



**ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΕΝΩΣΗ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ
Π.Ε.Ε.Π.**

ΤΙΤΛΟΣ « Επιστημονικό Βήμα του Ειδικού Παιδαγωγού»

Τεύχος 1^ο

ΘΕΣ/ΝΙΚΗ - ΙΟΥΝΙΟΣ-ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2017

Επισκεφτείτε την ιστοσελίδα μας: www.peep.gr

Αποστολή εργασιών στο: unionpeep@gmail.com

Τετράμηνη περιοδική έκδοση

Διεύθυνση: Υψηλάντου 33, 55337

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<p>Θεσ/νίκη</p> <p>Τηλ: 6977.776.494 - 6972.170.325 E-mail: unionpeep@gmail.com http://www.peep.gr fb:Πανελλήνια Ένωση Ειδικών Παιδαγωγών</p> <p>Ιδιοκτήτης : Π.Ε.Ε.Π.</p> <p>Εκδότης: Πρυμίδου Θεοδώρα</p> <p>Συντακτική ομάδα</p> <p>Θώμου Αναστασία: 6972.170.325 Μπακιριτζής Κων/νος: 6977.724.933 Πρυμίδου Θεοδώρα: 6977.776.494 Σκουμπάκη Αικατερίνη: 6976.224.366 Σταυρόπουλος Βασίλειος: 6937.713.781 Τζαφέρη Παναγιώτα: 6976.919.102</p> <p>Επιστημονική Επιτροπή Σταυρόπουλος Βασίλειος Θώμου Αναστασία Μπακιριτζής Κων/νος Τζαφέρη Παναγιώτα</p> <p>Διευθυντής έκδοσης Πρυμίδου Θεοδώρα</p> <p>Επιμέλεια: Πρυμίδου Θεοδώρα - Τζαφέρη Παναγιώτα</p> <p>Γραμματεία Θώμου Αναστασία Τζαφέρη Παναγιώτα</p> <p>Κάθε ενυπόγραφο άρθρο εκφράζει τις απόψεις του συγγραφέα ο οποίος ευθύνεται αποκλειστικά για την εγκυρότητα γενικά των θέσεων του.</p>	<p>Ποιοτικές και ποσοτικές διαφορές στην αναγνωστική ικανότητα μεταξύ μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση και κανονικών αναγνωστών.....Σελ 3</p> <p>What are the kinds of reading errors which pupils with mild mental retardation make?.....Σελ 33</p> <p>Αντιλήψεις και απόψεις μαθητών Γ΄ έως ΣΤ΄ τάξης δημοτικού για τα τμήματα ένταξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....Σελ 62</p> <p>Υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) και Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση: Κριτική προσέγγιση.....Σελ 71</p>
--	--

Ημερομηνία συγκρότησης συντακτικής επιτροπής: Μάιος 2017

Ποιοτικές και ποσοτικές διαφορές στην αναγνωστική ικανότητα μεταξύ μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση και κανονικών αναγνωστών

Μπακιρτζής, Ν. Κ.* & Παυλίδης, Γ. Θ.*

* **Μπακιρτζής, Ν. Κ.** Ειδικός Παιδαγωγός, MPhil στην Ειδική Αγωγή.

* **Παυλίδης, Γ. Θ.** Καθηγητής Μαθησιακών Δυσκολιών στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
Ισόβιο μέλος της Διεθνούς Ακαδημίας Ερευνών Προβλημάτων Μάθησης.

1. Εισαγωγή

Ανάγνωση και νοητική υστέρηση.

2. Μέθοδος

Συμμετέχοντες στην έρευνα.

Το υλικό.

Πειραματική Διαδικασία.

3. Αποτελέσματα

α) Κείμενο της τάξης τους: Ταξινόμηση των λαθών ανάγνωσης, Συσχέτιση των λαθών ανάγνωσης, Πρόβλεψη της ομάδας (Logistic Regression Analysis).

β) Κείμενο επιπέδου δύο χρόνων ευκολότερο από την τάξη τους: Ταξινόμηση των λαθών ανάγνωσης.

γ) Λίστα λέξεων: Ταξινόμηση των λαθών ανάγνωσης, Συσχέτιση των λαθών ανάγνωσης, Πρόβλεψη της ομάδας (Logistic Regression Analysis).

4. Συζήτηση

Βιβλιογραφία

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ανάγνωση, νοητική υστέρηση, αναγνωστικά λάθη

Εισαγωγή

Η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και κατά μέγα βαθμό καθορίζει την επαγγελματική εξέλιξη, την

ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση και την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Φυσική συνέπεια της σημαντικότητας της αναγνωστικής ικανότητας αποτελεί η έμφαση που δίδεται στα εκπαιδευτικά συστήματα για τη βελτίωσή της αλλά και για την κατάκτησή της από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και από όλα τα επίπεδα των πνευματικών δυνατοτήτων. Το μορφωτικό επίπεδο των κατοίκων μιας χώρας σημαντικά καθορίζει την οικονομικό-κοινωνική της δομή και συνεπώς την ευτυχία μας. Θέλοντας να δώσει την ανάλογη έμφαση για το ρόλο της κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας σε σχέση με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος ο Kerppel (1964) αναφέρει ότι, “κάθε προσπάθεια για την εύρεση των προβλημάτων που ένα σχολείο αντιμετωπίζει, κάθε παράπονο των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους και κάθε μαθησιακή δυσκολία, φαίνεται να συνδέεται με τις δυσκολίες ανάγνωσης που μπορεί να αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής”.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ανεξαρτήτως πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων, γλωσσών αλλά και συστημάτων γραφής (Pavlidis, 1981,1986,1990,1990A, 2006, Pavlidis & Giannouli, 2003). Γενικότερα φαίνεται ότι το 16-20% του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες ανεξαρτήτως αιτιολογίας (Pavlidis, 1990, 2006). Στη χώρα μας δεν υπάρχουν σταθμισμένα και αξιόπιστα τεστ βασιζόμενα σε εθνικές νόρμες που να μετρούνε αυτή τη δεξιότητα της ανάγνωσης (Τάφα, 1995, Πανοπούλου-Μαράτου κ.α. 1985, Παυλίδης, 2006). Ειδικότερα, σχετικά με την ανάγνωση των ατόμων με ελαφρά νοητική υστέρηση στην ελληνική γλώσσα, η γνώση είναι τόσο ελλιπής όσο και απαραίτητη.

Ανάγνωση και νοητική υστέρηση

Τα άτομα με ελαφρά έως μέτρια νοητική υστέρηση, σε μεγάλο ποσοστό, είναι ικανά να μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν (Gillespie & Johnson, 1974, Connors 1992), συναντώντας όμως αρκετές δυσκολίες και περιορισμούς στην κατάκτηση αυτής της δεξιότητας (Blanton, Semmel & Rhodes, 1987, Cegelka & Cegelka, 1970, Katims, 1999).

Έρευνα των Cawley & Parmar (1995) έδειξε ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση είναι περισσότερο ικανά στην αποκωδικοποίηση παρά στην κατανόηση. Επίσης τα πιο συνηθισμένα λάθη που κάνουν αυτά τα άτομα όταν διαβάζουν φωναχτά είναι οι επαναλήψεις, οι παραλήψεις και οι προσθέσεις. Επιπλέον δεν επωφελούνται των γραμματικών, συντακτικών ή σημασιολογικών ενδείξεων του κειμένου ώστε να οδηγούνται από τα συμφραζόμενα στο να διαβάζουν ευκολότερα και σωστά τις άγνωστες λέξεις.

Αντιθέτως συχνά διαβάζουν τις λέξεις μαντεύοντας τες από το αρχικό τους γράμμα. Τέλος ένα ακόμη ενδιαφέρον συμπέρασμα που βγήκε από την παρούσα έρευνα ήταν ότι από μόνος του ο δείκτης νοημοσύνης (Δ.Ν.) δεν ήταν αρκετός για να διαχωρίσει τους καλούς από τους κακούς αναγνώστες και αυτό γιατί σε αρκετές περιπτώσεις άτομα με χαμηλό Δ. Ν. ήταν καλύτερα στο διάβασμά από άλλα με υψηλότερο Δ.Ν.

Τα συμπεράσματα των σύγχρονων ερευνών δείχνουν ότι ο σπουδαιότερος παράγοντας ο οποίος μπορεί να μας προσδιορίσει με αρκετή ακρίβεια την αναγνωστική ικανότητα ενός ατόμου είναι η ταχύτητα με την οποία διαβάζει (Joshi & Aaron, 2002, Aaron, Joshi & Williams, 1999, Bowers, Golden, et al., 1994, Bowers, Sunset & Golden, 1999, Manis, Seidenberg & Doi, 1999, Wolf, Pfiel, Lotz, et al., 1994, Παυλίδης, 1997, 2004, 2006). Οι Bowers & Wolf (1993) ορίζουν ως ικανό αναγνώστη το άτομο το οποίο όχι μόνο είναι δυνατόν να αναγνωρίζει και να αποκωδικοποιεί τις λέξεις αλλά και να το κάνει αυτό γρήγορα και αυτοματοποιημένα. Όποιο άτομο διαβάζει αργά και κοπιαστικά δεν μπορεί να θεωρηθεί ικανός αναγνώστης.

Τα άτομα με νοητική υστέρηση συνήθως χαρακτηρίζονται ως “αργά” και αυτό αναφέρεται στην αργή ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν γενικώς. Οι Deary and Stough (1996) αναφέρουν ότι η ταχύτητα από μόνη της μπορεί να είναι ένα από τα πιο απλά μέσα με το οποίο μπορούμε να διαχωρίσουμε τα άτομα σε σχέση με την νοητική τους λειτουργία. Έρευνες έχουν δείξει ότι πράγματι τα άτομα με νοητική υστέρηση είναι αργά σε αναγνωστικές δεξιότητες, όπως το να ξεχωρίζουν το ένα γράμμα από το άλλο (Hunt, 1976), και είναι επίσης αργά με την συνολική ταχύτητα με την οποία διαβάζουν (Ellis, et al., 1989, Kail, 1992). Οι Compton & Carlisle (1994) καταλήγουν ότι το πιο ενδιαφέρον εύρημα από τη μελέτη τους ήταν, ότι ο αργός ρυθμός διαβάσματος είναι το κύριο χαρακτηριστικό των μαθητών οι οποίοι αντιμετωπίζουν ένα μεγάλο αριθμό προβλημάτων κατά την ανάπτυξη των απαραίτητων αναγνωστικών δεξιοτήτων, ώστε να γίνουν καλοί αναγνώστες.

Η σχέση μεταξύ ταχύτητας και κατανόησης μελετήθηκε σε μια διαχρονική έρευνα από τους Lesgold & Resnick (1982). Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι η ταχύτητα της ανάγνωσης με την οποία διάβαζαν οι μαθητές, θα μπορούσε να προβλέψει την καλή κατανόηση του κειμένου που είχε διαβαστεί. Τα αποτελέσματα πράγματι επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι δηλαδή η αυτοματοποιημένη και γρήγορη ανάγνωση μπορεί να συνδέεται αιτιολογικά με την καλή κατανόηση του κειμένου που διαβάστηκε. Παρόμοια αποτελέσματα για τη σχέση μεταξύ καλής προφορικής ανάγνωσης και κατανόησης βρέθηκαν και από τους Doehring (1977) και Perfetti & Hogoboom (1975).

Όπως ο Jenkins (1979) αναφέρει, η φωναχτή ανάγνωση μπορεί να θεωρηθεί ως μία αξιόπιστη μέτρηση για τις αναγνωστικές ικανότητες του ατόμου, γιατί από τη μια μεριά μπορεί να φανερώσει τις αλληλένδετες αναγνωστικές δεξιότητες που πρέπει να έχει κατακτήσει το άτομο και από την άλλη επειδή τα προφορικά αναγνωστικά λάθη μπορούν να αντανakλούν στην κατανόηση του κειμένου. Ο Dunkeld (1970) βρήκε ότι το πλήθος των αντικαταστάσεων, προσθέσεων και αντιστροφών, οι οποίες γίνονται κατά την ανάγνωση, φαίνεται να έχουν τη μεγαλύτερη σχέση με την καλή κατανόηση του κειμένου συγκριτικά με άλλα αναγνωστικά λάθη.

Όμως η μεγάλη πλειοψηφία των ερευνών για τη διερεύνηση της αναγνωστικής ικανότητας των ατόμων με ελαφρά νοητική υστέρηση είναι στην αγγλική γλώσσα, δηλαδή σε μία γλώσσα με υψηλή αναντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων (γραμμάτων) και των αντίστοιχων φωνημάτων (ήχων) καθώς και σύνθετη συλλαβική δομή, σε αντίθεση με τη δομή της ελληνικής γλώσσας. Είναι λοιπόν πολύ επισφαλές και μπορεί να εμπεριέχει τον κίνδυνο του επιστημονικού λάθους, η μεταφορά και η γενίκευση των αποτελεσμάτων ερευνών για την ανάγνωση μεταξύ διαφορετικών αλφαβητικών συστημάτων γραφής (Πόρποδας 2002, Pavlidis & Giannouli, 2003).

Έχοντας λοιπόν υπόψη τα δεδομένα των προαναφερθέντων ερευνών,

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν οι εξής:

Να ευρεθούν οι τυχόν ποιοτικές και ποσοτικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση και των αντίστοιχων σε ηλικία κανονικών αναγνωστών κατά την προφορική ανάγνωση στην ελληνική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα ερευνήθηκαν εάν υπάρχουν διαφορές και ποιες είναι αυτές, μεταξύ των δύο ομάδων, στα είδη των λαθών τα οποία κάνουν κατά τη διάρκεια της προφορικής ανάγνωσης, στην κατανόηση των κειμένων που διάβασαν και στην ταχύτητα με την οποία ανέγνωσαν τα κείμενα.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Πενήντα έξι μαθητές (56) έλαβαν μέρος στην έρευνα από την ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Οι τάξεις στις οποίες φοιτούσαν ήταν, από την Β` τάξη του Δημοτικού Σχολείου μέχρι την Α` τάξη του Γυμνασίου (Πίνακας 1). Οι ηλικίες τους κυμαινόταν μεταξύ

8,1 και 14,8 ετών (με μέσο όρο 11,09 ετών, και σταθερή απόκλιση $S.D=1,71904$). Τα αγόρια ήταν 34 και τα κορίτσια 22.

Πίνακας 1. Αριθμός μαθητών κατά τάξη

Τάξεις	Συχνότητα	Ποσοστό
Β` Δημοτικού	2	3,6
Γ` Δημοτικού	8	14,3
Δ` Δημοτικού	12	21,4
Ε` Δημοτικού	8	14,3
ΣΤ` Δημοτικού	8	14,3
Α` Γυμνασίου	18	32,1
Σύνολο	56	100,0

Για τους σκοπούς της έρευνας οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ισάριθμες ομάδες:

α) Στους μαθητές με **ελαφρά νοητική υστέρηση**, οι οποίοι ήταν 28. Από αυτή την ομάδα τα 17 ήταν αγόρια και τα 11 κορίτσια. Η ηλικία τους ήταν από 8,3 ετών έως 14,8 ετών (μέσος όρος 11.10). Ο δείκτης νοημοσύνης των μαθητών αυτών ήταν από 54 έως 75 (μέσος όρος 66,93) μετρημένος με τα διεθνή τεστ ευφυΐας WISC-R and WISC-III. Οι ομάδα αυτή πάρθηκε από το "Dyslexia Centers" της Θεσσαλονίκης και διαγνώσθηκε από τον καθηγητή Γεώργιο Θ. Παυλίδη. Τα διαγνωστικά κριτήρια με τα οποία επιλέχθηκαν οι μαθητές αυτής της ομάδας ήταν σύμφωνα με το DSM-IV-TR (2000), AAMR (American Association on Mental Retardation) (2002) και Pavlidis (1990) και ήταν τα ακόλουθα:

1. Γενική Νοημοσύνη, όπως αυτή μετριέται με το WISC-R, θα πρέπει να είναι μεταξύ 50-75. Θα πρέπει επίσης να συνοδεύεται από ελλείψεις στην προσαρμοστική συμπεριφορά όπως αυτές εμφανίζονται στον αντιληπτικό, κοινωνικό και πρακτικό τομέα

2. Κανονική ή διορθωμένη όραση (οπτική οξύτητα καλύτερη από 20/40). Να μην πάσχουν από αμβλυωπία, νυσταγμό ή οφθαλμοκινητική διαταραχή που οφείλεται σε γνωστή νευρολογική νόσο.
3. Κανονική ή διορθωμένη ακοή. Να είναι ικανοί να ακούν καθαρούς τόνους λιγότερο από ή ίσους με 15 db για συχνότητες 500-4000 Hz.
4. Τα Ελληνικά να είναι η μόνη γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι.
5. Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ίσο ή ανώτερο του μέσου όρου. Πρέπει, δηλαδή, να ικανοποιεί ένα από τα παρακάτω: α) τουλάχιστον ο ένας γονέας ή κηδεμόνας να έχει φοιτήσει ένα χρόνο στο Πανεπιστήμιο, β) ελάχιστο εισόδημα ίσο ή μεγαλύτερο του μέσου όρου της χώρας κατοικίας, γ) τουλάχιστον ο ένας γονέας ή κηδεμόνας κατέχει επαγγελματική απασχόληση.
6. Να μη βρίσκεται υπό ουδεμία ψυχο-φαρμακευτική αγωγή (3 μέρες για τα διεγερτικά).
7. Επαρκείς εκπαιδευτικές ευκαιρίες, όπως: α) λιγότερο από δύο σχολικές αλλαγές κατά τη διάρκεια των 3 πρώτων σχολικών χρόνων και/ή λιγότερο από 1 αλλαγή σε μια δωδεκάμηνη περίοδο (εξαιρείται η φυσιολογική μεταφορά από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο), β) απουσίες λιγότερες του 10% των ημερών του σχολείου, κατά τη διάρκεια οποιουδήποτε από τα τρία πρώτα σχολικά έτη.
8. Καμία προφανής εγκεφαλική βλάβη που θα μπορούσε να ευθύνεται για προβλήματα ανάγνωσης (π.χ. εγκεφαλικό τραύμα, δυσπλασία, όγκος).
9. Κανένα προφανές συναισθηματικό πρόβλημα όπως ψυχολογικά προβλήματα που προϋπάρχουν της έναρξης του σχολείου και

β) στους **κανονικούς αναγνώστες**, εκ των οποίων τα 17 ήταν αγόρια και τα 11 ήταν κορίτσια. Η ηλικία τους ήταν από 8.1 ετών έως 14.1 ετών (μέσος όρος 11.09). Οι μαθητές αυτοί πήραν μέρος στην έρευνα σύμφωνα με την υπόδειξη των δασκάλων τους, ότι ήταν καλοί αναγνώστες. Είναι και πειραματικά γνωστό ότι η αξιολόγηση του δασκάλου έχει υψηλή συσχέτιση με την πραγματικότητα άρα είναι αξιόπιστη (Johnston, Afflerbach & Weiss, 1993, Johns, 1982, Wolf, 1993).

Οι δύο ομάδες επιλέχθηκαν Τα δύο γκρουπ διαφέρανε μόνο ως προς τα διαγνωστικά κριτήρια των ατόμων με μέτρια νοητική υστέρηση.

Το υλικό

1) Τεστ μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης. Για την εκτίμηση του δείκτη νοημοσύνης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες Wechsler Intelligence Scale – Revised (WISC-R) και WISC-III.

2) Ερωτηματολόγιο-Παυλίδη (2006). Ένα παρά πολύ χρηστικό ερωτηματολόγιο για την άντληση πληροφοριών σχετικά με το εκπαιδευτικό, αναπτυξιακό και συμπεριφορικό προφίλ των μαθητών.

3) Κείμενα ανάγνωσης. Όλοι οι μαθητές διάβασαν δύο κείμενα και μία λίστα μεμονωμένων λέξεων. Το ένα κείμενο είχε βαθμό δυσκολίας ανάλογο της τάξης τους, ενώ το άλλο ήταν σε επίπεδο δυσκολίας δύο χρόνια ευκολότερο από την τάξη τους. Η λίστα των λέξεων ήταν η ίδια για όλους τους μαθητές και περιείχε λέξεις με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας.

4) “Reading Error Analysis Instrument”. Με βάση το ερευνητικό εργαλείο “The Reading Error Analysis Instrument” (Παυλίδης, 2006), καταγραφίκανε τα είδη των αναγνωστικών λαθών, η αναγνωστική ταχύτητα και η κατανόηση των μαθητών. Οι τύποι των λαθών που περιέχονταν στο όργανο μέτρησης ήταν: κομπιάσματα, συλλαβισμοί (αργός-γρήγορος), επαναλήψεις, αντικαταστάσεις, αντιστροφές, παραλήψεις, προσθέσεις (γραμμάτων – συλλαβών – λέξεων, όπως και σε όλες τις προηγούμενες κατηγορίες), παρατονίες, αντικατάσταση στίξης, παράληψη στίξης, πρόσθεση στίξης, χάσιμο σειράς, επανάληψη των λαθών, ψευδολέξεις, διορθωμένα λάθη, μη διορθωμένα λάθη.

Πειραματική Διαδικασία

Κατά την πειραματική διαδικασία όλοι οι μαθητές διάβασαν δύο κείμενα και μία λίστα λέξεων και σε όλους ακολουθήθηκε πιστά το ίδιο πρωτόκολλο. Κάθε μαθητής έμπαινε μόνος του σε μια ήσυχη και καλά φωτισμένη αίθουσα. Καθόταν σε ένα θρανίο στο οποίο υπήρχαν μόνο τα υλικά της ανάγνωσης και ένα κασετόφωνο για την ηχογράφηση (η ανάγνωση των κειμένων καθώς και οι απαντήσεις κατανόησης καταγράφονταν). Πρώτα ο μαθητής διάβαζε το κείμενο, το οποίο ήταν δύο τάξεις χαμηλότερα από το επίπεδο του, και απαντούσε στις ερωτήσεις κατανόησης του

κειμένου. Μετά διάβαζε το κείμενο, το οποίο ήταν αντίστοιχο με την τάξη στην οποία φοιτούσε, και απαντούσε στις ερωτήσεις κατανόησης. Τέλος διάβαζε τις λέξεις από τη λίστα των λέξεων. Η χρονική διάρκεια που χρειαζόταν για την ολοκλήρωση των δύο κειμένων και της λίστας των λέξεων ήταν περίπου είκοσι λεπτά.

Μετά, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των αναγνωστικών λαθών κατά Παυλίδη (2006), γινόταν η απομαγνητοφώνηση της ανάγνωσης του κάθε μαθητή και καταγραφόταν όλα τα λάθη που έγιναν σε ένα ειδικό φύλλο. Μετρίοταν η ταχύτητα της ανάγνωσης (λέξεις ανά λεπτό) και τέλος οι σωστές απαντήσεις, οι οποίες δόθηκαν σχετικά με την κατανόηση του κειμένου.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το λογισμικό SPSS και η τιμή της πιθανότητας σφάλματος (critical value) ήταν $\alpha = 0.05$.

Πρώτα χρησιμοποιήθηκε το Kolmogorov-Smirnov test και το Shapiro–Wilk test για τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής των μεταβλητών. Μετά ελέγχθηκε η ύπαρξη στατιστικής διαφοράς μεταξύ των μέσων τιμών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το Mann-Whitney όταν τα δείγματα ήταν ανεξάρτητα και από πληθυσμούς με μη κανονική κατανομή και το Wilcoxon test για δύο μη ανεξάρτητα δείγματα από μη κανονικούς πληθυσμούς.

Επιπλέον για τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήσαμε τον συντελεστή συσχέτισης του Spearman για πληθυσμούς μη κανονικής κατανομής.

Ακόμη, στηριζόμενοι στις μεταβλητές που διακρίνουν τις δύο ομάδες των μαθητών της έρευνας, δημιουργήθηκε ένα μοντέλο πρόβλεψης της ομάδας (μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση ή κανονικοί μαθητές), το οποίο στηρίζεται στη θεωρία της Binary Logistic Regression (Duncan, 1998), χρησιμοποιώντας την προς τα εμπρός μέθοδο “Forward Likelihood Ratio method”. Η συμφωνία των εκτιμήσεων του μοντέλου, ελέγχθηκε με τον συντελεστή συμφωνίας Cohen’s Kappa. Δηλαδή ερευνήθηκε αν και με ποια ακρίβεια μπορεί το στατιστικό πρόγραμμα να κατηγοριοποιήσει σωστά το κάθε παιδί, ανάλογα με την επίδοσή του στα αναγνωστικά μας τεστ.

Αποτελέσματα

α) Κείμενο της τάξης τους

Πρώτα θα παρουσιασθούν τα αποτελέσματα από την ανάγνωση του κειμένου το οποίο ήταν σε επίπεδο δυσκολίας ανάλογο της τάξης των μαθητών. Οι κυριότερες μεταβλητές που βρέθηκαν να είναι στατιστικώς σημαντικές μεταξύ των δύο ομάδων καθώς και οι μέσες τιμές τους παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 2, 3, 4, 5).

Πίνακας 2. Μέσες τιμές των αναγνωστικών λαθών

Είδη λαθών	Μέσες Τιμές	
	Κανονικοί αναγνώστες	Μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση
Συλλαβισμός πολύ αργός - ($p < 0,005$)	0,25	8,5
Επανάληψη γραμμάτων ($p < 0,005$)	2,5	8,14
Επανάληψη 1 συλλαβής ($p < 0,005$)	1,93	8
Αντικατάσταση καταλήξεων ($p < 0,005$)	1,11	5,07
Παράληψη στίξεως ($p < 0,005$)	1,71	4,96
Ψευδολέξεις ($p < 0,005$)	0,29	4,43
Αντικατάσταση γραμμάτων ($p < 0,005$)	0,43	4,11
Παρατονισμοί ($p < 0,005$)	0,61	2,96
Κομπιάσματα ($p < 0,005$)	0,82	2,86
Συλλαβισμός αργός + ($p < 0,005$)	0,18	2,64
Επανάληψη 2 συλλαβών ($p < 0,04$)	0,64	2,32
Αντικατάσταση λέξεων ($p < 0,003$)	0,25	1,82
Παράληψη γραμμάτων ($p < 0,004$)	0,32	1,5
Παράληψη λέξεων ($p < 0,018$)	0,29	1,36
Αντιστροφή γραμμάτων ($p < 0,003$)	0,04	0,54

Πίνακας 3. Συνολικά λάθη

	Μέσες Τιμές	
	Κανονικοί αναγνώστες	Μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση
Λάθος λέξεις ($p < 0,005$)	11,93	38,32
Συνολικά λάθη ($p < 0,005$)	16,71	71,36

Πίνακας 4. Σωστές απαντήσεις

	Μέσες Τιμές	
	Κανονικοί αναγνώστες	Μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση
Σωστές απαντήσεις ($p < 0,005$)	3,43	1,46

Πίνακας 5. Ταχύτητα

	Μέσες Τιμές	
	Κανονικοί αναγνώστες	Μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση
Αναγνωστική ταχύτητα ($p < 0,005$)	136,98	67,28

Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση έκαναν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό περισσότερα λάθη από τους κανονικούς αναγνώστες.

Οι σωστές απαντήσεις που δόθηκαν στις τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου κυμάνθηκαν: α) για την πλειοψηφία των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση (τα 2/3) από μια σωστή απάντηση μέχρι δύο και β) για την πλειοψηφία των κανονικών αναγνωστών από τρεις μέχρι τέσσερις σωστές απαντήσεις.

Η ταχύτητα της ανάγνωσης των κανονικών αναγνωστών βρέθηκε να είναι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μεγαλύτερη (περίπου διπλάσια) από αυτή των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση.

Ταξινόμηση των λαθών ανάγνωσης

Ακολούθησε ταξινόμηση των αναγνωστικών λαθών. Γι αυτή την ταξινόμηση χρησιμοποιήθηκε το Friedman's test. Η ταξινόμηση έγινε από τη μεγαλύτερη τιμή προς τη μικρότερη. Δηλαδή, στη μεγαλύτερη τιμή αντιστοιχεί το συχνότερα εμφανιζόμενο λάθος (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Κατάταξη των λαθών ανάγνωσης

Κανονικοί Αναγνώστες	
Λάθη ανάγνωσης	Συχνότητα εμφάνισης
Επανάληψη γραμμάτων	16,95
Επανάληψη 1 συλλαβής	16,55
Παράληψη Στίξεως	16,50
Αντικατάσταση καταλήξεων	15,23
Κομπιάσματα	13,63
Επανάληψη 2 συλλαβών	13,41
Παρατονισμοί	13,07
Αντικατάσταση γραμμάτων	12,50
Αντικατάσταση Στίξεως	11,25
Παράληψη λέξεων	11,11
Παράληψη γραμμάτων	10,66
Συλλαβισμός -	10,61
Αντικατάσταση λέξεων	10,52
Συλλαβισμός +	10,32
Ορθογραφικά σημεία	9,46

Μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση	
Λάθη ανάγνωσης	Συχνότητα εμφάνισης
Επανάληψη γραμμάτων	19,34
Επανάληψη 1 συλλαβής	18,95
Παράληψη Στίξεως	17,71
Αντικατάσταση καταλήξεων	16,55
Συλλαβισμός -	16,46
Παρατονισμοί	14,71
Αντικατάσταση γραμμάτων	14,55
Κομπιάσματα	14,50
Συλλαβισμός +	12,32
Επανάληψη 2 συλλαβών	11,63
Αντικατάσταση λέξεων	10,32
Παράληψη γραμμάτων	10
Αντικατάσταση Στίξεως	9,59
Παράληψη λέξεων	9,57
Ορθογραφικά σημεία	8,21

Το πολύ ενδιαφέρον εύρημα ήταν ότι και οι δύο ομάδες εμφάνιζαν παρόμοια σειρά κατάταξης στην εμφάνιση των αναγνωστικών λαθών.

Συσχέτιση των λαθών ανάγνωσης

Ερευνήθηκε επίσης η σχέση μεταξύ των μεταβλητών, οι οποίες βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Το αξιοσημείωτο εύρημα ήταν ότι, όταν οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση, έκαναν μια επανάληψη ή αντικατάσταση ή παράληψη γράμματος ακολουθούσαν και λάθη των ίδιων κατηγοριών και σε συλλαβές και λέξεις.

Επίσης βρέθηκε ότι ομάδες λαθών (οι αντικαταστάσεις, οι επαναλήψεις, οι παραλήψεις και οι παρατονίες) σχετίζονταν ισχυρά μεταξύ τους, δηλαδή όταν βρισκόταν ένα από τα λάθη της ομάδας συνήθως υπήρχε και όλη η υπόλοιπη ομάδα των λαθών. Ακόμη φάνηκε να υπάρχει μια ισχυρά αρνητική σχέση μεταξύ της αναγνωστικής ταχύτητας από το ένα μέρος και των επαναλήψεων, αντικαταστάσεων, κομπιασμάτων και αντιμεταθέσεων από το άλλο. Δηλαδή, όσο πιο αργή η ταχύτητα ανάγνωσης, τόσο περισσότερα τα λάθη. Τέλος βρέθηκε μεγάλη αρνητική σχέση μεταξύ των σωστών απαντήσεων και του μεγάλου αριθμού των λαθών.

Πρόβλεψη της ομάδας (Logistic Regression Analysis)

Η στατιστική μέθοδος Logistic Regression Analysis χρησιμοποιήθηκε για την ταξινόμηση των μαθητών σε κανονικούς και με ελαφρά νοητική υστέρηση, με βάση τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση. Τα αποτελέσματα της Logistic Regression Analysis έδειξαν ότι οι μεταβλητές οι οποίες ήταν ικανές να ξεχωρίσουν τις δύο ομάδες ήταν οι εξής: **α) οι Παραλήψεις Στίξεως και β) η Αναγνωστική Ταχύτητα**. Το μοντέλο πρόβλεψε την κατηγορία των αναγνωστών με ακρίβεια 94,6% με βάση τις δύο αυτές μεταβλητές (Πίνακας 7). Και το ποσοστό αυτό αντιστοιχεί στο 89,3% του γενικού πληθυσμού.

Πίνακας 7. Ποσοστό επιτυχούς διαχωρισμού των δύο ομάδων με βάση τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση.

		Πρόβλεψη		
		Ομάδες		Ποσοστό
		Κανονικοί Αναγνώστες	M.E.N.Y	
Ομάδες	Κανονικοί Αναγνώστες	26	2	92.9%
	Μαθητές με Ελαφρά Νοητική Υστέρηση	1	27	96.4%
	Συνολικό Ποσοστό			94.6%

β) Κείμενο επιπέδου δύο χρόνων ευκολότερο από την τάξη τους

Οι μεταβλητές οι οποίες βρέθηκαν να διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων, όταν διάβασαν κείμενο δύο χρόνια ευκολότερο της τάξης τους, ήταν σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι ίδιες με αυτές οι οποίες βρέθηκαν να διαφέρουν όταν διάβασαν το κείμενο το οποίο ήταν επιπέδου ανάλογου της τάξης τους.

Η μικρή διαφορά η οποία εμφανίσθηκε υπέρ των κανονικών αναγλωστών ήταν ότι, οι Μαθητές με Ελαφρά Νοητική Υστέρηση (M.E.N.Y) τα πήγαν λίγο χειρότερα σε αυτό το κείμενο σε σχέση με τους κανονικούς αναγνώστες-μαθητές. Αυτό έγινε γιατί οι M.E.N.Y συνέχισαν να κάνουν ένα σημαντικά μεγάλο αριθμό λαθών παρά το ότι το κείμενο το οποίο διάβασαν ήταν ευκολότερο, ενώ οι κανονικοί μαθητές εκμεταλλεύτηκαν την ευκολία του κειμένου και έτσι ελαχιστοποίησαν τα λάθη τους. Το αποτέλεσμα ήταν η μικρή διεύρυνση του πλήθους των μεταβλητών οι οποίες βρέθηκαν να διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων

Ταξινόμηση των λαθών ανάγνωσης:

Οι δύο ομάδες εμφάνισαν σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό τα ίδια λάθη με την ίδια σειρά όπως έγινε και κατά την ταξινόμηση των λαθών όταν οι μαθητές διάβασαν κείμενο του επιπέδου αναλόγου της τάξης τους. Οι επαναλήψεις, οι αντικαταστάσεις και οι παραλήψεις στίξεως ήταν πάλι τα είδη των λαθών τα οποία εμφανίστηκαν και στις δύο ομάδες με την ίδια συχνότητα.

γ) Λίστα λέξεων

Οι δύο ομάδες διάβασαν μια λίστα μεμονωμένων λέξεων για να μελετηθεί η αναγνωστική συμπεριφορά τους, όταν λείπουν τα βοηθητικά εκείνα στοιχεία που μπορεί να προσφέρει ένα κείμενο όπως είναι τα σημασιολογικά, συντακτικά και γραμματικά. Οι μεταβλητές οι οποίες βρέθηκαν να διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων παρουσιάζονται στους πίνακες 8, 9, και 10.

Πίνακας 8. Μέσες τιμές των Αναγνωστικών Λαθών κατά την ανάγνωση της λίστας λέξεων

Είδη λαθών	Μέσες Τιμές	
	Κανονικοί αναγνώστες	Μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση
Επανάληψη γραμμάτων (p<0,01)	5,14	10,11
Επανάληψη 1 συλλαβής (p<0,001)	3,07	9,36
Συλλαβισμός - (p<0,001)	1,86	9,25
Ψευδολέξεις (p<0,001)	1,18	8,04
Αντικατάσταση γραμμάτων (p<0,001)	2,25	5,04
Παρατονισμοί (p<0,001)	1	4,68

Κομπιάσματα ($p < 0,031$)	1,96	2,96
Συλλαβισμός + ($p < 0,001$)	0,71	2,86
Παράληψη γραμμάτων ($p < 0,001$)	0,96	2,75
Αντικατάσταση καταλήξεων ($p < 0,019$)	1,39	2,32
Αντικατάσταση λέξεων ($p < 0,001$)	0,04	1,07
Πρόσθεση γραμμάτων ($p < 0,049$)	0,43	1,07
Επανάληψη λέξεων ($p < 0,003$)	0,18	0,89
Παράληψη συλλαβών ($p < 0,01$)	0,25	0,82
Αντικατάσταση συλλαβών ($p < 0,002$)	0,07	0,75

Πίνακας 9. Συνολικά λάθη

	Μέσες Τιμές	
	Κανονικοί αναγνώστες	Μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση
Λάθος λέξεις ($p < 0,001$)	11,39	30,75
Συνολικά λάθη ($p < 0,001$)	23,25	63,46

Πίνακας 10. Ταχύτητα

	Μέσες Τιμές	
	Κανονικοί αναγνώστες	Μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση
Αναγνωστική ταχύτητα ($p < 0,001$)	68,04	33,51

Παρατηρήθηκε, όπως ακριβώς και στα κείμενα, ότι οι κατηγορίες των συχνότερων λαθών που διέφεραν στατιστικώς σημαντικά ήταν οι επαναλήψεις, οι συλλαβισμοί, οι αντικαταστάσεις και οι παρατονισμοί.

Η αναγνωστική ταχύτητα των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση ήταν ημισή σε σχέση με τους κανονικούς αναγνώστες-μαθητές, όπως ακριβώς βρέθηκε και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κειμένου της τάξης τους (βλέπε πίνακα 5) αλλά και κειμένου δύο χρόνων ευκολότερου.

Ταξινόμηση των λαθών ανάγνωσης

Γι' αυτή την ταξινόμηση χρησιμοποιήθηκε το Friedman's test. Η ταξινόμηση έγινε από τη μεγαλύτερη τιμή προς τη μικρότερη. Δηλαδή, στη μεγαλύτερη τιμή αντιστοιχούσε το συχνότερα εμφανιζόμενο λάθος.

Παρατηρήθηκε ότι η σειρά κατάταξης των λαθών ήταν σχεδόν η ίδια μεταξύ των δύο ομάδων. Ειδικά στις δύο πρώτες κατηγορίες λαθών, δηλαδή εκείνες των επαναλήψεων γραμμάτων και συλλάβων, η κατάταξη συνέπιπτε τελείως. Στα δε λάθη των αντικαταστάσεων γραμμάτων, παρατονισμών, πρόσθεσης γραμμάτων, συλλαβισμού και ορθογραφικών σημείων η σειρά κατάταξης διέφερε κατά μία μόνο σειρά.

Πρόβλεψη της ομάδας (Logistic Regression Analysis)

Για την πρόβλεψη της ομάδας στην οποία κατατάχθηκε ο κάθε μαθητής, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της Logistic Regression Analysis βασισμένο στις μεταβλητές οι οποίες βρεθήκανε να είναι στατιστικώς σημαντικές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τα αποτελέσματα της Logistic Regression Analysis έδειξαν ότι η μεταβλητή η οποία ήταν ικανή να ξεχωρίσει τα δύο γκρουπ ήταν η αναγνωστική ταχύτητα. Το μοντέλο κατηγοριοποίησε σωστά το 92,9% των περιπτώσεων με βάση αυτή τη μεταβλητή. Και το ποσοστό αυτό αντιστοιχά σε 85,7% για το συνολικό πληθυσμό.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση έκαναν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό περισσότερα λάθη ανάγνωσης από ότι οι κανονικοί αναγνώστες της ίδιας ηλικίας. Η σειρά κατάταξης των λαθών, από τα περισσότερα προς τα λιγότερα, όπως αυτά εμφανίσθηκαν να γίνονται από τους

μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση ήταν η παρακάτω: 1) Επαναλήψεις γραμμάτων και συλλαβών, 2) Συλλαβισμοί, 3) Αντικαταστάσεις καταλήξεων και γραμμάτων, 4) Παραλήψεις Στίξεως, 5) Παρατονισμοί, 6) Κομπιάσματα, 7) Παραλήψεις γραμμάτων, 8) Αντιστροφές, 9) Επαναλήψεις λαθών, 10) Ψευδολέξεις.

Οι άλλες δύο μεταβλητές οι οποίες εξετάστηκαν και βρέθηκαν να διαφέρουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ήταν: α) ο αριθμός των σωστών απαντήσεων και β) η αναγνωστική ταχύτητα.

1) Επαναλήψεις γραμμάτων και συλλαβών. Αυτή ήταν η κατηγορία των λαθών η οποία βρέθηκε να είναι η συχνότερη και η πολυπληθέστερη. Μία πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι, επειδή οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση καταναλώνουν πολύ χρόνο για την αποκωδικοποίηση του κάθε γραφήματος ξεχωριστά, όταν χρειαστεί να ενώσουν τα δύο φωνήματα για να παράξουν μια συλλαβή, ίσως να έχουν ήδη ξεχάσει το πρώτο φώνημα. Τα άτομα με ελαφρά νοητική υστέρηση φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα ανεπάρκειας με την βραχύχρονη μνήμη τους (Detterman 1999). Έτσι λοιπόν αναγκάζονται να ξαναγυρίσουν πάλι πίσω να επαναλάβουν τα φωνήματα ή τις συλλαβές τις οποίες διάβασαν (με περισσότερη ταχύτητα τώρα γιατί τους είναι πλέον γνωστά), και έτσι να μπορέσουν να τα συγκρατήσουν στην βραχύχρονη μνήμη τους και να συνεχίσουν μέχρι να διαβάσουν ολόκληρη τη λέξη.

Μια άλλη πιθανή εξήγηση για το ότι οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση επαναλαμβάνουν γράμματα ή συλλαβές, είναι λόγω του ότι έχουν μικρή συγκέντρωση προσοχής και εύκολα διασπώνται από το στόχο τους σε σχέση με τους κανονικούς μαθητές (Baroff & Olley, 1999). Έτσι ενώ έχουν αποκωδικοποιήσει ένα γράμμα ή μία συλλαβή, η προσοχή τους μπορεί να έχει διασπασθεί και να χρειαστεί να επαναλάβουν το γράμμα ή την συλλαβή ώστε να βρουν τη συνέχεια για την ολοκλήρωση της ανάγνωσης (Παυλίδης, 2006).

2) Συλλαβισμοί. Είναι ένα λάθος το οποίο δεν φαίνεται να είναι συχνό στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά αντιθέτως εμφανίζεται να είναι αρκετά συχνό στους Έλληνες μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση. Μια πιθανή εξήγηση για τους πολλούς συλλαβισμούς των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση μπορεί να είναι εξαιτίας της ελληνικής γλώσσας η οποία είναι βασισμένη σε ένα συλλαβικό σύστημα το οποίο έχει ελάχιστες μονοσύλλαβες λέξεις και κατά κανόνα περιλαμβάνει λέξεις με δύο ή περισσότερες συλλαβές (Porpodas & Tsoupras, 1996).

Επίσης μια άλλη πιθανή εξήγηση η οποία μπορεί να συνδεθεί και με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα μπορεί να είναι η εξής: Στα ορθογραφικά συστήματα της σταθερής αντιστοιχίας γραφημάτων-φωνημάτων (ότι βλέπουν διαβάζουν) όπως είναι το Ελληνικό, το Τσέχικο, το Τούρκικο, το Γερμανικό κλπ. οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν αξιοποιώντας κατευθείαν την αλφαβητική στρατηγική (Mannhaupt, Jansen & Marx, 1997, Pavlidis & Giannouli, 2003, Παυλίδης, 2006). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές γρήγορα μαθαίνουν να συνδέουν τα δομημένα ορθογραφικά σύνολα μίας λέξης, που για την ελληνική γλώσσα είναι οι συλλαβές, και έτσι να τη διαβάζουν ολόκληρη. Όμως οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγάλο πρόβλημα σε αυτή τη φάση της διαδικασίας της ανάγνωσης. Έτσι αν και οι παραπάνω μαθητές έχουν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες για την αποκωδικοποίηση των γραμμάτων, συναντούν μεγάλες δυσκολίες στο να συνδέουν γρήγορα και σωστά τις συλλαβές. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να κάνουν πολλούς συλλαβισμούς με αρνητικές συνέπειες και στην αναγνωστική τους ταχύτητα αλλά και στην καλή κατανόηση των κειμένων που διάβασαν.

Επίσης σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα στην αγγλική γλώσσα (Seymour & Duncan, 2001, Pavlidis & Giannouli, 2003, 2005) πολλά από τα λάθη των συλλαβισμών αλλά και των επαναλήψεων μπορούν εν μέρη να εξηγηθούν με βάση διάφορες δυσκολίες, ατέλειες και δυσλειτουργίες της φωνολογικής επίγνωσης. Είναι πιθανόν λοιπόν πολλοί μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση να μην μπορούν να αναπτύξουν σωστά αυτή τη δεξιότητα και έτσι να κάνουν τέτοιου είδους λάθη. Όμως, αυτό το πρόβλημα της ανάγνωσης καθώς και άλλες αναγνωστικές δυσκολίες έχει πλέον αποδειχθεί ότι υπάρχουν ασχέτως γλώσσας και φωνολογικής συνέπειας (Pavlidis & Giannouli, 2003, Pavlidis, 2004, 2005, Παυλίδης, 2006).

3) Αντικαταστάσεις κατάληξεων και γραμμάτων. Οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες κατά τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης και δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν με ευχέρεια και για ωφέλειά τους τις πληροφορίες του κειμένου είτε αυτές είναι γραμματικές, σημασιολογικές ή συντακτικές (Juel, 1991, Stanovich, 1991). Έτσι λοιπόν αφού με κόπο αποκωδικοποιήσουν τα πρώτα γραφήματα μιας λέξης και αντιμετωπίζοντας τη λέξη σαν ένα μορφολογικό σύνολο, οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση, μαντεύουν την υπόλοιπη λέξη και τη διαβάζουν με λάθος αντικαταστημένη κατάληξη ή με λάθος αντικαταστημένα γράμματα. Δηλαδή, δεν εκμεταλλεύονται δεόντως την πληροφορία που τους παρέχουν τα συμφραζόμενα.

4) Παραλήψεις Στίξεως. Τα λάθη αυτά είναι από τα πλέον χαρακτηριστικά για την ομάδα των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση. Έτσι ενώ οι κανονικοί αναγνώστες σχεδόν δεν κάνουν κανένα λάθος παραλήψεως στίξης, εκτός από μερικές μεμονωμένες περιπτώσεις οι οποίες φαίνεται ότι γίνονται είτε από απροσεξία είτε από βιασύνη, αντίθετα στους μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση τα λάθη αυτά είναι κυρίαρχα.

Μία πιθανή εξήγηση είναι ότι εξαιτίας της μεγάλης δυσκολίας που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές στην αποκωδικοποίηση και τη σύνδεση των συλλαβών σε λέξεις, δεν έχουν πλέον διαθέσιμη ικανότητα προσοχής ώστε να αντιληφθούν και κατάλληλα να χρησιμοποιήσουν τα σημεία στίξεως και έτσι τα παραλείπουν (Samaras & Pavlidis, 2004, 2005).

Επίσης μια άλλη πιθανή εξήγηση μπορεί να προέρχεται από τη δυσκολία κατανόησης των λέξεων και των προτάσεων την οποία εμφανίζουν οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση. Έτσι λοιπόν, εξαιτίας της πιο πάνω δυσκολίας, οι μαθητές αυτοί παραμελούν να σταματούν στα σημεία στίξης τα οποία δεν φαίνεται να έχουν καμία αξία για αυτούς, αφού αυτά τα σημεία είναι που οριοθετούν το νόημα της κάθε περιόδου ή ημιπεριόδου του κειμένου.

Τέλος μια άλλη πολύ πιθανή αιτία του προβλήματος είναι η σχεδόν μηδαμινή οφθαλμική-ακουστική απόσταση (η διαφορά μεταξύ του πού βρίσκεται το βλέμμα σε σχέση με τη φωνή) στους μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση, οι οποίοι δεν μπορούν να προβλέψουν τι ακολουθεί σε σχέση με τα σημεία στίξεως, ώστε να προσαρμόσουν κατάλληλα τον τρόπο της ανάγνωσής τους (Pavlidis, 1990, 2006).

5) Παρατονισμοί. Οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση κάνουν πολλούς παρατονισμούς. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι, εάν και κάποιες λέξεις τις έχουν αποκωδικοποιήσει σωστά δεν κατορθώνουν να τις κατανοήσουν και έτσι δεν τις τονίζουν σωστά.

Επίσης επειδή οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση δεν διαθέτουν την ευχέρεια να κάνουν χρήση των πληροφοριών του κειμένου από τα συμφραζόμενα, δεν μπορούν να μαντεύουν σωστά, παρατονίζουν και προφέρουν λέξεις χωρίς νόημα.

Επιπλέον είναι δυνατόν το φτωχό λεξιλόγιο που διαθέτουν οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση, να επηρεάζει τον αριθμό των μη σωστών τονισμών.

6) Κομπιάσματα. Μία κατηγορία λαθών η οποία συχνά συναντιέται στους μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση. Οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές αυτοί κατά την αναγνώριση των λέξεων ίσως τους οδηγεί να κάνουν κομπιάσματα σαν μία στρατηγική που θα τους εξοικονομήσει επιπλέον πολύτιμο χρόνο ώστε να μπορέσουν να αναγνωρίσουν τις δύσκολες γι αυτούς λέξεις ή συλλαβές που συναντούν.

Επίσης μία άλλη εναλλακτική εξήγηση μπορεί να προέρχεται από το ότι οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν μικρή διάρκεια προσοχής και μεγάλη διάσπαση της ((Baroff & Olley, 1999). Έτσι λοιπόν όταν έχουν παρεκκλίσεις της προσοχής τους από το κείμενο που διαβάζουν, μπορεί να χρησιμοποιούν τη στρατηγική των κομπιασμάτων για να επανέλθουν στο σημείο του κειμένου στο οποίο βρίσκονταν (Παυλίδης, 2006).

7) Παραλήψεις γραμμάτων. Οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό παραλείπουν γράμματα, συλλαβές και λέξεις καθώς διαβάζουν σε σχέση με τους κανονικούς αναγνώστες. Τα λάθη αυτά, τα οποία γίνονται στην ελληνική γλώσσα (μία γλώσσα με μεγάλη φωνητική συνέπεια ως προς την ανάγνωση), φαίνεται να συμφωνούν και με ερευνητικά δεδομένα από Cawley & Parmar (1995) στην αγγλική γλώσσα (μια γλώσσα λιγότερο διαφανής από την ελληνική).

Μια ενδεχόμενη εξήγηση, βασιζόμενη σε έρευνες όπως (Taft, 1985), είναι ότι οι παραλήψεις που παρατηρούνται είναι πιθανό να οφείλονται σε δυσλειτουργία της εικονικής μνήμης (iconic memory) των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση. Έτσι λοιπόν μπορεί να συντελείται ελλιπής σχηματισμός της γραφημικής αναπαράστασης κατά το αρχικό στάδιο της αναγνωστικής λειτουργίας με αποτέλεσμα την εμφάνιση των παραλήψεων.

Επίσης οι πολλές παραλήψεις που γίνονται από τους μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση μπορεί να εξηγηθούν από την έλλειψη προσοχής που έχουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Samaras & Pavlidis, 2004, 2005). Ακόμη, ένα σύνηθες γνώρισμα των μαθητών αυτών είναι να παρατάνε εύκολα την κάθε προσπάθεια. Έτσι λοιπόν όταν δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν ή αναγνωρίσουν ένα γράμμα ή μία συλλαβή, επίτηδες το παραλείπουν, εγκαταλείποντας κάθε περαιτέρω προσπάθεια.

8) Αντιστροφές. Οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση κάνουν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό περισσότερα λάθη αντιστροφών σε σχέση με τους κανονικούς μαθητές της ίδιας ηλικίας. Μάλιστα τα λάθη των αντιστροφών στους κανονικούς μαθητές ήταν περίπου μηδενικά. Μία πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι, οι μαθητές με ελαφρά

νοητική υστέρηση, επειδή δεν έχουν κατακτήσει τελείως τις δεξιότητες μετατροπής των γραπτών συμβολών σε φωνήματα, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από οπτικό-χωρικά στοιχεία για την απομνημόνευση των γραφημάτων και χειρίζονται τα γράμματα και τις λέξεις σαν εικόνες (Moyer & Newcomer, 1977). Έτσι κάνουν κατά περίπτωση αντιστροφές, αφού οι λέξεις και τα γράμματα αντιμετωπίζονται σαν οπτικές πληροφορίες και όχι φωνητικές. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να εξηγηθεί και το γεγονός ότι οι αντιστροφές των γραμμάτων γίνονται σε τυχαία βάση και όχι συστηματικά.

Μια άλλη πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι η αποτυχία των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση να αναπτύξουν σταθερές, από αριστερά προς τα δεξιά, οφθαλμικές κινήσεις κατά την ανάγνωση (Παυλίδης, 2006). Εξαιτίας λοιπόν των ακανόνιστων οφθαλμικών κινήσεων (οπισθοχωρητικών αλμάτων), γράμματα ή μέρη λέξεων μπορεί να αναγνωρίζονται με λάθος φορά ή σειρά.

9) Επαναλήψεις λαθών. Η συχνή επανάληψη των λαθών χωρίς την αντίστοιχη διόρθωσή τους φαίνεται να είναι ένα χαρακτηριστικό των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι εξαιτίας της ασθενοφών μεταγνωστικής ικανότητας την οποία παρουσιάζουν οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση, επαναλαμβάνουν τα λάθη τους χωρίς να τα διορθώνουν.

10) Ψευδολέξεις. Ενώ οι κανονικοί μαθητές παρουσίασαν, σε μέσες τιμές, σχεδόν μηδενικό αριθμό από λάθη ψευδολέξεων, αντίθετα οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση εμφανίσανε έναν μεγάλο αριθμό από αυτήν την κατηγορία των λαθών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση, όπως προαναφέρθηκε, παρουσιάζουν χαμηλή ικανότητα αποκωδικοποίησης και δεν αξιοποιούν τις σημασιολογικές και συντακτικές πληροφορίες του κειμένου που διαβάζουν.

α) Κατανόηση - Σωστές απαντήσεις. Μια μεταβλητή, η οποία είχε σχέση με την ικανότητα κατανόησης του κειμένου, ήταν οι σωστές απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις σχετικά με την κατανόηση του κείμενου το οποίο είχαν διαβάσει. Όπως αναμενόταν, σε αυτή τη μεταβλητή οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση σκόραραν παρά πολύ χαμηλά σε σχέση με τους κανονικούς αναγνώστες. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με συμπεράσματα άλλων μελετών όπως (Doehring, 1977, Perfetti & Hogoboom, 1975, Bilsky et al 1983, Bos & Tierney, 1984). Αυτά δείχνουν ότι υπάρχει μία σημαντική σχέση πρώτα μεταξύ ευφυΐας και κατανόησης, καθώς και μεταξύ της σωστής προφορικής ανάγνωσης και της καλής κατανόησης του κειμένου. Επίσης δείχνουν ότι ο

αριθμός των λαθών ο οποίος γίνεται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης επηρεάζει αρνητικά την κατανόηση. Ο συνδυασμός της χαμηλής ευφυΐας και των προβλημάτων ανάγνωσης οδηγούν στις τόσο χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση του κειμένου σε σχέση με τους κανονικούς μαθητές.

β) Ταχύτητα ανάγνωσης. Η ταχύτητα με την οποία διάβασαν το κείμενο οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση ήταν περίπου η μισή σε σχέση με τους συνηθισμένους μαθητές. Οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση φάνηκαν να είναι πολύ αργοί αναγνώστες, κάτι το οποίο συμφωνεί και με συμπεράσματα άλλων ερευνών (Hunt,1976, Ellis et al 1989, Kail, 1992, Pavlidis & Goula, 2004, Παυλίδης, 2006).

Οι αιτίες για την αργή ανάγνωση των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση μπορεί να είναι: α) ο αργός ρυθμός αποκωδικοποίησης, β) τα πολλά κομπιάσματα γ) οι συλλαβισμοί, δ) οι πολλές επαναλήψεις και ε) τα προβλήματα κατανόησης που μερικές φορές οδηγούν σε παλινδρομήσεις.

Ταξινόμηση των λαθών

Τα αναγνωστικά λάθη τα οποία έκαναν οι δύο ομάδες των μαθητών ταξινομήθηκαν σε σειρά ανάλογα με τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονταν. Το πολύ ενδιαφέρον το οποίο βρέθηκε ήταν ότι οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση εμφάνιζαν την ίδια ακριβώς σειρά συχνότητας-κατάταξης (Επαναλήψεις, Παραλήψεις Στίξεως, Αντικαταστάσεις, Παρατονισμοί), όπως ακριβώς οι κανονικοί μαθητές της ίδιας ηλικίας, ειδικά στις πρώτες σε συχνότητα κατηγορίες λαθών. Αλλά όμως και στις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών η σειρά της συχνότητας εμφάνισης του κάθε λάθους ακολουθούσε περίπου την ίδια σειρά κατάταξης.

Η σειρά αυτή κατάταξης των λαθών φαίνεται να συμφωνεί με έρευνες που έγιναν σε κανονικούς μαθητές (Teflioudi, 2004, Teflioudi & Pavlidis, 2004, Μάνιου-Βακάλη et all, 1998). Επίσης αυτό το εύρημα φαίνεται να επιβεβαιώνει μελέτες όπως (Blanton, Semmel, & Rhodes, 1987), ότι τα άτομα με ελαφρά νοητική υστέρηση είναι ικανά να αποκτούν τις ίδιες αναγνωστικές δεξιότητες όπως τα κανονικά άτομα, αλλά με πιο αργούς ρυθμούς. Επιπλέον μπορεί αυτό το αποτέλεσμα να μας δώσει ενδείξεις ότι οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση μπορεί να ακολουθούν την ίδια αναγνωστική διαδικασία με την ίδια αλληλουχία όπως οι κανονικοί μαθητές κατά τη μάθηση της ανάγνωσης. Δηλαδή η διαφορά μεταξύ των κανονικών αναγνωστών και των παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση, είναι ποσοτική και όχι ποιοτική

Συσχέτιση των λαθών ανάγνωσης

Μελετώντας τη σχέση μεταξύ των λαθών τα οποία έκαναν οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση, η πρώτη αξιοπρόσεκτη σχέση που παρατηρήθηκε ήταν ότι όταν οι μαθητές αυτοί έκαναν επαναλήψεις ή αντικαταστάσεις ή παραλήψεις γράμματος ακολουθούσαν λάθη της ίδιας κατηγορίας και σε συλλαβές και λέξεις.

Η δεύτερη αξιοσημείωτη σχέση η οποία φάνηκε ήταν ότι μια ομάδα λαθών (οι αντικαταστάσεις, οι επαναλήψεις, οι παραλήψεις και οι παρατονισμοί), συσχετιζόνταν έντονα μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι όταν εμφανιζότανε ένα από αυτά τα λάθη αναμενόταν να εμφανισθεί και η υπόλοιπη ομάδα των λαθών. Μία πιθανή εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση είναι αρκετά εκτεταμένες. Έτσι όταν εμφανίζεται μία κατηγορία λαθών είναι πολύ πιθανόν να εμφανισθούν και οι άλλες κατηγορίες λαθών ή ότι οι ίδιες αιτίες που προκαλούν το ένα είδος λαθών προκαλούν και το άλλο είδος.

Επίσης παρατηρήθηκε μια αρνητική σχέση μεταξύ της αναγνωστικής ταχύτητας από τη μία πλευρά και των επαναλήψεων, αντικαταστάσεων και αντιστροφών από την άλλη. Συνεπώς όσο πιο γρήγορος ο αναγνώστης τόσο πιο ακριβής είναι και η ανάγνωσή του.

Τέλος η αρνητική σχέση μεταξύ των σωστών απαντήσεων από τη μία μεριά και του μεγάλου αριθμού λαθών από την άλλη ήταν αρκετά εμφανής και ίσως να προέρχεται από τις ίδιες αιτίες π.χ. χαμηλή ευφυΐα.

Πρόβλεψη της ομάδας (Logistic Regression Analysis)

Τα αποτελέσματα για την πρόβλεψη της ομάδας, στην οποία κατατάχθηκε ο κάθε μαθητής από το στατιστικό πρόγραμμα με βάση τις επιδόσεις του στην ανάγνωση, ήταν αρκετά εντυπωσιακά. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των αναγνωστικών λαθών (Παυλίδης, 2006) που χρησιμοποιήθηκε, το μοντέλο της Logistic Regression Analysis κατέταξε τους μαθητές στις σωστές τους ομάδες με ένα πολύ υψηλό ποσοστό επιτυχίας περίπου 95%. Οι κύριες μεταβλητές οι οποίες ήταν ικανές να ξεχωρίσουν τις δύο ομάδες ήταν: 1) οι παραλήψεις στίξεως και 2) η αναγνωστική ταχύτητα.

Η χαμηλή αναγνωστική ταχύτητα φαίνεται να είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ανάγνωσης των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση. Σε αυτή

τη μεταβλητή φαίνεται να αντανακλούνε και όλα τα άλλα λάθη με αποτέλεσμα τα χαμηλά σκορ ταχύτητας και τη μεγάλη στατιστική διαφορά σε σχέση με τους κανονικούς μαθητές.

Η δεύτερη μεταβλητή η οποία βρέθηκε ικανή να μπορεί να διαχωρίσει τις δύο ομάδες ήταν οι παραλήψεις στίξεως. Μια μεταβλητή η οποία φανερώνει τη μεγάλη προσπάθεια των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση για αποκωδικοποίηση. Αυτή λοιπόν η προσπάθεια ίσως να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της προσοχής και της πνευματικής τους δύναμης με αποτέλεσμα να μην δίνουν μεγάλη σημασία στα σημεία στίξεως και να τα παραλείπουν.

Επίσης ίσως μπορεί να δείχνει και τη δυσκολία των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση για κατανόηση. Το σταμάτημα στα σημεία στίξεως προϋποθέτει ότι οι μαθητές μπορούν να κατανοούν το νόημα της πρότασης ή των ημιπεριόδων αυτής όπως ορίζονται από τα σημεία στίξης και έτσι να μπορούν να προβλέπουν από τα συμφραζόμενα και να προετοιμάζονται για τα σημεία στίξης που ακολουθούν. Το γεγονός ότι οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση σκόραραν πολύ χαμηλά στις ερωτήσεις κατανόησης και σε σχέση με τα πολλά λάθη τα οποία έκαναν, στηρίζει την εξήγηση που δόθηκε παραπάνω.

Κλείνοντας, όπως αναφέρουν οι K. Goodman & Y. Goodman (1977), τα λάθη ανάγνωσης “ανοίγουν ένα παράθυρο στην αναγνωστική διαδικασία”. Γνωρίζοντας λοιπόν τις ποιοτικές και ποσοτικές διαφορές των αναγνωστικών λαθών τα οποία κάνουν οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση σε σχέση με τους κανονικούς αναγνώστες, ίσως γίνει δυνατή η ανάπτυξη εξειδικευμένων προγραμμάτων που θα επιταχύνουν την αναγνωστική διαδικασία των μαθητών αυτών, όταν διαβάζουν στην ελληνική γλώσσα, μια γλώσσα με μεγάλο βαθμό διαφάνειας.

Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας μας παρέχουν δύο μεταβλητές (παραλήψεις στίξεως και αναγνωστική ταχύτητα) οι οποίες μπορούν να ξεχωρίσουν τις δύο ομάδες των μαθητών με αρκετή ακρίβεια. Αυτό λοιπόν το εύρημα μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα σήμα κινδύνου. Εάν ο εκπαιδευτικός παρατηρήσει κάποιους μαθητές να υπολείπονται σε μεγάλο βαθμό σε αυτές τις μεταβλητές συγκριτικά με τους άλλους συμμαθητές τους, τότε μπορεί να είναι μία καλή ένδειξη για περαιτέρω συστηματική αξιολόγηση. Φυσικά η ακριβής διάγνωση οδηγεί με ασφάλεια στην εξατομικευμένη αντιμετώπιση.

Περισσότερες συγκριτικές έρευνες χρειάζονται οι οποίες θα εξετάζουν τα λάθη τα οποία κάνουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες π.χ. δυσλεξία, ώστε να αποσαφηνισθεί εάν τα συγκεκριμένα λάθη τα κάνουν αποκλειστικά και μόνον παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση ή όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Βιβλιογραφία

Aaron, P. G., Joshi, M., & Williams, K. A. (1999). Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (2), 120-137.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision (DSM-IV-TR)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Bakirtzis, N. K., (2005). *The Quantitative and Qualitative Differences in the Reading Ability between Pupils with Mild Mental Retardation and Age matched Normal Pupils*. Unpublished MPhil. Thesis, Brunel University, UK.

Baroff, S. G., & Olley, J. G. (1999). *Mental retardation: nature, causes, and management (3rd Ed.)*. Philadelphia: Brunner/Mazel.

Bilsky, L., Walker, N., & Sakales, S. (1983). Comprehension and recall of sentences by mentally retarded and nonretarded individuals. *American Journal of Mental Deficiency*, 87, 558-565.

Blanton, L. P., Semmel, M. I., & Rhodes, S. S. (1987). Research on the reading of mildly mentally retarded learners: A synthesis of the empirical literature. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics (Vol. 2, p.70-104)*. N. York: Cambridge University Press.

Bos, C. S., & Tierney, R. J. (1984). Inferential reading abilities of mildly mentally retarded and nonretarded students. *American Journal of Mental Deficiency*, 89, 75-82.

Bowers, P. G., Golden, J. O, Kennedy, A., & Young, A. (1994). Limits upon orthographic knowledge due to processes indexed by naming speed. In V. W. Berninger (Ed.), *The varieties of orthographic knowledge: Theoretical and developmental issues, (Vol. 1) (p. 173-218)*. Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Bowers, P. G., Sunset, K., & Golden, J. (1999). The route between rapid naming and reading progress. *Scientific Studies of Reading, 3*, 31-53.
- Bowers, P. G., & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming-speed, precise timing mechanisms and orthographic skill on dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 5*, 69-85.
- Cawley, J. F., & Parmar, R. S. (1995). Comparison of reading and reading-related tasks among students with average intellectual ability and students with mild mental retardation. *Education and training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*, 118-129.
- Cegelka, P. A., & Cegelka, W. J. (1970). A review of research: Reading and the educable mentally handicapped. *Exceptional Children, 37*, 187-200.
- Conners, F. A. (1992). Reading instruction for students with moderate mental retardation: Review and analysis of research. *American Journal of Mental Retardation, 96*, 577-597.
- Deary, I. J., & Stough, C. (1996). Intelligence and inspection time. *American Psychologist, 51*, 599-608.
- Detterman, D. K. (1999). The psychology of mental retardation. *International Review of Psychiatry, 11*, 26-33.
- Doehring, D. (1977). Comprehension of printed sentences by children with reading disability. *Bulletin of the Psychonomic Society, 10*, 350-352.
- Duncan, C. (1998). *Fundamental Statistics for Social Research*. London: Routledge.
- Dunkeld, C. (1970). The validity of the informal reading inventory for the designation of instructional levels: A study of the relationship between children's gains in reading achievement and the difficulty of instructional materials. *Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois*.
- Ellis, N. R., Woodley-Zanthos, P., Dulaney, C. L., & Palmer, R. L. (1989). Automatic-effortful processing and cognitive inertia in persons with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation, 93*, 412-423.
- Gillespie, P. H., & Johnson, L. (1974). *Teaching reading to the mildly retarded child*. Columbus, OH: Merrill.
- Goodman, K. & Goodman, Y. (1977). Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading. *Harvard Educational Review, 47*, 317-333.

- Hunt, E. (1976). Varieties of cognitive power. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (p.237-260). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jenkins, J. R. (1979). Oral reading: Considerations for special and remedial education teachers. In J. E. Button, T. C. Lovitt, & R. D. Rowland (Eds.), *Communications research in learning disabilities and mental retardation*. Baltimore: University Park Press.
- Johns, J. L. (1982). The dimensions and uses of informal reading assessment. In J. L. Pikulski & T. Shanahan (Eds.), *Approaches to the informal evaluation of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Johnston, P. H., Afflerbach, P., & Weiss, P. (1993). Teachers' assessment of the teaching and learning of literacy. *Educational Assessment, 1*, 91-117.
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2002). Naming speed and word familiarity as confounding factors in decoding. *Journal of Research in Reading, 25* (2), 160-171.
- Juel, C. (1991). Beginning reading. In R. Barr, M L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 759-788). New York: Longman.
- Kail, R. (1992). General slowing of information-processing by persons with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation, 97*, 333-341.
- Katims, D. S. (1999). Literacy Assessment of students with mental Retardation: Analysis and Description. *Manuscript submitted for publication*.
- Keppel, F. (1964). Research: Education's neglected hope. *Journal of Reading, 8*, 3-9.
- Lesgold, A. M., & Resnick, L. B. (1982). How reading disabilities develop: Perspectives from a longitudinal study. In J. P. Das, R. Mulcahy, & A. E. Wall (Eds.), *Theory and Research in Learning Disability* (p. 40-62). N. York: Plenum.
- Luckasson, R. et al., (2002). *Mental Retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th Edition). Washington, DC: American Association on Mental Retardation (AAMR).
- Μάνιου-Βακάλη, Μ., Κλήτση, Γ., Τσεκουράκη, Ε., Χαραλαμπόπουλος, Α. (1998). *Φύση και ανάπτυξη της ανάγνωσης λέξεων με νόημα και ψευδολέξεων της ελληνικής γλώσσας με απλή και σύνθετη φωνοτακτική δομή*. 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Λογοθεραπευτών "Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες". Θεσσαλονίκη

Manis, F. R., Seidenberg, M. S., & Doi, L. M. (1999). See Dick RAN: Rapid naming and longitudinal prediction of reading subskills in first and second graders. *Scientific Studies of Reading, 3*, 129-157.

Mannhaupt, G., Jansen, H., & Marx, H. (1997). Cultural influences on literacy development. In C. K. Leong & R. Malatesha Joshi (Eds). *Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell: Phonologic and Orthographic Processing*. Dordrecht, Holland: Kluwer.

McCormick, S. (1999). *Instructive students who have literacy problems (3rd Ed.)*. New Jersey: Prentice-Hall.

Moyer, S., & Newcomer, P. (1977). Reversals in reading: Diagnosis and remediation. *Exceptional Children, 43*, 424-429.

Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. κ.α. (1985). Τεστ αναγνωστικής ικανότητας για παιδιά Α` και Β` Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 24*, 71-83.

Pavlidis, G. Th., (1981). The role of eye movements in the diagnosis of Dyslexia. In G. Th. Pavlidis and R. T. Miles (Eds.), *Dyslexia Research and Its Applications to Education*. Chichester: Wiley

Pavlidis, G. Th. (1981a). Do eye movements hold the key to dyslexia? *Neuropsychologia, 19*, 57-64.

Pavlidis, G. Th. (1986). The role of eye movements in the diagnosis of dyslexia. In G. Th. Pavlidis and D. Fisher (Eds.), *Dyslexia: Neuropsychology and Treatment*. London: J. Wiley & Sons.

Pavlidis, G. Th. (1990). *Perspectives on Dyslexia: Vol. 1, Neurology, Neuropsychology, and Genetics*. Chichester: J. Wiley & Sons.

Pavlidis, G. Th. (1990). *Perspectives on Dyslexia: Volume II, Cognition, Language and Treatment*. Chichester: Wiley & Sons.

Pavlidis, G. Th. (2004). *Dyslexia in Perspective and Prospective*. Keynote presentation at the 5th World Congress on Dyslexia. Thessaloniki 23-27 August.

Παυλίδης, Γ. Θ. (2006). *Δυσλεξία, Μαθησιακές Δυσκολίες & Οφθαλμοκίνηση: Η Υπεροχή της Διαφορετικότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (υπό έκδοση).

Pavlidis, G. Th., & Giannouli, V. (2003). Spelling errors accurately differentiate USA-English speaking from Greek dyslexics. In R. M. Joshi, B. Kaczmarek, & C. K. Leong (Eds.), *Literacy*

acquisition assessment and instruction: The role phonology, orthography, and morphology. Amsterdam/Holland: IOS Press.

Pavlidis, G. Th., & Goula, M. (2004). *Ποσοτικές και Ποιοτικές Διαφορές στα είδη των Ορθογραφικών Λαθών Μεταξύ Δυσλεξικών και Παιδιών με Ελαφρά Νοητική Καθυστέρηση*. Poster presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August.

Pavlidis, G. Th., & Giannouli, V. (2005). *Spelling Errors Accurately Differentiate USA-English Speakers from Greek Dyslexics: Implications for Causality and treatment*. Paper presented at the 3rd International Multilingualism Conference on Dyslexia, Cyprus, 14-16 July.

Perfetti, C. A., & Hogoboom, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.

Porpodas, C. (2001). Cognitive Processes in First Grade Reading and Spelling in Greek. *Psychology (The Journal of the Hellenic Psychological Society) - A special issue devoted to «Research on Reading, Spelling and Dyslexia in Europe»*, 8, 3, 384-400.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα. Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. & Τσούπρας, Δ. (1996). Ο ρόλος της συχνότητας των λέξεων και της συλλαβικής δομής στην ανάγνωση των αρχάριων αναγνώστων. *Ανακοίνωση στο Συμπόσιο με θέμα: «Γνωστικές πειραματικές προσεγγίσεις για τη διεύρυνση των διαδικασιών επεξεργασίας και μάθησης της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας»*. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26/5/1996.

Samaras, P. & Pavlidis, G. Th. (2004). *Can Ophthalmokinesis (Pavlidis Test) Objectively Prognose-Diagnose Preschoolers at High-Risk for ADHD?*. Paper presented at the 5th World Congress on dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August.

Seymour P. H. K & Duncan, L. G. (2001). Learning to read in English. *Psychology*, 8, 3, 281-299.

SPSS (1999). *Regression Models 9.0*. SPSS Inc.

Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspective. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. 2, p. 418-452)*. N. York: Longman.

Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας*. Ελληνικά Γράμματα.

Taft, M. (1985). The decoding of words in lexical access: A review of the morphographic approach. In D. Besner, T. Waller, & G. MacKinnon (Eds). *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. Vol. V. Orlando: Academic Press.

Teflioudi, A. (2004). *The psychology of eye movements and reading development: Their relationship for good, average and poor readers - a study of Greek pupils from grade 1 to 3*. Unpublished PhD. Thesis, Brunel University, UK.

Teflioudi, A. & Pavlidis, G. Th. (2004). *The Biological Diagnosis of Reading Efficiency via Eye Movements*. Paper presented at the 5th World congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August.

Wolf, K. P. (1993). From informal to informal assessment: The role of the classroom teacher. *The Reading Teacher*, 46, 518-523.

Wolf, M., Pfiel, C., Lotz, R., & Biddle, K. (1994). Towards a more universal understanding of the developmental dyslexia: the contribution of orthographic factors. In V. W. Berninger (Ed.). *The varieties of orthographic knowledge: Theoretical and developmental issue* (p.137-171). Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

What are the kinds of reading errors which pupils with mild mental retardation make?

George Th. Pavlidis¹ & Konstantinos N. Bakirtzis²

¹ **George Th. Pavlidis**, Professor of Learning Disabilities, University of Macedonia, Thessaloniki, Greece, Life Fellow, International Academy for Research in Learning Disabilities, pavlidis@uom.gr

² **Konstantinos N. Bakirtzis**, Special Needs Teacher, MPhil in area of Special Education, kbakirtzsn@hotmail.com

INTRODUCTION

The development of reading ability is one of the most important aims for every educational system. An efficient reading ability defines to a great degree the free access to knowledge, the social adaptation of every individual and his professional development. A self-evident consequence of the importance of reading ability is the emphasis given in the educational systems so that people of all socio-economic and educational levels become efficient readers.

The educational level of the citizens significantly defines the economic and social structure of a country, consequently their well being. Emphasizing the important role of reading ability in the quality and efficiency of any educational system, Keppel (1964) mentions 'every investigation of the problems which schools encounter, every evaluation of parent's complaints regarding education and, every learning difficulty, show that usually almost all relate to reading difficulties' (p8).

Research has showed that learning difficulties exist across cultures, languages and writing systems (Pavlidis, 1981; 1986; 1990; 1990A; 2007; Pavlidis & Giannouli, 2003). In general it seems that almost 16-20% of the population has learning difficulties irrespectively of the causes (Pavlidis, 1990; 2007). In Greece there are no reliable and standardized educational tests for the evaluation of literacy skills (Tafa, 1995; Panopoulou-Maratou et al., 1985;

Pavlidis, 2007). Regarding our knowledge about the reading ability of pupils with mild mental retardation this knowledge is very insufficient but at the same time very essential.

Reading and Mental Retardation

A fairly large percentage of children with mild to moderate mental retardation are able to learn to read and write (Gillespie & Johnson, 1974; Conners 1992), even though they have difficulties and limitations in acquiring these skills (Blanton, Semmel & Rhodes, 1987; Cegelka & Cegelka, 1970; Katims, 1999; Pavlidis & Goula, 2004).

A research by Cawley & Parmar (1995) showed that pupils with mental retardation are more able in decoding rather than in comprehension. Furthermore, the most usual errors made by these pupils when they read orally were, repetitions, omissions and additions. Additionally, they did not take advantage of the grammatical, syntactic or semantic cues in the text in order to utilize them for reading more easily and accurately unknown words. To the contrary, they tended to read words by guessing on their initial letter. Finally, an important result of this research was that, IQ alone could not differentiate good readers from poor readers, a conclusion reached by the fact that a lot of children with a low IQ were better in reading than others who had a higher IQ (Vernon, 1971; Aaron & Olsen, 1985; Catts, 1996).

Conclusions of current research show that the most important factor which defines with high accuracy the reading ability of a person is his reading speed (Joshi & Aaron, 2002; Aaron, Joshi & Williams, 1999; Bowers, Golden, et al., 1994; Bowers, Sunset & Golden, 1999; Manis, Seidenberg & Doi, 1999; Wolf, Pfiel, Lotz, et al., 1994; Pavlidis, 1997; 2004; 2007).

Bowers & Wolf (1993) define the able reader as the person who is not only able to recognize and decode words accurately but also to read fast and automatically. An individual who reads slowly and laboriously can not be defined as an able reader.

Individuals with mental retardation are usually characterized as 'slow' and this refers to the speed with which they learn. Deary & Stough (1996) mention that, speed itself may be one of the simplest means with distinguish individuals at different levels of intellectual functioning.

Research has indeed showed that individuals with mental retardation are slow in reading skills such as discriminating one letter from another (Hunt, 1976), and are also slow in their overall reading speed (Ellis, et al., 1989; Kail, 1992). Compton & Carlisle (1994) supported that that most interesting finding of their study was that, a slow reading speed was the main characteristic of pupils who faced a large number of difficulties during the development of necessary reading skills, in order to become efficient readers.

The relation between speed and comprehension was studied by Lesgold & Resnick (1982) in a longitudinal study. The hypothesis of the study was the reading speed of the pupils could predict a good reading comprehension. The results confirmed the hypothesis that, an automatic and fast reading could be strongly linked with good reading comprehension. Similar results regarding the relation between efficient oral reading and comprehension were also found by Doehring (1977) and Perfetti & Hogoboom (1975).

As Jenkins (1979) mentioned, oral reading may be considered as a valid measurement of the reading skills of an individual, because, on the one hand it can reveal the interrelated reading skills which the individual should have acquired and, on the other hand because the oral reading errors may reflect on the text's comprehension. Dunkeld (1970) has found that the number of substitutions, additions and reversals made during reading seem had the strongest relation with efficient comprehension compared to other reading errors.

However, the vast majority of research in the reading ability of individuals with mild mental retardation is in English language which has very low correspondence between graphemes (letters) and corresponding phonemes (sounds) and it has a complex syllable structure, contrary to the structure of Greek language. It is, therefore, unsafe and it may lead to the danger of making a scientific mistake if one transfers and generalizes the research results on reading between different alphabetic systems of writing which have different phonomorphological transparency (Stahl, 1998; Pavlidis & Giannouli, 2003).

Bearing in mind all the previously presented research facts,

the aims of the present research were the following:

To find out if there are any quantitative or qualitative differences in oral reading of Greek language between pupils with mild mental retardation and matched for age, normal control pupils. Especially, to find out if there are any differences between the two groups in the reading errors they make, their reading comprehension and reading speed.

METHOD

Participants in the research

Fifty six (56) pupils have taken part in this research from the broader urban area of Thessaloniki, Greece. The Grades they attended ranged from Grade 2 up to Grade 7 (Grade 1 of Secondary School in Greece). Their ages were between 8.1 years old up to 14.8 years old (mean age 11.09 years). The boys were 34 and the girls were 22. (See Table 1)

Table 1: Number of pupils per Grade

	Frequency	Percent
Grade 2	2	3.6
Grade 3	8	14.3
Grade 4	12	21.4
Grade 5	8	14.3
Grade 6	8	14.3
Grade 7	18	32.1
Total	56	100.0

For the needs of the study the pupils were divided into two equal numbered groups:

a) The first group consisted of 28 pupils with Mild Mental Retardation (MMR). Seventeen (17) of them were boys and eleven (11) were girls. Their age ranged from 8.3 years old up to 14.8 years old (mean age 11.10 years old). Their IQ scores ranged between 54 and 75 (mean IQ score 66.93), as they were measured with the international tests WISC-R and WISC-III. All pupils with mild mental retardation were selected from the “Dyslexia Centers” which is located in Thessaloniki and were diagnosed by Prof. George Th. Pavlidis.

The diagnostic criteria for Mild Mental Retardation according to the DSM-IV-TR (2000), AAMR (American Association on Mental Retardation, 2002) and Pavlidis (1990), which were also used for the selection of our pupils with mild mental retardation, were the following:

1. The general intelligence as measured by WISC-R should be of 75 or below and above 50. There should also be accompanying limitations in adaptive behavior as expressed in conceptual, social and practical skills.
2. Normal or corrected vision. (Visual acuity better than 20/40). They should have no dullness of vision, soporiferousness or oculomotor disorder due to known neurological illness.
3. Normal or corrected hearing. To be able to listen to clear tones less than or equal to 15 db for frequencies of 500-4000 Hz.
4. Greek being the native language.
5. Average or above average socio-economic background. At least one of the following criteria should be met: a) at least one of the parents or carers should have studied for one year in University, b) the income should be equal to, or above of the mean income of the residence country, c) at least one of the two parents should be employed.
6. Not being on any psychoactive medication or within its washout period.(3 days for pep pills).
7. Adequate educational opportunity such as) less than two changes of schools during the first three school years and/or less than one change in a period of 12 months (except for the transition from kindergarten to primary school). No absences made more than 10% of the school year during any of the first three years in school.
8. No overt brain damage that could be responsible for reading problems (i.e. brain injury, dysplasia, brain tumor)
9. No overt emotional problems such as psychological problems prior to beginning schooling.

b) The second group of normal readers consisted of 17 boys and 11 girls. Their ages ranging from 8.1 years old up to 14.1 years old (mean age 11.09 years old). These pupils were selected to participate in the research based on their teachers' evaluation that these pupils were good readers. It is established that the teacher's evaluation has a high correlation with the real academic level of the pupil and therefore it is valid (Johnston, Afflerbach & Weiss, 1993; Johns, 1982; Wolf, 1993).

The two groups were selected and matched based on their socio-economic status, age, ethnicity, nationality, and mother language (Greek). The two groups differed only in relation

to the diagnostic criteria which concern the pupils' mental level as measured by WISC-R and WISC-III for the mildly retarded pupils.

The materials which were used for the experiment were the following:

The materials

1. **Tests for measuring the IQ.** The Wechsler Intelligence Scale – Revised (WISC-R) and WISC-III have been used.
2. **Questionnaire – Pavlidis (2007).** A very useful questionnaire for acquiring information regarding the psycho-social, educational, developmental and behavioral profile of the pupils.
3. **Reading material.** All pupils read two texts and a list of single words. One text was appropriate for their Grade, and the other was two years below that level. The list of words was common for all and it included words of a gradual difficulty.
4. **Reading Error Analysis Instrument.** The reading performance of the pupils (reading errors, reading speed and reading comprehension) was taped and analyzed based on 'The Reading Error Analysis Instrument' developed by Prof. G. Pavlidis, (2007). The kinds of reading errors which are included in this instrument are Hems, Repetitions, Syllabication (slow-fast), Substitutions, Reversals, Omissions, Additions (of letters, syllables, words, as in all the previous categories as well), Misintonation, Punctuation (addition or omission), Point marks, Line missing, Repetitions of errors, Non-words, Corrected errors, Non-corrected errors.

Experimental Procedure

All pupils were asked to read two texts and one word list. The same procedure protocol was faithfully followed for all pupils throughout the stages of the testing procedure. Each pupil entered a quite and well light classroom. He was sitting at a desk where there was only the reading material and a tape recorder for recording his reading and the answers he gave for comprehension. First, the pupil read the text which was two years below his Grade and answered the reading comprehension questions. Then, he read the text which was at his Grade level and again answered the comprehension questions. Finally, he was asked to read the list of words. The whole

process lasted approximately 20 minutes. Based on the categorization of the reading errors (Pavlidis, 2007), the reading performance of each pupil was recorded on a scoring sheet. The reading speed was measured (words per minute) as well as the answers regarding the reading comprehension questions.

Analysis of data

The statistical analysis of the data was made with the SPSS and the critical error value was $\alpha=0.05$.

First the Kolmogorov-Smirnov test and the Shapiro–Wilk test were used, in order to investigate the normal distribution of the variables. Then, the Mann-Whitney and the Wilcoxon tests were used in order to see if there is a statistically significant difference in the mean values. The first one is for independent samples of populations with no normal distribution and the second for two non-independent samples from populations with non-normal distribution.

In order to investigate the correlation of the variables the Spearman correlation coefficient was used, Spearman's rho, appropriate for populations of non normal distribution.

Furthermore, based on the variables which distinguished the two groups of pupils a prediction model was made (pupils with mild mental retardation or normal pupils), with the use of the “Forward Likelihood Ratio Method” which is based on the theory of Binary Logistic Regression (Duncan, 1998). Finally, the Kappa coefficient was tested for the agreement between the estimated and real group. That means that it was investigated, if and to what degree of accuracy the statistical program can classify correctly each pupil, depending on his performance on the reading tests.

RESULTS

A) Reading a text according to Grade level

The results of reading a text appropriate to the pupils' Grade level will be initially presented. The main variables which were found to be statistically significant in the two groups and their mean values are presented below, (see Table 2, Figures 1, 2, 3)

Table 2: Mean Values of Reading Errors

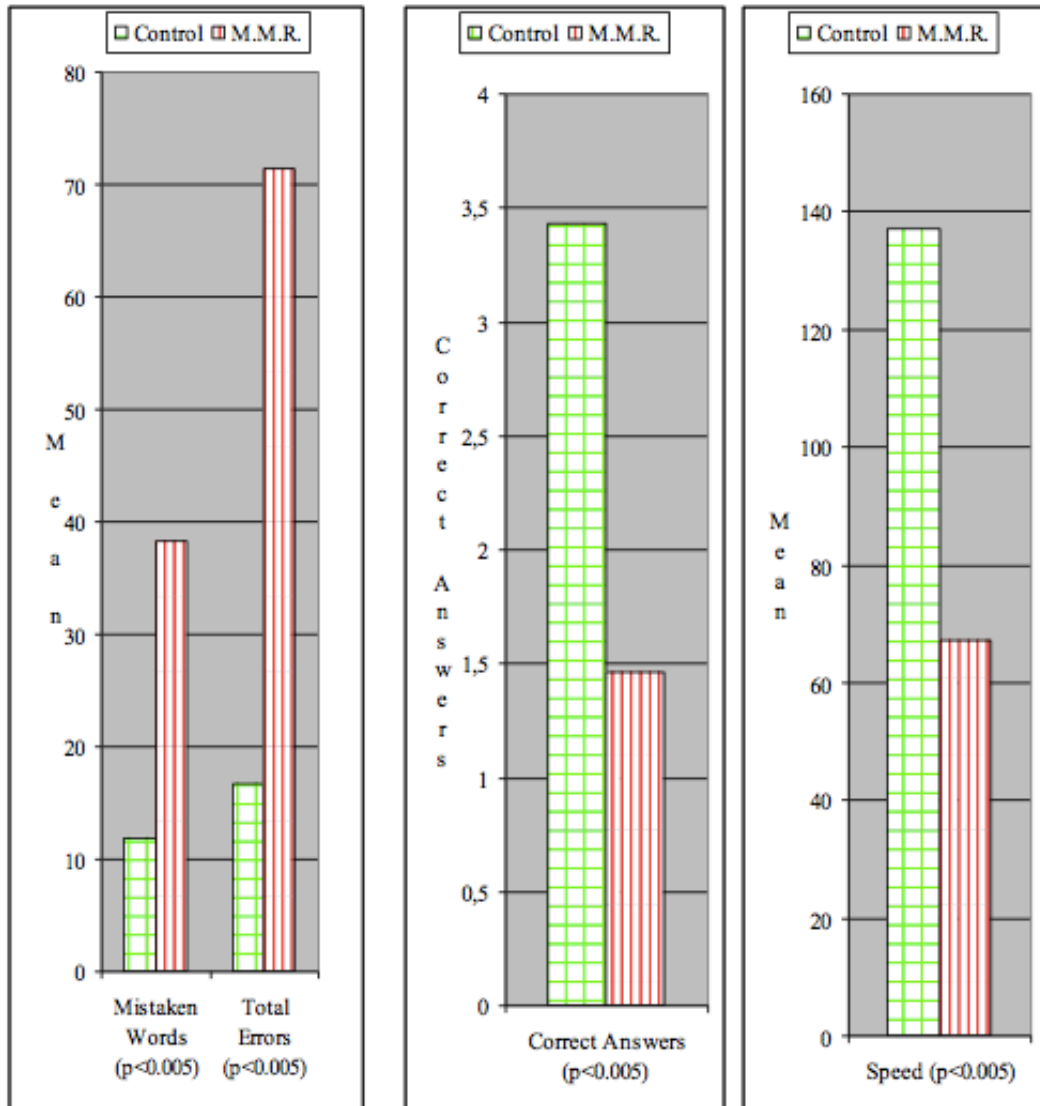
Reading Errors	Mean Values	
	Control	M.M.R
Syllabication slow - (<0.005)	0.25	8.5
Repetition of Letters (p<0.005)	2.5	8.14
Repetition of 1 Syllable (p<0.005)	1.93	8
Substitution of Endings (p<0.005)	1.11	5.07
Punctuation Omissions (p<0.005)	1.71	4.96
Non-words (p<0.005)	0.29	4.43
Substitution of Letters (p<0.005)	0.43	4.11
Misintonation (p<0.005)	0.61	2.96
Hems (p<0.005)	0.82	2.86
Syllabication fast + (p<0.005)	0.18	2.64
Repetition of 2 Syllables (p<0.04)	0.64	2.32
Substitution of Words (p<0.003)	0.25	1.82
Omission of Letters (p<0.004)	0.32	1.5
Omission of Words (p<0.018)	0.29	1.36
Reversal of Letters (p<0.003)	0.04	0.54

M.M.R. = Pupils with Mild Mental Retardation

Figure 1: Total errors

Figure 2: Correct answers

Figure 3: Speed



It was found that the pupils with mild mental retardation made statistically significant more errors than the normal readers. The amount of correct answers given in the four comprehension questions ranged for the majority of the pupils with MMR (2/3) from one correct answer up to two (25%-50%), and for the normal readers from three up to four correct answers (75%-100%).

The reading speed of the normal readers was found to be statistically higher, almost double, than the reading speed of the MMR pupils.

Ranking of the Reading Errors

Below follows a classification of the Reading Errors of the two groups. For this classification the Friedman's test was used. The classification was made by ranking the means from the highest to the lowest. Thus, the highest value corresponds to the error which appears most frequently throughout the sample (Table 3).

Table 3: Ranking of the Reading Errors

Control		M.M.R.	
Reading Errors	Mean Rank	Reading Errors	Mean Rank
Repetition of Letters	16.95	Repetition of Letters	19.34
Repetition of 1 Syllable	16.55	Repetition of 1 Syllable	18.95
Punctuation of Omissions	16.50	Punctuation of Omissions	17.71
Substitution of Endings	15.23	Substitutions of Endings	16.55
Hems	13.63	Syllabication –	16.46
Repetition of 2 Syllables	13.41	Misintonation	14.71
Misintonation	13.07	Substitution of Letters	14.55
Substitution of Letters	12.50	Hems	14.50
Punctuation Substitutions	11.25	Syllabication +	12.32
Omission of Words	11.11	Repetition of 2 Syllables	11.63
Omission of Letters	10.66	Substitution of Words	10.32
Syllabication -	10.61	Omission of Letters	10
Substitution of Words	10.52	Punctuation Substitutions	9.59
Syllabication +	10.32	Omission of Words	9.57
Point Marks	9.46	Point Marks	8.21

It is very interesting to see in the above table that the ranking of the errors in the two groups is similar. In other words, both groups make similar kind of errors but they differ in the number of errors they make per category.

Correlation of the reading errors

The relation between the statistically significant variables was also investigated. The noticeable finding was that, when the MMR pupils made a repetition, substitution or omission of letter, same errors followed for syllables and words.

It was also found that a group of errors (substitutions, repetitions, omissions and misintonations) was strongly correlated; meaning that when one error of this group appeared then the rest of errors of this group were likely to appear too. Additionally, there seems to be a strong negative correlation between reading speed on the one hand and repetitions, substitutions, hems and reversals on the other hand. So, the slower the reading speed is the more errors are made. Finally, a high negative correlation was found between correct answers and large number of errors.

Logistic Regression Analysis

The statistical method of Logistic Regression Analysis was used in order classify pupils into normal and those with mild mental retardation based on their reading performance. The results of the Logistic Regression Analysis showed that the variables which were able to distinguish the two groups were: **a) Punctuation omissions and b) Speed**. The model predicted the group of readers with accuracy to the very important percentage of 94.6% of the cases based on these two variables (Table 4). This percentage corresponds to 89.3% of the general population.

Table 4: Percentage of correct classification of the two groups based on their performance

Observed		Predicted		
		GROUP		Percentage Correct
		Control	M.M.R.	
GROUP	Control	26	2	92.9%
	M.M.R.	1	27	96.4%
Overall Percentage				94.6%

B) Reading a text two years below Grade level

The variables which were found to differ significantly between the two groups, when they read a text two years below their Grade level, were to a great degree the same as those in which were found to differ significantly the two groups in the text of their Grade level.

The small difference which appeared in favor of the normal readers was because the MMR pupils performed a little worse in this text compared to the normal readers. The MMR pupils continued to make a significantly high number of errors despite the fact that the text was easier. On the contrary the normal pupils took advantage of the easier text and reduced their errors. As a result the gap in reading performance between the control and the M.M.R. pupils grew larger and more categories of reading errors were found to differ significantly between the two groups.

Ranking of the reading errors of the text two years below their class level

There is a fair degree of similarity in the ranking of errors of the two groups. Repetitions, Substitutions, and Punctuation omissions are the kinds of errors which appeared more frequently in both groups. Moreover, this ranking of reading errors seems to resemble closely the ranking found in the text of their Grade level.

C) Results of reading a word list

In order to investigate the reading behavior of the two groups in terms of the kinds of errors they made without the help of any context cues, semantic, syntactic or grammatical, the two groups were asked to read also a list of words. Following, will be presented those variables which were found to have statistically significant differences (see Table 5, Figures 4, 5).

Table 5: Mean values of reading errors when reading the word list

Reading Errors	Mean Values	
	Control	MMR
Repetition of Letters (p<0.01)	5.14	10.11
Repetition of 1 Syllable (p<0.001)	3.07	9.36
Syllabication slow - (p<0.001)	1.86	9.25
Non-words (p<0.001)	1.18	8.04
Substitution of Letters (p<0.001)	2.25	5.04
Misintonation (p<0.001)	1	4.68
Hems (p<0.031)	1.96	2.96
Syllabication fast + (p<0.001)	0.71	2.86
Omission of Letters (p<0.001)	0.96	2.75
Substitution of Endings (p<0.019)	1.39	2.32
Substitution of Words (p<0.001)	0.04	1.07
Addition of Letters (p<0.049)	0.43	1.07
Repetition of Words (p<0.003)	0.18	0.89
Omission of Syllables (p<0.01)	0.25	0.82
Substitution of Syllables (p<0.002)	0.07	0.75

M.M.R. = Pupils with Mild Mental Retardation

Figure 4: Total number of errors

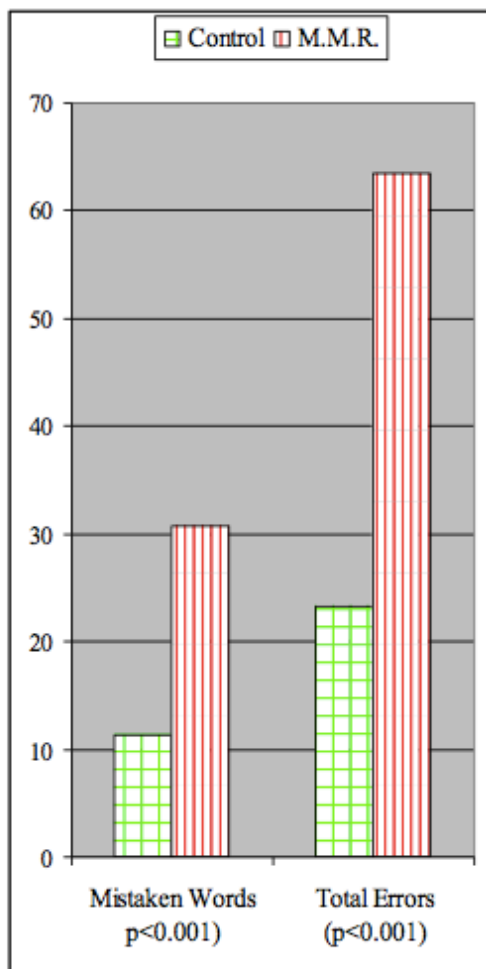
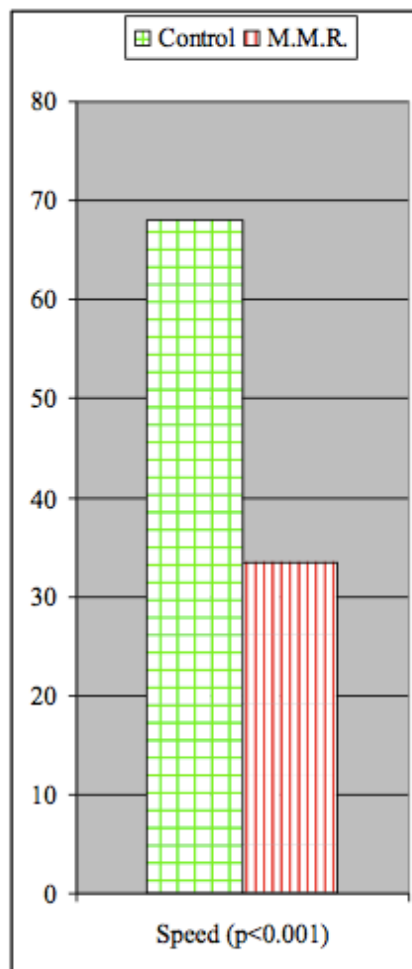


Figure 5: Speed (words/minute)



One can see that, as in the two texts, the reading errors which differed significant statistically were Repetitions, Syllabication, Substitutions and Misintonation.

The reading Speed of the pupils with mild mental retardation was half compared to the Speed on normal readers-pupils. The same was found regarding the reading of the two texts, one of Grade level and one of two years below Grade level, (see Figure 4).

Ranking of the reading errors

For this classification the Friedman's test was used. The classification was based on the highest mean to the lowest. The highest mean showed the error which was made more often throughout the sample.

The ranking of the errors was roughly the same between the two groups. Especially in the first two categories of errors (letter and syllable Repetitions), they coincided fully. Regarding the errors of letter Substitutions, Misintonations, letter Additions, Syllabication and Point marks, their ranking differed for one position.

Logistic Regression Analysis

In order to predict the group (Control or M.M.R.), the model of Logistic Regression Analysis was used based on those variables which were statistically significant between the two groups. The results of the Logistic Regression Analysis showed that the variable which once again was able to distinguish the two groups was **Reading Speed**. The model classified correctly 92.9% of the cases based on this variable. This percentage corresponds to 85.7% of the total population.

DISCUSSION

It was found that the pupils with mild mental retardation made significantly more reading errors than the age-matched normal control pupils. The categories of reading errors in which statistically significant differences were found between the two groups were ranked from the most to the least with the following order: 1) Repetition of letters and syllables, 2) Syllabications 3) Substitution of endings and letters, 4) Punctuation omissions, 5) Misintonation, 6) Hems, 7) Omission of letters, 8) Reversals, 9) Repetition of errors, 10) Non-words.

The other variables of reading performance in which statistically significant differences were also found between the two groups were: a) the number of correct answers and b) the reading Speed

1. Repetitions of letters and syllables. The category where most errors were made and which appeared with the highest frequency was the one of letter and syllable repetitions. One possible explanation may be that M.M.R. pupils waste a lot of time in decoding each letter or syllable separately. Thus, when they need to join two phonemes in order to articulate a syllable they have already forgotten the first phoneme or find it difficult to correctly recognize syllables. People with mild mental retardation seem to have a deficit in short term memory (Detterman, 1999). Therefore, they need to go back again and repeat

the phonemes or syllables they have already read (with a higher speed now because they are more familiar) and so they can continue this way until they read the entire word.

Another alternative explanation could be that Repetitions of letters and syllables made by the M.M.R. pupils are due to their short attention span and larger distractibility compared to their normal peers (Baroff & Olley, 1999). Thus, the M.M.R. pupils may repeat letters or syllables because, even though they may have decoded the letter or syllable, their attention may have been distracted and, therefore, they need to repeat the decoding of the letter or syllable in order to resume the reading process or it is more likely that because of the problems MMR pupils have with decoding, may need to reinspect the letter or syllable for more accurate recognition (Pavlidis, 2006).

2. Syllabication. It is an error which does not appear to be important in the international literature but seems to be prominent in pupils with mild mental retardation and in dyslexics (Pavlidis, 2007). A possible explanation of why Greek M.M.R. pupils made so much syllabication could be that the written Greek language has a syllabic structure which consists of few one-syllable words and mainly it includes words with two and more syllables (Porpodas & Tsoupras, 1996).

Another possible explanation could be linked to the results of research which has showed that in the shallow orthographic systems, where there is a stable correspondence between graphemes-phonemes (one reads what he sees) such as Greek, German, Turkish, Czech etc, pupils learn to read by following directly the alphabetic strategy (Mannhaupt, Jansen & Marx, 1997; Pavlidis & Giannouli, 2003; Pavlidis, 2007). This means that they quickly learn to link the structured orthographic units of the word in order to read it as a whole. It seems though that the M.M.R. pupils face great difficulty in this process. Thus, even though they may have acquired the basic skill of decoding all letters and combine them into syllables they have great difficulty into combining fast and effectively those syllables into words. As a result the M.M.R. pupils make a lot of syllabications which is affecting negatively both their reading speed as well as their reading comprehension.

According to the existing research in the English language (Seymour & Duncan, 2001; Pavlidis & Giannouli, 2003; 2005), many of the syllabication errors may be explained because of various difficulties and dysfunctions in phonological awareness. Many pupils with mild mental retardation are not likely to develop properly this skill and thus they make such errors. However, the syllabication in reading along with other reading errors has proved to

exist irrespectively of language and phonological consistency (Pavlidis & Giannouli, 2003; Pavlidis, 2004; 2005; Pavlidis, 2007).

3. Substitutions of endings and letters. Pupils with mild mental retardation face serious difficulties in the process of decoding and can not easily use for their own benefit the text information whether of grammatical, syntactical or semantic nature (Juel, 1991; Stanovich, 1991). So, after they decode with great effort the first graphemes of the word and by facing the word as a morphological entity, the M.M.R. pupils guess the rest of the word and read it by substituting its ending with a wrong one or substituting letters, without taking advantage of the context cues.

4. Punctuation omissions. Another distinctive kind of error which the M.M.R. pupils made is the Punctuation omissions. The control group made almost no such mistakes at all except for single pupils who were not very careful and were very impatient. To the contrary, such mistakes are dominant in the M.M.R. pupils.

The M.M.R. pupils, due to their great difficulty in decoding and in compounding the syllables into words, do not have enough attention span available and thus they do not perceive and use appropriately the punctuations and omit them (Samaras and Pavlidis, 2004; 2005).

Another possible explanation could be that the pupils with mild mental retardation do not follow the meaning of the words and sentences as they read. Consequently, they neglect to stop in points which do not seem to have any value to them given that those marks put a limit in the meaning of a period or semi-period of the text.

Finally, a most likely explanation is that the eye-voice span (the lack of correspondence between eye and voice) is almost zero in the M.M.R. pupils who can not anticipate what is coming by means of punctuation marks in order to adjust their reading appropriately, (Pavlidis, 1990; 2007).

5. Misintonations. All Greek words which consist of two or more syllables need a mark for intonation. Pupils with mild mental retardation made a lot of misintonations which could be due to the fact that, even though they may have decoded some words they did not manage to comprehend them. Furthermore, they do not use text cues which could help them to guess rightly and therefore they do not intonate correctly and articulate words with no

meaning. Moreover, it could be the case that the poor vocabulary of pupils with mild mental retardation affects the number of **Misintonations** that they make.

6. Hems. Hems are another kind of reading errors which the M.M.R. pupils have often made. A possible explanation is that, the word recognition difficulties which these pupils face, may lead them to employ hems as a strategy in order to gain extra time to identify the syllable or word.

Another explanation comes from the fact that many M.M.R. pupils present short attention span coupled with increased distractibility (Baroff & Olley, 1999). Therefore, if they have attentional lapses while reading, they may employ the strategy of hems in order to find again the focus of their reading (Pavlidis, 2007).

7. Omissions of letters. The pupils with mild mental retardation omitted letters, syllables and words to a statistically significant degree compared to the matched normal control pupils. The errors which the M.M.R. pupils made in Greek language (a language with a highly transparent phonology in terms of reading) seem to be consistent with the findings by Cawley & Parmar (1995), who also found statistically significant differences in omissions but, in English language (less transparent than the Greek language).

Based on research as that of Taft (1985), it could be the case that the observed omissions may be due to a dysfunction in the iconic memory, an initial stage of reading, which leads to inefficient formulation of a grapheme representation.

M.M.R. pupils may also omit letters or syllables because they lack the ability to concentrate when reading (Samaras & Pavlidis, 2004; 2005).

A distinctive characteristic of these pupils is that they easily give up their effort to achieve in a task. It could then be the case that, when the M.M.R. pupils can not identify or decode a letter or a syllable, they may deliberately omit it, because they give up trying.

8. Reversals. The M.M.R. pupils made to a statistical significant degree more reversal errors than the age-matched normal control pupils. Actually the errors of the control group were close to zero. A possible explanation is that, younger mainly pupils with mild mental retardation have not acquired fully the skills of transforming written symbols into phonemes and so, are dependant on visual-spatial elements for memorizing the graphemes and they handle letters and words as pictures (Moyer & Newcomer, 1977). It is therefore expected

that M.M.R. pupils make reversals, since words and letters are looked at as visual information and not as phonetic, where the sequential element is strong. This way it may also be explained the fact that these letter reversals are made randomly and not systematically.

Another possible explanation could be the failure of the M.M.R. pupils to develop a stable left-to-right eye movement pattern in reading, (Pavlidis, 1981a; 1986; 1990; 2007). Because of regressive eye movements, the letters or parts of the word may be interpreted by the M.M.R. pupils in the wrong direction or order.

9. Repetition of errors. One characteristic of the M.M.R. pupils were that not only they did not try to correct their mistakes but additionally they repeated the same mistake. This leads to assume that M.M.R. pupils show a weak word recognition and metacognitive ability (Caffrey & Fuchs 2007).

10. Non-words. While the control pupils made almost no errors (mean values) of producing non-words, the M.M.R. pupils made a significant larger number of these errors. It seems that the M.M.R. pupils have low decoding ability and are not able to utilize the semantic and syntactic information of the text.

a. Correct Answers-Comprehension. As expected, in this variable, the M.M.R. pupils scored very low in relation to the control group. These results are in agreement with the results of other research such as (Doehring, 1977; Perfetti & Hogoboom, 1975; Bilsky et al., 1983; Bos & Tierney, 1984). They show that there is a clear relationship first between intelligence and comprehension and second between fluency in oral reading and efficient comprehension. It also shows that the number of errors made during reading is negatively related to comprehension. The combination of low intelligence and reading difficulties lead to low performance in reading comprehension, compared to normal pupils.

b. Reading speed. The reading speed of the M.M.R. pupils was nearly half of the reading speed of the control group. M.M.R. pupils were very slow readers, as it was shown by other researchers as well (Hunt, 1976; Ellis et al., 1989; Kail, 1992; Pavlidis & Goula, 2004; Pavlidis, 2007).

It seems that the M.M.R. pupils read very slowly because: a) their decoding Speed was slow, b) they made a lot of Hems, c) they made very often Syllabication, d) they made a lot of

letter, syllable and word Repetitions and finally, e) the Comprehension difficulties make pause longer and sometimes make them start reading again from beginning.

Ranking of errors

The reading errors of the two groups were ranked based on the frequency with which they appeared. It was very interesting to find out that the reading errors which the M.M.R. pupils made were ranked in the same as like the reading errors which the control pupils made, mainly for the first categories of errors, (Repetitions, Punctuation omissions, Substitutions, and Misintonations). Even for the rest of the error categories, their ranking followed roughly the same order.

This ranking order of the reading errors of the control pupils seems to be in agreement with research carried out in other samples of normal pupils (Teflioudi, 2004; Teflioudi & Pavlidis, 2004; Deligiannidou & Pavlidis 2005; Pavlidis & Samaras 2005; Hatzifilippidou et al, 2005; Maniou-Vakali et al., 1998). The results seem also to be confirmed by studies such as the one of Blanton et al (1987), which showed that mildly mentally retarded people are able to acquire the same reading skills as their non-retarded peers but they acquire them at a lower rate. Moreover, these results give us an indication that M.M.R. pupils may follow the same reading process in the same sequence as the normal pupils. Thus, the difference between normal readers and pupils with mild mental retardation is a matter of quantity and not quality.

Correlation of the reading errors

Looking at the correlation among the errors which the M.M.R. pupils made, it is noticed is that when they made an error of Repetition, Substitution or Omission of a letter, similar errors followed in syllables and words.

The second notable observation was that a specific group of errors including Substitutions, Repetitions, Omissions and Misintonations were strongly related. This means that when one error appeared then the rest of the group of errors was following. A possible explanation

may be that the reading difficulties that M.M.R. pupils face are quite extensive. Thus, when one kind of error appears it is quite likely that other kinds of errors will be made too.

Additionally, there was a clear negative correlation between reading Speed on the one hand and Repetitions, Substitutions and Reversals on the other hand. Consequently, the faster the reader is the more accurate his reading performance is.

Finally, the negative correlation between correct answers on the one hand and high number of errors on the other was clearly visible and it could be due to the same causes, for example low intelligence.

Logistic Regression Analysis

The results of the Logistic Regression Analysis which was made in order to predict the group in which each pupil would be classified based on his reading performance were pretty impressive. Based on the classification according reading errors (Pavlidis, 2007), the logistic regression analysis classified-categorised the pupils with the impressive accuracy of 94.6% based on the following two variables: a) Punctuation omissions and b) Speed.

Low speed seems to be one of the main characteristics of reading in the M.M.R. pupils. This variable seems to be correlated with all the errors which M.M.R. pupils make during reading and they consistently demonstrate that low speed scores are accompanied by large statistical differences between the two groups.

The second variable which was found to distinguish the two groups is omission of Punctuations. This variable may show the great effort which the M.M.R. pupils put on decoding. This effort is likely to draw the largest part of their attention and as a result they do not give a lot of importance to punctuation marks and they omit them. Another plausible explanation is that because of their decoding and comprehension difficulties, their “eye-voice” span is almost non existent, so they can not anticipate what follows, including punctuation marks.

It may also show the difficulties of the M.M.R. pupils in Comprehending. In order to stop at a Punctuation mark, the M.M.R. pupils should have understood the meaning of the sentence or phrase so that they can guess and be prepared for the punctuation

mark which will follow. Given that M.M.R. pupils scored very low in Comprehension and, taking into account the many errors they made, supports the above explanation.

In conclusion, reading errors (miscues) open a 'window on the reading process' (K. Goodman & Y. Goodman, 1977). Thus, knowing the qualitative and quantitative differences in the reading errors between the M.M.R. pupils and the normal readers may help us to better understand the process of reading in Greek (a language with very high phonological transparency) for the M.M.R. pupils and, thus, make it possible to develop specially designed educational programs which will accelerate their reading progress.

Furthermore, the results of the research provided us two variables (Punctuation omissions and reading Speed) which can distinguish the two groups quite accurately. This finding may function as a warning sign. If a teacher notices that some pupils are significantly behind in these two variables compared to their classmates, he should be alerted for the need for a systematic assessment. A correct diagnosis leads to effective individualized treatment as for instance the one developed by Pavlidis (2007) which is based on multimedia.

Further comparative studies are needed which would look at errors made by pupils with learning disabilities e.g. dyslexia (Pavlidis 2007), in order to clarify if these specific errors can distinguish the M.M.R. pupils as a distinctive group or whether the same errors are a characteristic of other groups of pupils who also exhibit reading difficulties.

REFERENCES

- Aaron, P. G., Joshi, M., & Williams, K. A. (1999). Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities, 32* (2), 120-137.
- Aaron, P. G., Olsen, J., & Baker, C. (1985). The dyslexic college student: is he also dysphasic? *Cognitive Neuropsychology, 2*, 115-147.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision (DSM-IV-TR)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Bakirtzis, N. K., (2005). *The Quantitative and Qualitative Differences in the Reading Ability between Pupils with Mild Mental Retardation and Age matched Normal Pupils*. Unpublished MPhil. Thesis, Brunel University, UK.

Baroff, S. G., & Olley, J. G. (1999). *Mental retardation: nature, causes, and management (3rd Ed.)*. Philadelphia: Brunner/Mazel.

Bilsky, L., Walker, N., & Sakales, S. (1983). Comprehension and recall of sentences by mentally retarded and nonretarded individuals. *American Journal of Mental Deficiency, 87*, 558-565.

Blanton, L. P., Semmel, M. I., & Rhodes, S. S. (1987). Research on the reading of mildly mentally retarded learners: A synthesis of the empirical literature. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics (Vol. 2, p.70-104)*. N. York: Cambridge University Press.

Bos, C. S., & Tierney, R. J. (1984). Inferential reading abilities of mildly mentally retarded and nonretarded students. *American Journal of Mental Deficiency, 89*, 75-82.

Bowers, P. G, Golden, J. O, Kennedy, A., & Young, A. (1994). Limits upon orthographic knowledge due to processes indexed by naming speed. In V. W. Berninger (Ed.), *The varieties of orthographic knowledge: Theoretical and developmental issues, (Vol. 1) (p. 173-218)*. Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Bowers, P. G., Sunset, K., & Golden, J. (1999). The route between rapid naming and reading progress. *Scientific Studies of Reading, 3*, 31-53.

Bowers, P. G., & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming-speed, precise timing mechanisms and orthographic skill on dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 5*, 69-85.

Caffrey, E., & Fuchs, D. (2007). Differences in performance between students with learning disabilities and mild mental retardation: implications for categorical instruction. *Learning Disabilities Research & Practice, 22 (2)*, 119-128.

- Catts, H. W. (1996). Defining dyslexia as a developmental language disorder: An expanded view. *Topics in language disorders, 16*(2), 14-29.
- Cawley, J. F., & Parmar, R. S. (1995). Comparison of reading and reading-related tasks among students with average intellectual ability and students with mild mental retardation. *Education and training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*, 118-129.
- Cegelka, P. A., & Cegelka, W. J. (1970). A review of research: Reading and the educable mentally handicapped. *Exceptional Children, 37*, 187-200.
- Conners, F. A. (1992). Reading instruction for students with moderate mental retardation: Review and analysis of research. *American Journal of Mental Retardation, 96*, 577-597.
- Deary, I. J., & Stough, C. (1996). Intelligence and inspection time. *American Psychologist, 51*, 599-608.
- Deligiannidou, C., & Pavlidis, G. Th. (2005). *Gender Differences in Spelling Errors Between Greek Dyslexics*. Poster presented at the 27th colloquium of the international school psychology association, Athens, July 13-17.
- Detterman, D. K. (1999). The psychology of mental retardation. *International Review of Psychiatry, 11*, 26-33.
- Doehring, D. (1977). Comprehension of printed sentences by children with reading disability. *Bulletin of the Psychonomic Society, 10*, 350-352.
- Duncan, C. (1998). *Fundamental Statistics for Social Research*. London: Routledge.
- Dunkeld, C. (1970). The validity of the informal reading inventory for the designation of instructional levels: A study of the relationship between children's gains in reading achievement and the difficulty of instructional materials. *Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois*.
- Ellis, N. R., Woodley-Zanthos, P., Dulaney, C. L., & Palmer, R. L. (1989). Automatic-effortful processing and cognitive inertia in persons with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation, 93*, 412-423.

Gillespie, P. H., & Johnson, L. (1974). *Teaching reading to the mildly retarded child*. Columbus, OH: Merrill.

Goodman, K. & Goodman, Y. (1977). Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading. *Harvard Educational Review*, 47, 317-333.

Hatzifilippidou, D., Pavlidis, G. Th. & Evans, R. (2005). The Effectiveness of the Pavlidis Multimedia on the Reading Performance of Greek Dyslexics & LD Pupils. Poster presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association. Athens, July 13-17.

Hunt, E. (1976). Varieties of cognitive power. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (p.237-260). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Jenkins, J. R. (1979). Oral reading: Considerations for special and remedial education teachers. In J. E. Button, T. C. Lovitt, & R. D. Rowland (Eds.), *Communications research in learning disabilities and mental retardation*. Baltimore: University Park Press.

Johns, J. L. (1982). The dimensions and uses of informal reading assessment. In J. L. Pikulski & T. Shanahan (Eds.), *Approaches to the informal evaluation of reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Johnston, P. H., Afflerbach, P., & Weiss, P. (1993). Teachers' assessment of the teaching and learning of literacy. *Educational Assessment*, 1, 91-117.

Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2002). Naming speed and word familiarity as confounding factors in decoding. *Journal of Research in Reading*, 25 (2), 160-171.

Juel, C. (1991). Beginning reading. In R. Barr, M L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. II, pp. 759-788)*. New York: Longman.

Kail, R. (1992). General slowing of information-processing by persons with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 97, 333-341.

Katims, D. S. (1999). Literacy Assessment of students with mental Retardation: Analysis and Description. *Manuscript submitted for publication*.

Keppel, F. (1964). Research: Education's neglected hope. *Journal of Reading*, 8, 3-9.

Lesgold, A. M., & Resnick, L. B. (1982). How reading disabilities develop: Perspectives from a longitudinal study. In J. P. Das, R. Mulcahy, & A. E. Wall (Eds.), *Theory and Research in Learning Disability* (p. 40-62). N. York: Plenum.

Luckasson, R. et al., (2002). *Mental Retardation: Definition, classification, and systems of supports (10th Edition)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation (AAMR).

Maniou-Vakali, M., Klitsi, G., Tsekouraki, E., Charalampopoulos A. (1998). *The nature and development of reading words in Greek with meaning and non-words with simple and complex phonological structure*. 7th Hellenic Congress of Speech therapists in 'Specific Learning Difficulties'. Thessaloniki, Greece.

Manis, F. R., Seidenberg, M. S., & Doi, L. M. (1999). See Dick RAN: Rapid naming and longitudinal prediction of reading subskills in first and second graders. *Scientific Studies of Reading, 3*, 129-157.

Mannhaupt, G., Jansen, H., & Marx, H. (1997). Cultural influences on literacy development. In C. K. Leong & R. Malatesha Joshi (Eds). *Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell: Phonologic and Orthographic Processing*. Dordrecht, Holland: Kluwer.

McCormick, S. (1999). *Instructive students who have literacy problems (3rd Ed.)*. New Jersey: Prentice-Hall.

Moyer, S., & Newcomer, P. (1977). Reversals in reading: Diagnosis and remediation. *Exceptional Children, 43*, 424-429.

Panopoulou-Maratou, O., Solman, M., & Michou-Karidi, M. (1985). Test of reading ability for children in Grades 1 & 2 Primary School. *Sinhroni Ekpedefsi 24*, 71-83. Greece.

Pavlidis, G. Th., (1981). The role of eye movements in the diagnosis of Dyslexia. In G. Th. Pavlidis and R. T. Miles (Eds.), *Dyslexia Research and Its Applications to Education*. Chichester: Wiley

Pavlidis, G. Th. (1981a). Do eye movements hold the key to dyslexia? *Neuropsychologia, 19*, 57-64.

Pavlidis, G. Th. (1986). The role of eye movements in the diagnosis of dyslexia. In G. Th. Pavlidis and D. Fisher (Eds.), *Dyslexia: Neuropsychology and Treatment*. London: J. Wiley & Sons.

Pavlidis, G. Th., (1990). *Dyslexia – Learning Disabilities and Ophthalmokinesis: the superior difference*. Ellinika Grammata, Athens, Greece (in Greek)

Pavlidis, G. Th. (1990). *Perspectives on Dyslexia: Vol. 1, Neurology, Neuropsychology, and Genetics*. Chichester: J. Wiley & Sons.

Pavlidis, G. Th. (1990). *Perspectives on Dyslexia: Volume II, Cognition, Language and Treatment*. Chichester: Wiley & Sons.

Pavlidis, G. Th. (2004). *Dyslexia in Perspective and Prospective*. Keynote presentation at the 5th World Congress on Dyslexia. Thessaloniki 23-27 August.

Pavlidis, G. Th. (in press 2007). *Dyslexia, Learning Disabilities and Ophthalmokinesis: The superior difference*. Athens: Ellinika Grammata.

Pavlidis, G. Th., & Giannouli, V. (2003). Spelling errors accurately differentiate USA-English speaking from Greek dyslexics. In R. M. Joshi, B. Kaczmarek, & C. K. Leong (Eds.), *Literacy acquisition assessment and instruction: The role phonology, orthography, and morphology*. Amsterdam/Holland: IOS Press.

Pavlidis, G. Th., & Goula, M. (2004). *Quantitative and Qualitative differences in Spelling Errors between Mildly Mentally Retarded and Dyslexic Children*. Poster presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August.

Pavlidis, G. Th., & Giannouli, V. (2005). *Spelling Errors Accurately Differentiate USA-English Speakers from Greek Dyslexics: Implications for Causality and treatment*. Paper presented at the 3rd International Multilingualism Conference on Dyslexia, Cyprus, 14-16 July.

Pavlidis, G. Th. & Samaras, P. (2005). *Can Ophthalmokinesis (Pavlidis test) Objectively Prognose-Diagnose Preschoolers at High Risk for ADHD?* Paper presented at the 3rd international multilingualism conference on dyslexia, Cyprus, 14-16 July.

Perfetti, C. A., & Hogoboom, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.

Porpodas, C. (2001). Cognitive Processes in First Grade Reading and Spelling in Greek. *Psychology (The Journal of the Hellenic Psychological Society) - A special issue devoted to «Research on Reading, Spelling and Dyslexia in Europe»*, 8, 3, 384-400.

Porpodas, C. (2002). *Η ανάγνωση (Reading)*. Patra, Greece.

Porpodas, C. & Tsoupras, D. (1996). *The role in reading of the frequency of words and their syllabic structure for beginning readers*. Announcement in Symposium 'Cognitive experimental approaches in investigating the processes of elaborating and learning to read in Greek Language' 5th Hellenic Congress in Psychological Research. University of Patras, Greece.

Samaras, P. & Pavlidis, G. Th. (2004). *Can Ophthalmokinesis (Pavlidis Test) Objectively Prognose-Diagnose Preschoolers at High-Risk for ADHD?*. Paper presented at the 5th World Congress on dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 august.

Seymour P. H. K & Duncan, L. G. (2001). Learning to read in English. *Psychology*, 8, 3, 281-299.

SPSS (1999). *Regression Models 9.0*. SPSS Inc.

Stahl, S. A. (1998). Teaching children with reading problems to decode: Phonics and 'non phonics' instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 165-188.

Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspective. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. 2, p. 418-452)*. N. York: Longman.

Tafa, E. (1995). *Screening test of reading ability*. Athens: Hellenic Grammata.

Taft, M. (1985). The decoding of words in lexical access: A review of the morphographic approach. In D. Besner, T. Waller, & G. MacKinnon (Eds). *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. Vol. V. Orlando: Academic Press.

Teflioudi, A. (2004). *The psychology of eye movements and reading development: Their relationship for good, average and poor readers - a study of Greek pupils from grade 1 to 3*. Unpublished PhD. Thesis, Brunel University, UK.

Teflioudi, A. & Pavlidis, G. Th. (2004). *The Biological Diagnosis of Reading Efficiency via Eye Movements*. Paper presented at the 5th World congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August.

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

Wolf, K. P. (1993). From informal to informal assessment: The role of the classroom teacher. *The Reading Teacher, 46*, 518-523.

Wolf, M., Pfiel, C., Lotz, R., & Biddle, K. (1994). Towards a more universal understanding of the developmental dyslexia: the contribution of orthographic factors. In V. W. Berninger (Ed.). *The varieties of orthographic knowledge: Theoretical and developmental issue* (p.137-171). Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Αντιλήψεις και απόψεις μαθητών Γ΄ έως ΣΤ΄ τάξης δημοτικού για τα τμήματα ένταξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

(Συντομογραφίες: ε.ε.α = ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Τ.Ε = Τμήμα Ένταξης)

Αγλαΐα Σταμπολτζή & Παναγιώτα Γούτσου

Αγλαΐα Σταμπολτζή

Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής

Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π), Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Ηράκλειο Αττικής, Τ.Κ 14121

email: lstampolzi@gmail.com

τηλ. επικ.6981449969

Παναγιώτα Γούτσου

Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής

e-mail: giouligoutsou@gmail.com

Περίληψη

Τα τμήματα ένταξης λειτουργούν εδώ και πολλές δεκαετίες με σκοπό την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Μια διάσταση αυτού του θεσμού είναι και η 'οπτική' των μαθητών. Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις και τις αντιλήψεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα τμήματα ένταξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 300 παιδιά από τη Γ΄ έως τη ΣΤ΄ τάξη, από μία εκπαιδευτική περιφέρεια της Αθήνας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους γνωρίζουν το θεσμό του τμήματος ένταξης αλλά δεν έχουν σαφή εικόνα του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του δασκάλου ειδικής αγωγής. Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν θετική εικόνα για τους συμμαθητές τους που φοιτούν στο τμήμα ένταξης και θεωρούν ότι έχουν φίλους και είναι κοινωνικοί. Όταν ερωτώνται αν θα ήθελαν οι ίδιοι να φοιτούν στο τμήμα ένταξης, η πλειοψηφία απαντά αρνητικά. Ως προς τη μαθησιακή βοήθεια, η πλειοψηφία των μαθητών πιστεύει ότι οι συμμαθητές τους στο τμήμα ένταξης γίνονται καλύτεροι στα μαθήματα. Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό δηλώνει ότι έχει φίλους από το τμήμα ένταξης. Από την ανάλυση των δεδομένων κατά φύλο και τάξη προέκυψαν μικρές διαφορές σε ορισμένες ερωτήσεις. Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ότι η επιτυχής λειτουργία των τμημάτων ένταξης είναι υπόθεση όχι μόνο του δασκάλου ειδικής αγωγής αλλά ολόκληρου του σχολείου ως οργανισμού.

Λέξεις-κλειδιά: αντιλήψεις μαθητών, ένταξη, συνεκπαίδευση, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Εισαγωγή

Στη χώρα η αρχή της σχολικής ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο χρονολογείται από τη μεταπολίτευση. Ο τελευταίος νόμος (3699/2008) που αφορά στην οργάνωση και τους στόχους της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αναφέρεται στην αντίστοιχη, προς τις δυνατότητες των μαθητών, ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα καθώς και στην αλληλοαποδοχή και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη (Αλευριάδου, Γκιαούρη & Παυλίδου, 2016).

Η επαφή των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει πολλαπλά οφέλη για όλα τα παιδιά. Τα τμήματα ένταξης αποτελούν το επικρατέστερο μοντέλο ‘σχολικής ένταξης’ ή ‘συνεκπαίδευσης’ για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σήμερα (Πολυχρονοπούλου, 2003, Μητσάκου, 2016). Στα τμήματα ένταξης παρέχεται μαθησιακή βοήθεια μέσα από εξατομικευμένα προγράμματα και συναισθηματική στήριξη στους μαθητές από ειδικό εκπαιδευτικό για λίγες ή περισσότερες ώρες την εβδομάδα με απώτερο σκοπό να βελτιωθεί το μαθησιακό τους επίπεδο και να βρεθεί ένας ‘ικανοποιητικός’ τρόπος παρουσίας και συμμετοχής τους στην κανονική τάξη (Παπαϊωάννου, 2008).

Η επιτυχία της ‘σχολικής ένταξης’ είναι υπόθεση όχι μόνο του δασκάλου που την αναλαμβάνει αλλά ολόκληρου του σχολείου ως οργανισμού (εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών) (Κατσαβού και συν., 2003). Τα παιδιά και οι γονείς στο γενικό σχολείο πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι και εξοικειωμένοι με τις ειδικές ε.ε.α ώστε να μην προβάλλουν εμπόδια στην ‘ένταξιακή διαδικασία’. Επιπλέον, είναι σημαντικές οι απόψεις των μαθητών χωρίς ε.ε.α, τι πιστεύουν για το ρόλο του ειδικού δασκάλου και τι αντιλήψεις έχουν για την επίδοση και συμπεριφορά των συμμαθητών τους που φοιτούν στα τμήματα ένταξης, αφού σύμφωνα με την Παντελιάδου (1995) ένας από τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας της σχολικής ενσωμάτωσης είναι οι στάσεις των μαθητών της κανονικής τάξης.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Η βιβλιογραφία (ελληνική και ξένη) περιλαμβάνει πληθώρα ερευνών γύρω από τις στάσεις και αντιλήψεις, γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στα άτομα με ε.ε.α, αλλά και των ίδιων των μαθητών με ε.ε.α σχετικά με την εμπειρία της ‘ένταξης’ τους. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και η προθυμία τους να αντιμετωπίσουν θετικά και αποτελεσματικά τις ατομικές διαφορές που εμφανίζουν τα παιδιά μέσα στην τάξη επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης (Watkins, 2007).

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε μόνο σε έρευνες που αφορούν στις στάσεις και αντιλήψεις μαθητών. Οι στάσεις των ‘τυπικώς αναπτυσσόμενων’ παιδιών προς τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως η ηλικία (όσο μικρότερα είναι τα παιδιά τόσο ευκολότερα δέχονται συμμαθητές με ε.ε.α), το είδος και το βαθμό αναπηρίας (όσο πιο φανερή η αναπηρία, τόσο πιο αρνητικές οι στάσεις παιδιών), τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των δασκάλων για τα παιδιά με ε.ε.α, το ‘ένταξιακό’ κλίμα και την προετοιμασία του σχολείου να δεχτεί μαθητές με ε.ε.α (Nowicki & Sandienson, 2002, Smith & Williams, 2001, Nilholm & Alm, 2010).

Από την ξένη βιβλιογραφία αξίζει να αναφέρουμε την έρευνα των Siperstein, Parker, Bardon & Widaman (2007), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές προτιμούν να έχουν μαθητές με αναπηρίες μαζί τους στα μαθήματα της γυμναστικής και μουσικής και όχι στη γλώσσα και τα μαθηματικά, γιατί σε αυτά τα μαθήματα πιστεύουν πως οι συμμαθητές με αναπηρία θα δυσκόλευαν τη διδασκαλία. Επίσης οι τυπικοί μαθητές αναφέρουν πως κάνουν παρέα μέσα στο σχολείο με τους μαθητές με ε.ε.α όχι όμως πολύ εκτός σχολείου.

Οι Κατσαβού και συνεργάτες (2003) διερεύνησαν τη στάση 'κανονικών' μαθητών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Το δείγμα περιλάμβανε 607 μαθητές Δ' έως ΣΤ' τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν την αρνητική στάση των «κανονικών» παιδιών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αφού δηλώνουν ότι δεν αποτελεί προτίμησή τους να κάθονται στο ίδιο θρανίο μαζί τους ή να τα έχουν φίλους, αλλά είναι πρόθυμα να τα έχουν στην τάξη τους και να τα βοηθούν. Ακόμη, θα ήθελαν να τα επισκεφτούν στους χώρους όπου εκπαιδεύονται και να τα γνωρίσουν. Τα κορίτσια είναι πιο πρόθυμα να αναπτύξουν σχέσεις μαζί τους, το ίδιο και τα παιδιά από αγροτικές περιοχές.

Σε μία συγκριτική έρευνα Ελλάδας και Ηνωμένου Βασιλείου (Nikolarazi & De Reybekiel, 2001), διερευνήθηκαν οι στάσεις μαθητών δημοτικού απέναντι σε κωφά, τυφλά και σε παιδιά με αναπηρικό αμαξίδιο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 463 μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όλοι οι μαθητές είχαν θετική στάση απέναντι στις τρεις κατηγορίες ειδικών αναγκών, με τα Ελληνόπουλα να έχουν θετικότερη στάση σε σύγκριση με τους μαθητές από το Ηνωμένο Βασίλειο, και με τα κορίτσια να έχουν θετικότερη στάση σε σύγκριση με τα αγόρια. Ωστόσο, οι Έλληνες μαθητές που είχαν στο σχολείο τους μαθητές με ε.ε.α επέδειξαν πιο αρνητική στάση σε σχέση με τους αντίστοιχους Βρετανούς μαθητές. Επίσης, οι Έλληνες μαθητές που είχαν προηγούμενη επαφή με κωφά παιδιά ήταν πιο αρνητικοί απέναντι στους κωφούς μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η θετική στάση των «κανονικών» παιδιών απέναντι στα παιδιά με ε.ε.α είναι ίσως επιφανειακή και επιπόλαιη, εκφράζει συναισθηματικό και κοινωνικό ενδιαφέρον και όχι προθυμία για πραγματική αλληλεπίδραση με τα «ειδικά» παιδιά.

Οι Magiati, Dockrell και Logotheti (2002) διερεύνησαν τις αναπαραστάσεις της αναπηρίας σε 77 παιδιά 8-11 ετών από ένα αστικό και ένα αγροτικό σχολείο της Ελλάδας. Σε γενικές γραμμές όλα τα παιδιά είχαν θετικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία. Επιπλέον, είχαν ακριβή γνώση της αναπηρίας και μάλιστα συνέδεαν το «πρόβλημα» με συγκεκριμένη συμπεριφορά και αιτία στη σωματική αναπηρία και την τυφλότητα. Ένα άλλο συμπέρασμα της έρευνας ήταν πως τα παιδιά εξέφρασαν προθυμία να βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρία αλλά δεν έδειξαν προθυμία να αλληλεπιδράσουν με αυτά. Τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά είχαν καλύτερη κατανόηση των διαφόρων ειδικών αναγκών αλλά υπήρχαν και παιδιά που δε γνώριζαν ή είχαν λανθασμένες αναπαραστάσεις.

Οι Κουρέα και Φτιάκα (2003) εξέτασαν τις στάσεις 45 παιδιών χωρίς ε.ε.α έναντι παιδιών με ε.ε.α σε ένα δημοτικό σχολείο της Κύπρου. Διαπιστώθηκε πως όταν η αναπηρία ήταν εμφανής, τα παιδιά παρουσίαζαν στάση αδιαφορίας και ανοχής προς τους συμμαθητές τους με ε.ε.α, γεγονός που δε συνέβαινε όταν η αναπηρία δεν ήταν ευδιάκριτη. Επίσης, τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες όταν βρισκόνταν σε ελεύθερο πλαίσιο (π.χ διάλειμμα) δεν αλληλεπιδρούσαν με τους συμμαθητές τους με ε.ε.α. Η συμπεριφορά του παιδιού με ε.ε.α επηρεάζει τις στάσεις των συμμαθητών

του. Έτσι, όταν οι μαθητές με ε.ε.α παρουσιάζουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές μέσα στην τάξη, τα άλλα παιδιά διατηρούν στάση ανοχής και μια καλυμμένη 'θετική στάση'.

Ο Πατσάλης (2008) διερεύνησε την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην Αττική. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 400 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, 314 μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν σε Τ.Ε και 210 μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν μόνο στη συνήθη τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν μόνο στη συνήθη τάξη δείχνουν τα χαμηλότερα επίπεδα τιμών σχολικής ενσωμάτωσης σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες. Οι μαθητές των Τ.Ε δείχνουν να είναι περισσότερο ενσωματωμένοι από τους μαθητές που δεν είχαν εκπαιδευτική στήριξη και λιγότερο ενσωματωμένοι από τους χαρακτηριζόμενους «κανονικούς» μαθητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η φοίτηση στο ΤΕ φαίνεται να έχει θετική επίδραση στους μαθητές, αλλά δεν είναι σε θέση να αποτρέψει τον ενδοομαδικό διαχωρισμό, λόγω της επίδοσής τους και της σύγκρισής τους με το μέσο όρο.

Οι Vlachou, Didaskalou και Argyrakouli (2006) διερεύνησαν τις απόψεις 95 μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ως προς το είδος μαθησιακής στήριξης που προτιμούν. Όσον αφορά στη στάση των μαθητών απέναντι στα τμήματα ένταξης, η πλειοψηφία δήλωσε ότι τους αρέσει να παρακολουθούν τα μαθήματα εκεί, ενώ τα 2/3 των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι προτιμούν να διδάσκονται από το δάσκαλο ειδικής αγωγής. Ωστόσο υπήρχαν και πολλοί μαθητές που προτιμούσαν την εκπαίδευση μέσα στην κανονική τάξη. Η προτίμηση των μαθητών για το τμήμα ένταξης ή τη συνεκπαίδευση στη γενική τάξη συνδέεται με την άποψή τους για το πού αποκομίζουν περισσότερα ακαδημαϊκά οφέλη.

Με βάση την προαναφερθείσα βιβλιογραφία, είναι φανερό ότι οι στάσεις των 'τυπικώς αναπτυσσόμενων' μαθητών αλληλεπιδρούν με τις στάσεις των μαθητών με ε.ε.α και χρειάζεται κατάλληλη και έγκαιρη προετοιμασία πριν την 'ένταξη' των τελευταίων στο γενικό σχολείο.

Μέθοδος

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών για τα τμήματα ένταξης με βάση το φύλο και την τάξη τους, και πιο συγκεκριμένα τι νομίζουν ότι διδάσκονται οι μαθητές στο Τ.Ε, ποιος ο ρόλος του δασκάλου του Τ.Ε και ποιες οι αντιλήψεις τους για τη ψυχο-συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών του Τ.Ε

Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας κατασκευάστηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο 21 ερωτήσεων βασισμένο στη βιβλιογραφία. Οι δύο πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (φύλο, τάξη) και οι υπόλοιπες ήταν κλειστές ερωτήσεις ή ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που αφορούσαν στις αντιλήψεις των παιδιών για τα Τ.Ε και στις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές των Τ.Ε. Το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε 15 μαθητές Δ΄ τάξης και έγιναν μικρές

φραστικές τροποποιήσεις σε κάποιες ερωτήσεις. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach alpha ήταν 0.547 .

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 300 μαθητές και μαθήτριες Γ΄ έως ΣΤ΄ τάξης από επτά γενικά δημοτικά σχολεία μίας εκπαιδευτικής περιφέρειας της Αττικής, στα οποία λειτουργούσε Τ.Ε. Η κατανομή κατά φύλο ήταν 159 (53.0%) αγόρια και 140 (46.7%) κορίτσια). Η κατανομή του δείγματος θεωρείται αντιπροσωπευτική του πληθυσμού αφού σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή (2010) το ποσοστό αγοριών μαθητών Γ΄-ΣΤ΄ τάξης του έτους 2009-10 στη νομαρχία Αττικής ήταν 51,3% έναντι 48,7% των κοριτσιών. Η κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά τάξη ήταν: Γ΄ τάξη 51 μαθητές (ποσοστό 17,0%), Δ΄ τάξη 28 μαθητές (ποσοστό 9,3%), Ε΄ τάξη 86 μαθητές (ποσοστό 28,7%) και ΣΤ΄ τάξη 135 μαθητές (ποσοστό 45,0%).

Αποτελέσματα

Οι αντιλήψεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων για τα τμήματα ένταξης παρουσιάζονται με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής. Στην ερώτηση αν γνωρίζουν τα παιδιά τι είναι το Τμήμα Ένταξης το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (81%) απάντησαν θετικά. Επίσης, το 76.3% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι γνωρίζει το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, ενώ ένα ποσοστό 46,7% δε γνωρίζει αν ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης μπορεί να διδάξει όλα τα παιδιά του σχολείου. Στην ερώτηση αν φωνάζουν το δάσκαλο του τμήματος ένταξης με το όνομά του, το 55,3% των παιδιών απάντησε αρνητικά. Επίσης, η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος (78,3%) δηλώνει πως δεν έχουν συζητήσει ποτέ με τους γονείς τους στο σπίτι για το Τ.Ε.

Τα επόμενα ευρήματα αφορούν στο τι πιστεύουν οι μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες για τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πλειοψηφία (73,7%) θεωρεί ότι τα παιδιά που φοιτούν στο Τ.Ε είναι χαρούμενα, δεν αισθάνονται ντροπή (76,3%) και δε γίνονται αποδέκτες κοροϊδευτικών σχολίων (87,3%). Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών (78,7%) πιστεύει ότι οι μαθητές γίνονται καλύτεροι στα μαθήματα όταν φοιτούν στο Τ.Ε, όταν όμως ρωτούνται πού είναι πιο αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία, οι απαντήσεις τους μοιράζονται: το 48,3% απαντά στο Τ.Ε και το 50,3% στην κανονική τάξη. Επιπλέον, οι δραστηριότητες με τις οποίες πιστεύουν ότι ασχολούνται οι μαθητές στο τμήμα ένταξης είναι: ασκήσεις εμπέδωσης (72%), ανάγνωση (67,3%), γραφή (64,3%), γενική βοήθεια (49,3), ηλεκτρονικός υπολογιστής (31%) και παιχνίδια (25%).

Στην ερώτηση αν θα ήθελαν οι ίδιοι να φοιτούν στο τμήμα ένταξης, η πλειοψηφία (83,0%) απαντά αρνητικά. Τα συναισθήματα που εκφράζουν για την πιθανότητα φοίτησής τους στο τμήμα ένταξης είναι αρνητικά: άγχος (52,3%), λύπη (37%), ντροπή (34%), και ακολουθούν τα θετικά συναισθήματα: χαρά (23%), ενθουσιασμός (15%).

Σχετικά με το αν έχουν οι ‘κανονικοί’ μαθητές φιλίες με παιδιά από το Τμήμα Ένταξης, ένα σημαντικό ποσοστό (61%) απαντά θετικά, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (37%) απαντά αρνητικά. Σχετικό με το παραπάνω εύρημα είναι οι αντιλήψεις που έχουν για τις φιλίες που κάνουν στο διάλειμμα τα παιδιά του Τ.Ε. Η μεγάλη

πλειοψηφία (81,3%) θεωρεί ότι τα παιδιά του παίζουν στο διάλειμμα με όλους τους συμμαθητές τους.

Οι επαγωγικές αναλύσεις με το κριτήριο χ^2 έδειξαν μικρές διαφοροποιήσεις των απαντήσεων κατά φύλο και ηλικία. Τα αγόρια σε μεγαλύτερο ποσοστό (28,7%) σε σύγκριση με τα κορίτσια (15,3%) θεωρούν πως οι μαθητές που πηγαίνουν στο Τ.Ε αισθάνονται ντροπή ($\chi^2=7,471$, $d.f=1$, $p= .006$). Σχετικά με το μαθησιακό πλαίσιο, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο ($\chi^2=8,019$, $d.f=1$, $p= .005$) με τα κορίτσια να δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (57,7%) πως οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα στο τμήμα ένταξης ενώ τα αγόρια επιλέγουν τη γενική τάξη (58,9%).

Σχετικά με την ηλικία, τα μικρότερα παιδιά (Γ' και Δ' τάξης) έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (78,2%) συμμαθητές από το Τ.Ε σε σύγκριση με τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά (Ε' και ΣΤ' τάξης) (61,4%) ($\chi^2=7,255$ $d.f=1$, $p= .007$). Επίσης, τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (80,8%) ότι τα παιδιά που πηγαίνουν στο Τ.Ε δεν αισθάνονται ντροπή σε σύγκριση με τα παιδιά των μικρότερων τάξεων (68,4%) ($\chi^2=4,996$, $d.f=1$, $p= .025$). Τέλος, στην ερώτηση για την ικανότητα διδασκαλίας του ειδικού δασκάλου, οι μικρότεροι μαθητές δηλώνουν (σε ποσοστό 45,5%) ότι ο δάσκαλος ειδικής αγωγής μπορεί να διδάξει μόνο στο Τ.Ε σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους μαθητές που το πιστεύουν σε ποσοστό 26,9%. ($\chi^2=9,012$, $d.f=2$, $p= .011$). Επιπλέον, οι μεγαλύτεροι μαθητές απαντούν 'δε ξέρω' σε μεγαλύτερο ποσοστό (50,7%)

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με την τάση που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ότι οι αντιλήψεις των 'κανονικών παιδιών' απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α δεν είναι αυθόρμητα καλές και θετικές (Nikolarazi & De Reybekiel, 2001:167-182). Στην παρούσα έρευνα οι αντιλήψεις των 'τυπικώς αναπτυσσόμενων' παιδιών είναι επιφανειακά θετικές, αφού αποδέχονται τους συμμαθητές τους που φοιτούν στα τμήματα ένταξης αλλά δε θα ήθελαν τα ίδια να φοιτούν στο τμήμα ένταξης, όπου θα αισθάνονταν αισθήματα, όπως άγχος, λύπη και ντροπή. Επίσης ένα μέσο ποσοστό δηλώνει ότι έχει φιλίες με παιδιά από το τμήμα ένταξης, γεγονός που δείχνει ένα βαθμό κοινωνικής ενσωμάτωσης και αποδοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόμοιο εύρημα αναφέρεται στην έρευνα των Magiati, Dockrell και Logotheti (2002:409-430) όπου διαφαίνεται κοινωνικό και συναισθηματικό ενδιαφέρον των παιδιών και όχι προθυμία για πραγματική αλληλεπίδραση με τα «ειδικά» παιδιά.

Οι μαθητές της γενικής τάξης δεν απορρίπτουν τους μαθητές των τμημάτων ένταξης και πιστεύουν ότι βοηθούνται μαθησιακά από τα ενισχυτικά μαθήματα που παρακολουθούν. Αντίστοιχο εύρημα αναφέρει και ο Πατσάλης (2008:27-64) που βρήκε πως οι μαθητές των τμημάτων ένταξης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι περισσότερο ενσωματωμένοι από τους μαθητές που δεν είχαν εκπαιδευτική στήριξη. Η φοίτηση στο Τ.Ε φαίνεται να έχει θετική επίδραση στους μαθητές, ενώ η προτίμηση των μαθητών για το τμήμα ένταξης ή τη γενική τάξη συνδέεται με την άποψή τους για το πού αποκομίζουν περισσότερα ακαδημαϊκά οφέλη. Το τελευταίο εύρημα επιβεβαιώνεται τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στην έρευνα των Vlachou, Didaskalou και Argyrakouli (2006: 201-216).

Η επαφή του ειδικού δασκάλου με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου είναι μικρή, αφού δε γνωρίζουν για τις σπουδές του και την ικανότητα διδασκαλίας του. Η επιτυχημένη ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο προϋποθέτει τη συνεργασία ειδικού και γενικού εκπαιδευτικού, την υιοθέτηση από κοινού προγραμμάτων και στρατηγικών που διευκολύνουν τη μάθηση. Σύμφωνα με τις Κουρέα και Φτιάκα (2003: 142-143), οι στάσεις των δασκάλων του σχολείου είναι αυτές που θα επηρεάσουν και θα καθορίσουν σε σημαντικό βαθμό τη στάση των μαθητών/τριών της γενικής τάξης απέναντι στα παιδιά με ε.ε.α, ενώ η έμφαση στη συναισθηματική αγωγή και την εξοικείωση με τις ειδικές ανάγκες μέσα από το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα ευνοούν την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημιουργία θετικού κλίματος.

Ως προς το φύλο και την ηλικία, στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως τα κορίτσια και τα παιδιά μικρότερης ηλικίας είναι περισσότερο έτοιμα να αποδεχτούν τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες και οι στάσεις τους γίνονται θετικότερες μέσα από την αλληλεπίδραση (Κουρέα & Φτιάκα, 2003:134-135). Στην παρούσα έρευνα, ο παράγοντας φύλο και περισσότερο η ηλικία φαίνεται να έχουν μικρή επίδραση στις επιμέρους αντιλήψεις των παιδιών, αλλά όχι στη γενική τους στάση. Ένα σημείο το οποίο πρέπει να επισημανθεί είναι ότι οι σχετικώς θετικές αντιλήψεις των παιδιών για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στην παρούσα έρευνα πιθανώς να εξηγούνται από το γεγονός ότι στα τμήματα ένταξης φοιτούν κυρίως παιδιά με ήπιο ή μέτριο βαθμό ε.ε.α, και όχι μαθητές με σοβαρές αναπηρίες ή σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποδεικνύουν ότι οι μαθητές των γενικών σχολείων έρχονται σε επαφή με τους μαθητές με ε.ε.α μέσω των τμημάτων ένταξης, διατηρώντας ουδέτερη ή επιφανειακά θετική στάση απέναντι σε αυτούς. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ ‘κανονικών μαθητών’ και μαθητών με ε.ε.α δεν είναι μια αυθόρμητα θετική διαδικασία. Οι προσπάθειες για ενημέρωση σχετικά με τη διαφορετικότητα πρέπει να ξεκινούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία με ομιλίες, επιδείξεις ταινιών, κοινές δραστηριότητες των μαθητών χωρίς ε.ε.α με τους μαθητές με ε.ε.α. Επιπλέον είναι σημαντικό να εμπλέκονται γονείς και εκπαιδευτικοί ώστε να καταπολεμηθούν οι ‘λανθασμένες αντιλήψεις’ και τα ‘στερεότυπα’ και να περιοριστούν οι παράγοντες που θέτουν εμπόδια στη λειτουργία της ‘συνεκπαίδευσης’.

Γενικά επισημαίνεται ότι παρόλο που η ‘ένταξη’ των μαθητών με ε.ε.α στο κανονικό σχολείο είναι νομικά θεσμοθετημένη εδώ και αρκετές δεκαετίες, δεν είναι άμεσα ορατά τα οφέλη της συναναστροφής ‘κανονικών παιδιών’ και παιδιών με ε.ε.α, ούτε και τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά οφέλη από τη λειτουργία των Τ.Ε για ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Η προετοιμασία και η προθυμία του ειδικού δασκάλου και των υπολοίπων δασκάλων του σχολείου αλλά και η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικοί παράγοντες στη διαμόρφωση ενός θετικού ενταξιακού σχολικού κλίματος, το οποίο θα επηρεάσει θετικά και τη στάση όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλευριάδου, Α., Γκιαούρη, Σ. & Παυλίδου, Κ. (2016). *Διαχείριση προκλητικών συμπεριφορών σε άτομα με νοητική αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.

Κατσαβού, Α., Κούκλης, Κ., Παπουτσή, Σ., Ράπτη, Θ., Ρώσσο, Σ. & Συκιάτου, Σ. (2003). Ένταξη: Στάση των «κανονικών παιδιών» απέναντι στα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 21, 62-74.

Κουρέα, Λ. & Φτιάκα, Ε. (2003). Οι στάσεις μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες ενταγμένους στο γενικό σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 107, 133-146.

Magiati, I., Dockrell, J.E & Logotheti, A.E. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition. *Applied Developmental Disability*, 23, 409-430.

Μητσάκου, Α. (2016). *Τμήματα Ένταξης στο δημοτικό σχολείο: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο και την λειτουργικότητα των τμημάτων ένταξης*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Nikolarazi, M. & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (2), 167-182.

Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252.

Nowicki, E. A. & Sandienson, P. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. [*International Journal of Disability, Development and Education*](#), 49(3), 243-265.

Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 90-96.

Παπαϊωάννου, Χ. (2008). Εκπαιδευτικά πλαίσια των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Πρακτικά Ημερίδας: «Σύνδρομο Ντάουν: Το σήμερα και το αύριο στην ελληνική κοινωνία». Αθήνα, 21 Μαρτίου 2008.

Πατσάλης, Χ. (2008). Ο θεσμός της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 27-64.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική Υστέρηση. Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Siperstein, G., Paker, R. Bardon, J & Widaman, K. (2007). A National Study of Youth Attitudes toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-455.

Smith, L.A. & Williams, J.M. (2001). Children's understanding of the physical, cognitive and social consequences of impairments. *Child: Care, Health and Development*, 27(6), 603-617.

Vlachou, A., Didaskalou, E. & Argyrakouli, E. (2006). Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery mode. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (2), 201-216.

Watkins, A. (Ed.). (2007). *Assessment in inclusive settings. Key issues for policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

«Υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) και Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση: Κριτική προσέγγιση»

Βασίλειος Σταυρόπουλος, Ειδικός Παιδαγωγός PhD

Κων/νος Μπακιρτζής, Ειδικός Παιδαγωγός MPhil.

Η διαπραγμάτευση του θέματος στηρίζεται σε νομοθετικές και βιβλιογραφικές πηγές, οι οποίες εστιάζουν σε γενικότερα και ειδικότερα ζητήματα των διαδικασιών διορισμού και υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δομές παροχής εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το 1969 ιδρύθηκε στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΜΔΔΕ) το πρώτο τμήμα για τη μετεκπαίδευση των δασκάλων, το οποίο, με την μεταπολίτευση, έγινε διετές με το Ν.227/75. Την ίδια χρονιά, η Αναθεωρητική Βουλή κατοχύρωσε συνταγματικά με το άρθρο 21 το δικαίωμα στην εκπαίδευση του «προβληματικού ατόμου» (Κουτρομάνος, 1996· Πολυχρονοπούλου, 2003). Η κατοχύρωση αυτή σήμαινε και τη δέσμευση της Πολιτείας για τις διαδικασίες διορισμού εκπαιδευτικών στις δομές παροχής ειδικής αγωγής. Χρειάστηκε παρόλα αυτά να περάσουν έξι χρόνια, οπότε και ψηφίστηκε ο Ν.1143/1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων» (ΦΕΚ 80/τ.Α'/31-3-1981). Με το άρθρο 12 του νόμου αυτού, συστήθηκαν νέες θέσεις καθώς και οι κλάδοι εκπαιδευτικών Α/θμιας (δασκάλων και νηπιαγωγών) και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Το άρθρο 13 προέβλεπε τη διαδικασία κάλυψης των θέσεων είτε με διορισμό ή μετάταξη και την πλήρωση θέσεων εκπαιδευτικών με τύφλωση ή κώφωση σε αντίστοιχα σχολεία, εφόσον έχουν τα απαραίτητα προσόντα για διορισμό χωρίς όριο ηλικίας. Το άρθρο 14 αφορούσε στα προσόντα των εκπαιδευτικών της

Β/θμιας Εκπαίδευσης. Το άρθρο 16 αφορούσε στην τριετή υποχρεωτική υπηρεσία δασκάλων που αποφοιτούσαν από το Διδασκαλείο. Το άρθρο 23 έθετε τη διαδικασία κατάταξης σε κλάδους των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών, αναφερόταν σε θέματα μετεκπαίδευσης του προσωπικού Α/θμιας χωρίς ειδίκευση στην ειδική αγωγή και προέβλεπε την καταβολή επιδόματος δυσμενών συνθηκών εργασίας, το οποίο εξακολουθεί να καταβάλλεται μετονομασθέν ως επίδομα ειδικής αγωγής με το άρθρο 8, παρ.12 (β) του Ν.3205/2003 (ΦΕΚ297/τ.Α'/23-12-2003).

Τέσσερα χρόνια μετά, ο Ν.1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ167/τ.Α'/30-9-1985) ενσωματώνει την Ειδική Αγωγή ισότιμα ως μέρος του συστήματος της γενικής εκπαίδευσης σε όλο το φάσμα των βαθμίδων της (Α/θμια και Β/θμια) χωρίς να απολέσει την ιδιαιτερότητά της ως κλάδος των επιστημών της αγωγής (Πολυχρονοπούλου, 2003). Στο πνεύμα αυτό κινείται και το άρθρο 35, σύμφωνα με το οποίο οι θέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των δημόσιων μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης περιλαμβάνονται στο σύνολο των οργανικών θέσεων εκπαιδευτικού προσωπικού κατά βαθμίδα εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείται το εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με την περίπτωση. Επομένως, το προσωπικό της ειδικής αγωγής, ως προς την υπηρεσιακή του κατάσταση, δε διαφέρει από το προσωπικό που υπηρετεί στα κοινά σχολεία. Γίνεται επίσης αναπροσαρμογή του επιδόματος δυσμενών συνθηκών. Σε ό, τι αφορά την τοποθέτηση δασκάλων και νηπιαγωγών, απαιτείται πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στο τμήμα ειδικής αγωγής του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.) ή μετεκπαίδευση σε Α.Ε.Ι. ημεδαπής ή αλλοδαπής ή πενταετής διδακτική υπηρεσία σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Τυφλοί και κωφοί έχουν δικαίωμα διορισμού, όπως και με τον Ν.1143/1981. Στα άτομα αυτά, με τον παρόντα νόμο, συμπεριλαμβάνονται και τα έχοντα κινητικά προβλήματα. Το 50ό έτος καθορίζεται ως το όριο ηλικίας για διορισμό, σε αντίθεση με τον Ν.1143/1981 όπου δεν ίσχυε το όριο αυτό.

Σε ό, τι αφορά τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας Εκπαίδευσης, με το Π.Δ.100/1997 «Τροποποίηση του ΠΔ 50/96 (45 Α') Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των Εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ94/τ.Α'/22-5-1997), άρθρο 10, προβλέπονται και για εκείνους διαδικασίες μετάθεσης και τα προσόντα που απαιτούνται. Ήδη ένα χρόνο πριν, με το Π.Δ.50/96 «Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των

Εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 45/τ.Α'/8-3-1996) είχαν καθοριστεί οι παραπάνω διαδικασίες και για τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας. Με το Π.Δ.100/97 καθορίζονται οι τίτλοι σπουδών ή η πενταετής υπηρεσία στην Ειδική Αγωγή για την κατοχή οργανικής θέσης με τη διαδικασία των μεταθέσεων. Αρμόδια συμβούλια για τις μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης είναι τα αντίστοιχα ΚΥΣΠΕ ή ΠΥΣΠΕ και ΚΥΣΔΕ ή ΠΥΣΔΕ αντίστοιχα κατά περίπτωση.

Στο ίδιο πνεύμα με τα παραπάνω Π.Δ. σε ό, τι αφορά προσόντα και διαδικασίες κινείται και ο Ν.2817/2000 για την «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 78/τ.Α'/14-3-2000) και συγκεκριμένα το άρθρο 4 αυτού, που αφορά στο διορισμό και υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σε ΣΜΕΑ και ΤΕ. Συγκεκριμένα, προβλέπει διαδικασίες μετάθεσης σε όσους έχουν τίτλους μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή ή στη σχολική ψυχολογία και, σε περίπτωση έλλειψης εκπαιδευτικών με τα προσόντα αυτά, πενταετή εμπειρία σε ΣΜΕΑ. Επιπλέον στοιχείο είναι ότι προβλέπει διορισμό κατόχων βασικού πτυχίου ή μεταπτυχιακού τίτλου με το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, σε ποσοστό επί του αριθμού των διοριζόμενων κάθε έτος στον οικείο κλάδο με απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ., καθώς επίσης και κάλυψη των θέσεων με ένα ποσοστό 20% του συνόλου των κενών θέσεων από εκπαιδευτικούς τυφλούς, κωφούς και άτομα με ειδικές ανάγκες. Προβλέπονται αποσπάσεις εκπαιδευτικών που έχουν τριετή εμπειρία σε ΣΜΕΑ, ενώ συγχρόνως, για πρώτη φορά, προβλέπεται η διαδικασία πρόσληψης προσωρινών αναπληρωτών σε περίπτωση που οι κενές θέσεις δεν καλύπτονται με διορισμό ή μετάθεση μονίμων εκπαιδευτικών. Ο Νόμος αυτός προσφέρει μια πιο συγκεκριμένη και συγκεντρωτική εικόνα σχετικά με τα προσόντα, το διορισμό και την υπηρεσιακή κατάσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΣΜΕΑ και ΤΕ.

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στα προσόντα, τις διαδικασίες διορισμού και την υπηρεσιακή κατάσταση του προσωπικού των ΣΜΕΑ, ΤΕ και ΕΕΕΕΚ, διέπεται από τις διατάξεις του άρθρου 2 του Ν.3194/2003 «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 267/τ.Α'/20-11-2003), όπως επίσης και από ορισμένες διατάξεις του Ν.2817/2000 (ΦΕΚ 78/τ.Α'/14-3-2000). Σύμφωνα με το άρθρο 1, παρ.14 του Ν.2817/2000, το προσωπικό των ΣΜΕΑ, Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης υπάγεται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας τους, ενώ το προσωπικό των ΕΕΕΕΚ στη Διεύθυνση Β/θμιας Εκπαίδευσης. Αξίζει να τονιστεί ότι τα ΕΕΕΕΚ ιδρύθηκαν με το Ν.2817/2000 και τα ΤΕ με τον ίδιο Νόμο ως μετονομασία των Ειδικών Τάξεων.

Αναλυτικότερα, σε ό, τι αφορά διαδικασίες διορισμού και μετάθεσης στις ΣΜΕΑ, ΤΕ και ΕΕΕΕΚ, σύμφωνα με το άρθρο 2, παρ. 7 (στ) του Ν.3194/2003, αυτές πραγματοποιούνται από εκπαιδευτικούς που έχουν επιτύχει στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σε ό, τι αφορά την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών στα ΤΕ, σύμφωνα με το άρθρο 2, παρ. 8 του ίδιου Νόμου, ιδρύονται σε κάθε Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) θέσεις εκπαιδευτικών για τα ΤΕ. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί διατίθενται για ένα σχολικό έτος από τον προϊστάμενο κάθε ΚΔΑΥ σε σχολεία αρμοδιότητας της Υπηρεσίας, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και την κίνηση του μαθητικού πληθυσμού.

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ο Ν.3194/2003 εισήγαγε διαφορετικές διαδικασίες σε σχέση με τους προγενέστερους και ειδικά σε σχέση με το Ν.2817/2000, όσον αφορά στα προσόντα, το διορισμό και την υπηρεσιακή κατάσταση του προσωπικού των ΣΜΕΑ, ΤΕ και ΕΕΕΕΚ. Αντιδράσεις εστίαζαν, κυρίως, στο γεγονός της χρονικής στιγμής ψήφισης του συγκεκριμένου Νόμου, λίγους μόλις μήνες πριν τις Εθνικές Εκλογές. Έτσι λοιπόν χαρακτηρίζεται ως «ψηφοθηρικός», αφορμώμενος από πελατειακές σχέσεις και συμφέροντα, επιφέροντας αναστάτωση στην εκπαιδευτική κοινότητα με τις τροποποιήσεις του σε θέματα εργασιακά και επιστημονικά στο χώρο της Ειδικής Αγωγής (Συντακτική Επιτροπή Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής-ΠΕΣΕΑ, 2004).

Η «κατηγοριοποίηση» των προσόντων για τοποθέτηση στην Ειδική Αγωγή, δέχτηκε έντονες κριτικές, γιατί δινόταν προβάδισμα σε πτυχιούχους μη παιδαγωγικών τμημάτων (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), έναντι μονίμων εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδική αγωγή και των μετεκπαιδευόμενων στα διδασκαλεία ειδικής αγωγής, οι οποίοι αξίζει να σημειωθεί ότι είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με 5/ετή και άνω υπηρεσία. Επομένως, θεσμοθετούνταν η απαξίωση της κατοχής από εκπαιδευτικούς τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών και ενδοϋπηρεσιακής μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή, αφού, κυρίως σε βάρος των μετεκπαδευθέντων στα διδασκαλεία της χώρας, προηγούνταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή, των οποίων το βασικό πτυχίο μπορεί και να μην είχε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Χατζηγιάννου, 2003· Ζυμβρακάκης, 2004).

Η υπαγωγή των ΤΕ στα ΚΔΑΥ θεωρούνταν δρομολόγηση κατάργησής τους, αφού με τη δημιουργία θέσεων σε κάθε ΚΔΑΥ διαφαινόταν μια τέτοια εξέλιξη. Επιπλέον, η καταστρατήγηση των όσων ισχύουν για μεταθέσεις και διορισμούς υποχρέωναν ακόμα και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς είτε να αποχωρήσουν, ή να υποβληθούν εκ νέου σε νέα

αξιολογική διαδικασία μέσω ΑΣΕΠ παρά την μακροχρόνια εμπειρία και υπηρεσία τους (Ζυμβρακάκης, 2004).

Αναμφισβήτητα, ο Ν.3194/2003 προσπάθησε να προκαλέσει αλλαγές σε διαδικασίες σε σημείο ανατροπής. Δεδομένης της χρονικής στιγμής που ψηφίστηκε, σε συνδυασμό με τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κόσμου και της κυβερνητικής αλλαγής, οι πιο πολλές από τις κυριότερες ρυθμίσεις του παρέμειναν είτε ανενεργές, ή εφαρμόστηκαν επιλεκτικά. Συγκεκριμένα:

1. Δεν έχει διενεργηθεί μέχρι σήμερα ο διαγωνισμός ΑΣΕΠ για διορισμό και μετάθεση εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή. Ως εκ τούτου, οι κενές οργανικές θέσεις σε ΣΜΕΑ και ΤΕ καλύπτονται με τις διαδικασίες μεταθέσεων που προβλέπονται από τις διατάξεις του Π.Δ.50/96 (ΦΕΚ 45/τ.Α'/8-3-1996), όπως αυτό τροποποιήθηκε με το Π.Δ.100/1997 (ΦΕΚ 94/τ.Α'/22-5-1997). Για τις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας σε ΣΜΕΑ και ΤΕ τηρείται η «κατηγοριοποίηση» του άρθρου 2, παρ. 7 (δ) του Ν.3194/2003 σύμφωνα με την υπ' αριθμ. Φ. 361.23/110/118468/Δ1/22-10-2007/Δ/νση Προσωπικού Π.Ε. Τμήμα Γ' του ΥΠ.Ε.Π.Θ. εγκύκλιο μεταθέσεων του έτους 2007-2008. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την ίδια εγκύκλιο, σε ΣΜΕΑ και ΤΕ, σε περίπτωση έλλειψης των τίτλων σπουδών του Ν.3194/2003 [άρθρο 2, παρ.7(δ)] μπορούν να μετατεθούν εκπ/κοί με μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή ή εκπ/κοί που έχουν πενταετή εκπαιδευτική εμπειρία σε ΣΜΕΑ μέχρι 31-8-2008, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 4 παρ. 1 του Ν. 2817/2000.

Για τις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας δεν γίνεται αναφορά στην «κατηγοριοποίηση», απλά γίνεται αναφορά στις διατάξεις του Νόμου, σύμφωνα με την 122075/Δ2/29-10-2007 Εγκύκλιο του Τμήματος Γ' της Δ/νσης Προσωπικού Β/θμιας Εκπ/σης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Σύμφωνα με την ίδια εγκύκλιο, οι εκπαιδευτικοί δε δηλώνουν θέσεις σε ΕΕΕΕΚ, διότι δεν έχουν κηρυχθεί ως οργανικά κενά. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας μπορούν να αποσπαστούν σε ΕΕΕΕΚ, σύμφωνα με το άρθρο 11, παρ.28 του Π.Δ.1/2003 «Σύνθεση, συγκρότηση και λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, αρμοδιότητες αυτών....» (ΦΕΚ 1/τ.Α'/3-1-2003).

2. Σύμφωνα με την 68219/Γ6/27-6-2007 εγκύκλιο της Δ/νσης Ειδικής Αγωγής του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για πρόσληψη ωρομίσθιων και αναπληρωτών σε ΣΜΕΑ και ΤΕ, την αρμοδιότητα για πρόσληψη αναπληρωτών σε ΤΕ (όπως και στις ΣΜΕΑ) έχει ο οικείος Διευθυντής της αντίστοιχης βαθμίδας Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί για τα ΤΕ δε διατίθενται επομένως

από το ΚΔΑΥ και δε γίνεται μνεία για διορισμό αναπληρωτών σε ΕΕΕΕΚ. Η κατάταξη των υποψηφίων δεν γίνεται σύμφωνα με την «κατηγοριοποίηση» του 3194/2003, αλλά με βάση την επιτυχία ή όχι σε διαγωνισμό του ΑΣΕΠ (αποκλείοντας εκ των πραγμάτων τους έχοντες βασικό πτυχίο στην Ειδική Αγωγή για τους οποίους δεν έχει διενεργηθεί ακόμα διαγωνισμός). Σε περίπτωση μη συμμετοχής ή μη επιτυχίας προηγούνται κατά σειρά οι κάτοχοι διδακτορικού, μεταπτυχιακού και μετά οι κάτοχοι βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή, σε αντίθεση με τα όσα ισχύουν στο άρθρο 2, παρ. 7(δ) του Ν.3194/2003. Απεναντίας, ισχύει το άρθρο 2, παρ. 7(ε) σύμφωνα με το οποίο προηγούνται μεταξύ των πτυχιούχων Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) κατά την τοποθέτησή τους σε ΣΜΕΑ, όσοι έχουν πτυχίο Τ.Ε.Φ.Α.Α. με κατεύθυνση την ειδική φυσική αγωγή, ή την προσαρμοσμένη κινητική δραστηριότητα ή την ειδική αγωγή. Προηγούνται των προσλήψεων εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων με ποσοστό αναπηρίας 67 % και άνω, όπως προβλεπόταν με το Ν.3194/2003. Κατατάσσονται κατά κλάδο και ειδικότητα σύμφωνα με το βασικό τίτλο σπουδών και ανάλογα με την προϋπηρεσία τους στη Γενική και Ειδική Εκπαίδευση. Εγγράφονται στον Πίνακα Α' και η απορρόφησή τους γίνεται σε ποσοστό 50% και το υπόλοιπο 50% από τους εγγεγραμμένους στον Πίνακα Β' οι οποίοι, φυσικά, είναι εκπαιδευτικοί χωρίς αναπηρία.

Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για το προσόντα, διαδικασίες διορισμού και υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικών σε ΣΜΕΑ, ΤΕ και ΕΕΕΕΚ διακρίνεται από μια ιδιότυπη και επιλεκτική πολυνομία η οποία προήλθε ως απόρροια διατάξεων πρωτοφανών για το υπηρεσιακό «κατεστημένο» της δημόσιας εκπαίδευσης, όπως αυτό διαμορφώθηκε στα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης και παγιώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '80, όπου ορθά η Ειδική Αγωγή, σύμφωνα με τις διεθνείς εξελίξεις και την ευρύτερη φιλοσοφία της ένταξης, θεωρούνταν και εξακολουθεί να θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της γενικής εκπαίδευσης. Οι αντιδράσεις των ομάδων ενδιαφέροντος σε συνδυασμό με την αλλαγή της κυβερνώσας παράταξης, έθεσε τον ισχύοντα Νόμο (3194) κατά το μάλλον ανενεργό και κατά το ήττον ενεργό. Το Μάρτιο του 2007 είδε το φως της δημοσιότητας το Προσχέδιο Προτάσεων Ειδικής Αγωγής προς Διαβούλευση και Συζήτηση (specialeducation.gr,2007). Σαφώς, σύμφωνα με το άρθρα 8 και 12 του προσχεδίου μπαίνει τέλος στην ιδιόμορφη αυτή πολυνομία και ξεκαθαρίζει το τοπίο σε ό, τι αφορά τα προσόντα, τις διαδικασίες διορισμού και την υπηρεσιακή κατάσταση του προσωπικού των ΣΜΕΑ, ΤΕ και ΕΕΕΕΚ όπου τα τελευταία, σύμφωνα με το άρθρο 4, παρ.7 (ζ), θεωρούνται αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) και αποσαφηνίζεται το υπηρεσιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών

του κλάδου Δασκάλων που υπηρετούν σε αυτά, κινούμενο στη λογική του άρθρου 11, παρ.28 του Π.Δ. 1/2003 (ΦΕΚ 1/τ.Α'/3-1-2003).

Ο Ν.3194/2003 επέφερε σημαντικές αντιδράσεις σε βάρος κυρίως μιας συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο στην Ειδική Αγωγή από ελληνικά ΑΕΙ που εξακολουθούν να εργάζονται ως αναπληρωτές/ωρομίσθιοι στη δημόσια εκπαίδευση, αφού δεν έχουν διοριστεί μέσω διαγωνισμού του ΑΣΕΠ ο οποίος, αν και προβλέπεται, δεν έχει διενεργηθεί τα τέσσερα -και πλέον- αυτά χρόνια που μεσολάβησαν από την ψήφιση του Νόμου. Παρόλα αυτά, ο Ν.3194/2003, αφενός προλείανε το έδαφος για επερχόμενες ρυθμίσεις που θα συγκέντρωναν σε ένα Νόμο ό, τι ήταν διασκορπισμένο σε άλλους Νόμους, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις και Εγκυκλίους, αφετέρου προσέδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαδικασία διαβούλευσης με τις ομάδες ενδιαφέροντος, έτσι ώστε να είναι άμεσα αποδεκτός και ταυτόχρονα εφαρμόσιμος προς όφελος όλων όσων εμπλέκονται στην παροχή ειδικής αγωγής στη χώρα μας.

Νόμοι-Προεδρικά Διατάγματα - Εγκύκλιοι-Προσχέδια Νόμων

Ν.1143/1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων» (ΦΕΚ 80/τ.Α'/31-3-1981).

Ν.1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167/τ.Α'/30-9-1985).

Ν.2817/2000 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 78/τ.Α'/14-3-2000).

Ν.3194/2003 «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 267/τ.Α'/20-11-2003).

Ν.3205/2003 «Μισθολογικές ρυθμίσεις λειτουργών και υπαλλήλων του Δημοσίου, Ν.Π.Δ.Δ. και Ο.Τ.Α., μονίμων στελεχών των Ενόπλων Δυνάμεων και αντιστοίχων της

Ελληνικής Αστυνομίας, του Πυροσβεστικού και Λιμενικού Σώματος και άλλες συναφείς διατάξεις» (ΦΕΚ297/τ.Α'/23-12-2003).

Π.Δ.50/96 «Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των Εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 45/τ.Α'/8-3-1996).

Π.Δ.100/1997 «Τροποποίηση του ΠΔ 50/96 (45 Α') Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των Εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 94/τ.Α'/22-5-1997).

Π.Δ.1/2003 «Σύνθεση, συγκρότηση και λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, αρμοδιότητες αυτών, όροι, προϋποθέσεις και διαδικασία εκλογής των αιρετών τακτικών και αναπληρωματικών μελών των συμβουλίων αυτών» (ΦΕΚ 1/τ.Α'/3-1-2003).

ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Εγκύκλιος υπ' αριθ. 68219/Γ6/27-6-2007/Δ/νση Ειδικής Αγωγής «Πρόσκληση υποβολής αιτήσεων για ένταξη στους πίνακες αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών για πρόσληψη σε λειτουργικά κενά των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και τμημάτων ένταξης για το διδακτικό έτος 2007-2008».

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Εγκύκλιος υπ' αριθ. Φ.361.23/110/118468/Δ1/22-10-2007/Δ/νση Προσωπικού Π.Ε. Τμήμα Γ' «Μεταθέσεις εκπ/κών λειτουργών Α/θμιας Εκπ/σης».

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Εγκύκλιος υπ' αριθ.122075/Δ2/29-10-2007/Δ/νση Προσωπικού Β/θμιας Εκπ/σης, Τμήμα Γ' «Μεταθέσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2007-2008)».

specialeducation.gr (2007). Προσχέδιο προτάσεων ειδικής αγωγής προς διαβούλευση και συζήτηση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=index&catid=&topic=27&allstories=1>

<http://www.specialeducation.gr/files/prosxedio.se.doc> (5/3/2007)

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ζυμβρακάκης, Ι. (2004). Οι νέες νομοθετικές ρυθμίσεις για την ειδική αγωγή. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 23, 75-77.
- Κουτρομάνος, Κ. (1996). *Διαχρονική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα. (Θεσμικό Πλαίσιο)*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-ΕΚΠΑ. Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Ε.Κ.Τ.): <http://thesis.ekt.gr/index.jsp?id=5341&lang=el>
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α', Αθήνα: Αυτοέκδοση-Διάθεση: «Ατραπός».
- Συντακτική Επιτροπή ΠΕΣΕΑ. (2004). Η αναγκαιότητα ενίσχυσης του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 24, 1-2.
- Χατζηγιάννου, Θ. (2003) Η «βελτίωση» του ν.2817 για την Ειδική Αγωγή. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 22, 3-5.

