

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
----Ιδρυθέν το 1837----



Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα για την ενίσχυση του λεξιλογίου και του αφηγηματικού λόγου και τη σχέση τους με την αναγνωστική κατανόηση μαθητών Β΄ Δημοτικού με υψηλή επικινδυνότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών « Θεωρία, Πράξη και Αξιολογήση Εκπαιδευτικού Έργου»

Τμήμα: Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογία

Φοιτητής: Δορλής Παναγιώτης

Α.Μ.: 216045

Ακ. Έτος: 2018-2019

Τριμελής Επιτροπή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Αντωνίου Φαίη- Επίκουρη Καθηγήτρια

Μέλη

Ράλλη Ασημήνα- Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Πολυχρόνη Φωτεινή- Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας ήταν ένα πολύ σημαντικό και δύσκολο εγχείρημα. Για το λόγο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνεισέφεραν στην ολοκλήρωσή της,

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα Αντωνίου Φαίη για την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και τη βοήθεια που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Ακόμα, ήταν εξαιρετικής σημασίας οι πολύτιμες συμβουλές που μου έδωσε για την επίτευξη της διπλωματικής μου εργασίας.

Στη συνέχεια, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω να πω σε όλους συμμετείχαν στην έρευνα της εργασίας, δηλαδή τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων του Νομού Αττικής που επισκέφτηκα, καθώς επίσης και τους σχολικούς συμβούλους Ειδικής Αγωγής και τους διευθυντές για την άδεια που μου χορήγησαν να πραγματοποιήσω την έρευνα.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους και συμφοιτητές μου, Μουρούτσο Γιώργο, Ρογδάκη Μελίνα και Χριστοδούλου Κυριακή για τη συνεργασία μας σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του παρεμβατικού προγράμματος.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον οικογενειακό και φιλικό μου περίγυρο για την ηθική υποστήριξη που μου παρείχαν σε όλη τη διαδρομή μου μέχρι σήμερα.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract	7
1 Εισαγωγή	8
1.1 Μαθησιακές Δυσκολίες.....	8
1.1.1 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών	8
1.1.2 Η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών	10
1.1.3 Τα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών	11
1.1.4 Κριτήρια διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών	14
1.2 Πρώιμη παρέμβαση	16
1.3 Άμεση και σαφής διδασκαλία	19
1.4 Λεξιλογική γνώση.....	22
1.4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός λεξιλογική γνώσης	22
1.4.2 Τα στάδια ανάπτυξης του λεξιλογίου.....	23
1.4.3 Λεξιλογική γνώση και Μαθησιακές Δυσκολίες.....	24
1.4.4 Στρατηγικές ενίσχυσης της λεξιλογικής γνώσης	25
1.4.5 Η λεξιλογική γνώση ως προβλεπτικός παράγοντας ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης	28
1.5 Αφηγηματικός λόγος.....	31
1.5.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός αφηγηματικού λόγου.....	31
1.5.2 Τα στάδια ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου.....	34
1.5.3 Αφηγηματικός λόγος και Μαθησιακές Δυσκολίες.....	35
1.5.4 Η στρατηγική Γραμματική της Ιστορίας (<i>Storygrammar</i>)	37
1.5.5 Ο αφηγηματικός λόγος ως προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής κατανόησης.....	38
1.6 Αναγνωστική κατανόηση	40
1.6.1 Εννοιολογικός ορισμός.....	40
1.6.2 Αναγνωστική κατανόηση και Μαθησιακές Δυσκολίες.....	41
1.7 Προγράμματα παρέμβασης	44
1.7.1 Προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση του λεξιλογίου	45
1.7.2 Προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση του αφηγηματικού λόγου	50
1.7.3 Προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης	54
1.8 Ερευνητικό κενό και σκοπός της έρευνας- ερευνητικά ερωτήματα	58
2 Μεθοδολογία.....	60
2.1 Συμμετέχοντες	60

2.2	Μέσα Συλλογής Δεδομένων-Εργαλεία Αξιολόγησης.....	62
2.3	Διαδικασία.....	68
2.4	Περιγραφή του Προγράμματος Παρέμβασης.....	70
3	Αποτελέσματα.....	75
4	Συζήτηση	82
5	Ερευνητικές προεκτάσεις.....	88
6	Συμπεράσματα	90
	Βιβλιογραφία	91
	Παράρτημα	109

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης και του αφηγηματικού λόγου καθώς και η σχέση των δύο αυτών μεταβλητών με την αναγνωστική κατανόηση μαθητών Β΄ Δημοτικού με υψηλή επικινδυνότητα εκδήλωσης Μαθησιακών Δυσκολιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 49 μαθητές Β΄ Δημοτικού που φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης του σχολείου τους. Από αυτούς 24 μαθητές αποτελούσαν την πειραματική ομάδα στην οποία χορηγήθηκε το διδακτικό πρόγραμμα και 25 μαθητές την ομάδα ελέγχου η οποία ακολούθησε τη παραδοσιακή διδασκαλία. Για την ανίχνευση των μαθητών που διέτρεχαν κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών πραγματοποιήθηκε πριν την παρέμβαση αξιολόγηση με δύο σταθμισμένα εργαλεία, τις Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven (Σιδερίδης και συν., 2015) και το τεστ αναγνωστικής ικανότητας Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης (Παντελιάδου και συν., υπό έκδοση). Επιπλέον οι μαθητές πριν και μετά την παρέμβαση αξιολογήθηκαν σε δοκιμασίες λεξιλογίου και αφηγηματικού λόγου με το ψυχομετρικό εργαλείο Λογόμετρο (Μουζάκη και συν., 2017). Το διδακτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ομάδες από 2 μέχρι 4 άτομα για 20 ώρες μέσα σε 5 εβδομάδες (4 ώρες ανά εβδομάδα). Οι μαθητές, μέσω της Άμεσης και Σαφούς διδασκαλίας, διδάχθηκαν, εκτός από την αφηγηματική και τη λεξιλογική δεξιότητα, και δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, μορφολογικής επίγνωσης και ορθογραφικές δεξιότητες, η μελέτη των οποίων δεν ήταν στόχος της παρούσας έρευνας. Η αναγνωστική κατανόηση δεν διδάχθηκε, αλλά μετρήθηκε πριν και μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου στη Λεξιλογική Γνώση ως σύνολο, και ειδικότερα στο εκφραστικό λεξιλόγιο, ενώ στο προσληπτικό λεξιλόγιο οι διαφορές των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές. Στατιστικώς σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας παρατηρήθηκε και στην αφηγηματική δεξιότητα ως σύνολο και συγκεκριμένα στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρχε στην οργάνωση, την ακολουθία και τη συνοχή της ιστορίας των μαθητών, ενώ στατιστικώς σημαντικές διαφορές δε διαφάνηκαν στο λεξιλόγιο της αφήγησης και στο περιεχόμενο των ιστοριών. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι η αρχική επίδοση των μαθητών στο Λεξιλόγιο και στο Εκφραστικό και στο Προσληπτικό, αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος σε αντίθεση με την αρχική επίδοση

των μαθητών στον αφηγηματικό λόγο που δεν αποτέλεσε ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι ενθαρρυντικά και, καθώς δεν υπάρχουν παρόμοιες έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία, θεωρείται ότι θα συμβάλουν σημαντικά στη δημιουργία ανάλογων πρώιμων παρεμβάσεων, που θα υποστηρίζουν μαθητές με υψηλή επικινδυνότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών.

Λέξεις κλειδιά: Προσληπτικό Λεξιλόγιο, Εκφραστικό Λεξιλόγιο, Αφηγηματικός Λόγος, Αναγνωστική Κατανόηση, Πρώιμη Παρέμβαση, Άμεση και Σαφής Διδασκαλία, Μαθησιακές Δυσκολίες

Abstract

The aim of the present study was to enhance vocabulary knowledge and narrative skills and to examine the relationship of both variables with the reading comprehension of second graders who were at risk of learning disabilities. Participants in the research were 49 primary school pupils attending integration courses in Attica. Of these students, 24 were the experimental group and 25 were the control group. All children were evaluated with two standardised tests, the Raven's Colored Progressive Matrices (Sideridis et al., 2015) and the Reading Test (Padeliadou et al., in press), which contributed to identifying those children who were at risk of Learning Disorders. Additionally, pre and post the intervention, the children were assessed with the Psychometric Instrument Logometro (Mouzaki et al., 2017). The intervention program was applied to groups of 2 to 4 students for 20 hours by the special educators of the integration classrooms (4 hours per week). The children, through Direct Instruction, were taught, apart from vocabulary and narrative skills, spelling skills, phonological awareness skills and morphological awareness skills, the examination of which was not the target of this research. Reading comprehension was not taught, but it was measured pre and post the intervention. According to the results of the study, the children of the experimental group had statistically significantly higher scores than the control group in vocabulary knowledge in total, and in particular in the expressive vocabulary, while in the receptive vocabulary the differences between the two groups were not statistically significant. A statistically significant improvement of the experimental group was also observed in the narrative skills in total but also in the organization and the cohesion of the stories of students, while statistically significant differences did not occur in the context and the vocabulary of the narrative stories. Furthermore, it was also observed that the initial performance of students in Vocabulary, both expressive and receptive, was a statistically significant predictive factor for student performance in reading comprehension after the intervention program, as opposed to the initial performance of students in the narrative reason that did not was a strong predictor. The findings of this study are encouraging and, as there are no similar research in the Greek literature, they are thought to contribute significantly to the construction of such early interventions.

Keywords: Expressive Vocabulary, Receptive Vocabulary, Narrative Skills, Reading Comprehension, Direct Instruction, Early Intervention, Learning Disabilities

1 Εισαγωγή

1.1 Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1.1 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα τελευταία χρόνια η διάγνωση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχει αυξηθεί ραγδαία. Σύμφωνα με τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς το 50% των μαθητών που φοιτούν σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια και στο γενικό σχολείο, έχουν διαγνωστεί με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα το 80% των μαθητών αυτών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση (Kavale & Forness, 2000, Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί σχετικά με τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» καθώς, λόγω του μεγάλου φάσματος των αναγκών που περιλαμβάνει, έχει προκληθεί σύγχυση. Για να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη ορολογία για έναν μαθητή θα πρέπει να έχει φυσιολογικά επίπεδα νοημοσύνης και επαρκείς δεξιότητες, αλλά να μην είναι ικανός να ανταπεξέλθει στα σχολικά μαθήματα, χωρίς όμως να είναι εμφανές κάποιο παθολογικό πρόβλημα. Ειδικότερα, είναι πρωτίστης σημασίας η εκπαιδευτική υποστήριξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές τροποποιήσεις (Τμήμα Ένταξης ή παράλληλη στήριξη), έτσι ώστε να γίνει πιο εύκολη η συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και την παρακολούθηση των μαθημάτων (Heward, 2011).

Πρώτη αναφορά στον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» έγινε στη δεκαετία του 1960 από τον ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk, όπου περιέγραφε μία ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, το λόγο, την ανάγνωση και τις δεξιότητες σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε αυτήν την ομάδα δεν περιελάμβανε παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες, όπως η κώφωση ή η τύφλωση ή μαθητές με γενικευμένη νοητική καθυστέρηση (Kirk, 1962). Από τη δεκαετία του 60 μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί στην προσπάθεια ανάδειξης της φύσης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ωστόσο, ένας ευρύτερα αποδεκτός ορισμός είναι αυτός που αναπτύχθηκε από τον Hammil (1990). Ο συγκεκριμένος ορισμός που προέκυψε από την μελέτη του ανέφερε ότι «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικής ικανότητας, που απαιτούνται για τη μάθηση. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε

δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δε συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και μπορεί να εμφανίζονται με καταστάσεις μειονεξίας (αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις (πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής διδασκαλία), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων» (Hamill, 1990, σελ. 79-80).

Αυτό που προκύπτει από τον παραπάνω ορισμό είναι ότι ο πληθυσμός των ατόμων που χαρακτηρίζονται από Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ανομοιογενής, δηλαδή δεν παρουσιάζει τα ίδια χαρακτηριστικά σε όλους τους μαθητές. Επιπλέον, η δυσλειτουργία είναι ενδογενής, σχετίζεται με το κεντρικό νευρικό σύστημα και δεν εξαρτάται από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ωστόσο, είναι δυνατόν να εμφανιστούν μαζί με άλλες ανεπάρκειες όπως συναισθηματικές, αισθητηριακές κτλ. Επιπρόσθετα, σημαντικό καθίσταται το γεγονός ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες γίνονται αντιληπτές λόγω των προβλημάτων μάθησης και διαρκούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Παντελιάδου, 2011, Πολυχρονοπούλου, 2012). Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι παρόλο που οι Μαθησιακές Δυσκολίες διακρίνονται από μία ετερογένεια, εμφανίζουν και κάποια κοινά χαρακτηριστικά που υπάρχουν στο μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η φυσιολογική νοημοσύνη, οι αισθητηριακές ικανότητες, οι αντιληπτικές δυσλειτουργίες, η φωνολογική ανεπάρκεια και η ακαδημαϊκή επίδοση που βρίσκεται σε σημαντικά χαμηλά επίπεδα σε σχέση με το νοητικό δυναμικό των μαθητών (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά έχει πραγματοποιηθεί μία κατηγοριοποίηση ανάμεσα σε Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Οι Γενικές Μαθησιακές δυσκολίες αφορούν, κυρίως, δυσκολίες που παρουσιάζονται είτε στο νοητικό επίπεδο του μαθητή, είτε σε δυσκολίες που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας όπως προβλήματα κατανόησης και αποκωδικοποίησης του προφορικού και του γραπτού λόγου, είτε σε δυσκολίες που προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και δύσκολες οικογενειακές συνθήκες (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίπου, 2006).

Από την άλλη, στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που αφορούν και την παρούσα έρευνα εμφανίζονται ελλείμματα σε μία δεξιότητα όπως είναι η ανάγνωση, ο γραπτός λόγος, τα μαθηματικά. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν σχετίζονται με τον δείκτη νοημοσύνης και εκδηλώνονται μέσα από τη δυσκολία των μαθητών να ανταποκριθούν στη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία (ικανότητα ανάγνωσης, γραφής, ομιλίας, αριθμητικής, μαθηματικής ικανότητας) με αποτέλεσμα να οδηγούνται στη σχολική αποτυχία. Χωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυαριθμησία (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίπου, 2006) και οι λόγοι που ενδέχεται να εμφανίζονται αυτά τα ελλείμματα διαφέρουν για κάθε μαθητή.

1.1.2 Η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών

Μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες σχετικά με την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών, που έχουν προκύψει μέσα από ποικίλες έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται ένας διαχωρισμός αυτών των θεωριών σε βιολογικές, γνωστικές και κοινωνικοσυναιθιματικές (Πολυχρόνη, 2011). Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία των βιολογικών, υποστηρίζεται ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν νευροβιολογική βάση, προέρχονται δηλαδή λόγω δυσλειτουργίας του εγκεφάλου. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Blakemore και Frith (2005), όταν οι μαθητές προσπαθούν να κάνουν ανάγνωση ενεργοποιούνται περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου, κάτι που δεν συμβαίνει σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αφού ενεργοποιήθηκαν περιοχές του δεξιού ημισφαιρίου ή άλλες περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου. Ακόμη, πολλοί επαγγελματίες έχουν την ίδια πεποίθηση, η οποία είναι εγγενής στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών που έχει δοθεί από τη NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1990/2001), όπου αναφέρει ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος του εγκεφάλου, υπονοώντας ότι ο εγκέφαλος του παιδιού δεν λειτουργεί σωστά (Heward, 2011).

Ο πιο ισχυρός αιτιακός παράγοντας θεωρείται όμως ότι είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη γλωσσική επεξεργασία. Το έλλειμμα που έχουν οι μαθητές στη φωνολογική επίγνωση, τη γνώση και τη χρήση και την αντιστοίχιση των φωνημάτων και των γραφημάτων της γλώσσας, φαίνεται να αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην είναι ικανοί να δημιουργούν, να αποθηκεύουν και να

επεξεργάζονται τις λέξεις ως ενοποιημένα σύνολα και διακριτά ορθογραφημένες αναπαραστάσεις (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Τέλος, μία τρίτη κατηγορία θεωριών για την αιτιότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών κάνει αναφορά για κοινωνικοσυναισθηματικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση, οι δυσκολίες αυτές είναι αποτέλεσμα νοητικής αναστολής, όπου ευθύνονται οι διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις με αποτέλεσμα να υποδηλώνουν ασυνείδητη άρνηση και αμφιθυμική στάση του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση (Πολυχρόνη, 2011).

1.1.3 Τα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μία ανομοιογενή κατηγορία ειδικών αναγκών. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό που εντοπίζονται σε αρκετούς μαθητές, χωρίς, όμως, αυτό να σημαίνει ότι όλα αυτά τα χαρακτηριστικά υπάρχουν σε αυτούς τους μαθητές. Σχετικά με την ανομοιογένεια των Μαθησιακών Δυσκολιών, οι δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και την προσαρμοστική συμπεριφορά που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτής της κατηγορίας είναι πολυάριθμες. Είναι λογικό, έτσι, ότι μία εκπαιδευτική παρέμβαση είναι πιθανό να μην είναι λειτουργική και αποτελεσματική για κάθε μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό συμβαίνει λόγω της ανομοιογένειας του πληθυσμού αφού κάποιοι μαθητές ενδέχεται να έχουν επαρκείς ικανότητες σε ορισμένους τομείς, αλλά χαμηλές σε άλλους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διαθέτουν φυσιολογικά επίπεδα νοημοσύνης και επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες, αντίθετα παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση σε σχέση με το νοητικό τους επίπεδο, την ηλικία τους και τους συνομηλίκους τους. Διάφορα κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που μπορεί να εμφανίσει ένας μαθητής είναι τα προβλήματα στις αντιληπτικές δυσλειτουργίες, τη γλώσσα, προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής, προβλήματα μνήμης, φτωχές μεταγνωστικές δραστηριότητες, μειωμένα κίνητρα, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Αντίληψη

Αντίληψη είναι η ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει πληροφορίες-ερεθίσματα από το περιβάλλον και να τις ερμηνεύει, να τις οργανώνει, να τις αποθηκεύει και να τις χρησιμοποιεί κατάλληλα όποτε χρειάζεται (Hunt & Marshall, 2005). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν παρουσιάζουν ελλείψεις ως προς την ακοή ή την όρασή, αλλά φαίνεται να έχουν προβλήματα ως προς την οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Όσον αφορά την οπτική αντίληψη-επεξεργασία εμφανίζουν δυσκολίες ως προς την αντίληψη σχέσεων του χώρου (διάκριση δεξί-αριστερό κλπ.), την οπτική διάκριση (διάκριση διαφορετικότητας ή ομοιότητας σχημάτων-αντικειμένων κλπ), την οπτική μνήμη (ακολουθίες αριθμών-γραμμάτων κλπ) και την οπτική ακολουθία (ένα κομμάτι που λείπει από μία σειρά συμβόλων). Ως προς την ακουστική αντίληψη αναφέρονται προβλήματα ακουστικής μνήμης (δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά) και ακουστικής ακολουθίας (δυσκολία ανάκλησης/αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών) (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Γλώσσα

Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι τα γλωσσικά ελλείμματα όπου έχουν διατυπωθεί δύο υποθέσεις σχετικά την αιτιότητα τους. Η πρώτη είναι η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, όπου οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν φτωχή φωνολογική επίγνωση η οποία ορίζεται ως η αναγνώριση των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και η ικανότητα χειρισμού των φωνολογικών αυτών μερών (Blachman, 1994). Για παράδειγμα, οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες είτε στις διαδικασίες ανάλυσης ή παραγωγής μία λέξης σε συλλαβές ή φωνήματα, είτε εμφανίζουν προβλήματα στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση ή φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Ακόμη, δεν χειρίζονται με επιτυχία τα φωνήματα και τις συλλαβές, όταν καλούνται να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις που τους παρουσιάζονται προφορικά. (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003). Η δεύτερη είναι η υπόθεση του διπλού ελλείμματος όπου οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή δεν έχουν μόνο ως κύριο άξονα τους το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά υφίσταται και ένα δεύτερο έλλειμμα το οποίο αφορά την ικανότητα των μαθητών για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο (Wolf & Bowers, 1999). Ακόμα, προβλήματα στη φωνολογική επεξεργασία επηρεάζουν άμεσα και την

αναγνωστική αποκωδικοποίηση και ευχέρεια των μαθητών, ενώ χαρακτηρίζονται και από φτωχό λεξιλόγιο και ανεπαρκή γνώση της μορφολογίας που επηρεάζει αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση και την προφορική τους έκφραση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Προβλήματα Μνήμης

Μνήμη είναι η ικανότητα του ατόμου να κωδικοποιεί, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες κάποια στιγμή είχε εκτεθεί (Swanson, Cooney & McNamara, 2004). Τα μεγαλύτερα προβλήματα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εντοπίζονται στην εργαζόμενη μνήμη και αυτό συμβαίνει γιατί γενικά έχουν μια γενικευμένη μικρότερη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης, έχουν δυσκολίες με την διαδικασία της ανάκλησης των λέξεων συλλαβών φωνημάτων κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και έχουν έναν περιορισμό ως προς την ακολουθία και τον έλεγχο οργανωτικών στρατηγικών. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007) Επιπλέον, στη βραχύχρονη μνήμη παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία και ειδικότερα όταν το χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του ερεθίσματος και της ανάκλησης είναι μεγάλο. Έτσι, τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης οφείλονται στην αναποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα μαζί με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και τη φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης (Swanson, Cooney & McNamara, 2004).

Η μνήμη μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελείται από τρία μέρη τη βραχύχρονη, τη μακρόχρονη και την εργαζόμενη μνήμη, που αντιστοιχούν τρεις διακριτές διαδικασίες (Swanson, 1994). Η πρώτη διαδικασία αφορά στις πληροφορίες και τα ερεθίσματα που εισέρχονται στα αισθητήρια όργανα και παραμένουν σε αυτά για ελάχιστο χρονικό διάστημα όπου στη συνέχεια με τη λειτουργία της προσοχής οδηγούνται στη βραχύχρονη μνήμη και παραμένουν εκεί. Στη δεύτερη διαδικασία οι πληροφορίες που διατηρήθηκαν, υφίστανται επεξεργασία και ενσωματώνονται στην ήδη υπάρχουσα γνώση, για να προχωρήσουν στη μακρόχρονη μνήμη. Στο τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού, τη μνήμη εργασίας, εντοπίζεται η διαδικασία της ανάκλησης, όπου οι ήδη αποθηκευμένες πληροφορίες ανακαλούνται και παραμένουν ενεργές, ενώ παράλληλα επεξεργάζονται και ενσωματώνονται νέες. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν δυσλειτουργία στην εργαζόμενη μνήμη, καθώς δεν είναι ικανοί να κωδικοποιήσουν τις πληροφορίες με τέτοιο τρόπο, ώστε να

αποθηκευτούν αποτελεσματικά και να μπορούν να τις ανακαλέσουν (Gathercole, Alloway, Willis, & Adams, 2006).

Φτωχές μεταγνωστικές στρατηγικές

Σύμφωνα με τον Flavell (1979) η μεταγνώση αποτελεί τη γνώση του ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες και η ενεργή παρακολούθηση αυτών των λειτουργιών από το ίδιο, καθώς και την ικανότητα του να μπορεί να διορθώνει, να ελέγχει και να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές έτσι ώστε να επιλύσει ένα πρόβλημα. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται αρκετά στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυση κάποιου προβλήματος. Ακόμα, όμως, και όταν επιλέγουν κάποιες στρατηγικές, συνήθως, δεν συνάδουν με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται ή είναι πολύ απλές και πιο χαμηλές από την ηλικία τους. Οι βασικότερες δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στις μεταγνωστικές δραστηριότητες αφορούν κυρίως α) στην αναγνώριση των απαιτήσεων του έργου και του σχεδιασμού του, β) την επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών γ) την παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης στο έργο και δ) την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του γνωστικού έργου (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά και η ανομοιογένεια αυτών σε κάθε μαθητή έχουν επιφέρει τη διάκριση των Μαθησιακών Δυσκολιών σε διάφορες κατηγορίες έτσι ώστε να γίνει μια πιο οργανωμένη προσπάθεια για ομαδοποίηση των αναγκών των παιδιών.

1.1.4 Κριτήρια διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών

Σύμφωνα με τον DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) αναφέρονται διαφορά διαγνωστικά κριτήρια με τα οποία γίνονται αντιληπτές οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Specific Learning Disorder). Το πρώτο αφορά στη δυσκολία των μαθητών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές δυσκολεύονται στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και κατανόηση ή έχουν και αργή ανάγνωση. Δεν χαρακτηρίζεται ο γραπτός λόγος από μία κειμενική οργάνωση και έχει ελλείμματα στην ορθογραφική ορθότητα. Επιπλέον, δεν έχουν κατακτήσει μαθηματικές δεξιότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων και απόκτηση λογικομαθηματικής σκέψης, οι υπολογισμοί πράξεων. Το δεύτερο κριτήριο αφορά την ηλικία των μαθητών, δηλαδή οι ακαδημαϊκές

δεξιότητες που διαθέτουν συνήθως είναι χαμηλότερες από την ηλικία τους και από αυτές των συνομηλίκων τους με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η σχολική τους επιτυχία. Ένα τελευταίο κριτήριο είναι ότι οι δυσκολίες αυτές γίνονται εμφανείς κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων όπου οι απαιτήσεις του σχολείου είναι περισσότερες και πιο σύνθετες με αποτέλεσμα τότε να μην ανταπεξέρχονται (DSM-V, 2013)

Δύο ακόμα κριτήρια για τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι το κριτήριο της απόκλισης μεταξύ του νοητικού δυναμικού του μαθητή και της σχολικής επίδοσης του και το κριτήριο του αποκλεισμού από άλλους παράγοντες (αισθητηριακές αναπηρίες, πολιτισμικό υπόβαθρο κλπ.). Όσον αφορά το κριτήριο της απόκλισης δημιουργήθηκε κυρίως για να ποσοτικοποιηθεί η σχολική αποτυχία και αναφέρεται η απόκλιση του νοητικού δυναμικού των μαθητών και της επίδοσης αυτών σε μία δεξιότητα (π.χ. γραπτός λόγος, μαθηματικά, ανάγνωση κλπ.). Το συγκεκριμένο κριτήριο αν και αρχικά είχε γίνει θετικά αποδεκτό φαίνεται πλέον να αντιμετωπίζεται με αρκετή σκεπτικιστική διάθεση ως προς την αξιοπιστία του. Το δεύτερο κριτήριο του αποκλεισμού αναφέρεται στον αποκλεισμό άλλων εξωτερικών παραγόντων όπως είναι το πολιτισμικό υπόβαθρο, άλλες αισθητηριακές αναπηρίες κλπ. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Τελειώνοντας, άλλο ένα διαγνωστικό κριτήριο για τις Μαθησιακές δυσκολίες είναι η Ανταπόκριση στη Διδασκαλία. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο κριτήριο σχεδιάζεται μία διδακτική παρέμβαση για τους μαθητές στη δεξιότητα που έχουν ελλείμματα, της οποίας σκοπός είναι η απόκλιση της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή αυτής. Με αυτή τη διαδικασία οι μαθητές διαπιστώνεται ότι παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες όταν η ανταπόκριση τους και η επίδοση στην διδακτική παρέμβαση είναι κατώτερη από αυτήν των συνομηλίκων τους με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη εκπαιδευτικής υποστήριξης. Σύμφωνα με αυτό το διαγνωστικό κριτήριο, η απόκλιση αναφέρεται στη διαφορά μεταξύ της πραγματικής και της αναμενόμενης επίδοσης των μαθητών όχι με βάση κάποια ψυχομετρικά δεδομένα- εργαλεία, αλλά με βάση την επίδοσή τους πριν και μετά από την παροχή μιας κατάλληλης ποιοτικά εκπαιδευτικής υποστήριξης (Reschly, 2005, Speece & Shekitka, 2002).

Με τη χρήση της Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης με μαθητές που εμφανίζουν υψηλή επικινδυνότητα εκδήλωσης Μαθησιακών Δυσκολιών, είναι δυνατό να

αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των μαθητών σε μία συγκεκριμένη δεξιότητα και μελλοντικά να μην χρήζουν διάγνωσης. Η εφαρμογή, δηλαδή, υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, συνθέτουν την πρώιμη παρέμβαση, που μπορεί να μειώσει ή να εξαλείψει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές. Όπως φαίνεται και στην έρευνα των Vellutino, Fletcher, Snowling και Scanlon (2004), δύο περίπου στους τρεις μαθητές στο τέλος της Α΄ Δημοτικού που εμφανίζουν σοβαρή καθυστέρηση στην κατάκτηση του γραπτού λόγου και στους οποίους πιθανόν να δινόταν διάγνωση της Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας, μέσα από μία τρίμηνη εκπαιδευτική εντατική παρέμβαση καταφέρνουν να φθάσουν ακαδημαϊκά τους συμμαθητές τους και μόνον ο ένας στους τρεις τελικά εμφανίζει τα χαρακτηριστικά της Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας. Έτσι, η Ανταπόκριση στη Διδασκαλία αποτελεί ένα σύστημα για έγκαιρη διάγνωση και ανίχνευση από τη μία, απεγκλωβίζοντας τις Μαθησιακές Δυσκολίες από τις παραδοσιακές ψυχομετρικές διαδικασίες διάγνωσης και ένα σύστημα πρόληψης και πρώιμης παρέμβασης από την άλλη, που άνωτερο σκοπό έχει να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία των μαθητών.

1.2 Πρώιμη παρέμβαση

Η πρώιμη παρέμβαση περιλαμβάνει ένα ολόκληρο σύστημα θεραπειών, εκπαιδευτικών, διατροφικών και οικογενειακών υποστηρίξεων και υποστηρίξεων φροντίδας του παιδιού, σχεδιασμένων να μειώσουν τις επιδράσεις των ειδικών αναγκών ή να εμποδίσουν την εμφάνιση μαθησιακών και αναπτυξιακών προβλημάτων αργότερα στη ζωή του, για παιδιά που θεωρείται ότι βρίσκονται σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν παρόμοια προβλήματα (Smith & Guralnick, 2007).

Όσον αφορά στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες για να είναι αποτελεσματική η έγκαιρη παρέμβαση είναι αναγκαία πιο πριν η έγκαιρη ανίχνευση. Οι ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ανιχνεύονται μόνο μετά την είσοδο των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και η διάγνωση μπορεί να πραγματοποιηθεί από την ηλικία των 8 ετών και μετά. Ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών που εμφανίζουν υψηλή επικινδυνότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών κατά τη πρώτη σχολική ηλικία, εννοώντας ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έχουν κάποια επίσημη διάγνωση αλλά αναμένεται να εμφανίσουν δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία μελλοντικά (Πολυχρόνη, 2011, Πολυχρονοπούλου, 2012,). Η διαδικασία της έγκαιρης ανίχνευσης απαιτεί τη χρήση μικρού αριθμού κριτηρίων, κάνοντας γρήγορη και εύκολη την περάτωση της και είναι δυνατόν να εφαρμοστεί σε μεγάλους πληθυσμούς

για να εντοπιστούν μαθητές με υψηλή επικινδυνότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών. Η έγκαιρη ανίχνευση πραγματοποιείται είτε από σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία είτε από άτυπες δοκιμασίες (Πολυχρόνη, 2011).

Σκοπός της έγκαιρης ανίχνευσης είναι ο εντοπισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών των μαθητών στην πρώτη σχολική ηλικία, όπου υπάρχει μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο για τους μαθητές να εξελίσσουν τις δυνατότητες τους όσο το δυνατόν περισσότερο γίνεται και να εφαρμοστεί έγκαιρη παρέμβαση πριν αυξηθεί η διαφορά μεταξύ καλών και αδύναμων μαθητών τόσο που δεν θα είναι πλέον δυνατή η αντιμετώπισή της (Cunningham & Stanovich, 2001). Η εφαρμογή κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης μπορεί να αποτρέψει την εξέλιξη και την ανάπτυξη πιο σοβαρών δυσκολιών στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες μπορεί να ακολουθούν το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους αλλά και να ελαχιστοποιήσει τις πιθανότητες για την υποστήριξη του παιδιού από υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής (Taylor, Anselmo, Foreman, Schatschneider & Angelopoulos, 2000). Εκτός όμως από τα ακαδημαϊκά οφέλη με την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, προλαμβάνονται και οι διαδοχικές αποτυχίες των μαθητών κατά τη διάρκεια της μάθησης με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και η ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και να αποτρέπονται προβληματικές συμπεριφορές και διάφορες συναισθηματικές διαταραχές όπως το άγχος, η κατάθλιψη, η άρνηση για σχολική επιτυχία, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η έλλειψη κινήτρων (Catts, 1991). Ειδικά για τους μαθητές με ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες η έγκαιρη παρέμβαση είναι ιδιαίτερα σημαντική όσον αφορά την επιρροή της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης αφού είναι αναγκασμένοι καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής να έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολες και αποτυχημένες μαθησιακές διαδικασίες, όπου αυτές επιδρούν αρνητικά στην αυτοπεποίθησή τους (Πόρποδας, 2003).

Όσο νωρίτερα πραγματοποιείται η εφαρμογή διδακτικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες επιτυχίας των μαθητών και η μείωση μεταγενέστερων πιο σοβαρών δυσκολιών είτε σε ακαδημαϊκό είτε σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Πλήθος δεδομένων από έρευνες έχουν δείξει ότι η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να επιδράσει θετικά και να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας σε διάφορους τομείς και δεξιότητες (κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, μαθησιακή διαδικασία, υγεία, προβληματικές συμπεριφορές). Αυτό φαίνεται και από τη μετά-ανάλυση των Camilli, Vargas, Ryan και Barnett (2010), όπου στη μελέτη τους συμπεριέλαβαν 123 έρευνες πρώιμης παρέμβασης σε μαθητές που δεν είχαν

φοιτήσει ακόμα στο νηπιαγωγείο και συγκρινόταν η επίδοση των παιδιών που είχαν δεχτεί πρώιμη παρέμβαση με παιδιά που δεν είχαν δεχτεί πριν το νηπιαγωγείο κάποιου είδους παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα θετικά αποτελέσματα βρέθηκαν στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Ωστόσο, φάνηκε ότι η πρώιμη παρέμβαση επέδρασε θετικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και γενικά σχολικής προόδου. Τέλος, αναφέρονται ότι η άμεση και σαφής διδασκαλία, καθώς και η διδασκαλία σε μικρές ομάδες οδήγησε σε αυτή την θετική εξέλιξη των μαθητών.

Μία ακόμα μετά-ανάλυση είναι αυτή των Nores & Barnett (2010), όπου συλλέχθηκαν 38 έρευνες, οι οποίες είχαν πραγματοποιηθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.) αλλά σε χώρες κυρίως με πιο χαμηλό εισόδημα, και εφάρμοσαν πρακτικές πρώιμης παρέμβασης και το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων κυμαινόταν από τη βρεφική ηλικία μέχρι και την ηλικία των 7 ετών των παιδιών. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μετα- ανάλυσης έδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν λάβει έγκαιρη παρέμβαση επέδρασε θετικά στην βελτίωση της γνωστικής τους ανάπτυξης, στην υγεία, τη σχολική επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά.

Μία διαφορετική έρευνα που έγινε σε 128 μαθητές Β΄ Δημοτικού με δυσκολίες στην ορθογραφική ορθότητα και με υψηλή επικινδυνότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών, έδειξε ότι εφαρμόζοντας την πρώιμη παρέμβαση μέσα από διάφορες στρατηγικές και ως κύριο τρόπο διδασκαλίας την άμεση και σαφή διδασκαλία με το πέρας της παρέμβασης οι μαθητές που δέχτηκαν την παρέμβαση είχαν βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό την ορθογραφική τους ορθότητα (Berninger, Vaughan, Abbott, Brooks, Abbott, Rogan, Reed & Graham, 1998).

Όπως φαίνεται και από τις παραπάνω έρευνες, ο τρόπος που χρησιμοποιείται, κυρίως, στην διαδικασία της έγκαιρης παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων που βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών είναι η άμεση και σαφής διδασκαλία. Πλήθος ερευνών αναφέρουν την αποτελεσματικότητα της ως μέθοδος διδασκαλίας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είτε στην παραγωγή γραπτού λόγου είτε στις δεξιότητες που είναι σχετικές με την αναγνωστική διαδικασία όπως είναι η φωνολογική επίγνωση, η γνώση του λεξιλογίου, η αναγνωστική κατανόηση (Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004, Rosenshine, 1983, Rupley, Blair & Nichols, 2009). Επομένως είναι σημαντικό για τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης να χρησιμοποιούνται στρατηγικές και μέθοδοι

διδασκαλίας, που να είναι αποτελεσματικές και να επιφέρουν γρήγορα αποτελέσματα είτε στη σχολική επίδοση των μαθητών είτε σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο.

1.3 Άμεση και σαφής διδασκαλία

Η άμεση και σαφής διδασκαλία αποτελεί μία συστηματική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία χωρίζει τη μαθησιακή διαδικασία σε μικρότερα βήματα η οποία ξεκινάει ως πρότυπο τον δάσκαλο και στη συνέχεια καθοδηγείται ο μαθητής με τη βοήθεια του δασκάλου, έτσι ώστε να φτάσει στην ανεξάρτητη και ικανή χρήση της δεξιότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Ιδιαίτερα για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται μέσα από ερευνητικά δεδομένα να είναι αποτελεσματική, καθώς βασίζεται σε μεθοδικές και συστηματικές διδακτικές διαδικασίες οι οποίες επιταχύνουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και απορρέουν στη σχολική και κοινωνική επιτυχία (Πολυχρονοπούλου, 2012, Rosenshine, 1986, Rosenshine, 1983).

Η άμεση και σαφής διδασκαλία διέπεται από κάποιες βασικές αρχές και μικρά βήματα τα οποία διευκολύνουν την μαθησιακή διαδικασία και οδηγούν στη σχολική και κοινωνική επιτυχία των μαθητών. Σύμφωνα με τους Rosenshine και Stevens (1995) υπάρχουν έξι βασικά βήματα για τη διδασκαλία κάποιας δεξιότητας τα οποία αποτελούν τον βασικό πυρήνα της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας όπου είναι α) ο έλεγχος των προηγούμενων εργασιών και σύνδεση σημερινού στόχου με την προηγούμενη γνώση των μαθητών, β) η παρουσίαση του νέου στόχου, γ) η καθοδηγούμενη εξάσκηση από το δάσκαλο, δ) η παροχή διορθωτικής ανατροφοδότησης, ε) η ανεξάρτητη εργασία του μαθητή και στ) οι εβδομαδιαίες ή μηνιαίες αξιολογήσεις.

Μία πιο λεπτομερής αναφορά στις βασικές αρχές και τις βασικές λειτουργίες της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας δίνεται από τους Christenson, Ysseldyke και Thurlow (1989), όπου αναφέρονται τα παρακάτω βήματα :

- *Παρουσίαση του στόχου με σαφήνεια:* Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επικοινωνήσει στο μαθητή τον σαφή στόχο της διδασκαλίας, τις προσδοκίες του και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της ενασχόλησης με αυτό το στόχο και τη σημαντικότητα του.
- *Σαφής παρουσίαση της διδακτικής διαδικασίας:* Εδώ γίνεται αναφορά στον τρόπο που παρουσιάζεται η διδακτική διαδικασία (χρήση πολλών παραδειγμάτων, υποδειγματική διδασκαλία, αποτελεσματικές στρατηγικές,

χρήση διαχειρίσιμων πληροφοριών που είναι κατανοητές από την πλευρά του μαθητή).

- *Παροχή πολλαπλών ευκαιριών για απαντήσεις:* Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ικανότητα να προσαρμόζει τη διδακτική διαδικασία βάση των ικανοτήτων του μαθητή και να του παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες για εξάσκηση με στόχο να δίνει απαντήσεις σε διάφορες ερωτήσεις και να εμπλέκεται, έτσι, πιο ενεργά στη μαθησιακά διαδικασία.
- *Παροχή πολλαπλών ευκαιριών για εξάσκηση:* Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού δίνονται όλο και περισσότερες ευκαιρίες για εξάσκηση στο μαθητή κάνοντάς τους φανερό τον τρόπο εκτέλεσης αυτών και ανάλογα το βαθμός της ανεξάρτητης ενασχόλησης του και της επιτυχίας του αυξάνεται και ο βαθμός δυσκολίας.
- *Διορθωτική ανατροφοδότηση μέσα από την ενεργή παρουσία του μαθητή:* Όσο περισσότερο είναι ενεργός ο μαθητής κατά την μαθησιακή διαδικασία και δίνει όλο και περισσότερες απαντήσεις, τόσο πιο πολύ ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να εντοπίσει τις λανθασμένες απαντήσεις του μαθητή ή τις αδυναμίες του και να του παρέχει διορθωτική ανατροφοδότηση ή να τον καθοδηγήσει έτσι ώστε να είναι ικανός να αυτοδιορθώνεται.
- *Συχνή αξιολόγηση:* Γίνεται θετική διορθωτική ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς και αξιολογείται η διαδικασία είτε στην αρχή της, είτε κατά τη διάρκεια, είτε στο τέλος της, αφού έτσι δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να παρακολουθεί την εξέλιξη της διαδικασίας και κατά πόσο ο μαθητής έχει κατακτήσει αυτό που διδάσκεται.

Η ίδια ακολουθία βημάτων και λειτουργιών της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας παρατηρείται να χρησιμοποιείται από τους περισσότερους ερευνητές με ελάχιστες παραλλαγές. Συνοψίζοντας, τα βασικά της σημεία, όπως αναφέρει και ο Rupley και οι συνεργάτες του (2009), είναι η σύνδεση της προηγούμενης γνώσης με τις νέες δεξιότητες που πρόκειται να διδαχτούν, η σαφής διατύπωση των στόχων του μαθήματος στους μαθητές, η εξήγηση της σημαντικότητας της νέας δεξιότητας και της διδαχθείσας στρατηγικής, η δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, η επεξήγηση της ακολουθίας των βημάτων, η υποδειγματική διδασκαλία, η εξάσκηση τους στις νέες δεξιότητες με τη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, η παροχή θετικής διορθωτικής ανατροφοδότησης, η σταδιακά ανεξάρτητη εξάσκηση τους στην τάξη με

εβδομαδιαίες επαναλήψεις και η συνεχής αξιολόγηση για τη διατήρηση της κατακτηθείσας δεξιότητας. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που εντοπίζει ο Rupley και οι συνεργάτες του είναι (2009), είναι ότι κατά την άμεση και σαφή διδασκαλία πρωτεύουσα σημασία έχει η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και γενικά η ενεργή επικοινωνία τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας να χρησιμοποιεί τη φωναχτή σκέψη, με απώτερο σκοπό να υποδείξει τις γνωστικές στρατηγικές στους μαθητές και κάνοντας τους να μουν μέσα στο μυαλό του εκπαιδευτικού και να κατανοήσουν τον τρόπο της σκέψης του (*εκπαιδευτικός - διαμεσολαβητής*) (Rupley και συν., 2009). Αφού ο εκπαιδευτικός φανερώσει τον τρόπο σκέψης του και υποδείξει τις στρατηγικές που ακολουθούνται για την κατάκτηση μίας δεξιότητας, ενώ στην αρχή είναι καθοδηγητικός και βοηθά στην εξάσκηση των μαθητών, στη συνέχεια αρχίζει να αφήνει όλο και περισσότερα περιθώρια ανεξαρτησίας στο μαθητή μέχρι στο τέλος να είναι εντελώς ανεξάρτητος στην ενασχόληση με τη διδαχθείσα δεξιότητα (φθίνουσα υποστήριξη μάθησης) (Vygotsky, 1986).

Οι μαθητές που διδάσκονται άμεσα και σαφώς μία δεξιότητα από τους εκπαιδευτικούς και όχι περιμένοντας να τη μάθουν μόνοι τους, αποκτούν πιο γρήγορα την δεξιότητα και είναι περισσότερο αποτελεσματικοί (Rosenshine, 1983). Η άμεση και σαφής διδασκαλία έχει φανεί να είναι αποτελεσματική στη μάθηση των πιο σημαντικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης, όπως είναι η γνώση του λεξιλογίου, η αφηγηματική ικανότητα, η αναγνωστική κατανόηση, και γενικά άλλες δεξιότητες γραμματισμού που δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον στην παρούσα έρευνα (National Reading Panel, 2000). Όσον αφορά στη λεξιλογική γνώση είναι σημαντικό πριν την εφαρμογή κάποιας παρέμβασης και την άμεση σαφή διδασκαλία στρατηγικών για την ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών να εντοπιστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, το στάδιο ανάπτυξης της λεξιλογικής γνώσης και να επιλεγούν κατάλληλες στρατηγικές που ταιριάζουν στο γνωστικό προφίλ των μαθητών. Πριν, όμως, κάποιος εκπαιδευτικός ή ερευνητής φτάσει στη δημιουργία και την εφαρμογή της παρέμβασης και την άμεση και σαφή διδασκαλία των δεξιοτήτων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές είναι σημαντικό να έχει μελετήσει τα χαρακτηριστικά των μαθητών και να είναι ενήμερος για το θεωρητικό υπόβαθρο των μεταβλητών που επιθυμεί να ενισχύσει.

1.4 Λεξιλογική γνώση

1.4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός λεξιλογική γνώσης

Απαραίτητο συστατικό του προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί η γνώση του λεξιλογίου. Η λεξιλογική γνώση αποτελεί ένα κρίσιμο παράγοντα για την έγκαιρη ανάπτυξη του παιδιού και τη σχολική του επιτυχία. (Verhoeven & Perfetti, 2011). Πιο συγκεκριμένα επηρεάζει σημαντικά την αναγνωστική ικανότητα και γενικά αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την αναγνωστική επιτυχία ενός μαθητή (Biemiller, 2003, Jenkins, Matlock & Slocum, 1989). Ως λεξιλογική γνώση σύμφωνα με τους Kurdek και Sinclair (2001) αναφέρεται η γνώση των λέξεων και η σημασία αυτών. Το ίδιο αναφέρεται και στη μελέτη των Hiebert και Kamil (2005), όπου η λεξιλογική γνώση ορίζεται ως η γνώση της σημασίας των λέξεων. Ένας πιο σύγχρονος ορισμός δόθηκε από τους Verhoeven και Perfetti (2011), όπου γίνεται αναφορά ότι η ανάπτυξη της λεξιλογικής γνώσης εμπεριέχειται τη ποσότητα (τον αριθμό των λέξεων) και τη ποιότητα (την ενδεδειγμένη και λεπτομερειακή γνώση της σημασίας των λέξεων) των γλωσσικών αναπαραστάσεων που αναγνωρίζει ένας μαθητής.

Όσον αφορά στη δημιουργία του λεξιλογίου και την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, αυτή έγκειται στη διαμόρφωση τριών διαστάσεων σύμφωνα με τον Henriksen (1999). Η πρώτη αφορά στην μερική- ακριβή γνώση λεξιλογίου, όπου εννοείται η εύρεση της σωστής σημασίας και ορισμού της λέξης. Η δεύτερη διάσταση αφορά την εις βάθος- ενδεδειγμένη γνώση του λεξιλογίου, όπου αναφέρεται η γνώση όχι μόνο της σημασίας της λέξης, αλλά και τη σχέση της με άλλες λέξεις και με τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά της. Τέλος, η τρίτη διάσταση αφορά την παραγωγική και την εκφραστική ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιήσει τη λέξη σωστά, στις κατάλληλες περιστάσεις λόγου στις οποίες εκτίθεται.

Όπως αναφέρεται και στους Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal και Pethick (1994) και στους Longoria, Page, Hubbs- Tait και Kennison (2009) οι δύο βασικοί τύποι δεξιοτήτων της λεξιλογικής γνώσης που θα πρέπει να κατέχει ένας μαθητής είναι το προσληπτικό και το εκφραστικό λεξιλόγιο. Όσον αφορά το προσληπτικό λεξιλόγιο είναι το πλήθος των λέξεων όπου ο μαθητής κατανοεί τη σημασία τους και δεν χρειάζεται, όμως, να προβεί στη διαδικασία της παραγωγής. Το προσληπτικό λεξιλόγιο προηγείται από το εκφραστικό σε σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού και αναπτύσσεται πιο γρήγορα στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού σε σχέση με το εκφραστικό και τις λέξεις που είναι ικανό να παράγει. Από την άλλη το εκφραστικό

λεξιλόγιο αποτελεί το σύνολο των λέξεων που ένα παιδί μπορεί να παράγει και να χρησιμοποιήσει σωστά στην ομιλία του για να επικοινωνήσει με τους γύρω του. Ο ρυθμός ανάπτυξης του εκφραστικού λεξιλογίου είναι πιο αργός σε σχέση με αυτόν του προσληπτικού λεξιλογίου. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτό αν κάποιος εξετάσει τα στάδια ανάπτυξης του λεξιλογίου των μαθητών.

1.4.2 Τα στάδια ανάπτυξης του λεξιλογίου

Το μέγεθος και ο αριθμός των λέξεων που μπορεί ένα παιδί να κατανοήσει και να παράγει διαφέρει ανάλογα την ηλικία του. Πιο συγκεκριμένα, στην ηλικία ενός έτους το προσληπτικό λεξιλόγιο ενός παιδιού ανέρχεται στις 50 λέξεις. Μέχρι την ηλικία όμως των 2 χρόνων πραγματοποιείται μία «λεξιλογική έκρηξη» (vocabularyspurt) αφού φτάνει στις 200 λέξεις. Αντίθετα το εκφραστικό του λεξιλόγιο στην ηλικία του ενός έτους μέχρι και 15 μηνών αποτελείται περίπου από 10 λέξεις. Οι πρώτες λέξεις που παράγει το παιδί αναφέρονται σε σημαντικά πρόσωπα και αντικείμενα του περιβάλλοντος του και της καθημερινότητας του. Μέχρι την ηλικία των 2 ετών που έχουμε την «λεξιλογική έκρηξη», που αναφέρθηκε παραπάνω, τη μεγάλη, δηλαδή, αύξηση στον αριθμό των λέξεων που το παιδί μπορεί να παράγει το εκφραστικό λεξιλόγιο μπορεί να φτάσει περίπου στις 150 με 200 λέξεις. (Paul, 1991). Στην ηλικία των 3 ετών πραγματοποιεί προτάσεις με 4-5 λέξεις, κατονομάζει τα αντικείμενα γύρω του, ζητάει πράγματα και αναφέρει τις σωματικές του ανάγκες και είναι ικανό να απαντήσει σε ερωτήσεις. Από την ηλικία των 3 έως 4 ετών διηγείται ιστορίες και η ομιλία του αρχίζει και πλησιάζει αυτή των ενηλίκων. Το προσληπτικό λεξιλόγιο ανέρχεται σε 1.200 με 2.000 λέξεις ενώ τον εκφραστικό λεξιλόγιο που αναπτύσσεται με πιο αργό ρυθμό αποτελείται από 800 έως 1.500 λέξεις. Στην ηλικία των 5 ετών αφηγείται πολύπλοκες ιστορίες με πιο σύνθετες προτάσεις και το αντιληπτικό λεξιλόγιο φτάνει τις 2.800 λέξεις και το εκφραστικό γύρω στις 2000. Τέλος ο μαθητής έπειτα από την «λεξιλογική έκρηξη» μαθαίνει γύρω στις 7 λέξεις την ημέρα μέχρι που φτάνει στην ηλικία των 6 χρόνων και εκτιμάται ότι γνωρίζει γύρω στις 8.000 λέξεις. Από εκεί και ύστερα που ξεκινάει η φοίτηση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο εκτιμάται πως τον χρόνο λαμβάνει γύρω στις 3.000 λέξεις μέχρι να αποφοιτήσει από το Λύκειο και να έχει ένα λεξιλόγιο γύρω στις 40.000 λέξεις (Βογινδρούκας, 2008).

1.4.3 Λεξιλογική γνώση και Μαθησιακές Δυσκολίες

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ένα από τα συστατικά μέρη του προφορικού και του γραπτού λόγου είναι η γνώση του λεξιλογίου. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει παρατηρηθεί ότι διακρίνονται από φτωχό λεξιλόγιο, αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες και εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η αναγνωστική αποκωδικοποίηση και κατανόηση (Biemiller, 2003, Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 2001, Hoskyn, 2004).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να αποκτήσουν λεξιλογική γνώση ανάλογη με αυτή των συμμαθητών τους είναι πολυάριθμοι. Αρχικά, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εργαζόμενη μνήμη είναι ένας σημαντικός παράγοντας καθυστέρησης ανάπτυξης του λεξιλογίου. Για την κατανόηση ενός κείμενου, για παράδειγμα, είναι πολύ σημαντική η λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης, γιατί είναι υπεύθυνη για τη σύντομη διατήρηση και επεξεργασία των πληροφοριών που είναι αναγκαία τόσο για την απόκτηση του λεξιλογίου όσο και για την ενασχόληση και την εκτέλεση ανώτερου επίπεδου διεργασιών, όπως αυτές απαιτούνται στην αναγνωστική κατανόηση (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004). Επομένως, οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην μνημονική τους ικανότητα εκτείνονται σε όλο το μνημονικό μηχανισμό και περιορίζουν σημαντικά την ανάπτυξη της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών (Swanson, Cooney & McNamara, 2004).

Η αντιληπτική ικανότητα, όπως έχει προαναφερθεί, αποτελεί μία σημαντική γνωστική λειτουργία για την διεργασία των πληροφοριών, καθώς μέσω αυτής προσλαμβάνονται οι πληροφορίες και στη συνέχεια χρησιμοποιούνται ως αποκτημένες γνώσεις από τον μαθητή (Hunt & Marshall, 2005). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αν και δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στην όραση και την ακοή, φαίνεται να είναι ελλειμματική η οπτική και ακουστική αντίληψη τους με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάζει και την ικανότητα ανάπτυξης του λεξιλογίου (Majerus, Heiligenstein, Gautherot, Poncelet, & VanderLinden, 2009). Τέλος, η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών για την επίλυση κάποιου προβλήματος και στη παρούσα φάση για την ανάπτυξη του λεξιλογίου τους φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τη λεξιλογική ικανότητα των μαθητών (Bender, 1985).

Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν αρνητικά την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Αυτό με τη σειρά του επηρεάζει αρνητικά την αναγνωστική διαδικασία των μαθητών

καθώς φαίνεται ότι το λεξιλόγιο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την αναγνωστική κατανόηση και την αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Όσον αφορά στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Cunningham & Stanovich, 1997, Fisher & Blachowicz, 2005, Han, Moore, Vukelich & Buell, 2010, Hoskyn, 2004, Oualette, 2006) παρατηρείται ότι τα ελλείμματα στην λεξιλογική γνώση συνδέονται με τη δυσκολία στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και γενικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας (π.χ. η αναγνώριση της λέξης). Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην απόκτηση ευρείας λεξιλογικής γνώσης είναι εμφανείς από τα προσχολικά και πρώτα σχολικά χρόνια ενός μαθητή. Ειδικότερα, μαθητές με υποψία για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, δηλαδή κατανοούν και παράγουν λιγότερες λέξεις συγκριτικά με τους συνομήλικους τους «τυπικής ανάπτυξης», με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται από φτωχό και περιορισμένο λεξιλόγιο (Bishop & Snowling, 2004, Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 2001, Han, Moore, Vukelich & Buell, 2010, Lerner, 1989, Senechal & LeFavre, 2002). Το φτωχό λεξιλόγιο των μαθητών από τα πρώτα σχολικά χρόνια επηρεάζει άμεσα την αναγνωστική κατανόηση, όπως αυτό φαίνεται μέσα από μεγάλο αριθμό ερευνών (Becker, 1977, Chall, 1983, Cunningham & Stanovich, 1997, Oakhill, Cain, & Bryant, 2003, Quinn, Wagner, Petscher, & Lopez, 2014, Stanovich, 1986, Tam, Heward, & Heng, 2006, Wessels, 2011). Είναι αναγκαία, επομένως, η εύρεση αποτελεσματικών στρατηγικών οι οποίες να εφαρμόζονται από πολύ μικρή ηλικία στους μαθητές για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες τους στις παραπάνω δεξιότητες.

1.4.4 Στρατηγικές ενίσχυσης της λεξιλογικής γνώσης

Είναι φανερό ότι οι μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διαδικασία της μάθησης γίνονται αυτόνομοι και ικανοί χρήστες της γλώσσας, αντίθετα οι πιο αδύναμοι μαθητές και κυρίως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση των κατάλληλων στρατηγικών για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως είναι η λεξιλογική γνώση. Επομένως, είναι αναγκαίο να γίνει ο απαραίτητος διδακτικός σχεδιασμός και να επιλεγούν κατάλληλες στρατηγικές για την ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών. Μία αρχική ταξινόμια των στρατηγικών έγινε από τους Chamot και O' Malley (1987), όπου παρουσιάζουν τρεις κατηγορίες στρατηγικών ενίσχυσης του λεξιλογίου: α) τις μεταγνωστικές

(metacognitive strategies), β) τις γνωστικές (cognitive strategies) και γ) τις κοινωνικό-συναισθηματικές (social-affective strategies). Μία πιο σύγχρονη ταξινόμηση των στρατηγικών ενίσχυσης της λεξιλογικής γνώσης παρουσιάζεται από τον Schmitt (2000), όπου προσθέτει στις προηγούμενες και δύο ακόμα κατηγορίες, τις στρατηγικές ανακάλυψης (determination strategies) και τις μνημονικές στρατηγικές (memory strategies). Παρακάτω παρουσιάζονται ακριβώς οι στρατηγικές για την ανακάλυψη μιας νέας- άγνωστης λέξης.

Πίνακας 1

Στρατηγικές για την ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης

Στρατηγικές για την ανακάλυψη μιας νέας- άγνωστης λέξης		
Στρατηγική	Ορισμός στρατηγικής	Παραδείγματα για κάθε στρατηγική
Στρατηγικές ανακάλυψης	Στρατηγικές που χρησιμοποιεί ένα άτομο όταν αντιμετωπίζει την ανακάλυψη μίας νέας έννοιας- λέξης χωρίς την προσφυγή σε βοήθεια άλλου προσώπου Αυτό μπορεί να γίνει με την εικασία από τη δομική γνώση μιας γλώσσας, μαντεύοντας και βρίσκοντας μία συγγενή λέξη, βγάζοντας νόημα από το πλαίσιο, ή χρησιμοποιώντας υλικά αναφοράς.	Μορφοσυντακτική ανάλυση
		Αναγνώρισης της μορφοσυντακτικής κατηγορίας
		Έλεγχος για ισοδύναμες λέξεις στη μητρική γλώσσα
		Ανάλυση οποιασδήποτε διαθέσιμης εικόνας ή χειρονομίας
		Εύρεση σημασίας από τα συμφραζόμενα
		Εύρεση συνώνυμου ή παράφρασης
		Διατύπωση ερωτήσεων στους συμμαθητές ή στον δάσκαλο
		Χρήση λεξικού

Κοινωνικές στρατηγικές	Οι κοινωνικές στρατηγικές (SOC) χρησιμοποιούν αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους (καθηγητές, συμμαθητές, σημαντικούς άλλους) για τη βελτίωση της γλώσσας και την εύρεση νέων λέξεων.	Μελέτη και εξάσκηση σε ομάδες
		Αλληλεπίδραση με φυσικούς ομιλητές
Μνημονικές στρατηγικές	Οι στρατηγικές μνήμης περιλαμβάνουν τη συσχέτιση της λέξης- στόχου που πρέπει να διατηρηθεί με κάποια προηγούμενη γνώση, χρησιμοποιώντας κάποια μορφή εικόνων ή ομαδοποίησης.	Σύνδεση λέξης με κάποιο προσωπικό βίωμα
		Συσχέτιση της λέξης με συνώνυμες και αντώνυμες
		Χρήση σημασιολογικών χαρτών
		Χρήση της μεθόδου των Λέξεων- Κλειδιών
		Επανάληψη νέας λέξης «φωναχτά»
		Χρήση κίνησης κατά τη διαδικασία της εκμάθησης της νέας λέξης
		Ομαδοποίηση λέξεων με συγκεκριμένα κριτήρια
		Μελέτη της γραπτής μορφή της λέξης
Γνωστικές στρατηγικές	Οι γνωστικές στρατηγικές παρουσιάζουν τη λειτουργία του χειρισμού ή του μετασχηματισμού της λέξης-στόχου από τον εκπαιδευόμενο μέσα από τις διαδικασίες της επανάληψης και της εύρεσης μηχανισμών για τη μελέτη του λεξιλογίου.	Προφορική επανάληψη των λέξεων
		Γραπτή επανάληψη των λέξεων
		Λίστες λέξεων
		Δημιουργία προσωπικού λεξιλογικού σημειωματάριου
		Χρήση ετικετών σε πραγματικά αντικείμενα

Μεταγνωστικές στρατηγικές	Οι μεταγνωστικές	Χρήση οπτικο-ακουστικών μέσων
	στρατηγικές	Επανάληψη λέξεων ανά τακτά
	περιλαμβάνουν	χρονικά διαστήματα
	συνειδητή επισκόπηση	Αυτοαξιολόγηση με τεστ λεξιλογίου
Μεταγνωστικές στρατηγικές	της διαδικασίας	Διαγραφή ή παράλειψη μιας
	εκμάθησης των νέων	ασήμαντης λέξης
	λέξεων και τη λήψη	
	αποφάσεων σχετικά με	
Μεταγνωστικές στρατηγικές	τον προγραμματισμό, την	
	παρακολούθηση ή την	
	(αυτό-)αξιολόγηση των	
	καλύτερων τρόπων	
Μεταγνωστικές στρατηγικές	μελέτης του λεξιλογίου	
	και της βελτίωσης του	
	ατόμου.	

Σύμφωνα με τον Schmitt (2000) υπάρχουν δύο προσεγγίσεις σχετικά με την κατάκτηση του λεξιλογίου, η τυχαία και η σαφής- άμεση μάθηση. Η σαφής μάθηση αφορά στην απευθείας μάθηση των λέξεων, η οποία δίνει την κατάλληλη ευκαιρία για την κατάκτηση νέων λέξεων. Οι μαθητές μαθαίνουν νέες λέξεις διδάσκοντάς τους τη σημασία αυτών. Από την άλλη η τυχαία μάθηση αφορά λέξεις που συναντώνται τυχαία σε οποιαδήποτε περίσταση βρίσκεται ο μαθητής και του δίνεται η σημασία μέσα από την περίσταση που το συναντάει (π.χ. αν είναι κάποιο κείμενο, μέσα από τα συμφραζόμενα). Η κάθε προσέγγιση έχει τους υποστηρικτές της και ταυτόχρονα τους επικριτές της για την αποτελεσματικότητά της (Nash & Snowling, 2006).

Χρησιμοποιώντας, επομένως, τις παραπάνω στρατηγικές για την ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών, εκτός από τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους φαίνεται πως ταυτόχρονα επηρεάζεται θετικά και η αναγνωστική ικανότητα και συγκεκριμένα η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών αφού οι δύο δεξιότητες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους όπως δείχνει πλήθος ερευνητικών δεδομένων (Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007, Quinn, Wagner, Petscher & Lopez, 2014)

1.4.5 Η λεξιλογική γνώση ως προβλεπτικός παράγοντας ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης

Μεγάλος αριθμός ερευνητικών δεδομένων έχουν φανερώσει την προβλεπτική αξία της λεξιλογικής γνώσης γενικά για την ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών και

πιο συγκεκριμένα για τη βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας και συγκεκριμένα της αναγνωστικής κατανόησης (Protopapas, Sideridis, Kotsolakou & Simos, 2013, Ouellette & Beers, 2010, Storch & Whitehurst, 2002, Verhoeven & vanLeeuwe, 2008,).

Η σημασία της λεξιλογική γνώσης για τη βελτίωση της δεξιότητας της αναγνωστικής κατανόησης έχει υποστηριχθεί από πολλές έρευνες κυρίως σε μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Μία πρόσφατη έρευνα των Ouellette και Beers (2010) έδειξε ότι το προφορικό λεξιλόγιο των μαθητών στη Στ' Δημοτικού αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα για την επιτυχημένη αναγνωστική κατανόηση των μαθητών, σε αντίθεση με το ρόλο των δεξιοτήτων της αποκωδικοποίησης. Αντίθετα, δεν φάνηκε η προβλεπτική αξία του λεξιλογίου να έχει στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για την αναγνωστική κατανόηση στην Α' Δημοτικού.

Σε μία άλλη έρευνα των Muter, Hulme, Snowling και Stevenson (2004) αξιολογήθηκαν οι γλωσσικές δεξιότητες (γνώση λεξιλογίου, μορφοσύνταξης, φωνολογικής επίγνωσης) μαθητών σε τρεις φάσεις στα πρώτα σχολικά χρόνια. Στην αξιολόγηση των μαθητών στη Β' Δημοτικού παρατηρήθηκε ότι η αναγνωστική κατανόηση προβλέφθηκε από τις πρώιμες γνώσεις των μαθητών στο λεξιλόγιο, τις μορφολογικές δεξιότητες και την αποκωδικοποίηση των λέξεων. Σε μία πιο πρόσφατη έρευνα των Verhoeven και vanLeeuwe (2008) σε ένα μεγάλο δείγμα 2.143 Γερμανών μαθητών, που αξιολογήθηκαν έξι φορές κατά τη διάρκεια όλου δημοτικού σχολείου, παρατηρήθηκε ότι η γνώση της μορφής και της σημασίας της λέξης αποτελούσαν προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης. Επιπλέον, ο συνδυασμός της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της λεξιλογικής ικανότητας και της ακουστικής κατανόησης των μαθητών στην Α' Δημοτικού αποτέλεσαν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την πρόοδο των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση. Τέλος, και στην έρευνα των Yovanoff, Duesbery, Alonzo και Tindal (2005) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές από την Δ' Δημοτικού μέχρι τη Β' Γυμνασίου, παρατηρήθηκε ότι η γνώση του λεξιλογίου αποτελούσε σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την αναγνωστική κατανόηση σε όλες τις τάξεις, αποδεικνύεται η στενή σχέση που έχει το λεξιλόγιο στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.

Η στενή σχέση του λεξιλογίου με την αναγνωστική κατανόηση εντοπίζεται και μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στις δυο δεξιότητες του, το

εκφραστικό και το προσληπτικό λεξιλόγιο. Ειδικότερα, διάφορες μελέτες έχουν καταδείξει τη συσχέτιση μεταξύ του προσληπτικού και του εκφραστικού λεξιλογίου στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού με την μετέπειτα επίδοση των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση (Vellutino, Scalon & Spearing, 1995). Το προσληπτικό λεξιλόγιο ενός μαθητή προσχολικής ηλικίας φαίνεται μέσα από πολυάριθμα ερευνητικά δεδομένα να επηρεάζει θετικά την επίδοση του στους μετέπειτα μαθησιακούς τομείς, όπως είναι η αναγνωστική δεξιότητα (αποκωδικοποίηση + κατανόηση) (Ouellette, 2006, Verhoeven & vanLeeuwe, 2008, Verhoeven, VanLeeuwe & Vermeer, 2011). Ταυτόχρονα, η ικανότητα ορισμού λέξεων παρατηρείται ότι αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για σχολική επιτυχία, αφού οι συσχετίσεις της μεταβλητής της ικανότητας ορισμού λέξεων (λεξιλογικό βάθος) και της αναγνωστικής επίδοσης είναι ισχυρότερες από τη μεταβλητή του προσληπτικού λεξιλογίου (λεξιλογικό εύρος) (Marinellie, 2010, Ouellette, 2006, Roth, Speece & Cooper, 2002).

Μία άλλη έρευνα του Ouellette (2006), που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Δ' Δημοτικού, έδειξε ότι το βάθος του λεξιλογίου προέβλεπε την επιτυχία των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση, αντίθετα στην έρευνα των Tannenbaum, Torgesen και Wagner (2006), που διεξήχθη σε μαθητές Γ' Δημοτικού, φάνηκε ότι το εύρος του λεξιλογίου αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, και οι δύο αυτές διαστάσεις της λεξιλογικής γνώσης έχουν σημαντική αλληλεπικάλυψη που συμβάλλει στην πρόβλεψη της κατανόησης της ανάγνωσης.

Δύο ακόμα έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας έδειξαν τη σημαντική προβλεπτική αξία της λεξιλογικής γνώσης στη μετέπειτα επιτυχημένη αναγνωστική κατανόηση αυτών. Στη μελέτη των Hemphil και Tivnan (2008) σε μαθητές Α', Β' και Γ' Δημοτικού φάνηκε ότι μαθητές όπου στο ξεκίνημα της Α' Δημοτικού είχαν επαρκή γνώση λεξιλογίου να έχουν αποτελεσματικότερη αναγνωστική κατανόηση στο τέλος της Β' και Γ' Δημοτικού, επισημαίνοντας, έτσι, την κύρια σημασία της λεξιλογικής γνώσης στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Σε μία πιο πρόσφατη διαχρονική μελέτη των Duff, Reen, Plunkett και Nation (2015) αξιολογήθηκαν οι γνώσεις του λεξιλογίου παιδιών ηλικίας 2 ετών σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων τους και αυτά τα παιδιά αξιολογήθηκαν κατά μέσο όρο 5 χρόνια αργότερα στο λεξιλόγιο και στην ανάγνωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το

βρεφικό λεξιλόγιο αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για τα μετέπειτα αποτελέσματα των μαθητών πρώτα στην αναγνωστική κατανόηση και τη λεξιλογική ικανότητα και στη συνέχεια την αναγνωστική ακρίβεια και τη φωνολογική επίγνωση.

Συμπερασματικά, είναι φανερό η προβλεπτική αξία που έχει το λεξιλόγιο και γενικά η λεξιλογική γνώση που κατέχει ένας μαθητής από την προσχολική ηλικία για τη μετέπειτα σχολική επίδοση του στις μεγαλύτερες τάξεις της σχολικής ηλικίας. Το περιορισμένο λεξιλόγιο είναι πιθανόν να αποτελέσει σημαντικό αίτιο όχι μόνο για την ύπαρξη δυσκολιών που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη της αφηγηματικής τους ικανότητας αφού από την προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία ξεκινούν να αφηγούνται ιστορίες. Μέσα από την αφηγηματική ικανότητα ενός μαθητή είναι δυνατόν να εντοπίσει κανείς τις αδυναμίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τόσο στον αφηγηματικό λόγο όσο και στη λεξιλογική γνώση και την αναγνωστική κατανόηση (Westerveld & Gillon, 2010).

1.5 Αφηγηματικός λόγος

1.5.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός αφηγηματικού λόγου

Η εκφορά δύο διαδοχικών χρονολογικών φράσεων ή προτάσεων οι οποίες αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο γεγονός ή κάποιο βίωμα, μπορεί να οριστεί ως αφηγηματικός λόγος, σύμφωνα με τον Labov (1972). Η αφήγηση αποτελεί το εργαλείο για να περιγραφούν ιδέες, συναισθήματα και ιστορίες. Ο προφορικός αφηγηματικός λόγος αποτελεί την προφορική περιγραφή ενός ατόμου για κάποιο πραγματικό ή φανταστικό γεγονός ή εμπειρία που είτε έχει βιώσει στο παρελθόν, είτε βιώνει στο παρόν, είτε θα βιώσει στο μέλλον (Curenton & Lucas, 2007). Ένας άλλος ορισμός από τον Polkinghorne (1995) αναφέρει ότι αφήγηση είναι ο λόγος που αποτελείται από ολοκληρωμένες προτάσεις οι οποίες είναι συνδεδεμένες με ένα συνεκτικό και ολοκληρωμένο θέμα. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά ότι στον αφηγηματικό λόγο είναι αναγκαία η ανθρώπινη ύπαρξη και η δράση αυτής, να περιέχει δηλαδή ο λόγος- πλοκή. Όπως αναφέρουν οι Humphries, Cardy, Worling και Petts (2004), αφηγηματικός λόγος είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να παράγει μεγαλύτερης μονάδας κείμενα που είναι οργανωμένα και διατηρείται το θέμα και ενσωματώνεται το νόημα στο λόγο.

Οι τρόποι με τους οποίους ο μαθητής εκτίθεται στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου είναι η αναδιήγηση μιας ιστορίας, η ελεύθερη αφήγηση μιας

ιστορίας και οι απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης του αφηγηματικού λόγου. Δηλαδή ο αφηγηματικός λόγος μπορεί να είναι είτε αυθόρμητος είτε να καθοδηγείται από πληροφορίες που ήδη έχει ακούσει και να πρέπει να τις επαναλάβει και αναφέρεται είτε σε φανταστικά γεγονότα τα οποία εμπεριέχουν την δράση της ανθρώπινης ύπαρξης είτε σε κάποιο προσωπικό βίωμα του αφηγητή (Hipfner-Boucher, Milburn, Weitzman, Greenberg, Pelletier & Girolametto, 2014, Westerveld & Gilon, 2010, Westerveld, Gillon & Moran, 2008).

Αναδιήγηση ιστορίας

Αποτελεί έναν από τους πιο διαδομένους τρόπους αξιολόγησης της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και αρχικά οι μαθητές ακούν προφορικά μία ιστορία και τους ζητείται να την επαναλάβουν αντιγράφοντας την όσο πιο πιστά μπορούν. Οι μαθητές μπορεί να κληθούν να ξαναπουν μία ιστορία με την παρουσία κάποιου οικείου ή ανοίκειου ακροατή, να ακούσουν μία ιστορία ενώ ταυτόχρονα τους παρουσιάζονται και εικόνες ή ακούν την ιστορία από κάποιο βίντεο ή μπορεί να ακούσουν απλά προφορικά μια ιστορία χωρίς να τους δίνεται κάποια οπτικοποιημένη βοήθεια (Botting, 2002, Hesketh, 2004, Lever & Senechal, 2011, Merritt & Liles, 1989).

Η αναδιήγηση μιας ιστορίας, όμως, από ένα μαθητή διέπεται από αρνητικά και θετικά στοιχεία τα οποία θα πρέπει κάποιος εκπαιδευτικός ή ερευνητής να λάβει υπόψη του πριν τη χρησιμοποιήσει σαν μέσο για να αξιολογήσει την αφηγηματική ικανότητα ενός μαθητή. Από τη μία, ένα μειονέκτημα στη χρήση της αναδιήγησης είναι ότι ο μαθητής ακούει μία σωστά δομημένη ιστορία και καλείται να την αντιγράψει προφορικά, με αποτέλεσμα να μην είναι βέβαιο αν σε αυθόρμητο λόγο ο μαθητής θα ακολουθούσε την ίδια δομή ή το ίδιο λεξιλόγιο (Hesketh, 2004). Ακόμα, σύμφωνα με τη Nelson (2007) η διαδικασία της αναδιήγησης μίας αφηγηματικής ιστορίας αποσκοπεί περισσότερο στην αξιολόγηση της κατανόησης των δομικών στοιχείων της γραμματικής της ιστορίας (Ποιος, Πού, Πότε, κλπ.) και άλλων γραμματικό-συντακτικών στοιχείων παρά την ικανότητα του μαθητή να δημιουργεί αυθόρμητες αφηγηματικές ιστορίες. Από την άλλη, πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου, είναι ότι είναι πιο γρήγορη και πιο εύκολη στη βαθμολόγηση και οι μαθητές δημιουργούν μία πιο σωστά δομημένη, σωστή γραμματικό-συντακτικά και εντός περιεχομένου ιστορία σε αντίθεση με τη δημιουργία μιας καινούριας ιστορίας που είναι πιθανόν όλα αυτά τα στοιχεία να μην είναι δυνατόν να εντοπιστούν (Merritt &

Liles, 1989). Τέλος, οι μαθητές μέσα από την αναδιήγηση ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν στοιχεία της αφήγησης τα οποία έχουν την ικανότητα να κάνουν χρήση αυτών αλλά δυσκολεύονται να τα εκφράσουν (Hesketh, 2004).

Ελεύθερη αφήγηση

Ένας διαφορετικός τρόπος για να εκτεθεί ο μαθητής στην δημιουργία αφηγηματικής ιστορίας είναι η ελεύθερη αφήγηση μέσα από αυθόρμητο λόγο. Οι μαθητές, δηλαδή, καλούνται να δημιουργήσουν είτε μια δική τους ιστορία από κάποιο προσωπικό βίωμα, είτε μια φανταστική ιστορία. Υπάρχουν ποικίλοι τρόποι μέσα από τους οποίους ένας μαθητής μπορεί να παράγει την δική τους αφηγηματική ιστορία όπως να δίνεται σε ένα μαθητή η πρώτη πρόταση και να του ζητείται να συνεχίσει την ιστορία (Merritt & Liles, 1989), να δίνεται στον μαθητή μία ή περισσότερες εικόνες και να αφηγηθεί μόνος τους την ιστορία (Coelho, 2002) ή να αφηγηθεί κάποια δική του προσωπική εμπειρία.

Όπως και η αναδιήγηση, έτσι και η ελεύθερη αφήγηση έχει μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα. Σύμφωνα με τους Norbury και Bishop (2003), η παραγωγή μιας αυθόρμητης ιστορίας από έναν μαθητή είναι περισσότερο πιθανό να δώσει πιο έγκυρα και ρεαλιστικά αποτελέσματα σχετικά με την αφηγηματική ικανότητα του μαθητή, παρά να του παρέχεται πρώτα μία έτοιμη ιστορία και να προσπαθεί να αντιγράψει αυτή. Ο αυθόρμητος λόγος του μαθητή αποτελεί το πιο καλό παράδειγμα της καθημερινής του χρήσης της γλώσσας για να περιγράψει κάποιο προσωπικό γεγονός. Ωστόσο, στοιχεία όπως το μήκος της αφήγησης, το περιεχόμενο και η συνθετικότητα των γραμματικό-συντακτικών στοιχείων μπορεί να μην οδηγήσουν σε ασφαλή αποτελέσματα σχετικά με την αφηγηματική ικανότητα του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, ενδέχεται η ιστορία του μαθητή να είναι πολύ μικρή και να μην αναδεικνύονται τα δομικά στοιχεία της αφήγησης, να μην χρησιμοποιούνται σύνθετα γραμματικό-συντακτικά φαινόμενα και να γίνεται συνεχής αλλαγή περιεχομένου (Hesketh, 2004). Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές σε μαθητές που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες αφού δίνουν ένα πολύ μικρό δείγμα της αφηγηματικής τους ικανότητας το οποίο δεν είναι αντιπροσωπευτικό (Kadaravek & Sulzby, 2000).

Η αναδιήγηση και η ελεύθερη αφήγηση αποτελούν δύο τρόπους μέσα από τους οποίους αναδεικνύεται η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών η οποία είναι πολύ χρήσιμη στην καθημερινή τους ζωή. Η ανάπτυξη του

αφηγηματικού λόγου μπορεί να συμβεί και μέσα από την καθημερινή επικοινωνία των μαθητών, άρα είναι αναγκαία η κατανόηση και η παράγωγή αφηγηματικού λόγου από τους μαθητές. Αυτό συμβαίνει και στο επίπεδο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, αφού η ανάπτυξη της ικανότητας της παραγωγής δομημένου αφηγηματικού λόγου αποτελεί βασικό στοιχείο και στην προσχολική και στη σχολική ηλικία, με τελικό στόχο τη σχολική επιτυχία (Petersen, 2010). Η σύνδεση, επομένως, της αφηγηματικής ικανότητας με την σχολική επίδοση καθιστά την ικανότητα παραγωγής και κατανόησης του αφηγηματικού λόγου υψίστης σημασίας και για την καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά και για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Paul & Norbury, 2012).

Εφόσον η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας συνδέεται άρρηκτα με την σχολική επιτυχία, οποιαδήποτε καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ενδέχεται να υποδεικνύει την εμφάνιση μελλοντικών Μαθησιακών Δυσκολιών στους μαθητές. Σε αυτήν άποψη καταλήγει και η έρευνα των Hipfner- Boucher και των συνεργατών του (2014), όπου αναφέρεται το συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου είναι γέφυρα που διευκολύνει τις δεξιότητες γραμματισμού και ορθής χρήσης του προφορικού λόγου. Συνεπώς, η έγκαιρη αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών από την προσχολική ηλικία είναι πρωτίστης σημασίας για τη μετέπειτα σχολική και κοινωνική τους επιτυχία (Paul & Smith, 1993, Hipfner και συν. 2014). Η καθυστέρηση της ανάπτυξης της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών είναι δυνατόν να εντοπιστεί, αν κάποιος μελετήσει τα στάδια ανάπτυξης της αφηγηματικής ικανότητας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

1.5.2 Τα στάδια ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου

Για την έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση στην αφηγηματική ικανότητα των παιδιών είναι σημαντικό πρώτα να μελετήσουμε τα στάδια ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου στα παιδιά. Σύμφωνα με την μελέτη του Eisenberg (1985), η αναφορά σε γεγονότα του παρελθόντος ξεκινάει με την αλληλεπίδραση της μητέρας και του παιδιού από την ηλικία των 2 ετών. Παιδιά μέχρι και την ηλικία των 3 ετών όταν ρωτούνται για περασμένα γεγονότα μπορούν να απαντήσουν με σαφήνεια (Todd & Perlmutter, 1980).

Το παραπάνω συμπέρασμα φαίνεται να υποστηρίζεται και από την μελέτη των Miller και Sperry (1988), αφού παρατήρησαν ότι από την ηλικία των 2,5 ετών μπορούν να οργανώνουν τα περασμένα γεγονότα με χρονική ακολουθία και φαίνεται

ότι οι αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα σε αυτά τα γεγονότα ενίσχυαν όλο και περισσότερο την ανάκληση των γεγονότων. Για παράδειγμα, φάνηκε από την έρευνα ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας θυμούνται να πουν πρώτα αρνητικά γεγονότα που βίωσαν, όπως γεγονότα που υπήρξε σωματικός πόνος.

Όσον αφορά τη συνεκτικότητα και την αλληλουχία, μέσα από διάφορα ερευνητικά δεδομένα φάνηκε ότι ήδη από την ηλικία των δύο ετών και πάνω τα παιδιά ανέφεραν ονοματικές φράσεις ως υποκείμενα για τους ήρωες της αφήγησης ή χρησιμοποιούσαν κάποιες αντωνυμίες για να αποφύγουν τις επαναλήψεις των ονομάτων. Ωστόσο, στην ηλικία των 4 και 5 ετών υπήρχε μεγάλη ανάπτυξης της ικανότητας της αφήγησης γεγονότων και ήταν ικανά να ελέγχουν τον αριθμό των ονοματικών φράσεων για να πετύχουν τη συνεκτικότητα των ιστοριών που αφηγούνταν (Orsolini, 1990, Todd & Perlmutter, 1980).

Συνοψίζοντας, από την ηλικία των 2 ετών μέχρι και 5 ετών το περιεχόμενο των ιστοριών που αφηγούνται τα παιδιά διαφέρει. Τα θέματα που αφηγούνται, οι χαρακτήρες και οι συμβολισμοί που ενσωματώνουν τα παιδιά στις ιστορίες φαίνεται ότι επηρεάζονται από τις προσωπικές τους εμπειρίες και την προσωπικότητα που διαμορφώνουν. Ενώ οι πρώτες τους ιστορίες είναι πολύ απλές και αφορούν κυρίως οικεία θέματα και άσχετες δράσεις τους, φτάνουν στην ηλικία των 10 ετών που οι ιστορίες τους έχουν συνοχή και συνεκτικότητα και ακολουθεί η πλοκή μία δομή (Kemper, 1984). Η καθυστέρηση, όμως, στην ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας και στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου, είναι πιθανόν να αποτελεί μία πρώτη υποψία για εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών στη σχολική ηλικία.

1.5.3 Αφηγηματικός λόγος και Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες συχνά δυσκολεύονται στην κατανόηση και την παραγωγή του αφηγηματικού λόγου. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι αφηγήσεις τους είναι ανεπαρκώς ολοκληρωμένες και έχουν ελλείμματα στην πολυπλοκότητα και την οργάνωση (Bishop & Adams, 1992, Boudreau & Chapman, 2000, Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin & Zhang, 2004, Newman & McGregor, 2006). Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι η ηλικία των 5 ετών σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης είναι η κατάλληλη για να κατανοήσουν και να παράγουν ολοκληρωμένες ιστορίες, με αλληλουχία και συνοχή. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Hirfner-Boucher και των συνεργατών του (2014) αξιολογήθηκαν οι αναδιηγήσεις 89 παιδιών, ηλικίας 4-6 ετών όπου παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που προσέγγιζαν την ηλικία των 6

ετών εμφάνισαν αποτελεσματικότερο αφηγηματικό λόγο και πιο οργανωμένη δομή συγκριτικά με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Σε μία άλλη έρευνα παρόμοιου ενδιαφέροντος των Lepola, Lynch, Laakkonen, Silven και Niemi (2012) αξιολογήθηκαν παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, όπου διαπιστώθηκε ότι η επίδοση των μαθητών εξελίσσεται θετικά σε δοκιμασίες αναδιήγησης με την πάροδο του χρόνου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, στην έρευνα των Westerveld και Gillon (2010), συμμετείχαν 169 παιδιά ηλικίας 5- 7 ετών, όπου σε ερωτήσεις κατανόησης αφηγηματικού κειμένου και σε δοκιμασίες αναδιήγησης παρατηρήθηκε ότι η αφηγηματική τους ικανότητα είχε ανοδική επίδοση με την πάροδο του χρόνου.

Από την άλλη μεγάλος αριθμός ερευνών κάνει αναφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην αναγνώριση και την αναπαραγωγή των αφηγηματικών συστατικών μερών μίας ιστορίας (Arthaud & Goracke, 2006, Duke & Pearson, 2002). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές φαίνεται να ανακαλούν λιγότερες πληροφορίες από την ιστορία που άκουσαν αρχικά με αποτέλεσμα να παραλείπουν σημαντικές πληροφορίες. Ακόμα, οι δυσκολίες τους στην διαδικασία της μάθησης και της γλώσσας κάνει τη συζήτηση με τους γύρω τους δύσκολη, καθώς λείπουν σημαντικές πληροφορίες και ο ακροατής δεν προσλαμβάνει τις ουσιώδεις πληροφορίες για να καταλάβει την ιστορία που του αφηγούνται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δυσκολία των ακροατών να καταλήξουν σε κάποιο συμπέρασμα, αφού πολλές φορές παραποιείται το νόημα του αφηγηματικού τους λόγου (Bishop, 1997, Candler & Hildreth, 1990, Stetter & Hughes, 2010, Miniscalco, Hagberg, Kadesjo, Westerlund & Gillberg, 2007, Westby 2005).

Μέσα από την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών είναι δυνατόν να ανιχνευθούν πολλές πληροφορίες σχετικά με τα επίπεδα δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που μπορεί να είναι είτε στις γνωστικές λειτουργίες, είτε στις λειτουργίες του λόγου και της επικοινωνίας. Οι δύο κατηγορίες που ανιχνεύονται οι δυσκολίες των μαθητών είναι στη δομική προσέγγιση του αφηγηματικού λόγου και στη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών της κατανόησης (Lahey and Bloom, 1994, Miniscalco και συν, 2007, Stetter & Hughes, 2010, Wilkinson, Elkins & Bain, 1995). Όσον αφορά στη δομική προσέγγιση οι δυσκολίες παρουσιάζονται στην ανεπαρκή γνώση των μαθητών στα συστατικά μέρη της γραμματικής της ιστορίας (κανόνες δομής αφηγηματικού λόγου). Ειδικότερα, οι μαθητές δεν ανακαλούν τα βασικά συστατικά μέρη της ιστορίας, όπως είναι το θέμα ή οι ήρωες ή η επίλυση του

προβλήματος καθιστώντας ανεπιτυχή την κατανόηση (Arthaud & Goracke, 2006, Duke & Pearson, 2002, Stetter & Hughes, 2010, Wilkinson, Elkins & Bain, 1995).

Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι η δυσκολία της ανάπτυξης της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλεται στη γενικότερη δυσκολία που έχουν οι μαθητές στην εύρεση κατάλληλων γνωστικών και μεταγνωστικών λειτουργιών και στην περιορισμένη προϋπάρχουσα γνώση τους (Lahey & Bloom, 1994, Nation, 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι ικανοί να βρουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές έτσι ώστε να επιλύσουν ένα πρόβλημα γι' αυτό, άλλωστε, είναι και χαμηλή η ικανότητα τους να ελέγχουν και να εφαρμόσουν τη διαδικασία της επίλυσης προβλήματος. Επιπλέον, το γεγονός του ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στη λεξιλογική γνώση και κατά συνέπεια στην κατανόηση και στην εύρεση στρατηγικών για να ενισχύσουν τις δύο αυτές δεξιότητες δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την ικανότητα τους να αναδιηγηθούν μία ιστορία. Τέλος, παρατηρείται ότι επικεντρώνονται συνήθως σε μία άποψη που έχουν σχηματίσει αρχικά, όπου αν αυτή ανατραπεί, στη συνέχεια δεν προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα και από την άλλη χάνουν τις λεπτομέρειες που είναι σημαντικές για την αναδιήγηση της ιστορίας, διαταράσσοντας έτσι τη διαδικασία της κατανόησης (Lahey & Bloom, 1994, Nation, 2005).

Συνοψίζοντας, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην οργάνωση και τη δομή του αφηγηματικού τους λόγου με αποτέλεσμα αυτό να αυξάνει τις πιθανότητες μελλοντικά να αποκτήσουν δυσκολίες και σε άλλες δεξιότητες όπως τον προφορικό λόγο, την αναγνωστική κατανόηση. Είναι σημαντικό να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές όσο το δυνατό πιο έγκαιρα και αποτελεσματικά γίνεται. Οι δυσκολίες αυτές, όπως αναφέρεται και στους Stetter και Hughes (2010), φαίνεται να αντιμετωπίζονται επαρκώς με την εκπαίδευση των μαθητών στην στρατηγική της γραμματικής της ιστορίας (*Storygrammar*). Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ικανοποιητικά αποτελέσματα από τη μάθηση της συγκεκριμένης στρατηγικής τόσο για τον αφηγηματικό λόγο όσο και για την αναγνωστική κατανόηση (Arthaud & Goracke, 2006, Duke & Pearson, 2002, Stetter & Hughes, 2010).

1.5.4 Η στρατηγική Γραμματική της Ιστορίας (*Storygrammar*)

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω πολλοί μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη δομική προσέγγιση του αφηγηματικού λόγου δηλαδή

στην ανεπαρκή γνώση της γραμματικής της ιστορίας. Η συγκεκριμένη στρατηγική έχει χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο αριθμό ερευνών αποφέροντας ικανοποιητικά ερευνητικά δεδομένα και αποτελέσματα, αφού παρατηρείται να ενισχύει θετικά όχι μόνο την αφηγηματική ικανότητα των μαθητών, αλλά και τη δεξιότητα της κατανόησης (Arthaud & Goracke, 2006, Duke & Pearson, 2002, Stetter & Hughes, 2010,). Οι μαθητές, αφού έχει προηγηθεί η άμεση διδασκαλία της γραμματικής της ιστορίας καλούνται να απαντήσουν σε βασικές ερωτήσεις για ένα αφηγηματικό κείμενο όπως Ποιοι συμμετείχαν, Πού, Πότε, Τι πρόβλημα υπήρξε, Πώς λύθηκε στο τέλος (Carnine & Kinder, 1985, Παντελιάδου & Μπότσας, 2007,). Στόχος είναι η παραγωγή ιστοριών με αφηγηματική δομή. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές διδάσκονται τα δομικά στοιχεία της συγκεκριμένης στρατηγικής, με απώτερο σκοπό να τα συμπεριλάβουν στις δικές τους ιστορίες. Πολλές φορές για την οπτικοποίηση της στρατηγικής έχει κατασκευαστεί και ο χάρτης της ιστορίας (storymapping) όπου βασίζεται στα βήματα της γραμματικής της ιστορίας και τα βήματα δίνονται οπτικοποιημένα (Duke & Pearson, 2002). Οι παρεμβάσεις, λοιπόν, που στηρίζονται στη διδασκαλία της γραμματικής της ιστορία παρατηρείται να έχουν μεγάλο όφελος για τους μαθητές και ιδιαίτερα τους μαθητές που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες, τόσο στην κατανόηση της μακροδομής (το περιεχόμενο του κειμένου, δηλαδή το χωροχρονικό πλαίσιο, οι ήρωες, το θέμα, η πλοκή και η λύση) και μικροδομής (εσωτερικά στοιχεία κειμένου όπως η σύνδεση των προτάσεων, ο αριθμός των λέξεων, η γραμματική, το συντακτικό, απλές ή σύνθετες προτάσεις) (Ματσαγγούρας, 2014) μιας ιστορίας, όσο και στη βελτίωση των αφηγηματικών τους δεξιοτήτων κατά την παραγωγή αναδιηγήσεων ή αυθεντικών προσωπικών ιστοριών ή βιωμάτων.

1.5.5 Ο αφηγηματικός λόγος ως προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής κατανόησης

Μέσα από τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών, όπως είναι η γραμματική της ιστορίας που αναφέρθηκε παραπάνω, για την ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών, φαίνεται από πλήθος ερευνών να επηρεάζεται και η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών και γενικά η επίδοσή τους στις γνωστικές δεξιότητες. Μέσα από διάφορα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται ότι η αφηγηματική δεξιότητα που κατέχουν οι μαθητές αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την

αναγνωστική κατανόηση στη σχολική τους ζωή (Cain, 2003, Oakhill και συν., 1998, Peterson, 1994, Westerveld και συν., 2008).

Στη διαχρονική μελέτη των DeTemple και Tabors (1996), εξετάστηκε πως η ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι στην προσχολική ηλικία επηρέασε την αφηγηματική δεξιότητα των παιδιών και κατ' επέκταση την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών στην Α' Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα δείγμα 62 παιδιών ηλικία 3,5 ετών μέχρι και 5,5 ετών οι μητέρες έκαναν κάποιες δραστηριότητες σχετικές με την ανάγνωση στο σπίτι. Τα συγκεκριμένα παιδιά όταν πήγαν νηπιαγωγείο και Α' Δημοτικού αξιολογήθηκαν σε δοκιμασίες αναδιήγησης ιστορίας, ανάγνωσης λέξεων, κατανόησης ιστορίας και λεξιλογίου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η ανάγνωση βιβλίων από μικρή ηλικία στο σπίτι έχει στενή σχέση με την ποιότητα των ιστοριών αναδιήγησης και αυτές με τη σειρά τους με την επίδοση των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση και γενικά στις δεξιότητες γραμματισμού.

Μία πολύ ενδιαφέρουσα διαχρονική μελέτη ήταν αυτή των Griffin, Hemphill, Camp και Wolf (2004). Σκοπός της ήταν να εξεταστούν οι σχέσεις του προφορικού λόγου και της ικανότητας παραγωγής αφηγηματικών ιστοριών παιδιών προσχολικής ηλικίας (5 ετών) με τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραπτού λόγου 3 χρόνια αργότερα στην ηλικία των 8 ετών. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η ικανότητα των μαθητών στην ηλικία των 5 ετών να σημειώνουν τα σημαντικά γεγονότα σε μία ιστορία αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα για την αναγνωστική τους κατανόηση στην ηλικία των 8 ετών και η ικανότητα τους να εκθέτουν πληροφορίες που εντοπίζουν μέσα από ένα προφορικό κείμενο σχετίζεται, επίσης, στενά με την αναγνωστική τους κατανόηση στην ηλικία των 8 ετών. Έτσι, οι συγκεκριμένοι ερευνητές έφτασαν στο συμπέρασμα ότι οι προφορικές δεξιότητες που διαθέτουν οι μαθητές στην προσχολική ηλικία είναι σημαντικές για τη μετέπειτα σχολική τους επίδοση.

Σε μία άλλη παρεμβατική μελέτη των Davies, Shanks και Davies (2004) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές με καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη ηλικίας από 5 έως 7 ετών, εξετάστηκε πως εξελίχθηκαν οι αφηγηματικές δεξιότητες των μαθητών ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος. Η παρέμβαση για την ενίσχυση της αφηγηματικής δεξιότητας στηρίχθηκε στη διδασκαλία μέσω της στρατηγικής της γραμματικής της ιστορίας με στόχο οι μαθητές να είναι ικανοί να παράγουν δικές τους ιστορίες και να αναδιηγούνται ιστορίες με σωστή χρονική ακολουθία και δομή. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές βελτίωσαν την ποιότητα των

αφηγηματικών τους ιστοριών και επηρεάστηκε θετικά και η κατανόηση των ιστοριών ως προς το περιεχόμενο και ως προς τη δομή.

Συνοψίζοντας, παρατηρείται μέσα από ερευνητικά δεδομένα (Cain, 2003, Oakhill και συν., 1998, Peterson, 1994, Westerveld και συν., 2008) ότι οι αφηγηματικές δεξιότητες και η κατανόηση είναι στενά συνδεδεμένες, αφού όταν τα παιδιά έχουν κατανοήσει τη δομή μιας ιστορίας, μπορούν είτε να αναδιηγηθούν επαρκώς μια ιστορία είτε να παράγουν πιο πλούσιες αφηγήσεις. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η αφηγηματική ικανότητα των μαθητών ακόμα και από την προσχολική ηλικία αποτελεί προγνωστικό δείκτη όχι μόνο για την αναγνωστική κατανόηση και γενικά για τη σχολική επίδοση και την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων.

1.6 Αναγνωστική κατανόηση

1.6.1 Εννοιολογικός ορισμός

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί βασική δεξιότητα για την επίτευξη της αναγνωστικής διαδικασίας, η οποία είναι επιτακτική ανάγκη να κατακτηθεί για να γίνει κάποιος ικανός αναγνώστης. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) ως αναγνωστική κατανόηση ορίζεται η κατανόηση της λέξης, της πρότασης ή ενός κειμένου μέσα από τη διαδικασία της πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου αυτής της λέξης, πρότασης ή κειμένου. Πιο συγκεκριμένα η αναγνωστική διαδικασία συνδέεται άμεσα με αυτή της κατανόησης, αφού ο αναγνώστης ανακαλύπτει τη κεντρική ιδέα του κειμένου και παράλληλα δημιουργεί προσωπικές συνδέσεις με το κείμενο για να φτάσει στο τελικό προϊόν της κατανόησης (Adams, 1990, Πόρποδας, 2002). Όπως αναφέρεται και στους Anderson, Hiebert, Scott και Wilkinson (1985), στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση, η ικανότητα του ατόμου να εξάγει το γενικό νόημα του κείμενου και γενικά από τον γραπτό λόγο, όπου αυτό προκύπτει από τον συντονισμό ενός αριθμού πληροφοριών. Τέλος, όπως υποστηρίζει ο Πόρποδας (2002), το ερευνητικό ενδιαφέρον για την αναγνωστική κατανόηση προέκυψε λόγω της σπουδαιότητας και των ευρημάτων της λειτουργίας της κατανόησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, η ικανότητα κατανόησης ενός γραπτού κειμένου αποτελεί σημαντική δεξιότητα, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις καθημερινές σχολικές τους υποχρεώσεις (Αντωνίου, Πολυχρόνη & Κοτρώνη, 2012).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η αναγνωστική κατανόηση είναι η μία εκ των δύο βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να εξάγει νόημα από κείμενο και η άλλη είναι η αποκωδικοποίηση (Oakhill, Cain & Bryant, 2003, Padeliadu & Antoniou, 2014, Πόρποδας, 2002). Επιπλέον, η κατανόηση ενός κειμένου είναι μία σύνθετη διαδικασία, η οποία συνδέεται άμεσα με την λεξιλογική γνώση, την αναγνωστική ευχέρεια και τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και ένας μαθητής θα πρέπει να διαθέτει και αυτές τις βασικές δεξιότητες έτσι ώστε να διακρίνεται από μία επαρκή αναγνωστική ικανότητα (National Reading Panel, 2000, Πόρποδας, 2002, Rapp, Broek, McMaster, Kendeou, & Espin, 2007). Πιο συγκεκριμένα, για την καλύτερη δυνατή κατανόηση των λέξεων- εννοιών, των προτάσεων και κατ' επέκταση των κειμένων, είναι απαραίτητος ο συντονισμός σημαντικών δεξιοτήτων όπως είναι η λεξιλογική, σημασιολογική και πραγματολογική προσέγγιση του κειμένου. Ταυτόχρονα, η αναγνωστική κατανόηση ενισχύεται κάνοντας χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μέσα από αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, όπως είναι η εύρεση της κεντρικής ιδέας, η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, η δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων και ο σχηματισμός υποθέσεων σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου. Τέλος, υψίστης σημασίας είναι και η μνημονική δεξιότητα, αλλά και η ενεργή συμμετοχή του αναγνώστη, το ενδιαφέρον και τα εσωτερικά κίνητρα για το έργο που πραγματοποιεί, έτσι ώστε να είναι ακόμα περισσότερο αφοσιωμένος στο στόχο του (Aarnoutse & vanLeeuwe, 2000, Oakhill, Cain & Bryant, 2003, Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, Πολυχρόνη, 2011). Η σύνδεση της αναγνωστικής κατανόησης με τις υπόλοιπες δεξιότητες δείχνει τη μεγάλη σημασία που έχει για τον άνθρωπο και γι' αυτό έχει καίρια θέση σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

1.6.2 Αναγνωστική κατανόηση και Μαθησιακές Δυσκολίες

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά ελλείμματα στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική ευχέρεια και το λεξιλόγιο με αποτέλεσμα να έχουν και ελλείμματα στην κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές α) στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, δηλαδή στη διαδικασία της αναγνώρισης και της ακρίβειας και του χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα, β) στην αναγνωστική ευχέρεια, δηλαδή την ικανότητα του ανάγνωσης λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και

προσωδία, γ) στο περιορισμένο λεξιλόγιο, δ) στη φτωχή και ανοργάνωτη γνώση υποβάθρου και ε) στην έλλειψη γνώσεων μορφοσύνταξης οδηγούν στην αδυναμία των μαθητών να κατανοήσουν ένα κείμενο (Archer, Gleason & Vachon, 2003, Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, Rapp και συν., 2007).

Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα εστιάζουν κυρίως στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη δεξιότητα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης σε σχέση με τα δεδομένα που υπάρχουν για τις δυσκολίες των μαθητών στη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης (Oakhill, Cain & Bryant, 2003). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών ποικίλουν, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Αρχικά, σημαντική δυσκολία, ακόμα και αν η αναγνωστική αποκωδικοποίηση είναι ακριβής, είναι η αναγνωστική ευχέρεια αφού η ικανότητα αποκωδικοποίησης των λέξεων ενδέχεται να μην είναι ικανοποιητικά γρήγορη και να μην έχει αυτοματοποιηθεί με αποτέλεσμα να παρακωλύεται ταυτόχρονα η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης (Kirby, 2007, Kuhn & Stahl, 2003).

Μεγάλος αριθμός ερευνητικών δεδομένων δείχνει ότι μαθητές με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση διαθέτουν πιο φτωχό και περιορισμένο λεξιλόγιο συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους και αυτό διαπιστώνεται από το γεγονός του ότι παρουσιάζουν ελλείμματα στο σημασιολογικό επίπεδο και όχι στο φωνολογικό (Cain, Oakhill & Bryant, 2000, Nation, Snowling & Clarke, 2007, Ricketts, Nation & Bishop, 2007). Το παραπάνω ερευνητικό εύρημα επιβεβαιώνεται και από τους Catts, Adloff και Weismer (2006), οι οποίοι μελετώντας τις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης μαθητών με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, παρατήρησαν ότι είχαν επαρκείς δεξιότητες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και όσον αφορά τη φωνολογική επεξεργασία δεν διέφεραν από τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Ακόμα, η σύνδεση του φτωχού λεξιλογίου φαίνεται και μέσα από την έρευνα των Cain και Oakhill (2006) όπου παρατηρήθηκε ότι οι ανεπαρκείς δεξιότητες λεξιλογίου και γενικά η ανεπαρκής λεξιλογική γνώση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είχε ως αποτέλεσμα τη μειωμένη ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και κατά συνέπεια την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης. Τέλος, όπως αναφέρθηκε και στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την λεξιλογική γνώση, το φτωχό λεξιλόγιο των μαθητών από τα πρώτα σχολικά χρόνια επηρεάζει άμεσα την αναγνωστική κατανόηση (Oakhill και συν., 2003, Quinn και συν., 2014, Tam και συν., 2006, Wessels, 2011).

Ένας ακόμα παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών ανάγοντας τους σε φτωχούς αναγνώστες είναι αυτός της μνημονικής ικανότητας, αφού σύμφωνα με διάφορα ερευνητικά δεδομένα οι μαθητές με χαμηλή κατανόηση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εργαζόμενη μνήμη (Pimperton & Nation, 2010). Σε μία έρευνα των Cain και Oakhill (1999), παρατηρήθηκε ότι οι δυσκολίες των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση προέρχονταν κυρίως από τα ελλείμματα των μαθητών στην μνημονική τους ικανότητα και τη διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων. Σε μία πιο πρόσφατη έρευνα των Pimperton και Nation (2014) σε μαθητές με χαμηλή αναγνωστική κατανόηση, φάνηκε ότι το έλλειμμα των μαθητών παρουσιάζεται κυρίως στη λεκτική μνήμη, ενώ στις υπόλοιπες δοκιμασίες που δεν συμπεριελάμβαναν κάποιο λεκτικό ερέθισμα δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους συμμαθητές χωρίς δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση. Τέλος, στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με χαμηλή αναγνωστική κατανόηση έδειξαν λιγότερη προσοχή απέναντι στα μαθησιακά έργα και είχαν ανάγκη από διαδοχικές επεξηγήσεις και υπενθυμίσεις για τη διαδικασία και τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για την επίλυση του μαθησιακού έργου, κάτι το οποίο ενδεχομένως να σχετίζεται με το μνημονικό έλλειμμα των μαθητών.

Επιπλέον, ένα ακόμα σημαντικό έλλειμμα για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση είναι αυτόν της χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αφού γνωρίζουν και εφαρμόζουν λίγες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και συνήθως αυτό γίνεται αναποτελεσματικά (Wong, 1991). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αντιμετωπίζουν προβλήματα επεξεργασίας ενός κειμένου, καθώς δεν είναι ικανοί να αναγνωρίσουν τη λογική δομή ενός κειμένου και συνήθως το επεξεργάζονται αποσπασματικά και χωρίς συνοχή. Κατά συνέπεια πολλές φορές δεν είναι σε θέση να εντοπίσουν τις σημαντικές πληροφορίες από τις λεπτομέρειες και να συσχετίσουν τη νέα γνώση με την ήδη υπάρχουσα (Wong, 1994). Ακόμα, σύμφωνα με τους Oakhill, Cain και Yuill (1998) οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και συγκεκριμένα δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση δυσκολεύονται αρκετά στη μετάβαση από την κυριολεκτική κατανόηση ,δηλαδή τις πληροφορίες που υπάρχουν άμεσα μέσα στο κείμενο, στη συμπερασματική κατανόηση, δηλαδή στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Δίνεται μεγαλύτερη προσοχή από τους μαθητές στην κυριολεκτική σημασία του κειμένου, αφού δεν είναι ικανοί να αντιληφθούν τη χρησιμότητα της εξαγωγής συμπερασμάτων. Αυτό που παίζει ρόλο στη συγκεκριμένη δυσκολία είναι

ότι δεν είναι ικανοί να εξάγουν το σωστό νόημα από μία λέξη στις κειμενικές συνθήκες τις οποίες βρίσκεται (κατανόηση άδηλων πληροφοριών) με αποτέλεσμα αυτό να δυσχεραίνει την κατανόηση τους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους οι οποίοι ήταν ικανοί σε μεγαλύτερο βαθμό να εντοπίσουν τη σημασία συγκεκριμένων εννοιών του κειμένου (Graham & Bellert, 2005, Florit, Roch & Levorato, 2011, Oakhill και συν., 1998).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τις παραπάνω δεξιότητες που θα πρέπει να κατέχει ένας μαθητής για να είναι ικανός αναγνώστης και κατά συνέπεια να μπορεί να ανταποκριθεί στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, παρατηρείται πως η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία που εξαρτάται από πλήθος παραγόντων και τον βαθμό ανάπτυξης αυτών (Cain & Oakhill, 2006). Για να μπορέσουν, όμως, να αναπτυχθούν οι δεξιότητες αυτές, είναι αναγκαία η έγκαιρη παρέμβαση και κατάλληλες και αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας, έτσι ώστε στις μεγαλύτερες τάξεις της σχολικής ηλικίας του, ο μαθητής να μην αντιμετωπίζει περισσότερες δυσκολίες, αλλά να είναι ικανός να ανταπεξέλθει στη μαθησιακή διαδικασία βρίσκοντας τις κατάλληλες στρατηγικές.

Τα περισσότερα, όμως, προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης, του αφηγηματικού λόγου και της αναγνωστικής κατανόησης εφαρμόζονται σε μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ερευνητικό κενό στις μικρότερες τάξεις του σχολείου (προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία) (Biemiller, 2003, Biemiller & Boote, 2006, National Reading Panel, 2000). Ωστόσο, έχουν πραγματοποιηθεί προγράμματα παρέμβασης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία των μαθητών που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες και τα οποία αποδεικνύουν τη σημασία της πρώιμης παρέμβασης σε αυτές τις δεξιότητες για τη μετέπειτα σχολική επίδοση των μαθητών αυτών.

1.7 Προγράμματα παρέμβασης

Τα προγράμματα παρέμβασης που έχουν εφαρμοστεί για την ενίσχυση γνωστικών δεξιοτήτων μαθητών που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού δεν είναι πολλά σε αριθμό. Προκειμένου, όμως, να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες τους σε βασικές δεξιότητες είναι αναγκαία η έγκαιρη ανίχνευση και κατά συνέπεια η έγκαιρη παρέμβαση όπου μέσα από αποτελεσματικές στρατηγικές και κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας θα ενισχυθούν τα ελλείμματα των μαθητών. Παρακάτω θα γίνει

αναφορά σε προγράμματα διδακτικής παρέμβασης που έχουν γίνει μέσα από διάφορους ερευνητές για την ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης και της αφηγηματικής ικανότητα των μαθητών που φοιτούν κυρίως στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού, καθώς και σε προγράμματα παρέμβασης τα οποία αποσκοπούσαν στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης.

1.7.1 Προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση του λεξιλογίου

Όσον αφορά στην ενίσχυση της λεξιλογική γνώσης των μαθητών οι περισσότερες έρευνες και διδακτικές παρεμβάσεις αφορούν κυρίως μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου με αποτέλεσμα να μην έχει υπάρξει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού, αγνοώντας, έτσι, τα οφέλη που μπορεί να έχει η έγκαιρη παρέμβαση, ειδικά στη δεξιότητα του λεξιλογίου, για τη μετέπειτα σχολική επίδοση των μαθητών (Biemiller, 2003, Tuckwiller, Pullen & Coyne, 2010).

Αρχικά, στη μελέτη των Justice, Meier και Walpole (2005) εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μαθητών με υποψία εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών, μέσα από την ανάγνωση βιβλίων με απώτερο σκοπό την κατάκτηση νέων λέξεων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούντα από 57 μαθητές ηλικίας από 5 έως 6,5 ετών και χωρίστηκε σε 2 ομάδες, την πειραματική ομάδα (n=29) και την ομάδα ελέγχου (n=28). Η πειραματική ομάδα με τη σειρά της χωρίστηκε σε 6 μικρότερες ομάδες, οι οποίες πήραν μέρος σε 20 συνεδρίες ανάγνωσης βιβλίων, όπου οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με 60 νέες λέξεις εκ των οποίων οι 30 εξηγούνταν από τον ενήλικα μέσω ενός παραδείγματος χρησιμοποιώντας τη λέξη μέσα σε μία πρόταση και οι άλλες 30 δεν εξηγούνταν. Πριν από την παρέμβαση για τη μέτρηση της λεξιλογικής γνώσης των μαθητών δόθηκαν δύο σταθμισμένα εργαλεία και μία ακόμα δοκιμασία η οποία ήταν σχεδιασμένη από τους ερευνητές και αφορούσε τον ορισμό λέξεων- στόχων της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι τα παιδιά που δέχτηκαν τη διδακτική παρέμβαση είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα ελέγχου που δεν δέχτηκε κάποια παρέμβαση, στις λέξεις οι οποίες είχαν εξηγηθεί, αντίθετα στις λέξεις που δεν εξηγήθηκαν δεν φάνηκε κάποια σημαντική διαφορά στις επιδόσεις και των δύο ομάδων.

Στην έρευνα των Beck και McKeown (2007) εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα της άμεσης διδασκαλίας λεξιλογίου σε μαθητές χαμηλού

κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Στην παρεμβατική μελέτη συμμετείχαν 98 μαθητές νηπιαγωγείου και Α΄ Δημοτικού όπου οι 52 συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα που δέχτηκε την παρέμβαση και 46 στην ομάδα ελέγχου που διδάχτηκε με την παραδοσιακή διδασκαλία ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα. Το υλικό που δόθηκε στην πειραματική ομάδα ήταν σχεδιασμένο από τους ερευνητές και αφορούσε κείμενα τα οποία περιείχαν λέξεις πιο δύσκολες και γενικά τα κείμενα ήταν ανοίκεια στους μαθητές και αποτελούνταν από πλούσιο λεξιλόγιο. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν να βρουν οι μαθητές την λέξη στόχο και μέσα από την άμεση και σαφή διδασκαλία δινόταν ο ορισμός της λέξης τον οποία προσφωνούσαν δυνατά και στη συνέχεια την χρησιμοποιούσαν σε διαφορετική πρόταση από αυτή του κειμένου και δημιουργούσαν και δικές τους προτάσεις με αυτή. Οι αρχικές αξιολογήσεις των μαθητών και οι μετά-αξιολογήσεις διενεργήθηκαν με την βοήθεια σταθμισμένων εργαλείων που αφορούσαν τη λεξιλογική γνώση. Το παρεμβατικό πρόγραμμα διήρκησε 10 εβδομάδες. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου διδακτικού προγράμματος έδειξαν ότι η λεξιλογική γνώση ενισχύθηκε σημαντικά στην πειραματική ομάδα και υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση των μαθητών των δύο ομάδων (πειραματικής- ελέγχου). Ακόμα φάνηκε ότι οι μαθητές μπορούν να ανταπεξέλθουν και να κατακτήσουν πιο σύνθετο λεξιλόγιο που απευθύνεται σε πιο ώριμους χρήστες της γλώσσας αναβαθμίζοντας, έτσι, το επίπεδο του προφορικού τους λόγου.

Σε μία άλλη έρευνα των Nash και Snowling (2006) εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα δύο διδακτικών μεθόδων λεξιλογίου σε μαθητές με φτωχή λεξιλογική γνώση και αναγνωστική κατανόηση και γενικά υποψία εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών, για την ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης και της αναγνωστικής κατανόησής τους. Στο παρεμβατικό πρόγραμμα συμμετείχαν 24 μαθητές ηλικίας 7,5- 8,5 ετών, όπου οι 12 μαθητές διδάχτηκαν λεξιλόγιο μέσω του ορισμού λέξεων και οι υπόλοιποι 12 να αποκτούν νέες λέξεις με τη χρήση των συμφραζομένων. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 6 εβδομάδες όπου η διδασκαλία γινόταν 2 φορές την εβδομάδα με συνεδρίες των 30 λεπτών και οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε 4 ομάδες των 6 ατόμων, 2 όπου γινόταν η διδασκαλία με ορισμούς λέξεων και άλλες 2 με διδασκαλία με τη χρήση συμφραζομένων από το κείμενο. Οι μετρήσεις στις αρχικές αξιολογήσεις και στις μετά- αξιολογήσεις έγιναν με σταθμισμένα εργαλεία για το λεξιλόγιο, τις αφηγηματικές δεξιότητες των μαθητών και την αναγνωστική κατανόηση. Στις ομάδες του ορισμού οι λέξεις διδάσκονταν από

τον ενήλικα και δινόταν ο ορισμός μέσα από το λεξικό, τον οποίο διάβαζε ένας μαθητής, ενώ στις άλλες 2 ομάδες η σημασία των λέξεων προερχόταν από λέξεις κλειδιά της πρότασης που εξηγούσαν την σημασία της λέξης- στόχου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι και οι 2 ομάδες και με τις δύο διδακτικές μεθόδους βελτίωσαν την λεξιλογική τους γνώση. Ωστόσο, η ομάδα με την εύρεση της σημασίας των λέξεων από τα συμφραζόμενα έδειξε μεγαλύτερη βελτίωση στο εκφραστικό λεξιλόγιο και ενισχύθηκε η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών και είχαν κατακτήσει τη μεταγνώση αφού ήταν ικανοί να βρίσκουν τη σημασία των λέξεων από τα συμφραζόμενα ανεξάρτητοι.

Ένα άλλο διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης δημιουργήθηκε από τους Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli, Ruby, Crevecœur και Kapp (2010), με στόχο την ενίσχυση του εκφραστικού και του προσληπτικού λεξιλογίου μαθητών με υποψία εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών. Στην έρευνα τους συμμετείχαν 124 μαθητές νηπιαγωγείου και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες την πειραματική ομάδα (n=80 μαθητές) και την ομάδα ελέγχου (n=40 μαθητές). Η αξιολόγηση των μαθητών στις αρχικές και στις μετά-αξιολογήσεις έγινε με τη χρήση σταθμισμένων εργαλείων, αλλά και άτυπων δοκιμασιών λεξιλογίου που δημιουργήθηκαν από τους ερευνητές για να εξυπηρετήσουν τους στόχους της έρευνας. Η διαδικασία περιελάμβανε 36 μαθήματα 30 λεπτών για 18 εβδομάδες (2 μαθήματα την εβδομάδα), όπου οι μαθητές διδάσκονταν ένα κείμενο- ιστορία όπου σε κάθε κείμενο υπήρχαν τρεις λέξεις-στόχοι μέσα σε προτάσεις και οι μαθητές καλούνταν να ορίσουν τις συγκεκριμένες λέξεις. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης παρέμβασης έδειξαν ότι η επίδοση των μαθητών στο εκφραστικό λεξιλόγιο είχε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την επίδοση της ομάδα ελέγχου και όσον αφορά το προσληπτικό λεξιλόγιο ενώ η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν καλύτερη δεν φάνηκε να είναι όμως στατιστικά σημαντική η διαφορά με την ομάδα ελέγχου.

Στην παρεμβατική μελέτη των Pullen, Tuckwiller, Konold, Maynard και Coyne (2010) εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας στην ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης των μαθητών της Α΄ Δημοτικού που υπάρχει υποψία εμφάνισης μελλοντικών Μαθησιακών Δυσκολιών και σχολικής αποτυχίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 224 μαθητές και από αυτούς οι 98 βρίσκονταν σε κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών και οι 126 ήταν μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες όπου η πρώτη ήταν η πειραματική ομάδα (μαθητές με κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών), η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από

μαθητές που δεν βρίσκονταν σε κίνδυνο και η τρίτη ομάδα (ομάδα ελέγχου) από μαθητές που βρίσκονταν σε κίνδυνο. Πριν τη διαδικασία της παρέμβασης οι μαθητές αξιολογήθηκαν με σταθμισμένα εργαλεία λεξιλογίου και στη συνέχεια αξιολογήθηκαν μετά την παρέμβαση (posttest) και μία ακόμα αξιολόγηση τέσσερις εβδομάδες μετά το τέλος της παρέμβασης, όπου στις δύο τελευταίες αξιολογήσεις οι μαθητές αξιολογήθηκαν και σε άτυπες δοκιμασίες λεξιλογίου που είχαν δημιουργήσει οι ερευνητές όπως ορισμός λέξεων, χρήση λέξεων-στόχων και σε προληπτικό λεξιλόγιο. Η διαδικασία αφορούσε την ανάγνωση δύο βιβλίων από τη δασκάλα στην πειραματική ομάδα και δόθηκε έμφαση σε τέσσερις λέξεις στόχους σε κάθε βιβλίο, όπου κάθε φορά εξηγούνταν στα παιδιά και ασχολούνταν περισσότερο με τις λέξεις-στόχους σε περισσότερες δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την επίδοση τους από την ομάδα ελέγχου αλλά όχι καλύτερη επίδοση από την ομάδα των μαθητών που δεν βρισκόταν σε κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών. Η επίδοση των μαθητών βελτιώθηκε και στις δύο δεξιότητες του λεξιλογίου (προληπτικό και εκφραστικό).

Η έρευνα των Fien, Santoro, Baker, Chard, Williams και Haria (2011), είχε παρόμοια ερευνητικά αποτελέσματα με την παραπάνω έρευνα, αφού εξετάστηκε η ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης μαθητών ηλικίας 6-7 ετών με κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών. Το δείγμα αποτελούνταν από 106 μαθητές, το οποίο χωρίστηκε σε δύο ομάδες, την πειραματική ομάδα ($n=54$) και την ομάδα ελέγχου ($n=52$). Όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν με σταθμισμένα εργαλεία λεξιλογίου αλλά και δοκιμασίες λεξιλογίου που δημιούργησαν οι ίδιοι οι ερευνητές και δοκιμασίες αφηγηματικού λόγου και κατανόησης. Όλοι οι μαθητές και των δύο ομάδων διδάσκονταν με το διδακτικό πρόγραμμα «ReadAloud», το οποίο περιελάμβανε 28 συνεδρίες των 30 λεπτών σε διάστημα 40 ημερών διδασκαλίας και στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν οι μαθητές να βελτιώσουν την αναγνωστική κατανόηση, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους και να αναδιηγηθούν ιστορίες. Η πειραματική ομάδα, όμως, επιπρόσθετα στο συγκεκριμένο πρόγραμμα συμμετείχαν και σε δεύτερο παρεμβατικό πρόγραμμα όπου γινόταν 2 φορές την εβδομάδα για 20 λεπτά για 8 εβδομάδες και σκοπός του προγράμματος ήταν να επεκτείνουν το λεξιλόγιο τους στα κείμενα που ήδη είχαν διαβάσει στην τάξη με επιπρόσθετες δραστηριότητες και ευκαιρίες για περισσότερη ενασχόληση και εξήγηση λέξεων που συναντούσαν μέσα στα κείμενα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου

παρεμβατικού προγράμματος οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν ενισχύσει σημαντικά την επίδοσή τους στο προσληπτικό και στο εκφραστικό λεξιλόγιο σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που δεν είχαν δεχτεί την διδασκαλία του πρόσθετου διδακτικού προγράμματος.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το παρεμβατικό πρόγραμμα των Loftus, Coyne, McCoach, Zipoli και Pullen (2010), του οποίου στόχος ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του λεξιλογίου σε μαθητές που υπάρχει κίνδυνος εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών και δέχονται ήδη μέσα στην τάξη ερευνητικά τεκμηριωμένη διδασκαλία λεξιλογίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 43 μαθητές που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες ανάλογα την επίδοσή τους σε σταθμισμένα εργαλεία που αξιολογούσαν τη λεξιλογική γνώση. Πιο συγκεκριμένα οι 20 μαθητές με τη χαμηλότερη επίδοση αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και οι υπόλοιποι 23 μαθητές την ομάδα ελέγχου που ακολουθούσε μόνο τη διδασκαλία που έπαιρνε μέρος στην τάξη τους. Η διδασκαλία για ολόκληρη την τάξη περιελάμβανε την ανάγνωση δύο βιβλίων και απώτερος σκοπός ήταν η διδασκαλία τεσσάρων λέξεων- στόχων και η ενασχόληση με τους ορισμούς των λέξεων και η συμπερίληψη τους σε διάφορα περιεχόμενα με διαφορετικές προτάσεις. Όσον αφορά την πειραματική ομάδα συμμετείχαν σε επιπλέον 4 συναντήσεις των 30 λεπτών στις οποίες ασχολούνταν με επιπλέον δραστηριότητες λεξιλογίου όπως τη δημιουργία προτάσεων με τις λέξεις- στόχους, απεικόνιση των λέξεων και άλλες. Με το τέλος της παρέμβασης δόθηκαν στους μαθητές και άτυπες δοκιμασίες λεξιλογίου που δημιουργήθηκαν από τους ερευνητές, τα οποία αξιολογούσαν το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο των μαθητών. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στο εκφραστικό λεξιλόγιο, ενώ στο προσληπτικό λεξιλόγιο δεν φάνηκε να υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά με την ομάδα ελέγχου.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα βρίσκεται η έρευνα των Tuckwiller, Pullen και Coyne (2010), των οποίων στόχος ήταν η ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης μαθητών που είναι σε κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών μέσω της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας. Στην ερευνητική τους μελέτη πήραν μέρος 92 παιδιά που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο. Οι μαθητές με τη χαμηλότερη επίδοση συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα (n=24) ενώ οι μαθητές με την υψηλότερη επίδοση συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου (n=68). Οι αρχικές

αξιολογήσεις και οι μετά- αξιολογήσεις πραγματοποιήθηκαν με σταθμισμένα εργαλεία και άτυπες δοκιμασίες λεξιλογίου που σχεδίασαν οι ερευνητές. Όλοι οι μαθητές παρακολούθησαν τη διδασκαλία της τάξης για δύο μέρες όπου αφορούσε την ανάγνωση μιας ιστορίας από την εκπαιδευτικό της τάξης και στόχος ήταν η ενασχόληση με τέσσερις λέξεις- στόχους και δραστηριότητες που αφορούσαν τις λέξεις αυτές. Η διαφορά με την πειραματική ομάδα ήταν ότι συμμετείχε σε 2 επιπλέον συναντήσεις των 20 λεπτών που αποσκοπούσαν στην περαιτέρω ενασχόληση των μαθητών με τις λέξεις- στόχους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στην αποτελεσματικότητα παρεμβατικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών, αφού όπως παρατηρήθηκε από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης και του αφηγηματικού λόγου στα προσχολικά και πρώτα σχολικά χρόνια των μαθητών με κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών έχει θετικά αποτελέσματα στην αναγνωστική τους κατανόηση και γενικά στην μετέπειτα σχολική τους επιτυχία.

1.7.2 Προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση του αφηγηματικού λόγου

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε η σημασία και η επίδραση που έχει η αφηγηματική ικανότητα για τη μετέπειτα σχολική επίδοση των μαθητών. Μαθητές με ελλείμματα στη συγκεκριμένη δεξιότητα είναι δυνατό μέσα από έγκαιρη παρέμβαση και κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και αποτελεσματικές στρατηγικές να ξεπεράσουν τον κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών και να μπορέσουν να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου τους στα μετέπειτα σχολικά χρόνια.

Στόχος της έρευνας των Spencer και Slocum (2010) ήταν η βελτίωση των αναδιηγήσεων και προσωπικών ιστοριών των μαθητών προσχολικής ηλικίας με κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών και συγκεκριμένα καθυστέρηση ανάπτυξης αφηγηματικού λόγου. Στην παρέμβαση συμμετείχαν 19 παιδιά προσχολικής ηλικίας εκ των οποίων τα 5 είχαν εμφανίσει καθυστέρηση ανάπτυξης αφηγηματικού λόγου μέσα από την αξιολόγηση τους με σταθμισμένα εργαλεία που αφορούσαν τον αφηγηματικό λόγο. Το δείγμα χωρίστηκε σε 5 υποομάδες όπου στις 4 ομάδες υπήρχε από 1 παιδί με ελλείμματα στον αφηγηματικό λόγο και

πραγματοποιήθηκαν 10 συνεδρίες. Η διαδικασία αφορούσε ιστορίες με εικόνες όπου ο εκπαιδευτικός ανέφερε την ιστορία της οποίας τα βήματα έπρεπε στη συνέχεια να απαντήσουν οι μαθητές μέσω της στρατηγικής της γραμματική της ιστορίας και να αναδιηγηθούν την ιστορία και να είναι ικανοί να δημιουργούν και δικές τους ιστορίες βασισμένοι στα βήματα της στρατηγικής. Με το τέλος της παρέμβασης οι μαθητές αξιολογήθηκαν με τα ίδια σταθμισμένα εργαλεία όπου είχαν αξιολογηθεί και στις αρχικές αξιολογήσεις και αξιολογήθηκαν και τρεις εβδομάδες μετά το τέλος της παρέμβασης για να διαπιστωθεί αν οι μαθητές διατήρησαν τις επιδόσεις τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με καθυστέρηση ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου εμφάνισαν βελτίωση στις δοκιμασίες των αναδιηγήσεων, όχι όμως στην παραγωγή προσωπικών ιστοριών και αυτό σύμφωνα με τους ερευνητές οφειλόταν είτε στο γεγονός του ότι ήταν απρόθυμοι οι μαθητές να διηγηθούν κάποια προσωπική τους ιστορία είτε δεν είχαν να διηγηθούν κάτι παρόμοιο με την ιστορία που άκουγαν.

Συνεχίζοντας με την έρευνα των Lever και Senechal (2011), εξετάστηκε αν η εφαρμογή ενός διδακτικού προγράμματος 8 εβδομάδων ενίσχυσε τις αφηγηματικές δεξιότητες των μαθητών και συγκεκριμένα τη δημιουργία φανταστικών αφηγηματικών ιστοριών. Οι 40 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ηλικίας 5-6 ετών, όπου χωρίστηκαν σε δύο ομάδες την πειραματική ομάδα ($n=21$) που δέχτηκε την παρέμβαση και την ομάδα ελέγχου ($n=19$) που ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία. Οι αξιολογήσεις των μαθητών βασίστηκαν σε σταθμισμένα εργαλεία που αξιολογούσαν την αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση την δομή αυτής, την μορφολογική συνθετότητα, το προσληπτικό και το εκφραστικό λεξιλόγιο. Το διδακτικό πρόγραμμα διήρκεσε 8 εβδομάδες με 2 συνεδρίες των 20 λεπτών την εβδομάδα. Επιλέχτηκαν 8 βιβλία με εικόνες και ιστορίες που βασίζονταν στη γραμματική της ιστορίας και με ερωτήσεις και δραστηριότητες διαλόγου και συζήτησης οι μαθητές διδάσκονταν τις ιστορίες και τα δομικά στοιχεία αυτών, αλλά και δραστηριότητες εκφραστικού τύπου. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές δημιούργησαν περισσότερο δομημένες αφηγήσεις ακολουθώντας τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας όπως διδάσκεται μέσα από τη γραμματική της ιστορίας, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μορφολογική συνθετότητα και στη συνοχή των ιστοριών των μαθητών των δύο ομάδων. Επίσης, βρέθηκαν σημαντικές βελτιώσεις στο εκφραστικό λεξιλόγιο των μαθητών της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου. Τέλος, και στις

αξιολογήσεις της αναδιήγησης και της ελεύθερης αφήγησης οι μαθητές παρατηρήθηκε ότι είχαν συμπεριλάβει τα δομικά στοιχεία της αφήγησης που διδάσκονταν με τη στρατηγική της γραμματικής της ιστορίας.

Σε μία άλλη έρευνα των Green και Klecan- Aker (2012), εξετάστηκε η επίδραση που είχε η χρήση αφηγηματικών μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας στην ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι 24 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, ηλικίας 6 έως 9,5 ετών ήταν χωρισμένοι ανάλογα με τις επιδόσεις τους στα σταθμισμένα εργαλεία που αξιολογήθηκαν για τον αφηγηματικό τους λόγο και όχι με κριτήριο το ηλικιακό τους επίπεδο. Η παρέμβαση διήρκεσε 13 εβδομάδες με 30-λεπτες συνεδρίες 2 φορές την εβδομάδα και οι μαθητές χωρίστηκαν σε 3 ομάδες. Το παρεμβατικό πρόγραμμα αποτελούνταν από τη διδασκαλία των δομικών στοιχείων μίας ιστορίας ακολουθώντας την γραμματική της ιστορίας και γενικά την οργάνωση του λόγου των μαθητών, όπου κάθε δομικό στοιχείο της γραμματικής της ιστορίας αποκαλυπτόταν σταδιακά στους μαθητές και αυξανόταν σταδιακά ο βαθμός δυσκολίας. Τα αποτελέσματα της παρεμβατικής μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές ήταν ικανοί να εμπλουτίζουν τις ιστορίες αφού φάνηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση τους στον αριθμό των προτάσεων που χρησιμοποίησαν πριν και μετά την παρέμβαση. Επιπλέον, τα παιδιά μετά την παρέμβαση ανέπτυξαν πιο σύνθετες αφηγήσεις, αναβαθμίζοντας το αφηγηματικό τους επίπεδο.

Συνεχίζοντας με μία πιο πρόσφατη έρευνα των Brown, Garzarek και Donegan (2014) στην οποία συμμετείχαν 9 μαθητές νηπιαγωγείου και οι 3 από αυτούς μέσα από τις αξιολογήσεις φάνηκε να εμφανίζουν υψηλό κίνδυνο διάγνωσης μελλοντικά με Μαθησιακές Δυσκολίες, εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης με στόχο την βελτίωση της μακροδομής των αναδιηγήσεων των μαθητών αυτών. Οι αρχικές αξιολογήσεις και οι μετά- αξιολογήσεις διεξήχθησαν με σταθμισμένα εργαλεία και δοκιμασίες αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε 3 ομάδες των τριών ατόμων όπου σε κάθε ομάδα υπήρχε ένας μαθητής με κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών και διαρκούσε η κάθε συνεδρία 15-20 λεπτά 3 φορές την εβδομάδα. Το παρεμβατικό πρόγραμμα στηρίχθηκε στη στρατηγική της γραμματικής της ιστορία όπου καθένα δομικό στοιχείο αποκαλυπτόταν στους μαθητές σταδιακά και στόχος ήταν οι μαθητές να αναδιηγούνται κάθε φορά την ιστορία χρησιμοποιώντας το δομικό στοιχείο που διδάχτηκαν μέχρι το τέλος να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν και να

συμπεριλαμβάνουν όλα τα δομικά στοιχεία σε μία ιστορία. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι και οι 3 μαθητές σημείωσαν σημαντική πρόοδο στην αναδιήγηση των ιστοριών τους αφού ήταν ικανοί να χρησιμοποιήσουν όλα τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας και τα διατήρησαν αυτά τα αποτελέσματα 2 εβδομάδες αργότερα που ξανάαξιολογήθηκαν (follow-up tests). Παρόλο που δεν διδάχτηκε η μικρόδομη των αφηγηματικών ιστοριών μετρήθηκε κατά τη διάρκεια των αξιολογήσεων και φάνηκε ότι οι ιστορίες των μαθητών διακρίνονταν από πλούσιο και σύνθετο λεξιλόγιο και με μεγαλύτερη συνοχή αφού χρησιμοποίησαν περισσότερα επιρρήματα και συνδετικές λέξεις.

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Baker, Santoro, Chard, Fien, Park και Otterstedt (2013) η οποία εξέτασε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος *ReadAloud* στις δεξιότητες της κατανόησης, του λεξιλογίου και του αφηγηματικού λόγου. Στην έρευνα συμμετείχαν 225 μαθητές Ά Δημοτικού οι οποίοι χωρίστηκαν σε 2 ομάδες την πειραματική ομάδα ($n=122$) που η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε με το διδακτικό πρόγραμμα *ReadAloud* και την ομάδα ελέγχου ($n=103$), η οποία ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η παρέμβαση διήρκεσε 19 εβδομάδες με 6-7 συνεδρίες των 30 λεπτών ανά 2 εβδομάδες. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση με σταθμισμένα εργαλεία που αξιολογούνταν οι δεξιότητες του αφηγηματικού λόγου, της κατανόησης και του λεξιλογίου. Το διδακτικό πρόγραμμα αποτελούνταν από κείμενα αφηγηματικά και επιχειρηματολογικά όπου τα αφηγηματικά κείμενα στηρίζονταν και διδάχτηκαν με την άμεση και σαφή διδασκαλία και μέσα από τη χρήση της γραμματικής της ιστορίας για τα δομικά μέρη μιας ιστορίας και συζητούσαν για το θέμα έτσι ώστε να ενεργοποιηθεί η προηγούμενη γνώση των μαθητών. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στις επιδόσεις των μαθητών στις δεξιότητες της αναδιήγησης και της λεξιλογικής γνώσης.

Τέλος, όσον αφορά τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα, πραγματοποιήθηκε από τις Ράλλη και Σιδηροπούλου (2012) μία έρευνα για τη σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου σε μαθητές προσχολικής ηλικίας. Απώτερος σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί μέσα από τη χρήση παρεμβατικού διδακτικού προγράμματος η δομή και το περιεχόμενο του αφηγηματικού λόγου σε μαθητές ηλικίας 4-5 ετών. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 56 μαθητές, 28 αγόρια

και 28 κορίτσια τα οποία δεν είχαν διαγνωστεί με κάποια αναπτυξιακή διαταραχή ή ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 2 ομάδες όπου η πρώτη πειραματική ομάδα ήταν η ομάδα της ανάγνωσης με βιβλίο και η άλλη πειραματική ομάδα η αφήγηση χωρίς βιβλίο και για κάθε ομάδα υπήρχε και η ομάδα ελέγχου. Οι πειραματικές ομάδες συμμετείχαν σε 3 παρεμβάσεις και ολοκληρώθηκε η όλη διαδικασία σε 1 μήνα. Η ιστορία που επιλέχθηκε για την παρέμβαση βασίστηκε όσον αφορά στη δομή, στη στρατηγική της γραμματικής της ιστορίας. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές των δύο πειραματικών ομάδων βελτίωσαν σημαντικά τις επιδόσεις τους ως προς τη δομή και την επάρκεια του περιεχομένου των αφηγηματικών ιστοριών τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι αφηγήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου ήταν χειρότερες στις μετα-αξιολογήσεις σε σχέση με τις αρχικές αξιολογήσεις.

Όπως παρατηρήθηκε από την ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων η χρήση κατάλληλων στρατηγικών μπορεί να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα στην αφηγηματική ικανότητα των μαθητών ακόμα και από την προσχολική ηλικία. Αν αναλογιστεί κάποιος ότι ο αφηγηματικός λόγος των παιδιών στην προσχολική και σχολική ηλικία αλλά και η λεξιλογική γνώση που αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την αναγνωστική κατανόηση είναι σημαντικό να ενισχυθούν έτσι ώστε οι μαθητές να μην αντιμετωπίσουν μελλοντικά δυσκολίες στην δεξιότητα της ανάγνωσης. Στη συνέχεια θα αναφερθούν πως οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για την ενίσχυση του λεξιλογίου και της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών με κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών μπορούν να επιδράσουν στην αναγνωστική τους κατανόηση.

1.7.3 Προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρείται ότι δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού ή την φοίτηση των μαθητών στο νηπιαγωγείο στην ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, με αποτέλεσμα να δίνεται μικρότερη προσοχή στο δεύτερο συστατικό στοιχείο της αναγνωστικής ικανότητας ενός μαθητή, αυτό της αναγνωστικής κατανόησης. Οι περισσότερες παρεμβατικές μελέτες αφορούν τάξεις από τη Γ' Δημοτικού και πάνω που είναι περισσότερο εμφανή τα ελλείμματα των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση (VandenBroek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler & Lorch, 2005). Η

έγκαιρη, όμως, παρέμβαση μέσα από τις στρατηγικές ενίσχυσης του λεξιλογίου και του αφηγηματικού λόγου μαθητών μικρότερων τάξεων με υποψία εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, αφού οι δύο αυτές δεξιότητες αποτελούν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στη συνέχεια θα αναφερθούν παρεμβατικές μελέτες σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου όπου χρησιμοποιήθηκαν οι συγκεκριμένες στρατηγικές για να ενισχυθεί η αναγνωστική κατανόηση μαθητών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη συγκεκριμένη δεξιότητα.

Ξεκινώντας από την μελέτη της Taylor, Alber και Walker (2002), στην οποία συμμετείχαν 5 μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ηλικίας από 9 έως 12 ετών, είχε ως στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών σε αφηγηματικά κείμενα μέσω της χαρτογράφησης ιστοριών (Storymapping- Grammarstory) και των αυτό- ερωτήσεων. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν 5 εβδομάδες με 3 συνεδρίες κάθε εβδομάδα και αφορούσε την ανάγνωση ιστοριών όπου στην πρώτη συνεδρία οι μαθητές διάβαζαν την ιστορία και απαντούσαν σε 10 ερωτήσεις χωρίς να τους παρέχεται κάποια στρατηγική, στη δεύτερη συνεδρία απαντούσαν στις ερωτήσεις συμπληρώνοντας πρώτα τον χάρτη της ιστορίας με τα δομικά στοιχεία της ιστορίας και στη τρίτη συνεδρία τα καίρια σημεία της ιστορίας ήταν έντονα σημειωμένα και απαντούσαν στη συνέχεια σε ερωτήσεις οι οποίες μαγνητοσκοπούνταν και μετά οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να τις ακούσουν και να διορθωθούν έτσι ώστε να απαντήσουν στις τελικές 10 ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι απαντήσεις των μαθητών ήταν πιο επαρκείς όταν προηγούνταν οι στρατηγικές της χαρτογράφησης της ιστορίας και των αυτό- ερωτήσεων και η αναγνωστική τους κατανόηση βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά όταν προηγούνταν αυτές οι στρατηγικές και όχι όταν δεν υπήρχε εφαρμογή καμίας στρατηγικής.

Στην έρευνα της Antoniou (2006), εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα ενός διδακτικού προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα από τη χρήση γνωστικών στρατηγικών και στρατηγικών αυτό- ρύθμισης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 73 μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες από Ε' Δημοτικού μέχρι Β' Γυμνασίου και χωρίστηκε σε δύο ομάδες την πειραματική ομάδα (n=45) που εφάρμοσε το πρόγραμμα και την ομάδα ελέγχου (n= 28) που ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία. Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκεσε περίπου ένα ακαδημαϊκό έτος και

η διάρκεια του ήταν 29 ακαδημαϊκές ώρες. Το συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα βασίστηκε στην άμεση και σαφή διδασκαλία 4 μεθόδων για πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Το πρώτο βήμα είναι η ανάγνωση του τίτλου και ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης, το δεύτερο είναι η επισημάνση των δύσκολων σημείων του κειμένου (ορισμός άγνωστων λέξεων), το τρίτο η απάντηση σε ερωτήσεις που βασίζονται στην γραμματική της ιστορίας και η δημιουργία περιληπτικού κειμένου με βάση όλων αυτών που σημείωσαν στο προηγούμενο βήμα. Οι αρχικές αξιολογήσεις (*pretests*), οι αξιολογήσεις μετά το τέλος του προγράμματος (*posttests*) και οι αξιολογήσεις 3 μήνες μετά το τέλος του προγράμματος (*follow-up tests*) πραγματοποιήθηκαν με σταθμισμένα εργαλεία για την αναγνωστική κατανόηση και αποκωδικοποίηση, λεξιλόγιο, τη γνώση γνωστικών στρατηγικών και την αναγνωστική αυτό-αποτελεσματικότητα και δοκιμασίες που τροποποιήθηκαν από τους ερευνητές. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας επωφελήθηκαν από την εφαρμογή του προγράμματος μακροπρόθεσμα και υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην αναγνωστική κατανόηση, στη γνώση γνωστικών στρατηγικών και στην αναγνωστική αυτό-αποτελεσματικότητα. Άμεσο αποτέλεσμα της εφαρμογής του διδακτικού προγράμματος, όπου είχε στατιστικά σημαντική διαφορά η επίδοση της πειραματικής ομάδας από την ομάδα ελέγχου ήταν στην καλύτερη επίδοση της πρώτης ομάδας.

Σε μία πιο πρόσφατη έρευνα των Clarke, Snowling, Truelove και Hulme (2010), εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα τριών παρεμβατικών προγραμμάτων για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με Εδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και συγκεκριμένα δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, ηλικία 8-9 ετών. Το δείγμα αποτελούνταν από 160 μαθητές και χωρίστηκες σε 4 ομάδες των 40 ατόμων, όπου η πρώτη πειραματική ομάδα ήταν αυτή που εφάρμοσε το πρόγραμμα της διδασκαλίας μέσω κειμενικής κατανόησης, η δεύτερη πειραματική ομάδα εκπαιδεύτηκε μέσω του προφορικού λόγου, η τρίτη πειραματική ομάδα εκπαιδεύτηκε με το συνδυασμό των δύο προηγούμενων μεθόδων και η τέταρτη ομάδα ήταν η ομάδα ελέγχου που ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία. Οι αξιολογήσεις των μαθητών έγιναν πριν την έναρξη της παρέμβασης, στη μέση της παρέμβασης (στις 10 εβδομάδες), στο τέλος της παρέμβασης (στις 20 εβδομάδες) και 11 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης. Στον κάθε μαθητή έπρεπε να αντιστοιχούν σε αυτές τις 20 εβδομάδες 30 ώρες παρέμβασης. Το πρόγραμμα της διδασκαλίας μέσω κειμένων

στηρίχτηκε στην αμοιβαία διδασκαλία και στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και δημιουργία αφηγηματικών ιστοριών των μαθητών. Στο πρόγραμμα της εκπαίδευσης μέσω του προφορικού λόγου δόθηκε έμφαση στη διδασκαλία λεξιλογίου μέσω της χρήσης στρατηγικών περιεχομένου, τη χρήση της αμοιβαίας διδασκαλίας, τη χρήση εικονικής γλώσσα και την προφορική αφήγηση. Στην τρίτη ομάδα οι μαθητές διδάχτηκαν τις μισές εβδομάδες με τον έναν τρόπο και τις υπόλοιπες με τον άλλον τρόπο. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης παρεμβατικής μελέτης έδειξαν ότι οι επιδόσεις και των τριών πειραματικών ομάδων ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες σε σχέση με την επίδοση της ομάδας ελέγχου. Επίσης, στις ομάδες με τον συνδυασμό μεθόδων και την κειμενική διδασκαλία φάνηκε ότι οι γνώσεις των μαθητών διατηρήθηκαν όταν αξιολογήθηκαν 11 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης και για την ομάδα που ασχολήθηκε με τον προφορικό λόγο οι επιδόσεις ήταν ακόμα καλύτερες και στο τέλος της παρέμβασης και 11 μήνες αργότερα. Ακόμα, στις ομάδες με το συνδυασμό μεθόδων και τη διδασκαλία με τη χρήση του προφορικού λόγου ήταν στατιστικά σημαντικές οι βελτιώσεις στο εκφραστικό λεξιλόγιο σε σχέση με τις άλλες ομάδες και αυτό ενίσχυσε ακόμα περισσότερο την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών, αναδεικνύοντας έτσι τον σημαντικό ρόλο της λεξιλογικής γνώσης στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης.

Κλείνοντας με μία ανασκόπηση ερευνών από το 1960 μέχρι το 2008 που πραγματοποιήθηκε από τους Stetter και Hughes (2010), αναδεικνύεται η αποτελεσματικότητα της στρατηγικής της γραμματικής της ιστορίας ως μία επιτυχημένη στρατηγική για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιλέχθηκαν από τις αρχικές 200 περιλήψεις οι 22, οι οποίες χρησιμοποιούσαν παρεμβάσεις με τη χρήση της γραμματικής της ιστορίας για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι 10 έρευνες για την κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου χρησιμοποίησαν την χαρτογράφηση της ιστορίας (*storymapping*), οι 5 αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων για την κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου, οι 3 την μοντελοποίηση της ιστορίας και 4 αυτούσια την γραμματική της ιστορίας. Στις έρευνες που επιλέχθηκαν διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ενίσχυσαν την αναγνωστική τους κατανόηση μέσω της γραμματικής ιστορίας και άλλων μεθόδων που την έχουν ως βάση. Ακόμα, ένα εύρημα από την ανασκόπηση των ερευνών αυτών είναι ότι ενώ η συγκεκριμένη στρατηγική δεν έχει να προσφέρει κάτι καινούριο σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, αντίθετα σε μαθητές

με Μαθησιακές Δυσκολίες, που δεν έχουν το ίδιο γνωστικό υπόβαθρο φαίνεται εξαιρετικά ωφέλιμη.

1.8 Ερευνητικό κενό και σκοπός της έρευνας- ερευνητικά ερωτήματα

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει παρατηρηθεί η έλλειψη προγραμμάτων παρέμβασης στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού και συγκεκριμένα στη Β΄ Δημοτικού που πραγματοποιείται η παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τη λεξιλογική γνώση υπάρχει ένα αρκετά μεγάλο ερευνητικό κενό στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Biemiller, 2003, Biemiller & Boote, 2006, National Reading Panel, 2000) και οι παρεμβάσεις που έχουν διεξαχθεί αφορούν, όπως φάνηκε και από την ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων, το νηπιαγωγείο και την Α΄ Δημοτικού και λιγότερες τη Β΄ Δημοτικού. Από την άλλη, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την ενίσχυση του αφηγηματικού λόγου και της αναγνωστικής κατανόησης αφορούν τάξεις μεγαλύτερες της Γ΄ Δημοτικού όπου είναι περισσότερο φανερές οι δυσκολίες των μαθητών ως προς αυτές τις δεξιότητες με αποτέλεσμα να υπάρχει μικρός αριθμός ερευνητικών δεδομένων. Εκτός όμως από τα διεθνή ερευνητικά δρώμενα, μία αντίστοιχη έρευνα για την ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης και του αφηγηματικού λόγου και της επίδρασης αυτών των δύο μεταβλητών στην αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών στη Β΄ Δημοτικού δεν έχει πραγματοποιηθεί στα ελληνικά ερευνητικά δρώμενα. Έτσι, καθίσταται αναγκαία η εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης και ο εμπλουτισμός των ερευνητικών δεδομένων αλλά και του υλικού των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής που διδάσκουν στα σχολεία, έτσι ώστε να υπάρχουν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα ως προς την αποτελεσματικότητα των μεθόδων και των στρατηγικών διδασκαλίας σε μαθητές με κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών και να αντιμετωπιστούν έγκαιρα οι δυσκολίες τους.

Με την παρούσα έρευνα πραγματοποιείται μία συντονισμένη προσπάθεια άμβλυνσης του ερευνητικού κενού που αναφέρθηκε παραπάνω. Ειδικότερα, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης και της αφηγηματικής ικανότητας μαθητών Β΄ Δημοτικού με υποψία εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών και την επίδραση αυτών των δύο μεταβλητών στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα στηρίζεται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Το διδακτικό πρόγραμμα συνέβαλε στην ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης μαθητών Β΄ Δημοτικού με υψηλή επικινδυνότητα εκδήλωσης Μαθησιακών Δυσκολιών, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία;
 - 1α. Το διδακτικό πρόγραμμα συνέβαλε στην ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης μαθητών Β΄ Δημοτικού με υψηλή επικινδυνότητα εκδήλωσης Μαθησιακών Δυσκολιών και συγκεκριμένα στην ενίσχυση του προσληπτικού λεξιλογίου, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία;
 - 1β. Το διδακτικό πρόγραμμα συνέβαλε στην ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης μαθητών Β΄ Δημοτικού με υψηλή επικινδυνότητα εκδήλωσης Μαθησιακών Δυσκολιών και συγκεκριμένα στην ενίσχυση του εκφραστικού λεξιλογίου, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία;
2. Το διδακτικό πρόγραμμα συνέβαλε στην ενίσχυση του αφηγηματικού λόγου μαθητών Β΄ Δημοτικού με υψηλή επικινδυνότητα εκδήλωσης Μαθησιακών Δυσκολιών, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία;
3. Το διδακτικό πρόγραμμα συνέβαλε στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών Β΄ Δημοτικού με υψηλή επικινδυνότητα εκδήλωσης Μαθησιακών Δυσκολιών, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία;
4. Η αρχική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη λεξιλογική γνώση και τον αφηγηματικό λόγο προέβλεψε την επίδοση τους στην αναγνωστική κατανόηση τη δεύτερη χρονική στιγμή, δηλαδή μετά το τέλος της παρέμβασης;

2 Μεθοδολογία

2.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 49 μαθητές της Β΄ Δημοτικού που φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης σε όλο το νομό της Αττικής. Η διαδικασία της επιλογής των μαθητών έγινε σύμφωνα με το κριτήριο της απόκλισης. Το κριτήριο της απόκλισης αποτελεί ένα από τα κριτήρια ανίχνευσης και αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών, εννοώντας δηλαδή την απόκλιση μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Meyer, 2000, Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Αρχικά πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση των μαθητών για το νοητικό δυναμικό τους με το εργαλείο Raven's Colored Progressive Matrices (Σιδερίδης, Αντωνίου, Μουζάκη & Σίμος, 2015) και στο δείγμα επιλέγονταν όσοι είχαν δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο ή ίσο με 85. Όσον αφορά την διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι μαθητές, χορηγήθηκε το διαγνωστικό εργαλείο «Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης» (Παντελιάδου, Αντωνίου & Σιδερίδης, υπό έκδοση) και στο δείγμα οι μαθητές όπου είχαν εκατοστημόριο μικρότερο από 16 στη δοκιμασία της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης λέξεων και ψευδολέξεων. Από τη διαδικασία της αξιολόγησης απορρίφθηκαν μαθητές με Νοητική Υστέρηση (γνωμάτευση από τα ΚΕΕΔΥ ή άλλο δημόσιο φορέα αξιολόγησης), μαθητές που εμφάνιζαν Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (γνωμάτευση από τα ΚΕΔΔΥ ή άλλο δημόσιο φορέα αξιολόγησης), μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (Κλίμακα ADHD- IV, DuPaul, Power, Anastopoulos & Reid, 1998), συναισθηματικές διαταραχές, νευρολογικές παθήσεις, προβλήματα συμπεριφοράς και γενικά μαθητές που είχαν επίσημη διάγνωση από δημόσιο φορέα για κάποια άλλη ειδική ανάγκη, εκτός των Μαθησιακών Δυσκολιών. Επιπλέον, από την έρευνα αποκλείστηκαν σχολεία τα οποία είχαν μόνο έναν μαθητή που αντιμετώπιζε υψηλό κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών. Τέλος, απορρίφθηκαν από το δείγμα δίγλωσσοι μαθητές των οποίων η φοίτηση δεν είχε ξεκινήσει σε ελληνικό νηπιαγωγείο, διότι δεν θα είχαν κατακτήσει επαρκώς την ελληνική γλώσσα και έτσι θα έχρηζαν διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παρέμβασης.

Με το τέλος της αρχικής αξιολόγησης των μαθητών στο δείγμα παρέμειναν 51 μαθητές Β΄ Δημοτικού, καθώς αυτοί πληρούσαν τα κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ωστόσο από το αρχικό δείγμα, 49 ολοκλήρωσαν το παρεμβατικό πρόγραμμα, καθώς 2 μαθητές δεν ολοκλήρωσαν τη διαδικασία της παρέμβασης λόγω

μετακίνησης σε άλλη πόλη. Συνοψίζοντας, 49 μαθητές ολοκλήρωσαν το παρεμβατικό πρόγραμμα, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου.

Η κατανομή των μαθητών στις τρεις ομάδες ήταν τυχαία. Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 25 μαθητές εκ των οποίων οι 13 ήταν αγόρια (Μ.Ο. ηλικίας = 7,74, ΤΑ=0,52) και οι 12 ήταν κορίτσια (Μ.Ο. ηλικίας= 7,76, ΤΑ= 0,73). Η δεύτερη ομάδα του δείγματος ήταν η πειραματική ομάδα (N=24) -η ομάδα η οποία έλαβε τη διδακτική παρέμβαση- και σε αυτή συμμετείχαν 16 αγόρια (Μ.Ο. ηλικίας= 7,64, ΤΑ= 0,40) και 8 κορίτσια (Μ.Ο. ηλικίας= 7,86, ΤΑ= 0,54). Επιπλέον, από τους 49 μαθητές του δείγματος οι 34 είχαν την Ελληνική γλώσσα ως μητρική και οι 15 μιλούσαν στο σπίτι και δεύτερη ξένη γλώσσα και η πλειοψηφία αυτών μιλούσε Αλβανικά και ακολουθούσαν τα Αραβικά, Ρουμάνικα, Ρωσικά, Αγγλικά, Πολωνικά και Γεωργιανά. Παρόλο που υπήρχαν δίγλωσσοι μαθητές, συμμετείχαν στο δείγμα γιατί είχε ξεκινήσει η φοίτησή τους σε ελληνικό νηπιαγωγείο.

Πίνακας 1

Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Ομάδα	Μ.Ο.	Φύλο		Ελληνική γλώσσα	Δεύτερη γλώσσα
	Ηλικίας	Αγόρια	Κορίτσια		
Ελέγχου (N=25)	7,75	13	12	17	8
Πειραματική (N= 24)	7,71	16	8	17	7
Σύνολο (N=49)	7,73	29	20	34	15

Τελειώνοντας, για να διαπιστωθεί η ισοδυναμία μεταξύ των δύο ομάδων πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος έγινε έλεγχος με το κριτήριο t- test για ανεξάρτητα δείγματα. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη μεταβλητή της ηλικίας και τη μεταβλητή του δείκτη νοημοσύνης με αποτέλεσμα να επιβεβαιώνεται η ισοδυναμία μεταξύ των τριών ομάδων

Πίνακας 2

Σύγκριση ομάδων πριν την παρέμβαση

Ομάδα	M.O. Ηλικίας (Sig)	Δείκτης Νοημοσύνης (Sig)
Ελέγχου (N=25)	.161	.924
Πειραματικής (N= 24)		

2.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων-Εργαλεία Αξιολόγησης

Raven's Colored Progressive Matrices (Σιδερίδης, Αντωνίου, Μουζάκη & Σίμος, 2015)

Η διαδικασία της αξιολόγησης ξεκίνησε με τη χορήγηση του Raven test για να αξιολογηθεί ο δείκτης νοημοσύνης των μαθητών. Η κλίμακα Raven Progressive Matrices αποτελεί ένα διαγνωστικό τεστ μη λεκτικής νοημοσύνης και αναπτύχθηκε το 1983 στην Αγγλία από τον J.C. Raven (Raven, Court, & Raven, 1990). Η κλίμακα Raven που χορηγείται στους μαθητές είναι το Colored Progressive Matrices (Εγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες), που το ηλικιακό φάσμα που αξιολογεί είναι παιδιά τεσσάρων ως δώδεκα ετών. Μέσω της κλίμακας Raven Colored Progressive Matrices διαπιστώνεται η ικανότητα του παιδιού να εξάγει συμπεράσματα σε οπτικο-χωρικό πλαίσιο, να συγκρίνει οπτικά ερεθίσματα και να αντιλαμβάνεται σύνθετες λογικές σχέσεις μεταξύ αντιληπτικών ερεθισμάτων. Οι κλίμακες Raven είναι μη λεκτικές και χρησιμοποιούνται ευρέως σε περιπτώσεις όπου είναι εμφανείς οι διαταραχές στην ομιλία ή στη γλώσσα ή γενικά υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα, το περιεχόμενο των ερωτήσεων είναι απαλλαγμένο πολιτισμικές επιδράσεις και είναι σχεδιασμένο σε μη γλωσσική μορφή, με αποτέλεσμα να καθίστανται οι κλίμακες Raven κατάλληλες για την αξιολόγηση ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Raven, 2003). Τέλος, η χορήγηση του Raven's Colored Progressive Matrices είναι ατομική και διαρκεί 10-20 λεπτά ανάλογα με το ρυθμό εργασίας κάθε μαθητή και δεν απαιτείται λεκτική επικοινωνία μεταξύ του εξεταστή και του εξεταζομένου.

Η κλίμακα Colored Progressive Matrices αποτελείται από 36 δοκιμασίες, οι οποίες χωρίζονται σε τρεις ομάδες των 12 ερωτήσεων (A, AB, B). Πρόκειται για ερωτήσεις αυξανόμενης δυσκολίας. Στις πρώτες ερωτήσεις ο μαθητής βλέπει ένα

σχήμα από το οποίο λείπει ένα κομμάτι και ακριβώς από κάτω από το σχήμα δίνονται έξι εναλλακτικά σχήματα, από τα οποία ο μαθητής καλείται να βρει το ένα κομμάτι που συμπληρώνει σωστά το σχήμα. Οι μαθητές θα πρέπει να διαθέτουν μια επαγωγική λογική σκέψη αφού καλούνται να βρουν αυτή τη σχέση και να επιλέξουν μεταξύ περισσότερων το ζητούμενο σχήμα που συμπληρώνει την αλληλουχία με τον κατάλληλο τρόπο.

Κατά τη διαδικασία της βαθμολόγησης καταμετρήθηκαν οι σωστές απαντήσεις των μαθητών στο σύνολο των 36 ερωτήσεων. Για κάθε σωστή απάντηση οι συμμετέχοντες βαθμολογήθηκαν με ένα για κάθε σωστή απάντηση και με μηδέν για κάθε λανθασμένη απάντηση. Έπειτα, από τον αρχικό βαθμό εξήχθη η τυπική τιμή της νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή σε συνάρτηση με τη χρονολογική του ηλικία και κατατάχθηκε στην αντίστοιχη εκατοστιαία θέση. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) ήταν .634.

Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης (Παντελιάδου, Αντωνίου & Σιδερίδης, υπό έκδοση).

Το τεστ Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης κατασκευάστηκε από τους Παντελιάδου, Αντωνίου και Σιδερίδη (υποδημοσίευση) με στόχο τον εντοπισμό των αναγνωστικών δυσκολιών μαθητών ηλικίας Α' δημοτικού ως Γ' γυμνασίου.

Το τεστ διαθέτει κλίμακες που ελέγχουν την αναγνωστική ευχέρεια, αποκωδικοποίηση και την κατανόηση. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι δυο υποδοκιμασίες της αποκωδικοποίησης, αποκωδικοποίησης ψευδολέξεων και λέξεων. Η πρώτη υποδοκιμασία αφορά την ανάγνωση μιας λίστας με 40 ψευδολέξεις και η δεύτερη την ανάγνωση μιας λίστας 57 πραγματικών λέξεων. Και στις δυο υποδοκιμασίες οι ψευδολέξεις και οι πραγματικές λέξεις αντίστοιχα παρουσιάζονται με σειρά αυξανόμενης δυσκολίας. Οι σωστές απαντήσεις βαθμολογούνται με ένα και οι λανθασμένες με μηδέν. Η χορήγηση της δοκιμασίας ολοκληρώνεται στις πέντε διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις. Το εργαλείο χορηγήθηκε ατομικά σε κάθε μαθητή και η χορήγηση διήρκεσε περίπου 10-20 λεπτά ανάλογα με τον ρυθμό εργασίας κάθε μαθητή.

Όσοι μαθητές σημείωσαν επίδοση που τους τοποθετούσε πάνω από το 16^ο εκατοστημόριο στην πρώτη ή/και στην δεύτερη δοκιμασία αποκλείστηκαν από το τελικό δείγμα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα. Ο δείκτης εσωτερικής

συνοχής (Cronbach's alpha) για την ανάγνωση ψευδολέξεων και πραγματικών λέξεων ήταν .877 και .917 αντίστοιχα.

Όσοι μαθητές παρέμεναν στο τελικό δείγμα αξιολογούνταν μέσα από το συγκεκριμένο εργαλείο και στην αναγνωστική κατανόηση. Οι μαθητές θα έπρεπε να απαντήσουν σε έξι κείμενα διαβαθμισμένης δυσκολίας, ξεκινώντας από πιο μικρά και εύκολα και κείμενα και καταλήγοντας σε πιο δύσκολα και σύνθετα. Το κάθε κείμενο διέθετε εφτά ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής οι οποίες ήταν χωρισμένες σε τρεις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης, σε δύο συμπερασματικής κατανόησης και δύο ερμηνευτικής κατανόησης. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογούνταν με ένα και κάθε λανθασμένη απάντηση με μηδέν. Αν κάποιον μαθητή έκανε πέντε μη διαδοχικά λάθη σε ένα κείμενο, εφαρμοζόταν ο κανόνας διακοπής. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) ήταν .909.

Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (PPVT – R) (Dunn&Dunn, 1981)

Αξιολόγηση προσληπτικού λεξιλογίου. Για αυτή τη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (PPVT – R) (Dunn & Dunn, 1981). Το PPVT – R αποτελεί μέσο αξιολόγησης του επιπέδου προσληπτικού λεξιλογίου του παιδιού και δύναται να παρέχει μία γρήγορη εκτίμηση της γλωσσικής του ικανότητας. Το τεστ αποτελείται από 175 πεδία, αυξανόμενης δυσκολίας, που αντιστοιχούν στις διάφορες αναπτυξιακές ηλικίες. Κατά την αξιολόγηση, ο εξεταστής εκφέρει μία λέξη και το παιδί καλείται να επιλέξει, ανάμεσα σε 4 ασπρόμαυρες εικόνες, εκείνη την εικόνα που περιγράφει καλύτερα το νόημα της λέξης που άκουσε. Το τεστ είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας 2,5 ετών και άνω και η εξέταση ξεκινάει κάθε φορά από το πεδίο που αντιστοιχεί στην ηλικία του εξεταζόμενου.

Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) ήταν .913. Αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (test – retest) .78, αξιοπιστία ισοδύναμων τύπων (parallel form) .70, αξιοπιστία των ημίσεων (splithalf) .80 και εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής σε σχέση με άλλα μέσα αξιολόγησης λεξιλογίου (construct validity) .71 (ό.π.). Το τεστ έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό από τους Σίμο, Σιδερίδη, Πρωτόπαπα και Μουζάκη (2011).

Ελληνική κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV (Καλατζή- Αζίζι, Αγγελή και Ευσταθίου, 2005)

Κατά τη διαδικασία των αξιολογήσεων για να αποκλειστεί το ενδεχόμενο οι μαθητές να έχουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς μια κλίμακα για ΔΕΠ-Υ (Κλίμακα ADHD- IV, DuPaul, Power, Anastopoulos & Reid, 1998), η οποία έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα από τους Καλατζή- Αζίζι, Αγγελή και Ευσταθίου (2005). Ειδικότερα, η συγκεκριμένη κλίμακα για τους εκπαιδευτικούς διαθέτει 18 στοιχεία όπου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές με 0 (Σχεδόν ποτέ), 1 (Σπάνια), 2 (Αρκετές φορές) και 3 (Πολύ συχνά), δηλαδή με τι συχνότητα εμφανίζουν κάποιες συμπεριφορές όπως «Δυσκολεύεται να εστιάσει τη προσοχή του/της ή κάνει λάθη απροσεξίας στα διαγωνίσματα» ή «Δυσκολεύεται να οργανώσει εργασίες ή κοινές εργασίες», οι οποίες αποτελούν στοιχεία για την εμφάνιση της ΔΕΠ- Υ. Στο τέλος, συγκεντρώνεται ο αρχικός βαθμός του μαθητή και μετατρέπεται σε τυπικό βαθμό. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) ήταν .933.

Λογόμετρο (Μουζάκη, Ράλλη, Αντωνίου, Διαμαντή & Παπαϊωάννου, 2017)

Το ψυχομετρικό εργαλείο «Λογόμετρο» (Μουζάκη και συν., 2017) έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να αξιολογεί τις δεξιότητες προφορικού λόγου και τις δεξιότητες γραμματισμού παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (4-7 ετών). Το Λογόμετρο διαθέτει 24 υποδοκιμασίες μέσω των οποίων ελέγχονται τα βασικά υποσυστήματα της γλώσσας (φωνολογία, σημασιολογία, πραγματολογία, μορφολογία). Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν στις δοκιμασίες της Λεξιλογικής Γνώσης και του Αφηγηματικού Λόγου. Οι δοκιμασίες του Λογόμετρου χορηγήθηκαν ατομικά σε κάθε παιδί και η χορήγηση διήρκεσε περίπου 25 λεπτά ανάλογα με τον ρυθμό εργασίας του κάθε μαθητή.

Λεξιλογική γνώση: Η πρώτη δραστηριότητα για την λεξιλογική γνώση που διαθέτει το Λογόμετρο αφορά το Προσληπτικό Λεξιλόγιο του μαθητή, δηλαδή τις λέξεις του προφορικού λόγου, των οποίων ο μαθητής κατανοεί την σημασία τους. Κατά τη χορήγηση της δοκιμασίας εμφανίζονται στην οθόνη της ηλεκτρονικής συσκευής τέσσερις εικόνες και ταυτόχρονα δίνονται στο μαθητή προφορικές οδηγίες. Ο μαθητής εφόσον ακούσει προσεκτικά τις οδηγίες καλείται να επιλέξει την εικόνα που αντιπροσωπεύει την λέξη που άκουσε. Προηγούνται δυο παραδείγματα τα οποία δεν βαθμολογούνται προκειμένου να δοθεί στον μαθητή η ευκαιρία να κατανοήσει την δοκιμασία. Για παράδειγμα, στην οθόνη εμφανίζονται τέσσερις εικόνες μια

φάλαινα, ένα δελφίνι, ένα πατίνι και ένας καρχαρίας. Η μαγνητοφωνημένη φωνή ρωτά τον μαθητή δείξε μου την εικόνα που δείχνει το δελφίνι και ο μαθητής καλείται να επιλέξει τη σωστή εικόνα. Στα παραδείγματα ο μαθητής λαμβάνει ανατροφοδότηση ανάλογα με την απάντηση που έδωσε. Σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης ο μαθητής έχει την ευκαιρία να επιλέξει ξανά κάποια εικόνα, προκειμένου να βρει τη σωστή και στο τέλος λαμβάνει ενισχυτική ανατροφοδότηση. Η απάντηση βαθμολογείται αυτόματα από το λογισμικό, μηδέν για τη λάθος απάντηση και ένα για τη σωστή. Αυτή η δοκιμασία έχει συνολικά 30 στοιχεία και ο χρόνος χορήγησης είναι περίπου πέντε λεπτά ανάλογα με τον ρυθμό εργασίας του κάθε μαθητή. Αν ο μαθητής κάνει τέσσερα συνεχόμενα λάθη η ηλεκτρονική συσκευή σταματά αυτόματα την χορήγηση της δοκιμασίας του προσληπτικού λεξιλογίου και παρουσιάζει την επόμενη δοκιμασία. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) αυτής της δοκιμασίας ήταν .886.

Η δεύτερη δραστηριότητα που περιλαμβάνει η αξιολόγηση της Λεξιλογικής Γνώσης του Λογόμετρου είναι το Εκφραστικό Λεξιλόγιο, οι λέξεις δηλαδή που ο μαθητής είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει ορθά στην ομιλία του για να είναι ικανός να επικοινωνήσει με τους γύρω του και ελέγχεται με την δοκιμασία «Ορισμός Λέξεων». Σε αυτή την δοκιμασία ο μαθητής καλείται να δώσει τον ορισμό ή να περιγράψει τη σημασία μιας σειράς από 28 λέξεις. Πριν την έναρξη της δοκιμασίας υπάρχουν δυο παραδείγματα προκειμένου να βοηθήσουν τον μαθητή να κατανοήσει τις απαιτήσεις της δοκιμασίας. Για παράδειγμα η μαγνητοφωνημένη φωνή ρωτά τον μαθητή «Τι είναι η πιζάμα;», αν η απάντηση του μαθητή είναι σωστή το λογισμικό δίνει ενισχυτική ανατροφοδότηση, αν όμως η απάντηση δεν είναι επαρκής και έχει κάποιες ελλείψεις, τότε το λογισμικό διαθέτει δυο διευκρινιστικές ερωτήσεις τις οποίες επιλέγει ο αξιολογητής ανάλογα με το ποια ταιριάζει καλύτερα («Τι εννοείς» ή «Πες μου περισσότερα γι' αυτό»), έτσι ώστε να δώσει τη δυνατότητα στο μαθητή να βελτιώσει την απάντησή του. Η χορήγηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας διαρκεί περίπου 15 λεπτά ανάλογα με τον ρυθμό εργασίας του κάθε μαθητή και δεν υπάρχει κανόνας διακοπής. Οι απαντήσεις των μαθητών μαγνητοφωνούνται και βαθμολογούνται μετά την ολοκλήρωση της χορήγησης από τον αξιολογητή με τη βοήθεια της ψηφιακής διαχείρισης της εφαρμογής. Όταν το παιδί ολοκληρώσει την απάντηση του, ο εξεταστής επιλέγει το σύμβολο, ώστε να διακοπεί η μαγνητοφώνηση και να ακολουθήσει η επόμενη ερώτηση. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) αυτής της δοκιμασίας ήταν .859.

Η αξιολόγηση της Λεξιλογικής Γνώσης ολοκληρώνεται με τη δραστηριότητα της Κατονομασίας Εικόνων. Σε αυτή τη δραστηριότητα αξιολογείται η ευκολία ανάκλησης και παραγωγής μιας σειράς λέξεων καθώς και η χρήση από το παιδί περιφράσεων, νεολογισμών ή ασαφειών. Η εύρεση των σωστών λέξεων κατά την εκφορά προφορικού λόγου αξιολογείται μέσω της κατονομασίας διαφόρων αντικειμένων που παρουσιάζονται στο παιδί με τη μορφή εικόνων. Η ηλεκτρονική συσκευή παρουσιάζει μία εικόνα κάθε φορά και το παιδί καλείται να την ονομάσει. Ο αξιολογητής χειρίζεται κατάλληλα την ηλεκτρονική συσκευή ώστε να δοθούν οι κατάλληλες οδηγίες στο παιδί που θα το βοηθήσουν να καταλάβει τις απαιτήσεις της δοκιμασίας καθώς και το παράδειγμα για το οποίο προσφέρεται ανατροφοδότηση. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία παρέχεται ένα παράδειγμα στο μαθητή όπως «Τί είναι αυτό;» και η εικόνα δείχνει μία κότα και ο μαθητής πρέπει να απαντήσει «Κότα». Αν απαντήσει σωστά του δίνεται ανατροφοδότηση, αν όμως η απάντηση είναι λανθασμένη του δίνεται η ευκαιρία να απαντήσει ξανά ορθά. Στη συνέχεια, επιλέγει τη χορήγηση της κάθε ερώτησης- εικόνας για αναγνώριση και κατονομασία και προωθεί τη διαδικασία στην επόμενη ερώτηση/εικόνα. Τέλος, καλεί το παιδί να διευκρινίσει περαιτέρω κάποιες συγκεκριμένες απαντήσεις (π.χ. τι μηχανή, κτλ.). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) αυτής της δοκιμασίας ήταν .757.

Αφηγηματικός Λόγος: Η αφήγηση μιας ιστορίας από το παιδί είναι μια σύνθετη διαδικασία που διευκολύνει όχι μόνο την ανάδυση κι άλλων προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού, ενώ μπορεί να αποτελέσει κι ένδειξη για γενικότερες δυσκολίες που σχετίζονται με τη μάθηση και τον γραμματισμού. Για την αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων του παιδιού η ηλεκτρονική συσκευή διαθέτει ως δραστηριότητα την ελεύθερη αναδιήγηση μιας ιστορίας. Ειδικότερα, δίνεται στο παιδί μια σειρά έξι εικόνων που απεικονίζουν χαρακτηριστικές σκηνές- επεισόδια μιας ιστορίας. Στη συνέχεια το παιδί καλείται να διαμορφώσει τη δική του ιστορία με βάση τη συγκεκριμένη διαδοχή των εικόνων, αξιοποιώντας τη δυνατότητα μεγέθυνσης της κάθε εικόνας στην οθόνη, ώστε να υποστηριχθεί η περιγραφή του κάθε επεισοδίου. Δίνονται αρχικά οι οδηγίες στο παιδί και στη συνέχεια ξεκινάει η διαδικασία κατά την οποία το παιδί μπορεί να ανοίγει μια- μία τις εικόνες για να τις παρατηρεί καλύτερα και να είναι περισσότερο αποδοτικό κατά τη διαδικασία της αναδιήγησης. Η αφήγηση του παιδιού μαγνητοφωνείται αυτόματα από τη συσκευή. Οι σκηνές της ιστορίας είναι

κατάλληλες για την ηλικία των παιδιών ως προς τον αριθμό, ενώ παράλληλα οι εικόνες παρουσιάζουν ενδιαφέρον και δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών καθώς ταυτόχρονα βασίζονται σε ένα θέμα οικείο για τα περισσότερα παιδιά (παιδική γιορτή γενεθλίων). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) της δοκιμασίας ήταν .870.

2.3 Διαδικασία

Αφού δόθηκε η απαραίτητη άδεια και από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, αλλά και από τους σχολικούς συμβούλους Ειδικής Αγωγής για τη διεξαγωγή της έρευνας, έγινε μια επικοινωνία με τα σχολεία του Νομού και στην έρευνα συμμετείχαν, τελικά, 20 Τμήματα Ένταξης από όλο το Νομό Αττικής, στα οποία φοιτούσαν μαθητές Β΄ Δημοτικού και το παρεμβατικό πρόγραμμα διεξήχθη από τον ειδικό εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφερόθηκαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα- με τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή του σχολείου- συμπλήρωσαν μία αίτηση συμμετοχής στο πρόγραμμα, όπου εκτός από τα προσωπικά τους στοιχεία έκανα και μία σύντομη αναφορά στο προφίλ των μαθητών (αν υπάρχει διάγνωση ή όχι, τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στο τμήμα και τις δυσκολίες που έχουν οι μαθητές).

Μετά τη συμπλήρωση της αίτησης από τους εκπαιδευτικούς, δόθηκαν αιτήσεις συγκατάθεσης και στους γονείς των μαθητών, όπου γινόταν σαφής και λεπτομερής αναφορά για το σκοπό και τη διαδικασία του προγράμματος και αφού συμπληρώθηκαν και οι αιτήσεις πραγματοποιήθηκε συνάντηση στα σχολεία από τον ερευνητή για τη διεξαγωγή των αξιολογήσεων στους μαθητές του κάθε Τμήματος. Η εθελοντική συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση ήταν ανώνυμη. Πριν τη διαδικασία της αξιολόγησης έγινε ένας έλεγχος σχετικά με τη καταλληλότητα και την ασφάλεια του μαθητή στο περιβάλλον όπου θα γινόταν η αξιολόγηση, έτσι ώστε να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη απόδοση του μαθητή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της αξιολόγησης. Τέλος, η διάρκεια της αξιολόγησης ήταν περίπου στις 2 διδακτικές ώρες ανάλογα με τον ρυθμό του κάθε μαθητή.

Η αξιολόγηση του κάθε μαθητή ήταν ατομική και ξεκινούσε με τη χορήγηση του Raven, έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι ο δείκτης νοημοσύνης του παιδιού είναι μεγαλύτερο ή ίσος του 85. Στη συνέχεια χορηγήθηκε το τεστ της Δοκιμασίας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης (ΔΑΔΑ) και συγκεκριμένα οι δοκιμασίες της

αναγνωστικής αποκωδικοποίησης λέξεων και ψευδολέξεων έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν ο μαθητής βρισκόταν κάτω από το επιθυμητό εκατοστημόριο (16^ο εκατοστημόριο) παρέμενε στο δείγμα, διαφορετικά αποκλειόταν, αν δεν είχε αποκλειστεί από τη δοκιμασία του Raven. Εφόσον ο μαθητής παρέμενε στο δείγμα η αξιολόγηση συνεχιζόταν με το ΔΑΔΑ και τη χορήγηση της κλίμακας της αναγνωστικής κατανόησης. Μετά ακολουθούσε η δοκιμασία στην ορθογραφία, το Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (PPVT – R) για την αξιολόγηση του προσληπτικού λεξιλογίου, το λογόμετρο και έκλεινε η αξιολόγηση με τη δοκιμασία της μορφολογικής επίγνωσης. Καθ' όλη τη διάρκεια της αξιολόγησης δίνονταν ενισχυτικά ερεθίσματα στους μαθητές έτσι ώστε να μην χαθεί το ενδιαφέρον τους από τη διαδικασία. Ταυτόχρονα με την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός συμπλήρωνε τη φόρμα για τη ΔΕΠ-Υ και δίνονταν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το υπόβαθρο της οικογένειας του μαθητή και άλλα δημογραφικά στοιχεία διατηρώντας την ανωνυμία αυτών. Ο ερευνητής από τη μεριά του διατηρούσε όλα αυτά τα στοιχεία σε μία φόρμα καθώς και άλλα ποιοτικά στοιχεία από τη συμπεριφορά του μαθητή.

Με το πέρας των αρχικών αξιολογήσεων πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας και της ομάδας σύγκρισης έτσι ώστε να δοθεί το υλικό της παρέμβασης (Βιβλίο Δασκάλου και Βιβλίο Μαθητή) και να γίνει σαφής ο τρόπος χορήγησης του παρεμβατικού προγράμματος « Οι Διαστημικοί Ταξιδιώτες στους Λεξόσαυρους». Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί είχαν στη διάθεση τους 5 εβδομάδες (20 ώρες, 4 ώρες την εβδομάδα) για να χορηγήσουν το υλικό. Ταυτόχρονα με τη χορήγηση έγιναν παρατηρήσεις από δύο ερευνητές για τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας και αφορούσε τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς και τις στρατηγικές που ακολουθούσαν. Οι ερευνητές παρακολουθούσαν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας χωρίς να έχουν κανένα περιθώριο συμμετοχής σε αυτήν.

Με το τέλος της χορήγησης του παρεμβατικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε μία νέα συνάντηση όπου έλαβαν χώρα οι δεύτερες αξιολογήσεις στους μαθητές (post test), με τη μόνη διαφορά ότι έλειπε η δοκιμασία του Raven. Η διαδικασία της αξιολόγησης ήταν ίδια όπως και στις αρχικές αξιολογήσεις. Ταυτόχρονα με τις αξιολογήσεις, οι εκπαιδευτικοί που ήταν στην πειραματική ομάδα έπρεπε να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια που στόχευαν στην κοινωνική εγκυρότητα της έρευνας και παρατηρήσεις που τυχόν είχαν για το

πρόγραμμα, αλλά και οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σχετικά με τη μέθοδο της διδασκαλίας που ακολούθησαν το διάστημα που γινόταν η παρέμβαση και τις ώρες διδασκαλίας που ξόδεψαν για τη διδασκαλία διάφορων δεξιοτήτων.

Τέλος, αφού πραγματοποιήθηκαν και οι αξιολογήσεις μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, 6 εβδομάδες μετά χορηγήθηκαν και πάλι τα αξιολογικά εργαλεία με στόχο να διαπιστωθεί αν οι μαθητές είχαν διατηρήσει τις γνώσεις που έλαβαν από το πρόγραμμα της παρέμβασης (Follow-up tests). Πριν τη διαδικασία της αξιολόγησης- Follow-up tests, πραγματοποιήθηκε μία ακόμα συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς, όπου έγινε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων για το κάθε σχολείο ξεχωριστά που συμμετείχε στο πρόγραμμα έτσι ώστε να δει ο καθένας την πρόοδο του είτε εφαρμόζοντας το πρόγραμμα (πειραματικές ομάδες) είτε ακολουθώντας την παραδοσιακή διδασκαλία (ομάδα ελέγχου). Επιπλέον, δόθηκαν και οι βεβαιώσεις συμμετοχής στο πρόγραμμα και για τα σχολεία, αλλά και συγκεκριμένα για κάθε εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης που συμμετείχε στο πρόγραμμα. Αφού πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, 6 εβδομάδες μετά έγιναν και τα follow-up tests με τα οποία και έκλεισε η διαδικασία της έρευνας.

2.4 Περιγραφή του Προγράμματος Παρέμβασης

Στόχος του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών που φοιτούν στη Β΄ Δημοτικού και βρίσκονται σε κίνδυνο διάγνωσης με Μαθησιακές Δυσκολίες και συγκεκριμένα των δεξιοτήτων της ανάγνωσης (αναγνωστική αποκωδικοποίηση, γνώση λεξιλογίου, μορφολογική επίγνωσή, αφηγηματικός λόγος) και της γραφής (ορθογραφική ικανότητα). Ο σχεδιασμός πάνω στο οποίο βασίστηκε η παρέμβαση αφορούσε την Άμεση και Σαφή Διδασκαλία.

Το πρόγραμμα διήρκεσε 5 εβδομάδες και εφαρμοζόταν από τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης 4 ώρες την εβδομάδα (Σύνολο= 20 ώρες). Αποτελούνταν από 5 διδακτικές ενότητες και είχε σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε μία ενότητα να διδάσκεται μέσα σε μία εβδομάδα. Η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόστηκε βασίστηκε στις αρχές της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας όπως αυτή αναφέρεται στους Christenson, Ysseldyke και Thurlow (1989) και αποτελείται από τη σαφή παρουσίαση του μαθησιακού στόχου, τη σαφή παράδοση της διδασκαλίας, την δυνατότητα του μαθητή για πολλαπλές ευκαιρίες απάντησης, την ενεργή παρακολούθηση των απαντήσεων, τη συχνή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση και

την αποφασιστική εξάσκηση των μαθητών. Επιπλέον, η διδασκαλία βασίστηκε στη φθίνουσα υποστήριξη μάθησης (Vygotsky, 1986), όπου αρχικά ο εκπαιδευτικός έχει τον πρώτο ρόλο στη διδασκαλία και στο τέλος ο μαθητής γίνεται ανεξάρτητος χειριστής της δεξιότητας που διδάσκεται. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε με υποδειγματική διδασκαλία την κάθε δεξιότητα και ταυτόχρονα υποδειγματικά έδειχνε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα έπρεπε να εργάζονται και τα βήματα που θα ακολουθήσουν κατά την ενασχόληση τους με την κάθε δεξιότητα. Στη δεύτερη εβδομάδα ο εκπαιδευτικός αφήνει περιθώρια αυτονομίας στους μαθητές και γίνεται περισσότερο υποστηρικτικός, αλλά όπου αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές δείχνει υποδειγματικά τον τρόπο εργασίας, αλλά μπορούσε και να καθοδηγήσει και να ελέγξει το μαθητή ή και να τον διορθώσει παρέχοντας πάντα ενισχυτική ή διορθωτική ανατροφοδότηση. Στην τρίτη και τέταρτη ενότητα οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν το στόχο και τον τρόπο εργασίας και οι μαθητές έπρεπε μόνοι τους να ακολουθήσουν τα βήματα και να εργαστούν ανεξάρτητα βασιζόμενοι στον ήρωα της κάθε υποενότητας. Ο εκπαιδευτικός, ωστόσο, βρισκόταν δίπλα στους μαθητές για λύνει απορίες και όποια άλλη δυσκολία αντιμετώπιζαν οι μαθητές. Στην πέμπτη ενότητα οι μαθητές έπρεπε να εργαστούν αυτόνομα και να ακολουθήσουν τα βήματα της κάθε δεξιότητας που διδασκόταν βασιζόμενοι στον ήρωα της κάθε δεξιότητας. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται δίπλα στους μαθητές, αλλά δεν προσφέρει καμιά βοήθεια.

Όσον αφορά το υλικό που προμηθεύτηκαν οι εκπαιδευτικοί, αυτό αποτελούνταν από ένα βιβλίο δασκάλου και τόσα βιβλία μαθητών ανάλογα με τον αριθμό μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού περιείχε όλο το θεωρητικό μέρος και αναλυτικά τα βήματα και τον τρόπο με τον οποίο θα γινόταν η υποδειγματική διδασκαλία της κάθε δεξιότητας στους μαθητές και τις απαντήσεις σε κάθε δραστηριότητα. Το εγχειρίδιο του μαθητή περιείχε τις πέντε διδακτικές ενότητες και τις δραστηριότητες αυτών και μαζί με αυτό προμηθεύτηκαν μπαλίτσες από βαμβάκι για την δραστηριότητα της φωνημικής κατάταξης. Οι εκπαιδευτικοί ακόμα έλαβαν διάφορα αυτοκόλλητα με το τέλος της κάθε υποενότητας, αλλά και ζωγραφιές έτσι ώστε με το τέλος της κάθε ενότητας να ζωγραφίσουν ένα- ένα τα κομμάτια για τη δημιουργία του διαστημόπλοιου με το οποίο θα έφευγαν οι διαστημικοί ταξιδιώτες.

Η ονομασία του προγράμματος ήταν «Οι διαστημικοί ταξιδιώτες στους Λεξόσαυρους» και αποτελούνταν από πέντε ήρωες που ουσιαστικά στόχευαν στην

ενίσχυση 5 δεξιοτήτων, του αφηγηματικού λόγου, της γνώσης λεξιλογίου, της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της ορθογραφικής ικανότητας και της μορφολογικής επίγνωσης. Πριν την αρχή της πρώτης ενότητας ο εκπαιδευτικός παρουσίασε τον σκοπό που είχε το συγκεκριμένο πρόγραμμα όπου κάποιοι μαθητές ταξιδεύοντας στο μέλλον χάλασε το διαστημόπλοιο τους και έπεσαν στην εποχή των δεινοσαύρων και οι δεινόσαυροι για να τους δώσουν πίσω τα κομμάτια έπρεπε να περάσουν από διάφορες δοκιμασίες. Έτσι με το τέλος της κάθε ενότητας οι μαθητές έπαιρνα και ένα κομμάτι από το διαστημόπλοιο όπου με το τέλος της 5^{ης} ενότητας δημιουργείται το διαστημόπλοιο και οι ταξιδιώτες φεύγουν.

Ο πρώτος από τους κεντρικούς ήρωες αφορούσε στην ενίσχυση της αφηγηματικής δεξιότητας, όπου η δύναμη που είχε ήταν να δείχνει τα βήματα στους μαθητές για να λένε ιστορίες και να τις περιγράφουν αργότερα στους φίλους τους. Στην παρούσα έρευνα για την ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική της γραμματικής της ιστορίας, όπου, αφού γινόταν ανάγνωση του κειμένου και αφού πρώτα είχε προηγηθεί η άμεση και σαφής διδασκαλία των βημάτων και των ερωτήσεων στις οποίες έπρεπε ο μαθητής να απαντήσει και αποτελούσαν της δομή μιας αφηγηματικής ιστορίας (Ποιοι, Πού, Πότε, Τι πρόβλημα υπήρξε και Πώς λύθηκε), στη συνέχεια οι μαθητές ακολουθούσαν τα βήματα και δημιουργούσαν σωστές και ολοκληρωμένες αφηγήσεις με οργανωμένο τρόπο απαντώντας στις παραπάνω ερωτήσεις. Ο δεύτερος ήρωας αφορούσε στην ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης, όπου στόχος του είναι να δείξει στους μαθητές τι σημαίνουν οι λέξεις μέσα σε διάφορα κείμενα και πώς να βρίσκουν τι σημαίνουν άγνωστες λέξεις. Στην παρούσα έρευνα για την ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε στρατηγική ανακάλυψης, όπως αυτή αναφέρεται στο άρθρο των Greenwood και Flanigan (2007) και πιο συγκεκριμένα η ικανότητα του μαθητή να παίρνει στοιχεία από το περιεχόμενο της πρότασης (*context clues*) στην οποία ανήκει η λέξη- στόχος, έτσι ώστε να μπορέσει να δώσει έναν ορισμό ή ένα συνώνυμο που να ταιριάζει στο περιεχόμενο της πρότασης και του κειμένου. Ο τρίτος ήρωας είχε ως στόχο την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και του οποίου δύναμη ήταν δείξει στους μαθητές να βρίσκουν τις φωνούλες σε μία λέξη. Πιο συγκεκριμένα ο συγκεκριμένο ήρωας αφορούσε την ενίσχυση της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης μέσα από τις δραστηριότητες της φωνητικής κατάτμησης, απαλοιφής και αντικατάστασης. Ένας ακόμα ήρωας είχε ως στόχο την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης και είχε στόχο να μάθει στους μαθητές να βρίσκουν τα

κομματάκια μιας λέξης και να δημιουργούν λέξεις της ίδιας οικογένειας ή άλλες. Συγκεκριμένα, ο ήρωας αυτός είχε στόχο την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης των μαθητών μέσα από δραστηριότητες αναγνώρισης μορφήματος βάσης, επιθηματοποίησης και γενίκευσης χρήσης επιθημάτων. Ο τελευταίος ήρωας του προγράμματος έχει στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν γράφουν σωστά τα δύσκολα σημεία μιας λέξης και ουσιαστικά στοχεύει μέσα από την εικονογραφική μέθοδο στην ενίσχυση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών.

Κάθε ενότητα είχε δραστηριότητες με όλες τις δεξιότητες. Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε στον αφηγηματικό λόγο, όπου αρχικά παρουσιάζεται ο στόχος στους μαθητές και στη συνέχεια τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για την επεξεργασία του κειμένου που βρίσκεται στη συνέχεια. Οι μαθητές πρέπει να απαντήσουν στις ερωτήσεις βήματα έτσι ώστε να είναι ικανοί να περιγράψουν επαρκώς και με οργανωμένο τρόπο την ιστορία που προκύπτει μέσα από το κείμενο. Πριν από το κείμενο όμως υπήρχε μία εικόνα την οποία οι μαθητές επεξεργάζονταν έτσι ώστε να έχουν μια ιδέα και να αντλήσουν πληροφορίες για το τι θα ακολουθήσει στο κείμενο. Αφού απαντούσαν στις ερωτήσεις- βήματα, στο τέλος έπαιρναν ένα αυτοκόλλητο. Η δεύτερη δραστηριότητα αφορούσε στην ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης. Δίνονταν κάποιες άγνωστες λέξεις στους μαθητές- μέχρι τρεις άγνωστες λέξεις- και με τη βοήθεια του προκαταβολικού οργανωτή έπρεπε οι μαθητές να εντοπίσουν την άγνωστη λέξη και να την γράψουν να προσπαθήσουν να βρουν τη σημασία της είτε πριν από τη λέξη είτε μετά τη λέξη και να δουν αν ταιριάζει η σημασία της καινούριας λέξης που βρήκαν στην πρόταση. Αν δεν ήταν ικανοί για αυτό θα έπρεπε να ρωτήσουν τη δασκάλα και να επιλέξουν στο τέλος αν η καινούρια λέξη που βρήκαν ήταν συνώνυμο ή ορισμός. Στη συνέχεια, η τρίτη, η τέταρτη και η πέμπτη δραστηριότητα αφορούσαν την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών με τη διαδικασία της φωνημικής κατάταξης, της απαλοιφής φωνήματος και της αντικατάστασης φωνήματος αντίστοιχα. Οι επόμενες δραστηριότητες αφορούσαν την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης με τη διαδικασία της αναγνώρισης της μορφήματος βάσης, δηλαδή σε δύο παράγωγες λέξεις να βρει τα γράμματα που αποτελούν το κοινό θέμα των δύο λέξεων, με τη διαδικασία της επιθηματοποίησης, όπου κρατούν το θέμα της προηγούμενης λέξης και βάζουν διαφορετικές καταλήξεις και τέλος τη διαδικασία της γενίκευσης της χρήσης των επιθημάτων όπου είναι ίδια η κατάληξη της λέξης και αλλάζει το θέμα. Το παρεμβατικό πρόγραμμα τελειώνει με τη βελτίωση της ορθογραφικής ορθότητας των

μαθητών, όπου μέσα από την εικονογραφική μέθοδο οι μαθητές προσπαθούν να γράψουν ορθογραφημένα τα δύσκολα σημείων λέξεων που υπήρχαν στο αρχικό κείμενο. Με τις ίδιες δραστηριότητες με διαφορετικά κείμενα και λέξεις διαμορφώθηκαν και οι επόμενες ενότητες.

Η διαμόρφωση των δραστηριοτήτων και η σύνθεση αυτών έγινε με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε με το τέλος της ενασχόλησης με κάποιο ήρωα οι μαθητές να λαμβάνουν ενίσχυση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές λάμβαναν αυτοκόλλητα και στο τέλος κάθε ενότητας έπαιρναν το κομμάτι του διαστημόπλοιου έτσι ώστε να φτάσουν στην πέμπτη και τελευταία ενότητα και να μπορέσουν να συνθέσουν το διαστημόπλοιο για να φύγουν οι διαστημικοί ταξιδιώτες. Για να κερδίσουν, όμως, τα αυτοκόλλητα οι μαθητές έπρεπε να ακολουθούν τις παραπάνω στρατηγικές, που χρειάζονταν για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

Για την παρούσα, όμως, έρευνα οι δεξιότητες που παρουσίασαν ερευνητικό ενδιαφέρον ήταν αυτές του αφηγηματικού λόγου και της λεξιλογικής γνώσης και πως η ενίσχυση και η ενασχόληση με τις δύο αυτές δεξιότητες επηρέασε την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών.

3 Αποτελέσματα

Στόχος του προγράμματος παρέμβασης ήταν η ενίσχυση των δεξιοτήτων του λεξιλογίου και της αφηγηματικής ικανότητας μαθητών Β΄ Δημοτικού με υψηλή επικινδυνότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών. Ωστόσο μετρήθηκε και η αναγνωστική κατανόηση χωρίς όμως να έχει διδαχθεί, έτσι ώστε να φανεί αν αυτές οι δυο μεταβλητές επέδρασαν θετικά ή όχι στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε μέσω του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες 25 (SPSS-25) με την ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA) και ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός ήταν να εξεταστεί εάν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στις δεξιότητες του λεξιλογίου, του αφηγηματικού λόγου και της αναγνωστικής κατανόησης. Σε κάθε ανάλυση που έγινε, η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η βαθμολογία των παιδιών στην εξεταζόμενη μεταβλητή στα τεστ που πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας της παρέμβασης (post test), ενώ ο συνδιακυμαντής ήταν η βαθμολογία των παιδιών στη συγκεκριμένη μεταβλητή στα τεστ που πραγματοποιήθηκαν πριν από την παρέμβαση (pretest). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0,05$. Παρακάτω γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα ξεχωριστά για κάθε ερευνητικό ερώτημα.

Επίδραση του διδακτικού προγράμματος Λεξιλογική γνώση (Προσληπτικό και Εκφραστικό Λεξιλόγιο)

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στην επίδραση του διδακτικού προγράμματος στη λεξιλογική γνώση των μαθητών της πειραματικής ομάδας συγκρινόμενης με την ομάδα ελέγχου που ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συνδιακύμανσης με απώτερο στόχο να εξεταστεί η επίδοση των μαθητών στη λεξιλογική γνώση ως σύνολο, έτσι όπως αυτή αξιολογήθηκε μέσα από το αξιολογικό εργαλείο Λογόμετρο, η οποία περιλαμβάνει τόσο το προσληπτικό όσο και το εκφραστικό λεξιλόγιο. Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της ανάλυσης συνδιακύμανσης έδειξαν ότι μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, καθώς ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας ($MO=83,42$, $TA=13,73$) ήταν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερος από τον μέσο όρο

της ομάδας ελέγχου ($MO=72,08$, $TA=25,93$) μετά την παρέμβαση ($F=5,067$, $p=0,029$).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση συνδιακύμανσης στην επίδοση των μαθητών στο προσληπτικό λεξιλόγιο στις δραστηριότητες του «Προσληπτικού Λεξιλογίου» και της «Κατονομασίας Εικόνων» του Λογόμετρου. Στην πρώτη δραστηριότητα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας ($MO=24,29$, $TA=4,19$) δεν ήταν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερος σε σύγκριση με τον μέσο όρο της επίδοσης της ομάδας ελέγχου ($MO=22,17$, $TA=8,47$), μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($F=0,012$, $p=0,914$). Το ίδιο συμβαίνει και στη δραστηριότητα της κατονομασίας των εικόνων του Λογόμετρου, αφού οι διαφορές στους μέσους όρους της πειραματικής ομάδας ($MO=28,92$, $TA=5,75$) και της ομάδας ελέγχου ($MO=26,92$, $TA=8,55$) δεν ήταν στατιστικά σημαντικές μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($F=2,753$, $p=0,104$).

Ακόμα, έλεγχος με τη διαδικασία της ανάλυσης συνδιακύμανσης πραγματοποιήθηκε και στην επίδοση των μαθητών στο εκφραστικό λεξιλόγιο που αξιολογήθηκε με την δραστηριότητα «Ορισμοί» από το Λογόμετρο. Ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας ($MO=30,21$, $TA=6,57$) ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από τον μέσο όρο επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου ($MO=24,76$, $TA=10,47$), μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($F=10,850$, $p=0,002$).

Συνοψίζοντας, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φάνηκε ότι βελτίωσαν την επίδοσή τους στη λεξιλογική γνώση ως σύνολο και στο εκφραστικό λεξιλόγιο, ενώ στο προσληπτικό λεξιλόγιο δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με την ομάδα ελέγχου. Στον παρακάτω πίνακα συνοψίζονται οι μέσοι όροι οι τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, καθώς επίσης και τα αποτελέσματα από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με την ανάλυση συνδιακύμανσης στη λεξιλογική γνώση ως σύνολο, αλλά και στο εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, αποτελέσματα αναλύσεων συνδιακύμανσης πριν και μετά την παρέμβαση στη Λεξιλογική Γνώση (Προσληπτικό και Εκφραστικό Λεξιλόγιο)

		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		F	p
		ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Λεξιλογική γνώση	πριν	71,92	15,81	64,60	26,01	5,067	0,029
	μετά	83,42	13,73	72,08	25,93		
Προσληπτικό λεξιλόγιο*	πριν	48,42	9,46	42,44	17,31	0,152	0,698
	μετά	53,21	9,19	47,32	17,06		
Εκφραστικό λεξιλόγιο	πριν	23,50	7,48	22,16	10,05	10,850	0,002
	μετά	30,21	6,57	24,76	10,47		

*Προσληπτικό λεξιλόγιο= Δραστηριότητα προσληπτικού λεξιλογίου + Δραστηριότητα κατονομασίας εικόνων

Επίδραση του διδακτικού προγράμματος στον Αφηγηματικό Λόγο

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στην επίδραση του διδακτικού προγράμματος παρέμβασης στην αφηγηματική ικανότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας συγκρίνοντας την επίδοση τους με την επίδοση της ομάδας ελέγχου που ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία. Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με την ανάλυση συνδιακύμανσης έδειξαν ότι ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας (ΜΟ=5,46, ΤΑ=2,99) ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερός από τον μέσο όρο επίδοσης της ομάδας ελέγχου (ΜΟ=4,56, ΤΑ= 1,83), μετά την εφαρμογή της παρέμβασης (F=4,796, p=0,034). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν μεγαλύτερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου στην οργάνωση, τη συνοχή και την ακολουθία στις ιστορίες και οι διαφορές των μέσων όρων τους ήταν στατιστικά σημαντικές μετά το πέρας της παρέμβασης (F=4,805, p=0,033). Μεγαλύτερη αλλαγή στην επίδοση έδειξαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και στο περιεχόμενο και στα δομικά στοιχεία της ιστορίας που έφτιαζαν, μετά το πέρας της παρέμβασης αλλά οι διαφορές των μέσων

όρων των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές ($F=1,911$, $p=0,174$). Τέλος όσον αφορά το λεξιλόγιο κατά την αφήγηση δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο ομάδων μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($F=0,667$, $p=0,418$). Παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης για τον αφηγηματικό λόγο των μαθητών και των δύο ομάδων και των υποδεξιότητων που αξιολογήθηκαν.

Πίνακας 4

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, αποτελέσματα αναλύσεων συνδιακύμανσης πριν και μετά την παρέμβαση στον Αφηγηματικό Λόγο

		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		F	P
		ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Αφηγηματική ικανότητα	πριν	4,33	3,33	4,44	2,55	4,796	0,034
	μετά	5,46	2,99	4,56	1,83		
Συνοχή, Οργάνωση, Ακολουθία	πριν	1,33	1,01	1,68	0,85	4,805	0,033
	μετά	2,29	2,03	1,96	1,70		
Περιεχόμενο, Δομικά στοιχεία	πριν	1,88	0,80	1,64	0,81	1,911	0,174
	μετά	2,67	2,31	1,92	1,29		
Λεξιλόγιο	πριν	0,71	0,62	0,80	0,41	0,667	0,418
	μετά	0,92	0,41	1,00	0,00		

Επίδραση του διδακτικού προγράμματος στην Αναγνωστική Κατανόηση

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της ανάλυσης συνδιακύμανσης έδειξαν ότι μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, καθώς ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας ($ΜΟ=16,04$, $ΤΑ=6,89$) ήταν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερος από τον μέσο όρο της ομάδας ελέγχου ($ΜΟ=10,68$, $ΤΑ=7,98$) μετά την παρέμβαση ($F=9,859$, $p=0,003$). Παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα της

ανάλυσης συνδιακύμανσης πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης για την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών και των δύο ομάδων.

Πίνακας 5

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, αποτελέσματα αναλύσεων συνδιακύμανσης πριν και μετά την παρέμβαση στην Αναγνωστική Κατανόηση.

		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		F	P
		ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Αναγνωστική κατανόηση	πριν	10,83	8,06	9,40	6,42		
	μετά	16,04	6,89	10,68	7,98	9,859	0,003

Συσχέτιση της αρχικής επίδοσης στη λεξιλογική γνώση και του αφηγηματικού λόγου με την αναγνωστική κατανόηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε η προγνωστική αξία των αρχικών επιδόσεων (pretest) των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη λεξιλογική γνώση και τον αφηγηματικό λόγο στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών μετά την εφαρμογή της παρέμβασης και για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την ύπαρξη γραμμικής σχέσης μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης, της λεξιλογικής γνώσης και του αφηγηματικού λόγου. Τα αποτελέσματα της γραμμικής Ανάλυσης Παλινδρόμησης παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 4. Από την εφαρμογή της Γραμμικής Παλινδρόμησης παρατηρήθηκε ότι ο συντελεστής προσδιορισμού για το εξεταζόμενο υπόδειγμα της μεθόδου της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης είναι ίσος με $RSquare = 0,277$ δείχνοντας τη θετική συσχέτιση της αρχικής επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη λεξιλογική γνώση και τον αφηγηματικό λόγο και της επίδοσης των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση στη δεύτερη χρονική στιγμή μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Όπως φαίνεται και στον πίνακα, το υπόδειγμα της γραμμικής παλινδρόμησης προέκυψε στατιστικά σημαντικό ($F = 4,017$, $p = 0,33$) συνολικά και για τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές (λεξιλογική γνώση, αφηγηματικός λόγος στην πρώτη χρονική στιγμή) που μετέχουν στο τελικό υπόδειγμα. Πιο συγκεκριμένα, η μεταβλητή όμως που φαίνεται να έχει μεγαλύτερη προβλεπτική αξία για την επίδοση των μαθητών στην αναγνωστική

κατανόηση τη δεύτερη χρονική στιγμή είναι η λεξιλογική γνώση αφού η προβλεπτική αξία της αρχικής επίδοσης της λεξιλογικής γνώσης στην επίδοση των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση τη δεύτερη χρονική στιγμή είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,03$). Επιπλέον στη λεξιλογική γνώση και οι δύο δεξιότητες του λεξιλογίου, Εκφραστικό ($p=0,014$) και Προσληπτικό λεξιλόγιο ($p=0,047$) παρατηρείται να αποτελούν στατιστικά σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για την επίδοση της στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών τη δεύτερη χρονική στιγμή. Αντίθετα δεν παρατηρείται να είναι στατιστικά σημαντική η προβλεπτική αξία της αρχικής επίδοσης του αφηγηματικού λόγου στην επίδοση των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση τη δεύτερη χρονική στιγμή ($p=0,252$). Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για την πρόβλεψη της αρχικής επίδοσης της λεξιλογικής γνώσης (συνολικά) και του αφηγηματικού λόγου καθώς και ξεχωριστά οι αρχικές επιδόσεις στο Εκφραστικό και το Προσληπτικό λεξιλόγιο των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην επίδοση τους στην αναγνωστική κατανόηση τη δεύτερη χρονική στιγμή.

Πίνακας 6

Αποτελέσματα της Γραμμικής Παλινδρόμησης της αρχικής επίδοσης στη Λεξιλογική Γνώση και τον Αφηγηματικό Λόγο για την Αναγνωστική Κατανόηση στη δεύτερη χρονική στιγμή για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Μεταβλητές	B	SD	t	F	p
Αφηγηματικός λόγος (πριν)	0,459	0,390	1,178	-	0,252
Λεξιλογική γνώση (πριν)	0,192	0,082	2,334	-	0,030
Λεξιλογική γνώση, Αφηγηματικός λόγος (συνολικά) (πριν)	-	-	-	4,017	0,033

*Σημείωση: R Square= 0,277

Πίνακας 7

Αποτελέσματα της Γραμμικής Παλινδρόμησης της αρχικής επίδοσης στο Εκφραστικό Λεξιλόγιο για την Αναγνωστική Κατανόηση στη δεύτερη χρονική στιγμή για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Μεταβλητές	B	SD	t	p
Εκφραστικό λεξιλόγιο	0,454	0,171	1,278	0,014

*Σημείωση: R Square= 0,243

Πίνακας 8

Αποτελέσματα της Γραμμικής Παλινδρόμησης της αρχικής επίδοσης στο Προσληπτικό Λεξιλόγιο για την Αναγνωστική Κατανόηση στη δεύτερη χρονική στιγμή για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Μεταβλητές	B	SD	t	p
Προσληπτικό λεξιλόγιο	0.299	0,142	2,107	0,047

*Σημείωση: R Square= 0,168

4 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης (Εκφραστικό και Προσληπτικό λεξιλόγιο) και της αφηγηματικής ικανότητας μαθητών Β΄ Δημοτικού με υποψία εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών και τη σχέση αυτών των δύο μεταβλητών με την αναγνωστική τους κατανόηση. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος φάνηκε να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης και ιδιαίτερα του εκφραστικού λεξιλογίου των μαθητών αλλά και της αφηγηματικής τους ικανότητας. Επιπλέον, οι αρχικές επιδόσεις των μαθητών στη λεξιλογική γνώση και τον αφηγηματικό λόγο αποτέλεσαν ως σύνολο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη φάνηκε ότι στη λεξιλογική γνώση ως σύνολο είχε στατιστικώς σημαντικές βελτιώσεις η πειραματική ομάδα μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία. Όσον αφορά στη λεξιλογική γνώση, πολλοί μελετητές (Beck & McKeown, 2007, Justice και συν., 2005) έχουν εντοπίσει στατιστικώς σημαντικές βελτιώσεις στη λεξιλογική γνώση ως σύνολο χωρίς να τη διαχωρίζουν σε προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο. Ωστόσο το εύρημα της ενίσχυσης της λεξιλογικής γνώσης των μαθητών στην παρούσα έρευνα έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της μελέτης του Tuckwiller και των συνεργατών του (2010), όπου μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος που είχαν σχεδιάσει και στηρίχτηκε στον ορισμό λέξεων μέσα από την ανάγνωση ιστοριών και την εφαρμογή της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την ενίσχυση της λεξιλογικής τους γνώσης.

Διάφοροι ερευνητές έχουν παρατηρήσει στατιστικώς σημαντικές βελτιώσεις στο εκφραστικό λεξιλόγιο των μαθητών με υποψία εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών μέσα από τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου (Nash & Snowling, 2006, Coyne και συν., 2010, Pullen και συν., 2010, Fien και συν., 2011, Loftus και συν., 2010). Ταυτόχρονα αυτό επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα αφού φάνηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις

στους μέσους όρους της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος. Φάνηκε ότι η στρατηγική του ορισμού των λέξεων μέσα από τα συμφραζόμενα (Grenwood & Flanigan, 2007) στην παρούσα έρευνα είναι απόλυτα επιτυχημένη για την ενίσχυση του εκφραστικού λεξιλογίου σε μαθητές με υψηλό κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών όπως διαπιστώνεται και σε άλλες παρεμβατικές μελέτες (Nash & Snowling, 2006, Coyne και συν., 2010). Ακόμα, σύμφωνα με τους Beck και McKeown (2007) και τους Biemiller και Boote (2006) όταν οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τις λέξεις στόχους σε διάφορα περιβάλλοντα-δραστηριότητες τότε το λεξιλόγιο τους ενισχύεται ακόμα περισσότερο. Στην παρούσα μελέτη το γεγονός, επομένως, του ότι οι μαθητές πριν τη δραστηριότητα του λεξιλογίου είχαν συναντήσει τις λέξεις και στην πρώτη δραστηριότητα που ενίσχυε την αφηγηματική ικανότητα των μαθητών ίσως έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επίδοση τους στο εκφραστικό λεξιλόγιο μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος.

Από την άλλη, αρκετοί ερευνητές (π.χ. Pullen και συν., 2010, Fien και συν., 2011) έχουν βρει στατιστικώς σημαντικές βελτιώσεις και στο προσληπτικό λεξιλόγιο μέσα από την εφαρμογή διδακτικών προγραμμάτων και τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας, όπου στην παρούσα έρευνα όπου διδάχτηκε το εκφραστικό λεξιλόγιο αναμενόταν έμμεσα να επηρεαστεί και το προσληπτικό λεξιλόγιο. Αυτό το ερευνητικό εύρημα έρχεται σε αντίθεση με την παρούσα μελέτη αφού δεν παρατηρήθηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις στο προσληπτικό λεξιλόγιο μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, όπου κάτι αντίστοιχο διαπιστώθηκε και στις έρευνες του Loftus και των συν εργατών του (2010), του Tuckwiller και των συνεργατών του (2010) και του Coyne και των συνεργατών του (2010). Σύμφωνα με τον Biemiller (2004) η έκθεση των μαθητών σε πλούσιο λεξιλόγιο μέσα από την εφαρμογή της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας επηρεάζει θετικά το προσληπτικό λεξιλόγιο των μαθητών. Ωστόσο παρά την εφαρμογή της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας στη συγκεκριμένη μελέτη, οι μαθητές διδάχτηκαν μικρό αριθμό λέξεων (15 λέξεις) με αποτέλεσμα αυτό να μην έχει επηρεάσει την πρόοδο των μαθητών στο προσληπτικό λεξιλόγιο. Επιπλέον, οι Beck, McKeown και Kucan (2013) υποστηρίζουν ότι όταν παρέχονται πολλαπλές εκθέσεις στις ίδιες λέξεις σε παρεμβάσεις λεξιλογίου τότε επηρεάζεται θετικά η κατανόηση των λέξεων (προσληπτικό λεξιλόγιο). Στην παρούσα μελέτη ενώ υπήρχε ενασχόληση με τις ίδιες λέξεις και σε άλλες δραστηριότητες- δεξιότητες (φωνολογική επίγνωση,

μορφολογική επίγνωση, ορθογραφία) δεν παρατηρήθηκε αυτό να έχει θετική επιρροή στην ενίσχυση του προσληπτικού λεξιλογίου των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος.

Είναι φανερό, επομένως, ότι η τεχνική του ορισμού είναι αποτελεσματική για τους μαθητές Β' δημοτικού που βρίσκονται σε υψηλή επικινδυνότητα εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών. Επομένως, θα ήταν ωφέλιμο για όλους τους μαθητές και ειδικά για όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αν οι εκπαιδευτικοί αποφάσιζαν να τη συμπεριλάβουν στην διδασκαλία τους.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος έδειξαν ότι, εκτός από την ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης, ενισχύθηκε και η αφηγηματική ικανότητα των μαθητών με υποψία εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών μέσα από τη χρήση της στρατηγικής της Γραμματικής Ιστορίας. Η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά σε σύγκριση με την επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου που ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία. Το ίδιο εύρημα επιβεβαιώνεται από πολλούς ερευνητές που έχουν χρησιμοποιήσει τη γραμματική της ιστορίας ως μία αποτελεσματική στρατηγική για την ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση (Baker και συν. 2013, Brown και συν., 2014, Davies και συν., 2004, Green & Klecan- Aker, 2012, Lever & Senechal, 2011, Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012, Spencer & Slocum, 2010).

Όσον αφορά στα πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των αφηγήσεων των μαθητών μετά τη παρέμβαση, μετρήθηκαν επίσης οι επιδόσεις των μαθητών στην οργάνωση- ακολουθία- συνοχή, το περιεχόμενο- δομικά στοιχεία και το λεξιλόγιο των αφηγήσεων τους. Σημαντικές στατιστικές βελτιώσεις παρατηρήθηκαν στη συνοχή, την οργάνωση και την ακολουθία των γεγονότων της αφηγηματικής ιστορίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου και σε αυτό το εύρημα κατέληξε και η μελέτη του Brown και των συνεργατών του (2014) και του Davies και των συνεργατών του (2004). Ωστόσο, οι περισσότεροι μελετητές (π.χ. Brown και συν., 2014, Davies και συν., 2004, Lever & Senechal, 2011, Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012) εντοπίζουν στατιστικές βελτιώσεις στις αφηγήσεις των μαθητών ως προς τα δομικά στοιχεία και το περιεχόμενο των αφηγήσεων των μαθητών. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με την παρούσα μελέτη αφού, παρόλο που η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς τα δομικά στοιχεία και το περιεχόμενο αυξήθηκε σε σχέση με την ομάδα ελέγχου δεν υπήρχε στατιστικά

σημαντική διαφορά. Επιπλέον, αρκετοί ερευνητές έχουν παρατηρήσει τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών ως προς το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν οι μαθητές στις αφηγήσεις τους μετά την εφαρμογή διδακτικών προγραμμάτων χαρακτηρίζοντας το ως πιο πλούσιο (Baker και συν. 2013, Brown και συν., 2014, Green & Klecan- Aker, 2012).

Είναι ακόμα εμφανές από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση άλλων παρεμβατικών μελετών (Baker και συν. 2013, Brown και συν., 2014, Green & Klecan- Aker, 2012) πως όλες οι μελέτες ως στρατηγική για την ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών χρησιμοποίησαν τη Γραμματική Ιστορίας, όπως ακριβώς συνέβη και στην παρούσα έρευνα. Η διαφορά της συγκεκριμένης παρέμβασης έγκειται στο γεγονός του ότι οι μαθητές διδάσκονταν στην ίδια συνεδρία όλα τα δομικά στοιχεία της αφήγησης (Ποιος, Πού, κλπ.) και όχι ξεχωριστά σε κάθε συνεδρία από ένα δομικό στοιχείο και αυτό ίσως να επηρέασε ακόμα περισσότερο θετικά την ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών.

Πολλοί ερευνητές έχουν αναφέρει τη δυσκολία των μαθητών στην δημιουργία δικών τους ιστοριών και τα μειονεκτήματα που έχει η αξιολόγηση της ελεύθερης αφήγησης όπως το μήκος της αφήγησης, το περιεχόμενο, η συνθετότητα των γραμματικό-συντακτικών φαινομένων, η συνοχή και ότι το δείγμα της αφηγηματικής ικανότητας που παρουσιάζουν οι μαθητές δεν είναι αντιπροσωπευτικό ή επειδή ο μαθητής δεν έχει στη διάθεσή του κάποια ιστορία-πρότυπο, όπως στην αναδιήγηση είναι δυσκολότερο να εξαχθούν πληροφορίες αναφορικά με τη δομή και το περιεχόμενο μιας ιστορίας (Hesketh, 2004, Kadaravek & Sulzby, 2000, Schneider & Dubé, 2005). Η παρούσα μελέτη αποδεικνύει ότι ακόμα και στα πρώτα σχολικά χρόνια οι μαθητές είναι ικανοί μέσα από την κατάλληλη χρήση στρατηγικών όπως είναι η γραμματικής ιστορίας, και διδακτικών προσεγγίσεων, όπως είναι η άμεση και σαφής διδασκαλία, να ενισχύσουν την αφηγηματική τους ικανότητα και να αντιμετωπίσουν μελλοντικές δυσκολίες.

Παρατηρείται, λοιπόν, η γραμματική της ιστορίας ως μία στρατηγική για την ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας μαθητών Β΄ Δημοτικού με κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών με τη χρήση της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας πως είναι επιτυχημένη για την ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου των μαθητών. Αυτό αποτελεί ένα εύρημα στο οποίο καταλήγει πλήθος ερευνητών (Baker και συν. 2013, Brown και συν., 2014, Davies και συν., 2004, Green & Klecan- Aker, 2012, Lever & Senechal, 2011, Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012, Spencer & Slocum, 2010)

αφού στις παρεμβάσεις που εφάρμοσαν κύρια στρατηγική διδασκαλίας ήταν η Γραμματική Ιστορίας.

Τα δύο τελευταία ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στην επίδοση των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση. Οι μαθητές μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος επέδειξαν στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, παρόλο που η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης δεν ήταν στους στόχους του διδακτικού προγράμματος. Μέσω αυτού του ερευνητικού ευρήματος συσχετίστηκαν οι αρχικές επιδόσεις των μαθητών στο λεξιλόγιο και τον αφηγηματικό λόγο με την επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Έτσι, παρατηρήθηκε ότι οι αρχικές επιδόσεις των μαθητών στο λεξιλόγιο και τον αφηγηματικό λόγο συνολικά, αποτελέσαν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας που ήταν στατιστικά σημαντικά πιο ισχυρός στην πρόβλεψη της επίδοσης της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος ήταν η λεξιλογική γνώση των μαθητών. Ο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας του λεξιλογίου στην επίδοση των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση επιβεβαιώνεται από πολλούς ερευνητές, αναδεικνύοντας έτσι τη στενή σχέση του λεξιλογικού παράγοντα με τη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης (Duff και συν., 2015, Hemphill & Tivnan, 2008, Muter και συν., 2004, Verhoeven & vanLeeuwe, 2008, Yovanoff και συν., 2005).

Ειδικότερα, η αρχική επίδοση των μαθητών στο εκφραστικό λεξιλόγιο φάνηκε να αποτελεί στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος. Το συγκεκριμένο εύρημα της παρούσα μελέτης υποστηρίζεται από αρκετούς ερευνητές (Marinellie, 2010, Ouellette, 2006, Roth, Speece & Cooper, 2002).

Επιπλέον, η αρχική επίδοση των μαθητών στο προσληπτικό λεξιλόγιο φάνηκε να αποτελεί στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών τη δεύτερη χρονική στιγμή μετά τη χορήγηση του διδακτικού προγράμματος στους μαθητές. Αυτό το ερευνητικό εύρημα έρχεται σε συμφωνία με άλλες μελέτες που αναφέρουν ότι το λεξιλογικό εύρος (προσληπτικό λεξιλόγιο) αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με γλωσσικές δυσκολίες (Ouellette, 2006, Tannenbaum και συν., 2006,

Verhoeven & vanLeeuwe 2008, Verhoeven και συν., 2011). Ο παράγοντας, ωστόσο, που παρατηρείται στη παρούσα να αποτελεί ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση είναι η αρχική επίδοση των μαθητών στο εκφραστικό λεξιλόγιο.

Από την άλλη, ένα τελευταίο ερευνητικό εύρημα της παρούσα μελέτης είναι ότι η αρχική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας δεν φαίνεται να αποτελεί στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης αυτών στην αναγνωστική κατανόηση μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα άλλων μελετητών που αναφέρουν τη σημασία των αφηγηματικών δεξιοτήτων και γενικά των προφορικών δεξιοτήτων στη μετέπειτα επίδοση των μαθητών στη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης (Davies και συν., 2004, DeTemple & Tabor, 1996, Griffin και συν., 2004).

Συνοψίζοντας, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η παρούσα μελέτη δημιούργησε νέα δεδομένα για μαθητές της Β' Δημοτικού που έχει ελάχιστα ερευνηθεί για τις δεξιότητες του λεξιλογίου, της αφηγηματικής δεξιότητας και της αναγνωστικής κατανόησης και ιδιαίτερα στην ελληνική βιβλιογραφία, καθώς αντίστοιχη παρεμβατική μελέτη δεν έχει ξανά πραγματοποιηθεί.

5 Ερευνητικές προεκτάσεις

Τα αποτελέσματά της παρούσας έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντικά και είναι αναγκαίο να συνυπολογιστούν, προκειμένου να δημιουργηθούν και άλλες αντίστοιχες αποτελεσματικές παρεμβάσεις σε μαθητές με υποψία Μαθησιακών Δυσκολιών. Κρίνεται, επομένως, επιτακτική η ανάγκη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικών προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων που αποτελούν προγνωστικούς δείκτες για την εκδήλωση Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως είναι η λεξιλογική γνώση, οι αφηγηματικές δεξιότητες και η αναγνωστική κατανόηση που διερευνούνται στην παρούσα μελέτη. Μέσα από την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης στα προσχολικά και πρώτα σχολικά χρόνια οι μαθητές θα λάβουν έγκαιρα βοήθεια και ενίσχυση έτσι ώστε να περιοριστούν όσο το δυνατόν περισσότερο οι δυσκολίες που θα προκύψουν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Τέλος, ο σχεδιασμός τέτοιου είδους προγράμμάτων θα εμπλουτίσουν το υλικό ενός εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αυτό ταυτόχρονα θα ωφελήσει τους γονείς οικονομικά καθώς θα αποφύγουν την ενασχόληση των μαθητών τους σε εξωσχολικές δομές Ειδικής Αγωγής για την υποστήριξη των παιδιών τους.

Ακόμα, νέα ερευνητικά δεδομένα θα μπορούσαν να διαμορφωθούν μελλοντικά αν η διδασκαλία του διδακτικού προγράμματος και γενικά παρόμοιων παρεμβατικών προγραμμάτων πραγματοποιηθεί αυτοματοποιημένα μέσα από τη χρήση νέων τεχνολογιών όπως ηλεκτρονικός υπολογιστής, τάμπλετ, διαδραστικός πίνακας, έτσι ώστε να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών και να αυξηθεί η εγκυρότητα της εφαρμογής της παρέμβασης. Επιπλέον, το συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα θα είχε αρκετό ενδιαφέρον να χορηγηθεί και σε δίγλωσσους μαθητές Β΄ Δημοτικού και μαθητές μεγαλύτερους σε ηλικία με διαγνωσμένες Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπρόσθετα, το διδακτικό πρόγραμμα θα ήταν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί και στα πλαίσια της γενικής τάξης για όλους τους μαθητές, έτσι ώστε να δοθεί ακόμα μεγαλύτερο κίνητρο στους μαθητές με δυσκολίες, κάτι που πιθανό να έχει θετικές συνέπειες στην επίδοσή τους. Παρατηρείται, ακόμα, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ότι οι περισσότερες παρεμβατικές μελέτες δεν χρησιμοποιούν σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης, κυρίως μετά την εφαρμογή των διδακτικών προγραμμάτων. Αντίθετα, θα πρέπει οι περισσότερες μελλοντικές μελέτες να χρησιμοποιούν και πριν και μετά την εφαρμογή

της παρέμβασης σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης, κάτι που πραγματοποίησε η παρούσα μελέτη εντείνοντας αυτή τη προσπάθεια για περισσότερα αξιόπιστα αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, μικρός αριθμός ερευνών αφορούν παρεμβάσεις, οι οποίες εφαρμόζονται σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, καθώς οι περισσότερες προορίζονται για μεγαλύτερες ηλικίες. Είναι, επομένως, επιτακτική η ανάγκη να διεξαχθούν περισσότερες μελέτες που να εστιάζουν στην ενίσχυση δεξιοτήτων μαθητών μικρότερης ηλικίας, καθώς η εφαρμογή έγκαιρης ανίχνευσης και πρώιμης παρέμβασης είναι δυνατόν να αντιμετωπίσει μελλοντικές πιθανές δυσκολίες των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και θα τους δοθεί η δυνατότητα να ακολουθήσουν την ακαδημαϊκή πορεία των συμμαθητών τους.

6 Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τη παρούσα μελέτη και τα αποτελέσματα αυτής είναι αναγκαία η δημιουργία και άλλων αντίστοιχων παρεμβάσεων για μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας με στόχο την ενίσχυση τόσο της λεξιλογικής γνώσης, του αφηγηματικού λόγου και την εύρεση στρατηγικών αποτελεσματικών για την άμεση ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Τα ερευνητικά ευρήματα που προέκυψαν είναι αρκετά αισιόδοξα για τη μετέπειτα επίδοση των μαθητών με υψηλό κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών εξαιτίας της σημαντικής βελτίωσης της επίδοσης τους μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος στις δεξιότητες του λεξιλογίου και της αφηγηματικής τους ικανότητας, παρά τη μικρή χρονική διάρκειά του σε σύγκριση με άλλες παρεμβατικές έρευνες. Τέλος, είναι άξιο αναφοράς πως στα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα και πιο συγκεκριμένα για την τάξη της Β΄ Δημοτικού δεν υπάρχει παρόμοια παρέμβαση που να ενισχύει παράλληλα τις δεξιότητες του λεξιλογίου και του αφηγηματικού λόγου μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών.

Βιβλιογραφία

- Aarnoutse, C., & VanLeeuwe, J. (2000). Development of poor and better readers during the elementary school. *Educational Research and Evaluation*, 6, 251-278.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: Bolt, Beranek, and Newman. Inc. ED, 317, 950.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Anderson, R. C., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Champaign, IL: Center for the Study of Reading.
- Antoniou, F. (2006). *Improving reading comprehension in students with special educational needs*. Aachen: ShakerVerlag.
- Αντωνίου, Σ., Πολυχρόνη Φ., & Κοτρώνη Χ. (2012). Στρατηγικές κατανόησης κειμένου και μαθησιακή προσέγγιση από παιδιά γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 53, 47-63.
- Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling older readers. *Learning Disabilities Quarterly*, 26, 89-95.
- Arthaud, T. J., & Goracke, T. (2006). Implementing a structured story web and outline strategy to assist struggling readers. *The Reading Teacher*, 59(6), 581- 586.
- Baker, S. K., Santoro, L. E., Chard, D. J., Fien, H., Park, Y., & Otterstedt, J. (2013). An evaluation of an explicit read aloud intervention taught in whole-classroom formats in first grade. *Elementary School Journal*, 113, 331-358.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74:29, 29-57.

- Beck, I. L., & McKeown, M. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal*, 107, 251-271.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Becker, W. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged— What we have learned from field research. *Harvard Educational Review*, 47(4), 518-543.
- Bender, W. N. (1985). Differences between learning disabled and non – learning disabled children in temperament and behavior. *Learning Disability Quarterly*, 8, 11 – 18.
- Berninger, V. W., Abbott, R., Rogan, L., Reed, E., Abbott, S. P., Brooks, A., Graham, S. (1998). Teaching spelling to children with specific learning disabilities: The mind's ear and eye beat the computer or pencil. *Learning Disability Quarterly*, 21(2), 106-121.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-335.
- Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. In J. F. Baumann & E. J. Kameenui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 28–40). New York: Guilford.
- Biemiller A., & Boote C., (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62.
- Bishop, D & Adams, C., 1992, Comprehension problems in children with specific language impairment: literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 35. 119-129
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. UK: Psychology Press.
- Bishop, D. V.M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological bulletin*, 130(6), 858.

- Blachman, B. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological awareness and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen Wagner, & Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291.
- Blakemore, S.J., & Frith, U. (2005). *The learning brain: Lessons for education*. Oxford: Blackwell.
- Βογινδορύκας, Ι. (2008). Πραγματολογική ανάπτυξη και διαταραχές. Στο Νικολόπουλος (Εκδ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές* (σελ. 317-343). Αθήνα: Τόπος.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 347–363.
- Boudreau, D. M., & Chapman, R.S. (2000). The relationship between event representation and linguistic skill in narratives of children and adolescents with down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1146- 1159.
- Brown, J.A., Garzarek, J.E. & Donegan, K.L. (2014). Effects of a Narrative Intervention on Story Retelling in At-Risk Young Children. *Topics in Early Childhood Special Education*. 34 (3), 154-164.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335–351.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11, 489–503.
- Cain, K. E., & Oakhill, J. V. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *The British Journal of Educational Psychology*, 76, 683–696.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31–42.

- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112, 579.
- Candler, A. C., & Hildreth, B. L. (1990). Characteristics of language disorders in learning disabled students. *Academic Therapy*, 25(3), 333-343.
- Carnine, D. & Kinder, B. D. (1985). Teaching low performing students to apply generative and schema strategies to narrative and expository material. *Remedial and Special Education*, 6, 20-30.
- Catts, H. W. (1991). Early identification of reading disabilities. *Topics in Language Disorders*, 12(1), 1–16.
- Catts, H., Adlof, S., & Ellis-Weismer, S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech-Language-Hearing Research*, 49, 278–293.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38–50.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Christenson, S. L., Thurlow, M. L., Ysseldyke, J. E., & McVicar, R. (1989). Written language instruction for students with mild handicaps: Is there enough quantity to ensure quality? *Learning Disability Quarterly*, 12(3), 219-229.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8)
- Coelho, C. A. (2002). Story narratives of adults with closed head injury and non-brain injured adults: Influence of socioeconomic status, elicitation task, and executive functioning. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1232–1248.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli Jr, Ruby, M., Crevecoeur, Y. C., & Kapp, S. (2010). Direct and extended vocabulary instruction in kindergarten:

- Investigating transfer effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(2), 93-120.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33(6), 934.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-15.
- Curenton, S. M., & Lucas, T. D. (2007). Assessing Young Children's Oral Narrative Skills. *Assessment in emergent literacy*, 377.
- Davies, P., Shanks, B. & Davies, K. (2004). Improving Narrative Skills in Young Children with Delayed Language Development. *Educational Review*. 56(3), 271-286.
- De Temple, J.M. & Tabors, P.O. (1996). *Children's story retelling as a predictor of early reading achievement*. Paper presented at the Biennial meeting of the international society for the study of behavioral development, Quebec City, Canada.
- Duff F. J., Reen G., Plunkett K., Nation K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 848–856.
- Duke, K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Dunn, L. M. , & Dunn, L. M. (1981). Peabody Picture Vocabulary Test-Revised Manual for Forms L and M. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service, Inc.
- Eisenberg, A. R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177-204.
- Fenson, L, Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D., & Pethick, S.J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (5), 242.

- Fey ME, Catts HW, Proctor-Williams K, Tomblin JB & Zhang X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 47, 1301–1318.
- Fien, H., Santoro, L., Baker, S. K., Park, Y., Chard, D. J., Williams, S., & Haria, P. (2011). Enhancing teacher read alouds with small-group vocabulary instruction for students with low vocabulary in first-grade classrooms. *School Psychology Review*, 40(2), 307-318.
- Fisher, P. J., & Blachowicz, C. L. (2005). Vocabulary instruction in a remedial setting. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 281-300.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 – 911.
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(02), 119–138.
- Gathercole, S.E., Alloway, T.P., Willis, C., & Adams, A.M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*.93, 265-281.
- Graham, L. & Bellert, A. (2005). Reading comprehension disabilities experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 10 (2), 71-8.
- Green, L. B. & Klecan-Aker, J. S. (2012). Teaching story grammar components to increase oral narrative ability: A group intervention study. *Child Language Teaching and Therapy*. 28 (3), 263-276.
- Griffin, T.M., Hemphill, L., Camp, L., & Palmer, D. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*. 24.(2), 123-147.
- Greenwood, S.C. & Flanigan, K. (2007). Overlapping Vocabulary and Comprehension: Context Clues Complement Semantic Gradients. *Read. Teach*. 61, 249–254

- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74 – 84.
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does play make a difference? How play intervention affects the vocabulary learning of at-risk preschoolers. *American Journal of Play*, 3, 82–105.
- Hemphill, L., & Tivnan, T. (2008). The Importance of Early Vocabulary for Literacy Achievement in High-Poverty Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13, 426–451.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *SSLA*, 21, 303-317.
- Hesketh, A. (2004). Grammatical performance of children with language disorder on structured elicitation and narrative tasks. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 18, 161–182.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (Χ. Λυμπεροπούλου, Μτφρ) Αθήνα: Τόπος.
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First Language*, 34(2), 178-197.
- Hoskyn, M. 2004. Language Processes and Reading disabilities. In Wong, BYL (Ed), *Learning about learning disabilities*. San Diego: Elsevier Academic Press. 93-119.
- Humphries, T., Cardy, J. O., Worling, D. E., & Peets, K. (2004). Narrative comprehension and retelling abilities of children with nonverbal learning disabilities. *Brain and cognition*, 56(1), 77-88.
- Hunt, N. & Marshall, K. (2005). *Exceptional children and youth*. (4th ed.) Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Jenkins, J. R., Matlock, B., & Slocum, T. A. (1989). Two approaches to vocabulary instruction: the teaching of individual word meanings and practice in deriving word meanings from context. *Reading Research Quarterly*, 24, 215–235.

- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17–32.
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (2000). Narrative productions by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 34–49.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αγγελή, Κ., & Ευσταθίου, Γ. (2005). Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV- Κλίμακα για γονείς- Κλίμακα για εκπαιδευτικούς: *Στάθμιση της Κλίμακας ADHD Rating Scale-IV* των G.J. Du Paul, T.J. Power, A.D. Anastopoulos & R. Reid. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Kamil, M.L., & Hiebert, E.H. (2005). The teaching and learning of vocabulary: Perspectives and persistent issues. In E.H. Hiebert & M.L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239 – 256.
- Kemper, S. (1984). The development of narrative skills: Explanations and entertainments. In Kuczaj, S. A. (Ed.), *Discourse development* (pp. 99–124). New York: Springer-Verlag.
- Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-8). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kuhn MR & Stahl SA. (2003). A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*. 95:3–22.
- Kurdek, L.A. & Sinclair, R.J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourthgrade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Educational Psychology*, 93, 451– 455.

- Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003). *Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας που έγινε στη Ρόδο στις 21-24 Μάη 2003.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular* (Vol. 3). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lahey, M. & Bloom, L. (1994). Variability and language learning. In G. P. Wallach & K. G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school age children and adolescents*. NY: Macmillan College Publishing Company.
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 259-282.
- Lerner, J. W. (1989). Educational interventions in learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(3), 326-331.
- Lever, R. & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol.108. pp. 1-24.
- Loftus, S. M., Coyne, M. D., McCoach, D. B., Zipoli, R., & Pullen, P. C. (2010). Effects of a supplemental vocabulary intervention on the word knowledge of kindergarten students at risk for language and literacy difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 124-136.
- Longoria, A. Q., Page, M. C., Hubbs-Tait, L. & Kennison, S. M. (2009). Relationship between kindergarten children's language ability and social competence. *Early Child Development and Care*, 179(7), 919-929.
- Majerus, S., Heiligenstein, L., Gautherot, N., Poncelet, M., & Van der Linden, M. (2009). The impact of auditory selective attention on verbal short-term memory and vocabulary development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 66 – 86.

- Marinellie, S. A. (2010). Improving children's formal word definitions: a feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(1), 23-37.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2014). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του Γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 54, 438–447.
- Miller, P. J. & Sperry, L. L. (1987). The socialization of anger and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly* 3, 1-31.
- Miniscalco, C., Hagberg, B., Kadesj, B., Westerlund, M. & Gillberg, C. (2007). Narrative skills, cognitive profiles and neuropsychiatric disorders in 7–8- year-old children with late developing language. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 665–681.
- Μουζάκη, Α., Πάλλη, Α.Μ, Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β. & Παπαιωάννου, Σ. (2017). *Λογόμετρο*.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665–681.
- Nash, H., & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(3), 335-354.
- Nation, K. (2005). Connections between language and reading in children with poor reading comprehension. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (ds), *The connection between language and reading disabilities*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation K, Snowling MJ & Clarke P. (2007). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *Advances in Speech Language Pathology*. 9, 131–139.

- National Joint Committee on Learning Disabilities Learning Disabilities: Issues on Definition (1990/2001).
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Newman, R.M. & McGregor, K.K. (2006). Teachers and laypersons discern quality differences between narratives produced by children with or without SLI. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 1022-1036.
- Norbury, C., and Bishop, D. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 287-313.
- Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29, 271–282.
- Oakhill, J.V., Cain, K., & Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443–468.
- Oakhill, J.V., Cain, K., & Yuill, N.M. (1998). Individual differences in children's comprehension skill: Towards an integrated model. In C. Hulme & R.M. Joshi (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorder*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21, 227-249.
- Orsolini, M. (1990). Episodic structure in children's fantasy narratives: "Breakthrough" to decontextualized discourse. *Language and Cognitive Processes*, 5, 53–79.

- Ouellette, G. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554–566.
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23, 189–208.
- Padeliadu, S. & Antoniou, F. (2014) The Relationship Between Reading Comprehension, Decoding, and Fluency in Greek: A Cross-Sectional Study, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 30:1, 1-31
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*;. Αθήνα: Πεδίο
- Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. & Σιδερίδης, Γ. (υπό έκδοση). *Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης*.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Paul, R. (1991). Profiles of Toddlers with Slow Expressive Language Development. *Topics in Language Disorders*, 11 (4), 1-13.
- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence*. St. Louis, Mo.: Elsevier.
- Paul, R. & Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3), 592-598.
- Petersen, D. B. (2010). A Systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 30, 1-14
- Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education*, 19 (3), 251-266

- Pimperton, H., & Nation, K. (2010). Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language*, 62(4), 380-391.
- Pimperton, H., & Nation, K. (2014). Poor Comprehenders in the Classroom: Teacher Ratings of Behavior in Children with Poor Reading Comprehension and Its Relationship with Individual Differences in Working Memory. *Journal of Learning Disabilities*, 47(3), 199- 207.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5-23.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*, Αθήνα: Πεδίο
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). (Επιμ.) *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Ιδιωτική έκδοση
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία*. Στο Κ. Πόρποδας (Επιμ.), Διαγνωστική Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (σ.15-85). Πάτρα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A., & Simos, P. G. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading & Writing Quarterly* 29 (2): 168–202.
- Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A., & Simos, P. G. (2007). The development of lexical mediation in the relationship between text comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11, 165–197.
- Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold, T. R., Maynard, K. L., & Coyne, M. D. (2010). A tiered intervention model for early vocabulary instruction: The effects of tiered

- instruction for young students at risk for reading disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 110-123.
- Quinn, J.M., Wagner, P.K., Petscher, Y., & Lopez, D., (2014). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: a latent change score modeling study. *Child Development*. 86, 159-175.
- Ράλλη, Α. Μ. & Σιδηροπούλου, Τ. (2012). Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες Αγωγής*. 1, 113-136.
- Rapp, D. N., vandenBroek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11, 289–312
- Reschly, D.J. (2005). Learning disabilities identification: Primary intervention, secondary intervention, and then what?. *Journal of Learning Disability Quarterly*, 38(6), 510-515.
- Ricketts, J. Nation, K. & Bishop, D. V. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*. 11, 235–257.
- Rosenshine, B.V. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The elementary school Journal*, 83(4), 335-351.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1995). Functions for teaching well-structured tasks. *Journal of Educational Research*, 88, 262–268.
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A Longitudinal Analysis of the Connection Between Oral Language and Early Reading. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 259-272.
- Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 125-138.

- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, P., & Dubé, R. V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 52-60.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α. & Σίμος, Π. (2015). *Raven's Colored Progressive Matrices – Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven*.
- Smith, B. J., & Guralnick, M. J. (2007). Definition of early intervention. In R. S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia* (pp. 329-332). Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Speece, D. L., & Shekitka, L. (2002). How should reading disabilities be operationalized? A survey of experts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17, 118- 123.
- Spencer, T. D. & Slocum, T. A. (2010). The effect of a Narrative Intervention on Story Retelling and Personal Story Generation skills of Preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*. Vol. 32. No 3. pp. 178-199.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 360-407.
- Stetter, M. E. & Hughes, M. T. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and Treatment of Children*, 33(1), 115-151.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Swanson, H. L. (1994). The role of working memory and dynamic assessment in the classification of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 4, 190-202.

- Swanson, H.L., Cooney, J., & McNamara, J.K. (2004). Learning disabilities and memory. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Understanding Learning and Learning Disabilities*, 3rd ed. San Diego: Academic Press.
- Tam, K. Y., Heward, W. L., & Heng, M. A. (2006). A reading instruction intervention program. *The Journal of Special Education*, 40, 79-93.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10, 381–398.
- Taylor, L. K., Alber, S. R., & Walker, D. (2002). The Comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11(2), 69-87.
- Taylor, H. G., Anselmo, M., Foreman, A. L., Schatschneider, C., & Angelopoulos J. (2000). Utility of kindergarten teacher judgments in identifying early learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 200–210.
- Todd, C. M., & Perlmuter, M. (1980). Reality recalled by preschool children. In M. Perlmuter (Ed.), *Children's memory*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tuckwiller, E. D., Pullen, P. C., & Coyne, M. D. (2010). The Use of the Regression Discontinuity Design in Tiered Intervention Research: A Pilot Study Exploring Vocabulary Instruction for At-Risk Kindergarteners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 137-150.
- Taylor, L. K., Alber, S. R., & Walker, D. (2002). The Comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11(2), 69-87.
- vandenBroek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). *Assessment of comprehension abilities in young children*. In S. Paris, & S. Stahl (Eds.), *New directions in assessment of reading comprehension* (pp. 107–130). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., & Spearing, D.M. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 76–123.
- Verhoeven, L., Reitsma, P., & Siegel, L. A. (2011). Cognitive and linguistic factors in reading acquisition. *Reading and Writing*, 24, 387-394.
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407–423.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15, 8 –25
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wessels, S. (2011). Promoting vocabulary learning for English learners. *Reading Teacher*, 65(1), 46-50.
- Westby, C. E. (2005). Assessing and remediating text comprehension problems. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (eds), *Language and reading disabilities*. Pearson Education, 299–360.
- Westerveld, M. F. & Gillon, G. T. (2010a). Oral narrative context effects on poor readers' spoken language performance: Story Retelling, Story Generation and Personal Narratives. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 12 (2),132-141.
- Westerveld, M. F. & Gillon, G. T. (2010b). Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 12 (3), 178-189.

- Westerveld, M. F., Gillon, G. T. & Moran, C. (2008). A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed disability. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 10 (3),132-145.
- Wilkinson, I. A. G., Elkins, J. & Bain, J. D. (1995). Individual differences in story comprehension and recall of poor readers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 393-407.
- Wolf, M. & Bowers, P. G. (1999). The double – deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415 – 438.
- Wong, B.Y.L. (1991). The relevance of metacognition to learning disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 232- 258). San Diego: Academic Press.
- Wong, B. Y. L. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17 (2),110-120.
- Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., & Tindal, G. (2005). Grade-level invariance of a theoretical causal structure predicting reading comprehension with vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24, 4–12.

Παράρτημα

Γεια σας! Είμαι ο **Ιστοριόσαυρος!**

Θα σας δείξω **πώς να λέτε ιστορίες** για να τις περιγράψετε στους φίλους σας στο μέλλον! Είμαι πολύ χαρούμενος! Στο τέλος, θα σας δίνω αστέρια. Για να πάρετε ένα κομμάτι από το διαστημόπλοίο σας πρέπει να μαζέψετε εννιά αστέρια! Έτοιμοι για το πρώτο αστέρι; **Για να πούμε μια ιστορία πρέπει να απαντήσουμε στα εξής:**



	Ποιοι;	
	Πότε;	
	Πού;	
	Τι πρόβλημα υπήρξε;	
	Πώς λύθηκε;	

Γεια σας! Είμαι ο Λεξόσαυρος!

Θα σας δείξω πώς να βρίσκετε τι σημαίνουν οι λέξεις! Στο τέλος, θα σας δίνω αστέρια! Για να πάρετε ένα κομμάτι από το διαστημόπλοίο σας πρέπει να μαζέψετε εννιά αστέρια! Έτοιμοι για το δεύτερο αστέρι; Ακολουθήστε τα βήματα και ελάτε να βρούμε μαζί τι σημαίνουν οι άγνωστες λέξεις.



	Α γνωστη λέξη	
	Σ ημασία της λέξης πριν ή μετά;	Πριν ☐ Μετά ☐ Δε βρήκα ☐
	Τ αιριάζει η σημασία στην πρόταση;	Ναι ☐ Όχι ☐
	Ρ ωτάω τη δασκάλα	☐
	Ο ρισμός ή συνώνυμο;	Ορισμός ☐ Συνώνυμο ☐