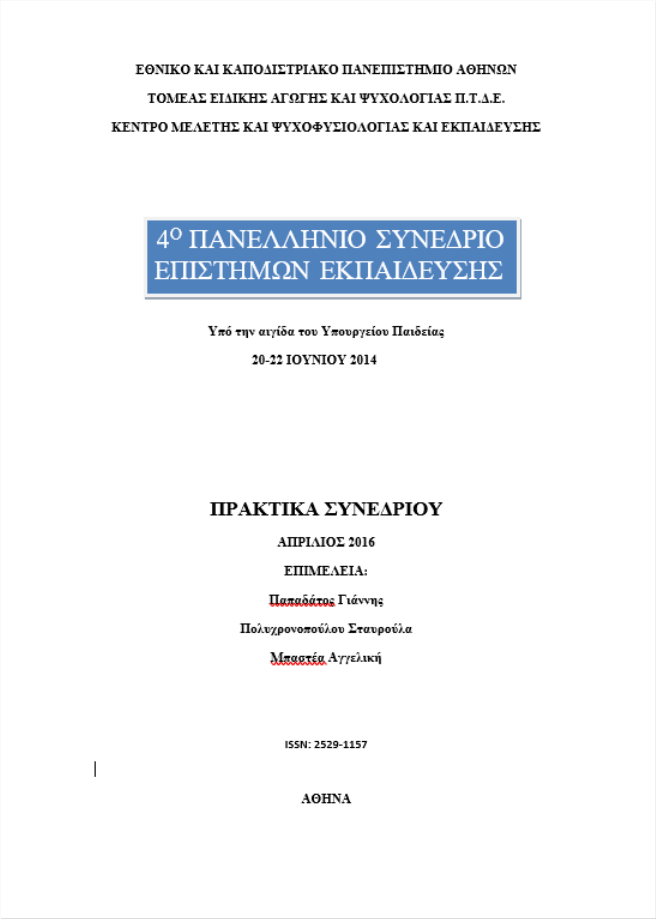
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2014, Αρ. 2 (2014)

Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα: Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
20-22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης

Κωνσταντίνος Γάκης, Χριστίνα Καμπυλαυκά, Φωτεινή Πολυχρόνη

doi: 10.12681/edusc.283

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γάκης Κ., Καμπυλαυκά Χ., & Πολυχρόνη Φ. (2016). Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2014*(2), 413–424. https://doi.org/10.12681/edusc.283

Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης

Κωνσταντίνος Γάκης
Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ, Ιπποκράτους 33, Αθήνα 106 80
kgakis@primedu.uoa.gr

Χριστίνα Καμπυλαυκά
Υπ. Διδάκτωρ Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή, Ιλίσια 157 84
C.Kampylafka@ppp.uoa.gr

Φωτεινή Πολυχρόνη
Επίκουρη Καθηγήτρια Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή, Ιλίσια 157 84
fpolychr@psych.uoa.gr

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν μια από τις συχνότερες διαταραχές μάθησης που συναντώνται στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς αφορούν περίπου στο 7% του μαθητικού πληθυσμού. Η εμφάνισή τους συνοδεύεται από σημαντικές δυσκολίες στο γνωστικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το γνωστικό και μαθησιακό τομέα, οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα ως προς την αναγνωστική ικανότητα, την κατανόηση κειμένου και το γραπτό λόγο. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση αποτελεσματικών μεθόδων υποστήριξης μαθητών σχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες σε θέματα αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Αναλυτικότερα, θα παρουσιαστούν στρατηγικές μάθησης μέσω των οποίων διευκολύνεται η επεξεργασία του υπό μελέτη υλικού και καθίσταται εφικτή η κατανόηση γραπτού κειμένου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ρόλο των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών για μια αποτελεσματική παρέμβαση. Επιπροσθέτως, αναφέρονται μέθοδοι υποστήριξης για την παραγωγή γραπτού λόγου, και παράλληλα παρουσιάζονται μνημονικές τεχνικές, απαραίτητες για την ενίσχυση των μαθητών αυτών. Τέλος, αναφέρονται τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που αναδεικνύουν τη σημασία των στρατηγικών μάθησης και τα οφέλη τους στην εκπαιδευτική κοινότητα και κυρίως στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, στρατηγικές μάθησης, γνωστικές & μεταγνωστικές στρατηγικές, μνημονικές τεχνικές.

Abstract

Learning disabilities consist one of the most common disorders that concern the educational community, as they affect approximately 7% of the student population. They consist of significant difficulties in terms of the cognitive, learning and psychosocial domains. More specifically, as far as the cognitive and learning domains are concerned, these students present deficits in reading, reading comprehension and writing. The aim of the present chapter is to present effective methods for supporting school age students with learning disabilities in terms of reading comprehension and writing. Learning strategies that facilitate the comprehension of the learning material and the written language will be presented. Emphasis will be given on the role of

cognitive and metacognitive strategies for an effective intervention. Moreover, we will refer to the intervention methods for the improvement of writing and the memory

techniques for improving memory deficits of students with learning disabilities. Finally, the results of relevant studies will be presented, in order to highlight the importance of the learning strategies and their benefits for the educational community, especially as far as students with learning disabilities are concerned.

Keywords: learning disabilities, learning strategies, cognitive and metacognitive strategies, mnemonics.

Εισαγωγή: Στρατηγικές μάθησης

Η μάθηση και η μελέτη αποτελούν για τους μαθητές δύο σύνθετες και απαιτητικές διαδικασίες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης. Πιο συγκεκριμένα, για την επίτευξή τους απαιτείται ένας σημαντικός αριθμός δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η χρήση των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης, η σωστή διαχείριση του χρόνου και εν γένει η δυνατότητα αυτορύθμισης. Ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι εμφανίζουν συχνά ελλείμματα τόσο σε θέματα οργάνωσης και μελέτης όσο και στο μαθησιακό τομέα, η οργάνωση και η διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας συνιστούν ορισμένες φορές ανυπέρβλητο εμπόδιο για την εξέλιξή τους. Για τους λόγους αυτούς, κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και μελέτης, μέσω των οποίων οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα υποστηριχθούν αποτελεσματικά και θα περιοριστούν οι αδυναμίες τους (Harris, Reid, & Graham, 2004).

Σύμφωνα με τους Pressley και Afflerbach (1995) οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν το σύνολο των σκέψεων ή των συμπεριφορών που υιοθετεί κανείς για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν πριν τη διδασκαλία, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά από αυτή. Οι Wenstein και Mayer (1985) ταξινόμησαν τις στρατηγικές μάθησης σε τέσσερις κατηγορίες, ανάλογα με τη λειτουργία την οποία επιτελούν. Αρχικά, στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι στρατηγικές επανάληψης. Οι στρατηγικές επανάληψης περιλαμβάνουν την προφορική επανάληψη ή την αντιγραφή του μαθησιακού υλικού με σκοπό τη συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Τη δεύτερη κατηγορία συνιστούν οι στρατηγικές διαδικασίας, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της διαχείρισης του χρόνου και στην οργάνωση του υλικού προς μελέτη. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των στρατηγικών διαδικασίας αποτελούν η ανάλυση του έργου σε βήματα και η χρήση ακρωνυμίων.

Στην επόμενη κατηγορία ανήκουν οι γνωστικές στρατηγικές, οι οποίες αποτελούν δράσεις του ατόμου κατά την ενασχόλησή του με μια διανοητική δραστηριότητα και διευκολύνουν τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζουν στην επεξεργασία του μαθησιακού υλικού με στόχο η νέα γνώση να είναι πολύ πιο εύληπτη από το μαθητή. Στις γνωστικές στρατηγικές ανήκει η περίληψη, η παραγωγή ερωτήσεων, η τεχνική της παράφρασης, η χρήση γνωστικών οργανωτών (Παντελιάδου, 2011). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές, που αποτελούν την τελευταία κατηγορία, εστιάζουν στην ενσυνείδητη εφαρμογή των γνωστικών στρατηγικών μέσω της παρακολούθησης, του ελέγχου και της ρύθμισης της γνωστικής δραστηριότητας. Παραδείγματα μεταγνωστικών στρατηγικών αποτελούν η χρήση αυτοερωτήσεων και ιδιωτικού λόγου, η επιβεβαίωση της κατανόησης και ο

έλεγχος της προηγούμενης γνώσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005. Παπαντωνίου, Ευκλείδη & Κιοσέογλου, 2004).

Η έννοια της αναγνωστικής κατανόησης

Η κατανόηση του γραπτού λόγου συνιστά το ζητούμενο της αναγνωστικής διαδικασίας. Ειδικότερα, η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μια βασική σχολική δεξιότητα για τους μαθητές όλων των ηλικιών, η οποία ωστόσο κρίνεται απαραίτητη και για την καθημερινή τους ζωή. Εκτός από τις βασικές γνωστικές και μαθησιακές δεξιότητες, όπως η αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια και η γνώση του λεξιλογίου, προϋποθέτει και τη χρήση δεξιοτήτων ανωτέρου επιπέδου (Rapp, van de Broek, McMaster, Kendeou & Espin, 2007. Πολυχρόνη, Αντωνίου, Καμπυλαυκά, 2013). Πιο συγκεκριμένα, απαιτείται η ικανότητα εύρεσης της κεντρικής ιδέας, διάκρισης των σημαντικών σημείων του κειμένου από τις δευτερεύουσες πληροφορίες, εξαγωγής συμπερασμάτων, συγκράτησης και ανάκλησης των σημαντικότερων πληροφοριών.

Τα ελλείμματα που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη βραχύχρονη λεκτική μνήμη εμποδίζουν την ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου, ενώ παράλληλα φαίνεται να δυσκολεύονται σημαντικά και στην κωδικοποίηση αυτών. Επίσης, παρατηρείται αδυναμία στη διάκριση των κύριων πληροφοριών ενός κειμένου, ενώ συχνά οι μαθητές ενδέχεται να εστιάζουν σε ασήμαντες λεπτομέρειες. Αναλυτικότερα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν την εικόνα του μη στρατηγικού αναγνώστη, με ελλείμματα στην παρακολούθηση, τον έλεγχο και τη ρύθμιση της μάθησης από τους ίδιους, γεγονός που υποδηλώνει χαμηλά επίπεδα μεταγνώσης και αυτορύθμισης (Πολυχρόνη, 2011).

Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης

Για την ενίσχυση των μαθητών με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης οι οποίες συμβάλλουν στον περιορισμό των δυσκολιών που εμφανίζουν. Πιο συγκεκριμένα, εμπειρικές έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης διαπίστωσαν μεγάλη βελτίωση στην αναγνωστική κατανόηση των παιδιών (Griffey, Zigmond, & Leinhardt, 1988. Johnson, Graham, & Harris, 1997) και θετική συσχέτιση των στρατηγικών με την ακαδημαϊκή επίδοση (Tinajero, Lemos, Araújo, Ferraces, & Páramo, 2012). Επίσης, μια μετανάλυση ερευνών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες κατέληξε ότι τα πλέον θετικά αποτελέσματα της κατανόησης προέρχονται από τη διδασκαλία στρατηγικών και από μοντέλα άμεσης διδασκαλίας (Swanson, 1999).

Σύμφωνα με την έκθεση του National Reading Panel (2000) σχετικά με προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση μαθητών με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης, αποτελεσματικές μέθοδοι αποδείχθηκαν, αρχικά, η παραγωγή ερωτήσεων από τους μαθητές αναφορικά με το περιεχόμενο του κειμένου το οποίο διαβάζουν και η απάντηση σε ερωτήσεις που διατυπώνονται από τον εκπαιδευτικό με την προϋπόθεση της άμεσης ανατροφοδότησης. Παράλληλα, εξίσου σημαντική θεωρείται η χρήση γνωστικών και σημασιολογικών οργανωτών (π.χ. διαγράμματα, νοηματικοί χάρτες), καθώς η γραφική αναπαράσταση των πληροφοριών τις καθιστά πιο εύληπτες για το μαθητή. Η παραγωγή περιλήψεων αποτελεί μια αποτελεσματική τεχνική, μέσω της οποίας ο μαθητής καλείται να εντοπίσει τη κεντρική ιδέα του κειμένου, να διακρίνει τις βασικές πληροφορίες και να αναδιατυπώσει το κείμενο (Nelson, Smith & Dodd, 1992).

Η εξάσκηση των μαθητών στη δομή της ιστορίας συνιστά μια άλλη χρήσιμη τεχνική, ενώ δεν πρέπει να παραβλέπεται η διδασκαλία διαφορετικών τύπων κειμένων (αφηγηματικό, πληροφοριακό, δοκιμιακό) (Πολυχρόνη, 2011). Εξίσου σημαντική θεωρείται η διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών, όπως η παρακολούθηση και ο έλεγχος της κατανόησης (Trabasso & Bouchard, 2002), καθώς επίσης και η διδασκαλία εξαγωγής συμπερασμάτων (RAND Reading, Study Group, 2002). Η εμπειρική μελέτη των Nett, Goetz, Hall, & Frenzel, (2012) αναφορικά με τη σημασία της χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών σε 70 μαθητές Λυκείου αναφέρει ότι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση. Βρέθηκε ότι βασικές αποτελεσματικές στρατηγικές αυτορύθμισης ήταν ο έλεγχος της κατανόησης και η χρήση αυτοερωτήσεων κατά τη διάρκεια της μελέτης του μαθησιακού υλικού. Η αναλυτική διδασκαλία των στρατηγικών και η υπόδειξη των βημάτων που καλείται να ακολουθήσει ο μαθητής από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση και τη χρήση τους από τους μαθητές. Επίσης, η συνεργατική μάθηση συχνά καθιστά τη διδασκαλία όλων των τεχνικών πιο ωφέλιμη και αποτελεσματική.

Λαμβάνοντας υπόψη τη χρησιμότητα των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, έχουν σχεδιαστεί υποστηρικτικά προγράμματα τα οποία συχνά συμπεριλαμβάνονται σε προγράμματα παρέμβασης μαθητών με δυσκολίες μάθησης και εστιάζουν στη διδασκαλία στρατηγικών ανωτέρου επιπέδου. Ενδεικτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στις ΗΠΑ είναι το «Πρόγραμμα Αμοιβαίας Διδασκαλίας» (Palinscar & Brown, 1984) και το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης στην Εξαγωγή Συμπερασμάτων» (Yuill & Oakhill, 1988). Επίσης, το πρόγραμμα «READ ME» συνιστά ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Nash & Snowling, 2006. Farr & Conner, 2004). Αναλυτικότερα, περιλαμβάνει τη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών, στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, εξαγωγής συμπερασμάτων, λεξιλογίου, γραπτού και προφορικού αφηγηματικού λόγου. Η έρευνα των Clarke, Snowling, Truelove και Hulme (2010) έδειξε ότι η παρέμβαση που βασίστηκε στο συνδυασμό της ενίσχυσης του προφορικού λόγου και της αναγνωστικής κατανόησης ήταν πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με το πρόγραμμα παρέμβασης που ακολουθούσε μόνο τη μία από τις δύο προσεγγίσεις.

Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου

Η παραγωγή γραπτού κειμένου, δηλαδή η μεταφορά των ιδεών σε οργανωμένο γραπτό λόγο με συνοχή και αλληλουχία αποτελεί σημαντική σχολική δεξιότητα, η κατάκτηση της οποίας θεωρείται προαπαιτούμενο για την επίδοση και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που προϋποθέτει το συνδυασμό γνωστικών, μεταγνωστικών, γλωσσικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς δεν περιορίζεται στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες, αλλά περιλαμβάνει και τις ανώτερες λειτουργίες της σύλληψης και της σύνθεσης του επικοινωνιακού μηνύματος (Πολυχρόνη & Πρίντεζη, 2011). Οι λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει ένας μαθητής για την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου συνοψίζονται στο «ρόλο του γραμματέα», ο οποίος καταπιάνεται με την καταγραφή του κειμένου, την ορθογραφία, τη στίξη και την ευπαρουσίαστη γραφή, και το «ρόλο του συγγραφέα», που περιλαμβάνει τη συγκέντρωση των ιδεών και την οργάνωσή τους, με σκοπό τη σύνθεση ενός κειμένου με νόημα (Παντελιάδου, 2011. Σπαντιδάκης, 2011).

Στις βασικές δεξιότητες για την παραγωγή ενός γραπτού γλωσσικού προϊόντος συγκαταλέγονται, εκτός από τις δεξιότητες καταγραφής (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013), η μνήμη εργασίας, το εύρος του λεξιλογίου και η προηγούμενη γνώση. Η αυτοματοποίηση των δεξιοτήτων καταγραφής, που αντιστοιχούν στο ρόλο του γραμματέα, κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου ο συγγραφέας να μπορέσει να επικεντρωθεί στη σύλληψη των ιδεών και τη μετατροπή τους σε γλωσσικό προϊόν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Berninger, Garcia, & Abbott, 2009), η συγγραφή ενός κειμένου διεξάγεται σε τρεις φάσεις-στάδια:

i) το στάδιο της προγραφής ή προ-συγγραφικό ή σχεδιασμού,
ii) το στάδιο της καταγραφής ή συγγραφικό,
iii) το στάδιο της μετα-γραφής ή μετα-συγγραφικό ή αναθεώρησης

Στο προ-συγγραφικό στάδιο, ο μαθητής καλείται να σχεδιάσει την πορεία που πρόκειται να ακολουθήσει για την παραγωγή του κειμένου, να συλλέξει όσες περισσότερες ιδέες μπορεί σχετικά με το θέμα και να καθορίσει το στόχο της συγγραφικής του δράσης, λαμβάνοντας υπόψη τον αποδέκτη και την επικοινωνιακή λειτουργία του μηνύματος. Στο επόμενο στάδιο, το συγγραφικό, ο συγγραφέας ασχολείται με την καθεαυτή παραγωγή-καταγραφή του κειμένου, αποτυπώνοντας στο χαρτί τη συλλογιστική του πορεία και κωδικοποιώντας με τον κατάλληλο λεκτικό τρόπο το επικοινωνιακό μήνυμα. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής, καλείται να ακολουθήσει γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, την επιλεγμένη στοχοθεσία, την ενδεδειγμένη δομή και το κατάλληλο ύφος και λεξιλόγιο για την περίσταση. Στο τρίτο στάδιο της μετα-γραφής, πραγματοποιείται η διαδικασία της ανασκόπησης και αναθεώρησης, όπου ο συγγραφέας διαβάζει το παραγόμενο κείμενο, το ελέγχει και, εάν απαιτείται, παρεμβαίνει σε όλα τα επίπεδα π.χ. περιεχόμενο, δομή, μηχανιστικά στοιχεία (Πολυχρόνη, 2011).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα στην παραγωγή του γραπτού κειμένου, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς τις επιμέρους δεξιότητες που απαιτούνται για τη δραστηριότητα αυτή. Παράγουν πολύ περιορισμένα σε έκταση κείμενα, διακόπτουν γρήγορα τη συγγραφική διαδικασία, δυσκολεύονται να εκφράσουν μια ποικιλία ιδεών ακόμη και για οικεία θέματα, ενώ συχνά επαναλαμβάνουν τα ίδια νοήματα ή γράφουν ιδέες που δε σχετίζονται με το θέμα (Πολυχρόνη & Πρίντεζη, 2011. Graham, Harris, & MacArthur, 2004). Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύονται σημαντικά στην εύρεση ιδεών σχετικά με το θέμα, διαθέτουν ελλιπή προηγούμενη γνώση, ενώ προχωρούν σε απλή καταγραφή των ιδεών τους χωρίς οργάνωση, αμελώντας τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του κειμένου, παραλείποντας συνήθως τα σημεία στίξης και κάνοντας ορθογραφικά λάθη.

Επίσης, διαφαίνεται έντονα η αδυναμία τους σε εκφραστικό επίπεδο, καθώς διαθέτουν περιορισμένο λεξιλόγιο, με αποτέλεσμα το παραγόμενο κείμενο να περιλαμβάνει πολλές επαναλήψεις. Τα γραμματικά και συντακτικά λάθη συνοδεύουν συχνά τα γραπτά τους, υποβαθμίζοντας την ποιότητα του παραγόμενου γλωσσικού προϊόντος. Τέλος, συνηθως δεν ασχολούνται με τη διαδικασία της αναθεώρησης του παραγόμενου κειμένου, παραλείποντας το στάδιο αυτό ή ακόμη και αν δεν το παραλείψουν οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες εμφανίζονται ιδιαίτερα ελλιπείς και περιορίζονται συνήθως σε επιφανειακή διόρθωση λαθών (Πολυχρόνη, 2011. Παντελιάδου 2011).

Ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου

Οι δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο φαίνεται να έχουν σημαντικές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες τόσο για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη όσο και για τη μετέπειτα ζωή τους, καθώς παρατηρήθηκε ότι συνδέονται με χαμηλή σχολική επίδοση και αυτοεκτίμηση, μειωμένα κίνητρα, αυξημένα επίπεδα στρες και ποσοστά σχολικής διαρροής, μικρότερες πιθανότητες επιτυχίας στον ακαδημαϊκό τομέα, υψηλότερα ποσοστά ανεργίας, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες (Πολυχρόνη & Πρίντεζη, 2011). Λαμβάνοντας υπόψη τις διαστάσεις των δυσκολιών αυτών, καθίσταται σαφές ότι η παρέμβαση με στόχο την ενίσχυση της γραπτής έκφρασης αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας.

Η ανθεκτικότητα των δυσκολιών της γραπτής έκφρασης στο χρόνο αποδεικνύει ότι η προσέγγιση της ελεύθερης γραφής και οι ολιστικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής γράφει και βελτιώνεται σταδιακά δεν είναι οι πλέον κατάλληλες (Παντελιάδου, 2011). Αντίθετα, η συγγραφή θα πρέπει να αντιμετωπιστεί και να διδαχθεί ως μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, η οποία διεκπεραιώνεται μέσα από τα τρία στάδια από τα οποία διέρχεται. Αναλυτικότερα, για τους μαθητές με ελλείμματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου, η παρέμβαση πρέπει να περιλαμβάνει την υποστήριξή τους σε κάθε στάδιο της γραφής αλλά και την ενίσχυση των δεξιοτήτων εκείνων που θα τους επιτρέψουν τον έλεγχο και το συντονισμό της όλης διαδικασίας (Πολυχρόνη, 2011). Η υποστήριξη των μαθητών θα πρέπει να εστιάζει στη διδασκαλία στρατηγικών οργάνωσης της γραφής και την ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενώ δεν πρέπει να παραβλέπεται η σημασία της γραμματικής, της σύνταξης, του λεξιλογίου και του περιεχομένου (Graham & Harris, 2005. Graham, Harris, & MacArthur, 2004*)*. Μετανάλυση ερευνών σχετικά με το ρόλο των στρατηγικών μάθησης στην παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία ανέλυσε συγκριτικά 43 μελέτες με μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, υπογραμμίζει την ανάγκη διδασκαλίας των στρατηγικών μάθησης (Gillespie & Graham, 2014).

Προ-συγγραφικό στάδιο

Αρχικά, στο προ-συγγραφικό στάδιο είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να διδαχθούν μεθόδους για τον αρχικό σχεδιασμό του κειμένου, προτού ξεκινήσουν τη συγγραφή. Στο στάδιο αυτό, ο μαθητής υποστηρίζεται στην επιλογή ή εύρεση ενός θέματος προς ανάπτυξη, καθώς συχνά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα κοπιαστική. Οι μαθητές αυτοί συχνά έχουν την ανάγκη να λάβουν ένα πιο δομημένο πλαίσιο γραφής, το οποίο μπορεί να επιτευχθεί από την παρουσίαση της αρχής ή του τέλους μιας ιστορίας, την οποία και καλείται να αναπτύξει ο μαθητής. Παράλληλα, εξίσου αποτελεσματική μέθοδος αποδεικνύεται η επιλογή από τον εκπαιδευτικό ενός πιο γενικού θέματος, όπου η αύξηση της γνώσης των μαθητών πάνω σε αυτό και η συγκεκριμενοποίησή του πραγματοποιούνται μέσω της συνεργατικής μάθησης. Ιδιαίτερα χρήσιμες τεχνικές για την υποστήριξη των μαθητών που δυσκολεύονται στην εύρεση ιδεών και εμφανίζουν ελλιπή γνώση για ένα θέμα αποτελούν η ιδεοθύελλα, οι εικόνες, οι ερωτήσεις και η αξιοποίηση πηγών που περιλαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με το θέμα (Πολυχρόνη, 2011. Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013).

Στη φάση της προγραφής κρίνεται εξίσου σημαντική η διδασκαλία στρατηγικών για το σχεδιασμό και την οργάνωση των ιδεών (Hayes, 2006. Englert, 2009). Αναλυτικότερα, θεωρείται χρήσιμη η διδασκαλία τεχνικών και γνωστικών στρατηγικών μέσω των οποίων οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν το βασικό άξονα πάνω στον οποίο θα κινηθεί το κείμενό τους, οργανώνοντας με αυτό

τον τρόπο τις σκέψεις τους και ιεραρχώντας τις με τον κατάλληλο τρόπο. Σύγχρονες μελέτες υποστηρίζουν ότι πριν από την ανάπτυξη του θέματος, ο συγγραφέας θα πρέπει να ασχοληθεί με την εκπόνηση ενός σχεδιαγράμματος (γνωστικών οργανωτών) δηλαδή μιας δομημένης λίστας με τα βασικά και δευτερεύοντα θέματα που θα αναπτυχθούν (Πολυχρόνη, 2011). Στους γνωστικούς οργανωτές ανήκουν ο εννοιολογικός χάρτης, ο νοηματικός ιστός, ο χάρτης ιστορίας, κλπ. Πρόκειται για δομημένου τύπου σχεδιαγράμματα, τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στην οργάνωση της σκέψης των μαθητών και των παραγόμενων ιδεών τους, με σκοπό την κατανόηση και την εσωτερίκευση της κατάλληλης δομής ενός γραπτού κειμένου (Σπαντιδάκης, 2011).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο για τη φάση του σχεδιασμού αποτελεί ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων της συγγραφής (Ferretti, McArthur, & Dowdy, 2000). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, όταν οι μαθητές έχουν ξεκάθαρη στοχοθεσία για το θέμα που καλούνται να πραγματευτούν, παράγουν πιο ποιοτικά και εκτενέστερα κείμενα (Graham & Harris, 2009). Οι Gillespie και Graham (2014) αναφέρουν ότι ο σχεδιασμός, ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων κατά τη διάρκεια του προ-συγγραφικού σταδίου και η χρήση διαδικαστικών διευκολύνσεων, όπως ακρωνύμια, συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ποιότητα παραγωγής του γραπτού κειμένου. Στα χρήσιμα ακρωνύμια για τη φάση της προ-γραφής συγκαταλέγεται αρχικά το ακρωνύμιο TREE (Topic sentence, Reasons, Examine reasons, Ending) όπου προτρέπει τους μαθητές να αναφέρουν τη θεματική πρόταση, να βρουν λόγους, δηλαδή επιχειρήματα υπέρ της άποψης που εξέφρασαν, να αναλογιστούν εάν η επιχειρηματολογία τους είναι πειστική και να ολοκληρώσουν με τον επίλογο. Επίσης, το ακρωνύμιο POW υπενθυμίζει στο συγγραφέα να διαλέξει μια ιδέα (Pick), να οργανώσει τις ιδέες του (Organize) με βάση ακρωνύμιο TREE και στη συνέχεια αφού ελέγξει την πληρότητα του κειμένου του να γράψει και να πει περισσότερα (Write) αναφορικά με το θέμα του σε περίπτωση που είναι ελλιπές (Pick my idea, Organize my notes using Tree, Write and say more) (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013). Αντίστοιχα ελληνικά ακρωνύμια που υπενθυμίζουν στους μαθητές τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν συνιστούν το ΤΕΑΤ (Τίτλος, Επιχειρήματα, Ανάλυση, Τέλος) και το ΕΟΚΙ (Επιλέγω στόχους, Οργανώνω, Κρατώ σημειώσεις, τις Ιεραρχώ) (Παντελιάδου, 2011).

Συγγραφικό στάδιο

Κατά το συγγραφικό στάδιο ο μαθητής είναι σημαντικό να διδαχθεί την κατάλληλη δομή και ύφος ανάλογα με το εκάστοτε κειμενικό είδος (περιγραφικό, αφηγηματικό και επιχειρηματολογικό κείμενο), τον αποδέκτη και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Η εξοικείωση των μαθητών με την κειμενική δομή μπορεί να επέλθει μέσω της ανάλυσης της δομής των κειμένων με τη βοήθεια σχεδιαγραμμάτων-γνωστικών οργανωτών, όπως ο χάρτης ιστορίας. Η διδασκαλία της δομής προτείνεται να ξεκινά από τα αφηγηματικά κείμενα, τα οποία προσομοιάζουν στον προφορικό λόγο και έχουν απλούστερη μορφή, και σταδιακά να προχωρά στη μελέτη επιχειρηματολογικών κειμένων με μεγαλύτερες προτάσεις, τεχνικό λεξιλόγιο και πιο πολύπλοκη συντακτική δομή (Πολυχρόνη, 2011).

Παράλληλα, για την ενίσχυση του λεξιλογίου ιδιαίτερα αποτελεσματικές εμφανίζονται οι ασκήσεις λεξιλογίου, όπως η εύρεση συνώνυμων ή αντώνυμων λέξεων και η χρήση λεξικού. Μια άλλη τεχνική αποτελεί η ενίσχυση της ικανότητας γραφής σε επίπεδο πρότασης, όπου οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν να γράφουν πιο σύνθετες προτάσεις, συνενώνοντας απλούστερες με τη χρήση συνδετικών λέξεων,

εμπλουτίζοντάς τις με επιθετικούς ή επιρρηματικούς προσδιορισμούς. Σχετικές μεταναλύσεις υπογραμμίζουν την αξία των δραστηριοτήτων αυτών για τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου κειμένου (Graham & Harris, 2009). Για τη διαδικασία αυτή, αποτελεσματική κρίνεται η διδασκαλία συνδετικών λέξεων και προσδιορισμών. Επίσης, θεωρείται απαραίτητη η ενίσχυση των γραμματικών και συντακτικών συμβάσεων μέσω της διδασκαλίας κανόνων και της εξάσκησης με σχετικές δραστηριότητες. Η εξάσκηση στην περίληψη κειμένων συνιστά ωφέλιμη τεχνική, καθώς ενισχύει τις δυνατότητες της καθεαυτό συγγραφής (Πολυχρόνη, 2011).

Μετα-συγγραφικό στάδιο

Το μετα-συγγραφικό στάδιο αποτελεί ίσως το πιο απαιτητικό στάδιο γραφής, καθώς προϋποθέτει την παράλληλη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, τομέα στον οποίο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να υστερούν σημαντικά (Πολυχρόνη, 2011). Προκειμένου να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο της αναθεώρησης, κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξή τους μέσω συγκεκριμένων τεχνικών, οι οποίες σύμφωνα με εμπειρικές μελέτες επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη και ενίσχυση των δεξιοτήτων αναθεώρησης και διόρθωσης του κειμένου (Breidenbach, 2006. Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013). Ένα παράδειγμα τεχνικής είναι η άμεση διδασκαλία, καθώς μέσω αυτής, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο και ο μαθητής εξοικειώνεται με την αναθεωρητική διαδικασία. Επίσης, ωφέλιμη τεχνική αποτελεί η ένταξη συγκεκριμένων στόχων κατά τη διαδικασία της αναθεώρησης, προκειμένου ο μαθητής κάθε φορά να ενεργεί ώστε να βελτιώσει ένα συγκεκριμένο στοιχείο της γραπτής έκφρασης (περιεχόμενο, λεξιλόγιο). Η καλή γνώση της δομής του κειμενικού είδους συνιστά στοιχείο το οποίο κρίνεται απαραίτητο και στα τρία στάδια της συγγραφικής δραστηριότητας, ωστόσο κατά το αναθεωρητικό στάδιο συμβάλλει σημαντικά στον εντοπισμό των στοιχείων που δεν συνάδουν με τις επικοινωνιακές συνθήκες του κειμένου (Allal, 2004).

Τέλος, σημαντική αποδεικνύεται η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων (ακρωνυμίων), που υπενθυμίζουν στο μαθητή τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει κατά τη διαδικασία της αναθεώρησης. Ενδεικτικό παράδειγμα ακρωνυμίου αποτελεί το ακρωνύμιο ΣΟΣ, το οποίο υπενθυμίζει στους μαθητές να ελέγξουν το Συντακτικό-Γραμματική, την Ορθογραφία και τη Στίξη (Παντελιάδου, 2011. Σπαντιδάκης, 2011). Τέλος, οι συνεργατικές μέθοδοι δύναται να αξιοποιηθούν στο στάδιο της μεταγραφής, μέσω της συνεργατικής αναθεώρησης ενός κειμένου σε ομάδες ή σε ζεύγη (Πολυχρόνη, 2011). Σε κάθε περίπτωση, για την υποστήριξη του γραπτού λόγου, εμφανίζεται αποτελεσματική η χρήση των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα η χρήση του Η/Υ που συμβάλλει στην αντιμετώπιση δυσκολιών στο επίπεδο του γραμματέα (π.χ. διόρθωση ορθογραφικών λαθών, παραγωγή ευανάγνωστου κειμένου), καθώς επιτρέπει τη συνεχή αναπροσαρμογή του.

Μνημονικές τεχνικές

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκτός από τα ελλείμματα που εμφανίζουν στο μαθησιακό τομέα, παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα και στο γνωστικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, η μνημονική ικανότητα των μαθητών αυτών συχνά είναι περιορισμένη, παρακωλύοντας τη μαθησιακή τους επάρκεια και δυσχεραίνοντας την καθημερινότητά τους. Κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία μνημονικών τεχνικών προκειμένου οι μαθητές αυτοί να είναι σε θέση να

συγκρατήσουν σημαντικές πληροφορίες όταν αυτό απαιτείται (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013. Πολυχρόνη, 2011).

Αρχικά, μία αποτελεσματική μνημονική τεχνική αποτελούν τα ακρωνύμια (ή οι ακροστιχίδες) όπου προκύπτει μια νέα λέξη από τα αρχικά των λέξεων που πρέπει να απομνημονεύσει ο μαθητής. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το ακρωνύμιο ΓΑΛΑ, το οποίο προέρχεται από τα αρχικά των ποταμών Γαλλικός, Αξιός, Λουδίας, Αλιάκμονας (Παντελιάδου, 2011). Μια άλλη χρήσιμη μνημονική τεχνική συνιστά η δημιουργία νοερών εικόνων σχετικά με τις πληροφορίες που απαιτείται να απομνημονεύσει ο μαθητής. Η τεχνική αυτή αποσκοπεί στη συνειρμική σύνδεση μεταξύ της γνώσης και της νέας πληροφορίας, ούτως ώστε η νέα «απαιτητική» πληροφορία να ανακαλείται μέσω της νοερής εικόνας. Στην περίπτωση ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων, ο μαθητής καλείται να φανταστεί την ιστορία που διαβάζει. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα εφαρμογής της τεχνικής σε ένα κείμενο που περιγράφει μία μάχη είναι ο μαθητής να φανταστεί την εικόνα που επικρατεί στο πεδίο της μάχης. Στο ίδιο πλαίσιο ανήκει και η τεχνική της οπτικοποίησης, κατά την οποία ο μαθητής μετατρέπει μια σειρά γνώσεων σε οπτικές εικόνες. Η τεχνική αυτή δύναται να εφαρμοστεί για τη διδασκαλία της ορθογραφίας λέξεων, αντικαθιστώντας τα δύσκολα γράμματα με εικόνες (Μαυρομμάτη, 2013). Ειδικότερα, για την ορθογραφία της λέξης χιόνι το γράμμα -ο- μπορεί να αντικατασταθεί από μια χιονονιφάδα.

Επίσης, αποτελεσματική μνημονική τεχνική αποτελεί η ταξινόμηση των πληροφοριών που πρέπει να απομνημονευθούν σε εννοιολογικές κατηγορίες (κατηγοριοποίηση) (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008. Πολυχρόνη, 2011). Παράλληλα, στις τεχνικές που διευκολύνουν την απομνημόνευση και την ανάκληση πληροφοριών ανήκουν οι ρίμες (ομοιοκαταληξία), η δημιουργία μιας ιστορίας που περιέχει τις λέξεις προς μάθηση και η σβολοποίηση (τεμαχισμός των πληροφοριών σε μικρότερα μέρη) (Πολυχρόνη, 2011). Σε κάθε περίπτωση, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται η αξία των γνωστικών οργανωτών και των πολυαισθητηριακών μεθόδων για την ενίσχυση της μνημονικής ικανότητας.

Η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συνιστά αναμφισβήτητα μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία, τόσο για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης όσο και για την υποστήριξή τους σε θέματα παραγωγής γραπτού λόγου. Οι στρατηγικές μάθησης και οι τεχνικές που παρουσιάστηκαν δύναται να συμβάλλουν σημαντικά στον περιορισμό των δυσκολιών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στη βελτίωση της επίδοσής τους και κατ' επέκταση της καθημερινότητάς τους. Για το λόγο αυτό η διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν στην υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο δεν πρέπει να παραβλέπονται τα οφέλη τους για όλους τους μαθητές, αναξαρτήτως της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών, γεγονός που καθιστά χρήσιμη τη διδασκαλία τους και στη σχολική τάξη.

Βιβλιογραφία

Allal, L. (2004). Integrated writing instruction and the development of revision skills. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and*

Instructional Processes (pp. 139-156). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Anmarkrud, Ø, & Bråten, I.(2009). *Motivation for reading comprehension*. Learning and Individual Differences 19 (2), 252-256.

Berninger, V., N. Garcia, & R. Abbott, (2009). "Multiple processes that matter in writing instruction and assessment". In G. Troia (Ed.), *Instruction and assessment for struggling writers*. Evidence-based practices, (pp. 15-50). New York: The Guilford Press.

Breidenbach, C. (2006). "Practical Guidelines for Writers and Teachers". In A. Horning & A. Becker (επιμ.), *Revision: History, Theory and Practice.* (pp. 197-219). West Lafayette: Parlor Press.

Clarke, P., Snowling, M., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). *Ameliorating children's reading comprehension difficulties: A randomized controlled trial.Psychological Science, 21,* 1106–1116.

Englert, C. S. (2009). "Connecting the Dots in a Research Program to Develop, Implement, and Evaluate Strategic Literacy Interventions for Struggling Readers and Writers". *Learning Disabilities Research & Practice, 24,* 104-120.

Farr, R. & Conner, J. (2004) *Using Think-Alouds to Improve Reading Comprehension, http://www.readingrockets.org/article/102*.

Ferretti, R.P., MacArthur, C.A., & Dowdy, N.S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology, 92,* 694-702.

Gillespie, A. & Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children, July 2014; vol. 80, 4: pp. 454-473.*

Graham, S., & K. R. Harris, (2009). "Evidence-based writing practices: Drawing recommendations from multiple sources". In V. Connelly, A. L. Barnett, J. E. Dockrell & A. Tolmie (επιμ.) *Teaching and Learning Writing* (pp. 95-111), *British Journal of Educational Psychology*, Monograph Series II, 6.

Graham, S., & Harris, K.R. *(*2005*). Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties.* Baltimore*:* Brookes.

Graham, S., K. R Harris, and C. MacArthur, (2004). Writing Instruction. In B. Wong (επιμ.) *Learning about Learning Disabilities* (3η έκδοση) (pp. 281-313), London: Academic Press.

Griffey, Q. L., Jr., Zigmond, N., & Leinhardt, G. (1988). The effects of self questioning and story structure training on the reading comprehension of poor readers. *Learning Disabilities Research, 4* (1), 45- 51.

Harris, K. R., Reid, R. R., & Graham, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. In B. Y. L. Wong (ed). *Learning about learning disabilities* (3rd edition.) (pp. 167-198). Boston: Elsevier Press.

Hayes, J. R. (2006). New Directions in Writing Theory. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerard (Eds). *Handbook of Writing Research*. (pp. 28-40), New York: The Guilford Press.

Johnson, L., Graham, S., & Harris, K. R. (1997). The effects of goal setting and self instruction on learning a reading comprehension strategy: A study of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*(1), 80-91.

Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 74,* 261-280.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομάτη, Δ., (2013). *Η Διδασκαλία της Ορθογραφίας με Εικονογραφήματα σε παιδιά με Δυσλεξία.* Εκδόσεις Μαυρομάτη.

Nash, H. & Snowling, M. J. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language and Communication Disorders, 41*,335-354.

National Reading Panel, NRP (2000*). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nelson, J.R., Smith, D.J., & Dodd, J.M., (1992), "The effects of teaching a summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science text". *Education and Treatment of Children*, 15, 228-243.

Nett, U. E., Goetz, T., Hall, N. C., & Frenzel, A. C. (2012). Metacognitive strategies and test performance: An experience sampling analysis of students' learning behavior. *Education Research International.* Article ID 958319, 16 pages.

Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1,* 117-175.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. & Φ. Αντωνίου, (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες,* Βόλος: Γράφημα.

Παπαντωνίου, Γ., Ευκλείδη, Α., & Κιοσέογλου, Γ. (2004). Ερωτηματολόγιο στρατηγικών κατανόησης κειμένου: Τι ακριβώς μετράει; Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Γ. Θεοδωράκης (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Τόμος 2. Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία* (σ. 157-182). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.* Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρόνη, Φ. & Πρίντεζη, Α. (2011). "Σχολικές Παρεμβάσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες". Στο: Μ. Κωνσταντίνου & Μ. Κοσμίδου (επιμ.) *Νευροψυχολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών* (σελ. 227-247). Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου.

Πολυχρόνη, Φ., Σ. Αντωνίου, & Χ. Καμπυλαυκά (2013), Συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης, στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής.* Τεύχος 4, σελ. 17-39.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

RAND Study Reading Group (2002*). Reading for understanding : toward a research and development program in reading comprehension.* Office of Education Research and Improvement (OERI).

Rapp, D., van de Broek, P., McMaster, K.L., Kendeou, P., & Espin, C.A., (2007), "Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention". *Scientific Studies of Reading*, 11, 289-312.

Reid, R. C., Lienemann, T. O., & Hagaman, J.L (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities, Second Edition.* Guilford Press.

Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας.* Αθήνα: Πεδίο.

Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities, 32*(6), 504-532.

Tinajero, C., Lemos, S.M., Araujo, M., Ferraces, M.J. e Páramo, M.F. (2012). Cognitive style and learning strategies as factors affecting academic achievement on Brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 25,* 105 - 113.

Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002).Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. Collins Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200). New York: The Guilford Press.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. F. (1985).The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 315-329). New York: MacMillan.

Yuill, N. & Oakhill, J. V. (1988). Effects of inference training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology, 2,*33-45.