ePublishing

Educational Routes

Vol 1, No 2 (2025)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Teaching reading comprehension to students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder

ΚΥΡΙΑΚΟΣ Ζαφειριάδης

doi: 10.12681/edro.38126

Copyright © 2025, ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΖΑΦΕΙΡΙΑΔΗΣ

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0.

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 24/02/2026 10:13:24

Η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας

Ζαφειριάδης Κυριάκος
Διδάκτορας Ειδικής Αγωγής, Φιλόλογος
kurzafeir@yahoo.gr

Περίληψη
Οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση, τα οποία επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση και μπορεί να συνεχιστούν και στην ενήλικη ζωή, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη να υποστηριχτούν αποτελεσματικά. Προτείνονται διάφορες αποτελεσματικές στρατηγικές στο πλαίσιο των οποίων διδάσκονται παρεμβάσεις (η ενεργοποίηση προγενέστερης γνώσης, η παράφραση, η χρήση γραφικών οργανωτών και χαρτών ιστορίας, η υποβολή και η απάντηση ερωτήσεων, η συγγραφή περίληψης), με τις οποίες οι μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν δημιουργικά την κατανόηση γραπτών κειμένων, αλλά και να θέτουν στόχους, να αυτοδιδάσκονται, να αυτοελέγχονται και να αυτοενισχύονται.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, αναγνωστική κατανόηση, στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.

Summary
Students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder experience problems in reading comprehension, which affect their academic performance and may continue into adulthood, highlighting the need to be effectively supported. Several effective strategies are suggested in which interventions (activating prior knowledge, paraphrasing, using graphic organizers and story maps, asking and answering questions, summarizing), are taught in which students with ADHD have the ability to creatively organize their understanding of written texts, but also to set goals, self-teach, self-monitor and self-reinforce.
Keywords: Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, reading comprehension, reading comprehension strategies.

Εισαγωγή

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) αναφέρεται ότι σκοπός της ανάγνωσης είναι οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να διαβάζουν με ευχέρεια και ακρίβεια, να κατανοούν το περιεχόμενο των κειμένων και να χρησιμοποιούν

αυτήν την ικανότητα και στα άλλα μαθήματα αλλά και στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Α.Π.Σ., 3755).

Η αναγνωστική κατανόηση (Catts, 2022) είναι μία σύνθετη (Wixson, & Peters, 1984) και δυναμική δραστηριότητα (Ghelani, Sidhu, et al, 2004), κατά την οποία ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το κείμενο, κατανοεί και ερμηνεύει τις πληροφορίες του κειμένου σύμφωνα με τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις του αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει ο συγγραφέας το κείμενο (Shanahan, 2005).

Κυρίως κείμενο

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας και δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση (Ghelani, Sidhu, Jain, et al, 2004. Parks, et al, 2022), τα οποία επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Gray, & Climie, 2016). Σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους σημειώνουν χαμηλότερες βαθμολογίες στα τεστ κατανόησης (Brock, & Knapp, 1996). Ανακαλούν λιγότερες πληροφορίες από μία ιστορία (Papaeliou, Maniadaki, & Kakouros, 2015), δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη δομή και τις αιτιώδεις σχέσεις των γεγονότων (Flory, Milich, Lorch, et al, 2006. Lorch, Milich, & Sanchez, 1998), διαθέτουν φτωχό λεξιλόγιο (Martinussen, & Mackenzie, 2015), ενώ τα ελλείμματα αυτά μπορεί να συνεχιστούν και στην ενήλικη ζωή (Coelho, Mattos, & Tannock, 2018. Miranda, Mercader, et al, 2017), γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη να υποστηριχτούν αποτελεσματικά (Willcutt, Betjemann, et al, 2007).

Η ΔΕΠΥ και η διαταραχή της ανάγνωσης (Sexton, Gelhorn, et al, 2012) , αν και είναι ξεχωριστές και διακριτές (de Jong, Van De Voorde, Roeyers, et al, 2009) διαταραχές, συχνά συνυπάρχουν (Ghelani, Sidhu, et al, 2004). Έχουν κοινές γενετικές επιρροές (Willcutt, Pennington, & DeFries, 2000. Willcutt, Pennington, et al, 2007. Trzesniewski, Moffitt, et al, 2006. Daucourt, Erbeli, et al, 2020), μοιράζονται ένα κοινό γνωστικό έλλειμμα στην ταχύτητα επεξεργασίας που αυξάνει την ευαισθησία στις δύο διαταραχές (McGrath, Pennington, et al, 2011) και έχουν κοινά κοινωνικά/συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Bloom, Miller, et al, 2005).

Οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠΥ στην ανάκληση πληροφοριών από τις ιστορίες θα μπορούσαν να συνδεθούν με προβλήματα στη μνήμη εργασίας

(Papaeliou, Maniadaki, & Kakouros, 2015. Alloway, & Copello, 2013. Miller, Keenan, et al, 2013. Kuijper, Hartman, et al, 2017), ενώ και οι δυσκολίες της προσοχής (DuPaul, & Volpe, 2009) επηρεάζουν την αποτελεσματική κατανόηση του γραπτού λόγου (Trane, & Willcutt, 2023. Paloyelis, Rijsdijk, et al, 2010).

Στρατηγικές για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας

Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης είναι ενέργειες, οι οποίες αποβλέπουν στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα κατανοήσουν πληρέστερα ένα κείμενο (Chan, Shero, Hand, et al, 2023). Στο Α.Π.Σ. (3754) αναφέρεται ότι η κατανόηση ενός κειμένου αρχίζει πριν ο μαθητής ξεκινήσει την ανάγνωση. Γνωρίζει ποιος είναι ο σκοπός για τον οποίο διαβάζει, εντοπίζει τον συγγραφέα και τον τίτλο, παρατηρεί την εικονογράφηση, τα διαγράμματα και την έκταση του κειμένου. Στη συνέχεια αναρωτιέται για το θέμα, σε ποια γενική κατηγορία εντάσσεται το κείμενο (περιγραφικό, αφηγηματικό, επιχειρηματολογικό), ποιες είναι οι γνώσεις που ήδη διαθέτει για το θέμα και ποιες νέες γνώσεις πιστεύει πως θα αποκτήσει. Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν τον μαθητή να υιοθετήσει έναν τρόπο ανάγνωσης και να προσδιορίσει το ύφος του κειμένου, αναζωπυρώνουν τις προηγούμενες γνώσεις και τις εμπειρίες του και τον παρωθούν να ασχοληθεί ενεργά από ενδιαφέρον για τη μάθηση και για λόγους προσωπικής ευχαρίστησης. Ακολούθως, ο μαθητής, καθώς διαβάζει, διατυπώνει ερωτήσεις που αφορούν στο περιεχόμενο του κειμένου (εντοπίζει πληροφορίες, κατανοεί το πλαίσιο επικοινωνίας, ερμηνεύει το κείμενο και το αξιολογεί). Αν πρόκειται για αφηγηματικό κείμενο, εντοπίζει τα πρόσωπα, τον τόπο, τον χρόνο, το πρόβλημα, τη δράση, τα αποτελέσματα και τη λύση. Στην περίπτωση επιχειρηματολογικού κειμένου, βρίσκει ποιο είναι το πρόβλημα, τα θέματα που θα αναλυθούν, την αναφορά στο παρελθόν και την αιτιολόγηση, τι πρέπει να γίνει και πώς, τις θέσεις και τα επιχειρήματα, συγκρίνει το κείμενο με άλλα και κρατά σημειώσεις (Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ γυμνασίου, 52-53). Τέλος, οργανώνει μεθοδικά τα δεδομένα, τα ταξινομεί σε κεφάλαια και σε υποθέματα και αποδίδει συνοπτικά το κείμενο.

Οι Στρατηγικές Ανάγνωσης Πληροφοριακών Κειμένων και Αποτελεσματικού Λεξιλογίου (Strategies to Read Information Texts and Vocabulary Effective) είναι ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών με θετικά αποτελέσματα που στοχεύουν στην

κατάκτηση του λεξιλογίου και των πρακτικών αναγνωστικής κατανόησης (Stewart, & Austin, 2020).

Μία άλλη στρατηγική είναι η αμοιβαία διδασκαλία (reciprocal teaching). Οι μαθητές διδάσκονται να χρησιμοποιούν συνδυαστικά τεχνικές, όπως η υποβολή και η απάντηση ερωτήσεων, η χρήση των χαρτών ιστορίας (Kader, & Eissa, 2016) και των γραφικών οργανωτών (Chavez, Martinez, & Pienta, 2015), η συγγραφή περίληψης και η παρακολούθηση της πορείας της εργασίας τους. Πρώτα ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει υποδειγματικά την εφαρμογή της στρατηγικής (εγώ εκτελώ), μετά καθοδηγεί τους μαθητές να τη χρησιμοποιήσουν (εμείς εκτελούμε) και τέλος οι μαθητές αναλαμβάνουν να την εφαρμόσουν χωρίς καθοδήγηση (εκτελείς μόνος) (Kula & Budak, 2020).

Η αυτορρύθμιση θεωρείται μία στρατηγική με τεκμηριωμένα θετικά αποτελέσματα (Harris, Reid, & Graham, 2004). Ορίζεται ως η δυνατότητα του μαθητή να θέτει στόχους, να παρακολουθεί την πορεία της επίτευξής τους και να τους αναθεωρεί (Zimmerman, 1990. De la Paz, 2001). Στην αρχή ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συνεργάζονται και προσδιορίζουν μαζί τους στόχους και στη συνέχεια ο μαθητής διδάσκεται να χρησιμοποιεί έναν κατάλογο με οδηγίες αυτοπαρακολούθησης, για να διαπιστώσει αν οι στόχοι έχουν επιτευχθεί (Roberts, Miller, Watts, et al, 2020).

Βήμα 1^{ο} : Προσδιορίζω στόχους

Οι στόχοι διατυπώνονται με σαφήνεια και με θετικό τρόπο. Προσδιορίζεται δηλαδή επακριβώς τι αναμένεται να πετύχει ο μαθητής, να είναι μετρήσιμοι και σύμμετροι με τις δυνατότητές του. Για παράδειγμα, ο μαθητής θα μπορούσε να θέσει στόχους, όπως «δημιουργώ ερωτήσεις (ποιος είναι ο τόπος και ο χρόνος, ποιος είναι ο πρωταγωνιστής, ποιο είναι το πρόβλημα, η δράση, το αποτέλεσμα και η λύση)» (Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ γυμνασίου, 48), «απαντώ στις ερωτήσεις», «υπογραμμίζω τις λέξεις κλειδιά του μαθήματος». Όσον αφορά στη σαφήνεια και στην ακρίβεια με την οποία διατυπώνονται οι στόχοι, εξειδικεύονται σε συγκεκριμένες ενέργειες (π.χ. γράφω ερωτήσεις, υπογραμμίζω τις λέξεις κλειδιά του μαθήματος, γράφω την περίληψη της παραγράφου κ.ά.).

Βήμα 2^{ο} : Παρατηρώ την πορεία της εργασίας

Στη διάρκεια του δευτέρου βήματος ο μαθητής παρακολουθεί την πορεία της εργασίας, προσδιορίζει τον βαθμό στον οποίο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του στόχου και καταγράφει την πορεία αλλά και τους βαθμούς που συγκέντρωσε. Για παράδειγμα, ο βαθμός «2», όταν ανταποκρίνεται στον στόχο, ο βαθμός «1», στην περίπτωση που δεν πέτυχε απόλυτα τον στόχο, και «0», όταν δεν ανταποκρίνεται καθόλου.

Βήμα 3^{ο}: Προσδιορίζω νέους στόχους

Όταν ο μαθητής επιτύχει τους στόχους, ακολουθεί ο καθορισμός νέων στόχων που θα αφορούν στην επόμενη διδακτική ενότητα. Έτσι, θα αποκτήσει επάρκεια και ταυτόχρονα θα δημιουργήσει μία γραφική παράσταση με την πορεία του έργου του, που θα του επιτρέψει να παρακολουθεί την πρόοδό του.

Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον μαθητή και τον παρωθεί με ερωτήσεις όπως «τι πέτυχες;», «τι θα αλλάξεις την επόμενη φορά;». Αλλά και ο μαθητής χρησιμοποιεί αυτοδηλώσεις, όπως «πράγματι δυσκολεύτηκα να εντοπίσω τις λεπτομέρειες της παραγράφου. Την άλλη φορά θα διαβάσω προσεκτικά την παράγραφο και θα χωρίσω τα δομικά της μέρη, για να εντοπίσω τη θεματική πρόταση, τις λεπτομέρειες και την πρόταση κατακλείδα» (Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ γυμνασίου, 108).

Επίσης, αφού ο μαθητής καταγράψει τους στόχους (π.χ. «βρήκα ποιο είναι το πρόβλημα, ο τόπος, ο χρόνος, ο πρωταγωνιστής»), βαθμολογεί την πορεία επίτευξής τους στη διάρκεια και στο τέλος του μαθήματος. Στη συνέχεια αθροίζει τους βαθμούς και, αν δεν είναι ικανοποιημένος, δηλώνει «αύριο θα…».

Μια παρέμβαση, η οποία διδάσκεται στο πλαίσιο της αυτορρύθμισης (Hoyt, 2010) και βοηθά τους μαθητές με ΔΕΠΥ (Sanders, 2018. Grünke, Kahn-Horwitz, et al, 2024) να βελτιώσουν την αναγνωστική κατανόηση, να εντοπίσουν τον αριθμό των κύριων ιδεών και των υποστηρικτικών λεπτομερειών που ανακαλούν καθώς και τα κίνητρά τους (Manggesti, 2019), είναι η τεχνική TWA (Think Before Reading, Think While Reading, Think After Reading) «σκέψου πριν διαβάσεις, σκέψου καθώς διαβάζεις και σκέψου, όταν θα τελειώσεις την ανάγνωση» (Johnson, Reid, & Mason, 2012. Merson, 2016).

Η διδασκαλία της παρέμβασης οργανώνεται σε τρία στάδια (Mason, Meadan, et al, 2006). Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός αναφέρει παραδείγματα στους

μαθητές και ταυτόχρονα, για να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει την παρουσίαση, χρησιμοποιεί αυτοδηλώσεις, τις οποίες καταγράφουν οι μαθητές, όπως: «διαβάζω μία παράγραφο. Μπορώ να την κατανοήσω, γιατί γνωρίζω τα τρία βήματα με το αρκτικόλεξο Π.Ε.Μ. (Πριν, Ενώ, Μετά) που θα με βοηθήσουν». Στο πρώτο βήμα, πριν το διάβασμα, ο μαθητής σκέφτεται ποιος είναι ο σκοπός του συγγραφέα, τι ξέρει για το θέμα και τι θέλει να μάθει διαβάζοντας το κείμενο. Στο δεύτερο βήμα, ενώ διαβάζει, σκέφτεται την ταχύτητα με την οποία διαβάζει, πώς συνδέει τις γνώσεις του με τις ιδέες του κειμένου και πώς θα διαβάσει ξανά το κείμενο, όταν δεν το κατανοεί. Στο τρίτο βήμα, αφού θα έχει ολοκληρώσει το διάβασμα, αναρωτιέται ποια είναι η κύρια ιδέα, ποια είναι η σύνοψη των πληροφοριών και τι έμαθε.

Στο δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους μαθητές, για να εξασκηθούν στην εφαρμογή της στρατηγικής. Οι μαθητές διαβάζουν χρησιμοποιώντας τον κατάλογο με τα βήματα και τις αυτοερωτήσεις και υπογραμμίζουν με διαφορετικά χρώματα, όπως διδάχτηκαν, τις κύριες και τις δευτερεύουσες πληροφορίες.

Τέλος, στο τρίτο στάδιο, οι μαθητές εφαρμόζουν τη στρατηγική, χρησιμοποιούν τον κατάλογο με τα βήματα και τις αυτοερωτήσεις και παρουσιάζουν την πορεία της εφαρμογής. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τους μαθητές, και, όταν κρίνεται αναγκαίο, τους ανατροφοδοτεί. Η πρακτική συνεχίζεται μέχρι οι μαθητές να γίνουν ικανοί να εφαρμόζουν μόνοι τους τη στρατηγική. Σταδιακά η χρήση του καταλόγου και η υπογράμμιση περιορίζονται, οι μαθητές εξασκούνται μόνοι τους και ο εκπαιδευτικός συναντά ατομικά κάθε μαθητή, για να διαπιστώσει την επιτυχία της επίδοσής του και να του παράσχει εξατομικευμένη καθοδήγηση. Όταν ολοκληρωθεί το μάθημα, οι μαθητές εξετάζουν πόσα από τα στάδια της στρατηγικής ολοκλήρωσαν και στη συνέχεια καταχωρίζουν τον αριθμό σε ένα διάγραμμα, ώστε να διαθέτουν οπτική αναπαράσταση της μαθησιακής πορείας. Ο εκπαιδευτικός με κριτήριο τον βαθμό επιτυχίας ανατροφοδοτεί τους μαθητές και, αν διαπιστώσει, πως κάποιος μαθητής δεν έχει κατανοήσει την παρέμβαση, αυτός επαναλαμβάνει την εφαρμογή της.

Μία άλλη τεχνική, η οποία βοηθά τους μαθητές με ΔΕΠΥ να βελτιώσουν τις δεξιότητες της αναγνωστικής κατανόησης (Hua, Woods-Groves, et al, 2014) και διδάσκεται με τη στρατηγική της αυτορρύθμισης (Hagaman, & Reid, 2008. Reid, Hagaman, Graham, 2014), είναι η παράφραση (Flora, 2021) (Read Ask Paraphrase) (Suwana, Artini, & Piscayanti, 2018) «Διαβάζω, Ρωτώ, Παραφράζω». Πρόκειται για

μία διαδικασία επαναδιατύπωσης του νοήματος ενός αποσπάσματος με διαφορετικές λέξεις (Kemp, 2017). Όμως, σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές δε θυμούνται τα βήματα της παράφρασης. Ένα μνημοτεχνικό βοήθημα που είναι χρήσιμο στους μαθητές είναι το αρκτικόλεξο (Δια-Ρω-Πα) (Wahyuni, & Cahya, 2024), το οποίο χρησιμοποιείται, για να υποδεικνύει στους μαθητές τα βήματα για μια επιτυχημένη παράφραση. Το αρκτικόλεξο σημαίνει: Διαβάζω την παράγραφο, Ρωτώ τον εαυτό μου «ποια ήταν η κύρια ιδέα;» και Παραφράζω «Θέλω να το πω με δικά μου λόγια» (Hagaman, Casey, & Reid, 2012).

Η παράφραση οργανώνεται με τα παρακάτω βήματα (Kemp, (2017). Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στους μαθητές πως, καθώς διαβάζουν το κείμενο, θα πρέπει να θυμούνται το περιεχόμενο. Όμως, για να το θυμούνται, θα πρέπει να σταματούν, για να διασφαλίσουν ότι το έχουν κατανοήσει. Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι θα γνωρίσουν μία στρατηγική που ονομάζεται παράφραση και θα τους βοηθήσει να σταματούν, όταν διαβάζουν, και να σκέφτονται. Τονίζει ότι παράφραση σημαίνει να λένε με δικά τους λόγια αυτά που διαβάζουν. Στην αρχή διαβάζουν προσεκτικά την πρώτη παράγραφο του κειμένου και, όπως διαβάζουν, αναρωτιούνται τι λέει η παράγραφος. Αυτό θα το πετύχουν χρησιμοποιώντας αυτοερωτήσεις με τις οποίες θα εντοπίσουν τις κύριες ιδέες και τις λεπτομέρειες. Η κύρια ιδέα αποτελεί τη μεγάλη εικόνα ή περιλαμβάνει τις σημαντικές πληροφορίες. Με τον ίδιο τρόπο χρησιμοποιώντας αυτοερωτήσεις θα εντοπίσουν τις λεπτομέρειες. Αφού τελειώσουν με τις κύριες ιδέες και τις λεπτομέρειες, θα τις περιγράψουν με δικά τους λόγια. Στη συνέχεια ακολουθεί πρακτική εφαρμογή από τους μαθητές.

Εναλλακτικά, (McMaster, Fuchs, & Fuchs, 2006) μπορεί να χρησιμοποιηθεί η διδασκαλία μεταξύ των συμμαθητών (Harlacher, Roberts, & Merrell, 2006. Brock, Grove, & Searls, 2010). Ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει τη δραστηριότητα. Ορίζει ποιος θα είναι ο συνεργάτης μαθητής του μαθητή με ΔΕΠΥ. Στη συνέχεια, επιλέγεται ένα μέρος της τάξης, το οποίο θα είναι μακριά από πηγές θορύβου και περισπασμούς και διαθέτει αναπαυτικό εξοπλισμό. Τέλος, οργανώνεται το μάθημα (υλικό διδασκαλίας, κατάλογοι με οδηγίες και βήματα ενεργειών, ρολόι).

Η διδασκαλία αρχίζει με την εισαγωγή. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει γιατί είναι χρήσιμη η εφαρμογή της στρατηγικής, παρουσιάζονται οι στόχοι και τα αναμενόμενα αποτελέσματα, π.χ. πώς διηγούμαστε κάτι που μας συνέβη ((Γλώσσα Στ΄, Β΄ τεύχος, Ενότητα 10, 63). Ακολούθως, παρουσιάζει υποδειγματικά τη στρατηγική και τις δραστηριότητες. Έπειτα, εξασφαλίζει τη δυνατότητα στους

μαθητές να εξασκηθούν, να υποδυθούν δηλαδή εναλλάξ τους ρόλους του μαθητή και του εκπαιδευτικού, να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες και να χρησιμοποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό. Ο μαθητής που υποδύεται τον εκπαιδευτικό γίνεται μαθητής και ο άλλος μαθητής υποδύεται τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές μαθαίνουν τη στρατηγική, πώς να κάνουν λιγότερα λάθη, γιατί ο μαθητής που υποδύεται τον εκπαιδευτικό σε περίπτωση λάθους παρεμβαίνει και δίνει τη σωστή απάντηση, ενώ εξασφαλίζει πολλές ευκαιρίες στον συμμαθητή του να απαντήσει σωστά (DuPaul, Ervin, et al, 1998). Ακόμη, στο πλαίσιο της καθοδηγούμενης πρακτικής ο εκπαιδευτικός συζητά και διδάσκει στρατηγικές ενίσχυσης και επιβράβευσης, αλλά και κινήσεις και σήματα, τα οποία τονίζουν στους μαθητές την ανάγκη να εμπλακούν στο μάθημα.

Υπάρχει η δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει και το δυναμικό ολόκληρης της τάξης (Roberts, Miller, Watts, et al, 2020). Οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε δυάδες και ενημερώνονται για τους στόχους της δραστηριότητας. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει υποδειγματικά και μορφοποιεί την αναγκαία δεξιότητα (π.χ. να εντοπίζουν σε ένα αφηγηματικό κείμενο τους πρωταγωνιστές, τον τόπο, τον χρόνο, τις ενέργειες, τα συναισθήματα ή τα αποτελέσματα των δράσεων) και να συμπληρώσουν έναν γραφικό οργανωτή. Ακολούθως τα μέλη των ομάδων συνεργάζονται και εξασκούν τη δεξιότητα για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Επιπρόσθετα, για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, ο εκπαιδευτικός προνοεί και ενισχύει με αμοιβές τις σωστές απαντήσεις.

Η ανάκληση της προγενέστερης γνώσης αποτελεί αποτελεσματική τεχνική για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, οι μαθητές συχνά, ενώ διαβάζουν, δεν ενεργοποιούν τις γνώσεις τους που είναι σχετικές με το θέμα του κειμένου. Ένα διδακτικό πρόγραμμα για την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης περιλαμβάνει την ομαδική συζήτηση στην τάξη πριν και μετά την ανάγνωση. Έτσι, εξασφαλίζεται η ευκαιρία στους μαθητές να αξιοποιήσουν την προγενέστερη γνώση τους, καθώς ωφελούνται όλοι από τις εμπειρίες που κατατίθενται στην ομάδα.

Η συζήτηση μπορεί να οργανωθεί ως εξής. Πριν το διάβασμα ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές γιατί είναι ωφέλιμο να παρουσιάζουν εμπειρίες ανάλογες με αυτές που πραγματεύεται το κείμενο. Ακολουθεί η εφαρμογή της τεχνικής. Π.χ. στο κείμενο «Με λένε Σόνια» στη Γλώσσα Στ΄ τάξης ο εκπαιδευτικός θέτει τον προβληματισμό επισημαίνοντας ότι το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί η τάξη αναφέρεται στην εκδήλωση πυρκαγιάς. Τίθεται, λοιπόν, η ερώτηση «Τι θα πρέπει να σκέφτεστε, όταν διαβάζετε το κείμενο;». Έπειτα ακολουθεί συζήτηση και ο

εκπαιδευτικός παρουσιάζει έναν αριθμό σημαντικών ιδεών του κειμένου («Όταν εκδηλώνεται πυρκαγιά, ενημερώνουμε την πυροσβεστική και προσπαθούμε να τη σβήσουμε» και «Δεν ανάβουμε φωτιά στο δάσος»), ζητά από τους μαθητές να τις συσχετίσουν με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και να κάνουν προβλέψεις για το πώς πιστεύουν πως θα εξελιχτεί η ιστορία. Τέλος οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο και συζητούν ερωτήσεις που παρουσιάζονται, ενώ μπορούν να επιστρατεύσουν και πληροφορίες που δεν αναφέρονται στο κείμενο, για να απαντήσουν στις ερωτήσεις (Γλώσσα Στ΄, Β΄ τεύχος, Ενότητα 10, 61-67).

Μία άλλη τεχνική που βοηθά τους μαθητές να ενσωματώσουν την προγενέστερη γνώση οργανώνεται ως εξής (Beers, 2003). Οι μαθητές διδάσκονται πώς να απαντούν σε ερωτήσεις είτε μόνο από τις γνώσεις και την προσωπική τους εμπειρία είτε η απάντηση να αντλείται από ενδείξεις που εμπεριέχονται στο κείμενο που διαβάζουν. Για παράδειγμα, στην πρώτη περίπτωση δίνεται η πρόταση: «Όταν διαπιστώσουμε ότι εκδηλώθηκε φωτιά, …» και στη δεύτερη περίπτωση δίνονται οι προτάσεις: «Πήγε στο τηλέφωνο και πήρε το 199, που είναι η...», «Πήγε στο τηλέφωνο και πήρε το …, που είναι το τηλέφωνο της πυροσβεστικής» (Γλώσσα Στ΄, Β΄ τεύχος, Ενότητα 10, 61-67).

Ο εκπαιδευτικός ξεκινά μοιράζοντας στην τάξη ένα φύλλο με ψευδείς ή αληθείς απόψεις («Ανάβουμε φωτιά στον κήπο του σπιτιού μας, για να κάψουμε ξερά χόρτα και πευκοβελόνες», «Δεν αφήνουμε τη φωτιά να καίει και δε φεύγουμε, χωρίς πρώτα να ελέγξουμε αν έχει σβήσει», «Όταν αντιληφθούμε πυρκαγιά, θα πρέπει να ειδοποιήσουμε την πυροσβεστική»), τις οποίες οι μαθητές θα πρέπει να αξιολογήσουν, να κρίνουν και παράλληλα να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη, αν συμφωνούν ή αν διαφωνούν, χωρίς όμως να έχουν διαβάσει το κείμενο. Η απάντηση μπορεί να εκφραστεί με Σωστό Λάθος ή με Ναι Όχι.

Διευκρινίζεται ότι οι μαθητές δουλεύουν είτε εξατομικευμένα είτε σε μικρές ομάδες. Στη δεύτερη περίπτωση εμπλέκονται σε συζήτηση και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτόν εστιάζοντας στην πληροφορία του κειμένου προκαλούνται αντιδράσεις, χωρίς, όμως, να προκρίνονται οι σωστές απαντήσεις ή να αποκλείονται αυτές που θεωρούνται λανθασμένες, γιατί σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να κινητοποιηθούν οι μαθητές και να συμμετέχουν στη γνωστική διαδικασία εκφράζοντας την άποψή τους. Αυτό επιτυγχάνεται, όταν ο εκπαιδευτικός γράφει μια σύντομη εισαγωγή ως ερέθισμα, για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Εναλλακτικά, βέβαια, η εισαγωγή μπορεί να γίνει προφορικά. Παράδειγμα: «Υπάρχει το ενδεχόμενο να βρεθούμε μπροστά σε μια πυρκαγιά. Τότε συνήθως μας πιάνει αγωνία και δεν ξέρουμε τι να κάνουμε ...». Έπειτα ο εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο ή οι μαθητές το διαβάζουν σιωπηλά. Όταν τελειώσει το διάβασμα, εξετάζουν τις αρχικές τους απόψεις και τις αλλάζουν ή τις τεκμηριώνουν αντλώντας πληροφορίες από το κείμενο. Στο τέλος, αφού οι μαθητές συζητήσουν, εστιάζουν σ' αυτά που έμαθαν, σταθμίζουν αν άλλαξαν απόψεις μετά την ανάγνωση του κειμένου και επικεντρώνονται στον τρόπο με τον οποίο τεκμηρίωσαν ή ανασκεύασαν τις αρχικές τους απόψεις.

Για παράδειγμα, ελέγχουν οι μαθητές αν οι απόψεις τους «Δεν αφήνουμε τη φωτιά να καίει και δε φεύγουμε, χωρίς να ελέγξουμε αν έχει σβήσει», «Πρέπει, όταν αντιληφθούμε πυρκαγιά, να ειδοποιήσουμε την πυροσβεστική» έμειναν ίδιες ή άλλαξαν. Στη συνέχεια τεκμηριώνουν την απάντησή τους με δεδομένα από το κείμενο.

Στη διάρκεια της διαδικασίας υποβάλλονται διευκρινιστικές ερωτήσεις στους μαθητές, για να βοηθηθούν στην απάντηση των ερωτήσεων («Η απάντηση έχει νόημα;», «Η ένδειξη στην πρόταση ήταν φανερή;», «Η απάντησή σας βασίστηκε στις γνώσεις που είχατε πριν την ανάγνωση και στις ενδείξεις που υπήρχαν στο κείμενο;», «Η ένδειξη σας βοήθησε να αλλάξετε την απάντησή σας ή παρέμεινε ίδια;».

Ωστόσο, συχνά οι μαθητές με ΔΕΠΥ δυσκολεύονται να εκφράσουν μία άποψη και δεν αρκεί να προτείνει ο εκπαιδευτικός «πείτε οτιδήποτε». Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν σε ποια συγκεκριμένα θέματα θα πρέπει να επικεντρωθούν. Στην περίπτωση αυτή είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί η τεχνική «πείτε οτιδήποτε» (Say Anything) και να αναρτηθεί στην τάξη ένας κατάλογος με την αρχή προτάσεων, που αναφέρονται σε μία πρόβλεψη (προβλέπω πως…, νομίζω πως…, έχω την άποψη πως…), γίνεται μία ερώτηση (πώς περιγράφεται κ. Ντίνος; τι κάνει ο κ. Ντίνος; τι θα συνέβαινε, αν…;), διευκρινίζεται μία κατάσταση ή ενέργεια (στην αρχή νόμιζα πως…, αλλά τώρα πιστεύω…, τώρα κατάλαβα…), γίνεται ένα σχόλιο (νομίζω πως αυτό που έκανε ο κ. Ντίνος είναι λάθος, γιατί…, συμφωνώ με αυτό που έκανε ο …., γιατί…, δε συμφωνώ με αυτό που έκανε ο κ. Ντίνος, γιατί… τώρα κατάλαβα πως σε περίπτωση πυρκαγιάς, θα πρέπει να ενημερώνουμε την Πυροσβεστική), κάνει μία σύνδεση (το περιστατικό αυτό μου θυμίζει μία ανάλογη εμπειρία που είχα…, αυτός ο χαρακτήρας με κάνει να σκεφτώ πως…, το περιστατικό αυτό με οδηγεί στο

συμπέρασμα ότι, αν ανάψουμε φωτιά στον κήπο, υπάρχει ο κίνδυνος να…) (Γλώσσα Στ΄, Β΄ τεύχος, Ενότητα 10, 61-67).

Για τη συγγραφή της περίληψης ενός κειμένου, θα πρέπει να ικανοποιηθούν ορισμένες προϋποθέσεις. Προτού ξεκινήσουν οι μαθητές τη συγγραφή της περίληψης, θα πρέπει να κατανοήσουν το περιεχόμενο. Αν το αρχικό κείμενο είναι μία παράγραφος, η κατάτμηση γίνεται με τη διάκριση των δομικών μερών (θεματική περίοδος-λεπτομέρειες- πρόταση κατακλείδα) και με τον εντοπισμό του θεματικού κέντρου, των λέξεων-κλειδιών, ενώ ακολουθεί η ανάλυση των προτάσεων που αποτελούν τις λεπτομέρειες, ώστε να εντοπιστούν οι σημασιολογικές σχέσεις που τις συνέχουν (Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ γυμνασίου, 19).

Στη διαδικασία της επιλογής οι μαθητές διακρίνουν τα στοιχεία που θα αποτελέσουν το υλικό για τη συγγραφή της περίληψης και στη συνέχεια τα κατατάσσουν σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα. Στην παράγραφο τα πρωτεύοντα στοιχεία εντοπίζονται στη θεματική πρόταση και στην κατακλείδα.

Ακολουθεί ο μετασχηματισμός των κύριων στοιχείων. Αρχικά ο εκπαιδευτικός διδάσκει την τεχνική των τεσσάρων βημάτων («βρες την κύρια πληροφορία, διάγραψε τις πληροφορίες που είναι ασήμαντες, διάγραψε τις πληροφορίες που είναι περιττές, συσχέτισε την κύρια με την υποστηρικτική πληροφορία) (Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ γυμνασίου, 48). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός διδάσκει με σαφείς εξηγήσεις γιατί, πού, πότε και πώς οι μαθητές θα εφαρμόσουν τη στρατηγική. Στην αρχή παρουσιάζει με υποδειγματικό τρόπο παραδείγματα αυτοερωτήσεων. Μετά συνοψίζει σύντομες παραγράφους, πριν προχωρήσει σε εκτενέστερα κείμενα. Έπειτα καθοδηγεί τους μαθητές στη συγγραφή της περίληψης και τους εξασφαλίζει τη δυνατότητα να εξασκηθούν στην περίληψη μιας παραγράφου. Σταδιακά περιορίζει την καθοδήγηση και στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν την τεχνική των αυτοερωτήσεων, όπως «βρήκα την κύρια ιδέα, στην οποία αναφέρεται η παράγραφος;», «βρήκα την πιο σημαντική πληροφορία που αναφέρεται στην κύρια ιδέα;», «χρησιμοποίησα πληροφορίες που είναι χωρίς βαρύτητα;», «χρησιμοποίησα πληροφορίες περισσότερες από μία φορά;». Ακολούθως οι μαθητές εξασκούνται στη συγγραφή της περίληψης πολλών παραγράφων, σύμφωνα με τα παρακάτω βήματα «γράψε την περίληψη για κάθε παράγραφο», «γράψε περίληψη από τις περιλήψεις των παραγράφων», «για να γράψεις την περίληψη, χρησιμοποίησε την τεχνική με τα τέσσερα βήματα».

Συμπεράσματα

Τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ σχετίζονται με τα χαμηλά κίνητρα για μάθηση και με τη σχολική αποτυχία. Όμως, η έγκαιρη ανίχνευση, η επαρκής εκπαιδευτική υποστήριξη με τη βελτίωση των εκτελεστικών λειτουργιών και τη διδασκαλία προσαρμοστικών στρατηγικών βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη μαθησιακή δραστηριότητα και να οδηγηθούν στην επιτυχία (Iines, Sami, et al, 2023).

Η εκπαίδευση των γονέων και των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη των υπερκινητικών και παρορμητικών συμπεριφορών (Hosseinnia, Mazaheri, & Heydari, 2024). Οι εκπαιδευτικοί, για να βοηθήσουν τους μαθητές με ΔΕΠΥ να βελτιώσουν την αναγνωστική κατανόηση, προτείνεται να χρησιμοποιούν στρατηγικές (αυτορρύθμιση, δημιουργία ερωτήσεων, να ακολουθούν οδηγίες, συγγραφή της περίληψης των ιδεών, να χρησιμοποιούν συνεργατικές μορφές διδασκαλίας, γραφικούς οργανωτές και χάρτες ιστορίας) (Derefinko, Hayden, et al, 2014), γιατί οι στοχευμένες και δομημένες (Langberg, Becker, et al, 2013) παρεμβάσεις βοηθούν τους μαθητές με ΔΕΠΥ να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Langberg, Epstein, et al, 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Alloway, T. P., & Copello, E. (2013). Working memory: The what, the why, and the how. *The Educational and Developmental Psychologist*, *30*(2), 105-118.

Beers, K. (2003). *When kids can't read: What teachers can do* (Vol. 20, No. 3). Portsmouth, NH: Heinemann.

Bloom, J. S., Miller, C. J., Garcia, M. A., & Hynd, G. W. (2005). Reading disabilities in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: From Genes to Patients*, 337-358.

Brock, S. E., Grove, B., & Searls, M. (2010). ADHD: Classroom interventions. *Helping children at home and school III: Handouts from your school psychologist*, S8H5-S8H5.

Brock, S. E., & Knapp, P. K. (1996). Reading comprehension abilities of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*, *1*(3), 173-185.

Catts, H. W. (2022). Rethinking How to Promote Reading Comprehension. *American Educator*, *45*(4), 26.

Chan, E. S., Shero, J. A., Hand, E. D., Cole, A. M., Gaye, F., Spiegel, J. A., & Kofler, M. J. (2023). Are Reading interventions effective for at-risk readers with ADHD? A meta-analysis. *Journal of attention disorders*, *27*(2), 182-200.

Chavez, J. N., Martinez, J., & Pienta, R. S. (2015). Effects of story mapping on third-grade students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Pedagogy*, *6*(1), 95-121.

Chou, M. H. (2012). Implementing keyword and question generation approaches in teaching efl summary writing. *English Language Teaching*, *5*(12), 36-41.

Coelho, R., Mattos, P., & Tannock, R. (2018). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and narrative discourse in older adults. *Dementia & Neuropsychologia*, *12*, 374-379.

Daucourt, M. C., Erbeli, F., Little, C. W., Haughbrook, R., & Hart, S. A. (2020). A meta-analytical review of the genetic and environmental correlations between reading and attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and reading and math. *Scientific Studies of Reading*, *24*(1), 23-56.

de Jong, C. G., Van De Voorde, S., Roeyers, H., Raymaekers, R., Oosterlaan, J., & Sergeant, J. A. (2009). How distinctive are ADHD and RD? Results of a double dissociation study. *Journal of abnormal child psychology*, *37*, 1007-1017.

De la Paz, S. (2001). Teaching writing to students with attention deficit disorders and specific language impairment. *The Journal of Educational Research*, *95*(1), 37-47.

DuPaul, G. J., & Volpe, R. J. (2009). ADHD and learning disabilities: Research findings and clinical implications. *Current Attention Disorders Reports*, *1*(4), 152-155.

Derefinko, K. J., Hayden, A., Sibley, M. H., Duvall, J., Milich, R., & Lorch, E. P. (2014). A story mapping intervention to improve narrative comprehension deficits in adolescents with ADHD. *School mental health*, *6*, 251-263.

DuPaul, G. J., Ervin, R. A., Hook, C. L., & McGoey, K. E. (1998). Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on classroom behavior and academic performance. *Journal of applied behavior analysis*, *31*(4), 579-592.

Flora, F. (2021). The Effect of Read Ask Paraphrase (RAP) Strategy toward Students' Reading Comprehension and Perceptions. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, *11*(1), 11-16.

Flory, K., Milich, R., Lorch, E. P., Hayden, A. N., Strange, C., & Welsh, R. (2006). Online story comprehension among children with ADHD: which core deficits are involved?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 850-862.

Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U., & Tannock, R. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia*, *10*(4), 364-384.

Gray, C., & Climie, E. A. (2016). Children with attention deficit/hyperactivity disorder and reading disability: A review of the efficacy of medication treatments. *Frontiers in psychology*, *7*, 166718.

Grünke, M., Kahn-Horwitz, J., Saban, M., & Barwasser, A. (2024). Improving Text Comprehension of Fifth-Grade Students With Learning Disabilities: A Single-Case Study Examining the TWA Strategy. *IJRLD-International Journal for Research in Learning Disabilities*, *7*(1), 40-51.

Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2012). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education*, *33*(2), 110-123.

Hagaman, J. L., & Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education*, *29*(4), 222-234.

Harlacher, J. E., Roberts, N. E., & Merrell, K. W. (2006). Classwide interventions for students with ADHD: A summary of teacher options beneficial for the whole class. *Teaching Exceptional Children*, *39*(2), 6-13.

Harris, K. R., Reid, R. R., & Graham, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. In *Learning about learning disabilities* (pp. 167-195). Academic Press.

Hosseinnia, M., Mazaheri, M. A., & Heydari, Z. (2024). Educational intervention of parents and teachers for children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Education and Health Promotion*, *13*(1), 53.

Hoyt, L. R. (2010). *The effects of self regulated strategy development (SRSD) on reading comprehension for secondary students with emotional and behavioral disabilities (EBD)*. University of Washington.

Hua, Y., Woods-Groves, S., Ford, J. W., & Nobles, K. A. (2014). Effects of the paraphrasing strategy on expository reading comprehension of young adults with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 429-439.

Iines R, P., Sami J, M., Vesa M, N., & Hannu K, S. (2023). ADHD symptoms and maladaptive achievement strategies: the reciprocal prediction of academic performance beyond the transition to middle school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *28*(1), 3-17.

Johnson, J. W., Reid, R., & Mason, L. H. (2012). Improving the reading recall of high school students with ADHD. *Remedial and Special Education*, *33*(4), 258-268.

Kader, F. A. H. A., & Eissa, M. A. (2016). The effectiveness of story mapping on reading comprehension skills of children with ADHD. *Psycho-Educational Research Reviews*, *5*(1), 3-9.

Kemp, S. E. (2017). RAP: A reading comprehension strategy for students with learning disabilities and concomitant speech-language impairments or ADHD.

Kula, S. S., & Budak, Y. (2020). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension, retention on learning and self-efficacy perception.

Kuijper, S. J., Hartman, C. A., Bogaerds-Hazenberg, S., & Hendriks, P. (2017).

Narrative production in children with autism spectrum disorder (ASD) and children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Similarities and differences. *Journal of abnormal psychology*, *126*(1), 63.

Langberg, J. M., Becker, S. P., Epstein, J. N., Vaughn, A. J., & Girio-Herrera, E. (2013). Predictors of response and mechanisms of change in an organizational skills intervention for students with ADHD. *Journal of child and family studies*, *22*, 1000-1012.

Langberg, J. M., Epstein, J. N., Urbanowicz, C. M., Simon, J. O., & Graham, A. J. (2008). Efficacy of an organization skills intervention to improve the academic functioning of students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, *23*(3), 407.

Lorch, E. P., Milich, R., & Sanchez, R. P. (1998). Story comprehension in children with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *1*, 163-178.

Manggesti, V. (2019). USING TWA (THINK-WHILE-AFTER) TECHNIQUE TO IMPROVE THE ANALYTICAL EXPOSITION TEXT READING COMPREHENSION OF THE ELEVENTH GRADERS OF SMA NEGERI 2 MAGELANG IN THE SCHOOL YEAR 2018/2019. *Journal of Research on Applied Linguistics, Language, and Language Teaching*, *2*(1), 76-82.

Martinussen, R., & Mackenzie, G. (2015). Reading comprehension in adolescents with ADHD: Exploring the poor comprehender profile and individual differences in vocabulary and executive functions. *Research in developmental disabilities*, *38*, 329-337.

Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L., & Corso, L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository text comprehension. *Teaching Exceptional Children*, *38*(4), 47-52.

McGrath, L. M., Pennington, B. F., Shanahan, M. A., Santerre-Lemmon, L. E., Barnard, H. D., Willcutt, E. G., ... & Olson, R. K. (2011). A multiple deficit model of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Searching for shared cognitive deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *52*(5), 547-557.

McMaster, K. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly*, *22*(1), 5-25.

Merson, J. (2016). The Effect of the TWA reading strategy on the reading

comprehension level of 9th-and 10th-grade students.

Miller, A. C., Keenan, J. M., Betjemann, R. S., Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2013). Reading comprehension in children with ADHD: Cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of abnormal child psychology*, *41*, 473-483.

Miranda, A., Mercader, J., Fernández, M. I., & Colomer, C. (2017). Reading performance of young adults with ADHD diagnosed in childhood: Relations with executive functioning. *Journal of attention disorders*, *21*(4), 294-304.

Paloyelis, Y., Rijsdijk, F., Wood, A. C., Asherson, P., & Kuntsi, J. (2010). The genetic association between ADHD symptoms and reading difficulties: the role of inattentiveness and IQ. *Journal of abnormal child psychology*, *38*, 1083-1095.

Papaeliou, C. F., Maniadaki, K., & Kakouros, E. (2015). Association between story recall and other language abilities in schoolchildren with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *19*(1), 53-62.

Parks, K. M., Moreau, C. N., Hannah, K. E., Brainin, L., & Joanisse, M. F. (2022). The task matters: A scoping review on reading comprehension abilities in ADHD. *Journal of attention disorders*, *26*(10), 1304-1324.

Reid, R., Hagaman, G., Graham, S. (2014). Using Self-Regulated Strategy Development for Written Expression with Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disabilities: A Contemporary* Journal, 12, 21-42.

Roberts, G. J., Miller, G. E., Watts, G. W., Malala, D. K., Amidon, B. E., & Strain, P. (2020). Intensifying Reading Instruction for Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Practices to Support Classroom Instruction and Family–School Collaboration. *Beyond Behavior*, *29*(1), 42-51.

Sanders, S. (2018). *An investigation of the effectiveness of TWA on reading comprehension of students with and at-risk for emotional and behavioral disorders* (Doctoral dissertation, Kansas State University).

Sexton, C. C., Gelhorn, H. L., Bell, J. A., & Classi, P. M. (2012). The co-occurrence of reading disorder and ADHD: Epidemiology, treatment, psychosocial impact, and economic burden. *Journal of learning disabilities*, *45*(6), 538-564.

Shanahan, T. (2005). The National Reading Panel Report. Practical Advice for Teachers. *Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)*.

Stewart, A. A., & Austin, C. R. (2020). Reading interventions for students with or at risk of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *Remedial and Special Education*, *41*(6), 352-367.

Suwana, I. G. G., Artini, L. P., & Piscayanti, K. S. (2018). THE USE OF RAP PARAPHRASING STRATEGY TO IMPROVE STUDENTS'READING COMPREHENSION AT CLASS X. A3 IN SMKN 2 SINGARAJA IN ACADEMIC YEAR 2013/2014. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Undiksha*, *6*(1), 1-10.

Trane, F. E., & Willcutt, E. G. (2023). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Academic Functioning: Reading, Writing, and Math Abilities in a Community Sample of Youth with and without ADHD. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, *51*(4), 583-596.

Trzesniewski, K. H., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., & Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: New evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child development*, *77*(1), 72-88.

Wahyuni, R., & Cahya, N. (2024). The Implementation of Read, Asking, Paraphrase (RAP) Strategy in Improving the Learners' Achievement in Reading Comprehension. *English Teaching and Linguistics Journal (ETLiJ)*, *5*(1), 50-56.

Willcutt, E. G., Betjemann, R. S., Pennington, B. F., Olson, R. K., DeFries, J. C., & Wadsworth, S. J. (2007). Longitudinal study of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Implications for education. *Mind, Brain, and Education*, *1*(4), 181-192.

Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Olson, R. K., & DeFries, J. C. (2007). Understanding comorbidity: A twin study of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, *144*(6), 709-714.

Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (2000). Twin study of the etiology of comorbidity between reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *American journal of medical genetics*, *96*(3), 293-301.

Wixson, K. K., & Peters, C. W. (1984). Reading redefined: A Michigan reading association position paper. *Michigan Reading Journal*, *17*(1), 4.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, *25*(1), 3-17.

Ελληνόγλωσση

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο, Φ.Ε.Κ. 303, τεύχ. β΄, 13-3-2003, 3778-3794, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού. Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ γυμνασίου.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ γυμνασίου.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Στ΄, Β΄ τεύχος.