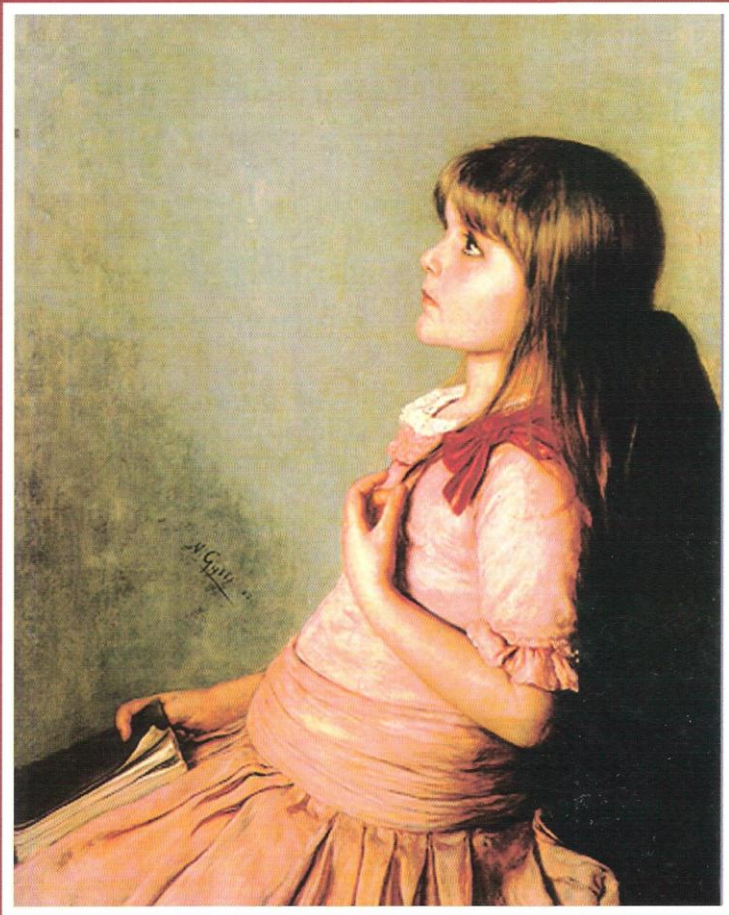


ISSN: 1792-7471



ΕΝΩΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ
Περιοδική Έκδοση

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΔΕΟΔΡΟΜΙΟ



ΤΕΥΧΟΣ 3^ο

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2012

Μαγκούτη Ζωή, Μπαλκίζας Νικόλαος, Μπελεγράτη
Χρυσάνθη, Παπαστάθη Χρυσούλα - Χρυσοβαλάντου,
Υφαντή Ελένη, Δρ Παπαπέτρου Σάββας

**Διδακτικές Τεχνικές Στήριξης Μαθητών
με Μαθησιακές Δυσκολίες
στην Ανάγνωση**

Ανάπτυπο από το «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο».
Περιοδική έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Παιδαγωγών,
τεύχος 3, Απρίλιος 2012, σελ. 148 – 175.

ISSN: 1792-7471

Αθήνα, 2012

Μαγκούτη Ζωή, Μπαλκίτζας Νικόλαος, Μπελεγράτη Χρυσάνθη, Παπαστάθη Χρυσούλα - Χρυσοβαλάντου, Υφαντή Ελένη¹, Dr Παπαπέτρου Σάββας²

**Διδακτικές Τεχνικές Στήριξης Μαθητών
με Μαθησιακές Δυσκολίες
στην Ανάγνωση**

Ανάτυπο από το «Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο».
Περιοδική έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Παιδαγωγών, τεύχος 3, Απρίλιος 2012, σελ. 148 – 175.

ISSN: 1792-7471

Αθήνα, 2012

¹ Μετεκπαιδευόμενοι Ειδικής Αγωγής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (2011- 2012).

² Κοινωνικός ψυχολόγος – Ερευνητής. Διδάσκων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ανάτυπο

«Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο»
Περιοδική έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Παιδαγωγών,
τεύχος 3, Απρίλιος 2012, σελ. 148 – 175.

ISSN: 1792-7471
Αθήνα, 2012

Περιεχόμενα

Περίληψη	7
Λέξεις κλειδιά	7
Εισαγωγή.....	8
1.Μαθησιακές Δυσκολίες - Σκιαγραφώντας το τοπίο	9
2.Μαθαίνοντας ανάγνωση: Μια περιπέτεια για τον εγκέφαλο αρχίζει.....	10
3.Δυσκολίες στην ανάγνωση: ευρήματα των νευροεπιστημών.....	13
4.Διδάσκοντας την ανάγνωση - Βασικές αρχές	14
5.Αποκωδικοποίηση	16
5.1.Δυσκολίες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση	16
5.2.Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση.....	17
5.3.Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης.....	18
5.4.Διδακτικές προσεγγίσεις αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση.....	18
6.Αναγνωστική ευχέρεια.....	21
6.1.Δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια.....	21
6.2.Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην αναγνωστική ευχέρεια	22
6.3.Διδακτικές προσεγγίσεις αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών στην αναγνωστική ευχέρεια	22
7.Κατανόηση κειμένου.....	27
7.1.Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση	27
7.2.Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου.....	27
7.3.Διδακτικές προσεγγίσεις αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου.....	28
7.3.1.Διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τις βασικές δεξιότητες.....	28
7.3.2.Διδακτικές προσεγγίσεις που καλλιεργούν τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών	30
8.Συμπεράσματα	33
Ενδεικτική βιβλιογραφία.....	35

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται να παρουσιαστούν συνοπτικά τομείς που σχετίζονται με τα δεδομένα της νευροεπιστήμης, σχετικά με τη λειτουργία του εγκεφάλου κατά την ανάγνωση και η αξιοποίησή τους στη διαμόρφωση γενικών αρχών που διέπουν τη διδακτική πρακτική. Επίσης, γίνεται προσπάθεια σύντομης επισκόπησης της βιβλιογραφίας, όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο στους τομείς της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας στην ανάγνωση και της κατανόησης κειμένου. Παρατίθενται οι ορισμοί των παραπάνω λειτουργιών που συνιστούν την ανάγνωση, αναφέρονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε σχέση με αυτές, τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης των δυσκολιών και διδακτικές προσεγγίσεις αντιμετώπισής τους. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις σχετικά με το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να εφαρμοστούν αυτές οι τεχνικές.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτικές Τεχνικές, Στήριξη Μαθητών, Μαθησιακές Δυσκολίες, Ανάγνωση, Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, ερευνητικά δεδομένα (Kaplan & Sadock, 1985, Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, Sarkees, Wircenski & Scott, 2003 στο Μπάρμπας κ.ά., 2006) καταδεικνύουν πως ένας σημαντικός αριθμός μαθητών που αφορά περίπου το 20%-30% του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική τους επίδοση και συμπεριφορά.

Στη χώρα μας, ένα σημαντικό ποσοστό -της τάξης του 80% περίπου- των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, (Παντελιάδου, 2004· Kavale & Forness, 2000 στο Μπότσας κ.ά., 2007) αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική ευχέρεια και στην κατανόηση γραπτών κειμένων (Archer, Gleason & Vachon, 2003 στο Τζουριάδου, 2011). Δεδομένου ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες δυσχεραίνουν τη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση και έχουν δυσμενείς δευτερογενείς επιπτώσεις στους τομείς της κοινωνικής, συναισθηματικής ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών (Τζουριάδου, 2011), ο έγκαιρος εντοπισμός και η αντιμετώπισή τους με κατάλληλα σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα κρίνονται ως εξαιρετικά αναγκαία.

Στο άρθρο αυτό γίνεται προσπάθεια μιας σύντομης επισκόπησης της βιβλιογραφίας, όσον αφορά στους τομείς της εγκεφαλικής λειτουργίας κατά την ανάγνωση, της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, ευχέρειας και κατανόησης καθώς και την περιεκτική αναφορά διδακτικών τεχνικών, που μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πράξη για τη στήριξη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση.

1.Μαθησιακές Δυσκολίες - Σκιαγραφώντας το τοπίο

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» (Μ.Δ.) εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη διεθνή σχετική βιβλιογραφία τη δεκαετία του '70, στην προσπάθεια των επιστημόνων να διατυπώσουν έναν σαφή ορισμό του συγκεκριμένου προβλήματος. Από τότε μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τους μαθητές με Μ.Δ. και οι εγγενείς περιορισμένες δεξιότητες που έχουν στην επεξεργασία του γραπτού λόγου (αποκωδικοποίηση, αναγνωστική ευχέρεια, κατανόηση) αναφέρονται σε έναν από τους πλέον αποδεκτούς, από την επιστημονική κοινότητα ορισμούς, που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί. Συγκεκριμένα, η National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) ορίζει ότι: «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990, στο Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Έτσι, σήμερα αποτελεί κοινή αποδοχή εντός της επιστημονικής κοινότητας ότι οι Μ.Δ. αναφέρονται κυρίως σε προβλήματα που έχουν σχέση με την κατανόηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς και σε προβλήματα που έχουν σχέση με τη λογική σκέψη και τις

μαθηματικές ικανότητες (Πόρποδας, 2003· Τζουριάδου, 2011).

Οι αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών στις οποίες εστιάζει η παρούσα εργασία, αναφέρονται στην αποκωδικοποίηση, αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση του γραπτού λόγου, που προκύπτουν από τις ελλειμματικές νοητικές και γνωστικές δεξιότητες που συνήθως διαθέτουν οι συγκεκριμένοι μαθητές (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Ειδικότερα, οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης, διαθέτουν περιορισμένη μνήμη, περιορισμένα κίνητρα για μάθηση, αποσπασματικό γνωστικό ύφος, φτωχές μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές, καθώς και ελλειμματικές δεξιότητες αυτορρύθμισης. Συνήθως συναντούν δυσκολίες:

- α) στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου,
- β) στον προσδιορισμό της ακριβούς σημασίας της λέξης,
- γ) στη μετάβαση από την κυριολεκτική στη συμπερασματική κατανόηση
- δ) στην κατανόηση των σκοπών της ανάγνωσης,
- ε) στην παρακολούθηση της πορείας και ρύθμισης της προσπάθειας για κατανόηση,
- στ) στην αναγνώριση των σημαντικών πληροφοριών σε ένα κείμενο,
- ζ) στην αναγνώριση της λογικής δομής του κειμένου,
- η) στη συσχέτιση της νέας πληροφορίας που βρέθηκε στο κείμενο με ό,τι ήδη γνωρίζουν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

2.Μαθαίνοντας ανάγνωση: Μια περιπέτεια για τον εγκέφαλο αρχίζει

Η εκμάθηση της ανάγνωσης αποτελεί ίσως μια από τις πιο μεγάλες προκλήσεις για τον εγκέφαλο. Ο **προφορικός λόγος** κατακτιέται από τον εγκέφαλο με μεγάλη ταχύτητα και ακρίβεια, διότι αποτελεί ένα μέσο για την επιβίωση του ανθρώπινου είδους. Για αυτόν τον λόγο έχει πλέον καταγραφεί στον ανθρώπινο γενετικό κώδικα και παράλληλα έχουν αναπτυχτεί συγκεκριμένα εγκεφαλικά κέντρα για

την ομιλία (Sousa, 2006). Αντίθετα, η ανάγνωση μέχρι τώρα δεν έχει «εγγραφεί» στον γενετικό κώδικα (Sousa, 2006), γιατί αποτελεί μια ικανότητα που ο άνθρωπος ανέπτυξε τα τελευταία 5.000 περίπου χρόνια, πολύ μικρό χρονικό διάστημα για μια μεγάλη εξελικτική αλλαγή (Miller, 2010) και επιπρόσθετα, δεν αποτελεί άμεσα ικανότητα επιβίωσης.

Πώς, όμως, ανταπεξέρχεται ο ανθρώπινος εγκέφαλος στη διαδικασία της ανάγνωσης; Οι επιστήμονες μέσω fMRI³ (μαγνητική απεικόνιση), έχουν αποκτήσει μια καλύτερη εικόνα του τι συμβαίνει κατά την ανάγνωση στον εγκέφαλο. Για να μπορέσει ο ανθρώπινος εγκέφαλος να αποκωδικοποιήσει και να νοηματοδοτήσει τον γραπτό λόγο, συμμετέχουν και συνεργάζονται τρεις εγκεφαλικές περιοχές, όπου αναπτύσσονται συγκεκριμένες επιμέρους δεξιότητες, όπως η φωνολογική ενημερότητα, η ανάπτυξη λεξιλογίου, η ευχέρεια και η κατανόηση κειμένου (Sousa, 2006).

Η διαδικασία της ανάγνωσης αρχίζει, όταν οι οφθαλμοί διατρέχουν τα γράμματα μιας λέξης όπως για παράδειγμα γ-ά-τ-α. Τα οπτικά ερεθίσματα «ταξιδεύουν» μέσω των οπτικών νεύρων μέχρι τον οπτικό φλοιό που βρίσκεται στο πίσω μέρος, στον ινιακό λοβό. Στη συνέχεια, τα σήματα της λέξης αποκωδικοποιούνται σε μια περιοχή του αριστερού μέρους του εγκεφάλου, τη γωνιώδη έλικα. Εκεί γίνεται ο διαχωρισμός της λέξης στους βασικούς ήχους, τα φωνήματα. Η διαδικασία αυτή ενεργοποιεί και τις γλωσσικές εκείνες περιοχές του εγκεφάλου που βρίσκονται στον κροταφικό λοβό και γύρω από αυτόν, στο αριστερό ημισφαίριο. Στις

³ Η fMRI (Απεικόνιση Μαγνητικού Συντονισμού) καταγράφει τα επίπεδα οξυγονωμένης και μη οξυγονωμένης αιμοσφαιρίνης που υπάρχει στα εγκεφαλικά κύτταρα με τη βοήθεια του μαγνήτη. Όταν συγκεκριμένα μέρη του εγκεφάλου εργάζονται, τα εγκεφαλικά κύτταρα στις περιοχές αυτές χρειάζονται περισσότερο οξυγόνο. Το οξυγόνο αυτό μεταφέρεται στα εγκεφαλικά κύτταρα με την αιμοσφαιρίνη. Ο υπολογιστής απεικονίζει τις περιοχές εκείνες που δέχονται μεγαλύτερες ποσότητες οξυγόνου και εντοπίζει τις ενεργές περιοχές του εγκεφάλου σε αποστάσεις του 1 εκατοστού (Sousa, 2006, Society for Neuroscience, 1996).

περιοχές αυτές, ο εγκέφαλος επεξεργάζεται και ακουστικά τη λέξη. Κατά την ακουστική επεξεργασία ο εγκέφαλος «ακούει» σιωπηρά τα φωνήματα /γ/, /α/, /τ/, /α/. Οι περιοχές του Broca και του Wernicke παρέχουν τις πληροφορίες εκείνες για τη λέξη από το «νοερό» λεξικό και στον μετωπιαίο λοβό γίνεται ο συνδυασμός όλων των πληροφοριών που θα αποδώσουν την έννοια γάτα, δηλαδή του τριχωτού ζώου που νιαουρίζει (Sousa, 2006).

Στην πραγματικότητα η διαδικασία είναι πολυπλοκότερη από αυτή που περιγράφηκε. Δεν είναι γραμμική, αλλά αμφίδρομη, γιατί ο εγκέφαλος επεξεργάζεται ταυτόχρονα πολλές πληροφορίες. Για παράδειγμα, σε περίπτωση που κατά την ακουστική επεξεργασία υπάρξει δυσκολία στην ακουστική αναπαράσταση της λέξης, τότε το οπτικό σύστημα υποκινείται για να επαναδιατρέξει τη λέξη και να επιβεβαιώσει ότι διαβάσαμε τα γράμματα σωστά. Με τον ίδιο τρόπο ο μετωπιαίος λοβός μπορεί να «ζητήσει» επανέλεγχο από το οπτικό σύστημα να επαναδιατρέξει τη λέξη ή από το ακουστικό να ξαναπαρουσιάσει τη λέξη ακουστικά (Sousa, 2006).

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα εγκεφαλικά μονοπάτια στη διαδικασία της ανάγνωσης αποκλίνουν ανάλογα με το επίπεδο του αναγνώστη. Ο αρχάριος αναγνώστης είναι απαραίτητο να συσχετίσει την οπτική με την ακουστική μορφή της λέξης και να την αποθηκεύσει στο νοητικό του λεξικό ύστερα από πολλές επαναλήψεις. Έτσι, ο εγκέφαλος δημιουργεί ένα σύνθετο νευρολογικό μοντέλο της λέξης, που περιέχει την ορθογραφία, την εκφορά και την έννοια της. Όσο μεγαλώνει αυτός ο αριθμός των νευρολογικών λεκτικών μοντέλων που αποθηκεύονται στον κροταφικό - ινιακό λοβό, τόσο ο αναγνώστης γίνεται πιο έμπειρος.

Ο έμπειρος αναγνώστης συσχετίζει απευθείας το οπτικό ερέθισμα στο γραπτό με αυτές τις νευρολογικές λεκτικές μορφές. Έτσι, μπορεί να προχωρήσει στην επόμενη λέξη πολύ πιο γρήγορα. Οι εγκεφαλικές απεικονίσεις δείχνουν ότι οι περιοχές των λεκτικών μορφών είναι πλήρως ενεργοποιημένες κατά την ανάγνωση του κειμένου (Sousa, 2005).

Υπάρχουν, επίσης, διαφοροποιήσεις όσον αφορά το φύλο του αναγνώστη. Μέσω των απεικονίσεων του εγκεφάλου προέκυψαν ευρήματα που αφορούν στη λειτουργία του μεταξύ των δύο φύλων, κατά την επεξεργασία της γλώσσας. Ο αρσενικός εγκέφαλος τείνει να επεξεργάζεται τη γλώσσα στο αριστερό ημισφαίριο, ενώ ο θηλυκός και στα δύο. Επίσης ο θηλυκός εγκέφαλος παρουσιάζει πολύ πιο πυκνό και ανεπτυγμένο μεσολόβιο⁴ από ότι ο αρσενικός. Ίσως, για αυτόν τον λόγο, τα κορίτσια να κατακτούν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο πιο γρήγορα (Sousa, 2005, 2006).

3.Δυσκολίες στην ανάγνωση: ευρήματα των νευρο - επιστημών

Συνήθως οι δυσκολίες στην ανάγνωση προκύπτουν από παράγοντες που έγκεινται στη φυσιολογία (ομιλία, ακοή, όραση ή νόηση) ή στο περιβάλλον (κοινωνιολογικοί και πολιτισμικοί) ή και στα δύο. Σε ό,τι αφορά τη φυσιολογία του εγκεφάλου, η ανάπτυξη των νευροεπιστημών παρέχει σημαντικά στοιχεία σχετικά με τις δυσκολίες στην ανάγνωση.

Οι μαγνητικές απεικονίσεις (fMRI) έχουν δείξει ότι ο εγκέφαλος των ατόμων με δυσλεξία έχει λιγότερη φαιά ουσία, άρα και λιγότερους νευρώνες στην επιφάνεια του φλοιού στον αριστερό κροταφικό λοβό, που εδρεύει το κέντρο Wernicke και στον μετωπιαίο λοβό, όπου συντελείται η κατανόηση. Άλλες έρευνες μέσω απεικονίσεων τύπου PET (τομογραφία εκπομπής ποζιτρονίων)⁵ κατέδειξαν ότι

⁴ Μεσολόβιο: Η παχιά ταινία από νευρικές ίνες που ενώνει/συνδέει το δεξιό με το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο (Society for Neuroscience, 1996 & Μπέης, 1992).

⁵ PET (τομογραφία εκπομπής ποζιτρονίων): Μέσω ενέσιμων ραδιενεργών ουσιών, οι οποίες μπορούν να κυκλοφορήσουν στον εγκέφαλο, ο υπολογιστής εντοπίζει τις περιοχές εκείνες που είναι ενεργές, αφού οι ουσίες αυτές έχουν μεγαλύτερη συγκέντρωση σε αυτές τις περιοχές. Έτσι έχουμε εικόνες με μορφή τομών, όπου οι περιοχές που λειτουργούν περισσότερο είναι χρωματισμένες με κόκκινο και κίτρινο, ενώ οι περιοχές

υπάρχουν αλλοιώσεις στην αριστερή ινιακή-κροταφική περιοχή. Στην περιοχή αυτή «αποθηκεύονται» οι νευρολογικές λεκτικές μορφές, που χρησιμοποιούν οι έμπειροι αναγνώστες (Sousa, 2007).

Σε ορισμένα παιδιά τα προβλήματα εμφανίζονται πολύ νωρίς κατά την ανάπτυξη του εγκεφάλου και έτσι επηρεάζεται η ικανότητά τους να επεξεργάζονται τους ήχους της γλώσσας και άρα την αποκωδικοποίηση. Επίσης, διαφοροποιείται σημαντικά η ταχύτητα με την οποία γίνεται η επεξεργασία στην ακουστική και στην οπτική περιοχή του εγκεφάλου. Γίνεται προσπάθεια, από τους επιστήμονες, εύρεσης μεθόδων για τον συγχρονισμό των δύο αυτών συστημάτων, όπως το λογισμικό Fast for Word, που μειώνει την ταχύτητα της επεξεργασίας των οπτικών ερεθισμάτων δίνοντας χρόνο στην ακουστική επεξεργασία, με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Sousa, 2007).

4.Διδάσκοντας την ανάγνωση - Βασικές αρχές

Η γνώση της διαδικασίας της ανάγνωσης και του τι ακριβώς γίνεται εκείνη τη στιγμή στον εγκέφαλο των μαθητών μπορεί να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τις ήδη υπάρχουσες στρατηγικές με σύνεση και αποτελεσματικότητα, αλλά και να βρίσκουν νέες.

Για να μπορέσουν οι μαθητές να κατακτήσουν το επίπεδο εκείνο της ανάγνωσης, όπου οι διαδικασίες της αποκωδικοποίησης και της επανακωδικοποίησης των λέξεων γίνονται αυτόματα, θα πρέπει να δημιουργήσουν μια αποτελεσματική ιεραρχία των νευρώνων και συνάψεων (Sousa, 2006), έτσι ώστε να μπορούν καταρχήν να αναγνωρίζουν τα γράμματα και να τα μετατρέπουν σε ήχους.

Ο Deheane (2009) προτείνει τα εξής:

Βήμα 1^ο: τα παιδιά διδάσκονται ότι το κάθε γράμμα μετατρέπεται σε ήχο.

Βήμα 2^ο: διδάσκονται πώς ένα γράμμα ή μια ομάδα γραμμάτων αντιστοιχεί σε ένα φώνημα.

που είναι πιο «ήσυχες» με μπλε και πράσινο (Sousa, 2006 & Society for Neuroscience, 1996).

Βήμα 3^ο: είναι ο συλλαβισμός.

Έπονται ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η κατανόηση και η απόλαυση της ανάγνωσης.

Ο Sousa (2006) διατείνεται ότι ο εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα της ανάγνωσης, είναι απαραίτητο να εξατομικεύει το πρόγραμμα διδασκαλίας της. Σε πρώτο επίπεδο ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύξει τη φωνολογική ενημερότητα του μαθητή, να τον οδηγήσει στην κατάκτηση της αρχής της αλφαβήτου, δηλαδή της αντιστοιχίας των γραφημάτων με τους ήχους και στη συνέχεια να τον βοηθήσει να αναπτύξει την ταχύτητα και την ακρίβεια, ώστε να κατανοήσει τι διαβάζει. Με την πάροδο του χρόνου, οι μαθητές αναπτύσσονται και οι απαιτήσεις αυξάνονται, ενώ παράλληλα αρχίζουν να έρχονται σε επαφή και με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους βοηθήσει να χρησιμοποιήσουν τις αναγνωστικές τους ικανότητες μέσω κάποιων στρατηγικών, όπως: οι εννοιολογικοί χάρτες, η συζήτηση, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, η δημιουργία φακέλων που περιέχουν παράλληλα άρθρα από περιοδικά και εφημερίδες σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, η εύρεση των λέξεων κλειδιών κ.ά. (Sousa, 2005).

Όσον αφορά στους μαθητές με προβλήματα στην ανάγνωση, σύμφωνα με τον Dyslexia International: Tools and Technology (DITT, 2001, σ. 48, 52-53· Sousa, 2007) ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- να ακολουθεί διαδικασίες ιεραρχημένες, δομημένες και προβλέψιμες κατά τη διδασκαλία του.
- να αναγνωρίζει και να κατανοεί ότι οι μαθητές που δυσκολεύονται στην ανάγνωση χρειάζονται τον τριπλάσιο χρόνο για να ολοκληρώσουν μια εργασία, κουράζονται εύκολα και η απόδοσή τους είναι μικρότερη από αυτή των δυνατοτήτων τους και συνεπώς να προσαρμόζει τη διδασκαλία στον ρυθμό μάθησής τους για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους.
- να αποφεύγει παραινέσεις του τύπου «προσπάθησε πιο πολύ», καθώς ο εγκέφαλος των μαθητών που έ-

χουν δυσκολίες στην ανάγνωση, ήδη πασχίζει και κάνει υπερπροσπάθεια κατά την αποκωδικοποίηση του κειμένου.

- να σχεδιάζει τα μαθήματα με τέτοιο τρόπο, ώστε να αξιοποιούνται οι ικανότητες των μαθητών.
- να συμβάλλει στη δημιουργία ιστορικού επιτυχίας.
- να αναγνωρίζει ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικούς τρόπους.
- να χρησιμοποιείται υλικό σχετικό με την ωριμότητα και όχι με το ακαδημαϊκό επίπεδο του μαθητή.

5.Αποκωδικοποίηση

Είναι μια γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών (οπτικών) συμβόλων που αποτελούν τον γραπτό κώδικα, καθώς και τη «μετάφρασή τους» σε φωνολογική παράσταση. Αυτό ισχύει τόσο για τις λέξεις όπου η ολοκλήρωση της αποκωδικοποίησης καθιστά δυνατή την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την κατανόηση της σημασίας της λέξης, όσο και για τις ψευδολέξεις (Πόρποδας, 2005, σ. 43, 48).

Στόχος της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης είναι η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Οι δυσκολίες που αναφέρονται στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση συνδέονται με τον πυρήνα των Μ.Δ. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, σ. 42).

5.1.Δυσκολίες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση

Οι δυσκολίες στον χειρισμό του προφορικού λόγου οφείλονται σε ένα σημαντικό έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας που τις περισσότερες φορές δυσκολεύει τα παιδιά με Μ.Δ. να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και να εμπεδώσουν την αποκωδικοποίηση (Πόρποδας, 2002). Στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού, η δεξιότητα για αποκωδικοποίηση των μαθητών αυτών είναι συνήθως φτωχή, επηρεάζει την ευχέρεια ανάγνωσης και κατά συνέπεια την εξαγωγή νοήματος του κειμένου. Η διεκπεραίωση της λειτουργίας αυτής προϋποθέτει:

- Τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο είναι γραμμένη μια λέξη.
- Την επίγνωση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες, οι οποίες αναπαριστώνται από τα γραπτά σύμβολα.
- Τη σωστή λειτουργία της αντίληψης και της μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, προκειμένου να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός τους, με βάση τη γνώση της αντιστοιχίας μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων καθώς και των βασικών κανόνων που τη διέπουν (Πόρποδας, 2002, σ. 217-220).

Η αποκωδικοποίηση δεν επηρεάζεται από την κατανόηση ή μη της σημασίας μιας λέξης κι έτσι, ο καλύτερος ίσως τρόπος αξιολόγησής της είναι μέσω της ανάγνωσης ψευδολέξεων.

Η αδυναμία των μαθητών με Μ.Δ. να αποκωδικοποιήσουν γρήγορα και με ακρίβεια δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές και υπερφορτώνουν την ήδη περιορισμένη μνήμη τους. Έτσι προκύπτει μια αναγνωστική δυσχέρεια και αδυναμία κατανόησης του κειμένου ανάγνωσης (Πόρποδας, 2003, σ. 43).

Στην ελληνική γλώσσα το ποσοστό των λέξεων που αποκωδικοποιούν οι μαθητές με δυσκολίες, είναι μικρότερο από το ένα τρίτο των λέξεων που αποκωδικοποιούν οι τυπικοί συνομήλικοί τους, λόγω της υψηλής γραφοφωνημικής συνέπειας της γλώσσας.

5.2.Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση

Προβλήματα που σχετίζονται με την αναγνωστική αποκωδικοποίηση αφορούν σε:

- Ελλείψεις στη φωνολογική επεξεργασία και περισσότερο στη δυσκολία χειρισμού των φωνημάτων (όπως η ανάλυση, αφαίρεση και η παραγωγή ομοιοκαταληξίας).
- Αποκωδικοποίηση στηριγμένη στη γράμμα προς γράμμα επεξεργασία.

- Λάθη αντικαταστάσεων, παραλείψεων, αντιμεταθέσεων γραμμάτων.
- Δυσκολία στην αποκωδικοποίηση λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα και ανοίκειων πολυσύλλαβων λέξεων.
- Περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο (αυτόματη αναγνώριση συχνόχρηστων λέξεων).
- Αντικαταστάσεις λέξεων από άλλες που μπορεί να μη σχετίζονται ούτε με το νόημα, ούτε με το σχήμα της λέξης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, σ. 42).

5.3.Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης

Για την ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στη διδασκαλία των μαθητών με Μ.Δ. αποτελεσματικότερη όλων είναι η άμεση, σαφής και σχεδιασμένη βήμα προς βήμα διδασκαλία. Η Διεθνής Ένωση για τη Δυσλεξία προτείνει τη σαφή διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών σε πλαίσιο μεστού γραπτού λόγου (Κωτούλας στο Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, σ. 35).

5.4.Διδακτικές προσεγγίσεις αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση

Η ακριβής αναγνωστική αποκωδικοποίηση από μαθητές με Μ.Δ. ενισχύεται με μια σειρά μεθόδων-τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση της δεξιότητας μέσω (Αντωνίου στο Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, σ. 36-37):

- 1. Της επανάληψης των αναγνώσεων ενός κειμένου.** Οι επαναλήψεις με καθοδήγηση (ανάγνωση του κειμένου από υπολογιστή, ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό, διορθώσεις ή μεγαλόφωνη ανάγνωση από δεύτερο αναγνώστη) προτείνονται για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ανεξάρτητα από την τάξη φαίνεται πως οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι των αναγνωστικών επαναλήψεων είναι:
 - α. η ανάγνωση με ηχώ:** αρχική ανάγνωση από τον δάσκαλο ή κάποιο συμμαθητή και επανάληψη από τον μαθητή με Μ.Δ.

- β. η ανάγνωση μέσω της συνεργασίας:** ανάγνωση σε δυάδες με έναν ικανό και έναν αδύναμο αναγνώστη.
- 2. Οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι** βοηθούν τους μαθητές με Μ.Δ. να κατακτήσουν τη σύνδεση του σχήματος-γράμματος με το φώνημα που αντιπροσωπεύει.
- 3. Η μέθοδος Μοντεσσόρι**
- Δίνονται στον μαθητή κινητά γράμματα για να ψηλαφηθούν, να σχεδιαστεί το περίγραμμά τους και να ζωγραφιστούν, ώστε να εξοικειωθεί με το σχήμα, ενώ ταυτόχρονα προφέρονται για να κατανοηθεί και ο ήχος τους.
 - Ο μαθητής καθοδηγείται στο να γράφει και ταυτόχρονα να προφέρει το φθόγγο ώστε να συνδεθεί με όλες τις αισθήσεις του (οπτική, ακουστική, κιναισθητική).
 - Για να αποτυπωθεί η εικόνα ακόμα καλύτερα, γίνεται ψηλάφηση του γράμματος με κλειστά μάτια.
 - Ζητείται από τον μαθητή ακούγοντας το φώνημα, να επιλέξει μεταξύ άλλων το γράμμα που αντιστοιχεί σ' αυτό, ελέγχοντας έτσι την ολοκλήρωση της εμπέδωσης. Σε περίπτωση αποτυχίας επαναλαμβάνεται η διαδικασία.
 - Τα γράμματα απομακρύνονται για λίγο και στη συνέχεια επιδεικνύονται στον μαθητή οδηγώντας τον σε συνδυασμούς σταδιακά φωνήεν – σύμφωνο – συλλαβή – λέξη.
- 4. Η μέθοδος «Αναγνωστική επιτυχία: Εκπαίδευση στις στρατηγικές αναγνώρισης».**
Η μέθοδος αυτή ακολουθεί την εκμάθηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Οι μαθητές διδάσκονται τις παρακάτω τεχνικές αποκωδικοποίησης:
- τη φωνημική ανάλυση
 - την ανάλυση σε μέρη
 - την οπτική αναγνώριση των λέξεων

Στην αρχή χρησιμοποιούνται καρτέλες γραφοφωνημικών αντιστοιχιών οι οποίες όμως δεν αποτελούν ανεξάρτητο υλικό για μεμονωμένη διδασκαλία. Μετά την άσκηση στις «καρτέλες φωνημάτων» και ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή ακολουθεί μεγαλόφωνη ανάγνωση προτάσεων, φράσεων ή κειμένου.

- Για να ενεργοποιηθεί η προηγούμενη γνώση του μαθητή συζητείται το θέμα του κειμένου ή των προτάσεων με αφορμή τον τίτλο, τη ζωγραφιά ή την εικόνα.
- Όπου υπάρχουν προβλήματα αποκωδικοποίησης γραμμάτων, λέξεων ή σημαντικών λέξεων για την συνοχή του κειμένου ο μαθητής δραστηριοποιείται με επαναληπτικές δραστηριότητες.
- Η σιωπηρή ανάγνωση προτείνεται στον μαθητή.
- Ακολουθεί μεγαλόφωνη ανάγνωση. Σε περίπτωση άγνωστης λέξης ή λανθασμένης ανάγνωσης, παρέχεται άμεση ανατροφοδότηση με στόχο την ανεξαρτητοποίηση του μαθητή στην ανάγνωση.
- Χρονομέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας και καταγραφή λαθών σε δείγμα 100 λέξεων από το πιο πρόσφατο μέρος του κειμένου.
- Γίνεται από κοινού με τον μαθητή μέτρηση των επιδόσεων του στους τομείς της αναγνωστικής ακρίβειας και ευχέρειας.
- Γίνεται ανάλυση των δεδομένων για να καθοριστεί περαιτέρω πρόγραμμα παρέμβασης για την επίλυση της αναγνωστικής ικανότητας.

5. Κάρτες αστραπή (Flashcards): Πρόκειται για κάρτες δύο όψεων, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία. Το όνομά τους, το παίρνουν από την αστραπή (flash), δείχνει τον τρόπο που μπορεί να χρησιμοποιηθούν. Για παράδειγμα, αν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών στη μια όψη απεικονίζεται ένα γράμμα και στην άλλη ένα αντικείμενο το όνομα του οποίου ξεκινά από το γράμμα αυτό.

- Η κάρτα μπλέκεται στα δάχτυλα δείχνοντας στον μαθητή κάποιο γράμμα το οποίο καλείται να πει.
- Αν ο μαθητής δεν ανταποκριθεί η κάρτα στρέφεται από την άλλη πλευρά όπου υπάρχει μια εικόνα. Έτσι βλέποντας την εικόνα ο μαθητής ανακαλεί το όνομα του αντικειμένου, επικεντρώνεται στο αρχικό γράμμα και το προφέρει. Η περιστροφή της κάρτας μπορεί να επαναληφθεί όσο συχνά χρειάζεται.

6.Αναγνωστική ευχέρεια

Ως ευχέρεια έχει οριστεί, η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία, αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007, σ. 43).

Σχετίζεται με την αυτοματοποίηση των αναγνωστικών διεργασιών και η έλλειψη της, θεωρείται ότι δυσχεραίνει την κατανόηση των γραπτών κειμένων και ως εκ τούτου τη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008, σ. 270).

6.1.Δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια

Δυσκολίες που αφορούν στην αναγνωστική ευχέρεια αποτελούν την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών. Όσον αφορά στην ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με τον Πρωτόπαπα (2008, σ. 214), το πιο συχνό πρόβλημα που παρουσιάζεται είναι ότι πολλοί μαθητές, ενώ έχουν επαρκή επίδοση στον τομέα της αποκωδικοποίησης, δυσκολεύονται στην αυτόματη αναγνώριση και ανάγνωση λέξεων και παραμένουν αργοί αναγνώστες.

Οι μαθητές με δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια, χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους για να διαβάσουν ένα κείμενο ή μικρό βιβλίο, καθώς διαβάζουν αργά και με δυσκολία, τόσο στην ηχηρή, όσο και στη σιωπηρή ανάγνωση. Οι αναγνωστικές τους δεξιότητες είναι πιο χαμηλές από το επίπεδο της τάξης. Συχνά σταματούν

για να προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα γράμμα, χάνουν τη σειρά τους και επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου για να τα κατανοήσουν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, σ.43), με αποτέλεσμα το διάβασμά τους να μην είναι στρωτό και εκφραστικό με τις απαραίτητες αλλαγές στον τόνο και το ύφος της φωνής. Κάνουν συχνά αντιμεταθέσεις, αντικαταστάσεις, παραλείψεις και προσθέσεις γραμμάτων ή και συλλαβών. Δεν χωρίζουν τις περιόδους σε φράσεις που να έχουν νόημα και παραβλέπουν τα σημεία στίξης. Το διάβασμα ενός βιβλίου παίρνει πολύ από την ενέργεια τους και δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την πλοκή ή τη συνέχειά του, με αποτέλεσμα την ελλιπή κατανόησή του. Βιώνουν άγχος και απογοήτευση όταν διαβάζουν δυνατά, είτε λόγω της χαμηλής ταχύτητας, είτε λόγω των λαθών.

6.2.Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην αναγνωστική ευχέρεια

Παράμετροι αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας είναι ο χρόνος και η ακρίβεια της ανάγνωσης. «Λόγω της φύσης του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος η πλέον χρήσιμη μεταβλητή είναι ο χρόνος που απαιτείται για τη διεκπεραίωση του αναγνωστικού έργου. Ο χρόνος ανάγνωσης, στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης, μπορεί να υπολογιστεί με βάση τον συνολικό χρόνο που απαιτείται για την ανάγνωση μιας σειράς γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία ίδιας δυσκολίας. [Κατά την αξιολόγηση αφαιρούνται οι λέξεις που διαβάστηκαν λάθος και υπολογίζεται ο αριθμός των λέξεων που αναγνώστηκαν σωστά, μέσα στο καθορισμένο χρονικό διάστημα]. Η ακρίβεια προσδιορίζεται με βάση τον αριθμό, αλλά και τη φύση των αναγνωστικών λαθών» (Πόρποδας, 2003, σ. 61).

6.3.Διδακτικές προσεγγίσεις αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών στην αναγνωστική ευχέρεια

Στην πορεία κατάκτησης της αναγνωστικής ευχέρειας, αναδύεται η αξία του αυτοματισμού στην αναγνώριση και ανάγνωση λέξεων που σύμφωνα με τους Πρωτόπαπα & Σκαλούμπακα (2008, σ. 270) συμβάλλει στην αναγνωστική

ταχύτητα και απελευθερώνει γνωστικούς πόρους προς την κατανόηση.

Η αυτοματοποίηση συντελείται μέσω της επανάληψης του ίδιου έργου πολλές φορές, με αποτέλεσμα η αρχική δυσκολία και καθυστέρηση να δώσουν τη θέση τους σε γρήγορη και απρόσκοπτη εκτέλεση του. Όσον αφορά στην ανάγνωση σύμφωνα με τον Πρωτόπαπα (2008, σ. 215), «κάθε φορά που διαβάζουμε μια λέξη, αφήνει ένα ίχνος στο ορθογραφικό νοητικό λεξικό. Με την επανάληψη το ίχνος δυναμώνει και επίσης δυναμώνει τη σύνδεση του με την αντίστοιχη φωνολογική λέξη στο φωνολογικό νοητικό λεξικό και με την αντίστοιχη σημασία στον εννοιολογικό χώρο. Εφόσον υπάρχουν ανάδρομες συνδέσεις, όλα αυτά αντηχούν και αλληλοενισχύονται. Κάθε φορά που διαβάζουμε μια λέξη δυναμώνουν όλες οι συνδέσεις μαζί».

Η ευχερής αναγνωστική αποκωδικοποίηση εκφράζει τη ρέουσα ανάγνωση από την οποία προκύπτει νόημα. Η ευχερής ανάγνωση προϋποθέτει την αυτόματη αναγνώριση και ανάγνωση λέξεων.

Για να αναγνωριστεί αυτόματα κάποια λέξη, θα πρέπει να συνδυαστούν πληροφορίες από τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, την εικόνα της, τη θέση της στην πρόταση, το νόημα της πρότασης. Σύμφωνα με τον Νικολόπουλο (2007, σ. 10) έχει αποδειχθεί η συνδρομή των σημασιολογικών ικανοτήτων στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας (Joshi, 2005 στο Νικολόπουλος, 2007). Η ανάπτυξη του λεξιλογίου, ο πλούτος των σημασιολογικών αναπαραστάσεων και η γραμματικο-συντακτική ενημερότητα, μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τον αναγνώστη:

- να αντιλαμβάνεται τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις λέξεις μιας πρότασης.
- να ελέγχει την ορθότητα και συμβατότητα των νεοεισερχόμενων από την ανάγνωση πληροφοριών με τις ήδη καταχωρηθείσες πληροφορίες και
- να καθιστά εφικτή την «πρόβλεψη» των λέξεων που έπονται, διευκολύνοντας έτσι τη διαδικασία της αναγνωστικής ευχέρειας.

Τέλος, οι πραγματολογικές ικανότητες βοηθούν τον αναγνώστη να υπερβεί το επίπεδο των μεμονωμένων προτάσεων και να αποκτήσει μια συνολικότερη εικόνα του κειμένου. Ο αναγνώστης θα πρέπει λοιπόν να εξασκηθεί ώστε να χρησιμοποιεί στρατηγικές αυτό-ελέγχου της κατανόησης, να ενεργοποιεί σχετική πληροφόρηση που έχει στη διάθεσή του και τέλος να εφαρμόζει κριτική σκέψη (ο.π.).

Η αποτελεσματικότητα μια διδακτικής παρέμβασης, σύμφωνα με τις Snow, Burns & Griffin (1998 στο Μουζάκη, χ.χ., σ. 8) είναι σημαντικό να είναι έγκαιρη. Οι Foorman et al. (ο.π.) επιπρόσθετα, έδειξαν ότι μια ισορροπημένη διδακτική προσέγγιση της ανάγνωσης μέσα στην τάξη, που περιλάμβανε σαφή και επακριβή διδασκαλία, με στόχο την ανάπτυξη, τόσο της φωνολογικής επίγνωσης, όσο και της κατανόησης και ερμηνευτικής προσέγγισης του κειμένου, επέφερε πολύ καλά αποτελέσματα. Όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά: «*Η διδασκαλία της ευχέρειας δεν αποτελεί ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο, αλλά μέρος ενός αναγνωστικού προγράμματος που στοχεύει τόσο στην ανάπτυξη της αποκωδικοποίησης, όσο και της κατανόησης*» (Κωτούλας στο Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, σ. 38).

Για να εξυπηρετηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών και ειδικά των μαθητών με δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια προτείνεται (Κωτούλας στο Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, σ. 38-40):

- 1. Υποδειγματική ηχηρή ανάγνωση** από τον εκπαιδευτικό ως μέρος διδασκαλίας που περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, με την προϋπόθεση ότι θα δημιουργηθούν συνθήκες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να απορροφηθούν σε μια ιστορία, μέσα από τη διαδικασία της φωναχτής ανάγνωσης. Για να εξασφαλιστεί η επιτυχία αυτής της τεχνικής είναι απαραίτητη η διάταξη των μαθητών σε κύκλο. Στη συνέχεια δίνεται κείμενο στους μαθητές με λέξεις που έχουν διδαχθεί, μέρος του οποίου διαβάσει στην αρχή υποδειγματικά ο εκπαιδευτικός και τους ζητά να διαβάσουν το ίδιο σιωπηρά και στη συνέχεια φωναχτά. Τονίζεται στους μαθητές, ότι έμφαση στην ηχηρή

- ανάγνωση δεν δίνεται στην ταχύτητα, αλλά στην εκφραστικότητα και το ύφος της φωνής του αναγνώστη.
- 2. Άμεση διδασκαλία** τεχνικών αποκωδικοποίησης άγνωστων λέξεων και χρήσης σημείων στίξης. Είναι εξαιρετικής σημασίας η διδασκαλία και των τριών τεχνικών αποκωδικοποίησης: φωνημικής ανάλυσης, ανάλυσης σε μέρη (συλλαβές) και οπτικής αναγνώρισης λέξεων.
 - 3. Προσφορά** πολλών ευκαιριών για εξάσκηση με την τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και με υλικό που σταδιακά δυσκολεύει. Σύμφωνα με τον Παλιεράκη (2007, σ. 3), οι τεχνικές αυτοματοποίησης μπορούν να εμπλουτιστούν με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Τ.Π.Ε., με την υλοποίηση δραστηριοτήτων, με λογισμικά γενικής χρήσης που είναι εύκολη και προσιτή για τον εκπαιδευτικό της πράξης. Το PowerPoint παρέχει δυνατότητες αυξομείωσης του χρόνου έκθεσης γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων, ανάλογες με τις ικανότητες του κάθε μαθητή. Δίνει τη δυνατότητα ταυτόχρονης προβολής συμβολικής, εικονικής, ακουστικής και έναρθρης (από τον μαθητή) αναπαράστασης ενός γράμματος, μιας συλλαβής ή μιας λέξης και διευκολύνει την εξάσκηση και τον έλεγχο της ταχύτητας αυτοματισμού στην αναγνώριση λέξεων. Βασίζεται στις τεχνικές της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης και παρέχει δυνατότητες εισαγωγής οποιωνδήποτε γραπτών πληροφοριών, δημιουργίας καταλόγων, διαγραφής, αλλαγής ή διόρθωσης και επανάληψης (ο.π., σ. 4).
 - 4. Εξασφάλιση προφορικής υποστήριξης** κατά την ανάγνωση είτε πρόκειται για ηχογραφημένα κείμενα, είτε για εν χορώ ανάγνωση πάντα με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της, είτε για υποστηρικτικά προγράμματα σε ηλεκτρονικό υπολογιστή (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, σ. 38). Η ανάγνωση εν χορώ είναι μια τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε μαθητές κάθε ηλικίας. Το κείμενο θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές ή να προβάλλεται μέσω επιδιασκόπιου στον πίνακα. Σε

ένα τέτοιο αναγνωστικό πλαίσιο οι μαθητές με δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια βοηθούνται, καθώς προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν στον ρυθμό του τμήματος και είναι πιθανό να αφήσουν τον εαυτό τους ελεύθερο να αποκωδικοποιήσει αξιοποιώντας, εκτός από τη γνώση γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, τη ροή του νοήματος και την αποκωδικοποίηση με βάση το αρχικό γράμμα ή το σχήμα της λέξης. Εναλλακτικά οι αναγνώσεις μπορεί να πραγματοποιηθούν και σε μικρές ομάδες ή ζεύγη. Μια παραλλαγή είναι η συνεργατική ανάγνωση που απευθύνεται σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού και στην οποία αλλάζει η σειρά του αναγνώστη κατά την ανάγνωση ενός κειμένου.

5. **Καλλιέργεια της ανάπτυξης του χρωματισμού της ανάγνωσης**, χωρίζοντας τις προτάσεις του κειμένου ανάλογα με τον επιτονισμό και εμπλέκοντας τον μαθητή στην αποκωδικοποίηση κάθε πρότασης (Κωτούλας στο Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, σ. 38). Είναι σημαντικό να μην επιμένει ο εκπαιδευτικός στη φωναχτή ανάγνωση αν παρατηρήσει δυσανασχέτηση από τον μαθητή.
6. **Οργάνωση βιβλιοθήκης** με βιβλία που να ταιριάζουν σε όλα τα επίπεδα ανάγνωσης με σκοπό την καλλιέργεια της αυτόβουλης ανάγνωσης.

7. Κατανόηση κειμένου

Η κατανόηση, η ικανότητα δηλαδή να βγαίνει νόημα από τον γραπτό λόγο, αποτελεί στόχο της ανάγνωσης (Αντωνίου στο Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, σ. 41), καθώς «είναι μια διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του **σημασιολογικού** περιεχομένου [...] του κειμένου που ακούει ή διαβάζει κάποιος» (Πόρποδας, 2002, σ. 410).

7.1. Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση

Οι δυσκολίες στην κατανόηση συνήθως αναφέρονται σε δύο τομείς: στην κατανόηση της σημασίας *μεμονωμένων λέξεων* και στην κατανόηση του *νοήματος κειμένων* (Πόρποδας, 2003, σ. 73). Οι μαθητές με Μ.Δ., εξαιτίας των περιορισμών που παρουσιάζουν σε βασικές δεξιότητες (συγκέντρωση, μνήμη, λεξιλόγιο κλπ) (Πόρποδας, 2003, σ. 73-77· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007, σ. 43), ή των ελλειμμάτων στη γνώση και χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, δυσκολεύονται στη δόμηση νοητικών αναπαραστάσεων ενός κειμένου (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007, σ. 43).

7.2. Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου

Προβλήματα που σχετίζονται με την ανάγνωση και την κατανόηση κειμένου μπορούν να αξιολογηθούν άτυπα με (Πόρποδας, 2005, σ. 29-30):

- **Φωναχτή ανάγνωση** προτάσεων, παραγράφων, κειμένων, ανάλογα με το αναγνωστικό επίπεδο του παιδιού.
- **Σιωπηλή ανάγνωση** ενός κειμένου.
- **Ακρόαση άγνωστου κειμένου** προσαρμοσμένο στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού.

Κατά την αξιολόγηση δε λαμβάνονται υπόψη μόνο τα ποσοτικά αποτελέσματα των λαθών της ανάγνωσης, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής προσεγγίζει το κείμενο, καθώς η ανάγνωση συνίσταται σε ένα σύνολο δεξιοτή-

των που στόχο έχουν κυρίως «την κατάκτηση της έννοιας του κειμένου» (Φλωράτου, 1994, σ. 112).

7.3.Διδακτικές προσεγγίσεις αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου

Οι διδακτικές παρεμβάσεις χωρίζονται:

- α) σε προσεγγίσεις που ενισχύουν τις βασικές δεξιότητες και
- β) σε προσεγγίσεις που καλλιεργούν τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Αντωνίου στο Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, σ. 41).

7.3.1.Διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τις βασικές δεξιότητες

Σύμφωνα με τη θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών, αποτελεσματικές μέθοδοι για τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων, είναι (Πόρποδας, 2002, σ. 445· Αντωνίου στο Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, σ. 42-43):

- 1. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου:** οι μαθητές μέσω της άμεσης διδασκαλίας εξασκούνται να ελέγχουν το περιεχόμενο ενός κειμένου, να καταγράφουν τις άγνωστες λέξεις του, να εξετάζουν τη δομή κάθε άγνωστης λέξης, να αναζητούν κάποιες επεξηγήσεις μέσα στο ίδιο το κείμενο -αν υπάρχουν- και να τις καταγράφουν, καθώς και να χρησιμοποιούν λεξικό. Κατόπιν, σκέφτονται τη σημασία των λέξεων και δοκιμάζουν να διαβάσουν το κείμενο χρησιμοποιώντας τις επεξηγήσεις των άγνωστων λέξεων και ελέγχοντας ταυτόχρονα αν το κατανοούν.
- 2. Η επανάληψη των αναγνώσεων ενός κειμένου:** οι μαθητές με ή χωρίς καθοδήγηση ξαναδιαβάζουν ένα κείμενο πράγμα το οποίο συμβάλλει στην ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας και κατά συνέπεια της αποκωδικοποίησης του νοήματος του κειμένου, δηλαδή στην αναγνωστική κατανόηση.
- 3. Η μέθοδος «Ανάκτηση της ανάγνωσης»:** οι μαθητές αποκωδικοποιούν αυθεντικά κείμενα. Αρχικά κάνουν μια οπτική αναγνώριση του κειμένου (αναγνωρίζουν

την κατεύθυνση της γραφής, τις ακολουθίες αντικειμένων και γραμμάτων, το μέγεθος των γραμμάτων). Στη συνέχεια διαβάζουν το κείμενο, γράφουν μια δική τους ιστορία, κάνουν φωνημική ανάλυση των λέξεων που χρησιμοποίησαν, ξεχωρίζουν τις προτάσεις της ιστορίας τους και τις επανασυνδέουν έτσι ώστε να προκύψει ξανά κείμενο.

Συμπληρωματικά κάποιες άλλες αποτελεσματικές τεχνικές που ενισχύουν τις βασικές δεξιότητες αναφέρει και ο Χρηστάκης (2000, σ. 224-228):

4. **Η τεχνική του συντρόφου:** ορίζεται ένας συμμαθητής ως συνεργάτης του παιδιού που έχει ΜΔ. Διαβάζουν από κοινού το κείμενο, πριν αυτό αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας από την τάξη. Η διαδικασία αυτή ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή και την ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος.
5. **Η τροποποίηση του κειμένου:** με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει ευκολότερο. Να έχει, δηλαδή, μικρές προτάσεις, απλή συντακτική δομή, μεγάλες και ευδιάκριτες εικόνες.
6. **Άλλες τεχνικές:** με τη χρήση υλικών διαφορετικού επιπέδου αναγνωστικής ικανότητας, π.χ. ανάγνωση διαφόρων εντύπων, παραμυθιών, ιστοριών, τα οποία ο δάσκαλος κρίνει πως είναι κατάλληλα και εύκολα.

Μια άλλη πρόταση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην κατανόηση κειμένου αποτελεί αυτή των Μαρκοβίτη & Τζουριάδου (1991):

7. **Η ταυτόχρονη άσκηση ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης:** ο μαθητής διαβάζει το κείμενο και γράφει με δικά του λόγια την ιστορία με ανοιχτό βιβλίο. Διαβάζει φωναχτά την ιστορία που έγραψε υπογραμμίζοντας τις λέξεις κλειδιά. Ένα μέρος της ιστορίας επιλέγεται για ορθογραφία, γράφονται οι νέες λέξεις και τέλος ο μαθητής ασκείται στην προφορική απόδοση του κειμένου.

Σε συνδυασμό με τις παραπάνω τεχνικές συνιστάται να δίνονται ερωτήσεις κατανόησης στους μαθητές, πριν διαβάσουν ένα κείμενο (Χυτήρη, 2005). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να διδαχθούν τα παιδιά με δυσκολίες πώς να χρησιμοποιούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, για να ερμηνεύουν και να κατανοούν ένα κείμενο. Μία αποτελεσματική τεχνική είναι να ασκηθούν στο να κάνουν προβλέψεις για την έκβαση διαφόρων ιστοριών ή στο να επιλέγουν εικόνες και περιλήψεις που εμπεριέχουν τις πληροφορίες του κειμένου (Στασινός, 2003, σ. 290-291).

7.3.2. Διδακτικές προσεγγίσεις που καλλιεργούν τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών

Οι στρατηγικές αυτές αφορούν στην επεξεργασία του κειμένου, στη χρήση ερωτήσεων αλλά και στον συνδυασμό αυτών στο πλαίσιο διδακτικών προγραμμάτων (Αντωνίου στο Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, σ. 43-46).

- 1. Η επεξεργασία κειμένου:** οι μαθητές παρακινούνται να αξιοποιούν τις αντιπροσωπευτικές εικόνες ενός κειμένου. Φαντάζονται τις εικόνες που περιγράφονται στο κείμενο, μέσω *νοητικών εικόνων*. Δημιουργούν αναλογίες και μεταφορές συνδέοντάς τις με την προσωπική τους εμπειρία, μέσω *οπτικο-χωρικών οργανωτών* (διαγράμματα, σχήματα, πίνακες) που αναπαριστούν τις σχέσεις των κεντρικών ιδεών ενός κειμένου. Εντοπίζουν τα βασικά σημεία ενός κειμένου με χρήση *εξωτερικών βοηθημάτων* (υπογράμμιση, οδηγοί μελέτης).
- 2. Η χρήση ή κατασκευή ερωτήσεων:** οι μαθητές διδασκονται στρατηγικές αυτορρυθμίσσης ή αυτοερωτήσεων, προκειμένου να ενεργοποιήσουν την προηγούμενη γνώση τους. Αρχίζουν διαβάζοντας τον τίτλο και προσπαθούν να προβλέψουν ποιο είναι το περιεχόμενο του κειμένου, χρησιμοποιώντας στοιχεία του κειμένου (εικόνες, βασικές έννοιες) προκειμένου να υποθέσουν την κεντρική του έννοια. Στη συνέχεια, διατυπώνουν ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενό του, χωρίς προηγουμένως να το έχουν διαβάσει.

3. **Τεχνικές περίληψης:** α) οι μαθητές βρίσκουν την κεντρική ιδέα κάθε παραγράφου και τις συνοψίζουν, β) οι μαθητές δημιουργούν ερωτήσεις για κάθε σημαντική πληροφορία και δίνουν απαντήσεις.
4. **Η κεντρική ιδέα:** οι μαθητές βρίσκουν την κεντρική ιδέα, την υπογραμμίζουν, καταγράφουν τις βασικές πληροφορίες και τέλος τις μελετούν.
5. **Η αυτορρύθμιση:** οι μαθητές διδάσκονται στρατηγικές αυτορρύθμισης, μαθαίνουν να τις εφαρμόζουν και να χρησιμοποιούν προκαταβολικούς οργανωτές.
6. **Το αναγνωστικό πρόγραμμα:** ανάπτυξη ενός αναγνωστικού προγράμματος το οποίο βασίζεται σε συνδυασμό στρατηγικών. Για παράδειγμα:
 - 1) **η αμοιβαία διδασκαλία.** Βασίζεται στη διδασκαλία τεσσάρων στρατηγικών (περίληψη, εύρεση των δυσκολιών, παραγωγή και γενίκευση ερωτήσεων, προβλέψεις σχετικές με το κείμενο).
 - Οι μαθητές διαβάζουν ένα κείμενο σιωπηρά.
 - Ο εκπαιδευτικός εξηγεί τη σημασία και τη χρησιμότητα των στρατηγικών και τις διδάσκει, εφαρμόζοντάς τις.
 - Οι μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού φτιάχνουν περίληψη του κειμένου, χρησιμοποιώντας σημαντικές πληροφορίες του και παραφράζοντάς τις.
 - Κατόπιν εντοπίζουν τις δυσκολίες του, διατυπώνουν ερωτήσεις και κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενό του υπό την καθοδήγηση και την εποπτεία του εκπαιδευτικού.
 - Αφού τελειώσει η διαδικασία της διδασκαλίας, οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τις στρατηγικές σε νέο κείμενο χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.
 - 2) **το πρόγραμμα ΕΔΑΠΑ** (βασίζεται στη διδασκαλία πέντε στρατηγικών).
Επισκόπηση του κειμένου.
Δημιουργία ερωτήσεων.
Ανάγνωση.
Παράφραση.

Ανασκόπηση.

- 7. Η γραμματική ιστορίας:** ενισχύει την αναγνωστική κατανόηση με βάση τη δομή ενός αφηγηματικού κειμένου. Οι μαθητές κατά την ανάγνωση συμπληρώνουν ένα φύλλο εργασίας απαντώντας σε πέντε βασικές ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία (το σκηνικό, το πρόβλημα, τους στόχους, τις ενέργειες, το τέλος της ιστορίας).

8. Συμπεράσματα

Οι δυσκολίες στην ανάγνωση καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος περιπτώσεων, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους τόσο αναφορικά με το μέγεθος όσο και με τις ειδικότερες επιμέρους δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Παρά την ανομοιογένεια των μαθητών με Μ.Δ. οι ενδειγμένες τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας που απευθύνονται σ' αυτούς, διαθέτουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά όπως, την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας, την εφαρμογή πολυαισθητηριακών μεθόδων, τη στρατηγική αναγνώρισης λέξεων καθώς και την επανάληψη. Στις μικρότερες ηλικίες, στόχος είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνώριση και ανάγνωση λέξεων καθώς και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Για τις μεγαλύτερες τάξεις στόχος είναι η νοηματική και σημασιολογική επεξεργασία των κειμένων και ταυτόχρονα η έμφαση στην εκμάθηση στρατηγικών απομνημόνευσης, οργάνωσης και μελέτης, καθώς και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Σημαντικό παράγοντα αποτελούν ο πλούτος των σημασιολογικών αναπαραστάσεων, αλλά και η γραμματικοσυντακτική ενημερότητα και κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών, ώστε να υπερβούν το επίπεδο των μεμονωμένων προτάσεων και να αποκτήσουν μια συνολικότερη εικόνα του κειμένου. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλλει σημαντικά η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., μέσα από τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών, για την ενδυνάμωση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής ευχέρειας και της ικανότητας κατανόησης κειμένων. Συχνά η αντιμετώπιση των δυσκολιών της ανάγνωσης χρειάζεται να στηριχτεί σε δομημένα και εξατομικευμένα προγράμματα, τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη το προφίλ μάθησης των μαθητών με Μ.Δ. στην ανάγνωση και θα χτίζονται πάνω στην προϋπάρχουσα γνώση τους και στα «δυνατά» τους σημεία.

Η εφαρμογή των παραπάνω μεθόδων και στρατηγικών απαιτούν επαρκή κατάρτιση εκ μέρους του εκπαιδευτικού

και αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας και της τάξης του. Αυτό βέβαια είναι μια χρονοβόρα αλλά αναγκαία διαδικασία, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την διαφοροποίησή τους.

Οι μαθητές με Μ.Δ., πολύ συχνά, αντιμετωπίζουν και αρκετά ψυχοκοινωνικά προβλήματα δεδομένου ότι αυτή η δυσκολία τους ακολουθεί στην καθημερινότητά τους. Συχνά, δείχνουν ανασφάλεια και φόβο για την αξιολόγηση, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και γι' αυτό κάποιες φορές απομονώνονται (Ξανθάκου, Ανδρεαδάκης, Καϊλα στο Καϊλα, 1998), εμφανίζουν καταθλιπτική συμπτωματολογία, επιθετική συμπεριφορά και σχολική άρνηση.

Η έγκυρη και έγκαιρη διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί το κλειδί της αντιμετώπισης των δυσκολιών της ανάγνωσης. Συχνά οι δυσκολίες αυτών των μαθητών στην ανάγνωση συνυπάρχουν με άλλου τύπου δυσκολίες. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο η αντιμετώπιση να είναι διεπιστημονική και να μελετούνται όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση του παιδιού. Ιδιαίτερα πρέπει να τονιστούν οι ευεργετικές επιδράσεις που έχουν τα εξατομικευμένα προγράμματα πρόωμης παρέμβασης (παρέμβαση σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης), με την εποπτεία εξειδικευμένων εκπαιδευτικών ή εκπαιδευμένων γονέων (Χατζηρήστου, 2004), αλλά και ποικίλα προγράμματα σε επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης, ώστε να αποφευχθεί το ενδεχόμενο παγίωσης των Μ.Δ. στους μαθητές. Σημαντικό είναι να συνοδεύεται η διδακτική παρέμβαση από συμβουλευτική υποστήριξη στα παιδιά, στους γονείς και εν γένει στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, για να ενισχυθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών με Μ.Δ. στο σχολείο.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο: Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.dismathis.gr/arthra/proseg.pdf> (13/2/2012).
- Μαροκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μουζάκη, Α. (χ.χ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση και η Αντιμετώπισή τους*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/Mouzaki_Early_Interv.pdf (22/12/2011).
- Μπάρμπας, Γ., Τουτουντζή, Ε. & Παππά, Μ. (2006). Κριτήρια αξιολόγησης των προβλημάτων μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο. *Μέντορας. Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών*. τ. 9. σ. 60-77. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.dismathis.gr/arthra/krit.pdf> (18/2/2012).
- Μπέης, Ι. (1992). *Μαθήματα Φυσιολογίας Ζώων 1*. Θεσσαλονίκη.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές δραστηριότητες στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Βόλος. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.specialeducation.gr/files/Botsas_PhDs.pdf (13/2/2012).
- Νικολόπουλος, Δ. (2007). *Αναγνωστικές Δυσκολίες / Δυσλεξία: Βασικές Επιστημάνσεις, Διλήμματα και Εκπαιδευτική Πρακτική*. Στο: Μακροή-Μπότσαρη, Ε. (Επιμ.). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. τ. Α'. Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pischools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf (13/2/2012).

- Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν. & Καϊλα, Μ. (1998). Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Στο: Καϊλα, Μ. (Επιμ.). *Η σχολική αποτυχία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλιεράκης, Ν. (2009). Αναγνωστική αποκωδικοποίηση και αναγνωστική ταχύτητα. Από λογισμικό γενικής χρήσης σε ειδικές πειραματικές εφαρμογές αναγνώρισης των λέξεων. *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.). (2008). *Διακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.dismathis.gr/arthra/proseg.pdf> (13/2/2012).
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (Επιμ.). (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.dismathis.gr/arthra/md_en.pdf (13/2/2012).
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Στο: Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (Επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.dismathis.gr/arthra/md_en.pdf (13/2/2012).
- Παπάνης, Ε. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες. Παιδαγωγική, Ψυχολογική και Κοινωνιολογική Έρευνα. Educational, Psychological and Sociological Research. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://epapanis.blogspot.com/2007/11/blog-post_12.html (19/2/2012).
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (Επιμ.). (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.specialeducation.gr/files/diagnostikh_aksiologish_math_dyskolion.pdf (13/2/2012).

- Πόρποδας, Κ. (Επιμ.). (2005). *Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Υλικό για την Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://www.specialeducation.gr/files/yliko_gia_aksiologis_h_math_dyskolion.pdf (13/2/2012).
- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). *Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/protopapasskaloumbakas_fluency_submpsy.pdf (22/12/2011).
- Πρωτόπαπας, Α. (2008). *Ανάγνωση: Από την εικόνα στη λέξη*. Στο: Πόταγας, Κ. & Ευδοκιμίδης, Ι. (Επιμ.). *Συζητήσεις για τον Λόγο στο Αιγινήτειο*. Αθήνα: Κοινός Τόπος Ψυχιατρικής Νευροεπιστημών & Επιστημών του Ανθρώπου. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://www.ilsp.gr/homepages/protopapas/pdf/Protopapas_2008_Suzntnseis.pdf (18/2/2012).
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και Σχολείο: η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Παιδαγωγικά Προγράμματα για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλωράτου, Μ. (1994). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Ανάγνωση-γραφή-ορθογραφία, διδακτικά προγράμματα για αντιμετώπιση στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρηστάκης, Γ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χυτήρη, Ε. - Φ. (2005). *Γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και το γνωστικό προφίλ των μαθητών με Μ. Δ. άτυπα τεστ αξιολόγησης, στο Πόρποδας,*

Κ. (Επιμ.). *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

- Deheane, S. (2009). *Brain based suggestions for teaching reading*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=24206> (1/1/2012).
- DITT (2011). *Language shock - Dyslexia across cultures*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.dyslexia-international.org/Archives/LS-Guide-EN.pdf> (16/2/3012).
- Miller, G. (2010). *How reading Rewires the Brain*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://news.sciencemag.org/sciencenow/2010/11/how-reading-rewires-the-brain.html?ref=hp> (1/1/2012).
- Society for Neuroscience – Ελληνική Εταιρία για τις Νευροεπιστήμες (Επιμ.). (1996). *Τι γνωρίζουμε για τον εγκέφαλο: Ένα αλφαβητάρι για τον εγκέφαλο και το νευρικό σύστημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Sousa, D. (2005). *How the brain learns to read*. California: Corwin Press.
- Sousa, D. (2006). *How the brain learns*. California: Corwin Press.
- Sousa, D. (2007). *How the special needs brain learns*. California: Corwin Press.

ΕΝΩΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ

«...Η Ένωση Ελλήνων Παιδαγωγών είναι μη κερδοσκοπική Εταιρεία και έχει σκοπό την καλλιέργεια σχέσεων επικοινωνίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της αφενός και αφετέρου μεταξύ αυτών και των ιδιωτικών και δημοσίων θεσμικών οργάνων, τα οποία έχουν συνάφεια με το αντικείμενο της Ένωσης.

...Η ανάπτυξη του παιδαγωγικού προβληματισμού, η πραγμάτευση θεμάτων σχετικών με τις Επιστήμες της Αγωγής και την διδακτική πράξη καθώς και η υποστήριξη του έργου των ελλήνων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό αποτελούν ορισμένους από τους βασικούς στόχους της Ένωσης.

...Επιδιώκεται επίσης η ανάπτυξη, η διάδοση και η επιτυχία των προσπαθειών που αφορούν την δια βίου εκπαίδευση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

...Οποιοσδήποτε άμεσος ή έμμεσος σκοπός, που έχει πολιτικά κίνητρα ή κίνητρα που επιδιώκουν συνεργασία με άλλες ενώσεις προσώπων που επιδιώκουν πολιτικούς σκοπούς, απαγορεύεται ρητά...»

Αποσπάσματα από το καταστατικό της Ένωσης

ISSN: 1792-7471