



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η συμβολή των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών

POST GRADUATE THESIS

The reading comprehension of students with special learning difficulties and the contribution of cognitive and metacognitive strategies



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENTS

Βασιλική Μαργάνη

Vasiliki Margani

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Παρασκευή Φώτη

Paraskevi Foti

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy

Inter-Institutional Post Graduate Program

Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches



POST GRADUATE THESIS

The reading comprehension of students with special learning difficulties and the contribution of cognitive and metacognitive strategies

VASILIKI MARGANI

21849

vasomargan@yahoo.gr

FIRST SUPERVISOR

PARASKEVI FOTI

SECOND SUPERVISOR

ELENI MOUSENA

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17/02/2024

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1^{ος} Εξεταστής Παρασκευή Φώτη

2^{ος} Εξεταστής Ελένη Μουσένα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Μαργάνη Βασιλική του Δημητρίου, με αριθμό μητρώου 21849, φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι Φεβρουάριο 2024 και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Η Δηλούσα

Βασιλική Μαργάνη

Ευχαριστίες

Καθώς η διπλωματική μου εργασία έφτασε αισίως στην ολοκλήρωσή της, νιώθω την ανάγκη να εκφράσω πρωτίστως τις βαθύτατες ευχαριστίες μου στην Κα Παρασκευή Φώτη, Σύμβουλο Εκπαίδευσης 2^{ης} Θέσης Σ.Ε. Νηπιαγωγών Γ' Αθήνας και Α' επιβλέπουσά μου, για την ανεκτίμητη βοήθεια που μου παρείχε εξ αρχής, την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση, την ασύλληπτη υπομονή της και τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσε, ώστε η παρούσα εργασία να φτάσει σε ένα άρτιο αποτέλεσμα. Ομοίως, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την Κα Ελένη Μουσένα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αγωγής και Β' επιβλέπουσα της παρούσας εργασίας, για την σημαντική συμβολή της στη διεύρυνση των γνώσεών μου.

Επιπροσθέτως, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω εκ βαθέων ψυχής τους στυλοβάτες μου, τους ακοίμητους φρουρούς μου, το απάνεμο λιμάνι και καταφύγιό μου και στην ενήλικη ζωή, τους αξιόλογους γονείς μου, Δημήτρη Μαργάνη και Πολίτα Μαργάνη, στους οποίους οφείλω τα πάντα, για την απεριόριστη συμπαράσταση, τη στήριξή τους σε κάθε νέο μου εγχείρημα και τη δίχως όρια αγάπη τους.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στην οικογένειά μου, σε αυτούς τους τρεις συμπαραστάτες και συνοδοιπόρους μου στη ζωή, τον Δημήτρη, την Ίριδα και τη Χρύσα μου, για τη βοήθειά τους, την εμπύχωση, την απεριόριστη αγάπη τους και την αξιοθαύμαστη υπομονή τους κατά την απαιτητική, αλλά άκρως εποικοδομητική πορεία των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη εκ μέρους μου να μην κάνω ιδιαίτερη μνεία στις συμφοιτήτριες και πλέον καλές μου φίλες, Βασιλίνα Κυρίτση και Παναγιώτα Βισβάρδη, για την ενσυναίσθηση, την υποστήριξη και την ενθάρρυνσή τους, συστατικά που έκαναν αυτό το ταξίδι στη γνώση ακόμα πιο συναρπαστικό.

Αφιερώσεις

Στον Δημήτρη μου και στις δύο λατρεμένες μας κορούλες, Ίριδα και Χρύσα, που στερήθηκαν πολύτιμες στιγμές μαζί μου, αγκάλιασαν ζεστά τα όνειρά μου και με συντρόφευαν υπομονετικά, μέχρι να φτάσω στον δικό μου προορισμό, τη δική μου Ιθάκη...

*«Ο ιδανικός δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του.
Κι όταν πια του διευκολύνει το πέρασμα, αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί, ενθαρρύνοντας τον
μαθητή του να φτιάξει δικές του γέφυρες»*

Νίκος Καζαντζάκης

Περίληψη

Εισαγωγή: Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική και πολύπλοκη δεξιότητα που απαιτεί την ενεργοποίηση βασικών γνωστικών δεξιοτήτων και ανώτερων διεργασιών. Το θέμα της κατανόησης της ανάγνωσης, και δη των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, έχει απασχολήσει ιδιαίτερος τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μετέπειτα γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

Σκοπός: Αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, πάντα σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση των συνομηλίκων τους. Επιχειρείται να ανιχνευτούν οι παράγοντες που σχετίζονται με τα ελλείμματα στην αναγνωστική κατανόηση, καθώς και αν είναι αποτελεσματική η διδασκαλία στρατηγικών στους συγκεκριμένους μαθητές.

Μέθοδος: Χρησιμοποιείται η μέθοδος PRISMA, σύμφωνα με την οποία πραγματοποιείται συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων τα οποία έχουν προκύψει από μελέτες και έρευνες που έχουν διεξαχθεί την τελευταία δεκαετία (2013-2023), αναφορικά με το θέμα της κειμενικής κατανόησης των μαθητών με μαθησιακές δυσχέρειες. Τα ερωτήματα που διερευνώνται ιδιαίτερος είναι εάν υπάρχει διαφορά στην αναγνωστική κατανόηση ανάμεσα στους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και στους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, ποιοι παράγοντες- γνωστικοί, γλωσσικοί, περιβαλλοντικοί - σχετίζονται με τα ελλείμματα στην αναγνωστική κατανόηση και εάν είναι αποτελεσματική η διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα που αναμένεται να προκύψουν από την παρούσα διπλωματική εργασία βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και έρευνας, είναι ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν εμφανώς χαμηλότερες επιδόσεις αναγνωστικής κατανόησης σε σχέση με τις αντίστοιχες μέσες δεξιότητες των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους. Επίσης αναμένεται να προκύψει ότι γνωστικοί, συναισθηματικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, αλλά και η συστηματική διδασκαλία στρατηγικών μάθησης σχετίζονται άμεσα με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα στην κατανόηση της ανάγνωσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Συμπεράσματα: Τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας θεωρούμε ότι υποδεικνύουν ρητά την ανάγκη διαρκούς καθοδήγησης και συστηματικής διδασκαλίας στρατηγικών μοντελοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών και υπογραμμίζουν την αδήριτη ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσής τους για την προαγωγή της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, μιας δεξιότητας βαρύνουσας σημασίας που οδηγεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία και την αυτοπραγμάτωση.

Λέξεις κλειδιά: ανάγνωση, αναγνωστική κατανόηση, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στρατηγικές ανάγνωσης

Abstract

Introduction: Reading comprehension is an extremely important and complex skill that requires the activation of basic cognitive skills and higher-order processes. The subject of reading comprehension, and especially of students with special learning difficulties, has been of particular concern in the international literature, as it plays a decisive role in the subsequent cognitive development of the individual.

Purpose: The object of investigation of this thesis is the reading comprehension of students with special learning difficulties, in relation to the reading comprehension of their peers. Attempts to detect the factors associated with deficits in reading comprehension, as well as whether teaching strategies to students with specific learning difficulties is effective.

Method: PRISMA method is used, according to which a systematic bibliographic review of the research data that has emerged from studies and research that have been conducted in the last decade, regarding the subject of reading comprehension of students with special learning difficulties, is carried out. The questions specifically investigated are whether there is a difference in reading comprehension among students with specific learning disabilities and their typically developing peers, what factors—cognitive, linguistic, environmental—are associated with deficits in reading comprehension, and whether teaching cognitive and metacognitive strategies are effective to students with special learning difficulties.

Results: The results expected to emerge from this thesis, based on the existing literature and research, are that students with special learning difficulties show significantly lower reading comprehension performance than the corresponding average skills of their typically developing peers. It is also expected to emerge that cognitive, emotional and environmental factors, as well as the systematic teaching of learning strategies are directly related to the academic achievements in the reading comprehension of students with special learning difficulties.

Discussion: The conclusions of this thesis we believe explicitly indicate the need for continuous guidance and systematic teaching of modeling strategies on the part of teachers and underline the immense need for their continuous training to promote students' reading comprehension, a skill of great importance that leads to academic success and self-actualization.

Key words: reading, reading comprehension, special learning disabilities, reading strategies.

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	ix
Συνοτομογραφίες.....	xii
Πρόλογος.....	1
A Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο.....	4
Εισαγωγή.....	4
1. Θεωρητική Προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	7
1.1.Δυσκολίες στην Ανάγνωση.....	9
1.2. Δυσκολίες στην Αναγνωστική Κατανόηση.....	10
1.3. Δυσκολίες στη Γραπτή Έκφραση.....	11
1.4. Δυσκολίες στα Μαθηματικά.....	12
1.5. Τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	12
1.6. Πορεία και θεραπευτική αντιμετώπιση.....	13
2. Ανάγνωση.....	15
3. Αναγνωστική Κατανόηση.....	18
4. Βασικές θεωρίες αναγνωστικής κατανόησης.....	21
4.1. Το προφίλ του στρατηγικού και αποτελεσματικού αναγνώστη.....	25
4.2 Το προφίλ του ανεπαρκούς και “φτωχού” αναγνώστη.....	26
5.Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση.....	28
5.1. Αποκωδικοποίηση με ευχέρεια.....	28
5.2. Γνώση Λεξιλογίου.....	29
5.3.Προηγούμενη Γνώση.....	30
5.4. Εξαγωγή Συμπερασμάτων.....	30
5.5. Το κίνητρο.....	32
5.6. Μνήμη.....	33
5.7 Το κειμενικό είδος και η δομή του.....	33
5.8. Έλλειψη στρατηγικών ανάγνωσης.....	34
5.9 Άλλες μεταβλητές που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση.....	35
6 Στρατηγικές μάθησης.....	36

6.1 Γνωστικές και Μεταγνωστικές Στρατηγικές	37
6.2 Η Μεταγνωστική θεώρηση	39
6.3 Στρατηγικές Ανάγνωσης και Μαθησιακές Δυσκολίες.....	41
Β' Μέρος	46
7. Μεθοδολογία της έρευνας	46
7.1 Ανάλυση των ερευνών που μελετούν τις διαφορές ως προς την αναγνωστική κατανόηση μεταξύ των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και των συνομηλίκων τους που αναπτύσσονται τυπικά	49
7.2 Ανάλυση των ερευνών που μελετούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Μ.Δ. και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης	57
7.3 Ανάλυση των ερευνών που μελετούν τη συμβολή των Γνωστικών και Μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης στην επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης.....	64
7.4 Πίνακες Συγκεντρωτικών στοιχείων των μελετών	71
Γ Μέρος	82
8. Συζήτηση	82
8.1 Συμπεράσματα.....	84
8.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	85
Βιβλιογραφικές Αναφορές	87
Πηγές Εικόνων	101

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
M.Δ.	Learning Difficulties	Μαθησιακές Δυσκολίες
SVR	Simple View of Reading	Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης

Πρόλογος

Ο αλφαριθμητισμός είναι θεμελιώδης και απαραίτητος στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, καθώς παρέχει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να εκπαιδεύονται, να διαμορφώνουν ανεξάρτητη γνώμη και κριτική άποψη, να λειτουργούν με αποτελεσματικότητα σε ποικίλα περιβάλλοντα και να συμμετέχουν ενεργά στα κοινά. (Begum, 2020). Αποτελεί την προϋπόθεση για την ανάπτυξη της κοινωνίας, την ενδυνάμωση του ατόμου και το εφελτήριο προς την απελευθέρωσή του από τους κοινωνικούς περιορισμούς. Με άλλα λόγια, ο αλφαριθμητισμός συμβάλλει τόσο στη διασφάλιση της παγκόσμιας ειρήνης, της δικαιοσύνης, της ισότητας, όσο και στην επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης.

Σε αντίθετη περίπτωση, η ποιότητα ζωής επηρεάζεται και οι πιθανότητες για μελλοντική ευδαιμονία και ευρωστία μειώνονται δραστικά, ιδίως στα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα, η έρευνα αναφέρει το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, ως απόρροια της ακαδημαϊκής αποτυχίας (Carroll, McCoy, & Mihut, 2022). Πέραν της δύσκολης επαγγελματικής αποκατάστασής τους, συχνά σε περιπτώσεις συννοσηρότητας κατά την περίοδο της εφηβείας, παρατηρείται ροπή προς παραπτωματικές συμπεριφορές και αύξηση της εγκληματικότητας (Willcutt, Pennington, Olson, & DeFries, 2007).

Αναμφισβήτητα η πράξη της ανάγνωσης αποτελεί απαραίτητη δεξιότητα και έναν από τους κρισιμότερους παράγοντες, καθώς παρέχει μια ισχυρή ακαδημαϊκή βάση (Shaywitz & Slawitz, 2003), προβλέπει την σχολική επιτυχία του μαθητή και την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των γνώσεών του. Απώτερος σκοπός της διαδικασίας της αποκωδικοποίησης είναι η εξαγωγή νοήματος από όλα τα κειμενικά είδη, η καλλιέργεια της λογικής σκέψης και των διανοητικών δεξιοτήτων του ατόμου (Πόρποδας, 2003). Η επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης συνιστά βασικό πυλώνα και πυρήνα της προόδου ενός μαθητή, επειδή στηρίζει τη μάθηση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και ακολουθεί το άτομο ακόμα και στην ενήλικη ζωή.

Ωστόσο, όπως καταδεικνύει η έρευνα (NEAP 2019), ένας σημαντικός αριθμός μαθητών δεν είναι σε θέση να διαβάσει και να κατανοήσει με επιτυχία σε βασικό επίπεδο, γεγονός που αποτελεί μεγάλη πρόκληση όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους επαγγελματίες υγείας. Γι' αυτόν τον λόγο και η δεξιότητα της ανάγνωσης θεωρείται ο πρωταρχικός στόχος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν σημαντικό εκπαιδευτικό χρόνο και επιδιώκουν να κατακτηθεί από όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ιδίως από εκείνους που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης. Άλλωστε η διδασκαλία της ανάγνωσης δεν τελειώνει όταν οι μαθητές βρίσκονται πια σε θέση να αποκωδικοποιήσουν απλά τις λέξεις ενός κειμένου, αλλά αντιθέτως

εξακολουθούν στην πορεία τους να έχουν ανάγκη την καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να καταφέρουν να κατανοήσουν τα όσα διαβάζουν.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες σημειώνουν σε μεγάλο βαθμό κατώτερες επιδόσεις από τις αναμενόμενες, σε δεξιότητες που αφορούν τη σωστή ορθογραφία, την ανάγνωση, την γραπτή έκφραση (Fidalgo, Torrance, Gundin, & Cocó, 2014) και στους μαθηματικούς συλλογισμούς, παρά το γεγονός ότι η νοημοσύνη τους κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα για το αναπτυξιακό τους στάδιο, τους παρέχονται κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και δεν εμφανίζουν καμία αισθητηριακή -οπτική, ακουστική- ή άλλη συναισθηματική διαταραχή. Οι περιορισμοί των μαθητών στη γλωσσική, γνωστική επεξεργασία, στη γνώση του λεξιλογίου και της συντακτικής δομής λειτουργούν επιβαρυντικά στις ικανότητες ανάλυσης, σύνθεσης, πρόκλησης, επεξεργασίας και αποθήκευσης των γλωσσικών πληροφοριών, μειώνοντας έτσι τις δυνατότητες οικειοποίησης και βαθύτερης κατανόησης του γραπτού λόγου (Nicolielo-Carrilho & Hage, 2017). Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών συναντά σημαντικές δυσκολίες στον εντοπισμό, την επιλογή και την αξιοποίηση της στρατηγικής εκείνης που κρίνεται αποτελεσματική σε κάθε νέα περίπτωση ανάγνωσης για τη διευκόλυνση κατανόησης του αναγνωσμένου κειμένου. Αν και υπάρχει, δηλαδή, ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών ανάγνωσης, οι μαθητές δυσκολεύονται σημαντικά στην ανεύρεση του κατάλληλου τρόπου αξιολόγησης της μάθησής τους, και παρουσιάζουν ανεπαρκώς ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες που αποτελούν δομικό στοιχείο στη μαθησιακή διαδικασία.

Βάσει αυτών των δεδομένων, μπορούμε να αντιληφθούμε πόσο σημαντική και χρήσιμη είναι η διδασκαλία στρατηγικών στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς συμβάλλει σημαντικά στην παρακολούθηση και τον σχεδιασμό της διαδικασίας της μάθησης από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι σταδιακά αποκτούν δεξιότητες αυτορρύθμισης και καθώς μεταβάλλουν τον τρόπο επεξεργασίας των κειμένων, αποκτούν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της αναγνωστικής τους κατανόησης (Κόκκαλη, Αντωνίου, & Δωδεκάτου, 2022).

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σε σχέση με την αντίστοιχη κατανόηση συνομήλικων τους τυπικής ανάπτυξης. Επιχειρείται επίσης να ανιχνευτούν οι παράγοντες που συνδέονται με τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, αλλά και κατά πόσο είναι αποτελεσματική η διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Τα συμπεράσματα της εργασίας θεωρούμε ότι υποδεικνύουν ρητά την ανάγκη διαρκούς καθοδήγησης των μαθητών και συστηματικής διδασκαλίας στρατηγικών μοντελοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Υπογραμμίζουν επίσης την αδήριτη ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσής τους για την προαγωγή της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών,

μιας δεξιότητας βαρύνουσας σημασίας που οδηγεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία και την αυτοπραγμάτωση.

A Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο

Εισαγωγή

Στην ολοένα και πιο τεχνολογικά προσανατολισμένη σύγχρονη κοινωνία της πληροφόρησης, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να δημιουργήσει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν στο άτομο να ενεργοποιήσει τις γνωστικές του ικανότητες, να αποκτήσει θεμελιώδεις γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού, καθιστώντας το ικανό να ενταχθεί ομαλά στην ευρύτερη κοινωνία. Απώτερος στόχος της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η δημιουργία κριτικά εγγράμματων πολιτών και η διαμόρφωση ικανών και αποτελεσματικών αναγνώστων, οι οποίοι επεξεργαζόμενοι ένα γραπτό κείμενο, δύνανται να κατανοήσουν πώς δομείται το νόημα του (Del Tufo & Earle, 2020), διενεργώντας συλλογισμούς, εξάγοντας ταυτόχρονα συμπεράσματα και ενεργοποιώντας την κριτική τους σκέψη.

Ο γραμματισμός κατέχει βασικό ρόλο στη σύγχρονη εκπαίδευση. Είναι πολύ σημαντικό ο μαθητής να κατακτήσει από τα πρώτα κιόλας χρόνια της σχολικής του ζωής τις στοιχειώδεις γνώσεις της ανάγνωσης και της γραφής, ώστε να μπορέσει να αναπτύξει τις γλωσσικές του ικανότητες με σκοπό την ακαδημαϊκή του ανέλιξη και κατ' επέκταση την ένταξη, την εξέλιξή του στα πλαίσια της κοινωνίας και την αυτοπραγμάτωση. Η δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί με τρόπο αποτελεσματικό, να κατανοεί το νόημα όσων διαβάζει, να αξιοποιεί τις παρεχόμενες πληροφορίες του κειμένου, ώστε να οδηγηθεί σε συμπεράσματα και να αποκτήσει δημιουργική κριτική σκέψη, είναι άρρηκτα συνυφασμένη με το επίπεδο του γραμματισμού του.

Στις μέρες μας πολλά παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα τόσο στην ανάγνωση όσο και στην αναγνωστική κατανόηση και δυσκολεύονται στην κατάκτησή τους, γεγονός που τα ακολουθεί και στην ενήλικη ζωή τους. Η διεθνής έρευνα Προόδου στον Γραμματισμό και στην Κατανόηση Κειμένου, PIRLS 2021, (Progress in international Reading Literacy Study) που διεξάγεται κάθε πέντε χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της κατανόηση του κειμένου, αποκαλύπτει ότι ο αριθμός των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και ελλείμματα στην κατανόηση του κειμένου έχει αυξηθεί σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα, η οποία παρέχει συγκριτικά διεθνή στοιχεία από 57 χώρες που συμμετείχαν συνολικά, ένας στους τέσσερις μαθητές που φοιτούν στην Τετάρτη τάξη του Δημοτικού σχολείου δυσκολεύεται στην ανάγνωση και στην κατανόηση του γραπτού κειμένου. Το φαινόμενο όπως όλα δείχνουν ξεκινά από τη Γερμανία -που βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο της ευρωπαϊκής ένωσης- και σταδιακά εξαπλώνεται στην Ευρώπη, ιδίως μετά την πανδημία και την αποχή των μαθητών από τη διδασκαλία λόγω της καραντίνας που ακολούθησε.

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μια θεμελιώδη δεξιότητα, απαραίτητη για τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής και της μετέπειτα ενήλικης ζωής τους, καθώς μέσω αυτής συντελείται η διαδικασία της μάθησης. Πραγματικός στόχος της πράξης της ανάγνωσης είναι η επίτευξη της κατανόησης του γραπτού λόγου, η οποία απαιτεί όχι μόνο την ενεργοποίηση στοιχειωδών μαθησιακών δεξιοτήτων, όπως της ικανότητας αποκωδικοποίησης, της φωνολογικής ενημερότητας, της ευχέρειας, της γνώσης βασικού λεξιλογίου, αλλά και μιας σειράς ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων (Πολυχρόνη, Αντωνίου, & Καμπυλαυκά, 2013; Rapp D., Broek, McMaster, Kendeou, & Espin, 2007), όπως η διατήρηση και η επεξεργασία πληροφοριών από τη μνήμη εργασίας, η διάκριση των ουσιωδών από τις επουσιώδεις πληροφορίες του κειμένου, η ανεύρεση του κύριου νοήματος και της κεντρικής ιδέας, η κινητοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και η τελική εξαγωγή συμπερασμάτων.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν σοβαρά ελλείμματα κατά τη διαδικασία ανάκλησης και διάκρισης των κύριων πληροφοριών ενός κειμένου και της αποκωδικοποίησής τους, με αποτέλεσμα να αποπροσανατολίζονται και να επικεντρώνονται σε λιγότερο σημαντικές πληροφορίες ή σε λεπτομέρειες ήσσονος σημασίας. Το γεγονός αυτό έχει σαν συνέπεια όχι μόνο τη χαμηλή και μέτρια επίδοση των μαθητών στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων, τα οποία προϋποθέτουν τη γνωστική επεξεργασία, τη μνημονική συγκράτηση πληροφοριών και την κατανόηση (Πόρποδας, 2002), αλλά και τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων για τη διαδικασία της ανάγνωσης, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την έλλειψη κινήτρων και τη συστηματική αποφυγή έκθεσης λόγω του φόβου της χαμηλής επίδοσης (Kamrylafka, Polychroni, & Antoniou, 2023).

Προκειμένου να ενισχυθούν οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης, θεωρείται σκόπιμη η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, οι οποίες συμβάλλουν σημαντικά στον περιορισμό των ελλειμμάτων και των δυσκολιών τους, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν αυτά που διαβάζουν. Πρόσφατες εμπειρικές έρευνες με αντικείμενο μελέτης τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, επιβεβαιώνουν τη συμβολή των τελευταίων στη βελτίωση των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες κατανόησης (Suyitno, 2017), καθώς και τη θετική συνάφεια των στρατηγικών μάθησης με την σχολική επίδοση (Tinajero, Lemos, Araújo, Ferraces, & Páramo, 2012; Filderman, Austin, & Swanson, 2021). Οι στρατηγικές μάθησης θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση και καθοδήγηση της διαδικασίας της αναγνωστικής κατανόησης, ώστε οι μαθητές προοδευτικά να εξελιχθούν σε ικανούς, αυτόνομους και στρατηγικούς αναγνώστες. Ωστόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκώς επιμορφωθεί στη συστηματική διδασκαλία τους (Duchnowski, Kutash, Sheffield, & Vaughn, 2006) και αν και κρίνουν σημαντική την κατάκτηση των κατάλληλων στρατηγικών κατανόησης εκ μέρους των εκπαιδευόμενων, ωστόσο δεν προβαίνουν στη σαφή, εντατική και συστηματική διδασκαλία τους

εντός της τάξης (Πετμεζά & Σπαντιδάκης, 2021), γεγονός που στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα βελτίωσης των ελλειπών αναγνωστικών τους δεξιοτήτων .

Βάσει των παραπάνω δεδομένων, η παρούσα διπλωματική εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με την αντίστοιχη κατανόηση συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να διερευνηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Υπάρχει διαφορά ως προς την αναγνωστική κατανόηση μεταξύ των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους;
- Ποιοι παράγοντες - γνωστικοί, γλωσσικοί, περιβαλλοντικοί - συνδέονται με τα ελλείμματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση;
- Είναι αποτελεσματική η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες;

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος προσεγγίζεται θεωρητικά το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών και πιο συγκεκριμένα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, οι ιδιαίτεροι γνωστικοί τομείς όπου οι μαθητές παρουσιάζουν ελλείμματα, αλλά και τα συναισθήματα ανεπάρκειας και κατωτερότητας που βιώνουν οι τελευταίοι. Ακολουθεί η ανάπτυξη της έννοιας της ανάγνωσης, και προβάλλεται η σημασία της αναγνωστικής κατανόησης και ο ρόλος που διαδραματίζει στη γνωστική ανάπτυξη ενός μαθητή. Κατόπιν διερευνώνται οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση και παρουσιάζονται ορισμένες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές παρεμβάσεις. Καταδεικνύεται η συμβολή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τη βελτίωση της δεξιότητας της κειμενικής κατανόησης εξίσου στους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές δυσκολίες μάθησης, και στους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Το δεύτερο κομμάτι της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό μέρος, όπου περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και καθορίζονται οι σκοποί και τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απασχολήσουν την έρευνα. Μέσω της μεθόδου PRISMA, πραγματοποιείται συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών και ερευνών που έχουν διεξαχθεί την τελευταία δεκαετία (2013-2023) σχετικά με το θέμα της αναγνωστικής κατανόησης που διερευνάται. Αφού παρουσιαστούν και αναλυθούν τα ευρήματα που προκύπτουν από την έρευνα, στο τελευταίο μέρος της εργασίας εκτίθενται τα συμπεράσματα- η συζήτηση και επιχειρείται η παράθεση εκπαιδευτικών προτάσεων. Ακολουθούν, τέλος, οι βιβλιογραφικές αναφορές.

1. Θεωρητική Προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Μια από τις πιο συχνές διαταραχές που επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση και τη σχολική επίδοση είναι οι μαθησιακές διαταραχές, οι οποίες αφορούν περίπου το 7% του μαθητικού πληθυσμού (Γάκης, Καμπυλαυκά, & Πολυχρόνη, 2014). Χαρακτηρίζονται από αξιοσημείωτες δυσκολίες σε διάφορους τομείς ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένου του γνωστικού και του ψυχοκοινωνικού και αναφέρονται στις δυσκολίες που παρουσιάζει ο μαθητής να αφομοιώνει γνώσεις με τον καθιερωμένο τρόπο διδασκαλίας. Αποδίδονται στο γεγονός ότι επηρεάζεται η ικανότητα του εγκεφάλου να κατανοήσει, να αποθηκεύσει και να επεξεργαστεί με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα πληροφορίες λεκτικές και μη.

Τα παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες υπολείπονται των συνομηλίκων τους και δυσκολεύονται να συμβαδίσουν με αυτούς σε συγκεκριμένα ακαδημαϊκά αντικείμενα (Grigorenko, Compton, Fuchs, Wagner, & Willcutt, 2020; Kaplan & Sadock, 2013) και ενώ παρουσιάζουν ελλείμματα στην κατάκτηση των μηχανισμών της ανάγνωσης, δυσχέρειες στην πρόσληψη και κατανόηση του κειμένου, στη γραπτή έκφραση, την παραγωγή προφορικού λόγου, την επιχειρηματολογία, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τις μαθηματικές δεξιότητες (Βλάχος, 2010), έχουν τυπική νοημοσύνη. Καθώς τα ελλείμματα σχετίζονται με δυσκολίες σε θεμελιώδεις μαθησιακές δεξιότητες, απαιτούνται συστηματικές, εξειδικευμένες και εξατομικευμένες παρεμβάσεις καθώς και εκμάθηση στρατηγικών και παιδαγωγικών τεχνικών, με σκοπό τον περιορισμό και κατά περίπτωση την άρση των δυσκολιών στο μέτρο του δυνατού.

Οι ειδικοί θεωρούν ότι οι νευρο-αναπτυξιακές αυτές διαταραχές είναι εγγενείς, έχουν βιολογική βάση και ακολουθούν το άτομο με διαφορετικές μορφές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, ειδικά στις περιπτώσεις όπου απουσιάζει η παρέμβαση (Klassen, Tze, & Hannok, 2011). Οι μαθησιακές δυσκολίες, αφορούν ένα σύνολο ετερογενών διαταραχών, η ύπαρξη των οποίων εστιάζεται σε δυσλειτουργία που εντοπίζεται στο κεντρικό νευρικό σύστημα. Οι μαθησιακές διαταραχές θεωρούνται «ειδικές» καθώς δεν μπορούν να αποδοθούν πρωταρχικά στην ελλιπή παροχή εκπαιδευτικών ερεθισμάτων, την έλλειψη ευκαιριών μάθησης, γνωστικών αισθητηριακών, ή νευρολογικών διαταραχών, (Τζιβινίκου, 2015), την ανεπαρκή γνώση της γλώσσας, τη νοητική υστέρηση (Πόρποδας Κ. , 2003), ούτε επηρεάζονται από γενικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, (γλώσσα, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες).

Αν και οι δυσκολίες αυτές γίνονται αντιληπτές από τα πρώτα σχολικά χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, συχνά, αλλά όχι κατά κανόνα, προηγούνται καθυστερήσεις στην ανάπτυξη της γλώσσας κατά την προσχολική ηλικία. Υπάρχει ακόμα η πιθανότητα να μην εκδηλωθούν πλήρως έως την εφηβική ηλικία, η οποία αποτελεί ένα ορόσημο, καθώς αυξάνονται οι απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων και απαιτείται ενεργοποίηση όλο και πιο εξελιγμένων

γνωστικών διεργασιών από το μαθητή, όπως η συγγραφή σύνθετων εκθέσεων σε συγκεκριμένο χρόνο και η επεξεργασία μακροσκελών, πολύπλοκων και δυσνόητων κειμένων. Σε αυτό συνηγορεί το γεγονός ότι ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αξιοποίηση και εφαρμογή των κατάλληλων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και στην παρακολούθηση της διδασκαλίας που συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση της μάθησης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το άτομο να παρουσιάζει επίμονες δυσκολίες να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις και ελλείμματα στην κατάκτηση και εκμάθηση μιας ή περισσότερων θεμελιωδών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, με συνέπεια οι επιδόσεις του στον συγκεκριμένο τομέα να αποδεικνύονται σημαντικά υπολειπόμενες από τις αναμενόμενες για την ηλικία του και το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται. Όπως είναι αναμενόμενο, η συγκεκριμένη συνθήκη, δημιουργεί αρκετές δυσκολίες στην επίδοση του ατόμου, καθώς και δευτερογενή εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, & Μπότσας, 2004).

Οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές συχνότερα εμφανίζονται στους άρρενες παρά στα θήλεα, με την αναλογία να κυμαίνεται από 2:1 και 3:1. Παρατηρούνται σε όλους τους πολιτισμούς, τις γλώσσες και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Βάσει της σοβαρότητας και του εύρους τους διακρίνονται σε ήπιες, μέτριες και σοβαρές, ανάλογα με τις δυνατότητες εκμάθησης δεξιοτήτων σε έναν ή περισσότερους ακαδημαϊκούς τομείς εκ μέρους του ατόμου και ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας (Παντελιάδου, 2011):

- Στις ήπιες μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται ορισμένες δυσχέρειες στην κατάκτηση δεξιοτήτων σε έναν ή περισσότερους ακαδημαϊκούς τομείς. Ωστόσο σε περίπτωση πρώιμης παρέμβασης και υποστήριξης κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, το άτομο είναι σε θέση να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις ακαδημαϊκές προκλήσεις.
- Στη μέτρια μαθησιακή διαταραχή παρουσιάζονται σημαντικές δυσκολίες στην κατάκτηση δεξιοτήτων σε έναν ή περισσότερους ακαδημαϊκούς τομείς και το άτομο είναι απίθανο να καταστεί λειτουργικό αν δεν παρασχεθούν εξειδικευμένες και συστηματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις κατά τη σχολική περίοδο.
- Αντίθετα, στη σοβαρή μαθησιακή διαταραχή παρατηρούνται αξιοπρόσεκτες ελλείψεις και δυσκολίες κατά τη διαδικασία εκμάθησης δεξιοτήτων, που είναι εμφανείς σε περισσότερους ακαδημαϊκούς τομείς. Η επίδοση του μαθητή είναι σημαντικά χαμηλότερη από το αναμενόμενο και ο τελευταίος αδυνατεί να κατακτήσει τις δεξιότητες αυτές χωρίς τη συνεχή παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών και εντατικής, εξατομικευμένης διδασκαλίας καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Αρκετές φορές το άτομο παρά την υποστήριξη που λαμβάνει, αδυνατεί να φέρει εις πέρας και να ολοκληρώσει με αποτελεσματικότητα τις απαιτούμενες δραστηριότητες.

Η πιο πρόσφατη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εργαλείου Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-5) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, ταξινομεί τις ειδικές μαθησιακές διαταραχές και περιλαμβάνει προβλήματα αναγνώρισης- αποκωδικοποίησης λέξεων, δυσκολίες αναγνωστικής ακρίβειας και ευχέρειας, διαταραχές ορθογραφίας, καθώς και δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση. Επομένως, κρίνεται ζωτικής σημασίας η υποστήριξη της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών που παρουσιάζουν τις συγκεκριμένες δυσκολίες, ειδικά όσον αφορά στην πράξη της ανάγνωσης, η οποία αποτελεί τη βάση για την ακαδημαϊκή επιτυχία και την κατάκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

Επιπλέον, από το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICD-10), οι Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές ορίζονται ως «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων» και ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: Ειδική διαταραχή της ορθογραφίας, Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, Ειδική διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων και Μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

1.1. Δυσκολίες στην Ανάγνωση

Η διαταραχή της ανάγνωσης είναι ένα πρόβλημα κατά την επεξεργασία του γραπτού λόγου και παρουσιάζεται στο 75% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που διανύουν την παιδική και εφηβική τους ηλικία (Karlan & Sadock, 2013). Αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή ακαδημαϊκών δυσκολιών, ειδικότερα ανάμεσα στους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι χρήζουν υποστήριξης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης.

Ως προς την αναγνωστική ικανότητα, το άτομο παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες και υπολείπεται σημαντικά του αντίστοιχου επιπέδου των συνομηλίκων του στην φωνολογική ενημερότητα, δηλαδή στην ικανότητα αποκωδικοποίησης των φωνημάτων που συνδυάζονται σε λέξεις, την ακρίβεια, την ευχέρεια στην ανάγνωση και την κατανόηση (Πόρποδας, 2002) (Archer, Gleason, & Vachon, 2003). Η ανάγνωση μπορεί να είναι βραδεία και κοπιώδης, να χαρακτηρίζεται από έλλειψη ρυθμού και προσωδίας, να διακόπτεται συχνά και κατά συνέπεια να επηρεάζεται η διαδικασία εξαγωγής νοήματος του κειμένου. Το άτομο συχνά προσθέτει, αντικαθιστά, παραλείπει, αντιμεταθέτει γράμματα, συλλαβές και λέξεις με άλλες, μορφολογικά ή νοηματικά συγγενείς. Παράλληλα μπορεί να εντοπίζονται δυσκολίες στη διαφοροποίηση φθόγγων που παρουσιάζουν ηχητική συγγένεια (για παράδειγμα συγχύσεις μεταξύ των: β/φ, δ/θ, γ/χ, τ/κ) ή και αντικατάσταση παρόμοιων λέξεων ηχητικά, παρά το γεγονός ότι δεν εντοπίζονται προβλήματα ακοής, βραδύτητα στην ακουστική και οπτική επεξεργασία, ή λανθασμένη ακουστική αντίληψη.

Συχνά παραλείπονται τα σημεία στίξης, ενώ τηρείται ελλιπώς ο τονισμός. Συνακόλουθα, σημειώνονται δυσχέρειες στην κατανόηση του γραπτού λόγου, στην αντίληψη του σκοπού της ανάγνωσης, ιδιαιτέρως ως προς την ανίχνευση της κεντρικής ιδέας, την αλληλουχία, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση κρίσεων (Πολυχρόνη, 2011). Όπως είναι επόμενο, καθώς δεν έχει επιτευχθεί η δεξιότητα της αυτοματοποίησης της ανάγνωσης και οι συγκεκριμένοι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι ο συνδυασμός γραμμάτων αντιπροσωπεύει μονάδες λόγου, όλη τους η προσπάθεια επικεντρώνεται στην αποκωδικοποίηση, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν αξιοσημείωτα ελλείμματα στην κατανόηση του γραπτού λόγου (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

1.2. Δυσκολίες στην Αναγνωστική Κατανόηση

Βαρύνουσα σημασία σε όλη τη ζωή του ανθρώπου κατέχει η αναγνωστική κατανόηση. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας, της ακρίβειας και της προσωδίας με αποτέλεσμα να επηρεάζεται δραματικά η κατανόηση του γραπτού κειμένου. Οι δυσκολίες στην κατανόηση της ανάγνωσης γίνονται εμφανέστερες αργότερα στην ανάπτυξη, και σχετίζεται με μη φωνολογικές γλωσσικές αδυναμίες

Στις πολλές συνιστώσες των δυσκολιών στην κατανόηση της ανάγνωσης περιλαμβάνονται η έλλειψη πλούσιου λεξιλογίου, γνώσεων υποβάθρου (Cromley, Snyder-Hogan, & Luciw-Dubas, 2010), περιεχομένου και συντακτικού που δυσχεραίνουν την κατάσταση. Διαμορφώνεται έτσι η εικόνα ενός μη στρατηγικού και αποτελεσματικού αναγνώστη, με δυσκολίες στην εποπτεία, τον έλεγχο και την αυτορρύθμιση της μάθησης (Πολυχρόνη, 2011). Αναλυτικότερα, οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες δεν έχουν καταφέρει να αναπτύξουν δεξιότητες ενεργού σχεδιασμού της διαδικασίας κατανόησης ενός κειμένου, ώστε να παρέμβουν σε περίπτωση που προκύψει χάσμα νοηματικό (Μπότσας, 2007)). Γνωρίζουν ελάχιστες στρατηγικές που θα συμβάλλουν στην κατανόηση του περιεχομένου ενός κειμένου κι όταν προβαίνουν στην οποιαδήποτε χρήση τους, αυτό δε γίνεται με τρόπο αποτελεσματικό (Σπαντιδάκης, 2011). Ιδίως στα πληροφοριακά κείμενα, οι μη στρατηγικοί αναγνώστες παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση του βασικού λεξιλογίου που σχετίζεται με το θέμα του κειμένου και πραγματικές προκλήσεις αποτελούν γι' αυτούς η πυκνότητα των νοημάτων, η δομή του κειμένου και η συσχέτιση της νέας γνώσης με την ήδη υπάρχουσα. Τα προβλήματα αυτά εντείνονται στην Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου και ακόμα περισσότερο στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, όταν οι απαιτήσεις αυξάνονται και οι μαθητές έρχονται σε επαφή με επιστημονικής φύσεως κείμενα. Τα γνωστικά ελλείμματα σταδιακά διευρύνονται και έντονη χαρακτηρίζεται η δυσκολία των εφήβων να ανταπεξέλθουν γνωστικά.

1.3. Δυσκολίες στη Γραπτή Έκφραση

Η γραπτή έκφραση αποτελεί μια πολυσύνθετη δεξιότητα κατά την οποία εκφράζονται οι σκέψεις και οι ιδέες ενός μαθητή. Το γραπτό ενός ατόμου που εμφανίζει Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές υπολείπεται σημαντικά από το μέσο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας, της νοητικής του ικανότητας και της εκπαίδευσής του. Ωστόσο οι δυσχέρειες στη γραπτή έκφραση μπορεί να αργήσουν να διαγνωστούν, καθώς η τελευταία κατακτάται αργότερα από τη γλώσσα και τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Το γραπτό ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες διακρίνεται για τα μη ευανάγνωστα γράμματα, τον κακό γραφικό χαρακτήρα, την ακαταστασία, την απουσία αποστάσεων μεταξύ των λέξεων και τις μουτζούρες. Ο μαθητής συχνά δυσκολεύεται να ακολουθήσει τα περιθώρια και τις γραμμές του τετραδίου. Προβλήματα παρατηρούνται και στο συντονισμό των λεπτών, κινητικών- αντιληπτικών δεξιοτήτων (Grigorenko, Compton, Fuchs, Wagner, & Willcutt, 2020), ενώ κατά τη γραφή διατηρείται κακή λαβή του αντικειμένου γραφής και λανθασμένη στάση του σώματος. Χαρακτηριστικό είναι ότι ενυπάρχουν πολλά ορθογραφικά λάθη, θεματικά ή και καταληκτικά, σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας, ακόμα και στις λέξεις που έχουν διδαχθεί συστηματικά. Παρατηρούνται προσθέσεις, αντιστροφές, παραλήψεις, αντικαταστάσεις και αντιμεταθέσεις συλλαβών, λέξεων και γραμμάτων. Σε αρκετές των περιπτώσεων απουσιάζουν τα σημεία στίξης, παραλείπονται οι τόνοι ή χρησιμοποιούνται σπάνια σε τυχαία επιλεγμένες συλλαβές, τα γράμματα δε διαχωρίζονται σε πεζά και κεφαλαία και επικρατεί η ελλιπής ευθυγράμμιση των λέξεων.

Ως προς το περιεχόμενο, παρατηρούνται αρκετές δυσκολίες στο συντακτικό, στη σαφή γραπτή διατύπωση και οργάνωση των ιδεών και στη διατήρηση της χρονικής ή λογικής αλληλουχίας των γεγονότων (σειροθέτηση). Αυτό συχνά συμβαίνει καθώς οι μαθητές δεν επικεντρώνονται στο σωστό προγραμματισμό και σχεδιασμό του γραπτού κειμένου πριν την ενασχόλησή τους με το γράψιμο (Σπαντιδάκης, 2011), δεν εστιάζουν στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, και δεν αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη μέσω υποστηρικτικών προτάσεων. Το κείμενό τους καταλήγει να είναι μικρό σε έκταση, να διακρίνεται για το φτωχό λεξιλόγιο και την επανάληψη ίδιων συχνά λανθασμένων και ακατάλληλων για το γλωσσικό περιβάλλον λέξεων, να μη δομείται σε παραγράφους και να παρουσιάζει σαφή προβλήματα στη στίξη την ορθογραφία και την ολοκλήρωση των νοημάτων των προτάσεων. Με άλλα λόγια ο μαθητής δυσκολεύεται στη γραπτή απόδοση των ιδεών του, τις οι οποίες αδυνατεί με μετουσιώσει σε γλωσσικές αναπαραστάσεις, ώστε να αποκτήσουν γραπτή μορφή. Σε περίπτωση που ο μαθητής προβεί σε αυτοδιόρθωση και επανέλεγχο του γραπτού του, γεγονός που συμβαίνει σπάνια, περιορίζεται μόνο στο μηχανιστικό μέρος της γραφής, (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007), κυρίως στην ορθογραφία, παρά στο σχεδιασμό και στον τρόπο που

οργανώνεται και δομείται το περιεχόμενο του κειμένου του κι αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το χαμηλό επίπεδο έκφρασης.

1.4. Δυσκολίες στα Μαθηματικά

Για τη μαθηματική επάρκεια ενός ατόμου είναι απαραίτητη η κατάκτηση πολλών και διαφορετικών δεξιοτήτων, όπως των γλωσσικών, των αντιληπτικών, των μαθηματικών και των δεξιοτήτων συγκέντρωσης (Karlan & Sadock, 2013), καθώς απαιτείται η κατανόηση μαθηματικών όρων, συμβόλων, βασικών μαθηματικών πράξεων και παρατήρηση ή αντιγραφή αριθμητικών συμβόλων χωρίς λάθη. Επιπλέον, συχνά ενυπάρχουν δυσκολίες και αδυναμίες στην αρίθμηση, τη σειροθέτηση, ή προβλήματα ακόμα και στην πρόσθεση και αφαίρεση μονοψήφιων αριθμών. Οι μαθητές δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα μαθηματικά σύμβολα και τους αριθμούς, να απομνημονεύσουν την προπαίδεια, να αφομοιώσουν και να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες των μαθηματικών (Salihu, Aro , & Räsänen, 2018). Εμφανίζονται ακόμα δυσχέρειες στη σύγκριση ποσοτήτων και μεγεθών, στην προφορική περιγραφή των βημάτων της στρατηγικής που ακολουθήθηκε, στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων που απαιτούν πολλά βήματα και στη μετατροπή των αριθμητικών δεδομένων σε εξισώσεις.

Οι μαθητές με μαθηματικές δυσκολίες ακόμη και μετά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού κατά την εκτέλεση πράξεων ακολουθούν τη στρατηγική μέτρησης με τα δάχτυλα, με αποτέλεσμα να αργοπορούν χαρακτηριστικά. Πολλές φορές προκύπτουν λάθη στο κρατούμενο κατά τη διαδικασία της πρόσθεσης, αλλά και στον δανεισμό σε πράξεις που αφορούν την αφαίρεση. Στις δυσκολίες θα πρέπει να συνυπολογιστούν και οι αδυναμίες των συγκεκριμένων μαθητών κατά την ανάγνωση, γεγονός που δεν τους επιτρέπει να κατανοήσουν τη διατύπωση ενός προβλήματος, ούτε να εντοπίσουν και να διακρίνουν τα ζητούμενα από τα δεδομένα, ιδίως στα σύνθετα προβλήματα.

1.5. Τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Εκτός από γνωστικά και ακαδημαϊκά ελλείμματα, τα παιδιά με δυσκολίες αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους (Nelson & Harwood, 2011; Elksnin & Elksnin , 2004). Από νωρίς ενυπάρχει αγχώδης συμπτωματολογία, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεικόνα, αίσθημα κατωτερότητας, καθώς και σχολική φοβία. Έντονες επίσης είναι οι δυσκολίες κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής, στο σχολείο και σε νέες καταστάσεις (Σακκάς, 2002). Οι μαθητές βιώνουν έκδηλη ανησυχία, χαμηλή έννοια του εαυτού (Polychroni, Koukoura, & Anagnostou, 2006), και εσωτερική δυσφορία ότι δε θα καταφέρουν να κατακτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και επομένως να ανταποκριθούν στις υψηλές για εκείνους ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Τα κίνητρα επιτυχίας τους παραμένουν χαμηλά και θεωρούν ότι είναι πολύ πιθανή η σχολική τους αποτυχία.

Η απογοήτευση που βιώνουν έγκειται και στο γεγονός ότι αδυνατούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των δασκάλων και των γονιών τους. Σύμφωνα με έρευνες (Nelson & Harwood, 2011) τα υψηλά αυτά επίπεδα άγχους και οι δυσκολίες αυτορρύθμισης του συναισθήματος μπορεί να παρεμποδίσουν τη μάθηση και έχουν επιβλαβείς επιπτώσεις στην απόδοση. Η συνθήκη αυτή επιδεινώνει τις μαθησιακές δυσκολίες και προκαλεί την αποφυγή της εργασίας, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις ερμηνεύεται ως τεμπελιά και απάθεια. Συχνά οι μαθητές αυτοί νιώθουν ντροπή, αμηχανία και μόνιμη ανησυχία μήπως αποκαλυφθούν οι μαθησιακές τους αδυναμίες και καθώς κλείνονται στον εαυτό τους, αποσύρονται, απομονώνονται κοινωνικά και βιώνουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους (Margalit & Al-Yagon, 2002). Τα παραπάνω συναισθήματα συχνά οδηγούν σε μειωμένο κίνητρο για μάθηση, καθώς το άτομο είναι εξαρχής πεπεισμένο ότι θα αποτύχει, η έκθεσή του σε ευκαιρίες μάθησης μειώνεται αρκετά, ενώ άλλες φορές εκδηλώνει θυμό και επιθετικές συμπεριφορές. Μάλιστα, οι έρευνες αναφέρουν υψηλά ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης των μαθητών αυτών και προβλήματα στην επαγγελματική προσαρμογή (Foreman-Murray, Krowka, & Majeika, 2022).

Αναμφισβήτητα, είναι αναγκαία η έγκαιρη παρέμβαση σε ψυχολογικό επίπεδο, ώστε να υποστηριχθεί το παιδί και να αντιμετωπιστεί αυτού του είδους η συμπτωματολογία. Σε αντίθετη περίπτωση τα συμπτώματα τείνουν να γίνονται σοβαρότερα και οδηγούν σε μορφές ψυχοπαθολογίας, όπως η κατάθλιψη (Sideridis, 2007). Η ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τους γονείς του, οι οποίοι οφείλουν να εκπαιδευτούν, ώστε να αναπτύξουν υποστηρικτικό πλαίσιο για το παιδί τους, καθώς ενισχύεται με τον τρόπο αυτό η αποτελεσματικότητα της θεραπείας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προωθούν τη δημιουργία θετικού σχολικού περιβάλλοντος, με έμφαση στη σχέση δασκάλου-μαθητή και συνομηλίκων που ενισχύει την συναισθηματική και κοινωνική ευδαιμονία των μαθητών. (Polychroni, Antoniou, & Kotroni, 2013). Επιπλέον, θα πρέπει να εκπαιδεύονται επαρκώς όχι μόνο σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αλλά και σε στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων, μείωσης του άγχους, αύξησης της ανθεκτικότητας σε στρεσογόνους παράγοντες και να κατευθύνουν τις ενέργειές τους προς τη μάθηση, ώστε ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες να καθίσταται πιο λειτουργικός (Παντελιάδου, 2007).

1.6. Πορεία και θεραπευτική αντιμετώπιση

Οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές ακολουθούν συνήθως το άτομο για το υπόλοιπο της ζωής του. Το πώς θα εκφραστούν κλινικά και ο τρόπος με τον οποίο θα εξελιχθούν εξαρτάται από το εύρος των μαθησιακών διαταραχών, τη σοβαρότητα, τη συννοσηρότητα, και πρωτίστως την εξατομίκευση της παρέμβασης. Η τελευταία έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει το άτομο σημαντικά, ειδικά όταν παρέχεται νωρίς στην ανάπτυξη, καθώς αξιοποιεί τα δυνατά σημεία του

μαθητή, ώστε να ενισχυθούν και να διατηρηθούν τα ακαδημαϊκά του κίνητρα, και ταυτόχρονα να αντισταθμιστούν οι όποιες αδυναμίες του.

Σε όλες τις εκφάνσεις των ειδικών μαθησιακών διαταραχών υπάρχουν γενικές αρχές αποτελεσματικής εξατομικευμένης παρέμβασης, η οποία πρωτίστως οφείλει να διακρίνεται για τη σαφήνειά της, τη διαρκή καθοδήγηση, τις στρατηγικές μοντελοποίησης και τη συνεχή ανατροφοδότηση. Επιπλέον, κάθε παρέμβαση οφείλει να είναι διαφοροποιημένη, να αναπτύσσει κατάλληλες πρακτικές και να προσαρμόζεται διαμορφωτικά στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, ώστε να είναι αποτελεσματική. Η θεραπευτική αντιμετώπιση της πολυδιάστατης φύσης των ειδικών μαθησιακών διαταραχών αποτελεί μια μακροχρόνια και αρκετά σύνθετη διαδικασία, που απαιτεί πρωτίστως τη συνεργασία του παιδιού με το θεραπευτή, αλλά και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Περιλαμβάνει εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης, σχεδιασμό βήμα προς βήμα, εστίαση σε συγκεκριμένες αδυναμίες, συστηματική και εποικοδομητική καθοδήγηση, αλλά και διαφοροποιημένη διδασκαλία στα πλαίσια της γενικής τάξης (Connor & Morrison, 2016), ώστε οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να υποστηριχθούν γνωστικά.

2. Ανάγνωση

Η ανάγνωση είναι μια επίκτητη, πολύπλοκη διαδικασία που δεν αναπτύσσεται με φυσικό τρόπο, όπως συμβαίνει με τις περισσότερες δεξιότητες (Gooden, Carreker, Thornhill, & Joshi, 2007). Η εκμάθησή της ξεκινά από τα πρώτα κιόλας σχολικά χρόνια και θεωρείται από εκπαιδευτικής απόψεως η πρώτη θεμελιώδης δεξιότητα ζωής και βασική προϋπόθεση που οδηγεί στην μετέπειτα ακαδημαϊκή επιτυχία (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008), καθώς διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Αποτελεί εξαιρετικής σημασίας δεξιότητα και το βασικό συστατικό για την απόκτηση, την εξερεύνηση, την κατανόηση και την περαιτέρω σύνδεση και ερμηνεία των πληροφοριών που εμπεριέχονται σε ένα κείμενο (Lazarus, 2020).

Η ποιοτική και δημιουργική ανάγνωση αποτελεί μια βαθιά διανοητική εμπειρία που δρα καταλυτικά στον άνθρωπο. Αποτελεί συντελεστή προόδου και φορέα του πολιτισμού, καθώς διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες του ατόμου και το οδηγεί προοδευτικά στη διεκδίκηση ποιότητας στη ζωή του. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανάγνωση συνιστά τρόπον τινά την κινητήριο δύναμη που αλλάζει τη ζωή του ατόμου και ανοίγει νέες προοπτικές και ορίζοντες, ώστε να γίνουν αντιληπτές και κατανοητές οι αλληλεπιδράσεις αυτού του κόσμου. Επιπλέον η ανάγνωση αποδεικνύεται ευεργετική για την τόνωση της ανάπτυξης της γλώσσας και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Η πολυσύνθετη διαδικασία της ανάγνωσης περιλαμβάνει την προσπάθεια του αναγνώστη να αναλύσει τις λέξεις του γραπτού κειμένου ανακαλώντας τις κατάλληλες ορθογραφικές, μορφολογικές και φωνολογικές του δεξιότητες και γνώσεις. Εν συνεχεία ο αναγνώστης συσχετίζει τις λέξεις του κειμένου με το υπάρχον λεξιλόγιό του, αναλύει τις προτάσεις στα συντακτικά τους χαρακτηριστικά και έτσι φτάνει στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Wong, Graham, Hoskyn, & Berman, 2008), εξαγοντας νόημα από το γραπτό κείμενο. Επομένως, ο απώτερος σκοπός της ανάγνωσης είναι η επίτευξη της κατανόησης ενός κειμένου, η αντίληψη του περιεχομένου και του νοήματός του, η ανεύρεση της κεντρική του ιδέας, η διάκριση των επουσιωδών λεπτομερειών και η δυνατότητα απάντησης σε ερωτήσεις που το αφορούν.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η επιτυχής ανάγνωση συνιστά μία «δομημένη σύνθεση δύο βασικών και ανεξάρτητων γνωστικών λειτουργιών», που ωστόσο αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοσχετίζονται, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Με άλλα λόγια, η επιτυχής ανάγνωση βασίζεται όχι μόνο στη σωστή αποκωδικοποίηση των συμβόλων του γραπτού λόγου και των λέξεων, αλλά και στην ικανότητα της πλήρους και ορθής ανάκλησης από τη σημασιολογική μνήμη της πραγματικής έννοιας της λέξης. Οι δύο αυτές γνωστικές λειτουργίες οφείλουν να εφαρμόζονται από κοινού, καθώς η μεμονωμένη αξιοποίηση

τους είτε της αποκωδικοποίησης, είτε μόνο της κατανόησης δεν προωθεί την αποτελεσματική ανάγνωση. Συνακόλουθα, η πράξη της ανάγνωσης αποτελεί μια ενεργή σύνθετη ψυχογλωσσική διεργασία, που για να γίνει πετυχημένη προϋποθέτει την ανάπτυξη πολύπλοκων δεξιοτήτων, όπως της φωνολογικής μνήμης και της φωνολογικής ενημερότητας, που τελικά οδηγούν στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και τη γνώση λεξιλογίου, τομείς που συμβάλλουν στην προώθηση της διαδικασίας της κατανόησης.

Οι Mercer, Mercer και Pullen (2011) συμβαδίζοντας με τα παραπάνω, αναφέρουν ότι η διαδικασία της ανάγνωσης αποτελείται από τρία κύρια στάδια, την αποκωδικοποίηση λέξεων, την ευχέρεια και την κατανόηση. Το πρώτο στάδιο, αυτό της ανάλυσης μιας λέξης περιλαμβάνει την κατανόηση της σχέσης μεταξύ γράμματος και ήχου, δηλαδή τον μετασηματισμό ενός γράμματος που αντιπροσωπεύει έναν ήχο σε ήχο και την ορθή προφορά των λέξεων. Η ευχέρεια είναι το στάδιο κατά το οποίο συντελείται η αυτόματη και χωρίς προσπάθεια αναγνώριση και ανάγνωση λέξεων, διαδικασία που αποτελεί τη βάση για την κατανόηση. Σε αυτό το στάδιο της κατανόησης, ο αναγνώστης καταφέρνει να προσεγγίσει τη σημασία των λέξεων του κειμένου και επομένως να αντιληφθεί τα νοήματά του. Ο πρωταρχικός, λοιπόν, στόχος της ανάγνωσης είναι η ανάγνωση με ευχέρεια και η κατανόηση του κειμένου που μελετάται.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι τρία βασικά στοιχεία αποτελούν την πύλη προς κατανόηση και την ικανοποιητική πρόσληψη του γραπτού κειμένου κι αυτά είναι η ακρίβεια, η ταχύτητα και η προσωδία (Hudson, Holly, & Pullen, 2005; Rasinski, 2011). Κατά την ακρίβεια πραγματοποιείται η ανάγνωση των λέξεων ενός κειμένου με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνταιριάζει το κάθε γράμμα με τον αντίστοιχο ήχο με τρόπο αρμονικό. Έτσι ο αναγνώστης κατά τη διάκριση των λέξεων, τις προφέρει ορθά και σταδιακά δομεί το νόημά τους. Η ταχύτητα στην ανάγνωση αποτελεί μια διαδικασία αυτόματης και γρήγορης αναγνώρισης των λέξεων, ενώ η προσωδία ως γλωσσικός όρος και συστατικό της άπταιστης ανάγνωσης, περιλαμβάνει την ικανότητα ανάγνωσης με ρυθμική και μελωδική έκφραση με κατάλληλο τονισμό και επιτονισμό, που χαρακτηρίζεται από τον χρωματισμό της φωνής και τις κατάλληλες παύσεις (Rasinski, 2011). Ο αναγνώστης, λοιπόν, αποκωδικοποιώντας τις λέξεις σωστά και αβίαστα, χωρίς να καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια, είναι σε θέση να συνθέσει το νόημα των όσων διαβάζει.

Η διαδικασία της κατάκτησης της δεξιότητας της ανάγνωσης μεταβάλλεται και περνά από διάφορα στάδια καθ' όλη την αναπτυξιακή πορεία της ζωής του ατόμου. Στα πρώτα σχολικά χρόνια, διδάσκεται η ανάγνωση και δίδεται έμφαση στην εκφώνηση των γραπτών συμβόλων και αργότερα δίδεται σημασία στην κατανόηση του κειμένου. Ωστόσο, η κατάκτηση της ανάγνωσης και πιο ειδικά η αναγνώριση των λέξεων ενός κειμένου δεν αποτελεί για όλους μια αυτόματη και ευχάριστη προσπάθεια, αλλά αντίθετα δυσκολεύει πολλούς μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που παρεμποδίζει σημαντικά την αναγνωστική κατανόησή τους.

Μια βασική αιτία για την οποία οι μαθητές σημειώνουν ακαδημαϊκή αποτυχία κατά τη διαδικασία της μάθησης είναι η δυσκολία τους να αντιληφθούν το νόημα αυτών που διαβάζουν. Επιπλέον, σε περίπτωση που ένας αναγνώστης δεν έχει καταφέρει να κατακτήσει την αυτοματοποίηση στην αναγνώριση των λέξεων, η ανάγνωση μετατρέπεται σε ένα κοπιώδες έργο και δυσχεραίνονται έτσι οι διαδικασίες κατανόησής του. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επιβαρύνεται σημαντικά η λειτουργική μνήμη του ατόμου και τα κίνητρά του για να συνεχίσει την πράξη της ανάγνωσης απερίσπαστα μειώνονται κατάκορφα.

Κατά τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης, η ρέουσα ανάγνωση περιλαμβάνει την αυτόματη και αβίαστη ανάγνωση λέξεων του κειμένου, που όπως έχει αποδειχθεί είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης της ανάγνωσης (Silverman, Spreese, Harring, & Ritchey, 2013). Ζωτικής σημασίας, λοιπόν, κρίνεται ο έγκαιρος εντοπισμός και η υποστήριξη των μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να προβούν αφενός σε κατάλληλο σχεδιασμό και αφετέρου στις απαραίτητες προσαρμογές της διδασκαλίας, προκειμένου να καλύψουν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών.

3. Αναγνωστική Κατανόηση

Η έννοια της αναγνωστικής κατανόησης είναι πολύ σημαντική, καθώς μέσω αυτής συντελείται κατά ένα μεγάλο βαθμό η διαδικασία κατάκτησης της μάθησης και συμβάλλει στη δια βίου γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Θεωρείται ως μια πολύπλοκη δομή, όπου αλληλοεπιδρούν πολλαπλοί παράγοντες (Pearson, 2009; Adams, 1990). Αναμφισβήτητα είναι μια εξαιρετικά πολυδιάστατη δεξιότητα και γνωστική διεργασία απαραίτητη για την οικοδόμηση της γνώσης (Κουτσουράκη, 2020) που εξαρτάται από την αλληλεπίδραση μιας σειράς σύνθετων γλωσσικών και γνωστικών διαδικασιών και στους κόλπους της περιλαμβάνει πλήθος άλλων επιμέρους δεξιοτήτων (Τζιβινίκου, 2015). Σχετίζεται με την ικανότητα επεξεργασίας ενός γραπτού κειμένου (Del Tufo & Earle, 2020) και τη δυνατότητα εξαγωγής νοημάτων μέσω της κριτικής σκέψης. Αποτελεί την αρχική αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το γραπτό κείμενο, την κατανόηση και τη δόμηση του νοήματος, συνδυάζοντας τις δικές του προϋπάρχουσες γνώσεις με τις πληροφορίες του κειμένου (Snow, 2002).

Η αναγνωστική κατανόηση και η εξαγωγή νοήματος θεωρείται η ουσία, ο στόχος και το ζητούμενο της ανάγνωσης και δεν έχει νόημα καμία ανάγνωση χωρίς την επίτευξη της κατανόησης. Κατά τη διαδικασία κατάκτησής της το άτομο προσανατολίζει τις ενεργές προσπάθειές του στο να αλληλοεπιδράσει με το κείμενο εκτελώντας πολλές διαφορετικές νοητικές λειτουργίες. Αρχικά, επιστρατεύει τις στοιχειώδεις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, της φωνολογικής ενημερότητας, της ευχέρειας και της γνώσης βασικού λεξιλογίου και έπειτα απαιτείται η ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών διεργασιών, όπως της ταχύτητας επεξεργασίας των πληροφοριών, της ανάκλησης και ενεργοποίησης της γνώσης υποβάθρου, της ικανότητας εξαγωγής των συμπερασμάτων και της επιστράτευσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Αντωνίου, Πολυχρόνη, & Κοτρώνη, 2012), ώστε ο αναγνώστης ελέγχοντας και αυτορρυθμίζοντας την όλη διαδικασία, να φτάσει στον τελικό προορισμό και στόχο, που δεν είναι άλλος από την κατανόηση του γραπτού κειμένου (Kendeou, van den Broek, Helder, & Karlsson, 2014). Με άλλα λόγια, ανακαλώντας στη μνήμη του πρότερες εμπειρίες, το άτομο καλείται να αναγνωρίσει τη λέξη, να κατανοήσει την πρόταση, έπειτα την παράγραφο και τέλος το κείμενο στην ολότητά του. Η αναγνωστική κατανόηση προαπαιτεί την εξεύρεση της κεντρικής ιδέας, απαλλαγμένης από τις δευτερεύουσες και επουσιώδεις πληροφορίες και τη συγκράτηση των σημαντικότερων σημείων που θα βοηθήσουν το άτομο να προβεί στη διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων.

Η αναγνωστική κατανόηση ορίζεται ως μια νοητική διεργασία που εκτελεί το άτομο ως αναγνώστης προκειμένου να κατανοήσει και να ανακαλύψει τα νοήματά του γραπτού κειμένου (Πόρποδας, 2002), να ανιχνεύσει τις σαφείς αλλά και τις κρυμμένες ιδέες, να τις βάλει σε τάξη

και αξιολογώντας τις να εξάγει το νόημα. Αποτελεί, δηλαδή, μια πολύπλοκη διαδικασία πρόσληψης, ενδελεχούς επεξεργασίας, συγκράτησης, οικειοποίησης και αξιοποίησης των πληροφοριών που περιέχονται στο προς ανάγνωση κείμενο. Είναι μια ενεργής διαδικασία δόμησης του νοήματος και διενέργειας συνδέσεων των νέων πληροφοριών που εξάγονται από το προς ανάγνωση κείμενο στις ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις.

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της αναγνωστικής κατανόησης θεωρείται ένας από τους βασικούς στόχους που επιδιώκει να πετύχει στους μαθητές το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς από αυτήν κρίνεται η καλλιέργεια της γλώσσας, η διευκόλυνση της επικοινωνίας, η μετέπειτα ικανότητα του ατόμου να εκφράζει τις ιδέες και τη γνώμη του, να διευρύνει τον πλούτο των γνώσεών του, να εμβραθύνει και να προβαίνει σε αντικειμενική κριτική (Anastasiou & Griva, 2009). Ωστόσο, αν και η διαδικασία εξαγωγής νοήματος από τον γραπτό λόγο δίνει την εντύπωση ότι είναι σχετικά αυτόματη, αρκετές φορές μπορεί να είναι εξαιρετικά επίπονη. Το κείμενο δεν προορίζεται ώστε να ερμηνεύεται πάντα κυριολεκτικά, αλλά περιλαμβάνεται συχνά η χρήση μεταφορικής γλώσσας, που απαιτεί από τον αναγνώστη να ανακαλέσει προηγούμενη γνώση φράσεων. Γύρω στην Πέμπτη δημοτικού (Chall, 1983), οι απαιτήσεις για αναγνωστική κατανόηση και εξαγωγή νοημάτων από τα κείμενα αυξάνεται και έτσι μεγιστοποιούνται και οι προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι νεαροί αναγνώστες. Σπάνια τα αποσπάσματα παρέχουν όλες τις λεπτομέρειες που χρειάζεται ο αναγνώστης ώστε να εξάγει ορθά συμπεράσματα και η κατανόηση να καταστεί πλήρης.

Το θέμα της κατανόησης της ανάγνωσης των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των ερευνητών παγκοσμίως. Αναμένεται ότι τα συγκεκριμένα παιδιά θα παρουσιάσουν ανάλογες δυσχέρειες στην κατανόηση, τη συγκράτηση και την επεξεργασία των πληροφοριών του κειμένου στη μακρόχρονη μνήμη. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί καθώς συχνά έρχονται αντιμέτωποι με ανυπέβλητες δυσκολίες στη διαδικασία αναγνώρισης των λέξεων, εστιάζουν όλη τους την προσοχή και τις γνωστικές τους ικανότητες στην ανάλυσή τους, με αποτέλεσμα να ξεχνούν αυτά που έχουν διαβάσει και να αδυνατούν να εξάγουν τα νοήματα του κειμένου (Ribeiro, Cadime, Freitas, & Viana, 2016). Αντίθετα, όταν η πράξη της ανάγνωσης είναι μια ευχάριστη διαδικασία και η αναγνώριση των λέξεων ενός κειμένου γίνεται αβίαστα και χωρίς κόπο, ο αναγνώστης μπορεί να επικεντρωθεί αναπόσπαστος στην επιστράτευση των γνωστικών του δεξιοτήτων με στόχο την κατανόηση του κειμένου.

Επιπροσθέτως, η έρευνα έχει καταδείξει ότι η αναγνωστική ευχέρεια αποτελεί απαραίτητο και αναπόσπαστο στοιχείο της κατανόησης και σημαντικό παράγοντα πρόβλεψής της. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πλήθους ερευνών, υπάρχει υψηλή και σημαντική σχέση μεταξύ της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης (Kim, Wagne, & Foster,

2011; Ribeiro, Cadime, Freitas, & Viana, 2016; Kanik Uysal & Bilge, 2019; Hitchcock, Prater, & Dowrick, 2004), γεγονός που μας ωθεί στη διαπίστωση ότι η άπταιστη ανάγνωση αποδεικνύεται βασικό στοιχείο κατά τη διαδικασία δόμησης του νοήματος και εξαγωγής συμπερασμάτων.

Σε αρκετές περιπτώσεις, όμως, οι εν λόγω μαθητές μπορεί να βρίσκονται σε θέση να αποκωδικοποιούν με ακρίβεια, ιδίως όταν διαβάζουν φωναχτά, αλλά παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα που σχετίζονται με την ανεπαρκή κατανόηση της γλώσσας. Τα συγκεκριμένα παιδιά εμφανίζουν σημαντικές εκπαιδευτικές δυσκολίες που συχνά περνούν απαρατήρητες μέσα στην τάξη (Clarke, Snowling, & Truelove, 2010), με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιείται η διαδικασία ενσωμάτωσης των νέων πληροφοριών στις προϋπάρχουσες γνώσεις του μαθητή και η ανάγνωση να αποδεικνύεται ανεπαρκής (Χατζηχρήστου & Μπεζεβέγκης, 2012). Το γεγονός αυτό οδηγεί συχνά σε χαμηλές και μέτριες επιδόσεις στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων (Πολυχρόνη, Κουτρίκη, & Αντωνίου, 2017), πράγμα που συνεπάγεται τη βίωση συναισθημάτων απογοήτευσης εκ μέρους των μαθητών, το χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους και την επίσης χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση (Sideridis, Mouzaki, Simons, & Protopapas, 2006) (Polychroni, Koukoura, & Anagnostou, 2006).

Προκειμένου να ενισχυθούν οι μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και να περιοριστούν οι όποιες δυσχέρειες σε αυτόν τον τομέα, κρίνεται ζωτικής σημασίας η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, οι οποίες αποδεδειγμένα βάσει των ερευνών επιφέρουν πολύ θετικά αποτελέσματα.

4. Βασικές θεωρίες αναγνωστικής κατανόησης

Κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να δώσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της διαδικασίας της αναγνωστικής κατανόησης και της ανάπτυξής της, να παρέχουν σαφείς εξηγήσεις σχετικά με τον τρόπο που τα άτομα αλληλοεπιδρούν με ένα κείμενο, κατανοούν και ερμηνεύουν τις παρεχόμενες πληροφορίες. Στη βιβλιογραφία μελετώνται αρκετά μοντέλα αναγνωστικής κατανόησης, που παρά τις όποιες διαφορές τους συνηγορούν στο γεγονός ότι η γνώση ενεργοποιείται, ενσωματώνεται και ανασύρεται από τη μνήμη οδηγώντας τον αναγνώστη σε εξαγωγή συμπερασμάτων που βασίζονται τόσο στο κείμενο όσο και στην πρότερη γνώση του (Αϊδίνης, 2012).

Οι (Gough & Tunmer, 1986) εισήγαγαν πρώτοι τη θεωρία της "Απλής θεώρησης της Ανάγνωσης" (Simple View of Reading), παραθέτοντας τις δεξιότητες που θεωρούν απαραίτητες για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης. Υποστήριξαν ότι η κατανόηση ενός κειμένου είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης δύο θεμελιωδών δεξιοτήτων, της αποκωδικοποίησης του γραπτού κειμένου και της γλωσσικής κατανόησης, δηλαδή της κατανόησης της προφορικής μορφής του λόγου. Τα δύο αυτά συστατικά έχουν μεταξύ τους μια πολλαπλασιαστική σχέση και όχι αθροιστική. Η παραπάνω σχέση διατυπώνεται μέσω της ακόλουθης ισότητας:

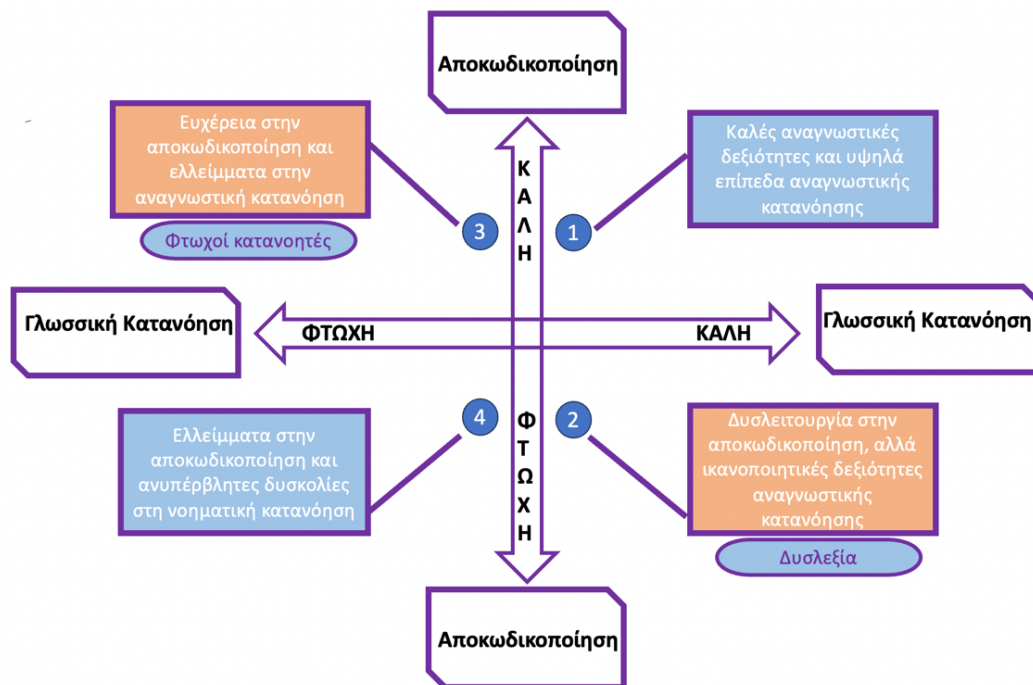
Αναγνωστική Κατανόηση = Αποκωδικοποίηση x Κατανόηση του Προφορικού λόγου

Η αποκωδικοποίηση ορίζεται από τους ίδιους τους Gough και Tunmer (1986) ως η ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων σε έντυπη μορφή εκ μέρους του ατόμου. Ωστόσο, υποστήριξαν ότι δεν είναι μόνο αυτό το συστατικό στοιχείο που απαιτείται ως προϋπόθεση για μια καλή αναγνωστική κατανόηση. Με άλλα λόγια υποδηλώνεται ότι εάν ο αναγνώστης δεν καταφέρει να αναγνωρίσει τη λέξη, δε δύναται να κατανοήσει τίποτα και αν δεν κατέχει γλωσσικές δεξιότητες κατανόησης, όσες λέξεις και να αναγνωρίσει δεν μπορεί να τις κατανοήσει. Επιπροσθέτως, η γλωσσική κατανόηση γίνεται αντιληπτή ως η ικανότητα κατανόησης της προφορικής γλώσσας. Ορίστηκε από τους Hoover και Gough (1990)(σ. 131) ως «η ικανότητα λήψης λεξιλογικών πληροφοριών -δηλαδή σημασιολογικών πληροφοριών σε επίπεδο λέξης- και εξαγωγής ερμηνειών προτάσεων και λόγου».

Μάλιστα υποδηλώνεται ότι κανένας από τους δύο επιμέρους παράγοντες δεν είναι ικανός και επαρκής από μόνος του να οδηγήσει στην επιτυχία της αναγνωστικής κατανόησης. Αντιθέτως, η παράλληλη καλλιέργεια και ανάπτυξη και των δύο στοιχείων είναι ικανή να οδηγήσει σε αξιόλογα αποτελέσματα αναφορικά με τη διαδικασία της κατανόησης. Σύμφωνα με τη θεωρία της Απλής Θεώρησης της Ανάγνωσης, αν οι δύο αυτές δεξιότητες υπολειτουργούν ή

απουσιάζουν, η διαδικασία της κατανόησης είναι βέβαιο ότι θα αποτύχει, ακόμα κι αν ένα κείμενο έχει αποκωδικοποιηθεί άπταιστα, αβίαστα και με ακρίβεια. Υπό το πρίσμα αυτό μπορούν να γίνουν κατανοητές οι δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές, οι οποίες μπορεί να οφείλονται είτε σε ελλείμματα δεξιοτήτων στον τομέα της αποκωδικοποίησης, είτε σε περιορισμένες δεξιότητες κατανόησης του προφορικού λόγου, είτε και σε συνδυασμό και των δύο.

Οι Gough και Tunmer στο μοντέλο της Απλής Θεώρησης της Ανάγνωσης, Simple View of Reading, επιχείρησαν να ταξινομήσουν τους αναγνώστες προκειμένου να προσδιορίσουν τις δυσκολίες στις αναγνωστικές δεξιότητες και έτσι προέκυψαν τέσσερα διαφορετικά προφίλ αναγνωστών που παρουσιάζονται στην εικόνα που ακολουθεί.



Εικόνα 2. Ταξινόμηση των αναγνωστών βάσει του Simple View of Reading

Η εν λόγω ταξινόμηση αποδεικνύεται ιδιαίτερος σημαντική ως προς την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων που μπορούν να εφαρμοστούν για τη βελτίωση των αναγνωστικών δυσχερειών. Στην εικόνα (βλ. Εικ. 2) παρουσιάζονται τέσσερα διαφορετικά τεταρτημόρια που αντιστοιχούν σε διαφορετικό συνδυασμό δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης (κάθετος άξονας) και γλωσσικής κατανόησης (οριζόντιος άξονας) και σχετίζονται με τέσσερις διαφορετικούς τύπους αναγνωστών:

- Οι αναγνώστες που εμπίπτουν σύμφωνα με το μοντέλο στο πρώτο τεταρτημόριο, πάνω και δεξιά, έχουν ταυτόχρονα τη δυνατότητα να διαβάζουν με ακρίβεια και ταχύτητα,

διακρίνονται, δηλαδή, για την ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση, διατηρούν υψηλά επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης και επομένως είναι αποτελεσματικοί αναγνώστες.

- Οι αναγνώστες, που ενώ διακρίνονται για τα ελλείμματα στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης, ωστόσο κατανοούν απόλυτα και σε υψηλό βαθμό τα νοήματα ενός γραπτού κειμένου, όταν αυτό τους διαβάζεται δυνατά, συγκαταλέγονται στο επόμενο τεταρτημόριο, κάτω και δεξιά. Στις περιπτώσεις που σημειώνεται ταυτόχρονα δυσλειτουργία στο στοιχείο της αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής ευχέρειας και κακές φωνολογικές δεξιότητες, αλλά ικανοποιητικές δεξιότητες κατανόησης της γλώσσας, ενυπάρχει μια αναγνωστική διαταραχή, η λεγόμενη δυσλεξία (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004; Snowling & Hulme, 2012), όπου οι δυσκολίες κατανόησης είναι κατά βάση απόρροια της αργής και ανακριβούς ανάγνωσης των λέξεων (Perfetti, 1985).
- Οι αναγνώστες που ενώ διακρίνονται για την ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση (έχουν δηλαδή, καλές δεξιότητες αναφορικά με τον κατακόρυφο άξονα του μοντέλου), εντούτοις δυσκολεύονται στην κατανόηση και επεξεργασία των πληροφοριών που παρέχονται σε ένα γραπτό κείμενο, εμπίπτουν στο πάνω αριστερό τεταρτημόριο. Στο 10% -15% των παιδιών σχολικής ηλικίας παρατηρείται αυτό το εντελώς αντίθετο μοτίβο δυσλειτουργίας, δηλαδή επαρκείς δεξιότητες αποκωδικοποίησης και δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση και την κατανόηση του προφορικού λόγου (Catts, Compton, Tomblin, & Bridges, 2012). Στη βιβλιογραφία η ομάδα αυτή αναφέρεται ως φτωχοί και μη αποτελεσματικοί αναγνώστες (Nation & Snowling, 1998). Στην προκειμένη περίπτωση, οι δυσκολίες και τα εμπόδια στην αναγνωστική κατανόηση προκύπτουν ως αποτέλεσμα ελλιπούς σημασιολογικής και μορφοσυντακτικής γνώσης, φτωχού λεξιλογίου, δυσκολιών στη διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων και σπάνιας χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Nation, 2005).
- Στην τελευταία ομάδα, στο κάτω και αριστερό τεταρτημόριο, εμπίπτουν οι αναγνώστες που διακρίνονται για ελλείμματα και στις δύο διαστάσεις ταυτόχρονα, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, την ταχύτητα και την ακρίβεια κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και ως εκ τούτου αντιμετωπίζουν ανυπέβλητες δυσκολίες στην νοηματική κατανόηση τόσο του προφορικού λόγου όσο και των γραπτών κειμένων (αναγνώστες δηλαδή που παρουσιάζουν δυσκολίες και στον κάθετο, αλλά και στον οριζόντιο άξονα).

Στα πρώιμα σχολικά χρόνια και όσο οι μαθητές βρίσκονται στο στάδιο εκμάθησης του μηχανισμού της ανάγνωσης, η κατανόηση περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό λόγω της αδυναμίας του συστήματος αναγνώρισης λέξεων, που δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή ακόμη και των δυσκολιών στην φωνολογική αποκωδικοποίηση. Επομένως σε αυτό το στάδιο δε σχετίζεται η

αποκωδικοποίηση με τη γλωσσική κατανόηση. Στις τελευταίες, όμως, τάξεις του Δημοτικού και καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, αυξάνονται και ενδυναμώνονται οι δεξιότητές τους στην αποκωδικοποίηση και έτσι ενισχύεται η συσχέτιση μεταξύ της αναγνωστικής και της γλωσσικής κατανόησης. Υπονοείται, δηλαδή, ότι άπαξ και έχει κατακτηθεί σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο η δεξιότητα της αποκωδικοποίησης, η κατανόηση και η κατάκτηση της προφορικής γλώσσας είναι αυτά που συμβάλλουν στην πρόσληψη και κατανόηση του προς ανάγνωση κειμένου. Η προκειμένη θεωρία δεν μπαίνει στη διαδικασία να εξηγήσει πώς επιτυγχάνεται αυτή η διαδικασία, αλλά παρέχει το θεωρητικό πλαίσιο, ώστε να κατανοήσουμε τη διακύμανση στην αναγνωστική κατανόηση μεταξύ των ατόμων που βρίσκονται σε διαφορετικό ηλικιακό και αναπτυξιακό στάδιο (Nation, 2019).

Ακόμα όμως και σε πιο πρόσφατες και λεπτομερείς θεωρίες της ανάγνωσης (Perfett & Stafura, 2014; Castles, Rastle, & Nation, 2018), παρατηρείται ότι ο παράγοντας της αποκωδικοποίησης και η ανάγνωση λέξεων είναι κρίσιμος και επηρεάζει άμεσα τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης. Εκ παραλλήλου τόσο ο Πόρποδας (2002), όσο και ο Αϊδίνης (2012) υποστηρίζουν ότι η πράξη της αποκωδικοποίησης και η ακουστική κατανόηση ενός κειμένου αποτελούν δύο αλληλοεξαρτώμενες γνωστικές διεργασίες που συμβάλλουν ενεργά στην πρόσληψη του νοήματος ενός κειμένου. Αντίστοιχα με τον Gough, ο Πόρποδας αναφέρει ότι η αναγνωστική κατανόηση νοείται ως το γινόμενο της διαδικασίας της αποκωδικοποίησης και της ακουστικής κατανόησης και υπογραμμίζει το γεγονός ότι σε περίπτωση δυσλειτουργίας ενός εκ των δύο παραπάνω παραγόντων, δεν επιτελείται η κατανόηση.

Το πιο διαδεδομένο και αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα μοντέλο αναγνωστικής κατανόησης είναι αυτό που προτάθηκε και εισήχθη από τον Kintsch (1988). Το "Μοντέλο Δόμησης και Ολοκλήρωσης" (Construction-Integration Model), όπως ονομάστηκε, θεωρεί ότι η αναγνωστική κατανόηση συνιστά το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών του εκάστοτε αναγνώστη με το κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει (Kintsch, 1998) ότι κατά την πράξη της ανάγνωσης δομούνται και κατασκευάζονται δύο νοητικά μοντέλα. Αφενός ο αναγνώστης στην αρχή της ανάγνωσης κατασκευάζει ένα προσωρινό μοντέλο, νοητικό, που δομείται πάνω σε πληροφορίες και σε σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων που εκφράζονται και περιγράφονται άμεσα και κυριολεκτικά στο κείμενο (text based model). Αφετέρου δομεί ένα επιπλέον νοητικό μοντέλο που ανακύπτει από την κατάσταση (situation model) η οποία υπονοείται μέσω εννοιών που προκύπτουν από τη διαδικασία επεξεργασίας του κειμένου.

Στο επόμενο στάδιο, αυτό της ενσωμάτωσης και ολοκλήρωσης η ενεργοποίηση της κατανόησης επηρεάζεται άμεσα από τις πρότερες νοητικές αναπαραστάσεις και τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές και πιο απλά τις γνώσεις και τις εμπειρίες του αναγνώστη. Όσα

από τα κειμενικά στοιχεία που ανακύπτουν δεν είναι συμβατά με την προηγούμενη εμπειρία και γνώση του αναγνώστη, παραμένουν ανενεργά και απενεργοποιημένα.

Επομένως, η αναγνωστική κατανόηση λαμβάνει χώρα μέσω των δυο αυτών διεργασιών, της οικοδόμησης και της ενσωμάτωσης. Σε ένα πρώτο επίπεδο κατασκευάζεται και δομείται η κειμενική βάση που σχετίζεται με την κυριολεκτική κατανόηση του κειμένου και έπειτα ο αναγνώστης καταλήγει στη νοητική αναπαράσταση ενεργοποιώντας και ενσωματώνοντας τις προηγούμενες γνώσεις στις νοητικές αναπαραστάσεις του κειμένου, ενώ ταυτόχρονα διενεργεί λογικές συνεπαγωγές και συμπερασμούς, διόρθωση ή επαλήθευση εικασιών, που τον βοηθούν να αναδομήσει τη γνώση. Όσο πιο ολοκληρωμένα συντελείται αυτή η διαδικασία, και όσο μεγαλύτερη συνάφεια υπάρχει μεταξύ των παρεχόμενων πληροφοριών του κειμένου, επιτελείται η καλύτερη κατανόησή του και η δημιουργία συνειρμών για την εξαγωγή συμπερασμάτων εκ μέρους του αναγνώστη. Το μοντέλο δόμησης και ολοκλήρωσης θεωρεί τη διεργασία της ανάγνωσης ως μια ενεργή και διαδραστική διαδικασία, κατά την οποία ο αναγνώστης κατέχει ενεργό ρόλο στην πορεία προς την κατανόηση. Έτσι είναι σε θέση να κατανοήσει και να ερμηνεύσει ένα κείμενο διαμορφώνοντας μια δομή και ενσωματώνοντάς την στις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες του.

4.1. Το προφίλ του στρατηγικού και αποτελεσματικού αναγνώστη

Οι ικανοί ως προς την κατανόηση αναγνώστες αποδεικνύονται ενεργητικοί σε όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης, θέτουν εξ αρχής τους δικούς τους σαφείς και συγκεκριμένους στόχους που τους καθοδηγούν και κινούνται βάσει αυτών. Ξεκινούν να σκέφτονται και να προβλέπουν τι ακριβώς πρόκειται να διαβάσουν και συμμετέχουν ενεργά, θέτοντας διαρκώς ερωτήματα στον εαυτό τους, δημιουργώντας υποθέσεις και λαμβάνοντας αποφάσεις με βάση τους σκοπούς της ανάγνωσης. Κατά τη διατύπωση των ερωτημάτων οι εστιασμένοι αναγνώστες μαθαίνουν να εντοπίζουν σημαντικές πληροφορίες, τις συμπυκνώνουν ενσυνείδητα και καθορίζουν με τον τρόπο αυτό τα σημαντικά και ουσιώδη σημεία του κειμένου, παραλείποντας τα επουσιώδη.

Ακολουθούν μια γνωστική διαδικασία κατά την οποία αλληλεπιδρούν με το κείμενο, ενεργοποιώντας παράλληλα τις βασικές τους γνώσεις, μέσω των οποίων δημιουργούν τις δικές τους νοητικές αναπαραστάσεις και έτσι καταφέρνουν να εντοπίσουν την κύρια ιδέα του κειμένου και να καταλήξουν σε συμπερασμούς. Επιπλέον γνωρίζουν ποιες στρατηγικές κατανόησης είναι κατάλληλες για κάθε περίπτωση ανάγνωσης, τις επιλέγουν, βρίσκονται σε εγρήγορση και σε περίπτωση που δεν τους καλύπτουν και δεν τους βοηθούν, το αντιλαμβάνονται. Με τη μέθοδο αυτή αυτορρυθμίζουν τη διαδικασία αναζήτησης του νοήματος, ελέγχουν και παρακολουθούν με συνέπεια και αποτελεσματικότητα την πορεία και το επίπεδο κατανόησής τους και προβαίνουν

σε στρατηγικές επιδιόρθωσης και σε επανορθωτικές ενέργειες σε περιπτώσεις παρερμηνεύσεων, όπου αποτυγχάνει η κατανόηση (Brown & Briggs, 1989). Η επίδειξη στρατηγικής συμπεριφοράς κατά την ανάγνωση είναι πολύ σημαντική για την κατανόηση απαιτητικών και δύσκολων κειμένων, καθώς με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται το γεγονός ότι η όλη διαδικασία αξιολόγησης και αυτορρύθμισης συνεχίζεται με ομαλό τρόπο. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό των στρατηγικών αναγνώστων είναι το γεγονός ότι αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση, διατηρώντας έτσι μεγαλύτερες πιθανότητες υψηλών επιτευγμάτων στην κατανόηση. Έτσι απολαμβάνουν την ανάγνωση, εξασκούνται σε αυτήν όλο και περισσότερο και αποκομίζουν περισσότερα οφέλη. Με ευέλικτο τρόπο επιστρατεύουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε να αντλήσουν από το κείμενο συμπεράσματα και περίπλοκες ερμηνείες και συνεπώς να καταφέρουν να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη διαδικασία της κατανόησης.

Σε γενικές γραμμές, στους εστιασμένους και ενεργούς αναγνώστες αυτοματοποιούνται οι βασικές δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονται και καλλιεργούνται σταδιακά στρατηγικές κατανόησης υψηλότερου επιπέδου. Πιο συγκεκριμένα, οι στρατηγικοί αναγνώστες διακρίνονται για την καλή γνώση των δομικών στοιχείων του κειμένου και είναι σε θέση να ανακαλούν με ακρίβεια τις βασικές ιδέες τους συσχετίζοντάς τες με τις ευρύτερες γνώσεις τους, παρακάμπτοντας ταυτόχρονα τις όποιες αντιφάσεις και μαντεύοντας τη σημασία των άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα. Μέσω της γρήγορης επεξεργασίας και της αυτοματοποίησης στην αναγνώριση λέξεων, προσπερνούν τα όποια εμπόδια ανακύπτουν. Τέλος, επιστρατεύουν συνειδητά τις δυνάμεις και τις προσπάθειές τους στους μηχανισμούς ρύθμισης και παρακολούθησης της συνολικής ακρίβειας και ορθότητας της κατανόησής τους μέσω των μεταγνωστικών στρατηγικών, με απώτερο στόχο την ενίσχυσή της.

4.2 Το προφίλ του ανεπαρκούς και «φτωχού» αναγνώστη

Οι ανεπαρκείς αναγνώστες έχουν να αντιμετωπίσουν μεγάλες δυσκολίες κατά τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης και είναι λιγότερο αποτελεσματικοί ως προς την ευχέρεια και την προσωδία στη διαδικασία της ανάγνωσης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η αποκωδικοποίηση αποδεικνύεται αργή, κοπιαστική και καθώς δεν αποτελεί για αυτούς μια αυτόματη διαδικασία, η κατανόηση των νέων δεδομένων και των πληροφοριών που παρέχονται στο κείμενο απαιτεί αξιόλογη και σημαντική προσοχή εκ μέρους τους.

Ακόμα όμως και εκείνοι οι αναγνώστες που έχουν κατακτήσει τη δεξιότητα της αυτοματοποίησης της ανάγνωσης και επομένως μπορούν να διαβάσουν με ακρίβεια, συχνά αδυνατούν να ξεχωρίσουν αποτελεσματικά τις σημαντικές από τις λιγότερο ουσιώδεις ενδοκειμενικές πληροφορίες, με συνέπεια να μην μπορούν να παρακολουθήσουν τη διαδικασία

κατανόησής τους (Clarke, Henderson, & Truelove, 2010). Τα ελλείμματά τους εστιάζονται κυρίως στην αδυναμία ενσωμάτωσης των νέων δεδομένων και γνώσεων που προκύπτουν από το κείμενο στις δομές της μνήμης τους και στις ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις και αναπαραστάσεις τους, που χαρακτηρίζονται ως κακής ποιότητας. Συνακόλουθα, δεν προβαίνουν στις απαραίτητες διορθώσεις όταν υποπέσουν σε λανθασμένα συμπεράσματα, γεγονός που δεν τους επιτρέπει να παρακολουθούν ενεργά την απαιτητική για αυτούς διαδικασία της κατανόησης.

Οι φτωχοί αναγνώστες είναι αδύναμοι στο να κατανοούν ικανοποιητικά τις λέξεις που διαβάζουν και αρκετές φορές ενεργοποιούν εσφαλμένες σημασίες, έννοιες προτάσεων και μεμονωμένων λέξεων. Η επεξεργασία διφορούμενων και πιο περίπλοκων προτάσεων αποτελεί για αυτούς ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία, πράγμα που επιτείνει την έλλειψη δεξιοτήτων εξαγωγής συμπερασμάτων από το κείμενο. Παλαιότερες έρευνες (Nation & Snowling, 1998) υποδηλώνουν ότι οι μη στρατηγικοί αναγνώστες παρουσιάζουν δυσκολίες στον τομέα της σημασιολογίας και μειωμένο εύρος και βάθος γνώσεων λεξιλογίου, ειδικότερα όταν πρόκειται για πιο αφηρημένες λέξεις και έννοιες (Nation, Marshall, & Snowling, 2001). Ταυτόχρονα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση νέων σημασιολογικών αναπαραστάσεων και συχνά αποτυγχάνουν να παρακολουθήσουν αν το κείμενο παρουσιάζει ασυνέπειες.

Επιπροσθέτως, στους ανεπαρκείς αναγνώστες απουσιάζει η επιθυμία για ανάγνωση και ενυπάρχουν μειωμένα επίπεδα κινήτρων για εξαγωγή του νοήματος, στοιχεία ανασταλτικά για την προώθηση της ανάπτυξης της αναγνωστικής κατανόησης. Παρουσιάζουν αδυναμίες ως προς τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, καθώς παραλείπουν να παρακολουθήσουν τη διαδικασία κατανόησης τους, να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα και να ρυθμίσουν την ανάγνωσή τους στις απαιτήσεις της εργασίας. Οι αδυναμίες τους επικεντρώνονται στην ικανότητα να προβαίνουν σε διορθώσεις στην περίπτωση που αντιληφθούν ότι η κατανόησή τους είναι ανεπαρκής, γεγονός που επηρεάζει και την διενέργεια συμπερασμάτων.

5. Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση

Πολλοί παράγοντες είναι ικανοί να επηρεάσουν και να παρεμποδίσουν την πορεία του ατόμου προς την κατανόηση του γραπτού λόγου. Παρακάτω εκτίθενται οι πιο σημαντικοί:

5.1. Αποκωδικοποίηση με ευχέρεια

Ένας πρωταρχικός παράγοντας που σχετίζεται με την αναγνωστική κατανόηση, είναι η αποκωδικοποίηση με ευχέρεια, ακρίβεια και ταχύτητα. Από τα πρώτα σχολικά έτη οι μαθητές εξασκούνται μέσω της επανάληψης στην αναγνώριση των μορφημάτων, ώστε συνθέτοντας τις συλλαβές να επιτύχουν τη διαδικασία αυτοματοποίησης της αποκωδικοποίησης (Kim & Wagner, 2015) με ακρίβεια και προσωδία (Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010). Κατά την αυτοματοποίηση ο αναγνώστης έχει την ευχέρεια να αποκωδικοποιεί και να αναγνωρίζει τις λέξεις ενός κειμένου ταχύτατα (Paige & Magruri-Lavell, 2014) και με ακρίβεια, καταβάλλοντας ελάχιστη διανοητική προσπάθεια (Graesser, McNamara, & Louwerson, 2003). Όταν οι μαθητές κατακτήσουν το παραπάνω στάδιο και αποκτήσουν τη δεξιότητα της αυτόματης αναγνώρισης των λέξεων, εστιάζουν τις προσπάθειές τους στην κατανόηση των όσων διαβάζουν (Samuels, 2006).

Πρόσφατα ερευνητικά στοιχεία (Kang & Shin, 2019) επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα και τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η ευχέρεια στην αναγνωστική κατανόηση, καθώς και την αμφίδρομη σχέση των δύο αυτών συστατικών, διαπίστωση στην οποία κατέληξαν και σχεδόν δέκα χρόνια νωρίτερα οι Klauda και Guthrie (2010). Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, δείκτης κατανόησης αποτελεί η ευχέρεια ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων, ενώ καθώς το επίπεδο γίνεται πιο υψηλό και αυξάνονται οι απαιτήσεις προς τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, η κατανόηση επιτυγχάνεται μέσω της ευχέρειας ανάγνωσης κειμένου, η οποία προωθεί την αποτελεσματική επεξεργασία του τελευταίου. Στο Γυμνάσιο τα κείμενα που καλούνται να πραγματευτούν οι μαθητές είναι πολύπλοκα, τα νοήματά τους πυκνά και για να γίνουν κατανοητά απαιτείται άπταιστη ανάγνωση. Ωστόσο, οι μαθητές που εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν μεγάλες δυσχέρειες κατά την ανάγνωση, καθώς δεν έχουν κατακτήσει την αυτοματοποίηση, γεγονός που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη διαδικασία της κειμενικής κατανόησης.

Η τεράστια προσπάθεια που καταβάλλουν στην αποκωδικοποίηση έχει σαν αποτέλεσμα την κατανάλωση μεγάλων αποθεμάτων γνωστικής ενέργειας, οι εν λόγω μαθητές εξαντλούνται και έτσι στερούνται της δυνατότητας περαιτέρω κατανόησης και της ορθής αντίληψης του περιεχομένου ενός κειμένου. Σε άλλες περιπτώσεις πάλι, οι μαθητές ενδέχεται να μπορούν να κατανοήσουν με επιτυχία όλες τις λέξεις, καθώς και τις προτάσεις ενός γραπτού κειμένου, αλλά εμφανίζουν δυσκολίες στην απόσπασση της νοηματικής σύνδεσης μεταξύ των προτάσεων και των ιδεών που φέρουν (McNamara & Magliano, 2009).

5.2. Γνώση Λεξιλογίου

Η γνώση λεξιλογίου αποδεικνύεται ισχυρός προγνωστικός παράγοντας για την αναγνωστική κατανόηση κυρίως του επεξηγηματικού κειμένου, ιδίως για τους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου, οι οποίοι έρχονται σε επαφή με κειμενικά είδη- αφηγηματικά και επεξηγηματικά- διαφόρων επιστημονικών κλάδων που καλούνται να κατανοήσουν (Quinn J. M., Wagner, Petscher, & Lopez, 2014). Ωστόσο, η καλλιέργεια και η πρόσκτηση του λεξιλογίου εξ ορισμού συνιστά μια πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία προαπαιτεί την ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών διεργασιών που ενισχύονται και εδραιώνονται μέσω διδακτικών παρεμβάσεων και στοχευμένων στρατηγικών.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν έλλειψη λεξιλογικού πλούτου, δεν είναι αποτελεσματικοί και εστιασμένοι αναγνώστες και έχουν να αντιμετωπίσουν τα πυκνογραμμένα και δύσκολα σχολικά εγχειρίδια, που εκτός από γνώση ορολογίας απαιτούν και την ανάκληση προηγούμενων προαπαιτούμενων γνώσεων που άπτονται του εκάστοτε περιεχομένου. Οι Cain και Oakhill (2011), σε έρευνά τους παρατήρησαν ότι οι μαθητές που διακρίνονταν για το φτωχό εύρος λεξιλογίου παρουσίαζαν χαμηλότερες επιδόσεις στη διαδικασία κατανόησης της ανάγνωσης σε σύγκριση με συνομήλικους συμμαθητές τους, οι οποίοι είχαν υψηλότερες δεξιότητες λεξιλογίου. Μάλιστα, παρατηρήθηκαν και μεγάλες διαφορές ως προς τις αναγνωστικές συνήθειες των συγκεκριμένων μαθητών, καθώς οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποφεύγουν την ανάγνωση και συνεπώς έχουν μειωμένες αναγνωστικές εμπειρίες με αποτέλεσμα να υπολείπονται σταδιακά των συμμαθητών τους.

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και μια πρόσφατη μελέτη μεγάλης κλίμακας (Quinn J. M., et al., 2020), κατά την οποία διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν πρόσθετες δυσχέρειες, καθώς αποφεύγουν να διαβάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους και έτσι οι γνώσεις τους αναφορικά με το εύρος του λεξιλογίου αποδεικνύονται πολύ περιορισμένες και χαμηλότερες απ' ό,τι των συνομηλίκων τους (Yildirimli, Yildiz , & Ates, 2011). Οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες χρήζουν εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη λεξιλογικής γνώσης, καθώς και ενθάρρυνσης και τόνωσης του ενδιαφέροντός τους, ώστε να εμπλακούν στην εξερεύνηση νέων λέξεων ερχόμενοι καθημερινά σε επαφή με πολλά και διαφορετικά κειμενικά είδη. Η έλλειψη πλούσιου και εκτεταμένου λεξιλογίου μπορεί να καταστήσει τη διαδικασία της ερμηνείας και της κατανόησης ενός κειμένου ένα δύσκολο εγχείρημα, καθώς δεν είναι δυνατόν να επιτελεστούν οι απαραίτητες συνδέσεις μεταξύ των παρεχόμενων ιδεών, ώστε να επιτευχθεί το πλήρες νόημα ενός κειμένου.

5.3. Προηγούμενη Γνώση

Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, στην πορεία προς την κατανόηση, ο αναγνώστης διαμορφώνει τις νοητικές αναπαραστάσεις των όσων διαβάζει επιστρατεύοντας ταυτόχρονα τις προηγούμενες γνώσεις του πάνω στο θέμα που πραγματεύεται το κείμενο. Αυτές οι νοητικές αναπαραστάσεις επηρεάζονται άμεσα από τις προγενέστερες γνώσεις, ή αλλιώς τις γνώσεις υποβάθρου του αναγνώστη. Σύμφωνα με τους Anderson και Pearson (1984), προκειμένου να κατανοηθούν από τον αναγνώστη τα όσα διαβάζει θα πρέπει να ενεργοποιηθούν οι προηγούμενες γνώσεις του.

Αργότερα ο Kintsch (1998), αναπτύσσοντας τη θεωρία του μοντέλου της οικοδόμησης και ενσωμάτωσης της γνώσης, υπογράμμισε emphaticά τη σημασία των προηγούμενων γνώσεων του αναγνώστη. Επισημαίνει ότι αν δεν ενσωματωθούν και δε συνδεθούν οι προηγούμενες πληροφορίες του αναγνώστη με το κείμενο, οδηγούμαστε στην ανεπαρκή κατανόηση. Η κατανόηση βελτιώνεται σημαντικά στις περιπτώσεις που ο αναγνώστης κατά την πράξη της ανάγνωσης συνδυάζει και συσχετίζει τις μοναδικές προηγούμενες γνώσεις του με το περιεχόμενο του κείμενου που έχει μπροστά του. Κατά τη διαδικασία αυτή οι πρότερες γνώσεις δίνουν στον αναγνώστη τη δυνατότητα να προβεί σε προβλέψεις για τα θέματα που καλύπτονται στο προς ανάγνωση κείμενο και μέσω του μηχανισμού αυτού να οδηγηθεί σε λογικά συμπεράσματα και σταδιακά να συλλάβει το βαθύτερο νόημα. Στις περιπτώσεις που οι πρότερες γνώσεις του αναγνώστη παρουσιάζουν συνάφεια με το κείμενο, δε συντελείται μονοδιάστατα η κατανόηση, αλλά κατ' ουσίαν επιτυγχάνεται η μάθηση που γίνεται κτήμα του αναγνώστη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε καινούριες καταστάσεις.

Σύγχρονες έρευνες (O'Reilly, Wang, & Sabatini², 2019), αλλά και παλαιότερες (Rapp D. , Broek, McMaster, Kendeou, & Espin , 2007) συνηγορούν στο γεγονός ότι η αδυναμία ενεργοποίησης προηγούμενων γνώσεων μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόβλεψης εμφάνισης αναγνωστικών δυσκολιών. Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρείται η απουσία απαραίτητων προηγούμενων γνώσεων, προκειμένου να κατανοήσουν ένα κείμενο, γεγονός που δεν τους επιτρέπει να κάνουν συνεπαγωγές γεφυρώνοντας έτσι τα νοηματικά κενά που ανακύπτουν. Οι μαθητές αυτοί έχουν την ανάγκη να τους διδάσκεται η γνώση του αντικειμένου στο οποίο παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα προηγούμενων γνώσεων, με σκοπό να προωθείται η κατανόησή τους.

5.4. Εξαγωγή Συμπερασμάτων

Κατά την πράξη της ανάγνωσης ο εστιασμένος και αποτελεσματικός αναγνώστης προβαίνει αφενός σε ουσιαστικές συνδέσεις των πληροφοριών που διατίθενται μέσα στο κείμενο, αλλά και αφετέρου σε κατάλληλες συνδέσεις μεταξύ των πληροφοριών του κειμένου και των γενικότερων

γνώσεών του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία έχει μια διττή ικανότητα: οδηγείται σε συμπερασμούς που συνδέονται με το κείμενο και σε συνεπαγωγές που βασίζονται σε γνώσεις και πληροφορίες που ήδη κατέχει ο αναγνώστης και αξιοποιούνται από εκείνον προκειμένου να καλύψει κενά που αφήνει το κείμενο. Η ικανότητα αυτή αφορά ανώτερα γνωστικά επίπεδα καθώς με αυτόν τον τρόπο έχει τον απόλυτο έλεγχο της κατανόησής του (Sanir, Özmen, & Özmen, 2022). Στις περιπτώσεις που ο αναγνώστης αδυνατεί να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνδέσεις και συμπεράσματα η κατανόηση αποτυγχάνει. Ο αναγνώστης, δηλαδή, είναι σε θέση να καταλάβει ορισμένες μεμονωμένες προτάσεις και φράσεις μόνο, που όμως είναι σχεδόν αποκομμένες από το συνολικό νόημα του προς ανάγνωση κειμένου.

Σύμφωνα με τον Kintsch (1998), ο αναγνώστης όταν βρεθεί σε μια προβληματική κατάσταση που απαιτεί επίλυση, επιστρατεύει την προηγούμενη γνώση και εμπειρία του για να μπορέσει να εξάγει κάποια συμπεράσματα, διαδικασία, των "γενικών- διακειμενικών συνεπαγωγών", όπως τις ονομάζει, απαραίτητη ώστε να προωθηθεί η κατανόηση. Ταυτόχρονα, όμως, απαιτείται και η ανάκληση των γνώσεων που προϋπάρχουν στο κείμενο, ώστε να γεφυρωθούν τα νοηματικά χάσματα, να διατηρηθεί η συνοχή του κειμένου και να οδηγηθεί ο αναγνώστης στις "ενδοκειμενικές συνεπαγωγές". Και τα δυο αυτά είδη συμπερασμάτων συμβάλλουν σημαντικά στη διαδικασία οικειοποίησης των νοημάτων του κειμένου και κατανόησής του.

Οι συγκεκριμένοι μαθητές τις περισσότερες φορές κατά την ανάγνωση ενός κειμένου έχουν την τάση να οδηγούνται σε ποσοτικά λιγότερα συμπεράσματα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που αναπτύσσονται τυπικά (Hall, & Barne, 2016). Πολλές φορές μάλιστα, καθώς διαβάζουν ένα κείμενο μπορεί να σχηματίζουν λανθασμένες συνεπαγωγές ή να μην οδηγούνται καθόλου σε συμπεράσματα, γεγονός που μπορεί ίσως να αποδοθεί στην ανακριβή και ανεπαρκή γνώση υποβάθρου για κάποια ζητήματα. Προκειμένου να αποφευχθεί η αποτυχία της διαδικασίας της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και τα συναισθήματα ματαιώσης και ανεπάρκειας που αυτή συνεπάγεται, οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια προσανατολίζουν τις προσπάθειές τους στην εύρεση, εφαρμογή και διδασκαλία των κατάλληλων παρεμβάσεων που περιλαμβάνουν μεταγνωστικές στρατηγικές, ώστε να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να σχηματίσουν ορθές ενδοκειμενικές και διακειμενικές συνεπαγωγές, στηρίζοντας έτσι την αναγνωστική κατανόηση και καλλιεργώντας ταυτόχρονα στους μαθητές τις ανώτερες αυτές δεξιότητες. Με τη μέθοδο αυτή επιτυγχάνεται η οικοδόμηση του νοήματος και επομένως η ενδεδειγμένη κατανόηση του κειμένου.

5.5. Το κίνητρο

Το αναγνωστικό κίνητρο ενός μαθητή επηρεάζει άμεσα και σχετίζεται θετικά με την αναγνωστική του συμπεριφορά και επίδοση (Logan, Medford, & Hughes, 2011). Στην ουσία το εσωτερικό κίνητρο είναι οι προσωπικοί στόχοι, οι πεποιθήσεις και οι αξίες του ατόμου που μελετά ένα κείμενο και σχετίζεται με το ενδιαφέρον, την περιέργεια, την κοινωνική αναγνώριση, τον ανταγωνισμό, ακόμα και με την αποφυγή της εργασίας. Μάλιστα, έχει οριστεί ως το σύνολο των ενεργειών που υποδεικνύουν την αποφασιστική ετοιμότητα ενός ατόμου να ξεκινήσει δραστηριότητες ανάγνωσης (Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012). Οι Guthrie και Cox (2001) επιβεβαιώνουν ότι η παρώθηση μπορεί να επηρεάσει τη δέσμευση που αισθάνεται ένα άτομο απέναντι στην πράξη της ανάγνωσης και επομένως και τη συχνότητά της, γεγονός που σχετίζεται άμεσα με την αναγνωστική κατανόηση.

Οι Eccles & Wigfield (2002) στη μελέτη τους αναφέρουν ότι ακόμα και οι ικανότατοι μαθητές που διαθέτουν όλο το δυναμικό και τις δεξιότητες για να φέρουν εις πέρας την ανάγνωση, μπορεί να μην επιθυμούν να ασχοληθούν με αυτήν στις περιπτώσεις που στερούνται του κινήτρου, γεγονός που υπογραμμίζει ότι δεν αρκεί από μόνη της η ικανότητα του μαθητή προκειμένου να επιτελέσει μια δραστηριότητα, αλλά σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το εσωτερικό του κίνητρο. Αντίστοιχα οι μαθητές που βιώνουν τη διαδικασία της ανάγνωσης ως μια αξιόλογη και ενδιαφέρουσα εμπειρία, είναι πολύ πιθανό να αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους στη μελέτη κειμένων και επομένως να παρουσιάζουν τακτικό κίνητρο ανάγνωσης, και να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στην επίτευξη του προσωπικού τους στόχου.

Περαιτέρω οι Wigfield, Hoa και Klauda σε μεταγενέστερη έρευνα (2008) κατέληξαν σε ανάλογο συμπέρασμα, ότι δηλαδή η αναγνωστική κατανόηση είναι υψηλότερη στους εγγενώς υποκινούμενους αναγνώστες, οι οποίοι διαθέτουν αυξημένα εσωτερικά κίνητρα, κι όπως είναι φυσικό βιώνουν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Αντίθετα, οι λιγότερο αφοσιωμένοι αναγνώστες προβαίνουν στη χρήση ελάχιστων στρατηγικών ανάγνωσης, γεγονός που στέκεται εμπόδιο στην επιτυχή πορεία της κατανόησης.

Η πλειοψηφία των εν λόγω μαθητών χαρακτηρίζεται από πολύ μειωμένο αναγνωστικό κίνητρο (Sideridis, 2005), γεγονός που δικαιολογείται από τις παρατεταμένες, συχνά αποτυχημένες προσπάθειες να κατακτήσουν τις απαιτητικές για εκείνους δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη βίωση αποτυχίας, ματαιώσης, αυξημένου άγχους, αρνητικής αυτοαντίληψης, χαμηλής αυτοεκτίμησης και αποτελεσματικότητας για οποιαδήποτε μαθησιακή εργασία αναλαμβάνουν (Logan, Medford, & Hughes, 2011) (Πολυχρόνη, Κουτρίκη, & Αντωνίου, 2017). Σε έρευνες (Williams & Martinez, 2019) αναφέρεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν μειωμένη παρώθηση να διαβάσουν ένα κείμενο,

ειδικά στις περιπτώσεις που αποδεικνύεται απαιτητικό, αποφεύγουν τις μαθησιακές εργασίες που σχετίζονται με την εξάσκησή τους στην ανάγνωση και σταδιακά διαμορφώνουν αρνητική στάση απέναντι όχι μόνο στην ανάγνωση, αλλά και στη διαδικασία της μάθησης εν γένει, γεγονός που διευρύνει τις γνωστικές τους ελλείψεις (Παντελιάδου, 2011).

5.6. Μνήμη

Τα τελευταία χρόνια αποτελεί πεδίο έρευνας (Nouwens, Groen , & Verhoeven, 2017; Morris & Lonigan, 2022; McCallum, et al., 2006) η συσχέτιση της μνήμης με την ανάπτυξη και την απόδοση στις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η μνήμη εργασίας περιγράφεται ως μια σημαντική ικανότητα που παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να αποθηκεύει προσωρινά και ταυτόχρονα να επεξεργάζεται απαραίτητες πληροφορίες που απαιτούνται προκειμένου να ολοκληρωθούν σύνθετες γνωστικές διεργασίες, (Swanson & Ashbaker, 2000) όπως αυτή της ανάγνωσης, της κατανόησης της γλώσσας μέσω συλλογισμών και της μάθησης (Cowan, 2016). Θεωρείται ως ένας βασικός προγνωστικός παράγοντας της διαφοροποίησης στον τομέα της μαθησιακής ικανότητας και της αναγνωστικής κατανόησης.

Σύμφωνα με τον Kintsch (1988) και τη θεωρία ολοκλήρωσης κατασκευών, η διαδικασία της κατανόησης προϋποθέτει μια σειρά διεργασιών μνήμης, κατά τις οποίες δημιουργούνται συνδέσεις μεταξύ σημείων και μεμονωμένων λέξεων-στοιχείων του κειμένου και σε πληροφορίες που σταδιακά ανακτώνται από τη μακροπρόθεσμη μνήμη και ενσωματώνονται σε επίπεδο γνώσης, διευκολύνοντας έτσι την επιτυχή κατασκευή της κατανόησης σε επίπεδο ουσίας (Cook, Halleran, & O'Brien, 1998). Οι μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα στη μνημονική ικανότητα, η οποία συνήθως είναι περιορισμένη, γεγονός που παρεμποδίζει τη μαθησιακή διαδικασία και δυσχεραίνει την καθημερινότητά τους. Γίνεται, λοιπόν, ξεκάθαρο ότι η εργαζόμενη μνήμη εμπλέκεται στις μαθησιακές δυσκολίες, ιδίως στην περίπτωση των δυσκολιών στην ανάγνωση και των μαθηματικών συλλογισμών (López Resa & Moraleda Sepulveda, 2023; Mammarella, Meneghetti, Pazzaglia, & Cornoldi, 2015) που οφείλονται περισσότερο σε προβλήματα κωδικοποίησης μνήμης. Συνεπώς συμπεραίνεται ότι η διδασκαλία μνημονικών τεχνικών είναι απαραίτητη, ώστε οι συγκεκριμένοι μαθητές να μπορούν να επεξεργάζονται και να συγκρατούν σημαντικές πληροφορίες, όταν αυτό απαιτείται (Kampylafka, Polychroni, & Antoniou, 2023; Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013).

5.7 Το κειμενικό είδος και η δομή του

Το κειμενικό είδος μπορεί να επηρεάσει την κατανόηση της ανάγνωσης. Κάθε κείμενο, ανάλογα με το είδος του εμπεριέχει κάποια χαρακτηριστικά που δύνανται να επηρεάσουν αφενός τη διαδικασία της επεξεργασίας εκ μέρους του αναγνώστη και αφετέρου την αντίληψη, τη δόμηση

και οργάνωση των πληροφοριών του. Συνεπώς, ένα αφηγηματικό κείμενο μπορεί να αποδεικνύεται περισσότερο προσβάσιμο, καθώς διευκολύνει τον αναγνώστη στην κατανόηση και επεξεργασία των πληροφοριών, ενώ δεν έχει μεγάλες απαιτήσεις σε προηγούμενες γνώσεις. Τα γεγονότα ακολουθούν μια γραμμική σειρά, αναπτύσσεται η αίσθηση του χώρου και του χρόνου της ιστορίας και τα νοήματα συνδέονται αρμονικά μεταξύ τους. Αντίθετα, ένα πληροφοριακό κείμενο μπορεί να εμπεριέχει πλούσιο λεξιλόγιο, δυσνόητες εκφράσεις, επιχειρήματα που δυσκολεύουν τον αναγνώστη να επεξεργαστεί και να κατανοήσει σε βάθος τις παρεχόμενες πληροφορίες. Είναι πολύ σημαντικό να επιλέγονται κείμενα κατάλληλα για το επίπεδο των αναγνωστών, καθώς σε αντίθετη περίπτωση οι αξεπέραστες δυσκολίες που ανακύπτουν και η αδυναμία εξαγωγής συμπερασμάτων εξαιτίας της έλλειψης προηγούμενων γνώσεων και σύνδεσής τους με τις νέες για το εκάστοτε θέμα, προκαλούν αρνητική στάση απέναντι στην ανάγνωση και τη διαδικασία κατανόησης (Swanson, Howard, & Sáez, 2006).

5.8. Έλλειψη στρατηγικών ανάγνωσης

Σύμφωνα με τον Kintsch (2013) και το μοντέλο ανάγνωσης κατασκευής και ολοκλήρωσης (Construction-Integration), η εφαρμογή και χρήση στρατηγικών ανάγνωσης υποστηρίζει τον αναγνώστη ώστε να δημιουργήσει αντιπροσωπευτικές νοητικές αναπαραστάσεις και εικόνες του κειμένου γεγονός που ενισχύει την κατανόηση. Όταν ένα άτομο δεν εφαρμόζει στρατηγικές ανάγνωσης τότε οι αναγνωστικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει δεν μπορούν να ξεπεραστούν και οδηγείται σε προβλήματα ερμηνείας και κατανόησης. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί δεν έχει διδαχθεί και δε διαθέτει τις απαραίτητες τεχνικές που αποδεικνύονται αποτελεσματικές στη νοηματική προσπέλαση του κειμένου, είτε γιατί δε γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο αυτές χρησιμοποιούνται. Συνεπώς, η αντιμετώπιση των απαιτητικών κειμένων αποδεικνύεται ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα που καταλήγει στην αδυναμία κατανόησης και πρόσληψης των πληροφοριών που εμπεριέχονται μέσα σε αυτά. Οι μαθητές με Μ.Δ. έρχονται αντιμέτωποι συχνότατα με προβλήματα στη χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης, κυρίως επειδή δεν μπορούν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους την απαραίτητη για την κάθε περίπτωση στρατηγική, είτε γιατί δυσκολεύονται να ακολουθήσουν κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης τα κατάλληλα βήματα της εκάστοτε στρατηγικής (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Οι Antoniou και Souvignier (2007), τονίζουν ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης μπορούν να βελτιώσουν την αναγνωστική τους κατανόηση και να γίνουν στρατηγικοί αναγνώστες στις περιπτώσεις που διδάσκονται ρητά και άμεσα τους τρόπους χρήσης των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης κατά την πράξη της ανάγνωσης. Πρόσθεσαν μάλιστα ότι απαιτείται

εύλογος χρόνος, ώστε να καταφέρουν να ενσωματώσουν τις στρατηγικές ανάγνωσης στο ρεπερτόριό τους και να τις γενικεύσουν, προκειμένου να τις ανακαλούν σε κάθε νέα ανάγνωση.

5.9 Άλλες μεταβλητές που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση

Ένας σημαντικός αριθμός μελετών (Ngongare, Samalo, & Rettob, 2021), υποδεικνύει ότι οι αναγνωστικές επιδόσεις και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαδικασία της ανάγνωσης έχουν στενή σχέση με το φύλο. Οι έρευνες συνηγορούν στο γεγονός ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν πιο θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση, με αποτέλεσμα να σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση. Σύμφωνα με τους Logan και Johnston (2009), η θετική στάση των κοριτσιών στην πράξη της ανάγνωσης έχει σαν επακόλουθο την υψηλότερη συχνότητά της που συμβάλλει σημαντικά στην πορεία προς την κατανόηση. Ομοίως, η διεθνής έκθεση PISA 2018 (Programme for International Student Assessment), που ξεκίνησε ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) για την Αξιολόγηση των βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων που έχουν κατακτήσει οι 15χρονοι μαθητές, επιβεβαίωσε το γεγονός ότι τα κορίτσια έχουν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση σε σχέση με τα αγόρια.

Εκ παραλλήλου, οι ερευνητές (Yeung, King, Nalipay, & Cai, 2022) καταδεικνύουν ότι οι οικογενειακοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες του μαθητή μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο και να αποτελέσουν βασικό προγνωστικό παράγοντα στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και την κατανόησή της. Οι Chiu και McBride-Chang σε δύο διαδοχικές έρευνες (2006; Chiu & Chang, 2010), αναφέρουν ότι οι το ατομικό αναγνωστικό επίτευγμα ενός μαθητή σχετίζεται θετικά με την οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική του κατάσταση. Οι μαθητές που ανήκουν σε οικογένειες χαμηλών πόρων και εισοδήματος, παρουσιάζουν ελλείμματα στην ανάγνωση και την κατανόησή της, γεγονός που αποδεικνύει περίτρανα ότι η οικονομική ανισότητα αποτελεί ένα παράγοντα που συμβάλλει στο χάσμα των αναγνωστικών επιτευγμάτων μεταξύ των μαθητών. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Hulme and Snowling (2011), οι οποίοι επισημαίνουν ότι στις υποβαθμισμένες κοινωνικά και οικονομικά περιοχές ο επιπολασμός των φτωχών αναγνωστών τείνει να είναι σημαντικά μεγαλύτερος διότι η ποσότητα και ποιότητα έκθεσής τους σε ευρύ λεξιλόγιο είναι χαμηλότερη, όπως ακριβώς και η συχνότητα των γλωσσικών τους αλληλεπιδράσεων.

6 Στρατηγικές μάθησης

Ως στρατηγική μάθησης νοείται μια απολύτως συνειδητή και στοχευμένη διαδικασία, μια συγκεκριμένη θα λέγαμε συμπεριφορά που ακολουθείται και υιοθετείται προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία μάθησης και να επιλυθούν τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την πορεία προς την κατανόηση. (Pressley & Afflerbach, 1995; Graesser, 2007). Με άλλα λόγια στρατηγικές μάθησης είναι οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση της κτήσης, του τρόπου χρήσης, της αποθήκευσης, της ενσωμάτωσης και τελικά της ανάκτησης των πληροφοριών κάθε φορά που οι περιστάσεις το απαιτούν (Alley & Deshler, 1994; Jitendra, Burgess, & Gajria, 2011). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η οπτική της Oxford (1990), σύμφωνα με την οποία στρατηγικές είναι οι δραστηριότητες, οι αλληλουχίες ενεργειών, οι τεχνικές και τα βήματα που χρησιμοποιούνται σκόπιμα από τους μαθητές με στόχο να αναπτύξουν κατάλληλες δεξιότητες, να βελτιώσουν την πρόδοό τους και έτσι να καταστήσουν πιο γρήγορη, εύκολη και αποτελεσματική τη ρύθμιση της μάθησής τους. Κατά τους Deshler και Lenz (1989), η στρατηγική μάθησης συνιστά τον τρόπο που ένα άτομο στοχάζεται, δρα, ενεργεί, σχεδιάζει και εκτελεί ένα έργο και έπειτα προβαίνει στην παρακολούθηση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και των επιδόσεών του. Με άλλα λόγια, πρόκειται για εργαλεία που εφαρμόζει το άτομο προκειμένου να οργανώσει μια σειρά από νοητικές διεργασίες, ώστε να κάνει σταθερά βήματα προς την κατανόηση, την πρόσκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων που δομούνται στις προϋπάρχουσες και μπορεί να τις ανακαλέσει όποτε κρίνεται σκόπιμο (Ντάβου, 2000).

Το 1986, για πρώτη φορά, ο Αμερικανός εκπαιδευτικός και ψυχολόγος Barry Zimmerman εισήγαγε έναν νέο πρωτοποριακό όρο, πιο δυναμικό, αυτόν της αυτορρύθμισης, "self-regulation", προκειμένου να περιγράψει την ικανότητα του μαθητή να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο, να παίρνει πρωτοβουλίες και να κατέχει τον έλεγχο στη διαδικασία μάθησής του. Η αυτορρύθμιση εστιάζει κυρίως στο βαθμό που τα άτομα συμμετέχουν ενεργά και εμπλέκονται στη διαδικασία της προσωπικής τους μάθησης, προβαίνοντας στη χρήση στρατηγικών, που τους παρέχουν την ευχέρεια να παρακολουθούν, να ρυθμίζουν και τελικά να αξιολογούν την πορεία μάθησης, γεγονός που τα κάνει να ξεχωρίζουν σε σχέση με τους μαθητές που δεν καταφέρνουν να αυτορρυθμίσουν τη μαθησιακή τους διαδικασία (Pintrich,, 2000).

Επιπροσθέτως η διαδικασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης περιγράφεται ως μια δυναμική, επικοδομητική, ενεργή και πολυδιάστατη δεξιότητα, κατά την οποία οι μαθητές θέτουν προσωπικούς στόχους βάσει των οποίων εποπτεύουν, ρυθμίζουν ελέγχουν και τροποποιούν τη συμπεριφορά και τη δράση τους, προκειμένου να επιτύχουν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2011). Κατά τον Zimmerman (2002) η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή πορεία προς την επίτευξη του στόχου επιτελείται σε

γνωστικό, βουλητικό, καθώς και συμπεριφορικό επίπεδο. Είναι επόμενο, λοιπόν, οι μαθητές που δύνανται να αυτορρυθμίζουν τη μαθησιακή τους πορεία να ακολουθούν μια σειρά γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, που συμβάλλουν σημαντικά στα υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων (Montalvo & Torres, 2008) και διατηρούν πολύ υψηλό το κίνητρο για μάθηση (Vandeveldde, Keer, & Rosseel, 2013). Συνακόλουθα οι μαθητές σχεδιάζουν, οργανώνουν και θέτουν υψηλούς μαθησιακούς στόχους, ρυθμίζουν τη διαδικασία μάθησης και αυτοαξιολογούνται. Έτσι εμπλέκονται άμεσα και ενεργά στην πράξη της μάθησης, αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα, καλλιεργούν το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας και τελικά πετυχαίνουν τους στόχους μάθησής τους.

Οι στρατηγικές περιγράφηκαν από τους Weinstein και Mayer (1986) ως σκέψεις και ενέργειες όπου εμπλέκεται ο μαθητής και επηρεάζουν την επίδοσή του και το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Οι ίδιοι κατατάσσουν τις γνωστικές στρατηγικές μάθησης σε στρατηγικές της αφήγησης, δηλαδή επί της ουσίας της επανάληψης των πληροφοριών που παρουσιάζονται σε ένα κείμενο, ώστε να συγκρατηθούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη μνήμη, σε στρατηγικές οργάνωσης της διαδικασίας, κατά τις οποίες οργανώνεται το μαθησιακό υλικό και επιτελείται η σωστή διαχείριση του παρεχόμενου χρόνου και σε γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές.

6.1 Γνωστικές και Μεταγνωστικές Στρατηγικές

Κατά την πορεία προς την οικοδόμηση της γνώσης οι μαθητές προβαίνουν στη χρήση διάφορων στρατηγικών μάθησης, οι οποίες συμβάλλουν σημαντικά στη διευκόλυνση και οργάνωση της εμπλοκής τους στις διαδικασίες μάθησης. Ο όρος «Στρατηγικές» χρησιμοποιείται προκειμένου να προσδιοριστούν οι συστηματικές ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο ενός κειμένου που μελετάται.

Οι Γνωστικές στρατηγικές εστιάζουν στις γνωστικές και γλωσσικές εκείνες διαδικασίες που κατευθύνουν το άτομο στην κατανόηση του περιεχομένου ενός κειμένου, τη σύνδεση των πληροφοριών, την απόκτηση της γνώσης και επομένως το οδηγούν στην ίδια τη μάθηση (Μπόντη, 2013). Μέσω αυτών το άτομο καθίσταται ικανό να αλληλεπιδράσει με το προς ανάγνωση κείμενο και να καταφέρει να κατακτήσει τους γνωστικούς του στόχους (Flavell, 1987). Οι γνωστικές στρατηγικές αποτελούν τους γενικούς τρόπους της επεξεργασίας των παρεχόμενων πληροφοριών (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2011) και τη συνειδητή εφαρμογή τεχνικών.

Από την άλλη, οι μεταγνωστικές στρατηγικές αναφέρονται ως διαδικασίες και δραστηριότητες ελέγχου και παρακολούθησης του γινώσκων και εφαρμόζονται σκοπίμως από το άτομο προκειμένου να ρυθμιστεί η γνωστική του επεξεργασία, η συμπεριφορά και να

αξιολογηθεί η γενικότερη δράση του σε επίπεδο συνειδητό (Alexander & Jetton, 2000). Αφορούν σε στρατηγικές που συμβάλλουν στη ρύθμιση και παρακολούθηση της επίδοσής μας κατά τη διάρκεια επεξεργασίας ενός έργου (Schraw, Wise, & Rose, 2000) και συνδέουν την κάθε νέα πληροφορία με την πρότερη κατακτημένη γνώση. Περαιτέρω προκαλούν την ενεργητική συμμετοχή της σκέψης, του σχεδιασμού, του ελέγχου και της αξιολόγησης της κατανόησης της μαθησιακής διαδικασίας κατά τη διάρκεια και έπειτα από την τέλεσή της (Carrell, Gajdusek, & Wise, 1998). Μέσω των μεταγνωστικών στρατηγικών το άτομο καθίσταται ικανό να διακρίνει "τι ακριβώς γνωρίζει και τι δε γνωρίζει", να καταγράψει την πορεία του, να σχεδιάσει και να ρυθμίσει την προσωπική του μάθηση αξιολογώντας την όλη διαδικασία και των στρατηγικών σκέψης. Καθίσταται σαφές, δηλαδή, ότι απαιτείται μια διαδικασία σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης των δραστηριοτήτων προκειμένου το άτομο να αυξήσει την κατανόησή του και να οδηγηθεί με επιτυχία στην διευθέτηση των προβλημάτων που ανακύπτουν (Borkowski, Carr, & Pressley, 1987). Για την καλλιέργεια των μεταγνωστικών στρατηγικών απαιτείται εκ μέρους των μαθητών λεπτομερής και σε βάθος άσκηση ανάπτυξης και εφαρμογής των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων.

Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της μάθησης αποτελεί συνάρτηση της χρήσεως των κατάλληλων γνωστικών, αλλά κυρίως μεταγνωστικών εργαλείων. Η διαφορετική τοποθέτηση των δύο στρατηγικών, γνωστικών και μεταγνωστικών, έγκειται στον στόχο που έχει τεθεί. Οι γνωστικές στρατηγικές συνδέονται με τον στόχο και βοηθούν τον αναγνώστη να τον πετύχει, ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές εφαρμόζονται προκειμένου να εξασφαλιστεί με κάθε τρόπο η επίτευξη του στόχου εκ μέρους του ατόμου, επιστρατεύοντας παράλληλα τον σχεδιασμό την παρατήρηση και τη ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Winne, 1996). Αυτές οι γνωστικές διεργασίες συνιστούν το νοηματικό κέντρο της αυτορρυθμιζόμενης και της επιτυχούς δια βίου μάθησης και ασκούνται σε ένα στάδιο μετά το γινώσκειν .

Οι γνωστικές στρατηγικές αναφέρονται και ως στρατηγικές επιφανειακής επεξεργασίας (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2011; Winne, 1996), ενώ οι μεταγνωστικές ως βαθιάς επεξεργασίας. Οι πρώτες επικεντρώνονται περισσότερο στην επιφανειακή πτυχή μιας πληροφορίας, παραλείποντας σημαντικές λεπτομέρειες και δεν υπεισέρχονται σε βαθύτερη κατανόηση, αλλά στόχο έχουν την ανάλυση των πληροφοριών ώστε το μήνυμα του κειμένου να γίνει περισσότερο ξεκάθαρο και να υπάρξει ένα νόημα. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται προς αυτήν την κατεύθυνση, περιλαμβάνουν την παράφραση των ιδεών του κειμένου, τη χρήση γραφικών οργανωτών, την ανακεφαλαίωση και σύνοψη του κειμένου, όπου επισημαίνονται οι βασικές ιδέες του, που διευκολύνουν ιδιαίτερος τη διαδικασία αποθήκευσης και ανάκλησης των σημαντικότερων πληροφοριών (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2011).

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας από την άλλη, οδηγούν τους μαθητές στην εις βάθος κατανόηση των πληροφοριών και θέτουν σε πρωταγωνιστικό ρόλο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την ενεργό συμμετοχή, την ανάπτυξη καλύτερης κατανόησης και συνεπώς η χρήση τους έχει άμεση σχέση με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις πρόσφατες έρευνες (Fooladvand, 2017; De Boer, Donker, Kostons, & van der Werf, 2018; Hayat & Shateri, 2019). Περαιτέρω παρέχουν τη δυνατότητα στον εκάστοτε στρατηγικό αναγνώστη να αναλάβει την ευθύνη της προσωπικής του μάθησης, να υπερπηδήσει τα όποια εμπόδια κατανόησης, να αξιολογήσει και να αυτορρυθμίσει τη διαδικασία μάθησης, καθώς και να προσαρμόσει τις στρατηγικές του ανάλογα με τις απαιτήσεις του εκάστοτε προς ανάγνωση κειμένου.

Στις μεταγνωστικές στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας που στοχεύουν στην ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής και τη βαθύτερη κατανόηση, περιλαμβάνεται ο καθορισμός των στόχων της ανάγνωσης, αλλά και η ιδιαίτερως σημαντική διαδικασία σύνδεσης της νέας πληροφορίας με τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των αναγνωστών. Μέσω αυτών οι μαθητές επιχειρούν να οργανώσουν και να αναλύσουν τις παρεχόμενες πληροφορίες, να σκεφτούν πέρα από τα γεγονότα, να αντιληφθούν δηλαδή τις επιμέρους αιτίες, τις σχέσεις των γεγονότων και τις συνέπειές τους. Έτσι εμπλέκονται οι ίδιοι στην προσπάθεια κατανόησης των κεντρικών ιδεών αξιολογώντας και εξετάζοντας συνεχώς τις πληροφορίες του κειμένου από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Τζιβινίκου, 2017). Επιπλέον οι αναγνώστες έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν την πορεία του κειμένου καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης, να προβούν στη χρήση αυτοερωτήσεων, να επιστρέφουν και να κάνουν εκ νέου ανάγνωση στα σημεία που δεν είναι απολύτως ξεκάθαρα προκειμένου να διασφαλιστεί η πορεία της κατανόησης. Ακόμα, μπορούν να προβούν στη χρήση συμβόλων ή στην υπογράμμιση των κυριότερων σημείων και εννοιών με στόχο τη διατήρηση του ελέγχου της κατανόησης. Τέλος, έχουν τη δυνατότητα να προβούν στην αυτοαξιολόγησή τους, ώστε λαμβάνοντας ανατροφοδότηση να βοηθηθούν παρακάμπτοντας τα λάθη τους και βελτιώνοντας την επίδοσή τους.

6.2 Η Μεταγνωστική Θεώρηση

Πρώτος ο John Flavell (1976) προερχόμενος από το χώρο της εξελικτικής ψυχολογίας και ενώ στην ερευνητική του εργασία ασχολούνταν με τις μνημονικές διαδικασίες και στρατηγικές των μικρών μαθητών, πρότεινε και εισήγαγε την έννοια της μεταγνώσης – του «μεταγιγνώσκειν» (metacognition). Η μεταγνώση αποτέλεσε μια προσπάθεια εκ μέρους του να κατανοήσει την αποτυχία των μαθητών να προβούν σε γενίκευση των μνημονικών στρατηγικών που είχαν διδαχθεί. Έτσι όρισε τη μεταγνώση ως τη γνώση της λειτουργίας του γνωστικού συστήματος, την

παρατήρηση και τη ρύθμιση της διαδικασίας του «γιγνώσκειν» (Flavell J. H., 1979) (γνώση για τη γνώση), η οποία εμπεριέχει όλες τις γνώσεις και τις αντιλήψεις που έχει το άτομο σχετικά με τις γνωστικές του διεργασίες (μάθηση, αντίληψη, μνήμη, προσοχή, σκέψη) και τα αποτελέσματά τους. Ο όρος σχετίστηκε με το χώρο της εκπαίδευσης και εσωκλείει την έννοια της ενεργούς παρακολούθησης, της συνειδητής επίγνωσης, του ενεργητικού ελέγχου και της ρύθμισης των διαδικασιών μάθησης μέσω διορθωτικών ενεργειών, προκειμένου να καταφέρουμε να επιτύχουμε έναν προκαθορισμένο στόχο κατά την εμπλοκή μας σε ένα γνωστικό έργο. (ρύθμιση της γνώσης) (Τζιβνίκου, 2017).

Λίγα χρόνια αργότερα, η ψυχολόγος Ann Brown (1980) χρησιμοποίησε τον όρο της μεταγνώσης μελετώντας τη διαδικασία της ανάγνωσης και της αναγνωστικής κατανόησης, δηλαδή την ανάγνωση με σκοπό την εξαγωγή νοήματος. Η Brown στο θεωρητικό της μοντέλο διακρίνει τη μεταγνώση σε «γνώση για τη γνώση» και πιο συγκεκριμένα σε δηλωτική, διαδικαστική και περιστασιακή και σε «ρύθμιση των στρατηγικών» που περιλαμβάνει το σχεδιασμό της πορείας, τους μηχανισμούς παρακολούθησης, τις στρατηγικές διαχείρισης των πληροφοριών και την αξιολόγηση (Brown A. L., 1987). Η Brown θεωρεί ότι κατά την ανάγνωση για εξαγωγή νοήματος η μεταγνώση συνιστά την επίγνωση εκ μέρους του αναγνώστη των αυτορρυθμιστικών μηχανισμών παρακολούθησης, της κατανόησης και τις διορθωτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης προκειμένου να αντιμετωπίσει τα όποια προβλήματα κατανόησης προκύπτουν. Πιο συγκεκριμένα, η αποτελεσματική ανάγνωση περιλαμβάνει μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως αυτήν της πρόβλεψης, του περιεχομένου του κειμένου, της εξαγωγής του νοήματος, της εύρεσης των κεντρικών ιδεών, του σχεδιασμού και συντονισμού των προσπαθειών και των στρατηγικών με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων κατανόησης που ανακύπτουν.

Πολλοί μελετητές συνηγορούν στο ότι η μεταγνώση αφορά τις ενέργειες ρύθμισης των γνωστικών δραστηριοτήτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Flavell J. H., 1979; Brown A. L., 1987). Σχετίζεται με την επίγνωση που έχουμε για το επίπεδο των ατομικών μας γνωστικών λειτουργιών και τις δυνατότητες της σκέψης μας. Αφορά με άλλα λόγια την ικανότητά μας να γνωρίζουμε επακριβώς τι γνωρίζουμε και τι δε γνωρίζουμε, αλλά και τον τρόπο που θα καταφέρουμε να το γνωρίσουμε. (Schraw & Dennison, 1994). Η μεταγνώση επίσης συνιστά τη συνειδητοποίηση εκ μέρους του αναγνώστη της αναγκαιότητας να χρησιμοποιηθεί μια σειρά από στρατηγικές, όπως ο σχεδιασμός της πορείας του, η ρύθμιση και η παρακολούθηση της μάθησης (Efklides, 2011), καθώς και της αναγκαιότητας συνειδητού αυτοελέγχου των γνωστικών του ενεργειών (Baker & Brown, 1984).

Σύμφωνα με τον Swanson (1990), η μεταγνώση αφορά την ικανότητα που διαθέτει ένα άτομο να παρακολουθεί τη διαδικασία που ακολουθεί η μάθησή του και να προβαίνει στη χρήση

συγκεκριμένων στρατηγικών για να επιλύει οποιαδήποτε προβλήματα κατανόησης προκύπτουν. Οι μελέτες που διεξήχθησαν στον τομέα της Γνωστικής Ψυχολογίας σχετικά με τη γνωστική και μεταγνωστική προσέγγιση της διαδικασίας της ανάγνωσης (Brown, Armbruster, & Baker, 1986; Paris, Wasik, & Turner, 1991), συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης.

Η μεταγνωστική έρευνα αποκάλυψε νέα δεδομένα και συνέβαλε στο να δοθούν πολλές απαντήσεις αναφορικά με το θέμα των αποτυχιών και των ελλειμμάτων επίδοσης που παρουσιάζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Borkowski, Carr, Relliger, & Pressley, 1990), ενώ ταυτόχρονα βοήθησε τους εκπαιδευτικούς ερευνητές να αντιληφθούν τις αιτίες για τις οποίες κάποιοι εκπαιδευόμενοι τα καταφέρουν καλύτερα και είναι πιο πετυχημένοι σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς, όπως σε αυτόν της ανάγνωσης (Wong B. , 1985).

6.3 Στρατηγικές Ανάγνωσης και Μαθησιακές Δυσκολίες

Όλοι οι μαθητές δε γνωρίζουν και δε χρησιμοποιούν το ίδιο είδος και αριθμό στρατηγικών μάθησης και παράλληλα διαφέρουν ως προς τον τρόπο και τη συχνότητα που καταφεύγουν στη χρήση τους, καθώς και ως προς τη δυνατότητα αποτελεσματικής αυτορρύθμισής τους. Για την επίτευξη της κατανόησης ενός γραπτού κειμένου, απαραίτητη είναι η ενεργοποίηση και επιστράτευση μιας σειράς δεξιοτήτων από τους μαθητές, η χρήση κατάλληλων στρατηγικών μάθησης, η προσπάθεια αυτορρύθμισής τους και προγραμματισμού, η όσο το δυνατόν πιο σωστή διαχείριση του χρόνου (Γάκης, Καμπυλαυκά, & Πολυχρόνη, 2016), ώστε να ολοκληρωθεί επιτυχώς μια ενέργεια.

Όσο κι αν οι παραπάνω δεξιότητες θεωρούνται θεμελιώδεις για την πορεία προς τη μάθηση, ωστόσο για τους μαθητές με Μ.Δ., που αντιμετωπίζουν συχνά σοβαρά ελλείματα και αδυναμίες, η οργάνωση και η αυτορρύθμιση της διαδικασίας της μάθησης, καθώς και η χρήση στρατηγικών φαντάζει μια διαδικασία ιδιαιτέρως δύσκολη και επίπονη, γεγονός που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξή τους (Lienemann & Hagaman, 2013). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενεργούν αναποτελεσματικά και εμφανίζουν σημαντικές δυσχέρειες στην πρόσκτηση, επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που αναπτύσσονται τυπικά (Harris, Reid, & Graham, 2004).

Αναλυτικότερα προβαίνουν στην αυθόρμητη χρήση πιο απλών και εύκολων στρατηγικών και μάλιστα λιγότερο συχνά από τους συνομηλίκους τους (Παντελιάδου, 2011), ενώ ταυτόχρονα οι ικανότητες αυτορρύθμισής τους παρουσιάζονται εμφανώς μειωμένες. Οι δυσκολίες τους συνίστανται συνήθως στο ότι δεν μπορούν να αξιολογήσουν ποια στρατηγική θα

πρέπει να επιλέξουν σε κάθε περίπτωση και όταν τελικά επιλέξουν κάποια, δεν καταφέρνουν πάντα να αντιληφθούν τη χρησιμότητά της και έτσι να την εκτελέσουν και να την εφαρμόσουν με ορθό τρόπο. Προφανώς αυτό οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι δε διαθέτουν στη φαρέτρα τους ένα ευρύ ρεπερτόριο στρατηγικών και αφετέρου στην μειωμένη ευελιξία που τους διακρίνει, καθώς κάθε φορά που παρουσιάζεται ένα εμπόδιο επιβραδύνεται η εξέλιξη της διαδικασίας κατανόησης. Δυσκολεύονται, δηλαδή, να τροποποιήσουν τη στρατηγική που ακολουθούν, να εγκαταλείψουν εκείνη που αποδεικνύεται ανεπαρκής και αναποτελεσματική στη συγκεκριμένη περίπτωση, να υιοθετήσουν κάποια άλλη και εντέλει να προβούν στις απαραίτητες αλλαγές, προκειμένου να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις προκύπτουσες ανάγκες. Στερούνται, δηλαδή, προσαρμοστικότητας των στρατηγικών τους, που αποτελεί βασικό μεταγνωστικό παράγοντα, στις ανακύπτουσες ανάγκες και στα νέα δεδομένα. Αντιθέτως, οι στρατηγικοί αναγνώστες και οι ευφυείς μαθητές αποδεικνύονται περισσότερο προσαρμοστικοί στις δύσκολες καταστάσεις και συνεπώς στη χρήση των στρατηγικών, τις οποίες και εγκαταλείπουν επιλέγοντας την πιο αποδοτική κατά περίπτωση στρατηγική, προκειμένου να πετύχουν τους αναγνωστικούς τους στόχους (Sternberg & Davidson, 1983).

Παλιότερα, σύμφωνα με τη θεωρία των γνωστικών ελλειμμάτων, επικράτησε η γενικευμένη αντίληψη ότι οι εκπαιδευόμενοι που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης έχουν αξιοσημείωτα ελλείμματα σε βασικές γνωστικές λειτουργίες (φωνολογική επίγνωση, προσοχή, μνήμη). Επομένως θεωρήθηκε δεδομένο ότι δε διαθέτουν μεταγνωστικές δεξιότητες (Wong B. , 1985) και δε χρησιμοποιούν καμία στρατηγική μάθησης. Αργότερα, όμως, νέα δεδομένα ενδελεχούς μεταγενέστερης έρευνας, απέρριψαν τις υποθέσεις της θεωρίας των ελλειμματικών δεξιοτήτων και το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν είναι ότι οι μαθητές με Μ.Δ. κατά τη μαθησιακή διαδικασία της ανάγνωσης και την προσπάθεια κατανόησης, δε χαρακτηρίζονται ως «παθητικοί αναγνώστες», καθώς προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις αναγνωστικές δυσκολίες τους επιστρατεύουν πολλές φορές ασυνείδητα τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Ωστόσο, οι τελευταίες χαρακτηρίζονται ως λιγότερο σύνθετες, βασίζονται σε επιφανειακή και όχι σε βαθιά επεξεργασία και παρουσιάζουν ομοιότητες με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές μικρότερης ηλικίας (Παντελιάδου, Μπότσας, & Σιδερίδης, 2000).

Κατά συνέπεια, οι εν λόγω μαθητές δεν ενεργούν αποτελεσματικά και καθώς δε γνωρίζουν την κατάλληλη στρατηγική που πρέπει να εφαρμοστεί ανά περίπτωση, επιλέγουν μη αποτελεσματικές τεχνικές, ώστε να ξεπεράσουν τις ασυνέπειες του κειμένου και τις προβληματικές καταστάσεις (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003) (Παντελιάδου, 2011). Ακόμα όμως και στις περιπτώσεις που γνωρίζουν την κατάλληλη στρατηγική που θα πρέπει να εφαρμοστεί, δεν προβαίνουν στη συστηματική, αποτελεσματική και ευέλικτη χρήση της (Montague, Maddux, & Dereshivsky, 1990).

Η έρευνα της Γνωστικής Ψυχολογίας έθεσε ως επίκεντρο του ενδιαφέροντός της τους Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ιδίως εκείνων που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Προχώρησε στη μελέτη έμπειρων και στρατηγικών αναγνωστών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και φτωχών-αρχάριων αναγνωστών με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαιτέρως στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης και παρατήρησε διαφορές ως προς τη συχνότητα χρήσης στρατηγικών μάθησης. Τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν το γεγονός ότι οι μαθητές με Μ.Δ. διαθέτουν στρατηγικές τις οποίες και χρησιμοποιούν, αλλά συχνά αποδεικνύονται κακές και αναποτελεσματικές. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί δεν τους αφήνουν το περιθώριο να υπερβούν τις απλές στρατηγικές επιφανειακής επεξεργασίας και να εξελιχθούν προχωρώντας στη χρήση και εφαρμογή των περισσότερο σύνθετων και επομένως και πιο αποτελεσματικών στρατηγικών. Συνεπώς, το χάσμα μεταξύ των τυπικών και ικανών αναγνωστών και των φτωχών κατανοητών ολοένα και διευρύνεται υπέρ των πρώτων.

Από τα παραπάνω γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν αυτές τις δυσκολίες εξαιτίας των περιορισμένων μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Καμπυλαυκα, Γακης, & Αντωνίου, 2016), καθώς παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στη διαδικασία αυτορρύθμισης, ελέγχου, αυτοπαρακολούθησης και αυτοαξιολόγησης (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013) της διαδικασίας κατανόησης. Συνεπώς, παρουσιάζουν αδυναμία στην επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν. Μάλιστα ορισμένες φορές δε συνειδητοποιούν ότι αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην κατανόηση ενός γραπτού κειμένου, οπότε συνεχίζουν την ανάγνωση θεωρώντας ότι όλα βαίνουν καλώς, ενώ σε άλλες περιπτώσεις αν και αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση επιστρατεύουν τις προσπάθειές τους στο να επιλύσουν το πρόβλημα, αλλά επειδή δεν κάνουν χρήση της κατάλληλης στρατηγικής διόρθωσης, δεν έχουν τα αποτελέσματα που επιθυμούν. Παρουσιάζουν έτσι μειωμένα εσωτερικά κίνητρα, ελάχιστη επιμονή στο έργο που αναλαμβάνουν και αποφυγή του.

Η συνθήκη αυτή έχει σαν αποτέλεσμα να διακρίνονται για τις μειωμένες προσδοκίες επιτυχίας, να απογοητεύονται, να ματαιώνονται και σχεδόν να παραιτούνται από την προσπάθεια, αποφεύγοντάς την, καθώς έχουν την πεποίθηση ότι η όποια αποτυχία τους είναι απόρροια της έλλειψης ικανοτήτων (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013) και όχι της ελλειμματικής αυτορρύθμισής τους και της ελάχιστης χρήσης στρατηγικών μάθησης. Συνεπώς, εύκολα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι απαιτούνται συντονισμένες και ειδικά προσαρμοσμένες προσεγγίσεις διδασκαλίας τεχνικών και στρατηγικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, που στόχο έχουν την ανάπτυξη κατάλληλων αναγνωστικών δεξιοτήτων και τη βελτίωση της επεξεργασίας και της κατανόησης ενός κειμένου. Αυτά τα στοιχεία βελτιώνουν ταυτόχρονα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, ενώ παράλληλα τους βοηθούν να αναπτύξουν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και να αισθανθούν πιο άνετα

καθώς διαβάζουν ένα κείμενο, γεγονός που έχει άμεση θετική επίδραση στη γενικότερη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών.

Επομένως, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη η συστηματική διδασκαλία και ανάπτυξη κατάλληλων και αποτελεσματικών γνωστικών και μεταγνωστικών μεθόδων μάθησης με τρόπο συστηματικό και δομημένο για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, αλλά κυρίως για όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ώστε να καταφέρουν να υποστηριχθούν μαθησιακά, και να περιοριστούν τα ελλείμματά τους στο μέγιστο δυνατό (Harris, Reid, & Graham, 2004), παρεμβαίνοντας στην πορεία μάθησης σε επίπεδο ελέγχου και αξιολόγησης. Το σχολείο, δηλαδή, κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην καλλιέργεια και διδασκαλία των παραπάνω στρατηγικών, μέσω των οποίων καθοδηγείται, παρακολουθείται και ελέγχεται η γνωστική επεξεργασία και σταδιακά μέσω της συνεχούς διδασκαλίας, εξάσκησης και πρακτικής αυτοματοποιείται εκ μέρους των μαθητών και εφαρμόζεται αυθόρμητα. Σύμφωνα με πρόσφατες εμπειρικές μελέτες (Gillespie & Graham, 2014; Rogers & Graham, 2008; Boardman, et al., 2016; Nicolielo-Carrillo & Hage, 2017; Wright, Mitchell, O'Donoghue, Cowhey, & Kearney, 2015), η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης σχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Επιπλέον τους βοηθάει να αναπτύξουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, να σχεδιάσουν και να παρακολουθήσουν τη μάθησή τους.

Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει άμεση θετική συσχέτιση ανάμεσα στην εφαρμογή στρατηγικών μάθησης και στην ικανότητα κατανόησης κειμένων (Juhkam M., Jõgi, Soodla, & Aro, 2023), γεγονός ύψιστης σημασίας για την περαιτέρω μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών. Η διδασκαλία όμως των στρατηγικών, δε θα πρέπει να περιοριστεί σε απλή έκθεσή τους, όπως συνηθίζεται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς κάτι τέτοιο θα επιφέρει μόνο επιφανειακά και όχι επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, θα πρέπει να προωθηθεί η αναλυτική παρουσίασή τους μέσω του μοντέλου της άμεσης διδασκαλίας, κατά την οποία υποδεικνύονται επ' ακριβώς εκ μέρους του εκπαιδευτικού τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθηθούν, δίνοντας έμφαση στην αποτελεσματικότητά τους. Με κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές στα πλαίσια της τάξης, ενισχύονται οι μαθητές, ώστε να αποκτήσουν σαφή γνώση σε σχέση με το πού και κάτω από ποιες συνθήκες χρησιμοποιούνται αυτές οι στρατηγικές και υποστηρίζονται κατά την επεξεργασία των πληροφοριών, την ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης και την ανατροφοδότηση. Με τον τρόπο αυτό οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψιν το γνωστικό, κοινωνικό και ψυχολογικό προφίλ των μαθητών, αλλά και τη στάση τους απέναντι στη μάθηση, θα έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων τους, τροποποιώντας αν χρειαστεί την προσέγγισή τους, με στόχο να μεγιστοποιηθούν οι ικανότητες των μαθητών και να ελαχιστοποιηθούν οι αδυναμίες, καθώς και ο αντίκτυπος που αυτές έχουν στη μετέπειτα εξέλιξή τους.

Ο εκπαιδευτικός σε αρχικό στάδιο αξιολογεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και κρίνει ποιες στρατηγικές είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν. Κατόπιν εκπαιδευτικός και μαθητής δεσμεύονται από κοινού στο να εργαστούν προκειμένου να πετύχουν τον σκοπό αυτό. Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργήσει ως πρότυπο και να παρουσιάσει περιγράφοντας αναλυτικά, με αμεσότητα και μέσω παραδειγμάτων τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η εκάστοτε στρατηγική. Επιπλέον, θα πρέπει να προβεί σε υπόδειξη και μοντελοποίηση των βημάτων που ακολουθεί, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα τις σκέψεις του φωναχτά. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, & Μπότσας, 2004). Έπειτα προβαίνει στη συνεργατική χρήση της στρατηγικής με τους μαθητές του και στην εφαρμογή της παρέχοντάς τους «βατό» υλικό και σταδιακά περισσότερο απαιτητικό, αναλόγως πάντα με το επίπεδο της τάξης.

Παράλληλα, οφείλει να παρέχει οδηγίες ορθής εφαρμογής των στρατηγικών και να ενισχύει τους μαθητές καταλλήλως, ώστε να τις εκτελούν ανεξάρτητα και να αυτορρυθμίζουν την πορεία μάθησής τους. Κατόπιν, εκπαιδευτικός και μαθητές προβαίνουν στη γενίκευση της χρήσης της συγκεκριμένης στρατηγικής και σε κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται εφαρμόζουν τη στρατηγική. Σαφέστατα, κάθε φορά που ο μαθητής χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη στρατηγική, λαμβάνει ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να εξακριβωθεί εάν και κατά πόσο γίνεται σωστά η χρήση της.

Αναμφισβήτητα, αυτή είναι μια απαιτητική και πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει χρόνο, προσπάθεια και οργάνωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Εάν, όμως, πραγματοποιηθεί με τρόπο συστηματικό και εμπειριστωμένο, με σωστούς και κατάλληλους χειρισμούς, τότε είναι σίγουρο ότι οι μαθητές θα υποστηριχθούν επαρκώς και μέσω της καθοδήγησης θα καταφέρουν να παρακάμψουν τα ελλείμματά τους, να υπερβούν τις δυσκολίες τους, να προσανατολιστούν περισσότερο προς τη μάθηση, να εξοικειωθούν με τη μεθοδολογία της και συνεπώς να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Ταυτόχρονα, όμως, τους δίδεται η ευκαιρία να καλλιεργήσουν τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης, να εξοπλιστούν με ένα ευρύ φάσμα τεχνικών, γεγονός που προωθεί την ανεξάρτητη και πετυχημένη δια βίου μάθηση (Ellis, Deshler, Lenz, Schumaker, & Clark, 1991).

Β' Μέρος

7. Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση (systematic review), προκειμένου να εντοπιστούν από τη συσσωρευμένη έρευνα οι μελέτες που σχετίζονται με τα εστιασμένα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί εξαρχής.

Ειδικότερα, η αναζήτηση και η πρόσβαση στις έρευνες διεξήχθη μέσω των διεθνών βάσεων δεδομένων «ERIC», «Google Scholar» «JSTOR», «ProQuest», «PubMed», «Routledge», «SAGE», «Scopus», «Taylor & Francis», και «Wiley». Στις συγκεκριμένες βάσεις πληκτρολογήθηκαν στην αγγλική γλώσσα με διαφορετικούς τρόπους και συνδυάστηκαν οι λέξεις-κλειδιά των θεμάτων που άπτονται των ενδιαφερόντων της παρούσας εργασίας. Ταυτόχρονα επιλέχθηκαν και κάποιες παρεμφερείς φράσεις ή εννοιολογικά ισοδύναμες με τους βασικούς όρους της αναζήτησής μας, ώστε να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή εμβέλειά της. Ειδικότερα αναζητήθηκαν οι εξής όροι: «reading comprehension» «reading performance», «students with specific learning disabilities», «specific learning difficulties», «reading strategies», «cognitive and metacognitive reading strategies», «factors affecting reading comprehension», «predictors associated with reading comprehension deficits», «struggling readers», «poor readers», «school interventions».

Στη συνέχεια οι συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά πληκτρολογήθηκαν μεταφρασμένες στην ελληνική γλώσσα στη μηχανή αναζήτησης «Google Scholar» προκειμένου να εντοπιστούν αντίστοιχες μελέτες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα. Συνεπώς οι όροι που αναζητήθηκαν είναι οι εξής: «ανάγνωση», «αναγνωστική κατανόηση», «πρόσληψη γραπτού λόγου» «μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», «μαθητές με ειδικές μαθησιακές διαταραχές», «αναγνωστικές δυσκολίες», «αναγνωστικές διαταραχές», «ειδική αναγνωστική δυσκολία», «γνωστικές και μεταγνωστικές αναγνωστικές στρατηγικές», «εκπαιδευτικές παρεμβάσεις», «στρατηγικοί αναγνώστες», «φτωχοί αναγνώστες», «ανεπαρκείς αναγνώστες», «παράγοντες που σχετίζονται με ελλείμματα στην αναγνωστική κατανόηση», «εκπαιδευτικές παρεμβάσεις».

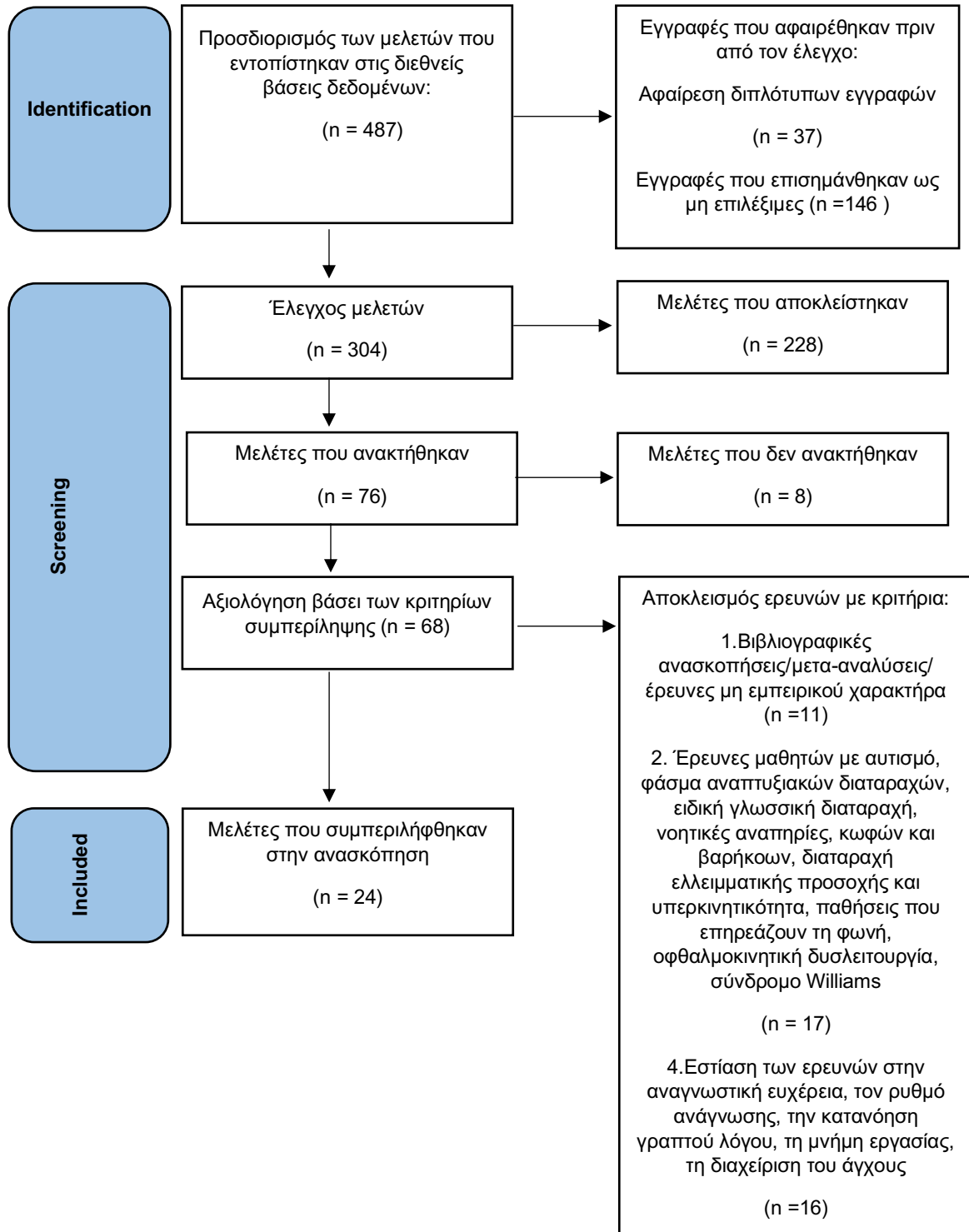
Η ηλεκτρονική αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων περιορίστηκε στα άρθρα -ερευνητικές μελέτες που δημοσιεύτηκαν στο χρονικό διάστημα της τελευταίας δεκαετίας, δηλαδή κατά τη χρονική περίοδο των ετών 2013-2023. Αυτό έγινε προκειμένου να πραγματοποιηθεί επικαιροποιημένη συστηματική ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων που έχουν προκύψει από μελέτες και έρευνες αναφορικά με το θέμα που μελετάται.

Η αναζήτηση απέδωσε συνολικά 487 αναφορές οι οποίες αφορούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, εκ των οποίων αφαιρέθηκαν 37 διπλότυπες. Έπειτα ακολούθησε η αξιολόγηση του υλικού, ώστε να αποφασιστεί η καταλληλότητά του σε σχέση με το θέμα της

παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια οι μελέτες που προέκυψαν υποβλήθηκαν σε ενδελεχή εξέταση αναφορικά με τις υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεταν, τη μέθοδο που ακολούθησαν, τα σημαντικότερα ευρήματά τους και τους περιορισμούς τους. Πιο συγκεκριμένα οι έρευνες που θα έπρεπε να επιλεγούν όφειλαν να έχουν εμπειρικό περιεχόμενο και να προσδιορίζουν την αναγνωστική κατανόηση και την πρόσληψη του νοήματος εκ μέρους των συμμετεχόντων τους και πιο συγκεκριμένα των μαθητών που εμφανίζουν Μ.Δ., αλλά και των συνομηλίκων τους χωρίς ανάλογο ιστορικό. Επιπλέον όσες έρευνες συμπεριλάμβαναν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αυτές έπρεπε να εστιάζουν στη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, καθώς και να εμπεριέχουν την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβατικών προγραμμάτων που είχαν εφαρμοστεί. Τελικά το βασικό σώμα ερευνών που πληρούσε τις παραπάνω προϋποθέσεις ήταν 24 μελέτες, που είχαν δημοσιευτεί σε έγκριτα και αξιόπιστα επιστημονικά περιοδικά από το 2013 έως και το 2023.

Παρακάτω ακολουθεί Γράφημα όπου παρουσιάζονται τα στάδια της αναζήτησης με βάση το διάγραμμα ροής PRISMA 2020, δηλαδή η διαδικασία του εντοπισμού, της αξιολόγησης, της εύρεσης της καταλληλότητας, αλλά και της συμπερίληψης των ερευνών στην παρούσα εργασία, αλλά και οι λόγοι για τους οποίους αποκλείστηκαν αρκετές έρευνες. Έπειτα ακολουθεί η ανάλυση της κάθε έρευνας/μελέτης με παράθεση και επεξεργασία των δεδομένων. Στο επόμενο στάδιο επιχειρείται επεξεργασία, ερμηνεία, επεξήγηση, σύνοψη και συσχετισμός των ευρημάτων που προκύπτουν από την έρευνα, ώστε να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα. Τέλος, αποτυπώνονται τα δεδομένα για κάθε έρευνα που έχει μελετηθεί συστηματικά ως προς τους μελετητές, τη χώρα που έχει διεξαχθεί, το έτος, τα χαρακτηριστικά του δείγματος/ των συμμετεχόντων, τη μεθοδολογία, τα ευρήματα και παρατίθενται τα αποτελέσματα της ανάλυσης.

ΕΓΓΡΑΦΕΣ ΕΡΕΥΝΩΝ ΜΕΣΩ ΔΙΕΘΝΩΝ ΒΑΣΕΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ



From: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372: n71. doi: 10.1136/bmj.n 71

For more information, visit: <http://www.prisma-statement.org/>

7.1 Ανάλυση των ερευνών που μελετούν τις διαφορές ως προς την αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και των συνομηλίκων τους που αναπτύσσονται τυπικά

1. Αρχικά οι Quinn, Wagner, Petscher, Roberts, Menzel και Schatschneider, το 2020 σε μια μεγάλης κλίμακας μελέτη στη Φλόριντα των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (47 περιοχές της Φλόριντα με υψηλό ποσοστό φτώχειας- 440 σχολεία), διερεύνησαν την ανάπτυξη της γνώσης του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης, ανάμεσα σε μαθητές που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες και σε τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους από το νηπιαγωγείο ως την Τετάρτη τάξη του Δημοτικού. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη ήταν 14.773 άτομα, (51% κορίτσια) εκ των οποίων οι 627 παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο στο δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, το ποσοστό των αγοριών ήταν μεγαλύτερο (67,1%), έναντι του 48% στο δείγμα χωρίς Μ.Δ. Στην προκείμενη μελέτη χρησιμοποιήθηκε ένα τεστ γνώσης λεξιλογίου και κατανόησης ανάγνωσης (Peabody Picture Vocabulary Test). Επιπλέον μετρήθηκε η αναγνωστική κατανόηση μέσω δύο υποδοκιμασιών (Reading Comprehension Primary 1 και Primary 2) που περιλάμβαναν αποσπάσματα ανάγνωσης με ερωτήσεις για εξαγωγή συμπερασμάτων, οι οποίες γίνονταν προοδευτικά όλο και πιο δύσκολες. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίδραση μεταξύ της γνώσης λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης, που όμως υπήρχε μόνο στα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό συνέβη γιατί οι μαθητές που εμφανίζουν Μ.Δ. μεταφέρουν λιγότερες γνώσεις λεξιλογίου στις διαδικασίες κατανόησης κειμένου, όπου και υστερούν. Επιπλέον στην έρευνα σημειώθηκαν μεγάλες διαφορές μεταξύ της ανάπτυξης της αναγνωστικής κατανόησης και γνώσης λεξιλογίου ανάμεσα στους μαθητές με Μ.Δ. και τους συνομηλίκους τους που αναπτύσσονται τυπικά. Οι τελευταίοι συνήθως ξεκινούσαν με μια τυπική απόκλιση υψηλότερη στην αναγνωστική κατανόηση από τους συνομηλίκους τους με Μ.Δ, οι οποίοι δεν πλησίαζαν το μέσο επίπεδο δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης των τυπικά αναπτυσσόμενων ως την Τετάρτη τάξη. Εντούτοις, οι μαθητές με Μ.Δ. που ξεκινούν με πιο χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση, αναπτύσσονται περισσότερο και αποκομίζουν περισσότερα κέρδη, συγκριτικά με τους μαθητές με Μ.Δ που σημειώνουν μέση και υψηλότερη επίδοση και σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να τους φτάσουν. Τέλος η έρευνα ανέδειξε ότι όταν οι μαθητές προέρχονταν από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος σημείωναν ελλείμματα και πολύ χαμηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με αυτούς που ανήκαν σε οικογένειες υψηλότερου εισοδήματος, ανεξαρτήτως από το αν παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες ή όχι. Πιο συγκεκριμένα συγκέντρωσαν 16 τυπικούς βαθμούς χαμηλότερους (μέσος όρος = 87) σε σύγκριση με μαθητές υψηλότερων εισοδηματικών κριτηρίων (μέσος όρος = 103)

2. Ανάλογα οι Fidalgo, Torrance, Arias-Gundin και Martínez-Cocó, το 2014, στην αστική περιοχή

του Λεόν, στη βόρεια Ισπανία, επιχείρησαν να αποτιμήσουν και να συγκρίνουν τις διαφορές από αναπτυξιακή σκοπιά στην αποτελεσματικότητα, τις ενέργειες που ακολουθήθηκαν και τις επιδόσεις κατά τη διαδικασία περίληψης ενός κειμένου, μεταξύ ενός εκτενούς δείγματος 548 τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και 54 συνομηλίκων τους με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι εν λόγω μαθητές φοιτούσαν σε πέντε σχολεία, εκ των οποίων τρία κρατικά και δύο ιδιωτικά, με επιχορηγήσεις, κυμαίνονταν μεταξύ της ηλικίας 11 έως 14 ετών (φοιτούσαν στα δύο τελευταία χρόνια της πρωτοβάθμιας και δύο πρώτα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και προέρχονταν από οικογένειες μετρίου κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού επιπέδου. Οι μαθητές σε μικρές ομάδες των πέντε έως οκτώ ατόμων, κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, ανέλαβαν να διαβάσουν και να συνοψίσουν ένα κείμενο χρησιμοποιώντας την τεχνική της τριπλής εργασίας: ανάγνωση, γραφή και σύνοψη. Παράλληλα τους χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αναγνωστικής κατανόησης μέσω υπολογιστών που περιλάμβανε δέκα ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, με τέσσερις επιλογές απαντήσεων, αξιολόγηση συμπερασμάτων βασισμένων σε προηγούμενες γνώσεις και σε ιδέες που υποδεικνύονταν σαφώς στο κείμενο και υπολογίστηκε ο μέσος χρόνος αντίδρασης των μαθητών σε κάθε κατηγορία ενεργειών που χρησιμοποιούσαν. Γι' αυτόν τον σκοπό έγινε χρήση δύο κειμένων που ελήφθησαν από το τυποποιημένο τεστ για στρατηγικές κατανόησης προσαρμοσμένα στο ηλικιακό εύρος και στην κατάσταση των μαθητών- σε όσους δηλαδή αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες ή όχι. Για να ληφθεί μια μέτρηση αναγνωστικής κατανόησης από την περίληψη, τρεις ανεξάρτητοι ειδικοί κατηγοριοποίησαν τις ιδέες του κειμένου σε τέσσερα επίπεδα σημασίας: τις κύριες τις δευτερεύουσες και τις ιδέες τρίτου και τέταρτου επιπέδου και παρατήρησαν ποιοι τύποι ιδεών περιλαμβάνονταν σε κάθε περίληψη. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι μαθητές που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες και ελλείμματα ανάγνωσης απέδωσαν λιγότερο καλά σε όλα τα τεστ με σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες τόσο στην κατανόηση του κειμένου, όσο και στην ποιότητα των περιλήψεών τους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που αναπτύσσονται τυπικά, λόγω των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν με την αυτοματοποίηση των διαδικασιών αποκωδικοποίησης. Παρόλο που η εργασία ήταν για αυτούς απαιτητική γνωστικά, ως προς την ανάγνωση και τη γραφή, ωστόσο φαίνεται ότι δεν υιοθέτησαν κάποια στρατηγική που θα τους βοηθούσε να αντισταθμίσουν αυτές τις δυσκολίες, όπως το να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην ανάγνωση ανατρέχοντας σε παραγράφους που είχαν ήδη ολοκληρώσει, να κάνουν αρκετές αναγνώσεις επιστρέφοντας στα δύσκολα σημεία του κειμένου, να υπογραμμίσουν και να κρατήσουν σημειώσεις, όπως έκαναν οι περισσότεροι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους που συμμετείχαν στη μελέτη. Τέλος από την έρευνα έγινε σαφές ότι η αποτελεσματική και στρατηγική χρήση της περίληψης ως εργαλείου μάθησης απαιτεί ειδική καθοδήγηση και εκπαίδευση και για τις δύο υπό εξέταση ομάδες.

3. Ομοίως, ο Arabaci το 2022, στην Άγκυρα διεξήγαγε μελέτη, ώστε να παρατηρήσει τη σχέση μεταξύ της αναγνωστικής ευχέρειας και της κειμενικής κατανόησης των μαθητών με Μ.Δ. και αυτών που αναπτύσσονται τυπικά. Στην έρευνα για την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση του μοντέλου σχεσιακού ελέγχου, μιας ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου. Συλλέχθηκαν δεδομένα από 13 σχολεία των κεντρικών συνοικιών της Άγκυρας με τη μέθοδο της τυχαίας ανάθεσης. Το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης ήταν 55 μαθητές της Τετάρτης Δημοτικού, από τους οποίους οι 27 ήταν μαθητές που παρουσίαζαν Μαθησιακές Δυσκολίες (10 κορίτσια, 17 αγόρια) και οι 28 (11 κορίτσια, 17 αγόρια) ανήκαν στην κατηγορία των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών με μέσες επιδόσεις. Στους συμμετέχοντες δόθηκε αρχικά ένα αφηγηματικό κείμενο (με τίτλο «Mushrooms») και αξιολογήθηκε μέσω ηχογράφησης η προσωδία, η ταχύτητα και η ευχέρεια της ανάγνωσης σε κλίμακα 4 βαθμών. Από τον ερευνητή σε έντυπο αξιολόγησης καταγράφηκε ο αριθμός των λέξεων που διάβαζε σωστά ο κάθε συμμετέχων μαθητής σε ένα λεπτό, ενώ παράλληλα υπογράμμιζε λέξεις που ο μαθητής διάβαζε λάθος. Για την αξιολόγηση των δεδομένων της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκε ένα κείμενο 336 λέξεων (με τίτλο «The Hero of the Town»), το οποίο κλήθηκαν να διαβάσουν οι μαθητές σιωπηλά δύο φορές. Ακολουθούσαν 15 σύντομες ερωτήσεις κατανόησης, που στόχευαν στην απομνημόνευση των πληροφοριών του κειμένου. Στη συνέχεια οι μαθητές αξιολογήθηκαν στην αναγνωστική κατανόηση μέσω ενός επιπλέον τεστ που αποτελούνταν από 20 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, που αποσκοπούσαν τόσο την επιφανειακή όσο και τη εις βάθος δόμηση του νοήματος. Μέσω του τεστ Mann Whitney-U επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί εάν οι διαφορές απόδοσης των ομάδων ήταν σημαντικές ή όχι. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι συμβατά με τα ερευνητικά αποτελέσματα των άλλων μελετών, καθώς βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης σημείωσαν πολύ χαμηλότερες επιδόσεις σε όλα τα τεστ και σε όλες τις αξιολογούμενες δεξιότητες που αφορούσαν τη σωστή ανάγνωση, την ταχύτητα, την ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση, σε σχέση με συνομηλίκους τους που αναπτύσσονται τυπικά. Ως προς την αναγνωστική κατανόηση παρατηρήθηκε ότι η μέση βαθμολογία ήταν 13,15 μονάδες στην ομάδα με μαθησιακές δυσκολίες και 21,50 μονάδες στην ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, αναμενόμενο εύρημα λόγω της χαμηλής επίδοσης των μαθητών στην αναγνωστική ακρίβεια, ταχύτητα και προσωδία. Επίσης φάνηκε ότι υπάρχει μια θετική, μετρίως σημαντική σχέση μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και της απόδοσης ταχύτητας των μαθητών με Μ.Δ, ενώ δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και της σωστής ανάγνωσης και προσωδίας.

4. Το 2021, ο Sümer Dodur στην Τουρκία, μέσω μιας περιγραφικής μελέτης διερεύνησε τις επιδόσεις στην ανάγνωση λέξεων και στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών που παρουσίαζαν Μ.Δ και μαθητών χωρίς παρόμοιο ιστορικό, σε σχέση με τη μορφολογική επίγνωση. Με άλλα

λόγια στόχευσε να εξετάσει τη συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάγνωση λέξεων και στην κατανόηση της ανάγνωσης. Το δείγμα του αποτέλεσαν 50 μαθητές Δημοτικού σχολείου (25 Τετάρτης τάξης και 25 έκτης τάξης) που είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες και 50 μαθητές (25 Τετάρτης τάξης και 25 έκτης τάξης) τυπικής ανάπτυξης. Χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες δύο εργασίες: Αρχικά αξιολογήθηκε η ανάγνωση μεμονωμένων πραγματικών και μη λέξεων σε συγκεκριμένο χρόνο. Η μορφολογική επίγνωση αξιολογήθηκε μέσω προτάσεων, στις οποίες έλειπαν κάποια μορφήματα λέξεων και οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν τα κενά, ενώ για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικά κείμενα αντίστοιχα της αναπτυξιακής φάσης των συμμετεχόντων, οι οποίοι καλούνταν αφού τα διαβάσουν να επιλέξουν τη σωστή απάντηση ανάμεσα σε πέντε ερωτήσεις κατανόησης (μία για κάθε παράγραφο). Η συνολική αξιολόγηση των ευρημάτων της μελέτης έδειξε ότι η απόδοση των μαθητών με διαγνωσμένες Μ.Δ ήταν σταθερά χαμηλότερη από εκείνη της ομάδας ελέγχου σε όλες τις δοκιμασίες. Όπως ήταν αναμενόμενο το δείγμα των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών σημείωσε σημαντικά καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις εργασίες συγκριτικά με τους μαθητές που παρουσιάζουν Μ.Δ. Οι τελευταίοι παρουσίασαν αρκετούς περιορισμούς στις δεξιότητες του τομέα της μορφολογικής επίγνωσης και αξιοσημείωτες διαφορές συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης, γεγονός που καταδεικνύει ότι η μορφολογική επίγνωση συμβάλλει σημαντικά στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα πρόβλεψής της και επομένως υπογραμμίζεται η σημασία απόκτησης ανάλογων δεξιοτήτων για τη βελτίωση της κατανόησης.

5. Το 2023, μια ομάδα ερευνητών, οι Howard-Gosse, Bergey και Deacon επιχείρησαν να διερευνήσουν τις αυτοαναφερόμενες αναγνωστικές προκλήσεις, τις στρατηγικές ανάγνωσης και τις αναγνωστικές συνήθειες φοιτητών πανεπιστημίου που παρουσίαζαν ιστορικό αναγνωστικών δυσκολιών, σε σύγκριση με αυτές των συνομηλίκων συμφοιτητών τους που δεν παρουσίαζαν δυσκολίες ανάγνωσης. Το δείγμα που εξετάστηκε αποτελούνταν συνολικά από 137 πρωτοετείς φοιτητές πανεπιστημίου, εκ των οποίων οι 49 παρουσίαζαν ιστορικό δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση, ενώ οι 88 δεν ανέφεραν αναγνωστικές δυσκολίες. Οι διαφορές των δύο ομάδων εξετάστηκαν σε σχέση με το μέσο όρο βαθμολογίας του πρώτου ακαδημαϊκού έτους. Διερευνήθηκε εάν οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση αντιμετώπιζαν μεγαλύτερες δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, την ταχύτητα ανάγνωσης, τον τρόπο διαχείρισης του αναγνωστικού φόρτου, καθώς και τη συγκέντρωση στην πράξη της ανάγνωσης σε σχέση με τους φοιτητές τυπικής ανάπτυξης. Παράλληλα επιχειρήθηκε να προσδιοριστούν οι αναγνωστικές στρατηγικές και οι συνήθειες που υιοθετούνται κατά την ανάγνωση, τόσο από τους φοιτητές που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες, όσο και των συμφοιτητών τους χωρίς δυσκολίες. Προκειμένου να ληφθούν τα δεδομένα έγινε χρήση ενός ερωτηματολογίου σχετικού

με το αναγνωστικό ιστορικό ενηλίκων που αποτελούνταν από οκτώ ερωτήσεις αναφορικά με τις αναγνωστικές εμπειρίες των συμμετεχόντων στο δημοτικό σχολείο, ώστε μέσω μιας κλίμακας Likert να προσδιοριστεί το επίπεδο δυσκολίας στην ανάγνωση από το 0 ως το 4. Η δυσκολία στην αναγνωστική κατανόηση αξιολογήθηκε μέσω ενός μέτρου τριών στοιχείων ($\alpha = 0,90$) με μια κλίμακα απόκρισης πέντε σημείων. Με αντίστοιχα μέτρα αξιολογήθηκε η αντιληπτή ταχύτητα ανάγνωσης, η δυσκολία ως προς το αναγνωστικό φορτίο και η συγκέντρωση στην ανάγνωση. Η αξιολόγηση των στρατηγικών ανάγνωσης πραγματοποιήθηκε με δύο υποκλίμακες του ερωτηματολογίου και οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε μια κλίμακα Likert 5 βαθμών. Τα εξαγόμενα συμπεράσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι οι φοιτητές με αναγνωστικά ελλείμματα αντιμετώπισαν πολύ μεγαλύτερες δυσκολίες στην ανάγνωση, την κατανόησή της και τη συγκέντρωση για την ολοκλήρωσή της, αλλά και στην ταχύτητα ανάγνωσης σε σχέση με τους συμφοιτητές τους χωρίς δυσκολίες μάθησης. Επιπλέον οι φοιτητές με ιστορικό δυσκολιών ανάγνωσης διέφεραν ως προς την αφιέρωση περισσότερου χρόνου για διάβασμα σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους φοιτητές, αλλά και ως προς τις στρατηγικές ολοκλήρωσης της ανάγνωσης, καθώς είχαν περισσότερες πιθανότητες να μειώσουν τον όγκο της ανάγνωσής τους χρησιμοποιώντας εναλλακτικό υλικό. Μάλιστα οι στρατηγικές ολοκλήρωσης της ανάγνωσης και της συγκέντρωσης είχαν θετική συσχέτιση με την αναγνωστική κατανόηση και στις δύο ομάδες. Αντίθετα δε φάνηκε να συσχετίζεται θετικά με την αναγνωστική κατανόηση η επιλογή ανάγνωσης με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Γενικά από τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύφθηκαν οι προκλήσεις και ο φόρτος με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι φοιτητές Πανεπιστημίου με Μ.Δ. σε σχέση με την ανάγνωση και την κατανόησή της.

6. Στόχος της μελέτης των Bonifacci και Tobia το 2016, ήταν να αναλύσουν και να συγκρίνουν την απόδοση στις δεξιότητες ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης των Ιταλών μαθητών πρώτης έως και πέμπτης δημοτικού σχολείου που παρουσίαζαν διαφορετικά γνωστικά και γλωσσικά προφίλ. Οι 600 συμμετέχοντες μαθητές (51,2% κορίτσια), αποτέλεσαν πέντε διαφορετικές ομάδες που αντιστοιχούσαν σε διαφορετικά προφίλ: η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από μαθητές που είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες και παρουσίαζαν μειωμένες δεξιότητες αποκωδικοποίησης, η δεύτερη ήταν η ομάδα των μη αποτελεσματικών αναγνωστών (poor comprehenders), οι οποίοι αν και είχαν ικανοποιητικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης παρουσίαζαν δυσκολίες στην κατανόηση της ανάγνωσης, η τρίτη ομάδα ήταν αυτή των πρώιμα δίγλωσσων μαθητών, η τέταρτη ομάδα απαρτιζόταν από όψιμα δίγλωσσους μαθητές, ενώ η τελευταία ομάδα ήταν και η ομάδα ελέγχου, την οποία και αποτελούσαν 300 μαθητές τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι σημείωσαν επαρκείς επιδόσεις στην ταχύτητα, την ακρίβεια ανάγνωσης και στην αναγνωστική κατανόηση. Για κάθε μαθητή κάθε κατηγορίας αντιστοιχούσε ένας μαθητής τυπικής ανάπτυξης του ίδιου φύλου, της ίδιας βαθμίδας και του ίδιου σχολείου, ώστε να γίνει η

σύγκριση. Μέσω της τυποποιημένης δοκιμασίας ALCE που αξιολογεί τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης, παρατηρήθηκε η ταχύτητα και η ακρίβεια της ανάγνωσης λέξεων και μη λέξεων, καθώς και η αναγνωστική κατανόηση των συμμετεχόντων. Ως προς την ανάγνωση λέξεων στους συμμετέχοντες δόθηκαν 60 λέξεις, το μήκος των οποίων σταδιακά αυξανόταν. Για κάθε λέξη καταγραφόταν η ταχύτητα της ανάγνωσης, μετρημένη σε συλλαβές ανά δευτερόλεπτο, καθώς και ο συνολικός αριθμός σφαλμάτων. Παράλληλα χορηγήθηκαν στους μαθητές δύο αποσπάσματα κειμένων, ένα περιγραφικό και ένα αφηγηματικό και έπειτα καλούνταν να απαντήσουν σε δέκα ερωτήσεις κατανόησης, εκ των οποίων οι πέντε πρώτες παρουσιάζονταν ρητά στα κείμενα, ενώ οι υπόλοιπες πέντε απαιτούσαν την εξαγωγή συμπερασμάτων και κριτική σκέψη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ομάδα των μη αποτελεσματικών αναγνωστών, παρουσίασε σε υψηλότερο από τον αναμενόμενο αριθμό μαθητών τις πιο χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση, σε σύγκριση με όλες τις υπόλοιπες ομάδες, ακόμα και από την ομάδα με μαθησιακές δυσκολίες, η οποία βέβαια επέδειξε οριακά μειωμένη απόδοση στην αναγνωστική κατανόηση. Εν αντιθέσει οι ομάδες των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους και των πρώιμα δίγλωσσων σημείωσαν τις υψηλότερες βαθμολογίες στις δεξιότητες κατανόησης των κειμένων. Ως προς την παράμετρο της ταχύτητας και της ακρίβειας στην ανάγνωση λέξεων, μη λέξεων και αποσπασμάτων, οι μαθητές με Μ.Δ είχαν να επιδείξουν σημαντικά πιο χαμηλές επιδόσεις σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες. Από την άλλη οι φτωχοί κατανοητές σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις κατά την ανάγνωση μη λέξεων, αλλά πολύ χαμηλότερες κατά την αποκωδικοποίηση των αποσπασμάτων των δύο κειμένων, ενώ η ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών ήταν με διαφορά η ταχύτερη στην αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση συγκριτικά με όλες τις ομάδες. Η ομάδα των όψιμα δίγλωσσων παρουσίασε πιο αργή ταχύτητα στην ανάγνωση λέξεων σε σχέση με τους πρώιμα δίγλωσσους και τους φτωχούς κατανοητές. Μέσω της σύγκρισης των διαφορετικών ομάδων της έρευνας, γίνεται αντιληπτό ότι μπορεί να υπάρχουν παρόμοια γνωστικά προφίλ σε διαφορετικές ομάδες, αλλά και πολύ διαφορετικές δεξιότητες στην ίδια ομάδα.

7. Το 2020, οι Delimehmet-Dada και Ergül στην Άγκυρα της Τουρκίας, εξέτασαν το επίπεδο συσχέτισης δύο παραγόντων, της γνώσης λεξιλογίου και της δεξιότητας αναγνωστικής κατανόησης και επιχείρησαν να συγκρίνουν τις επιδόσεις των μαθητών που εμφανίζουν Μ.Δ. και των συνομηλίκων τους χωρίς παρόμοιο ιστορικό στις παραπάνω περιοχές. Την ομάδα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν συνολικά 60 μαθητές Τρίτης και Τετάρτης δημοτικού, 30 (14 κορίτσια και 16 αγόρια) από τους οποίους είχαν διαγνωστεί επίσημα με Μ.Δ και ακολουθούσαν πρόγραμμα ένταξης στα σχολεία τους, ενώ οι υπόλοιποι 30 είχαν φυσιολογική ανάπτυξη. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 28 σχολεία των επαρχιών Τραπεζούντας και Ριζέ. Χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο σχεσιακού ελέγχου και η συλλογή δεδομένων για την αξιολόγηση της γνώσης λεξιλογίου

έγινε μέσω δοκιμασιών γλώσσας με τη χρήση του εργαλείου TÍFALDÍ. Για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης, έγινε ανάλογη δοκιμασία με το εργαλείο FOOE. Η μελέτη εξέτασε την απόδοση των μαθητών σε δύο είδη κειμένων, ένα αφηγηματικό και ένα πληροφοριακό, που περιλάμβαναν κοινωνικά και επιστημονικά ζητήματα. Οι μαθητές καλούνταν να εξηγήσουν τι είχαν διαβάσει, να συμπληρώσουν κενά, να εντοπίσουν τις κύριες ιδέες και να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν το γεγονός ότι οι μαθητές με Μ.Δ. σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στις γνώσεις λεξιλογίου (δεκτικού και εκφραστικού) σε σχέση με τους συνομήλικούς τους φυσιολογικής ανάπτυξης. Ανάλογα αποτελέσματα σημειώθηκαν και στις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης, όπου οι μαθητές με Μ.Δ παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις από τους συνομηλικούς τους τυπικής ανάπτυξης. Διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ήταν πολύ υψηλές και σημαντικές σε επίπεδο 0,01 σε όλους τους τομείς και κυρίως στην εξήγηση του κειμένου, αλλά και στις απαντήσεις των ερωτήσεων. Όταν εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ των δύο υπό έρευνα περιοχών, της γνώσης λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης και στις δυο ομάδες, αν και στην ομάδα των μαθητών φυσιολογικής ανάπτυξης δεν παρατηρήθηκε σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο περιοχές, στην ομάδα των μαθητών με Μ.Δ. διαπιστώθηκε μια μέτρια θετική σχέση μεταξύ γνώσης λεξιλογίου και επιδόσεων σε ερωτήσεις που αφορούσαν την εξήγηση του περιεχομένου του αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου. Αυτό το εύρημα θεωρείται πολύ σημαντικό, καθώς επιβεβαιώνει ότι όσο αυξάνονται οι δεξιότητες στις γνώσεις λεξιλογίου στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αυξάνεται ταυτόχρονα και η κατανόηση του κειμένου και οι δυνατότητές τους να ανταποκρίνονται ορθά σε ερωτήσεις σχετικές με αυτό. Τέλος, από την έρευνα αναδείχθηκε το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες στη μελέτη αντιμετώπισαν περιορισμούς στην κατανόηση των ενημερωτικών κειμένων, προφανώς λόγω της πολύπλοκης δομής τους.

8. Παράλληλα, οι Güldenöğlü, Kargin και Miller το 2016 στην Άγκυρα της Τουρκίας σε μια μελέτη που σχεδίασαν, επιχείρησαν να συγκρίνουν τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης σε επίπεδο προτάσεων σε μαθητές που παρουσίαζαν αναγνωστικές δυσκολίες και σε μαθητές χωρίς ανάλογες δυσκολίες. Γι' αυτό το σκοπό συνέκριναν 86 συμμετέχοντες που επιλέχθηκαν τυχαία από δύο διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης, την Τρίτη και Τετάρτη δημοτικού, καθώς και την Έκτη και πρώτη Γυμνασίου. Από το σύνολο του δείγματος, οι 35 συμμετέχοντες παρουσίαζαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι 51 ήταν τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές. Προκειμένου να γίνει η σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων, χορηγήθηκε μια δοκιμασία που αποτελούνταν από 16 προτάσεις, κάθε σετ των οποίων ακολουθούσαν από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, με δύο ή τρεις πιθανές απαντήσεις. Οι 8 από αυτές περιλάμβαναν ένα μήνυμα που ήταν καθ' όλα αληθοφανές και οι υπόλοιπες 8 μετέφεραν ένα μήνυμα σχεδόν απίθανο. Στην κατηγορία των

προτάσεων με την αληθοφάνεια ως προς τη σημασία, περιλαμβάνονταν νοήματα που αναφέρονταν σε οικείες προς τους μαθητές καταστάσεις και σχετικές με την προηγούμενη εμπειρία τους. Οι μισές από αυτές χαρακτηρίζονταν ως σύνθετες συντακτικά, καθώς αποτελούνταν από μία δευτερεύουσα αναφορική πρόταση, ενώ οι υπόλοιπες μισές ήταν περισσότερο σύνθετες συντακτικά, διότι αποτελούνταν από δύο αναφορικές προτάσεις. Αντίθετα όλες οι απίθανες σημασιολογικά προτάσεις αναφέρονταν σε καταστάσεις που δεν ήταν πιθανό να τις συναντήσουν οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν και τα αναμενόμενα: επαληθεύτηκε ότι οι μαθητές που παρουσίαζαν αναγνωστικές δυσκολίες σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερες και λιγότερο ακριβείς επιδόσεις ως προς την κατανόηση των προτάσεων που διάβασαν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι είχαν σταθερά υψηλές επιδόσεις σε όλα τα επίπεδα τάξεων και σε όλες τις προτάσεις που τους δόθηκαν. Η μεγάλη αυτή διαφορά στην αναγνωστική κατανόηση οφείλεται στο γεγονός ότι οι φτωχοί κατανοητές όπως χαρακτηρίστηκαν από τους ερευνητές, αντιμετωπίζουν αρκετά ελλείμματα τόσο σε θέματα επεξεργασίας ενός κειμένου όσο και σε λεξιλογικό και φωνολογικό επίπεδο. Επιπλέον φάνηκε ότι η επίδραση του επιπέδου της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στατιστικά είναι σημαντική ($p < 0,05$), καθώς οι μαθητές που προέρχονταν από το κατώτερο υψηλό επίπεδο τάξης σημείωσαν καλύτερες βαθμολογίες στην κατανόηση της ανάγνωσης συγκριτικά με τους μαθητές των χαμηλότερων τάξεων του Δημοτικού. Τέλος επιβεβαιώθηκε το γεγονός ότι τόσο οι μαθητές με Μ.Δ., όσο και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι επέδειξαν πιο υψηλή κατανόηση στις σημασιολογικά αληθοφανείς προτάσεις απ' ότι στις αβάσιμες σημασιολογικά.

7.2 Ανάλυση των ερευνών που μελετούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Μ.Δ. και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης

1. Στο Σαν Φρανσίσκο των Η.Π.Α. ο Sanford το 2015 διενέργησε έρευνα προκειμένου να αποσαφηνιστεί η σχέση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες με παράγοντες-μεταβλητές που μπορεί να την επηρεάζουν, όπως η μνήμη εργασίας, το λεξιλόγιο, η προηγούμενη γνώση, τα κίνητρα και οι στρατηγικές ανάγνωσης. Το δείγμα του αποτέλεσαν 350 μαθητές ηλικίας από 14 έως 19 ετών (Γ' Γυμνασίου έως Γ' Λυκείου) που λάμβαναν υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης. Η μελέτη χρησιμοποίησε ανάλυση πολλαπλών διαδικασιών παλινδρόμησης για την έρευνα αυτών των μεταβλητών. Οι συμμετέχοντες υποβλήθηκαν σε μια σειρά από οκτώ αναγνωστικά υποτεστ, το "Passage Comprehension" από το WI-III, όπου καλούνταν να συμπληρώσουν σε κάποιες σύντομες προτάσεις και παραγράφους αυξημένης δυσκολίας τη λέξη που έλειπε, ώστε να ολοκληρωθεί το νόημα και έπειτα να απαντήσουν σε ερωτήσεις μέχρι να φτάσουν στο ανώτατο όριο των έξι λανθασμένων διαδοχικών απαντήσεων. Επιπλέον αξιολογήθηκε η γνώση της στρατηγικής ανάγνωσης με το τεστ "Bader Reading Inventory", 9η Έκδοση, που αποτελούνταν από τρία αφηγηματικά και τρία επεξηγηματικά αποσπάσματα ανάγνωσης, κατά τα οποία μετρήθηκαν οι πιο σημαντικές στρατηγικές αποτελεσματικής ανάγνωσης, δηλαδή η πρόβλεψη, σύνοψη και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Ζητήθηκε, δηλαδή, από τους μαθητές να προβούν σε πρόβλεψη και να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τα αποσπάσματα που είχαν διαβάσει, γεγονός που απαιτούσε την ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην ήδη υπάρχουσα. Τέλος, οι συμμετέχοντες καλούνταν να συνοψίσουν καθεμιά από τις ιστορίες προς ανάγνωση γράφοντας τα πιο κύρια σημεία όπως τα θυμούνταν. Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν είναι ότι η αναγνωστική κατανόηση είχε στατιστικά θετικές σχέσεις και με τις πέντε μεταβλητές, δηλαδή τη μνήμη εργασίας, το λεξιλόγιο, την προηγούμενη γνώση, τα εγγενή κίνητρα, καθώς και τις στρατηγικές ανάγνωσης. Παράλληλα η μνήμη εργασίας παρουσίασε μια μέτρια σημαντική στατιστική θετική σχέση με τις προηγούμενες γνώσεις, το λεξιλόγιο, την αναγνώριση λέξεων και τις στρατηγικές της ανάγνωσης, αλλά μια μικρή στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τα εσωτερικά, εγγενή κίνητρα. Αν και όλοι οι γνωστικοί παράγοντες φάνηκε να έχουν άμεση σχέση με την κατανόηση, ιεραρχικά, η αναγνώριση λέξεων, δηλαδή η αποκωδικοποίηση, ήταν ο ισχυρότερος και σπουδαιότερος προγνωστικός παράγοντας της αναγνωστικής κατανόησης και ακολουθούσαν το λεξιλόγιο, οι στρατηγικές ανάγνωσης και τελευταία η μνήμη εργασίας. Όσο δηλαδή πιο έμπειροι ήταν οι μαθητές στην αποκωδικοποίηση των λέξεων των κειμένων, τόσο πιο εξοπλισμένοι ήταν στην κατανόηση αυτού που διάβαζαν. Ως προς τους συναισθηματικούς

παράγοντες που εξετάστηκαν στην έρευνα, δηλαδή την αυτορρύθμιση, τις συνήθειες μελέτης και το εξωτερικό κίνητρο, φάνηκε ότι η πρώτη δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική σχέση με την αναγνωστική κατανόηση. Οι μαθητές που διέθεταν εγγενή κίνητρα σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στην αναγνωστική κατανόηση, ενώ εκείνοι που ακολουθούσαν κακές συνήθειες μελέτης και παράλληλα διέθεταν εξωτερικά κίνητρα για να διαβάσουν σημείωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες αναγνωστικής κατανόησης.

2. Υπό διαφορετικό πρίσμα, ο Lazarus, το 2020 σε μια περιγραφική έρευνα διερεύνησε την επενέργεια των κοινωνικών και δημογραφικών παραγόντων (κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, τύπος σχολείου και φύλο) στα επίπεδα της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες στη Νιγηρία. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε βήμα προς βήμα μέσω μιας διαδικασίας δειγματοληψίας πολλαπλών σταδίων. Από το αρχικό δείγμα των 951 μαθητών που φοιτούσαν σε έξι σχολεία, επιλέχθηκαν 123 που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες, το ηλικιακό εύρος των οποίων κυμαινόταν από 11 έως 17 ετών. Βάσει δημογραφικών χαρακτηριστικών η κατανομή των συμμετεχόντων έδειξε ότι υπήρχαν 30 μαθητές του δείγματος που φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία (σε ποσοστό 24,39%) και 93 μαθητές δημοσίων σχολείων (σε ποσοστό 75,61%). Ως προς το φύλο 45 ήταν αγόρια σε ποσοστό 35,59% και 78 κορίτσια σε ποσοστό 63,41%. Στη μελέτη χρησιμοποιήθηκε ο συσχετιστικός σχεδιασμός. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τρία εργαλεία: την Κλίμακα Βαθμολόγησης Μαθητή (Αναθεωρημένη), την Περιεκτική Σχολική Απογραφή Κλίματος (Προσαρμοσμένη) και τη Δοκιμασία Αναγνωστικής Κατανόησης. Στην πρώτη ενότητα οι συμμετέχοντες καλούνταν να παρέχουν δημογραφικά στοιχεία σχετικά με τον τύπο του σχολείου (ιδιωτικό ή δημόσιο) και το φύλο. Στη δεύτερη ενότητα 16 ερωτήσεις αφορούσαν τις εμπειρίες των συμμετεχόντων από το σχολείο σε σχέση με την ασφάλεια, τις σχέσεις μεταξύ καθηγητών και μαθητών και μαθητών μεταξύ τους και το υποστηρικτικό περιβάλλον. Η Τρίτη Ενότητα αφορούσε σε μια δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης: στους συμμετέχοντες δόθηκαν δύο αποσπάσματα, ένα από αφηγηματικό κείμενο και ένα επεξηγηματικό και τους ζητούνταν να εξηγήσουν τις σημασίες λέξεων, να εντοπίσουν τα κυριότερα σημεία και να ερμηνεύσουν τις σχέσεις που συνδέουν τις ιδέες των κειμένων. Για την ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές παλινδρομήσεις και η ανεξάρτητη στατιστική t-Test. Διαπιστώθηκε ότι ο πιο ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της αποτελεσματικής αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης που σχετίζεται άμεσα με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, είναι το υγιές και διεγερτικό σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης στα πλαίσια ενός θετικού, ευχάριστου και φιλικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου επικρατούν υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και προωθούνται τα κίνητρά τους, προάγονται υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση και επηρεάζονται θετικά οι

βαθμολογίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε παρόμοια περιβάλλοντα όπου δεν επικρατούν φαινόμενα εκφοβισμού, επιθετικότητας και διακρίσεων, οι μαθητές βιώνουν κοινωνική και συναισθηματική ασφάλεια και νιώθουν ευπρόσδεκτοι, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στην απόδοσή τους. Επιπρόσθετα μέσω της μελέτης αποσαφηνίστηκε το γεγονός ότι ο τύπος του σχολείου (δημόσιο-ιδιωτικό), δε σχετίζεται θετικά με τις επιδόσεις στην κατανόηση της ανάγνωσης των συμμετεχόντων μαθητών. Τέλος, μελετήθηκε ο αντίκτυπος του φύλου των μαθητών και φάνηκε ότι συνδέεται άμεσα με την επιτυχία τους στην αναγνωστική κατανόηση, καθώς τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τα αγόρια που συμμετείχαν στην έρευνα.

3. Προεκτείνοντας, ο Çiğdemir σε μια περιγραφική έρευνα που διεξήχθη στην Άγκυρα της Τουρκίας κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2019-2020 και 2020-2021, επιχείρησε να εξετάσει τους ατομικούς και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που είναι σε θέση να επηρεάσουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών της Δ' τάξης Δημοτικού. Την ερευνητική ομάδα αποτέλεσαν 365 μαθητές που φοιτούσαν σε δύο δημόσια και τρία ιδιωτικά σχολεία, αλλά και οι γονείς τους. Καθώς στόχος την έρευνας ήταν να προσδιοριστούν οι αιτιακές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, δημιουργήθηκε ένα μοντέλο δομικών εξισώσεων. Προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα έγινε χρήση της κλίμακας κατανόησης ανάγνωσης, της κλίμακας προσωδιακής ανάγνωσης, της κλίμακας αναγνωστικής στάσης, της κλίμακας αναγνωστικών κινήτρων, της κλίμακας γνώσης λεξιλογίου, του τεστ προ-γνώσης με λίστα χωρίς νόημα (βραχυπρόθεσμη μνήμη) και της κλίμακας οικογενειακής αποτελεσματικότητας στη δημιουργία αναγνωστικής κουλτούρας. Παράλληλα, εφαρμόστηκε το πρόγραμμα AMOS προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα. Τα ευρήματα που προέκυψαν είναι ότι κάθε μια από τις εξεταζόμενες μεταβλητές αποδείχθηκε σημαντικός προγνωστικός παράγοντας των υψηλών επιδόσεων στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας με την μεγαλύτερη ισχύ που επηρεάζει σαφέστατα σύμφωνα με την έρευνα την αναγνωστική κατανόηση ήταν οι προηγούμενες γνώσεις σε σχέση με το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο και στη συνέχεια ως δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας αναδείχθηκε η γνώση του λεξιλογίου. Επιπλέον σύμφωνα με την παρούσα μελέτη η προσωδία κατά την ανάγνωση, τα αναγνωστικά κίνητρα, η γενικότερη στάση απέναντι στην ανάγνωση, καθώς και η μνήμη εργασίας αποτελούν επιμέρους ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης. Βέβαια φάνηκε ότι οι ατομικοί παράγοντες είχαν υψηλότερη ισχύ σε σχέση με τους περιβαλλοντικούς. Ωστόσο ως προς την ταξινόμησή τους, η συμμετοχή της οικογένειας στην ανάγνωση αποτέλεσε τη μεταβλητή που είχε την πιο υψηλή προγνωστική ισχύ μεταξύ των περιβαλλοντικών παραγόντων, ενώ το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων είχε σχετικά χαμηλότερη προγνωστική ισχύ σε σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές.

4. Εκ παραλλήλου, στη Νότια Κορέα οι Wu, Valcke και Keer το 2019 διεξήγαγαν έρευνα προκειμένου να προσδιορίσουν τους ατομικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν 1.322 μαθητές (654 αγόρια και 668 κορίτσια) ηλικίας 13 έως 15 ετών, που επιλέχθηκαν τυχαία από πέντε σχολεία και φοιτούσαν σε 27 τάξεις. Οι 15 εκπαιδευτικοί (8 γυναίκες και 7 άνδρες) που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκαν τυχαία και οι μαθητές τους αποτέλεσαν δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης. Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν σε επίπεδο μαθητή περιλάμβαναν το φύλο, το αυτόνομο-εγγενές κίνητρο ανάγνωσης, το ελεγχόμενο αναγνωστικό κίνητρο, τη μεταγνωστική επίγνωση των στρατηγικών ανάγνωσης, καθώς και το επίδομα του νοικοκυριού. Ταυτόχρονα ερευνήθηκαν και μεταβλητές σε επίπεδο τάξης, όπως τα προσόντα και η εμπειρία του εκπαιδευτικού. Η έρευνα είχε σαν στόχο τη δημιουργία ενός πολυεπίπεδου μοντέλου, όπου θα παρουσιάζονταν οι κρίσιμες συσχετίσεις μεταξύ των συγκεκριμένων παραγόντων που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση των Κινέζων μαθητών. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση τριών εργαλείων: το Inventory της Μεταγνωστικής Συνείδησης των Στρατηγικών Ανάγνωσης, το ερωτηματολόγιο αυτορρύθμισης-Κίνητρο ανάγνωσης καθώς και ένα τυποποιημένο τεστ αναγνωστικής κατανόησης. Το τελευταίο μάλιστα περιλάμβανε δύο αφηγηματικά και δύο κείμενα έκθεσης με σχετικές ερωτήσεις κατανόησης, καθώς και ερωτήσεις που αφορούσαν στρατηγικές ανάγνωσης, όπως τη σύνοψη, την εύρεση της κύριας ιδέας και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Πληροφορίες σε σχέση με τα προσόντα των εκπαιδευτικών ελήφθησαν μέσω συνεντεύξεων των ιδίων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα επιβεβαίωσαν ότι η επίγνωση μεταγνωστικών στρατηγικών που αφορούν την ανάγνωση εκ μέρους του μαθητή και το εγγενές αναγνωστικό του κίνητρο αποτελούν τις πιο ισχυρές μεταβλητές που σχετίζονται με την επιτυχή αναγνωστική κατανόηση σε σύγκριση με τις υπόλοιπες μεταβλητές. Επιπλέον, ως προς το φύλο του μαθητή, επιβεβαιώθηκε από την παρούσα έρευνα ότι τα κορίτσια τείνουν να έχουν υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με τα αγόρια της ίδιας ηλικιακής ομάδας, καθώς αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο διάβασμα και εκδηλώνουν εντονότερο ενδιαφέρον γι' αυτό. Το εισόδημα του νοικοκυριού και κατ' επέκταση οι οικονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες σχετίζονται με τις επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που προέρχονταν από οικογένειες υψηλότερου εισοδήματος παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με αυτούς που προέρχονταν από οικογένειες χαμηλότερων εισοδημάτων. Τέλος, μέσω της παρούσας μελέτης, αναδείχθηκε το γεγονός ότι τα προσόντα και η εμπειρία του εκπαιδευτικού μπορούν να επηρεάσουν θετικά και σημαντικά τα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης, καθώς οι πιο καταρτισμένοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν τη

δυνατότητα να διδάξουν την ανάγνωση με αποτελεσματικότητα και να την προωθήσουν παρέχοντας ρητές οδηγίες ως προς τις στρατηγικές ανάγνωσης .

5. Επιπλέον, με μια ποσοτική έρευνα που διεξήγαγαν στη Λιβύη το 2018 οι Alowalid, Mujiyanto και Bharati σε μαθητές που σπούδαζαν στο Semarang, επιχείρησαν να προσδιορίσουν τους γλωσσικούς παράγοντες που σχετίζονται με τις δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση. Χρησιμοποιήθηκαν φύλλα εργασίας προκειμένου να ελεγχθούν τα ελλείμματα και οι αδυναμίες σε σχέση με τα λάθη που κάνουν οι μαθητές στην περιοχή της αναγνωστικής κατανόησης. Οι ερευνητές εξέτασαν την ικανότητα ανάγνωσης σε τρεις γλωσσικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση, δηλαδή τη γραμματική, τη γνώση λεξιλογίου και την ορθογραφία. Χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση, φύλλο εργασίας για γραμματική δοκιμασία, τεστ λεξιλογίου, τεστ ορθογραφικού λάθους και τεστ ανάγνωσης. Μάλιστα χρησιμοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης προκειμένου να προσδιοριστεί κατά πόσο οι ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν την εξαρτημένη, δηλαδή την αναγνωστική κατανόηση. Σύμφωνα με τα ευρήματα, από τους τρεις προαναφερθέντες γλωσσικούς παράγοντες, αυτός που επηρεάζει περισσότερο την αναγνωστική κατανόηση φάνηκε να είναι ο παράγοντας της ορθογραφίας, υποδεικνύοντας ότι η σχέση μεταξύ ανάγνωσης και ορθογραφίας είναι πολύ στενή, καθώς η εκμάθησή της μπορεί να βελτιώσει τη φωνολογική επίγνωση του μαθητή.

6. Σε πρόσφατη μελέτη του 2022, οι Liu Chen και Liu χρησιμοποίησαν το σύνολο των δεδομένων που προέρχονται από το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης μαθητών (PISA 2018) που διεξήχθη σε παγκόσμια εμβέλεια από τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι πιο σημαντικοί παράγοντες που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 12.058 μαθητές από τέσσερις δήμους της Κίνας (Πεκίνο, Σαγκάη, Jiangsu και Zhejiang) και πιο συγκεκριμένα από 361 σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Στη μελέτη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος μηχανικής μάθησης XGBoost προκειμένου να κατασκευαστεί ένα μοντέλο πρόβλεψης , καθώς και οι τιμές SHAP, ώστε να εξασφαλιστεί ο υπολογισμός της επίδρασης κάθε μεταβλητής στην αποτελεσματική και ακριβή πρόβλεψη της αναγνωστικής κατανόησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σε ατομικό επίπεδο η αναγνωστική μεταγνώση, δηλαδή η γνώση αποτελεσματικών στρατηγικών έχει την ισχυρότερη επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση. Ακολουθεί το αναγνωστικό ενδιαφέρον των μαθητών που φαίνεται να αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης. Όσο, δηλαδή, υψηλότερο είναι το ενδιαφέρον των μαθητών και η προσοχή που αφιερώνουν για το προς ανάγνωση κείμενο, τόσο πιο υψηλά είναι και τα επίπεδα επίδοσης στην ανάγνωση. Επιπρόσθετα από την παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε ότι το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί

επίσης έναν ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης και των υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων, αποδεικνύοντας το γεγονός ότι όσο υψηλότερο ήταν το οικογενειακό εισόδημα, οι μαθητές βρίσκονταν σε πλεονεκτικότερη θέση ως προς την αναγνωστική κατανόηση, έναντι εκείνων με χαμηλότερο εισόδημα. Τέλος, ένας άλλος παράγοντας που αναδείχθηκε μέσω της μελέτης είναι ότι το κλίμα πειθαρχίας διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο και αποτελεί σημαντικό θετικό παράγοντα πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης και κατ' επέκταση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών.

7. Οι Layes, Lalonde, Mecheri και Rebai, το 2015 έκαναν προσπάθεια να προσδιορίσουν τις γνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, όπως η οπτική επαφή, η αυτοματοποιημένη και γρήγορη ονομασία των λέξεων, καθώς και η μνήμη εργασίας και να εξετάσουν κατά πόσο αυτοί οι παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν και να συμβάλλουν στην ανάγνωση λέξεων και τη διαδικασία κατανόησης της ανάγνωσης. Το δείγμα τους αποτέλεσαν Άραβες μαθητές, 23 με δυσλεξία και 108 τυπικά αναπτυσσόμενοι, Τετάρτης και Πέμπτης Δημοτικού, 9 έως 11 ετών. Προκειμένου να αποσαφηνιστεί η επίδραση των παραπάνω παραγόντων πραγματοποιήθηκαν δύο δοκιμασίες. Στην πρώτη οι μαθητές έλαβαν ένα τεστ για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης που αφορούσε την αυτοματοποιημένη ονομασία λέξεων και την οπτική προσοχή. Στους μαθητές δόθηκαν συνολικά 80 λέξεις, οι οποίες διέφεραν ως προς το μήκος (δισύλλαβες και τρισύλλαβες) και ως προς τη συχνότητα (υψηλή και χαμηλή). Επιπλέον χορηγήθηκαν 20 ψευδολέξεις, οι οποίες παρουσίαζαν ποικιλία ως προς την ορθογραφία και το μήκος τους και έπρεπε να τις διαβάσουν δυνατά. Βαθμολογήθηκε ο αριθμός των ορθών απαντήσεων ως προς την ακρίβεια και η ταχύτητα της ανάγνωσης και ως προς τον χρόνο που χρειάστηκαν σε δευτερόλεπτα για την ανάγνωση της κάθε λέξης. Η αξιολόγηση της οπτικής προσοχής έγινε με μη λεκτικά ερεθίσματα, μέσω απλών γεωμετρικών σχημάτων, ψηφίων και αντικειμένων για την αποφυγή ορθογραφικών ερεθισμάτων, καθώς τα παιδιά του δείγματος της έρευνας είχαν δυσλεξία. Τα τελευταία καλούνταν να ονοματίσουν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και με ακρίβεια επαναλαμβανόμενα αντικείμενα. Όπως ανέδειξαν τα αποτελέσματα, οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσλεξία σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που αφορούσαν τη διαδικασία της ακρίβειας, στην ταχύτητα κατανόησης, ανάγνωσης απλών λέξεων και στη συνολική βαθμολογία οπτικής προσοχής στην περίπτωση των σχημάτων συγκριτικά με τους εκπαιδευόμενους της ομάδας ελέγχου. Το γεγονός αυτό επισημαίνει τη σημασία της φωνολογικής επεξεργασίας της ταχείας ονομασίας και της οπτικής προσοχής στην ορθή ανάγνωση και κατανόησή της και επίσης επιβεβαιώνει την ύπαρξη ελλειμμάτων προσοχής στις περιπτώσεις δυσλεξίας. Αν και βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην οπτική επεξεργασία και την ανάγνωση συχνών λέξεων, ωστόσο δε βρέθηκαν διαφορές ως προς την ταχύτητα ανάγνωσης στις σύνθετες λέξεις και τις ψευδολέξεις. Επίσης βρέθηκαν

μεγάλες διαφορές των μαθητών με δυσλεξία σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους της ομάδας ελέγχου ως προς την εργασία ονομασίας αντικειμένων και γραμμάτων, γεγονός που όμως δε συσχετιζόταν με την αναγνώριση λέξεων, αλλά με την προβλεπόμενη ταχύτητα της αναγνωστικής διαδικασίας. Το δεύτερο πείραμα που διενεργήθηκε σε ομάδα 36 παιδιών με δυσλεξία και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης είχε σκοπό να αξιολογηθεί η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μνήμης εργασίας με την αναγνώριση των λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν σημαντικές και αξιολογικές διαφορές ως προς τις επιδόσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών. Μάλιστα οι συσχετίσεις αποκάλυψαν αφενός μια ιδιαίτερα σημαντική και ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της αναγνώρισης και ανάγνωσης λέξεων και της κατανόησης της ανάγνωσης και αφετέρου σημαντική σχέση μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης με τη φωνολογική επίγνωση και τη λεκτική μνήμη εργασίας.

8. Το 2022 οι Masri και Remawi διεξήγαγαν μελέτη στην Ιορδανία με σκοπό να μελετήσουν σε ποιο επίπεδο οι μαθητές που παρουσιάζουν Μ.Δ. κατανοούν την ανάγνωση και τους παράγοντες που μπορεί να την επηρεάζουν, χρησιμοποιώντας περιγραφική προσέγγιση. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 54 μαθητές, αγόρια και κορίτσια με Μ.Δ. της Ε΄ τάξης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που επιλέχθηκαν τυχαία από διάφορα σχολεία. Για το σκοπό αυτό αναπτύχθηκε κλίμακα αναγνωστικής κατανόησης που συμπεριλήφθηκε σε ερωτηματολόγια, τα οποία διανεμήθηκαν στους εν λόγω μαθητές. Η κλίμακα αποτελούνταν από 15 στοιχεία και ασχολούνταν με τρεις διαστάσεις των δεξιοτήτων της κατανόησης της ανάγνωσης, δηλαδή την κυριολεκτική κατανόηση, (που αναφέρεται στην κατανόηση του νοήματος βάσει της σημασιολογίας των λέξεων), την απαγωγική κατανόηση (που αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης του κειμένου από μια γενική οπτική των βασικών του ιδεών) και τη δημιουργική κατανόηση, (που αναφέρεται στην ικανότητα αντίληψης ενός κειμένου μέσω του συνδυασμού διαφόρων στοιχείων και στην κατανόηση των κρυμμένων νοημάτων και τις πιθανές ερμηνείες τους μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αναγνωστική κατανόηση και στις τρεις διαστάσεις, κυριολεκτική, απαγωγική και δημιουργική, βρισκόταν σε μέτριο επίπεδο με σημαντικά ελλείμματα σε όλους τους μαθητές. Επιπλέον προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης ανάμεσα στους μαθητές και οι παράγοντες που το επηρεάζουν είναι το φύλο τους και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα τα αγόρια παρουσιάζουν καλύτερο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης σε σχέση με τα συνομήλικά τους κορίτσια. Επιπλέον προέκυψε από τα αποτελέσματα το συμπέρασμα ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (πτυχίο, δίπλωμα, μεταπτυχιακοί τίτλοι) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην δεξιότητα της συνολικής αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών τους, καθώς όπως φάνηκε οι κάτοχοι πτυχίων έχουν παιδιά που παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης. Η διαφορά της

αναγνωστικής κατανόησης μεταξύ των μαθητών που οι γονείς τους είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών από τους αντίστοιχους μαθητές που οι γονείς τους είναι κάτοχοι πτυχίου δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

7.3 Ανάλυση των ερευνών που μελετούν τη συμβολή των Γνωστικών και Μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης στην επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης

1. Το 2017 οι Chevalier, Parrila, Ritchie και Deacon, στη Βόρεια Αμερική διενέργησαν μια κλινική μελέτη προκειμένου να εξεταστεί και να εξακριβωθεί αν διαφέρουν οι μαθητές με και χωρίς ιστορικό αναγνωστικών δυσκολιών σε σχέση με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης. Το τελικό τους δείγμα αποτέλεσαν 372 προπτυχιακοί φοιτητές που φοιτούσαν στο πρώτο ακαδημαϊκό τους έτος σε δημόσιο Πανεπιστήμιο, εκ των οποίων οι 77 ανέφεραν μαθησιακές δυσκολίες ενώ οι 295 όχι, με συνολική αριθμητική υπεροχή των γυναικών. Διενεργήθηκε διαδικτυακή δοκιμασία με συμπλήρωση ερωτηματολογίων σχετικά με την αυτοαναφερόμενη ικανότητα ανάγνωσης, την ταχύτητά της και το γενικότερο ιστορικό της. Επιπλέον χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο MRSQ (Taraban et al., 2000), το οποίο προβαίνει σε μέτρηση της χρήσης των μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και σε αξιολόγηση της εξοικείωσης των φοιτητών στη χρήση τους (όπως στην εξαγωγή συμπεράσματος, στην αξιολόγηση του κειμένου, στη συσχέτισή του με προηγούμενες εμπειρίες των αναγνωστών), χρησιμοποιώντας μια κλίμακα τύπου Likert 5 βαθμών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές που σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις στα τεστ έκαναν χρήση λιγότερων μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και επεξεργασίας των πληροφοριών του κειμένου σε σχέση με όσους σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις, γεγονός που αποδεικνύει ότι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών είναι θετικός προγνωστικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Επιπλέον η έρευνα ανέδειξε το γεγονός ότι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης επωφελεί σημαντικά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς συμβάλλει στην εξατομίκευση, την τροποποίηση και τη γενίκευση των στρατηγικών και σε άλλες εργασίες υποστηρίζοντάς τους ακαδημαϊκά. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η χρήση στρατηγικών μεταγνωστικής ανάγνωσης αποδεικνύεται εποικοδομητική και ιδιαίτερος χρήσιμη, εξίσου για τους μαθητές με Μ.Δ και για όσους δεν παρουσίαζαν ιστορικό δυσκολιών, καθώς αποτελούν ενεργές διαδικασίες σχεδιασμένες ώστε να προωθείται η αυτορρύθμιση της μάθησης, η ενίσχυση της επεξεργασίας των πληροφοριών και η απόκτηση γνώσεων.

2. Ομοίως, το 2015 στην Ιρλανδία οι Wright, Mitchell, O'Donoghue, Cowhey, και Kearney επιχείρησαν στη μελέτη τους να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα μιας σύντομης εξατομικευμένης παρέμβασης στα πλαίσια ενός προγράμματος (Making sense of it), με σκοπό τη

βελτίωση των δεξιοτήτων της αναγνωστικής κατανόησης 28 μαθητών με δυσλεξία, συναισθηματικές-κοινωνικές δυσκολίες και μέση ηλικία τα 12 έτη που φοιτούσαν στο γενικό σχολείο. 28 ειδικά επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν οκτώ ωριαία μαθήματα σε ατομική βάση που διεξήχθησαν σε χρονικό διάστημα διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων, παράλληλα με τη διδασκαλία του συνόλου των τάξεών τους. Οι μαθητές μέσω της άμεσης διδασκαλίας και της μοντελοποίησης, διδάχτηκαν μια πληθώρα στρατηγικών ανάγνωσης, όπως αυτήν της αποκωδικοποίησης, της πρόβλεψης των πληροφοριών που παρέχονταν στο κείμενο και της ανάκλησης των προϋπαρχουσών γνώσεων. Επιπλέον ενισχύθηκαν οι στρατηγικές της αποσαφήνισης των πολυσύλλαβων λέξεων, αξιοποιήθηκαν τα συμφραζόμενα νοήματα του κειμένου, έγινε εκτενής χρήση γραφικών οργανωτών, διατυπώθηκαν αυτοερωτήσεις σχετικά με τα κομβικά σημεία επεξηγηματικών και αφηγηματικών κειμένων, καθώς και εξάσκηση πάνω στην περίληψη και την φωναχτή διατύπωση σκέψεων σχετικών με τα προς ανάγνωση κείμενα. Οι εκπαιδευτικοί παρείχαν προφορική καθοδήγηση στους συμμετέχοντες, η οποία ελαττώνονταν προοδευτικά. Παράλληλα εφαρμόζαν επαναλαμβανόμενα τις παραπάνω στρατηγικές με σκοπό την εμπέδωση και την παροχή ενθάρρυνσης κατά τον έλεγχο εφαρμογής τους από τους μαθητές, προέβαιναν σε επαναδιδασκαλία τους και ανέθεταν στους συμμετέχοντες εμπειρωτικές εργασίες για το σπίτι διάρκειας 30 λεπτών περίπου. Επιπλέον, έγινε αξιοποίηση δύο ψυχομετρικών εργαλείων (Clinical Evaluation of Language Fundamentals IV και York Assessment of Reading for Comprehension), μέσω των οποίων αξιολογούνταν η ευχέρεια στην ανάγνωση, καθώς και η κατανόηση των κειμένων. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος των στρατηγικών ανάγνωσης και την ωφελιμότητα της επίδρασής του, καθώς επιτεύχθηκαν σημαντικές ομαδικές διαφορές πριν και μετά τις συνεδρίες των συγκεκριμένων παρεμβάσεων, τόσο στην αποκωδικοποίηση όσο στην κατανόηση της ανάγνωσης. (8 στους 10 μαθητές βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση, καθώς η διάμεση τυπική βαθμολογία τους αυξήθηκε από 84 βαθμούς πριν από την παρέμβαση σε 105.) Μάλιστα σε επανέλεγχο που πραγματοποιήθηκε αφού είχαν παρέλθει αντίστοιχα μια εβδομάδα και 14 μήνες από την παρέμβαση φάνηκε ότι τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν, καθώς η βαθμολογία των συμμετεχόντων εξακολουθούσε να είναι υψηλότερη από τη μέση βαθμολογία πριν την παρέμβαση (54,52% και 43,15%).

3. Οι Nicolielo-Carrilho και Hage, το 2016 πραγματοποίησαν μια μελέτη στη Βραζιλία με σκοπό τον έλεγχο της χρήσης των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και με στόχο να προσδιοριστεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ της χρήσης των εν λόγω στρατηγικών και της κατανόησης του κειμένου. Το δείγμα αποτέλεσαν 30 παιδιά δημοτικού σχολείου 8-12 ετών. Το σύνολο των μαθητών χωρίστηκε σε δύο ομάδες: την πρώτη αποτέλεσαν 15 μαθητές με διαγνωσμένες Μαθησιακές Δυσκολίες, όπου υπήρξε αριθμητική υπεροχή των

αγοριών και τη δεύτερη ομάδα που ήταν και η ομάδα ελέγχου, την οποία αποτέλεσαν 15 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι τελευταίοι παρουσίαζαν αναγνωστικές επιδόσεις συμβατές με το σχολικό τους επίπεδο. Οι μαθητές υποβλήθηκαν σε δοκιμασία-κλίμακα στρατηγικών ανάγνωσης (prolec test), καθώς και σε υποδοκιμασία κατανόησης της ανάγνωσης ενός κειμένου προτού, κατά τη διάρκεια και αφότου ολοκληρώθηκε η ανάγνωση. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν επαρκείς επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες. Αντίθετα, οι μέσες επιδόσεις και βαθμολογίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε όλες τις μετρήσεις ήταν χαμηλότερες με σημαντική διαφορά, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς παρόμοιο ιστορικό. Μέσω της έρευνας αναδείχθηκε το γεγονός ότι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και η κατανόησή της σχετίζονται άμεσα και θετικά. Ενώ οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είχαν κατακτήσει καλά αναπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες υποστήριξης της ανάγνωσης, ώστε το κείμενο να κατανοηθεί καλύτερα και προέβαιναν σε ευρεία και συνειδητή χρήση τους (όπως την προσεκτική εκ νέου ανάγνωση τμημάτων του κειμένου για τον έλεγχο της κατανόησης, ή τον εντοπισμό των κύριων σημείων της ιστορίας), στο δείγμα που μελετήθηκε, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν ανεπαρκώς ανεπτυγμένες αντίστοιχες δεξιότητες και αρκετά ελλείμματα στη χρήση τους. Πιο συγκεκριμένα οι τελευταίοι κατέβαλαν μεγαλύτερη προσπάθεια απόκτησης και επεξεργασίας των πληροφοριών του κειμένου και παρουσίασαν δυσχέρειες στην ανεύρεση ενός πιο αποδοτικού τρόπου αξιολόγησης της μάθησής τους, με αποτέλεσμα τις κακές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Εν αντιθέσει, οι συνομηλικοί συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες μέσω της χρήσης των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης είχαν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν, να παρακολουθήσουν και να αξιολογήσουν την προσωπική τους διαδικασία μάθησης. Μάλιστα όσο καλύτερη ήταν η απόδοση των μαθητών του δείγματος στην κλίμακα των στρατηγικών ανάγνωσης, τόσο καλύτερη αποδεικνύονταν η απόδοση στην κατανόηση του προς ανάγνωση κειμένου και αντίστροφα, γεγονός που υποδηλώνει ξεκάθαρα τη σημαντική συμβολή των μεταγνωστικών στρατηγικών στην αναγνωστική κατανόηση.

4. Δύο χρόνια αργότερα, το 2018 μια ομάδα ερευνητριών, η Nicolielo-Carrilho, η Crenitte, η Lopes-Herrera καθώς και η Hage, στο Σαν Πάολο της Βραζιλίας, διεξήγαγαν έρευνα προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης, της φωνολογικής μνήμης και των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. 30 μαθητές Δημοτικού 8- 12 ετών, από τους οποίους οι 15 εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι υπόλοιποι 15 αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου, χωρίς μαθησιακά προβλήματα συνέστησαν το δείγμα των ερευνητών. Στη συγκεκριμένη ποσοτική και πειραματική μελέτη χορηγήθηκαν στους μαθητές δύο αφηγηματικά και δύο επεξηγηματικά κείμενα ανάλογα του μορφωτικού τους επιπέδου, βάσει των οποίων οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε

ερωτήσεις κυριολεκτικές και σε αντίστοιχες που αφορούσαν τα εξαγόμενα από τα κείμενα συμπεράσματα. Η μελέτη ανέδειξε τη θετική συσχέτιση μεταξύ της φωνολογικής μνήμης εργασίας και της αναγνωστικής κατανόησης, προβάλλοντας το γεγονός ότι η διαδικασία της μάθησης και της μνήμης είναι στενά συνδεδεμένες. Οι μαθητές του δείγματος με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν ελλείμματα και στους δύο τομείς, αυτόν της φωνολογικής μνήμης και της χρήσης των στρατηγικών μεταγνώσης. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα σπουδαστών με Μ.Δ. καταγράφηκαν χαμηλότερες επιδόσεις στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών συγκριτικά με την αντίστοιχη ομάδα μαθητών χωρίς δυσκολίες. Επιπλέον σημειώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής απόδοσης στην κλίμακα των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και στην επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση. Όσο καλύτερες ήταν οι επιδόσεις στην κλίμακα των στρατηγικών ανάγνωσης, τόσο καλύτερες αποδόσεις σημειώνονταν στην αναγνωστική κατανόηση. Οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ανέπτυξαν ατομικές στρατηγικές που ενίσχυαν την κατανόηση του κειμένου εν αντιθέσει με την ομάδα σπουδαστών με δυσκολίες, οι οποίοι είτε χρησιμοποιούσαν αναποτελεσματικές στρατηγικές, είτε έκαναν αποσπασματική χρήση τους, γεγονός που δεν αυξάνει τις πιθανότητες κατανόησης του κειμένου. Επιπρόσθετα, η έρευνα αποκάλυψε ότι οι εν λόγω μαθητές, παρουσίασαν χειρότερες επιδόσεις στα ερωτήματα που αφορούσαν συμπεράσματα παρά στις κυριολεκτικές ερωτήσεις, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, στην οποία η απόδοση ήταν παρόμοια και στους δύο διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων. Μάλιστα, αναδείχθηκε ότι οι ίδιοι μαθητές που σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση ερωτήσεων που αφορούσαν συμπεράσματα, παρουσίασαν ταυτόχρονα και χαμηλές βαθμολογίες στην κλίμακα των στρατηγικών ανάγνωσης, γεγονός που υποδεικνύει ότι η δεξιότητα εξαγωγής συμπερασμάτων περιλαμβάνει μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες είναι θεμελιώδεις για την κατανόηση, καθώς επιτρέπουν στον αναγνώστη να συμπληρώσει πληροφορίες που δεν υποδηλώνονται στο κείμενο και να προωθηθεί έτσι η αποτελεσματική κατανόηση.

5. Παρόμοια αποτελέσματα αναδείχτηκαν από τη μελέτη των Kamrylafka, Polychroni και Antoniou, οι οποίοι διενέργησαν το 2023 έρευνα στην Ελλάδα προκειμένου να διερευνήσουν τους προσανατολισμούς στόχων σε σχέση με τις στρατηγικές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε μαθητές με Μ.Δ και χωρίς, καθώς και σε εκπαιδευόμενους με δυσκολίες κατανόησης της ανάγνωσης. Το δείγμα τους απαρτιζόταν από 537 σπουδαστές που φοιτούσαν στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, από τους οποίους οι 58 διαγνώστηκαν με Μ.Δ., και οι 70 με δυσκολίες στην κειμενική κατανόηση, κατόπιν ατομικών αξιολογήσεων στην αναγνωστική ακρίβεια και κατανόηση. Στο παραπάνω δείγμα χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια ως εργαλείο αυτοαναφοράς και προσωπικής αξιολόγησης των προσανατολισμών των μαθητών στους στόχους και των στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που χρησιμοποιούσαν κατά τις

σχολικές τους εργασίες. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε κλίμακα τύπου Likert 5 βαθμών και ερωτήσεις που εξετάζουν πώς προσανατολιζόνταν οι μαθητές στην εργασία, τον προγραμματισμό, την αυτοαποτελεσματικότητα και τις στρατηγικές μάθησης (επιφάνειας, σε βάθος, παρακίνησης) που κατηγοριοποιήθηκαν ως προσαρμοστικές στρατηγικές αυτορρύθμισης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές με Μ.Δ. και με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση συγκέντρωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες στη χρήση των προσαρμοστικών στρατηγικών και σημαντικά χαμηλότερους στόχους συγκριτικά με τους μαθητές που αναπτύσσονταν τυπικά. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι μαθητές χωρίς δυσκολίες προβαίνουν στη χρήση όσο το δυνατόν περισσότερων στρατηγικών προκειμένου να πετύχουν την εις βάθος κατανόηση και επεξεργασία του κειμένου και υιοθετούν πιο υψηλούς στόχους. Αντίθετα οι μαθητές με Μ.Δ. και δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση-μια εξαιρετικά ετερογενής ομάδα ως προς τα ελλείμματα, τις δυσκολίες και τα κίνητρα- όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες προβαίνουν στη χρήση περισσότερο επιφανειακών παρά προσαρμοστικών στρατηγικών συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που δεν παρουσιάζουν παρόμοιες δυσκολίες, επειδή οι τελευταίες αποδεικνύονται ιδιαίτερος απαιτητικές. Έτσι οδηγούνται τελικά σε χαμηλές επιδόσεις ως προς την κατανόηση. Παράλληλα από την έρευνα καταδεικνύεται ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν έλλειψη κινήτρων, δε θέτουν υψηλούς στόχους, αποφεύγουν να εκτεθούν μέσω των εργασιών τους λόγω του φόβου της χαμηλής επίδοσής τους και γενικότερα είναι λιγότερο προσανατολισμένοι στη μάθηση, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της ενίσχυσης της αυτορρύθμισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών

6. Εκ παραλλήλου, οι Boardman, Vaughn, Buckley, Reutebuch, Roberts, και Klingner, στο Τέξας και το Κολοράντο των Η.Π.Α., το 2016, αξιολόγησαν τα αποτελέσματα μιας σχολικής παρέμβασης αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα σε σχολικά περιβάλλοντα που διήρκεσε 14 εβδομάδες. Τους συμμετέχοντές τους αποτέλεσαν 186 μαθητές, Τετάρτης και Πέμπτης Δημοτικού (κατά μέσο όρο 11 ετών), εκ των οποίων 52% αγόρια, με ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες καθώς και μια ισοπληθή ομάδα ελέγχου 119 μαθητών με αντίστοιχες δυσκολίες, οι οποίοι λάμβαναν τη συνήθη διδασκαλία και φοιτούσαν σε τάξεις σύγκρισης. Πιο συγκεκριμένα, οι 148 της ομάδας παρέμβασης ήταν ισπανόφωνοι, είχαν διαγνωστεί με δυσλεξία σε ποσοστό 68,5% και διδάσκονταν ως δεύτερη ξένη γλώσσα την αγγλική. Πραγματοποιήθηκαν από 60 ειδικά επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς συνεδρίες 3-4 ατόμων, δύο με τρεις φορές την εβδομάδα διάρκειας 50 λεπτών σε συνδιδασκαλία στην τάξη γενικής εκπαίδευσης, όπου φοιτούσαν. Στους μαθητές υλοποιήθηκε ρητή διδασκαλία, επεξήγηση των σύνθετων και πολυσύλλαβων λέξεων, καθώς και μοντελοποίηση των στρατηγικών ανάλυσης της μορφολογίας τους. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη εκπαιδεύτηκαν στη στρατηγική της προεπισκόπησης, της πρόβλεψης των πληροφοριών που αφορούν το κείμενο, εξασκήθηκαν στη συνεργατική

ανάγνωση, χρησιμοποίησαν εννοιολογικούς χάρτες, προσπάθησαν να ανακαλέσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και να αξιοποιήσουν τα κειμενικά συμφραζόμενα. Επιπλέον διδάχθηκαν τη διαδικασία εύρεσης της κύριας ιδέας σε αφηγηματικά και επεξηγηματικά κείμενα και εξασκήθηκαν στην αναδιήγηση και την περίληψη, λαμβάνοντας ταυτόχρονα ανατροφοδότηση και λεκτική ενίσχυση. Για τη συλλογή των δεδομένων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων έγινε χρήση ενός ψυχομετρικού εργαλείου (Gates-MacGinitie Reading Test IV Reading Comprehension Subtest), για την αξιολόγηση της πρόσληψης και κατανόησης του κειμένου. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης και να προσδιορίσουν την ακριβή σημασία λέξεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, βελτιώθηκε η αναγνωστική μέση κατανόηση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα σε ποσοστό 54,86%, σε αντίθεση με την ισοπληθή ομάδα ελέγχου μαθητών. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που λάμβαναν συγκεκριμένες κατευθύνσεις, οδηγίες και διδάσκονταν στρατηγικές για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, σημείωσαν σημαντικά μεγαλύτερα κέρδη και καλύτερες επιδόσεις στην αναγνωστική πρόσληψη σε σχέση με τους μαθητές των τάξεων σύγκρισης. Τέλος, μέσω της τήρησης ημερολογίων και της παρατήρησης εκ μέρους των διδασκόντων επιβεβαιώθηκε η υλοποίηση και εφαρμογή της παρέμβασης με συνέπεια, η συμμετοχικότητα των μαθητών, καθώς και η αλληλοβοήθεια.

7. Ομοίως, οι Juhkam, Jõgi, Soodla και Aro σε μια πρόσφατη μελέτη που διεξήχθη στην Εσθονία το 2023, επιχείρησαν να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα επίδρασης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης αμοιβαίας διδασκαλίας σε ομάδα μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες καθώς και σε ομάδα ελέγχου. Επιπλέον θέλησαν να προσδιορίσουν τον βαθμό στον οποίο συμβάλλει η καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας και της μεταγνωστικής γνώσης στρατηγικών στην επίδοση της κατανόησης της ανάγνωσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 322 μαθητές Γ' Δημοτικού από 18 σχολεία. Η ομάδα παρέμβασης περιλάμβανε 186 μαθητές (50% κορίτσια), με μέση ηλικία 9,5 ετών, από τους οποίους οι 48 παράλληλα με τα τμήματα γενικής εκπαίδευσης, φοιτούσαν και σε τμήματα ένταξης. Η ομάδα ελέγχου από την άλλη, αποτελούνταν από 115 μαθητές (74,8% κορίτσια), εκ των οποίων οι 29 φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης. Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκεσε 13 εβδομάδες, διαρθρώθηκε σε 18 μαθήματα (κατά μέσο όρο 2 μαθήματα ανά εβδομάδα) και πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έλαβαν ειδική εκπαίδευση για τη διδασκαλία και μοντελοποίηση των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης. Σε πρώτο στάδιο στους μαθητές χορηγήθηκαν τυποποιημένες δοκιμασίες, ώστε να αξιολογηθούν οι δεξιότητές τους πριν και μετά την παρέμβαση της αμοιβαίας διδασκαλίας. Κατόπιν πραγματοποιήθηκε σαφή και ρητή διδασκαλία για τη συνειδητή χρήση στρατηγικών, όπως της πρόβλεψης, της υποβολής ερωτήσεων και της

περίληψης, έγινε μοντελοποίηση των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και πρακτική εφαρμογή αυτών. Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να μελετήσουν δύο κείμενα, περίπου 360 λέξεων το καθένα και να απαντήσουν σε ερωτήσεις σωστού λάθους και πολλαπλής επιλογής. Για την αξιολόγηση της μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν οι ερευνώμενοι, δόθηκε μια σειρά προτάσεων που περιέγραφαν δραστηριότητες-στρατηγικές ως χρήσιμες και αποτελεσματικές και ως μη αποτελεσματικές κατά την ανάγνωση, τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να βαθμολογήσουν (π.χ. (1) Διαβάζω δύσκολα μέρη του κειμένου γρήγορα. (2) Σταματώ να διαβάζω σε τακτά χρονικά διαστήματα και αναλογίζομαι τι διάβασα). Παράλληλα αξιολογήθηκε η δεξιότητα ανάγνωσης, καθώς και ο ρυθμός και η ταχύτητά της. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν και αναδεικνύουν το γεγονός ότι η παρέμβαση αμοιβαίας διδασκαλίας με σκοπό τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης είναι αποτελεσματική ειδικά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, μετά την παρέμβαση σημειώθηκε θετική επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση τόσο στην ομάδα μαθητών με δυσκολίες, που σημείωσαν και την πιο μεγάλη πρόοδο, όσο και των μαθητών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Επιπρόσθετα διαπιστώθηκε και στις δύο ομάδες εξίσου σημαντική βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας και της χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών κατά την περίοδο παρέμβασης. Θεαματικό ήταν το γεγονός ότι αναφορικά με την αύξηση της χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών, θετική εξέλιξη και σημαντική βελτίωση σημείωσε εκτός από την ομάδα παρέμβασης και η ομάδα ελέγχου στο σύνολό της. Ωστόσο δε διαπιστώθηκε ότι η βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας συμβάλλει σημαντικά στην έκβαση της πρόσληψης και κατανόησης της ανάγνωσης είτε στην ομάδα παρέμβασης, είτε στην ομάδα ελέγχου. Τέλος να σημειωθεί ότι οι δεξιότητες των μαθητών αξιολογήθηκαν σε τρία στάδια, πριν την παρέμβαση, αμέσως μετά την παρέμβαση και 3 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης και τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια.

8. Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξε και η πρόσφατη μελέτη του 2023 των Lazarus και Anwalimhobor σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες στο Ibadan της Νιγηρίας. Κύριος σκοπός της μελέτης τους ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της επίγνωσης των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά) στην επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Τους συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν 100 μαθητές με Μ.Δ., εκ των οποίων 44 αγόρια και 56 κορίτσια, σκόπιμα επιλεγμένοι από 9 σχολεία της Νιγηρίας, ηλικίας 12 έως 20 ετών. Για τη συλλογή των δεδομένων έγινε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα ακόλουθα: ακαδημαϊκά αρχεία, λίστα ελέγχου για ύποπτες μαθησιακές δυσκολίες (SCSLD, προσαρμοσμένη), τεστ αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στην αγγλική γλώσσα, που αποτελούνταν από 25 ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών και ορθογραφίας, ερωτηματολόγιο 30 ερωτήσεων Μεταγνωστικής

επίγνωσης των στρατηγικών ανάγνωσης (MARSQ) και τέλος τεστ κατανόησης ανάγνωσης (RCT) που περιλάμβανε δύο αποσπάσματα ανάγνωσης συνοδευόμενα από 15 ερωτήσεις κατανόησης και αξιολογούσαν μεταξύ άλλων τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης (προτού, κατά τη διάρκεια και αφού είχε ολοκληρωθεί) από τους μαθητές κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η παρούσα μελέτη είναι ότι η επίγνωση των Μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης έχει σημαντική επίδραση και συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη της κατανόησης των μαθητών με Μ.Δ. Με άλλα λόγια υπάρχει σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ της επίγνωσης-συνειδητής χρήσης των μεταγνωστικών στρατηγικών και της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών και κατ' επέκταση της επιτυχούς μάθησης. Ωστόσο καμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (δηλαδή επίγνωση των στρατηγικών μεταγνώσης προτού, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης) όταν θεωρηθούν ως ξεχωριστοί και μεμονωμένοι παράγοντες δεν είναι αρκετά ισχυροί ώστε να προβλέψουν από μόνοι τους την επιτυχία στην επίδοση της κατανόησης των εν λόγω μαθητών. Αντίθετα, θα πρέπει οι τρεις αυτές στρατηγικές πάντα να εξετάζονται από το μαθητή ολιστικά και αρμονικά, καθώς συμβάλλουν σημαντικά στην επίτευξη βέλτιστων αποτελεσμάτων στη διαδικασία αναγνωστικής κατανόησης. Ως εκ τούτου, συνιστάται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να εκπαιδεύονται στην παρακολούθηση και εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά) για να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις αναγνωστικής κατανόησης.

7.4 Πίνακες Συγκεντρωτικών στοιχείων των μελετών

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρατίθενται σε τρεις ξεχωριστούς πίνακες τα συγκεντρωτικά στοιχεία που προκύπτουν από την κάθε μία μελέτη/έρευνα που συμπεριλήφθηκε στην παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Κάθε ένας πίνακας αντιστοιχεί και σε ένα ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικά στοιχεία μελετών αναφορικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα

α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ	ΧΩΡΑ	ΕΤΟΣ	ΔΕΙΓΜΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ/ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
1	Quinn, Wagner, Petscher, Roberts, Menzel και Schatschneider	Φλόριντα, Η.Π.Α	2020	14.773 άτομα εκ των οποίων οι 627 είχαν μαθησιακές δυσκολίες	Τεστ γνώσης λεξιλογίου και κατανόησης ανάγνωσης. Υποδοκιμασία με ερωτήσεις κατανόησης αυξανόμενης δυσκολίας.	Παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές μεταξύ της ανάπτυξης της αναγνωστικής κατανόησης και της γνώσης λεξιλογίου ανάμεσα στους μαθητές με Μ.Δ. και των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης. Οι μαθητές με Μ.Δ. δεν πλησίασαν το μέσο επίπεδο δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης των τυπικά αναπτυσσόμενων. Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος σημείωσαν ελλείμματα και πολύ χαμηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με αυτούς που ανήκαν σε οικογένειες υψηλότερου εισοδήματος, ανεξαρτήτως από το αν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή όχι.
2	Fidalgo, Torrance, Arias-	Ισπανία	2014	548 τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές και 54 συνομηλικοί τους με Μ.Δ. 11-14 ετών από οικογένειες μετρίου κοινωνικού οικονομικού επιπέδου	Ερωτηματολόγιο αναγνωστικής κατανόησης, αξιολόγηση συμπερασμάτων, τυποποιημένο τεστ στρατηγικών κατανόησης	Οι μαθητές με Μ.Δ. σημείωσαν πιο χαμηλές επιδόσεις σε όλα τα τεστ με σημαντικά χαμηλότερους βαθμούς στην κατανόηση σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές του δείγματος. Δεν υιοθέτησαν στρατηγικές ανάγνωσης όπως έκαναν οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους για να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες κατανόησης.
3	Arabaci	Τουρκία	2022	55 μαθητές της Δ' τάξης εκ των οποίων οι 27 με Μ.Δ.(10 κορίτσια, 17 αγόρια)και 28 (11 κορίτσια, 17 αγόρια) τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές.	Αξιολόγηση μέσω ηχογράφησης της ταχύτητας, προσωδίας ευχέρειας της ανάγνωσης. Αξιολόγηση κατανόησης σε 15 σύντομες ερωτήσεις και σε 20 πολλαπλής επιλογής	Οι μαθητές με Μ.Δ. σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις σε όλα τα τεστ ταχύτητας, ευχέρειας και αναγνωστικής κατανόησης σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές του δείγματος. Θετική συσχέτιση μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και της απόδοσης ταχύτητας των μαθητών με Μ.Δ. Δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και της σωστής ανάγνωσης και προσωδίας.

α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ	ΧΩΡΑ	ΕΤΟΣ	ΔΕΙΓΜΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ/ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
4	Dodur	Τουρκία	2021	50 μαθητές: 25 Δ' και 25 ΣΤ' Δημοτικού με Μ.Δ και 50 μαθητές αντίστοιχης βαθμίδας τυπικής ανάπτυξης	Χορήγηση δύο εργασιών για αξιολόγηση της ανάγνωσης και της μορφολογικής επίγνωσης. Δοκιμασία ερωτήσεων κατανόησης σχετικών με δύο κείμενα που έπρεπε να μελετηθούν.	Οι επιδόσεις των μαθητών με Μ.Δ. ήταν σταθερά χαμηλότερες από της ομάδας ελέγχου σε όλες τις δοκιμασίες. Ιδιαίτερες δυσκολίες αντιμετώπισαν στις δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης που καταδεικνύει ότι αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης.
5	Howard-Gosse, Bergey και Deacon	Καναδάς	2023	137 πρωτοετείς φοιτητές πανεπιστημίου εκ των οποίων 49 παρουσίαζαν ιστορικό δυσκολιών αναγνωστικής κατανόησης και οι 88 αναγνωστικές δυσκολίες	Ερωτηματολόγιο σχετικό με τις αναγνωστικές εμπειρίες των συμμετεχόντων στο Δημοτικό. Δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης, ταχύτητας ανάγνωσης, αναγνωστικού φόρτου και συγκέντρωσης. Αξιολόγηση στρατηγικών ανάγνωσης μέσω υποκλίμακας.	Οι φοιτητές με αναγνωστικές δυσκολίες αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες ανάγνωσης και κατανόησης, ταχύτητας, αναγνωστικού φόρτου και συγκέντρωσης σε σχέση με τους συμφοιτητές τους χωρίς δυσκολίες μάθησης. Οι στρατηγικές ολοκλήρωσης της ανάγνωσης και συγκέντρωσης είχαν θετική συσχέτιση με την αναγνωστική κατανόηση
6	Bonnifici και Tobia	Ιταλία	2016	600 μαθητές Α' έως Ε' Δημοτικού (51,2 % κορίτσια) που χωρίστηκαν σε 5 ομάδες: α. ομάδα Μ.Δ. β. ομάδα μη αποτελεσματικών αναγνωστών γ. ομάδα πρώιμα δίγλωσσων δ. ομάδα όψιμα δίγλωσσων μαθητών ε. ομάδα ελέγχου που απαρτιζόταν από 300 μαθητές	Δοκιμασία αξιολόγησης αποκωδικοποίησης, ταχύτητας, ακρίβειας και αναγνωστικής κατανόησης. Δοκιμασία ερωτήσεων κατανόησης σχετικών με δύο κείμενα που τους χορηγήθηκαν (ένα περιγραφικό και ένα αφηγηματικό).	Η ομάδα των μη αποτελεσματικών αναγνωστών παρουσίασε τις πιο χαμηλές επιδόσεις σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση σε σύγκριση με όλες τις υπόλοιπες ομάδες. Η ομάδα των μαθητών με Μ.Δ. επέδειξε σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στην ταχύτητα και στην ανάγνωση λέξεων και μη λέξεων. Η ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών του δείγματος ήταν με διαφορά η καλύτερη στην αναγνωστική κατανόηση και η ταχύτερη στην αποκωδικοποίηση

α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ	ΧΩΡΑ	ΕΤΟΣ	ΔΕΙΓΜΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ/ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
7	Delimehmet Data και Ergul	Τουρκία	2020	60 μαθητές Γ' και Δ' δημοτικού, 30 εκ των οποίων είχαν διαγνωστεί με Μ.Δ. (14 κορίτσια, 16 αγόρια) και 30 είχαν φυσιολογική ανάπτυξη	Μοντέλο σχεσιακού ελέγχου Δοκιμασίες για την αξιολόγηση γνώσης λεξιλογίου και αξιολόγησης δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης σε δύο είδη κειμένων, ένα αφηγηματικό και ένα πληροφοριακό	Οι μαθητές με Μ.Δ. σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες και στις γνώσεις λεξιλογίου και στις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που δεν ανέφεραν παρόμοιο ιστορικό. Σημειώθηκε μέτρια σημαντική σχέση μεταξύ γνώσης λεξιλογίου και επιδόσεων στη δοκιμασία κατανόησης και επεξήγησης του περιεχομένου του κειμένου στην ομάδα των μαθητών με Μ.Δ. Όλοι οι συμμετέχοντες στη μελέτη αντιμετώπισαν δυσκολίες και περιορισμούς στην κατανόηση του πληροφοριακού κειμένου, λόγω της πολύπλοκης δομής του.
8	Güldenoğlu, Kargin και Miller	Τουρκία	2016	86 μαθητές από διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης, Γ' και Δ' Δημοτικού και ΣΤ και Α' Γυμνασίου εκ των οποίων οι 35 παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι 51 ήταν τυπικά αναπτυσσόμενοι	Δοκιμασία πολλαπλών ερωτήσεων που αποτελούνταν από 16 προτάσεις, οι οποίες περιλάμβαναν μηνύματα αληθοφανή, όσο και απίθανα, αναφορικά με τη σημασία τους με απλές και σύνθετες συντακτικά προτάσεις, σχετικές με την προηγούμενη εμπειρία των συμμετεχόντων	Παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση ανάμεσα στους μαθητές με Μ.Δ. και τους τυπικά αναπτυσσόμενους. Οι τελευταίοι σημείωσαν σταθερά υψηλές επιδόσεις σε όλες τις προτάσεις και σε όλα τα επίπεδα τάξεων. Αντίθετα οι μαθητές με Μ.Δ. δεν πλησίασαν το μέσο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των τυπικά αναπτυσσόμενων και σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις σε επίπεδο λεξιλογίου και επεξεργασίας των προτάσεων του κειμένου.

Πίνακας 2. Συγκεντρωτικά στοιχεία μελετών αναφορικά με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα

α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ	ΧΩΡΑ	ΕΤΟΣ	ΔΕΙΓΜΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ/ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
1	Sanford	Σαν Φρανσίσκο, Η.Π.Α.	2015	350 μαθητές 14 έως 19 ετών (Γ΄ Γυμνασίου έως Γ΄ Λυκείου) που λάμβαναν υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης	Ανάλυση πολλαπλών διαδικασιών για την έρευνα των μεταβλητών που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση Αναγνωστικά Τεστ Τεστ γνώσης στρατηγικών ανάγνωσης μέσω αφηγηματικών και επεξηγηματικών κειμένων, στα οποία αξιολογούνταν οι στρατηγικές πρόβλεψης, σύνοψης και εξαγωγής συμπερασμάτων	Η αναγνωστική κατανόηση είχε στατιστικά σημαντικές σχέσεις και με τις πέντε μεταβλητές που μελετήθηκαν, δηλ. τη μνήμη εργασίας, το λεξιλόγιο την προηγούμενη γνώση τα εγγενή κίνητρα και τις στρατηγικές ανάγνωσης. Ιεραρχικά η αποκωδικοποίηση ήταν ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της αναγνωστικής κατανόησης. Οι μαθητές με αυτορρύθμιση και εγγενή κίνητρα σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στην αναγνωστική κατανόηση.
2	Lazarus	Νιγηρία	2020	123 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες 11 έως 17 ετών, εκ των οποίων 45 ήταν αγόρια και 78 κορίτσια (24,39% φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία και 75,61% σε δημόσια)	Κλίμακα βαθμολόγησης μαθητή. Δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης.	Το υγιές και διεγερτικό σχολικό περιβάλλον, όπου επικρατούν υποστηρικτικές σχέσεις αποτελεί τον πιο ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της αποτελεσματικής αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Μ.Δ. και επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Ο τύπος του σχολείου δε σχετίζεται θετικά με τις επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση. Τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τα αγόρια.

α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ	ΧΩΡΑ	ΕΤΟΣ	ΔΕΙΓΜΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ/ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
3	Çiğdemir	Τουρκία	2020	365 μαθητές Δ' τάξης Δημοτικού που φοιτούσαν σε δύο δημόσια και τρία ιδιωτικά σχολεία και οι γονείς τους.	Μοντέλο δομικών εξισώσεων για να προσδιοριστούν οι αιτιακές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών Κλίμακα κατανόησης της ανάγνωσης Κλίμακα γνώσης λεξιλογίου Κλίμακα οικογενειακής αποτελεσματικότητας στη δημιουργία αναγνωστικής κουλτούρας	<p>Ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας που επηρεάζει άμεσα και θετικά την αναγνωστική κατανόηση είναι οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών σε σχέση με το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο, ενώ αμέσως επόμενος σημαντικός παράγοντας αναδείχθηκε η γνώση λεξιλογίου. Η προσωδία, τα αναγνωστικά κίνητρα και η μνήμη εργασίας αποτελούν επιμέρους προγνωστικούς παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης.</p> <p>Ως προς τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, η συμμετοχή της οικογένειας στην ανάγνωση αποτέλεσε τη μεταβλητή με την ισχυρότερη προγνωστική ισχύ.</p>

α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ	ΧΩΡΑ	ΕΤΟΣ	ΔΕΙΓΜΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ/ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
4	Wu, Valcke και Keer	Νότια Κορέα	2019	1.322 άτομα (654 αγόρια και 668 κορίτσια) ηλικίας 13 έως 15 ετών και 15 εκπαιδευτικοί που οι μαθητές τους αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας	Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών ανάγνωσης. Ερωτηματολόγιο αυτορρύθμισης και κινήτρου ανάγνωσης. Τεστ αναγνωστικής κατανόησης που περιλάμβανε δύο αφηγηματικά και δύο ενημερωτικά κείμενα. Ερωτήσεις σχετικές με τα προσόντα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της έρευνας.	Η επίγνωση μεταγνωστικών στρατηγικών και το εγγενές αναγνωστικό κίνητρο είναι οι ισχυρότεροι παράγοντες που σχετίζονται με τα επιτεύγματα στην αναγνωστική κατανόηση. Ως προς τη μεταβλητή του φύλου, τα κορίτσια τείνουν να έχουν υψηλότερες επιδόσεις αναγνωστικής κατανόησης σε σχέση με τα αγόρια. Οι μαθητές που προέρχονταν από οικογένειες χαμηλότερου εισοδήματος παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις Τα προσόντα και η διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών τους.
5	Alowalid, Mujiyanto και Bharati	Λιβύη	2018	Λίβυοι μαθητές που σπούδαζαν στο Sema-rang	Φύλλα εργασίας αξιολόγησης των ελλειμμάτων στην αναγνωστική κατανόηση. Δοκιμασία γραμματικής. Τεστ γνώσης λεξιλογίου. Τεστ ορθογραφικού λάθους. Δοκιμασία ανάγνωσης.	Ο γλωσσικός παράγοντας της ορθογραφίας επηρεάζει περισσότερο τις επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση. Υπάρχει σημαντικά θετική σχέση μεταξύ της ανάγνωσης και της ορθογραφίας των λέξεων, που βελτιώνει τη φωνολογική επίγνωση.

α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ	ΧΩΡΑ	ΕΤΟΣ	ΔΕΙΓΜΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ/ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
6	Liu Chen και Liu	Κίνα	2022	12.058 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 361 σχολεία της Κίνας που συμμετείχαν στην έρευνα του ΟΟΣΑ (PISA 2018)	Μέθοδος μηχανικής μάθησης XGBoost Τιμές SHAP ώστε να υπολογιστεί η επίδραση κάθε μεταβλητής στην πρόβλεψη της αναγνωστικής κατανόησης.	Η γνώση και εφαρμογή αποτελεσματικών μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, το αναγνωστικό ενδιαφέρον του μαθητή, καθώς και το υψηλότερο οικογενειακό εισόδημα αποδείχθηκαν οι ισχυρότεροι παράγοντες πρόβλεψης επιτυχούς αναγνωστικής κατανόησης.
7	Layes, Lalonde, Mecheri και Rebaï	Αραβία	2015	131 μαθητές Δ' και Ε' τάξης (9-11 ετών), από τους οποίους οι 23 με διαγνωσμένη δυσλεξία και οι 108 τυπικά αναπτυσσόμενοι	Τεστ αξιολόγησης δεξιοτήτων ανάγνωσης ως προς την ταχύτητα και την ακρίβεια. Τεστ οπτικής προσοχής μέσω σχημάτων ψηφίων και αντικειμένων.	Η φωνολογική επίγνωση και επεξεργασία, η ορθή αναγνώριση και ανάγνωση λέξεων, η λεκτική μνήμη εργασίας καθώς και η οπτική προσοχή επηρεάζουν άμεσα την αναγνωστική κατανόηση.
8	Masri και Remawi	Ιορδανία	2022	54 μαθητές, αγόρια και κορίτσια με Μ.Δ. Ε' Δημοτικού.	Κλίμακα αναγνωστικής κατανόησης που αξιολογεί την κυριολεκτική, την απαγωγική και τη δημιουργική κατανόηση.	Οι μεταβλητές που σχετίζονται με την κειμενική κατανόηση είναι το φύλο των μαθητών, υπέρ των αγοριών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθώς οι κάτοχοι πτυχίων και μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών έχουν παιδιά που παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης.

Πίνακας 3. Συγκεντρωτικά στοιχεία μελετών αναφορικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα

α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ	ΧΩΡΑ	ΕΤΟΣ	ΔΕΙΓΜΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ/ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
1	Chevalier, Parrila, Ritchie και Deacon	Βόρεια Αμερική	2017	376 προπτυχιακοί φοιτητές που φοιτούσαν στο πρώτο ακαδημαϊκό έτος σε δημόσιο πανεπιστήμιο, εκ τω οποίων οι 77 ανέφεραν Μ.Δ.	<p>Διαδικτυακή διαδικασία συμπλήρωσης ερωτηματολογίων σχετικών με την ανάγνωση και την ταχύτητά της.</p> <p>Δοκιμασία παρατήρησης της χρήσης και της εξοικείωσης των φοιτητών με τις μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης</p>	<p>Οι φοιτητές που έκαναν χρήση λιγότερων μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες</p> <p>Η χρήση στρατηγικών ανάγνωσης αποδεικνύεται ιδιαίτερως χρήσιμη και επωφελεί σημαντικά εξίσου τα άτομα με Μ.Δ και τα άτομα χωρίς ιστορικό Μ.Δ., καθώς προωθείται η αυτορρύθμιση της μάθησης και η επεξεργασία των πληροφοριών.</p>
2	Wright, Mitchell, O'Donoghue, Cowhey και Kearney	Ιρλανδία	2015	28 μαθητές με δυσλεξία και κοινωνικές - συναισθηματικές δυσκολίες μέσης ηλικίας 12 ετών που φοιτούσαν σε γενικό σχολείο	<p>Εκπαιδευτική παρέμβαση που περιλάμβανε άμεση διδασκαλία, προφορική καθοδήγηση, μοντελοποίηση στρατηγικών ανάγνωσης και εμπεδωτικές εργασίες από 28 ειδικά επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς ενός διαστήματος 4 εβδομάδων.</p> <p>Ψυχομετρικά τεστ αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας και της κατανόησης</p>	<p>Επίτευξη αξιοσημείωτων βελτιώσεων στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών μετά την παρέμβαση, γεγονός που αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.</p> <p>Διατήρηση υψηλής βαθμολογίας των συμμετεχόντων στην έρευνα σε δύο επανελέγχους αφού είχαν παρέλθει μία εβδομάδα και 14 μήνες αντίστοιχα από την ολοκλήρωση της παρέμβασης.</p>

α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ	ΧΩΡΑ	ΕΤΟΣ	ΔΕΙΓΜΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ/ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
3	Nicoliello-Carrilho και Hage	Βραζιλία	2016	30 μαθητές 8 έως 12 ετών, εκ των οποίων οι 15 είχαν διαγνωσμένες Μ.Δ. με αριθμητική υπεροχή των αγοριών	Δοκιμασία στρατηγικών ανάγνωσης Δοκιμασία κατανόησης κειμένου προτού, κατά τη διάρκεια και έπειτα από την ολοκλήρωση της ανάγνωσης	Υπάρχει άμεση θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών και της σημαντικής συμβολής τους στην αναγνωστική κατανόηση. Οι μαθητές με Μ.Δ. παρουσίασαν ανεπαρκώς αναπτυγμένες δεξιότητες χρήσης στρατηγικών με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Αντίθετα οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης που είχαν καλές επιδόσεις κατανόησης προέβιαν σε χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και αξιολογούσαν τη διαδικασία της προσωπικής τους μάθησης.
4	Nicoliello-Carrilho, η Cre-nitte, η Lopes-Herrera	Βραζιλία	2018	30 μαθητές 8 έως 12 ετών, από τους οποίους οι 15 είχαν διαγνωστεί με Μ.Δ. ,ενώ οι υπόλοιποι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου	Δοκιμασία ερωτήσεων εξαγωγής συμπερασμάτων από δύο αφηγηματικά και δύο επεξηγηματικά κείμενα ανάλογη με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων	Αναδείχθηκε η στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής απόδοσης στην κλίμακα των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και την επίδοση κατανόησης. Οι μαθητές με Μ.Δ. χρησιμοποιούσαν αναποτελεσματικές στρατηγικές, ή έκαναν αποσπασματική χρήση τους με αποτέλεσμα να σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση που αφορούσε κυρίως τα συμπεράσματα που δεν υποδηλώνονται στο κείμενο, σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου
5	Kampylafka, Polychroni και Antoniou	Ελλάδα	2023	537 μαθητές Ε΄ και Στ΄ Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 58 διαγνώστηκαν με Μ.Δ. και οι 70 με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση κατόπιν ατομικών αξιολογήσεων	Ερωτηματολόγια ως εργαλείο αναφοράς και αξιολόγησης των προσανατολισμών στόχων και των στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης	Οι μαθητές με Μ.Δ. και με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης σημείωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες στη χρήση στρατηγικών, σε αντίθεση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλικούς και επομένως οδηγήθηκαν σε εξίσου χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση. Επιπλέον παρουσίασαν έλλειψη κινήτρων και υψηλών στόχων, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία ενίσχυσης της αυτορρύθμισής τους εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ	ΧΩΡΑ	ΕΤΟΣ	ΔΕΙΓΜΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ/ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
6	Boardman, Vaughn, Buckley, Reutebuch, Roberts, και Klingner	Τέξας και Κολοράντο Η.Π.Α.	2016	186 μαθητές Δ' και Ε' Δημοτικού με ειδικές Μ.Δ. και 119 μαθητές με αντίστοιχες δυσκολίες, οι οποίοι συγκρότησαν την ομάδα ελέγχου και φοιτούσαν σε τάξεις σύγκρισης	Εκπαιδευτική παρέμβαση με συνεδρίες 3-4 ατόμων δύο με τρεις φορές την εβδομάδα Ρητή διδασκαλία, επεξήγηση σύνθετων πολυσύλλαβων λέξεων, μοντελοποίηση και ανάλυση των στρατηγικών ανάγνωσης Χρήση ψυχομετρικού εργαλείου για αξιολόγηση της κατανόησης	Βελτιώθηκε η αναγνωστική κατανόηση της ομάδας παρέμβασης κατά 54,86% σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές που διδάχθηκαν στρατηγικές σημείωσαν σημαντικά μεγαλύτερα κέρδη και καλύτερες επιδόσεις πρόσληψης και κατανόησης της ανάγνωσης εν σχέσει με αυτούς της ομάδας σύγκρισης
7	Juhkam, Jõgi, Soodla και Aro	Εσθονία	2023	322 μαθητές Γ' Δημοτικού από 18 σχολεία 115 μαθητές αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου εκ των οποίων οι 48 φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης	Εκπαιδευτική παρέμβαση που περιλάμβανε 18 μαθήματα διάρκειας 13 εβδομάδων από ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς. Χορήγηση τυποποιημένων δοκιμασιών αξιολόγησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων και της ταχύτητας ανάγνωσης πριν και μετά την παρέμβαση Αξιολόγηση των αναγνωστικών στρατηγικών	Μετά την παρέμβαση και τη διδασκαλία χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, σημειώθηκε εξίσου θετική επίδραση και σημαντική βελτίωση της ικανότητας της ανάγνωσης στους μαθητές με Μ.Δ. και στους μαθητές της ομάδας ελέγχου.
8	Lazarus και Anwalimhobor	Νιγηρία	2023	100 μαθητές με Μ.Δ. εκ των οποίων 44 αγόρια και 56 κορίτσια, ηλικίας 12 έως 20 ετών	Ερωτηματολόγιο επίγνωσης Μεταγνωστικών στρατηγικών προτού, κατά τη διάρκεια και έπειτα από την ολοκλήρωση της ανάγνωσης Τεστ αναγνωστικής κατανόησης που περιλάμβανε δύο αποσπάσματα προς ανάγνωση	Υπάρχει σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ της επίγνωσης και συνειδητής χρήσης των μεταγνωστικών στρατηγικών και των υψηλών επιδόσεων στην αναγνωστική κατανόηση

Γ Μέρος

8. Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν 24 μελέτες που σχετίζονται με τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συγκριτικά με τις αντίστοιχες δεξιότητες των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους. Παράλληλα επιχειρήθηκε να εξεταστούν οι παράγοντες και οι μεταβλητές που επηρεάζουν σύμφωνα με τις έρευνες τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, των μαθητών με Μ.Δ καθώς και των αντίστοιχων μαθητών που αναπτύσσονται τυπικά. Τέλος, μελετήθηκε η συμβολή των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης στην επίτευξη της κατανόησης του γραπτού λόγου. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση των ερευνών που διεξήχθησαν την τελευταία δεκαετία (2013-2023), οι οποίες εξετάστηκαν ως προς την κατανομή ανά χώρα, έτος, σκοπό, χαρακτηριστικά του δείγματος των συμμετεχόντων, εργαλεία συλλογής δεδομένων και αποτελέσματα.

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας έχει επικεντρωθεί στους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες και ελλείμματα στην ανάγνωση, καθώς τα αποτελέσματα των ερευνών αποκάλυψαν τον πρωταγωνιστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι δεξιότητες της ανάγνωσης στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Στην εκτεταμένη έρευνα αντικατοπτρίζεται η στροφή του ενδιαφέροντος των ερευνητών στις μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με την ανάγνωση και την κατανόησή της, προφανώς λόγω της ταχύτατης αύξησης του αριθμού των μαθητών που εμφανίζουν τις συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες. Ως επί το πλείστον στόχος των συγκεκριμένων μελετών είναι να γίνει σύγκριση μεταξύ των μαθητών με και χωρίς Μ.Δ. σχετικά με τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης. Επιπλέον οι έρευνες επικεντρώνονται στο να προσδιοριστούν τα κέρδη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές στον τομέα της κατανόησης του γραπτού λόγου μέσω της χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.

Ως προς τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας εργασίας, η έρευνα στο σύνολό της παρατήρησε στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τις επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση ανάμεσα στους μαθητές με Μ.Δ. και στους μαθητές χωρίς παρόμοιο ιστορικό αντίστοιχης ηλικίας. Ενώ οι τελευταίοι, σε όλες τις μελέτες και σε όλες τις δοκιμασίες, σημείωναν σταθερά υψηλές επιδόσεις, οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες δεν κατάφεραν να πλησιάσουν το μέσο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους και εμφάνισαν σταθερά χαμηλότερες επιδόσεις σε όλες γενικά τις δοκιμασίες. Μια εξήγηση ίσως είναι οι περιορισμένες συντακτικές γνώσεις και τα φωνολογικά ελλείμματα των μαθητών με Μ.Δ., που όπως είναι φυσικό αντικατοπτρίζονται στις δεξιότητες επεξεργασίας ενός κειμένου. Επιπλέον σημαντική

επίπτωση στις επιδόσεις έχει και η περιορισμένη εξοικείωση και εμπειρία των μαθητών σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών που στόχο έχουν την αναγνωστική κατανόηση.

Εκ παραλλήλου στόχος του μεγαλύτερου όγκου των ερευνών φαίνεται ότι είναι η προσπάθεια προσδιορισμού της επίδρασης των μεταβλητών και των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία της κειμενικής κατανόησης, όπως η ανάγνωση και η ταχύτητά της, η προσωδία, η φωνολογική επίγνωση, η γνώση λεξιλογίου, οι προηγούμενες γνώσεις, η μνήμη εργασίας, η οπτική αντίληψη και η επίγνωση και εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης, που αποτελεί το ζητούμενο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος. Ωστόσο σε μία μόνο έρευνα (Alowalid, Mujiyanto, & Bharati, 2018) αναδείχθηκε το γεγονός ότι η εκμάθηση της ορθογραφίας βελτιώνει σημαντικά τις δεξιότητες της ανάγνωσης, καθώς τείνει να διαμορφώνει τη φωνολογική επίγνωση.

Η έρευνα, δεν περιορίζεται μόνο στις γνωστικές διεργασίες, αλλά επεκτείνεται και στην εξέταση των συναισθηματικών παραγόντων που μπορεί να σχετίζονται με την ανάγνωση, όπως το εγγενές αναγνωστικό κίνητρο του μαθητή, το ενδιαφέρον του, αλλά και των περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως το υποστηρικτικό, υγιές και διεγερτικό σχολικό περιβάλλον, τα προσόντα και η διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού, η κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας, η μόρφωση των γονέων και η στάση και συμμετοχή τους στην πράξη της ανάγνωσης.

Ως προς τη μεταβλητή του φύλου, τα αποτελέσματα των ερευνών φαίνεται να δίστανται, καθώς σε κάποιες μελέτες καταδεικνύεται η υπεροχή των κοριτσιών (Wu, Valcke, & Van Keer, 2019) (Lazarus K. U., 2020), τα οποία τείνουν να σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις αναγνωστικής κατανόησης, κυρίως λόγω της πιο συχνής ενασχόλησής τους με αναγνωστικές δραστηριότητες, σε σχέση με τα αγόρια, ενώ σε κάποιες άλλες μελέτες παρατηρείται η υπεροχή των αρρένων (Masri & Remawi, 2022). Ίσως η μελλοντική έρευνα καταφέρει να "ρίξει περισσότερο φως" στη μεταβλητή του φύλου και το επίπεδο που αυτό μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις στην κατανόηση και προαγωγή της αναγνωστικής επάρκειας.

Αναφορικά με το θέμα των στρατηγικών ανάγνωσης, φαίνεται ότι στο σύνολό τους οι μαθητές που συμπεριλήφθηκαν στις έρευνες που μελετήθηκαν, αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες και περιορισμούς στην χρήση, ανάπτυξη και εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών που αποδεικνύονται απαραίτητες για την επίτευξη της κειμενικής κατανόησης. Η έρευνα ανέδειξε ότι η χρήση τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και παρέμβαση αποδεικνύεται ιδιαίτερος επωφελής, όχι μόνο για τα άτομα που παρουσιάζουν Μ.Δ., αλλά και για τους μαθητές χωρίς ανάλογο ιστορικό, καθώς προωθείται η αυτορρύθμιση της μάθησης, αυξάνονται σημαντικά τα αναγνωστικά τους κίνητρα και αποκτούν υψηλότερους μαθησιακούς στόχους.

Μάλιστα στις περιπτώσεις όπου εφαρμόστηκε εκπαιδευτική παρέμβαση, αυτή πραγματοποιήθηκε από ειδικά εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και αποδείχθηκε η

αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων της, καθώς σε όλες τις έρευνες που μελετήθηκαν (Boardman, και συν., 2016) (Lazarus & Anwalimhobor, 2023) επιτεύχθηκαν αξιοσημείωτες βελτιώσεις στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, αλλά και αφού είχε παρέλθει αρκετός χρόνος μετά από αυτήν, καθώς στους επανελέγχους που διεξήχθησαν διατηρήθηκε η ανάλογη υψηλή βαθμολογία στις δοκιμασίες. Τέλος, αποδείχθηκε ότι υπάρχει σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ της συνειδητής χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης, γνωστικών και μεταγνωστικών και των υψηλών επιδόσεων των μαθητών, τόσο στην πρόσληψη και κατανόηση της ανάγνωσης, όσο και στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων.

Ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα, αποκαλύπτεται ότι το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται πρωτίστως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κυρίως στην Δ', Ε' και ΣΤ' δημοτικού, ενώ δεν συναντήθηκαν πολλές έρευνες που μελετούν τις πρώτες τάξεις. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί στα τρία πρώτα χρόνια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι μικροί μαθητές επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους στην ανάπτυξη και διεύρυνση των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις αυξάνονται και οι ανάγκες κατανόησης της ανάγνωσης από τους μαθητές, καθώς έρχονται συχνότερα σε επαφή με πιο απαιτητικά κείμενα από άποψη δομής και περιεχομένου. Τέλος, η έρευνα καταδεικνύει το γεγονός ότι ο τύπος σχολείου, ιδιωτικό και δημόσιο δε σχετίζεται θετικά με τις επιδόσεις των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση.

8.1 Συμπεράσματα

Υπό το φως των ευρημάτων της παρούσας εργασίας, αλλά και της ευρύτερης βιβλιογραφίας φαίνεται ότι η ρητή διδασκαλία των λεξιλογίου (Wright & Cervetti, 2017), η οικοδόμηση βασικών γνώσεων (O'Reilly, Wang, & Sabatini, 2019), η προετοιμασία και η πληροφόρηση των μαθητών σε σχέση με νέες έννοιες που πρόκειται να διδαχθούν (Smith, Snow, Serry, & Hammond, 2021; Hattan, 2019), είναι παράμετροι πολύ σημαντικές για τη διευκόλυνση της διαδικασίας κατανόησης αυτών που διαβάζουν. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στη διεύρυνση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών αναφορικά με αρκετά θέματα, γεγονός που διευκολύνει σημαντικότερα τη διαδικασία κατανόησής τους και βελτιώνει κατ' επέκταση την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Επιπλέον, βαρύνουσας σημασίας είναι η ανάγκη συνεχούς ειδικής επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα διδασκαλίας των στρατηγικών μάθησης και πιο συγκεκριμένα των μεταγνωστικών στρατηγικών, με τις οποίες οι μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι ελάχιστα εξοικειωμένοι. Καθώς τα αποτελέσματα πλήθους ερευνών (Chevalier, Parrila, Ritchie, & Deacon, 2017; Nicolielo-Carrilho & Hage, 2017) αποδεικνύονται

ενθαρρυντικά και τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα των εντατικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, πρωτεύοντα στόχο των αναλυτικών προγραμμάτων κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας θα πρέπει να αποτελέσει η σαφής και ευέλικτη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, οφείλουν να προβαίνουν στη ρητή, και άμεση διδασκαλία στρατηγικών (στρατηγική της πρόβλεψης, επανάληψης της ανάγνωσης, σύνοψης, ανεύρεσης της κύριας ιδέας) και τεχνικών μάθησης και στη μοντελοποίησή τους βήμα προς βήμα, ώστε να καταστήσουν τους μαθητές τους ικανούς στην ανάλυση και σύνθεση των παρεχόμενων πληροφοριών του κειμένου, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων. Με τις συγκεκριμένες αποτελεσματικές πρακτικές οι μαθητές εξοικειώνονται και αντιλαμβάνονται πώς οργανώνονται και δομούνται τα κείμενα. Εν ολίγοις, υπογραμμίζεται η αδήριτη ανάγκη οργάνωσης και εφαρμογής στοχευμένων προγραμμάτων παρέμβασης από ειδικά επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό με στόχο την κατανόηση της ανάγνωσης όλου του μαθητικού πληθυσμού με άμεση προτεραιότητα στους μαθητές εκείνους που παρουσιάζουν ειδικές δυσκολίες μάθησης. Με τον τρόπο αυτό θα ενισχύεται σημαντικά η αυτορρυθμιζόμενη μάθησή των μαθητών που εμφανίζουν έντονο άγχος, χαμηλή αυτοεικόνα και διαθέτουν ελλιπή κίνητρα προώθησης της μάθησής τους και επομένως καταβάλλουν μειωμένες προσπάθειες αυτοβελτίωσης.

Επιπρόσθετα, καταδεικνύεται ότι η οικογένεια διαδραματίζει αξιόλογο ρόλο στην ανάπτυξη θετικής στάσης του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση και στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και οφείλει αφενός να είναι ευαισθητοποιημένη και αφετέρου να το φέρνει σε επαφή με διάφορα υλικά ανάγνωσης και με το βιβλίο πολύ πριν τη σχολική ηλικία. Ιδίως για τις οικογένειες εκείνες που ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, θα πρέπει να μεριμνήσουν τα κράτη για την έμπρακτη υποστήριξή τους, μέσω της παροχή δωρεάν υλικού, βιβλίων προσχολικής αγωγής και δωρεάν μαθημάτων στα πλαίσια του κοινωνικού κράτους, προκειμένου να επιτευχθεί η παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση και την εκπαίδευση και να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για το διάβασμα.

8.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί η αναγκαιότητα διεξαγωγής περισσότερων ερευνών στον ελλαδικό χώρο μεγαλύτερης εμβέλειας, σχετικών με την κατανόηση της ανάγνωσης και τη συμβολή της σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Προτείνεται να διερευνηθεί μελλοντικά, περισσότερο διεξοδικά η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς ελάχιστη έρευνα έχει διεξαχθεί αναφορικά με τη συγκεκριμένη βαθμίδα και να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά του αναγνωστικού, αλλά και ψυχολογικού τους προφίλ σε σχέση με τη μεταβατική και καθοριστική

για τη μελλοντική εξέλιξη περίοδο της εφηβείας. Επιπλέον θα μπορούσαν να διεξαχθούν έρευνες στις οποίες να συμπεριλαμβάνονται μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να διερευνηθεί διεξοδικά η αναπτυξιακή πορεία της διαδικασίας της αναγνωστικής κατανόησης.

Μεγάλο ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει ο προσδιορισμός του σχεδιασμού, των αποτελεσμάτων και πορισμάτων μελλοντικών εκπαιδευτικών πρώιμων παρεμβάσεων και της επενέργειάς τους σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να εξακριβωθεί ποιες είναι οι πιο αποτελεσματικές και στοχευμένες μέθοδοι διδασκαλίας (άμεση διδασκαλία, πολυαισθητηριακή, εξατομικευμένη, μικρών ομάδων), με απώτερο στόχο την άμβλυση των ελλειμμάτων στην ανάγνωση, την προαγωγή και την προώθηση της αναγνωστικής επάρκειας. Χρήσιμο επίσης θα ήταν να πραγματοποιηθούν ενδιάμεσες αξιολογήσεις και επανέλεγχοι των επιδόσεων των μαθητών μετά την ολοκλήρωση των παρεμβατικών προγραμμάτων, με σκοπό να διασαφηνιστεί η διατήρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Προεκτείνοντας, θα μπορούσε να μελετηθεί η επιρροή της εφαρμογής μιας σειράς γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, όχι μόνο στα πλαίσια της Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως αυτό της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας, ακόμα και των ξένων γλωσσών, τα οποία απαιτούν την ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών διεργασιών προκειμένου να γίνουν απολύτως κατανοητά από τους μαθητές. Τέλος, θα μπορούσε να διερευνηθεί εκτενέστερα ο ρόλος που διαδραματίζει το πλαίσιο του σχολείου και του οικογενειακού περιβάλλοντος σε σχέση με τις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών, οι οποίες όπως είναι φυσικό ενισχύουν τις αναγνωστικές δεξιότητες και επηρεάζουν την αναγνωστική τους κατανόηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Alexander, P., & Jetton, T. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. Στο M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr, *Handbook of reading research Vol. 3*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Alley, G., & Deshler, D. (1994). *Teaching the Learning Disabled Adolescent. Strategies and Methods*. Denver: Love Publishing.
- Alowalid, A., Mujiyanto, J., & Bharati, D. (2018). The Linguistic Factors That Affect Poor Reading Comprehension Among Libyan Students. *English Education Journal*, 8(2), 229-240.
- Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283-297.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. Στο P. Pearson, R. Barr, M. Kami, & P. Mosenthal, *Handbook of reading research*. New York: Longman, Inc.
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Arabaci, G. (2022). An Investigation of the Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension in Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Special Education*, 23(2), 365-388.
- Archer, A., Gleason, M., & Vachon, V. (2003). Decoding and Fluency: Foundation Skills for Struggling Older Readers. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 89-101.
- Baker, L., & Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. Στο P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal, *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Begum, A. (2020). Role of Literacy in People's Lives and its Importance. *International Journal of Science and Research*, 9(9).
- Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., & Klingner, J. (2016). Collaborative Strategic Reading for Students With Learning Disabilities in Upper Elementary Classrooms. *Exceptional Children*, 82(4), 409-427.
- Bonifacci, P., & Tobia, V. (2016). Crossing barriers: Profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired, and typically developing children. *Learning and Individual Differences*, 47, σσ. 17-26.

- Borkowski, J., Carr, M., & Pressley, M. (1987). "Spontaneous" Strategy Use: Perspectives from Metacognitive Theory. *Intelligence*, 11(1), 61-75.
- Borkowski, J., Carr, M., Relliger, E., & Pressley, M. (1990). *Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. (1980). Metacognitive Development and Reading. Στο R. J. Spiro, J. B. Bruce, & W. F. Brewer, *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. Στο F. E. Weinert, & R. Kluwe, *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Brown, A., Armbruster, B., & Baker, L. (1986). The Role of Metacognition in Reading and Studying. Στο J. Orasanu, *Reading Comprehension: From Research to Practice*. Hillsdale: Erlbaum.
- Brown, D., & Briggs, L. (1989). Success in Reading: Four Characteristics of Strategic Readers. *Reading Horizons*, 30.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431–443.
- Carrell, P., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, 26, 97–112 .
- Carroll, E., McCoy, S., & Mihut, G. (2022). Exploring cumulative disadvantage in early school leaving and planned post-school pathways among those identified with special educational needs in Irish primary schools. *British Educational Research Journal*, 48(6), 1065-1082.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- Catts, H., Compton, D., Tomblin, J., & Bridges, M. (2012). Prevalence and Nature of Late-Emerging Poor Readers. *J Educ Psychol*, 104(1).
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Chevalier, T. M., Parrila, R., Ritchie, K. C., & Deacon, S. H. (2017). The Role of Metacognitive Reading Strategies, Metacognitive Study and Learning Strategies, and Behavioral Study and Learning Strategies in Predicting Academic Success in Students With and Without a History o. *The Journal of Learning Disabilities* , 50(1), 34-48.
- Chiu, M., & Chang, C. (2010). Family and reading in 41 countries: Differences across cultures and students. *Scientific Studies of Reading*, 14(6), 514–543.
- Chiu, M., & Chang, M. (2006). Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331–362.

- Clarke, P., Henderson, L., & Truelove, E. (2010). The poor comprehender profile: understanding and supporting individuals who have difficulties extracting meaning from text. *Advances in Child Development and Behavior*, 79–129.
- Clarke, P., Snowling, M. J., & Truelove, E. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116.
- Connor, C., & Morrison, F. (2016). Individualizing Student Instruction in Reading: Implications for Policy and Practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 54-61.
- Cook, A., Halleran, J., & O'Brien, E. (1998). What Is Readily Available During Reading? A Memory-Based View of Text Processing. *Discourse Processes*, 26(2-3), 109-129.
- Cowan, N. (2016). The many faces of working memory and short-term storage. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24(4), 1158-1170.
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116–131.
- Cromley, J., Snyder-Hogan, L., & Luciw-Dubas, U. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687–700.
- Çiğdemir, S. (2022). Examination of Individual and Environmental Factors Affecting Reading Comprehension with Structural Equation Model. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 239-254.
- Dörnyei, Z., & Skehan, Z. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. Στο C. Doughty, & M. Long, *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford.
- De Boer, H., Donker, A., Kostons, D., & van der Werf, G. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 24, 98-115.
- Decoding and Fluency: Foundation Skills for Struggling Older Readers. (2003). *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 89-101.
- Del Tufo, S., & Earle, F. (2020). Skill Profiles of College Students With a History of Developmental Language Disorder and Developmental Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 53(3), σσ. 228-240.
- Delimehmet-Dada, S., & Ergül, C. (2020). Vocabulary and Reading Comprehension Skills of Students with Learning Disabilities and with Typical Development*. *Journal of Special Education*, 21(1), 1-22.
- Deshler, D. D., & Lenz, B. K. (1989). The Strategies Instructional Approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 36(3), 203-224.

- Duchnowski, A., Kutash, K., Sheffield, S., & Vaughn, B. (2006). Increasing the use of evidence-based strategies by special education teachers: A collaborative approach. *Teaching and Teacher Education, 22*(7), 838-847.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109-132.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist, 46*, 6-25.
- Elksnin, L., & Elksnin, N. (2004). The Social-Emotional Side of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 3-8.
- Ellis, E., Deshler, D., Lenz, B., Schumaker, J., & Clark, F. (1991). An Instructional Model for Teaching Learning Strategies Authors. *Focus on Exceptional Children, 23*(6).
- Fidalgo, K., Torrance, M., Arias-Gundín, O., & Martínez-Cocó, B. (2014). Comparison of reading-writing patterns and performance of students with and without reading difficulties. *Psicothema, 26*(4), σσ. 442-448.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Gundin, O., & Cocó, B. (2014). Comparison of reading-writing patterns and performance of students with and without reading difficulties. *Psicothema, 26*(4), 442-448.
- Filderman, M., Austin, C., & Swanson, E. (2021). A Meta-Analysis of the Effects of Reading Comprehension Interventions on the Reading Comprehension Outcomes of Struggling Readers in Third Through 12th Grades. *Exceptional Children, 88*(2).
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Στο L. B. Resnick, *The nature of intelligence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. Στο F. E. Wernert, & R. H. Kluwe, *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fooladvand, M. (2017). The effect of cognitive and metacognitive strategies in academic achievement: A systematic review. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 3*(1), 313-322.
- Foreman-Murray, L., Krowka, S., & Majeika, C. (2022). A systematic review of the literature related to dropout for students with disabilities. *Preventing School Failure, 66*(1), 1-10.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2015). Examining the Sentence Comprehension Skills of Students with and without Reading Difficulties. *Turkish Journal of Psychology, 30*(76), 82-96.

- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students With Learning Disabilities. *Exceptional Children, 80*(4), σσ. 454-473.
- Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. (2007). Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. *The Reading Teacher, 61*(1), 70–77.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6–10.
- Graesser, A. C., McNamara, D., & Louwerse, M. M. (2003). What readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. Στο A. Sweet, & C. Snow, *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press.
- Graesser, C. (2007). An Introduction to Strategic Reading Comprehension. Στο D. McNamara, *Reading Comprehension Strategies Theories, Interventions, and Technologies*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., & Willcutt, E. G. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist, 75*(1), 37–51.
- Hall, C., & Barne, M. (2016). Inference Instruction to Support Reading Comprehension for Elementary Students With Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic, 52*(5), 279–286.
- Harris, K., Reid, R., & Graham, S. (2004). Self-Regulation among Students with LD and ADHD. *Learning About Learning Disabilities, 167–195*.
- Hattan, C. (2019). Prompting Rural Students' Use of Background Knowledge and Experience to Support Comprehension of Unfamiliar Content. *Reading Research Quarterly, 54*(4), 451–455.
- Hayat, A., & Shateri, K. (2019). The Role of Academic Self-Efficacy in Improving Students' Metacognitive Learning Strategies. *Advances in Medical Education and Practice, 7*(4), 205-212.
- Hitchcock, C., Prater, M., & Dowrick, P. (2004). Reading Comprehension and Fluency: Examining the Effects of Tutoring and Video Self-Modeling on First-Grade Students with Reading Difficulties. *Learning Disability Quarterly, 27*(2), 89–103.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*(2), 127–160.
- Howard-Gosse, A., Bergey, B. W., & Deacon, S. H. (2023). The Reading Challenges, Strategies, and Habits of University Students With a History of Reading Difficulties and Their Relations to Academic Achievement. *Journal of Learning Disabilities*.
- Hudson, R., Holly, B., & Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714.

- Hulme, C., & Snowling, J. (2011). Children's Reading Comprehension Difficulties: Nature, Causes, and Treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139-142.
- Jitendra, A., Burgess, C., & Gajria, M. (2011). Cognitive Strategy Instruction for Improving Expository Text Comprehension of Students with Learning Disabilities: The Quality of Evidence. *Exceptional Children*, 77(2), 135-159.
- Juhkam, M., Jõgi, A., Soodla, P., & Aro, M. (2023). Development of reading fluency and metacognitive knowledge of reading strategies during reciprocal teaching: do these changes actually contribute to reading comprehension? *Frontiers in Psychology*, 14.
- Kampylafka, C., Polychroni, F., & Antoniou, A. S. (2023). Primary School Students with Reading Comprehension Difficulties and Students with Learning Disabilities: Exploring Their Goal Orientations, Classroom Goal Structures, and Self-Regulated Learning Strategies. *Behavioral Sciences*, 13(2).
- Kanik Uysal, P., & Bilge, H. (2019). An Investigation on the Relationship between Reading Fluency and Level of Reading Comprehension According to the Type of Texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 161–172.
- Kang, E., & Shin, M. (2019). The Contributions of Reading Fluency and Decoding to Reading Comprehension for Struggling Readers in the Fourth Grade. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 35(3), s 179-192.
- Kaplan & Sadock, B. J. (2013). *Επίτομη Ψυχιατρική Παιδων και Εφήβων*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16.
- Kim, Y.-S., & Wagner, R. (2015). Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from Grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 19(3), 224–242.
- Kim, Y.-S., Wagne, R., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338–362.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction. Στο D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell, *heoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association.

- Klassen, R., Tze, V., & Hannok, W. (2011). Internalizing Problems of Adults With Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities, 46*(4), 317–327.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2010). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 310–321.
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 232-253.
- López Resa, P., & Moraleda Sepulveda, E. (2023). Working memory capacity and text comprehension performance in children with dyslexia and dyscalculia: a pilot study. *Neuropsychology, 14* .
- Layes, S., Lalonde, R., Mecheri, S., & Rebaï, M. (2015). Phonological and Cognitive Reading Related Skills as Predictors of Word Reading and Reading Comprehension among Arabic Dyslexic Children. *Psychology, 6*(1), 20-38.
- Lazarus, K. (2020). Socio-Demographic Factors Affecting Reading Comprehension Achievement Among Secondary School Students with Learning Disabilities in Ibadan, Nigeria. *Journal of Education: Language Learning in Education, 8*(1), 145-157 .
- Lazarus, K. U., & Anwalimhobor, B. I. (2023). Metacognitive Awareness of Reading Strategies as Predictors of Reading Comprehension Achievement among Students with Learning Disabilities in Nigeria. *Indonesian Journal of Disability Studies, 10*(1), 83–94.
- Lienemann, R., & Hagaman, J. (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities Second Edition*. New York: Routledge.
- Liu, H., Chen, X., & Liu, X. (2022). Factors influencing secondary school students' reading literacy: An analysis based on XGBoost and SHAP methods. *Frontiers Psychology, 13*.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading, 32*(2), 199–214.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences, 21*(1), 124–128.
- Mammarella, I., Meneghetti, C., Pazzaglia, F., & Cornoldi, C. (2015). Memory and comprehension deficits in spatial descriptions of children with non-verbal and reading disabilities. *Frontiers in Psychology, 5*.
- Margalit , M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. Στο Β. Υ. (Eds.), *he social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan (pp. 53–75)*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Masri, A., & Remawi, S. (2022). The Level of Reading Comprehension Skills of Students with Learning Disabilities in Jordan. *Journal of Educational and Social Research, 12*(1), 234.

- McCallum, R., Bell, S., Wood, M., Below, J., Choate, S., & McCane, S. (2006). What Is the Role of Working Memory in Reading Relative to the Big Three Processing Variables (Orthography, Phonology, and Rapid Naming)? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(3), 243–259.
- McNamara, D., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. Στο H. Ross, *The psychology of learning and motivation* (σσ. 297–384). Dutch: Elsevier Academic Press.
- Mercer, C., Mercer, A., & Pullen, P. (2011). *Teaching students with learning problems, 8th edition*. Upper Saddle River: Pearson.
- Montague, M., Maddux, C. D., & Dereshiwsky, M. I. (1990). Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 190–197.
- Montalvo, F. T., & Torres, M. C. (2008). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Morris, B., & Lonigan, C. (2022). What components of working memory are associated with children's reading skills? *Journal of Psychology and Education*, 95.
- Nation, K. (2005). Children's Reading Comprehension Difficulties. Στο M. Snowling, & C. Hulme, *The science of reading: A handbook*, 248–265. Blackwell Publishing.
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 1-27.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39(1), 85-101.
- Nation, K., Marshall, C., & Snowling, M. (2001). Phonological and semantic contributions to children's picture naming skill: Evidence from children with developmental reading disorders. *Language and Cognitive Processes*, 16(2-3), 241–259.
- Nelson, J., & Harwood, H. (2011). Learning Disabilities and Anxiety: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17.
- Ngongare, G., Samalo, N., & Rettob, A. (2021). The influence of gender on reading comprehension. *Journal of English Language and Literature Teaching*, 5(2).
- Nicolielo-Carrilho, A. P., & Hage, S. R. (2017). Metacognitive reading strategies of children with learning disabilities. *CoDAS*, 29(3).
- Nicolielo-Carrilho, A. P., Crenitte, P. A., Lopes-Herrera, S. A., & Hage, S. R. (2018). Relationship between phonological working memory, metacognitive skills and reading comprehension in children with learning disabilities. *Journal of Applied Oral Science*, 26.

- Nouwens, S., Groen, M., & Verhoeven, L. (2017). How working memory relates to children's reading comprehension: the importance of domain-specificity in storage and processing. *Springer, 30*, 105-120.
- O'Reilly, T., Wang, Z., & Sabatini, J. (2019). How Much Knowledge Is Too Little? When a Lack of Knowledge Becomes a Barrier to Comprehension. *Psychological Science, 30*(9), 344-1351.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newborn House/Harder & Row.
- Paige, D. D., & Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading Fluency in the Middle and Secondary Grades. *International Electronic Journal of Elementary Education, 2014*(71), 83-96.
- Paris, S., Wasik, B., & Turner, J. (1991). The Development of Strategies of Readers. Στο R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson, *Handbook of Reading Research* (Τόμ. 2). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pearson, P. (2009). The roots of reading comprehension instruction. Στο S. Israel, & G. Duffy, *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge.
- Perfett, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22-37.
- Perfetti, C. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation, 451-502*.
- Polychroni, F., Antoniou, A., & Kotroni, C. (2013). Social, emotional and motivational aspects of learning disabilities: Challenges and responses. Στο A. Antoniou, & B. Kirkcaldy, *Education, Family and Child & Adolescent Health* (pp. 93-119). Athens: Diadrassi Publications.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia. Do they differ from their peers? *European Journal of Special Education, 21*(4), 415-430.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale: Routledge.
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2014). Developmental Relations Between Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension: A Latent Change Score Modeling Study. *Child Development, 86*(1), 159-175.
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., Roberts, G., Menzel, A. J., & Schatschneider, C. (2020). Differential Co-Development of Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension for Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Educational Psychology, 112*(3), 608-627.

- Rapp, D., Broek, P., McMaster, K., Kendeou, P., & Espin, C. (2007). Higher-Order Comprehension Processes in Struggling Readers: A Perspective for Research and Intervention. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), σσ. 289-312.
- Rasinski, T. (2011). Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, and Prosody. *The Reading Teacher, 59*(7), 704-706.
- Reid, R., Lienemann, T., & Hagaman, J. (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities. Second Edition*. The Guilford Press.
- Ribeiro, I., Cadime, I., Freitas, T., & Viana, F. (2016). Beyond word recognition, fluency, and vocabulary: The influence of reasoning on reading comprehension. *Australian Journal of Psychology, 68*(2), 107-115.
- Rogers, L., & Graham, S. (2008). A Meta-Analysis of Single Subject Design Writing Intervention Research. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), σσ. 879-906.
- Sümer Dodur, H. M. (2021). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Morfolojik Farkındalık Becerilerinin Karşılaştırılması. *Eğitim Bilim Ve Araştırma Dergisi, 2*(2), 157-170.
- Salihu, L., Aro, M., & Räsänen, P. (2018). Children with learning difficulties in mathematics: Relating mathematics skills and reading comprehension. *Issues in Educational Research, 28*(4), 1024-1038.
- Samuels, S. (2006). toward a Model of Reading Fluency. Στο S. J. Samuels, & A. E. Farstrup, *What research has to say about fluency instruction* (σσ. 24–46). Newark, United States: International Reading Association.
- Sanır, H., Özmen, e., & Özmen, E. (2022). Multi-Component Models of Reading Comprehension: Important Factors in Reading Comprehension for students with learning disabilities. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 7*(19), 1983-2026.
- Sanford, K. (2015). Factors that Affect the Reading Comprehension of Secondary Students with Disabilities. Doctoral Dissertation . The University of San Francisco.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly, 47*(4), 427–463.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 460-475.
- Schraw, G., Wise, S., & Rose, L. L. (2000). Metacognition and computer based testing. Στο G. Schraw, & C. J. Impara, *Issues in the measurement of metacognition*. Lincoln: Buros Institute of Mental Measurement.
- Shaywitz, S., & Slaywitz, B. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading. A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 1-14.

- Sideridis, G. (2005). Goal Orientation, Academic Achievement, and Depression: Evidence in Favor of a Revised Goal Theory Framework. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 366–375.
- Sideridis, G. (2007). Why Are Students With LD Depressed? A Goal Orientation Model of Depression Vulnerability. *Journal of Learning Disabilities, 40*(6), 526-539.
- Sideridis, G., Mouzaki, A., Simons, P., & Protopapas, A. (2006). Classification of Students with Reading Comprehension Difficulties: The Roles of Motivation, Affect, and Psychopathology. *Learning Disability Quarterly, 29*(3), 159-180.
- Silverman, R., Speece, D., Harring, J., & Ritchey, K. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading, 17*(2), 108–133.
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. *Reading Psychology, 42*(3), 214-240.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND Corporation.
- Snowling, M., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders, 47*(1), 27–34.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1983). Insight in the gifted. *Educational Psychologist, 18*(1), 51–57.
- Suyitno, I. (2017). Cognitive Strategies Use in Reading Comprehension and its Contributions to Students' Achievement. *IAFOR Journal of Education, 5*(3).
- Swanson, H. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 306-314.
- Swanson, H. L., Howard, C. B., & Sáez, L. (2006). Do Different Components of Working Memory Underlie Different Subgroups of Reading Disabilities? *Journal of Learning Disabilities, 39*(3), 252–269.
- Swanson, H., & Ashbaker, M. (2000). Working memory, short-term memory, speech rate, word recognition and reading comprehension in learning disabled readers: Does the executive system have a role? *Intelligence, 28*(1), 1–30.
- Tinajero, C., Lemos, S. M., Araújo, M., Ferraces, M. J., & Páramo, M. F. (2012). Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of Brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 25*(1), 105-113.
- Vandavelde, S., Keer, H. V., & Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology, 38*(4), 407–425.
- Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., & Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 2–40.

- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. Στο M. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Weinstein, C., Acee, T., & Jung, J. (2011). Self-Regulation and Learning Strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 45-53.
- Wigfield, A., Ho, L., & Klauda, S. (2008). The role of achievement values in the regulation of achievement behaviors. Στο D. Schunk, & B. Zimmerman, *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Willcutt, E., Pennington, B., Olson, R., & DeFries, J. (2007). Understanding Comorbidity: A Twin Study of Reading Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *American Journal of Medical Genetics Part B (Neuropsychiatric Genetics)*, 144B(6), 709–714.
- Williams, K., & Martinez, L. (2019). Supporting Reading Comprehension for Students Who Are Learning English and Have Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 23–31.
- Winne, P. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353.
- Wong, B. (1985). Self-Questioning Instructional Research: A Review. *Review of Educational Research*, 55(2), 227-268.
- Wong, B., Graham, I., Hoskyn, M., & Berman, J. (2008). *The ABCs of Learning Disabilities (2nd ed.)*. Elsevier Science.
- Wright, A., Mitchell, S., O'Donoghue, A., Cowhey, S., & Kearney, M. (2015). Making sense of it: a brief programme to improve reading comprehension in adolescents with language impairments in main stream school. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(6), 776–787.
- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203–226.
- Wu, L., Valcke, M., & Van Keer, H. (2019). Factors Associated with Reading Comprehension of Secondary School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(4), 34-47.
- Yeung, S., King, R., Nalipay, M., & Cai, Y. (2022). Exploring the interplay between socioeconomic status and reading achievement: An expectancy-value perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1196-1214.
- Yildirimli, K., Yildiz, M., & Ates, S. (2011). Is Vocabulary a Strong Variable Predicting Reading Comprehension and Does the Prediction Degree of Vocabulary Vary according to Text Types. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1541-1547.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μία ψυχογλωσσολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αντωνίου, Σ., Πολυχρόνη, Φ., & Κοτρώνη, Χ. (2012). Στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 53.
- Βλάχος, Φ. (2010). Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 205-240.
- Γάκης, Κ., Καμπυλαυκά, Χ., & Πολυχρόνη, Φ. (2014). Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2, σσ. 413–424.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων : αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Καμπυλαυκά, Χ., Γάκης, Κ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Αυτο-ρύθμιση και στρατηγικές μάθησης μαθητών Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ*, 1.
- Κόκκαλη, Β., Αντωνίου, Φ., & Δωδεκάτου, Χ. (2022). Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της αυτορρυθμιζόμενης εφαρμογής γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών σε μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. *1ο Διεθνές Συνέδριο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί*, (σσ. 659-675). Ιωάννινα.
- Κουτσουράκη, Σ. (2020). Metacognition and reading comprehension: recent trends in theory, research and practice. *Psychology. The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16(3), 205–225.
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μπόντη, Ε. Ι. (2013). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: μια εναλλακτική προσέγγιση... Για όλους*. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν» κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Βόλος.
- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. *The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers*, (σσ. 491 – 509). Θεσσαλονίκη.
- Ντάβου, Μ. (2000). *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας Θέματα γνωστικής ψυχολογίας και επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παντελιάδου, Σ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες: Στοιχεία αποτελεσματικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής της Εταιρίας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδας, «Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης»*. Αθήνα.

- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ., & Σιδερίδης, Γ. (2000). Η εξήγηση της αναγνωστικής επίδοσης με βάση τη φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο: Μια προκαταρκτική ανάλυση με παιδιά Πρώτης Δημοτικού. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 53-65.
- Πετμεζά, Μ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2021). Practices, Perceptions and Personal Theory of Teachers About Teaching of Reading Comprehension and Text Production. *Education Sciences*(3), σσ. 171–193.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Κουτρίκη, Μ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2017). Τα αναγνωστικά κίνητρα και οι στρατηγικές κατανόησης μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 64.
- Πολυχρόνη, Φ., Αντωνίου, Α.-Σ., & Καμπυλαυκά, Χ. (2013). Συμπεριφορές αυτοϋπονόμησης, στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*(4).
- Πόρποδας. (2002). *Η ανάγνωση*. Ιδιωτική.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλίων.
- Τζιβνίκου, Σ. (2017). *Αναγνωστική Κατανόηση Θεωρητικό Πλαίσιο και Διδακτικές Εφαρμογές*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Μπεζεβέγκης, Η. (2012). *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1: https://www.freepik.com/free-photo/little-girl-reading-book-with-teddy-bear-floor-concept-relaxation-friendship_8828420.htm - query=girl while reading with bear&position=13&from_view=search&track=ais&uuid=40a18d7c-436e-49e8-9446-735ac5544610

Εικόνα 2: Προσωπικό αρχείο.