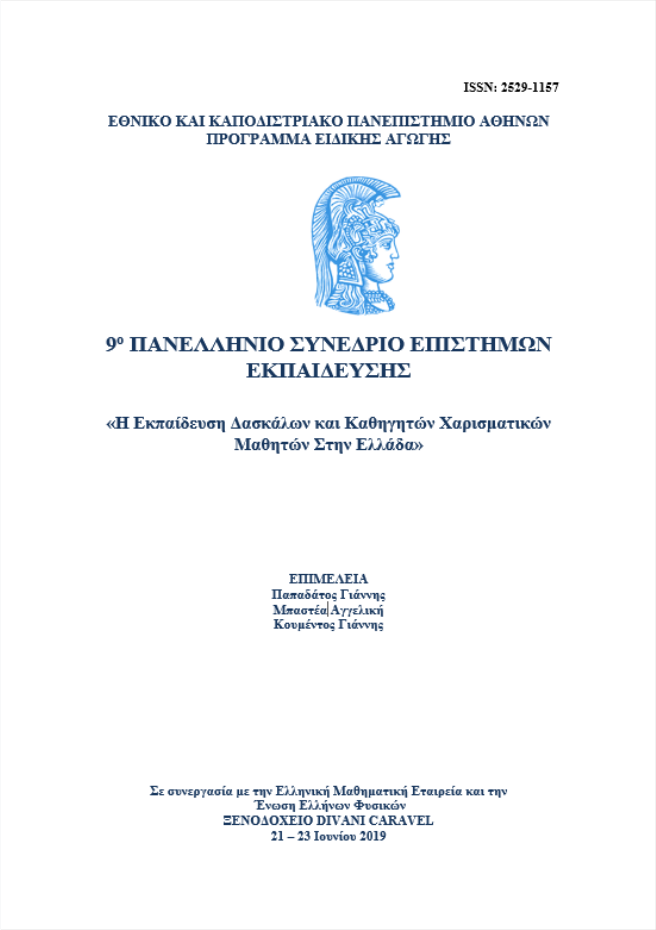
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ISSN: 2529-1157

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Η Εκπαίδευση Δασκάλων και Καθηγητών Χαρισματικών Μαθητών Στην Ελλάδα»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
Παπαδάτος Γιάννης
Μπαστέα|Αγγελική
Κουμέντος Γιάννης

Σε συνεργασία με την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία και την Ένωση Ελλήνων Φυσικών
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANI CARAVEL
21 – 23 Ιουνίου 2019

Ανίχνευση αναγνωστικών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού σε σχέση με το φύλο, την τάξη και το σχολείο φοίτησης.

Χαρίκλεια Πρίφτη, Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου

doi: 10.12681/edusc.3163

Βιβλιογραφική αναφορά:

Πρίφτη Χ., & Πολυχρονοπούλου Σ. (2020). Ανίχνευση αναγνωστικών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού σε σχέση με το φύλο, την τάξη και το σχολείο φοίτησης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *9*, 669–681. https://doi.org/10.12681/edusc.3163

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 28/04/2024 20:49:02

Ανίχνευση αναγνωστικών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού σε σχέση με το φύλο, την τάξη και το σχολείο φοίτησης.

Πρίφτη Χαρίκλεια

δασκάλα

harapri@gmail.com

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα

καθηγήτρια παν/μίου

stavroula_poly@yahoo.com

Περίληψη

Η διεθνής έρευνα καταδεικνύει ότι η γνώση της ανάγνωσης καθορίζει σημαντικά το βαθμό συμμετοχής του ανθρώπου στο γίγνεσθαι της εποχής και της κοινωνίας όπου ζει και δραστηριοποιείται (Κουτσουράκη, 2006), ενώ η χαμηλή αναγνωστική ικανότητα αποτελεί παράγοντα κινδύνου για αρνητική αυτοαντίληψη, προβλήματα συμπεριφοράς, σχολική εγκατάλειψη και ανεργία (Βάμβουκας, 2004. Κολιάδης, Μυλωνάς, Κουμπιάς, & Βάρφη, 2002. Πολυχρονοπούλου, 1985, 2010· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007·). Είναι συνεπώς πολύ σημαντικό να ανιχνεύονται έγκαιρα οι δυσκολίες του μαθητή στην ανάγνωση προκειμένου να προλαμβάνεται η σχολική αποτυχία του παιδιού και η δημιουργία συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων. Στη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου το παιδί πρέπει να έχει κατακτήσει το βασικό μηχανισμό ανάγνωσης, να διαβάζει με ακρίβεια, να κατανοεί μικρά λεκτικά σύνολα και μεμονωμένες λέξεις ή μικρά κείμενα για να αντλήσει πληροφορίες και να εκτελέσει ποκίλες ενέργειες (ΥΠ.ΕΠ.Θ-ΠΙ, 2003). Σκοπός λοιπόν μέσω του παρόντος άρθρου, είναι η ανάδειξη προβλημάτων της αναγνωστικής διαδικασίας που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές σήμερα στο Δημοτικό.

Λέξεις – Κλειδιά

Ανάγνωση; Κατανόηση; Φωνολογική επίγνωση; Βραχύχρονη (εργαζόμενη) μνήμη; Σχολείο; φύλο;

Abstract

International research demonstrates that reading literacy determines significantly the degree of human involvement in the age and society in which he lives and works (Koutsouraki, 2006), while low reading ability is a risk factor for negative self-esteem, behavioral problems, school abandonment and unemployment (Vamboukas, 2004. Koliiadis, Mylonas, Koumbias, & Varfi, 2002. Polychronopoulou, 1985, 2010. Panteladoudou & Botsas, 2007.). It is therefore very important to detect student's difficulties in the early reading, in order to prevent the child's school failure and the creation of behavioral and emotional problems. In the second grade of elementary school the child must have acquired the basic reading mechanism, read accurately, understand small verbal groups and individual words or small texts in order to acquire

information and perform various activities (Ministry of Education, III, 2003). Therefore, the purpose of this article is to highlight the problems of the reading process experienced by many students today in the Primary School.

Keywords

Reading; Understanding; Phonological awareness; Short-term (working) memory; school; gender;

1. Εισαγωγή : Η βιβλιογραφική επισκόπηση γύρω από τις αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο δημοτικό, φέρνει στο φως πολλά και ποικίλα αναγνωστικά προβλήματα. Σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο, όπως των Αϊδίνη & Κωστούλη (2001), έχουν δείξει ότι ενώ η παραγωγή ορθογραφίας λέξεων συνδέεται άμεσα με τη μορφή της μορφολογικής διαδικασίας, η ανάγνωση λέξεων και κατ' επέκταση εκφράσεων στην μακρόχρονη ιστορία της ελληνικής γλώσσας εξαρτάται πρωτίστως από τους φωνολογικούς κανόνες.

Συνεπώς, η μορφολογική απόχρωση κάθε λέξης ή προθήματος, συνδέεται άμεσα με την υιοθέτηση της ορθογραφημένης γραφής και δίνει σημαντικές κατευθυντήριες γραμμές για τη σημασία της λέξης από μορφολογικής άποψης, κατά την προσπάθεια του μαθητή να αναγνώσει και να διαβάσει.

Προκειμένου όμως να γίνει ένας συστηματικός, άρτιος και σωστός ορθογραφικός έλεγχος των μαθητών, πρέπει πρωτίστως να γίνει και σωστή αξιολόγηση της ορθογραφικής ακρίβειας. Ειδικότερα, να μελετηθεί ακριβώς σε πόσα λάθη υποκύπτει ο κάθε μαθητής. Σε κάθε λάθος στο οποίο εναπόκειται ο κάθε μαθητής, δείχνει και ένα ελάττωμα στο συγκεκριμένο πεδίο δράσης και έτσι, πρέπει να διαιρεθούν τα λάθη στην ορθογραφία του σε ειδικότερες κατηγορίες και πεδία. Ο εντοπισμός, η συλλογή και η ενδελεχή ανάλυση της ορθογραφίας των λέξεων σε κατηγοριοποιήσεις σχετικές με τη μορφολογική σημασιολογική διαδικασία, καθώς και τις επιταγές τις σχετικές με τους κανόνες του γραπτού λόγου, δίνει αρκετά πλεονεκτήματα στην εκπαιδευτική κοινότητα, αφού προσφέρει στους εκπαιδευτές τη δυνατότητα να διακρίνουν και να εντοπίσουν στρατηγικές, τις οποίες υιοθετούν οι μαθητές τους όταν έρχονται αντιμέτωποι με λεξιλογικές ασκήσεις όπως να αναπαράγουν λέξεις. (Πρωτόπαπας, Δρακοπούλου & Φάκου, 2010).

2. Η φύση της ανάγνωσης και η μέτρηση του αναγνωστικού επιπέδου παιδιών σχολικής ηλικίας

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) η ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης. Η αναγνωστική κατανόηση είναι απαραίτητη σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου αφού οι απαιτήσεις αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού λόγου όσον αφορά στην αναγνωστική ικανότητα αυξάνουν, καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν. Η ανάγνωση συνεπώς είναι το πηλίκο της αποκωδικοποίησης επί της κατανόησης. Μέσω της ανάγνωσης είναι δυνατό να μετρηθούν και άλλοι παράμετροι, όπως η οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη, η φωνολογική επίγνωση, η μορφολογική επίγνωση, οι μεταγνωστικές δεξιότητες, τα γραμματικά και συντακτικά λάθη, η σημασία και η λειτουργία της γλώσσας. Η παρούσα έρευνα θα δώσει την ευκαιρία να ανιχνευτεί κατά

πόσο διάφοροι παράγοντες, όπως το φύλο και το σχολείο, επηρεάζουν τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών.

Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι η **φωνολογική ενημερότητα** ή **φωνολογική επίγνωση** (Φ.Ε.) αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης κι ότι η εκτίμησή της πρέπει να γίνεται στην προσχολική ηλικία προκειμένου να βοηθηθεί έγκαιρα το παιδί να μάθει να διαβάζει (Brady & Shankweiler, 1991. Liberman, 1971. Παντελή, 2011. Παπούλια-Τζελέπη, 1997. Παντελιάδου, 2011. Porpodas & Palaiothodorou, 1999. Snowling, 2000, όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου 2013).

Στον ελληνικό χώρο υπήρχε μέχρι πρόσφατα (2006) μεγάλη έλλειψη εργαλείων που θα μπορούσαν να ανιχνεύσουν έγκαιρα τέτοιου είδους δυσκολίες και να βοηθήσουν στην κατάρτιση κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης. Το *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού* είναι ένα από αυτά τα εργαλεία. Κατασκευάστηκε το 2006 στο πλαίσιο του υποέργου 1 του έργου ΕΠΕΑΕΚ του ΥΠΕΠΘ «Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών εργαλείων (κριτηρίων) των μαθησιακών δυσκολιών» από την επιστημονική ομάδα του Εργαστηρίου Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή Κ. Πόρποδα. Το εν λόγω εργαλείο είναι ένα μέσο αναλυτικής αξιολόγησης των βασικών παραμέτρων που στηρίζουν και συνθέτουν την αναγνωστική λειτουργία. Αξιολογεί αφενός μεν τις γνωστικές λειτουργίες που συνθέτουν τη βασική αναγνωστική λειτουργία (αποκωδικοποίηση, κατανόηση) αφετέρου δε τις θεμελιακές γνωστικο-γλωσσικές λειτουργίες που υποστηρίζουν την εκμάθηση και διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας (φωνολογική επίγνωση, βραχύχρονη – εργαζόμενη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών). Η αναγκαιότητα δημιουργίας του στηρίχτηκε στην έλλειψη κριτηρίων για αναλυτική προσέγγιση ανίχνευσης των βασικών γνωστικο-γλωσσικών παραγόντων που συνδέονται με την ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας και τις δυσκολίες εκμάθησής της, αφού οι αξιόλογες προσπάθειες που είχαν πραγματοποιηθεί μέχρι τότε από άλλους μελετητές αφορούσαν κατά κύριο λόγο τεστ αναγνωστικής κατανόησης (Πόρποδας, 2002).

3.Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας: Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το ποσοστό των μαθητών της Β΄τάξης του δημοτικού σχολείου που εμφανίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, το είδος των δυσκολιών, τη σχέση μεταξύ του αναγνωστικού επιπέδου των παιδιών και του σχολείου της φοίτησής τους, τις διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια όσον αφορά στο αναγνωστικό τους επίπεδο, καθώς και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο και τη σχολική μονάδα.

Ειδικότερα, η ερευνητική αυτή εργασία επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιο είναι το μέσο επίπεδο ανάγνωσης των παιδιών της δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου;

- Ποιο είναι το ποσοστό των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης στην ανάγνωση;

- Τι είδους αναγνωστικά προβλήματα έχουν οι μαθητές της β' τάξης του δημοτικού;

- Υπάρχουν διαφορές στο αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών β΄τάξης δημοτικού σχολείου ανάλογα με τη σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν;

- Υπάρχουν διαφορές στην αναγνωστική ικανότητα ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια;

- Υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο και τη σχολική μονάδα;

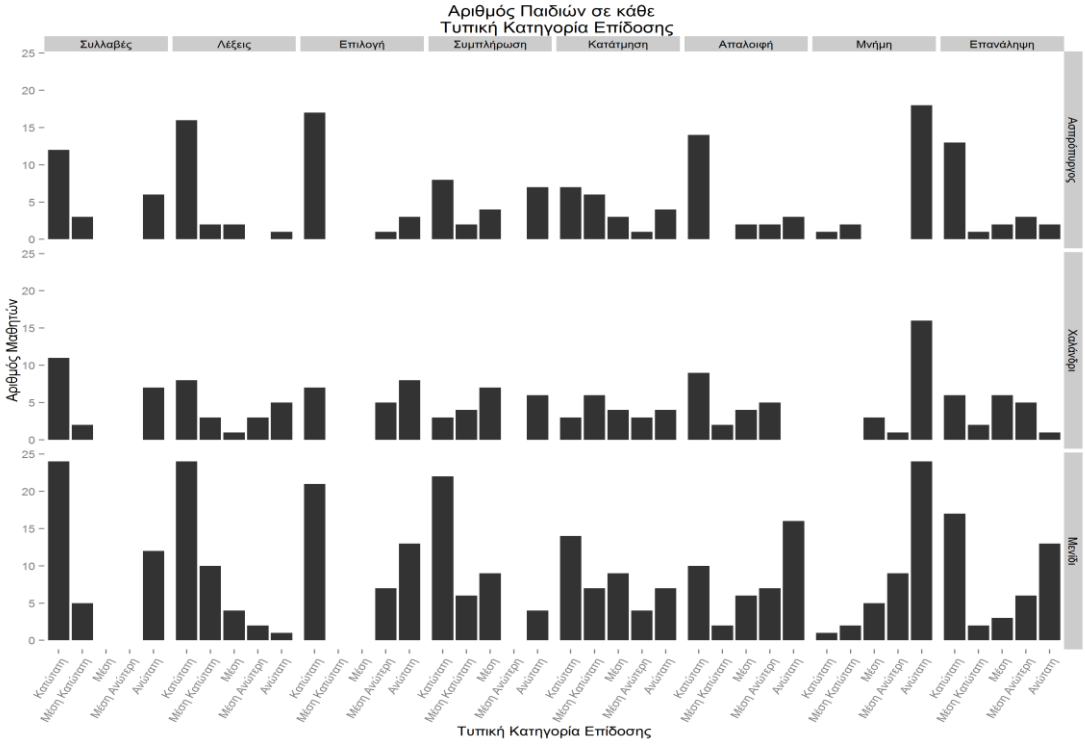
3.1 Μεθοδολογία: Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διάστημα 7/12/2015 έως 24/1/2016 σε 82 παιδιά, 45 αγόρια και 37 κορίτσια με μέση ηλικία 7 Χρ 5Μν 27Ημ και 7Χρ 7Μν 4Ημ, αντίστοιχα (Τυπικές Αποκλίσεις: 3Μν 19Ημ και 3Μν 30Ημ αντίστοιχα). Τα παιδιά προέρχονταν από τρείς Σχολικές Μονάδες του Νομού Αττικής, που βρίσκονται στον Ασπρόπυργο (21 παιδιά, 10 αγόρια και 11 κορίτσια), το Χαλάνδρι (20 παιδιά, 11 αγόρια και 9 κορίτσια) και το Μενίδι (41 παιδιά, 16 αγόρια και 25 κορίτσια). Δεν υπάρχει διαφορετική αναλογία αγοριών και κοριτσιών μεταξύ των τριών σχολικών μονάδων, Fisher's Exact Test, p= 0.4795. Ζητήθηκε άδεια από τις διευθύνσεις των σχολείων καθώς και έγγραφη άδεια από τους γονείς των μαθητών, ενώ έγιναν και αναλυτικές ενημερώσεις σε γονείς που το επιθυμούσαν. Η χορήγηση του τεστ πραγματοποιήθηκε ατομικά για το κάθε παιδί εντός του σχολικού χώρου.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το **«Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού»** (2006, ΕΠΕΑΕΚ, υποέργο 1, Εργαστήρι Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας & Δυσλεξίας του Παν. Πατρών).

Το εν λόγω εργαλείο είναι ένα μέσο αναλυτικής αξιολόγησης των βασικών παραμέτρων που στηρίζουν και συνθέτουν την αναγνωστική λειτουργία. Ειδικότερα, είναι μια συστοιχία 9 δοκιμασιών ή κλιμάκων αξιολόγησης, οι οποίες αξιολογούν 4 βασικούς τομείς των γνωστικο-γλωσσικών λειτουργιών που συνθέτουν ή υποστηρίζουν την εκμάθηση και διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας της ελληνικής γλώσσας (την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση, τη φωνολογική επίγνωση και τη βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών). Η **αναγνωστική αποκωδικοποίηση** περιλαμβάνει την ανάγνωση συλλαβών και την ανάγνωση ψευδολέξεων. Η **αναγνωστική κατανόηση** περιλαμβάνει δύο κλίμακες αξιολόγησης: (α) την *ανάγνωση προτάσεων* και την επιλογή εικόνων (το παιδί διαβάζει μία πρόταση, παρατηρεί τις εικόνες που τη συνοδεύουν και δείχνει την εικόνα που ταιριάζει με το νόημα της πρότασης). (β) Η δεύτερη κλίμακα είναι η *ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων* σε κάθε μια από τις οποίες λείπει μία λέξη. Η **φωνολογική επίγνωση** αξιολογείται με 3 κλίμακες: «*τη διάκριση φωνημάτων*» (για παιδιά νηπιαγωγείου), «*την κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα*» και «*την απαλοιφή φωνημάτων*».Για την αξιολόγηση της **συγκράτησης των φωνολογικών πληροφοριών στη βραχύχρονη (εργαζόμενη) μνήμη** έχουν επιλεγεί δύο κλίμακες: η *μνήμη ακολουθιών αριθμών* όπου το παιδί καλείται να συγκρατεί στη βραχύχρονη μνήμη τη φωνολογική αναπαράσταση μιας σειράς διαφορετικών ψηφίων αριθμών και *η επανάληψη ψευδολέξεων*.

Η εσωτερική συνέπεια των κλιμάκων αξιολόγησης του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα υποστηρίχθηκε από τους συντελεστές Cronbach alpha, που κυμαίνονταν από 0.60–0.79. Τα ερωτήματα του τεστ εξετάστηκαν για κάθε μια κλίμακα ξεχωριστά. Η ανάλυση έγινε με R 3.1.3.

Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

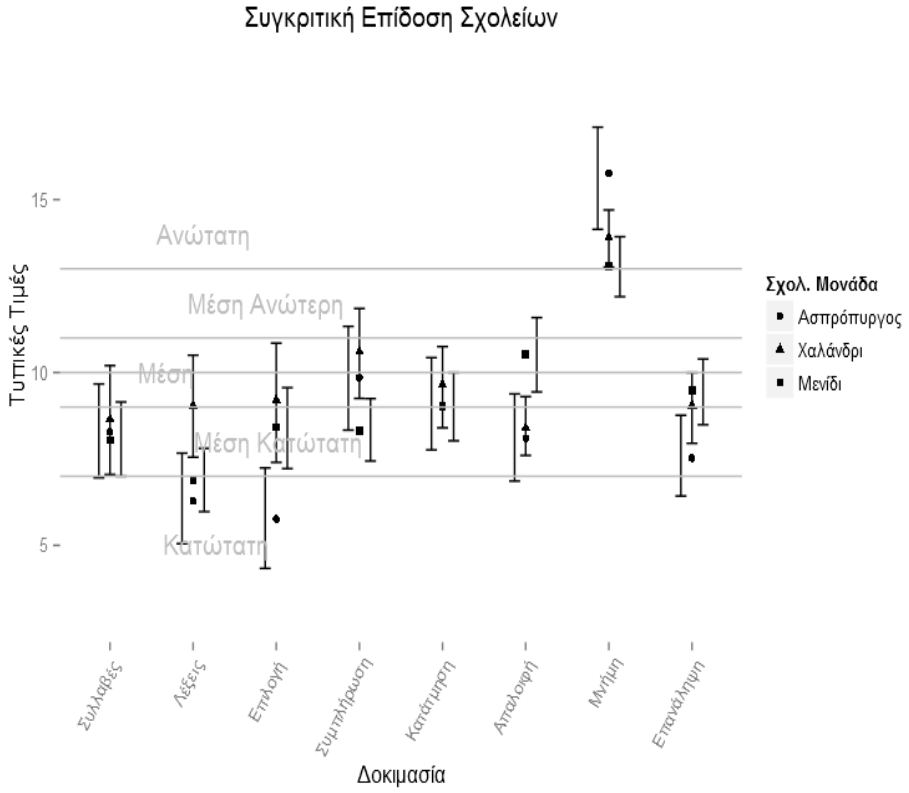


Υπολογισμός Τυπικών Τιμών

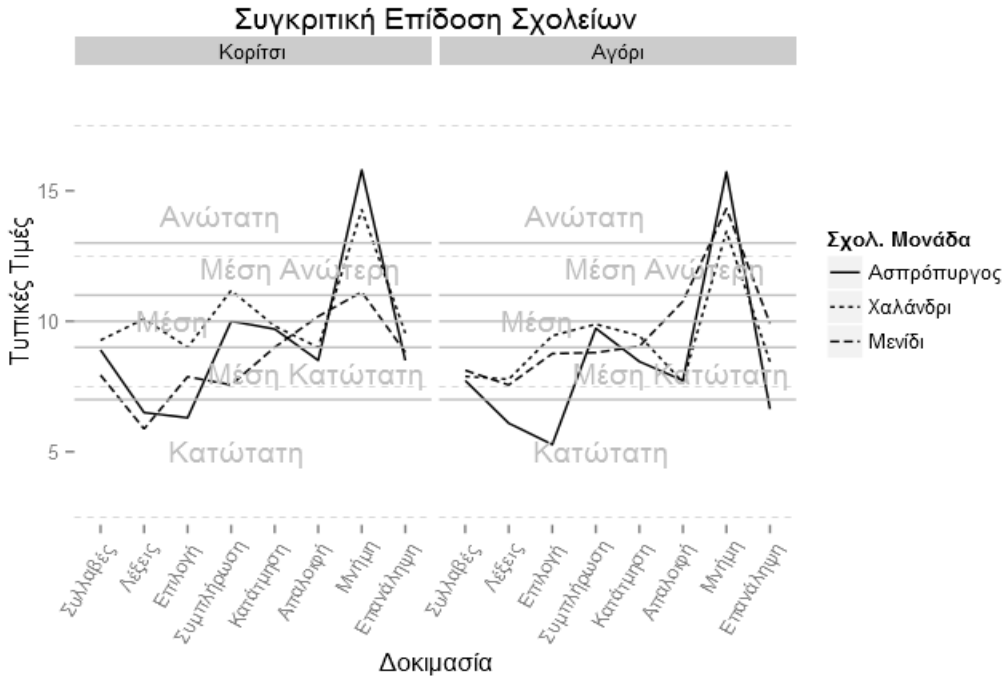
Για κάθε παιδί υπολογίστηκαν οι τυπικές τιμές για κάθε δοκιμασία, σύμφωνα με το εγχειρίδιο του ψυχομετρικού εργαλείου (Πόρποδας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Παράδειγμα Διαγράμματος Ατομικής Αξιολόγησης Μαθητή.

Επαγωγική Εξέταση των Επιδράσεων του Φύλου και της Σχολικής Μονάδας



Συγκριτική Άποψη Σχολικών Μονάδων ανεξαρτήτως Φύλου.



4.Συμπεράσματα : Ειδικότερα, οι σημαντικότερες κατηγορίες προβλημάτων που ανέδειξε η παρούσα έρευνα είναι οι ακόλουθες:

- Προβλήματα τονισμού (ειδικότερα στην ανάγνωση των ψευδολέξεων, ελόγρασι αντί για ελογράσι).
- Πρόσθεση και αφαίρεση γραμμάτων (ρονι αντί για ρον).
- Σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (σκρε αντί για σκλε).
- Επανάληψη γραμμάτων.
- Αναστροφή γραμμάτων ή συλλαβών.
- Αδυναμία συγκράτησης πληροφοριών μεγάλων προτάσεων (ειδικότερα στην αντιστοίχιση προτάσεων με εικόνες).
- Αδυναμία κατανόησης του σημασιολογικού περιεχομένου λέξεων μέσα σε προτάσεις.
- Δυσκολία στην ενδοσυλλαβική δομή της λέξης (αρχικό- τελικό τμήμα της συλλαβής), στην ανάλυση και στη φωνημική δομή της λέξης.
- Αδυναμία συγκράτησης (εξαψήφιων-επταψήφιων) αριθμών και λέξεις (10 γραμμάτων-11 γραμμάτων).

Επιπλέον, συμπεραίνεται πως η σχολική μονάδα παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχολική επίδοση του κάθε μαθητή (Ρόθου, 2012, σελ 70). Γίνεται φανερό πως οι μαθητές σημειώνουν τελικά διαφορετικές επιδόσεις από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα, οδηγώντας στο συμπέρασμα πως οι αναγνωστικές δυσκολίες βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση με τη σχολική μονάδα(Ρόθου, 2012, σελ 88). Βέβαια, σημαντική είναι και η επίδραση της ίδιας της σχολικής κουλτούρας που υιοθετεί η κάθε μονάδα στην επίδοση των μαθητών και στις αναγνωστικές δυσκολίες (Ρόθου, 2012, σελ 272).

5. Συζήτηση :Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το Φύλο δεν παίζει σημαντικό ρόλο σε καμία από τις οχτώ δοκιμασίες αναγνωστικής ικανότητας, αφού σύμφωνα και με άλλες σχετικές έρευνες κάτι τέτοιο δεν ανιχνεύεται. (Everatt, 2000. Geva, 2000). Οι όποιες διαφορές ανιχνεύονται σε επίπεδο σχολείου και κυρίως σε δίγλωσσους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι τα Αγόρια έχουν παρόμοια επίδοση με τα Κορίτσια σε όλες τις δοκιμασίες. Επίσης, στις περισσότερες δοκιμασίες (δηλαδή σε όλες πλην της Μνήμης Αριθμών) η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε Σχολική Μονάδα και Φύλο δεν είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι η επίδοση δεν διαφοροποιείται μεταξύ Αγοριών και Κοριτσιών από σχολείο σε σχολείο. (βλ διάγραμμα *Συγκριτική Άποψη Σχολικών Μονάδων ως προς το Φύλο:* στο διάγραμμα αυτό φαίνεται και οπτικά πως οι επιδόσεις Αγοριών και Κοριτσιών στα διαφορετικά Σχολεία είναι παρόμοιες.)

Απεναντίας, σε όλες τις δοκιμασίες είναι στατιστικά σημαντική η κύρια επίδραση της Σχολικής Μονάδας και κυρίως σε σχολεία όπου υπάρχουν δίγλωσσοι μαθητές, όπου φοιτούν παιδιά με μία συγκεκριμένη μητρική γλώσσα και παιδιά με δύο γλώσσες. Συνεπώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Hutchinson, Whiteley, Smith, και Connors , 2004 . Guron & Lundberg, 2003) τα σχολεία που εμπεριέχουν δίγλωσσους μαθητές έχουν ως αποτέλεσμα και διαφορετικά αποτελέσματα ως προς τις επιδόσεις αυτών των παιδιών. Ενώ, η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι οι επιδόσεις των μαθητών, ανεξαρτήτως Φύλου, είναι διαφορετικές από σχολείο σε σχολείο.

Προκειμένου, ειδικότερα, να εντοπίσουμε ποιά σχολεία διαφέρουν μεταξύ τους σε κάθε κλίμακα, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων. Όσον αφορά τις κατά ζεύγη διαφορές μεταξύ των Σχολικών Μονάδων σε επιμέρους δοκιμασίες, παρατηρήθηκε πλεονέκτημα των παιδιών από το Χαλάνδρι στην *Ανάγνωση Λέξεων* και την *Επιλογή*, σε σχέση με τα παιδιά από τον Ασπρόπυργο. Στην δοκιμασία *Επιλογή,* τα παιδιά από τον Ασπρόπυργο έχουν χαμηλότερη επίδοση από τα παιδιά του Μενιδίου. Στην Συμπλήρωση τα υπερτερούν τα παιδιά από το Χαλάνδρι από τα παιδιά από το Μενίδι. Το Μενίδι όμως παρουσιάζει καλύτερες επιδόσεις και από τα δύο άλλα σχολεία στη δοκιμασία *Απαλοιφή*.

Η μόνη δοκιμασία που επέδειξε αλληλεπίδραση Σχολικής Μονάδας και Φύλου, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι η Μνήμη Αριθμών, που δεν συνιστά αυστηρά διάσταση της αναγνωστικής ικανότητας, αλλά πρόκειται για βασικότερη γνωστική διεργασία. Σε αυτήν, τόσο τα Αγόρια, όσο και τα Κορίτσια από τον Ασπρόπυργο, Μενίδι υπερτερούν των κοριτσιών από το Μενίδι, αλλά όχι των αγοριών από το Μενίδι.

Σε δύο δοκιμασίες (*Ανάγνωση Συλλαβών* και *Κατάτμηση*), ενώ η κύρια επίδραση της Σχολικής Μονάδας ήταν στατιστικά σημαντική, οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων δεν έδειξαν κάποια σημαντική διαφορά στην κατά-ζεύγη σύγκριση των σχολείων. Αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι ο έλεγχος του Bonferroni που χρησιμοποιήθηκε θεωρείται αρκετά συντηρητικός. Επιπλέον, και σαν γενικότερη παρατήρηση πάνω σε αυτά τα αποτελέσματα, λόγω της χρήσης πολλών μεμονωμένων αναλύσεων διακύμανσης, είναι πιθανό κάποιες από αυτές τις επιδράσεις να οφείλονται σε τυχαία δειγματοληψία, παρόλο που είναι στατιστικά σημαντικές στις μεμονωμένες αναλύσεις.

Συνολικά η εικόνα είναι ότι οι διαφορετικές Σχολικές Μονάδες διαφέρουν σημαντικά ως προς την επίδοσή τους στις επιμέρους δοκιμασίες. Αυτές οι διαφορές όμως δεν είναι πάντα στην ίδια κατεύθυνση: σε ορισμένες δοκιμασίες υπερέχουν άλλα σχολεία έναντι άλλων. Πρέπει ακόμα να σημειωθεί ότι ανεξαρτήτως των διαφορών μεταξύ σχολικών μονάδων, σε αρκετές δοκιμασίες η μέση επίδοση των μαθητών είναι στο κατώτατο επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας.

6. Προτάσεις : Στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίγλωσσοι μαθητές αλλά και μαθητές με ποικίλες μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες ακολουθούν συγκεκριμένα υποστηρικτικά προγράμματα στα πλαίσια του σχολείου τους με απώτερο σκοπό την ένταξή τους (Δροσινού, 2001). Λειτουργούν επομένως ποικίλες υποστηρικτές δομές στα πλαίσια του γενικού σχολείου, ώστε οι συγκεκριμένοι μαθητές να λαμβάνουν εξατομικευμένη φροντίδα, διαφοροποιημένη διδασκαλία και όλα εκείνα τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Απώτερος στόχος και σκοπός είναι η υπέρβαση των αναγνωστικών δυσκολιών που εμφανίζουν καθώς και η ευρύτερη βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους (Ζώνιου – Σιδέρη, 2012). Οι δομές αυτές εφαρμόζονται ήδη από το 1980 για την ένταξη των παιδιών οικογενειών που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα ή παιδιών με σημαντικές μαθησιακές ελλείψεις (Somarakis 2003). Τα προγράμματα αυτά βελτιώνουν σημαντικά τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών, επομένως θα ήταν θεμιτό να διερευνηθούν οι αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών υπό το πρίσμα τον δομών ένταξης που παρακολουθεί το κάθε παιδί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α. (2001). Ψυχολογία ανάγνωσης και γραφής. Πναεπιστημιακές σημειώσεις, Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών.

Adams, M., J., (1990). Beginning to Read: Thinking and learning about Print. Cambridge.

Έρευνα (Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β, σελ. 995-1004). Αθήνα: Ατραπός.

Αϊδίνης Α. & Τ. Κωστούλη (2001) "Μοντέλα εγγραμματοσύνης: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη".. *Virtual School, The sciences of Education Online,* τόμος2,τεύχη23,http://www.auth.gr/virtualschool/2.23/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html

Allington, R. (2004). Fluency: A vital key to comprehension: The more fluently students read, the more they understand. Instructor,113(1),15-20.

Alloway, T. P., Gathercole, S. E., & Kirkwood, H. J. (2008*). Working Memory Rating Scale.* London: Pearson Assessment.

Anderson, R. C., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading. Champaign, IL: Center for the Study of Reading.

Baddeley, A.D., Eldridge, M. & Lewis, V.J. (1981). The role of subvocalization in reading. Quartely Journal of Experiment Psychology. 33,439-454.

Baddeley, A.D. & Hitch G. (1974). Working memory. *In G.A. Bower (Ed.). Recent Advances in Learning and Motivation* . New York : Academic Press, 8, 47-90.

Anderson, C.R., Hiebert, H.E., Scott, A.J. & Wilkinson, A.G.I. (1994). Καλλιεργώντας τον αλφαβητισμό. Στο Βοσνιάδου, Σ. (Επ.) *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες . Από την Ψυχολογία της ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg, (93-94,32-42).

Baddeley A.D. (1999). Essentials of Human Memory. Sussex: Psychology Press.

Betourne, S.,L., & Friel-Patti, S., (2003). Phonological processing and oral language abilities in fourth-grade poor readers. *Journal of Communication Disorders*, 36.507-527.

Γιαννάτου- Τζελέπη, Ε. (2008). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης.* Αθήνα: ΥΠ.ΕΠ.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Cohen, H.D. (1968). The effect of Literature on Vocabulary and Reading Achievement. Elementary English,45,(2),209-213,217.

Coltheart, M., (1980). Iconic memory nad visible persistence. Perception and Psychophysics, 27,183-228.

De Jong, P.F. (1998). Working memory deficits in learning disabled children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 75-96.

Δροσινού, Μ. (2001), *Ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης*, Περιέχεται στο: Κοινωνική Εργασία, τεύχος 64, σελ. 225-226.

Elliott, J.G., Gathercole, S.E., Alloway, T.P., Holmes, J., & Kirkwood, H. (2010). An evaluation of a classroom-based intervention to help overcome working memory difficulties and improve long-term academic achievement. *Journal of Cognitive Education and Psychology,* 9(3), 227-241.

Gathercole, S.E., Alloway, T.P., Willis, C., & Adams, A.M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology, 93,* 265-281.

Gathrecole, S. E., & Alloway T. P., (2008), *Working memory and learning: A teacher's guide*. London: Sage Publications.

Gathercole, S.E, Alloway, T.P., Kirkwood, H.J., Elliott, J.G., Holmes, J., & Hilton, K.A., (2008). Attention and executive function behaviours in children with poor working memory. *Learning and Individual Differences,* 18, 214-223.

Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children-beliefs and research evidence. *Dyslexia, 6,* 13-28.
Harris, A.J., & Sipay, E.R., (1980). How to increase reading ability. (9th ed.), Longman, New York.

Ζώνιου – Σιδέρη Α, (2012), *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & Πράξη*, Αθήνα: Πεδίο.
Hoien, T., Lundberg, I., Stanovich, K.E., & Bjaalid, I.K., (1995). Components of phonological awareness. Reading and Writing : *An Interdisciplinary Journal*, 7,171-188.

Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. D., & Connors, L. (2004). The early identification of dyslexia: Children with English as an additional language. *Dyslexia, 10,* 179-195.
Jacobs, J. (1887). *Experiments in prehension. Mind*, 12, 75-79.

Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M. & Anastasiow, N. (2012). Educating Exceptional Children.USA: Wadsworth

Klingberg, T., Fernell, E., & Olsesen, P.J. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD – a randomized, controlled trial. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 44, 177–186.

Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ., Κουμπιάς, Ε.Λ. & Βάρφη, Β. (2002). Αυτοαντίληψη και Αναγνωστική Ικανότητα μαθητών Δ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου. *Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (επιμ.), Πρακτικά, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, "Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα". Ηλεκτρονική έκδοση Πρακτικών Συνεδρίου, Μέρος Γ΄.* Αθήνα, Νοέμβριος. www.pee.gr/central.HTM.
Κουμπιάς, Λ. Ε. (2004). Ανάγνωση & Προσοχή: Ψυχολογικές διαστάσεις . Αναγνωστική ικανότητα & Προβλήματα προσοχής Μαθητών Σχολικής Ηλικίας-Πρόληψη & Αντιμετώπιση . Αθήνα : Ατραπός.

Κουτσουράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και Πρώιμη ανάγνωση . Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* . Αθήνα: Ταξιδευτής.

Λιβανίου, Ε. (2004). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Αθήνα: ΚΕΔΡΟΣ.

Loizou, M., & Stuart, M. (2003). Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five-year-olds. *Journal of Research in Reading,* 26(1), 3-18.

Ματή-Ζήση, Ε. (2004). Σχολικό-μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, Ορθογραφημένη γραφή, Αριθμητική, στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.*), Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών,* σσ. 161-191. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mattingly, I. G. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In J. F. Kavenagh & 1. G. Mattingly (Eds.), Language by ear and by eye. Cambridge Mass: MIT Press. Reason, R., & Boot, R., (1986*).Learning Difficulties in Reading and Writing: A teacher Manual,* Nfer Nelson.
Mann, V.A. (1986). Phonological awareness: the role of reading experien
ce. Cognition, 24, 65-92.

Μαυρομάτη, Δ. (2004) *Δυσλεξία: φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
Mercer, C. D., & Mercer, A.R. (1985). Teaching stydents with learning problems (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merill Publishing Co.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά.* Ανακτήθηκε 10/7/2018 από www.specialeducation.gr

Παπαιωάννου, Χ. (2001). Μαθησιακές Δυσκολίες Θεωρητική Προσέγγιση-Αντιμετώπιση, Σημειώσεις μαθημάτων μεταπτυχιακού προγράμματος στην Κοινωνική ψυχιατρική – Παιδοψυχιατρική της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Παντελή, Μ. (2011). *Πειραματική διερεύνηση φωνολογικών παραγόντων της ελληνικής γλώσσας στη δυσλεξία.* Διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
Πολυχρονοπούλου Στ. (1985 και 1986). Δυσλεξία: Ανάγκη για έρευνα. *Νέα Παιδεία* 1985, 36, 51-63 και *Νέα Παιδεία* 1986, 37, 83-91.
Πολυχρονοπούλου, Σ. (2007). *Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική, Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική Προσέγγιση.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαδάτος, Ι. (2001). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων.* Αθήνα : Gutenberg.

Παπαϊωάννου, Χ. (2001). Μαθησιακές δυσκολίες – θεωρητική Προσέγγιση – Αντιμετώπιση , σημειώσεις μαθημάτων μεταπτυχιακού προγράμματος στην Κοινωνική Ψυχιατρική – Παιδοψυχιατρική της Ιατρικής σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, χειμερινό εξάμηνο.

Perfetti, C. A., Beck, I., Ball, L. C., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. Merrill-Palmer Quarterly, 33, 283-319.

Pickering, S.J. (2006). Assessment of working memory in children. In S. Pickering (Ed.) Working memory and education. London: Academic Press.
Pickering, S.J. & Gathercole, S.E. (2004). Distinctive working memory profiles in children with special educational needs. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24(3), 393- 408.
Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση).* Πάτρα.
Πόρποδας, Κ. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). Πάτρα. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας, Ερευνητική και Διαγνωστική Μονάδα Δυσλεξίας, Ανάγνωσης και Γραφής.

Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing, 26* (5), 615-646.

Πρωτόπαπας, Α., Δρακοπούλου, Σ., & Φάκου, Α. (2010). Υπολογισμός σχετικής συχνότητας ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* (σελ. 198–207). Αθήνα: Gutenberg.

Reason, R. & Boote, R. (1986). *Learning difficulties in reading and writing: a teacher's manual.* Windsor, Berkshire: NFER-Nelson.

Reid, P.C., Colebrook, J.M., Matthews, J.B.L., Aiken, J. & Continuous Plankton Recorder Team (2003) The Continuous Plankton Recorder: concepts and history, from Plankton Indicator to undulating recorders. Progress in Oceanography, 58, 117–173.

Rodda, M., & Eleweke C. J. (2000). Theories of literacy development in limited English proficiency deaf people : A review Deafness and Education International, 2(2). 101-113.

Ρόθου, Κ. (2012). *Η ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΩΣ ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ,* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Satter, J. M. (1992).Assessment of children. San Diego.

Smith, L.S., Scott, K.A., Roberts, J. & Locke, J.L. (2008). Disabled Readers' Performance on tasks of Phonological Processing, Rapid naming and Letter Knowledge Before and After kindergarten. Learning Disabilities Research & Practice, 23(3),113-124.

Στεφανής, Κ., Σολδάτος, κ., & Μαυρέας, Β. (1997).Ταξινόμηης ICD- 10 Ψυχικών Διαταραχών & Διαταραχών Συμπεριφοράς. Αθήνα: Βήτα.

Somarakis/Σωμαράκης, Σ. (2003). *Σχολικές τάξεις-Τάξεις υποδοχής*. [Mainstream classes-reception classes]. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επιμ.), Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 360-370

Treiman, R., Broderick, V., Tincoff, R., & Rodriguez, K. (1998). Children's phonological

awareness: Confusions between phonemes that differ only in voicing. Journal of Experimental Child Psychology, 68, 3-21.

Τρίγκα, Α.Κ. (2004). *Τεστ Αναγνωστικής ικανότητας*. Αθήνα : Άτραπος.

Τσεσμελή, Σ. (2009). Μορφολογική ενημερότητα, ορθογραφία, και δυσλεξία: Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων. *Hellenic Journal of Psychology, 6,* 80-106.

ΥΠ.ΕΠ.Θ-Π.Ι (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση: Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο.

Vernon, M.D. (1971). Reading and its difficulties. Cambridge. Cambridge: University, Press.

Wagner, K.R., & Torgesen, K.J., (1987). The nature of phonological Processing and its Causal Role in the acquisition of Reading skills. Psychological Bulletin, 101(2),192-212.

Wringe, C. (1988). Understanding Educational Aims. London: Unwin Hyman.

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J., (1998). Child development and emergent literacy. Child Development, 69,848-872.

Φλωράτου, Μ.Μ. (2006). Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Αθήνα :Οδυσσέας.

Φουστάνα, Α. (2001). *Συσχέτιση Αναγνωστικών Δυσκολιών και προβλημάτων Συμπεριφοράς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία.

Χατζηθεολόγου,Α. (1994). Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την ανταγωνιστική ικανότητα του μαθητή στο Δημοτικό σχολείο. Διδακτορική Διατριβή.