



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**

**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και**

**Αποκατάσταση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Αξιολόγηση και Διδασκαλία προ-αναγνωστικών δεξιοτήτων (δεξιοτήτων

αναδυόμενου γραμματισμού) σε μαθητές Νηπιαγωγείου με ενδείξεις

Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας»

Παππά Ευαγγελία

Θεσσαλονίκη 2023



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Αξιολόγηση και Διδασκαλία προ-αναγνωστικών δεξιοτήτων (δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού) σε μαθητές Νηπιαγωγείου με ενδείξεις Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας»

"Assessment and teaching of pre-reading skills (emergent literacy skills) to kindergarten students with signs of Attention Deficit Hyperactivity Disorder"

Παππά Ευαγγελία

**Εξεταστική επιτροπή**

Αγαλιώτης Ιωάννης, Επόπτης

Καρτασίδου Λευκοθέα, Καθηγήτρια

Γιαννούλη Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

**Θεσσαλονίκη 2023**

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

.....Ευαγγελία Παππά.....

# Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Abstract.....	2
Εισαγωγή.....	3
1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας.....	5
1.1. Η φύση του Αναδυόμενου Γραμματισμού και η σημασία του για την ανάγνωση και τη γραφή.....	5
1.2. Προσεγγίσεις και Μοντέλα Δομικών Στοιχείων Αναδυόμενου Γραμματισμού.....	13
Α. Μοντέλο Δύο Δομικών Στοιχείων.....	13
Β. Ολοκληρωμένο Μοντέλο Αναδυόμενου Γραμματισμού.....	16
1.3. Δυσκολίες στην Κατάκτηση Δεξιοτήτων Αναδυόμενου Γραμματισμού.....	19
1.4. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα - ΔΕΠ-Υ.....	22
1.4.1 Χαρακτηριστικά Μαθητών με ΔΕΠ-Υ.....	23
1.4.2 Ενδείξεις ΔΕΠ-Υ και Αναδυόμενος Γραμματισμός.....	24
1.5. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Αναδυόμενου Γραμματισμού.....	26
1.6. Διδασκαλία δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού.....	31
1.7. Τα δεδομένα διεθνώς και στην Ελλάδα.....	36
1.8. Σκοπός και Ερευνητικοί Στόχοι.....	37
2 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο - Μεθοδολογία της έρευνας.....	39
2.1. Ερευνητική Στρατηγική.....	39
2.2. Συμμετέχοντες των ερευνών που αναλύθηκαν.....	40
2.3. Διαδικασία και Εργαλεία Έρευνας.....	41
2.3.1. Κριτήρια Επιλεξιμότητας.....	44
2.4. Ανάλυση Δεδομένων.....	45
3 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο - Αποτελέσματα της έρευνας.....	47
3.1 Αξιολόγηση προαναγνωστικών δεξιοτήτων (αναδυόμενου γραμματισμού) και μαθητές με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ.....	50
3.1.1 Εργαλεία και διαδικασίες αξιολόγησης δεξιοτήτων.....	50
3.1.2 Δυσκολίες μαθητών προσχολικής ηλικίας με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού.....	57
3.2 Παρέμβαση στις προαναγνωστικές δεξιότητες.....	59
3.2.1 Αποτελεσματικότητα Παρεμβάσεων στις προαναγνωστικές δεξιότητες για νήπια με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ.....	64
3.3 Συνοπτική Καταγραφή των αποτελεσμάτων.....	66

#### 4° Κεφάλαιο

Συζήτηση - Συμπεράσματα - Περιορισμοί της έρευνας -	Εκπαιδευτικές Επιπτώσεις -
Προτάσεις .....	69
4.1. Συζήτηση .....	69
4.2. Συμπεράσματα .....	81
4.3. Εκπαιδευτικές Επιπτώσεις .....	84
4.4. Περιορισμοί Έρευνας .....	86
4.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	86
Βιβλιογραφία .....	88

## Περίληψη

Ανάμεσα σε άλλες δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητες προκειμένου να μάθει ένα παιδί να διαβάζει και να γράφει, βρίσκονται και οι προαναγνωστικές δεξιότητες ή δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Τα νήπια που παρουσιάζουν ενδείξεις ΔΕΠ-Υ φαίνεται ότι μπορεί να δυσκολεύονται στις δεξιότητες αυτές. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση προκειμένου να διερευνηθούν τόσο οι αξιολογικές διαδικασίες όσο και τα προγράμματα παρέμβασης και διδασκαλίας που αφορούν τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά νηπιαγωγείου που παρουσιάζουν ενδείξεις διάσπασης προσοχής ή έχουν ΔΕΠ-Υ. Η οργάνωση και διεξαγωγή της συστηματικής ανασκόπησης βασίστηκε στο PRISMA. Συλλέχθηκαν μελέτες βάσει κριτηρίων που τέθηκαν, οι οποίες στη συνέχεια και αναλύθηκαν. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν 8 έρευνες, οι οποίες παρουσιάζουν αξιολόγηση προαναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως γνώση γραμμάτων, φωνολογική επίγνωση, γλωσσικές, αλλά και προγραφικές δεξιότητες, στις οποίες, όπως προέκυψε, τα νήπια με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ παρουσίασαν δυσκολίες. Παρόλο που από τη βιβλιογραφία δεν προκύπτει παρέμβαση με απευθείας διδασκαλία σε νήπια με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, βρέθηκαν δύο είδη παρεμβάσεων, οι οποίες επικεντρώνονται σε εκπαίδευση γονέων, αλλά και σε εξατομικευμένες παρεμβάσεις, τόσο στο σπίτι όσο και στο πλαίσιο προσχολικής εκπαίδευσης. Οι παρεμβάσεις φάνηκε να είναι αποτελεσματικές όσον αφορά στη βελτίωση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού.

**Λέξεις Κλειδιά:** αναδυόμενος γραμματισμός, αξιολόγηση, διδασκαλία, νήπια, ΔΕΠ-Υ

## Abstract

Among other skills that are considered necessary in order for a child to learn to read and write are prereading or emergent literacy skills. Preschoolers who show clues of ADHD appear to have difficulty with these skills. To this end, a systematic literature review was conducted to investigate both assessment procedures and intervention and instructional programs related to emergent literacy skills in kindergarten children who show clues of inattention or have ADHD. The organization and conduct of the systematic review, was based on PRISMA. Studies were collected based on set criteria, which were then analyzed. From the analysis of the results, 8 studies emerged, presenting an assessment of prereading skills such as letter knowledge, phonological awareness, language and pre-writing skills, in which it was found that preschoolers who show signs of ADHD had difficulties. Although the literature does not show intervention with direct instruction for preschoolers with signs of ADHD, two types of interventions were found, focusing on parent education, but also on individualized interventions, both at home and in preschool settings. The interventions appeared to be effective in terms of improving emergent literacy skills.

**Keywords:** emergent literacy, assessment, teaching, kindergarten, ADHD

## Εισαγωγή

Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν θεμελιώδεις δεξιότητες για την πρόσβαση και συμμετοχή στη δημοκρατία και τις ίσες ευκαιρίες (Blomert & Froyen, 2010), αλλά και την πρόσβαση στη γνώση (Rohde, 2015), ενώ η απόκτησή τους, αποτελεί σημαντικό σταθμό για την επιτυχία τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και μελλοντικά, σε επαγγελματικό επίπεδο (Lonigan, et al., 2013· Sparks et al., 2014).

Τα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους έρχονται σε επαφή με στοιχεία του γραμματισμού. Αυτό μάλιστα συμβαίνει πριν καν ανοίξουν ένα βιβλίο και προσπαθήσουν να αποκωδικοποιήσουν. Κατά αυτό τον τρόπο, μούνται σταδιακά στις διάφορες λειτουργίες ή διαδικασίες που αφορούν την ανάγνωση και τη γραφή (Rohde, 2015). Εξοικειώνονται, με διάφορα είδη κειμένων, μαθαίνοντας ότι αυτά φέρουν νόημα. Ερχόμενα σε επαφή με το αλφαβητικό σύστημα μιας γλώσσας, όπως στην περίπτωση της ελληνικής, τα παιδιά μαθαίνουν ότι οι λέξεις που ακούν αποτελούνται από «φωνές» ή αλλιώς «φωνήματα», τα οποία με τη σειρά τους μπορεί κανείς να τα αναπαραστήσει με τη βοήθεια γραπτών συμβόλων, δηλαδή των γραμμάτων (Verhoeven et al., 2020).

Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν μερικά μόνο παραδείγματα δεξιοτήτων και γνώσεων που υποστηρίζουν την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής ή όπως αλλιώς αναφέρονται δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (Whitehurst & Lonigan, 1998). Τα περισσότερα παιδιά φαίνεται ότι περνούν από την προσχολική εκπαίδευση στην επίσημη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής έχοντας κατακτήσει μέρος ή ένα ικανοποιητικό επίπεδο δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Ωστόσο, φαίνεται ότι για άλλα παιδιά η κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών μπορεί να αποτελέσει μια πρόκληση.

Τα βιβλιογραφικά δεδομένα μεταξύ άλλων συνδέουν, ήδη από την προσχολική ηλικία, τις δυσκολίες κατάκτησης των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού με την

Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) ή με την παρουσία ενδείξεων διάσπασης προσοχής, που φαίνεται ότι μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην ανάπτυξη της μετέπειτα ανάγνωσης και γραφής (DuPaul et al., 2016). Η συσχέτιση αυτή αναδεικνύει τη σπουδαιότητα εφαρμογής αξιολογικών διαδικασιών στα πλαίσια της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο, που επικεντρώνονται στον εντοπισμό των δυνατοτήτων, αλλά και αδυναμιών του μαθητή στον τομέα των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού με απώτερο σκοπό την προσαρμογή της διδασκαλίας στις συγκεκριμένες ανάγκες που προκύπτουν. Αυτό αποτελεί και το κύριο θέμα που θα συζητηθεί στη παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή.

Μέσα από τα επόμενα κεφάλαια θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθούν διάφορες πτυχές που αφορούν τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο η προσοχή εστιάζεται στον αναδυόμενο γραμματισμό, τη δομή του, αλλά και τις δυσκολίες που μπορεί οι μαθητές και ιδιαίτερα εκείνοι που παρουσιάζουν ενδείξεις ή έχουν ΔΕΠ-Υ να αντιμετωπίζουν κατά την προσπάθεια κατάκτησης των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Εν συνεχεία, συζητούνται τα ερευνητικά δεδομένα γύρω από την αξιολόγηση και τη διδασκαλία των δεξιοτήτων κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια καταλήγοντας στο σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν την παρούσα έρευνα. Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για το σκοπό της έρευνας, αλλά και το πώς αυτή οργανώθηκε προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα τα οποία και αναλύονται. Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο θα συζητηθούν τα αποτελέσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και θα διατυπωθούν συμπεράσματα. Ακόμη, περιγράφονται οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις της έρευνας αλλά και γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.



## 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας

### 1.1. Η φύση του Αναδυόμενου Γραμματισμού και η σημασία του για την ανάγνωση και τη γραφή

Η κατάκτηση της πρώιμης ή πρώτης ανάγνωσης και γραφής απαιτεί την κατανόηση διαφόρων διαδικασιών. Προκειμένου, δηλαδή, ένα παιδί να μάθει να διαβάζει και να γράφει είναι προϋπόθεση να έχει εξασκηθεί σε μια σειρά από επιμέρους δεξιότητες. Ανάμεσα σε αυτές βρίσκονται οι προαναγνωστικές δεξιότητες που περιγράφονται διαφορετικά με τον όρο αναδυόμενος γραμματισμός. Πρόκειται για τις δεξιότητες, τις συμπεριφορές και τις γνώσεις, οι οποίες αποτελούν πρόδρομο της μετέπειτα ανάγνωσης και γραφής (Sulzby & Teale, 1991) ενώ είναι εκείνες που διαμορφώνουν τη βάση για να επωφεληθεί ο μαθητής αργότερα, σε μεγαλύτερο βαθμό από την επίσημη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής (Lonigan, 1994). Ο όρος αναφέρεται ταυτόχρονα στα περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την ανάπτυξη αυτών των γνώσεων και δεξιοτήτων (Lonigan, 1994), με επίκεντρο τη φωνολογική επίγνωση, το αλφάβητο, τη συμβολική αναπαράσταση, αλλά και την επικοινωνία (Rohde, 2015). Ταυτόχρονα, δίνεται βαρύτητα στην σπουδαιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες αποτελούν σημαντικό χαρακτηριστικό ενός περιβάλλοντος εμπλουτισμένου με στοιχεία γραμματισμού για τα παιδιά που δεν έχουν ακόμη κατακτήσει την ανάγνωση (Fitzgerald, Schuele, Roberts, 1992), αλλά και στην υπεράσπιση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πολιτικών που προωθούν και υποστηρίζουν τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (Whitehurst & Lonigan, 1998 · Samiei et al., 2015).

Σημαντικό χαρακτηριστικό του αναδυόμενου γραμματισμού είναι ότι αποτελεί ένα αναπτυξιακό συνεχές, υπό την έννοια ότι δεν εμφανίζεται ξαφνικά και με την είσοδο στο

σχολείο και την επίσημη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, αλλά το παιδί εξασκείται από πολύ νωρίς (Whitehurst & Lonigan, 1998). Κατά κάποιο τρόπο βέβαια, διαχωρίζονται οι συμβατικές δεξιότητες γραμματισμού, δηλαδή η ικανότητα του παιδιού να διαβάζει, να μιλάει, να γράφει, να ακούει, να παράγει κείμενα προφορικά, γραπτά, οπτικά ή και ψηφιακά, αλλά και να τροποποιεί τη γλώσσα ανάλογα με το πλαίσιο και το σκοπό χρήσης της (Buckingham, Wheldall, Beaman-Wheldall, 2013) και οι οποίες αποτελούν τυπικούς στόχους της διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο, από εκείνες που εξασκούνται πολύ νωρίτερα και προμηνύουν την ανάπτυξη του γραμματισμού (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι ένα μέρος των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού επικεντρώνεται στην επεξεργασία του κώδικα και αντίστοιχα το άλλο σχετίζεται με την επεξεργασία του νοήματος. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για δεξιότητες που επιτρέπουν στα παιδιά να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και σταδιακά να αποκωδικοποιούν με ακρίβεια και ευχέρεια. Ταυτόχρονα, οι δεξιότητες που αφορούν την επεξεργασία νοήματος, επιτρέπουν στα παιδιά να κατανοούν το κείμενο που επεξεργάζονται, αφού έχει προηγηθεί η αποκωδικοποίηση του. Οι δεξιότητες που αντιστοιχούν σε καθεμία από τις δύο ομάδες μπορεί να αλληλοεπιδρούν κατά την ανάπτυξη, ενώ φαίνεται ότι απαιτούν διαφορετικού τύπου διδακτικές δραστηριότητες (Lonigan, Schatschneider, Westberg, 2008b).

Τα δεδομένα από σχετικές έρευνες συγκλίνουν στην σπουδαιότητα εξάσκησης των δεξιοτήτων που διαμορφώνουν τη βάση και υποστηρίζουν την ανάπτυξη συμβατικών δεξιοτήτων γραμματισμού. Μάλιστα, πολλές από τις δεξιότητες που θα συζητηθούν στη συνέχεια, έχουν χαρακτηριστεί ως κρίσιμοι συντελεστές για την ανάπτυξη της ανάγνωσης, ενώ στην προσχολική ηλικία οι επιδόσεις των παιδιών σε κάποιες από αυτές, μπορούν να αποτελέσουν δείκτες πρόβλεψης των δεξιοτήτων ανάγνωσης, κυρίως, κατά τα πρώτα

σχολικά χρόνια (Lonigan, Schatschneider, Westberg, 2008a · Shanahan & Lonigan, 2010). Διαφοροποιείται, ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο η καθεμία ξεχωριστά μπορεί να προβλέψει διαφορετικές πτυχές των δεξιοτήτων της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής (Lonigan et al., 2013). Παρακάτω παρουσιάζονται οι δεξιότητες για τις οποίες γίνεται λόγος, τα χαρακτηριστικά αυτών, αλλά και η συμβολή και σπουδαιότητά τους στην κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής.

#### A. Δεξιότητες Φωνολογικής Επεξεργασίας

Η ικανότητα επεξεργασίας φωνολογικού κώδικα, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να ανιχνεύει τους ήχους της γλώσσας που ακούει με τη χρήση φωνολογικών πληροφοριών κατά την επεξεργασία του προφορικού, αλλά και γραπτού λόγου, φαίνεται να κατέχει κεντρικό ρόλο για την απόκτηση αναγνωστικής ικανότητας (Wagner & Torgesen, 1987). Απαρτίζεται από τρεις δεξιότητες, οι οποίες παρότι ξεχωριστές αλληλεπικαλύπτονται. Αυτές είναι η φωνολογική επίγνωση, η πρόσβαση στο φωνολογικό λεξικό και η φωνολογική μνήμη.

Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να εντοπίζει, να διαχωρίζει και να διαχειρίζεται μονάδες ήχου της γλώσσας που μιλά (Stanovich, 1992). Η ικανότητα αυτή εστιάζει περισσότερο στις μεγαλύτερες μονάδες ήχου του προφορικού λόγου, δηλαδή στις λέξεις, τις συλλαβές, αλλά και την αρχή και την κατάληξη αυτών, παρά στους μεμονωμένους ήχους (Pufraff, 2009). Ενισχύει την ικανότητα σύνδεσης των ήχων με τα αντίστοιχα γραπτά σύμβολα του αλφαβητικού κώδικα μέσω της πρόσβασης σε όλο και μικρότερες μονάδες ήχου λέξεων, που παρουσιάζονται προφορικά (Lonigan et al., 2009) χωρίς δηλαδή την παρουσία γραπτού κειμένου (Pufraff, 2009).

Τα νήπια τείνουν σε πρώτη φάση να αντιλαμβάνονται τα μεγαλύτερα τμήματα του προφορικού λόγου (Lonigan, Burgess, Anthony, 2000), δηλαδή συλλαβές σε επίπεδο λέξης

(π.χ. χιονάνθρωπος → χιόνι + άνθρωπος) και σταδιακά να μετακινούνται στα μικρότερα, όπως συλλαβές μέσα σε λέξεις (π.χ. 'τρα' στο τραπέζι) ή μεμονωμένα φωνήματα (π.χ. 'τ' στο τραπέζι). Κατά τον τρόπο αυτό, κατακτούν σταδιακά την επίγνωση ότι ο λόγος αποτελείται από μια ακολουθία ήχων ή αλλιώς φωνημάτων και την ικανότητα διαχείρισής τους, δεξιότητα που ονομάζεται φωνημική επίγνωση και η οποία αποτελεί μέρος της φωνολογικής επίγνωσης. Τα φωνήματα είναι εκείνα που ουσιαστικά διαφοροποιούν τις λέξεις μεταξύ τους και κατά αυτό τον τρόπο διαφοροποιείται και το νόημα που αυτές φέρουν (Yopp & Yopp, 2000).

Η σπουδαιότητα της φωνολογικής επίγνωσης μοιάζει λογική, καθώς τα διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα με κάποιο τρόπο αντιπροσωπεύουν τις φωνολογικές μονάδες του λόγου. Πρόκειται για μια δεξιότητα σταθμό για την κατάκτηση της ανάγνωσης, αλλά και της γραφής με τα ερευνητικά δεδομένα να υποστηρίζουν τη συσχέτιση τους (Yopp & Yopp, 2000 · Melby-Lervåg, Lyster, Hulme, 2012). Η συσχέτιση αυτή, μάλιστα, αφορά ποικιλία γλωσσών, ανάμεσα στις οποίες βρίσκεται και η ελληνική (Rothou, Padelidu, & Sideridis, 2013). Δεν παρατηρείται, ωστόσο το ίδιο σε μη αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα όπως της Κίνας, όπου ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης είναι σύμφωνα με παλαιότερες μελέτες περιορισμένος (Chow et al., 2005). Αξίζει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι η επίδοση ενός μαθητή στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να αποτελέσει δείκτη πρόβλεψης, υποδεικνύοντας πιθανές δυσκολίες για την μετέπειτα κατάκτηση της ανάγνωσης (Rohde, 2015).

Τόσο οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, όπως η αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, όσο και η φωνημική επίγνωση, όπως η ικανότητα σύνθεσης και κατάτμησης των φωνημάτων, θέτουν τη γνωστική βάση, στην οποία ο μαθητής θα στηριχθεί κατά την προσπάθεια κατάκτησης της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Anthony, Williams,

McDonald, Francis, 2007), καθώς μαζί με την γνώση των γραμμάτων υποστηρίζουν την εκκίνηση τόσο της αποκωδικοποίησης (Chambre, Ehri, Ness, 2017· Ehri, 2017) όσο και της κωδικοποίησης (Treiman, 2017). Υπό την έννοια αυτή, ένα παιδί που δυσκολεύεται να εντοπίσει τις φωνολογικές μονάδες, είναι πιθανό να δυσκολευτεί στην κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής (Suggate, 2016), να κατανοήσει, δηλαδή την ιδέα ότι κάθε φώνημα αντιστοιχίζεται με συγκεκριμένο γράφημα και το αντίστροφο.

Η αντίληψη της ιδέας ότι σε ένα αλφαβητικό σύστημα τα γραφήματα αντιπροσωπεύουν φωνήματα δεν παρουσιάζεται αυθόρμητα στα παιδιά. Προκειμένου δηλαδή τα παιδιά να συλλάβουν αυτή τη βασική, για την κατάκτηση της ανάγνωσης, ιδέα, απαιτείται ρητή διδασκαλία, η οποία θα διαμορφώσει το υπόβαθρο για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων και θα ενισχύσει τις δεξιότητες αποκωδικοποίησής τους (Castles, Rastle, Nation, 2018). Για το λόγο αυτό οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης συστήνεται να ενισχύονται με απευθείας διδασκαλία ακόμη και από τη νηπιακή ηλικία (Reese, Robertson, Divers, Schaughency, 2015).

Από την άλλη, η πρόσβαση στο φωνολογικό λεξικό, που συνήθως συναντάται ως ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία, δίνει την δυνατότητα στο άτομο να ανακαλεί από τη μακρόχρονη μνήμη γρήγορα και αποτελεσματικά το φωνολογικό κώδικα που σχετίζεται με σειρές από οπτικά ή γραπτά σύμβολα, όπως γράμματα, αριθμούς, χρώματα, αντικείμενα (Wagner & Torgesen, 1987). Η γρήγορη και αποτελεσματική ανάκληση μπορεί κατά αυτό τον τρόπο να ενισχύσει την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί με άνεση φωνολογικές πληροφορίες που σχετίζονται με γράμματα, στοιχεία λέξεων ή ακόμη και ολόκληρες λέξεις, κατά την αποκωδικοποίηση (Lonigan et al., 2009), ενώ έχει, επίσης, χαρακτηριστεί ως παράγοντας πρόβλεψης της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας (Georgiou et al., 2013). Οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και αυτοματοποιημένης

ονομασίας, αν και αυτόνομες, υποστηρίζουν τα παιδιά τόσο στην κατανόηση όσο και στην αυτοματοποίηση των αντιστοιχιών μεταξύ της γραπτής και της ομιλούμενης γλώσσας (Landerl et al., 2018).

Η φωνολογική μνήμη από την άλλη, υπεύθυνη για την διατήρηση των προς επεξεργασία πληροφοριών στην βραχύχρονη μνήμη (Gathercole & Baddeley, 1993) σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας, δεν φαίνεται να έχει συσχετιστεί σημαντικά με τις επιδόσεις των παιδιών αργότερα, στις συμβατικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (Lonigan, Schatschneider, Westberg, 2008a). Ωστόσο, δίνει τη δυνατότητα διάθεσης των υπόλοιπων γνωστικών πόρων σε διαδικασίες αποκωδικοποίησης και κατανόησης μέσω της αποτελεσματικής και με ακρίβεια διατήρηση των φωνημάτων, που αντιστοιχούν στη λέξη που το παιδί προσπαθεί να διαβάσει (Lonigan et al., 2009).

#### **B. Γλωσσικές δεξιότητες - δεξιότητες προφορικού λόγου**

Οι γλωσσικές δεξιότητες υποστηρίζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, ενώ φαίνεται ότι αποτελούν, επίσης, προαπαιτούμενο για την επιτυχή εκμάθηση ανάγνωσης (Aram, 2005· Storch & Whitehurst, 2002· Castles, Rastle, & Nation, 2018). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους Dickinson & Porche (2011) μπορούν να αποτελέσουν, επίσης, δείκτες πρόβλεψης της μετέπειτα προόδου του παιδιού σε διάφορους τομείς μεταξύ των οποίων και οι ακαδημαϊκές επιδόσεις. Το παιδί από πολύ μικρή ηλικία και ερχόμενο σε επαφή με τους φροντιστές και το περιβάλλον κατακτά σταδιακά τις διάφορες συντακτικές, σημασιολογικές, πραγματολογικές διαστάσεις της γλώσσας που μαθαίνει. Πρόκειται για την ικανότητα του παιδιού να παράγει το ίδιο, αλλά και να κατανοεί την γλώσσα που προσλαμβάνει (Shanahan & Lonigan, 2010).

Οι γλωσσικές δεξιότητες γενικότερα χαρακτηρίζονται από ποικιλία και περιλαμβάνουν τις ικανότητες που αφορούν τη δομή της γλώσσας, όπως είναι το συντακτικό και το λεξιλόγιο, αλλά και την ικανότητα χρήσης της γλώσσας, έτσι ώστε αυτή να είναι προσαρμοσμένη στο εκάστοτε πλαίσιο, ή όπως αποκαλείται η πραγματολογική χρήση του λόγου (Bishop, 1998). Ακόμη, διαμορφώνουν το γνωστικό υπόβαθρο που υποστηρίζει την αναγνωστική κατανόηση, μέσω της εκμάθησης και χρήσης της γραμματικής, του λεξιλογίου, αλλά και των δεξιοτήτων αφήγησης, δεξιότητες που από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο συνδέονται με την μετέπειτα αναγνωστική κατανόηση (Gardner-Neblett, Pungello, Iruka, 2012· Language and Reading Research Consortium & Logan, 2017· Lervåg, Hulme, Melby-Lervåg, 2017).

Εστιάζοντας στις επιδόσεις των παιδιών στις αφηγηματικές δεξιότητες κατά την είσοδο στο σχολείο, αυτές έχουν αναδειχθεί ως σημαντικές για την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού, ενώ συνδέονται, όπως είναι αναμενόμενο με την αναγνωστική τους κατανόηση, ακόμη και αρκετά χρόνια αργότερα (Gardner-Neblett, Pungello, Iruka, 2012· Suggate, Schaughency, McAnally, Reese, 2018). Πρόκειται για δεξιότητες που με τη σειρά τους βασίζονται σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου, όπως του λεξιλογίου και της γραμματικής, ενώ χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα (Gardner-Neblett, Pungello, Iruka, 2012). Ένα μικρό παιδί που προσπαθεί να αφηγηθεί μια ιστορία πρέπει να εφαρμόσει συντακτικούς κανόνες προκειμένου να διαμορφώσει προτάσεις, τις οποίες ταυτόχρονα θα πρέπει να οργανώσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να φέρουν ολοκληρωμένο νόημα, ενώ απαιτείται να χρησιμοποιήσει ποικιλία λέξεων (Vandewalle, Boets, Boons, Ghesquière, Zink, 2012), δηλαδή να έχει στο δυναμικό του ένα επαρκώς ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, ανάλογο βέβαια του σταδίου ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται.

Το λεξιλόγιο, μεταξύ άλλων, πέρα από το βασικό ρόλο του στην ανάπτυξη της γλώσσας, αποτελεί πυλώνα της ανάπτυξης του συμβατικού γραμματισμού. Υποστηρίζει την εκμάθηση της συντακτικής δομής της γλώσσας και εμμέσως την ικανότητα του παιδιού να συνομιλεί τόσο με τους ενήλικες όσο και με τους συνομηλίκους. Το σπουδαίο εδώ, είναι ότι το παιδί κατά τις συνομιλίες του αναπτύσσει ταυτόχρονα και τις αφηγηματικές δεξιότητες μέσα από αναδιηγήσεις και αφηγήσεις ιστοριών, είτε προσωπικών είτε φανταστικών (Lake & Evangelou, 2019).

### Γ. Γνώση γραπτού λόγου

Η γνώση που συνδέεται με το γραπτό λόγο έχει, επίσης, συσχετιστεί, ωστόσο μέτρια, με την μετέπειτα ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού (Shanahan & Lonigan, 2010). Πρόκειται για γνώσεις και δεξιότητες που βοηθούν το παιδί να διαμορφώσει μια συνολική εικόνα για τη μορφή ενός γραπτού κειμένου, για τις λειτουργίες του, αλλά και για τους λόγους χρήσης του. Ταυτόχρονα, υποστηρίζει και ενισχύει την προσπάθεια αντίληψης της σύνδεσης μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου (Justice and Ezell, 2001). Το παιδί εξοικειώνεται με τις συμβάσεις ενός γραπτού κειμένου, για παράδειγμα, διαπιστώνει ότι η ανάγνωση ξεκινά από τα αριστερά προς τα δεξιά, ενώ η επεξεργασία ενός βιβλίου ξεκινά από το μπροστινό μέρος με κατεύθυνση προς τα πίσω. Το παιδί εντοπίζει, επίσης, τα στοιχεία που συνθέτουν ένα γραπτό κείμενο, όπως το εξώφυλλο ενός βιβλίου, ο τίτλος ή ο συγγραφέας, ενώ διαχωρίζει ένα γραπτό κείμενο από τις εικόνες που αποτυπώνονται. Αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι ένα γραπτό φέρει νόημα, ενώ παρατηρεί και εξοικειώνεται με στοιχεία γραπτού λόγου στο περιβάλλον του. Ταυτόχρονα, η επίγνωση του γραπτού λόγου περιλαμβάνει τη γνώση του αλφάβητου (Adams, 1990).



Η γνώση των γραμμάτων ή αλλιώς αλφαβητική γνώση τείνει να είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της πρώιμης ανάγνωσης, ιδιαίτερα σε γλώσσες που βασίζονται σε αλφάβητο, όπως η ελληνική. Τα παιδιά μαθαίνουν τη μορφή, τα ονόματα και τους ήχους που σχετίζονται με τυπωμένα, κεφαλαία ή πεζά, γράμματα (Lonigan & Shanahan, 2009), κατανοούν ότι αυτά συνδέονται με τους ήχους της γλώσσας και αποκτούν σταδιακά την δεξιότητα να συνθέτουν αυτούς τους ήχους για να παράγουν λέξεις (Drouin, Horner, Sondergeld, 2012). Μάλιστα, ακόμη και ύστερα από τον έλεγχο πιθανών διαμεσολαβητικών μεταβλητών, όπως η νοημοσύνη και το κοινωνικοοικονομικό στάτους, η γνώση των γραμμάτων μαζί με τις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας στην προνηπιακή, αλλά και νηπιακή ηλικία, φαίνεται να συνδέονται μέτρια έως πολύ με την ανάπτυξη της μετέπειτα ανάγνωσης και γραφής, όπως προκύπτει από σχετική μετα-ανάλυση πληθώρας διαχρονικών ερευνών (Shanahan & Lonigan, 2010).

## 1.2. Προσεγγίσεις και Μοντέλα Δομικών Στοιχείων Αναδυόμενου Γραμματισμού

### A. Μοντέλο Δύο Δομικών Στοιχείων

Οι Whitehurst & Lonigan (1998) προτείνουν ένα μοντέλο κατηγοριοποίησης των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, το οποίο απαρτίζεται από δύο επίπεδα, που όμως είναι αλληλεξαρτώμενα. Αυτά είναι το «από έξω προς τα μέσα» και το «από μέσα προς τα έξω». Στο επίπεδο των δεξιοτήτων «από έξω προς τα μέσα» περιλαμβάνεται η κατανόηση του παιδιού σε σχέση με το πλαίσιο μέσα στο οποίο προσπαθεί να διαβάσει ή να γράψει (Whitehurst & Lonigan, 1998). Το συστατικό αυτό στοιχείο δίνει έμφαση στην εννοιολογική γνώση, αλλά και στη σπουδαιότητα της χρήσης προγενέστερης γνώσης, η οποία υποστηρίζει την κατανόηση. Οι συμπεριφορές των παιδιών που συγκαταλέγονται σε αυτό το δομικό στοιχείο και οι οποίες υποδηλώνουν δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού είναι:

- η κατανόηση των συμβάσεων ενός γραπτού κειμένου
- οι γλωσσικές δεξιότητες, όπως το λεξιλόγιο
- η κατανόηση και παραγωγή αφηγηματικού λόγου
- η αναδυόμενη ανάγνωση, δηλαδή οι απόπειρες του παιδιού να διαβάσει στοιχεία που συναντά στο περιβάλλον, όπως μια πινακίδα ή ετικέτα κάποιου αντικειμένου

Από την άλλη, το δεύτερο επίπεδο των «από μέσα προς τα έξω» δεξιοτήτων, ως ένα ακόμη συστατικό στοιχείο του αναδυόμενου γραμματισμού, αφορά τη διαδικαστική γνώση που συνοδεύει την ανάγνωση και γραφή (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Περιλαμβάνει δηλαδή:

- τη γνώση του παιδιού σε σχέση με τους κανόνες που διέπουν την αποκωδικοποίηση του γραπτού, που επιδιώκει να διαβάσει, σε αντίστοιχους ήχους ή αντίστοιχα τους ήχους σε γραπτά σύμβολα κατά τη γραφή. Εδώ, συγκαταλέγονται συμπεριφορές που σχετίζονται με τη γνώση των γραμμάτων καθώς και την αντιστοίχιση γραφημάτων-φωνημάτων.
- δεξιότητες που έχουν ως βάση τη γλώσσα, όπως η φωνολογική και συντακτική επίγνωση.
- αναδυόμενη γραφή, όταν το παιδί δηλαδή προσποιείται ότι γράφει ή όταν μαθαίνει να γράφει γράμματα.

Στο παρόν μοντέλο είναι εμφανής η παρουσία των διαφορετικών πτυχών της γλώσσας, οι οποίες παρεμβάλλονται μεταξύ των δύο συστατικών στοιχείων του αναδυόμενου γραμματισμού. Η γλώσσα, η οποία βρίσκεται στο ενδιάμεσο αυτής της συνέχειας δεξιοτήτων και εννοιών, αποτελεί το σημείο συγχώνευσης των δεξιοτήτων και της εννοιολογικής γνώσης, αφού το παιδί καλείται να ενώσει γράμματα ή ήχους για να δημιουργήσει λέξεις ή να εξάγει νόημα (Rohde, 2015). Και τα δύο δομικά στοιχεία «από

έξω προς τα μέσα» και «μέσα προς τα έξω» αποτελούν κρίσιμους σταθμούς για την ανάπτυξη συμβατικής ανάγνωσης, ενώ πρόκειται για διεργασίες που συμβαίνουν αυθόρμητα και ταυτόχρονα σε έναν πεπειραμένο αναγνώστη (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Όταν ένα παιδί συναντά μια απλή πρόταση σε ένα γραπτό κείμενο και προσπαθεί να τη διαβάσει ή καλύτερα να την αποκωδικοποιήσει, θα πρέπει να έχει την ικανότητα να μεταφράζει τα γραπτά σύμβολα στις αντίστοιχες φωνολογικές μονάδες. Για να το κάνει αυτό απαιτείται να γνωρίζει τα γράμματα, τους ήχους, και τις αντιστοιχίες φωνημάτων γραφημάτων, ενώ εξίσου σημαντική είναι η γνώση που αφορά τη στίξη και τη γραμματική. Γνωστικά, ακολουθούνται διεργασίες απομνημόνευσης και οργάνωσης των δεδομένων που το παιδί επεξεργάζεται εκείνη στιγμή (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ωστόσο, ακόμη και αν κατέχει τις απαραίτητες «από μέσα προς τα έξω» δεξιότητες και είναι σε θέση να τις εφαρμόσει, είναι πιθανό να εξακολουθεί να μην διαβάζει την πρόταση, δηλαδή να τη διαβάζει χωρίς να την κατανοεί. Στο σημείο αυτό, τη διαδικασία συμπληρώνουν οι «από έξω προς τα μέσα» διεργασίες, που βοηθούν το παιδί να τοποθετήσει την πρόταση σε ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα προσπαθήσει να κατανοήσει αυτό που διαβάζει, χρησιμοποιώντας τις προγενέστερες γνώσεις, αλλά και τις ενσωματωμένες στο κείμενο έννοιες (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Το κάθε συστατικό στοιχείο του αναδυόμενου γραμματισμού, χαρακτηρίζεται από περίπλοκες αναπτυξιακές ακολουθίες, όπου κάθε δεξιότητα ακολουθεί τη δική της τροχιά ανάπτυξης. Το δεδομένο αυτό αντιτίθεται στην υπόθεση ότι τα δομικά στοιχεία συνδέονται ταυτόχρονα αυστηρά μεταξύ τους ως μέρος μιας διαδοχικής ακολουθίας (McGee & Richgels, 2003). Ίσως αυτό να αιτιολογεί και την έλλειψη ενός μοντέλου σταδίων ή ανάπτυξης του αναδυόμενου γραμματισμού. Μεταγενέστερες μελέτες, ωστόσο

(Sénéchal et al., 2001· Rohde, 2015) αναφέρονται στην ελλιπή ανάδειξη της πολυπλοκότητας της δομής αναδυόμενου γραμματισμού, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους τα δομικά στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους. Η κάθε δεξιότητα συμβάλει με κάποιο τρόπο στην κατάκτηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ένα και μοναδικό μονοπάτι ανάπτυξης παρά ένα σύνολο εμπειριών, γνώσεων, δεξιοτήτων που σχετίζονται και υποστηρίζουν το γραμματισμό (Rohde, 2015).

### **B. Ολοκληρωμένο Μοντέλο Αναδυόμενου Γραμματισμού**

Η Rohde (2015), προσεγγίζοντας με μια πιο ολιστική θεώρηση τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν οτιδήποτε σχετίζεται με την αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή, προτείνει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο αναδυόμενου γραμματισμού, το οποίο βασίζεται στην άποψη ότι το κάθε δομικό στοιχείο ακολουθεί μια δική του αναπτυξιακή πορεία, ταυτόχρονα, όμως, μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη άλλων δομικών στοιχείων. Όλα τα δομικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού τοποθετούνται στο πλαίσιο παραγόντων που αφορούν το περιβάλλον, καθώς η μάθηση του παιδιού και ειδικότερα αυτή που αφορά τον αναδυόμενο γραμματισμό, φαίνεται ότι μπορεί να γίνει καλύτερα αντιληπτή ως γνώση που επιδρά σε κάθε πτυχή της ζωής ενός μικρού παιδιού. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν την κουλτούρα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, αλλά και την κοινωνία. Με βάση τη θεώρηση αυτή, ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελείται από τέσσερα δομικά στοιχεία, τα οποία συνίσταται τα παιδιά να εξασκούν πριν την κατάκτηση των δεξιοτήτων συμβατικού γραμματισμού. Αυτά είναι:

- 1. Γλώσσα :** Εστιάζει στον προφορικό λόγο, μέσω αυτού επιτυγχάνεται η επικοινωνία, ενώ περιλαμβάνει τις προγενέστερες γνώσεις του παιδιού, δεξιότητες κατανόησης εννοιών και κατανόησης και χρήσης λεξιλογίου.

2. **Δεξιότητες Φωνολογικής Επίγνωσης** : Δίνουν την ικανότητα εντοπισμού, αναγνώρισης και χειρισμού των φωνολογικών μονάδων της γλώσσας που το παιδί μαθαίνει. Εδώ, συμπεριλαμβάνονται οι δεξιότητες του παιδιού στην αναγνώριση ομοιοκαταληξίας και επανάληψης, αλλά και στον διαχωρισμό και τη σύνθεση φωνημάτων ή συλλαβών.
3. **Γνώση του Γραπτού Λόγου**: χωρίζεται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά την αλφαβητική γνώση, η οποία αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας για την κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής, δηλαδή της αντίληψης ότι τα γράμματα που το παιδί βλέπει ή διαβάζει αντιστοιχούν σε φωνήματα και ήχους της γλώσσας που μιλά και το αντίστροφο. Το δεύτερο επίπεδο είναι οι έννοιες γύρω από ένα γραπτό κείμενο και αφορά την κατανόηση εννοιών σε σχέση με τις λειτουργίες του ή τον προσανατολισμό σε αυτό και την αντίληψη της διαφοράς ανάμεσα σε εικόνες και γραπτό κείμενο.
4. Η **Αναδυόμενη Γραφή** αποτελεί το τέταρτο δομικό στοιχείο, γεγονός που δεν παρατηρείται σε προγενέστερες προσεγγίσεις, ενώ είναι αυτή που υποστηρίζεται από όλα τα υπόλοιπα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση οι απόπειρες του παιδιού να γράψει φαίνεται ότι με τη σειρά τους το βοηθούν να εμβαθύνει περαιτέρω στα υπόλοιπα δομικά στοιχεία.

Στο παρόν μοντέλο παρουσιάζονται ταυτόχρονα και δεξιότητες που θεωρείται ότι επικαλύπτουν τα δομικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού, σε μια προσπάθεια να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ τους. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη Rohde (2015), η *Προφορική Γλώσσα* συμπίπτει με τη *Φωνολογική Επίγνωση* υπό το πρίσμα της λεξιλογικής αναδιοργάνωσης. Τα παιδιά αρχικά αποθηκεύουν στο φωνολογικό λεξικό

λεξιλόγιο χωρίς ωστόσο να έχουν επίγνωση των φωνολογικών στοιχείων της κάθε λέξης. Σταδιακά και περίπου κατά την προσχολική ηλικία το λεξικό εμπλουτίζεται και συμπεριλαμβάνονται περισσότερες λεπτομέρειες που αφορούν τα φωνολογικά στοιχεία ή τμήματα των αποθηκευμένων λέξεων (Goswami, 2001).

Από την άλλη, η *Γνώση του Γραπτού Λόγου* και η *Προφορική Γλώσσα* αλληλεπικαλύπτονται ως προς τη γραμματική και συντακτική επίγνωση ενισχύοντας και την κατανόηση των διαφορών και ομοιοτήτων που παρουσιάζονται μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου. Τα παιδιά κάνουν προβλέψεις ή συλλογισμούς, εξάγουν συμπεράσματα, χρησιμοποιούν δηλαδή στρατηγικές τόσο όταν διαβάζουν όσο και όταν ακούν ή μιλούν, οι οποίες στοχεύουν στην κατανόηση. Ταυτόχρονα, όμως μαθαίνουν να λαμβάνουν υπόψη και τη σπουδαιότητα του πλαισίου μέσα στο οποίο μιλούν ή αντίστοιχα διαβάζουν (Rohde, 2015).

Ακολούθως, το δομικό στοιχείο της *Επίγνωσης του Γραπτού Λόγου* συσχετίζεται και με εκείνο της *Φωνολογικής Επίγνωσης*, καθώς και τα δύο θεωρείται ότι βασίζονται στη χρήση γνώσεων που αφορούν τον κώδικα. Υπό την έννοια αυτή, η αντιστοίχιση φωνημάτων και γραφημάτων, δεξιότητα που αποτελεί το πιο απαιτητικό σκαλοπάτι για την κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης, είναι αυτή από την οποία το παιδί ξεκινά να αποκωδικοποιεί ένα κείμενο, με την αποκωδικοποίηση να βασίζεται στη γνώση του παιδιού για το αλφάβητο και τους ήχους.

Όλα τα παραπάνω αλληλένδετα δομικά στοιχεία παρουσιάζονται, όπως ειπώθηκε, στο πλαίσιο επίδρασης της κουλτούρας, των δημογραφικών χαρακτηριστικών αλλά και της κοινωνίας, στο πλαίσιο των οποίων ένα παιδί μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει (Rohde, 2015). Πρόκειται για παράγοντες που καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την πρόσβαση των παιδιών στη μάθηση γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στον αναδυόμενο

γραμματισμό. Επηρεάζουν, ακόμη, την καθοδήγηση και υποστήριξη που το παιδί θα λάβει γύρω από την ανάγνωση και τη γραφή από άτομα του περιβάλλοντος.

Το παρόν μοντέλο εστιάζει ιδιαίτερα στη συμβολή του περιβάλλοντος στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής, αφού επηρεάζει σημαντικά τις εμπειρίες του παιδιού. Αναδεικνύεται η σπουδαιότητα διαμόρφωσης ενός περιβάλλοντος μάθησης, εμπλουτισμένου τόσο από πλευράς υλικών όσο και δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην εξάσκηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, ενώ τονίζεται η σπουδαιότητα των κοινωνικών σχέσεων ως παραμέτρου που επηρεάζει την ανάπτυξη του γραμματισμού στα μικρά παιδιά. Υπό το πρίσμα αυτό τα δημογραφικά στοιχεία, η κοινωνία αλλά και η κουλτούρα μπορούν να μεν να αποτελέσουν παράγοντες που υποστηρίζουν την εκμάθηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ή από την άλλη να θέσουν εμπόδια σε αυτή (Rohde, 2015).

### 1.3. Δυσκολίες στην Κατάκτηση Δεξιοτήτων Αναδυόμενου Γραμματισμού

Τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας ουσιαστικής συνέχειας μεταξύ των πρώιμων και των μετέπειτα δεξιοτήτων ανάγνωσης (Aram, 2005· Duncan et al., 2007· Suggate et al., 2018). Υπό την έννοια αυτή, η προσχολική ηλικία κρίνεται ως εξαιρετικά σημαντική περίοδος στη ζωή του παιδιού. Το παιδί εφοδιάζεται με γνώσεις και δεξιότητες που υποστηρίζουν την κατάκτηση της ανάγνωσης, αλλά και της γραφής, κατάκτηση, η οποία αποτελεί από τις πιο σπουδαίες στη ζωή του, καθώς μέσω αυτής αποκτά πρόσβαση στη γνώση. Η σπουδαιότητα των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού αναδεικνύεται έντονα, αφού προσφέρουν στο παιδί τα εφόδια για να κατακτήσει βήμα βήμα την ανάγνωση, να επωφεληθεί αργότερα από τη διδασκαλία σε μεγαλύτερο βαθμό και να επιτύχει ακαδημαϊκά. Κατά αυτό τον τρόπο περιορίζονται δυνητικά και οι πιθανότητες σχολικής αποτυχίας (Spira & Fischel, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω θέση, τα παιδιά που έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού φαίνεται ότι είναι λιγότερο πιθανό να αντιμετωπίσουν αργότερα δυσκολίες στην ανάγνωση (Lonigan & Philips, 2016). Τα νήπια που πιθανώς δυσκολεύονται να κατακτήσουν ή δεν έχουν κατακτήσει ή αντίστοιχα έχουν ελλείψεις σε βασικές δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, μπορεί να δυσκολευτούν να ανταποκριθούν ή να επωφεληθούν από την επίσημη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής ή ακόμη, να παρουσιάσουν κάποιου είδους ειδική μαθησιακή δυσκολία στον τομέα της ανάγνωσης (Lonigan & Philips, 2016). Ένας μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να δυσκολεύεται σε τομείς, όπως η ανάγνωση ή σε δεξιότητες που την υποστηρίζουν, μπορεί να εμφανίζει δυσκολίες στην επεξεργασία του κώδικα, παραλείποντας ή αντικαθιστώντας γράμματα, ή αντίστοιχα να δυσκολεύεται να κατανοήσει αυτό που διαβάζει (Kauffman et al., 2017).

Από την άλλη, δυσκολίες σε αυτό τον τομέα δεξιοτήτων έχουν καταγραφεί και για τα νήπια στο φάσμα αυτισμού. Από σχετική ανασκόπηση (Westerveld et al., 2015), προέκυψε ότι κάποια από τα νήπια ήταν σε θέση να εκτελέσουν έργα προαναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως γνώσης γραμμάτων και δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, με υψηλές μάλιστα επιδόσεις, ενώ ταυτόχρονα αρκετά ήταν εκείνα που δεν ήταν σε θέση να τα ολοκληρώσουν (Davidson & Ellis Weismer, 2013 · Dynia et al., 2014 · Lanter et al., 2012). Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι παρουσίασαν δυσκολίες σε δεξιότητες που σχετίζονται με το νόημα και συγκεκριμένα στο λεξιλόγιο (Dynia et al., 2014).

Η εμφάνιση δυσκολιών μπορεί ακόμη να σχετίζεται με άλλους παράγοντες που φαίνεται ότι επιδρούν στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού (Dittman, 2016a). Ανάμεσα σε αυτούς βρίσκονται τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, όπως οι εμπειρίες του παιδιού στο σπίτι, αλλά και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Samuelsson et al.,



2007· Carroll, Holliman, Weir, Baroody, 2018). Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με δυσκολίες των παιδιών στην κατάκτηση των προαναγνωστικών δεξιοτήτων, αφορούν τον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα και τον τομέα της συμπεριφοράς, που φαίνεται ότι μπορεί να επιδρούν στην ακαδημαϊκή επίδοση και να επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Darney et al., 2013). Τα ερευνητικά δεδομένα, ωστόσο, εστιάζουν λιγότερο σε παράγοντες που αφορούν τη συμπεριφορά και την επίδρασή της στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού (Dittman, 2016a).

Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η δυσκολία ελέγχου της παρορμητικής συμπεριφοράς, ο έλεγχος και συγκέντρωση της προσοχής ή ακόμη και η υπερκινητικότητα, αποτελούν χαρακτηριστικά που συχνά μπορούν, επίσης, να περιορίσουν την ικανότητα των παιδιών να επωφεληθούν από τη διδασκαλία (Spira & Fischel, 2005). Τα χαρακτηριστικά αυτά παρατηρούνται και στα παιδιά με Διαταραχή ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα – ΔΕΠ-Υ, τα οποία, όπως θα εκτεθεί και στη συνέχεια, φαίνεται ότι μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στον τομέα των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Η έρευνα υποστηρίζει μάλιστα, την ύπαρξη μιας ισχυρής συσχέτισης μεταξύ ενδείξεων διάσπασης προσοχής και μετέπειτα δυσκολιών, κυρίως, στην ανάγνωση (Dittman, 2016a). Ταυτόχρονα, διάφορες σχετικές μελέτες, τείνουν να συμφωνούν στο γεγονός ότι οι δεξιότητες που υποστηρίζουν την εκμάθηση ανάγνωσης, σχετίζονται με τη διάσπαση προσοχής, ακόμη και πριν την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και την επίσημη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής (Sims & Lonigan, 2013· Walcott et al., 2010), ενώ αρκετά από τα ευρήματα εξακολουθούν να υποστηρίζουν τη συσχέτιση αυτή και αργότερα, κατά τον πρώτο χρόνο φοίτησης στο δημοτικό (Dally, 2006).

#### 1.4. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα - ΔΕΠ-Υ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο “Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)” και αποτελεί μια από τις πιο κοινές διαταραχές, επηρεάζοντας κυρίως τα παιδιά σε ποσοστό 5% έως 7% παγκοσμίως (Polanczyk et al., 2014). Οι ενδείξεις, μάλιστα, μπορεί συχνά να εμφανίζονται ήδη από την προσχολική ηλικία (Polanczyk et al., 2014), ενώ μπορεί να επιμένουν και κατά την ενήλικη ζωή (Sedgwick et al., 2019). Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Ένωση πρόκειται για «ένα επίμονο μοτίβο απροσεξίας ή/ και υπερκινητικότητας, το οποίο επεμβαίνει στην ανάπτυξη, με τις ενδείξεις του να παρουσιάζονται σε δύο ή περισσότερα περιβάλλοντα (όπως το σπίτι, το σχολείο ή η εργασία), ενώ έχει αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνική, ακαδημαϊκή ή επαγγελματική λειτουργία του ατόμου» (American Psychiatric Association, 2013). Σχετική μελέτη, μάλιστα, τονίζει ότι τα αγόρια είναι πιθανό να διαγνωστούν με ΔΕΠ-Υ σε μεγαλύτερη συχνότητα από τα κορίτσια, συγκεκριμένα σε ποσοστό 12.9% για τα αγόρια και 5.6% για τα κορίτσια (Centers for Disease Control and Prevention, 2021).

Οι ενδείξεις μπορεί να ποικίλουν από άτομο σε άτομο, γεγονός που υποδεικνύει σημαντική ετερογένεια ανάμεσα στα άτομα που λαμβάνουν τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ, ενώ η ποικιλία στο συνδυασμό των ενδείξεων, μπορεί συχνά να οδηγεί στη συσχέτιση με άλλες δυσκολίες (DuPaul & Stoner, 2014). Στο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-5 αναφέρονται συνολικά 18 ενδείξεις που μπορούν να γίνουν εμφανείς στη συμπεριφορά του ατόμου και οι οποίες χωρίζονται σε εκείνες που αφορούν την διάσπαση προσοχής (9 ενδείξεις) και αντίστοιχα σε εκείνες που αφορούν την υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα (9 συμπτώματα) (APA, 2013).

Κατά τον τρόπο διακρίνονται τρεις τύποι, οι οποίοι δυνητικά περιορίζουν την ετερογένεια που παρουσιάζουν τα άτομα μεταξύ τους. Ο *συνδυασμένος τύπος* (ADHD-COMB/ combined presentation), όπου το άτομο παρουσιάζει συνδυασμό ενδείξεων απροσεξίας και υπερκινητικότητας, ο *απρόσεκτος τύπος* (ADHD-IA/ inattentive), όπου κυριαρχούν οι ενδείξεις απροσεξίας και ο *υπερκινητικός-παρορμητικός τύπος* (ADHD-HI, hyperactive-impulsive), στον οποίο κυριαρχούν οι ενδείξεις υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας. Προκειμένου να γίνει η διάγνωση του συνδυασμένου τύπου, είναι απαραίτητο να πληρούνται τουλάχιστον τα 6 από τα 9 κριτήρια τόσο στην ομάδα ενδείξεων που αφορά την διάσπαση προσοχής όσο και σε εκείνη που αφορά την υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα. Κρίνεται, επίσης, σημαντικό οι ενδείξεις να εμμένουν για διάστημα τουλάχιστον έξι μηνών, με την επίδρασή τους να είναι εμφανής και σε άλλα περιβάλλοντα, όπως κοινωνικές ή ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Για τη διάγνωση των δύο άλλων τύπων, όπου κυρίαρχες είναι οι ενδείξεις απροσεξίας ή αντίστοιχα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, τα παιδιά θα πρέπει να εμφανίζουν τουλάχιστον έξι ενδείξεις στη μια ομάδα, που αυτομάτως θα θεωρηθεί η κυρίαρχη, αλλά λιγότερα από 6 στην άλλη ομάδα ενδείξεων (APA, 2013).

#### 1.4.1 Χαρακτηριστικά Μαθητών με ΔΕΠ-Υ

Οι μαθητές με διάσπαση προσοχής συχνά δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους κατά τη διδασκαλία ή όταν χρειάζεται να εργαστούν ατομικά. Συχνά ξεχνούν αντικείμενα που αφορούν το μάθημα, ενώ μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολία να διατηρήσουν οργανωμένες τις σημειώσεις, τα βιβλία εργασίας, το χώρο όπου εργάζονται ή τοποθετούν τα αντικείμενά τους. Ταυτόχρονα, μπορεί να μην ολοκληρώνουν έγκαιρα τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί ή αυτές να είναι ημιτελείς, ενώ μπορεί να αναβάλλουν εργασίες στις οποίες έχει τεθεί μεγάλο χρονικό περιθώριο. Ακόμη, η μελέτη για κάποια

επερχόμενη εξέταση γνωστικού αντικειμένου μπορεί να μην είναι επαρκής ή να γίνεται με μη οργανωμένο ή αποδοτικό τρόπο (American Psychiatric Association, 2013· DuPaul & Stoner, 2014).

Από την άλλη, οι συμπεριφορές που παραπέμπουν σε συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, χαρακτηρίζονται από νευρικές κινήσεις ή συχνή εγκατάλειψη της θέσης χωρίς την άδεια του εκπαιδευτικού ή χωρίς προφανή λόγο. Ο μαθητής μπορεί επίσης να φωνάζει ή να μιλάει χωρίς να του ζητηθεί κατά τη διδασκαλία ή ακόμη και να κάνει θορύβους με αποτέλεσμα να διακόπτεται το μάθημα. Μπορεί ακόμη να βιάζεται να ολοκληρώσει την εργασία του. Ταυτόχρονα μπορεί να παραβαίνει κανόνες της τάξης χωρίς να αναλογίζεται τις συνέπειες, ενώ συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του (American Psychiatric Association, 2013· DuPaul & Stoner, 2014).

#### 1.4.2 Ενδείξεις ΔΕΠ-Υ και Αναδυόμενος Γραμματισμός

Οι μαθητές που παρουσιάζουν ενδείξεις ή έχουν λάβει διάγνωση ΔΕΠ-Υ, όπως προκύπτει από σχετική μελέτη παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο (Barkley, 2015). Βέβαια, η απροσεξία και η υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα συχνά γίνονται αντιληπτές μαζί, ως δύο αναπόσπαστες βασικές διαστάσεις των ενδείξεων της ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο, εστιάζοντας στον ακαδημαϊκό τομέα, προκύπτει ότι η απροσεξία είναι αυτή που συνδέεται πιο έντονα με την ακαδημαϊκή υποεπίδοση (Pingault et al., 2011), με την εκμάθηση της ανάγνωσης να έχει συσχετιστεί με τα προβλήματα απροσεξίας (Shaywitz & Shaywitz, 2008· DuPaul et al., 2016).

Οι ενδείξεις, λοιπόν, της απροσεξίας, συγκεκριμένα, όχι όμως εκείνες της υπερκινητικότητας (Spira & Fischel, 2005· Sims & Lonigan, 2013) έχουν συνδεθεί με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, ακόμη και πριν την είσοδο στην επίσημη

εκπαίδευση, όπου σε σχετική μελέτη αναδείχθηκε ο αρνητικός αντίκτυπός τους στις επιδόσεις των νηπίων στον τομέα του αναδυόμενου γραμματισμού (Walcott et al., 2010). Μάλιστα, φαίνεται ότι η απροσεξία στην ηλικία των 4 ετών μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στην ηλικία των 5, θέτοντας κατά αυτό τον τρόπο σε κίνδυνο την μετέπειτα πρόοδο των παιδιών στην ανάγνωση κατά τη σχολική ηλικία (O'Neill et al., 2016).

Σύμφωνα με μια ακόμη έρευνα, των Arnett και συνεργατών (2012), υπάρχει μια αμοιβαία σχέση ανάμεσα σε δεξιότητες ταχύτητας επεξεργασίας, γρήγορης αυτοματοποιημένης ονομασίας αντικειμένων, συμβόλων, γραμμάτων, λέξεων και της προσοχής, δεξιότητες στις οποίες έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με ενδείξεις διάσπασης προσοχής παρουσιάζουν ελλείψεις. Ακόμη, τα νήπια που παρουσιάζουν ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, συχνά μπορεί να έχουν ελλείψεις σε δεξιότητες που κρίνονται καίριες για την πρώιμη αποκωδικοποίηση, όπως είναι οι γνώσεις γύρω από το γραπτό λόγο και η φωνολογική επίγνωση (Sims & Lonigan, 2013).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να παρουσιάζουν από την άλλη, δυσκολίες στο λόγο και συγκεκριμένα στην ακουστική διάκριση (Lewis et al., 2012). Μαζί με τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα προβλήματα λόγου και ομιλίας αποτελούν τους συνηθέστερους λόγους για την παραπομπή ενός παιδιού σε κέντρα διάγνωσης και αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη Μανιαδάκη (2020) πρόκειται για δυσκολίες που γίνονται εμφανείς με παραλείψεις (κάδο αντί κάδρο), αντικαταστάσεις (φάλασσα αντί θάλασσα), αλλοιώσεις (φαχιόλι αντί φασόλι), αντιμεταθέσεις φθόγγων (στραβός αντί σταυρός) ή συλλαβών (παιτόδοπος αντί παιδότοπος, λεφινάκι αντί δελφινάκι) μέσα σε πολυσύλλαβες λέξεις ή λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα. Πολλές φορές, μάλιστα, πρόκειται για δυσκολίες που δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές από το περιβάλλον, καθώς συχνά τα παιδιά τείνουν να

αποφεύγουν τη χρήση λέξεων, οι οποίες συνήθως τα δυσκολεύουν. Τέτοιου τύπου δυσκολίες φαίνεται ότι μπορεί να συνδέονται με την κατάκτηση των δεξιοτήτων αναδυόμενης γραφής και ανάγνωσης, ενώ μπορεί να θέσουν εμπόδια όταν το παιδί περάσει στο στάδιο του γραπτού λόγου (Torgesen, 2000).

### 1.5. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Αναδυόμενου Γραμματισμού

Η προσχολική ηλικία έχει αναδειχθεί ως κρίσιμη προκειμένου να γίνει κανείς αργότερα, ένας ικανός αναγνώστης. Βέβαια, τα επίπεδα των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ποικίλουν κατά την είσοδο των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Οι εμπειρίες που παρέχονται από το περιβάλλον του σπιτιού ή αντίστοιχα από το πρόγραμμα διδασκαλίας στην τάξη σε συνδυασμό με το επίπεδο εκκίνησης του μαθητή, διαμορφώνουν για τα περισσότερα παιδιά ένα επαρκές επίπεδο δεξιοτήτων, που συνήθως οδηγεί στην επιτυχή μετάβαση στο σχολείο και την επίσημη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής. Ωστόσο, όπως σημειώθηκε προηγουμένως, αρκετοί μπορεί να είναι οι μαθητές, μεταξύ αυτών και οι μαθητές με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, για τους οποίους η διδασκαλία ή οι πρακτικές που εφαρμόζονται συχνά δεν είναι επαρκείς για να υποστηρίξουν την κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών, γεγονός που δυνητικά μπορεί να θέσει εμπόδια κατά την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής (Lonigan, Allan, Lerner, 2011). Υπό το πρίσμα ότι οι επιδόσεις στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού στην προσχολική ηλικία έχουν συσχετιστεί σημαντικά με τις επιδόσεις στην ανάγνωση κατά τα πρώτα χρόνια της επίσημης εκπαίδευσης (Lonigan et al., 2008a· Shanahan & Lonigan, 2010) αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της ανίχνευσης πιθανών δυσκολιών.

Προκειμένου, λοιπόν, να εντοπιστούν μαθητές, οι οποίοι είτε δεν επωφελούνται από τη διδασκαλία που παρέχεται είτε δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς ή καθόλου τις απαιτούμενες δεξιότητες, είναι απαραίτητο ένα μέσο που θα συμβάλλει τόσο στην

ανίχνευση όσο και την παρέμβαση (Lonigan, Allan, Lerner, 2011). Σημαντικό κομμάτι της λήψης διδακτικών αποφάσεων και συνεπώς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί η αξιολόγηση (Webber, Lupart, Scott, 2011). Ο Brown (2004) ορίζει την αξιολόγηση ως οποιαδήποτε ενέργεια, κατά κύριο λόγο από τον εκπαιδευτικό, η οποία έχει ως άμεσο στόχο την ερμηνεία πληροφοριών που έχουν συλλεχθεί, με ποικιλία μεθόδων, τεχνικών και μέσων, σε σχέση με τις επιδόσεις του μαθητή. Κατά αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέγει, να μετράει, να αναλύει, να συνθέτει και να παρουσιάζει πληροφορίες σε σχέση με τις επιδόσεις του μαθητή σε αντικείμενο του ενδιαφέροντος, λαμβάνοντας υπόψη τα αντίστοιχα αντικείμενα του προγράμματος σπουδών που συνάδουν με το αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή (Ghaicha, 2016). Κατά την επιλογή, βέβαια, μιας μεθόδου αξιολόγησης είναι σημαντικό να λαμβάνεται πάντα υπόψη η ακρίβεια των αποτελεσμάτων που μπορεί να παράγει, αφού αυτά θα αποτελέσουν τη βάση των αποφάσεων που θα ληφθούν και από τις οποίες καθορίζεται σημαντικά και το όφελος που θα λάβει ο μαθητής (Lonigan, Allan, Lerner, 2011).

Η αξιολόγηση, λοιπόν, μπορεί να διαφέρει κάθε φορά ανάλογα με το κριτήριο που υιοθετείται. Ανάλογα με το χρόνο εφαρμογής της (Αγαλιώτης, 2012), υπάρχει η διαμορφωτική ή συνεχής αξιολόγηση, διαδικασία, η οποία εφαρμόζεται σε καθημερινή βάση κατά τη διδασκαλία, με βασικούς συντελεστές τον/την εκπαιδευτικό και το μαθητή. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται ανατροφοδότηση και δίνεται η δυνατότητα αναδιαμόρφωσης της διδακτικής διαδικασίας, αποσκοπώντας στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί (Bennett, 2011). Μπορεί, επίσης να χαρακτηριστεί ως περιοδική, όταν εφαρμόζεται ανά διαστήματα (Αγαλιώτης, 2012). Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η καταληκτική ή απολογιστική αξιολόγηση, η οποία έχει ως στόχο τον προσδιορισμό της γνώσης ή των δεξιοτήτων που έχουν κατακτηθεί σε συγκεκριμένο

χρονικό διάστημα. Για το λόγο αυτό, γίνεται συλλογή στοιχείων που αφορούν τη μάθηση σε σχέση με τους στόχους που θα είχαν κατακτηθεί έως μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, για παράδειγμα έως τη λήξη της σχολικής χρονιάς (Dolin et al., 2018).

Ακόμη, ανάλογα με το είδος των εργαλείων που χρησιμοποιούνται, η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως ανεπίσημη ή μη τυποποιημένη, κατά την οποία γίνεται χρήση διαφορετικών τύπων συλλογής δεδομένων και μέτρησης, τις οποίες ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί με μαθητές που κρίνεται ότι χρειάζονται εξειδικευμένη διδασκαλία. Αυτού του είδους η αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει ειδικά διαμορφωμένα τεστ, λίστες δεξιοτήτων, κλίμακες αξιολόγησης συμπεριφοράς, παρατήρηση και βαθμολογία. Η ανεπίσημη αξιολόγηση εστιάζει περισσότερο στις επιδόσεις και στο περιεχόμενο και λιγότερο στα νούμερα των αποτελεσμάτων που προκύπτουν (Venn, 2011). Για το λόγο αυτό τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι πιο ευέλικτα και προσαρμόσιμα (Αγαλιώτης, 2012), ενώ η διαμόρφωση και χρήση τους είναι σχετικά εύκολη και δυνητικά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό μαθητών που μπορεί να χρειάζονται την εφαρμογή περαιτέρω αξιολογικών διαδικασιών (Lonigan, Allan, Lerner, 2011). Από την άλλη, υπάρχει και η επίσημη ή τυποποιημένη αξιολόγηση, όταν δηλαδή χρησιμοποιούνται τυποποιημένα τεστ, κάποια από τα οποία βασίζονται σε νόρμες, ενώ άλλα διαθέτουν προκαθορισμένα κριτήρια ή ικανότητες (Venn, 2011).

Όπως είναι λογικό, τα διαφορετικά είδη και μέθοδοι αξιολόγησης φέρουν αντίστοιχα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Αυτά γίνονται εμφανή κυρίως στα στοιχεία που προκύπτουν και κατά πόσο αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την διδασκαλία, όπως στην περίπτωση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας αξιολογικές μεθόδους που δίνουν ακριβή στοιχεία σε σχέση με το τι έχει επιτύχει το παιδί σε βασικές δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, έχει την δυνατότητα



να αξιοποιήσει τις πληροφορίες αυτές, έτσι ώστε να παράσχει τις βέλτιστες μαθησιακές εμπειρίες. Η αξιολόγηση υπό αυτό το πρίσμα αποτελεί μέρος μιας ακολουθίας ενεργειών, αναγνώρισης, παρέμβασης και αποτίμησης, δεν αποτελεί, δηλαδή, αυτοσκοπό (Lonigan, Allan, Lerner, 2011).

Η αξία της εφαρμογής αξιολογικών διαδικασιών αναδεικνύεται μόνο στο πλαίσιο ενός δομημένου προγράμματος παρέμβασης, όπου οι πληροφορίες που συλλέγονται οδηγούν σε τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών, αλλά και σε διδακτικές πρακτικές και στόχους, έτσι ώστε αυτοί να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες του παιδιού. Κατά τον τρόπο αυτό, ο ρόλος της αξιολόγησης δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση πληροφοριών, αλλά συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία (Lonigan, Allan, Lerner, 2011). Παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα διερεύνησης των δυνατοτήτων και αδυναμιών του μαθητή, με απώτερο σκοπό να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες που προκύπτουν. Μέσα από τη διαδικασία αυτή είναι εφικτό να καταγράφει την επίδοση του μαθητή και λαμβάνοντας υπόψη την εικόνα του να κρίνει αν τελικά η διδακτική παρέμβαση είναι αποτελεσματική (Sadek, 2018). Στη συνέχεια, μέσω των αξιολογήσεων, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορούν να προσανατολιστούν με μεγαλύτερη σαφήνεια στην οικοδόμηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Επιπρόσθετα, δίνεται η δυνατότητα να τεθούν στόχοι σε δεξιότητες, στις οποίες το παιδί χρειάζεται περαιτέρω διδακτική υποστήριξη, ενώ ταυτόχρονα προκύπτει και ένα μέσο που συντελεί στον προσδιορισμό της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί (Lonigan, Allan, Lerner, 2011).

Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ο κεντρικός ρόλος της αξιολόγησης στην *Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση* (Gettinger & Stoiber, 2012), μιας προσέγγισης που στοχεύει στον εντοπισμό μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στη

διδασκαλία, λειτουργώντας ταυτόχρονα και ως προληπτικό μέσο για τη μείωση των πιθανοτήτων σχολικής αποτυχίας. Περιλαμβάνει ένα σύστημα τριών βαθμίδων, η καθεμία με ποικίλες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, αλλά και μεθόδους συστηματικής αξιολόγησης που επικεντρώνονται στην ανταπόκριση του μαθητή στους στόχους του προγράμματος σπουδών (Αγαλιώτης, 2012). Με τη χρήση ενός συστήματος παρακολούθησης προόδου, όπως την αξιολόγηση και μέτρηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί το ρυθμό μάθησης του συνόλου της τάξης, αλλά και του κάθε μαθητή, εντοπίζοντας μαθητές που δεν σημειώνουν επαρκή πρόοδο (Gettinger & Stoiber, 2007· Αγαλιώτης, 2012). Εφαρμόζει, έτσι, στο σύνολο της τάξης υψηλού επιπέδου διδασκαλία, βασισμένη σε επιστημονικά δεδομένα, προκειμένου να υποστηριχθούν οι συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών (Αγαλιώτης, 2012· Gettinger & Stoiber, 2012). Αν η διδασκαλία φαίνεται να μην βοηθάει τους μαθητές, τότε, περνώντας στο επόμενο επίπεδο, αυτή γίνεται πιο εντατική, ενώ εφαρμόζεται στο πλαίσιο πλέον μικρής ομάδας αντί του συνόλου της τάξης (Αγαλιώτης, 2012). Σχετική έρευνα ανέδειξε θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της παραπάνω προσέγγισης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού για νήπια που κρίθηκε ότι δυσκολεύονταν σημαντικά. Με τη χρήση αξιολογήσεων με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα εντοπίστηκαν οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονταν στη διδασκαλία δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και λήφθηκαν αποφάσεις ως προς τον προσανατολισμό της και το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Gettinger & Stoiber, 2012). Το δεδομένο αυτό θα μπορούσε να ενισχύσει τη σπουδαιότητα σύνδεσης μεταξύ αξιολόγησης και διδασκαλίας και στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

## 1.6. Διδασκαλία δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού

Η προσχολική ηλικία θα έλεγε κανείς ότι είναι σε μεγαλύτερο βαθμό συνυφασμένη με το παιχνίδι και λιγότερο με την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής, γνωστικά αντικείμενα που απασχολούν κατά κύριο λόγο τα παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο (Μανιαδάκη, 2020). Συχνά, εκφράζεται η άποψη ότι δεν κρίνεται αναγκαίο να εξασκηθεί κανείς από το νηπιαγωγείο σε δεξιότητες που υποστηρίζουν την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής. Από την άλλη όμως, οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις αυξάνονται ήδη από την προσχολική ηλικία. Υπό αυτή την οπτική αυτή, ένα παιδί θα μπορούσε να προσαρμοστεί με μεγαλύτερη ευκολία στις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου έχοντας εφοδιαστεί με δεξιότητες που διευκολύνουν την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής. Πόσο μάλλον στην περίπτωση των παιδιών με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, που όπως αναδείχθηκε από τα ερευνητικά δεδομένα, συχνά αντιμετωπίζουν εμπόδια στην κατάκτηση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, τα οποία με τη σειρά τους θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες σχολικής αποτυχίας ή και ματαίωσης. Είναι σημαντικό, στο σημείο αυτό να γίνει ξεκάθαρο ότι ο κίνδυνος, όπως συχνά αναφέρεται, εμφάνισης δυσκολιών στην ανάγνωση, περιλαμβάνει πάντοτε την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού και στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Με βάση το δεδομένο αυτό, η κατάσταση κινδύνου δεν αφορά αποκλειστικά το παιδί, αλλά συνήθως αναδεικνύει μια ασυμφωνία μεταξύ των χαρακτηριστικών του παιδιού και της διδασκαλίας που παρέχεται (Foorman & Torgesen, 2001).

Στο γενικό πληθυσμό, προέκυψε σημαντικό όφελος από παρεμβάσεις στον τομέα του αναδυόμενου γραμματισμού κατά την προσχολική ηλικία. Οι παρεμβάσεις είχαν ως επίκεντρο την ανάγνωση βιβλίων, την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά και της

γνώσης του αλφάβητου (Lonigan & Shanahan, 2008). Θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στον τομέα της πρώιμης, αλλά και μετέπειτα ανάγνωσης φαίνεται ότι προκύπτουν από διδακτικές δραστηριότητες που στοχεύουν τις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, ιδιαίτερα όταν αυτές συνδυάζονται με δραστηριότητες που εστιάζουν στο γραπτό λόγο. Τα θετικά, μάλιστα, αποτελέσματα, προκύπτουν από εφαρμογή δραστηριοτήτων σε μικρές ομάδες ή ατομικά (Lonigan, Allan, & Lerner, 2011· Kelly, Leitão, Smith-Lock, Heritage, 2017).

Οι διδακτικές πρακτικές που εστιάζουν στον αναδυόμενο γραμματισμό μπορούν να διαχωριστούν σε αυτές που στοχεύουν στις δεξιότητες που σχετίζονται με τον κώδικα και σε εκείνες που επικεντρώνονται σε δεξιότητες που αφορούν το νόημα (Lonigan, Allan, Lerner, 2011). Οι παρεμβάσεις σε δεξιότητες που σχετίζονται με το νόημα, όταν πρόκειται για τη νηπιακή ηλικία φαίνεται ότι εστιάζουν κυρίως στο γλωσσικό τομέα (Lonigan, Allan, Lerner, 2011). Διδακτικές παρεμβάσεις, όπως αυτή που πραγματοποιήθηκε από τους Fricke και συνεργάτες (2013) σε νήπια τυπικής ανάπτυξης, και οι οποίες επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου, φαίνεται ότι κρίθηκαν ιδιαίτερα ωφέλιμες για την αναγνωστική κατανόηση, ακόμη και πριν τα παιδιά μάθουν να διαβάζουν. Το δεδομένο αυτό, ίσως, να αναιρεί σε κάποιο βαθμό την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός γραπτού κειμένου κατά τη διδασκαλία που στόχο έχει την αναγνωστική κατανόηση. Η διδασκαλία που στοχεύει στις δεξιότητες προφορικού λόγου μπορεί, σύμφωνα με αυτή την άποψη να υποστηρίξει την προσπάθεια των παιδιών που τώρα αρχίζουν να εξερευνούν την αλφαβητική αρχή και κάνουν απόπειρες να διαβάσουν λέξεις, μέσα από την ενίσχυση δεξιοτήτων επεξεργασίας και γνώσεων που θα υποστηρίξουν μετέπειτα την αναγνωστική κατανόηση (Castles, Rastle, Nation, 2018).

Τα παραπάνω στοιχεία αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής διδακτικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, ειδικότερα σε ό,τι αφορά νήπια που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον τομέα αυτό. Ταυτόχρονα, βέβαια, αναδεικνύεται και το γενικότερο όφελος που προκύπτει όταν μέρος της καθημερινής διδασκαλίας επικεντρώνεται στην εξάσκηση των δεξιοτήτων αυτών, στο πλαίσιο των τάξεων προσχολικής εκπαίδευσης (Phillips, Piasta, Anthony, Lonigan, Francis, 2012).

Εστιάζοντας στην περίπτωση της ΔΕΠ-Υ, τα παρορμητικά στοιχεία στη συμπεριφορά ενός παιδιού μπορεί συχνά να οδηγούν σε ακαδημαϊκά λάθη ή σε ελλιπείς οργανωτικές δεξιότητες, όπου το παιδί, για παράδειγμα, δυσκολεύεται να περιμένει και να ακολουθήσει τις οδηγίες του εκπαιδευτικού (Zentall, 1993). Ο παράγοντας της απροσεξίας, από την άλλη, όταν, πρόκειται για την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων, μπορεί επίσης, να δημιουργήσει εμπόδια και προκλήσεις. Ένα παιδί με ενδείξεις διάσπασης μπορεί συχνά, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή την ατομική εργασία, να παρουσιάζει συμπεριφορές που δεν υποδεικνύουν προσήλωση στο έργο (Imeraj et al., 2013). Αυτό μπορεί να σχετίζεται με τη συχνή δυσκολία αποτελεσματικής εμπλοκής στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες ακόμη και με το γεγονός ότι η παραγωγικότητα, κυρίως κατά την ατομική εργασία τους, συχνά δεν είναι συνεπής (DuPaul & Stoner, 2014).

Η διατήρηση της προσοχής και η συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από προσήλωση κατά το έργο, κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης, που αποτελεί γνωστικά, μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία (Dittman, 2016b). Ενδείξεις, που σχετίζονται με τη διάσπαση προσοχής μπορεί υπό αυτό το πρίσμα να θέτουν σε κίνδυνο την ικανότητα του παιδιού να επωφεληθεί από τη διδασκαλία ανάγνωσης αργότερα (Dittman, 2016b). Από τα αποτελέσματα παλαιότερης έρευνας, των

Vile Junod και συνεργατών (2006), προέκυψε ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είχαν χαμηλότερα ποσοστά ακαδημαϊκής εμπλοκής και υψηλότερα ποσοστά μη προσηλωμένης εργασίας σε σχέση με τους συνομήλικες χωρίς ΔΕΠ-Υ. Σύμφωνα με τους DiPerna και συνεργάτες (2002), η συστηματική εμπλοκή του μαθητή κατά τη διδασκαλία αυξάνει τις ευκαιρίες του για ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, γεγονός που μπορεί να συντελέσει στην ενδυνάμωση του ρυθμού με τον οποίο κατακτά ακαδημαϊκές δεξιότητες. Πολλές φορές, βέβαια, παρά την εφαρμογή στρατηγικών υποστήριξης μέσα στην τάξη, φαίνεται ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εξακολουθούν να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα εμπλοκής και προσήλωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους συνομήλικούς τους, γεγονός που δυνητικά μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα (Steiner, Sheldrick, Frenette, Rene, & Perrin, 2014).

Η συμπεριφορά, από την άλλη, που χαρακτηρίζεται από προσήλωση κατά το έργο φαίνεται ότι μπορεί να ποικίλλει (Kofler et al., 2008), ενώ σχετίζεται άμεσα με το είδος της δραστηριότητας που βρίσκεται σε εξέλιξη στην τάξη, αλλά και το πλαίσιο διδασκαλίας (Imeraj et al., 2013). Από την έρευνα των Imeraj και συνεργατών (2013) φάνηκε ότι το αντικείμενο επεξεργασίας είχε διαφορετική επίδραση στην προσήλωση των παιδιών σχολικής ηλικίας με ΔΕΠ-Υ, όπως στην περίπτωση μαθημάτων που χαρακτηρίζονται ως δύσκολα, όπως τα μαθηματικά ή η γλώσσα, σε σχέση με πιο εύκολα αντικείμενα, όπως η μουσική και οι τέχνες. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές έτειναν να είναι περισσότερο προσηλωμένοι όταν πραγματοποιούνταν εργασία σε ομάδες παρά όταν επρόκειτο για ατομική εργασία ή διδασκαλία προς όλη την τάξη. Το δεδομένο αυτό συμφωνεί με παλαιότερη μελέτη, η οποία προτείνει ως αποτελεσματική πρακτική την εργασία σε ομάδες ή την ένας προς ένα διδασκαλία, σε συνδυασμό πάντα με υψηλή σε ένταση διδασκαλία (Foorman & Torgesen, 2001). Γίνεται συνεπώς αντιληπτό, ότι τα παιδιά με

ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν μια σχετική ευαισθησία σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, γεγονός που με ανάλογο τρόπο μπορεί να επιδρά στην παρέμβαση (DuPaul & Stoner, 2014).

Πιο αποτελεσματικές φαίνεται να αναδεικνύονται διδακτικές παρεμβάσεις, που λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο τα αδύναμα, αλλά και δυνατά σημεία του παιδιού με ενδείξεις διάσπασης σε συνδυασμό με τις ικανότητές του στην ανάγνωση, αφού έτσι είναι πιο πιθανό να υποστηριχθούν οι ανάγκες του, αλλά και να αυξηθεί το κίνητρό του για ανάγνωση (Deault, Savage, Abrami, 2009). Εδώ επισημαίνεται η θέση που αναφέρθηκε και αφορά την σπουδαιότητα σύνδεσης μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς τα στοιχεία αυτά μπορούν να προκύψουν από την εφαρμογή αξιολογικών διαδικασιών (Lonigan, Allan, Lerner, 2011).

Όταν λαμβάνεται υπόψη ο παράγοντας της απροσεξίας κατά το σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης στις δεξιότητες ανάγνωσης, αυτό φαίνεται να μην συνεπάγεται αυτομάτως και τροποποίηση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, αλλά πιθανώς προσαρμογή των διαδικασιών που θα ακολουθήσει ο μαθητής προκειμένου να κατακτήσει δεξιότητες κρίσιμες για την ανάπτυξη της ανάγνωσης (Deault, Savage, Abrami, 2009). Οι μαθητές που δυσκολεύονται στην κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης μπορούν συνήθως να δεχθούν ίδιου τύπου διδασκαλία με αυτή που απευθύνεται σε μαθητές μέσων επιδόσεων (Foorman & Torgesen, 2001). Για το λόγο αυτό, όπως και στην Ελλάδα, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ διδάσκονται στις γενικές τάξεις εκπαίδευσης, συνήθως βέβαια με την υποστήριξη κάποιου ειδικού παιδαγωγού (Skounti et al., 2010). Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή, η διδασκαλία προτείνεται να είναι σαφής, περιεκτική και συστηματική, ενώ καλό θα ήταν να εστιάζει σε δεξιότητες-στόχους για την κατάκτηση της ανάγνωσης, όπως είναι η

φωνημική επίγνωση και η αποκωδικοποίηση φωνημάτων, καθώς και το λεξιλόγιο, ο συλλαβισμός και η κατασκευή νοήματος (Foorman & Torgesen, 2001).

### 1.7. Τα δεδομένα διεθνώς και στην Ελλάδα

Γενικότερα, τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα που βασίζονται σε παρεμβάσεις στον τομέα των δεξιοτήτων ανάγνωσης αφορούν σε μεγαλύτερο βαθμό παιδιά σχολικής ηλικίας, τα οποία συνήθως έχουν διαπιστωμένες δυσκολίες στον τομέα αυτό (Sims & Lonigan, 2013· Denton et al., 2019). Από την άλλη, αν και όχι τόσα, υπάρχουν δεδομένα που αφορούν τη διδασκαλία δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας χωρίς ενδείξεις ή διάγνωση ΔΕΠ-Υ (Rvachew et al., 2017· Roberts et al., 2019). Όσον αφορά, όμως, παρεμβάσεις και αξιολογικές διαδικασίες στον τομέα των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, τα δεδομένα από την προσχολική ηλικία, ως προς τα παιδιά με ενδείξεις ή διάγνωση ΔΕΠ-Υ, είναι μειωμένα (Sims & Lonigan, 2013). Ειδικά αν αναλογιστεί κανείς ότι έχει αναδειχθεί από διάφορες ερευνητικές πηγές η συσχέτιση των ενδείξεων απροσεξίας με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που αποτελούν τη βάση για τη μετέπειτα ανάγνωση και γραφή (Walcott et al., 2010· Dittman, 2016).

Εστιάζοντας στην Ελλάδα, τα δεδομένα είναι αρκετά περιορισμένα στον τομέα, και ιδιαίτερα για το νηπιαγωγείο. Το πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο περιλαμβάνει στην ενότητα της γλώσσας, βασικές θεματικές, στις οποίες οι μαθητές καλό θα ήταν να εξασκηθούν. Μεταξύ αυτών, ο τομέας του αναδυόμενου γραμματισμού, όπου προτείνονται ενδεικτικοί στόχοι της διδασκαλίας, καθώς και επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα στον τομέα (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2021). Ακόμη, μια από τις βασικές αρχές που διέπουν το πρόγραμμα είναι η αξιολόγηση μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν ανατροφοδότηση, αλλά και να τροποποιούν το πρόγραμμα σπουδών, αν και όταν χρειάζεται, προκειμένου να



εξασφαλίσουν τις βέλτιστες μαθησιακές εμπειρίες για τους μαθητές (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2021). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση παιδιών που μπορεί να δυσκολεύονται, όπως τα παιδιά με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ.

Συνήθως, όμως τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από μελέτες στην Ελλάδα, επικεντρώνονται είτε σε παιδιά σχολικής ηλικίας με διαπιστωμένη ύπαρξη ΔΕΠ-Υ, ή σε νήπια γενικού πληθυσμού, όπως στην έρευνα των Diamanti και συνεργατών (2017), όπου διερευνήθηκαν οι δεξιότητες μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης των νηπίων και η επίδραση αυτών στις αναγνωστικές δεξιότητες στο τέλος της Α' δημοτικού. Από πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα προέκυψε επίσης, ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής γύρω από διάφορες πτυχές της ΔΕΠ-Υ, όπως ενδείξεις, γνωστικά ελλείμματα ή παρεμβάσεις, ήταν ελλιπείς. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αποτελούν σημείο αναφοράς, καθώς συχνά είναι εκείνοι που παραπέμπουν τα παιδιά με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ σε διαγνωστικά κέντρα (Grigoropoulos, 2023). Οι ελλιπείς γνώσεις γύρω από τον τομέα αυτό μπορεί να υποβαθμίσουν σε κάποιο βαθμό την εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων ή διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ (Blotnicky-Gallant, Martin, McGonnell, & Corkum, 2015).

### 1.8. Σκοπός και Ερευνητικοί Στόχοι

Τα στοιχεία που συζητήθηκαν αποτελούν σημαντικές ενδείξεις της αναγκαιότητας για περαιτέρω διερεύνηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού των μαθητών νηπιαγωγείου με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ. Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψη τη σύνδεση που αναδεικνύεται από την έρευνα ανάμεσα στις ενδείξεις ΔΕΠ-Υ και τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού στην προσχολική ηλικία με τις επιδόσεις των μαθητών στον τομέα του γραμματισμού, ιδιαιτέρως της ανάγνωσης, κατά την σχολική ηλικία,

αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της ανίχνευσης δυσκολιών των παιδιών στο τομέα αυτό, αλλά και των προγραμμάτων παρέμβασης που λαμβάνουν. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση τόσο των αξιολογικών διαδικασιών όσο και των προγραμμάτων παρέμβασης και διδασκαλίας που συναντώνται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και αφορούν τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν ενδείξεις διάσπασης προσοχής ή έχουν ΔΕΠ-Υ. Συγκεκριμένα επιδιώκεται να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Με ποιες διαδικασίες αξιολόγησης και τι είδους εργαλεία γίνεται η αξιολόγηση των δυσκολιών που εμφανίζουν οι μαθητές νηπιαγωγείου με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ στις προαναγνωστικές δεξιότητες ή δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού;
2. Ποιες είναι οι συνηθέστερες δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές νηπιαγωγείου με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ ως προς τις προαναγνωστικές δεξιότητες ή τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού;
3. Ποια τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών παρεμβατικών προγραμμάτων για μαθητές νηπιαγωγείου με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ που εμφανίζουν δυσκολίες στις προαναγνωστικές δεξιότητες ή δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού;
4. Ποιοι παράγοντες διαφοροποιούν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων για μαθητές νηπιαγωγείου με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ που εμφανίζουν δυσκολίες στις προαναγνωστικές δεξιότητες ή δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού;

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο - Μεθοδολογία της έρευνας

### 2.1. Ερευνητική Στρατηγική

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων που έχουν τεθεί πραγματοποιήθηκε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση (Systematic Literature Review-SLR) διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Σε σύγκριση με την απλή μορφή μιας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, μια συστηματική ανασκόπηση προσεγγίζει την διερεύνηση ως μια επιστημονική διαδικασία, όπου εφαρμόζονται έννοιες εμπειρικής έρευνας, για να εξασφαλιστεί η διαφάνεια, η δυνατότητα επανάληψης, αλλά και να περιοριστούν οι πιθανότητες μεροληψίας (Lame, 2019). Υπό την έννοια αυτή η χρήση σαφών, υπεύθυνων και αυστηρών μεθόδων έρευνας κρίνεται απαραίτητη για την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (Gough & Thomas, 2017). Μια συστηματική ανασκόπηση επιδιώκει να απαντήσει στα ερωτήματα που έχουν τεθεί, μέσα από την αναζήτηση και σύνθεση δεδομένων που έχουν δημοσιευθεί και αφορούν το θέμα που απασχολεί την έρευνα, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκει να αξιολογήσει την ποιότητα αυτών (Liberati, 2009). Κρίνεται κατά αυτό τον τρόπο απαραίτητη η υιοθέτηση ενός πρωτοκόλλου που θα διασφαλίζει τη συμπερίληψη βασικών αρχών κατά την εκπόνηση της συστηματικής ανασκόπησης (Moher et al., 2015· Lame, 2019). Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση πρέπει να περιλαμβάνει:

1. Ξεκάθαρα διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα
2. Κριτήρια συμπερίληψης ή αποκλεισμού μελετών
3. Αναζήτηση και εντοπισμό σχετικής βιβλιογραφίας σε βάσεις δεδομένων
4. Αξιολόγηση της ποιότητας των αποτελεσμάτων των προς επιλογή μελετών και συμπερίληψη ή αποκλεισμός τους βάσει των κριτηρίων που έχουν τεθεί

5. Ανάλυση και σύνθεση δεδομένων που προκύπτουν από τις συμπεριληφθείς μελέτες
6. Ερμηνεία αποτελεσμάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, περιορισμοί όσον αφορά τον ερευνητική μεθοδολογία και στρατηγική που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και προτάσεις για μελλοντική έρευνα (Egger, Smith, & Altman, 2008· Aromataris & Pearson, 2014).

Η οργάνωση και διεξαγωγή της συστηματικής ανασκόπησης απαιτεί τη χρήση μιας μεθόδου, που θα καθοδηγεί και θα διασφαλίζει την εγκυρότητα των στοιχείων που είναι απαραίτητο να συμπεριληφθούν στην έρευνα (Moher et al., 2015). Μια τέτοια μέθοδος είναι το Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), οι συστάσεις της οποίας καθοδήγησαν την παρούσα συστηματική ανασκόπηση. Χρησιμοποιήθηκε η αναθεωρημένη έκδοση του PRISMA, δημοσιευμένη το 2020. Η λίστα ελέγχου PRISMA 2020 περιλαμβάνει συνολικά 27 στοιχεία, τα οποία χωρίζονται σε 7 τομείς και καθοδηγούν την συστηματική ανασκόπηση (Page et al., 2021). Μέσα από τις κατευθυντήριες που περιλαμβάνει καθοδηγεί τον συγγραφέα να περιγράψει με ακρίβεια και διαφάνεια για ποιο λόγο πραγματοποίησε την ανασκόπηση, τι ακριβώς έκανε και τι προέκυψε (Sarkis-Onofre, Catalá-López, Aromataris, Lockwood, 2021).

## 2.2. Συμμετέχοντες των ερευνών που αναλύθηκαν

Οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση περιλάμβαναν δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας και μεταξύ 3-6 ετών, τα οποία είτε παρουσίαζαν ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, όπως αυτά προέκυψαν από αξιολογήσεις γονέων ή εκπαιδευτικών, είτε έφεραν διάγνωση ΔΕΠ-Υ. Ακόμη, οι μελέτες περιλάμβαναν είτε αξιολογικές διαδικασίες ή κάποιου είδους πρόγραμμα παρέμβασης ή διδασκαλίας, είτε

συνδυασμό αξιολογικών διαδικασιών και παρέμβασης ή διδακτικού προγράμματος με επίκεντρο τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού.

### 2.3. Διαδικασία και Εργαλεία Έρευνας

Για τον εντοπισμό σχετικής αρθρογραφίας έγιναν αρχικές αναζητήσεις σε διάφορες βάσεις δεδομένων. Η αναζήτηση, ωστόσο, στη συνέχεια επικεντρώθηκε σε εκείνες που έφεραν περισσότερα αποτελέσματα για τον τομέα που μελετάται. Κατά τον τρόπο αυτό πραγματοποιήθηκε εκτενέστερη αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων Taylor&Francis, Eric, Scopus, καθώς και στο Google Scholar. Χρησιμοποιήθηκε ποικιλία συνώνυμων όρων, όπως αυτοί προέκυψαν κατά την αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Για το συνδυασμό των λέξεων κλειδιών και ανάλογα τις ιδιαιτερότητες της κάθε βάσης δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν Boolean Operators (AND/OR), όπως περιγράφεται στον Πίνακα 1.

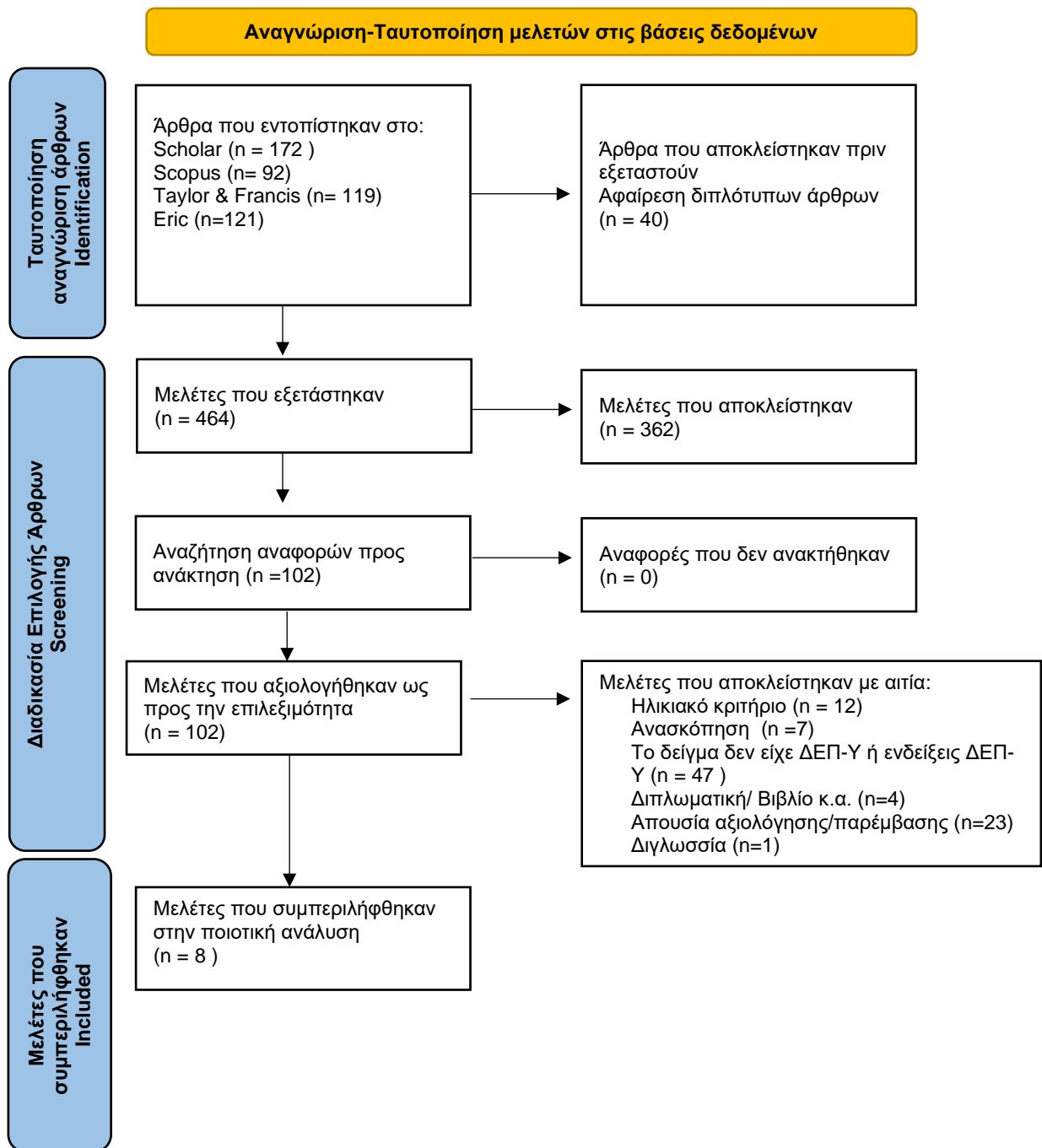
Πίνακας 1. Λέξεις- κλειδιά για την αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων

Λέξεις κλειδιά με OR		Λέξεις κλειδιά μεOR		Λέξεις κλειδιά με OR
Inattention <b>OR</b> Inattentive symptoms <b>OR</b> ADHD <b>OR</b> attention problems <b>OR</b> attention deficit hyperactivity disorder	<b>AND</b>	Emergent literacy intervention <b>OR</b> Early reading intervention <b>OR</b> emergent literacy skills program <b>OR</b> Emergent literacy skills assessment <b>OR</b> Emergent literacy skills measurement	<b>AND</b>	Preschool <b>OR</b> Kindergarten <b>OR</b> Preschoolers

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν αναζητήσεις σε κάθε μια από τις βάσεις δεδομένων. Για τον περιορισμό των αποτελεσμάτων εφαρμόζονταν κάθε φορά, και όπου αυτό ήταν εφικτό, φίλτρα αναζήτησης, τα οποία αφορούσαν κυρίως το χρονικό διάστημα δημοσίευσης των άρθρων, αλλά και τον αποκλεισμό των συστηματικών/βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων ή μετα-αναλύσεων. Από την έρευνα αποκλείστηκαν επίσης, διπλωματικές, μεταπτυχιακές και διδακτορικές διατριβές. Σε αυτό το στάδιο προέκυψαν συνολικά 504

αποτελέσματα. Στην συνέχεια, για να διευκολυνθεί η διαδικασία καταγραφής έγινε εξαγωγή των αποτελεσμάτων σε excel για κάθε βάση δεδομένων, όπου αφαιρέθηκε το σύνολο των διπλότυπων άρθρων, από όπου προέκυψαν 464 άρθρα προς περαιτέρω διερεύνηση.

Στην επόμενη φάση πραγματοποιήθηκε αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας στα 464 άρθρα και αξιολόγηση τους κυρίως με βάση τον τίτλο και την περίληψη. Σε αυτή τη φάση αποκλείστηκαν 362 άρθρα, καθώς δεν πληρούσαν βασικές προϋποθέσεις για συμπερίληψη. Ο τελικός αριθμός των προς μελέτη άρθρων διαμορφώθηκε στα 102, τα οποία αξιολογήθηκαν κατόπιν εκτενούς ανάγνωσης, ως προς τα κριτήρια αποκλεισμού και συμπερίληψης που τέθηκαν και παρουσιάζονται στη συνέχεια. Επίσης, πραγματοποιήθηκε χειροκίνητη αναζήτηση στις βιβλιογραφικές αναφορές των προς επιλογή άρθρων. Με βάση τα κριτήρια αυτά μόνο 8 άρθρα πληρούσαν τα κριτήρια που τέθηκαν. Η διαδικασία επιλογής περιγράφεται και στο διάγραμμα ροής παρακάτω.



Διάγραμμα ροής (Page et al., 2021)

### 2.3.1. Κριτήρια Επιλεξιμότητας

Προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία λήψης αποφάσεων για το σύνολο των ερευνών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα ανασκόπηση, ορίστηκαν κριτήρια επιλογής. Τα κριτήρια επιλογής ή αλλιώς συμπερίληψης ή αποκλεισμού αποτελούν κανόνες που οριοθετούν την επιλογή των προς μελέτη ερευνών. Κρίνονται απαραίτητα για την ολοκλήρωση της συστηματικής ανασκόπησης, καθώς διασφαλίζεται κατά το δυνατό περισσότερο η ακρίβεια και διαφάνεια των στοιχείων (Newman & Gough, 2020). Τα κριτήρια συμπερίληψης των υπό μελέτη ερευνών είναι τα παρακάτω:

1. Οι μελέτες έπρεπε να είναι δημοσιευμένες στο διάστημα 2000-2023.
2. Να περιλαμβάνουν δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας (3-6 ετών) που είτε έχουν ΔΕΠ-Υ ή παρουσιάζουν ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, όπως αυτά προκύπτουν είτε από αξιολογήσεις γονέων είτε εκπαιδευτικών.
3. Να περιλαμβάνουν αξιολογικές διαδικασίες δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού είτε με τη χρήση τυποποιημένων/ σταθμισμένων είτε με τη χρήση αυτοσχέδιων εργαλείων
4. Να περιλαμβάνουν κάποιου είδους πρόγραμμα παρέμβασης ή διδασκαλία που εστιάζει στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού
5. Να είναι δημοσιευμένες στην αγγλική γλώσσα
6. Να μην χορηγείται στο δείγμα κάποιου είδους φαρμακευτική αγωγή για τα ενδείξεις της ΔΕΠ-Υ, τουλάχιστον όχι κατά τη φάση αξιολογήσεων και παρέμβασης.



## 2.4. Ανάλυση Δεδομένων

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία που παρουσιάστηκε παραπάνω, αναλύθηκαν με ποιοτικό τρόπο. Στο επόμενο κεφάλαιο θα συνοψιστούν τα ευρήματα κάθε έρευνας και θα αναλυθούν χωρίς την εφαρμογή στατιστικών μεθόδων, εφόσον πρόκειται για συστηματική ανασκόπηση.

Πίνακας 2. Περιγραφή βασικών στοιχείων άρθρων

Τίτλος άρθρου	Συγγραφείς Έτος	Δείγμα	Αξιολογικές διαδικασίες	Παρέμβαση	Βάση Δεδομένων
Multisetting Assessment-Based Intervention for Young Children at Risk for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Initial Effects on Academic and Behavioral Functioning	Kern et. al. (2007)	135 νήπια 3-5 ετών με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ	✓	✓	Eric
Comparison of Parent Education and Functional Assessment-Based Intervention Across 24 Months for Young Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder	DuPaul et al., (2013)	135 νήπια 3-5 ετών με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ	✓	✓	Taylor & Francis
Early Intervention for Young Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Prediction of Academic and Behavioral Outcomes	DuPaul et. al. (2015)	135 νήπια 3-5 ετών με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ	✓	✓	Eric
Academic achievement over 8 years among children who met modified criteria for attention-deficit/hyperactivity disorder at 4-6 years of age	Masseti et. al. (2008)	225 → 125 (ΔΕΠ-Υ) 130 ομάδα ελέγχου Ηλικία : 3.10 μηνών έως 7	✓	--	Scopus
Associations between inattention, hyperactivity and pre-reading skills before and after formal reading instruction begins	Dittman (2016a)	136 62 έως 80 μηνών ενδείξεις διάσπασης	✓	--	Scopus
Early literacy and parental writing mediation in young children with and without ADHD	Aram, Bazelet, Goldman (2010)	62 και ένας γονέας για το καθένα 30 ομάδα ελέγχου 32 ΔΕΠ-Υ 5-6 ετών	✓	--	Google Scholar
Gender differences in the relationship between attention problems and expressive language and emerging academic skills in preschool-aged children	Zevenbergen, Ryan (2009)	43 νήπια 32-62 μηνών Με ενδείξεις διάσπασης	✓	--	Scopus
Language deficits in ADHD preschoolers	Agapitou, Andreou, (2008)	40 Νήπια 5ετών 20 ΔΕΠ-Υ 20 ομάδα ελέγχου Ελληνικά	✓	--	Google Scholar

### 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο - Αποτελέσματα της έρευνας

Στη συνέχεια της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης αναλύθηκαν οι συνολικά 8 έρευνες που κρίθηκαν κατάλληλες για συμπερίληψη βάσει των κριτηρίων που τέθηκαν. Όλες οι έρευνες πραγματοποιούνταν δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού για παιδιά νηπιαγωγείου με ενδείξεις ή διάγνωση ΔΕΠ-Υ, ενώ όλες παρουσίασαν αξιολογικές διαδικασίες, με 3 από αυτές να περιλαμβάνουν κάποιου είδους παρέμβαση, που μεταξύ άλλων εστίαζε και στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, όπως περιγράφεται στη συνέχεια. Παρακάτω ακολουθεί η συνοπτική περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών της κάθε μελέτης, ενώ ακολούθως τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν και χωρίστηκαν σε κατηγορίες για να διευκολυνθεί η ανάλυση.

Οι Agaritou & Andreou (2008) εξέτασαν τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΕΠ-Υ, διερευνώντας τις επιπτώσεις των ενδείξεων της ΔΕΠ-Υ στη γλωσσική και μεταγλωσσική επίγνωση, αλλά και τη γενικότερη νοητική ικανότητα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και σε αυτή συμμετείχαν 40 νήπια, 20 με ΔΕΠ-Υ και 20 ως ομάδα ελέγχου χωρίς ΔΕΠ-Υ, τα οποία είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Από την άλλη η μελέτη των Zevenbergen & Ryan (2010) στο πλαίσιο ευρύτερης έρευνας για την συμπεριφορά και τις προ ακαδημαϊκές δεξιότητες νηπίων κατά την από κοινού ανάγνωση βιβλίου εικόνων με το γονέα, εξέτασε την παρουσία διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκαν οι δεξιότητες εκφραστικού λόγου και οι προ-ακαδημαϊκές δεξιότητες 43 νηπίων με δυσκολίες προσοχής, όπως αυτές προέκυψαν κατόπιν συμπλήρωσης της κλίμακας Child Behavior Checklist και συγκεκριμένα της υποκλίμακας Attention Problems and Attention Deficit/Hyperactivity Problems, από τους γονείς. Η μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων ήταν τα αγγλικά. Η έρευνα των Massetti και συνεργατών (2008) εξέτασε τις ακαδημαϊκές επιδόσεις μεταξύ αυτών και

δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού παιδιών που έλαβαν διάγνωση ΔΕΠ-Υ στην ηλικία των 4-6, ακολουθώντας τα για διάστημα 8 χρόνων. Το δείγμα αποτελούνταν από 255 παιδιά, 125 παιδιά με ΔΕΠ-Υ, των οποίων οι δυσκολίες έπρεπε να παρουσιάζονται τουλάχιστον σε ένα περιβάλλον, και 130 χωρίς ΔΕΠ-Υ. Τα παιδιά ήταν 4 έως 6 κατά την πρώτη αξιολόγηση.

Οι Aram, Bazelet & Goldman (2010) διερεύνησαν στο Ισραήλ τις επιδόσεις 62 παιδιών, 30 χωρίς ΔΕΠ-Υ και 32 με διάγνωση ΔΕΠ-Υ, (8 κορίτσια και 12 αγόρια) με έναν γονέα το καθένα, στον αναδυόμενο γραμματισμό. Ταυτόχρονα, αξιολόγησαν και σύγκριναν ύστερα τη διαμεσολάβηση γονέα κατά τις δραστηριότητες γραφής, αλλά και το πως αυτή σχετίζεται με τις δεξιότητες των παιδιών στον αναδυόμενο γραμματισμό. Όλα τα παιδιά μιλούσαν εβραϊκά, ενώ όλα βρίσκονταν στον τελευταία χρόνο φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Η μελέτη της Dittman (2016a) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στη διάσπαση προσοχής, την υπερκινητικότητα, τη γνώση γραμμάτων και τις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας σε νήπια και μαθητές της πρώτης τάξης, που παρουσίαζαν ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, όπως προέκυψε από το εργαλείο Conners' Teacher Rating Scale-Revised (CTRS) που συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς. Εστιάζοντας στο δείγμα νηπίων, αυτό αποτελούνταν από 64 παιδιά (25 αγόρια και 39 κορίτσια), ενώ όλα είχαν ως μητρική γλώσσα τα αγγλικά.

Από την άλλη όσον αφορά την παρουσία παρεμβάσεων στον αναδυόμενο γραμματισμό για το συγκεκριμένο πληθυσμό, στη βιβλιογραφία από την αναζήτηση προέκυψαν 3 έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο ίδιο δείγμα στο πλαίσιο διεξαγωγής μιας ευρύτερης έρευνας. Συγκεκριμένα, οι Kern και συνεργάτες (2007) και DuPaul και συνεργάτες (2013, 2015) μελέτησαν την αποτελεσματικότητα δύο παρεμβάσεων, πολυπαραγοντική και αντίστοιχα εκπαίδευση γονέων, σε διάστημα 5 ετών.

Οι παρεμβάσεις απευθύνονταν σε μικρά παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή ενδείξεις ΔΕΠ-Υ και εστίασαν σε 3 τομείς, τη συμπεριφορά, τις πρώιμες ακαδημαϊκές δεξιότητες και την ασφάλεια των παιδιών. Δείγμα και των τριών ερευνών αποτέλεσαν 135 παιδιά, ηλικίας 3 έως 5 ετών (33: 3 ετών, 66 : 4 ετών και 36: 5 ετών), με την πλειοψηφία να είναι αγόρια. Τα παιδιά παρουσίαζαν ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, όπως προέκυψε από σχετικές αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν από γονείς και εκπαιδευτικούς μέσω ερωτηματολογίων.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Kern και συνεργατών (2007) εξέτασε την αποτελεσματικότητα των δύο παρεμβάσεων για το διάστημα των 12 μηνών. Πραγματοποιήθηκαν αξιολογήσεις κατά την έναρξη προκειμένου να καταγραφούν οι επιδόσεις των παιδιών πριν τις παρεμβάσεις και κατόπιν κάθε έξι μήνες. Στη συνέχεια, η έρευνα των DuPaul και συνεργατών (2013) επεκτείνει την έρευνα των Kern και συνεργατών (2007) επιδιώκοντας να εξετάσει σε ποιο βαθμό τα αποτελέσματα της παρέμβασης και οι όποιες διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των δύο ομάδων στους 12 μήνες, διατηρήθηκαν και στους 24 μήνες. Σκοπός ήταν ακόμη, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, με την άμεση παρατήρηση επιπρόσθετων μεταβλητών, όπως της συμπεριφοράς του παιδιού και των γονέων, τις αριθμητικές δεξιότητες, το άγχος των γονέων, την διαχείριση προβλημάτων στην οικογένεια και την πρόληψη τραυματισμών. Ο τρίτος σκοπός ήταν να εξεταστεί η αποδοχή της παρέμβασης από γονείς και εκπαιδευτικούς. Τέλος, στην έρευνα των DuPaul και συνεργατών (2015) σκοπό αποτέλεσε η εξέταση πιθανών παραγόντων πρόβλεψης των αποτελεσμάτων της πρώιμης παρέμβασης στην ανάπτυξη της ανάγνωσης, των μαθηματικών αλλά και της εναντιωματικής συμπεριφοράς των παιδιών. Εξετάστηκαν δηλαδή, οι μεταβολές με την πάροδο του χρόνου και τα αποτελέσματα μετά την παρέμβαση στους τρεις αυτούς τομείς, αλλά και οι παράγοντες που μπορεί να προβλέψουν την πρόοδο στην ανάπτυξή τους.

### 3.1 Αξιολόγηση προαναγνωστικών δεξιοτήτων (αναδυόμενου γραμματισμού) και μαθητές με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ

#### 3.1.1 Εργαλεία και διαδικασίες αξιολόγησης δεξιοτήτων

Η έρευνα των Agaritou & Andreou (2008) πραγματοποίησε ατομική αξιολόγηση των νηπίων με τη χρήση του εργαλείου μαθησιακών δυσκολιών Αθηνά Τεστ. Χρησιμοποιήθηκαν συνολικά οκτώ υποκλίμακες του εργαλείου που αφορούσαν τη νοητική ικανότητα, τη συμπλήρωση συμβόλων και τη φωνολογική επίγνωση. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού πραγματοποιήθηκε με τις εξής δοκιμασίες :

1. Διάκριση γραφήματος: Δόθηκαν στα παιδιά 21 ζεύγη ψευδολέξεων, κάποια από τα διέφεραν μεταξύ τους ως προς ένα ή δύο γράμματα, ενώ άλλα ήταν ίδια.
2. Διάκριση φωνήματος: δόθηκαν 32 ζεύγη ψευδολέξεων, σε κάποια ζεύγη απουσίαζε ένα φώνημα ή άλλα διαφοροποιούνταν ως προς ένα φώνημα, ενώ άλλα ήταν ίδια.
3. Σύνθεση φωνημάτων: Δόθηκαν 32 λέξεις που καλύπτουν το εύρος των φωνημάτων της ελληνικής γλώσσας σε ποικίλους συνδυασμούς. Τα φωνήματα εκφωνούνταν ένα προς ένα, με προφορά δύο φωνήματα ανά δευτερόλεπτο. Το παιδί καλούνταν να βρει τη λέξη.
4. Λεξιλόγιο: ζητήθηκε από τα παιδιά να ορίσουν 20 λέξεις, κυρίως ρήματα και ουσιαστικά, τόσο συγκεκριμένων όσο και αφηρημένων εννοιών και διαβαθμισμένης δυσκολίας.
5. Γλωσσικές αναλογίες: Τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν την ελλιπή πρόταση, έχοντας κατανοήσει το κοινό νόημα ανάμεσα σε δύο προτάσεις.

6. Συμπλήρωση πρότασης: Τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν φράσεις ή λέξεις 32 προτάσεων. Εδώ αξιολογήθηκαν κατά κύριο λόγο οι λεκτικές δεξιότητες, αλλά και το εύρος προγενέστερων γνώσεων του παιδιού που έχουν αποκτηθεί κυρίως από το περιβάλλον του.
7. Συμπλήρωση λέξης: Δόθηκαν στα παιδιά 32 λέξεις στις οποίες κλήθηκαν να εντοπίσουν τη φωνή που λείπει είτε από την αρχή είτε από τη μέση της κάθε λέξης. Μεταξύ άλλων αξιολογήθηκε και η ικανότητα αντιγραφής μοτίβων. Σύμφωνα με το εργαλείο, τα σκορ επιδόσεων τοποθετήθηκαν σε πέντε διαγνωστικές ζώνες: 1) ανεπαρκής, 2) μέση-χαμηλή, 3) μέση φυσιολογική ανάπτυξη, 4) μέση-ανώτερη και 5) εξαιρετική (Agaritou & Andreou, 2008).

Από την άλλη, η έρευνα των Zevenbergen & Ryan (2010) για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων εκφραστικού λόγου χρησιμοποίησε το εργαλείο Expressive One-Word Picture Vocabulary test-Third Edition (EOWPVT), που περιλάμβανε την παρουσίαση εικόνων που απεικόνιζαν αντικείμενα ή δράσεις ή έννοιες, όπου το παιδί καλούνταν να ονοματίσει αυτό που βλέπει. Ως βάση ορίστηκαν οι 8 συνεχόμενες ορθές απαντήσεις, ενώ αντίστοιχα το παιδί μπορούσε να δώσει έως 6 συνεχόμενες λανθασμένες απαντήσεις. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε τμήμα του εργαλείου Bracken Basic Concept Scale-Revised για την αξιολόγηση δεξιοτήτων σχολικής ετοιμότητας (χρώματα, αριθμοί κ.α.) με δοκιμασίες που περιλάμβαναν από 10 έως 20 αντικείμενα η καθεμία, όπου αξιολογήθηκε η γνώση γραμμάτων. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δείξουν το σωστό γράμμα από σειρές εικόνων, με τον αριθμό εικόνων να κυμαίνεται από 4 έως 11 κάθε φορά. Τα παιδιά μπορούσαν να δώσουν το ανώτερο 3 συνεχόμενες λανθασμένες απαντήσεις. Οι βαθμολογίες από όλες τις δοκιμασίες που μετρούσαν τη σχολική ετοιμότητα αθροίστηκαν προκειμένου να διαμορφωθεί ένα συνολικό σκορ της επίδοσης του παιδιού (Zevenbergen

& Ryan, 2010).

Στην έρευνα των Aram, Bazelet & Goldman (2010) η αξιολόγηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού έγινε με αυτοσχέδιες ασκήσεις και επικεντρώθηκε στη:

1. Φωνολογική επίγνωση: τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν και να πουν το αρχικό φώνημα 10 μονοσύλλαβων λέξεων. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν με βάση κλίμακα 3 βαθμίδων (α) λανθασμένη απάντηση ή καμία απάντηση, (β) μη ολοκληρωμένη απάντηση (γ) ορθή εκφώνηση φωνήματος, έτσι ώστε να διαμορφωθεί ένα συνολικό σκορ φωνολογικής επίγνωσης.
2. Γνώση γραμμάτων: τα παιδιά κλήθηκαν να ονοματίσουν 12 από τα 22 γράμματα του εβραϊκού αλφάβητου τυπωμένα, τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία. Καταμετρήθηκαν οι σωστές απαντήσεις.
3. Γραφή λέξεων: Ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν τρία ζεύγη λέξεων που παρουσιάζονταν λεκτικά και συνοδεύονταν από 3 κάρτες που απεικόνιζαν δύο ουσιαστικά. Η κάθε γραπτή λέξη βαθμολογούνταν με τη χρήση 15βάθμιας κλίμακας η οποία περιέγραφε στάδια της γραφής (μουντζούρες, ψευδογράμματα, κ.α.)

Η γραφή λέξεων αξιολογήθηκε κατόπιν εκ νέου και κατά τη διαμεσολάβηση του γονέα.

Πιο συγκεκριμένα η διαμεσολάβηση αφορούσε 3 διαφορετικούς τύπους μετρήσεων: 1) που αφορούν το συγκεκριμένο έργο (προφορική, γραπτή διαμεσολάβηση και απαίτηση για ακρίβεια), 2) συναισθηματικές (συνεργασία, κλίμα αλληλεπίδρασης, αυτοαντίληψη του ρόλου του γονέα στην διαδικασία, φυσική επαφή, χρήση ενισχυτών, απαιτήσεις για πειθαρχία) και 3) γενικότερης αλληλεπίδρασης (οργάνωση περιβάλλοντος και διάρκεια έργου) (Aram, Bazelet & Goldman, 2010).

Στην έρευνα της Dittman (2016a) αξιολογήθηκαν οι προαναγνωστικές δεξιότητες των νηπίων ως εξής:



## 1. Δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας

1.1 Προσδιορισμός τελικού φωνήματος (Bowey, 1994): Χρησιμοποιήθηκαν τρεις εικόνες τοποθετημένες σε τρίγωνο. Στα παιδιά δόθηκε ο τελικός ήχος της εικόνας στην κορυφή και ζητήθηκε να επιλέξουν ποια από τις δύο άλλες λέξεις κατέληγε στον ίδιο ήχο. Το έργο περιλάμβανε 4 στοιχεία εξάσκησης και 24 στοιχεία δοκιμασίας. Μόνο κατά την εξάσκηση δόθηκε στα παιδιά ανατροφοδότηση.

1.2 Σύνθεση ήχων : Στο πρώτο μέρος του έργου (8 στοιχεία → ένα στοιχείο εξάσκησης και 7 αντικείμενα δοκιμασίας), το οποίο αποτέλεσε προσαρμογή του έργου των Majsterek & Ellenwood (1995), παρουσιάστηκαν στα παιδιά έξι έγχρωμες εικόνες σε σελίδα A4. Ύστερα, ο ερευνητής έλεγε μία από τις λέξεις σε τμήματα και ζητούσε από τα παιδιά να δείξουν την εικόνα της λέξης που προφέρεται. Για τα πρώτα πέντε στοιχεία κάθε λέξη παρουσιαζόταν αναλυτικά (αρχή και κατάληξη) και ακολούθως για τα δύο τελευταία στοιχεία σε μεμονωμένα φωνήματα. Στο δεύτερο μέρος (17 δοκιμασίες), χωρίς τη χρήση εικόνων, ο ερευνητής πρόφερε μια λέξη σε μέρη και ζητούσε από τα παιδιά να πουν τη λέξη ολοκληρωμένη. Αρχικά ζητήθηκε ο συνδυασμός λέξεων με δύο και τρία φωνήματα και αργότερα με πέντε και επτά φωνήματα. Ως σωστή λαμβάνονταν μια απάντηση αν το παιδί, σε κάθε προσπάθεια, έδειχνε τη σωστή εικόνα ή έλεγε σωστά τη λέξη. Μετά από τρεις διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις η δοκιμασία σταματούσε.

1.3 Επανάληψη ψευδολέξεων: Η διαδικασία βασίστηκε σε εκείνη του Bowey (1996) και στα παιδιά δόθηκαν 4 στοιχεία εξάσκησης και 40 δοκιμασίες. Τους δόθηκαν εικόνες εξωγήινων στους οποίους ο ερευνητής έδωσε από ένα όνομα χωρίς νόημα, το οποίο ζήτησε από τα παιδιά να επαναλάβουν. Τα στοιχεία των δοκιμασιών ήταν αυξανόμενης δυσκολίας, από δισύλλαβες σε πεντασύλλαβες ψευδολέξεις. Η

διαδικασία σταματούσε μετά από τέσσερις διαδοχικές λανθασμένες εκφωνήσεις και συγκεντρωνόταν ο συνολικός αριθμός ψευδολέξεων που εκφωνήθηκαν με ακρίβεια.

1.4 Γρήγορη αυτοματοποιημένη κατονομασία (Wagner & Torgesen, 1987): πραγματοποιήθηκε με γρήγορη και με ακρίβεια κατονομασία 5 χρωμάτων που παρουσιάστηκαν σε τετράγωνα σελίδας A4 10 σειρών. Στη συνέχεια, ζητήθηκε να κατονομάσουν γρήγορα και ορθά σειρές 5 αντικειμένων σε ασπρόμαυρο χρώμα, έργο στο οποίο δόθηκε η δυνατότητα εξάσκησης. Το δεύτερο μέρος απαιτούσε από τα παιδιά να ονομάσουν γρήγορα και με ακρίβεια ασπρόμαυρα γραμμικά σχέδια πέντε αντικειμένων (χέρι, μπάλα, καρέκλα, σκύλος και αστέρι). Δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία να εξασκηθούν να λένε την πρώτη σειρά κάθε κάρτας. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να ονομάσουν όσο πιο γρήγορα μπορούσαν τα αντικείμενα κάθε κάρτας. Καταγράφηκε ο συνολικός χρόνος για κάθε σειρά 50 αντικειμένων και μετατράπηκε σε ένα σκορ ταχύτητας, ώστε να δοθεί ο αριθμός ορθής κατονομασίας στοιχείων ανά δευτερόλεπτο.

**2. Γνώση γραμμάτων :** Ζητήθηκε από τα παιδιά να ονομάσουν όλα τα κεφαλαία και μικρά γράμματα του αλφαβήτου που ήταν τυπωμένα σε στυλ που συνηθίζεται στις αίθουσες της περιοχής έρευνας. Εξαιρέθηκαν δύο πεζά γράμματα, "α" και "g" τα οποία παρουσιάζουν διαφορές από χειρόγραφο σε επεξεργασμένη μορφή. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιήθηκαν δύο γραμματοσειρές. Τα γράμματα παρουσιάστηκαν ανά εξάδες σε σελίδα A4 με τυχαία σειρά. Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να μαντέψουν.

**3. Λεκτική ικανότητα:** Για την αξιολόγηση του προσληπτικού λεξιλογίου χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Peabody Picture Vocabulary Test-third edition (PPVT-III)

(Dunn & Dunn, 1997b). Ζητήθηκε από τα παιδιά μέσα από ένα σύνολο τεσσάρων εικόνων, να επιλέξουν εκείνη που απεικονίζει καλύτερα τη σημασία της λέξης.

Στην έρευνα των Massetti και συνεργατών (2008) η αξιολόγηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού για τα νήπια πραγματοποιήθηκε με την χρήση υποκλιμάκων του εργαλείου Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery (Woodcock, 1977). Αξιολογήθηκαν: 1) η ικανότητα αναγνώρισης γραμμάτων προκειμένου να αξιολογηθεί η γνώση του αλφάβητου και ζητήθηκε από τα νήπια να ονομάσουν τα γράμματα του αλφάβητου, 2) οι βασικές δεξιότητες γραφής και ορθογραφίας, μέσα από έργα υπαγόρευσης. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τα νήπια να γράψουν γράμματα από το αλφάβητο που δινόταν από τον ερευνητή.

Η έρευνα των Kern και συνεργατών (2007) εξέτασε την αποτελεσματικότητα των δύο παρεμβάσεων (εκπαίδευση γονέων – πολυπαραγοντική) για το διάστημα των 12 μηνών. Πραγματοποιήθηκαν αξιολογήσεις κατά την έναρξη προκειμένου να καταγραφούν οι επιδόσεις των παιδιών πριν τις παρεμβάσεις και κατόπιν κάθε έξι μήνες. Στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ελέγχθηκε:

- η ευχέρεια ονομασίας γραμμάτων (Letter Naming Fluency) με την παρουσίαση μιας σελίδα με κεφαλαία και πεζά γράμματα, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να ονομάσουν σε 1 λεπτό όσο το δυνατόν περισσότερα γράμματα (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy, DIBELS, Kaminski & Good, 1996)
- η ευχέρεια στην αναγνώριση αρχικών ήχων (Initial Sound Fluency). Δίνονταν στο κάθε παιδί 4 εικόνες τη φορά, που παρουσιάζονταν προφορικά. Το παιδί κλήθηκε να αναγνωρίσει την εικόνα που αρχίζει με ένα συγκεκριμένο φώνημα, το οποίο πρόφερε ο εξεταστής και στη συνέχεια να παράγει τον

αρχικό ήχο λέξης που παρουσιάζονταν προφορικά και αντιστοιχούσε σε μια από τις εικόνες (DIBELS, Kaminski & Good, 1996).

- Ευχέρεια κατάτμησης φωνημάτων (Phoneme Segmentation Fluency), όπου μετά την προφορική παρουσίαση λέξεων αποτελούμενων από τρία ή τέσσερα φωνήματα, τα παιδιά κλήθηκαν να πουν προφορικά τα επιμέρους φωνήματα κάθε λέξης (DIBELS, Kaminski & Good, 1996).
- με τη χρήση του εργαλείου Bracken Basic Concepts Scale—Revised (BBCS-R) (Bracken, 1998) αξιολογήθηκαν δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας και συγκεκριμένα το εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο εστιάζοντας σε βασικές έννοιες όπως γράμματα, χρώματα, αριθμοί, σχήματα, σύγκριση αντικειμένων και μεγεθών.

Σε συνέχεια της προηγούμενης, στην έρευνα των DuPaul (2013) μεταξύ άλλων μεταβλητών πραγματοποιήθηκε εκ νέου αξιολόγηση (επόμενων 12 μηνών) ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και προαναγνωστικών δεξιοτήτων. Χρησιμοποιήθηκε και εδώ το εργαλείο DIBELS για την αξιολόγηση της ευχέρειας στην ονομασία γραμμάτων (Letter Naming Fluency), στην αναγνώριση αρχικών ήχων (Initial Sound Fluency) και στην κατάτμηση φωνημάτων (Phoneme Segmentation Fluency). Αξιολογήθηκαν και πάλι οι δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας (BBCS-R). Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε και η αναγνώριση λέξεων καθώς και δεξιότητες υπολογισμού με τη χρήση δύο υποκλιμάκων του εργαλείου Woodcock-Johnson Tests of Achievement, 3η έκδοση (WJ-III; Woodcock, McGrew, & Mather, 2001). Ταυτόχρονα, αξιολογήθηκαν και οι πρώιμες μαθηματικές δεξιότητες. Τέλος, στην έρευνα των DuPaul και συνεργατών (2015) και για τον τομέα των προαναγνωστικών δεξιοτήτων αξιολογήθηκαν 4 δείκτες: η αναγνώριση Γραμμάτων-Λέξεων από το Woodcock-Johnson III Tests of Achievement (WJ-III, Woodcock, McGrew &

Mather, 2001) καθώς κρίθηκε ότι είναι καταλληλότερο για την ηλικία (προσχολική) του δείγματος και τη μέτρηση αντίστοιχων δεξιοτήτων. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, έργα του εργαλείου DIBELS, ευχέρεια στην κατονομασία γραμμάτων, αρχικών ήχων και κατάτμησης φωνημάτων ως επιπρόσθετοι δείκτες δεξιοτήτων ανάγνωσης, όπως περιγράφονται στην έρευνα των Kern και συνεργατών (2007).

### 3.1.2 Δυσκολίες μαθητών προσχολικής ηλικίας με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού

Από τα αποτελέσματα των ερευνών που μελετήθηκαν καταγράφηκαν οι δυσκολίες που παρουσίασαν οι μαθητές προσχολικής ηλικίας, όπως αυτές προέκυψαν από τις αξιολογήσεις που διενεργήθηκαν. Όπως προέκυψε από την έρευνα των Agaritou & Andreou (2008), τα νήπια με ΔΕΠ-Υ παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις τους σε καθεμία από τις υποκλίμακες που αξιολογήθηκαν και αφορούσαν προαναγνωστικές δεξιότητες σε σχέση με τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, παρουσίασαν τις χαμηλότερες επιδόσεις στη διάκριση και σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση γραφημάτων αλλά και στο λεξιλόγιο σε σχέση με τους συνομήλικες στην ομάδα ελέγχου. Σε κάθε υποκλίμακα σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης οι μαθητές τοποθετήθηκαν στις δύο χαμηλότερες ζώνες, ανεπαρκής και μέση χαμηλή ανάπτυξη, των δεξιοτήτων που αξιολογήθηκαν.

Από την έρευνα των Zevenbergen & Ryan (2010) προέκυψε ότι το 12% του δείγματος παιδιών (3 αγόρια και 2 κορίτσια) που παρουσίασαν ενδείξεις διάσπασης προσοχής, τα αγόρια είχαν λιγότερο ανεπτυγμένες δεξιότητες εκφραστικού λόγου παρουσιάζοντας χαμηλότερες επιδόσεις σε αυτές τις δοκιμασίες, εύρημα που αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικό. Δεν παρατηρήθηκε το ίδιο στον πληθυσμό των

κοριτσιών, οι επιδόσεις των οποίων ανέδειξαν μια τάση, όχι ωστόσο σημαντική, για χαμηλότερες επιδόσεις στις δεξιότητες που αφορούσαν τη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση, μεταξύ αυτών, η γνώση γραμμάτων.

Από την έρευνα των Aram, Bazelet & Goldman (2010) προέκυψε ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είχαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις και στις 3 δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού που μελετήθηκαν (φωνολογική επίγνωση, γνώση γραμμάτων και γραφή λέξεων) σε σχέση με τους συνομήλικες χωρίς ΔΕΠ-Υ. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύτηκαν να ανακαλέσουν επιτυχώς τα φωνήματα που τους ζητήθηκε, αναγνώρισαν λιγότερα γράμματα, ενώ κατά τη γραφή των λέξεων χρησιμοποιούσαν βασικά σύμφωνα παραλείποντας τη χρήση φωνηέντων, σε αντίθεση με τα νήπια χωρίς ΔΕΠ-Υ που χρησιμοποιούσαν συχνότερα σύμφωνα και φωνήεντα κατά τη γραφή των λέξεων. Η διαμεσολάβηση των γονέων κατά τη γραφή λέξεων συσχετίστηκε θετικά με τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, η διαμεσολάβηση που αφορά το συγκεκριμένο έργο είχε θετική συσχέτιση και για τις ομάδες παιδιών με ΔΕΠ-Υ και χωρίς ΔΕΠ-Υ. Από την άλλη, οι παράγοντες που αφορούσαν τη συναισθηματική διαμεσολάβηση του γονέα και συσχετίστηκαν θετικά με τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού των νηπίων με ΔΕΠ-Υ ήταν η συνεργασία, το κλίμα αλληλεπίδρασης και η παροχή ενισχύσεων, παράγοντες οι οποίοι δεν συσχετίστηκαν σημαντικά με τις επιδόσεις των παιδιών χωρίς ΔΕΠ-Υ.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας της Dittman (2016a) προέκυψε ότι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας που παρουσίασαν ενδείξεις διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στα έργα που αφορούσαν την γνώση γραμμάτων. Ταυτόχρονα, τα προβλήματα προσοχής συσχετίστηκαν σημαντικά με χαμηλότερες επιδόσεις στην λεκτική ικανότητα. Αντίθετα, οι δυσκολίες προσοχής και η

υπερκινητικότητα των νηπίων δεν συσχετίστηκαν με χαμηλές επιδόσεις σε έργα φωνολογικής επεξεργασίας (αναγνώριση και σύνθεση φωνημάτων - επανάληψη ψευδολέξεων - γρήγορη αυτοματοποιημένη κατονομασία).

Από την έρευνα των Massetti και συνεργατών (2008) κατά το πρώτο κύμα αξιολόγησης προέκυψε ότι τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών που παρουσίαζαν ως κυρίαρχη τη διάσπαση προσοχής είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στα έργα που αφορούσαν την ανάγνωση και συγκεκριμένα την αναγνώριση γραμμάτων, αλλά και στη γραφή γραμμάτων κατόπιν υπαγόρευσης, σε σχέση με τα νήπια της ομάδας ελέγχου. Αντίθετα, τα παιδιά που ανήκαν στο συνδυασμένο τύπο ή τον υπερκινητικό τύπο αντίστοιχα δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις για τα ίδια έργα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαφορά στις επιδόσεις διατηρήθηκε για την ομάδα και για τα επόμενα κύματα αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκαν, με τα παιδιά με διάσπαση προσοχής να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά που πληρούσαν τα κριτήρια του συνδυαστικού ή αντίστοιχα του υπερκινητικό-παρορμητικού τύπου να βρίσκονται πιο κοντά σε επιδόσεις της ομάδας ελέγχου. Ακόμη, βρέθηκε ότι από τα 8 παιδιά που είχαν ως κυρίαρχο τύπο τη διάσπαση, τα 6 από αυτά παρουσίαζαν δυσκολίες μόνο σε ένα περιβάλλον και μάλιστα στα 5 από αυτά οι δυσκολίες περιορίζονταν στο πλαίσιο του σχολείου. Ταυτόχρονα, η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών παρουσίασε χαμηλότερες επιδόσεις στις δεξιότητες ανάγνωσης που αξιολογήθηκαν σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που παρουσίαζαν ενδείξεις σε δύο περιβάλλοντα.

### 3.2 Παρέμβαση στις προαναγνωστικές δεξιότητες

Στις έρευνες των Kern και συνεργατών (2007) και DuPaul και συνεργατών (2013, 2015) περιγράφονται δύο παρεμβάσεις, η μία παρέμβαση αποτελούνταν αποκλειστικά από ομαδικές εκπαιδεύσεις γονέων, ενώ η άλλη, η οποία χαρακτηρίστηκε ως

πολυπαραγοντική, περιλάμβανε εκπαίδευση γονέων σε ομάδες, αλλά και εξατομικευμένες παρεμβάσεις. Το συνολικό δείγμα μοιράστηκε στις δύο παρεμβάσεις με τυχαίο τρόπο : Α) πολυπαραγοντική παρέμβαση (N=71) και Β) στην παρέμβαση που περιλάμβανε μόνο την εκπαίδευση γονέων(N=64). Τα παιδιά έλαβαν πρώιμη παρέμβαση για διάστημα 24 μηνών. Οι παρεμβάσεις είχαν ως εξής:

#### **A) Πολυπαραγοντική παρέμβαση:**

Τρεις τομείς παρέμβασης → 1) προβλήματα συμπεριφοράς 2) δεξιότητες προ-ακαδημαϊκής ετοιμότητας 3) ασφάλεια του παιδιού. Πραγματοποιήθηκαν εκπαίδευση γονέων και εξατομικευμένες παρεμβάσεις βασισμένες σε αξιολόγηση τόσο στο σπίτι, όσο και στο πλαίσιο προσχολικής εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα :

**Εκπαίδευση γονέων:** περιλάμβανε 20 συνεδρίες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα 12 μηνών εστιάζοντας στους τρεις τομείς που αναφέρθηκαν. Έγιναν συζητήσεις με τους γονείς, μοντελοποίηση και παιχνίδια ρόλων. Πιο συγκεκριμένα:

- Δύο αρχικές συνεδρίες εστίασαν σε γενικά στοιχεία για τη ΔΕΠ-Υ
- Έντεκα συνεδρίες αφορούσαν στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς βασισμένες στο Community Parent Education Curriculum (Cunningham, Bremner, Secord, 1998), πρόγραμμα που αφορά δεξιότητες γονέων, καθώς και στρατηγικές που αυξάνουν την συμμόρφωση με τους κανόνες.
- Τρεις συνεδρίες αφορούσαν την λειτουργική αξιολόγηση, όπου οι γονείς εκπαιδεύτηκαν στη συλλογή δεδομένων σε σχέση με ένα γεγονός, μια συμπεριφορά και τη συνέπεια. Ταυτόχρονα, εξοικειώθηκαν με τρόπους σύνοψης των δεδομένων, αλλά και εντοπισμού σχετικών μεταβλητών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη μιας παρέμβασης.
- Μια συνεδρία παρείχε οδηγίες και πρακτικές για την αποφυγή ατυχημάτων



- Δύο συνεδρίες αφιερώθηκαν στις προακαδημαϊκές δεξιότητες. Συγκεκριμένα συζητήθηκαν μαθησιακές προσδοκίες στον αναδυόμενο γραμματισμό, αλλά και στην αριθμητική, ενώ παρουσιάστηκαν δραστηριότητες που υποστηρίζουν την ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού, αλλά και βασικών μαθηματικών εννοιών. Δόθηκαν ακόμη γραπτές περιγραφές δραστηριοτήτων στον αναδυόμενο γραμματισμό από το πρόγραμμα σπουδών Ladders to Literacy (Notari- Syverson, O'Conner & Vadasy, 1998) αλλά και άλλες πηγές.

**Παρέμβαση στο σπίτι:** Σε επόμενη φάση πραγματοποιήθηκε η ανάπτυξη εξατομικευμένων παρεμβάσεων από το σύμβουλο σε συνεργασία με τους γονείς, οι οποίοι και εφάρμοσαν τις παρεμβάσεις. Η διαδικασία ανάπτυξης των εξατομικευμένων παρεμβάσεων ξεκίνησε με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων που στόχο είχαν τον εντοπισμό δυσκολιών [Problem Identification Interview (Kratochwill & Bergen, 1990)], παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με προτεραιότητες όσον αφορά τη συμπεριφορά, ορισμούς προβλημάτων συμπεριφοράς, προγενέστερα προβλήματα συμπεριφοράς και συνέπειες, τους τύπους ενδιαφερόντων των παιδιών, καθώς και πιθανές προηγούμενες παρεμβάσεις. Κατόπιν, οι γονείς με άμεση παρατήρηση συγκέντρωσαν δεδομένα για 1-2 εβδομάδες βάσει προγενέστερου παράγοντα, συμπεριφοράς και μορφή συνέπειας. Ταυτόχρονα, οι σύμβουλοι πραγματοποίησαν φυσική παρατήρηση συνολικά 2-4 ωρών στο σπίτι. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν τέσσερις 5λεπτες συνεδρίες, οι οποίες αποτελούνταν από μια συνεδρία ελέγχου (παιχνίδι), εργασία, χαμηλή προσοχή των ενηλίκων και περιορισμένη πρόσβαση σε παιχνίδι ή δραστηριότητα. Ο γονέας πραγματοποίησε όλες τις συνεδρίες με προτροπή και καθοδήγηση του συμβούλου. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν συνολικά και αναλύθηκαν σύντομα. Μετά την ανάλυση των δεδομένων και τον εντοπισμό στοιχείων που σχετίζονταν με την εμφάνιση προβληματικής

συμπεριφοράς ο σύμβουλος πρότεινε την εφαρμογή εξατομικευμένης παρέμβασης με βάση τα δεδομένα της αξιολόγησης που περιλάμβαναν προγενέστερες ή προληπτικές παρεμβάσεις, αντικατάσταση συμπεριφορών και ανταπόκριση σε προβληματικές συμπεριφορές. Οι γονείς με καθοδήγηση εφάρμοσαν τις παρεμβάσεις χρησιμοποιώντας διδασκαλία, μοντελοποίηση, εξάσκηση και ανατροφοδότηση.

**Παρέμβαση στο περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης:** παρόμοια με την παρέμβαση στο σπίτι, σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν καθημερινά (2-5 ημέρες) και για αρκετές ώρες, άμεσες παρατηρήσεις στο νηπιαγωγείο, όπου καταγράφηκαν προγενέστερες καταστάσεις, συμπεριφορές και συνέπειες. Τα δεδομένα συνοψίστηκαν και συζητήθηκαν με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο σύμβουλος πρότεινε παρεμβάσεις και ταυτόχρονα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αναπτύχθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης προσαρμοσμένο στις προτιμήσεις τους και τις δυνατότητες υλοποίησης. Συστάθηκε στους εκπαιδευτικούς να ακολουθούν κοινές πρακτικές με αυτές των γονέων, δηλαδή διδασκαλία, μοντελοποίηση, εξάσκηση και ανατροφοδότηση. Πριν την εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων και στις περιπτώσεις των τάξεων που παρατηρήθηκαν πρακτικές που δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των παιδιών, όπως η αυξημένη διάρκεια δραστηριοτήτων ή η έλλειψη συνοχής και δομής του προγράμματος, συστήθηκε η εφαρμογή παρεμβάσεων προς όλη την τάξη, όπως μείωση της διάρκειας δραστηριοτήτων και τήρηση χρονοδιαγράμματος.

Οι παρεμβάσεις, οι οποίες επιλέχθηκαν τόσο για το σπίτι όσο και για το σχολικό περιβάλλον εστίασαν σε τρεις κατευθύνσεις, όπως περιγράφονται στον πίνακα 3:

Πίνακας 3. Ενδεικτικές παρεμβάσεις για το σπίτι και το σχολείο

Παρεμβάσεις (σπίτι σχολείο)	Περιγραφή
Πρόδρομες παρεμβάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ευκαιρίες για εμπλοκή</li> <li>- πρωτότυπες δραστηριότητες</li> <li>- χρήση χρονόμετρου και προειδοποιήσεων για μετάβαση σε άλλη δραστηριότητα</li> <li>- θετική διατύπωση κανόνων</li> <li>- εισαγωγή επιλογών στο πλαίσιο δραστηριοτήτων</li> </ul>
Αντικατάσταση συμπεριφορών	<p>Διδασκαλία:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- θετικών τρόπων αναζήτησης της προσοχής των ενηλίκων και συνομηλίκων</li> <li>- αιτήματος για διάλειμμα</li> <li>- κοινωνικών δεξιοτήτων (μοιράζομαι κ.α.)</li> <li>- μαθαίνει να περιμένει (τη σειρά του, κ.α.)</li> </ul>
Ανταπόκριση σε συμπεριφορά	<ul style="list-style-type: none"> <li>- εφαρμογή συστήματος επιβράβευσης και ανταμοιβών σε εκδήλωση ανάλογης συμπεριφοράς</li> <li>- αφαίρεση αγαπημένου αντικειμένου για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα</li> <li>- αγνόηση ή άμεση προσοχή ως ανταπόκριση ανάλογα τη συμπεριφορά.</li> </ul>

## **B) Παρέμβαση μόνο με εκπαίδευση γονέων:**

Σε αυτή την παρέμβαση η εκπαίδευση των γονέων περιλάμβανε 20 συνεδρίες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα 12 μηνών, ενώ κάθε συνεδρία διήρκεσε 2 ώρες. Οι συνεδρίες αφορούσαν γενικότερα θέματα της ανάπτυξης του παιδιού και της γονικής μέριμνας. Οι δύο πρώτες ήταν ίδιες με την ομάδα πολυπαραγοντικής παρέμβασης. Οι έξι επόμενες συνεδρίες αφορούσαν τη συστηματική εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία εστιάζοντας στην ανατροφή των παιδιών (κατανόηση της συμπεριφοράς του παιδιού, πειθαρχία, κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη και αυτοεκτίμηση). Αντίστοιχα, οι υπόλοιπες συνεδρίες αφορούσαν την υγεία και τη διατροφή των παιδιών, τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και την ασφάλεια, την αυτοφροντίδα των γονέων και την προετοιμασία για το σχολείο.

Ακολουθήθηκε παρόμοια διαδικασία με αυτή που περιγράφεται στους Kern και συνεργάτες (2007) για το δεύτερο 12μηνο τόσο της πολυπαραγοντικής παρέμβασης όσο και της εκπαίδευσης γονέων (DuPaul, 2013). Ωστόσο, κατά το διάστημα αυτό της παρέμβασης, οι συμμετέχοντες στην πολυπαραγοντική παρέμβαση ανατέθηκαν με τυχαίο

τρόπο σε συνθήκη συντήρησης, δηλαδή είτε σε υψηλής έντασης είτε σε χαμηλής έντασης παρέμβαση. Στην πρώτη περίπτωση οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί των παιδιών λάμβαναν μηνιαίως συμβουλευτικές υπηρεσίες σχετικά με την παρέμβαση βάσει των αξιολογικών δεδομένων που προηγήθηκαν. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες στην χαμηλής έντασης παρέμβαση έλαβαν συμβουλευτική δύο φορές κατά τη διάρκεια του δεύτερου 12μηνου, δηλαδή κάθε 6 μήνες. Επειδή τα αποτελέσματα στη συνθήκη της συντήρησης δεν διέφεραν σημαντικά οι συμμετέχοντες ενώθηκαν σε ένα δείγμα στην πολυπαραγοντική παρέμβαση για την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

### 3.2.1 Αποτελεσματικότητα Παρεμβάσεων στις προαναγνωστικές δεξιότητες για νήπια με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ

Από την μελέτη των Kern και συνεργατών (2007) και για το διάστημα των 12 μηνών από την εφαρμογή των δύο παρεμβάσεων προέκυψε στατιστικά σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά, πτυχές της οποίας αξιολογήθηκαν από γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς και των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Συγκεκριμένα, στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού καταγράφηκε πρόοδος στην ευχέρεια ονομασίας αρχικών ήχων, κατονομασίας γραμμάτων και κατάτμησης φωνημάτων. Την ίδια στιγμή, οι δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, όπως μετρήθηκαν με το εργαλείο Bracken Basic Concepts Scale—Revised (BBCS-R) δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τις αρχικές επιδόσεις των παιδιών με την εφαρμογή των παρεμβάσεων να παρουσιάζει μικρή επίδραση στις δεξιότητες τόσο στην ομάδα που δέχτηκε πολυπαραγοντική παρέμβαση όσο και στην ομάδα που δέχτηκε αποκλειστικά εκπαίδευση γονέων. Από την άλλη, μεσαίου μεγέθους επίδραση καταγράφηκε στην ευχέρεια κατάτμησης φωνημάτων μόνο για την πολυπαραγοντική παρέμβαση. Το μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης παρουσιάστηκε στην ευχέρεια ονομασίας αρχικών ήχων και γραμμάτων και για τις δύο ομάδες

παρέμβασης, ενώ στην ευχέρεια κατάκτησης φωνημάτων μόνο για την παρέμβαση που περιλάμβανε αποκλειστικά εκπαίδευση γονέων.

Στη μελέτη των DuPaul και συνεργατών (2013) από τους 135 συμμετέχοντες, οι 36 (15: πολυπαραγοντική, 21: εκπαίδευση γονέων) αποσύρθηκαν κατά τη διάρκεια του δεύτερου 12μηνου της έρευνας, έχοντας ωστόσο ήδη υλοποιήσει μέρος των αξιολογήσεων. Τα παιδιά που παρέμειναν στο πρόγραμμα έδειξαν υψηλότερες επιδόσεις στην ευχέρεια γνώσης γραμμάτων (DIBELS), αλλά και στην αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων (WJ-III) σε σχέση με τους συμμετέχοντες που αποχώρησαν. Όσα παιδιά παρέμειναν στο πρόγραμμα παρουσίασαν μάλιστα σημαντικά αυξητική τάση των παραπάνω δεξιοτήτων, αλλά και σημαντική βελτίωση στην κατονομασία γραμμάτων, σε δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας (BBCS-R), αλλά και σε προμαθηματικές δεξιότητες. Παρόλα αυτά στους παραπάνω μαθητές καταγράφηκε, αύξηση σε ορισμένες περιπτώσεις υψηλή σε άλλες χαμηλή, στο διάστημα των 12 μηνών, σε αρνητικές συμπεριφορές όπως μη συγκέντρωση στο έργο στην τάξη ή εναντιωματική συμπεριφορά, όπως προέκυψε από την παρατήρηση στην τάξη αλλά και τις αξιολογήσεις εκπαιδευτικών και γονέων.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων DuPaul και συνεργατών (2015) προέκυψε ότι οι προαναγνωστικές δεξιότητες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση με σταθερό ρυθμό ανά 12μηνο (γραμμική αύξηση) φτάνοντας σε σημαντικά υψηλές τιμές έως και την τελική αξιολόγηση στους 24 μήνες από την πρώιμη παρέμβαση. Παράλληλα εξετάστηκε και η επίδραση παραγόντων που πιθανώς επηρεάζουν τις παραπάνω δεξιότητες, όπως μεταβλητές σχετικές με το παιδί (φύλο, ηλικία, φυλή, γνωστική ικανότητα, ενδείξεις ΔΕΠ-Υ), την οικογένεια (υποστήριξη της οικογένειας από τρίτους, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα επαναπροσδιορισμού των οικογενειακών δυσκολιών, άγχος γονέων-οικογενειακή λειτουργία) και την παρέμβαση (συμμετοχή των γονέων στις

συνεδρίες εκπαίδευσης και τις συνολικές ώρες επαφής μεταξύ συμβούλου και οικογενειών). Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η αυξημένη γνωστική ικανότητα, η μεγαλύτερη ηλικία και η μη λευκή φυλή συσχετίστηκε σημαντικά με αυξημένους ρυθμούς ανάπτυξη της ανάγνωση και τα υψηλά της επίπεδα έως και το τέλος της παρέμβασης (24 μήνες). Από την άλλη, οι υψηλές επιδόσεις των παιδιών στις προαναγνωστικές δεξιότητες στους 24 μήνες συσχετίστηκαν με χαμηλότερες επίπεδα αντιλαμβανόμενης οικογενειακής υποστήριξης πριν την παρέμβαση. Τέλος, ο παράγοντας του φύλου επηρέασε διαφορετικά την το ρυθμό ανάπτυξης των προαναγνωστικών δεξιοτήτων, με τα αγόρια να έχουν υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τα κορίτσια.

### 3.3 Συνοπτική Καταγραφή των αποτελεσμάτων

Στους πίνακες 4 και 5 παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα των άρθρων που μελετήθηκαν με τις διαδικασίες αξιολόγησης και τις παρεμβάσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, στον Πίνακα 4 αναφέρονται τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες που παρουσίασαν αξιολόγηση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, συνοδευόμενες από τις δυσκολίες που καταγράφηκαν, μετά την εφαρμογή τους, για τους μαθητές προσχολικής ηλικίας με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ. Στον Πίνακα 5 από την άλλη, περιγράφονται οι 3 έρευνες που περιλάμβαναν εφαρμογή παρέμβασης, τα βασικά χαρακτηριστικά αυτών, αλλά και στοιχεία που αφορούν την αποτελεσματικότητά τους. Οι 3 αυτές έρευνες παρότι περιλάμβαναν αξιολογικές διαδικασίες δεν οδήγησαν σε καταγραφή δυσκολιών των μαθητών προσχολικής ηλικίας με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της παρέμβασης, για το λόγο αυτό και δεν συμπεριλήφθηκαν στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Συνοπτική περιγραφή των διαδικασιών αξιολόγησης και των αποτελεσμάτων των άρθρων που συμπεριλήφθηκαν

Μελέτη	Διαδικασίες Αξιολόγησης-Εργαλεία	Δυσκολίες που προέκυψαν
Agaritou, Andreou, (2008)	Αθηνά Τεστ : Διάκριση Γραφήματος Γλωσσικές αναλογίες Διάκριση Φωνήματος Συμπλήρωση Πρότασης Σύνθεση Φωνημάτων Συμπλήρωση Λέξης Λεξιλόγιο	Χαμηλές επιδόσεις σε σχέση με ομάδα ελέγχου στη: ➤ Σύνθεση φωνημάτων ➤ Διάκριση Γραφημάτων ➤ Λεξιλόγιο
Zevenbergen, Ryan (2010)	ο Δεξιότητες Εκφραστικού Λόγου → Expressive One- Word Picture Vocabulary Test – Third Edition (EOWPVT) ο Δεξιότητες Σχολικής Ετοιμότητας → Bracken Basic Concept Scale- Revised : Γνώση γραμμάτων, αριθμοί κ.α.	➤ Αγόρια με ενδείξεις διάσπασης: λιγότερο ανεπτυγμένες δεξιότητες προφορικού λόγου από τα κορίτσια → χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες ➤ Κορίτσια: τάση για χαμηλότερες επιδόσεις στα έργα σχολικής ετοιμότητας (όπως γνώση γραμμάτων)
Aram, Bazelet & Goldman (2010)	ο Φωνολογική επίγνωση ο Γνώση γραμμάτων ο Γραφή λέξεων ο Γραφή λέξεων με διαμεσολάβηση γονέα	χαμηλότερες επιδόσεις νηπίων με ΔΕΠ-Υ ➤ φωνολογική επίγνωση: δυσκολία ανάκλησης φωνημάτων ➤ Γνώση γραμμάτων : αναγνώριση λιγότερων γραμμάτων ➤ Γραφή λέξεων: χρήση βασικών συμφώνων - παράληψη φωνηέντων
Dittman (2016a)	Δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας ο Προσδιορισμός τελικού φωνήματος (Bowey, 1994) ο Σύνθεση ήχων (Majsterek & Ellenwood, 1995) ο Επανάληψη ψευδολέξεων (Bowey, 1994) ο Γρήγορη αυτοματοποιημένη κατονομασία (Wagner et al., 1987) Αλφαριθμητική γνώση ο Γνώση γραμμάτων Λεκτική ικανότητα (Peabody Picture Vocabulary Test-third edition)	Αυξημένη Διάσπαση-Υπερκινητικότητα → Μειωμένες επιδόσεις σε: ➤ Γνώση γραμμάτων ➤ Λεκτική Ικανότητα Αυξημένη Διάσπαση-Υπερκινητικότητα → Σταθερές επιδόσεις σε: ➤ αναγνώριση και σύνθεση φωνημάτων ➤ επανάληψη ψευδολέξεων ➤ γρήγορη αυτοματοποιημένη κατονομασία
Masseti et al., (2008)	Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery (Woodcock, 1977) ο αναγνώρισης γραμμάτων- γνώση του αλφάβητου ο βασικές δεξιότητες γραφής - ορθογραφίας (έργα υπαγόρευση)	Κυρίαρχη διάσπαση χαμηλότερες επιδόσεις σε: ➤ αναγνώριση γραμμάτων ➤ γραφή γραμμάτων κατόπιν υπαγόρευσης Συνδυασμένος ή Υπερκινητικός τύπος → παρόμοιες επιδόσεις με ομάδα ελέγχου

Πίνακας 5. Συνοπτική περιγραφή των παρεμβάσεων και των αποτελεσμάτων των άρθρων που συμπεριλήφθηκαν

Μελέτη	Παρέμβαση Διδασκαλία	Χρονική διάρκεια	Αποτελέσματα
Kern et. al. (2007)	2 παρεμβάσεις – αξιολόγηση ανά 6 μήνες (πριν την παρέμβαση-6-12 μήνες) • 3 τομείς : συμπεριφορά, πρώιμες ακαδημαϊκές δεξιότητες, ασφάλεια	12 μήνες	Αύξηση επίδοσης σε: ➤ ευχέρεια ονομασίας αρχικών ήχων ➤ ευχέρεια κατονομασίας γραμμάτων ➤ ευχέρεια κατάτμησης φωνημάτων ➤ κοινωνικές δεξιότητες (SSRS) Σταθερή επίδοση σε:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Πολυπαραγοντική παρέμβαση : εκπαίδευση γονέων και εξατομικευμένες παρεμβάσεις βασισμένες σε αξιολόγηση στο σχολείο και το σπίτι</li> <li>➤ Εκπαίδευση γονέων</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας (BBCS-R)</li> </ul> <p>Όμοια πρόοδος μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης</p>
DuPaul et al., (2013)	<p>2 παρεμβάσεις – αξιολόγηση ανά 6 μήνες (12-18-24)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 τομείς : συμπεριφορά, πρώιμες ακαδημαϊκές δεξιότητες, ασφάλεια <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Πολυπαραγοντική παρέμβαση : εκπαίδευση γονέων και εξατομικευμένες παρεμβάσεις βασισμένες σε αξιολόγηση στο σχολείο και το σπίτι</li> <li>➤ Εκπαίδευση γονέων</li> </ul> </li> </ul>	12 μήνες	<p>αυξημένες επιδόσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ στην ευχέρεια κατονομασίας γραμμάτων (DIBELS),</li> <li>➤ ονομασίας αρχικών ήχων (DIBELS)</li> <li>➤ κατάτμησης φωνημάτων</li> <li>➤ αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων (WJ-III)</li> </ul> <p>αύξηση αρνητικών συμπεριφορών</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• μη συγκέντρωση στο έργο στην τάξη</li> <li>• εναντιωματικές συμπεριφορές</li> </ul>
DuPaul et al. (2015)	<p>2 παρεμβάσεις – αξιολόγηση ανά 6 μήνες και συμβουλευτική</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 τομείς : συμπεριφορά, πρώιμες ακαδημαϊκές δεξιότητες, ασφάλεια <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Πολυπαραγοντική παρέμβαση : εκπαίδευση γονέων και εξατομικευμένες παρεμβάσεις βασισμένες σε αξιολόγηση στο σχολείο και το σπίτι</li> <li>➤ Εκπαίδευση γονέων</li> </ul> </li> </ul>	24 μήνες	Αύξηση των προαναγνωστικών δεξιοτήτων



## 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο

### Συζήτηση - Συμπεράσματα - Περιορισμοί της έρευνας -

#### Εκπαιδευτικές Επιπτώσεις - Προτάσεις

##### 4.1. Συζήτηση

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση των αξιολογικών διαδικασιών, αλλά και των προγραμμάτων παρέμβασης και διδασκαλίας που συναντώνται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και αφορούν τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν ενδείξεις διάσπασης προσοχής ή έχουν ΔΕΠ-Υ.

Στα δεδομένα που συλλέχθηκαν και μελετήθηκαν παρουσιάζεται μια ποικιλία στη χρήση εργαλείων αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, όλες οι έρευνες περιλάμβαναν αξιολόγηση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Οι 6 από αυτές (Agaritou & Andreou, 2008 · Zevenbergen & Ryan, 2010 · Massetti et al., 2008 · Kern et al., 2007 · Dupaul et al., 2013, 2015) χρησιμοποίησαν αποκλειστικά σταθμισμένα/τυποποιημένα εργαλεία (Αθηνά Τεστ, Expressive One-Word Picture Vocabulary Test-Third Edition, Bracken Basic Concept Scale-Revised, Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery, DIBELS), η μία από αυτές (Aram, Bazelet & Goldman (2010) περιλάμβανε αυτοσχέδια/μη τυποποιημένα εργαλεία, ενώ ακόμη μια από τις μελέτες (Dittman, 2016a), ακολούθησε ένα συνδυασμό τυποποιημένων (Peabody Vocabulary Test-third edition) και μη τυποποιημένων δοκιμασιών για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα τυποποιημένα τεστ, τα οποία μπορεί να βασίζονται σε νόρμες ή άλλα να διαθέτουν προκαθορισμένα κριτήρια ή ικανότητες (Venn, 2011), παρέχουν έγκυρα και αντικειμενικά στοιχεία, καθώς είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους συμμετέχοντες που αξιολογούνται (Αγαλιώτης, 2012). Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι

συνήθως καταγράφεται απλά ένα σκορ, ίσως περιορίζει τη δυνατότητα ευέλικτης χρήσης τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Οι πληροφορίες που προκύπτουν δεν μετατρέπονται σε ανατροφοδότηση αν δεν παρέχονται μέσα σε ένα σύστημα, στο οποίο συλλέγονται με πρωταρχικό στόχο την αξιοποίησή τους για την τροποποίηση της μελλοντικής απόδοσης των παιδιών. Ουσιαστικά, οι πληροφορίες αυτές περιγράφουν το χάσμα μεταξύ πραγματικού επιπέδου και επιπέδου αναφοράς μιας παραμέτρου του συστήματος (Ramaprasad, 1983), ενώ θεωρούνται ανατροφοδότηση μόνο όταν χρησιμοποιούνται για τη μεταβολή αυτού του χάσματος (Sadler, 1989). Υπό την έννοια αυτή, εάν πραγματοποιείται απλή καταγραφή τους ή μεταφορά σε τρίτους που δεν έχουν τη γνώση ή τη δύναμη να αλλάξουν το αποτέλεσμα, ή αντίστοιχα είναι τόσο βαθιά κωδικοποιημένες, όπως η βαθμολογία που δίνεται από τον εκπαιδευτικό, ώστε δεν οδηγούν σε εφαρμογή κατάλληλων δράσεων, τότε η διαδικασία ελέγχου δεν μπορεί να ολοκληρωθεί και η αποτελεσματική ανατροφοδότηση υποκαθίσταται από δεδομένα που δεν μπορούν να συνδεθούν με κάποια δράση.

Από την άλλη, η χρήση των μη τυποποιημένων εργαλείων ή ακόμη και αυτοσχέδιων δοκιμασιών, που όμως βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα, ίσως είναι περισσότερο κατάλληλη στο πλαίσιο της διδασκαλίας, ιδιαίτερα με μαθητές που μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες, όπως οι μαθητές με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ. Παρέχουν ευελιξία και εστιάζουν περισσότερο στις επιδόσεις και το περιεχόμενο αυτών και λιγότερο στα νούμερα των αποτελεσμάτων που προκύπτουν (Venn, 2011), ενώ μπορεί να υποστηρίξουν τον εντοπισμό μαθητών που μπορεί να χρειάζονται την εφαρμογή περαιτέρω αξιολογικών διαδικασιών (Lonigan, Allan, Lerner, 2011).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των εργαλείων αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν, θα μπορούσε να σχολιαστεί η αυξημένη χρήση οπτικοποιημένου υλικού στο πλαίσιο τόσο των αυτοσχέδιων δοκιμασιών όσο και των τυποποιημένων εργαλείων, καθώς στα 6 από τα 8 άρθρα εντοπίστηκε χρήση εικόνων κατά την αξιολόγηση. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στην ηλικία των παιδιών στην οποία απευθύνονται, αφού η χρήση οπτικοποιημένου υλικού είναι ιδιαίτερα διαδομένη στην προσχολική ηλικία τόσο στο περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης, όσο και του σπιτιού, αλλά και ως μέρος διάφορων δραστηριοτήτων, όπως η ανάγνωση βιβλίων. Ως ένα ακόμη μέσο επικοινωνίας, η εικόνα ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών νηπιακής ηλικίας, προσελκύοντας το ενδιαφέρον και κάνοντας τη διαδικασία πιο προσιτή για το συγκεκριμένο πληθυσμό. Μάλιστα, από παλαιότερη μελέτη, φάνηκε ότι κατά την από κοινού ανάγνωση με το γονέα, η χρήση βιβλίων που περιλάμβαναν αποκλειστικά εικόνες και ελάχιστες ή καθόλου λέξεις, υποστήριξε σημαντικά την αποτελεσματική εμπλοκή παιδιών με ΔΕΠ-Υ στη δραστηριότητα σε συνδυασμό με εφαρμογή τεχνικών «σκαλωσιάς» (Leonard et al., 2008).

Όσον αφορά τις δεξιότητες που αξιολογούνται, όλες οι μελέτες, χρησιμοποιούν εργαλεία που εστιάζουν στη διάκριση και γνώση γραμμάτων με τη χρήση απλών έργων με γράμματα του αλφάβητου. Παράλληλα, σε όλες τις έρευνες εκτός από δύο (Masseti et al., 2008 · Zevenbergen & Ryan, 2010), οι αξιολογήσεις εστίασαν στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης. Μάλιστα, στην περίπτωση αυτών των ερευνών, φαίνεται να χρησιμοποιείται πληθώρα έργων, με ιδιαίτερα συχνή τη διάκριση φωνημάτων (6/6) και τη σύνθεση και κατάτμηση ήχων (2/6). Σε μικρότερο ποσοστό (3/8 μελέτες) (Agaritou & Andreou, 2008 · Zevenbergen & Ryan, 2010 · Dittman, 2016a) καταγράφηκαν διαδικασίες αξιολόγησης που επικεντρώνονται στις γλωσσικές δεξιότητες και τον προφορικό λόγο, κυρίως με αξιολόγηση εκφραστικού ή προσληπτικού λεξιλογίου και έργα συμπλήρωσης λέξεων σε

προτάσεις ή ορισμούς λέξεων, δεξιοτήτων που φαίνεται να υποστηρίζουν την εκμάθηση της προανάγνωσης (Suggate et al., 2018). Παρατηρήθηκε ακόμη, ωστόσο σε πολύ μικρότερο βαθμό (2/8) (Masseti et al., 2008· Aram, Bazelet, Goldman, 2010), η εφαρμογή αξιολογικών διαδικασιών στις προγραφικές δεξιότητες, οι οποίες αναδείχθηκαν στα μοντέλα που παρατέθηκαν νωρίτερα στην παρούσα μελέτη, ως μέρος των δομικών στοιχείων του αναδυόμενου γραμματισμού (Rohde, 2015 · Whitehurst & Lonigan, 1998). Από το σύνολο των αξιολογικών διαδικασιών αναδεικνύεται μια προτίμηση για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων στα νήπια με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ. Η προτίμηση αυτή μπορεί να εξηγηθεί από τη σημασία των δεξιοτήτων αυτών στην ανάπτυξη της ανάγνωσης, αλλά και της γραφής, καθώς, όπως αναφέρθηκε στην αρχή αυτής της μελέτης, από κοινού υποστηρίζουν την εκκίνηση τόσο της αποκωδικοποίησης (Chambre, Ehri, Ness, 2017· Ehri, 2017) όσο και της κωδικοποίησης (Treiman, 2017).

Οι αξιολογικές διαδικασίες που εντοπίστηκαν στις έρευνες που συμπεριλήφθηκαν, διερεύνησαν τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού των νηπίων με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ ή ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο, από τις 8 έρευνες που αναλύθηκαν και περιλάμβαναν αξιολογικές διαδικασίες προαναγνωστικών δεξιοτήτων, οι 5 οδήγησαν στην καταγραφή δυσκολιών των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ στις δεξιότητες αυτές. Είναι σημαντικό τα αξιολογικά δεδομένα να παρέχουν περαιτέρω στοιχεία από αυτά που αφορούν το χάσμα που αναφέρθηκε προηγουμένως. Να παρέχουν, δηλαδή, στοιχεία σε σχέση με τα είδη των διδακτικών δραστηριοτήτων που είναι πιθανό να οδηγήσουν σε βελτίωση των επιδόσεων (Vinner, 1997). Μια χαμηλή βαθμολογία σε μια δοκιμασία είναι πιθανό να μην υποδηλώνει τίποτα περισσότερο από το ότι ο μαθητής δεν έχει κατακτήσει ακόμη αυτό που επρόκειτο να μάθει, υποδηλώνοντας απλά ότι είναι απαραίτητη η

περαιτέρω διδασκαλία. Από την άλλη, εάν η αξιολόγηση είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να οδηγεί σε έγκυρα συμπεράσματα σε σχέση με συγκεκριμένες πτυχές της επίδοσης του μαθητή, τότε ο εκπαιδευτικός ίσως εντοπίσει το αντικείμενο που δυσκολεύει το μαθητή (π.χ. δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση) και προχωρήσει σε εφαρμογή διορθωτικής διδασκαλίας, έχοντας ωστόσο λίγες πληροφορίες σε σχέση με το γιατί ο μαθητής δυσκολεύεται. Εάν όμως, η αξιολόγηση είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο στοιχείο, το οποίο δυσκολεύει το μαθητή (για παράδειγμα το παιδί δυσκολεύεται στη σύνθεση μεμονωμένων ήχων κατά τη δημιουργία λέξεων), τότε παρέχεται μια πιο σαφή καθοδήγηση σε σχέση με το είδος των διδακτικών δραστηριοτήτων που μπορεί να παρέχει στο παιδί. Βέβαια, στη διαδικασία σημαντική είναι η ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή του ίδιου του παιδιού ως αποδέκτη της ανατροφοδότησης. Το ίδιο το παιδί προσπαθεί να βελτιώσει τη μάθηση, αναλαμβάνοντας τις διορθωτικές δραστηριότητες με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ζητά τη βοήθεια ενός συμμαθητή ή προβληματίζεται σε σχέση με τη μάθηση και χρησιμοποιεί το σύνολο των στοιχείων προκειμένου να οδηγηθεί στο μαθησιακό στόχο.

Με βάση, λοιπόν, τις έρευνες που οδήγησαν σε καταγραφή δυσκολιών, παρουσιάζεται γενικότερα μια τάση μειωμένων επιδόσεων στις δεξιότητες που αξιολογήθηκαν, σε σχέση με τους συνομηλικούς που δεν παρουσιάζουν ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, από την αξιολόγηση της γνώσης γραμμάτων καταγράφηκε χαμηλότερη επίδοση σε όλες τις μελέτες, όπου αυτή συμπεριλήφθηκε. Το δεδομένο αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί περισσότερο στις ενδείξεις διάσπασης προσοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας, που όπως προκύπτει και από τα βιβλιογραφικά στοιχεία, έχουν συσχετιστεί σημαντικά με τη γνώση γραμμάτων, ακόμη και για τα παιδιά που ξεκινούν να διαβάζουν (Walcott et al., 2010· Sims & Lonigan, 2013· Dittman, 2016a). Πιθανώς εξαιτίας της

διάσπασης προσοχής, η συγκέντρωση κατά το έργο είναι μειωμένη, τα παιδιά μπορεί να χάνουν ευκαιρίες για μάθηση σε σχέση με τους συνομήλικες χωρίς ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, οι οποίοι την ίδια στιγμή μπορεί να παρακολουθούν και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα γράμματα. Αυτό προκύπτει και από παλαιότερη έρευνα (Vile Junod et al., 2006) από την οποία, όπως εκτέθηκε νωρίτερα, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είχαν χαμηλότερα ποσοστά ακαδημαϊκής εμπλοκής και υψηλότερα ποσοστά μη προσηλωμένης εργασίας σε σχέση με τους συνομήλικες χωρίς ΔΕΠ-Υ.

Όσον αφορά το προφίλ των νηπίων με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, 2 από τις 3 μελέτες, όπου αυτές αξιολογήθηκαν, (Agaritou & Andreou, 2008; Aram, Bazelet, Goldman, 2010) ανέδειξαν χαμηλές επιδόσεις. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με την αδυναμία φωνημικής αναπαράστασης λέξεων στην εργαζόμενη μνήμη και στις δυσκολίες των παιδιών να διαχειρίζονται, να αναλύουν και να συνθέτουν φωνολογικές μονάδες του προφορικού λόγου (Agaritou & Andreou, 2008). Η διαχείριση φωνολογικών μονάδων φαίνεται να είναι ακόμη πιο δύσκολη κατά την εκμάθηση ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα, που παρουσιάζει συλλαβική και φωνημική δομή, ενώ παρόμοιες ενδείξεις υπάρχουν και για την εβραϊκή γλώσσα (Share & Levin 1999· Pittas, 2018). Παρόλα αυτά στην 3<sup>η</sup> μελέτη (Dittman, 2016a), όπου αξιολογήθηκε η φωνολογική επίγνωση, φαίνεται ότι οι επιδόσεις των νηπίων ήταν σταθερές, δεν αναδείχθηκε, δηλαδή, σημαντική συσχέτιση της διάσπασης προσοχής γενικότερα, με τις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας που αξιολογήθηκαν. Το συγκεκριμένο δεδομένο βέβαια, ίσως αποδίδεται στο μειωμένο αριθμό δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας (Dittman, 2016a).

Ακόμη, καταγράφηκαν μειωμένες επιδόσεις των μαθητών προσχολικής ηλικίας με ΔΕΠ-Υ στις γλωσσικές δεξιότητες και στις τρεις μελέτες, όπου αυτές αξιολογήθηκαν (Agaritou & Andreou, 2008· Zevenbergen & Ryan, 2010· Dittman, 2016a). Τα

αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν σε μερικό βαθμό τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα νήπια με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ στην γλώσσα και το λεξιλόγιο, δεξιότητες που υποστηρίζουν σημαντικά την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού, αλλά και τη μετέπειτα ανάγνωση, όπως υποστηρίχθηκε και στην αρχή της παρούσας μελέτης. Είναι πιθανό, η ανάπτυξη του λεξιλογίου να παρεμποδίζεται από πιθανά ελλείματα στη λεκτική εργαζόμενη μνήμη, με τα νήπια που παρουσιάζουν δυσκολίες να κατακτούν ταυτόχρονα δεξιότητες στο λεξιλόγιο και στη λεκτική εργαζόμενη μνήμη, ωστόσο με πιο αργό ρυθμό σε σχέση με τους συνομηλικούς (Gremillion et al., 2017).

Είναι σημαντικό, ωστόσο, να αναφερθεί η απουσία αξιολογικών έργων που εστιάζουν στις αφηγηματικές δεξιότητες των νηπίων με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ. Όπως καταγράφηκε, από τις δεξιότητες που αφορούν την επεξεργασία νοήματος ενός κειμένου, αξιολογείται κατά κύριο λόγο το λεξιλόγιο, το οποίο σαφώς και είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο ότι υποστηρίζει γενικότερα την ανάπτυξη της ανάγνωσης (Lucas & Norbury, 2015 · Tunmer και Charman 2012). Όμως, η αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων, σύμφωνα με άλλα ερευνητικά δεδομένα, συστήνεται να μην επικεντρώνεται αποκλειστικά στο λεξιλόγιο, αλλά να μετρά ταυτόχρονα και την κατανόηση των παιδιών, τόσο σε επίπεδο πρότασης, όσο και σε επίπεδο λόγου ή κειμένου (Catts et al., 2015 · Foorman et al., 2015), ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι η κατανόηση και η παραγωγή προφορικών αφηγήσεων κατά την προσχολική ηλικία υποστηρίζουν την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης αργότερα (Lynch et al., 2008). Με βάση αυτό, από τα ερευνητικά δεδομένα που μελετήθηκαν δεν προκύπτουν επιπλέον στοιχεία σε σχέση με τις αφηγηματικές δεξιότητες των νηπίων με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, παρά τη συσχέτιση της απροσεξίας στην ηλικία των 4 ετών, με γενικότερες δυσκολίες στις γλωσσικές δεξιότητες στην ηλικία των 5 (O'Neill et al., 2016), και λαμβάνοντας υπόψη, ότι πρόκειται για

δεξιότητες που με τη σειρά τους βασίζονται σημαντικά στο λεξιλόγιο, στο οποίο τα νήπια με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ τείνουν να παρουσιάζουν δυσκολίες (Gardner-Neblett, Pungello, Iruka, 2012).

Συνεχίζοντας, αν και περιορισμένος ο αριθμός μελετών που ανέδειξαν δυσκολίες στις προγραφικές δεξιότητες, αξίζει να σημειωθεί η δυσκολία των νηπίων με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ κατά τη γραφή καθ' υπαγόρευση (Masseti et al., 2008). Η δυσκολία των παιδιών στο συγκεκριμένο έργο θα μπορούσε να συνδεθεί με τη φύση και τις απαιτήσεις του. Το παιδί προκειμένου να γράψει μια λέξη χρειάζεται αρχικά να ακούσει τη λέξη. Επομένως, πρέπει να βασιστεί κυρίως σε φωνολογικά στοιχεία, σε ικανότητες ακουστικής διάκρισης, αλλά και σε αναπαραστάσεις στη μακρόχρονη μνήμη, στοιχεία στα οποία συχνά παρουσιάζονται, όπως αναφέρθηκε, δυσκολίες (Adi-Jarpha et al., 2007· Lewis et al., 2012). Το παιδί, δεν διαθέτει, δηλαδή, άλλους πόρους, όπως στην περίπτωση της αντιγραφής μιας λέξης (π.χ. του ονόματος του από κάποια καρτέλα). Σε συνδυασμό μάλιστα, με την μειωμένη γνώση γραμμάτων που παρουσίασαν τόσο τα παιδιά της συγκεκριμένης μελέτης (Masseti et al., 2008), όσο και τα περισσότερα με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, όπως καταγράφηκε από τις συμπεριληφθείς μελέτες, η γραφή μιας λέξης μπορεί να αποτελέσει πρόκληση, πόσο μάλλον όταν το παιδί βρίσκεται στα πρώτα στάδια της γραφής (Adi-Jarpha et al., 2007).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι έρευνες των Kern et al. (2007), Dupaul et al. (2013, 2015), αν και περιλάμβαναν διαδικασίες αξιολόγησης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, από αυτές δεν προέκυψαν συγκεκριμένες δυσκολίες των παιδιών στον αναδυόμενο γραμματισμό. Παρά το γεγονός ότι σε αυτές τονίζεται η αξιολόγηση ως βάση για την οργάνωση των παρεμβάσεων που ακολούθησαν, φαίνεται ότι οι αξιολογικές διαδικασίες περιορίστηκαν στον τομέα της συμπεριφοράς. Τόσο οι



σύμβουλοι όσο και οι γονείς των παιδιών, αξιολογούσαν (κατέγραφαν, μετρούσαν) στοιχεία σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών και ακολούθως εφάρμοζαν παρεμβάσεις που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, όπως αυτές προέκυπταν από τα στοιχεία των αξιολογήσεων. Δεν ακολουθήθηκε η ίδια λογική για τον τομέα των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Πιθανώς, όμως, η αξιολόγηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε αυτή την περίπτωση, εστίασε περισσότερο στην απλή καταγραφή των επιδόσεων των μαθητών στις δεξιότητες, κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων, προκειμένου να ελεγχθεί η γενικότερη αποτελεσματικότητά τους στους τομείς του αναδυόμενου γραμματισμού και της συμπεριφοράς, που αποτέλεσαν και στόχους των παρεμβάσεων. Οι αξιολογικές διαδικασίες των δεξιοτήτων εξυπηρετούσαν πιθανώς διαφορετικό σκοπό, αφού η αξιολόγηση μπορεί να εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς κάθε φορά (Bennett, 2009).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δεν εντοπίστηκε μεγάλος αριθμός παρεμβατικών προγραμμάτων που να εστιάζουν αποκλειστικά και μόνο στη διδασκαλία του αναδυόμενου γραμματισμού στο συγκεκριμένο πληθυσμό. Προέκυψαν όμως δύο είδη παρέμβασης (Kern et al., 2007· Duraul et al., 2013, 2015), οι οποίες βέβαια, αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης μελέτης. Αυτές ήταν η παρέμβαση με αποκλειστική εκπαίδευση γονέων και η πολυπαραγοντική παρέμβαση, που περιλάμβανε, επίσης εκπαίδευση γονέων σε συνδυασμό με εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Όπως καταγράφηκε, και οι δύο φάνηκαν αποτελεσματικές στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στα νήπια με ΔΕΠ-Υ, καθ' όλη τη διάρκεια τους.

Βασικό χαρακτηριστικό, που πιθανώς συντέλεσε και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών, ήταν η εκπαίδευση που έλαβαν οι γονείς. Αυτοί εκπαιδεύτηκαν τόσο σε θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς των παιδιών τους, όσο και σε θέματα διδασκαλίας των

δεξιότητων αναδυόμενου γραμματισμού, ενισχύοντας τους τρόπους που υποστηρίζουν τα παιδιά. Από την άλλη, η πολυπαραγοντική παρέμβαση είχε ένα επιπλέον χαρακτηριστικό, το σχεδιασμό εξατομικευμένων παρεμβάσεων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, που δυνητικά δίνουν την δυνατότητα εφαρμογής πιο έντονης και πιο εξατομικευμένης παρέμβασης, προσαρμοσμένης στις ανάγκες των μαθητών (Kern et al., 2007). Η εκπαίδευση γονέων ως χαρακτηριστικό μιας παρέμβασης για παιδιά με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ φαίνεται ότι ενισχύει την αποτελεσματικότητά της, ιδιαίτερα όταν αυτή απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως προκύπτει και από σχετικές μελέτες (Jones et al., 2007· Mulqueen et al., 2013).

Όπως εκτέθηκε και στα αποτελέσματα, δεν καταγράφηκε σε καμία από τις 3 μελέτες, στα πλαίσια της πολυπαραγοντικής παρέμβασης, η διδασκαλία που πραγματοποιούνταν στην τάξη κατά το διάστημα των παρεμβάσεων (24 μήνες). Ωστόσο, με τη λήξη της παρέμβασης και κατά τη διάρκεια αυτής, καταγράφηκε πρόοδος στην ευχέρεια ονομασίας αρχικών ήχων, κατονομασίας και γνώσης γραμμάτων, κατάτμησης φωνημάτων, με ταυτόχρονη ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Ένας παράγοντας που πιθανώς σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα αυτών των δύο παρεμβάσεων, μπορεί να αποδοθεί στην ενεργή εμπλοκή των γονέων στις αξιολογικές διαδικασίες, αλλά και στην εφαρμογή των εξατομικευμένων παρεμβάσεων που σχεδιάζονταν από κοινού με τους συμβούλους, οι οποίες ωστόσο, όπως ειπώθηκε περιορίζονταν κυρίως στον τομέα της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους Kern και συνεργάτες (2007) οι γονείς που συμμετείχαν στην πολυπαραγοντική παρέμβαση φαίνεται να αποκτούν εμπειρία στο να αξιολογούν, οι ίδιοι, τις ανάγκες των παιδιών τους, αλλά και να αναπτύσσουν παρεμβάσεις με βάση τις ανάγκες των παιδιών τους, όπως εφαρμογή διαφορετικών και πιο αποτελεσματικών τρόπων υποστήριξης του παιδιού, με

εργασίες στο σπίτι ή διδασκαλία δεξιοτήτων.

Από την άλλη, η συμπερίληψη της αξιολόγησης ως βασικό στοιχείο της πολυπαραγοντικής παρέμβασης, πιθανόν επηρέασε την αποτελεσματικότητα, αν ληφθεί υπόψη η σπουδαιότητα της σύνδεσης της αξιολόγησης με τη διδασκαλία κατά την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων, που αναδείχθηκε και νωρίτερα στην παρούσα μελέτη (Lonigan, Allan, Lerner, 2011· Sadek, 2018). Ωστόσο, τα αξιολογικά δεδομένα δε φάνηκε να συνδέονται με άμεση διδασκαλία σε δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, αλλά στην προκειμένη περίπτωση, φάνηκε ότι οι αξιολογικές ενέργειες συνδέθηκαν ακολούθως με παρεμβάσεις κυρίως στον τομέα της συμπεριφοράς.

Ο εντοπισμός και η καταγραφή των συγκεκριμένων δυσκολιών των νηπίων με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, θα μπορούσε να οδηγήσει σε συστηματική διδασκαλία των δεξιοτήτων που τα νήπια παρουσίαζαν ελλείψεις. Η απουσία, όμως μιας διδακτικής παρέμβασης, με επίκεντρο τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, σε συνδυασμό με τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στον τομέα, θα μπορούσε να είναι ενδεικτική προσαρμογών και τροποποιήσεων που αφορούσαν τους μαθητές που δυσκολεύονταν ή ακόμη και τη λειτουργία της τάξης (χρονική διάρκεια δραστηριοτήτων, ευκαιρίες για διάλειμμα). Ίσως, δηλαδή, να μην κρίθηκε απαραίτητη η τροποποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας (Deault, Savage, Abrami, 2009) των προαναγνωστικών δεξιοτήτων, αλλά στοιχείων, όπως η συμπεριφορά του παιδιού με δυσκολίες ή η γενικότερη λειτουργία της τάξης. Αυτό συνδέεται με την αναφορά που έγινε νωρίτερα στην παρούσα έρευνα, ότι οι μαθητές που δυσκολεύονται στην κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης μπορούν συνήθως να δεχθούν ίδιου τύπου διδασκαλία με αυτή που απευθύνεται σε μαθητές μέσω επιδόσεων (Foorman & Torgesen, 2001). Όταν επιπρόσθετα, λαμβάνεται υπόψη ο παράγοντας της απροσεξίας κατά τη διδασκαλία

δεξιότητων ανάγνωσης, αυτό πιθανώς δεν συνεπάγεται αυτομάτως και τροποποίηση του περιεχομένου της, αλλά προσαρμογή των διαδικασιών που θα ακολουθήσει ο μαθητής προκειμένου να κατακτήσει δεξιότητες κρίσιμες για την ανάπτυξη της ανάγνωσης (Deault, Savage, Abrami, 2009).

Οι τροποποιήσεις και προσαρμογές που πραγματοποιήθηκαν πιθανώς υποστήριξαν και ενίσχυσαν την εμπλοκή των μαθητών με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ στη εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε, όπως ειπώθηκε και νωρίτερα, η συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από προσήλωση κατά το έργο ποικίλλει (Kofler et al., 2008), ενώ σχετίζεται άμεσα με το είδος των δραστηριοτήτων που βρίσκονται σε εξέλιξη στην τάξη, αλλά και το γενικότερο πλαίσιο διδασκαλίας. Φαίνεται επίσης να αυξάνεται ιδιαίτερα κατά την ομαδική παρά κατά την ατομική εργασία ή τη διδασκαλία προς όλη την τάξη (Imeraj et al., 2013).

Ταυτόχρονα, στις 3 αυτές έρευνες αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, κυρίως στο επίπεδο εφαρμογής των εξατομικευμένων παρεμβάσεων, όπως αυτές που καταγράφηκαν στον Πίνακα 3. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς κλήθηκαν να ακολουθήσουν μια σχετικά κοινή γραμμή, κυρίως σε σχέση με τη διαχείριση της συμπεριφοράς των νηπίων με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ. Οι γονείς πραγματοποιούσαν παρόμοιες παρεμβάσεις σε σχέση με τη διαχείριση συμπεριφορά με αυτές που προτεινόταν στο σχολείο. Παράλληλα, στο σχολικό πλαίσιο εφαρμόζονταν παρεμβάσεις, επικεντρωμένες και στη λειτουργία της τάξης, όπως η διάρκεια των δραστηριοτήτων ή η συνοχή και δομή του προγράμματος, με βάση τις καταγραφές από τις παρατηρήσεις του συμβούλου. Η εφαρμογή τέτοιων παρεμβάσεων προς όλη την τάξη, πριν από την εφαρμογή εξατομικευμένων σε παιδιά με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, τα οποία μπορεί να δυσκολεύονται τόσο σε προαναγνωστικές δεξιότητες όσο και στη γενικότερη

προσαρμογή τους, εστιάζει σε πρώτη φάση το ενδιαφέρον στην αξιολόγηση της γενικότερης λειτουργίας της τάξης, που είναι πιθανό να εμποδίζει την προσαρμογή ή και τη μάθηση. Η προώθηση σύνδεσης μεταξύ σχολείου και οικογένεια μπορεί να είναι ωφέλιμη στο πλαίσιο της πολύπλευρης οπτικής μιας παρέμβασης, η οποία λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά περιβάλλοντα και πλαίσια μέσα στα οποία μεγαλώνει ένα παιδί, που όπως αναδείχθηκε νωρίτερα (Rohde, 2015) επηρεάζουν σημαντικά τις εμπειρίες του, αλλά και την ίδια τη μάθηση, ιδιαίτερα όμως αυτή που αφορά τον αναδυόμενο γραμματισμό. Το ίδιο το περιβάλλον, αλλά και τα άτομα που το απαρτίζουν, αποτελούν στοιχεία που συχνά είτε δημιουργούν όλες εκείνες τις κατάλληλες συνθήκες που ευνοούν τη μάθηση είτε αντίστοιχα θέτουν εμπόδια. Ιδιαίτερα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ φαίνεται όπως εκτέθηκε νωρίτερα ότι παρουσιάζουν μια σχετική ευαισθησία σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, γεγονός που με ανάλογο τρόπο μπορεί να επιδρά στην παρέμβαση και διδασκαλία (DuPaul & Stoner, 2014).

#### 4.2. Συμπεράσματα

Ένα από τα ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση ήταν αρχικά με ποιες διαδικασίες αξιολόγησης και με τι είδους εργαλεία πραγματοποιείται η αξιολόγηση των δυσκολιών που εμφανίζουν οι μαθητές νηπιαγωγείου με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ στις προαναγνωστικές δεξιότητες. Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού των νηπίων με ΔΕΠ-Υ, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική τόσο για τον εντοπισμό των δυνατοτήτων και αδυναμιών στις δεξιότητες αυτές, όσο και για τη μετέπειτα διαμόρφωση και οργάνωση παρεμβάσεων. Όπως προέκυψε, η αξιολόγηση των δεξιοτήτων βασίστηκε σε εργαλεία κατά κύριο λόγο τυποποιημένα, τα οποία αξιολογούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, τη γνώση γραμμάτων και σε μικρότερο βαθμό γλωσσικές και προγραφικές δεξιότητες, ενώ

αναδείχθηκε η συχνή χρήση οπτικοποιημένου υλικού στο πλαίσιο των δοκιμασιών.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που απασχόλησε την παρούσα έρευνα ήταν η εύρεση των συνηθέστερων δυσκολιών που εμφανίζουν οι μαθητές νηπιαγωγείου με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ ως προς τις προαναγνωστικές δεξιότητες ή δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Από το σύνολο των αξιολογήσεων που εντοπίστηκαν στις μελέτες που συμπεριλήφθηκαν, προκύπτει ένα προφίλ δυσκολιών των νηπίων με ΔΕΠ-Υ όσον αφορά τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, τα νήπια με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ φαίνεται να παρουσιάζουν μειωμένες επιδόσεις στη γνώση γραμμάτων, στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, σε γλωσσικές δεξιότητες, καθώς και στη γραφή λέξεων (προγραφικές δεξιότητες). Οι δυσκολίες που φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΕΠ-Υ υποδηλώνουν σε κάποιο βαθμό την ανάγκη διαμόρφωσης διδακτικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ανάπτυξη ή βελτίωση των δεξιοτήτων.

Το επόμενο ερώτημα, λοιπόν, που απασχόλησε την παρούσα συστηματική ανασκόπηση αφορούσε τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών παρεμβατικών προγραμμάτων για μαθητές νηπιαγωγείου με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ που εμφανίζουν δυσκολίες στις προαναγνωστικές δεξιότητες. Ωστόσο, από την παρούσα συστηματική ανασκόπηση, όπως αναφέρθηκε, δεν καταγράφηκε κάποια μελέτη που να εξετάζει την αποτελεσματικότητα παρέμβασης, η οποία να εστιάζει αποκλειστικά και μόνο στην διδασκαλία δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στα νήπια με ΔΕΠ-Υ. Προέκυψαν, όμως, δύο παρεμβάσεις, οι οποίες κρίθηκαν εξίσου αποτελεσματικές οδηγώντας σε βελτίωση των επιδόσεων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Επίκεντρο τόσο των εκπαιδεύσεων όσο και των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν ήταν η συμπεριφορά, οι προακαδημαϊκές δεξιότητες, μεταξύ αυτών οι δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, αλλά και η ασφάλεια των παιδιών. Το κοινό και βασικό χαρακτηριστικό

και των δύο παρεμβάσεων ήταν η συμπερίληψη της εκπαίδευσης των γονέων με συνεδρίες που εστίαζαν, μεταξύ άλλων θεματικών, στη ΔΕΠ-Υ, τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και τη διαχείριση της συμπεριφοράς (Kern et al., 2007· Dupaul et al., 2013, 2015). Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο της πολυπαραγοντικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν επιπλέον εξατομικευμένες παρεμβάσεις στο σχολείο, αλλά και το σπίτι, οι οποίες βασίστηκαν σε αξιολογήσεις.

Το τέταρτο και τελευταίο ερώτημα της συστηματικής αυτής ανασκόπησης εστίασε στους παράγοντες που διαφοροποιούν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων για τους μαθητές νηπιαγωγείου με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ που εμφανίζουν δυσκολίες στις προαναγνωστικές δεξιότητες. Χαρακτηριστικό είναι ότι και οι δύο παρεμβάσεις που εντοπίστηκαν κρίθηκαν εξίσου αποτελεσματικές, καθώς το δείγμα παιδιών που συμμετείχε παρουσίασε βελτίωση επιδόσεων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού που αξιολογήθηκαν. Στοιχείο που φαίνεται ότι πιθανώς αποτέλεσε ενισχυτικό παράγοντα ήταν η εκπαίδευση που έλαβαν οι γονείς των νηπίων με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, στο πλαίσιο των δύο παρεμβάσεων, η οποία πιθανώς ενίσχυσε την προσπάθεια τους για παροχή υποστήριξης στο παιδί, όχι μόνο σε θέματα διαχείρισης της συμπεριφοράς, αλλά ακόμη και σε ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως οι προαναγνωστικές (Kern et al., 2007). Η ταυτόχρονη εφαρμογή παρεμβάσεων που συστήνονταν, κατόπιν παρατήρησης στο σχολείο και το σπίτι, ανέδειξε ταυτόχρονα την σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογενειακού περιβάλλοντος στο πλαίσιο ενός προγράμματος παρέμβασης, προκειμένου να εξασφαλίζεται σε κάποιο βαθμό η συνέχεια από το ένα πλαίσιο στο άλλο.

### 4.3. Εκπαιδευτικές Επιπτώσεις

Από την παρούσα μελέτη θα μπορούσαν να προκύψουν στοιχεία σε σχέση με τις εκπαιδευτικές επιπτώσεις που τα αποτελέσματα μπορούν να έχουν για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν ενδείξεις ή έχουν ΔΕΠ-Υ. Συγκεκριμένα, η αδυναμία εύρεσης παρέμβασης που να περιλαμβάνει και να περιγράφει με ακρίβεια τη διδασκαλία δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στα πλαίσια, για παράδειγμα της φωνολογικής επίγνωσης, για τα νήπια με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, θα μπορούσε να επισημάνει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τη χρήση κατάλληλα σχεδιασμένων εργαλείων δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού των δυνατοτήτων και αδυναμιών του μαθητή με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ στον τομέα των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, αλλά και στοιχείων που αφορούν την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σημαντικό, να ελέγχεται κατά πόσο η γενικότερη λειτουργία της τάξης, αλλά και η διδασκαλία και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται, εξασφαλίζουν, αρχικά την αποτελεσματική εμπλοκή του μαθητή με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, ανταποκρίνονται στις ανάγκες του και δημιουργούν τις βέλτιστες μαθησιακές εμπειρίες. Κατά αυτό τον τρόπο, στην περίπτωση ενός νηπίου με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ, ίσως ο/η εκπαιδευτικός οδηγηθεί σε πρώτη φάση, σε προσαρμογές του τρόπου διδασκαλίας ή ανταπόκρισης απέναντι στο μαθητή, και κατόπιν να ελέγξει, εάν κρίνεται απαραίτητη η τροποποίηση του αντικειμένου της διδασκαλίας (Deault, Savage, Abrami, 2009).

Ακόμη, κατά την εφαρμογή μιας παρέμβασης, η συμπερίληψη και άλλων παραγόντων-στόχων, όπως η διαχείριση της συμπεριφοράς ή η συμμετοχή των γονέων σε συνδυασμό με τη διδασκαλία, πιθανώς αναδεικνύεται πιο αποτελεσματική ιδιαίτερα για τα νήπια με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ που παρουσιάζουν δυσκολίες στον αναδυόμενο γραμματισμό. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στην παρέμβαση, μπορεί να συμβάλλει



ιδιαίτερα στην συνέχεια της προσπάθειας και στη μεταφορά των δεξιοτήτων από το ένα πλαίσιο στο άλλο (σχολείο-σπίτι) ενισχύοντας τη γενίκευση της γνώσης. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη, βέβαια, θα μπορούν να στρέψουν το ενδιαφέρον στο ρόλο της εκπαίδευσης των γονέων γενικότερα, αλλά και ειδικότερα σε θέματα που αφορούν το παιδί με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ. Η εκπαίδευση γονέων, όχι μόνο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα μπορούσε να έχει διττό όφελος. Από τη μία την παροχή υποστήριξης και ενημέρωσης των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με το πώς να υποστηρίξουν πιο αποτελεσματικά το παιδί τους και από την άλλη τη σύνδεση με το περιβάλλον του σχολείου. Η εκπαίδευση συγκεκριμένα σε σχέση με τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, αλλά με το πως αυτές αναπτύσσονται, θα μπορούσε να υποστηρίξει τους γονείς στον εμπλουτισμό του περιβάλλοντος του σπιτιού, την παροχή κινήτρων στα παιδιά για εμπλοκή με αντίστοιχες δραστηριότητες που τις ενισχύουν.

Από την άλλη, οι ίδιες οι δυσκολίες που προκύπτουν στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, όπως η γνώση γραμμάτων ή οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σε θέματα που αφορούν, τόσο τη διδασκαλία δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού όσο και τις αξιολογικές διαδικασίες που μπορούν να εφαρμόζονται για να διερευνήσουν τις δυσκολίες, που ταυτόχρονα θα βοηθήσουν στην εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τις συνήθεις δυσκολίες των νηπίων που παρουσιάζουν ενδείξεις ΔΕΠ-Υ γενικότερα, αλλά και ειδικότερα σε σχέση με τον αναδυόμενο γραμματισμό θα μπορούσαν έχοντας τα κατάλληλα εργαλεία και τη γνώση να παρέχουν υποστήριξη που να ανταποκρίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό στις ανάγκες του νηπίου με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ ή ΔΕΠ-Υ.

#### 4.4. Περιορισμοί Έρευνας

Στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση παρουσιάστηκαν ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, όπως εκτέθηκε και στο πρώτο μέρος της εργασίας, τα ερευνητικά δεδομένα γύρω από τον αναδυόμενο γραμματισμό και τις προαναγνωστικές δεξιότητες στα νήπια με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ ήταν γενικά περιορισμένα. Αυτό εντοπίστηκε για τα διεθνή, και ακόμη περισσότερο, για τα ελληνικά δεδομένα. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην αξιολόγηση ερευνών, όπου μπορεί το δείγμα να είχε ως μητρική, πέρα από την αγγλική ή την ελληνική, και άλλες γλώσσες, όπως η εβραϊκή, που συμπεριλήφθηκε στην παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Το δεδομένο αυτό περιορίζει σημαντικά και τη δυνατότητα γενίκευσης των δεδομένων καθώς υπάρχουν διαφοροποιήσεις από γλώσσα σε γλώσσα, οι οποίες δυνητικά επηρεάζουν τόσο τη σπουδαιότητα των διαφορετικών δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού όσο και τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν. Από την άλλη, ακόμη πιο περιορισμένες ήταν οι έρευνες που περιλάμβαναν παρέμβαση επικεντρωμένη στο δείγμα που μελετάται, στην οποία να περιλαμβάνεται διδασκαλία δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Το γεγονός αυτό δυσκόλεψε ιδιαίτερα την ανάδειξη τάσεων γύρω από την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, καθώς εντοπίστηκαν μόνο δύο, οι οποίες, μάλιστα, αποτελούσαν μέρος μιας διαχρονικής μελέτης.

#### 4.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση τα δεδομένα που συζητήθηκαν και δεδομένης της έλλειψης αντίστοιχων μελετών στην Ελλάδα στο πεδίο αυτό, αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού των νηπίων με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ. Θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι συγκεκριμένες δυσκολίες των νηπίων με την εφαρμογή αξιολογικών διαδικασιών και με τη χρήση ποικιλίας εργαλείων και μέσων, ενώ επιπρόσθετα θα μπορούσαν να διερευνηθούν συγκεκριμένα οι αφηγηματικές δεξιότητες

των νηπίων, καθώς από την ανασκόπηση φάνηκε ότι αυτή η ομάδα δεξιοτήτων δεν αξιολογήθηκε και συνεπώς δεν προέκυψαν δεδομένα σε σχέση με πιθανές δυσκολίες των παιδιών. Ταυτόχρονα αναδείχθηκε η απουσία διδακτικών παρεμβάσεων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, τονίζοντας την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων που στοχεύουν όχι μόνο στη συμπεριφορά, αλλά περιλαμβάνουν διδασκαλία με στόχους επικεντρωμένους στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού με δραστηριότητες, μεθόδους, τεχνικές και υλικά. Αυτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί είτε στο πλαίσιο γενικότερης παρέμβασης, όπως αυτών που αναλύθηκαν, είτε αποκλειστικά στον τομέα δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά τους. Θα μπορούσε μέσω αυτών να δοθεί επίσης, έμφαση σε διαδικασίες αξιολόγησης που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο μιας τάξης προκειμένου να εντοπιστούν αρχικά οι συγκεκριμένες δυσκολίες των παιδιών με ενδείξεις ΔΕΠ-Υ στον τομέα, αλλά και να εξεταστεί πιο συγκεκριμένα το όφελος από την υλοποίηση παρεμβάσεων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού στα πλαίσια προσχολικής εκπαίδευσης σε νήπια που παρουσιάζουν ενδείξεις ΔΕΠ-Υ.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

Adams, M. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Adi-Japha, E., Landau, Y. E., Frenkel, L., Teicher, M., Gross-Tsur, V., & Shalev, R. S. (2007). ADHD and dysgraphia: underlying mechanisms. *Cortex*, 43(6), 700-709.

Agapitou, P., & Andreou, G. (2008). Language deficits in ADHD preschoolers. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 13 (1), 39–49.  
<https://doi.org/10.1080/19404150802093711>

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5(5).  
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., & Francis, D. J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 113–137. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0008-8>

Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25(3), 259–289.  
<https://doi.org/10.1177/0142723705050339>

Aram, D., Bazelet, I., & Goldman, H. (2010). Early literacy and parental writing mediation in young children with and without ADHD. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 397–412. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513548>

Arnett, A. B., Pennington, B. F., Willcutt, E., Dmitrieva, J., Byrne, B., Samuelsson, S., & Olson, R. K. (2012). A Cross-Lagged Model of the Development of ADHD Inattention

- Symptoms and Rapid Naming Speed. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(8), 1313–1326. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9644-5>
- Barkley, R. A. (2015). History of ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (pp. 3–50). The Guilford Press
- Bennett, R. E. (2009). A critical look at the meaning and basis of formative assessment. *Princeton, NJ: Educational Testing Service*.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2010.513678>
- Bishop, D. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A Method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment in Children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(6), 879–891. <https://doi.org/10.1017/S0021963098002832>
- Blomert, L., & Froyen, D. (2010). Multi-sensory learning and learning to read. *International Journal of Psychophysiology*, 77(3), 195–204. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2010.06.025>
- Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., & Corkum, P. (2015). Nova Scotia Teachers' ADHD Knowledge, Beliefs, and Classroom Management Practices. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/0829573514542225>
- Bowey, J. A. (1994). Phonological Sensitivity in Novice Readers and Nonreaders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58(1), 134–159. <https://doi.org/10.1006/jecp.1994.1029>

- Bowey, J. A. (1996). On the Association between Phonological Memory and Receptive Vocabulary in Five-Year-Olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63(1), 44–78. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.0042>
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Buckingham, J., Wheldall, K., & Beaman-Wheldall, R. (2013). Why Jaydon can't read: the triumph of ideology over evidence in teaching reading. *Policy*; v.29 n.3 p.21-32; Spring 2013, 29(3), 21–32. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.202670>
- Bussing, R., Mason, D. M., Bell, L., Porter, P., & Garvan, C. (2010). Adolescent Outcomes of Childhood Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in a Diverse Community Sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(6), 595–605. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.03.006>
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2018). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150–161. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12255>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407–1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2021). *Data and statistics about ADHD*. Retrieved from: <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/data.html>

- Chambré, S. J., Ehri, L. C., & Ness, M. (2017). Orthographic facilitation of first graders' vocabulary learning: does directing attention to print enhance the effect? *Reading and Writing, 30*(5), 1137–1156. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9715-z>
- Chow, B. W.-Y., McBride-Chang, C., & Burgess, S. (2005). Phonological Processing Skills and Early Reading Abilities in Hong Kong Chinese Kindergarteners Learning to Read English as a Second Language. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 81–87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.81>
- Cunningham, C. E., Bremner, R., & Secord, M. (1998). Community Parent Education Program. Ontario, Canada: Hamilton Health Sciences Corp
- Dally, K. (2006). The influence of phonological processing and inattentive behavior on reading acquisition. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 420–437. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.420>
- Darney, D., Reinke, W. M., Herman, K. C., Stormont, M., & Jalongo, N. S. (2013). Children with co-occurring academic and behavior problems in first grade: Distal outcomes in twelfth grade. *Journal of School Psychology, 51*(1), 117–128. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.09.005>
- Davidson, M. M., & Ellis Weismer, S. (2014). Characterization and Prediction of Early Reading Abilities in Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(4), 828–845. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1936-2>
- Deault, L., Savage, R., & Abrami, P. (2009). Inattention and Response to the ABRACADABRA Web-Based Literacy Intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 2*(3), 250–286. <https://doi.org/10.1080/19345740902979371>

- Denton, C. A., Tamm, L., Schatschneider, C., & Epstein, J. N. (2019). The Effects of ADHD Treatment and Reading Intervention on the Fluency and Comprehension of Children with ADHD and Word Reading Difficulties: A Randomized Clinical Trial. *Scientific Studies of Reading, 24*(1), 72–89. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1640704>
- Diamanti, V., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Preschool Phonological and Morphological Awareness as Longitudinal Predictors of Early Reading and Spelling Development in Greek. *Frontiers in Psychology, 8*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02039>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children’s Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development, 82*(3), 870–886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dittman, C. K. (2016a). Associations between inattention, hyperactivity and pre-reading skills before and after formal reading instruction begins. *Reading and Writing, 29*(9), 1771–1791. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9652-x>
- Dittman, C. K. (2016b). The Impact of Early Classroom Inattention on Phonological Processing and Word-Reading Development. *Journal of Attention Disorders, 20*(8), 653–664. <https://doi.org/10.1177/1087054713478979>
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W., & Tiberghien, A. (2018). Exploring Relations Between Formative and Summative Assessment. *Contributions from Science Education Research, 4*, 53–80. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3_3)
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton H., Duckworth, K.,



- &Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997a). *Examiner's manual for the Peabody Picture Vocabulary Test* (3rd ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service
- DuPaul, G. J., Kern, L., Caskie, G. I. L., & Volpe, R. J. (2015). Early Intervention for Young Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Prediction of Academic and Behavioral Outcomes. *School Psychology Review*, 44(1), 3–20. <https://doi.org/10.17105/spr44-1.3-20>
- DuPaul, G. J., Kern, L., Volpe, R., Caskie, G. I. L., Sokol, N., Arbolino, L., Van Brakle, J., Pipan, M., & Betts, J. (2013). Comparison of Parent Education and Functional Assessment-Based Intervention Across 24 Months for Young Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, 42(1), 56–75. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087491>
- DuPaul, G. J., Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2016). Academic and Social Functioning Associated with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Latent Class Analyses of Trajectories from Kindergarten to Fifth Grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(7), 1425–1438. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0126-z>
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies* (3<sup>rd</sup> ed.) New York, NY: Guilford Publications.
- Dynia, J. M., Lawton, K., Logan, J. A. R., & Justice, L. M. (2014). Comparing Emergent-Literacy Skills and Home-Literacy Environment of Children With Autism and Their Peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(3), 142–153. <https://doi.org/10.1177/0271121414536784>

- Foorman, B. R., & Torgesen, J. (2001). Critical Elements of Classroom and Small-Group Instruction Promote Reading Success in All Children. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*(4), 203–212. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00020>
- Foorman, B. R., Herrera, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A. (2015). The structure of oral language and reading and their relation to comprehension in Kindergarten through Grade 2. *Reading and Writing, 28*(5), 655–681. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9544-5>
- Egger, M., Smith, G. D., & Altman, D. (2008). Systematic Reviews in Health Care: Meta-Analysis in Context. In *Google Books*. John Wiley & Sons. Retrieved from <https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=ErhNdafPCrQC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Egger>
- Ehri, L.C. (2017). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P.B., Gough, L.C., Ehri,& R., Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 107–143). London, UK: Routledge.
- Gardner-Neblett, N., Pungello, E. P., & Iruka, I. U. (2012). Oral Narrative Skills: Implications for the Reading Development of African American Children. *Child Development Perspectives, 6*(3), 218–224. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00225.x>
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). Phonological working memory: A critical building block for reading development and vocabulary acquisition? *European Journal of Psychology of Education, 8*(3), 259–272. <https://doi.org/10.1007/bf03174081>
- Georgiou, G. K., Tziraki, N., Manolitsis, G., & Fella, A. (2013). Is rapid automatized naming related to reading and mathematics for the same reason(s)? A follow-up study from

- kindergarten to Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(3), 481–496.  
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.01.004>
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2012). Curriculum-Based Early Literacy Assessment and Differentiated Instruction with High-Risk Preschoolers. *Reading Psychology*, 33(1-2), 11–46. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.630605>
- Ghaicha, A. (2016). Theoretical Framework for Educational Assessment: A Synoptic Review. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 212–231. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1112912>
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. In S. B. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 111-125). New York, NY: Guilford Press.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). Introducing systematic reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Eds.), *An introduction to systematic reviews* (2nd edition, pp. 1–18). London: Sage.
- Gremillion, M. L., Smith, T. E., & Martel, M. M. (2017). Verbal Working Memory as a Longitudinal Mechanism of Vocabulary Problems in Preschoolers with ADHD. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 40(1), 130–138.  
<https://doi.org/10.1007/s10862-017-9625-7>
- Grigoropoulos, I. (2023). Greek early childhood educators' knowledge of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Childhood, Education & Society*, 4(1), 29–40. <https://doi.org/10.37291/2717638x.202341209>
- Imeraj, L., Antrop, I., Sonuga-Barke, E., Deboutte, D., Deschepper, E., Bal, S., & Roeyers, H. (2013). The impact of instructional context on classroom on-task behavior: A

- matched comparison of children with ADHD and non-ADHD classmates. *Journal of School Psychology*, 51(4), 487–498. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.004>
- Jones, K., Daley, D., Hutchings, J., Bywater, T., & Eames, C. (2007). Efficacy of the Incredible Years Basic parent training programme as an early intervention for children with conduct problems and ADHD. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 749–756. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00747.x>
- Kaminski, R. A., & Good, R. H. (1996). Toward a Technology for Assessing Basic Early Literacy Skills. *School Psychology Review*, 25(2), 215–227. <https://doi.org/10.1080/02796015.1996.12085812>
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., & Pullen, P. C. (2017). Handbook of Special Education. In *Google Books*. Taylor & Francis. [https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=QDwIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA286&dq=specific+learning+disabilities&ots=qKHsdf96Fd&sig=J\\_jZige9mgXfSb8lqAxUxNHfci0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=specific%20learning%20disabilities&f=false](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=QDwIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA286&dq=specific+learning+disabilities&ots=qKHsdf96Fd&sig=J_jZige9mgXfSb8lqAxUxNHfci0&redir_esc=y#v=onepage&q=specific%20learning%20disabilities&f=false)
- Kern, L., DuPaul, G. J., Volpe, R. J., Sokol, N. G., Gary Lutz, J., Arbolino, L. A., Pipan, M., & VanBrakle, J. D. (2007). Multisetting Assessment-Based Intervention for Young Children at Risk for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Initial Effects on Academic and Behavioral Functioning. *School Psychology Review*, 36(2), 237–255. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087942>
- Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1990). Behavioral consultation in applied settings. New York: Plenum Press.
- Lake, G., & Evangelou, M. (2019). Let's Talk! An interactive intervention to support children's language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 221–240. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2019.1579549>

- Lame, G. (2019). Systematic Literature Reviews: An Introduction. *Proceedings of the Design Society: International Conference on Engineering Design*, 1(1), 1633–1642.  
<https://doi.org/10.1017/dsi.2019.169>
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., Georgiou, G. K. (2018). Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming as Longitudinal Predictors of Reading in Five Alphabetic Orthographies with Varying Degrees of Consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220–234.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>
- Language and Reading Research Consortium, & Logan, J. (2017). Pressure points in reading comprehension: A quantile multiple regression analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 451–464. <https://doi.org/10.1037/edu0000150>
- Lanter, E., Watson, L. R., Erickson, K. A., & Freeman, D. (2012). Emergent Literacy in Children With Autism: An Exploration of Developmental and Contextual Dynamic Processes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(3), 308–324.  
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/10-0083\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/10-0083))
- Leonard, M. A., Lorch, E. P., Milich, R., & Hagans, N. (2008). Parent—Child Joint Picture-Book Reading Among Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 12(4), 361–371. <https://doi.org/10.1177/1087054708315135>
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2017). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It’s Simple, But Complex. *Child Development*, 89(5), 1821–1838.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Lewis, B.A., Short, E.J., Iyengar, S.K., Taylor, H.G., Freebairn, M.L., Tag, M.J., Avrich, A.A., & Stein, C.M. (2012). Speech-sound disorders and attention-deficit/hyperactivity

disorder symptoms. *Topics in Language Disorders*, 32, 247-263.

<https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318261f086>

Liberati, A. (2009). The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), W. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136>

Lonigan, C. J. (1994). Reading to Preschoolers Exposed: Is the Emperor Really Naked? *Developmental Review*, 14(3), 303–323. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1011>

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>

Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008a). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel (pp. 55–106)*. Washington, DC: National Institute for Literacy

Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008b). Impact of code-focused interventions on young children's early literacy skills. *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*, 107-151.

Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.

Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Phillips, B. M., Purpura, D. J., Wilson, S. B., & McQueen, J. D. (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and their relations

- to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 345–358. <https://doi.org/10.1037/a0013837>
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 111–130. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.010>
- 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>
- Lucas, R., & Norbury, C. F. (2015). Making Inferences From Text: It's Vocabulary That Matters. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(4), 1224–1232. [https://doi.org/10.1044/2015\\_jslhr-l-14-0330](https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-l-14-0330)
- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The Development of Narrative Comprehension and Its Relation to Other Early Reading Skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327–365. <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>
- Majsterek, D. J., & Ellenwood, A. E. (1995). Phonological Awareness and Beginning Reading. *Journal of Learning Disabilities*, 28(7), 449–456. <https://doi.org/10.1177/002221949502800708>
- Mason, J. M., & Stewart, J. P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. *Assessment for instruction in early literacy*, 155-175.
- Masseti, G. M., Lahey, B. B., Pelham, W. E., Loney, J., Ehrhardt, A., Lee, S. S., & Kipp, H. (2007). Academic Achievement Over 8 Years Among Children Who Met Modified Criteria for Attention-deficit/Hyperactivity Disorder at 4–6 Years of Age. *Journal of*

*Abnormal Child Psychology*, 36(3), 399–410. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9186-4>

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>

McGee, L. M., & Richgels, D. J. (2003). *Designing early literacy programs: Strategies for at-risk preschool and kindergarten children*. New York, NY: Guilford Press

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A. (2015). Preferred Reporting Items for Systematic Review and meta-analysis Protocols (PRISMA-P) 2015 Statement. *Systematic Reviews*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>

Mulqueen, J. M., Bartley, C. A., & Bloch, M. H. (2013). Meta-Analysis. *Journal of Attention Disorders*, 19(2), 118–124. <https://doi.org/10.1177/1087054713504135>

Notari-Syverson, A., O'Connor, R. E., & Vadasy, P. F. (2007). *Ladders to literacy: A preschool activity book*. Paul H Brookes Publishing.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>

Phillips, B. M., Piasta, S. B., Anthony, J. L., Lonigan, C. J., & Francis, D. J. (2012). IRTs of the ABCs: Children's Letter Name Acquisition. *Journal of School Psychology*, 50(4), 461–481. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.05.002>

Pingault, J.-B., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Carbonneau, R., Genolini, C., Falissard, B., & Côté, S. M. (2011). Childhood Trajectories of Inattention and Hyperactivity and Prediction of Educational Attainment in Early Adulthood: A 16-Year Longitudinal Population-



- Based Study. *American Journal of Psychiatry*, 168(11), 1164–1170.  
<https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.10121732>
- Pittas, E. (2017). Longitudinal Contributions of Phonemic Awareness to Reading Greek Beyond Estimation of Verbal Ability and Morphological Awareness. *Reading & Writing Quarterly*, 34(3), 218–232.  
<https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1390807>
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 434–442.  
<https://doi.org/10.1093/ije/dyt261>
- Pufpaff, L. A. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679–691. <https://doi.org/10.1002/pits.20407>
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2009). From scribbles to scrabble: preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing*, 24(5), 567–589.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-009-9220-8>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4–13.  
<https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Reese, E., Robertson, S.-J., Divers, S., & Schaughency, E. (2015). Does the brown banana have a beak? Preschool children's phonological awareness as a function of parents' talk about speech sounds. *First Language*, 35(1), 54–67.  
<https://doi.org/10.1177/0142723714566336>
- Roberts, T. A., Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2019). Preschool Instruction in Letter Names and Sounds: Does Contextualized or Decontextualized Instruction Matter? *Reading Research Quarterly*, 55(4), 573–600. <https://doi.org/10.1002/rrq.284>

- Rohde, L. (2015). *The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context*. SAGE Open. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Rothou, K. M., Padeliadu, S., & Sideridis, G. D. (2013). Predicting Early Reading in Greek: The Contribution of Phonological Awareness and Non-Phonological Language Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1504–1509. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.072>
- Rvachew, S., Rees, K., Carolan, E., & Nadig, A. (2017). Improving emergent literacy with school-based shared reading: Paper versus ebooks. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 24–29. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.01.002>
- Sadek, J. (2018). *Clinician's Guide to ADHD Comorbidities in Children and Adolescents: Case Studies*. London: Springer.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Samiei, S., Bush, A. J., Sell, M., & Imig, D. (2015). Examining the Association Between the Imagination Library Early Childhood Literacy Program and Kindergarten Readiness. *Reading Psychology*, 37(4), 601–626. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1072610>
- Samuelsson, S., Olson, R., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., Willcutt, E., Hulslander, J., Byrne, B. (2007). Genetic and environmental influences on prereading skills and early reading and spelling development in the United States, Australia, and Scandinavia. *Reading and Writing*, 20(1-2), 51–75. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9018-x>

- Sarkis-Onofre, R., Catalá-López, F., Aromataris, E., & Lockwood, C. (2021). How to properly use the PRISMA Statement. *Systematic Reviews*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01671-z>
- Sedgwick, J. A., Merwood, A., & Asherson, P. (2019). The positive aspects of attention deficit hyperactivity disorder: a qualitative investigation of successful adults with ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 11(3), 241–253. <https://doi.org/10.1007/s12402-018-0277-6>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439–460. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(01)00081-4)
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A Summary of the Process and the Report. *Educational Researcher*, 39(4), 279–285. <https://doi.org/10.3102/0013189X10369172>
- Share, D. L., & Levin, I. (1999). Learning to read and write in Hebrew. *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*, 1, 89–111.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20(4), 1329–1349. <https://doi.org/10.1017/s0954579408000631>
- Sims, D. M., & Lonigan, C. J. (2013). Inattention, Hyperactivity, and Emergent Literacy: Different Facets of Inattention Relate Uniquely to Preschoolers' Reading-Related Skills. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(2), 208–219. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.738453>

- Skounti, M., Giannoukas, S., Dimitriou, E., Nikolopoulou, S., Linardakis, E., & Philalithis, A. (2010). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in schoolchildren in Athens, Greece. Association of ADHD subtypes with social and academic impairment. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2(3), 127–132. <https://doi.org/10.1007/s12402-010-0029-8>
- Sparks, R. L., Patton, J., & Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: replication of “10 years later.” *Reading and Writing*, 27(1), 189–211. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9439-2>
- Spira, E. G., & Fischel, J. E. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: a review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(7), 755–773. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01466.x>
- Steiner, N. J., Sheldrick, R. C., Frenette, E. C., Rene, K. M., & Perrin, E. C. (2014). Classroom Behavior of Participants with ADHD Compared with Peers: Influence of Teaching Format and Grade Level. *Journal of Applied School Psychology*, 30(3), 209–222. <https://doi.org/10.1080/15377903.2014.896297>
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934–947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Suggate, S. P. (2016). A Meta-Analysis of the Long-Term Effects of Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, and Reading Comprehension Interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 77–96. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and

- reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82–95.  
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. *Handbook of reading research 2*, 727–757.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual Differences in Response to Early Interventions in Reading: The Lingering Problem of Treatment Resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), 55–64. [https://doi.org/10.1207/sldrp1501\\_6](https://doi.org/10.1207/sldrp1501_6)
- Treiman, R. (2017). Learning to Spell Words: Findings, Theories, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 265–276.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1296449>
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic Abilities and Beginning Reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134.  
<https://doi.org/10.2307/747799>
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The Simple View of Reading Redux. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 453–466. <https://doi.org/10.1177/0022219411432685>
- Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquière, P., & Zink, I. (2012). Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: A three-year longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1857–1870. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.004>
- Venn, J. (2011). Current Issues in Assessing Students with Special Needs. *Leading Student Assessment*, 15, 133–150. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1727-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1727-5_7)
- Vienner, S. (1997). From intuition to inhibition-mathematics, education and other endangered species. *Proceeding of PME, XXI, 1997, 1*, 63–78.

- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, *101*(2), 192–212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Walcott, C. M., Scheemaker, A., & Bielski, K. (2010). A Longitudinal Investigation of Inattention and Preliteracy Development. *Journal of Attention Disorders*, *14*(1), 79–85. <https://doi.org/10.1177/1087054709333330>
- Webber, C. F., Lupart, J. L., & Scott, S. (2011). The Ecology of Student Assessment. *Leading Student Assessment*, *15*, 283–296. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1727-5\\_14](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1727-5_14)
- Westerveld, M. F., Trembath, D., Shellshear, L., & Paynter, J. (2016). A Systematic Review of the Literature on Emergent Literacy Skills of Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. *The Journal of Special Education*, *50*(1), 37–48. <https://doi.org/10.1177/0022466915613593>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, *69*(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11–29). Guilford Press.
- William, D. (2007). *Keeping learning on track: Classroom assessment and the regulation of learning*. Information Age Publishing.
- Woodcock, R. W. (1977). *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery*. Technical Report.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III tests of achievement*. Itasca, IL: Riverside Publishing Co.

Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130–143.

<http://www.jstor.org/stable/20204888>

Zentall, S. S. (1993). Research on the Educational Implications of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Exceptional Children*, 60(2), 143–153.

<https://doi.org/10.1177/001440299306000208>

Zevenbergen, A. A., & Ryan, M. M. (2010). Gender differences in the relationship between attention problems and expressive language and emerging academic skills in preschool-aged children. *Early Child Development and Care*, 180(10), 1337–1348.

<https://doi.org/10.1080/03004430903059292>

## Ελληνόγλωσση

Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Θεσσαλονίκη, Ελλάδα: Γρηγόρη

Μανιαδάκη, Κ. (2020). Η πρώιμη παρέμβαση στην περίπτωση της ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του βιοψυχοκοινωνικού μοντέλου. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(2), 51–72. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.25583](https://doi.org/10.12681/psy_hps.25583)

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS 5035542.