεται από το 0 έως το 4. Το μηδέν απονεμήθηκε όταν η πλειονότητα των βαθμών στο χαρτί δεν μπορούσε να συσχετιστεί με γράμματα. Για το 4, όλοι οι βαθμοί θα πρέπει να είναι αναγνωρίσιμα γράμματα και η πλειοψηφία τους να είναι κανονικοί. Δύο ανεξάρτητοι βαθμολογητές αξιολόγησαν την ποιότητα γραφής των πρώτων 10 λέξεων σε κάθε κείμενο. Η παρακολούθηση προόδου ήταν εβδομαδιαία σε όλα τα επίπεδα του προγράμματος</p>	<p>Δεν ανιχνεύθηκαν πιθανές Ε.Μ.Δ. Ανιχνεύθηκαν παιδιά με χαμηλή επίδοση σε δεξιότητες γραφής</p>
Albritton, Stuckey & Patton Terry (2021)	<p>Έλεγχος αλφαριθμητισμού με το αναθεωρημένο Get Ready to Read!—Revised (GRTR!-R). Είναι ένα σύντομο εργαλείο ελέγχου αλφαριθμητισμού προσχολικής ηλικίας για δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης που μπορεί να χορηγηθεί εκ νέου πολλές φορές το χρόνο, αλλά όχι συχνότερα από μεσοδιαστήματα 3 μηνών</p>	<p>Ανίχνευση πιθανών ΕΜΔ στην φωνολογική επίγνωση σε δείγμα παιδιών χωρίς προηγούμενη γνωμάτευση για ύπαρξη ΕΜΔ</p>
Gutiérrez et al. (2020)	<p>Για την ανίχνευση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών χρησιμοποιήθηκε ως μέτρηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα (CBM) το εργαλείο IPAL. Το περιεχόμενο του εργαλείου αυτού, είναι προσαρμοσμένο στο τοπικό πρόγραμμα σπουδών και τροποποιούνταν το περιεχόμενό του ανάλογα με αυτό. Παρόλα αυτά τα κριτήρια για την ανάπτυξη του τεστ ήταν σταθερά. Περιλαμβάνει τα ακόλουθα εξατομικευμένα τεστ:</p> <p><u>Ευφράδεια γράμματος-όνομα (LNF)</u> και <u>ευφράδεια γραμμάτων-ήχου (LSF)</u> (αποτελείται από 2 έργα). Στην πρώτη εργασία (LNF), ζητείται από τον μαθητή το όνομα του γράμματος και στη δεύτερη εργασία (LSF), ζητείται ο ήχος. Κάθε εργασία περιλαμβάνει τα 27 γράμματα του αλφαβήτου σε τυχαία σειρά σε ένα φύλλο με συνολικά 100 κεφαλαία και πεζά γράμματα. Η βαθμολογία είναι ο αριθμός των ονομάτων των γραμμάτων και ο αριθμός των ήχων που προσδιορίστηκαν σωστά σε 1 λεπτό.</p> <p><u>Φωνολογική επίγνωση (PA)</u>. Αυτή η εργασία απαιτεί από τα παιδιά να απομονώσουν το αρχικό φώνημα των λέξεων που παρουσιάζονται προφορικά. Δέκα μπλοκ παρουσιάζονται διαδοχικά. Κάθε μπλοκ περιέχει μια λέξη για κάθε επίπεδο δυσκολίας, ταξινομημένη από τη μικρότερη έως τη μεγαλύτερη δυσκολία. Ως βαθμολογία είναι ο αριθμός των μεμονωμένων αρχικών</p>	<p>Δεν ανιχνεύθηκαν πιθανές Ε.Μ.Δ. Ανιχνεύθηκαν μαθητές με χαμηλή επίδοση στην φωνολογική επίγνωση (βαθμολογία κάτω από το 20^ο εκατοστημόριο)</p>

	<p>φωναμάτων που προσδιορίστηκαν σωστά.</p> <p><u>Έννοιες για την αντίληψη—Ερωτήσεις (CPO).</u> Αυτή η εργασία αξιολογεί βασικές γνώσεις σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της αντίληψης, γενικά, μέσω ερωτήσεων που πρέπει να απαντήσει ο μαθητής κατά την παρατήρηση ενός εγχειριδίου κατάλληλου για το νηπιαγωγείο. <u>Έννοιες για την αντίληψη—Εικόνες (CPI).</u> Αποτελείται από 14 εικόνες που παρουσιάζονται στο φυλλάδιο του μαθητή. Ο μαθητής καλείται να δείξει πολλά ερεθίσματα σύμφωνα με τις ακόλουθες οδηγίες: (α) τι μπορεί να διαβαστεί σε αυτές τις εικόνες (β) ποια από αυτά τα σύμβολα είναι γράμματα, (γ) ποια από αυτά τα σύμβολα είναι αριθμοί και (δ) πού βρίσκεται μια γραπτή λέξη.</p> <p><u>Γρίφοι (RID).</u> Αυτή η εργασία στοχεύει στην αξιολόγηση του εκφραστικού λεξιλογίου και της προφορικής κατανόησης. Ο δοκιμαστής διαβάσει φωναχτά ένα αίνιγμα που περιγράφει ένα αντικείμενο, ένα μέρος ή ένα ζωντανό ον, ενώ δείχνει στον μαθητή τρία σχέδια που αντιπροσωπεύουν λέξεις από το ίδιο σημασιολογικό πεδίο. Ο μαθητής καλείται να πει δυνατά το όνομα του σχεδίου που αντιστοιχεί στη λύση του γρίφου. Για παράδειγμα, στην ερώτηση "Ποιο ζώο μπορεί να πετάξει;" στον μαθητή παρουσιάζονται τρία σχέδια: ένα «περιστέρι», ένα «γάιδαρος» και μια «αγελάδα». Η επιτυχία σε αυτό το έργο απαιτεί από τους μαθητές να έχουν μια σταθερή σημασιολογική αναπαράσταση της λύσης του γρίφου και της προηγούμενης παγκόσμιας γνώσης.</p>	
<p>Siegel (2020)</p>	<p>Το βιβλίο Firm Foundations (Program Services Department, 2011) ήταν η βάση της παρέμβασης της Βαθμίδας 1 και γράφτηκε από ψυχολόγους και δασκάλους. Η διδασκαλία της Βαθμίδας 1 στο νηπιαγωγείο και την 1^η τάξη επικεντρώθηκε στη φωνολογική επίγνωση. Με βάση αυτό το βιβλίο έγιναν αξιολογήσεις της επίδοσης και τεστ και αξιολόγηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η διδασκαλία της Βαθμίδας 1 συνεχίστηκε στη Β' τάξη και στις μεταγενέστερες τάξεις και τόνισε τις στρατηγικές κατανόησης ανάγνωσης και ανάλυσης λέξης. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης δύο τοπικά ανεπτυγμένα εργαλεία, το Reading 44 και το Writing 44.</p>	<p>Ανιχνεύτηκαν πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση (δυσλεξία) σε δείγμα παιδιών χωρίς προηγούμενη γνωμάτευση για ύπαρξη ΕΜΔ</p>
<p>Albritton, Stuckey & Patton Terry, (2017)</p>	<p>Έλεγχος γραμματισμού και φωνολογικής επίγνωσης: Το GRTR!-R είναι ένα εργαλείο εξέτασης αλφαριθμητισμού προσχολικής ηλικίας 25 στοιχείων που αξιολογεί τις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης. Έγιναν αναθεωρήσεις για να αυξηθεί το ηλικιακό εύρος και να ενισχυθεί η ικανότητα του ελεγκτή να αξιολογεί τα παιδιά που διέθεταν υψηλά επίπεδα αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού. Επομένως, η αναθεωρημένη έκδοση περιλαμβάνει πέντε νέα στοιχεία και διευρυνμένο εύρος ηλικιών από 3 έως 5 έτη. Παρουσιάζεται στα παιδιά μια σειρά τεσσάρων εικόνων και ζητείται να απαντήσουν (π.χ. Δείξτε την εικόνα που λέει φορητό, φάρμα, παιχνίδι, σκύλος). Κάθε απάντηση βαθμολογείται, με τον συνολικό αριθμό να αντιπροσωπεύει σωστά μια βαθμολογία. Οι βαθμολογίες μπορούν επίσης να τοποθετηθούν σε τέσσερις κατηγορίες γνωστές ως βαθμολογίες βημάτων. Το βήμα 1 (βαθμολογίες από 0-4) αντιπροσωπεύει τα παιδιά με «περιορισμένη κατανόηση του συσχετισμού έντυπων και γραμμάτων-ήχων». Το βήμα 2 (βαθμολογίες από 5-13) αντιπροσωπεύει τα παιδιά με «βασική κατανόηση των βιβλίων» και την ικανότητα «να αναγνωρίζουν ορισμένα γραφήματα». Το βήμα 3 (βαθμολογίες από 14-20) αντιπροσωπεύει τα παιδιά που «έχουν ξεπεράσει τη βασική κατανόηση των βιβλίων και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τη συσχέτιση του ήχου των γραμμάτων». Το βήμα 4 (βαθμολογίες από 21-25) αντιπροσωπεύει τα παιδιά με «μια σταθερή κατανόηση του συσχετισμού του ήχου έντυπων και γραμμάτων».</p> <p>Το δεκτικό λεξιλόγιο: Το PPVT-4 (Dunn & Dunn, 2007) είναι μια τυποποιημένη αξιολόγηση των δεξιοτήτων του δεκτικού λεξιλογίου Παρουσιάζεται στα παιδιά μια σειρά τεσσάρων εικόνων και ζητείται να επιλέξουν την εικόνα που αντιστοιχεί στη λέξη (Δείξτε τη μπάλα). Κάθε απάντηση βαθμολογείται ως σωστή ή λανθασμένη (π.χ. 0 ή 1).</p> <p>Πρώιμο επίτευγμα αλφαριθμητισμού. Το Test of Preschool Early Literacy (TOPEL)</p>	<p>Ανιχνεύτηκαν πιθανές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και αναγνώρισης γραφημάτων</p>

	(Lonigan, Wagner, & Torgeson, 2007) είναι μια τυποποιημένη αξιολόγηση των κριτικών δεξιοτήτων πρώιμου γραμματισμού βάσει νόμων. Το δευτερεύον τεστ Γνώσης Γραφημάτων (TOPEL PK) μετρά τις γνώσεις αλφαβήτου και τις έννοιες σχετικά με την φωνολογική επίγνωση (π.χ. Ποιο είναι γράμμα; Ποιο είναι το Μ;). Το δευτερεύον τεστ Φωνολογικής Επίγνωσης (TOPEL PA) μετρά τις δεξιότητες τμηματοποίησης και ανάμειξης.	
--	---	--

Πίνακας 3: Συγκεντρωτικός πίνακας απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με: την ύπαρξη καλών πρακτικών υλοποίησης των προγραμμάτων που στις έρευνες της ανασκόπησης, για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ε.Μ.Δ. στο νηπιαγωγείο.

Συγγραφείς	Ύπαρξη καλών πρακτικών υλοποίησης των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία
Arrimada, Torrance & Fidalgo (2022)	<p>Η μελέτη παρέχει στοιχεία ότι η παρέμβαση Βαθμίδας 2 που υποστηρίζεται από τους γονείς και από τους εκπαιδευτικούς είναι αποτελεσματική στις επιδόσεις των μαθητών. Οι μαθητές της Βαθμίδας 2 εμφάνισαν βελτιωμένο ρυθμό μάθησης και κέρδισαν σημαντικά τη συνολική επίδοση, σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Η επίδοση σε όλη τη Φάση 2 βελτιώθηκε πολύ ουσιαστικά για την ομάδα παρέμβασης Βαθμίδας 2, ενώ η ομάδα σύγκρισης έδειξε πολύ πιο μέτρια βελτίωση. Επίσης, η ποιότητα σύνθεσης στις εργασίες παρακολούθησης προόδου έδειξε επιτάχυνση της μάθησης κατά την περίοδο της Βαθμίδας 2 για μαθητές που έλαβαν αυτήν την πρόσθετη υποστήριξη (δηλαδή που ήταν πιο αργοί μαθητές στη Φάση 1). Αυτό παρέχει εύλογες αποδείξεις ότι η βελτίωση προέκυψε από τη Βαθμίδα 2. Το μόνο μέτρο που δεν έδειξε βελτίωση στο δείγμα Βαθμίδας 2 στη Φάση 2, σε σχέση με την ομάδα σύγκρισης, ήταν η ακρίβεια της ορθογραφίας στα κείμενα των μαθητών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι το κανονικό πρόγραμμα σπουδών της πρώτης τάξης έχει ήδη ισχυρή εστίαση στην ορθογραφία. Και οι δύο συνθήκες ήταν ήδη κοντά στην απόδοση στην αρχή της Φάσης 2. Η βελτιωμένη απόδοση σύνθεσης στη Φάση 3 στην ομάδα Βαθμίδας 2 συνδέθηκε με αύξηση της παραγωγικότητας και της συνολικής ποιότητας του κειμένου. Στη Φάση 2, οι μαθητές της Βαθμίδας 2 εμφάνισαν βελτίωση στην καθαρότητα της γραφής τους, παράλληλα με αυξήσεις στο μήκος και την πολυπλοκότητα του κειμένου τους.</p> <p>Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπήρξε μια πολύ καλή συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος</p>
Albritton et al. (2021)	<p>Η μελέτη καταδεικνύει ότι μια διαδικασία παρακολούθησης αναδυόμενου γραμματισμού RtI μπορεί να είναι εφικτή για παιδιά 3 ετών και να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τον προσδιορισμό του ποιος θα πρέπει να λάβει πρόσθετη υποστήριξη πέρα από τη διδασκαλία της Βαθμίδας 1 από τη στιγμή που πραγματοποιείται διάκριση μαθητών 3 Βαθμίδων</p>
Gutiérrez et al. (2020)	<p>Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, 40 παιδιά (18 κορίτσια και 22 αγόρια) θεωρήθηκαν ότι έχουν χαμηλή επίδοση καθώς σημείωσαν κάτω από το 20ο εκατοστημόριο στο κριτήριο Early Grade Reading Assessment (EGRA; RtI International, 2009).</p> <p>Οι LSF και PA (υποδοκιμασίες για φωνολογική επίγνωση) ήταν οι μόνες μεμονωμένες υποδοκιμασίες που έδειξαν εξαιρετική ακρίβεια ταξινόμησης μαθητών σε κίνδυνο σε όλο το νηπιαγωγείο. Οι υπόλοιποι δείκτες δεν μπόρεσαν να δείξουν εξαιρετική ακρίβεια.</p>
Siegel (2020)	<p>Είναι δυνατό να εντοπιστούν παιδιά που κινδυνεύουν από αναγνωστικές δυσκολίες στο νηπιαγωγείο.</p> <p>Ένα συνεπές, ευθυγραμμισμένο και τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών, που βασίζεται στην επιστημονική έρευνα και εφαρμόζεται σωστά, μπορεί να οδηγήσει στην ανίχνευση ΕΜΔ και κατά συνέπεια σε σημαντικές βελτιώσεις στην επίδοση.</p> <p>Οι παρεμβάσεις Βαθμίδας 2 και Βαθμίδας 3 δεν έγιναν συστηματικά λόγω έλλειψης χρηματοδότησης.</p> <p>Τα περισσότερα παιδιά είχαν κατακτήσει επιτυχώς τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης ανάγνωσης, επομένως σχετικά λίγα παιδιά χρειάστηκαν παρεμβάσεις Βαθμίδας 2 και 3</p> <p>Η επιτυχία αυτών των πρωτοβουλιών μετρήθηκε συστηματικά και η συχνότητα των αναγνωστικών δυσκολιών μειώθηκε στο 1,5% στα παιδιά που είχαν ως πρώτη γλώσσα τα αγγλικά και στα παιδιά που είχαν τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα. Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, υπήρχε μεγάλη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στην</p>

	διεπιστημονική ομάδα των ειδικών για την υλοποίηση του προγράμματος.
Albritton, Stuckey & Patton Terry, (2017)	<p>Σύμφωνα με τους ερευνητές, επειδή το δείγμα αποτελούνταν και από παιδιά που μεγαλώνουν σε συνθήκες φτώχειας, θα μπορούσε να αναμένεται ότι ένα μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών Βαθμίδας 2 ή 3 θα παρέμενε σε κίνδυνο με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, μόνο το 10% του δείγματος πληρούσε αυτό το κριτήριο στο τέλος του έτους, χωρίς κανένα να ταξινομείται στη Βαθμίδα 3.</p> <p>Δεύτερον, σε αυτά τα περιβάλλοντα, πολλά παιδιά ανταποκρίθηκαν επαρκώς στη διδασκαλία της Βαθμίδας 1 σε όλη την τάξη, στο βαθμό που πέτυχαν επίπεδα απόδοσης πρώιμου γραμματισμού που υποδηλώνουν ότι είναι έτοιμα να επωφεληθούν από την επίσημη διδασκαλία ανάγνωσης στο δημοτικό. Η επίδοση των παιδιών υποδηλώνει ότι η διδασκαλία σε όλη την τάξη ήταν επαρκής για όλα τα παιδιά. Τέλος, σημαντική ήταν η συνεργασία που είχε όλο το εκπαιδευτικό και διεπιστημονικό προσωπικό μεταξύ τους. Καθώς η βαθμίδα επιπέδου 2 πραγματοποιήθηκε από ειδικούς παιδαγωγούς.</p>

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με: δυσκολίες που καταγράφονται κατά τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων Ανταπόκριση στη Διδασκαλία για την Ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο

Συγγραφείς	Εμπόδια
Arrimada, Torrance & Fidalgo (2022)	Οι νηπιαγωγοί ένιωθαν μερικές φορές καταβεβλημένοι από τις απαιτήσεις που έθεσε το πρόγραμμα στον χρόνο τους. Το πρόγραμμα που ζητήθηκε από τους νηπιαγωγούς να εφαρμόσουν απαιτούσε συχνή παρακολούθηση προόδου και εφαρμογή άγνωστων σχεδίων μαθήματος και αξιολόγηση βάσει αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον, τέθηκε το ζήτημα της χρηματοδότησης ως ένα εμπόδιο για την υλοποίηση του προγράμματος.
Albritton, Stuckey & Patton Terry (2021)	Απουσία ενδιάμεσου χρονικού σημείου για τη χρήση της δυναμικής παρακολούθησης προόδου και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την ανάγκη παρέμβασης των παιδιών
Gutiérrez et al. (2020)	Το δείγμα περιελάμβανε και μερικούς δίγλωσσους μαθητές. Για τους μαθητές αυτούς, σε ένα από τα εργαλεία δε μπόρεσε να γίνει συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου του εκφραστικού λεξιλογίου και της αναγνωστικής ακρίβειας
Siegel (2020)	Λανθασμένες γνωματεύσεις οι οποίες είχαν να κάνουν με τα δίγλωσσα παιδιά. Οι παρεμβάσεις Βαθμίδας 2 και Βαθμίδας 3 δεν έγιναν συστηματικά λόγω απουσίας χρηματοδότησης
Albritton, Stuckey & Patton Terry, (2017)	Η γρήγορη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθιστά δύσκολη την ολοκλήρωση της παρακολούθησης προόδου των μαθητών.

Πίνακας 5: Συγκεντρωτικός πίνακας απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με: την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία ως μέθοδος ανίχνευσης μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο.

Συγγραφείς	Αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία	
	Επιβεβαίωση ανιχνεύσεων	Γνωματεύσεις (λανθασμένες, θετικές ή αρνητικές)
Arrimada, Torrance & Fidalgo (2022)	Οι 36 μαθητές που έλαβαν παρέμβαση επιπέδου 2, είχαν πολύ μεγαλύτερο ρυθμό ανάπτυξης και επίδοσης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου η οποία είχε μια μέση επίδοση. Δεν μπόρεσε να γίνει διάκριση. Οι ανιχνεύσεις που έγιναν για ύπαρξη παιδιών με πιθανές Ε.Μ.Δ δε μπόρεσαν να επιβεβαιωθούν καθώς δεν υπήρχαν δεδομένα στην έρευνα σχετικά με γνωματεύσεις ή παραπομπές για υπηρεσίες ειδικής αγωγής.	Δεν υπήρχαν γνωματεύσεις για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.
Albritton et al. (2021)	Με βάση την φθινόπωρινή ανίχνευση: το 76,9% των παιδιών ταξινομήθηκαν στη Βαθμίδα 1, το 16,8% στη Βαθμίδα 2 και το 6,3% στη Βαθμίδα 3. Για την άνοιξη: το 80,4% των παιδιών ταξινομήθηκαν στη Βαθμίδα 1, το 12,6% στη Βαθμίδα 2 και το 7,0% στη Βαθμίδα 3. Δεν δίνονται περαιτέρω στοιχεία για επιβεβαίωση ανιχνεύσεων. Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ανταπόκρισης στη διδασκαλία, από τα παιδιά που ταξινομήθηκαν στη Βαθμίδα 1 για το φθινόπωρο, το 91,8% παρέμεινε στη Βαθμίδα 1 την άνοιξη, το 7,2% μετακινήθηκε στη Βαθμίδα 2 και ένα παιδί μετακινήθηκε στη Βαθμίδα 3. Από τα παιδιά που ταξινομήθηκαν στη Βαθμίδα 2 το φθινόπωρο, το 45,8% μετακινήθηκε στη Βαθμίδα 1, το 33,3% παρέμεινε στη Βαθμίδα 2 και το 20,8% μετακινήθηκε στη Βαθμίδα 3. Τέλος, το 33,3% των παιδιών που ταξινομήθηκαν στη Βαθμίδα 3 το φθινόπωρο μετακόμισαν στη Βαθμίδα 1, το 22,2% μεταφέρθηκε στη Βαθμίδα 2 και το 44,4% παρέμεινε στη Βαθμίδα 3. Συνολικά το 23,1% είχε ταξινομηθεί ως σε κίνδυνο το φθινόπωρο (δηλαδή, στη Βαθμίδα 2 ή στη Βαθμίδα 3), με το 57,6% να παραμένουν σε κίνδυνο την άνοιξη. Αντίθετα, το 42,4% από τα παιδιά που είχαν ταξινομηθεί σε κίνδυνο το φθινόπωρο μετακόμισαν στη Βαθμίδα 1. Επομένως, παρέμειναν παιδιά στην βαθμίδα 3 τα οποία είχαν πιθανές Ε.Μ.Δ στην φωνολογική επίγνωση. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παιδιά που είχαν την αναμενόμενη επίδοση με βάση την ανίχνευση του φθινοπώρου, στην ανίχνευση της άνοιξης είχαν δυσκολίες.	Δεν υπήρχαν αναφορές για παραπομπές σε υπηρεσίες ειδικής αγωγής
Gutiérrez et al. (2020)	Οι LSF και PA ήταν οι μόνες μεμονωμένες υποδοκμασίες που έδειξαν εξαιρετική ακρίβεια ταξινόμησης μαθητών σε κίνδυνο σε όλο το νηπιαγωγείο. Ως εκ τούτου, αυτά τα μέτρα ήταν οι καλύτερα απομονωμένοι προγνωστικοί παράγοντες κινδύνου ανάγνωσης στο τέλος του έτους. Η συγκεκριμένη έρευνα έδωσε έμφαση στο εργαλείο ανίχνευσης και όχι τόσο στην παρέμβαση επιπέδου 2. Οι μαθητές που σημείωσαν πρόοδο μετά την παρέμβαση ήταν αρκετοί. Ωστόσο, για τους	Οι συγγραφείς της έρευνας δεν αναφέρθηκαν σε γνωματεύσεις ή παραπομπές σε υπηρεσίες ειδικής αγωγής

	<p>μαθητές που συνέχισαν να έχουν δυσκολίες δε συνεχίστηκε μια πιο εντατικοποιημένη διδασκαλία επιπέδου 3, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να γίνει σαφής διάκριση αν η χαμηλή επίδοση αυτών των μαθητών οφειλόταν σε πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή σε άλλους λόγους, όπως είναι η διγλωσσία κάποιων μαθητών (στο δείγμα των μαθητών υπήρχαν και μερικοί δίγλωσσοι μαθητές).</p>	
Siegel (2020)	<p>Το 25% των παιδιών που είχαν ως πρώτη γλώσσα τα αγγλικά και το 50% των μαθητών του είχαν ως δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά παρουσίαζαν σημαντικές δυσκολίες στο νηπιαγωγείο και θεωρήθηκε ότι κινδυνεύουν. Στην 7η τάξη διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλα τα παιδιά είχαν αναπτύξει πολύ καλές δεξιότητες ανάγνωσης και μόνο το 1,5% των παιδιών που είχαν ως πρώτη γλώσσα τα αγγλικά και το 1,5% των παιδιών που είχαν ως δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά ήταν δυσλεκτικά. Επιβεβαιώθηκαν οι ανιχνεύσεις καθώς μετά την ολοκλήρωση του 3^ο επιπέδου ανταπόκρισης, οι μαθητές με πιθανές Ε.Μ.Δ. που δε τα κατάφεραν ούτε στο 3^ο επίπεδο ανταπόκρισης, πήραν γνωμάτευση για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση (δυσλεξία).</p>	<p>Μετά την ολοκλήρωση του 3^ο επιπέδου ανταπόκρισης, οι μαθητές με πιθανές Ε.Μ.Δ. που δε τα κατάφεραν ούτε στο 3^ο επίπεδο ανταπόκρισης, πήραν γνωμάτευση για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση (δυσλεξία).</p>
Albritton, Stuckey & Patton Terry, (2017)	<p>Στην αρχή του έτους, το 67,5% των παιδιών ταυτοποιήθηκε για τη Βαθμίδα 1 με βάση την απόδοση στο GRTR!-R. Από αυτά, το 98,4% παρέμεινε στη Βαθμίδα 1 μέχρι την άνοιξη, το 1,6% (n = 3) μετακινήθηκε από τη Βαθμίδα 1 στη Βαθμίδα 2 και κανένα δεν μετακινήθηκε στη Βαθμίδα 3. Η ομάδα της Βαθμίδας 2 περιείχε το 29,9% των παιδιά, από τα οποία το 76,8% μετακόμισε στη Βαθμίδα 1 την άνοιξη και το 23,2% παρέμεινε στη Βαθμίδα 2. Μια μικρή ομάδα επτά παιδιών βρισκόταν στη Βαθμίδα 3 το φθινόπωρο (2,6%), και όλα μετακόμισαν τουλάχιστον στη Βαθμίδα 2 την άνοιξη, ενώ ένα μετακόμισε στη Βαθμίδα 1. Έτσι, το 85,7% της φθινοπωρινής ομάδας της Βαθμίδας 3 παρέμεινε σε κίνδυνο (π.χ. Βαθμίδα 2) αλλά όχι στο πιο σοβαρό επίπεδο (π.χ. Βαθμίδα 3). Συνολικά, το 32,4% των παιδιών θα είχαν ταυτοποιηθεί είτε για τη Βαθμίδα 2 είτε για τη Βαθμίδα 3 το φθινόπωρο. Η τοποθέτηση σε κάθε ομάδα υποδηλώνει ότι αυτά τα παιδιά μπορεί να κινδύνευαν από πρόωρες δυσκολίες αλφαριθμητισμού και θα μπορούσαν να χρειαστούν πρόσθετες παρεμβάσεις πρώιμων δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού για να μετακινηθούν στη Βαθμίδα 1 μέχρι το τέλος του έτους. Οι βαθμολογίες της άνοιξης αποκάλυψαν ότι 64 από αυτά τα παιδιά (71,9% της ομάδας σε κίνδυνο) βελτίωσαν την απόδοσή τους και πέτυχαν τη βαθμολογία στη Βαθμίδα 1 χωρίς να λάβουν εντατική ή εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Αυτό υποδηλώνει ότι ανταποκρίθηκαν θετικά στην ποιοτική διδασκαλία πρώιμου αλφαριθμητισμού σε ολόκληρη την τάξη για να φτάσουν τα κατάλληλα για την ηλικία επίπεδα απόδοσης, όπως μετρήθηκαν από το GRTR!-R. Ωστόσο, το 28,1% των παιδιών στην ομάδα κινδύνου για το φθινόπωρο (n = 25) θα εξακολουθούσαν να λαμβάνουν υποστήριξη Βαθμίδας</p>	<p>Δεν υπήρχε αναφορά σε γνωματεύσεις ή παραπομπή σε υπηρεσίες ειδικής αγωγής.</p>

	<p>2 την άνοιξη, υποδεικνύοντας ότι μπορεί να χρειάζονταν πιο εντατική διδασκαλία πρώιμου αλφαριθμητισμού. Οι βαθμολογίες της άνοιξης αποκάλυψαν ότι το 71,9% της ομάδας σε κίνδυνο βελτίωσε την απόδοσή της και πέτυχε τη βαθμολογία στη Βαθμίδα 1 χωρίς να λάβουν εντατική ή εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Αυτό υποδηλώνει ότι ανταποκρίθηκαν θετικά στην ποιοτική διδασκαλία πρώιμου αλφαριθμητισμού σε ολόκληρη την τάξη για να φτάσουν τα κατάλληλα για την ηλικία επίπεδα απόδοσης, όπως μετρήθηκαν από το GRTR!-R.</p>	
--	--	--

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί- Προτάσεις

4.1. Συζήτηση

Είναι σαφές ότι η προσχολική ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της μεταγενέστερης εξέλιξης των παιδιών υποδηλώνοντας τη σημασία της έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης. Μέσα από την ανασκόπηση αυτή, φαίνεται πως τα πολυεπίεδα συστήματα υποστήριξης όπως η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση έχουν γίνει η κύρια μέθοδος στην οποία παρέχεται ακαδημαϊκή ανίχνευση και παρέμβαση στα παιδιά, εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με την βιβλιογραφία (Berkeley et al., 2020; Fuchs & Vaughn, 2012; Tran et al., 2011).

Η παρούσα ανασκόπηση ανέλυσε 5 έρευνες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην Ισπανία και στις Η.Π.Α. Και οι 5 έρευνες εφαρμόστηκαν σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών (κατά τη φάση ανίχνευσης), κάποιες συνεχίστηκαν μέχρι δευτέρα δημοτικού και μία έρευνα ολοκληρώθηκε στο τέλος του δημοτικού (Siegel, 2020). Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι η έρευνα αυτή ήταν η μόνη η οποία μας έδωσε πληροφορίες για γνωμάτευση ειδικής αγωγής και είναι η μόνη με την οποία επιβεβαιώθηκαν οι υποψίες για εμφάνιση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στους μαθητές. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι σε αυτή την έρευνα, ολοκληρώθηκαν όλες οι βαθμίδες του προγράμματος ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση και στο ότι επειδή διήρκεσε αρκετά χρόνια, μπόρεσαν να ενταχθούν στα δεδομένα της έρευνας και οι γνωματεύσεις. 4 από τις 5 έρευνες χρησιμοποίησαν τα προγράμματα ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση για ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση (φωνολογική επίγνωση) και μία για πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην γραφή.

Μέσα σε ένα πλαίσιο Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση, όπως τονίζεται και από παλαιότερες έρευνες, τα κατά προσέγγιση αναμενόμενα ποσοστά παιδιών στη Βαθμίδα 1, Βαθμίδα 2 και Βαθμίδα 3 είναι 80%, 15% και 5%, αντίστοιχα (Buysse & Peisner-Feinberg, 2010; Fuchs, Fuchs & Compton, 2012). Αντίστοιχα είναι και στις έρευνες της συστηματικής ανασκόπησης, τα ποσοστά των μαθητών που παραπέμφθηκαν στην βαθμίδα 2 και 3. Όταν τα παιδιά πληρούν τα κριτήρια αναφοράς όπως υποδεικνύονται μέσω των δεδομένων καθολικής εξέτασης και των δεδομένων

παρακολούθησης προόδου, αυτό συνήθως υποδηλώνει ότι η υπάρχουσα εκπαιδευτική ποιότητα της Βαθμίδας 1 είναι επαρκής (Buysse & Peisner-Feinberg, 2010). Ωστόσο, σε περιβάλλοντα όπου σημαντικά λιγότερο από το 80% των παιδιών emπίπτουν στην ταξινόμηση Βαθμίδας 1, απαιτείται επανεξέταση σε όλη την τάξη ή/και σε όλο το σχολείο της ποιότητας και της πιστότητας των διαδικασιών διδασκαλίας, ελέγχου και παρακολούθησης προόδου Βαθμίδας 1 (Stoiber & Gettinger, 2016). Από την ανασκόπηση αυτή, προέκυψε ότι οι μαθητές που στις διαδικασίες καθολικής ανίχνευσης δεν έπιασαν τα κριτήρια αναφοράς, ή η επίδοσή τους ήταν κάτω από το 20^ο εκατοστημόριο, τότε παραπέμπονται σε διδασκαλία σε μικρές ομάδες υψηλού επιπέδου, οι οποίες είναι εβδομαδιαίες και η διάρκειά τους ποικίλλει ανάλογα με το πρόγραμμα. Το συγκεκριμένο εκατοστημόριο που επιλέχθηκε έρχεται σε συμφωνία και με άλλες μελέτες αφού στο πλαίσιο του μοντέλου Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση, αναμένεται ότι περίπου το 20% των μαθητών δεν θα ανταποκριθεί στη διδασκαλία της Βαθμίδας 1 (NCRTI, 2010; Catts et al., 2015).

Αναλυτικότερα, στην έρευνα των Arrimada, Torrance και Fidalgo (2022), οι παρεμβάσεις θεωρήθηκαν επιτυχείς εάν η μέση απόδοση σε όλους τους μαθητές παρέμβασης αυξηθεί σε σχέση με τους ελέγχους. Ο Gutiérrez και οι συνεργάτες του (2020) στα πλαίσια ανίχνευσης κινδύνου παιδιών ηλικίας 6 ετών, χρησιμοποίησαν μια σύνθετη βαθμολογία του τεστ κριτηρίου, Early Grade Reading Assessment (EGRA; RtI International, 2009). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά θεωρήθηκαν σε κίνδυνο για εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση όταν σημείωναν κάτω από το 20ο εκατοστημόριο στο κριτήριο. Οι Arrimada, Torrance και Fidalgo (2022) ανίχνευσαν παιδιά με χαμηλή επίδοση στις δεξιότητες γραφής μέσω μιας προσαρμοσμένης έκδοσης της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε από τους Cuetos Sánchez και Ramos, (1996). Οι Albritton, Stuckey και Patton Terry (2021) ανίχνευσαν πιθανές ΕΜΔ πρώιμου αλφαριθμητισμού (φωνολογικής επίγνωσης) σε δείγμα παιδιών με το αναθεωρημένο Get Ready to Read!—Revised (GRTR!-R), το οποίο είχε χρησιμοποιηθεί από τους ίδιους συγγραφείς το 2017, στα πλαίσια ελέγχου πρώιμου αλφαριθμητισμού.

Τα αποτελέσματα των Albritton, Stuckey και Patton Terry (2021), για παιδιά 3-4 ετών συνάδουν με την μελέτη των Albritton, Stuckey και Patton Terry (2017) που αφορούσε παιδιά 4 και 5 ετών. Τα προσομοιωμένα επίσης ποσοστά τοποθέτησης σε Βαθμίδες για παιδιά 3 ετών των Albritton, Stuckey και Patton Terry (2021) προσεγγίζουν πολύ τα ποσοστά που έχουν προταθεί θεωρητικά στη βιβλιογραφία της Ανταπόκρισης στη

Διδακτική Παρέμβαση και πρώιμης παιδικής ηλικίας (Fuchs, Fuchs & Compton, 2012; Griffiths et al., 2007).

Σε όλες τις έρευνες της ανασκόπησης παρατηρήθηκαν διαφορετικά εργαλεία ανίχνευσης, διαφορετική μεθοδολογία και διαφορετική διδασκαλία και παρέμβαση. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Jackson et al. (2009), σύμφωνα με την οποία δε φαίνεται να υπάρχει απόλυτη συμφωνία των ερευνητών ως προς το πώς πρέπει να εφαρμόζεται η ανταπόκριση στη διδασκαλία σε περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης. Τα κοινά σημεία όμως όλων των ερευνών ήταν η υψηλού επιπέδου διδασκαλία στη βαθμίδα 1 για όλους τους μαθητές, η μεγάλη έμφαση στην περιγραφή του εργαλείου- της μεθόδου/ των μεθόδων ανίχνευσης και η έμφαση στην παρακολούθηση προόδου. Οι περισσότερες έρευνες εστίασαν στην αξιολόγηση των πιθανών ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και όχι τόσο στην βελτίωση της προόδου των μαθητών. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως να σημαίνει ότι οι ερευνητές βλέπουν την διαδικασία αυτή ως μια διαδικασία ταυτοποίησης και εντοπισμού παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, παρά ως μια μέθοδο διδασκαλίας.

Αξίζει να επισημανθεί πως η μελέτη των Albritton, Stuckey και Patton Terry (2021), βασίστηκε στη χρήση ενός μόνο μέτρου προσυμπτωματικού ελέγχου. Ωστόσο, σε ένα πλαίσιο Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση, συνιστάται η χρήση παρακολούθησης προόδου και/ή διαγνωστικών μέτρων σε συνδυασμό με μέτρα ελέγχου όπως το GRTR!-R (Fuchs & Vaughn, 2012). Η πρόσθετη αξιολόγηση μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την προσπάθεια μέτρησης των δεξιοτήτων προφορικής γλώσσας και λεξιλογίου, τομείς που δεν αξιολογούνται από το GRTR!-R.

Με βάση το ίδιο πρόγραμμα, λίγα χρόνια πριν οι ίδιοι συγγραφείς (2017) υπογράμμισαν πως κατά τον σχεδιασμό της εφαρμογής ενός πλαισίου Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση, είναι σκόπιμο τα παιδιά να απέχουν από την οργάνωση εντατικής διδασκαλίας έως ότου να έχουν χρόνο να επιδείξουν κέρδη ή όχι. Δηλαδή, πολλαπλά χρονικά σημεία ελέγχου μπορεί να είναι απαραίτητα για να διαπιστωθεί ποια παιδιά θα αναπτύξουν στοχευμένες δεξιότητες με περισσότερο χρόνο, σε αντίθεση με εκείνα που μπορεί να μην παρουσιάζουν έγκαιρη ανάπτυξη και χρειάζονται πιο εντατική υποστήριξη. Προτείνεται από τους ερευνητές αυτούς, ένας σύντομος αρχικός έλεγχος ακολουθούμενος από περιοδικές σύντομες συνεδρίες παρακολούθησης της προόδου μετά από αρκετές ημέρες διδασκαλίας σε όλη την τάξη, για να βοηθηθούν οι δάσκαλοι στο να εντοπίζουν πιο αξιόπιστα τα παιδιά που έχουν ανάγκη νωρίτερα, έτσι ώστε να μπορεί να ξεκινήσει

εντατική υποστήριξη πριν από τα μέσα του έτους, δίνοντας περισσότερο χρόνο για ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών πριν τελειώσει η σχολική χρονιά.

Σε δύο από τα 5 προγράμματα ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση που ερευνήθηκαν (Arrimada, et al., 2022; Albritton et al., 2017) τονίστηκε η σημασία της διεπιστημονικής ομάδας στην υλοποίηση του προγράμματος και η ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και το ειδικό και βοηθητικό προσωπικό. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την διεθνή βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία η υλοποίηση του προγράμματος ανταπόκρισης υλοποιείται από μια διεπιστημονική ομάδα εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Fuchs & Deshler, 2007).

Σύμφωνα με τις εμπειρίες των δασκάλων και των γονέων αυτών των ερευνών, η συνεργασία επιτεύχθηκε με ορισμένες επιφυλάξεις και συνέβαλε στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος. Οι δάσκαλοι, με βάση τη συνέντευξη που διεξήχθη, πίστεψαν ότι το πρόγραμμα αυτό ωφελούσε τους μαθητές τους. Οι εμπειρίες των νηπιαγωγών στη μελέτη αυτή ήταν παρόμοιες με εκείνες των δασκάλων του δημοτικού που εφαρμόζουν προγράμματα ανάγνωσης που βασίζονται σε προγράμματα Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση και διαπιστώνουν ότι ο αριθμός των μαθητών που δυσκολεύτηκαν μειώθηκε μετά τη λήψη πολυεπίπεδης υποστήριξης (Green-field et al., 2010; Stuart et al., 2011). Οι εκπαιδευτικοί είδαν επίσης το πρόγραμμα ως πολύτιμο για τη μελλοντική τους διδασκαλία και θα το συνιστούσαν σε συναδέλφους. Ωστόσο, στην έρευνα των Arrimada, Torrance & Fidalgo (2022) οι εκπαιδευτικοί, φάνηκαν να νιώθουν μερικές φορές πεισμένοι από τις απαιτήσεις που έθεσε το πρόγραμμα στον χρόνο τους και να νιώθουν άγνοια ως προς την αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα. Η αρνητική αντίληψη των εκπαιδευτικών για την διαδικασία ανίχνευσης των μαθητών οφειλόταν, σύμφωνα με τους ερευνητές στη τελική μορφή που πήρε η διαδικασία ανίχνευσης στα πλαίσια της έρευνας και όχι στην άρνηση τους να εφαρμόσουν έργα ανίχνευσης μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Το εύρημα αυτό, λειτουργεί ενισχυτικά ως προς την έρευνα των Barrío & Combes (2014) με βάση την οποία οι νηπιαγωγοί νιώθουν ότι δεν είναι προετοιμασμένοι και δεν κατανοούν πως μπορεί να εφαρμοστεί η ανταπόκριση στην παρέμβαση στο νηπιαγωγείο.

Η Siegel (2020) τονίζει πως η πρόωπη παρέμβαση, από την άποψη της κατάλληλης διδασκαλίας της Βαθμίδας 1 που βασίζεται στην τάξη, είναι ουσιαστική και κρίσιμης σημασίας. Ειδικά μάλιστα για τα παιδιά που μπαίνουν στο σχολείο μιλώντας μια γλώσσα που δεν είναι η γλώσσα διδασκαλίας, η ανίχνευση πιθανών δυσκολιών στην μάθηση είναι

επιτακτική ανάγκη. Η δέσμευση από τους διευθυντές του σχολείου και της περιφέρειας είναι απαραίτητη. Η ανάπτυξη συνεργασιών με τους δασκάλους διατηρεί τη δέσμευση και βοηθά στη διασφάλιση της πιστότητας (Albritton, Stuckey & Patton Terry, 2017; Siegel 2020). Κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την εκτέλεση του προγράμματος, γεγονός που έχει επίσης επισημανθεί στην σχετική βιβλιογραφία (Bradley, Danielson & Doolittle, 2007; Fuchs & Vaughn, 2012; Vasday et al, 2006).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τα περισσότερα πλαίσια Ανταπόκρισης στη παρέμβαση, στην πλήρη εφαρμογή τους, περιλαμβάνουν τουλάχιστον τρεις ευκαιρίες διαλογής (π.χ. φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη). Ωστόσο, το πρόγραμμα ανίχνευσης από μόνο του μπορεί να μην είναι το βέλτιστο σε περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης, όπου η ανάπτυξη του παιδιού συμβαίνει γρήγορα. Ίσως, σε περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης, ένας σύντομος αρχικός έλεγχος ακολουθούμενος από περιοδικές σύντομες συνεδρίες παρακολούθησης προόδου μετά από αρκετές ημέρες διδασκαλίας σε όλη την τάξη θα βοηθούσε τους δασκάλους να εντοπίζουν πιο αξιόπιστα τα παιδιά που έχουν ανάγκη, έτσι ώστε να μπορούν να ξεκινήσουν εντατική υποστήριξη πριν από τα μέσα του έτους, δίνοντας περισσότερο χρόνο για να ανταποκριθούν πριν τελειώσει η σχολική χρονιά (Albritton, Stuckey & Patton Terry, 2021, 2017). Το εύρημα ότι η προσθήκη ενός ενδιάμεσου χρονικού σημείου για ανάλυση θα προσέγγιζε καλύτερα τα πρότυπα της Ανταπόκρισης στη παρέμβαση για τη χρήση της δυναμικής παρακολούθησης προόδου και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την ανάγκη παρέμβασης των παιδιών έχει διαπιστωθεί και από τους Fuchs και Fuchs (2006).

Σε 2 από τις εξεταζόμενες μελέτες (Arrimada, Torrance & Fidalgo, 2022; Gutiérrez et al., 2020) δεν υπήρχε σαφής διάκριση για το εάν η διαδικασία μπόρεσε να διακρίνει περιπτώσεις μαθητών που χρειαζόντουσαν απλώς καλύτερη διδασκαλία από μαθητές που εμφανίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι άλλες τρεις υπό εξέταση μελέτες (Albritton et al., 2021; Albritton, Stuckey & Patton Terry, 2017; Siegel, 2020) μπόρεσαν να διακρίνουν περιπτώσεις μαθητών που χρειαζόντουσαν απλώς καλύτερη διδασκαλία από μαθητές που εμφάνιζαν πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ωστόσο, αξίζει εδώ να επισημανθεί πως από μόνη της η εκάστοτε διαδικασία δεν μπορεί να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα εάν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι προετοιμασμένοι για να ανιχνεύσουν αρχικά και στην συνέχεια να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών που εξυπηρετούν (Berkeley et al., 2020).

Η βιβλιογραφία (Adlof, 2020) υποστηρίζει πως λόγω της εστίασής του στην πρόοδο προς τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση μπορεί να είναι χρήσιμη για διαφορετικούς πολιτισμικά και γλωσσικά πληθυσμούς που κινδυνεύουν τόσο από υπο-ταυτοποίηση όσο και από υπερ-αναγνώριση εντός παραδοσιακών πλαισίων αναγνώρισης, όπως διαπιστώθηκε και στην έρευνα του Siegel, (2020). Γενικά, όμως τονίζεται στη βιβλιογραφία πως η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση δεν ασχολείται με τις γνωματεύσεις, αλλά επικεντρώνεται στη βαθμονόμηση του επιπέδου της εκπαιδευτικής υποστήριξης για να καλύψει τις ανάγκες του παιδιού, ώστε να έχει επαρκή εκπαιδευτική πρόοδο. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση (δυσλεξία) μπορεί να μην αναγνωρίζονται ως τέτοια εάν σημειώνουν την κατάλληλη εκπαιδευτική πρόοδο εντός της καθορισμένης βαθμίδας Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα της ανασκόπησης, καθώς οι περισσότερες έρευνες δεν αναφέρθηκαν σε γνωματεύσεις.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι ερευνητές (Albritton et al., 2017; Stuckey & Albritton, 2020) έχουν αρχίσει να διερευνούν τη σκοπιμότητα και τη χρησιμότητα της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση για την πρώτη παιδική ηλικία, ειδικά καθώς σχετίζεται με τον έλεγχο και την αναγνώριση παιδιών προσχολικής ηλικίας, ένας τομέας που μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολος δεδομένης της ρευστότητας στις προσχολικές δεξιότητες των παιδιών σε αυτή τη νεαρή ηλικία (Norwalk et al., 2012). Τα καθολικά μέτρα προσυμπτωματικού ελέγχου αποτελούν ουσιαστικό συστατικό ενός πλαισίου Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση καθώς ο πρωταρχικός στόχος είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν παιδιά που δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και επομένως θα μπορούσαν να επωφεληθούν από πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη (Albritton, et al., 2021).

Ορισμένα κράτη διατήρησαν μια σαφή σχέση μεταξύ της πολυεπίπεδης προσέγγισής τους και της ειδικής εκπαίδευσης, ενώ άλλα έχουν δηλώσει ρητά ότι η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση είναι ένα σύστημα υποστήριξης για όλους τους μαθητές και δεν αποτελεί μονοπάτι για την ειδική εκπαίδευση. Τόσο η έρευνα όσο και η πρακτική στην Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση έχουν δώσει προτεραιότητα στις χρήσεις των μοντέλων για αναγνώριση σε επίπεδο ελέγχου και έγκαιρη παρέμβαση. Αναμφίβολα, οι μαθητές που ιστορικά χρειαζόταν να «περιμένουν να αποτύχουν» προτού να πληρούν τις προϋποθέσεις για υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης (Fuchs & Vaughn, 2012)

εντοπίζονται και εξυπηρετούνται νωρίτερα με τα σημερινά μοντέλα. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από την παρούσα ανασκόπηση στην οποία οι μαθητές των ερευνών βελτίωσαν την επίδοση τους και τον ρυθμό μάθησης, μάλιστα σε καλύτερο βαθμό σε μερικές έρευνες, απ' ότι η ομάδα ελέγχου. Ωστόσο, πολλοί δεν υποστηρίζουν μια κλιμακωτή προσέγγιση για την αναγνώριση ΕΜΔ χωρίς να εξακολουθούν να βασίζονται σε δεδομένα από πρόσθετες επίσημες δοκιμές.

Η εξέλιξη στα πολυεπίπεδα μοντέλα άλλαξε και τον ρόλο του δασκάλου ειδικής αγωγής. Εκτός από την εξυπηρέτηση των μαθητών με ΕΜΔ, οι ειδικοί παιδαγωγοί αναμένεται επίσης να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους γενικής εκπαίδευσης για να υποστηρίξουν οποιονδήποτε μαθητή χρειάζεται παρέμβαση σε οποιοδήποτε επίπεδο, γεγονός που αναδεικνύεται και μέσα από τις μελέτες που περιλαμβάνονται στην ανασκόπηση. Ωστόσο, πολλοί δάσκαλοι ειδικής αγωγής στα σημερινά σχολεία δεν είναι προετοιμασμένοι για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών που εξυπηρετούν. Μια συνέπεια αυτού είναι ότι λιγότεροι ειδικά εκπαιδευμένοι δάσκαλοι είναι διαθέσιμοι για να εργαστούν με τους συναδέλφους τους και να εξυπηρετήσουν τις μοναδικές ανάγκες των μαθητών που μπορεί να έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Όταν αυτοί οι δάσκαλοι έχουν στη συνέχεια την προσδοκία να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές, μπορεί να καταλήξει ότι στους μαθητές με ΕΜΔ δεν παρέχεται η κατάλληλη εκπαίδευση που χρειάζονται για να λάβουν ουσιαστικό εκπαιδευτικό όφελος (Berkeley et al., 2020).

Σε 2 από τις έρευνες της ανασκόπησης, δόθηκε έμφαση στην χρηματοδότηση ως ανασταλτικό παράγοντα υλοποίησης παρέμβασης επιπέδου 2 και 3. Μάλιστα, στην έρευνα της Siegel (2020), ενώ ήταν σχεδιασμένη να γίνει σε όλα τα σχολεία η παρέμβαση 2 και 3, σε κάποια δεν εφαρμόστηκε ποτέ λόγω απουσίας χρηματοδότησης.

Συμπερασματικά, η παρούσα εργασία εντόπισε και κατέγραψε τις έρευνες που σχετίζονται με την εφαρμογή προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση ως διαδικασία ανίχνευσης μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία, μέσω συστηματικής ανασκόπησης, εντόπισε τα προγράμματα εκείνα, μέσω των οποίων επιτεύχθηκε ή όχι η ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η σημαντικότητα της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι μια έγκαιρη αναγνώριση αυξάνει τη δυνατότητα έγκαιρης ανίχνευσης των ελλείψεων, έτσι ώστε οι μαθητές να μην χρειάζεται να περιμένουν να πληρούν τις προϋποθέσεις για υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης (Haager,

2007). Ένα καλά σχεδιασμένο μοντέλο Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να εξασφαλίσουν επιτυχή σχολικά αποτελέσματα για όλους.

4.2. Συμπεράσματα

Με βάση τη Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας και όσα προέκυψαν από αυτήν μπορούν να εξαχθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα, που αποτελούν και απαντήσεις στα ερωτήματα της μελέτης.

4.2.1. Ποια τα γενικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία αναφορικά με την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο;

Τα περισσότερα μοντέλα Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση υλοποιούνται μέσω ενός πλαισίου τριών επιπέδων που περιλαμβάνει την παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλίας σε όλους τους μαθητές (Βαθμίδα/Επίπεδο 1), την διδακτική παρέμβαση επιπέδου 2 με βάση την ανίχνευση που πραγματοποιήθηκε και την εξατομικευμένη παρέμβαση επιπέδου 3 για μαθητές που συνεχίζουν να έχουν χαμηλή επίδοση. Μία από τις 5 έρευνες της ανασκόπησης δεν περιλάμβανε την εξατομικευμένη 3^η βαθμίδα. Στη μελέτη ωστόσο της Siegel (2020) σε κάποιες ομάδες σχολείων, δεν χρησιμοποιήθηκαν και οι 3 Βαθμίδες, ως η βέλτιστη παρέμβαση, λόγω έλλειψης χρηματοδότησης. Στις έρευνες της ανασκόπησης, προέκυψε ότι τα προγράμματα περιλαμβάνουν έλεγχο και παρακολούθηση προόδου για να προσδιοριστεί ποιοι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από τα πολυεπίπεδα παρέμβασης (που παρέχονται μέσω της Βαθμίδας 2 και της Βαθμίδας 3) (Albritton, et al., 2021; Albritton, et al., 2017; Arrimada, Torrance και Fidalgo, 2022). Η παρακολούθηση προόδου χρησιμοποιείται επίσης για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων που εφαρμόζονται. Η μετακίνηση από το ένα Επίπεδο/Βαθμίδα στο άλλο μπορεί να συμβεί καθ' όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους με βάση δεδομένα που λαμβάνονται από την παρακολούθηση της προόδου ή/και τα μέτρα συγκριτικής αξιολόγησης, γεγονός που επιβεβαιώνεται από όλες τις εξεταζόμενες μελέτες. Οι παρεμβάσεις θεωρούνται επιτυχείς εάν η μέση επίδοση σε όλους τους μαθητές που έλαβαν παρέμβαση αυξηθεί σε σχέση με τους ελέγχους. Επομένως, στο νηπιαγωγείο φαίνεται πως μπορεί να εφαρμοστεί το τρι-επίπεδο πρόγραμμα ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση, πραγματοποιείται η μετακίνηση από βαθμίδα σε βαθμίδα ανάλογα

με την πρόοδο και οι μαθητές σημειώνουν ακαδημαϊκή εξέλιξη μέσα από την χρήση προγραμμάτων ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση.

4.2.2. Ποιες οι εξειδικευμένες μέθοδοι παρακολούθησης της προόδου κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο

Σε όλες τις έρευνες που περιελήφθησαν στην ανασκόπηση, χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά και εξειδικευμένα εργαλεία ανίχνευσης και παρακολούθησης της προόδου κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο. Όλα τα εργαλεία ανίχνευσης πραγματοποιήθηκαν 2-3 φορές μέσα στη σχολική χρονιά. Από την διαδικασία ανίχνευσης, οι περισσότερες από τις έρευνες ανίχνευσαν πιθανές Ε.Μ.Δ. στην φωνολογική επίγνωση (Albritton et al., 2021; Siegel, 2020, Albritton et al., 2017) ενώ 2 έρευνες ανίχνευσαν μαθητές με δυσκολίες στην μάθηση (στην ανάγνωση και στην γραφή). Τέλος, σε μία έρευνα (Siegel, 2020), πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι περισσότερες έρευνες φάνηκαν να κάνουν χρήση σταθμισμένων εργαλείων και τεστ με τη βοήθεια των οποίων μπόρεσαν να ανιχνεύσουν την ύπαρξη πιθανών Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Το γεγονός ότι χρησιμοποιούν διαφορετικά εργαλεία παρακολούθησης της προόδου και ανίχνευσης δείχνει ότι υπάρχει ποικιλία εργαλείων ανίχνευσης παιδιών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο, δίνοντας θετικά αποτελέσματα.

Μέσα από αυτά τα εργαλεία, σε συνδυασμό με την πραγματοποίηση της 3^{ης} βαθμίδας ανταπόκρισης στη παρέμβαση, μπόρεσαν να ανιχνευτούν οι μαθητές με πιθανές Ε.Μ.Δ.

4.2.3. Ποιες είναι οι συνηθέστερες καλές πρακτικές υλοποίησης των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο;

Καταρχήν, σε όλες τις έρευνες πραγματοποιείται ανίχνευση και παρακολούθηση προόδου, με την βοήθεια των οποίων λαμβάνονται χρήσιμες πληροφορίες για το ποιος θα πρέπει να λάβει πρόσθετη υποστήριξη. Η πιο καλή πρακτική υλοποίησης του

προγράμματος ανταπόκρισης αποτελεί η χρήση και των 3 βαθμίδων παρέμβασης, καθώς σε έρευνες που υπήρχε και η εντατική βαθμίδα παρέμβασης, οι περισσότεροι μαθητές μπόρεσαν να επιστρέψουν στην βαθμίδα 1. Οι μαθητές που παρά την εξατομικευμένη διδασκαλία επιπέδου 3 η οποία ήταν υψηλής ποιότητας, παρέμεναν με δυσκολίες στην φωνολογική επίγνωση, χαρακτηρίστηκαν ως μαθητές με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση.

Μια άλλη πολύ καλή πρακτική υλοποίησης του προγράμματος η οποία παρατηρήθηκε σε 3 έρευνες (Arrimada, et al., 2022; Albritton, et al., 2017, Siegel 2020) είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την διεπιστημονική ομάδα ειδικών για την διεξαγωγή της παρέμβασης επιπέδου 2 και 3. Η ανάπτυξη συνεργασιών με τους δασκάλους και την διεπιστημονική ομάδα των ειδικών, βοηθά στη διασφάλιση της σωστής υλοποίησης των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση. Μια άλλη πολύ καλή πρακτική εφαρμογής της ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση στο νηπιαγωγείο, είναι η χρήση της αξιολόγησης με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, η οποία εφαρμόστηκε από την έρευνα της Siegel (2020). Οι πρακτικές υλοποίησης της ανταπόκρισης στη διδασκαλία στη Νηπιαγωγείο θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών αυτής της ηλικίας. Μέσα από την ανασκόπηση των ερευνών, αναδείχθηκε η σημαντικότητα της εφαρμογής και των τριών επιπέδων της ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση.

4.2.4. Ποιες είναι οι δυσκολίες που καταγράφονται κατά τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία για την ανίχνευση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο;

Σε κάθε έρευνα παρατηρήθηκαν διαφορετικές δυσκολίες ως προς την εφαρμογή προγραμμάτων για ανίχνευση πιθανών Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, γεγονός που αναδεικνύει και διαφορετικές πλευρές της εφαρμογής ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση ως διαδικασία ανίχνευσης στο Νηπιαγωγείο. Βέβαια, σε 2 μελέτες που συμπεριελήφθησαν στην ανασκόπηση (Arrimada, et al., 2022; Siegel, 2020), αναφέρθηκε η ελλιπής χρηματοδότηση ως μια βασική δυσκολία για την εφαρμογή του προγράμματος ανταπόκρισης, διότι ενώ ήταν άλλος ο αρχικός σχεδιασμός για τους πόρους που θα χρειαζόταν η έρευνα, τελικά ήταν άλλα τα διαθέσιμα χρηματικά ποσά που δόθηκαν. Μάλιστα, στην διαχρονική έρευνα της Siegel, η απουσία χρηματοδότησης είχε ως αποτέλεσμα να μην εφαρμοστεί με συστηματικό τρόπο η παρέμβαση επιπέδου 2 και 3 σε

κάποια από τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Επομένως, φαίνεται ότι οι οικονομικοί πόροι μπορούν να επηρεάσουν την έκβαση της υλοποίησης των προγραμμάτων ανίχνευσης στο νηπιαγωγείο. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τους Kloo & Stanfa (2011) σύμφωνα με τους οποίους θα πρέπει να αφιερωθούν σημαντικοί πόροι για τη διασφάλιση της πιστότητας της υλοποίησης, συμπεριλαμβανομένης της προετοιμασίας του βασικού προσωπικού, της προδιαγραφής των βασικών βημάτων και της παρακολούθησης της εφαρμογής. Συμπερασματικά, η αποτελεσματικότητα των ερευνών φαίνεται να εξαρτάται από την χρηματοδότηση και κατ' επέκταση την παροχή των κατάλληλων και απαραίτητων εργαλείων για τη διεξαγωγή των ερευνών.

Παράλληλα, με βάση τα δεδομένα που δόθηκαν στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, προκύπτει το συμπέρασμα ότι τόσο το περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης όσο και οι απαιτήσεις των προγραμμάτων σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αποτελούν τροχοπέδη για την ανάδειξη θετικών και αντικειμενικών αποτελεσμάτων.

Τέλος, με βάση την έρευνα της Siegel (2020), παρουσιάζεται ως δυσκολία της ανίχνευσης αντικειμενικών συμπερασμάτων η παρουσία της διγλωσσίας των μαθητών. Επομένως, επειδή το δείγμα της παρούσας έρευνας περιελάμβανε και παιδιά που ήταν δίγλωσσα, δεν ήταν εφικτή η ανίχνευση πιθανών Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών σε αυτά τα παιδιά, αλλά μόνο η ανίχνευση δυσκολιών των δίγλωσσων παιδιών στη σχολική μάθηση.

4.2.5. Ποια η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία ως μέθοδος ανίχνευσης μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο;

Οι 3 από τις 5 έρευνες (Albritton, et al., 2021; Siegel, 2020 και Albritton, et al., 2017) ανίχνευσαν παιδιά με πιθανές Ε.Μ.Δ. Συγκεκριμένα, μπόρεσαν να διακρίνουν περιπτώσεις μαθητών που χρειαζόντουσαν απλώς καλύτερη διδασκαλία από μαθητές με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση. Αναλυτικότερα, οι μαθητές οι οποίοι χρειαζόνταν καλύτερη διδασκαλία, βελτιώθηκαν με την παρέμβαση επιπέδου 2, ενώ οι μαθητές που ανιχνεύτηκαν ότι έχουν πιθανές Ε.Μ.Δ, συνέχισαν να παρουσιάζουν δυσκολίες και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης επιπέδου 3. Οι μαθητές λοιπόν, οι οποίοι παρέμειναν με δυσκολίες στην φωνολογική επίγνωση και μετά την ολοκλήρωση

της παρέμβασης επιπέδου 3, χαρακτηρίστηκαν ως μαθητές με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην φωνολογική επίγνωση. Μόνο στην έρευνα της Siegel (2020), μπόρεσε να επιβεβαιωθεί το εύρημα της ύπαρξης πιθανών Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση (δυσλεξία) με άλλον ανεξάρτητο τρόπο (γνωμάτευση), καθώς τα παιδιά αυτά έλαβαν γνωμάτευση ότι έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση (δυσλεξία). Στην έρευνα των Albritton et al. (2021) και των (Albritton, et al., 2017) όπου ανιχνεύτηκαν πιθανές Ειδικές Μαθησιακές, η ανίχνευση αυτή δεν μπόρεσε να επιβεβαιωθεί, καθώς δεν έγινε αναφορά σε γνωματεύσεις και σε διαδικασία επιλεξιμότητας σε υπηρεσίες ειδικής αγωγής. Επομένως, δε μπόρεσε να εξαχτεί συμπέρασμα ως προς το αν επιβεβαιώθηκαν ή διαψευστήκαν οι ανιχνεύσεις.

Η έρευνα των Arrimada, Torrance & Fidalgo (2022) εντόπισε μέσω της διαδικασίας ανίχνευσης του προγράμματος ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση, μαθητές με χαμηλή επίδοση σε δεξιότητες γραφής, ενώ η έρευνα των Gutiérrez et al. (2020) εντόπισε μαθητές με χαμηλή επίδοση στην φωνολογική επίγνωση. Επιπλέον, και στις 2 έρευνες, δε πραγματοποιήθηκε μια πιο εντατικοποιημένη διδασκαλία επιπέδου 3 για τους μαθητές που συνέχισαν να έχουν δυσκολίες. Επομένως, δε μπόρεσε να γίνει σαφής διάκριση αν η χαμηλή επίδοση αυτών των μαθητών οφειλόταν σε πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή σε άλλους λόγους, όπως είναι η διγλωσσία ορισμένων μαθητών (στο δείγμα των μαθητών υπήρχαν και μερικοί δίγλωσσοι μαθητές). Συνεπώς, οι έρευνες που ολοκλήρωσαν το μοντέλο αυτό στην βαθμίδα 2, δεν μπόρεσαν να ταυτοποιήσουν τους μαθητές που παρουσίαζαν πιθανές Ε.Μ.Δ, αλλά να εντοπίσουν μαθητές με χαμηλή επίδοση αγνώστου αιτιολογίας στην ανάγνωση και στην γραφή. Συνοψίζοντας, στα προγράμματα ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκαν στο νηπιαγωγείο, τα οποία δεν ολοκλήρωσαν και τα τρία επίπεδα ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση, δε μπόρεσε να γίνει σαφή διάκριση αν οι μαθητές είχαν πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή γενική χαμηλή επίδοση απροσδιόριστης αιτιολογίας.

Το γεγονός ότι στην ανίχνευση του φθινοπώρου στην έρευνα των Albritton et al., 2021 δεν υπήρχαν πολλά παιδιά με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ στην ανίχνευση της άνοιξης εμφανίστηκαν περισσότερα παιδιά με δυσκολίες, δείχνει την ανάγκη να υπάρχουν πολλαπλά και συνεχή εργαλεία ανίχνευσης σε όλη τη σχολική χρονιά, από το να υπάρχει ένα εργαλείο ανίχνευσης μόνο στην αρχή της χρονιάς. Συνεπώς, το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας

συμβαίνει πολύ γρήγορα με αποτέλεσμα την δυσκολία της ανίχνευσης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών από την προσχολική ηλικία.

Παρά τις αρκετές δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στις έρευνες, η πλειοψηφία των μαθητών που έλαβε διδασκαλία επιπέδου 2 και 3 μπόρεσε να σημειώσει πρόοδο ως προς την φωνολογική επίγνωση και τις δεξιότητες γραφής, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο την ανταπόκριση στη διδασκαλία ως ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα διδασκαλίας για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως. Εν κατακλείδι, με βάση την παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, η σημαντικότητα του προγράμματος ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση ως διαδικασία ανίχνευσης στο νηπιαγωγείο είναι εμφανής καθώς είναι διακριτή η αποτελεσματικότητά του.

4.3. Περιορισμοί έρευνας

Καταρχήν, το γεγονός ότι δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες για την ανταπόκριση στη διδακτική παρέμβαση ως διαδικασία ανίχνευσης πιθανών Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, καθιστά δύσκολη την εξαγωγή πιο γενικευμένων συμπερασμάτων.

Επιπλέον, το δείγμα των μαθητών σε κάθε έρευνα δεν ήταν σταθερό. Κάποιες έρευνες περιλάμβαναν έναν αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών, ενώ άλλες έναν μικρότερο με αποτέλεσμα να υπάρχει περιορισμός σύγκρισης των ερευνών. Επίσης, το γεγονός ότι σε κάποιες έρευνες δε πραγματοποιήθηκε το 3ο στάδιο της ανταπόκρισης, ενώ σε κάποιες πραγματοποιήθηκε, δυσχεραίνει την εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς το αν θα υπήρχε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της διαδικασίας ανίχνευσης ή αν θα υπήρχε μεγαλύτερη πρόοδος των μαθητών αν ολοκλήρωναν και το 3ο στάδιο.

Κλείνοντας, ένας ακόμα περιορισμός της παρούσας ανασκόπησης αποτελεί το γεγονός ότι στο δείγμα, 2 έρευνες περιλάμβαναν και μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση που είχαν να κάνουν με διγλωσσία, εκτός από μαθητές με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθιστώντας έτσι δύσκολη την εξαγωγή συμπερασμάτων καθώς αναφέρεται και σε μια άλλη ομάδα μαθητών.

4.4. Εκπαιδευτικές επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει την εφαρμογή και τα αποτελέσματα της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση, όμως όπως

υπέδειξε η παρούσα συστηματική ανασκόπηση των τελευταίων ετών, λίγες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην εφαρμογή της ως μέσο ανίχνευσης πιθανών ΕΜΔ για παιδιά του νηπιαγωγείου (κάτω των 6 ετών). Το γεγονός αυτό είναι άξιο λόγου, καθώς όπως υποστηρίζεται βιβλιογραφικά, τα πλαίσια της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις τάξεις και η ανίχνευση και η παρακολούθηση προόδου για δεξιότητες ανάγνωσης συνιστώνται συνήθως για μαθητές από το νηπιαγωγείο (έως τη δεύτερη τάξη).

Η παρούσα βιβλιογραφική συστηματική ανασκόπηση ανέδειξε τη σημασία της διαδικασίας ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών μέσα από το πλαίσιο της ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση από την βαθμίδα του νηπιαγωγείου, καθώς εφόσον γίνεται ολοκληρωμένα το μοντέλο (δηλαδή όλα τα επίπεδα), τότε καθίσταται εφικτή η διάκριση μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, από τους μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση λόγω κακής διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, μέσα από την εφαρμογή του μοντέλου αυτού από το νηπιαγωγείο μέχρι και το δημοτικό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν την πρόοδο των μαθητών σε συγκεκριμένες δεξιότητες στις οποίες έχουν δυσκολίες οι μαθητές όπως είναι η φωνολογική επίγνωση. Προτείνεται λοιπόν η πλήρης εφαρμογή του μοντέλου ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση ως εργαλείο ανίχνευσης πιθανών Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών από το νηπιαγωγείο, με έμφαση στην ολοκλήρωση και των 3 επιπέδων, προκειμένου να μπορέσει να γίνει διάκριση αν οι μαθητές έχουν πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή γενική χαμηλή επίδοση απροσδιόριστης αιτιολογίας αλλά και ως μέθοδος διδασκαλίας καθώς η πλειοψηφία των μαθητών παρουσίασε πρόοδο (είτε είχε πιθανές Ε.Μ.Δ. είτε δυσκολίες στη μάθηση απροσδιόριστης αιτιολογίας). Η διάκριση των μαθητών με πιθανές Ε.Μ.Δ. από τους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση απροσδιόριστης αιτιολογίας μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την αξιολόγηση με βάση το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά ένα πρόγραμμα ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση, ως μέθοδος ανίχνευσης παιδιών με πιθανές Ε.Μ.Δ. στο νηπιαγωγείο θα πρέπει, σύμφωνα με τα ευρήματα της ανασκόπησης τα εργαλεία ανίχνευσης και παρακολούθησης προόδου να ανταποκρίνονται στη φύση, στις δεξιότητες και στον χαρακτήρα μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, στα οποία η γνωστική αλλαγή μπορεί να επέλθει πολύ γρήγορα και να υπάρχουν αλλαγές στην επίδοση συχνότερα από την περίοδο ανίχνευσης που λαμβάνει χώρα 1 φορά το τρίμηνο. Ίσως, σε αυτό το πλαίσιο

ένας σύντομος αρχικός έλεγχος ακολουθούμενος από περιοδικές σύντομες συνεδρίες παρακολούθησης της προόδου μετά από αρκετές ημέρες διδασκαλίας σε όλη την τάξη θα βοηθούσε τους νηπιαγωγούς να εντοπίζουν νωρίτερα και πιο αξιόπιστα τα παιδιά που έχουν ανάγκη, έτσι ώστε να μπορεί να ξεκινήσει εντατική υποστήριξη πριν από τα μέσα του έτους, δίνοντας περισσότερο χρόνο για ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών πριν τελειώσει η σχολική χρονιά (Albritton, et al., 2017).

Στην ιδανική εφαρμογή της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση, η κίνηση μέσω των επιπέδων είναι ρευστή, αποτελεσματική και βασίζεται σε δεδομένα, ενώ ο κίνδυνος μακροχρόνιας αναγνωστικής δυσκολίας ελαχιστοποιείται επειδή η παρέμβαση παρέχεται γρήγορα και διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο προόδου και τις ανάγκες των μαθητών. Εξάλλου, η αξία της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση όταν εφαρμόζεται σωστά αποτελεί ένα πλαίσιο ολόκληρου του σχολείου (δηλαδή, εξυπηρετεί όλους τους μαθητές, όχι μόνο εκείνους με ανιχνευμένες Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες) και είναι προσανατολισμένο στην πρόληψη μέσω ανίχνευσης, με στόχο να παρέχει παρέμβαση και να καλύψει τα κενά όσο το δυνατόν νωρίτερα, αυξάνοντας την πιθανότητα θετικών μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων (Adlof, 2020).

Ενώ τα δεδομένα της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες, μεμονωμένα δεν ισοδυναμούν με συνολική αξιολόγηση. Τα δεδομένα από μια διαδικασία Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση θα πρέπει να αποτελούν μέρος της ανάλυσης, της σύνθεσης και των συστάσεων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση, την ανίχνευση, την επιλεξιμότητα και τον προγραμματισμό του προγράμματος. Τα δεδομένα Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση από μόνα τους είναι ανεπαρκή για τον προσδιορισμό της καταλληλότητας για αναγνώριση Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας. Θα πρέπει έτσι να ληφθούν υπόψη πολλαπλές πηγές δεδομένων διασφαλίζοντας ότι η διαδικασία Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση δεν καθυστερεί ή παρατείνει την παροχή αξιολόγησης για υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η έλλειψη συνολικής αξιολόγησης μπορεί να επηρεάσει την επιλεξιμότητα του μαθητή για υπηρεσίες καθώς μεταβαίνει σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης (Gartland & Strosnider, 2020).

Ωστόσο, αξίζει εδώ να επισημανθεί πως από μόνη της η εκάστοτε διαδικασία δεν μπορεί να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα εάν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι προετοιμασμένοι για να ανιχνεύσουν αρχικά και στην συνέχεια να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών που εξυπηρετούν (Berkeley et al., 2020). Το εύρημα αυτό προκύπτει από την

ανασκόπηση σύμφωνα με την οποία οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην διαδικασία ανίχνευσης μέσω της ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση, και οι γνώσεις που μπορεί να έχουν για την υλοποίησή της, μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο που θα την εφαρμόσουν. Προς το σκοπό αυτό, απαιτείται περισσότερη έρευνα και τεχνική βοήθεια για να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν πιστά οδηγίες και παρεμβάσεις που βασίζονται σε στοιχεία.

Η χρήση της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση για τον προσδιορισμό των ΕΜΔ αποσκοπεί στην πλήρη ενσωμάτωση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και μετρήσεων από τη γενική εκπαίδευση έως την ειδική εκπαίδευση. Πολλαπλές βαθμίδες που διαφέρουν ως προς την ένταση της παρέμβασης, την ακρίβεια μέτρησης και τον αριθμό των μαθητών που συμμετέχουν σε καθεμία εφαρμόζονται με πολλαπλούς σκοπούς, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης της πρόληψης, της έγκαιρης αναγνώρισης και θεραπείας, της αναγνώρισης των ΕΜΔ και άλλων αναπηριών και των υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης. Υπάρχουν και άλλες μέθοδοι αναγνώρισης ΕΜΔ, αλλά η έρευνα σχετικά με αυτές δείχνει σημαντικά προβλήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας, ιδιαίτερα όσον αφορά τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές που αγωνίζονται ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά. Υπάρχουν πολλές προκλήσεις με όλες τις μεθόδους αναγνώρισης ΕΜΔ, ιδιαίτερα η πιστότητα και η ακρίβεια με την οποία μπορούν να εφαρμοστούν όπως προβλέπεται. Αυτές οι προκλήσεις αξίζει να αντιμετωπιστούν στην Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση / πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης λόγω των οφελών για τα παιδιά, την εφαρμογή πρακτικών που βασίζονται σε στοιχεία με παρακολούθηση προόδου και διαμορφωτική αξιολόγηση και εφαρμογή μιας επαναληπτικής διαδικασίας καθορισμού προβλημάτων και την ανάλυση συνθηκών, παρέμβασης και προσαρμογής των παρεμβάσεων με βάση τα αποτελέσματα και τις αποφάσεις που βασίζονται σε δεδομένα σχετικά με τα αποτελέσματα που πάρθηκαν (Gresham, 2007; Reschly, & Hosp, 2004; Vaughn, Linan-Thompson & Hickman, 2003).

Μέχρι σήμερα, οι προσεγγίσεις της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση στη διδασκαλία έχουν επικεντρωθεί σχεδόν αποκλειστικά στην ανάγνωση και τα μαθηματικά. Σύμφωνα με παλαιότερη μετα-ανάλυση του Burns και των συνεργατών του (2005), σε αυτούς τους τομείς, έχουν υιοθετηθεί ευρέως, ιδιαίτερα στις αγγλόφωνες χώρες (Berkeley et al., 2009) και υπάρχουν ενδείξεις ότι είναι επιτυχείς στη μείωση του ποσοστού των μαθητών που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Η ανίχνευση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα κρίσιμο στοιχείο του μοντέλου Ανταπόκρισης στη Διδακτική

Παρέμβαση. Στο νηπιαγωγείο, ο έλεγχος των θεμελιωδών δεξιοτήτων ανάγνωσης μπορεί να παρέχει μια κατευθυντήρια γραμμή βάσει δεδομένων για τον εντοπισμό των μαθητών που απαιτούν μια πιο εντατική παρέμβαση πριν ξεκινήσουν το δημοτικό σχολείο (Gutiérrez et al., 2020).

Όπως προέκυψε από την ανασκόπηση, ένα σοβαρό πρόβλημα για την υλοποίηση της ανταπόκρισης στη διδασκαλία ως εργαλείο ανίχνευσης στο νηπιαγωγείο, φάνηκε να είναι η χρηματοδότηση (Albritton, et al., 2017; Siegel, 2020). Για το σκοπό αυτό, οι Adlof & Hogan (2019) πρότειναν, για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων ανάγνωσης για όλους τους μαθητές αλλαγές πολιτικής συμπεριλαμβανομένων (α) ειδικών μαθημάτων σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη και τη γλωσσική διευκόλυνση στο πλαίσιο προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτών πανεπιστημίου, (β) αποκλειστικό εκπαιδευτικό χρόνο στο σχολείο για ρητή εστίαση στην οικοδόμηση γλωσσικών δεξιοτήτων από το νηπιαγωγείο και (γ) αποκλειστική χρηματοδότηση της έρευνας για την ανάπτυξη μέτρων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο και την παρακολούθηση της προόδου του προφορικού λόγου σε παιδιά σχολικής ηλικίας, που όπως τονίστηκε και μέσα από την παρούσα μελέτη, η χρηματοδότηση αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα.

4.5. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα περισσότερα πλαίσια Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση περιλαμβάνουν τουλάχιστον τρεις ευκαιρίες ανίχνευσης (π.χ. φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη). Ωστόσο, το πρόγραμμα προσυμπτωματικού ελέγχου από μόνο του μπορεί να μην είναι το βέλτιστο σε περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης, όπου η ανάπτυξη του παιδιού συμβαίνει γρήγορα. Απαιτείται λοιπόν μελλοντική έρευνα για να προσδιοριστεί εάν η χρήση διαδικασιών ελέγχου και παρακολούθησης προόδου έχει ως αποτέλεσμα βελτιωμένη αναγνώριση, εκπαιδευτική υποστήριξη και απόδοση των παιδιών σε στοχευμένες δεξιότητες μάθησης.

Η ανίχνευση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα κρίσιμο στοιχείο του μοντέλου απόκρισης στην παρέμβαση (RTI). Στο νηπιαγωγείο, ο έλεγχος των θεμελιωδών δεξιοτήτων ανάγνωσης μπορεί να παρέχει μια κατευθυντήρια γραμμή βάσει δεδομένων για τον εντοπισμό των μαθητών που απαιτούν μια πιο εντατική παρέμβαση πριν ξεκινήσουν το δημοτικό σχολείο (Gutiérrez et al., 2020). Ωστόσο, η έρευνα για την ικανότητα του RTI να ανιχνεύσει πιθανές ΕΜΔ στο νηπιαγωγείο είναι ελλιπής, παρά το γεγονός πως οι υπάρχουσες μελέτες έχουν δώσει σχετικά ικανοποιητικά στοιχεία. Βάσει των οφελών της

έγκαιρης ανίχνευσης των πιθανών ΕΜΔ, κρίνεται απαραίτητος ο εμπλουτισμός των ερευνών στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα (4-6 ετών).

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση δεν μπόρεσε να εξάγει γενικευμένα συμπεράσματα ως προς το αν μπόρεσαν να επαληθευτούν ή να διαψευστούν οι γνωματεύσεις, καθώς οι μελέτες που συμπεριελήφθησαν δεν αναφέρθηκαν σε γνωματεύσεις και οι μελέτες της ανασκόπησης ήταν λίγες. Η πρόσθετη έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον προσδιορισμό του αντίκτυπου της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση ως μεθόδου ανίχνευσης στον υπο- ή υπερβολικό προσδιορισμό συγκεκριμένων πληθυσμών (λανθασμένες γνωματεύσεις/θετικές ή αρνητικές), για υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης ή για επιβεβαίωση των ανιχνεύσεων (Gartland & Strosnider, 2020).

Για τα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας, προτείνεται, η διεξαγωγή μιας έρευνας η οποία να μελετά το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου (Νέο ΑΠΣ 2011) και να προσαρμόσει το πρόγραμμα ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση που εφαρμόζεται σιγά σιγά στο νηπιαγωγείο στις ΗΠΑ, στην ελληνική πραγματικότητα.

Η βασισμένη σε δεδομένα προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων στη σχολική εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο κάθε καλής διδασκαλίας και παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρακολουθούν συνεχώς την απόδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία και την υποστήριξη ώστε να ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών. Προς το σκοπό αυτό, απαιτείται περισσότερη έρευνα και τεχνική βοήθεια για να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιστά οδηγίες και παρεμβάσεις που βασίζονται σε στοιχεία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Abedi, J., & Lord, C. (2001). The language factor in mathematics tests. *Applied Measurement in Education*, 14, 219–234. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1403_2
- Adlof, S. M. (2020). Promoting reading achievement in children with developmental language disorders: What can we learn from research on specific language impairment and dyslexia? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(10), 3277-3292. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00118

- Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2019). If we don't look, we won't see: Measuring language development to inform literacy instruction. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 210-217. <https://doi.org/10.1177/2372732219839075>
- Adlof, S. M., Scoggins, J., Brazendale, A., Babb, S., & Petscher, Y. (2017). Identifying children at risk for language impairment or dyslexia with group-administered measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(12), 3507–3522. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0473
- Albritton, K., Stuckey, A., & Patton Terry, N. (2021). Multitiered early literacy identification in 3-year-old children in head start settings. *Journal of Early Intervention*. <https://doi.org/10.1177/1053815121998434>
- Albritton, K., Stuckey, A., & Patton Terry, N. (2017). Identifying head start children for higher tiers of language and literacy instruction. *Journal of Early Intervention*, 39(4), 267-280. <https://doi.org/10.1177/1053815117714568>
- AlOtaiba, S., Allor, J. H., & Stewart, J. (2022). Structured Literacy Interventions for Phonemic Awareness and Basic Word Recognition Skills. *Structured Literacy Interventions: Teaching Students with Reading Difficulties, Grades K-6*, 23. Retrieved from: https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=eTVbEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA23&dq=Structured+Literacy+Interventions+for+Phonemic+Awareness+and+Basic+Word+Recognition+Skills&ots=EBb1P015-M&sig=dRJCC5YplClcJj7UYb5fFY22enI&redir_esc=y#v=onepage&q=Structured%20Literacy%20Interventions%20for%20Phonemic%20Awareness%20and%20Basic%20Word%20Recognition%20Skills&f=false
- American Psychiatric Association Division of Research. (2013). Highlights of changes from dsm-iv to dsm-5: Somatic symptom and related disorders. *Focus*, 11(4), 525-527.
- Aromataris, E., & Pearson, A. (2014). The systematic review: an overview. *AJN The American Journal of Nursing*, 114(3), 53-58. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000444496.24228.2c>
- Arias-Gundín, O., & García Llamazares, A. (2021). Efficacy of the RTI model in the treatment of reading learning disabilities. *Education Sciences*, 11(5), 209. <https://doi.org/10.3390/educsci11050209>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2022). Response to Intervention in first-grade writing instruction: a large-scale feasibility study. *Reading and Writing*, 35(4), 943-969. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10211-z>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2019). Effects of teaching planning strategies to first-grade writers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 670–688 <https://doi.org/10.1111/bjep.12251>
- Barrio, B. L., & Combes, B. H. (2014). General Education Pre-Service Teachers' Levels of Concern on Response to Intervention (RTI) Implementation. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38(2), 121–137. <http://dx.doi.org/10.1177/0888406414546874>

- Bateman, B. (1966). Chapter V: Learning Disorders. *Review of Educational Research*, 36(1), 93-119. <https://doi.org/10.3102/0034654303600109323>
- Berkeley, S., Scanlon, D., Bailey, T. R., Sutton, J. C., & Sacco, D. M. (2020). A snapshot of RTI implementation a decade later: New picture, same story. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 332-342. <https://doi.org/10.1177/0022219420915867>
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2007). Responsiveness to intervention: 1997 to 2007. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 8-12. <https://doi.org/10.1177/004005990703900502>
- Burns, M. K., Dean, V. J., & Klar, S. (2004). Using curriculum-based assessment in the responsiveness to intervention diagnostic model for learning disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 29(3), 47-56. <https://doi.org/10.1177/073724770402900304>
- Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2005). Comparison of existing responsiveness-to-intervention models to identify and answer implementation questions. *The California School Psychologist*, 10(1), 9-20. <https://doi.org/10.1007/BF03340917>
- Buyse, V., & Peisner-Feinberg, E. (2010). Recognition & response: Response to intervention for pre K. *Young Exceptional Children*, 13(4), 2-13. <https://doi.org/10.1177/1096250610373586>
- Cakiroglu, O. (2015). Response to intervention: early identification of students with learning disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(1), 170-182. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91585>
- Calhoon, M. B. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 424-433. <https://doi.org/10.1177/00222194050380050501>
- Carta, J. J., Greenwood, C. R., Atwater, J., McConnell, S. R., Goldstein, H., & Kaminski, R. A. (2014). Identifying preschool children for higher tiers of language and early literacy instruction within a response to intervention framework. *Journal of Early Intervention*, 36(4), 281-291. <https://doi.org/10.1177/1053815115579937>
- Castro-Villarreal, F., Rodriguez, B. J., & Moore, S. (2014). Teachers' perceptions and attitudes about Response to Intervention (RTI) in their schools: A qualitative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 40, 104-112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.004>
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y. S., & Bontempo, D. E. (2015). Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 281-297. <https://doi.org/10.1177/0022219413498115>
- Catts, H. W., Petscher, Y., Schatschneider, C., Bridges, M. S., & Mendoza, K. (2009). Floor effects associated with universal screening and their impact on the early identification of reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 163-176. <https://doi.org/10.1177/0022219408326219>
- Cavanaugh, C., Kim, A., Wanzek, J., & Vaughn, S. (2004). Kindergarten reading interventions for at-risk students: Twenty years of research. *Learning Disabilities:*

A Contemporary Journal, 2(1), 9-21. Retrieved from:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1290293.pdf>

- Cicek, V. (2012). A review of RtI (response to intervention) process and how it is implemented in our public school system. *Sino-US English Teaching*, 9(1), 846-855. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Volkan-Cicek/publication/267940366_A_Review_of_RtI_Response_to_Intervention_Process_and_How_It_Is_Implemented_in_Our_Public_School_System/links/555452b808ae6fd2d81f3d36/A-Review-of-RtI-Response-to-Intervention-Process-and-How-It-Is-Implemented-in-Our-Public-School-System.pdf
- Coyne, M. D., Oldham, A., Dougherty, S. M., Leonard, K., Koriakin, T., Gage, N. A., Burns, D., & Gillis, M. (2018). Evaluating the effects of supplemental reading intervention within an MTSS or RTI reading reform initiative using a regression discontinuity design. *Exceptional Children*, 84(4), 350–367. <https://doi.org/10.1177/0014402918772791>
- Cuetos, F., Sánchez, C., & Ramos, J. L. (1996). Evaluación de los procesos de escritura en niños de educación primaria. *Bordón*, 48(4), 445–456.
- Danielson, L. C., & Bauer, J. N. (1978). A formula-based classification of learning-disabled children: An examination of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 11, 163–176. <https://doi.org/10.1177/002221947801100308>
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test* (4th ed.). Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Foster, W.A., & Miller, M. (2007). Development of the literacy achievement gap: A longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 173–181
- Fuchs, D., & Deshler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(2), 129-136. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00237.x>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading research quarterly*, 41(1), 93-99. Retrieved from: <https://www.uv.uio.no/forskning/om/helga-eng-forelesning/introduction-to-responsiveness-to-intervention.pdf>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional children*, 78(3), 263-279. <https://doi.org/10.1177/001440291207800301>
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195–203. <https://doi.org/10.1177/0022219412442150>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Bryant, J. D., Hamlett, C. L., & Seethaler, P. M. (2007). Mathematics screening and progress monitoring at first grade: Implications for responsiveness to intervention. *Exceptional children*, 73(3), 311-330. <https://doi.org/10.1177/001440290707300303>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Prentice, K. (2004). Responsiveness to mathematical problem-solving instruction: Comparing students at risk of mathematics disability with and

- without risk of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 293-306.
<https://doi.org/10.1177/00222194040370040201>
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L., & Young, C.L. (2003). Responsiveness to intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 157-171.
<https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072>
- Gartland, D., & Strosnider, R. (2020). The Use of Response to Intervention to Inform Special Education Eligibility Decisions for Students with Specific Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 43(4), 195-200.
<https://doi.org/10.1177/0731948720949964>
- Glover, T. A., & DiPerna, J. C. (2007). Service delivery for response to intervention: Core components and directions for future research. *School Psychology Review*, 36, 526-540. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087916>
- Greenwood, C. R., Bradfield, T., Kaminski, R., Linas, M., Carta, J. J., & Nylander, D. (2011). The response to intervention (RTI) approach in early childhood. *Focus on Exceptional Children*, 43, 1–22. <http://dx.doi.org/10.1177/0271121417741968>
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., Atwater, J., Goldstein, H., Kaminski, R., & McConnell, S. (2012). Is a Response to Intervention (RTI) Approach to Preschool Language and Early Literacy Instruction Needed? *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 48–64. <http://dx.doi.org/10.1177/0271121412455438>
- Gresham, F. M. (2005). Response to intervention: An alternative means of identifying students as emotionally disturbed. *Education and Treatment of Children*, 28, 328-344. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.580.8732&rep=rep1&type=pdf>
- Gresham, F. M. (2007). Evolution of the response to intervention concept: Empirical foundations and recent developments. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden, (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 10–24). New York: Springer. Retrieved from: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-49053-3_2
- Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254-269.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>
- Gutiérrez, N., Jiménez, J. E., de León, S. C., & Seoane, R. C. (2020). Assessing foundational reading skills in kindergarten: A curriculum-based measurement in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 145-159.
<https://doi.org/10.1177/0022219419893649>
- Haager, D. (2007). Promises and cautions regarding using response to intervention with English language learners. *Learning Disability Quarterly*, 30, 213-218.
<https://doi.org/10.2307/30035565>
- Hagans-Murillo, K. (2005). Using a response-to-intervention approach in preschool to promote literacy. *The California School Psychologist*, 10(1), 45-54.

- Harris, K., Graham, S., & Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and Self-Regulated Strategy Development for Tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5–16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.003>
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2000). School-wide behavior support: An emerging initiative (special issue). *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 2, 231–233. <https://doi.org/10.1177/109830070000200407>
- Individuals with Disabilities Education Act of 2004, 2006, 20 U.S.C. 1400 et seq. (statute), 34 C.F.R. § 300 (regulations)
- Jackson, S., Pretti-Frontczak, K., Harjusola-Webb, S., Grisham-Brown, J., & Romani, J. M. (2009). Response to intervention: Implications for early childhood professionals.
- Jahan, N., Naveed, S., Zeshan, M., & Tahir, M. A. (2016). How to conduct a systematic review: a narrative literature review. *Cureus*, 8(11). <https://doi.org/10.7759/cureus.864>
- Jenkins, J. R., Schiller, E., Blackorby, J., Thayer, S. K., & Tilly, W. D. (2013). Responsiveness to intervention in reading: Architecture and practices. *Learning Disability Quarterly*, 36(1), 36–46. <https://doi.org/10.1177/0731948712464963>
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). Doing your literature review: Traditional and systematic techniques. Retrieved from: https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=LUhdBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Doing+your+literature+review:+Traditional+and+systematic+techniques&ots=ID9meCM0U1&sig=IlcV-I_FlYcGQ8CqZb3VHyOD5Ww&redir_esc=y#v=onepage&q=Doing%20your%20literature%20review%3A%20Traditional%20and%20systematic%20techniques&f=false
- Johnson, B. (2017). Learning Disabilities in Children: Epidemiology, Risk Factors and Importance of Early Intervention. *BMH Medical Journal*, 4(1). Retrieved from https://www.babymhospital.org/BMH_MJ/index.php/BMHMJ/article/view/120
- Johnson, E., & Mellard, D. F. (2009). Universal screening as a component of response to intervention. *Commonwealth of Virginia Department of Education*. Justice, L. (2006). Evidence-based practice, response to intervention, and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 284–297. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/033\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/033))
- IDEA Amendments of 1997, 20 U. S. G. § 1401 (26).
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher–child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 67–85. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0098\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0098))
- Kaminski, R. A., & Powell-Smith, K. A. (2017). Early literacy intervention for preschoolers who need tier 3 support. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(4), 205–217. <https://doi.org/10.1177/0271121416642454>

- Kavale, K. A., Holdnack, J. A., & Mostert, M. P. (2006). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: *A critique and alternative proposal*. *Learning Disability Quarterly*, 29(2), 113-127. <https://doi.org/10.2307/30035539>
- Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 39-48.
- Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S., & Kim, Y. S. (2014). Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: The role of attention, reading, transcription, and oral language. *Reading and Writing*, 27(7), 1163–1188.
- Kim, Y. S., & Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 25(1), 1–22.
- Kruse, L. G., Spencer, T. D., Olszewski, A., & Goldstein, H. (2015). Small groups, big gains: Efficacy of a tier 2 phonological awareness intervention with preschoolers with early literacy deficits. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 189-205. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0035
- Lonigan, C. J., & Phillips, B. M. (2016). Response to instruction in preschool: Results of two randomized studies with children at significant risk of reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 114–129. <https://doi.org/10.1037/edu0000054>
- Lesaux, N.K., Lipka, O., & Siegel, L.S. (2006). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 99–131.
- Lesaux, N.K., & Siegel, L.S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology*, 39, 1005–1019
- Lewis, B.A., Freebairn, L., Tag, J., Ciesla, A.A., Iyengar, S.K., Stein, C.M., & Taylor, H.G. (2015). Adolescent outcomes of children with early speech sound disorders with and without language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24, 150–163
- Liberati A., Altman D.G., Tetzlaff J., Mulrow C., Gøtzsche P.C. et al. (2009). The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *PLoS Med* 6(7): e1000100. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Lieberman-Betz, R. G., Vail, C. O., & Chai, Z. (2013). Examining Response to Intervention Using a Framework of Best Practice from Early Childhood Special Education. *Exceptionality*, 21(1), 51–67. <http://doi.org/10.1080/09362835.2013.750122>
- Lipka, O., & Siegel, L. S. (2010). The improvement of reading skills of L1 and ESL children using a Response to Intervention (RtI) Model. *Psicothema*, 22(4), 963-969.

- Lonigan, C. J., & Wilson, S. B. (2008). *Report on the revised Get Ready to Read! Screening tool: Psychometrics and normative information* [Technical report]. New York, NY: National Center on Learning Disabilities.
- Martinez, R., & Young, A. (2011). Response to Intervention: How is it practiced and perceived. *International Journal of Special Education*, 26(1), 44–52.
- Mayer, G. R., Sulzer-Azaroff, B., & Wallace, M. (2011). *Behavior analysis for lasting change* (2nd ed.). Cornwall-on-Hudson, NY: Sloan Publishing
- Mellard, D. F., Byrd, S. E., Johnson, E., Tollefson, J. M., & Boesche, L. (2004). Foundations and research on identifying model responsiveness-to-intervention sites. *Learning Disability Quarterly*, 27(4), 243-256. <https://doi.org/10.2307/1593676>
- Menzies, H. M. 1., & Lane, K. L. (2011). Using self-regulation strategies and functional assessment-based interventions to provide academic and behavioral support to students at risk within three-tiered models of prevention. *Preventing School Failure*, 55(4), 181-191. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2010.520358>
- McCabe, R. (2012). Response to Intervention. In B. Mowder, F. Robinson & A. Yasik (Eds.), *Evidence- Based Practice in Infant and Early Childhood Psychology* (pp. 667-686). John Wiley & Sons, Inc. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/287528334_Response_to_Intervention
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2017). Replicated evidence of racial and ethnic disparities in disability identification in U.S. schools. *Educational Researcher*, 46(6), 305–322.
- Morgan, P. L., Hammer, C. S., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Maczuga, S., Cook, M., & Morano, S. (2016). Who receives speech/language services by 5 years of age in the United States? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(2), 183–199. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0201
- Noe, S., Spencer, T. D., Kruse, L., & Goldstein, H. (2014). Effects of a tier 3 phonological awareness intervention on preschoolers' emergent literacy. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34, 27-39. <https://doi.org/10.1177/0271121413489172>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Norwalk, K. E., DiPerna, J. C., Lei, P. W., & Wu, Q. (2012). Examining early literacy skill differences among children in Head Start via latent profile analysis. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 170–183. <https://doi.org/10.1037/spq0000003>
- O'connor, E. P., & Freeman, E. W. (2012). District-level considerations in supporting and sustaining RtI implementation. *Psychology in the Schools*, 49(3), 297-310. <https://doi.org/10.1002/pits.21598>

- O'Connor, R. (2000). Increasing the intensity of intervention in kindergarten and first grade. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), 43-54. https://doi.org/10.1207/SLDRP1501_5
- O'Connor, R. E., Fulmer, D., Harty, K. R., & Bell, K. (2005). Layers of reading intervention in kindergarten through third grade: Changes in teaching and student outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 440-455. <https://doi.org/10.1177/00222194050380050701>
- Phillips, B. A. B., & Odegard, T. N. (2017). Evaluating the impact of dyslexia laws on the identification of specific learning disability and dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 67(3), 356–368. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0148-4>
- Preston, A. I., Wood, C. L., & Stecker, P. M. (2016). Response to intervention: Where it came from and where it's going. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(3), 173-182. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1065399>
- Program Services Department. (2001). *Firm Foundations: Early literacy teaching and learning*. School District No. 44, North Vancouver, BC.
- Reschly, D. J. (2014). Response to intervention and the identification of specific learning disabilities. *Topics in Language Disorders*, 34(1), 39-58.
- Reschly, D. J., & Hosp, J. L. (2004). State SLD policies and practices. *Learning Disability Quarterly*, 27, 197– 213.
- Restori, A. F., Katz, G. S., & Lee, H. B. (2009). A critique of the IQ/achievement discrepancy model for identifying specific learning disabilities. *Europe's Journal of Psychology*, 5(4), 128-145.
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. V. M. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235–257
- RTI International. (2009). Early Grade Reading Assessment toolkit. Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria [Early grade reading assessment toolkit, Spanish adaptation] Adaptation by J. E. Jimenez (Prepared for USAID under the EdData II project, Task Order 3, Contract No. EHC-E-01-03-00004-00). Research Triangle Park, NC
- Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: Which is comprehensive? And which is insufficient?. *Journal of learning disabilities*, 46(1), 26-33. <https://doi.org/10.1177/0022219412464342>
- Scanlon, D. M., Vellutino, F. R., Small, S. G., Fanuele, D. P., & Sweeney, J. M. (2005). Severe reading difficulties—Can they be prevented? A comparison of prevention and intervention approaches. *Exceptionality*, 13, 209-227.
- Scott, A. N., Boynton Hauerwas, L., & Brown, R. D. (2014). State policy and guidance for identifying learning disabilities in culturally and linguistically diverse students. *Learning Disability Quarterly*, 37, 172–185.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2002). On babies and bathwater: Addressing the problems of identification of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 155-168.

- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual review of psychology*, 70, 747-770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Siegel, L. S. (2020). Early identification and intervention to prevent reading failure: A response to intervention (RTI) initiative. *The Educational and Developmental Psychologist*, 37(2), 140-146. <https://doi.org/10.1017/edp.2020.21>
- Signorini, A., & de Manrique, A. M. B. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. [Learning to read and spell in Spanish. The prevalence of phonological strategies]. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 20(1), 5–30.
- Snow, P.C. (2016). Elizabeth usher memorial lecture: language is literacy is language positioning speech-language pathology in education policy, practice, paradigms and polemics. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 216– 228.
- Spencer, T. D., Petersen, D. B., Slocum, T. A., & Allen, M. M. (2015). Large group narrative intervention in Head Start preschools: Implications for response to intervention. *Journal of Early Childhood Research*, 13(2), 196-217. <https://doi.org/10.1177%2F1476718X13515419>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Steele, M. M. (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 75-79.
- Stoiber, K. C., & Gettinger, M. (2016). Multi-tiered systems of support and evidence-based practices. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practices of multi-tiered systems of support* (2nd ed., pp. 121–141). Springer. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4899-7568-3.pdf>
- Stuart, S., Rinaldi, C., & Higgins-Averill, O. (2011). Agents of change: Voices of teachers on response to intervention. *International Journal of Whole Schooling*, 7(2), 53–73. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ939060.pdf>
- Stuckey, A., & Albritton, K. (2020). Exploring the use of a multiple-gating screening process to identify preschool-age children for multitiered instructional support. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(4), 238–249 <https://doi.org/10.1177/0271121418823993>
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., et al. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-15. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.579>
- Tran, L., Sanchez, T., Arellano, B., & Swanson, H. L. (2011). A meta-analysis of the RTI literature for children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 283–295. <https://doi.org/10.1177/0022219410378447>

- VanDerHeyden, A. M., & Snyder, P. (2006). Integrating frameworks from early childhood intervention and school psychology to accelerate growth for all young children. *School Psychology Review*, 35, 519–534. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087959>
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2005). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-146. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070>
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391–409. <https://doi.org/10.1177/001440290306900401>
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Zhang, H., & Schatschneider, C. (2007). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Reading and Writing*, 21(4), 437–480. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9098-2>
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S., & Fanuele, D. P. (2006). Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Children With and Without Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 157–169. <https://doi.org/10.1177/00222194060390020401>
- Vellutino, F., Scanlon, D., Silpay, E., Small, S., Pratt, A., Chen, R., et al. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.601>
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-analyses of the effects of Tier 2 type reading interventions in Grades K-3. *Educational Psychology Review*, 28(3), 551–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization. Retrieved from: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/37958/9241544228_eng.pdf?sequence=8&isAllowed=y&ua=1
- Zirkel, P. (2017). RTI and other approaches to SLD identification under the IDEA: A legal update. *Learning Disability Quarterly*, 40, 165–173. <https://doi.org/10.1177/0731948717710778>

Ελληνόγλωσση

- Agaliotis, I. Platsidou, M. Kartasidou, L. (2011). Assessment of mild disabilities in the general classroom: Aspects, practices, and training needs of primary educators. In the Proceedings of the Conference titled *Initial and in-service training of the educators: Theoretical and research approaches* (pp.990-1002). Athens, GR: Pedio (in Greek).

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Μελέτη για τον ΕΟΠΕΚ.
- Αγαλιώτης, Ι. (2011). Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. *Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μεσημέρη, Α-Γ. (2012). *Η αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών στα ΚΕΔΔΥ (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/128860/files/GRI-2012-8339.pdf>
- Ν. 4115/2013. «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις». Εφημερίς της κυβέρνησης. Α.Φ. 24 (ΦΕΚ)
- Πανέλλη, Γ. (2017). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επαγγελματιών υγείας (κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι) για το ρόλο των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) ως προς την ένταξη. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιβινίκου, Σ. (2016). Μαθησιακές δυσκολίες-διδακτικές παρεμβάσεις. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. ISBN: 978-960-603-500-5
- Χατζηγεωργίου, Α. (2014). Απόψεις των εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους από τους διαγνωστικούς φορείς. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 94-102.